ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ
του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος
Καθηγητή Ι.Ε.Πυργιωτάκη
Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
πρ. Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κρήτης

Θέτομε σήμερα στη διάθεση του **Ο**ργανισμού **ΕΠ**ιμόρφωσης **ΕΚ**παιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) τον τόμο αυτό, για την επιμόρφωση 6000 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πάνω στο θέμα **«Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού»**. Ο συσχετισμός μεταξύ οικογένειας-κοινωνίας-πολιτισμού αποτελούσε πάντοτε ερευνητικό πεδίο πολύπτυχο και πολυδιάστατο και γι' αυτό ακανθώδες και δύσβατο. Σήμερα ωστόσο στη μετανεωτερική εποχή μας, στην ανταγωνιστική εποχή της αβεβαιότητας και της διακινδύνευσης, στην οποία ως μόνη σταθερά παραμένει η ρευστότης, το διαρκώς μεταβαλλόμενο αυτό πεδίο γίνεται περισσότερο πολύπλοκο και γι' αυτό ίσως ακόμη πιο ενδιαφέρον και περισσότερο συναρπαστικό˙ και σε κάθε περίπτωση πιο σημαντικό. Την αλληλεπίδραση αυτού του τρίπτυχου οικογένεια-κοινωνία-πολιτισμός και τις επιπτώσεις του στη σχολική επιτυχία του παιδιού θελήσαμε να προσεγγίσομε μέσα από τα κείμενά μας.

Αν πετύχαμε ή όχι θα κριθεί αρχικά από τους ενδιάμεσους αποδέκτες, δηλαδή τους επιμορφωτές και τους επιμορφούμενους του προγράμματος. Ωστόσο η χαρά μας θα είναι μεγάλη αν προκύψει -και είμαι βέβαιος ότι θα προκύψει- ουσιαστικό όφελος όχι μόνο στους ενδιάμεσους, αλλά κυρίως στους τελικούς αποδέκτες, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές των σχολείων μας, γιατί σε τελική ανάλυση εκεί κρίνεται η επιτυχία όλων μας. Θα ήθελα να επισημάνω στους επιμορφωτές, ότι **οι σκοποί και οι στόχοι των θεματικών και των διδακτικών ενοτήτων παραμένουν για όλους δεσμευτικοί**, αφού από την εκπλήρωσή τους εξαρτάται η έκβαση του επιμορφωτικού προγράμματος. Για την εκπλήρωση ωστόσο των σκοπών και των στόχων της επιμόρφωσης, οι επιμορφωτές δεν πρέπει να περιοριστούν αναγκαστικά μόνο στα κείμενα που έχουν συγγραφεί από την συγγραφική ομάδα. Μπορούν να συμβουλευθούν τα βοηθητικά κείμενα για όσες ενότητες δίνονται, τη βασική αλλά και τη γενικότερη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Και, βέβαια, κανείς δεν μπορεί να δεσμεύσει την ακαδημαϊκή ελευθερία του δασκάλου, που σε κάθε περίπτωση του επιβάλλει να ανατρέξει σε δικές του συμπληρωματικές βιβλιογραφικές αναζητήσεις.

Από τη δική μου πλευρά θέλω να ευχαριστήσω τους συνεργάτες συναδέλφους μου και συγγραφείς των κειμένων, για την επιμονή και το μόχθο τους, για την αγωνία τους να επιτύχουν ό,τι καλύτερο και για την ευγενική συνεργασία που επικράτησε μεταξύ μας σε όλο αυτό το διάστημα. Ελπίζω να κατανοούν ότι η πίεση που ασκήθηκε δεν οφείλεται στο πρόσωπό μου, αλλά στους χρόνους που έπρεπε να προλάβομε. Τους ευχαριστώ επίσης γιατί κανείς δεν θέλησε να υποστείλει την ποιότητα της προσφοράς, προκειμένου να κερδιθεί ο χρόνος. Αυτό μου επιτρέπει να αισιοδοξώ ότι αυτή ακριβώς η ποιότητα των κειμένων και της όλης εργασίας θα αναμετρηθεί επιτυχώς με το χρόνο και οι γνώσεις που επιμορφούμενοι θα αποκτήσουν θα έχουν διάρκεια.

Σε καμιά περίπτωση δεν θα ήθελα να υποτιμήσω την προσφορά και των υπολοίπων συνεργατών μας, χωρίς την οποία η ολοκλήρωση του προγράμματος δεν θα είχε επιτευχθεί. Επιθυμώ λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά την **Αντιγόνη Ιατράκη**, φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος, τη δασκάλα **Βάσω Μπασίνα,** μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συμμετοχή της στην ψηφιοποίηση του υλικού και την **Αγλαΐα Ντόκα**, Δ/ρα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συγκέντρωση της βιβλιογραφίας.

Εντελώς ιδιαίτερα επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω την πρόεδρο του Οργανισμού ΕΠιμόρφωσης ΕΚπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) Μαρία Ματζιαφού-Κανελλοπούλου, όχι μόνο για την ευγενική και εγκάρδια υποδοχή της στον Ο.ΕΠ.ΕΚ, αλλά και για τις συζητήσεις επί της ουσίας, που με το δικό τους τρόπο ενδυνάμωσαν κάποιους προβληματισμούς και δημιούργησαν άλλους. Ευχαριστίες οφείλονται επίσης σε όλους του συνεργάτες της προέδρου στον Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την ευγένεια και την προθυμία με την οποία έσπευδαν κάθε φορά να ανταποκριθούν στην επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν.

Ηράκλειο Κρήτης, Φεβρουάριος 2007

Θεματική ενότητα **Α΄**
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 20)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:
Σκοπός της θεματικής αυτής ενότητας είναι να καταστεί σαφές ότι η οικογένεια στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων και ριζικών αλλαγών στις κοινωνικές δομές υπέστη και αυτή σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες αφορούν τη διαφορετική δομή και τις διαφορετικές λειτουργίες σε σχέση με το παρελθόν, δεν ακυρώνουν το σημαντικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα και ειδικότερα στη μαθησιακή ικανότητά του και τη σχολική επίδοση. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι ριζικές αλλαγές αυτές δεν άφησαν αλώβητη την οικογένεια, η οποία ως ένα βασικό ψυχοκοινωνικό υποσύστημα και μέσα από την ποικιλία των εσωοικογενειακών επιδράσεων μπορεί να προκαλέσει ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών, μετατρεπόμενη σε έναν παθογόνο παράγοντα ανάπτυξης. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ο μορφωσιογόνος χαρακτήρας της, γιατί παρά τη κρίση στην οποία βρίσκεται, έχει αποδειχθεί ότι είναι ο καταλληλότερος χώρος για να επιβιώσει το άτομο σε μια ραγδαία εξελισσόμενη κοινωνία. Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονται και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους όσον αφορά την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δυσκολεύονται να βρουν το μέτρο και αισθάνονται ένοχοι και ανίσχυροι να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν το γονεϊκό τους ρόλο επιτυχώς. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία σήμερα και αδιαμφισβήτητη την εκπαίδευσή τους και τη συμβουλευτική τους στήριξη είτε στο πλαίσιο των Σχολών Γονέων, που θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για το σκοπό αυτό, είτε μέσω προγραμμάτων από τα ΜΜΕ, είτε μέσω άλλων φορέων όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η εκκλησία. Και ενώ οι γονείς αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, τα οποία τους εμποδίζουν όλο και περισσότερο να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών τους, από την άλλη μεριά υπάρχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ να εμπλακούν σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν αποτελεσματικοί τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας με το σχολείο.

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

- Δομή-μορφή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Παθογόνος-μορφωσιογόνος οικογένεια (5 διδακτικές ώρες)
- Αγωγή της οικογένειας (5 διδακτικές ώρες)
- Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος (5 διδακτικές ώρες)

Πρώτη διδακτική ενότητα
ΔΟΜΗ-ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σκοποί της διδακτικής ενότητας:
Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος -και ιδιαίτερα το παιδί της σχολικής ηλικίας- περνά το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του μέσα στα δύο σημαντικά υποσυστήματα της κοινωνίας, την οικογένεια και το σχολείο, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών θεσμών απαραίτητη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μελετήσει τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, όπως αυτή έχει εξελιχθεί μέχρι σήμερα και να την καταστήσει γνωστή στους εκπαιδευτικούς, αφού μόνο έτσι θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την οικογένεια. Μόνο δηλαδή εφόσον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη δομή και την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, μπορεί να αναπληρώσει τα κενά και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών και να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο του, που στη σημερινή εποχή γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλοκος.

Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τρία κεφάλαια:

1. *Κοινωνικές μεταβολές και δημογραφικές εξελίξεις της οικογένειας*
2. *Εσωτερική δομή και λειτουργία της οικογένειας*
3. *Γενικές επισημάνσεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς*

Κείμενα της α΄ διδακτικής ενότητας
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

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

0. Εισαγωγή

Από μία γενική επισκόπηση των εξελίξεων γύρω από την οικογένεια διεθνώς, συνάγεται ότι η σύγχρονη οικογένεια ως προς τον αριθμό των μελών και των γενεών που εκπροσωπούνται σ' αυτήν έχει υποστεί βαθμιαία συρρίκνωση. Ο αριθμός των μελών της οικογένειας είναι κατά πολύ μικρότερος των προγενεστέρων οικογενειακών σχημάτων, ενώ ως προς τον αριθμό των γενεών διαχωρίστηκε η **οικογένεια προσανατολισμού** από την **αναπαραγωγική οικογένεια**. Είναι δηλαδή γνωστό ότι κάθε έγγαμο άτομο ανήκει σε δύο οικογένειες, την οικογένεια από την οποία προέρχεται, **οικογένεια προσανατολισμού** και την οικογένεια που συγκροτεί με το γάμο του, την δική του **αναπαραγωγική οικογένεια**.[1] Με την απομάκρυνση των δύο αυτών οικογενειών, που επιβλήθηκε μέσα από μια ποικιλία παραγόντων,[2] προέκυψε η «**πυρηνική οικογένεια**».[3] Στο νεότερο αυτό οικογενειακό σχήμα, το οποίο και τείνει να καθιερωθεί διεθνώς, εκπροσωπούνται δύο μόνο γενιές, η γενιά των γονέων και η γενιά των παιδιών.

Ο αριθμός των παιδιών στο νέο αυτό οικογενειακό σχήμα είναι αρκετά περιορισμένος και η εκπαίδευσή τους έχει εναποτεθεί στην Πολιτεία. Αναπτύσσεται έτσι το Κοινωνικό Κράτος Πρόνοιας, το οποίο τόσο στην περίπτωση της παιδείας όσο και σε άλλες ακόμη περιπτώσεις (υγεία, πρόνοια, περίθαλψη, φροντίδα υπερηλίκων, κλπ.) παρεμβαίνει στον εσωτερικό χώρο της οικογένειας και με τους οργανωμένους προς τούτο θεσμούς, αναλαμβάνει λειτουργίες, οι οποίες σε προγενέστερα σχήματα ανήκαν στην αποκλειστική αρμοδιότητα της οικογένειας. Μέσα από την γενικευμένη αυτή τάση, η σύγχρονη πυρηνική οικογένεια, σε σύγκριση με τα παλαιότερα οικογενειακά σχήματα, διακρίνεται από περιορισμένο φάσμα λειτουργιών και αρμοδιοτήτων,[4] γι' αυτό και γίνεται λόγος για **λειτουργική απώλεια** ή **λειτουργική μετάθεση** της οικογένειας.[5]

Μετά τις διαπιστώσεις αυτές ως προς τις εξελίξεις και τις μεταβολές που υπέστη η οικογένεια γενικώς, το πρόβλημα που ανακύπτει είναι σε ποιο βαθμό η ελληνική οικογένεια έχει υποστεί τις αντίστοιχες επιδράσεις και μεταβολές και σε ποια

---

[1] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, 10η έκδ΄Αθήνα 2006* σελ. 42

[2] Για τους παράγοντες που επέβαλαν την «πυρηνική οικογένεια», βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί* και σημερινή κατάσταση, περιοδ. «Συνάντηση, τεύχ. 2, Ηράκλειο 1983, σελ. 14 κ.ε.

[3] Βλ. René König, *Soziologie der Familie*, in Handbuch zur empirischen Sozialforschung 2e Aufl. Stuttgart 1975, σελ. 66

[4] Βλ. M. Mitterauer - R. Sieder, vom Patriarchat zur Partnerschaft, 2e Auflage Muenchen 1980, σελ. 42.

[5] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνικοποίηση* ..., όπ. παρ. σελ. 42

κατάσταση βρίσκεται σήμερα. Η διερεύνηση του κεντρικού αυτού ερευνητικού προβλήματος συντελείται και στην παρούσα μελέτη μέσα από δύο φάσεις:

α. Αρχικά επιχειρείται μια φαινομενολογική καταγραφή του υπό έρευνα αντικειμένου (εν προκειμένω της οικογένειας) με βάση όλα τα διαθέσιμα αντικειμενικά (κυρίως δημογραφικά) δεδομένα, τα οποία ταξινομούνται και παρουσιάζονται ομαδοποιημένα κατά περίπτωση (γάμοι, γεννήσεις, διαζύγια κλπ.).

β. Στη συνέχεια καταβάλλεται προσπάθεια να ανασυγκροτηθούν όλα αυτά τα δημογραφικά δεδομένα σε ένα νέο «οργανικό όλο», ώστε μέσα από την λειτουργική ανασύνθεσή τους να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται ο κύκλος ζωής της ελληνικής οικογένειας και οι διαδοχικές φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται στην πορεία του χρόνου. Μετά την αναπαράσταση αυτή, καταβάλλεται μια νέα ερμηνευτική προσπάθεια για συστηματικότερη ανάλυση και κατανόηση της βαθύτερης λειτουργίας της ελληνικής οικογένειας, με τις αντιλήψεις και την ιδεολογία από την οποία διέπεται.

Πριν από όλα αυτά όμως προβαίνομε σε μια σύντομη επισκόπηση των εξελίξεων στο χώρο της ελληνικής κοινωνίας, αφού όπως είπαμε και στην αρχή, η οικογένεια αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της κοινωνίας και οι ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές έχουν τον αντίκτυπό τους και ασκούν σοβαρές επιδράσεις στο χώρο της οικογένειας.

1. 1 Ελληνική κοινωνία: Εξελίξεις και μεταβολές

Η Ελλάδα, χώρα των 10.964.020 κατοίκων,[6] ήταν από την επανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους και μέχρι το πρόσφατο παρελθόν χώρα καθαρά γεωργική και η ελληνική κοινωνία μέχρι πριν από λίγες ακόμη δεκαετίες παρουσίαζε όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας αγροτικού τύπου. Κυρίως όμως μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, κάτω από την επίδραση πολλών συνθηκών, που δεν είναι δυνατό να αναλυθούν στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, η ελληνική κοινωνία γνώρισε έντονες μεταβολές και μέσα στο μικρό χρονικό διάστημα των τριών - τεσσάρων δεκαετιών, βρέθηκε στο στάδιο της βιομηχανικής και μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Η ταχύρυθμη αυτή μετάβαση από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες μορφές ζωής συνοδεύτηκε όπως είναι φυσικό από βαθιές αλλαγές και έντονες διαφοροποιήσεις σε όλους τους τομείς, τις σπουδαιότερες από τις οποίες παρουσιάζομε παρακάτω.

Κατ' αρχήν παρουσιάζεται μια μεγάλη αναδιάταξη στον τομέα της παραγωγής, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2.

Πίνακας 1: Κατανομή του εργατικού δυναμικού κατά τομέα παραγωγής

Τομέας εργασίας	**1961**		**1971**		**1981**		**1991**	
	α.α	**%**	**α.α**	**%**	**α.α**	**%**	**α.α**	**%**
Πρωτογενής	1.960.400	53,8	1.330.000	40,5	1.129.100	30,7	668.766	19,9
Δευτερογενής	691.400	19	841.000	25,6	1.066.600	29	852.946	25,3
Τριτογενής	986.900	27,2	1.111.900	33,9	1.482.100	40,3	1.843.612	54,8

6 Βλ. απογραφή πληθυσμού του 2001 ΕΣΥΕ, στο: *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004

Σύμφωνα με τον πίνακα αυτό κατά την απογραφή του 1961 ο μισός και πλέον πληθυσμός της χώρας (53,8%) απασχολούνταν στον πρωτογενή τομέα παραγωγής. Το ποσοστό αυτό συρρικνώνεται από δεκαετία σε δεκαετία και σήμερα ασχολείται πλέον με τα γεωργοκτηνοτροφικά επαγγέλματα μόλις το ένα πέμπτο του συνολικού πληθυσμού (19,9%). Παρατηρείται ωστόσο ότι, σχεδόν όλο το ποσοστό που εγκαταλείπει τον πρωτογενή, εντάσσεται στον τριτογενή τομέα παραγωγής. Με τον τρόπο αυτό ο Πρωτογενής τομέας διογκώνεται υπέρμετρα και από 27,2% του συνολικού εργατικού δυναμικού που απασχολούσε το 1961, περιλαμβάνει σήμερα το υψηλό ποσοστό των 54,8%, υπερκαλύπτοντας και αυτά ακόμη τα επίπεδα στα οποία βρισκόταν ο πρωτογενής τομέας το 1961. Σύμφωνα μάλιστα με τα τελευταία στοιχεία που έχομε στη διάθεσή μας (1997)[7] ο τριτογενής τομέας ανέρχεται στο 57,7% του συνολικού εργατικού δυναμικού. Σε αντίθεση με τον τριτογενή ο δευτερογενής τομέας, με 25,3% (1991) και 22,5% για το 1997,[8] παραμένει ισχνός. Επιβεβαιώνεται έτσι και σήμερα αυτό που έχει χαρακτηρισθεί ως «στρεβλή ανάπτυξη», δηλαδή εκσυγχρονισμός χωρίς εκβιομηχάνιση. Ο έντονος αυτός μετασχηματισμός στην παραγωγή, την οικονομία και την οργάνωση της εργασίας συνοδεύτηκε από ανάλογες επιπτώσεις σε άλλες κοινωνικές πτυχές και προκάλεσε άλλα κοινωνικά φαινόμενα, με κορυφαίο την αστικοποίηση των πληθυσμών και την εσωτερική μετανάστευση: [9] Ο αγροτικός πληθυσμός εγκατέλειψε τις πατρικές του εστίες και μετανάστευσε προς τα αστικά κέντρα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Κατανομή του ελληνικού πληθυσμού σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές

Περιοχή	**Έτος απογραφής**					
	1951	1961	1971	1981	1991	2001
Αγροτική	47,5	43,8	35,2	30,3	28,4	24,9
Ημιαστική	14,8	12,9	11,6	11,6	12,8	-
Αστική	37,7	43,3	53,2	58,1	58,8	75,1

Είναι προφανές ότι ενώ το στα μέσα ακριβώς του 20ου αιώνα το ποσοστό των κατοίκων του αγροτικού χώρου καλύπτει το 47,5%, στην πορεία το ποσοστό αυτό μειώνεται σταδιακά, ενώ αυξάνεται το ποσοστό του αστικού χώρου και σύμφωνα με την απογραφή του 1991 ανέρχεται στο 58,8% του συνολικού πληθυσμού. Αν μάλιστα ανατρέξομε στον 19ο αιώνα διαπιστώνομε ότι το 1879 διέμενε σε μικρές κωμοπόλεις και χωριά το 72% του συνολικού πληθυσμού, το ποσοστό αυτό (με 70% το έτος 1889) παραμένει σχεδόν σταθερό και στο τέλος του 19ου αιώνα (1896) εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίσης υψηλό επίπεδο του 69%.[10] Σήμερα, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, ο αγροτικός πληθυσμός καλύπτει μόλις το ένα τέταρτο (24,9%) του συνολικού πληθυσμού.[11]

Χαρακτηριστικό της έντονης αυτής αστικοποίησης είναι επίσης το φαινόμενο της έντονης αύξησης του πληθυσμού της πρωτεύουσας. Έτσι, το 1940 ο πληθυσμός της

[7] Βλ. ΕΣΥΕ., Έρευνα εργατικού δυναμικού (Απασχολήσεως) Αθήνα 1997, σελ. 16 και 17
[8] Βλ. ΕΣΥΕ., Έρευνα εργατικού δυναμικού (Απασχολήσεως) Αθήνα 1997, σελ. 16 και 17
[9] Βλ. παραπάνω το κεφάλαιο για τις γενικότερες μεταβολές της σύγχρονης οικογένειας (κεφ. 2)
[10] Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004
[11] Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004

Αθήνας αποτελούσε το 15% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού, το 1971 αυξάνεται στο 29% και το 1981 31%.[12] Σήμερα αποτελεί το 34% του πληθυσμού της χώρας.[13] Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες ακόμη πόλεις της Ελλάδας που μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα ο πληθυσμός τους πολλαπλασιάστηκε. Μέσα από το ραγδαίο αυτό ρεύμα εσωτερικής μετανάστευσης, πολυάριθμα ελληνικά χωριά με τις παραδοσιακές μορφές ζωής εγκαταλείφθηκαν, για να σχηματιστούν μεγάλες πόλεις, χωρίς μάλιστα να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή και συχνά ούτε η κατάλληλη παιδεία προς τούτο.[14]

Η ελληνική οικογένεια, σύμφωνα με τις γενικότερες μεταβολές που περιγράψαμε παραπάνω,[15] έπαυσε να λειτουργεί ως κλειστό οικονομικό σύστημα και η καταναλωτική συμπεριφορά των Ελλήνων τους έστρεψε στη χρήση πολλών τεχνολογικών μέσων, τα οποία εισχώρησαν έντονα στην καθημερινότητά τους και μετέβαλαν τις παραδοσιακές μορφές ζωής. Μολονότι δεν κατέστη δυνατόν να εντοπίσομε πρόσφατες έρευνες σχετικά με το θέμα, είναι χρήσιμο να αναφέρομε τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας σχετικά με την καταναλωτική συμπεριφορά των Ελλήνων. Έτσι το 1971 αντιστοιχούσαν 30 αυτοκίνητα σε 1.000 Έλληνες και 142 το έτος 1982. Κατά τον ίδιο τρόπο αντιστοιχούσαν το 1971 10 τηλεοράσεις σε 1.000 κατοίκους και 449 το 1982.[16] Σήμερα βεβαίως η εξέλιξη αυτή αναμένεται να έχει επεκταθεί με μεγαλύτερους ρυθμούς και η τεχνολογία με διάφορες μορφές έχει εισέλθει στα περισσότερα νοικοκυριά και με τις διάφορες ηλεκτρικές συσκευές (πλυντήρια, κουζίνες, μαγειρικά σκεύη κλπ.) έχει αλλάξει τον τρόπο και τις μορφές της καθημερινής ζωής και σε μερικές περιπτώσεις έχει οδηγήσει στην αναμόρφωση των ρόλων μέσα στο νοικοκυριό. Πέραν τούτου οι προηγμένη τεχνολογία έχει εισχωρήσει ακόμη περισσότερο, όχι μόνο ως προς τα προαναφερθέντα προϊόντα, αλλά κυρίως ως προς τα προϊόντα της ηλεκτρονικής και της μικροηλεκτρονικής επανάστασης. Έτσι οι περισσότερες οικογένειες αναμένεται να έχουν στη διάθεσή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χρήση του διαδικτύου, κινητά τηλέφωνα κλπ.

Εκπληκτική άνοδο έχει σημειώσει επίσης το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων.[17] Έτσι το ποσοστό των αναλφάβητων που το 1961 ήταν 1.222.481 (14% του συνολικού πληθυσμού της χώρας) μειώθηκε σταδιακά και το 2001 με μόλις 374.192 αγράμματους (3,6% του συνολικού πληθυσμού) έφθασε στα χαμηλότερα όριά του. Αντίστοιχα ανέρχεται το ποσοστό των απόφοιτων Μέσης Εκπαίδευσης και των πτυχιούχων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Όπως μάλιστα μπορέσαμε να αποδείξομε με ειδική επ' αυτού μελέτη, ως προς το σημείο αυτό η ελληνική εκπαίδευση έχει σημειώσει αλματώδη εξέλιξη, παρά τα όσα κατά καιρούς λέγονται ή γράφονται περί του αντιθέτου.[18] Οι απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης από 522.382 (6,2% του συνολικού

---

[12].- Βλ. Χάρις Κατάκη: *Οι τρείς ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα 1984, σελ. 17.
[13] Απογραφή 2001 στο: Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004
[14] Βλ. Ν. Πολύζου: *Δημογραφική πρόκληση*, Αθήνα 1981, σελ. 99 κ.ε.
[15] Βλ. παραπάνω το κεφάλαιο για τις γενικότερες μεταβολές της σύγχρονης οικογένειας (κεφ. 2).
[16] Βλ. Χάρις Κατάκη, Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας, Αθήνα 1984, σελ. 17
[17] Για τα τελευταία στατισιτκά στοιχεία βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, 1994/95 και 1997/98,* Αθήνα 2002, σελ. 23 κ.ε.
[18] Περισσότερα για την διαχρονική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επιπέδου των Ελλήνων και τα αποτελέσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βλ Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του*

πληθυσμού) το 1961 ανήλθαν στους 800.920 (9,1%) το 1971, σε 1.116.633 (11,5%) το 1981 και 1.866.494 (20,6%) το 1991. Σήμερα (απογραφή του 2001) οι κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου ανέρχονται στους 2.306.11 (22,3% του συνολικού πληθυσμού). Ταχύτατη αύξηση παρουσιάζουν επίσης οι πτυχιούχοι των Α. Ε. Ι. Έτσι, από 95.988 (1,5% του συνολικού πληθυσμού) το 1961 ανήλθαν στους 210.104 (2,4%) το 1971, στους 329.489 (3,4%) το 1981 και 564.011 (6,2%) το 1991.[19] Σήμερα (απογραφή 2001) ανέρχονται στους 858.562, ποσοστό 8,3% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού[20] Από όλα τα στοιχεία που παραθέσαμε παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η ελληνική κοινωνία έχει υποστεί όλον εκείνο το μετασχηματισμό από αγροτική σε σύγχρονη βιομηχανική. Και παρά την ελλιπή βιομηχανική της ανάπτυξη παρουσιάζει τα κυριότερα τυπικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας οργανωμένης στα βιομηχανικά πρότυπα.

1. 2 Ελληνική οικογένεια: Δημογραφικές εξελίξεις και μεταβολές

Οι ευρύτεροι αυτοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί που, εντελώς συνοπτικά, παρουσιάστηκαν παραπάνω επέφεραν, όπως ήταν φυσικό, ουσιώδεις μεταβολές σε δημογραφικά και άλλα δεδομένα τα οποία επιδρούν σημαντικά στη δομή και τον τρόπο ζωής της ελληνικής οικογένειας. Μια πρώτη επισκόπηση στα «νοικοκυριά» της Ελλάδας είναι αρκετή για να επιβεβαιωθούν τα όσα είπαμε σε άλλο σημείο για την διάκριση ανάμεσα στην οικογένεια προσανατολισμού και την αναπαραγωγική οικογένεια.[21] Το «νοικοκυριό» δεν ταυτίζεται βέβαια με αυτό που γενικώς θεωρούμε οικογένεια. Όπως προκύπτει όμως από τον ορισμό της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος,[22] είναι σαφές ότι ο αριθμός των νοικοκυριών προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τον αριθμό των οικογενειών. Με βάση την παραδοχή αυτή συνάγονται από τον πίνακα 3 τα παρακάτω:[23]

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εισήγηση στο συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας -Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα Μεταπολιτευτική «Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον», 7-8 Οκτωβρίου 2005. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου.

[19] Βλ Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, όπ. παρ.

[20] Βλ. τα επίσημα βιβλία της Ε. Σ. Υ. Ε. στις ανάλογες απογραφές πληθυσμού και κυρίως στους τόμους «*Στατιστική της Εκπαιδεύσεως*» για τα αντίστοιχα έτη.

[21] Βλ. Παραπάνω το κεφάλαιο σχετικά με τις γενικότερες μεταβολές της οικογένειας

[22] Σύμφωνα με τους ορισμούς της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος «νοικοκυριό θεωρήθηκε:
α. Κάθε πρόσωπο που ζούσε μόνο, είτε σε χωριστή κατοικία είτε σε νοικιασμένο δωμάτιο, αλλά –στην τελευταία αυτή περίπτωση- δεν γευμάτιζε μαζί με το πρόσωπο ή την οικογένεια από την οποία νοίκιαζε το δωμάτιο.
β. Κάθε ομάδα δύο ή περισσοτέρων προσώπων (συγγενών ή μη), τα οποία ζούσαν στην ίδια κατοικία ή στέγη και τα οποία λάμβαναν μαζί τα γεύματά τους». Βλ. Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 2003, όπ. παρ. σελ. 41

[23] Βλ. *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας*, 2003, όπ. παρ. σελ. 64

Πίνακας 3: Τα νοικοκυριά της Ελλάδας και τα μέλη που ανήκουν σ' αυτά

Έτος απογραφής	Νοικοκυριά		
	Αριθμός	**Μέλη**	**Μέσος όρος μελών**
1920	1.113.340	4.777.109	4,29
1940	1.676.937	7.124.213	4,25
1951	1.778.470	7.309.198	4,11
1961	2.142.968	8.104.386	3,78
1971(1)	2.491.916	8.440.292	3,39
1981(2)	2.974.450	9.290.160	3,12
1991	3.203.834	9.531.128	2,97
2001	3.674.381	10.291.186	2,80
2001 (μόνιμος πληθυσμός)	3.664.392	10.266.004	2,80

(1) Δειγματοληπτική επεξεργασία 25% των δελτίων της απογραφής

(2) Δειγματοληπτική επεξεργασία 10% των δελτίων της απογραφής

Είναι σαφές ότι ο αριθμός των νοικοκυριών (1.113.340) από το 1920 μέχρι σήμερα (3.664.392) έχει υπερ-τριπλασιαστεί. Βέβαια θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι η εκπληκτική αυτή αύξηση του αριθμού των νοικοκυριών οφείλεται στη γενική αύξηση του πληθυσμού, η οποία επίσης είναι σαφής.[24] Όμως, οι ρυθμοί αύξησης είναι διαφορετικοί στη μια και την άλλη περίπτωση και συνεπώς η αύξηση του πληθυσμού δεν ερμηνεύει από μόνη της το φαινόμενο αυτό. Η απομάκρυνση της μιας οικογένειας από την άλλη διαπιστώνεται επίσης από τον αριθμό των μελών σε κάθε νοικοκυριό, ο οποίος παρουσιάζει σταδιακή, αλλά σταθερή μείωση. Έτσι, ενώ το 1920 σε κάθε νοικοκυριό αντιστοιχούσαν 4,29 μέλη, με την απογραφή του 2001 ο μέσος όρος των μελών που αντιστοιχούν σε κάθε νοικοκυριό ανέρχεται μόλις στο ποσοστό των 2,80, ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία της eurostat, το 2003 βρίσκεται στο επίπεδο των 2,60. Γύρω από τον μέσο όρο αυτό κινείται μάλιστα ο αριθμός των μελών ανά νοικοκυριό σε όλη την τελευταία δεκαετία, με ελαφρές διακυμάνσεις από το ένα έτος στο άλλο.[25] Είναι επίσης βέβαιο ότι η υπογεννητικότητα, για την οποία θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω, ασκεί την επίδρασή της, δεν επαρκεί όμως από μόνη της να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό στο σύνολό του. Έτσι οδηγείται κανείς εύκολα στη διαπίστωση ότι και στην Ελλάδα η αναπαραγωγική οικογένεια απομακρύνεται και κατοικεί χωριστά από την οικογένεια προσανατολισμού, γι' αυτό και η μεγάλη αύξηση των νοικοκυριών.

Με τον αριθμό αυτό μελών ανά νοικοκυριό, η Ελλάδα βρίσκεται ελαφρώς υψηλότερα από τους μέσους στατιστικούς δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της eurostat ο μέσος όρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόσο των 25, όσο και των 15 χωρών είναι 2,4. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τις γνωστές χώρες είναι: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 2,3, Βέλγιο 2,5, Γαλλία 2,5, Γερμανία 2,1, Δανία 2,2, Ισπανία 2,9, Ιταλία 2,6, Κύπρος 3,0, Πορτογαλία 2,8.

[24] Βλ. Η εξέλιξη του ελληνικού πληθυσμού, σύμφωνα με τις απογραφές των αντιστοίχων ετών, έχει ως εξής: 1961: 8.388.553, 1971: 8.768.641, 1981: 9.039.479. 2001: 10.325.663

[25] Βλ. *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας*, 2003, όπ. παρ. σελ. 64

Ενδιαφέροντα στοιχεία αναδεικνύονται επίσης από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 4. Από τον πίνακα αυτόν προκύπτουν οι παρακάτω γενικές διαπιστώσεις:

Πίνακας 4: Φυσική κίνηση του πληθυσμού της Ελλάδας ανά δεκαετία (γάμοι, γεννήσεις, θάνατοι ανά 1000 κατοίκους)

Έτος	Γάμοι	Γεννήσεις ζώντων	Θάνατοι	Θάνατοι κάτω του έτους
1939	6,59	24,77	13,91	118,00
1950	7,73	19,98	7,10	35,45
1960	6,98	18,88	7,27	40,07
1970	7,67	16,48	8,42	29,60
1980	6,47	15,36	9,05	17,94
1990	5,81	10,06	9,27	9,71
2000	4,48	9,46	9,64	5,91

- Παρά την σταδιακή αύξηση του ελληνικού πληθυσμού, που διαπιστώνεται από τη μια απογραφή στην άλλη, παρατηρείται σταθερή μείωση του αριθμού των γάμων, κυρίως από το 1980 και εξής. Έτσι ενώ κατά τις δεκαετίες 1950, 1960 και 1970 ο αριθμός των γάμων που τελούνται κατ' έτος ανέρχεται γύρω στους 7 ανά 1000 κατοίκους, αρχίζει από το 1980 η σταθερή μείωσή τους για να φτάσουν το έτος 2000 στους 4,48 ανά 1.000 κατοίκους.

- Είναι ωστόσο θετικό ότι σημειώνεται σοβαρή μείωση του αριθμού των θανάτων. Από 13,91 θανάτους που αντιστοιχούσαν στους χίλιους κατοίκους ανά έτος και ύστερα από μερικές διακυμάνσεις, βρισκόμαστε το έτος 2000 στους 9,64 θανάτους, γεγονός που υποδηλώνει την ουσιαστική βελτίωση της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και των μέτρων κοινωνικής προστασίας.

- Μεγάλη βελτίωση παρατηρείται επίσης ως προς την παιδική θνησιμότητα. Ενώ το 1939 απεβίωσαν 118 βρέφη (κάτω του έτους) στους 1000 κατοίκους, ο αντίστοιχος αριθμός για τα σημερινά δεδομένα κατέρχεται στα 5,91 βρέφη.

- Τα περισσότερα από τα παραπάνω δεδομένα συνδέονται μεταξύ τους, το ένα προκαλεί και επισπεύδει νομοτελειακά το άλλο. Έτσι π.χ. η μείωση του αριθμού των γάμων είναι εύκολο να ερμηνευθεί με βάση τη μείωση του αριθμού των γεννήσεων και τη συνακόλουθη μείωση του νεανικού πληθυσμού. Το ίδιο ισχύει και αντιστρόφως: η μείωση των γεννήσεων οδηγεί μακροπρόθεσμα στη μείωση των γάμων.

Σχολιάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις παρατηρούμε ότι η μείωση του αριθμού των γάμων αρχίζει να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν, για να γίνει περισσότερο εμφανής στις αμέσως επόμενες δεκαετίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τάση αυτή είχε αρχίσει σε όλες σχεδόν τις χώρες της (Δυτικής τότε) Ευρώπης ήδη από

την δεκαετία του 1970, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία.[26] Παρατηρείται επίσης μείωση των θανάτων, και αυτό αποτελεί ένα εξαιρετικά θετικό γεγονός, που σε συνδυασμό με την δραστική μείωση της παιδικής θνησιμότητας, δείχνει μια σοβαρή βελτίωση των μέτρων στο χώρο της κοινωνικής πολιτικής με άμεσα και ορατά αποτελέσματα. Το γεγονός ότι η παιδική θνησιμότητα βρίσκεται στα χαμηλότερα όρια της Ευρώπης, αποτελεί όντως ένα αξιοθαύμαστο επίτευγμα της ελληνικής κοινωνίας και της ιατρικής επιστήμης, που συνέτεινε σε μια άλλη, θετική επίσης, διαπίστωση: την παράταση του προσδοκώμενου ορίου ζωής.[27] Δεν πρόκειται εδώ για τον μέσο όρο ζωής, που εξάγεται από την ηλικία θανάτου όλων των εκλιπόντων μελών μιας κοινωνίας. Πρόκειται για εκτίμηση των ετών που αναμένεται να ζήσει το νεογέννητο με την προϋπόθεση ότι τα δεδομένα της ζωής δεν θα μεταβληθούν άρδην και οι ισχύουσες αιτίες θανάτου θα διατηρηθούν σταθερές κατά τη διάρκεια της ζωής του.[28] Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, η προσδοκώμενη ζωή από το 1928 έως σήμερα έχει ανέλθει με εκπληκτικούς ρυθμούς.

Πίνακας 5: Η εξέλιξη των ορίων επιβίωσης (προσδοκώμενη ζωή) κατά φύλο

Έτος	**Άνδρες**	**Γυναίκες**
1928	44,95	47,46
1970	70,13	73,64
1980	72,15	76,55
1990	74,60	79,40
2000	75,42	80,54
2001	75,40	80,70
2002	76,40	81,10
2003	76,50	81,30

Με τη μέση αυτή προσδοκώμενη ζωή η Ελλάδα βρίσκεται πάνω από το όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι για τους άνδρες η προσδοκώμενη ζωή στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 25 κρατών-μελών είναι κατά μέσο όρο 74,9 χρόνια, ενώ για τα 15 κράτη-μέλη με 75,9 είναι υψηλότερο. Αναλυτικότερα για τα κράτη παρουσιάζεται η ακόλουθη εικόνα:

Άνδρες (2003): Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 76,2, Βέλγιο 75,9, Γαλλία 75,9, Γερμανία 75,7, Δανία 75,1, Ισπανία 76,9, Ιταλία 76,8, Κύπρος 77,0, Πορτογαλία 74,2, Σουηδία 77,9.

Σε σχέση με τις γυναίκες η προσδοκώμενη ζωή για τις 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέρχεται στα 81,3 χρόνια και για τις 15 πρώτες χώρες στα 81,8 χρόνια. Αναλυτικότερα για τις διάφορες χώρες η εικόνα έχει ως εξής:

[26] Βλ. A. Michel, όπ. παρ., σελ. 171
[27] Βλ. Ε.Σ.ΥΕ. *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας*, 2003, όπ. παρ., σελ. 83
[28] Για τον τρόπο υπολογισμού του δείκτη αυτού, αλλά και άλλων ακόμη δημογραφικών δεικτών που χρησιμοποιούνται εδώ, βλ. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, εκδ. «Βήτα», Αθήνα 1992

Γυναίκες (2003): Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 80,7, Βέλγιο 81,7, Γαλλία 82,9, Γερμανία 81,4, Δανία 79,9, Ισπανία 83,6, Ιταλία 82,5, Κύπρος 81,4, Πορτογαλία 80,5, Σουηδία 82,5.

Από την παράθεση των στοιχείων αυτών γίνεται προφανές ότι η προσδοκώμενη ζωή βρίσκεται στην Ελλάδα σε υψηλότερο επίπεδο από ό,τι στις περισσότερες χώρες του αναπτυγμένου ευρωπαϊκού βορρά, τόσο στις γυναίκες όσο και στους άνδρες. Η εξέλιξη αυτή είναι χωρίς αμφιβολία πολύ θετική και η χώρα μας στον τομέα αυτόν έχει επιτύχει σημαντική πρόοδο.

1. 2. 1 Ο γάμος και ηλικία στην οποία συντελείται

Ένα από τα πλέον βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν την περαιτέρω πορεία της οικογένειας είναι ο γάμος. Ύστερα λοιπόν από τη γενική επισκόπηση των δημογραφικών στοιχείων, που επιχειρήσαμε παραπάνω, κρίνομε αναγκαία μια περισσότερο εξειδικευμένη αναφορά στο γάμο και τη μέση ηλικία στην οποία συντελείται.

Πίνακας 6: Γάμος κατά φύλο και ομάδα ηλικίας σε ποσοστά [29]

Ηλικία ομάδας	**Άνδρες**					**Γυναίκες**				
	1933-37	1958-62	1982	2001	2002	1933-37	1958-62	1982	2001	2002
-20	4,6	2,5	12,8	0,7	0,7	17,1	13,1	28,9	5,5	5,5
20 - 24	28,4	18,6	28,1	8,9	8,4	49,8	41,5	38,8	25,2	23,6
25 - 29	37,3	40,1	38,3	32,9	31,6	24,2	30,3	18,4	37,4	37,9
30 - 34	19,9	23,9	16,2	30,6	31,1	6,2	10,4	6,2	19,0	20,1
35 - 39	7,5	8,9	6,6	13,4	14,0	2,0	3,0	2,7	6,6	7,0
40 - 44	2,6	3,2	2,8	6,0	6,1	0,5	1,0	1,5	2,8	3,0
45 +	1,7	2,8	6,0	7,8	8,0	0,2	0,7	3,3	3,7	3,8

Μελετώντας κανείς τα στοιχεία του πίνακα 7, μπορεί να προβεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ως το 1982 ένα υψηλό ποσοστό (37,3%, 40,1% και 38,3%) των ανδρών παντρεύονται στην ηλικία των 25 έως 29 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 20-24 ετών και έπεται η ομάδα 30-34. Πάντοτε όμως η ισχυρή κεντρική τάση παραμένει στην ομάδα των 25-29 ετών.

- Στην ίδια εκείνη χρονική περίοδο η κεντρική τάση για τη γυναίκα διαμορφώνεται γύρω από την ηλικία των 20-24 ετών, με ποσοστά 49,9 για την πρώτη χρονική περίοδο, 41,5% για τη δεύτερη και 38,8% για το έτος 1982.

- Στα επόμενα χρόνια οι κεντρικές αυτές τάσεις αλλοιώνονται και τα υψηλά ποσοστά κατανέμονται με ισότιμο περίπου τρόπο στις ηλικιακές ομάδες των 25-

[29] Για τα έτη 1933-37 και 1958-62 Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε. *Δημογραφικαί ροπαί και μελλοντικαί προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος*, όπ. παρ. Για τα υπόλοιπα έτη Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε. *Στατιστική Επετηρίδα*, στα τεύχη των αντίστοιχων ετών.

29 και 30-34 ετών για τους άνδρες και στις ομάδες 20-24 και 25-29 ετών για τις γυναίκες.

- Από τη διαπίστωση αυτή γίνεται σαφής μια νέα τάση, η τάση αναβολής του γάμου κατά μία πενταετία περίπου. Η διαπίστωση αυτή αφορά κατά όμοιο περίπου τρόπο τόσο τον άντρα όσο και τη γυναίκα.

- Σε όλες τις χρονικές περιόδους που μνημονεύονται εδώ παρατηρείται μια σταθερή διαφορά στη μέση ηλικία γάμου, ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα. Η γυναίκα είναι κατά κανόνα μικρότερη από τον άνδρα κατά πέντε περίπου χρόνια. Η ηλικιακή αυτή διαφορά μειώθηκε στα 4,1 χρόνια, μετά την πρόσφατη τάση για αναβολή του γάμου.

Με κατάλληλη επεξεργασία των στοιχείων που αναφέρθηκαν παραπάνω καθώς και των αναλυτικότερων στοιχείων που παραθέτει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος,[30] διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με τα δεδομένα του 2002, (τελευταίο έτος για το οποίο διαθέτομε αναλυτικά στοιχεία) ο μέσος όρος της ηλικίας γάμου είναι 33,1 για τους άνδρες και 29,0 για τις γυναίκες. [31] Για το προηγούμενο έτος (2001) οι αποκλίσεις ήταν ελάχιστες. Ο μέσος όρος της ηλικίας γάμου ήταν 32,85 για τον άνδρα και 28,7 για τις γυναίκες. Ουσιαστικά ο μέσος όρος ανήλθε κατά τρεις μήνες περίπου μέσα σε ένα έτος. Το στοιχεία αυτά υπογραμμίζουν μια εκπληκτική άνοδο της μέσης ηλικίας γάμου, η οποία ήταν άγνωστη για την Ελλάδα κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι ο μέσος όρος ανέρχεται, επειδή στους γάμους αυτούς συμπεριλαμβάνεται και ο δεύτερος γάμος.[32] Όμως, τα διαζύγια στην Ελλάδα είναι τόσο λίγα, που και αν ακόμη όλα οδηγούσαν σε δεύτερο γάμο, και τότε πάλι η επίδραση τους δεν θα ήταν μεγάλη.

Οι παραπάνω γενικές διαπιστώσεις επισημαίνουν κεντρικές τάσεις και ροπές. Οι διαφοροποιήσεις όμως και οι αποκλίσεις από τις κεντρικές αυτές τάσεις είναι αναμενόμενες και για την ακριβέστερη διαπίστωσή τους απαιτείται διεξοδικότερη ανάλυση των στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος. Πάντως η ηλικία γάμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό επίπεδο των νέων, καθώς επίσης και από τη γεωγραφική περιοχή στην οποία διαμένουν.[33] Έτσι, άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου σημαίνει άνοδο της ηλικίας γάμου, τόσο για τον άνδρα όσο και για τη γυναίκα. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι στις επαρχιακές περιοχές οι νέοι

[30] Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, όπ. παρ., σελ. 73

[31] Η επεξεργασία αυτή έγινε με τον συνήθη τρόπο. Δηλαδή ως αντιπροσωπευτική τιμή κάθε ηλικιακής κλάσης που αναφέρεται στην Στατιστική Επετηρίδα θεωρήθηκε το κέντρο της κλάσης.

[32] Στη στατιστική υπηρεσία δηλαδή αναφέρεται ο γάμος και η ηλικία των νεονύμφων, χωρίς να διευκρινίζεται αν πρόκειται για πρώτο ή δεύτερο γάμο, ώστε ο ερευνητής να επεξεργάζεται τα κατάλληλα στοιχεία κάθε φορά. Τούτο όμως συνέβαινε πάντοτε και μολονότι ο αριθμός των διαζυγίων έχει σημειώσει σχετική άνοδο, δεν μπορεί να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι η άνοοδος της μέσης ηλικίας γάμου πρέπει να αποδοθεί στην αύξηση των διαζυγίων.

[33] Σε κάθε περίπτωση ο ενδιαφερόμενος μπορεί να τοποθετήσει στο σχήμα αυτό τα πραγματικά στοιχεία που τον ενδιαφέρουν και να κάνει τις δικές του διαπιστώσεις και προβολές για το μέλλον.

αποφασίζουν να προχωρήσουν στο γάμο σε ηλικία μικρότερη από ό,τι οι νέοι των αστικών περιοχών.[34]

Παρά τις διακυμάνσεις και τις αποκλίσεις αυτές συγκεφαλαιώνοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί να επισημάνει κανείς ότι η μέση ηλικία γάμου διατηρούσε μια σταθερή πορεία, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες νέοι, στη μεγάλη τους πλειονότητα, παντρεύονται οι μεν γυναίκες κατά μέσο όρο σε ηλικία 22 ετών οι δε άντρες στα 28 περίπου. Κατά τα τελευταία χρόνια η διαρκής αυτή σταθερά φαίνεται να υφίσταται αλλοίωση και παρουσιάζεται μετατόπιση της μέσης ηλικίας γάμου κατά μία πενταετία και πλέον. Η διαπίστωση αυτή πρέπει να εξηγηθεί με βάση δύο κυρίως μεταβλητές: την ανεργία των νέων και την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου. Επειδή δηλαδή η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των νέων συνδέεται με σχετική παράταση της μέσης ηλικίας γάμου και με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων ανήλθε κατά τα τελευταία χρόνια με υψηλούς ρυθμούς, μια σχετική τάση ανόδου της μέσης ηλικία γάμου θα ήταν αναμενόμενη. Όχι όμως αυτού του μεγέθους. Γι' αυτό η αύξηση μπορεί να εξηγηθεί μόνο από τους υψηλούς δείκτες ανεργίας, η οποία σήμερα πλήττει και την ομάδα των πτυχιούχων σε υψηλά ποσοστά. Αυτή ακριβώς η ανασφάλεια που προκαλείται από το φαινόμενο της ανεργίας, εκφράζεται με τον δισταγμό έναντι του γάμου, που αναγκαστικά αναβάλλεται.

Αξίζει επίσης να μνημονευθεί μία άλλη τάση που μόλις αρχίζει να διαφαίνεται. Πρόκειται για τη συχνότητα του γάμου μετά την ηλικία των 45 ετών. Ενώ δηλαδή ως το 1982 οι γάμοι μετά από την ηλικία αυτή ήταν σπάνιοι, σήμερα το ποσοστό γάμων της ηλικιακής αυτής ομάδα αυξάνεται. Ωστόσο η αύξηση αυτή αφορά κατά κύριο λόγο τον άνδρα και λιγότερο τη γυναίκα. Το γεγονός αυτό φαίνεται μάλλον να αντανακλά τη διπλή ηθική που συνεχίζει να διαπερνά την ελληνική κοινωνία, η οποία είχε ανέκαθεν διαφορετικά κριτήρια για τον άνδρα και διαφορετικά για τη γυναίκα.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις αξίζει να επισημανθεί κυρίως η σημαντική αύξηση της μέσης ηλικίας γάμου, τόσο για τον άνδρα όσο και για τη γυναίκα, δεδομένου ότι έχει δύο άμεσες επιπτώσεις στη δομή και την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας:

- α. Με την καθυστερημένη έναρξη της συζυγικής ζωής μειώνεται σημαντικά ο χρόνος γονιμότητας της συζύγου και αυτό έχει χωρίς αμφιβολία άμεσες επιπτώσεις στη γεννητικότητα της.

- β. Με την καθυστερημένη έναρξη της συζυγικής ζωής αναβάλλεται μοιραία η έναρξη της γονεϊκής περιόδου,[35] με άμεση συνέπεια οι γονείς να εισέρχονται στην μεταγονεϊκή περίοδο σε μεγάλη πλέον ηλικία και να μην είναι σε θέση να προσφέρουν στα έγγαμα πλέον τέκνα τους, όσα ενδεχομένως θα ανέμεναν.

[34] Στα πλαίσια της εργασίας αυτής δεν είναι εύκολο να τεκμηριώσομε τις διαπιστώσεις αυτές με ποσοτικά δεδομένα. Ο ενδιαφερόμενος όμως μπορεί να προσφύγει στα αντίστοιχα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. όπου παρατίθενται αναλυτικά δεδομένα.

[35] Για τη γονεϊκή και μεταγονεϊκή περίοδο της οικογένειας βλ. παρακάτω το κεφάλαιο 3. 3 για τον κύκλο ζωής της ελληνικής οικογένειας

1. 2. 2 Γεννήσεις

Επανερχόμενοι στα στοιχεία γεννητικότητας,[36] όπως απεικονίζονται στον πίνακα 5, διαπιστώνομε μια αξιοπρόσεκτη πτωτική τάση του αριθμού των γεννήσεων. Έτσι το 1939 σημειώθηκαν 24,77 γεννήσεις ανά 1.000 κατοίκους, για να αρχίσει κατόπιν η ραγδαία πτώση του αριθμού των γεννήσεων από τη μια δεκαετία στην άλλη και να φτάσουν το έτος 2000 στο πιο χαμηλό όριο των 9,46 παιδιών στους 1000 κατοίκους. Για να κατανοηθεί το μέγεθος του προβλήματος αναφέρομε μόνο ότι, σε απόλυτους αριθμούς, το έτος 1939 είχαμε 178.854 γεννήσεις και το 2000 μόνο 103.643, δηλαδή 75.211 γεννήσεις λιγότερες.

Η στάση αυτή των Ελλήνων στο θέμα του επιθυμητού αριθμού παιδιών είχε αρχίσει να διαφαίνεται νωρίτερα. Έτσι σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1983, [37] οι μεγαλύτερες σε ηλικία μητέρες δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών (2 έως 3), ενώ οι μικρότερες επιθυμούσαν λιγότερα παιδιά (1 έως 2 το πολύ).[38] Η εσωτερική αυτή διάθεση έναντι του επιθυμητού αριθμού παιδιών εκδηλώνεται σήμερα στην αναπαραγωγική συμπεριφορά των Ελλήνων με τον πιο ανάγλυφο τρόπο. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, η γονιμότητα των Ελληνίδων για το έτος 2004 βρίσκεται στο χαμηλό όριο των 1,29, επίπεδο στο οποίο κινείται σε όλη τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Με τον δείκτη αυτό γονιμότητας η Ελλάδα βρίσκεται στο χαμηλότερο όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα η γονιμότητα στην Ευρώπη των 25 βρίσκεται στο 1,50 και στην Ευρώπη των 15 στο 1,52. Τα αντίστοιχα στοιχεία για τις γνωστές ευρωπαϊκές χώρες είναι: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 1,74, Βέλγιο 1,64, Γαλλία 1,90, Γερμανία 1,34, Δανία 1,78, Ισπανία 1,32, Ιταλία 1,33, Κύπρος 1,49, Πορτογαλία 1,42, Σουηδία 1,75. [39]

Είναι προφανές ότι η όλη αναδιάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικής οικογένειας, με την εγκατάλειψη του αγροτικού χώρου και την αστικοποίηση των πληθυσμών, με την αποδέσμευση των παιδιών από τη διαδικασία της παραγωγής και τη μετατροπή τους σε μονάδα (υψηλού) κόστους, με την καθυστερημένη έναρξη του γάμου και την συνακόλουθη μείωση του χρόνου της γονιμότητας, κυρίως όμως με την υψηλή ανεργία των νέων και τα αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας που προκαλεί, επήλθε μεγάλη πτώση της γεννητικότητας των Ελλήνων, η οποία με 1,29 αγγίζει το χαμηλότερο όριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τούτο σημαίνει ότι οι Ελληνίδες φέρνουν στον κόσμο κατά μέσο όρο 1,29 παιδιά. Με τον τρόπο αυτό η μείωση του ελληνικού πληθυσμού, κυρίως του νεανικού, καθίσταται απολύτως βέβαιη, αφού για την αναπαραγωγικότητα και τη διατήρησή του στα ίδια επίπεδα θα πρέπει σύμφωνα και πάλι με τη Eurostat να γεννώνται από το ζευγάρι 2,1 παιδιά. Με δεδομένη δηλαδή την παιδική θνησιμότητα, η γέννηση δύο παιδιών από δύο γονείς, σημαίνει σταδιακή μείωση του πληθυσμού. Πολύ πιο απειλητική γίνεται ωστόσο η μείωση αυτή με το 1,29, το χαμηλότερο όριο από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Αυτή ακριβώς η μείωση του αριθμού των γεννήσεων σε συνδυασμό με την άλλη διαπίστωση, τη μείωση δηλαδή των θανάτων

---

[36] Για τις έννοιες «γονιμότητα», «γεννητικότητα» και «αναπαραγωγικότητα» βλ. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, εκδ. «Βήτα», Αθήνα 1992, σελ. 71 κ.ε.

[37] Βλ. Λουκ.. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983, σελ. 42.

[38]. Βλ. Λουκ.. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί*. ... όπ. παρ. , σελ. 49.

[39] Στη διαμόρφωση της κατάστασης αυτής συμβάλλει προφανώς για τη χώρα μας μεταξύ των άλλων και εξάπλωση των αμβλώσεων, οι οποίες αποτελούν για την Ελλάδα εύκολη και απλή υπόθεση.

και την παράταση του προσδοκώμενου ορίου ζωής,[40] οδηγεί νομοτελειακά στη γήρανση του ελληνικού πληθυσμού.[41]

1. 2. 3 Διαζύγια

Παρακολουθώντας την εξέλιξη του αριθμού των διαζυγίων στο τελευταίο ήμισυ του 20ου αιώνα διαπιστώνει κανείς ότι αριθμός των διαζυγίων ήταν 3.152 το 1969, ανήλθε σε 4.716 το 1979 και σε 5.907 το 1989. Η ανοδική αυτή πορεία συνεχίστηκε σταθερά και το 1999 ο αριθμός των διαζυγίων ανήλθε στα 9.629, ενώ το 2002 (τελευταίο έτος για το οποίο διαθέτομε στοιχεία) ήταν 11.080.[42] Αν θέλει να παρατηρήσει κανείς τον αριθμό των διαζυγίων εξελικτικά τα διαθέσιμα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος αναγράφονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 7: Η εξέλιξη των διαζυγίων

Έτος	**Διαζύγια ανά 1000 γάμους**
1965	43,4
1970	51,8
1975	48,7
1980	107,2
1989	102,8
1990	102,2
1991	96,9
1992	126,5
1993	115,8
1994	135,1

Είναι σαφές ότι ο αριθμός των διαζυγίων ανέρχεται σταθερά, παραμένει όμως σχετικά μικρός και σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρώπης ελάχιστος. Έτσι σύμφωνα με τα στοιχεία της eurostat για το έτος 2003 το ποσοστό των διαζυγίων ήταν στην Ελλάδα μόλις 1,1 σε 1000 κατοίκους, την στιγμή που το ποσοστό αυτό με 2,1 ήταν διπλάσιο σχεδόν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τόσο των 25 όσο και των 15 χωρών. Αναφέρομε ενδεικτικά τα αντίστοιχα ποσοστά άλλων ευρωπαϊκών χωρών: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 2.8, Βέλγιο 3.0, Γαλλία 2.1, Γερμανία 2.6, Δανία 2.9, Ισπανία 2.1, Ιταλία 0.8, Κύπρος 2.0, Πορτογαλία 2.2, Σουηδία 2.2. Είναι προφανές ότι παρά την παρατηρούμενη ανοδική τάση των διαζυγίων, το διαζύγιο εξακολουθεί να διατηρείται στην Ελλάδα σε χαμηλά επίπεδα.

Μελετώντας τα στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας διαπιστώνει κανείς ότι σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες η αίτηση διαζυγίου

[40] Βλ. παραπάνω κεφ. 1.2 και ιδιαίτερα τα στοιχεία του πίνακα 5

[41] 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

[42] Βλ. Το κεφάλαιο σχετικά με τη δικαιοσύνη και τις δικαστικές αποφάσεις στα αντίστοιχα βιβλία της Στατιστικής Επετηρίδας της Ελλάδας.

κατατίθεται συνήθως από τη γυναίκα[43] στην Ελλάδα η αίτηση διαζυγίου κατατίθεται στις περισσότερες περιπτώσεις από κοινού. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα ο πιο σίγουρος τρόπος για σύντομη και εύκολη χορήγηση διαζυγίου είναι η κοινή συναίνεση. Ως εκ τούτου οι διάδικοι αναγκάζονται να «τα βρουν» με οποιοδήποτε τίμημα του ενός ή του άλλου, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει επίσης από τα στοιχεία των διαζυγίων είναι ότι ως τη δεκαετία του 1980 τα 3/4 από αυτά χορηγούνταν στα πρώτα 10 χρόνια του γάμου. Σήμερα παρουσιάζεται κι εδώ μια μικρή αλλαγή. Σημειώνεται αύξηση των διαζυγίων που χορηγούνται σε μεγαλύτερη ηλικία και στα πρώτα δέκα χρόνια χορηγούνται πλέον μόνο τα μισά. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει πλέον να συμπεράνομε ότι, όταν ο γάμος διασώζεται την πρώτη δεκαετία δεν απειλείται σοβαρά στη συνέχεια, όπως συνέβαινε παλαιότερα.

1. 2. 4 Γεννήσεις εκτός γάμου – Μονογονεϊκές οικογένειες

Μικρό παρουσιάζεται το ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται από άγαμη μητέρα. Έτσι το 1969 ήταν 1,14% επί του συνόλου των γεννήσεων, το 1979 παρουσιάζει οριακή άνοδο και ανέρχεται στο 1,42% και φθάνει στο 1,55% το 1989. Στα έτη 2001 και 2002 ανήλθε στο 4,44% και 4,64% αντίστοιχα. Σήμερα (2004) το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 4,80%. Όπως και στην περίπτωση των διαζυγίων παρουσιάζεται κι εδώ μικρή ανοδική τάση, το ποσοστό εξακολουθεί όμως να παραμένει χαμηλό, σε σύγκριση μάλιστα με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες θα μπορούσε να θεωρηθεί μηδαμινό. Έτσι, ενώ ο αριθμός των παιδιών που έρχονται στον κόσμο από άγαμη μητέρα σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των γεννήσεων είναι για την Ελλάδα μόλις το 4,8%, το ίδιο αυτό ποσοστό είναι για την Ευρωπαϊκή Ένωση των 25 χωρών 30,6 και 31,8 για τις 15 πρώτες χώρες. Πιο αναλυτικά για κάθε χώρα τα ποσοστά έχουν ως εξής: Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο) 41,5, Βέλγιο 31,0, Γαλλία 45,2, Γερμανία 27,0, Δανία 44,9, Ισπανία 23,2, Ιταλία 13,6, Κύπρος 3,5, Πορτογαλία 26,9, Σουηδία 56,0. Είναι προφανές ότι ως προς το σημείο αυτό η Ελλάδα παρουσιάζει τεράστιες αποκλίσεις σε σχέση με τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση την Κύπρο, όπου το ποσοστό αυτό βρίσκεται σε ακόμη χαμηλότερα όρια.

Θα μπορούσε κανείς βέβαια να ισχυρισθεί ότι ένας από τους παράγοντες που οδήγησαν σ' αυτό, είναι και η αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας, που δεν αποδέχεται εύκολα την άγαμη μητέρα, ούτε βεβαίως και τη μονογονεϊκή οικογένεια αυτής της μορφής. Ωστόσο, πρέπει να λεχθεί ότι σε προγενέστερες εποχές τα πράγματα ήταν πολύ πιο σκληρά και η κοινωνία θεωρούσε τα παιδιά αυτά αμάρτημα για τη μητέρα και ντροπή για ολόκληρη την οικογένεια (παραδόξως μόνο της μητέρας). Συχνά, όταν η περίπτωση του γάμου είχε αποκλεισθεί, ήταν δύσκολο για την άγαμη μητέρα να παραμείνει στην πατρική της οικογένεια ως τη γέννηση του παιδιού. Υπήρχε έτσι η τάση στις υποψήφιες αυτές μητέρες να απομακρύνονται από την πατρική εστία πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού τους. Σκληρή ήταν επίσης η αντιμετώπιση της άγαμης μητέρας και του παιδιού της από το οικογενειακό δίκαιο, το οποίο ευτυχώς πριν από λίγα χρόνια αναμορφώθηκε

[43] Βλ. René König, όπ. παρ. σελ. 180, ιδίως τα στοιχεία του πίνακα 30. Αν και δεν είναι σύγχρονα δείχνουν ωστόσο την κυρίαρχη εικόνα διαχρονικά. Η υπόθεση που διατυπώνεται εδώ, ότι δηλαδή η αίτηση κατατίθεται από την πλευρά εκείνου που έχει το δίκιο με το μέρος του, δεν θα μπορούσε να ισχύσει για την ελληνική περίπτωση, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω για την από κοινού κατάθεση της αίτησης διαζυγίου.

ως προς το σημείο αυτό. Παρά τις όποιες αλλαγές η μονογονεϊκή οικογένεια αυτής της μορφής εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προβλήματα νομιμοποίησης από την ελληνική κοινωνία.[44]

2. Ελληνική οικογένεια: Εσωτερική δομή και λειτουργία

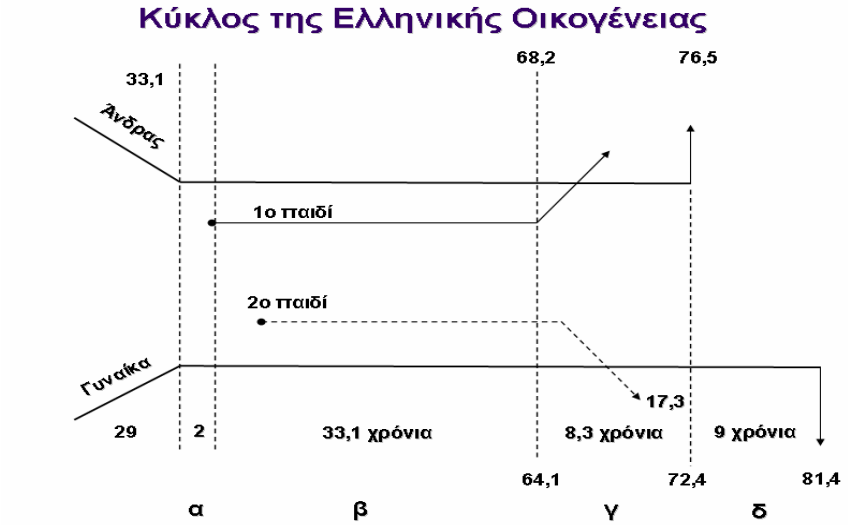
Τα δημογραφικά δεδομένα και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας βρίσκονται πάντοτε σε στενή διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Έτσι, η μείωση π.χ. των προσώπων και -κυρίως- των γενεών, μέσα στην ίδια την οικογένεια, οδηγεί αναγκαστικά τα μέλη της σε αναπροσδιορισμό ρόλων και δραστηριοτήτων και αλλαγή συμπεριφοράς. Από τη βασική αυτή αρχή δεν συνάγεται όμως ότι η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας είναι ζήτημα μόνο των αριθμών. Πέρα από τα δημογραφικά δεδομένα, που προσδιορίζουν τον αριθμό των δρώντων προσώπων και σε αδρές γραμμές χαράσσουν το γενικό πλαίσιο της λειτουργίας και της δράσης τους, υπάρχουν ιδεολογικά στοιχεία και αντιλήψεις, που ασκούν σοβαρή επίδραση και προσδιορίζουν όχι μόνο την εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, αλλά επηρεάζουν και τα εξωτερικά (δημογραφικά) δεδομένα σε μεγάλο βαθμό. Με την έννοια αυτή η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται μόνο στην αναζήτηση και την καταγραφή των εξωτερικών (δημογραφικών) στοιχείων. Ταυτόχρονα καταβάλλεται προσπάθεια να αναζητηθούν, μέσα από μια ερμηνευτική διείσδυση, οι γενικές αντιλήψεις, τα ιδεολογικά σχήματα και τα πιστεύω που υποκρύπτονται πίσω από τα ποσοτικά αυτά δεδομένα και τα επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους. Βέβαια, μια τέτοια προσέγγιση παραμένει αναγκαστικά στην περιγραφή ενός γενικού πλαισίου, αφού η ανίχνευση του εσωτερικού πεδίου σε όλες του τις πτυχές, προϋποθέτει άλλου είδους έρευνα.

2.1 Κύκλος ζωής της ελληνικής οικογένειας: Μία λειτουργική σύνθεση των δημογραφικών δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια συστηματική ταξινόμηση και διασύνδεση των κυριότερων δημογραφικών δεδομένων της οικογένειας σε μία λειτουργική σύνθεση, από την οποία θα διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο εκτυλίσσεται η ζωή στην ελληνική οικογένεια και οι διαδοχικές φάσεις από τις οποίες διέρχεται.

Τα στοιχεία που αξιοποιούνται κυρίως είναι η μέση ηλικία γάμου, η προσδοκώμενη ζωή, ο χρόνος γέννησης του πρώτου παιδιού, ο αριθμός των γεννήσεων, κλπ. Αναδιφώντας τα στοιχεία αυτά μπορούμε να συνοψίσομε τον κύκλο ζωής της ελληνικής οικογένειας με το ακόλουθο διάγραμμα.

[44] Για τη θέση και τα προβλήματα της μονογονεϊκής οικογένειας γενικώς, βλ. Δήμητρας Κακγίδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική,* εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995



Από την απεικόνιση αυτή γίνεται εμφανές ότι η οικογένεια για να ολοκληρώσει τον κύκλο της ζωής της διέρχεται διαδοχικά μέσα από τις παρακάτω φάσεις:[45]

α. Προγονεϊκή περίοδος
β. Γονεϊκή περίοδος
γ. Μετα-γονεϊκή περίοδος
δ. Μετα-γονεϊκή περίοδος με τη σύζυγο μόνη

α. Προγονεϊκή περίοδος: Σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω, όταν οι δύο σύζυγοι εγκαταλείπουν την οικογένεια προσανατολισμού στην οποία ανήκουν και αποφασίζουν να δημιουργήσουν τη δική τους αναπαραγωγική οικογένεια, η ηλικία του άνδρα είναι κατά μέσο όρο 33,1 ετών και της γυναίκας 29,0. Με τον γάμο τους εισέρχονται στην πρώτη φάση της οικογενειακής ζωής, την προγονεϊκή. Η διάρκεια της δεν μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα. Υπάρχουν περιπτώσεις που είναι βραχύτατη γιατί το νεογέννητο επίκειται και άλλες πάλι που διαρκούν πολύ, για διάφορους λόγους. Θα μπορούσε ωστόσο κανείς να υποθέσει ότι ένα διάστημα δύο ετών είναι το αναμενόμενο.

β. Γονεϊκή περίοδος: Μετά από μια σύντομη σχετικά προγονεϊκή περίοδο το ζευγάρι αποκτά το πρώτο παιδί και εισέρχεται στην γονεϊκή περίοδο. Στη φάση αυτή η γυναίκα είναι κατά μέσο όρο 31,0[46] ετών και ο άνδρας 35,1. Σε περίπτωση που το ζευγάρι έχει αποφασίσει εξ αρχής για δεύτερο παιδί, η γέννησή του έρχεται στην πλειοψηφία των ζευγαριών μετά από 2,2.[47] Η γυναίκα είναι τότε κατά μέσο όρο σε ηλικία 33,0 χρονών και ο άνδρας 37,1. Εφόσον η μέση ηλικία γάμου των γονέων παραμείνει σταθερή και για τα παιδιά, η φάση αυτή της οικογενειακής ζωής διαρκεί για τη μέση ελληνική οικογένεια 33 περίπου χρόνια. Ακολουθεί ο γάμος των παιδιών, οπότε εκείνα δημιουργούν τη δική τους αναπαραγωγική οικογένεια και οι γονείς εισέρχονται σε μια νέα φάση συμβίωσης, τη μεταγονεϊκή.

[45] Ανάλογες ταξινομήσεις βλ. Μουσούρου: *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια*, σελ. 48.
[46]. Ε. Σ. Σ. Υ. : *Στατιστική της φυσικής κινήσεως του πληθυσμού της Ελλάδος*, Αθήνα 1985, σελ. 14.
[47]. Μουσούρου: *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια*, όπ. παρ., σελ. 50

γ. Μεταγονεϊκή περίοδος: Στη μεταγονεϊκή φάση εισέρχεται το ζευγάρι μετά το γάμο των παιδιών. Στη φάση αυτή ο άνδρας βρίσκεται κατά μέσο όρο στην ηλικία των 68,2 ετών και η γυναίκα στην ηλικία των 64 ετών. Διαπιστώνεται συνεπώς ότι ως άμεσο αποτέλεσμα της καθυστερημένης έναρξης του γάμου, προκύπτει η συντόμευση της μεταγονεϊκής περιόδου. Έτσι, με βάση το προσδοκώμενο όριο ζωής του συζύγου, που είναι 76,5 χρόνια η περίοδος αυτή της ζωής διαρκεί (76,5 – 68,2=) μόλις 8,3 χρόνια.

δ. Μεταγονεϊκή περίοδος με τη σύζυγο μόνη: Η προσδοκώμενη ζωή για τη γυναίκα είναι 81,4 χρόνια, δηλαδή η γυναίκα ζει κατά 5 περίπου χρόνια περισσότερο από ό,τι ο άνδρας. Επειδή η γυναίκα παντρεύεται επίσης σε ηλικία μικρότερη κατά 4 με 5 χρόνια, όταν ο άνδρας αποχωρήσει από τη ζωή, εκείνη είναι 72,4 χρόνων και με δεδομένο ότι η προσδοκώμενη ζωή είναι 81,4 χρόνια παραμένει για 9 χρόνια μόνη της.

Πιστεύομε ότι με τη λειτουργική αυτή ταξινόμηση των στοιχείων αναδείχθηκαν οι διάφορες διαδοχικές φάσεις της οικογένειας και φάνηκε με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο εκτυλίσσεται η ζωή σε κάθε μια από τις φάσεις αυτές. Μια από τις ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις που προκύπτουν επίσης αφορά στη σύντομη διάρκεια της μεταγονεϊκής περιόδου. Όπως προκύπτει δηλαδή από τα στοιχεία που απεικονίζονται στο σχετικό διάγραμμα, η όψιμη είσοδος των νεονύμφων στην οικογενειακή ζωή προκαλεί αντίστοιχη επιβράδυνση της εισόδου στην γονεϊκή και στη μεταγονεϊκή περίοδο. Ως αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής προκύπτει η σύντομη διάρκεια της μεταγονεϊκής περιόδου, η οποία με τους δύο συζύγους εν ζωή διαρκεί μόλις 8,3 χρόνια. Με τα νέα λοιπόν δεδομένα τα εγγόνια αναμένεται να γνωρίσουν τον παππού για λίγα μόνο χρόνια.

Αν ταξινομήσομε με τον ίδιο τρόπο τα στοιχεία της δεκαετίας του 1980 διαπιστώνομε ότι η μέση ηλικία γάμου ήταν τότε 28,5 χρόνια περίπου για τον άνδρα και 22,5 για τη γυναίκα. Με βάση τα στοιχεία αυτά, όταν οι γονείς πάντρευαν τα παιδιά τους και εισέρχονταν στη μεταγονεϊκή περίοδο ο άνδρας ήταν κατά μέσο όρο μόλις 59 ετών (αντί 68,2 που είναι σήμερα) και η προσδοκώμενη ζωή 75,6. Άρα η μεταγονεϊκή περίοδος διαρκούσε 16,5 χρόνια (αντί των 8,3 που διαρκεί σήμερα).[48] Είναι συνεπώς προφανές ότι σήμερα η μεταγονεϊκή περίοδος συγκρινόμενη με προηγούμενες δεκαετίες αρχίζει σε μεγαλύτερη ηλικία και είναι αναγκαστικά βραχύτατη. Αυτό που επίσης είναι σημαντικό για το θέμα που εξετάζεται εδώ, είναι οι σχέσεις που καλλιεργούνται ανάμεσα στην οικογένεια προσανατολισμού και την αναπαραγωγική οικογένεια. Στο θέμα όμως αυτό θα επανέλθομε αργότερα.

2. 2 Η εσωτερική λειτουργία της ελληνικής οικογένειας

Από την ανασκόπηση των στοιχείων που επιχειρήσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, καταγράφεται κατ' αρχήν μια δημογραφική εικόνα της ελληνικής οικογένειας που δεν φαίνεται να διαφέρει ουσιωδώς από την αντίστοιχη εικόνα των οικογενειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι ο αριθμός προσώπων ανά νοικοκυριό, η μείωση της γαμηλιότητας, η πτώση της γεννητικότητας, η αδυναμία αναπαραγωγής του πληθυσμού, αλλά και η μείωση της παιδικής θνησιμότητας και η άνοδος της προσδοκώμενης ζωής

[48] Βλ. περισσότερα για το θέμα, I.E.Pirgiotakis, *The Family in Greece*, στο: Jurnal of International and comparative education, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.

αποτελούν στοιχεία κοινά τόσο για την ελληνική οικογένεια, όσο και για την οικογένεια της Ευρώπης. Είναι συνεπώς προφανές ότι η ελληνική οικογένεια έχει υποστεί τις επιπτώσεις του κοινωνικού μετασχηματισμού και παρουσιάζει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης οικογένειας.

Ωστόσο, οικογένεια δεν είναι μόνον οι αριθμοί και τα δημογραφικά στοιχεία. Αυτό που έχει σημασία πέρα απ' όλα αυτά είναι οι βαθύτερες πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις που ως υποδόριος ιστός διαπερνούν και διασυνδέουν τα μέλη της. Και ως προς το σημείο αυτό η ελληνική οικογένεια φαίνεται να διαφοροποιείται από την αντίστοιχη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρά τη δημογραφική ομοιογένεια που τις διέπει. Αυτό ακριβώς το διαφορετικό πνεύμα που διέπει την εσωτερική λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, την οδηγεί σε διαφοροποίηση ως προς δύο βασικούς δείκτες: Τον δείκτη γεννήσεως παιδιών εκτός γάμου και τον δείκτη διαζυγίων. Όπως αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο το ποσοστό των διαζυγίων στην Ελλάδα με 1,1 ανά 1000 κατοίκους βρίσκεται στο χαμηλότερο όριο της Ευρώπης. Όλες οι άλλες χώρες έχουν τουλάχιστο διπλάσιο ποσοστό. Το ποσοστό επίσης των παιδιών που γεννιούνται από άγαμη μητέρα είναι για την Ελλάδα μόλις το 4,8% του συνολικού αριθμού των γεννήσεων. Για καμιά από τις λοιπές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης -με εξαίρεση την Κύπρο- ο αριθμός αυτός δεν είναι μονοψήφιος. Συνήθως αριθμεί μερικές δεκάδες. Στη Σουηδία μάλιστα η πλειοψηφία των παιδιών (56%) γεννιούνται εκτός γάμου.

Τα δημογραφικά αυτά δεδομένα δεν προέκυψαν προφανώς στην τύχη. Πίσω από τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να αναζητηθεί μια άλλη αντίληψη και μια άλλη ιδεολογική τοποθέτηση για τον γάμο και την οικογένεια. Η ύπαρξη ενός τόσο υψηλού ποσοστού άγαμων μητέρων στη Σουηδία π.χ. επιτρέπει να θεωρήσομε ότι, κατά την κοινή σουηδική αντίληψη, η γέννηση ενός παιδιού είναι κατά κύριο λόγο προσωπική επιλογή της μητέρας, η οποία με δική της ευθύνη αναλαμβάνει να το φέρει στον κόσμο, χωρίς να προηγηθεί η διαδικασία του γάμου. Η ίδια η μητέρα δηλαδή επιλέγει συνειδητά και από πεποίθηση το μοντέλο της μονογονεϊκής οικογένειας, για το οποίο δεν φαίνεται να είναι απορριπτική η κοινή γνώμη της Σουηδίας.

Μολονότι πρόκειται για λεπτό θέμα, για το οποίο οι αντιλήψεις είναι φυσικό να διαφοροποιούνται σημαντικά, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η απόκτηση παιδιού δεν θεωρείται από την ελληνική κοινή γνώμη ως ατομική υπόθεση ενός μόνο προσώπου. Εννοείται ως συνευθύνη των δύο γεννητόρων και προϋποθέτει την αμοιβαία συναισθηματική κάλυψη και των τριών τουλάχιστο προσώπων (μητέρας, πατέρα, παιδιού), μέσα στα πλαίσια του θεσμοθετημένου γάμου. Φαίνεται μάλιστα ότι η πίστη στο θεσμό του γάμου και την αξία της οικογένειας παραμένει ακόμη αρκετά ισχυρή, ώστε και όταν ακόμη η συναισθηματική κάλυψη και η συνοχή δεχτεί πλήγματα, ο γάμος και η οικογένεια δεν διαλύονται εύκολα. Εμφανίζονται αντιστάσεις και δισταγμός για τη λύση του.

Είναι λοιπόν προφανές ότι οι Έλληνες αποδέχονται τα εξωτερικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας, δεν φαίνονται όμως πρόθυμοι να αποδεχθούν και να υιοθετήσουν σύγχρονα οικογενειακά μοντέλα. Το γεγονός επίσης ότι οι δείκτες διαζυγίων βαίνουν σε ανοδική πορεία δεν σημαίνει αναγκαστικά κλονισμό του θεσμού της οικογένειας, όπως ισχυρίζονται διάφοροι (εκκλησιαστικοί κυρίως) κύκλοι. Η

άνοδος των διαζυγίων αντικατοπτρίζει περισσότερο τη μετατόπιση των κριτηρίων από τα εξωτερικά στα εσωτερικά και όχι την απειλή της οικογένειας. Καθώς δηλαδή η σύγχρονη οικογένεια βαίνει βαθμιαία προς τη συντροφικότητα, ο γάμος και η συμβίωση στηρίζεται όλο και περισσότερο στην αμοιβαία επικοινωνία και τη συναισθηματική κάλυψη των μελών της. Και όταν τα στοιχεία αυτά κλονιστούν ανεπανόρθωτα, τα εξωτερικά κριτήρια και η εξωτερική ηθική (τι θα πει ο κόσμος) δεν επαρκούν πάντα για να στεριώσουν το γάμο. Τούτο προφανώς επιτείνεται από την παρούσα θέση της γυναίκας, που χωρίς αμφιβολία έχει ενισχυθεί στο οικογενειακό σύνολο και την κοινωνία, καθώς και από την πεποίθηση που γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή, ότι δηλαδή για τα παιδιά ένα ώριμο διαζύγιο είναι προτιμότερο, από μια διαρκώς ταραγμένη συζυγική σχέση.

Η υπογεννητικότητα ή «άρνηση του παιδιού» για να χρησιμοποιήσομε τον όρο που εισάγεται από την Ακαδημία Αθηνών,[49] θα πρέπει μάλλον να αποδοθεί σε εξωτερικούς ανασχετικούς παράγοντες, παρά σε αρνητική εσωτερική διάθεση απέναντι στα παιδιά. Έτσι από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1983 στην Αθήνα, το 58% των μητέρων δήλωσαν ότι απέκτησαν παιδιά επειδή αισθάνονται αγάπη γι' αυτά και η γέννησή τους αποτελούσε έντονη επιθυμία. Οι υπόλοιπες κινήθηκαν προς την ίδια θετική κατεύθυνση: δήλωσαν ότι μόνο έτσι ολοκληρώνεται ο προορισμός του ανθρώπου και ο γάμος στερεώνεται με τη δημιουργία οικογένειας.[50] Δεν είναι επομένως εύκολο να ερμηνεύσει κανείς την υπογεννητικότητα ως «υποβάθμιση του παγκόσμιου βιολογικού θεσμού της οικογένειας»,[51] όπως ισχυρίζεται η παραπάνω μελέτη της Ακαδημίας Αθηνών. Πολύ περισσότερο θα πρέπει να αποδοθεί σε εξωγενείς ανασχετικούς παράγοντες, που προέκυψαν από τον μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας και της ελληνικής οικογένειας. Εξάλλου αυτή ακριβώς η πεποίθηση στην αξία της οικογένειας εξηγεί και το χαμηλό ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται εκτός γάμου.

Αν τα πράγματα είναι όντως έτσι, αναμένεται ότι η άρση των ανασχέσεων και των εμποδίων που οδηγούν στη μείωση των γεννήσεων θα οδηγήσει στην επίλυση του σοβαρού αυτού δημογραφικού προβλήματος. Είναι εξάλλου γνωστό ότι πολλές από τις προηγμένες χώρες της Ευρώπης (π.χ. Γερμανία, Γαλλία κ.λπ.) αντιμετώπιζαν πριν από μερικές δεκαετίες πρόβλημα υπογεννητικότητας σοβαρότερο από ό,τι η Ελλάδα σήμερα. Όμως, με τα κοινωνικά μέτρα που έλαβαν οι χώρες αυτές υπέρ της γονιμότητας, η κατάσταση έχει βελτιωθεί και σήμερα βρίσκονται σε καλύτερη θέση, παρά το γεγονός ότι οι γενικότερες πεποιθήσεις για τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση παιδιού δεν θα πρέπει μάλλον να ευνοούσαν ιδιαίτερα την ανατροπή του κλίματος αυτού.

Κοινή με τις οικογένειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται να είναι η τάση της απομάκρυνσης και της χωριστής κατοικίας των δύο οικογενειών, αναπαραγωγικής και προσανατολισμού. Ενώ δηλαδή στα παλαιότερα ελληνικά οικογενειακά μοντέλα κάποιο ή κάποια από τα έγγαμα τέκνα εξακολουθούσαν να συμβιούν με τους γονείς του ή της

---

[49] Βλ. Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό προβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού,* Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990

[50]. Βλ. Λ. Μουσούρου: *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983, σελ. 42.

[51] Βλ. επίσης, Β. Κοτζαμάνης Δημογραφκή και κοινωνική γήρανση: Μύθοι και πραγματικότητα, στο Ε.Κ.Κ.Ε., Γήρανση και κοινωνία, όπ. παρ. σελ. 3

συζύγου και να συναποτελούν ένα κοινό νοικοκυριό, η τάση αυτή φαίνεται να εκλείπει όλο και περισσότερο σήμερα. Η τάση αυτή είναι εμφανής και από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, συνάγεται όμως και από τα παραπάνω δημογραφικά δεδομένα.

Όμως, αυτή η τάση απομάκρυνσης των δύο οικογενειών μπορεί να έχει διπλή υπόσταση: την απλή απομάκρυνση μέσα στο φυσικό χώρο και την ψυχοσυναισθηματική απομάκρυνση. Ενδέχεται δηλαδή οι οικογένειες να κατοικούν σε χώρους διακριτούς ή και απομακρυσμένους, όμως να διατηρείται ένα ζεστό ενδοοικογενειακό κλίμα, που στην ουσία εξακολουθεί να συγκροτεί το «εμείς» ή τουλάχιστον να κάνει τη μία οικογένεια να συντρέχει την άλλη στις κρίσιμες στιγμές και στις ανάγκες της καθημερινότητας. Ποια είναι και πώς διαμορφώνεται στο σημείο αυτό η εικόνα για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί ενδιαφέρον ερώτημα για την έρευνα, όπως επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερώτημα με ποια οικογένεια προσανατολισμού διατηρούνται πιο στενές επαφές και πιο θερμές σχέσεις (με αυτήν από την πλευρά του συζύγου ή με εκείνη από την πλευρά της συζύγου) και με ποια κριτήρια.

Εκ πρώτης όψεως πάντως και παρά την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων θα μπορούσε να υποθέσει κανείς, ότι η σχέση μεταξύ των δύο οικογενειών εξακολουθεί στην Ελλάδα να βρίσκεται σε καλά επίπεδα. Η ηθική και ψυχολογική, αλλά και αυτή ακόμη η οικονομική συμπαράσταση των γονέων στα προβλήματα των παιδιών, φαίνεται πως εξακολουθεί να θεωρείται δεδομένη και μετά το γάμο τους, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Κατά τον ίδιο τρόπο φαίνεται επίσης ότι η μέριμνα και η φροντίδα των (υπερήλικων κυρίως) γονέων εξακολουθεί να εγγράφεται στις βασικές υποχρεώσεις των παιδιών. Ειδικά το τελευταίο φαίνεται να λειτουργεί ακόμη και στις περιπτώσεις χαλαρών συναισθηματικών δεσμών, επειδή έτσι προσδιορίζεται ο ρόλος των παιδιών από τις προσδοκίες της κοινής γνώμης. Με βάση το στοιχείο αυτό αναμένεται να υπάρχει στις περισσότερες περιπτώσεις μια καλύτερη συγκριτικά εσωτερική συνοχή και ένα θετικό ψυχοσυναισθηματικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη των δύο οικογενειών. Ωστόσο και αυτή ακόμη η απλή απομάκρυνση των δύο οικογενειών μέσα στο χώρο δεν διευκολύνει την αναπαραγωγική οικογένεια σε κάποια ζητήματα, ιδιαίτερα μάλιστα στη φύλαξη και την προστασία των παιδιών.

3. Επισκόπηση - γενικές επισημάνσεις για το σχολείο

Όπως είναι φυσικό, οι ταχύρυθμες αλλαγές της ελληνικής κοινωνίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω με τρόπο αναγκαστικά συνοπτικό[52] δεν ήταν δυνατό να αφομοιωθούν με τον ίδιο τρόπο από όλα τα κοινωνικά στρώματα και να εμπεδωθούν ισότιμα από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα, μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει έκτοτε. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να μιλήσει κανείς για μία ελληνική οικογένεια, αφού είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο τύπος. Στην ουσία απαντά κανείς (προφανώς όχι με την ίδια συχνότητα) την οικογένεια των τριών γενεών και την πυρηνική, την πατριαρχική και τη συντροφική ή την βαίνουσα προς την συντροφικότητα, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη. Αν λοιπόν το σχολείο και ο δάσκαλος θέλει να εναρμονίσει τη λειτουργία και το ρόλο του δρώντας συμπληρωματικά προς την οικογένεια (ουσιαστικά δρώντας σύμφωνα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών) δεν μπορεί να έχει έναν και μόνο τύπο οικογένειας κατά νου και δεν μπορεί

[52] Βλ. Κεφάλαιο 3.1 της παρούσας εργασίας

να έχει έναν και μόνο ρόλο και μία ενιαία και γενικευμένη στάση ή συμπεριφορά για όλους τους γονείς και τους μαθητές. Οφείλει να ανιχνεύσει το οικογενειακό περιβάλλον και τις ανάγκες του και να δράσει ανάλογα. Οφείλει να δει τον μαθητή μέσα σ' αυτό το οικογενειακό περιβάλλον και με αυτό ως αφετηρία να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την προσωπικότητα και να προσδιορίσει τις ανάγκες του.

Μολονότι εδώ θα είχε να συζητήσει κανείς πολλά, θα θέλαμε με βάση την θεμελιώδη αυτή θέση να προβούμε σε δύο μόνο επισημάνσεις, που αφορούν στις σχέσεις και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η πρώτη αφορά τη μετάβαση του εφήβου από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και η δεύτερη τον τρόπο που το σχολείο θα μπορούσε να αναπληρώσει και να υποκαταστήσει την οικογένεια στις ώρες εργασίας των γονέων.

3.1 Η μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Είναι προφανές ότι η δυσκολότερη καμπή στη μαθητική σταδιοδρομία του παιδιού είναι η πρώτη του εγγραφή στο σχολείο. Παρόμοιες δυσκολίες βιώνει ξανά ο μαθητής κάθε φορά που εγγράφεται στην επόμενη σχολική βαθμίδα, μολονότι δεν είναι συνήθως τόσο έντονες όσο η πρώτη εγγραφή. Η πρώτη αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παραπέρα μαθητική του πορεία, συμβαίνει κατά τη μετάβασή του από το δημοτικό στο γυμνάσιο[53]. Παλαιότερα μάλιστα, το γυμνάσιο είχε επιλεκτικό χαρακτήρα η μετάβαση αυτή γινόταν με εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες καταργήθηκαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964[54]. Έκτοτε, το γυμνάσιο απώλεσε τον επιλεκτικό του χαρακτήρα και έγινε σχολείο ελεύθερης πρόσβασης αρχικά και υποχρεωτικής φοίτησης από το 1976. Παρ' όλα αυτά δεν ακολούθησαν εσωτερικές αλλαγές στο σύστημα ώστε να καταστήσουν το σχολείο όχι μόνο υποχρεωτικό, αλλά και προσπελάσιμο από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της οικογενειακής του κατάστασης[55]. Αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Τα παιδιά των οικογενειών αυτών έχουν συνήθως δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, γι' αυτό σημειώθηκε μεγάλη μαθητική διαρροή από τα κοινωνικο-οικονομικά αυτά στρώματα. Πολλοί δηλαδή από τους μαθητές αυτών των οικογενειών δεν γράφηκαν καθόλου στο σχολείο, ενώ άλλοι έκαναν απλώς την εγγραφή, αλλά το εγκατέλειψαν σύντομα. Είναι προφανές ότι, αν λειτουργούσε η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το δυσάρεστο αυτό φαινόμενο θα είχε αποφευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Η μαθητική αυτή διαρροή πρέπει να μειώνεται σήμερα σταδιακά, ωστόσο εξακολουθεί να παραμένει, έστω και σε χαμηλά ποσοστά[56]. Χρέος λοιπόν όλων των

[53] Για την ιστορική πλευρά του ζητήματος στις διάφορες χώρες βλ. Αλ. Κακαβούλη, Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδ. διατριβή, Αθήνα 1984, σελ. 28 κ. ε.

[54] Για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και την εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους Πρόνοιας που εφαρμόσστηκε τότε, βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Α.Μ.Καζαμία – Μ.Ι. κασσωτάκη, Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα 1995, σελ. 84 κ. ε.

[55] Για το πνεύμα που εκικρατεί στο σχολείο και τη μερική εγκατάλειψη που απορρέει εξ αιτίας του, βλ. Ρ. Παπαθεοδώρου, Στ. Βοσνιάδου (επιμέλεια έκδοσης), Η εγκατάλειψη του σχολείου, Αθήνα 1998

[56] Σχετικά με τη μαθητική διαρροή, ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, βλ. Β.Κ.Βουϊδάσκης, Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική επίδοση; Αθήνα, 1996

εκπαιδευτικών είναι να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών αυτών, ώστε να απαλειφθεί εντελώς η μαθητική διαρροή.

Τα προβλήματα που ο μαθητής αντιμετωπίζει κατά κανόνα κατά τη μετάβαση αυτή είναι διάφορα. Κατ' αρχήν αλλάζοντας σχολείο, εγκαταλείπει παλιούς συμμαθητές και καλείται να ενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο. Πέραν τούτου όμως υπάρχει ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στη δομή μιας τάξης δημοτικού σχολείου και μιας τάξης γυμνασίου. Στο δημοτικό, το σύνολο δομείται κατά κανόνα γύρω από το δάσκαλο, επειδή είναι ένας για κάθε τάξη και αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της ομάδας. Γύρω από το πρόσωπό του συσπειρώνονται λοιπόν οι μαθητές και διαμορφώνονται οι σχέσεις, περίπου κατά οικογενειακό πρότυπο. Στο γυμνάσιο τα πράγμα αντιστρέφονται. Οι καθηγητές είναι πολλοί και το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται. Για λόγους ψυχο-κοινωνικούς μετατοπίζεται επίσης το κέντρο βάρους των διαπροσωπικών σχέσεων από τον καθηγητή στους συμμαθητές και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών γίνονται κυρίαρχες. Οι διαφορές λοιπόν που προκύπτουν μέσα από όλα αυτά είναι σημαντικές. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής θα αντιμετωπίσει τις νέες αυτές καταστάσεις, η κοινωνική του ευελιξία και η ευχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν στο εξής βασικά στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής στη σχολική ομάδα. Στην νέα αυτή κατάσταση οι μαθητές χρειάζονται τη στήριξη και την αρωγή των εκπαιδευτικών, περισσότερο μάλιστα οι μαθητές εκείνοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, χωρίς να αποκλείονται βέβαια και για μαθητές με άλλη προέλευση. Η βοήθεια που θα προσφέρουν οι καθηγητές στις πρώτες αυτές δυσκολίες είναι αποφασιστικής σημασίας.

Η επόμενη μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο είναι απλούστερη. Οι μαθητές έχουν ήδη την εμπειρία του γυμνασίου και η κατάσταση είναι πιο εύκολη. Ωστόσο ο μαθητής του λυκείου έχει άλλα προβλήματα, εν όψει της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των εξετάσεων από τις οποίες εξαρτάται. Είναι γνωστό ότι, όπως έχει η πραγματικότητα διεθνώς σήμερα, η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερβαίνει τις δυνατότητες της προσφοράς. Έτσι έχει θεσπισθεί σε όλες σχεδόν τις χώρες, κλειστός αριθμός εισακτέων (Numerus Clausus) και χρησιμοποιούνται διάφοροι μηχανισμοί επιλογής, οι οποίοι τίθενται σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια του σχολείου ή μετά την ολοκλήρωση του ή ακόμη κατά τη διάρκεια των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μηχανισμοί αυτοί τείνουν προς δύο κατευθύνσεις[57]**:**

α) Άλλοι μηχανισμοί επιλογής αρχίζουν από πολύ νωρίς με διαχωρισμό των μαθητών σε διάφορους τύπους σχολείων, οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα ο ένας προς τον άλλο και από τους οποίους ένας μόνο οδηγεί στο Πανεπιστήμιο. Με την κάθετη αυτή διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται εσωτερική διαφοροποίηση και πρώιμος αποκλεισμός μεγάλου μέρους του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να μειώνεται σταδιακά ο αριθμός των υποψηφίων για το Πανεπιστήμιο.

[57] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πορίσματα του Συμποσίου της Συνόδου των Πρυτάνεων και Προέδρων Διοικουσών Επιτροπών των ελληνικών Α.Ε.Ι με θέμα Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συντονισμός-διοργάνωση: Ι.Ε.Πυργιωτάκης Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κρήτης), στα Πρακτικά συμποσίου της συνόδου

β) Σύμφωνα με άλλους μηχανισμούς το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει «ανοιχτό» και «κοινό» για όλους. Αντί των «κάθετων» υπάρχουν «επάλληλοι» τύποι σχολείων και οι μαθητές μεταβαίνουν από από τη μια βαθμίδα στην άλλη ελεύθερα και ανεμπόδιστα, χωρίς καμιά εξεταστική διαδικασία[58].

Μέσα από την ανάλυση αυτή γίνεται φανερό, ότι διαμορφώνονται δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές, στρατηγική του πρώιμης επιλογής και η στρατηγική της ελεύθερης πρόσβασης.[59]

- Η πρώτη οδηγεί στον πρώιμο αποκλεισμό κυρίως των παιδιών από τα ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και μεγιστοποιεί την εκπαιδευτική και την κοινωνική ανισότητα.

- Η δεύτερη αμβλύνει τις ανισότητες, συσσωρεύει όμως πολλούς υποψηφίους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο ανταγωνισμός είναι αναπόφευκτο να οδηγεί στους ακριβοπληρωμένους παρα-εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τα φροντιστήρια.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοικτό και ελεύθερο για όλους, χωρίς φραγμούς και εμπόδια. Οι μαθητές εγγράφονται κάθε φορά στην επόμενη βαθμίδα χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις ή άλλες διαδικασίες επιλογής. 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. Με τον τρόπο συσσωρεύεται μεγάλος αριθμός υποψηφίων στις πύλες του Πανεπιστημίου, όπου το «μποτιλιάρισμα» είναι σκληρό. Ο τρόπος για να ξεπεράσεις τον συνυποψήφιο μέχρι στιγμής είναι το φροντιστήριο. Οι μαθητές του Λυκείου αρχίζουν το φροντιστήριο από πολύ νωρίς και η κατάσταση πραγματικά είναι δύσκολη.[60]Αυτό αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα και πλέον δυσεπίλυτα προβλήματα των μαθητών του Λυκείου, το οποίο αποβαίνει και πάλι σε βάρος των μαθητών από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίοι δεν έχουν κατά κανόνα τα χρήματα για να επισκεφθούν το φροντιστήριο. Η μέριμνα του σχολείου για τους μαθητές αυτούς οφείλει να μην απουσιάσει.

3. 2 Το σχολείο ως υποκατάστατο της οικογένειας

Κατ' αρχήν πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, η αναπαραγωγική οικογένεια βρίσκεται στη γονεϊκή περίοδο και οι οικογένειες προσανατολισμού των συζύγων στη μεταγονεϊκή περίοδο. Θα μπορούσε λοιπόν να θεωρηθεί δεδομένη η ενασχόλησή τους με τα εγγόνια, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Όμως όπως προκύπτει από την σημερινή οικογενειακή πραγματικότητα αυτό δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί δεδομένο. Κατ' αρχήν από τη στιγμή που καταργήθηκε το «συνοικείν» με την διάκριση του τόπου κατοικίας της μιας, από τον τόπο κατοικίας

[58] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Πορίσματα του Συμποσίου της Συνόδου των Πρυτάνεων, όπ. παρ.
[59] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα (1999), 10η έκδοση Αθήνα 2006, σελ. 217
[60] Πέραν τούτου υπάρχει το κοινό για όλους τους μαθητές πρόβλημα, ότι σε μια ευαίσθητη ηλικία, κατά την οποία θα είχαν να ασχοληθούν με τη δική τους αυτοπραγμάτωση, επιδίδονται σε εταιροκαθοριζόμενα πράγματα, τα οποία ωστόσο είναι απαραίτητα για να επιτύχουν.

της άλλης οικογένειας, οι δυνατότητες για παροχή βοήθειας είναι περιορίζονται. Πέραν τούτου πρέπει να ληφθεί υπόψη η ηλικία των μελών της οικογένειας προσανατολισμού. Όπως δηλαδή διαπιστώθηκε, οι νέοι σήμερα εισέρχονται στην έγγαμη ζωή σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι η είσοδος στη μεταγονεϊκή περίοδο είναι επίσης καθυστερημένη και όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, συχνά τα μέλη της οικογένειας προσανατολισμού βρίσκονται σε ηλικία τέτοια που η συμβολή τους είναι αναγκαστικά περιορισμένη και βραχύβια.

Από την άλλη πλευρά οι αυξημένες ανάγκες και υποχρεώσεις της σύγχρονης κοινωνίας καταβροχθίζουν το χρόνο, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μένουν απροστάτευτα κατά τις ώρες εργασίας των γονέων τους.[61] Δημιουργήθηκε έτσι μια κατηγορία παιδιών που επιστρέφουν από το σχολείο και παραμένουν στο σπίτι μόνα τους, με μόνη συντροφιά το κλειδί τους, χωρίς άλλη προστασία. Πρόκειται για «**τα παιδιά με το κλειδί στο χέρι**»[62] που παραμένουν εκτεθειμένα σε μια κοινωνία που η εγκληματικότητα σημειώνει αυξητικές τάσεις και σε μια εποχή που οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο απειλητικές για την παιδική ηλικία (π.χ. παιδεραστία, ναρκωτικά κ.λπ.). Είναι προφανές ότι η κατάσταση αυτή δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά και προκαλεί εσωτερικές συγκρούσεις στους γονείς, οι οποίες δεν είναι εύκολο να αποσβεσθούν χωρίς επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία.

Μέσα στην κατάσταση αυτή η μόνη λύση που φαίνεται να προβάλλει είναι η επέκταση παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης κατά τις μεσημβρινές και τις πρώτες μεταμεσημβρινές ώρες. Το σχολείο είναι πλέον αναπόδραστη ανάγκη να διευρύνει τις αρμοδιότητές του δημιουργώντας ένα παιδαγωγικό περιβάλλον προστασίας και επιμέλειας του παιδιού, χωρίς όμως να σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του. Θεωρούμε ότι μια καλή οργάνωση του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να δώσει απαντήσεις στα περισσότερα από τα παραπάνω προβλήματα, να άρει δυσλειτουργίες και να προσφέρει μια καλύτερη δημόσια εκπαίδευση, απαλλάσσοντας ταυτόχρονα τους γονείς από το αγχογόνες καταστάσεις, που δυστυχώς πλεονάζουν στην εποχή μας.[63] Έτσι μόνο το σχολείο θα αποδείξει ότι δεν παραμένει ως νησίδα αποκομμένο από το κοινωνικό σύνολο και θα επιτρέψει στην οικογένεια να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο της μέσα από τη διαλεκτική της σχέση με τα λοιπά επιμέρους συστήματα της κοινωνίας, από τα οποία ούτως ή άλλως δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποκοπεί.

---

[61] Βλ. σχετικά Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση,* στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημμονική επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002, σελ. 28 κ.ε.

[62] Νικ. Χανιωτάκη,*Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου*, στο περιοδ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ», τεύχ. 61/62, (2001), σελ. 160 κ.ε.

[63] Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση,* στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημμονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

1. Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990
2. T. B. Bottomore, *Κοινωνιολογία. Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία*, ελληνική μετάφρ. Δ. Γ. Τσαούση , Γ' έκδοση, Αθήνα 1974.
3. A. G. Chartschew, Einege methodologische Probleme der Forschung der Ehe und der Familie,: στο:Dietz Verlag Berlin, Familie in Geschichte und Gegenwart, Berlin 1978
4. Dietz Verlag Berlin, Familie in Geschichte und Gegenwart, Berlin 1978,
5. W.B.Golofast, *Die Veraenderungen der Familie im Kapitalismus. – Die Problemstellung in der Soziologie der USA*. Στο: Dietz Verlag Berlin, Familie in Geschichte und Gegenwart, Berlin 1978
6. 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
7. Αρτ. Εμμανουήλ, Ιστορικές και επιστημονικές θεμελιώσεις της κοινωνιολογίας, Αθήνα 1979.
8. Ε.Σ.Υ.Ε., *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, 1994/95 και 1997/98,* Αθήνα 2002, καθώς και όλων των αντιστοίχων ετών
9. Ε.Σ.Υ.Ε. *Δημογραφικαί ροπαί και μελλοντικαί προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος,* Αθήνα 1985
10. ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2003*, Αθήνα 2004
11. Ι.Δ.Θωϊδη, *Ολοήμερο Σχολείο: Ένα σχολείο ανοιχτό προς τα μέσα και προς τα έξω*, στο περιοδ. ΜΑΚΕΝΔΟΝ, Χειμώνας 2004
12. Χάρις Κατάκη, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα 1984.
13. M. Keilhacker. , *Erziehung und Bildung in der Industriegesselschaft*, Stuttgart 1967.
14. Δήμητρας Κακγίδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική,* εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995
15. René König, *Soziologie der Familie*, στο: Handbuch zur empirischen Sozialforschung, Bd. 7, deutsche Tachenbuch Verlag, Stuttgart, 1976
16. Κοροτζή Παν. , *Μορφωτικαί Κοινότητες*, Αθήνα 1961.
17. Β. Κοτζαμάνης Δημογραφκή και κοινωνική γήρανση: Μύθοι και πραγματικότητα, στο Ε.Κ.Κ.Ε., Γήρανση και κοινωνία, όπ. παρ.
18. Γ. Μιχαϊλίδου.- Νουάρου, Η Οικογένεια στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία, στο: *Ευθύνη*, τεύχ. 124, Αθήνα, Απρίλιος 1982.
19. M. Mitterauer - R. Sieder , *Vom Patriarchat zur Partnerschaft*, 2η έκδ., Μόναχο 1980
20. A. Michel, *Κοινωνιολογία του γάμου και της οικογένειας*, ελλην. Μεταφρ. Λ. Μ. Μουσούρου, Αθήνα 1981
21. Λουκ. Μουσούρου, *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983.
22. Λουκ. Μουσούρου, *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*, εκδ. Ι.Δ.Κολλάρου, Αθήνα 1985

23. Α. Μπρούζος, *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Εκδόσεις Λύχνος, 2η έκδ. Αθήνα 1998
24. Τ. Παπαευαγγέλου, Κ. Τσίμπος, *Ιατρική Δημογραφία και οικογενειακός προγραμματισμός*, Αθήνα, Βήτα, 1992.
25. Ν. Πολύζου., *Δημογραφική πρόκληση*, Αθήνα 1981
26. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ελλιπείς οικογένειες και Κοινωνική Παιδαγωγική*, περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχη 8, 9 και 10, 1982
27. . Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα 1984, 9η έκδοση Αθήνα 2003
28. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση*. Στο ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, περιοδ. Παιδαγωγικού προβληματισμού, τεύχ. 2 Ιανουάριος Μάρτιος 1984, σελ. 3-23
29. Ι.Ε.Pirgiotakis, *The Family in Greece*, στο: Jurnal of International and comparative education, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.
30. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση,* στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημμονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002
31. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, 8η έκδ. Αθήνα 2005
32. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλαδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001
33. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, *Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, εισήγηση στο συνέδριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας -Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα Μεταπολιτευτική «Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον», 7-8 Οκτωβρίου 2005. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου
34. George Thomson, *Η αρχαία ελληνική κοινωνία. Το πρϊστορικό Αιγαίο*, ελλην. Μετάφρ. Γιάννη Βιστάκη, Αθήνα 1954
35. Δ. Γ. Τσαούση, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας* , Αθήνα 1979.
36. Νικ. Χανιωτάκη, *Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου*, στο περιοδ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ», τεύχ. 61/62, (2001),

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερεύνης 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

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

Λουκ. Μουσούρου, *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*, εκδ. Ι.Δ.Κολλάρου, Αθήνα 1985

Δεύτερη διδακτική ενότητα
ΠΑΘΟΓΟΝΟΣ – ΜΟΡΦΩΣΙΟΓΟΝΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας αυτής ενότητας είναι να γίνει σαφές ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αλληλοδραστική (interactional), πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου περιπλέκεται με τη συμπεριφορά και τη δράση των άλλων ατόμων και επηρεάζεται από αυτή. Και αν αυτό συμβαίνει στα μεγάλα κοινωνικά συστήματα με βάση τη θεωρία των συστημάτων, ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για το κοινωνικό υποσύστημα οικογένεια. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με εκείνες τις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, οι οποίες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο ενδοατομικό επίπεδο και αφήνουν κατά μέρος τη σπουδαιότητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συγκείμενου, μέσα στο οποίο πραγματώνεται η ανάπτυξη του ατόμου. Έτσι η αναφορά σε παραμέτρους του περιβάλλοντος, και στην προκείμενη περίπτωση του οικογενειακού ,παραμένει αναξιολόγητη. Οι παράμετροι όμως αυτές από τη μια μεριά μπορούν να αποβούν παθογόνες, με την έννοια ότι παρέχουν εμπόδια στην ομαλή – κατά το δυνατό ανάπτυξη του ατόμου δημιουργώντας δυσλειτουργίες στις ενδοοικογενειακές σχέσεις και την επικοινωνία, που αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, τη μειωμένη σχολική επίδοση, για την ανάδυση της ικανότητας λήψης απόφασης κ.α. Από την άλλη μεριά μπορούν να αποβούν μορφωσιογόνοι, με την έννοια ότι διευκολύνουν τη διαμόρφωση του ατόμου με ανεξαρτησία, συναισθηματική υποστήριξη εγκαθίδρυση αυτοεκτίμησης, παροχή κινήτρων κλπ.

Έχοντας κατά νου το σκοπό και στόχο αυτής της διδακτικής ενότητας και για τη καλύτερη επεξεργασία του θέματος προτιθέμεθα να αναπτύξουμε τα εξής τρία κεφάλαια:

1. *Συστημικές προσεγγίσεις και η έννοια του συστήματος*
2. *Η οικογένεια ως κοινωνικό σύστημα: Δομή και λειτουργία*
3. *Προβλήματα/δυσλειτουργίες – θετικά αναπτυξιακά στοιχεία στην οικογένεια*

Κείμενα της β΄ διδακτικής ενότητας

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

1. Συστημικές προσεγγίσεις και η έννοια του συστήματος

Για την ανάπτυξη της διδακτικής αυτής ενότητας χρησιμοποιήσαμε το συστημικό επιστημολογικό παράδειγμα, καθόσον δεχόμαστε την οικογένεια ως κοινωνικό υποσύστημα. Η αντίληψη μας αυτή βασίζεται σε ένα – από τους πολλούς ορισμούς- ορισμό του Scheewind, σύμφωνα με τον οποίο η οικογένεια ορίζεται ως «ένα ειδικό σύστημα πολύ στενών προσωπικών σχέσεων σύστημα, για το οποίο είναι πολύ σημαντική η διατήρηση των ορίων της ιδιωτικής ζωής, της εγγύτητας και της τονικότητας» (Schneewind, 1997, σελ. 614 στο: Μουσταίρας, 2004. Σύμφωνα με τον Schneewind ο ορισμός αυτός έχει αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία θεωρούμε σημαντικά για τη συγκρότηση της εργασίας μας αυτής. Τα πλεονεκτήματα αυτά είναι: α. Μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις μορφές της οικογένειας, οι οποίες συναντώνται στις μοντέρνες κοινωνίες, β. Εστιάζεται στις αλληλεπιδράσεις και επιρροές, τις οποίες τα μέλη της οικογένειας εξασκούν και δέχονται από τα άλλα μέλη της οικογένειας αλλά και από το πλαίσιο, εντός του οποίου διαβιώνουν και γ. Εξετάζει τη δυναμική μορφή, που έχει η οικογένεια και την πιθανότητα κάθε μέλος της να υφίσταται τις επιδράσεις διαφορετικών προσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της ζωής του (Μουσταίρας, 2003). Με άλλα λόγια θεωρεί την οικογένεια ως ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια, εντός του οποίου αναπτύσσονται δυναμικές από φασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού. Στηριχθήκαμε επίσης στις απόψεις συστημικών μελετητών για την οικογένεια, οι οποίοι θεωρώντας την οικογένεια ως σύστημα συνέβαλαν στο καθορισμό του συστήματος, παρ' ότι για το σύστημα έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί (Napier & Whitaker, 1987).

Ως σύστημα γίνεται κατανοητό ένα σύνολο, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο το άθροισμα των μερών του, αλλά και τη δυναμική σχέση και αλληλεξάρτηση των μερών αυτών. Η λειτουργία του συν-όλου είναι διαφορετική από τη λειτουργία των μερών του. Ο τρόπος οργάνωσης του συστήματος και ο συντονισμός των μερών του αποτελούν συστατικά στοιχεία, τα οποία καθορίζουν τη λειτουργία του συστήματος (Παπαδιώτη, 1999). Με τον καθορισμό αυτόν του συστήματος συμφωνούν και άλλοι μελετητές του συστημικού παραδείγματος.. Το σύστημα ορίζεται ως «μια ομάδα από ενότητες και οι μεταξύ τους σχέσεις» (Miller,1965 σελ. 200, στο:Παπαδιώτη, 2000, σελ.40). Σύμφωνα με τους Josien et al. το σύστημα είναι σύνολο στοιχείων ευρισκομένων σε αλληλεπίδραση, έτσι ώστε η αλλαγή σε ένα από αυτά να επιφέρει αλλαγή και σε όλα τα άλλα στοιχεία (Josien et al., 1995). Ο Βασιλείου ορίζει το σύστημα ως ένα όρο που σημαίνει «ότι ένας αριθμός από διεργασίες και ενότητες ευρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή (Βασιλείου, 1987).

.

Πριν εξετάσουμε την οικογένεια ως ένα χώρο με παθογόνα και μορφωσιογόνα στοιχεία, τα οποία αναδύονται στο πλαίσιο αυτού του κοινωνικού υποσυστήματος και λόγω της αναμφισβήτητης πλέον άποψης ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αλληλοδραστική (interactional), αναζητήσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο συγκεκριμένων συστημικών

προσεγγίσεων, οι οποίες – χωρίς να είναι οι μοναδικές- μπορούν να φωτίσουν εναργέστερα όσα συμβαίνουν εντός της οικογένειας και τις συνέπειές τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιλέξαμε τις συστημικές προσεγγίσεις γιατί μας προσφέρουν τη δυνατότητα να δούμε τις αναπτυσσόμενες μέσα στην οικογένεια σχέσεις και την ανάπτυξη των παιδιών όχι απομονώνοντας το άτομο, αλλά να εξετάσουμε την ανάπτυξή του σε σχέση με το άμεσο- στην προκείμενη περίπτωση με την οικογένεια- κοινωνικό περιβάλλον του (Πετρογιάννης, 2003). «Οι συστημικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται για τη σύνθεση, τους δεσμούς ή τις ποιότητες, που επιβάλλει η ολότητα στα μέρη «(Δημητρίου, 1987 στο: Πετρογιάννης, 2003). Άλλωστε όπως σημειώνει η Κατάκη σχολιάζοντας κριτικά τις απόψεις του Bateson για τον καθορισμό του συστήματος, οποιοδήποτε πράγμα θα πρέπει να οριστεί όχι από το τι είναι μόνο του, αλλά πώς λειτουργεί σε σχέση με άλλα πράγματα, ώστε να γίνουν σαφείς οι αλληλοσυσχετίσεις (Κατάκη, 1997).
Κοινό, λοιπόν, σημείο σύγκλισης των διαφόρων ορισμών για την έννοια «σύστημα» είναι η άποψη ότι «η πραγματικότητα είναι μια οργανωμένη ολότητα αλληλοεπιδρωμένων και αλληλοεξαρτωμένων στοιχείων (κάθε στοιχείο του συστήματος επηρεάζεται και επηρεάζει όλα τα άλλα, μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία» (Πετρογιάννης, 2003, σελ. 41).

1.1 Γενική Θεωρία των Συστημάτων

Ήδη από τη δεκαετία του 1940 με την αναφορά του Kuhn ενός άλλου επιστημολογικού παραδείγματος αντίθετου προς το θετικιστικό και αναγωγικό επιστημολογικό μοντέλο είχε αρχίσει να διογκώνεται η αμφισβήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών επιστημολογικών «παραδειγμάτων», και μάλιστα εκείνου του θετικισμού, να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της λειτουργίας των φυσικών και κοινωνικών φαινόμενων (Kuhn, 1962). Συσχετίσεις σε τεχνικού τύπου διαδικασίες, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών διαδικασιών δεν μπορούσαν πλέον να ερμηνευθούν με βάση τα ισχύοντα παραδείγματα. Επιπλέον καταγραφόταν μια αντίδραση στη μονοδιάστατη, αναλυτική και αιτιοκρατική αντίληψη για τον κόσμο. Η αντίληψη αυτή επικρατεί ήδη από τον 17^{ο} αιώνα και βρίσκει την αποκορύφωσή της με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Νεύτωνα, ο οποίος συνδύασε τη μαθηματική σκέψη του Γαλιλαίου και τη μηχανιστική αντίληψη για το σύμπαν του Καρτέσιου και διαμόρφωσε μια μηχανιστική για την επιστήμη γνωστή ως «κλασσική» αντίληψη για την επιστήμη, η οποία έδινε μεγάλη σημασία στη σταθερότητα, στην τάξη στην ομοιομορφία και την ισορροπία. Κεντρικό στοιχείο της νευτώνειας προσέγγισης ήταν η ντετερμινιστική, αιτιοκρατική και αναλυτική αντίληψη για τα φυσικά φαινόμενα. Οι αρχές αυτής της κοσμοθεωρίας προβάλλουν ως κυρίαρχη επιστημονική μέθοδο προσέγγισης των φαινόμενων τη γραμμική και αναλυτική, της οποίας θεμελιώδης αρχή είναι ότι το όλο αποτελείται από το άθροισμα των μερών του. Έτσι για την εξέταση κάθε φαινόμενου θα μπορούσε κανείς να αναζητήσει την αιτία της εμφάνισής του αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία, διαδικασία που θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατανόηση της δημιουργίας και της λειτουργίας του όλου.(Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999, Κρίβας, 2002).
Όμως στο χώρο των φυσικών επιστημών περίπου στα μέσα του 20^{ου} αιώνα , ιδιαίτερα της φυσικής και της βιολογίας, το μηχανιστικό μοντέλο δεν μπορούσε να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα διαφόρων φαινόμενων, γιατί ακριβώς η λειτουργία του όλου

θεωρούμενου ως μια ενιαία οντότητα είναι διαφορετική από τη λειτουργία των επιμέρους μερών του. Την εποχή αυτή παρουσιάζεται η σεισμική προσέγγιση ως ένας τρόπος ολιστικής διερεύνησης και κατανόησης των φαινόμενων σε αντιδιαστολή προς τον παραδοσιακό τρόπο της γραμμικής και αιτιώδους σχέσης μεταξύ των φαινόμενων, που είχε καθιερωθεί στις φυσικές επιστήμες. Μέσα από την έλλειψη ενός θεωρητικού μοντέλου, το οποίο θα έδινε μια πιο αποδεκτή και αποτελεσματική ερμηνεία πολύπλοκων φαινόμενων όχι μόνο στο χώρο των φυσικών επιστημών αλλά και στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινόμενων και το σχετικό προβληματισμό επιστήμονες διαφόρων κλάδων στρέφονται στην αναζήτηση μιας κοινά παραδεκτής ομολογίας, η οποία θα επέτρεπε την οργάνωση των συσσωρευμένων γνώσεων (Μηλιώτη, 2002; Κοκκινάκη & Μάλλια, 2004). «Οι υποστηριχτές του νέου αυτού κινήματος, που ονομάστηκε συστημική θεώρηση, στρατεύθηκαν στην αναζήτηση ενός καινούργιου τρόπου σκέπτεσθαι, ο οποίος στόχευε σε μια συνολική σύλληψη της ζωής και της γνώσης» (Κατάκη, 1997, σ.35 Στην προσπάθεια αυτή να κατανοηθεί το όλον ο Ludwig von Bertalanffy, αυστριακός, καθηγητής της βιολογίας και της φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο της Βιέννης, αναζήτησε μέσα στην αρχαιοελληνική έννοια «σύστημα» την προσέγγιση του όλου και έγινε ο εισηγητής της πρώτης συστηματικά διαμορφωμένης συστημικής θεωρίας γνωστής με τον τίτλο «Γενική θεωρία Συστημάτων ».

Η συγκεκριμένη συστημική προσέγγιση ορίζει το σύστημα ως το σύνολο των στοιχείων ευρισκόμενων σε συνεχή μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία Είναι μια ολότητα, η οποία είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών της όχι με την έννοια της αριθμητικής τους προσθετικότητας, αλλά υπό την έννοια της ποικιλίας των διαδράσεων και των αλληλοσυσχετίσεων.. Η ολότητα αυτή υπό αυτό το σκεπτικό συνίσταται από τα επιμέρους στοιχεία ή μερη και από το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ τους. Έτσι το σύστημα δεν είναι μια απλή συρραφή στοιχείων, αλλά μια οργάνωση (σε διάφορα επίπεδα οριζόντια και κάθετα) από αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπολοίπων στοιχείων.(Bertalanffy, 1968). Σημαντική στη θεωρία αυτή κατέχουν έννοιες όπως π.χ. δυναμική αλληλεπίδραση, οργάνωση, διεργασίες επικοινωνίας και αλληλοσυσχέτισης

Τα συστήματα, και μάλιστα τα ζωντανά συστήματα λειτουργούν κάτω από ορισμένες αρχές. Στη συνέχεια της εργασίας θα αναφερθούμε σε μερικές έννοιες και αρχές του συστήματος, από Γενική Θεωρία των συστημάτων, την οικοσυστημική προσέγγιση του U.Brofenbrenner *αλλά και σε άλλες θεωρίες θεωρητικές προσεγγίσεις,* οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση των διαφόρων διαδικασιών, που υλοποιούνται εντός του συστήματος «οικογένεια»

Σκοπός της παρουσίασης αυτών των εννοιών και αρχών είναι, ότι θα μας δώσουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καταστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της οικογένειας, Οι καταστάσεις αυτές επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών, τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους, τις οικογενειακές σχέσεις κ.α. αλλά και τη σχολική επίδοσή τους.

1.1.1. Η αρχή της ολότητας

Έχοντας προηγουμένως καθορίσει το σύστημα ως ένα όλο, το οποίο συντίθεται από τα μέρη του και τις μεταξύ τους σχέσεις, δεν μπορούμε να το εξετάσουμε ως ένα σύνολο

ανεξάρτητων στοιχείων. «Για να δούμε πως «δουλεύει» ένα σύστημα πρέπει να μελετήσουμε τη διαδικασία συναλλαγής μεταξύ των συστατικών στοιχείων του συστήματος και όχι να προσθέσουμε ό,τι συνεισφέρει κάθε μέρος» (Παπαδιώτη, 2000, σελ. 39). Αυτό έχει ως συνέπεια ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς κάθε στοιχείου δεν μπορεί να κατανοηθεί, χωρίς να γίνουν κατανοητές οι αλληλοεπιδράσεις εντός του συστήματος. Τούτο σημαίνει με άλλα λόγια ότι η συμπεριφορά ενός στοιχείου, ενός μέρους μιας ενότητας θεωρούμενης ως όλο προκύπτει ως αποτέλεσμα όλου του πλαισίου, εντός του οποίου συμβιώνει κάθε στοιχείο, κάθε μέλος της οικογένειας στην περίπτωση τη δική μας. (Παπαδιώτη, 1999). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι γραμμικές συσχετίσεις πρέπει κατά τη μελέτη ενός συστήματος να εγκαταλείπονται. Απλώς η γραμμική προσέγγιση δεν μπορεί να είναι η μοναδική προσέγγιση ερμηνείας του κόσμου και κυρίως αδυνατεί να εξετάσει αυτοοργανούμενα και πολύπλοκα συστήματα.

1.1.2 Η αρχή της κυκλικότητας ή της κυκλικής αιτιότητας

Σύμφωνα με την αρχή αυτή σε κάθε σύστημα υπάρχει κυκλική σχέση δράσης-αντίδρασης μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του συστήματος Για να κατανοήσουμε με συστημικό τρόπο μια σχέση δεν εξετάζουμε μεμονωμένα τη συμπεριφορά ενός μέλους του συστήματος, π.χ. του συστήματος οικογένεια, αλλά τον κύκλο των αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των μελών. Η συμπεριφορά ενός μέλους συντηρείται από τη συμπεριφορά άλλου ή άλλων μελών. Ένα συγκεκριμένο γεγονός, ή μια συμπεριφορά μπορεί συγχρόνως να είναι αίτιο και αποτέλεσμα είτε δράση και αντίδραση. Για να ερμηνεύσουμε το γεγονός και μάλιστα στα ανθρώπινα συστήματα πρέπει να αποφύγουμε την ερμηνεία του με βάση το αιτιώδες σχήμα αίτιο-αποτέλεσμα , αλλά να το εξετάσουμε μέσα στον περίγυρό του. Έτσι μπορούμε να αποφύγουμε αυθαίρετες ερμηνείες, αλλά και να προσάψουμε χαρακτηριστικά και ετικέτες σε ένα άτομο, οι οποίες μπορούν εύκολα να οδηγήσουν στιγματισμό αυτού του ατόμου (Αλανάκι, 2000)

1.1.3 Η αρχή της ισοτελεολογικότητας

Σύμφωνα με την αρχή αυτή ένα σύστημα μπορεί να φθάσει στην ίδια τελική κατάσταση ή στον ίδιο στόχο μέσω διαφορετικών αρχικών συνθηκών και διαφορετικών τρόπων. Με άλλα λόγια διαφοροποιώντας τις αρχικές συνθήκες, που κατά ένα τρόπο έχουν παγιώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές των μελών ενός ανθρώπινου συστήματος, μπορούμε να αναζητήσουμε εναλλακτικές θετικές ερμηνείες μιας δυσάρεστης κατάστασης, η οποία θα μας βοηθήσει να κάνουμε κάτι διαφορετικό και να αλλάξουμε κάπως την κατάσταση αυτή (Γαλανάκη, 2000, 1997)

1.1.4. Η αρχή της ομοιόστασης

Με βάση την αρχή αυτή κάθε σύστημα επιδιώκει να παραμείνει στην κατάσταση, στην οποία βρίσκεται και έτσι να διατηρήσει την ισορροπία του. Η συνεκτική αυτή ιδιότητα των συστημάτων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα πλέγμα παροχής πληροφοριών και ανατροφοδότησης. Αναλύοντας ακόμη την ουσία αυτής της αρχής μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όταν συμβαίνουν γεγονότα ή προκαλούνται καταστάσεις, οι οποίες απειλούν τη διατήρηση της λειτουργίας του συστήματος, τότε το σύστημα κινητοποιείται

για να διατηρήσει σταθερή την κατάστασή του. Στην περίπτωση αυτή ένα ή περισσότερα μέλη του συστήματος παρουσιάζουν ένα πρόβλημα ή σύμπτωμα.

1.1.5. Οι έννοιες «ανοικτό» και «κλειστό» σύστημα

Και οι δύο έννοιες είναι πολύ σημαντικές για τα συστήματα. Είτε αυτά είναι βιολογικά είτε είναι κοινωνικά. Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους εστιάζεται στη φύση των αντιδράσεών τους στην αλλαγή και από μέσα και από έξω. Στο ανοιχτό σύστημα τα επιμέρους μέρη διασυνδέονται, ανταποκρίνονται, είναι κάθε ένα ευαίσθητο ως προς τα υπόλοιπα και επιτρέπουν την κίνηση και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον τους. Άλλωστε η ανταλλαγή πληροφοριών είναι βασική ανάγκη για όλα τα ζωντανά συστήματα, επειδή προκαλούν αλλαγές στο σύστημα και το προετοιμάζουν για συνεχή προσαρμογή. Τα ανοικτά συστήματα βρίσκονται σε μια διαδικασία ανταλλαγής και συναλλαγής με το περιβάλλον τους. Η ανταλλαγή αυτή πραγματώνεται με τη μορφή της πληροφορίας σε συμβολικό επίπεδο είτε σε επίπεδο συμπεριφοράς.
Σ' ένα κλειστό σύστημα τα μέρη είναι στο σύνολό τους συνδεδεμένα ή ασύνδετα με άκαμπτο τρόπο. Δεν επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών ούτε από τα έξω προς τα μέσα ούτε από τα μέσα προς τα έξω. Θεωρούνται δυσλειτουργικά συστήματα, και δυσκολεύονται να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να προσαρμοστούν στις αλλαγές των αναγκών των μελών τους. Και όλα αυτά σε μια εποχή, που από το χώρο των φυσικών επιστημών και των νευροεπιστημών έχουμε σαφείς αναφορές σχετικά με την αυτοοργάνωση και την αυτοποίηση των έμβιων συστημάτων, την αυταπάτη της βεβαιότητας (Maturana & Varela, 1992) και το τέλος της βεβαιότητας (Prigogine, 1997).
Η Satir θεωρεί ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα κλειστό σύστημα και το μόνο που καταφέρνουν είναι η απλή και συνήθης επιβίωση. Πιστεύει ότι τόσο τα κλειστά όσο και τα ανοικτά κοινωνικά συστήματα αναπτύσσονται με βάση ορισμένα σύνολα πεποιθήσεων (Satir, 1989).
Όσον αφορά στα κλειστά συστήματα μπορούν να προκύψουν από τις παρακάτω πεποιθήσεις:

- Οι άνθρωποι κατά βάση κακοί και πρέπει διαρκώς να ελέγχονται για να μετατραπούν σε καλούς.
- Οι σχέσεις πρέπει να ρυθμίζονται με τη βία ή με την απειλή τιμωρίας.
- Αναδύεται και υπάρχει ένας σωστός τρόπος και αυτόν τον ξέρει, όποιος έχει την εξουσία.
- Υπάρχει πάντοτε κάποιο μέλος του συστήματος, το οποίο γνωρίζει, τι είναι το καλύτερο για τα άλλα μέλη.
- Η αξία του εαυτού είναι σε υποδεέστερη θέση μετά την εξουσία και την απόδοση.
- Υπάρχει αντίσταση στην αλλαγή.

Όσον αφορά τα ανοικτά συστήματα κυρίαρχες είναι οι παρακάτω πεποιθήσεις:

- Η αξία του εαυτού είναι πρωτεύον στοιχείο, η εξουσία και η εκτέλεση δευτερεύον.
- Οι πράξεις αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις του ατόμου.
- Η αλλαγή είναι καλοδεχούμενη, επιθυμητή και θεωρείται φυσιολογική.

- Η επικοινωνία, το σύστημα και οι κανόνες συνδέονται μεταξύ τους.

1.1.6. Η αρχή της εξέλιξης

Σύμφωνα με την αρχή αυτή κάθε έμβιο σύστημα κινείται συνεχώς από μια κατάσταση ισορροπίας σε μια κατάσταση ανισορροπίας και αλλαγής, γεγονός που συνδέεται με τις κυκλικές διεργασίες των συστημάτων. «Η ισορροπία δηλαδή στα συστήματα είναι δυναμική και προκύπτει από τις διαδικασίες αλλαγής του συστήματος. Κάθε ζωντανό σύστημα αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς. Η εξέλιξη είναι απαραίτητη για να προσαρμοστεί το σύστημα στις αλλαγές των μελών του στο εσωτερικό του συστήματος , όσο και στις αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο περιβάλλον» (Παπαδιώτη, 1999, σελ. 368-369.

1.1.7. Η αρχή της ουδετερότητας

Δεδομένης της έμφασης που δίνει η συστημική προσέγγιση στο πλαίσιο και στην ανεύρεση διεργασιών, που προκαλούν ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του συστήματος, ενδιαφέρεται πιο πολύ να εντοπίσει τον τρόπο, που έφθασε σε μια κατάσταση ένα σύστημα και όχι την αιτία. Αποφεύγει λοιπόν να ενοχοποιήσει τα άτομα εντοπίζοντας μια αιτία , η οποία προκάλεσε μια κατάσταση εφαρμόζοντας την αρχή της συνυπευθυνότητας, που αποδίδεται με τον όρο «ουδετερότητα» Ο βαθμός βέβαια της ευθύνης και του ελέγχου στην αλληλεπίδραση είναι διαφορετικός ανάλογα με την οργάνωση του συστήματος σε επίπεδα είτε οριζόντια είτε κάθετα (Παπαδιώτη, 2000; Κοκκινάκη/Μάλλια, 2004).

1.1.8. Η επικοινωνία

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων ενός συστήματος ως κεντρική συστημική έννοια έχει ως συνακόλουθο την επικοινωνία μεταξύ των μελών του συστήματος είτε αυτή είναι λεκτική είτε μη λεκτική. Στη συστημική προσέγγιση η συμπεριφορά των μελών ενός συστήματος διαμορφώνεται συνεχώς μέσα από την επικοινωνία και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών της. Τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στη συστημική προσέγγιση ανέδειξαν σημαντικοί μελετητές όπως π.χ. ο Bateson, ο Watzlawick η Satir κ..α αρχές και απόψεις, που διέπουν την επικοινωνιακή διεργασία στο σύστημα. Θα αναφερθούμε σε μερικές από αυτές, γιατί τις θεωρούμε απαραίτητες για τη θεματική της εργασίας αυτής.

- Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, επειδή ακριβώς δεν μπορούμε να μην έχουμε συμπεριφορά.
- Κάθε επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: εκείνη του περιεχομένου και εκείνη της σχέσης, έτσι ώστε η δεύτερη να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία του μηνύματος ή της πληροφορίας και ως εκ τούτου όλη την επικοινωνιακή κατάσταση. (Παπαδιώτη, 2000).
- Η επικοινωνία πραγματοποιείται με γραμμικούς ή ψηφιακούς και με αναλογικούς κώδικες . Οι πρώτοι αναφέρονται στο εκφραζόμενο με τη γλώσσα μήνυμα, ενώ οι δεύτεροι σχετίζονται με μη λεκτικά μηνύματα, όπως π.χ. οι χειρονομίες, η κίνηση του σώματος, η έκφραση του βλέμματος, οι μορφασμοί του προσώπου. Η αναντιστοιχία μεταξύ των δύο κωδίκων συνεπάγεται ασαφές μήνυμα, το οποίο

προκαλεί σύγχυση, άγχος και αμηχανία μεταξύ των επικοινωνούντων (Παπαδιώτη, 2000). Εκτός από αυτά η ασυμφωνία μεταξύ προφορικής και μη προφορικής επικοινωνίας προκαλεί διπλά μηνύματα. «Με τα λόγια σου λες ένα πράγμα και με όλα τα άλλα λες κάτι άλλο «τονίζει η Satir (Satir, 1989).

1.2. Οικοσυστημική προσέγγιση του Urie Brofenbrenner

Ο Brofenbrenner προσπάθησε με τη συστημική του προσέγγιση να μελετήσει την ανάπτυξη του ανθρώπου σε σχέση με το στενότερο και το ευρύτερο περιβάλλον, εντός των οποίων διαβιώνει το άτομο. Κυρίως επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίον οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, στο οποίο ευρίσκονται τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σπουδαιότητα του περιεχόμενου της αντίληψης, των επιδράσεων, των κινήτρων , της σκέψης και της μάθησης. (Πετρογιάννης, 2003). Υπό την οπτική αυτή γωνία προσεγγίζει την ανθρώπινη ανάπτυξη. «Η ανάπτυξη ερμηνεύεται μέσα από την εξέταση των αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ του ατόμου και του εγγύτερου ή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου , στο οποίο αυτό ανήκει. Το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί, δε λειτουργεί μόνο ως το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη, αλλά παράγει και τις περιβαλλοντικές εκείνες παραμέτρους που την καθοδηγούν» (Πετρογιάννης, 2003, σελ. 59)

Το οικοσυστημικό μοντέλο σε σύγκριση με τη Γενική Θεωρία των Συστημάτων δεν παραμένει μόνο σε ένα πλαίσιο, σε ένα περιβάλλον, αλλά τον ενδιαφέρουν και οι επιδράσεις των υπολοίπων γύρω από το περιβάλλον περιβαλλόντων. Έτσι, όταν θέλουμε να μελετήσουμε την ανάπτυξη ενός παιδιού, θα πρέπει να μελετούμε π.χ. την οικογένεια, το σχολείο, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του, τις σχέσεις μεταξύ των γονιών του κλπ, έτσι ώστε να μπορούμε να ερμηνεύσουμε την ανάπτυξη του παιδιού στο σύστημα – πλαίσιο οικογένεια κατά το δυνατό πληρέστερα.

Από πλευράς τυπολογίας των διαφόρων περιβαλλόντων, που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου διακρίνει ο Brofenbrenner τα εξής: Το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα. Το μικροσύστημα είναι ένα καθημερινό περιβάλλον, στο οποίο τα άτομα αναπτύσσουν άμεσες σχέσεις με πρόσωπα, σύμβολα και αντικείμενα ευρισκόμενα σε μια διαπροσωπική επαφή με τα άτομα που συμμετέχουν στο μικροσύστημα.

Με βάση την παραπάνω παραδοχή το οικολογικό μοντέλο του Brofenbrenner έχει σημασία για την εργασία μας, η οποία εξετάζει το κοινωνικό σύστημα οικογένεια, γιατί μας κατευθύνει στο να σκεφθούμε, ποιες πιθανές επιδράσεις άλλων περιβαλλόντων, είναι δυνατόν να επηρεάζουν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και συμπεριφορές. Η οικογένεια είναι από τα σημαντικότερα μικροσυστήματα τόσο όσον αφορά τις διαδικασίες όσο και το εύρος των επιδράσεων, οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού. Ως πλαίσιο η οικογένεια περιλαμβάνει οτιδήποτε πραγματοποιείται στο εσωτερικό της, όπως οι ρόλοι των μελών της, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μέλους, κανόνες και προσδοκίες, συμπεριφορές των μελών της, δραστηριότητες, η επάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ τους κ.α. (Πετρογιάννης, 2003).

2. Η οικογένεια ως κοινωνικό σύστημα: Δομή και λειτουργία

Έχοντας κατά νουν το παραπάνω σκεπτικό που αφορούσε τα χαρακτηριστικά των συστημάτων με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο σημαντικών συστημικών θεωριών, θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο αυτό να δούμε συστηματικότερα την οικογένεια ως σύστημα, βασιζόμενοι στις αρχές και έννοιες των συστημικών προσεγγίσεων, και να εντοπίσουμε στοιχεία και διαδικασίες που μπορούν να αποβούν από τη μια μεριά παθογόνοι με την έννοια ότι παρέχουν εμπόδια στην ομαλή - κατά το δυνατό- ανάπτυξη του ατόμου δημιουργώντας δυσλειτουργίες στις ενδοοικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις και στην επικοινωνία με αρνητικές συνέπειες σε θέματα που αφορούν στα παιδιά, όπως η σχολική επίδοση, η λήψη αποφάσεων κ.α.. Από την άλλη μεριά μπορούν οι διαδικασίες αυτές να αποβούν μορφωσιογόνοι διευκολύνοντας τη διαμόρφωση του παιδιού με ανεξαρτησία, συναισθηματική υποστήριξη, εγκαθίδρυση θετικής αυτοεκτίμησης, παροχή κινήτρων κλπ. και αφορούν στην γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη σχολική τους επίδοση .

Η θεώρηση της οικογένεια ως συστήματος είναι σχετικά καινούργια προσέγγιση και σχετίζεται με την αμφισβήτηση ,όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, στο χώρο των φυσικών επιστημών στις αρχές του $20^{ου}$ αιώνα της αιτιοκρατικής αντίληψης και ανάλυσης για τη μελέτη και λειτουργία των φαινόμενων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα των κοινωνικών φαινόμενων και την ανάδυση και αξιοποίηση της ολιστικής λειτουργίας. Αυτή τόνιζε τη διαφορετική λειτουργία των μελών ενός συνόλου μεμωνομένα σε σύγκριση με τη λειτουργία των μελών ως όλο, όπου σημασία είχαν οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών.

Η οικογένεια λοιπόν ως όλο είναι κάτι πολύ περισσότερο από τη συνάθροιση ατόμων, τα οποία μοιράζονται έναν ιδιαίτερο φυσικό και ψυχολογικό χώρο. Το όλο αυτό δεν περιλαμβάνει μόνο τα άτομα-μέλη, που το συγκροτούν, αλλά και τις αλληλοαντιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι οποίες υπερβαίνουν τις δραστηριότητες κάθε μέλους χωριστά. Ενώ οι οικογένειες σήμερα παρουσιάζονται υπό διάφορες μορφές, κάθε μια οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά του, τους κανόνες του, την ταυτότητά του, τα όρια του και τη δομή του. Είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους και προσγραφόμενους ρόλους για τα μέλη του, έχει μια οργανωμένη δομή, παρουσιάζει διάφορες μορφές διεργασίας της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, επεξεργάζεται διάφορους τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων και διέπεται από μια ιεραρχία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι μόνο ένα μέλος έχει κυρίως την εξουσία και ως εκ τούτου μπορεί να καθορίζει τη συμπεριφορά των άλλων. Κάτι τέτοιο θα διατάρασσε την επικοινωνία μεταξύ των μελών. Είναι ένα δυναμικό μικροσύστημα, το οποίο λειτουργεί με βάση τα σχήματα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, ενώ συγχρόνως ευρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Το δυναμικό αυτό σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα, όπως π.χ. τα άτομα, το συζυγικό υποσύστημα, το αδελφικό, το γονεικό, τα οποία αλληλο-συνδέονται επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργία του και κανονίζουν τη συμπεριφορά των μελών της. Οι επιδράσεις μεταξύ των υποσυστημάτων αυτών διέπονται από δύο βασικούς κανόνες. Ο πρώτος κανόνας αφορά την οργάνωση της οικογένειας και συνδέεται με την ιεραρχία, μέσα στην οποία γονείς και παιδιά ακούν εξουσία σε διάφορα επίπεδα.. Ο δεύτερος κανόνας σχετίζεται με τις αμοιβαίες προσδοκίες, που έχουν κάποια μέλη της οικογένειας προς άλλα μέλη. Οι προσδοκίες

αυτές εκπηγάζουν από τις διαπραγματεύσεις που γίνονται συχνά μεταξύ των μελών της οικογένειας και αναφέρονται σε καθημερινά γεγονότα (Ζαφειροπούλου…)
Η δομή της οικογένειας (family structure) αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία έχει από πολλές δεκαετίες αποτελέσει το αντικείμενο της έρευνας πολλών μελετών, οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν πιθανούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν εκτός από τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών και την σχολική ικανότητα και επίδοση. Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνονται επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία απαρτίζονται από μέλη της, και μέσω των οποίων υποσυστημάτων η οικογένεια επιτελεί τις λειτουργίες της μέσα από αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία.. Τρία είναι τα σημαντικότερα υποσυστήματα της οικογένειας: Το γονεικό, δηλ. οι γονείς, στο οποίο μετατρέπεται το συζυγικό σύστημα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού, το υποσύστημα γονείς- παιδιά και το αδελφικό υποσύστημα Τα υποσυστήματα μέσα στην οικογένεια έχουν όρια, που ρυθμίζουν τη λειτουργία τους. Είναι με άλλα λόγια οι κανόνες που ορίζουν ποιος συμμετέχει στο κάθε ένα από αυτά και με ποιο τρόπο. Η απρόσκοπτη λειτουργία της οικογένειας εξαρτάται κατά πρώτον από το κατά πόσον τα όρια των υποσυστημάτων της είναι ξεκάθαρα., Πρέπει να είναι πολύ καλά καθορισμένα, ώστε να επιτρέπεται στα μέλη του υποσυστήματος να λειτουργούν χωρίς ανώφελες παρεμβολές. Κατά δεύτερον εξαρτάται από τη μορφή που έχουν τα όρια, δηλαδή αν είναι ανοικτά ή κλειστά, τα οποία καθορίζουν και το σύστημα οικογένεια ως ανοικτό ή κλειστό σύστημα.. Επιπλέον, *όπως θα δούμε παρακάτω* επηρεάζουν τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των υποσυστημάτων και ιδιαίτερα του υποσυστήματος γονείς-παιδιά, που μας ενδιαφέρει στην προκείμενη περίπτωση. Εάν τα όρια είναι ανοικτά και εύπλαστα, που σημαίνει ότι είναι κατανοητοί οι ρόλοι των μελών της και ότι δέχονται πληροφορίες τόσο από το εσωτερικό της οικογένειας, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον, θα υπάρχει ισοτιμία και ανατροφοδότηση και επικοινωνία μεταξύ των μελών και γονείς και παιδιά θα δέχονται τη γονεική εξουσία και πειθαρχία. Τότε η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως υγιής. Σε εναντία περίπτωση τα όρια είναι κλειστά, έχουμε δηλαδή να κάνουμε με ένα κλειστό σύστημα, όπου υπάρχουν αυστηροί κανόνες, άκαμπτα όρια, πειθαρχία επιβαλλόμενη από ένα μέλος , και ιδιαίτερα από τον πατέρα προς τα παιδιά και τη γυναίκα και ελλιπής ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της. Υπό αυτούς τους όρους δεν μπορεί να υλοποιηθεί μια επιθυμητή επικοινωνία. Τότε η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως μη υγιής, γεγονός που έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.

3. Προβλήματα/δυσλειτουργίες – θετικά αναπτυξιακά στοιχεία στην οικογένεια

Με όσα παραπάνω αναπτύχθηκαν σχετικά με τη δομή και τις λειτουργίες της οικογένειας γίνεται σαφές ότι η οικογένεια αποτελεί για τα παιδιά ένα σημαντικό χώρο της ανάπτυξής τους. Η ποιότητα της συμπεριφοράς των γονέων αποτελεί ένα ισχυρό προγνωστικό παράγοντα των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων, τα οποία παρουσιάζουν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό μικροσύστημα. Τόσο οι σχέσεις μεταξύ των γονέων μεταξύ τους όσο και οι σχέσεις γονέων- παιδιού μπορούν να συμβάλλουν από τη μια μεριά στην διαμόρφωση αρνητικών καταστάσεων, που συνδέονται με διάφορες φάσεις και όψεις τις ανάπτυξης του παιδιού. Από την άλλη μεριά μπορούν να αποβούν υποστηρικτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη του παιδιού εμποδίζοντας και προλαβαίνοντας καταστάσεις αρνητικές για την ανάπτυξή του. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιασθούν καταστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό σύστημα και

συγκεκριμένα: Το διαζύγιο και οι συνέπειες για το παιδί, η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά του παιδιού, η παρέμβαση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού, η οικογένεια ως παράγοντας επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού και το οικογενειακό περιβάλλον ως αιτία της εγκληματικότητας του παιδιού

3.1. Διαζύγιο.

Ένα σημαντικό γεγονός είναι ότι έχει αρχίσει να λαμβάνει τα τελευταία χρόνια η μεταβλητή «δομή» της οικογένειας ακόμη μεγαλύτερη σημασία εξαιτίας του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού των διαζυγίων, που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των οικογενειών με ένα φυσικό γονέα παρόντα. Διεθνώς σύμφωνα με τις στατιστικές παρατηρείται αύξηση των διαζυγίων και των περιπτώσεων, κατά τις οποίες τα παιδιά θα ζήσουν με ένα από τους γονείς, τον πατέρα ή την μητέρα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σύμφωνα με στατιστικούς υπολογισμούς για μέχρι τέλος του 20^{ου} αιώνα το 60% των γάμων θα καταλήξουν σε διαζύγιο και σχεδόν τα μισά παιδιά, που έχουν προέλθει από τους γάμους αυτούς θα περάσουν κάποια περίοδο της ζωής τους ή πολλές φορές ολόκληρη την περίοδο της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας με έναν από τους γονείς (U.S. Bureau of the Census 1991,1992, Webster et al., 1995, Teachman,2003). Αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται ότι συνεχώς αυξάνει ο αριθμός των διαζυγίων και κατ' αναλογία ο αριθμός των παιδιών που ζουν είτε μόνο με τον πατέρα είτε με την μητέρα (Μουσταίρας, 2004). Ίδιες παρατηρήσεις σχετικά με την αύξηση των διαζυγίων διαπιστώνουν και ερευνητές του θέματος αυτού στην Ελλάδα. (Γκιζέλης κ.α., 1984).
Με την αύξηση των διαζυγίων και των ανύπαντρων μητέρων προέκυψαν πολλές μονογονεικές οικογένειες και οικογένειες με θετούς γονείς, ή με διαφορετικό πατέρα ή μητέρα, αν ένας από αυτούς μετά το διαζύγιο ξαναπαντρεύτηκε, ή σε ανάδοχες οικογένειες, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα σημερινά παιδιά αναπτύσσονται σε διαφορετικά οικογενειακά πλαίσια. Στην Ελλάδα σύμφωνα με ΕΣΥΕ κατά την απογραφή του 2001 καταγράφηκαν 351.177 μονογονεικές οικογένειες (ΕΣΥΕ, 2002). Αυτή η αστάθεια της οικογενειακής δομής (instable family structure) ανεξάρτητα της μορφής της δομής που παίρνει η οικογένεια , έχει αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά. Πλήθος ερευνών από τις κοινωνικές επιστήμες έχει δείξει ότι η διαζευγμένη οικογένεια και η μονογονεική οικογένεια εμπεριέχουν κινδύνους όσον αφορά στη συμπεριφορά και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (DeLeire & Kalil, 2002; Amato 2005). Από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, που ερευνούν τις επιδράσεις των διαφόρων τύπων οικογένειας στα παιδιά φαίνεται ότι, για κάθε περίπτωση βέβαια διαφορετικά, οι αλλαγές στο εσωτερικό της οικογένειας έχουν αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά (Cole & Cole, 2001, στο: Πετρογιάννης, 2003, σελ. 100). Ιδιαίτερα στην περίπτωση του διαζυγίου που βιώνεται από τα παιδιά ως χωρισμός των γονέων είναι ένα στρεσσογόνο γεγονός για τη ζωή και ανάπτυξη των παιδιών και συνοδεύεται από μια περίοδο ελλιπούς ισορροπίας με αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί, όπως χαμηλή επίδοση ή αποτυχία στο σχολείο, προβλήματα υγείας και αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς.(Χατζηχρήστου, 1999, Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006.). Σημαντική παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογρφία η συνάφεια του διαζυγίου, μιας κατάστασης, όπου στο συζυγικό υποσύστημα της οικογένειας κυριαρχεί η σύγκρουση και η έλλειψη

αγάπης, με την αυτοαντίληψη των παιδιών ως μέλους του συστήματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι το διαζύγιο συνδέεται με υψηλή αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας και απόδοσης στα παιδιά εγγάμων γονέων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα συνδέουν με μεγάλη πιθανότητα την υψηλή αυτοεκτιμηση των παιδιών σχετικά με τη σχολική επίδοση στο ενδιαφέρον, που δειχθούν για αυτά ότι γονείς και τις γονικές προσδοκίες. Αντίθετα σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το διαζύγιο θα μπορούσε να ευθύνεται για την μειωμένη αυτοαντίληψη των παιδιών για τη σχολική επιτυχία, που προέρχεται από μειωμένες γονικές προσδοκίες. (Παππά, 2003).

Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η συμπεριφορά του γονέα, στον οποίο θα δοθεί η επιμέλεια των παιδιών παρουσιάζει μια ποιοτική πτώση. Συνήθως οι διαζευγμένοι γονείς παρουσιάζουν αδυναμία στην επιβολή κανόνων πειθαρχίας, ασκούν πιο χαλαρή επίβλεψη, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο για τα παιδιά τους και είναι λιγότερο υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί απέναντί τους, έτσι ώστε κάποια θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών επιτυγχάνονται είτε με μεγαλύτερη δυσκολία είτε με μικρότερη συχνότητα (Πετρογιάννης, 2003). Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις, κατά τις οποίες διεζευγμένοι γονείς δείχνουν μια στενή επαφή με τα παιδιά μετά το χωρισμό παρά πριν.

Βέβαια οι συνέπειες της αστάθειας της οικογενειακής δομής δεν είναι ίδιες για όλες τις οικογένειες, που βιώνουν αυτή την κατάσταση, ούτε το διαζύγιο απαραίτητα έχει αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις στο παιδί (Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006). Τα ίδια φαινόμενα βέβαια μπορούν να παρουσιασθούν και όταν υπάρχουν και οι δύο γονείς στην οικογένεια, αλλά το οικογενειακό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι άσχημα, τότε – και στις δύο περιπτώσεις- επειδή απειλείται η ισορροπία του συστήματος, ένα ή περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν ένα πρόβλημα στην προσπάθειά τους να διατηρήσει το σύστημα την ισορροπία του (Παπαδιώτη, 1999; Shannon & Cavanach & Huston, 2006).

Γενικότερα, χωρίς να φιλοδοξούμε τη γενίκευση, οι σχετικές έρευνες, τις οποίες μπορέσαμε να βρούμε, εντοπίζουν τρία θέματα σχετικά με την αστάθεια της δομής της οικογένειας. α. Η δυναμική που αναπτύσσεται λόγω της αστάθειας έχει κυρίως αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. β. Αναδεικνύεται μια άμεση σχέση μεταξύ της δομής της οικογένειας και της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών και μάλιστα κατά την μετάβασή τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και γ. Η σχέση μεταξύ της αστάθειας της οικογενειακής δομής και της συμπεριφοράς των παιδιών δεν έχει μια γενικά ισχύουσα μορφή, αλλά εξαρτάται από το οικογενειακό πλαίσιο και κλίμα, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται αυτή η μεταβολή της οικογενειακής δομής. (Shannon & Cavanach & Huston 2006; Φύκαρης & Αρχοντόγλου, 2006) ..

3.2. Η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού

Στη μορφή των σχέσεων των γονέων, που αποτελούν «σημαντικούς» άλλους για τα παιδιά, όπου επικρατεί η εχθρότητα και ο έλεγχος, αποδίδονται από ερευνητές του θέματος η ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης για το παιδί.. Στην επικοινωνία τους με το παιδί οι γονείς αυτοί διακρίνονται για την αρνητική τους στάση και τον αυστηρό έλεγχο, γιατί – χωρίς να είναι η μοναδική αιτία - πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο θα γίνουν καλύτεροι άνθρωποι και τα αντιμετωπίζουν με μια συμπεριφορά χαρακτηριζόμενη από απόρριψη, έλλειψη στοργής και ψυχρότητα. Η ικανοποίηση ή η παραμέληση των αναγκών του παιδιού ακόμη και κατά την βρεφική ηλικία είναι βασικό

στοιχείο για την ανάπτυξη από το παιδί του στοιχείου «της βασικής εμπιστοσύνης» ή της βασικής δυσπιστίας» (Λεονταρή, 1996). Στο συναισθηματικό σύστημα της οικογένειας συναισθήματα ασφάλειας ή ανασφάλειας, αυτοπεποίθησης ή ανεπάρκειας, είναι συναισθήματα , που αναπτύσσονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται αποτελεί σημαντικό γενεσιουργικό στοιχείο της αυτοαντίληψης του παιδιού (Bowen, 1996; Φράγκος, 2003).

Πολλές έρευνες καταλήγουν ότι η γονική στήριξη, όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής, αποδοχής του παιδιού συμβάλλει σημαντικά στη θετική αυτοαντίληψη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Οι γονείς, οι οποίοι στοχεύουν στο να αναπτύξει το παιδί τους υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης του δείχνουν αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και ζεστασιά, καθορίζουν συγκεκριμένα όρια της συμπεριφοράς του παιδιού και σέβονται την ατομική πρωτοβουλία και γενικά την ελευθερία του(Μπότσαρη, 2003). Διαμορφώνουν ένα σταθερό σύστημα αξιών, επικοινωνούν με το παιδί συζητώντας προσεκτικά τα προβλήματά του αφήνοντας να διαφανεί η ανάλογη θετική σχέση τους με αυτό. Του προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία και ενισχύουν την ανάγκη και επιθυμία του νεαρού ατόμου για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμης του (Ball, 1992, στο: Μπότσαρη, 2003, σελ. 91). Έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοαντίληψη του παιδιού και ιδιαίτερα του εφήβου συνδέεται στενά και οικοδομείται με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς του για τον ίδιο και τις δραστηριότητές του. Με βάση τις αρχές της κοινωνικής μάθησης έρευνες έδειξαν ότι η γονική στήριξη συμβάλλει ουσιαστικά στην προσπάθεια του παιδιού να διαμορφώσει θετική αυτοαντίληψη για την αξία του ως ατόμου, και έφθασαν στο συμπέρασμα ότι η θετική αυτοαντίληψη φαίνεται να αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της εφηβικής προσωπικότητας και προκύπτει από την στοργική σχέση μεταξύ των γονέων και την στήριξή της από αυτούς. Οι σεισμικές θεωρίες της οικογένειας έχουν δείξει ότι η συγκρουσιακή σχέση του γονικού συστήματος συνεπάγεται αρνητική σχέση γονέων-παιδιού, πράγμα που έχει αρνητικές επιδράσεις στην αυτοαντίληψη του παιδιού. (Minuchin, 1988; Erel & Burman, 1995).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, αν το αναπτυσσόμενο άτομο δεν βιώσει ισχυρές και συνεχείς αποδείξεις της γονικής αγάπης και προστασίας μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζει, δυσκολεύεται να διαμορφώσει υψηλή αυτοαντίληψη αλλά και να διαμορφώσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά, λοιπόν, που βιώνουν την απόρριψη, την παραμέληση και την εχθρότητα από τους γονείς, με μεγάλη πιθανότητα δεν θα κατορθώσουν να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης, αλλά κινδυνεύουν να εκδηλώσουν προβλήματα σε διάφορους λειτουργικούς τομείς της προσωπικότητας τους, όπως π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικά και ψυχοσωματικά προβλήματα (Μπότσαρη, 2003).

Άξιο λόγου στο σημείο αυτό είναι να αναφερθεί ότι αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η υψηλή αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αποδοχή και αγάπη κυρίως από τη μητέρα παρά από τον πατέρα, αποτελέσματα, τα οποία επιβεβαίωσαν και έρευνες στον ελληνικό χώρο (Μπότσαρη, 2001). Υπό σεισμική θεώρηση αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις των διαφόρων υποσυστημάτων του συστήματος οικογένεια. Μέσω της επικοινωνίας εκπέμπεται μια πληροφορία προς ένα μέλος, και στην προκειμένη περίπτωση στο παιδί,, η οποία δεν περιέχει μόνο ένα ψηφιακό (λεκτικό) περιεχόμενο , αλλά αναδεικνύει τη σχέση των δύο προσώπων, τη συναισθηματική φόρτιση αλλά και τη συμπεριφορά της, που αναδύεται από την

επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση των δύο μετατρέποντας τη σχέση σε ένα επίπεδο μετα-επικοινωνίας. Έτσι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των δύο, μητέρας-παιδιού αποκτά άλλη διάσταση και συχνότητα, έναν άλλο συναισθηματικό δέσιμο στο επίπεδο της προσκόλλησης (attachment) σύμφωνα με την ομώνυμη θεωρία του Bowled (Attachment theory, Bowled,1988). Η μητέρα βρίσκεται περισσότερες ώρες μαζί του, αν και αυτό σήμερα και στην ελληνική πραγματικότητα δεν ισχύει απόλυτα λόγω της εισόδου της γυναίκας στο χώρο της εργασίας, και ασχολείται περισσότερο με τα προβλήματά τους (Κατάκη, 1997, Γιώργας, 1998).
Εάν η θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη του παιδιού επηρεάζει πολλές όψεις της προσωπικότητάς του, εξίσου επιδρά και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό, επιβεβαιώνουν τη θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης.(Champan, 1988; Λεονταρή & Γιαλαμά, 1998, στο: Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004.) Συγκρίνοντας την υψηλή σχολική επίδοση με την χαμηλή έχει δειχθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη , έχουν συνήθως υψηλή σχολική επίδοση σε σχέση με τα παιδιά, που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και συγχρόνως χαμηλή αυτοαντίληψη. Μια επισκόπηση διεθνών και ελληνικών σχετικών ερευνών, την οποία επεχείρησαν οι Λεζέ & Παπαδόπουλος καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «α. Η σχολική βαθμολογία θεωρείται αίτιο της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας, β. όσο υψηλότερη είναι η τελευταία τόσο τα κίνητρα μάθησης χαρακτηρίζονται ως πιο εσωτερικά και γ. η σχολική επίδοση φαίνεται να είναι το αίτιο της αυτοαντίληψης αλλά συγχρόνως και το αποτέλεσμά αυτής, που διαμορφώνεται από τα μαθησιακά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους προσδιορίζονται από τη συνολική αυτοαντίληψη των μαθητών» (Μεζέ & Παπαδόπουλος, 2004, σελ. 56-57).

3.3. Η παρέμβαση παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Η οικογένεια αποτελεί αναμφισβήτητα πρωταρχικό παράγοντα στην γενικότερη αγωγή και ανάπτυξη του ανθρώπου. Δεν θα ήταν λοιπόν αδόκιμο να λεχθεί αυτό που η καθημερινή εμπειρία προσφέρει, αλλά και η σχετική έρευνα αποδέχεται, ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι από τους βασικούς παράγοντες – χωρίς βέβαια να είναι ο μοναδικός-, οι οποίοι επιδρούν αποφασιστικά στη σχολική επίδοση των παιδιών.
Ο όρος «οικογενειακό περιβάλλον» είναι αρκετά περίπλοκος και στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία καθορίζεται από ένα πλέγμα εννοιών και δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες επιδρά στο σχολική επίδοση του παιδιού. Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δομή της οικογένειας, οι σχέσεις και οι μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του συστήματος οικογένεια, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους είναι μερικοί από τους οικογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη σχολική επίδοση (Μιχάλης, 2006, Κατράκη, 1984). Η συμπεριφορά των γονέων, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τις αλληλοδράσεις και στις σχέσεις τους με τα παιδιά ήδη από μικρής ηλικίας αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικοποίησης του παιδιού με θετική ή αρνητική μορφή, η οποία οπωσδήποτε παρεμβαίνει στην βαθμό σχολικής επίδοσης και επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού (Πυργιωτάκης, 1996; Καίλα, 1998). Η γονική επίδραση μπορεί να παρουσιάσει διάφορες μορφές, ‘όπως π.χ. υποστήριξη και έπαινος για τις προσπάθειες, τις οποίες καταβάλλουν τα παιδιά στο σχολείο, πίεσης για υπέρμετρες επιδόσεις,

αυστηρός έλεγχος, βοήθεια , προσπάθεια ανάδυσης εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και εργασία . Από την ερευνητική περιδιάβαση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχειρεί η Μπότσαρη, γίνεται σαφές από τη μια μεριά ότι μαθητές με εσωτερικά κίνητρα για μάθηση έχουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση, από την άλλη μεριά καταγράφεται η θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Μιχάλης, 2006, Μπότσαρη, 2001). Βέβαια στο θέμα της συνάφειας αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης δεν θα αναφερθούμε στο υποκεφάλαιο αυτό, γιατί ήδη αναφερθήκαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Αυτό που θέλουμε να προσθέσουμε εδώ είναι ότι η ερευνητική αναζήτηση στρέφεται σήμερα για τη σχέση της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, αφού σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που έκανε ο Κουτσούλης έχει διαπιστωθεί μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ επίδοσης σε κάποιο αντικείμενο και αυτοαντίληψης στο αντικείμενο αυτό, παρά μεταξύ γενικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης (Κουτρούλης, 1998).

Σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση στη σχολική επίδοση των φιλοδοξιών του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τον εαυτό του. Και στη περίπτωση αυτή ο βαθμός και η ένταση των φιλοδοξιών των παιδιών συνδέεται με τις φιλοδοξίες ,που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά τους.

Έρευνα την οποία διεξήγαγε ο Κουτσόυλης και ο Μουσταίρας εντοπίζουν τους παρακάτω παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίοι παρεμβαίνουν στη σχολική επίδοση:

- Η πίεση εκ μέρους των γονέων , οι οποίοι λόγω υπέρμετρων απαιτήσεων δημιουργούν μια ατμόσφαιρα φόβου και ανασφάλειας στα παιδιά τους, πράγμα που οδηγεί στη μείωση της ακαδημαϊκής τους αυτοαντίληψης, στη ελάττωση των φιλοδοξιών και τελικά στη μείωση της σχολικής απόδοσης
- Το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αναδύεται από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας
- Ο τρόπος, με τον οποίο ανατρέφουν οι γονείς τα παιδιά τους
- Η παρεχόμενη βοήθεια από υπερπροστατευτικούς γονείς, η οποία μειώνει και υποκαθιστά την δική τους προσπάθεια για καλύτερη σχολική επίδοση
- Η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά, η οποία αντίθετα με την πίεση, δείχνει το με αποτελεσματικό τρόπο το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική επίδοση, για τη θετική κατεύθυνση της οποίας τα παιδιά νοιώθουν τους γονείς κοντά τους.
- Ο αυστηρός και υπέρμετρος έλεγχος του ωραρίου σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ο οποίος ξεπερνά την ένδειξη ενδιαφέροντος των γονέων στις σχέσεις τους με τα παιδιά και φθάνει στα όρια της πίεσης.
- Ο βαθμός της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας, που έχουν τα παιδιά, μορφώματα, τα οποία προέρχονται από τις σχέσεις τους με τους γονείς.
- Οι φιλοδοξίες των μαθητών για μια θετική σχολική επίδοση, οι οποίες διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά των γονέων (Κουτσούλης, 1998, Μουσταίρας, 2004).

Σχετικό θέμα που αφορά την σχολική επίδοση είναι η σχολική αποτυχία. Πλήθος ερευνών δείχνει ότι το φαινόμενο αυτό δε σχετίζεται με κάμπια οργανική δυσλειτουργία, αλλά έχει ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο. Σχετίζεται με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται και πως αισθάνεται για τον εαυτό του σε σχέση με τους γονείς του και το περιβάλλον του,

παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Η σχολική αποτυχία που αφορά παιδιά που τα έχουμε κατατάξει στους «τεμπέληδες» «εκείνους, που δεν παίρνουν τα γράμματα», «που δυσκολεύονται στο σχολείο» , όπως και η υπερβολική έμφαση στην ακαδημαική επιτυχία είναι συχνά συμπτώματα οικογενειακής δυσλειτουργίας, η οποία στις ημέρες μας είναι αντίθετα με την οργανική δυσλειτουργία του παιδιού ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η σχολική αποτυχία των παιδιών μπορεί κατά πρώτον να οφείλεται στη διαμορφωτική για την αυτοαντίληψή του αλληλεπίδραση με τους γονείς και τη σχέση του μαζί τους. Η αυτοαντίληψη του παιδιού δημιουργείται με βάση τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα, που έχουν οι άλλοι, και κυρίως οι γονείς για τον εαυτό τους, για τις σχέσεις τους με τον/την σύντροφό τους και τις σχέσεις τους με τα παιδιά.. Οι διεργασίες αυτές εντός του οικογενειακού συστήματος, οι οποίες οδηγούν σ' αυτές τις βιωμένες αντιλήψεις, καταγράφονται, χωρίς να γίνονται συνειδητές – ούτε οι διεργασίες, που οδηγούν στις βιωμένες αντιλήψεις, ούτε οι ίδιες οι αντιλήψεις. Δεύτερον, οι προσδοκίες των γονέων, επειδή πολλές φορές έχουν να κάνουν με τις δικές τους ανάγκες, αξίες και αντιλήψεις, είναι συχνά αντιφατικές και ως εκτούτου και οι προσδοκίες τους είναι αντιφατικές.. π.χ. ένας γονείς μπορεί να λέει: Θέλω να επιτύχεις, να διακριθείς, να γίνεις ανεξάρτητος» , ενώ σε άλλο επίπεδο να του λέει «Θέλω να μείνεις κοντά μου, το μικρό και αδύναμο μωρό μου, γιατί σε χρειάζομαι, για να επιβιώσω ψυχολογικά «Τρίτον, το παιδί πολλές φορές εγκλωβίζεται στις διαπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων του, που είναι αναμενόμενες μέσα στα όρια της φυσιολογικής λειτουργίας και στην τάση εξέλιξης του συστήματος οικογένεια. Το ζήτημα δεν είναι , αν θα υπάρξουν, αλλά το πώς θα αντιμετωπισθούν με επιτυχία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναπλαισίωση, την ενσυναίσθηση και τις διαδικασίες στο πλαίσιο της αρχής της κυκλικότητας του συστήματος, όπου «μια μικρή παρέμβαση μπορεί να έχει μεγάλα αποτελέσματα» (Παπαδιώτη, 2000, σελ.46). Εκείνο που έχει σημασία εδώ είναι να αναζητήσουν οι γονείς εναλλακτικές θετικές ερμηνείες στη σχέση τους και η επιλογή μιας από αυτές ίσως τους βοηθήσει να αλλάξουν την κατάσταση (Γαλανάκη, 1997). Αν αυτό δεν προκύψει στο συζυγικό υποσύστημα και αν κανένας από τους δύο δεν «ενδίδει» στον άλλο, τότε ο κάθε ένας από τους γονείς διεκδικούν το παιδί ως σύμμαχο μέσα από διαδικασίες τριγωνοποίησης με στόχο την απόσπαση συναισθηματικής υποστήριξης, για να αισθανθούν ενισχυμένοι από τη συμμαχία.

Η τριγωνοποίηση (triangulation) είναι ένα μόρφωμα κοινωνικοψυχολογικού χαρακτήρα, σύμφωνα με το οποίο, όταν σε μια ομάδα μελών στο πλαίσιο ενός κοινωνικού υποσυστήματος προκύψει σύγκρουση μεταξύ δύο μελών, ένα τρίτο μέλος προστίθεται στη δυάδα, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος έντασης μεταξύ των δύο μελών. Η τριγονωποίηση μπορεί να πάρει τις εξής δύο μορφές: α. του συνασπισμού δύο μελών με ένα τρίτο, για να αποφευχθεί η σύγκρουση και β. με την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς του τρίτου μέλους, μορφή η οποία απαντάται συχνά στο υποσύστημα οικογένεια. Το μέλος που παρουσιάζει το πρόβλημα είναι συνήθως το παιδί. Με την τριγωνοποίηση συνδέεται και το φαινόμενο «του αποδιοπομπαίου τράγου», το οποίο παρατηρείται σε οικογένειες, όπου οι σχέσεις του συζυγικού και του γονικού υποσυστήματος υλοποιούνται με συγκρούσεις, συναισθηματική έλλειψη και ένταση. Τότε το σύστημα οικογένεια με βάση τη συστημική αρχή της ομοιόστασης, για να μη χάσει την ισορροπία του προσγράφει το πρόβλημα σε ένα άλλο μέλος του συστήματος, το οποίο στο πλαίσιο της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας είναι το παιδί, το οποίο

βγαίνει έξω από το σύστημα με συνέπεια την προβληματική του συμπεριφορά (Bowen, 1996, Παπαδιώτη, 2000).
Σε όλες τις εκφάνσεις των παραπάνω αναφερόμενων καταστάσεων εντός του οικογενειακού συστήματος το παιδί μπορεί να πάρει διπλά μηνύματα διαφορετικά και αντιφατικά από τους γονείς του. Μέσα από τέτοιες βιωματικές εμπειρίες το παιδί μαθαίνει το ποιος είναι ή το ποιος θα έπρεπε να είναι. Συχνά μεταξύ στο τι θα έπρεπε να είμαι και στο τι νομίζω ότι είμαι, υπάρχει τεράστιο χάσμα, το οποίο δημιουργεί αναπόφευκτα εντάσεις , αναστολές, όπως αυτές, τις οποίες παρατηρούμε στα παιδιά, που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Δεν είναι τυχαίο αυτό που λέει ο Purkey, ότι η επιτυχία ή η αποτυχία ενός παιδιού στο σχολείο αρχίζει από το σπίτι, πριν χτυπήσει το πρώτο κουδούνι του σχολείου (Κατάκη, 1985, Bowen, 1996, Purkey, 1970).

3.4. Η οικογένεια ως παράγοντας της επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Η θεωρητική αναγνώριση από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις ,όπως π.χ. η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων, η θεωρία της προσκόλλησης, η κοινωνιογνωστική θεωρία, ο συμπεριφορισμός κ.α. της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού η οικογένεια, έδωσε αφορμή για ένα πλήθος ερευνών, που αφορούν την παιδική επιθετικότητα (Κατάκη, 1984 Eron et al 1991. Collins et al. 2000).
Η οικογένεια ως σύστημα μέσα από τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών αποτελεί το σημαντικότερο ίσως παράγοντα εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Με βάση τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία ως αίτια της ανάδυσης της παιδικής επιθετικότητας θεωρούνται: Η συχνή χρήση βίας από μέρους των γονέων, η υπερβολική ανοχή σε επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού, ο υπερβολικός έλεγχος καθώς και παραμέληση και η ψυχολογική και σωματική κακοποίηση των παιδιών εκ μέρους των γονέων και μάλιστα σε μικρές ηλικίες. (Olweus 1980, Dishion, 1990). Επιπλέον αναφέρονται ως αίτια της παιδικής επιθετικής συμπεριφοράς κοινωνικοψυχολογικά, κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά (Βουιδάσκης, 1999). Επίσης ως αίτια θεωρούνται οι παρακάτω καταστάσεις που βιώνουν τα επιθετικά παιδιά: α. Διαζύγιο των γονέων ή ανάπτυξη σε ιδρύματα β. Μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο καθημερινά ζουν βίαιες σκηνές στις σχέσεις των γονέων τους ή γίνονται μάρτυρες ανάλογων παραβατικών και εγκληματικών συμπεριφορών των γονέων τους γ. Έχουν δεχθεί οικογενειακή αγωγή αντίθετη με τις αξίες, τους κανόνες και τον τρόπο ζωής του ηθικού και κοινωνικού με την ευρεία έννοια ανθρώπου δ. Μεγαλώνουν σε οικογένειες με νοσηρό κοινωνικό και ψυχολογικό κλίμα και έχουν πολλά ψυχικά τραύματα. ε. Υφίστανται ένα αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης στ. Αντίθετα υφίστανται ως ακρότητα προς το προηγούμενο πρότυπο ένα ενδοτικό –επιτρεπτικό πρότυπο, το οποίο για πολλούς μελετητές του θέματος λίγο διαφέρει από την κατάσταση παραμέλησης και ελλιπούς εποπτείας των παιδιών από την πλευρά των γονέων. Οι αιτίες αυτές εκτός από την επιθετικότητα προκαλούν μείωση της σχολικής επίδοσης, γιατί αναδύεται συγχρόνως και νοητική και συναισθηματική καθυστέρηση με συμπτώματα απόσυρσης και κατάθλιψης (Αγάθωνος-Γεωργακοπούλου, 1991).
Όμως εκεί που στρέφεται η σύγχρονη έρευνα για τον εντοπισμό της επιθετικότητας των παιδιών είναι οι μορφές διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, οι οποίες δεν είναι άσχετες από τα παραπάνω αναφερόμενα αίτια της παιδικής επιθετικότητας. Από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε

ο Χαρβάτης αναδεικνύεται η γονική επίδραση στην ανάδυση της επιθετικότητας των παιδιών. Πιο πρόσφατες όμως έρευνες εντοπίζουν όλο και περισσότερο ότι το παιδι έχει τη δική του ιδιαίτερη συμβολή στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικά αντικείμενα των επιδράσεων των γονέων (Χαρβάτης, 2006). Επίσης έχουν γίνει δεκτά ερευνητικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία στα επιθετικά παιδιά δεν είναι μεγαλύτερη η τιμωρία, απλώς είναι πιο αναποτελεσματική και ότι τα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς συν-κατασκευάζουν κοινά νοήματα στόχους και σενάρια, όπου ο ένας περιμένει την αντίδραση του άλλου.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έκανε ο Χαρβάτης τρία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του ύφους της διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών όσον αφορά στην παιδική επιθετικότητα και έχουν απασχολήσει τους ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του 1950: Η ζεστασιά/εχθρότητα , ο έλεγχος/αυτονομία και η περιοριστικότητα /επιτρεπτικότητα. Οι διάφοροι συνδυασμοί αυτών των χαρακτηριστικών προκαλούν επιθετικότητα σε διαφορετικό βαθμό μαζί με άλλα στοιχεία της ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, γιατί η επιθετικότητα η οποία προκύπτει από προβληματική διαπαιδαγώγηση των γονέων δεν αναδύεται ως μεμωνομένο χαρακτηριστικό, αλλά συνδέεται και με την εκδήλωση και άλλων συμπτωμάτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και περιοριστικότητας οδηγεί σε συμπεριφορές εξάρτησης, υπακοής , εξάρτησης, έλλειψης φιλικότητας και δημιουργηκότητας,και ελάχιστης επιθετικότητας.

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και επιτρεπτικότητας προκαλεί ενεργητική, κοινωνικά δημιουργική επιτυχημένα κοινωνική συμπεριφορά και ελάχιστη επιθετικότητα και μάλιστα προς τον εαυτό.

Ο συνδυασμός εχθρότητας και περιοριστικότητας σχετίζεται με νευρωτικά συμπτώματα, περισσότερους καυγάδες, ντροπαλότητα προς τους συνομίληκους , κοινωνική απόσυρση, ζητήματα, ιδιαίτερα τα δύο τελευταία, που συνδέονται με την αυτοαντίληψη του παιδιού για το σχολείο και την παρώθησή του για σχολική επίδοση, και πολύ μεγάλο βαθμό επιθετικότητας εστραμμένης προς τον εαυτό για τα αγόρια.

Ο συνδυασμός εχθρότητας και επιτρεπτικότητας οδηγεί σε παραβατικότητα, ,έντονη ανυπακοή και μεγάλο βαθμό επιθετικότητας. Τα παιδιά αυτά, τα οποία δείχνουν αδιαφορία για το σχολείο και τη μάθηση και συχνά κάνουν «σκασιαρχείο». Συμπεριφέρονται με ανυποληψία στις ηθικές αρχές και στους κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης. Παρουσιάζουν έλλειψη σεβασμού προς τους γονείς και τους δασκάλους και αντιμιλούν και αυθαδιάζουν και μάλιστα χωρίς σοβαρό λόγο. Ένα άλλο σύμπτωμα αυτής της ομάδας των παιδιών είναι η παραβίαση των κανόνων και των ορίων της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης στα δύο βασικά κοινωνικοποιητικά υποσυστήματα οικογένεια και σχολείο (Εκπ/ρια ΠΛΑΤΩΝ, 2000, Χαρβάτης, 2006,).

Μια σειρά ερευνών συνδέουν την επιθετικότητα με την τιμωρητική ανατροφή και διαπαιδαγώγηση με την εμφάνιση παιδικής επιθετικότητας. Η θετική αυτή συνάφεια είναι περισσότερο έντονη , όσο πιο έντονη είναι η γονική τιμωρία, όπως στην περίπτωση της κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς. Η επιβολή σκληρής πειθαρχίας οδηγεί στην παιδική επιθετικότητα στο σχολείο και προκαλεί αρνητικές συνέπειες για τη σχολική επίδοση ανεξάρτητα από το χαρακτήρα του παιδιού, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις συγκρούσεις του συζυγικού υποσυστήματος (Lingers, 1990). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες μελέτησαν την

αποτελεσματικότητα της τιμητικής συμπεριφοράς των γονέων, που επιβάλλεται ειδικά εναντίον των εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά, όπου παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Βαρβάτης, 2006)

3.5. Το οικογενειακό περιβάλλον ως αιτία παιδικής εγκληματικότητας

Οπωσδήποτε η οικογένεια μικροσύστημα δεν θα μπορούσε, σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό, να προκαλέσει την παιδική και νεανική εγκληματικότητα, εάν αυτή με ποικίλους τρόπους δεν ήταν εμφανής σε άλλα αλληλένδετα με το οικογενειακό μικροσύστημα μικροσυστήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οποία ως πλαίσιο, κατά τη συστημική θεωρία του Brofenbrenner , επιδρούν στο οικογενειακό μικροσύστημα. Με μια τέτοια θεώρηση αποφεύγουμε την πλάνη ότι η παιδική και νεανική εγκληματικότητα οφείλεται μόνο στην οικογένεια ή μόνο στον κοινωνικό περίγυρο. Παρόλα αυτά η οικογένεια παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάδυση της παιδικής εγκληματικότητας. Ως αίτια θεωρούνται τα παρακάτω:

Α. Η υπερβολική αγάπη, η οποία είτε καταντά υποδούλωση στις ποικίλες επιθυμίες του παιδιού είτε αποτελεί εκδήλωση τύψεων συνείδησης ή συναισθηματικής έλλειψης. (Σταμοπούλου, 2003). Έτσι χάνουν την προοδευτικά τη φυσιολογική εξουσία , τον μετρημένο έλεγχο και την λογική πειθαρχία, που πρέπει να ασκούνται κατά την υλοποίηση των σχέσεων γονέων—παιδιού, με συνέπεια αυτό να διαμορφώνει ένα εγωτικό χαρακτήρα. Με βάση την κοινωνιογνωστική θεωρία το παιδί μαθαίνει ,ότι μπορεί να τα έχει όλα μέσα στο «δουλικό» οικογενειακό περιβάλλον, κατάσταση η οποία δεν γίνεται αποδεκτή από το εξωοικογενειακό περιβάλλον και φέρει το παιδί αντιμέτωπο προς τα κοινωνικά ισχύοντα. Τα παιδιά αυτά δεν συνεργάζονται, έχουν μια πολύ χαμηλή αυτοαντίληψη για τη μαθησιακή τους επάρκεια και σχολική επιτυχία, καταλήγουν στο κοινωνικό περιθώριο, δεν έχουν ρεαλιστική επαφή με την πραγματικότητα και τις ισορροπίες, πάνω στις οποίες στηρίζεται μια συναισθηματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά υγιής ζωή. Τα παιδιά αυτά είναι επιρρεπή στην εγκληματικότητα. (Bowen, 1996, Σταμοπούλου, 2003.)

Β. Όπως και στην ανάδυση της επιθετικότητας, έτσι και στην πρόκληση της παιδικής εγκληματικότητας , σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή διαπαιδαγώγησης του παιδιού από τους γονείς. Καταπιεσμένα και με αυστηρή τιμωριτική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων δείχνουν μια έντονη παραβατική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα παιδιά, τα οποία έτυχαν επιεικέστερης μεταχείρισης. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, που επιχείρησε η Σταμοπούλου γίνεται σαφές ότι τα παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά του επιθετικού προς αυτά και καταπιεστικού γονέα. Κάθε μορφή καταπίεσης δημιουργεί στον καταπιεζόμενο μια αντίστοιχη ασυνείδητη παρώθηση: να γίνει κάποτε και αυτός με τη συμπεριφορά του ο δυνατός. Έτσι περνάμε σε ένα δεύτερο τρόπο αντίδρασης: την εκδίκηση, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί στην παιδική και νεανική εγκληματικότητα.

Λόγω των ψυχικών και συναισθηματικών συνδέσεων με τους γονείς ως «σημαντικούς άλλους» και ευρισκόμενα ήδη στο κοινωνικό περιθώριο, τα παιδιά αυτά αναζητούν διέξοδα φυγής από αυτή την κατάσταση, την οποία τους προσφέρουν τα ναρκωτικά και οι άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες. Για την ανεύρεση και τον προσπορισμό των ουσιών αυτών φθάνουν τα παιδιά και οι νέοι μέχρι τη διάπραξη εγκληματικών πράξεων.

Πέρα από τις γενεσιουργές καταστάσεις παιδικής και νεανικής εγκληματικότητας που προέρχονται τις συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, τη συναισθηματική ψυχρότητα εκ μέρους των γονέων προς τα παιδιά, την παθογόνο διαπαιδαγώγηση και πραγματοποιούμενες ενδοοικογενειακές αποκλίνουσες συμπεριφορές, ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει αρνητικά την έσω- και εξωοικογενειακή συμπεριφορά του παιδιού, είναι οι επιδράσεις της τηλεόρασης.
Η έρευνα για τις κοινωνικές και ψυχολογικές επιδράσεις της τηλεόρασης στην παιδική συμπεριφορά έχει καταγραφεί ως ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο των κοινωνικών ψυχολόγων, των κοινονιολογων, των παιδαγωγών και των αναλυτών των ΜΜΕ γενικότερα. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε ο Τσαρδάκης προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα σχετικά με τις επιδράσεις της τηλεόρασης στην παιδική εγκληματικότητα

- Η επίδραση των βίαιων σκηνών που προβάλλονται στην τηλεόραση με αποτέλεσμα ελαφρότερη ς ή σοβαρότερης μορφής παιδικής εγκληματικότητας, είναι εντονότερη σε παιδιά, που βιώνουν εσωοικογενειακές συγκρούσεις και καταπιεστική γονική διαπαιδαγώγηση, το σύστημα αντικοινωνικών αξιών, τις οποίες έχουν εσωτερικεύσει τα παιδιά στο πλαίσιο του κοινοκοποιητικού συστήματος οικογένεια.
- Η τηλεόραση παράγει τη βία και την εισάγει μέσα στις οικογένειες, οι οποίες διαφορετικά δεν θα τις γνώριζαν.
- Οι βίαιες σκηνές της τηλεόρασης δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών μόνο, αλλά συγχρόνως και τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους.
- Σε ιδεολογικό και συμβολικό επίπεδο διαπιστώνεται σημαντική σχέση μεταξύ της προβληματικής οικογένειας, των προβαλλομένων από την τηλεόραση πράξεων βίας και της παιδικής και εφηβικής εγκληματικότητας.
- Η κακομεταχείριση του παιδιού και η παραμέληση ή εγκατάλειψη από τους γονείς είναι παράγοντες διαμορφωτικοί της ροπής προς το έγκλημα.(Τσαρδάκης, 2003).

4. Επιμύθιο

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, και η ανάπτυξη της τεχνολογίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προκαλέσει ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές δομές και αξίες. Αλώβητη, βέβαια, δεν θα μπορούσε να μείνει η οικογένεια, αφού αποτελεί τον πυρήνα του κοινωνικού ιστού. Οι σύγχρονοι άνθρωποι γενικότερα, και οι γονείς ειδικότερα όλο και περισσότερο βιώνουν άμεσα τους κλυδωνισμούς, οι οποίοι συνοδεύουν τις ανατροπές, τα διλλήματα ταυτότητας και ρόλου, στα οποία ως γονείς καλούνται να ανταποκριθούν και την αμηχανία μπροστά στην αναζήτηση νέων οριζόντων.
Ιχνηλατώντας πάνω στα ευρήματα και πορίσματα των ερευνών διαπιστώνουμε τις παθογόνες αλλά και μορφωσιογόνες επιδράσεις του γονικού υποσυστήματος στη συμπεριφορά, την αυτοαντίληψη, τη μαθησιακή έφεση και τη σχολική επίδοση των παιδιών.
Το σχολείο ως χώρος συνάντησης της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς στη

βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, και με μοναδικό άμεσο στόχο την ομαλή ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή καθοριστικής σημασίας είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για τα παιδιά είναι οι σπουδαιότεροι «σημαντικοί άλλοι» μετά τους γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (1998).*Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού.* Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα. στο: Γ. Τσιάντης, & Δ Μανωλόπουλος ,*Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τόμος 1ος , Αθήνα: Καστανιώτης

Βουιδάσκης, Β. !996). Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς, στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, στο:

Ι. Η. Νέστορος, (1996). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bowen, M.(1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bowldy, J (1988). *A secure base.* N. YorkQ Basic Books.,

Γαλανάκη, Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τ. 30 σελ.7-25.

Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. στο: *Τετράδια Ψυχιατρικής,* τ. 59, σελ.67-79.

Γκιζέλης, Γ. Κέα.(1984). *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας: Μεταβαλλόμενα σχήματα.* Αθήνα: ΕΚΚΕ

Καίλα, Μ. (1996). *Η σχολική αποτυχία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 168-175.

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα ¨Κέδρος

Κατάκη, Χ. (1985). Σχολική αποτυχία ως σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας. Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Ιατρικού Συνεδρίου, Αθήνα

Κατάκη, Χ. (1997) . (1997). *Το μωβ υγρό.* Αθήνα : 1997.

Κοκκινάκη, Α. & Μάλλια, Ι. (2004). *Έρευνα- -Δράση με σκοπό τη σκιαγράφηση της επικοινωνίας και των Διαπροσωπικών Σχέσεων σε τμήμα Ένταξης στο 4ο Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Πάτρας.* Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία στο τμήμα ΣΥΠ Πάτρας

Κοτσούλης, Μ. (1998). Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. Στο: Π.Ε.Ε., τ.28, σελ.83-99.

Λεζέ, Ε. & Παπαδόπουλος, Ν. (2004). Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις, στο: *Παιδαγωγική Επι-θεώρηση,* τ. 37. σελ.51-66.

Λεονταρή, Α,. (1996). *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Maturana, H. & Varela, F. (1992). *Το δένδρο της γνώση.* Αθήνα : Κάτοπτρο.

Μηλιώτη,Π. (2002). *Θεωρίες επικοινωνίας και εφαρμογή τους στη συστημική ψυχοθεραπευτική προσέγγιση.* Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία του Τμήματος ΣΥΠ Θεσσαλονίκης.

Μιχάλης, Η. (2006). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.* Ιωάννινα, 2006

Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μουσταίρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών.
Napier, A & Whiteker, C. (1987). *Οικογένεια. Μαζί όμως αλλιώτικα.* Αθήνα: Κέδρος
Παππά, Ε. (2003). Οικογενειακή κατάσταση και αυτοαντίληψη των εφήβων, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τ. 35, σελ.200 – 218.
Παππά, Ε. (2006). *Επάγγελμα γονέας*. Αθήνα : Εκδ. Καστανιώτη.
Παπαδιώτη, Β .(1999). Σχολική αποτυχία και η λειτουργία της οικογένειας. στο: Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Ε.Ε. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Παπαδιώτη, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Πετρογιάννης, Κ. (2003).*Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
Prigogine, I. (1997). *Το τέλος της βεβαιότητας.* Αθήνα: Κάτοπτρο
Πυργιωτάκης, Ι.(1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες,* Αθήνα Γρηγόρης.
Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement,* Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall.
Satir, V. (I989). *Πλάθοντας ανθρώπους.* Αθήνα: Κέδρος.
Σταμοπούλου, Μ., (2003). Παιδική εγκληματικότητα: το οικογενειακό περιβάλλον ως αίτιο εκδήλωσής της. Στο: *Τα εκπαιδευτικά,* τ. 65-66, σελ.123-131.
Τσαρδάκης, Δ., (2003). Τηλεόραση και παιδική εγκληματικότητα, στο: *τα εκπαιδευτικά,* σελ.84-90.
Χαρβάτης, Α. (2006). Αυταρχική και επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς: Συμπεράσματα από τις έρευνες. Στο: Π.Τ.Δ.Ε Παν.Ιωαννίνων: *Επιστημονική Επετηρίδα,* τ.19
Χατζηχρήστου, Χ., (1999). *Ο Χωρισμός των γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά . Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
Φύκαρης, Ι., & Αρχοντόγλου, Α.(2006). Σχολείο και μονογονεική οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας,* Ιωάννινα, 2006
Φράγκος, Δ. (2003). *Η αυτοαντίληψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου και η διαμόρφωση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών

Τρίτη διδακτική ενότητα
Η ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας

Σκοπός αυτής της διδακτικής αυτής ενότητας είναι να γίνει αντιληπτό ότι η οικογένεια αποτελεί για το παιδί τη πρώτη και βασική πηγή πληροφόρησης, το πρώτο μοντέλο ζωής , το οποίο του παρέχει στοιχεία και εμπειρίες για τη γνώση του και τη σχέση του με τον κόσμο. Η έρευνα στην εξελικτική ψυχολογία έχει δείξει την αδιαμφισβήτητη επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διδαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του παιδιού. Διάφοροι παράγοντες πολιτικοί και κοινωνικοί, 'όπως η εργασιακή απασχόληση της γυναίκας και η πολύωρη απουσία της από το σπίτι, η ανεργία , η μετανάστευση, το οικονομικό άγχος, οι εκνευρισμοί της καθημερινότητας κα φανερώνουν τη σοβαρή αδυναμία των γονέων να εκπληρώσουν το γονικό ρόλο τους επιτυχώς. Αισθάνονται απροετοίμαστοι να χειριστούν με σιγουριά και αποτελεσματικότητα τον παιδαγωγικό ρόλο τους. Η επίγνωση του ρόλου και των συνεπειών του δεν μπορούν πλέον να στηρίζονται στη τύχη και στο γονικό ένστικτο. Χρειάζεται εκπαίδευση των γονέων με επιστημονικότατα και ευθύνη. Υπό τη λογική αυτή τόσο οι σχολές γονέων όσο κα ιτα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των γονέων.

Με βάση το σκοπό και στόχο της θεματικής ενότητας προτιθέμεθα να αναπτύξουμε τις παρακάτω υποενότητες:

1. *Η μετάβαση στο γονικό ρόλο : Διεργασίες και επόψεις*
2. *2. Οι Σχολές Γονέων ως υποστηριχτικός θεσμός του γονικού ρόλου*
3. *3. Τα ΜΜΕ ως φορέας διαπαιδαγώγησης των γονέων*

Κείμενα της γ' διδακτικής ενότητας
Η ΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

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

1. Η μετάβαση στο γονικό ρόλο

Ο Andre Berge στο βιβλίο του «το επάγγελμα του γονέα» αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ενώ ο άνθρωπος προετοιμάζεται σήμερα για όλα τα επαγγέλματα, αφήνει στη τύχη το πιο σοβαρό επάγγελμα: Το επάγγελμα του γονέα. Η Πηνελόπη Δέλτα ήδη το 1911 γράφει ότι «όλες οι μάνες αγαπάμε τα παιδιά μας. Δυστυχώς όμως αυτό δεν αρκεί. Πρέπει να ξέρομε και πώς τα' αγαπάμε, και οι περισσότεροι απ΄ εμάς τ' αγαπάμε με στραβό τρόπο. Δίνουμε σημασία δηλαδή στα εξωτερικά φαινόμενα . Εκεί σταματούμε. Τη ψυχή όμως του παιδιού δεν την εξετάζουμε, δεν τη γνωρίζουμε, δεν την μορφώνομε. Δεν είμαστε προετοιμασμένοι όσο χρειάζεται για να δώσουμε στο παιδί μας την πολύπλοκη ανατροφή που χρειάζεται (Δέλτα, 1911). Θα συμφωνήσουμε με τις δύο παραπάνω απόψεις, γιατί πιστεύουμε ότι το να φέρει ένα ζευγάρι ένα παιδί στον κόσμο, αποδεικ΄νυει τη βιολογική του δυνατότητα. Δεν προδιαγράφει όμως ως αυτονόητη τη γονική επάρκεια. Αυτό είναι ένα επίκτητο ψυχοκοινωνικό μόρφωμα. Όπως δεν γεννιομαστε δάσκαλοι, έτσι δεν γεννιόμαστε και γονείς. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω συστηματικών βιωματικών εμπειριών και σχετικού γνωστικού εξοπλισμού. Ισχύει και στην περίπτωση αυτή, αυτό που ισχύει και για τους επαγγελματίες δασκάλους : Στην εποχή μας χρειαζόμαστε συνεχή εκπάιδευση των εκπαιδευτών, ανεξάρτητα σε πιο πλαίσιο τυπικής ή άτυπης αγωγής και εκπαίδευσης λειτουργούν αυτοί.
Η απόκτηση παιδιού ή παιδιών, που σηματοδοτεί τη διεύρυνση της πρώτης δυάδας σε ένα μεγαλύτερο αριθμό μελών και συγχρόνως τη μετατροπή της σε γονείς καταγράφεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία ως μια ξαφνική αλλαγή, η οποία συμβαίνει στη ζωή της δυάδας, με συνέπειες στην εξέλιξη των ενηλίκων και του κύκλου ζωής της οικογένειας (Χουρδάκη, 2000; Terry, 1991; Levy-Shiff, 1994). Όπως πολύ σωστα παρατηρεί η Παππά σε σχετικό άρθρο της η χρονική περίοδος της κύησης σηματοδοτεί για τη συζυγική δυάδα την έναρξη νέων ψυχοκοινωνικών αλλαγών και προσαρμογών σε όλους τους τομείς της ζωής των μετατρεπόμενων πλέον συζύγων σε γονείς: εργασιακούς, προσωπικούς, κοινωνικούς (Παππά, 2006).

Με τη γέννηση και την προοδευτικά ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού οι προσαρμογές αυτές μπορούν από τη μια να καταστούν σημείο εκκίνησης θετικών διαφοροποιήσεων του γονικού πια υποσυστήματος στο διαμορφωμένο και υπό εξέλιξη οικογενειακό σύστημα με σημαντικές συνέπειες. Ως τέτοιες θεωρούνται από τη μια μεριά η διεύρυνση της προσωπικής, ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και η εμβάθυνση των διανθρώπινων σχέσεων του γονικού υποσυστήματος στο πλαίσιο της εξέλιξης και ομοιόστασης του όλου συστήματος οικογένεια, οι δυνατότητες που προσφέρει η σχέση του ζευγαριού για δημιουργική συνύπαρξη και λειτουργικές οικογενειακές σχέσεις και πηγή ανεξάντλητης χαράς για τους γονείς. Από την άλλη μεριά είναι δυνατόν οι αναγκαίες νέες προσαρμογές να αποβούν γενεσιουργοί αιτίες άγχους, έλλειψης ανεκτικότητας και συγκρούσεων μεταξύ συζυγικού και γο9νικού υποσυστήματος, γιατί

συνοδεύονται από νέες διόδους διαπραγμάτευσης μεταξύ της τριάδας πια με κίνδυνο την ανάδυση διαταραχών στο ζευγάρι και τα παιδιά, όταν δεν επιτευχθεί η απαιτούμενη γόνιμη επικοινωνία και η συμμετρική σχέση μεταξύ των τριών. Άλλωστε αφ' εαυτού το ζευγάρι είναι ένας «εύθραυστος δεσμός «, όπως παρατηρεί με χαρακτηριστική οξυδέρκεια και με θεωρητική και πρακτική υψηλού βαθμού επάρκεια ο κλινικός ψυχολόγος Napier στο ομώνυμο βιβλίο του (Χουρδάκη κα, 1989, Napier, 2003).

Από την επισκόπηση της διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας, την οποία επιχείρησε η Παππά παρατηρείται ότι σε παλαιότερες χρονικές περιόδους η γέννηση ενός παιδιού αντιμετωπιζόταν ως σημαντικός διασπαστικός παράγοντας για την ομαλή συνέχιση της συζυγικής ζωής, τόσο, ώστε αποτελούσε οικογενειακή κρίση. Βέβαια στη σύγχρονη εποχή έχουν διαφοροποιηθεί αρκετά οι αντιλήψεις και οι στάσεις ως προς το θέμα αυτό και νεότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις αυτές δεν ισχύουν για όλους τους γονείς, γιατί εντωμεταξύ έχουν αναδυθεί διαφοροποιήσεις ,σχετικά με το πώς αντιδρούν οι γονείς στη γονικότητα αν και άλλες έρευνες εντοπίζουν μια μικρή έως μεγάλη μείωση της ικανοποίησης σε ψυχοσωματικό και σεξουαλικό επίπεδο (Napier, 1997, Παππά, 2006).

Παρ' όλα αυτά η μετάβαση στο γονικό ρόλο δεν παύει να αποτελεί ακόμη και σήμερα πιθανό στοιχείο κρίσης του συζυγικού υποσυστήματος και αλλαγών, ι Οι αλλαγές αυτές σε ένα βαθμό επηρεάζονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά των γονέων: α. από τη δυνατότητα έκφρασης στοργής συναισθημάτων (affection) β. από το βαθμό σχέσεων με το παιδί, γ. από το βαθμό σχέσεων εντός του συζυγικού υποσυστήματος δ. από το βαθμό ασφάλειας που νοιώθουν και οι δύο στο νέο ρόλο τους και δ. από το είδος προσκόλλησης (attachment), την οποία βιώνουν και δείχνουν και οι δύο γονείς ως γονικό υποσύστημα στη σχέση τους με το παιδί (Fauchier & Margolin 2004; Caffery & Edman 2004 ; Bowlby, 1988). Ωστόσο εντοπίζονται άλλες έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι, αν και παρατηρείται μείωση στην ικανοποίηση που αντλούν πολλοί σύζυγοι, το επίπεδο της ικανοποίησης παραμένει το ίδιο για αρκετούς από τους γονείς, ενώ σε άλλους αυξάνεται η ικανοποίηση σε συζυγικό επίπεδο.

Σημαντικά θεωρούνται τα αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας, η οποία παρακο-λούθησε διάφορες εκφάνσεις της ζωής ζευγαριών από το μέσον του πρώτου τρι-μήνου της εγκυμοσύνης μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι το άγχος σχετικά με τη συζυγική σχέση είναι πιθανό να παρεμποδίσει την προσαρμογή στη γονικότητα και των δύο γονέων. Ως περισσότερο ευάλωτες αποδείχθηκαν οι γυναίκες – σύζυγοι με ανασφαλή προσκόλληση , οι οποίες χρειάζονται συχνά πολλή υποστήριξη κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στο ρόλο του γονέα. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι στατιστικά σημαντικά ευρήματα όσον αφορά την ασφαλή προσκόλληση (security of attachment) σχετίζοντας το μόρφωμα αυτό με την ευαισθητοποίηση των μητέρων για τις ανάγκες των παιδιών τους. Ενώ οι σχετικές με την προσκόλληση έρευνες στη δεκαετία του 1980 επικεντρώνονται στις σχέσεις μητέρας – παιδιού, και μάλιστα νηπίου, νεότερες έρευνες έχουν εντοπίσει την αποτελεσματικότητα των πατέρων στην παροχή φροντίδας για το νήπιο (Liebermann & Pawl, 1988; Cowan et al. 1996, Παππά, 2006).

Σύμφωνα με τους Cowan & Cowan η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μια διαδικασία δύσκολη, όπως καταγράφεται από τις αναφορές της Παππά στην έρευνα των αναφερόμενων ερευνητών η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία αφορά με κρίσιμες αλλαγές σε πολλούς τομείς της οικογενειακής ζωής:

1. Αλλαγές όσον αφορά στην ταυτότητα : Οι απόψεις των ανδρών και γυναικών σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος και με το πώς λειτουργεί η οικογένεια συχνά αλλάζουν ριζικά
2. Αλλαγή ρόλων μέσα στο γάμο: α. Η κατανομή εργασιών γίνεται πιο παραδοσιακή, β. Τα παιδιά δεν φέρνουν τους γονείς πιο κοντά, γ. Η φύση της επικοινωνίας αλλάζει (αναδύεται εστιασμός στο νέο μέλος), δ. Αλλάζει η αίσθηση του εαυτού, καθώς και η σχέση των συζύγων, ε. Διαφοροποιούνται οι ρόλοι εκτός της οικογένειας, στ. Οι γυναίκες είναι πιθανό να βάλλουν σε δεύτερη θέση τη σταδιοδρομία τους ή αναζητούν επαγγέλματα που δεν απαιτούν πολύ αφοσίωση και πολύωρη παραμονή εκτός σπιτιού, ζ. Βιώνουν έλλειψη από φίλους και συνεργάτες. Βέβαια όσον αφορά στην έκτη περίπτωση σήμερα εξελίσσεται σε διεθνές επίπεδο η συζήτηση και η έρευνα σχετικά με το συμβιβασμό (reconciliation) της σταδιοδρομίας και της οικογένειας, γιατί λόγω των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικιών εξελίξεων παρατηρείται ότι συνεχώς αυξάνει ο αριθμός των γυναικών που εισέρχονται στο χώρο της εργασίας (Cook, 1993).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η γέννηση του πρώτου παιδιού έχει συνδεθεί με το φαινόμενο της «έμφασης στους παραδοσιακούς ρόλους «, καθώς οι απαιτήσεις και η άσκηση του ρόλου τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές αναπαραστάσεις για την κατά φύλο κατανομή των γονικών ρόλων: Ο νέος πατέρας είναι υπεύθυνος για την εργασία και το εισόδημα της οικογένειας, ενώ η μητέρα φροντίζει το παιδί και το σπίτι. Ενώ η προσαρμογή των μητέρων και η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του ρόλου έχει μελετηθεί διεξοδικά, προσαρμογή των πατέρων δεν έχει γίνει μέχρι τώρα αντικείμενο θεωρητικού και ερευνητικού προβληματισμού. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα επικεντρώνονται στην προσαρμογή των πατέρων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής στη φροντίδα του παιδιού και τις δουλειές του σπιτιού, οι παράγοντες που προσδιορίζουν το ρόλο των γονέων, οι συνέπειες της εμπλοκής των πατεράδων στην ανάπτυξη του παιδιού και η ποιότητα της συζυγικής σχέσης. Λίγες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στην υποκειμενική ευημερία και την ικανοποίηση, την οποία αντλούν από τη ζωή οι πατέρες ως ένδειξη προσαρμογής στο γονικό ρόλο. Επίσης δεδομένα σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των πατέρων φαίνεται ότι συμφωνούν ότι δεν παρατηρείται αλλαγή σημαντική στη διάθεσή τους μετά τη μετάβασή τους στο γονικό ρόλο.

Πάνω στα δεδομένα των παραπάνω αναφερόμενων ερευνών θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Η εμφανιζόμενη στις έρευνες θετικότερη και εντατικότερη προσαρμογή των γυναικών στο γονικό ρόλο της μητέρας προφανώς συνδέεται με τις βιολογικές τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες του θηλυκού φύλου. Ο βαθμός έντασης αυτής της προσαρμογής και η αυτονόητη παράσταση σε κοινωνικό επίπεδο των ρόλων και των υποχρεώσεων της γυναίκας, η οποία μέσα από το γάμο μετατρέπεται σε μητέρα δεν είναι απλά ψυχοβιολογική δηλ. εγγενές και κληρονομούμενο χαρακτηριστικό των γυναικών. Κυρίως αποτελεί έκφραση της αντίληψης που έχουμε για το βιολογικό φύλο (sex) και το γένος (gender). Το τελευταίο υποδηλώνει ένα επίκτητο μόρφωμα κοιονωνικοψυχολογικού χαρακτήρα, το οποίο υποδηλώνει οτιδήποτε προγράφεται στο βιολογικό φύλο κοινωνικά και πολιτισμικά. Πρόκειται δηλαδή για κοινωνικές φαντασιακές σημασίες όσον

αφορά στη πραγματικότητα της γυναίκας μέσα από τις έντονες λειτουργίες των φαντασιακών θεσμοθετήσεων της κοινωνίας. Με βάση αυτές τις προσγραφές και τις κοινωνικές θεσμοθετήσεις διαμορφώνονται και εγκαθιδρύονται καθημερινές διαδικασίες ζωής, οι οποίες συνδέονται με το βιολογικό φύλο και το μετατρέπουν σε γένος μέσα από πολιτιστικές προδιαγραφές, κανόνες και αξιολογικού κώδικες, κοινωνικό συμβολισμό, κοινωνικούς διακανονισμούς και διαμεσολαβήσεις (Καστοριάδης, 1981, Friedan, 1997).

2. Σήμερα αναγνωρίζεται ως αναγκαία η παρουσία του πατέρα στις εσωοικογενειακές διαδικασίες και η σχετική με το συμβιβασμό πατέρα και εργαζόμενου συζήτηση και έρευνα γίνεται σε εντονότερο και απαιτητικότερο επίπεδο σχετικά με τη μητέρα. Στο πλαίσιο της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων εντοπίζεται ένας ικανοποιητικός βαθμός εργασιων με θέμα " Men's reconciliation of work and family life (Ο συμβιβασμός του άνδρα με την εργασία και την οικογένεια), combining work and family (συνδέοντας εργασία και οικογένεια , που αφορά και τις γυναίκες) για ένα θέμα που είναι τουλάχιστον στον ευρωπαικό χώρο πολύ καινούργιο.

Τέλος, έρευνα σχετικά με τη μετάβαση στον γονικό ρόλο, την οποία παρουσιάζει στην εργασία της η Παππά βρέθηκε ότι οι εμπειρίες των γονέων κατά την παιδική ηλικία, καθώς και η γονική συμπεριφορά κατά την ανατροφή των παιδιών, όπως και η ποιότητα των σχέσεων συζυγικού – γονικού υποσυστήματος αποτελούν τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού ως ενήλικα, ως προς τις δικές του διαπροσωπικές σχέσεις. Η μελέτη διερεύνησε τη σχέση μεταξύ τύπου των γονέων ενός ατόμου και των αλλαγών στο γάμο, οι οποίες ακολούθησαν μετά την απόκτηση του πρώτου παιδιού διαχρονικά μεταξύ του πρώτου τριμήνου της ζωής του παιδιού μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας.. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σύζυγοι, που γίνονται για πρώτη φορά γονείς, οι οποίοι ανακαλούσαν τον τύπο των γονέων τους ως απορριπτικό, άκαμπτο, αυστηρό και συναισθηματικά ψυχρό παρουσίασαν μια μεγαλύτερη μείωση στην ποιότητα του γάμου. Ιδιαίτερα οι αναμνήσεις των γυναικών, λόγω θα λέγαμε πιθανώς των προγραφών που γίνονται στο γένος αποδείχτηκαν ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της εξέλιξης της συζυγικής σχέσης.

2. Οι σχολές γονέων ως υποστηρικτικός θεσμός του γονικού ρόλου

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να δείξουμε την αναγκαιότητα εγκαθίδρυσης ενός θεσμού υποστηριχτικού του γονικού ρόλου, ο οποίος ακούει στο όνομα Σχολές Γονέων. Θα αναφερθούμε δι' ολίγον στην αναγκαιότητα ύπαρξής του, στην εξιστόρηση της ανάπτυξής του στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, στη φιλοσοφία του και στην οργάνωσή, τη λειτουργία και τη μεθοδολογία του.

2.1. Η αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού: Σχολή Γονέων.

Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις μετά το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου είχαν σημαντικές επιδράσεις πέρα από άλλους τομείς του κοινωνικού ιστού και στην οικογένεια.. Με βάση τα πορίσματα της κοινωνικής και της

εξελικτικής ψυχολογίας, οι οποίες αφιερώνουν μεγάλο μέρος του επιστημονικού τους εύρους στο ιδιαίτερα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα οικογένεια, άρχισε μεταπολεμικά να απασχολεί η σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και η φροντίδα διατήρησης της καλής ψυχικής υγείας του πλέον όχι μόνο τους καθ' αυλή αρμόδιους, δηλ. ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και ψυχιάτρους, αλλά με βάση τα ερευνητικά ευρήματα των επιστημόνων, οι οποίοι αναφερθήκαν παραπάνω, και τους γονείς, οι οποίοι για να υλοποιήσουν το γονικό τους ρόλο σωστά έπρεπε να εκπαιδευτούν (Σταυρού, 1987).

Η εκπαιδευτική αυτή προσπάθεια ήταν φυσικό να πάρει διάφορες μορφές και σχήματα ανάλογα με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες κάθε χώρας. Στο δυτικό ευρωπαϊκό χώρο συναντούμε το σχήμα των Σχολών Γονέων, ενώ στον Ανατολικό, του υπαρκτού σοσιαλισμού, μαζί με τις Σχολές λειτουργούν πολλά πανεπιστήμια νέων. Στις υπόλοιπες χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου υπάρχουν Ινστιτούτα για γονείς, συμβουλευτικά κέντρα γάμου και οικογένειας και Ακαδημίες με σχετικό περιεχόμενο.

Στον έντονο τούτο κοινωνικο-παιδαγωγικό προβληματισμό της μεγάλης κοινωνικής ομάδας των γονέων, διάχυτο στην εποχή μας είναι σ' όλες τις χώρες , σε διάφορες ποικιλίες και διαφορετικές ανάλογα με τις συνθήκες τους, έρχεται η επιστήμη ν' αναλάβει τον τομέα της ευθύνης της. Η κοινωνική ψυχολογία, η οποία μελετά την οικογένεια ως ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα, η ψυχολογία και η παιδοψυχιατρική, που μελετούν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, τις αντιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και τις αναδυόμενες διαταραχές, βοηθούν με τη Συμβουλευτική τόσο τους γονείς όσο και τα παιδιά στην προσωπική τους ανάπτυξη και ωρίμανση. Αυτό πραγματοποιείται με το θεσμό των Σχολών Γονέων, Είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση των γονέων στηρίζεται στα δεδομένα κυρίως της εξελικτικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, οι οποίες στην περίπτωση αυτή επικεντρώνουν το ενδια-φέρον τους στη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας διαμέσου της οικογένειας. (Σταυρού, 1987, Τσίφας, 1997).

Οι παραπάνω αναφερόμενοι επιστημονικοί κλάδοι επισημαίνουν την αποφασιστικής σημασίας επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Η κατανόηση των συναισθηματικών, αλλά και των αναπτυξιακών αναγκών του παιδιού μέσα σε ένα θετικό κλίμα γονικών και συζυγικών σχέσεων επηρεάζουν και διαμορφώνουν θετικά τη ψυχική υγεία του (Μπεχράκη, 2002). Παρ' όλες αυτές τις διαπιστώσεις η ψυχική υγεία του παιδιού παραμένει για το σύγχρονο γονέα ακόμη μια έννοια ασαφής και αόριστη, το περιεχόμενο της οποίας αναζητά, όταν το ψυχικό σύμπτωμα ελαφρύ ή βαρύτερο σωματοποιείται, όταν οι σχέσεις μεταξύ του γονικού υποσυστήματος και του υποσυστήματος του παιδιού διαταράσσονται, όταν νοιώθει την απειλή βιωμάτων φυγής του παιδιού προς τα ναρκωτικά ή άλλες εξαρτησιογόνες ουσίες.

Συγχρόνως δημιουργείται έντονη ανασφάλεια από τη δυσλειτουργία των συζυγικών σχέσεων. Η ελλιπής επικοινωνία και οι αντικρουόμενες προσδοκίες προκαλούν στο ζευγάρι ματαίωση, εχθρότητα, αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων και αποξένωση. Ενεργοποιείται ακόμη ο μηχανισμός της αντιπαλότητας , όπου μέσω διαδικασιών τριγωνισμού (triangulation) και συναισθηματικής προσκόλλησης εμπλέκεται και το παιδί, το οποίο προσκαλείται να συμμαχήσει με ένα από τους δύο γονείς, για να καλύψει ο γονιός αυτός μέσω της συμμαχίας το συναισθηματικό του κενό. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές το παιδί βιώνει από το σύμμαχο- γονέα διαφόρου τύπων εκδηλώσεων,

όπως π.χ. υπερπροστασία, απόρριψη, αυταρχισμό, ανάπτυξη ψευδο-εαυτού. Η τελευταία κατάσταση αναδύεται μέσα στο διαταραγμένο σχεσιακό κλίμα της οικογένειας, 'όπου το παιδί δεν λειτουργεί υπό το σχήμα δίνω – παίρνω αγάπη, προσοχή και αποδοχή, διατρέχοντας συγχρόνως τον κίνδυνο να αναπτύξει ψυχοδυναμικούς μηχανισμούς, όπως είναι η ενούρηση, η παλινδρόμηση, μέσω της οποίας το παιδί παραμένει καθηλωμένο ή γυρνά σε προηγούμενο στάδιο της ανάπτυξης (Bowen, 1996, Τσιάντης κα, 2001, Μπεχράκη, 2002).

Το ρόλο του γονέα καθιστούν δυσκολότερο και άλλοι εξωοικογενιακοί παράγοντες (εργασιακό burn- out, πιεστικό ωράριο, οικονομικό άγχος, δύσκολες διανθρώπινες σχέσεις καθώς και η κρίση των αξιών στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της κατανάλωσης και της επικινδυνότητας, που αποδυναμώνουν την παιδαγωγική αξία των οικογενειακών σχέσεων. Βιώνοντας ο γονέας την επιρροή όλων αυτών των στοιχείων στο οικογενειακό σύστημα αξιών προσπαθεί, κατευθυνόμενος από το ένστικτο, την αγάπη και κάποιες ασύνδετες και πολλές φορές ακατανόητες γι' αυτόν ψυχολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις, τις οποίες αποκτά από συζητήσεις με φίλους, από ενημερωτικές εκπομπές, και διαλέξεις αυτοσχεδιάζοντας και πειραματιζόμενος , χωρίς βεβαία να γνωρίσει το περιεχόμενο και την ουσία του πειράματος, που επιχειρεί, να υλοποιήσει το γονικό του ρόλο αναμένοντας με αμηχανία και αγωνιά το αποτέλεσμα. Η επιτυχία όμως του πειράματος στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού θα φανεί πολλά χρόνια αργότερα, δεδομένου ότι η ψυχική υγεία εξαρτάται από την ωριμότητα, τον αυτοέλεγχο και την αυτοεκτίμηση του ενήλικα πια παιδιού .

Ως εκτούτου ο γονέας αισθάνεται ανέτοιμος να χειριστεί χωρίς αισθήματα ανασφάλειας τον παιδαγωγικό του ρόλο. Η επαγγελματική του ακόμη καταξίωση δεν του προσφέρει τα εφόδια για να προβάλλει και να κατανοήσει τις προσωπικές του ανάγκες, τις συγκρούσεις και τις προσδοκίες του ούτε το συναισθηματικό και βιωματικό επίπεδο, ώστε να εντοπίσει τις ανάγκες και προσδοκίες του/της συντρόφου του και του παιδιού, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να επικοινωνήσει δημιουργικά μαζί τους (Μπεχράκη, 2002).

Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που οι διαφυλικές σχέσεις αναπροσαρμόζονται, που εγκαταλείπεται ως αναποτελεσματικό μέσο η αυστηρή πειθαρχεία και αυστηρός έλεγχος, που οι συναισθηματικές ανάγκες ζητούν ικανοποίηση και ο σεβασμός τ5ων ανθρωπίνων δικαιωμάτων τυγχάνει μελέτης και αποδοχής, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν είναι μόνο θέμα τύχης και ενστίκτου αλλά και επιστημονικής θεμελίωσης και ευθύνης.

Η κατανομή των ρόλων βασίζεται στη συνεργασία και τη συμμετρική επικοινωνία και προϋποθέτει αισθήματα αποδοχής και αμοιβαία στήριξη και ενθάρρυνση. Επιπλέον, η επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων στο πλαίσιο του γονικού υποσυστήματος της οικογένειας απαιτεί αμοιβαίο ενδιαφέρον και επιδέξιους χειρισμούς επικοινωνίας, για βρεθούν λειτουργικές λύσεις και για τις δύο πλευρές. Βεβαία, είναι πια αναμφισβήτητο ότι όλες αυτές οι διαδικασίες που αφορούν στις διανθρώπινες σχάσεις χρειάζονται αγάπη, φαντασία και συγκεκριμένες επικοινωνιακού τύπου δεξιότητες.

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τη μια μεριά πρέπει να έχει ως βάση το διάλογο, την επεξεργασία παραδειγμάτων και εμπειριών με κατάθεση επιχειρημάτων. Από την άλλη μεριά θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει την άποψή του και τη γνώμη του. Πρόκειται, ως ετούτου για μια πολυεπίπεδη αγωγή , όπως παρατηρεί η Μπεχράκη, η οποία σκοπεύει στην ωρίμανση και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του ατόμου, και η οποία επιτρ΄πει το αρμονικό ξεδίπλωμα των δυνατοτήτων που

κληρονόμησε , τις οποίες προσπαθεί να τις μετατρέψει σε ιδιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.
Για την ικανοποίηση αυτής της κοινωνικής ανάγκης, για την εκπαίδευση των γονέων ιδρύθηκε ο θεσμός της Σχολής Γονέων με σκοπό:

- Να βοηθήσει τους γονείς να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το/τη σύντροφό τους
- Να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ενσυναίσθησης να αποδεχθούν τις δυνατότητές του
- Να διαμορφώσουν ένα τέτοιο ενδοοικογενειακό κλίμα, , το οποίο θα συμβάλλει στην προοδευτική ανεξαρτοποίησή του και την ομαλή του προσαρμογή στην κοινωνία προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις πραγματικές του ανάγκες και όχι εκείνες που έμμεσα επιβάλλει το κοινωνικοοικονομικό σύστημα.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού
- Να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία του γονικού ρόλου,τα οποία έχουν δύο βασικές διαστάσει. Η μια ορίζεται από κυρίως από τη συναισθηματική στάση προς τα παιδιά, της οποίας τα δυο άκρα είναι η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού, και η άλλη από τον τρόπο άσκησης της πειθαρχίας (Μπεχράκη, 2002; Gronenmeyer, 1988; Woodworth et al., 1996).

Με βάση, λοιπόν, τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα και τις προκλήσεις, τις οποίες αντιμετωπίζει τόσο η συζυγική δυάδα, όσο και ο κάθε σύζυγος κατά τη μετάβασή του στη κατάσταση του γονέα, οι μελετητές της οικογένειας και των σχέσεων των οικογενειακών υποσυστημάτων και μελών προτείνουν τη συμμετοχή των συζύγων σε ομάδες υποψηφίων γονέων, όπου οι μελλοντικοί γονείς μπορούν να βρουν την αναγκαία υποστήριξη και συμβουλευτική παρέμβαση για μια πιο ομαλή μετάβαση στο γονικό τους ρόλο.
Προγράμματα παροχής ομαδικής συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για μελλοντικούς γονείς έχουν αναπτυχθεί στο διεθνή χώρο πολλά. Σύμφωνα με την Παππά τα πιο γνωστά και συγχρόνως πιο αποτελεσμαικά προγράμματα είναι τα ακόλουθα:

- Becoming a Family project
- Becoming parents
- Parenting together program
- Polomeno Family Intervention Framework for Perinatal Education

Από το γερμανικό χώρο αναφέρουμε δύο από τα σημαντικότερα προγράμματα:

- APOMA
- Pro- Familie
- Das Muencher Trainigsmodell

Τα πρώτα τρία προγράμματα επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση των σχέσεων του ζεύγους κατά την περίοδο της μετάβασης στο γονικό ρόλο. Το τέταρτο επιχειρεί μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση και εξετάζει θέματα που άπτονται του γονικού ρόλου αλλά και σε θέματα σχέσεων στο συζυγικό υποσύστημα. Το πρώτο από τα γερμανικά προγράμματα αφορά τις σχάσεις γονέων και παιδιών στο πλαίσιο της οικογενειακής επιχείρησης. Το δεύτερο αναφέρεται καλύπτει όλο το εύρος της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας και σχέσης, το τρίτο είναι ένα πρόγραμμα διαρθρωμένο κατά θεματικές

ενότητες (modules), έχει ολιστικό χαρακτήρα και πραγματοποιεί συμβουλευτική παρέμβαση και θεραπεία γονέων και παιδιών συνδέοντας τους δύο βασικούς φυσικούς χώρους λειτουργίας και των δυο: Οικογένεια και Σχολείο.

2.2. Η ανάπτυξη του θεσμού Σχολές Γονέων στο εξωτερικό και στη Ελλάδα : Ιστορική προσέγγιση

Η πρώτη Σχολή Γονέων ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1928 καθώς και άλλοι οργανισμοί, οι οποίοι είχαν ως σκοπό την παροχή βοήθειας στους γονείς για την υλοποίηση του παιδαγωγικού ρ΄0ολου τους στην οικογένεια. Γρήγορα πολλαπλασιάστηκαν σε όλη τη Γαλλία. Ανάλογοι θεσμοί σιγά-σιγά ιδρύθηκαν και σε άλλες χώρες του κόσμου.
Στις 24 Απριλίου 1964, ο Andre' Isambert, ο Andre' Berge' και ο καθηγητής Kineberg ίδρυσαν στη Γαλλία τη Διεθνή Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation International pour l' Education des Parents – F.I.E.P.). Η ανάπτυξη της ομοσπονδίας αυτής, οι δραστηριότητές της και η αναγνωσιμότητά της διεθνώς συνέβαλαν στην ευρύτερη αναγνώριση του θεσμού (Μπεχράκη, 2002, Παππά, 2006.
Στην Ελλάδα η συστηματική εργασία με τους γονείς ως βασικός θεσμός στήριξης της οικογένειας και της προστασίας της ψυχικής υγείας όλων των μελών του ψυχοκοινωνικού συστήματος οικογένεια άρχισε με τη λειτουργία της Σχολής Γονέων της Αθήνας το 1962 με πρωτοβουλία της Μαρίας Χουρδάκη, η οποία ήταν η πρώτη , που εισήγαγε το θεσμό αυτό στην Ελλάδα και αφιέρωσε τον περισσότερο χρόνο της ζωής της για την εδραίωση και επιτυχία του θεσμού. Από τότε μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν πολλές Σχολές Γονέων σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας με πρωτοβουλίες διαφόρων φορέων (τοπική αυτοδιοίκηση, κινήσεις ενεργών πολιτών, ενώσεις γυναικών, σωματεία ανθρωπιστικού περιεχομένου, το ΙΔΕΚΕ, η Εκκλησία κα.) και με ποικίλη θεματολογία. Τον Οκτώβριο του 1999 για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η σημασία του θεσμού, αλλά και η ανάγκη έρευνας θεμάτων, τα οποία εμπίπτουν στο εύρος της θεματολογίας του από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, με τη συνεργασία του οποίου συντίθεται Επιστημονικη Επιτροπή Σχολών Γονέων αποτελούμενη από τους: Κ. Μπεχράκη, τον καθηγητή Παιδαγωγικής Γ. Κρουσταλλάκη και τον καθηγητή Ψυχολογίας Η. Μπεζεβέγκη , και η οποία οργάνωσε ένα από τα μεγαλύτερα συνέδρια αφιερωμένο στη Μ. Χουρδάκη με τίτλο : «Σχολές Γονέων: επιστημονική παρέμβαση στις προκλήσεις της σύγχρονης οικογένειας. Εμπειρίες- Προοπτικές» (Σταυρού, 1987, Μπεχράκη, 2002, Παππα, 2006).
Από τότε μέχρι σήμερα οι Σχολές Γονέων ανά την Ελλάδα έχουν επιτελέσει και επιτελούν ένα έργο σημαντικής σπουδαιότητας στο χώρο της πρωτογενούς πρόληψης σε θέματα, τα οποία αφορούν την οικογένεια. Οι Σχολές γονέων απευθύνονται σε όλους τους γονείς και συντελούν ουσιαστικά τόσο στην εκπαίδευση των γονέων, όσο και στη ψυχολογική τους υποστήριξη σε σχέση με την άσκηση του δύσκολου ψυχοκοινωνικού και παιδαγωγικού έργου τους.

2.3. Η φιλοσοφία του θεσμού Σχολή Γονέων

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα ξεκίνησαν να κινούνται με ορισμένο πλαίσιο φιλοσοφίας, η οποία αποτελεί τη βάση της αντίληψης για το θεσμό και συνακόλουθα την εργασία της Μ. Χουρδάκη.

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι : α. Η στήριξη του θεσμού της οικογένειας, β. η πρόληψη της ψυχικής υγείας του παιδιού, αλλά και όλων των άλλων μελών της οικογενειακής ομάδας .Πιο συγκεκριμένα, το έργο τους εντάσσεται στο πλαίσιο της μη ειδικής πρωτογενούς πρόληψης (Παππά, 2006)., β. Η ενημέρωση των γονέων με βάση τα σύγχρονα ευρήματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Οικογένειας, γ. Η διαμόρφωση – διαφοροποίηση της στάσης και της συμπεριφοράς των γονέων, αλλά και όλων των μελών της οικογένειας .
Ακριβώς λόγω αυτής της σκοποθεσίας οι Σχολές Γονέων διαφέρουν από τις θεραπευτικές ομάδες, όπου το αίτημα είναι η επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και η επίτευξη της αυτογνωσίας. Ο κεντρικός άξονας των Σχολών Γονέων είναι η πρόληψη, η ενημέρωση και η προετοιμασία για μια δια βίου ανάπτυξη και αυτογνωσία (Μπεχράκη, 2002). Ο σκοπός των Σχολών Γονέων βασίζεται στη φιλοσοφία τους οι αρχές της οποίας είναι οι εξής:

- Η πρώτη άποψη είναι η ανθρωποκεντρική θεώρηση του κοινωνικού βίου. Ο άνθρωπος θεωρείται ότι είναι η ύψιστη αξία της ζωής και το μέτρο της ιστορικής και κοινωνικής προόδου κρίνεται σε αναφορά με οτιδήποτε τον υπηρετεί. Όλα τα γύρω στοιχεία, τα οποία είναι άλλωστε δημιουργήματά του, η τεχνολογία, η οικολογία, οι οικονομικές και οι ανθρώπινες σχέσεις κα. Προσφέρονται ως θετικοί παράγοντες, ενισχυτικοί στην πολυεπίπεδη και πολύπλευρη προσπάθεια καταξίωσης της ζωής.
- Γύρω από τον ανθρωπιστικό άξονα τοποθετούνται τα ιδανικά της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αξιοπρέπειας, του σεβασμού της ζωής, του αλτρουισμού κα. Την αξία του ανθρώπου και των ιδανικών του γίνεται προσπάθεια να μεταβιβαστούν στο νέο άνθρωπο μέσα από την οικογένεια.
- Ο σύγχρονος άνθρωπος, ζώντας σε πολυσύνθετο κοινωνικό χώρο, αναλαμβάνει την ευθύνη πολλαπλών ρόλων. Για την πραγμάτωση αυτών των ρόλων έχει το δικαίωμα να επικαλείται βοήθεια σχετικά με τις γνώσεις και τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν αυτούς τους ρόλους. Αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία της κάθε επιστήμης πρέπει να του γίνονται κατανοητά, ότι οι επιστήμονες χρειάζονται να έρχονται κοντά του. Ιδιαίτερα οι κοινωνικοί επιστήμονες και ακόμη πιο πολύ οι ψυχολόγοι. Σ’ οτιδήποτε αφορά την οικογενειακή ομάδα, είναι αδιανόητο η επιστήμη να υπογραμμίζει τις ευθύνες του ρόλου των γονέων και την ίδια ώρα να τους αφήνει αβοήθητους.
- Η ενημέρωση από την επιστήμη της ψυχολογίας είναι μια διαρκής διαδικασία. Δεν γίνεται ούτε ευκαιριακά, ούτε αποσπασματικά. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από τις γνώσεις , αξιοποιούμε τη δυνατότητα που υπάρχει σε κάθε άτομο ν’ ανανεώνεται, να ωριμάζει, να προετοιμάζεται για αναπροσαρμογές και ανακατατάξεις. Ιδιαίτερα ο γονέας αναγνωρίζοντας την ευελιξία του ρόλου του, είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ότι οι σχέσεις με τα παιδιά του χρειάζονται διαρκή ανανέωση. Η ανανέωση αυτή, αυτονόητα, πρέπει ν’ αγγίζει κάθε γονέα στην πόλη, στην επαρχία, στο χωριό.
- Πολύτιμό στοιχείο για τη διαδικασία της ωρίμανσης του ατόμου είναι η ψυχική υγεία. Κάθε ένα άτομο έχει την ανάγκη και το δικαίωμα να γνωρίζει τη σημασία αυτής της αξίας. Ιδιαίτερα ο γονέας πρέπει να μάθει ότι είναι μια χρήσιμη, δυναμική διαδικασία ,που αφορά τον ίδιο και τα παιδιά του, τα οποία δεν έχει το

δικαίωμα να τα εγκαταλείψει στο έλεος της τύχης από τη στιγμή που θα γεννηθούν, θα εισέλθουν στον επόμενο κοινωνικοπολιτικό θεσμό, το σχολείο μέχρι να ενηλικιωθούν.. Αντίθετα πρέπει να αντιληφθεί τα στοιχεία, τα οποία συγκροτούν αυτή τη διαδικασία αυτή τη διαδικασία, να την τα οποία συγκροτούν αυτή τη διαδικασία, να την επιδιώξει και να την εξασφάλιση τόσο στον ενδοοικογενειακό χώρο, όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

- Η αξία της πρόληψης είναι μοναδική και η αντίληψη του «προλαβαίνω «αντί του «θεραπεύω «είναι σίγουρα αποδεκτή από όλο το κοινωνικό σύνολο. Οι Σχολές Γονέων προσφέρουν πολύτιμή υπηρεσία στον τομέα της πρόληψης σε θέματα ψυχικής υγείας των ίδιων των γονέων, αλλά περισσότερο των παιδιών, γιατί η λιγότερο ή περισσότερο διαταραγμένη ψυχική υγεία του παιδιού εμποδίζουν το παιδί να εισέλθει σε άλλα εξωοικογενειακά κοινωνικά μορφώματα, όπως η ομάδα των συνομιλήκων ισοδύναμα και υγιώς. Πέρα από αυτά η διαταραγμένη ψυχική υγεία καθιστά την παρουσία του παιδιού σε κοινωνικούς θεσμούς όπως το σχολείο επισφαλή και με αποκλίσεις όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη του παιδιού, την αντίληψή του για το σχολείο αλλά και τη δυνατότητά του να έχει μια επαρκή και ικανοποιητική επίδοση εντός του κοινωνικού αυτού θεσμού.. Είναι μια σοβαρή υπηρεσία στον κοινωνικό και επιστημονικό χώρο.
- 7. «Κληρονομικότητα» και «Περιβάλλον «(φυσικό και ανθρωπογενές) είναι δύο έννοιες πολυσυζητημένες μεταξύ των κοινωνικών επιστημών. Όμως για πολλούς από τους γονείς είναι ακόμη ασαφείς. Οι γονείς, ιδιαίτερα της επαρχίας και του χωριού, εξακολουθούν να πιστεύουν στην πρωταρχική, συχνά απόλυτη επίδραση ενδογενών κληρονομικών στοιχείων, αφού κανείς δεν τους ανάλυσε τις επιδράσεις του παράγοντα «περιβάλλον «. Αλλά και οι γονείς στις μεγαλουπόλεις, παρ' ότι έχουν σε μεγάλο αριθμό γνώση των επιδράσεων και των δύο παραγόντων, ερμηνεύουν - όχι πάντοτε - ασυνείδητα τα προβλήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών αποδίδοντας κυρίως στην κληρονομικότητα την εμφάνιση αυτών των συμπεριφορών και προβλημάτων και μάλιστα πάνω σε μια νομοτελειακή βάση. Η φαινοτυπική συμπεριφορά του ανθρώπου, δηλ. η συμπεριφορά που συνδέεται με τον φαινότυπό του, ο οποίος συγκροτείται από τα μεταβαλλόμενα και παρατήρημα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, τα οποία αποτελούν την εξωτερική, σωματική έκφραση της γενετικής σύστασής του, δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς αποκλειστικά με τους κληρονομικούς παράγοντες. Και αν ακόμη υποθέσουμε ότι οι κληρονομικές καταβολές επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας ιδιότητας ή ικανότητας του ανθρώπου, π.χ. το δείκτη νοημοσύνης, σίγουρα δεν προκαθορίζουν το βαθμό εξέλιξης των ιδιοτήτων αυτών. Η συμπεριφορά, και στην προκείμενη, περίπτωση εξηγείται επαρκέστερα μέσω της αλληλεπίδρασης κληρονομικών προδιαγραφών και περιβάλλοντος. (Σταυρού, 1987, Καΐλα, 1998, Γρίβας, 2002). Μια διαφορετική ερμηνεία της παιδικής συμπεριφοράς, η οποία στο ερμηνευτικό μοντέλο της συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνει και τις επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων, τους τρομάζει και την απωθούν, γιατί ακριβώς δεν γνωρίζουν και δεν έχουν αποδεχθεί την δυνατότητα, που έχουν οι παράγοντες αυτοί. Αν αποδεχθούν και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, κάτι τέτοιο θα σήμαινε αλλαγή νοοτροπίας, υιοθέτηση άλλων τρόπων διαπαιδαγώγησης των παιδιών, πράγμα για το οποίο πολλοί γονείς δεν αισθάνονται έτοιμοι. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να περάσουν στους

γονείς μεθοδικά τα πορίσματα της επιστήμης, τα οποία προβάλλουν τη σημαντικότητα και συνεμπλοκή του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση και έκφραση της παιδικής συμπεριφοράς. Και μάλιστα την ίδια ώρα , κατά την οποία οι επιστήμονες ευρίσκονται κοντά τους, για να τους βοηθήσουν στην ανανέωση και προσαρμογή σε νέους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς.

- Κάθε πλησίασμα του ανθρώπου χρειάζεται να διαποτίζεται από το πνεύμα ελπίδας και αισιοδοξίας για τα ανθρώπινα ζητήματα. Όχι γιατί η ζωή δεν έχει δυσκολίες, ματαιώσεις και απογοητεύσεις ή γιατί πρέπει να προκαλείται ένα πνεύμα ανεδαφικού οπτιμισμού, αλλά γιατί πλησιάζοντας τον άνθρωπο, είναι ανάγκη να πιστεύουμε σ' αυτόν στις δημιουργικές του δυνατότητες και ικανότητες και στην τελική επικράτηση του καλού. Ιδιαίτερα η αισιοδοξία στην εργασία με τους γονείς, ανοίγοντας ορίζοντες και δρόμους πορείας, ενισχύει την εμπιστοσύνη του γονέα στις δυνάμεις του, ενεργοποιεί τη σκέψη και τη δράση του και του περνά το πνεύμα της ενεργητικής συμμετοχής στα προβλήματα και την ευθύνη για τη λύση τους.

2. 4. Οργάνωση – Λειτουργία – Μεθοδολογία των δραστηριοτήτων των Σχολών γονέων

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα λειτουργούν σύμφωνα με το «Εξελικτικό Σύστημα» της Μ. Χουρδάκη, το οποίο βασίζεται στις αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων, και το οποίο ονομάστηκε Εξελικτικό για δύο λόγους : α. Στο γνωστικό επίπεδο γίνεται αναφορά στα ευρήματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Δυναμικής των Ομάδων από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση και τη ψυχολογία των ενηλίκων , και β. Στοχεύει στην εξελικτική, σταδιακή διαφοροποίηση της ψυχολογίας όλων των μελών του ψυχοκοινωνικού συστήματος οικογένεια με αναφορά στις νέες ενδοοικογενειακές σχέσεις, που διαμορφώνονται μετά την έλευση του πρώτου παιδιού και στη συνέχεια των άλλων παιδιών.
Διαφοροποιούνται σύμφωνα με το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών σε τρεις κατηγορίες: 1. Σχολή Γονέων Βρεφικής- Νηπιακής ηλικίας, 2. Σχολή Γονέων Σχολικής ηλικίας και 3. Σχολή Γονέων Εφηβικής ηλικίας .
Οι Σχολές Γονέων λειτουργούν με ομάδες των 12-15 ατόμων, τις οποίες συντονίζει ειδικός ψυχικής υγείας και μέσα από την εργασία με ομάδες, την οποία ακολουθούν, οδηγούνται οι γονείς προς τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους και σταδιακά και προοδευτικά προς τη διαφοροποίησή τους. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται εβδομαδιαίως ή ανά δεκαπενθήμερο και διαρκούν μιάμιση ώρα. Κάθε συνάντηση έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο προέρχεται από σχετική εκτίμηση της αναγκαιότητας κάποιων θεμάτων, τα οποία απασχολούν την ομάδα ή την ενδιαφέρουν με βάση τα σχετικά αιτήματα των συμμετεχόντων.
Εκτός από τις ομάδες ατόμων, τα οποία είναι ήδη γονείς, συγκροτούνται και Σχολές Υποψηφίων Γονέων, στις οποίες συμμετέχουν άτομα, που δεν είναι ακόμη γονείς, αλλά επιθυμούν να προετοιμαστούν κατάλληλα (γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά), πριν να αρχίσουν να υλοποιούν το γονικό τους ρόλο.
Οι υποψήφιοι γονείς διαμορφώνουν το γονικό τους τύπο σύμφωνα με τον παράγοντα αυτογνωσία. Η διαδικασία της αυτογνωσίας είναι ο πιο σημαντικός βοηθός του μελλοντικού γονέα ή του νέου γονέα στο απαιτητικό έργο , το οποίο θα αναλάβει

(Παππά, 2006). Αν ο γονέας έχει διερωτηθεί και απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου : «Ποιος είμαι ; «ποια στοιχεία συγκροτούν την προσωπικότητά μου;», «ποια βιώματα της παιδικής μου ηλικίας παραμένουν ανεπεξέργαστα;», «πώς αισθάνομαι τη συμβίωση με το άλλο φύλο;», «γιατί θέλω ουσιαστικά και κατά βάθος να γίνω γονέας;», τότε θα συνειδητοποιήσει τις απόψεις, τον αξιολογικό του κώδικα και τις αντιλήψεις του, θα διαμορφώσει συνειδητά ένα γονικό τύπο, στον οποίο θα γίνονται εμφανείς οι απόψεις του όσον αφορά στην ανατροφή, τη σχέση και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού .
Στη Σχολή Γονέων η έτσι και αλλιώς δύσκολη και πολλές φορές επώδυνη διαδικασία της αυτογνωσίας ως σημαντικού δομικού στοιχείου της προσωπικότητας μπορεί να διευκολυνθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Με τη συμμετοχή σε μια ομάδα προετοιμασίας για τον γονικό ρόλο οι μελλοντικοί γονείς δεν απαντούν μόνο στα παραπάνω αναφερόμενα ερωτήματα, τα οποί έχουν υψηλό βαθμό δυσκολίας, αλλά πέρα από αυτά α. αποκτούν θεμελιώδεις γνώσεις αναφερόμενες στη ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού και β. καθοδηγούνται στη διαφοροποίηση στάσεων και συμπεριφορών, η οποία θα τους καταστήσει ικανούς να συμβάλλουν στη θετική εξέλιξη του ή των παιδιών τους (Παππά, 2006).
Οι Σχολές Υποψηφίων Γονέων επιδιώκουν τους παρακάτω στόχους:

- Παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στους γονείς
- Διαμορφώνουν πρότυπα γονικών ρόλων
- Συμβάλλουν στην ανάδυση των ικανοτήτων των μελλοντικών γονέων τονίζοντας και αποκαλύπτοντας τα θετικά και όχι τα αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητας τους
- Συμβάλλουν στην διαμόρφωση των δεξιοτήτων των υποψηφίων γονέων
- Συντελούν στη βελτίωση των συζυγικών σχέσεων
- Παρέχουν στους υποψήφους γονείς τισ απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι ικανοί να κατανοούν τις ανγκες των παιδιών στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους
- Βοηθούν τους γονείς να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα και να διαχειριστούν ή να αποφύγουν την γονική εξουθένωση.

Οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα υποψηφίων γονέων προφανώς διαφέρουν ως προς την κοινωνικοποίηση τους, τις εμπειρίες ζωής (life experiences) τις γνώσεις και τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την κοσμοαντίληψη. Κύριος στόχος των ομάδων αυτών είναι να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις, τις αποκτημένες δεξιότητες και ικανότητες των μελών κάθε ομάδας, προσφέροντας βοήθεια στα μέλη της ομάδας όσον αφορά στη διαχείριση του άγχους ,που συνήθως βιώνουν τα άτομα λίγο χρόνο πριν από τη μετάβασή τους στο γονικό ρόλο (Ζάππα, 2006).
Προφανώς ο τρόπος αντίδρασης των συζύγων στον ερχομό του παιδιού είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων:

- Της μορφής και έντασης των σχέσεων στο συζυγικό υποσύστημα
- Των σχέσεων με τους δικούς τους γονείς
- Το βαθμό της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του ζευγαριού
- Ο βαθμός στον οποίον είναι η εγκυμοσύνη επιθυμητή και αναμενόμενη
- Ο βαθμός συναισθηματικής προσέγγισης των συζύγων

- Η εκτίμηση ποιος από τα μέλη της δυάδας έχει συναισθήματα, υποκειμενικές εμπειρίες και συναισθηματικές ανάγκες σημαντικότερες από τον άλλο κα (Napier, 1997, Παππά, 2006).

Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί σύζυγοι, ενώ έχουν αποφασίσει συνειδητά να φέρουν ένα παιδί στον κόσμο, νιώθουν μερικές φορές απογοητευμένοι, όταν η επιθυμία τους πραγματοποιείται και αντίστροφα, ζευγάρια, τα οποία δεν επιθυμούσαν τον ερχομό ενός παιδιού στη ζωή τους και έχουν να αντιμετωπίσουν μια μη αναμενόμενη εγκυμοσύνη, όταν έρχεται στη ζωή τους το παιδί, το αποδέχονται από το βάθος της ψυχής τους και είναι γι' αυτό το γεγονός πολύ ενθουσιασμένοι. Αυτό συμβαίνει , γιατί η αντίδραση του ζευγαριού στην έλευση ενός παιδιού , όπως εύστοχα με βάση τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρεί η Παππά, δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα. Είναι μια αντίδραση συναισθηματική – εξωλογική. Όσον αφορά τις ανησυχίες και τα θέματα που απασχολούν τους γονείς οι ασχολούμενοι με το θέμα εντοπίζουν τα εξής:

- Ο συμβιβασμός γονικού ρόλου και εργασιακής απασχόλησης και των δύο γονέων
- Ο διαθέσιμος χρόνος για το/τη σύντροφο, τα άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας ,τους φίλους και τον εαυτό
- Η συμμετρική επικοινωνία με το/τη σύντροφο
- Η διαμόρφωση συναπόφασης όσον αφορά στην ανατροφή του παιδιού.

Παρότι η συμμετοχή και των δύο γονέων στις Σχολές Γονέων είναι επιθυμητή, γενικά δεν θεωρείται αναγκαία. Στις Σχολές Υποψηφίων Γονέων όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχουν και οι δύο γονείς, ώστε να έχουν κοινές εμπειρίες και βιώματα και να ενισχυθούν στη διαμόρφωση κοινής αντίληψης για την άσκηση του γονικού ρόλου τους.

Οι ομάδες υποψήφιων γονέων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ομαλή μετάβασή τους στην νέα πραγματικότητα, την οποία θα βιώσουν με τον ερχομό του παιδιού τους. Προετοιμάζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές, οι οποίες θα ανακύψουν στη ζωή τους και τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίσουν τους κραδασμούς, που πιθανό βιώσει το συζυγικό υποσύστημα αποκτώντας μια νέα ιδιότητα: εκείνη του γονικού υποσυστήματος. Ακόμη τους παρέχουν γνώσεις σχετικά με τις εξελικτικές βαθμίδες της ανάπτυξης του παιδιού και δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες και ανεπανάληπτες εμπειρίες. Τελικά, παρέχουν στους μελλοντικούς γονείς ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η οποία προσφέρεται τόσο από το συντονιστή της ομάδας όσο και από τις δυναμικές, οι οποίες αναπτύσσονται στην ομαδική συμβίωσή τους με άλλους γονείς (Μπεχράκη, 2002, Παππά, 2006)

3. Τα ΜΜΕ ως φορέας διαπαιδαγώγησης των γονέων

Πριν εξετάσουμε τη δυνατότητα των ΜΜΕ στην διαπαιδαγώγηση των γονέων όσον αφορά σε θέματα κοσμοαντιλήψεων, ιδεολογιών, εγκυρότητας της πληροφορίας, εξειδικευμένων παιδαγωγικών και ψυχολογικών θεμάτων, ζητήματα, τα οποία υπεισέρχονται κατά την υλοποίηση του γονικού ρόλου, εκτιμούμε ότι πρέπει να εξετάσουμε το βασικό προϊόν των ΜΜΕ, δηλαδή την πληροφορία, την οποία προσφέρουν και η οποία τελικά είναι μια μορφή επικοινωνίας

Η ανάπτυξη των ΜΜΕ τα τελευταία χρόνια έχει οπωσδήποτε θετικές επιπτώσεις στη ζωή μας. Και τούτο γιατί οι ειδήσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται πολύ πιο γρήγορα σε σύγκριση με το παρελθόν και δίνουν τη δυνατότητα σε πολύ περισσότερους ανθρώπους να ενημερωθούν σχετικά με όσα συμβαίνουν σε διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς , οικονομικούς και πολιτισμικούς φορείς σε όλο τον κόσμο. Η προσφορά αυτή πληροφορίας έχει, εκτός από τη δυνατότητα ενημέρωσης, και ένα παιδαγωγικό ρόλο. Και εάν δεχθούμε ότι η αγωγή είναι μια σκόπιμη παρέμβαση στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπου, κατανοεί κανείς εύκολα αυτόν το παιδαγωγικό και κοινωνικοποιείτο ρόλο των ΜΜΕ.

Η ενημέρωση που προσφέρουν τα ΜΜΕ είναι δυνατόν να βοηθήσει το άτομο να προγραμματίσει καλύτερα τη ζωή του, να διευρύνει πολυεπίπεδα και ταχέως το γνωστικό του εφοδιασμό, πράγμα που καθορίζει και διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Στην εποχή της πληροφορίας και της γνώσης που ζούμε, η πληροφορία είναι δύναμη, αφού μπορεί να διαφοροποιήσει τις επιλογές μας και γενικότερα τη ζωή μας. Η στέρηση της πληροφορίας αντίθετα, οδηγεί στην αποδυνάμωση και περιθωριοποίηση τα άτομα, γιατί δεν μπορούν να ενημερωθούν για τα κοινωνικά δρώμενα ούτε του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού, εντός του οποίου διαβιώνουν, ούτε βέβαια άλλων απομακρυσμένων κοινωνικών σχηματισμών (Κοσμίδου, 1996). Παρ' όλα αυτά στη σύγχρονη εποχή των κονωνικο-οικονομικών ραγδαίων εξελίξεων , της έκρηξης και συγχρόνως της ταχείας παλαίωσης της πληροφορίας, ενώ η πληροφόρηση γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία, μετατρέπεται συγχρόνως και σε δύσκολη υπόθεση. Από τη μια μεριά έχουμε ένα πλήθος πληροφοριών, με τις οποίες μας βομβαρδίζουν καθημερινά τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, δηλαδή έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση , από την άλλη μεριά προκύπτει η αδυναμία του αναγνώστη, ακροατή ή θεατή να αφομοιώσει και να κατανοήσει το πλήθος των πληροφοριών και συνακόλουθη ανάγκη να κάνει επιλογή των πληροφοριών, τις οποίες τελικά θα αφομοιώσει και θα αξιοποιήσει.

Μπροστά σ' αυτή τη κατάσταση υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί ο χρήστης των ΜΜΕ σε παθητικό αποδέκτη των προσφερόμενων με ελκυστικό μάλιστα τρόπο του όγκου των πληροφοριών. Εδώ ανακύπτουν μερικά ερωτήματα:

- Ποιος άνθρωπος ή ποιοι μηχανισμοί θα διαβεβαιώσουν το άτομο – δέκτη της πληροφορίας, ότι η επιλεγμένη από αυτόν έτσι και αλλιώς πληροφορία είναι έγκυρη και επίκαιρη;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο πληροφορείται το άτομο;
- Έχει τη δυνατότητα ο σύγχρονος χρήστης των ΜΜΕ να έχει πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων σχετικά με το ποια πληροφορία θα δημοσιοποιηθεί και με πιο τρόπο;
- Μήπως τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα η τηλεόραση, που διαθέτει μαζί με το λόγω και εικόνα, παρουσιάζοντας θέματα από την πραγματικότητα, τελικά παρουσιάζει την πραγματικότητα ως ένα διαμεσιακό προϊόν μετατρέποντας το χρήστη του μέσου αυτού επικοινωνίας σε ένα παθητικό αποδέκτη μιας προ- και ετεροκατασκυασμένης πραγματικότητας;
- Πληροφορείται ο δέκτης γι' αυτά που πραγματικά ισχύουν για ένα θέμα ή μήπως έχει την ψευδαίσθηση ότι πληροφορείται εφησυχασμένος μάλιστα με την πεποίθηση αυτή και παραδίδοντας την ελευθερία του στα χέρια του πομπού της πληροφορία;

Όλα αυτά τα ερωτήματα και ίσως και άλλα ανακύπτουν γιατί είναι γνωστή η εξουσία που ασκείται στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες τόσο σε ολοκληρωτικά καθεστώτα όσο και σε φιλελεύθερα και δημοκρατικά καθεστώτα. Και τα δύο έχουν μια κοινή διάσταση στην προσφορά χαλκιδευμένης και προκατασκευασμένης πληροφορίας. Στα μεν πρώτα η πληροφορία ελέγχεται και φαλκιδεύεται από μια μικρή μειοψηφία, η οποία ευρίσκεται και λειτουργεί εντός του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος και της ομάδας που κατέχει την εξουσία σε πολιτικό επίπεδο. Στα δεύτερα διατρέχουμε πάλι τον ίδιο κίνδυνο μιας προκατασκευασμένης πληροφορίας, μόνο που στη περίπτωση αυτή ο έλεγχος και χάλκευση της πληροφορίας δεν παρέρχεται από μία πολιτική μειοψηφία , αλλά από τον ιδιοκτήτη του μέσου μαζικής επικοινωνίας. Και οι δύο περιπτώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πληροφορία σήμερα έχει χάσει τον κοινωνικό της χαρακτήρα, το περιεχόμενό της καθορίζεται από τον ιδιοκτήτη του μέσου και η πληροφορία καθαυτή έχει μετατραπεί σε εμπόρευμα, το οποίο παράγεται για να πουληθεί και το οποίο λανσάρεται με ελκυστικούς τρόπους. Διερωτάται ακόμα κανείς: τι είναι αληθινό και τι πλασματικό από τις πληροφορίες που δέχομαι από την τηλεόραση; Εάν μεταδίδεται κάτι από την τηλεόραση και λέγεται ότι είναι αληθινό, τότε επιβάλλεται ως αληθινό, ακόμη και αν είναι πλασματικό, μάλιστα με ένα τρόπο «τυραννικό» όπως παρατηρεί ο Ιγνασιο Ραμονε στο ομότιτλο βιβλίο του. Ο παραλήπτης της πληροφορίας δεν έχει άλλα κριτήρια για να κρίνει, αφού δεν έχει γνώση του αντικειμένου, εκτός αν ο ίδιος είναι εξειδικευμένος στο θέμα που αναφέρεται η πληροφορία, ούτε έχει συγκεκριμένη εμπειρία του γεγονότος που παρουσιάζεται (Μονέ, 1999). Ως εκ τούτου δεν έχει άλλα σημεία αναφοράς εκτός από τη σύγκριση διαφόρων μέσων μεταξύ τους. Και αν όλα λένε το ίδιο πράγμα, είναι υποχρεωμένος να δεχθεί ότι αυτή είναι η σωστή εκδοχή, η νέα «επίσημη αλήθεια», ενώ πρόκειται για μια invented reality, δηλαδή για μια πραγματικότητα, που εφευρέθηκε, όπως γράφει στο ομότιτλο βιβλίο του ο Watzlawick (Watzlawick, 1984).

Ο Goffmann, ο οποίος είναι ο πρώτος που ασχολήθηκε με τα προβαλλόμενα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης πλαίσια απεικονίσεων σε σχέση με τη δόμηση της πραγματικότητας υποστηρίζει ότι τα προβαλλόμενα κατ΄ επανάληψη θέματα στα ΜΜΕ και ιδιαίτερα στην τηλεόραση δημιουργούν κάποια γνωστικά φίλτρα, κάποια πλαίσια στον θεατή μέσω των οποίων ο θεατής θεωρεί τις διάφορες τυποποιήσεις που εμφανίσει η τηλεόραση ως την αληθινή πραγματικότητα. Ερευνητές και μετά τον Goffmann υποστηρίζουν ότι τα πλαίσια απεικονίσεων (frames), που προβάλλονται στην τηλεόραση λόγω της επανάληψης και της σύγχρονης χρήσης λόγου και εικόνας επηρεάζουν το θεατή όσον αφορά στον καθορισμό προβλημάτων, τη διάγνωση αιτιών και τη διαμόρφωση κρίσης (Κρίβας κα., 1998).

Την παραπλανητική επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης τονίζει και ο Ν. Τσόμσκι, ο οποίος στην οπισθοσελίδα σχετικού πονήματός του γράφει: «Όσοι έχουν πρόσβαση στα μέσα μαζικής επικοινωνίας ,συμπεριλαμβανομένων των περιοδικών των διανοούμενων και ελέγχουν το μηχανισμό της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να αναφερθούν ως μια τάξη «κομισάριων». Ιδού η βασική λειτουργία τους : Να σχεδιάσουν, διαδώσουν και δημιουργήσουν ένα σύστημα δογμάτων και πεποιθήσεων, τα οποία θα υπονομεύουν την ανεξάρτητη σκέψη και θα εμποδίζουν την κατανόηση και ανάλυση των καταστάσεων και των συνεπειών τους (Τσομσκι, 1997).

Αν λάβουμε υπόψη μας τους παραπάνω προβληματισμούς, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε ότι στην εποχή μας το θέμα της πληροφόρησης από τα Μέσα Μαζικής

Ενημέρωσης είναι περίπλοκο και άδρως πολιτικό «Και αν είναι έτσι, παρατηρεί η Κοσμίδου, άραγε μπορούμε σήμερα να περιμένουμε με ασφάλεια να μας πληροφορήσουν οι άλλοι» (Κοσμίδου, 1996, σελ. 59). Προφσνώς όχι. Γιατί στο πλαίσιο του γραμμικού-μαθηματικού μοντέλου με το οποίο λειτουργούν τα ΜΜΕ φαίνεται να παραβλέπονται θέματα και προβληματισμοί, στους οποίους ανφερθήκαμε παραπάνω, να χαλκεύονται και να υπεραπλουστεύονται με τρόπο επικύνδινο οι διαδικασίες αλλά και το περιεχόμενο της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, ενώ συγχρόνως επικρατεί ο πληροφορούμενος «του καναπέ» ως παθητικός παραλήπτης της πληροφορίας.

Θεωρούμε ότι στην εποχή της έκρηξης της γνώσης και της πληροφορίας θα πρέπει τόσο οι πομποί όσο και οι δέκτες της πληροφορίας να διαφοροποιήσουν την αντίληψή τους αποδεχόμενοι ένα κριτικό μοντέλο αποστολής και αποδοχής της πληροφορίας. Οι μεν πρώτοι πέρα από την αντικειμενικότητα και επικαιρότητα της πληροφορίας δεν πρέπει να είναι απλώς καλοί τεχνοκράτες και να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας καθαρά εμπορευματικής και τεχνοκρατικής αντίληψης κατασκευασμένων μηνυμάτων, αλλά επειδή γνωρίζουν καλά ότι ασκούν αγωγή να παρέχουν αληθινή πληροφόρηση, γιατί η αληθινή πληροφορία μέσα από τα μηνύματα είναι μια κοινωνική συνδιαλλαγή όπως παρατηρεί μέσα από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας η Κοσμίδου. Βέβαια κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο, γιατί η χαλκευτή πληροφορία μπορεί να αντιστρατεύεται τα συμφέρονται του ιδιοκτήτη του μέσου ενημέρωσης, ο οποίος θέλει μέσω της πληροφορίας συνήθως να ικανοποιήσει 'αλλους σκοπούς, πάντως δεν στοχεύει στην ολόπλευρη πληροφόρηση του αποδέκτη της πληροφορίας.

Οι δε αποδέκτες να συνηθίσουν να δίνουν έμφαση στο κείμενο, στην πληροφορία και στον τρόπο που διαβάζεται το κείμενο αυτό και όχι στον πομπό. Πολύ εύστοχα παρατηρεί η Κοσμίδου ότι «το μήνυμα ή η πληροφορία είναι μια δέσμη σημάτων ,το νόημα των οποίων παράγεται μέσα από την αλληλεπίδραση όχι του δέκτη πλέον, αλλά του ενεργού αναγνώστη με το πληροφοριακό κείμενο. Το περιεχόμενο του μηνύματος δεν προεξοφλείτε λοιπόν από τον πομπό και δεν είναι απλά και μόνο κάτι που ο Α «πακετάρει «και στέλνει στον Β. Είναι μάλλον ένα στοιχείο σε μια δομημένη σχέση της οποίας τα άλλα στοιχειά είναι: α. η εξωτερική πραγματικότητα, δηλαδή το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εξελίσονται οι επικοινωνιακές διαδικασίες και, β. ο αναγνώστης – παραγωγός μηνυμάτων ». Το τελευταίο σημαίνει ότι και ο δέκτης της πληροφορίας ή του μηνύματος μπορεί και πρέπει να διατυπώνει μια ερμηνεία του μηνύματος που έλαβε, η οποία πιθανώς να διαφέρει από εκείνη του πομπού. Και αν ακόμη είναι λάθος η ερμηνεία του, η δραστηριότητά του αυτή είναι ένδειξη ότι δεν είναι παθητικός δέκτης που επηρεάζεται άνευ όρων και ελέγχου από το μήνυμα.

Με τους παραπάνω διαλογισμούς, τους οποίους παραθέσαμε, δεν προτιθέμεθα να αμφισβητήσουμε την κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική δυνατότητα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Οπωσδήποτε ενημερωτικές εκπομπές ή ,έντυπα ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα μπορούν να ενημερώσουν και να διαπαιδαγωγήσουν τον γονέα, που επιθυμεί να παρακολουθήσει τη σειρά των εκπομπών. Αυτό το θεωρούμε αναγκαίο και ενισχυτικό για την υλοποίηση του γονικού του ρόλου. Άλλωστε είναι αναμφισβήτητη η διαμορφωτική δύναμη της οικογένειας όσον αφορά το χαρακτήρα και την ανάπτυξη των παιδιών. Παράγοντες όπως το είδος της μόρφωσης και ενημέρωσης των γονέων, οι κοινωνικές τους αξίες και αντιλήψεις και τα προσφέρομε γονικά πρότυπα στο παιδί μας πληροφορούν και μας επιβεβαιώνουν για τη δυναμική επίδραση της οικογένειας στη ζωή, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Αυτή την

διαπαιδαγώγηση μπορεί να την πάρει ο γονείς εκτός από τις Σχολές Γονέων και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αρκεί τα τελευταία να προσφέρουν έγκυρη, επίκαιρη και συστηματικά δομημένη πληροφορία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Bowl by, J. (1988). *A secure base.* N.York : Basic Books

Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gronemeyer, M. (1988). *Die Macht der Beduerfnisse.* Reinbek bei Hamburg: Rororo Verlag.

Καίλα, Μ. (1998). *Η σχολική αποτυχία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου, Χ. (1996). Αγωγή στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ.36-37,* σς. 56-71.

Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική.* Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ κα.(1998). Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεοραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: Ερευνιτική προσέγγιση, στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, τ.* 44-45, σελ. 69-80.

Μπεχράκη, Μ.(2002).*Σχολές Γονέων. Εμπειρίες- Προπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Napier, A. (1997). *Το Ζευγάρι. Ένας Εύθραυστος Δεσμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας.* Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Παππά,Β. (2006). Η μετάβαση στο γονικό ρόλο. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού,τ.* 76-77, σς. 108-117.

Ραμονέ, Ι. (1999). *Η τυραννία των ΜΜΕ.* Αθήνα: Εκδ. ΠΟΛΙΣ

Σταυρού, Μ. (1987). Η συμβουλευτική στην οικογενειακή ομάδα. Ο θεσμός των Σχολών Γονέων, στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού,τ.* 5-6 σς. 75- 80.

Τσιάντης, Γ.κα. (2001). *Ψυχοσωματικά προβλήματα των παιδιών.* Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Τσίφας, Α. (1997). Οι σύλλογοι και οι σχολές γονέων, στο: *Σχολείο του μέλλοντος, τ.*20, σ.15.

Τσόμσκι Ν. (1997). *Τα ΜΜΕ ως όργανο κοινωνικού ελέγχου και επιβολής,* Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Χουρδάκη, Μ. κα. (1989). *Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο- Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Watzlawick, P. (1984). *The Invented Reality. How do we know What we believe we know? Contributions to Constructivism,* N. York : Norton Company.

Τέταρτη διδακτική ενότητα
ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ-ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να αναδειχθεί η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα την κοινωνία. Η συνεργασία αυτή αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια. Συνεπώς, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Με βάση το σκοπό αυτό προτιθέμεθα να αναπτύξουμε την ενότητα αυτή στα ακόλουθα κεφάλαια.

1) Η σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για την ομαλή ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση του παιδιού.
2) Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας.
3) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.
4) Αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορούν να ανακύψουν κατά τη συνεργασία σχολείου .- οικογένειας.

Κείμενα δ΄ διδακτικής ενότητας
ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ-ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Το παιδί αποτελεί το μέλλον κάθε κοινωνίας. Το δύσκολο και σύνθετο έργο της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξής του το αναλαμβάνουν δύο υποσυστήματα της κοινωνίας μας, δύο θεσμοί: η οικογένεια και το σχολείο.

Η οικογένεια είναι η πρώτη μορφή κοινωνίας που το παιδί γνωρίζει. Τα μέλη της, συνήθως οι γονείς, οι παππούδες με τις γιαγιάδες και ιδίως τα αδέλφια, αν θέλουμε να αναφερθούμε στη διευρυμένη οικογένεια, παίζουν καθοριστικούς ρόλους. Το παιδί διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και αναπτύσσεται σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά στο οικογενειακό περιβάλλον στο επίκεντρο του οποίου ανακαλύπτει τον εαυτό του και ικανοποιεί τις ανάγκες του. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο, ιδιαίτερα σήμερα, οφείλει να αποτελεί έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς. Μετά την οικογένεια και ίσως πιο πολύ είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί για κάθε παιδί μια μικρή κοινωνία, μέσα στην οποία εντάσσεται και στους κόλπους της οποίας καλείται να μάθει κάποιους ρόλους και να αναλάβει συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Γι' αυτό επιβάλλεται να βοηθηθεί κατάλληλα, ώστε να καλλιεργήσει κάποιες ικανότητές του και να ερευνήσει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, προκειμένου να ολοκληρώσει κατά το δυνατό την προσωπική και την κοινωνική ταυτότητά του.

Η συνεργασία των θεσμών αυτών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι η ουσιαστική λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Συνεπώς, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς, ως φυσικοί παιδαγωγοί, και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία των δύο φορέων διαπαιδαγώγησης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Μας χωρίζουν, συνεπώς, πολλές δεκαετίες από την αντίληψη ότι οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας στην εκπαίδευση είναι διακριτοί και ανεξάρτητοι. Σήμερα, όλο και περισσότεροι είναι αυτοί που τονίζουν την ανάγκη στενής, ειλικρινούς όμως, συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια, η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια βρίσκεται στο επίκεντρο προβληματισμού και συζήτησης ψυχολόγων, παιδαγωγών κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων. Μερικά από τα ερωτήματα που απασχολούν αυτούς τους ερευνητές αφορούν: Σε τι ακριβώς συνίσταται

η γονεϊκή εμπλοκή; Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτής της σχέσης στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού; Ποιες αρχές πρέπει να διέπουν αυτή τη σχέση; Επιθυμούν οι γονείς να λειτουργήσουν ως συνεργάτες του σχολείου; Έχουν όλοι οι γονείς ίσες ευκαιρίες για συνεργασία με το σχολείο;

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τις πολλαπλές διαστάσεις και εκφάνσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας, τις επιπτώσεις που αυτή έχει στη σχολική επίδοση αλλά και στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση γενικότερα, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας, και, τέλος, τις πρωτοβουλίες και δράσεις που προφανώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας.

2. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας για την ομαλή ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση του παιδιού

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση – Μοντέλα συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Οι γονείς αναγνωρίζονταν ανέκαθεν από την κοινωνία ότι καταλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες, η κοινωνία γενικά, και οι ερευνητές της εκπαίδευσης ειδικότερα, μελετούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (π.χ., Christenson, Rounds, & Gorney, 1992. Epstein, 1991). Η αντίληψη ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση είναι τόσο ελκυστική που φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, διοικητικό προσωπικό σχολείων, εκπαιδευτικοί, γονείς και ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές συμφωνούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Ως συνέπεια, έχει συσσωρευτεί μια ογκώδης βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Ο ορισμός της έννοιας ‘γονεϊκή εμπλοκή’ (που αλλιώς ονομάζεται και ‘γονεϊκή συμμετοχή’, ‘συνεργασία σχολείου-οικογένειας’ ή ‘συνεταιρισμός’) αποτελεί πρόκληση για πολλούς ερευνητές. Παρότι έχει αναγνωριστεί από όλους η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών, όπως διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της (Γεωργίου, 2000. Gestwicki, 2000. Fan, 2001). Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης. Η εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών, η παροχή βοήθειας εκ μέρους των γονέων στη διεκπεραίωση των κατ’ οίκον εργασιών των παιδιών και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο είναι μερικές από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και στη διοίκηση του σχολείου (σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) είναι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Catsambis, 1998. Epstein, 2001). Ωστόσο, κοινός άξονας των διαφορετικών ορισμών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης (Greenwood & Hickaman, 1991). Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που είναι κοινά στους ορισμούς, θεωρίες και

εμπειρικές μελέτες**.** Αυτά τα κοινά στοιχεία, που παρατίθενται παρακάτω, χρησιμεύουν ως μία βάση για την κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής.

1. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια σύνθετη έννοια με πολλαπλές διαστάσεις που περιλαμβάνουν συμπεριφορές των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο.
2. Η γονεϊκή εμπλοκή υπάρχει σε ένα συνεχές από τις σχολειο-κεντρικές δραστηριότητες έως τις οικογενειο-κεντρικές δραστηριότητες.
3. Η φιλοσοφία της συμμετοχής γονέων συνεπάγεται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα εργάζονται προς τον κοινό στόχο της βέλτιστης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών με κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Joyce Epstein (2001), μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδράσεών της στην επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προσδιόρισε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

1. *Ενημέρωση των γονέων.* Το σχολείο μπορεί να βοηθά τις οικογένειες να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο σπίτι, το οποίο να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές με:
   - Σεμινάρια εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των γονέων.
   - Ενημέρωση των γονέων σε θέματα υγείας, ασφάλειας και σωστής ανάπτυξης των παιδιών.
   - Επισκέψεις των δασκάλων στο σπίτι των γονέων σε κρίσιμες περιόδους μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική ηλικία.
2. *Επικοινωνία.* Το σχολείο να αναλάβει την οργάνωση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:
   - Συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά.
   - Ένα τακτικό πρόγραμμα που να περιλαμβάνει σημειώσεις ή γραπτές ενημερώσεις για τους γονείς, τηλεφωνήματα και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας.
3. *Εθελοντική εργασία.* Το σχολείο να επιστρατεύει τους γονείς και να οργανώνει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό μπορεί να γίνει με:
   - Δημιουργία εθελοντικού προγράμματος για τους γονείς σε κάθε τάξη, το οποίο να αναφέρει τις αρμοδιότητες των γονέων.
   - Εξασφάλιση χώρου στους γονείς, ώστε να μπορούν να συνεδριάζουν και να προσφέρουν εθελοντική εργασία.
4. *Μάθηση στο σπίτι.* Να δοθούν στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την επίβλεψη δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα:
   - Πληροφορίες για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για κάθε σχολική βαθμίδα.
   - Πληροφορίες για το πώς πρέπει να συζητείται και να ελέγχεται η εργασία στο σπίτι.
   - Παρότρυνση των γονέων να θέτουν στόχους για τα παιδιά τους, να σκέφτονται για το μέλλον τους, τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

5. *Λήψη αποφάσεων.* Το σχολείο οφείλει να φροντίζει ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:
   - Σύσταση συλλόγων γονέων για καθημερινά θέματα του σχολείου.
   - Σύσταση ομοσπονδιών γονέων που να φροντίζουν για την ανανέωση και βελτίωση του σχολείου.
6. *Συνεργασία με την κοινότητα.* Το σχολείο να διευκολύνει τις οικογένειες να έρθουν σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και ανάλογες υπηρεσίες διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία. Δηλαδή:
   - Να παρέχονται πληροφορίες στις οικογένειες και τους μαθητές αναφορικά με τα μέτρα που λαμβάνονται για την υγεία, την πολιτισμική και κοινωνική υποστήριξη κ.ά.
   - Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να παρακολουθούν τα παιδιά.

Καθώς η γονεϊκή εμπλοκή κινείται από τον τύπο 1 προς τον τύπο 6, η έμφαση μετατοπίζεται από τις σχέσεις επικοινωνίας στο σπίτι στις σχέσεις που αντανακλούν διάφορες μορφές συνεργασίες μεταξύ γονέων, σχολείου και κοινότητας. Ομοίως, ο ρόλος της επικοινωνίας αλλάζει από την εστίαση στην πειθώ (δηλ., γονείς που παρακινούν τα παιδιά, τύπος 1) και στη σαφή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των γονέων και του σχολείου (τύπος 2) στην αναγνώριση της σημασίας της κοινότητας (Τύπος 6).

Ως προς τη σχέση σχολείου – οικογένειας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Η Epstein (1992, βλ. επίσης Γεωργίου, 2000. Textor, 1997) διακρίνει τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: Το οργανισμικό μοντέλο, το σταδιακό μοντέλο, το οικοσυστημικό μοντέλο και το σφαιρικό μοντέλο.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η οποία απορρέει από τις θεωρίες κοινωνιολόγων όπως των Weber και Parsons, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο ανεξάρτητους θεσμούς, οι οποίοι επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στην κοινωνία. Η μεταξύ τους επικοινωνία κρίνεται απαραίτητη μόνο για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Διαφορετικά, είναι καλό να αποφεύγεται η παρέμβαση της οικογένειας στο σχολείο και αντίστροφα.

Οι εκπρόσωποι της δεύτερης θεώρησης, του σταδιακού μοντέλου, επικαλούμενοι τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erikson και Piaget, προτείνουν η οικογένεια και το σχολείο να επιμελούνται σταδιακά την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο. Εκείνο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει το άτομο ώστε ν' αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του. Όπως στο οργανισμικό μοντέλο έτσι και στο σταδιακό ούτε προβλέπεται, ούτε θεωρείται απαραίτητη η σχέση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με την τρίτη θεώρηση, η οποία βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το παιδί 'ανήκει' ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας όχι μόνον δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Η τέταρτη θεώρηση, μία ειδική περίπτωση της οικοσυστημικής θεώρησης, είναι το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Σύμφωνα μ' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα έχουν ως σημείο τομής και κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες προσεγγίσεις, τόσο το οικοσυστημικό όσο και το σφαιρικό μοντέλο θεωρούν ότι μία στενή σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνουν προς όφελος του παιδιού.

Οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής έχουν υιοθετήσει τα δύο τελευταία μοντέλα, τα οποία προτείνονται και από τους περισσότερους ειδήμονες (Γεωργίου, 2000. Keck & Kirk, 2001. Textor, 1994). Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Γκότοβος, 1990. Μπρούζος, 1998. Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

2.2 Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συναντώνται για πρώτη φορά, επικρατεί και στις δύο πλευρές ένταση και αγωνία. "Τι είδους εκπαιδευτικό θα έχει το παιδί μου"; σκέφτονται οι γονείς. "Τι προβλήματα θα αντιμετωπίσω με τους γονείς των μαθητών μου"; αναρωτιούνται οι εκπαιδευτικοί. Η αγωνία είναι εύλογη, καθώς νέες καταστάσεις προκαλούν ανασφάλεια και φόβους.

Οι εκατέρωθεν προκαταλήψεις για την άλλη πλευρά επηρεάζουν τη σχέση γονέων - εκπαιδευτικών (βλ. Keck & Kirk, 2001, σ. 73 κ.ε.). Οι γονείς έχουν συχνά αρνητική αντίληψη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για εικόνα που απορρέει εν μέρει από τις προσωπικές, επιλεκτικές, αρνητικές αναμνήσεις τους από τη σχολική ζωή. Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από τις, επίσης, επιλεκτικές αφηγήσεις των παιδιών τους αναφορικά με τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, η αρνητική αντίληψη ενισχύεται από την εικόνα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζει ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, και που είναι συνήθως αρνητική. Αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών είναι να μειώνεται το κύρος των εκπαιδευτικών στην αντίληψη πολλών γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται όσο θα έπρεπε για τα παιδιά τους. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους, και θεωρούν τους εαυτούς τους, λόγω επαγγέλματος και κατάρτισης, αρμοδιότερους. Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν πολλές απαιτήσεις οι μεν από τους δε. Επειδή ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν' αλλάξουν τους γονείς, ούτε και οι γονείς να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται αντιπαράθεση που οδηγεί πολλές φορές σε αδιέξοδο.

Το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο είναι τόσο παλιό όσο και η ύπαρξη της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη το 18ο και 19ο αιώνα, όταν καθιερώθηκε η δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αντίσταση πολλών γονέων ενάντια στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε από την πολιτεία ως πρόσχημα να θεωρεί την εκπαίδευση ως αποκλειστική υπόθεση του κράτους, το οποίο στοχεύει στη μόρφωση και διαφώτιση των πολιτών του και ενδιαφέρεται παράλληλα για το κοινό καλό. Οι γονείς θεωρούνται αμαθείς, οπισθοδρομικοί και εγωιστές, προσηλωμένοι στα δικά τους κοντόφθαλμα ενδιαφέροντα (Krumm, 1991, σ. 893).

Η αντιμετώπιση της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης από την πολιτεία ως αποκλειστικής υπόθεσης του κράτους απέσπασε σύντομα την προσοχή των

φιλελεύθερων στοχαστών της εποχής, οι οποίοι άσκησαν δριμεία κριτική στο κράτος πάνω σ' αυτό το θέμα. Κατηγόρησαν μάλιστα το κράτος ότι δεν ενδιαφέρεται για το καλό των παιδιών, αλλά επιδιώκει να ικανοποιήσει τα δικά του ενδιαφέροντα μέσα από το σχολείο (Krumm, 1991, σ. 893).

Στη συνέχεια, παιδαγωγοί όπως ο Humbolt, ο Schleiermacher, ο Pestallozi κ.ά. τόνισαν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και κατέστησαν σαφή την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Οι παιδαγωγοί του προοδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος (Reformpädagogik) αξίωσαν εντατική συνεργασία σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή. Οι παιδαγωγικές απόψεις τους υιοθετήθηκαν στη συνέχεια από πολλούς παιδαγωγούς, ώστε σήμερα η συνεργασία αυτή να θεωρείται - τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο - αυτονόητη και απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή αγωγή.

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά με το νόμο 1566/ 1985, κεφ. ΙΕ', Άρθρο 53 θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η συμμετοχή των εκπροσώπων των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε συλλογικά όργανα και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σ' αυτά - ρόλος της πολιτείας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των επιστημονικών, κοινωνικών και παραγωγικών φορέων - θεωρείται μεταξύ άλλων ως βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του «Νέου Σχολείου» (βλ. Τρίτσης, 1987, σ. 8 κ.ε.). Έτσι, προβλέπεται η συγκρότηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, η ένωση γονέων για το δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για το νομό και η συνομοσπονδία γονέων για όλη τη χώρα. Οι εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Οι φορείς των οργάνων αυτών εξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και γίνονται εισηγήσεις προς τον Υπουργό Παιδείας (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας) ή εξετάζονται επίσης και αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, οργάνωση βιβλιοθηκών, σεμιναρίων για γονείς και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, διαχείριση των πιστώσεων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, εξασφάλιση υγιεινού και δημιουργικού περιβάλλοντος κ.λπ. (Ν. 1566/ 85, Κεφ. ΙΔ', Άρθρα 48-52).

Για την προώθηση αυτής της συνεργασίας σύμφωνα με τα Π.Δ. 390/90, άρθρο 13, Π.Δ. 462/91, άρθρα 1 και 2, Π.Δ. /95, άρθρα 3 και 5 και Π.Δ. 201/98, άρθρο 11ορίζονται τα εξής

- Οι γονείς των μαθητών ενημερώνονται κατά το μήνα Σεπτέμβριο από το δάσκαλο της τάξης ή και από το διευθυντή για το ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου, τη διδακτική πράξη, τη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, την οργάνωση της τάξης, τις απαιτήσεις του σχολείου, τις προσδοκίες των γονέων και άλλα συναφή θέματα.
- Κάθε εκπαιδευτικός ορίζει ημέρα και ώρα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μία φορά το μήνα. Οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα και να ενημερώνονται: (1) για τη σχολική εργασία και την πρόοδο των παιδιών τους , και (2) για γενικότερα θέματα αγωγής και επιμόρφωσης γονέων.

- Ο εκπαιδευτικός της τάξης, σε συνεννόηση με το Διευθυντή του σχολείου καλεί κάθε τρίμηνο τους γονείς των μαθητών της τάξης του για να τους ενημερώσει για την πρόοδο τους. Η ενημέρωση γίνεται ομαδικά, όταν πρόκειται για γενικά εκπαιδευτικά θέματα και προσωπικά, όταν πρόκειται για θέματα που αφορούν συγκεκριμένο μαθητή.
- Το Σχολικό Συμβούλιο διοργανώνει και ο Διευθυντής του σχολείου συντονίζει συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, τουλάχιστον μια φορά το τρίμηνο. Οι συγκεντρώσεις αυτές πραγματοποιούνται προκειμένου οι γονείς: (1) να ενημερωθούν σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, και (2) να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης.
- Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και ασφαλώς με τους ενδιαφερόμενους γονείς, οι οποίοι μπορούν ακόμη να καλούνται και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος όταν ο εκπαιδευτικός το κρίνει απαραίτητο.

Είναι αναγκαίο να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα: σε επίπεδο χώρας, νομαρχίας, δήμου ή κοινότητας, σχολείου και τάξης. Χωρίς την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα παραπάνω επίπεδα δεν είναι δυνατός ο εκδημοκρατισμός του σχολείου. Στο επίπεδο της χώρας, μέσω μιας στενότερης συνεργασίας ανάμεσα στους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργάνων της συνομοσπονδίας γονέων και στους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, ο καλύτερος εξοπλισμός των σχολείων, ο διορισμός περισσοτέρων εκπαιδευτικών, η μείωση των μαθητών στην τάξη, η καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κ.ο.κ. Στο επίπεδο του δήμου ή της κοινότητας η συνεργασία αυτή θα συνέβαλε σημαντικά στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της τάξης θα μπορούσε να αποφευχθεί η δημιουργία πολλών προβλημάτων και δυσλειτουργιών και να αντιμετωπιστούν τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο αυτό.

Οι παραπάνω θεσμοθετημένες δραστηριότητες των γονέων λαμβάνουν χώρα σε συλλογικό επίπεδο και στοχεύουν στην παροχή ευκαιριών συμμετοχής των γονέων μέσα από τα συλλογικά τους όργανα σε θέματα παιδείας. Έτσι εκπληρώνεται η πολιτική και συνταγματική επιταγή για δικαίωμα συναπόφασης. Από παιδαγωγικής σκοπιάς είναι εξίσου σημαντική και η μη θεσμοθετημένη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια.

Πέρα από τη θεσμικά κατοχυρωμένη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών υπάρχει και η άτυπη, μη θεσμοθετημένη μορφή συνεργασίας. Δεν υπάρχει, για παράδειγμα, νόμος – και ούτε άλλωστε θα μπορούσε – που να καθορίζει απόλυτα τον τρόπο και τις συνθήκες επικοινωνίας, τη στάση των μετεχόντων σ' αυτήν και το είδος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων. Αυτή η μορφή επικοινωνίας καθορίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς) και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως την ετοιμότητα των μετεχόντων για επικοινωνία, το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και μορφωτικό τους επίπεδο, τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που, βέβαια, ελλοχεύουν στη μεταξύ τους σχέση (Μπρούζος, 2002, σ. 128 κ.ε.). Ωστόσο, είναι εφικτό, όπως εξάλλου προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Macbeth, 1989, σ. 19-22), να σχεδιαστούν

εξειδικευμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας που να περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες διαδικασίες και ενέργειες, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων και να ενισχυθεί η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών. Με την είσοδο του παιδιού σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο, σχολείο κ.λπ.) δημιουργείται αυτόματα ένα διπολικό σύστημα αγωγής. Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες), οι οποίες ασκούν αγωγή στο παιδί. Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται και από τη γνήσια συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα σήμερα επειδή η αγωγή, σύμφωνα με την κοινή ομολογία των φυσικών και των επαγγελματιών παιδαγωγών, δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθίσταται επιτακτική η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αφού και οι δύο καλούνται ν' αντιμετωπίσουν έναν τρίτο ισχυρό πόλο διαπαιδαγώγησης: Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στόχος αυτών είναι, κυρίως, να εισάγουν το παιδί στον κόσμο της κατανάλωσης, εφόσον κατευθύνονται από τη λεγόμενη ακροαματικότητα – τηλεθέαση, και υπόκεινται ως επί το πλείστον, στους νόμους της αγοράς.

Εκτός τούτου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως (βλ. Miller, 1986, σ. 82):

- Απώλεια ενιαίων αντιλήψεων και μεθόδων αγωγής, ως αποτέλεσμα των διάφορων επιδράσεων που δέχεται το παιδί από διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως π.χ. από τα Μ.Μ.Ε., τους φίλους, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.
- Αβεβαιότητα λόγω των πολύμορφων επιδράσεων που ασκούνται στα παιδιά.
- Διαταραχές των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου.
- Διαταραχές των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα οικογενειακά προβλήματα.
- Αδυναμία αντιμετώπισης παιδαγωγικών προβλημάτων.
- Απελπισία λόγω των επαγγελματικών αδιεξόδων των νέων που διαφαίνονται στο μέλλον.

Η αποδοχή των διαφορετικών παιδαγωγικών απόψεων και συμπεριφορών, και η αναζήτηση σημείων επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, είναι βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Στόχος της συνεργασίας αυτής αντενδείκνυται να είναι ο συντονισμός για πιο αποτελεσματικό «δάμασμα» των παιδιών, αλλά η ένωση των δυνάμεων μέσω της κοινής δράσης, έτσι ώστε τα παιδιά να βοηθούνται να ξεπερνούν τα προβλήματά τους και να αποφεύγεται η πρόκληση αβεβαιότητας λόγω των διαφορετικών απόψεων:

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τους παρακάτω στόχους:

- Οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος και τις μεθόδους υλοποίησης αυτών.

- Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς και να συζητούν για τα κοινά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, σχολικές εργασίες, σχολικό άγχος κ.ο.κ.
- Οι γονείς αποκτούν, μέσω της επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς, νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και νέους, πιο ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους.
- Προτάσεις και σκέψεις των γονέων μπορούν να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και του μαθήματος ακόμη.
- Οι γονείς μπορούν να αξιοποιούνται σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως π.χ. σχολική υγιεινή, χειρωνακτική εργασία, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου κ.λπ.
- Αναζήτηση λύσεων για διάφορα σχολικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά.
- Στήριξη των γονέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι.
- Μείωση των προκαταλήψεων τόσο των γονέων για τους εκπαιδευτικούς όσο και των εκπαιδευτικών για τους γονείς, ώστε η προσέγγισή τους να καθίσταται ευκολότερη.
- Μέσω της διαρκούς συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρεται η δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική «εσωστρέφειας» και να ανοίξει τις πύλες του προς τα έξω, δηλαδή προς την κοινότητα, το περιβάλλον και άλλους τομείς, υλοποιώντας έτσι τη μακρόχρονη απαίτηση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής.

Σχετικά με την ετοιμότητα των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ο Sustek (1985, σ. 591κ.ε.) διακρίνει τρεις ομάδες γονέων:

1. *Στην πρώτη ομάδα* κατατάσσει ο συγγραφέας εκείνους τους γονείς οι οποίοι θεωρούν το σχολείο ως έναν κρατικό και απρόσωπο γραφειοκρατικό οργανισμό, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφεύγει. Γι' το λόγο αυτό, οι γονείς αυτοί σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο για να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους. Όταν τους καλεί ο εκπαιδευτικός για να τους ενημερώσει για κάποια συμπεριφορά ή πράξη, τότε εμφανίζονται στο σχολείο διστακτικοί (δειλία, ντροπαλότητα, απόρριψη), αβοήθητοι, ή ακόμη σε στάση άμυνας ή επίθεσης. Οι γονείς αυτοί συνήθως προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι περισσότερο απασχολημένοι με τα επαγγελματικά και οικογενειακά τους προβλήματα, ώστε να μην μπορούν να διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο, το οποίο ενδεχομένως θα τους δημιουργήσει επιπρόσθετες έγνοιες.

2. *Η δεύτερη ομάδα* γονέων, η οποία προέρχεται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, θεωρεί το σχολείο ως ένα ίδρυμα προώθησης της κοινωνικής ανέλιξης των παιδιών τους. Εν μέρει χρησιμοποίησαν και αξιοποίησαν οι ίδιοι το σχολείο ως εφαλτήριο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, αποκτώντας έτσι την εμπειρία ότι αξίζει τον κόπο να εργάζεται κανείς σκληρά για την απόκτηση τίτλων σπουδών. Την αντίληψη αυτή οι παραπάνω γονείς επιδιώκουν να τη μεταβιβάσουν και στα παιδιά τους. Βέβαια, στην Ελλάδα υπάρχουν και γονείς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι διακατέχονται από τη στάση αυτή, όπως προκύπτει από τα πορίσματα ερευνών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των γονέων και των μαθητών (βλ. Karmas, Dragonas, & Kostakis, 1987. Kelpanides, 1983. Papas & Psacharopoulos, 1987.

Steinert, 1991). Οι γονείς, όμως, που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης στο σχολείο και προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, τόσο τα περιεχόμενα μάθησης, όσο και οι τρόποι συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική κοινότητα, προσανατολίζονται στους κανόνες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Με γνώμονα τους κανόνες αυτούς αξιολογείται τόσο η συμπεριφορά των γονέων όσο και των παιδιών τους, με αποτέλεσμα τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα. Σε αντίθεση με την ομάδα αυτή, τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα αξιοποιούν τις δυνατότητες πρόσβασης που τους παρέχονται από το υπαρκτό σχολείο, για να προωθήσουν τους στόχους των παιδιών τους. **3**. *Η τρίτη ομάδα*, στην οποία συγκαταλέγονται γονείς που στην πλειονότητά τους επίσης προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την προώθηση των ενδιαφερόντων και στόχων των παιδιών της. Παράλληλα, επιδιώκει μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, με τα συλλογικά όργανα των γονέων αλλά και άλλων φορέων, τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο.

Ανεξάρτητα από τις δικαιολογημένες ίσως αντιρρήσεις τις οποίες μπορεί κανείς να προτάξει σχετικά με το κατά πόσον η παραπάνω τυποποίηση των γονέων σε κατηγορίες ανταποκρίνεται και στην ελληνική πραγματικότητα, είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι μόνο ένα μέρος των γονέων συνεργάζεται, έστω και σε υποτυπώδες επίπεδο, με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο μέρος συμβιβάζεται με την κατάσταση αυτή, δηλαδή την άγνοια των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το γεγονός ότι γνωρίζουν πολύ λίγα σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια μη ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί (το μαθητή), γεγονός που δυσχεραίνει την επιτυχή διαπαιδαγώγηση. Οι γονείς οι οποίοι γνωρίζουν τη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους και προσπαθούν να την κατανοήσουν, είναι σε θέση να κατανοούν και τα παιδιά τους και να δημιουργούν γνήσιες σχέσεις μ' αυτά. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, όταν γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, μπορούν να τους κατανοούν και να γίνονται έτσι καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Η καθιέρωση, λοιπόν, του γνήσιου διαλόγου ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς αναδεικνύει μια δυναμική σχέσεων με πολλά και αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα, αν συγκριθεί με την κατάσταση της αμοιβαίας δυσπιστίας, στην οποία η μια μεριά κατηγορεί την άλλη για όλες τις δυσλειτουργίες και τα «κακώς κείμενα». Επιβάλλεται τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η πρακτική απόδοση ευθυνών στη μια ή στην άλλη ομάδα δε βοηθά καμία πλευρά, και για το λόγο αυτό είναι ωφέλιμο να αντικατασταθεί από την αμοιβαία στήριξη και παροχή βοήθειας.

2.3 Οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής

Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη αφορούν πρωτίστως τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος (Diamond, 2000. Ho-Sui-Chi & Willms, 1996. McNeal, 1999, 2001), και κατ' επέκταση τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998).

Ένα από τα συχνότερα ευρήματα των ερευνών που μελετούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης (βλ. μετα-αναλύσεις των Crimm, 1992. Fan & Chen, 2001. Jeynes, 2005. Rosenzweig, 2000) και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Henderson & Berla, 1994. Trusty, 1996). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης (Epstein, Clark, Salinas, & Sanders, 1997. Gettinger & Guetschow, 1998. Simon, 2000) και μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Drake, 1995. Horn & West, 1992. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990. McNeal, 1999). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (McNeal, 2001. Trusty, 1996) και αυξάνονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Eccles & Harold, 1996). Οι Henderson και Berla (1994), αναφέρουν χαρακτηριστικά: «όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους» (σ. 1).

Εκτός όμως από τους μαθητές, οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκομίζουν και οι ίδιοι οι γονείς. Ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους με αυτά (Epstein, 1992). Επιπλέον, οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991). Τέλος, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, όσο καλύτερα γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση γι' αυτούς και τις οικογένειές τους, τονώνεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Desimone, Finn-Stevenson, & Henrich, 2000. Garcia, 2004. Haynes & Comer, 1996). Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το 'παιδί-μαθητή', γεγονός που βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό, ωστόσο, το θετικό αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται πάντοτε**.**

3. Μέθοδοι και πρακτικές υλοποίησης και ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Sustek, 1985. Krumm, 1991, Κρίβας, 1988. Μπρούζος, 1998 κ.ά.), προσφέρονται, ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετούν αυτές, διάφορες μέθοδοι και μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι κυριότερες απ' αυτές είναι η συγκέντρωση γονέων, η συνάντηση με μεμονωμένους γονείς σε τακτή ημέρα και ώρα, η έγγραφη επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η επίσκεψη στο σπίτι. Αναλυτικότερα:

Η συγκέντρωση γονέων είναι η πιο συχνή μορφή επαφής και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς των μαθητών και στους εκπαιδευτικούς. Διακρίνουμε τη συγκέντρωση γονέων όλων των μαθητών ενός σχολείου και τη συγκέντρωση γονέων των μαθητών μιας τάξης. Αν προσκληθούν όλοι οι γονείς των μαθητών ενός σχολείου, δημιουργείται μια σχετικά μεγάλη ομάδα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διεξαγωγή μιας γνήσιας

συζήτησης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Συνήθως, σε τέτοιου είδους συγκεντρώσεις γίνεται μια εισήγηση πάνω σε ένα θέμα και ακολουθεί συζήτηση. Βέβαια, η μορφή αυτή συνάντησης δε συμβάλλει στην επίτευξη γνήσιας επικοινωνίας, αφού ο μεγάλος αριθμός των μετεχόντων δεν ευνοεί τη συμμετοχή όλων των γονέων στη συζήτηση. Πέραν τούτου, ο εισηγητής δεν είναι σε θέση να συμπεριλάβει στην εισήγηση όλα τα θέματα που απασχολούν τους γονείς αφενός, και αφετέρου πολλοί άνθρωποι δεν εκφράζονται ελεύθερα σε μεγάλο ακροατήριο για ενδεχόμενα προσωπικά προβλήματα διαπαιδαγώγησης που αντιμετωπίζουν. Αν προστεθεί στα παραπάνω και το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών ενός σχολείου αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα λόγω της διαφορετικής ηλικίας των παιδιών τους, τότε καθίσταται σαφές ότι η συζήτηση θα διεξαχθεί σε ένα πολύ γενικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους γονείς στο να συμμετέχουν σε μελλοντικές συγκεντρώσεις, εφόσον τους δημιουργείται η αίσθηση ότι αυτές είναι ατελέσφορες. Για τους λόγους αυτούς θα ήταν προτιμότερο να γίνονται συγκεντρώσεις γονέων των μαθητών μιας τάξης, και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις να απευθύνονται οι συναντήσεις σε όλους τους γονείς των μαθητών ενός σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, μέσω της εισήγησης σε μια συγκέντρωση γονέων των μαθητών ενός σχολείου παρέχεται η δυνατότητα μετάδοσης πολλών πληροφοριών σε πολλά άτομα ταυτόχρονα για θέματα γενικού ενδιαφέροντος (π.χ. η σημασία και οι τρόποι αξιολόγησης, καταπολέμησης ναρκωτικών, ο ρόλος του άντρα και της γυναίκας στην οικογένεια, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς κ.ά.). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μη συμμετοχής πολλών ατόμων στη συζήτηση, καλό θα ήταν μετά την εισήγηση να χωρίζεται το ακροατήριο σε ομάδες 15 περίπου ατόμων (ίσως με τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε κάθε ομάδα). Στις ομάδες παρέχεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη να θέτουν τυχόν ερωτήματα και απορίες και στη συνέχεια, εφόσον αυτά δεν μπόρεσαν να απαντηθούν και να διευκρινιστούν, παρουσιάζονται εκ νέου στον εισηγητή από έναν εκπρόσωπο της ομάδας.

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους θα έπρεπε να γίνεται οπωσδήποτε μια συγκέντρωση γονέων των μαθητών μιας τάξης. Μ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η ευκαιρία αλληλογνωριμίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, αλλά και μεταξύ γονέων. Έτσι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς αρχίζει πριν ακόμη εμφανιστούν κάποιες δυσκολίες. Στόχος της πρώτης συνάντησης είναι, εκτός από την αλληλογνωριμία, ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η διατήρηση μιας συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, προκειμένου να αντιμετωπίζονται από κοινού τα διάφορα μελλοντικά προβλήματα που ενδεχομένως θα προκύψουν στο χώρο του σχολείου. Εάν η πρώτη συνάντηση γίνει μόλις εμφανιστούν κάποια προβλήματα, ελλοχεύει ο κίνδυνος η συνάντηση αυτή να ναυαγήσει λόγω αλληλοκατηγοριών και απόδοσης ευθυνών εκατέρωθεν. Έτσι δημιουργούνται δύο «μέτωπα», με αποτέλεσμα η αλληλοκατανόηση και η κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων να εκτοπιστούν από μη δημιουργικές μορφές συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, άμυνα κ.ά.

Η πρώτη συνάντηση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για συγκέντρωση γονέων της Α' τάξης της εκάστοτε βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους γονείς βασικές πληροφορίες για το σχολείο και το μάθημα (π.χ. διαμόρφωση της σχολικής ζωής, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κατ' οίκον εργασίες, περιεχόμενα διδασκαλίας κ.ο.κ.) και απαντούν σε ενδεχόμενα ερωτήματα των γονέων (π.χ. ερωτήματα που σχετίζονται με την

αξιολόγηση, με την επίδραση της οικογενειακής αγωγής στη σχολική επίδοση κ.ο.κ.). Εκτός τούτου, πρέπει να καταστεί συνειδητό στους γονείς ότι αρχίζει μια νέα περίοδος στη ζωή των παιδιών τους, η οποία αποκλίνει από τις μέχρι τότε εμπειρίες τους. Οι πληροφορίες αυτές αποσκοπούν στο να κατανοήσουν οι γονείς ενδεχόμενες αλλαγές συμπεριφοράς των παιδιών τους που σχετίζονται με τη νέα κατάσταση και να δείξουν ετοιμότητα στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Ιδιαίτερα οι γονείς των μαθητών της Α' τάξης δημοτικού σχολείου οφείλουν να κατανοήσουν ότι με την είσοδο του παιδιού τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα μέρος της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Συχνά, επικρατεί διάσταση στις μορφές αγωγής των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται, όμως, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συντονίσουν τις προσπάθειες διαπαιδαγώγησης των παιδιών, για να αποφευχθεί η δημιουργία αβεβαιότητας στο παιδί. Εάν το παιδί τιμωρείται στο σπίτι για αυτό που βιώνει στο σχολείο ως αμοιβή, και αντίστροφα, δεν είναι σε θέση να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα, με αποτέλεσμα να αντιδρά με διαταραγμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως π.χ. με απάθεια, με ανταρσία κ.ο.κ. Είναι επιτακτική, λοιπόν, η έγκαιρη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη συνάντηση είναι μια ευκαιρία να συζητήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη και να συμφωνήσουν σε μια κοινή γραμμή αγωγής. Βέβαια, οι εκδηλώσεις αυτές θεωρείται αναγκαίο να διατηρηθούν, να δομηθούν, να συνεχιστούν και να λαμβάνουν χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, ίσως μια φορά το μήνα.

Προκειμένου να αυξηθούν τα κίνητρα των γονέων για συμμετοχή στην εκδήλωση αυτή και να επιτευχθεί ικανοποιητική προσέλευση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να οργανώσει και να προετοιμάσει καλά την πρώτη συνάντηση. Η έγκαιρη έγγραφη γνωστοποίηση της ημερομηνίας, της ώρας, του χώρου διεξαγωγής και του θέματος της εκδήλωσης επιτρέπει στους γονείς να συμπεριλάβουν στον προγραμματισμό τους και τη συμμετοχή τους στην εκδήλωση αυτή. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διερευνήσει ποια μέρα και ώρα μπορεί να προσέλθει στο χώρο της συνάντησης η πλειονότητα των γονέων, θα μπορούσε να στείλει στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο με εναλλακτικές προτάσεις, να συμπληρωθεί το έγγραφο αυτό από τους γονείς και να επιστραφεί στον εκπαιδευτικό. Αξιολογώντας ο τελευταίος τις απαντήσεις των γονέων, μπορεί να καθορίσει την ημερομηνία και ώρα της εκδήλωσης Η προσωπική υπενθύμιση (ταχυδρομικώς ή και τηλεφωνικώς, εφόσον είναι δυνατόν) λίγες μέρες πριν από την εκδήλωση συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης τού πόσο σημαντικό και αναγκαίο είναι να συμμετέχει ο κάθε γονέας στη συγκέντρωση αυτή. Οι μαθητές απαιτείται να ενημερώνονται κι αυτοί, όχι μόνο για την ημέρα, την ώρα και το χώρο διεξαγωγής της εκδήλωσης αλλά και για τη σπουδαιότητα συμμετοχής των γονέων τους, ώστε κι αυτοί να ασκούν πίεση στους γονείς τους, προκειμένου να παραβρεθούν στη συγκέντρωση γονέων.

Η αύξηση των κινήτρων προς τους γονείς, ώστε να συμμετάσχουν στην προγραμματισμένη συνάντηση, εξαρτάται και από το θέμα ή τα θέματα της εκδήλωσης. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του θέματος ή των θεμάτων. Καλό πάντως είναι τα θέματα να είναι γενικού ενδιαφέροντος, ώστε να αφορούν όλους τους γονείς και οι πληροφορίες που παρέχονται μέσα από τη διαπραγμάτευσή τους να έχουν πρακτική αξία. Στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέρονται μια σειρά τέτοιων θεμάτων, όπως, για παράδειγμα, «Τρόποι βελτίωσης της σχολικής επίδοσης», «Μέθοδοι μελέτης στο σπίτι», «Η χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας και ο

ρόλος των γονέων» κ.ο.κ. Στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός θα επέλεγε το τελευταίο από τα παραπάνω ως θέμα συνάντησης, καλό θα ήταν στην επιστολή γνωστοποίησης της εκδήλωσης να αναφερθεί επιγραμματικά και στο περιεχόμενο (π.χ. η αξία και η σημασία που προσδίδει αυτός στην κατ' οίκον εργασία, οδηγίες σχετικά με ποιον τρόπο μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών αυτών, η δυνατότητα παρουσίασης εκ μέρους των γονέων των αντιλήψεων και των προβλημάτων σχετικά με την κατ' οίκον εργασία κ.ο.κ.).

Τα θέματα των επόμενων συναντήσεων καλό είναι να καθορίζονται από κοινού με τους γονείς, ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες ενημέρωσης των γονέων. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να καταρτίσει έναν ανοιχτό κατάλογο θεμάτων, για να χρησιμοποιηθεί από τους γονείς ως άξονας προσανατολισμού. Αυτός δε, μπορεί, μετά από σχετικές προτάσεις των γονέων, να τροποποιηθεί και να εμπλουτιστεί με νέα θέματα. Ένας τέτοιος κατάλογος μπορεί να συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Γενικές πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία (διδακτέα ύλη των επόμενων μηνών, μέθοδος διδασκαλίας, αξιολόγηση κ.λπ.).
- Θέματα που σχετίζονται με την αγωγή, όπως, για παράδειγμα, η χρήση της τηλεόρασης, η ποινή, το ψέμα, το παιγνίδι, οι φόβοι του παιδιού, ο έπαινος κ.ά.
- Κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αγωγή, όπως, για παράδειγμα, ο ρόλος της γυναίκας και του άντρα στην οικογένεια και η επίδρασή τους στην εξέλιξη του παιδιού, η θέση και ο ρόλος του παιδιού στην οικογένεια, η σημασία της σειράς γέννησης, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς κ.ά.
- Θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού και πιθανές διαταραχές, όπως η ψυχική, η διανοητική και η σεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού, πιθανές αιτίες για την εμφάνιση διαταραγμένης συμπεριφοράς και μάθησης, οι πιθανές επιδράσεις συγκεκριμένων οικογενειακών καταστάσεων στην ανάπτυξη του παιδιού κ.ο.κ.

Ο εκπαιδευτικός, φυσικά, δεν είναι δυνατόν να παρουσιάσει ο ίδιος όλα αυτά τα θέματα. Μπορεί, όμως, να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό παρουσίασης των θεμάτων ενδεχομένως και τους γονείς (ίσως κάποιοι απ' αυτούς είναι σε θέση μεμονωμένα ή σε ομάδες να επεξεργαστούν και να παρουσιάσουν ένα θέμα) αλλά και να καλέσει και ειδήμονες στο σχολείο.

Η δημιουργία ευνοϊκών εξωτερικών συνθηκών είναι ένας περαιτέρω παράγοντας που συμβάλλει αποτελεσματικά στην επιτυχία των συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ο χώρος διεξαγωγής της εκδήλωσης καλό είναι να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι γονείς να μην αισθάνονται ότι υποδύονται εκ νέου το ρόλο του μαθητή. Για το λόγο αυτό, δε θα έπρεπε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς να παρεμβάλλεται ένα γραφείο, το οποίο δημιουργεί απόσταση ανάμεσα στα δύο μέρη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει μεν να συντονίζει τη συζήτηση, αλλά αυτό δεν τον εμποδίζει να ενσωματώνεται στην ομάδα των γονέων, π.χ. σε μια διάταξη των καθισμάτων σε σχήμα Π ή ενός κύκλου. Καλό επίσης είναι ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να «δασκαλεύει» τους γονείς στη συνάντησή του μαζί τους, και να τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους συνομιλητές, ως εταίρους για κοινό προγραμματισμό και κοινή δράση. Επειδή συνήθως η συγκέντρωση των γονέων λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα του σχολείου, στο οποίο, ενδεχομένως, οι ίδιοι οι γονείς φοίτησαν κάποτε, δημιουργείται εύκολα στους γονείς το

αίσθημα ότι καλούνται να επαναλάβουν το ρόλο του μαθητή. Αναβιώνοντας τις εμπειρίες ενδέχεται να εμφανιστεί, ανάλογα με τα βιώματά τους, θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και, κατ' επέκταση, στην εκδήλωση που διεξάγεται στο χώρο του σχολείου. Για το λόγο αυτό ασκήθηκε πολλαπλή κριτική στην πρακτική να διεξάγονται οι συναντήσεις γονέων στο χώρο του σχολείου (βλ. Du Bois-Reymond, 1977, σ. 128). Αντ' αυτού προτείνεται η μεταφορά των συγκεντρώσεων γονέων σε ένα εξωσχολικό χώρο, όπως π.χ. σε μια ταβέρνα (βλ. Speichert, 1976). Ο εξωσχολικός χώρος παρεμποδίζει την ανάπτυξη κλίματος μαθητή-δασκάλου ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς και προωθεί τη δημιουργία μιας χαλαρής ατμόσφαιρας επικοινωνίας, όπου κάθε μέλος μπορεί να εκφραστεί σχετικά άνετα. Όπως προκύπτει από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Krumm, 1991) υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι υλοποιούν την παραπάνω αξίωση, και μάλιστα με επιτυχία, και διοργανώνουν συγκεντρώσεις γονέων σε εξωσχολικούς χώρους. Άλλοι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν με τους γονείς «κοινά Σαββατοκύριακα» με στόχο να αλληλογνωριστούν, να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και τους φόβους και να πετύχουν μια καλύτερη επικοινωνία (βλ. Klinger, 1978. Sustek, 1979). Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης ότι πολλά σχολεία στις Η.Π.Α. έχουν έναν ιδιαίτερα διαμορφωμένο χώρο για τους γονείς, όπου αυτοί μπορούν να συναντιούνται και να συζητούν. Με τη διάθεση του χώρου αυτού και την καθιέρωση του θεσμού του «συντονιστή γονέων», ο οποίος στελεχώνεται από ένα μέλος του σχολείου που είναι υπεύθυνο για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, επιδιώκεται η ενίσχυση των κινήτρων των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (βλ. Keensling & Ellaragno, 1983). Οι κτιριακές συνθήκες των περισσοτέρων ελληνικών σχολείων δεν επιτρέπουν, τουλάχιστον σήμερα, τη διάθεση ενός τέτοιου χώρου για τον παραπάνω σκοπό. Θα μπορούσε ωστόσο και στην Ελλάδα, αφού οι εμπειρίες από το διεθνή χώρο είναι ενθαρρυντικές, οι συναντήσεις γονέων να γίνονται σε κάποιον εξωσχολικό χώρο, ο οποίος θα καθορίζεται κάθε φορά σε συνεννόηση με τους γονείς.

Στόχος των παραπάνω αναφερθέντων δραστηριοτήτων είναι, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της ενότητας αυτής, η δημιουργία μιας χαλαρής και απαλλαγμένης από άγχος και αναστολές ατμόσφαιρας, προκειμένου να επιτευχθεί αφενός αύξηση της προσέλευσης των γονέων στις συναντήσεις και αφετέρου συμμετοχή όλων των μελών στη συζήτηση. Η δημιουργία δε μιας τέτοιας ατμόσφαιρας διαπροσωπικών σχέσεων είναι βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συνεχούς συμμετοχής των γονέων στις εκδηλώσεις αυτές. Ως δείκτης πραγμάτωσης του στόχου αυτού μπορεί να χρησιμεύσει η μέτρηση του ποσοστού των παρισταμένων γονέων που λαμβάνουν ενεργά μέρος στη συζήτηση. Εάν ένα άτομο πάρει μια φορά το λόγο και αισθανθεί ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας το ακούν, τότε ταυτίζεται ευκολότερα με τα περιεχόμενα της συζήτησης και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις κοινές αποφάσεις. Εκτός τούτου, μέσω της ακρόασης και της αποδοχής των απόψεων και σκέψεων, ενισχύεται η αυτοεικόνα του, ώστε να αυξάνεται παράλληλα και η πιθανότητα για ενεργό συμμετοχή σε συζητήσεις στο μέλλον. Εδώ έγκειται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή της συζήτησης, ο οποίος συνίσταται στην προώθηση της συμμετοχής όλων των γονέων στη συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους ακούει προσεκτικά και ενεργά, να μην απορρίπτει τις απόψεις τους, ανεξάρτητα αν τις ασπάζεται ή όχι, και να επιδιώκει να βρίσκει σε κάθε άποψη κάτι το θετικό. Τέλος, θεωρείται ως ευνοϊκός παράγοντας για αύξηση των κινήτρων για συμμετοχή σε μελλοντικές εκδηλώσεις, όταν μια συνάντηση καταλήγει σε

πορίσματα και αποτελέσματα πρακτικά εφαρμόσιμα και κάποια μέλη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να προετοιμάσουν μελλοντικές δραστηριότητες. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί η αίσθηση στους μη παρευρισκόμενους γονείς ότι κάτι έχασαν (βλ. Sustek, 1985, σ. 593).

Εκτός από τις κοινές δραστηριότητες με τους γονείς των μαθητών μιας τάξης, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μεμονωμένους γονείς αποτελεί μια περαιτέρω μορφή συνεργασίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Συνήθως η αφορμή προσωπικής επικοινωνίας με ένα συγκεκριμένο γονέα είναι είτε η χαμηλή σχολική επίδοση είτε «ανάρμοστες» μορφές συμπεριφοράς ενός μαθητή, και δευτερευόντως η επιθυμία των γονέων να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς.

Όταν ένας εκπαιδευτικός καλέσει κάποιον γονέα στο σχολείο, αυτόματα δημιουργείται στον τελευταίο η αίσθηση ότι «κάτι δεν πάει καλά». Σε τέτοιες περιπτώσεις, συνήθως, οι γονείς συναντούν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους διακατεχόμενοι από άγχος, επιφυλακτικότητα, πρόθεση για μομφή και καταλογισμό ευθυνών κ.ά. Έτσι, η συνάντηση και η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα επισκιάζεται από την καχυποψία ότι θα ασκηθεί μομφή και καταλογισμός ευθυνών. Η καχυποψία αυτή αυξάνεται όσο πιο σπάνια συναντιούνται οι γονείς και ο εκπαιδευτικός.

Προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία τέτοιων καταστάσεων, καλό είναι το έδαφος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών να προετοιμάζεται εγκαίρως. Για το λόγο αυτό, η προσωπική και φιλική επικοινωνία ανάμεσα στα παραπάνω μέλη οφείλει να αρχίζει με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και εφεξής να διατηρείται, να δομείται, να συστηματοποιείται και να εντατικοποιείται. Είναι λάθος να περιμένει κανείς τη μεγάλη ευκαιρία, κάποια αφορμή για να προκύψει μια συνάντηση. Βασική προϋπόθεση, λοιπόν, για επιτυχή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι τα δύο μέρη να βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία. Μόνο τότε είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τυχόν δυσκολίες, χωρίς να επιδίδονται στον αλληλοκαταλογισμό ευθυνών. Έτσι αποφεύγεται και η δημιουργία δύο μετώπων, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα εναλλάσσονταν στο ρόλο του κατήγορου και της υπεράσπισης. Αντ' αυτού, μέσω της επαφής και της επικοινωνίας, προωθείται η συνεργασία και η κοινή ανάληψη ευθυνών για την πραγμάτωση της κοινής υποχρέωσης, της αγωγής των παιδιών. Βέβαια, το βάρος της ευθύνης για την αγωγή των παιδιών δε βαραίνει εξίσου και τα δύο μέρη. Οι γονείς είναι αυτοί που φέρουν την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση του έργου αυτού, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο επικουρικός. Αυτή η στάση επιβάλλεται να μεταδοθεί από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, ώστε να καταστεί στους τελευταίους συνειδητό ότι στόχος της παρέμβασης του εκπαιδευτικού είναι να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παιδί τους καλύτερα, και όχι να τους «δασκαλέψει» ή να ασκηθεί επιρροή στη συμπεριφορά και στη δράση τους.

Απαιτείται, λοιπόν, από τον εκπαιδευτικό μια ανθρώπινη στάση που συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, όπου ο γονέας αισθάνεται ασφάλεια να εκφραστεί. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να αποφεύγει την υιοθέτηση υπεροπτικής στάσης απέναντι στους γονείς ή να τους επιπλήττει και να τους νουθετεί. Ακόμη και όταν είναι πεπεισμένος ότι η συμπεριφορά ενός γονέα όχι μόνο είναι λαθεμένη αλλά και επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού, αντενδείκνυται να αντιμετωπίζει τον συγκεκριμένο γονέα με τους παραπάνω τρόπους. Στην περίπτωση που θα καταδίκαζε τη συμπεριφορά του γονέα, τότε θα προέκυπτε ο

κίνδυνος να διακοπεί κάθε δίαυλος επικοινωνίας και συνεπώς θα χάνονταν οι ευκαιρίες για αλλαγή συμπεριφοράς.

Η κατανόηση της αναγκαιότητας επικοινωνίας με τους γονείς και η δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μπορούν να υλοποιηθούν, αν υπάρχει η ετοιμότητα εκ μέρους των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η ετοιμότητα αυτή ποικίλλει από γονείς σε γονείς και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τις προεμπειρίες και τα βιώματα που είχαν ως μαθητές και αργότερα ως γονείς. Όταν η προθυμία για συνεργασία δεν υπάρχει, τότε αυτή πρέπει να αποκτηθεί. Η ανάγκη των γονέων για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό είναι η καλύτερη προϋπόθεση για την προώθηση της ετοιμότητας συνεργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να επιδιώκει τη βαθμιαία αφύπνιση της ανάγκης αυτής με διακριτικό τρόπο. Η εμφάνιση ετοιμότητας συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται και με τις ικανότητες, δεξιότητες και την προθυμία των τελευταίων να ενασχοληθούν και να ενδιαφερθούν για την επικοινωνία με τους γονείς, ώστε να αρχίσει, να διατηρηθεί και να αποπερατωθεί με επιτυχία ένας διάλογος με αυτούς. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το Miller (1986, σ. 74 κ.ε.), μπορεί να διευκολυνθεί κατά τη δόμηση και τη διεξαγωγή του διαλόγου με τους γονείς, αν ακολουθηθεί η παρακάτω διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επιτύχει με αποτελεσματικότητα τη σύναψη σχέσεων με τους γονείς και θα μπορέσει να επικοινωνήσει μ' αυτούς, αν η συμπεριφορά του απέναντί τους διέπεται από μια θετική στάση, όπως την περιγράφει ο C. Rogers (βλ. Μπρούζος, 2004). Το πρώτο βήμα του εκπαιδευτικού έγκειται, λοιπόν, στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας εκτίμησης, αποδοχής και εμπιστοσύνης, μέσω της γνήσιας προσπάθειάς του να διεισδύσει στον υποκειμενικό φαινομενολογικό κόσμο του γονέα, να κατανοήσει αυτόν και να κοινοποιήσει στο γονέα αυτά που αντιλαμβάνεται και νιώθει. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, επιδιώκει να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις πράξεις και γενικά όλη την κατάσταση (οικονομική, οικογενειακή κ.λπ.) στην οποία βρίσκεται ο γονέας, χωρίς παράλληλα να ταυτιστεί μ' αυτή. Πρόκειται, λοιπόν, για την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού (για εκτενέστερη πληροφόρηση βλ. τη σχετική ενότητα στο επόμενο κεφάλαιο), όπου ο εκπαιδευτικός, ευρισκόμενος ο ίδιος σε κατάσταση συμφωνίας και γνησιότητας με τον εαυτό του (κατάσταση κατά την οποία επικρατεί εσωτερική ακολουθία και υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις πεποιθήσεις του, στα συναισθήματά του, στις σκέψεις του και στις ενέργειές του), επιχειρεί κατά το δυνατό να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει το συνομιλητή του, όπως ακριβώς νιώθει ο ίδιος τον εαυτό του. Μ' αυτό τον τρόπο προσεγγίζει τον άλλον και μπορεί να δει τα προβλήματά του με τα δικά του μάτια. Η εμπειρία του γονέα ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση και έχει τη διάθεση να τον κατανοήσει είναι βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη συνέχεια του διαλόγου. Στο στάδιο αυτό αποφασίζεται κατά πόσον ο διάλογος θα συνεχιστεί ή θα διακοπεί.

Το να κατανοείς τον άλλον δε σημαίνει να αποκρύπτεις τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις απόψεις σου. Η γνωστοποίηση των προσωπικών απόψεων του εκπαιδευτικού σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα μπορεί να γίνει στο δεύτερο στάδιο του διαλόγου, εφόσον ήδη έχει εγκαθιδρυθεί η απαιτούμενη σχέση με τους γονείς. Η διασαφήνιση και η κοινοποίηση των προσωπικών αντιλήψεων αποτελεί ταυτόχρονα και την ανατροφοδότηση και τη διαμήνυση του εκπαιδευτικού προς το γονέα, ώστε ο

τελευταίος αφενός να αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του και αφετέρου να γνωρίζει την επίδραση που ασκούν οι απόψεις και οι ενέργειές του στο συνομιλητή του. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να είναι γνήσια και να μην εμπεριέχει κάποια άδηλα μηνύματα ή μομφές.

Ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί στο επόμενο στάδιο εποικοδομητικά, μόνο όταν τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν αποδεχθεί ο ένας τον άλλον και επικοινωνούν χωρίς να κάνουν χρήση κάποιων κωδικοποιημένων μηνυμάτων. Εφόσον πληρείται η προϋπόθεση αυτή, ο διάλογος μπορεί να συνεχιστεί στο τρίτο στάδιο με την υποβολή προτάσεων και την από κοινού αναζήτηση μιας λύσης. Ενώ στα δύο προηγούμενα στάδια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καθιέρωση μιας εγκάρδιας και διαποτισμένης από αμοιβαίο σεβασμό και αμοιβαία αποδοχή ατμόσφαιρας, στο τρίτο στάδιο κυριαρχεί η αντικειμενική αντιμετώπιση του θέματος του διαλόγου.

Στο τέταρτο στάδιο δοκιμάζονται οι από κοινού προταθείσες λύσεις στην πράξη, ενώ ο εκπαιδευτικός και ο γονέας παραμένουν σε συνεχή επαφή και ανταλλάσσουν απόψεις για τις εμπειρίες τους. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο, μετά την ανατροφοδότηση, αξιολογείται η επιτυχία των προτάσεων και ενδεχομένως γίνονται κάποιες αλλαγές και νέες προτάσεις.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι υπάρχουν γονείς που ελπίζουν η συνάντησή τους με τον εκπαιδευτικό να τους απαλλάξει από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν με το παιδί τους. Πηγαίνουν να συναντήσουν τον εκπαιδευτικό όπως πηγαίνουν στο γιατρό, για να τους «γράψει μια συνταγή» για την επίλυση του προβλήματός τους. Με τον τρόπο αυτό εναποθέτουν τις ελπίδες τους, αλλά και την ελευθερία για λήψη αποφάσεων και την ευθύνη στον εκπαιδευτικό. Αυτός δε οφείλει να είναι προσεκτικός στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων και να μην ενδίδει στην πίεση των γονέων για παροχή συμβουλών σε μορφή συνταγογραφίας, ακόμη και αν διαπιστώνει ότι πρόκειται για άτομα τα οποία δεν μπορούν να λάβουν αποφάσεις. Στην περίπτωση που θα ενέδιδε στις πιέσεις παρέχοντας συμβουλές, θα έπρεπε αφενός να αναλάβει την ευθύνη για την έκβαση αυτών και αφετέρου θα καθιστούσε τους γονείς εξαρτώμενους από τον ίδιο. Με τον τρόπο αυτό δεν θα προωθούσε τη συνεργασία με τους γονείς σε ισότιμο επίπεδο, αλλά θα αναβίωνε στους γονείς μια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Στόχος, όμως, της συμβουλευτικής των γονέων, όπως και κάθε συμβουλευτικής διεργασίας, είναι η απόκτηση της αυτονομίας και της ικανότητας λήψης αποφάσεων μέσω του διαλόγου, προκειμένου να είναι σε θέση μόνοι τους να επιλύουν κάποια προβλήματα, να ξεπερνούν τυχόν δυσκολίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν σημαντικές προσωπικές καταστάσεις. Έτσι, βαθμιαία ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου των γονέων καθίσταται περιττός.

Οι γονείς, συχνά, διακατέχονται από φόβους για την εξέλιξη του παιδιού τους. Ανησυχούν, αν το παιδί τους έχει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Αναρωτιούνται κατά πόσο το παιδί τους υποφέρει από την πίεση του σχολείου, αλλά και τη δική τους, για την εκπλήρωση των προσδοκιών που θέτουν σ' αυτό. Οι φόβοι αυτοί πηγάζουν από το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική σταδιοδρομία και αργότερα για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών είναι ένας περαιτέρω παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση τέτοιων συναισθημάτων. Οι προσδοκίες αυτές ενδέχεται να έχουν τις ρίζες τους, όπως προκύπτει από τις εμπεριστατωμένες

έρευνες του Richter (1969) για το ρόλο του παιδιού στην οικογένεια, και στις δικές τους ανεκπλήρωτες επιθυμίες, τις οποίες το παιδί τους καλείται τώρα να εκπληρώσει. Έτσι, ανατίθεται στο παιδί, συνήθως ασυνείδητα, να εκπληρώσει μια συγκεκριμένη αποστολή, προκειμένου να ανακουφιστούν οι ίδιοι οι γονείς από τις προσωπικές συγκρούσεις τους, που είναι αποτέλεσμα των ανεκπλήρωτων επιθυμιών τους. Παράλληλα, το άγχος για την εξέλιξη του παιδιού τους εντείνεται όταν υπεισέρχεται και ο παράγοντας «ανταγωνισμός». Συχνά οι γονείς συγκρίνουν τις επιδόσεις των παιδιών τους με τις επιδόσεις των παιδιών των γειτόνων ή των συναδέλφων, με αποτέλεσμα να ανησυχούν κατά πόσο αυτές θα είναι καλύτερες ή χειρότερες. Τέλος, οι γονείς διακατέχονται από άγχος να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς, γιατί ίσως οι ίδιοι ως μαθητές φοβόντουσαν τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, στη συνάντησή τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αναβιώνει το άγχος αυτό και φοβούνται, μήπως η συμπεριφορά τους απέναντι σ' αυτούς - οι ανησυχίες τους ή ενδεχομένως ακόμη και η κριτική στο έργο των εκπαιδευτικών - επηρεάσει αρνητικά τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση των παιδιών τους (βλ. Singer, 1980, σ. 80). Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την ύπαρξη των συναισθημάτων αυτών, καθώς επίσης και το γεγονός ότι αυτά ενδεχομένως αφυπνίζονται και αναβιώνουν στη συνάντησή του με τους γονείς, και να τους αντιμετωπίζει χωρίς να τους καταδικάζει. Βέβαια, δεν προσδοκάται από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει το ρόλο του θεραπευτή - ούτε είναι δυνατό, αλλά ούτε σκόπιμο και αποτελεσματικό - , που ίσως απαιτούν κάποιες ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων. Άλλωστε, λίγες είναι εκείνες οι περιπτώσεις που απαιτούν μια τέτοια αντιμετώπιση. Αν παρουσιαστεί, βέβαια, μια τέτοια περίπτωση, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη βάσιμη υπόνοια ότι οι δυσκολίες ενός παιδιού ανάγονται σε ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των γονέων, καλό είναι να μην επέμβει. Δεν έχει δεχθεί ούτε την κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά ούτε διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία για να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους διαταραχές. Ωστόσο, είναι ορθό, ότι όσο καιρό παραμένουν άλυτα τα προβλήματα των γονέων, δεν είναι δυνατόν να επέλθουν θεαματικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στη στάση των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή, όμως, δε δικαιολογεί την καλώς νοούμενη επέμβαση του εκπαιδευτικού, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος, αντί να βοηθήσει τους γονείς και κατ' επέκταση τα παιδιά τους, να προκαλέσει μεγαλύτερες βλάβες. Για το λόγο αυτό, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να προτείνει στον συγκεκριμένο γονέα, με έναν διακριτικό τρόπο, την αναζήτηση ψυχολογικής στήριξης σε έναν ειδήμονα.

Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται συνάντηση των εκπαιδευτικών με κάποιους γονείς, στα πλαίσια των δύο παραπάνω μορφών συνεργασίας. Προκειμένου να επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός και μ' αυτούς τους γονείς, προσφέρεται η δυνατότητα της *επίσκεψης των γονέων στο σπίτι* (βλ. Du Bois-Reymond, 1977, σ. 231 κ.ε.). Η δυνατότητα αυτή, όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, σπάνια αξιοποιείται στην πράξη. Πέραν της επιπρόσθετης επιβάρυνσης που συνεπάγεται η επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι κάποιου γονέα, εγκυμονεί ο κίνδυνος είτε να θεωρηθεί η πράξη αυτή από τον επισκεπτόμενο γονέα ως υπερβολική περιέργεια του εκπαιδευτικού, είτε να ερμηνευθεί η ενέργεια αυτή από άλλους γονείς και μαθητές ως ευνοϊκή μεταχείριση του μαθητή των συγκεκριμένων γονέων. Σε περίπτωση, όμως, που κρίνεται αναγκαίο η ανάληψη μιας τέτοιας πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό, καλό είναι η επίσκεψη αυτή να μη γίνει για να εκφράσει ο εκπαιδευτικός τη δυσαρέσκειά του σχετικά με την επίδοση ή την ανάρμοστη συμπεριφορά του μαθητή του, αλλά ούτε για να επιπλήξει τους γονείς λόγω της έλλειψης ετοιμότητας για

συνεργασία μ' αυτόν και της υποτιθέμενης αδιαφορίας για την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους.

Μια ευκαιρία για επίσκεψη των γονέων στο σπίτι προσφέρεται, όταν ο εκπαιδευτικός έχει να δώσει κάποιες πληροφορίες για την εξέλιξη των παιδιών τους. Η πρόθεση επίσκεψης επιβάλλεται να γνωστοποιείται στους γονείς γραπτώς ή τηλεφωνικώς με αβροφροσύνη, διακριτικότητα και προσωπικό τρόπο και να αναφέρονται οι λόγοι της επίσκεψης. Εφόσον πραγματοποιηθεί η συνάντηση αυτή, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει πολύτιμες πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση, να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους, καθώς επίσης τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες σχετικά με τη σχολική σταδιοδρομία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους. Πάνω απ' όλα, όμως, προσφέρεται η ύστατη ευκαιρία να γνωρίσει τους γονείς και να αποκτήσει την εμπιστοσύνη τους, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία στο μέλλον και στα άλλα δύο προαναφερθέντα επίπεδα.

Παράλληλα με τις παραπάνω σχετικά επίσημες συναντήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, σημαντικές είναι και οι άτυπες, ευκαιριακές συναντήσεις στο σχολείο ή σε κάποιους εξωσχολικούς χώρους (καταστήματα, κέντρα κ.λπ.). Αυτές οι άτυπες συναντήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία έστω και μιας επιφανειακής σχέσης και να καταστούν πρόδρομος επόμενων συναντήσεων.

Μελετώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζουμε και άλλους όχι τόσο διαδεδομένους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι αναφέρεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούν τους γονείς να παρακολουθούν το μάθημά τους και να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτό (βλ. Böttcher, 1981). Ο Wiater (1979) περιγράφει εκτενώς δυνατότητες και τρόπους συμμετοχής των γονέων στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή του μαθήματος. Αναφέρονται επίσης παραδείγματα έγγραφης επικοινωνίας, όπου ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετικά με τα όσα συμβαίνουν στην τάξη, με τον προγραμματισμό του, με τις προθέσεις και επιδιώξεις του κ.ο.κ. (βλ. Hülshope, 1979, σ. 75. ILF 1981, σ. 23). Άλλοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προσεγγίσουν τους γονείς των μαθητών τους μέσω της συστηματικής και τακτικής τηλεφωνικής επικοινωνίας (βλ. Shea & Baker, 1985, σ. 139). Η διοργάνωση ενός συστήματος συστηματικής και τακτής ανατροφοδότησης των γονέων αναφέρεται ως μια περαιτέρω μορφή συνεργασίας με τους γονείς (βλ. Giannangelo, 1975).

4. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικές προσπάθειες διεθνώς για τη στήριξη και προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής εντός και εκτός σχολείου. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, διότι μια σειρά παραγόντων παρεμβάλλουν εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολλά με τελικούς αποδέκτες όχι μόνον τους μαθητές και τους γονείς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου προξενούν διάφοροι παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και στην εμπλοκή των τελευταίων στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά και άλλοι, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι διαφορές

ανάμεσα στο πολιτισμικό ή στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δύο πλευρών, καθώς και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, καθοριστικός είναι ο ρόλος που παίζει στη γονεϊκή εμπλοκή η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς (Epstein, 1988. Fine, 1993). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι, σε πολλές περιπτώσεις, η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το παιδαγωγικό του έργο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991). Τέλος, κάποιοι είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2000) ή θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους (Epstein & Becker, 1982).

Εμπόδιο, πάντως, για τη γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελούν μόνον οι λανθασμένες στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Κατ' αρχάς, οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι γονείς κατά τη διάρκεια της δικής τους φοίτησης στο σχολείο ενδέχεται να αποθαρρύνουν την εμπλοκή τους. Μια σειρά ερευνών (π.χ., Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005. Kaplan, Liu, & Kaplan, 2000. Sheldon, 2002. βλ. επίσης Μπρούζος, 1998) έχει δείξει ότι οι γονείς που ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευσή τους και τους εκπαιδευτικούς, διατηρούν, συνήθως, επιφυλακτική στάση απέναντι στο σχολείο και συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές δραστηριότητες ή απέχουν εντελώς.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι επίσης μία παράμετρος που επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς που ανήκουν στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού (Lareau, 1987, 1989, 1996). Πέραν τούτου, ορισμένοι γονείς αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών τους εργασιών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Αυτές οι αντιλήψεις και στάσεις έχει βρεθεί ότι επιδρούν αρνητικά στις προσπάθειες των γονέων να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996. Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997).

Εκτός από τους ψυχολογικούς παράγοντες για τους οποίους έγινε λόγος παραπάνω, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δυσχεραίνεται και από αντικειμενικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στις οικογένειες με βιοποριστικά προβλήματα (Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997) και στις μονογονεϊκές οικογένειες (Epstein, 1987) δεν παρέχεται ευχέρεια να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έπειτα, ορισμένες διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση. Χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο των δύο πλευρών περιορίζουν τη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων για την εκπαίδευση του παιδιού (Commins, 1992. Constantino, Cui, & Faltis, 1995. Dyson, 2001). Επίσης και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν

αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση (π.χ., Desimone, 1999. Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997). Συγκρούσεις ή προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρούνται συχνά σε σχολεία που ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.

Τέλος, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών παίζουν και χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000) καθώς, επίσης, και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Μια τρίτη ομάδα παραγόντων που συνδέονται με εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σειρά ερευνών έχει μελετήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (π.χ., Clarke & Williams 1992. Dunlap & Alva, 1999. Epstein & Dauber, 1988. Lawson, 2003. Shunow & Harris, 2000). Ωστόσο, μέχρι σήμερα, πολύ λίγες έρευνες διερεύνησαν ποιους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εμπόδια στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους (Carey, Lewis, Farris, & Burns, 1998. Gettinger & Guetschow, 1998). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η προετοιμασία και ο συντονισμός δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί πολύ χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος σε όλες τις περιπτώσεις (Cameron & Lee, 1997). Εξάλλου, και οι Gettinger και Guetschow (1998), σε μια έρευνα με 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες ως σημαντικότερα εμπόδια αντιλαμβάνονταν πρώτα την έλλειψη χρόνου των γονέων και των εκπαιδευτικών, έπειτα την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των γονέων σχετικά με το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, και τέλος την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι Carey, Lewis, Farris και Burns (1998) βρήκαν ότι από τους 900 διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων που εξέτασαν, ως σημαντικότερα εμπόδια η πλειονότητα αντιλαμβανόταν τους εξής παράγοντες από την πλευρά των εκπαιδευτικών: την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών (56%) και την ανεπαρκή κατάρτισή τους πάνω στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (48%). Συγκριτικά, έκριναν λιγότερο σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες: έλλειψη επαρκούς μόρφωσης από την πλευρά των γονέων για βοήθεια των παιδιών στις κατ' οίκον εργασίες (38%), στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (23%), και γλωσσικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (12%).

5. Αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορούν να ανακύψουν κατά τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Μερικές φορές κατά την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προκύπτουν προβλήματα και δημιουργούνται παρεξηγήσεις, γεγονός που δυσχεραίνει τη συνεργασία τους. Έτσι, ένας από τους δύο συνομιλητές δεν είναι ικανοποιημένος από την έκβαση της συνομιλίας ή από τον τρόπο διεξαγωγής του διαλόγου. Οι παράγοντες που ενδεχομένως συμβάλλουν στη δημιουργία τέτοιων καταστάσεων, μεταξύ άλλων, είναι και οι εξής:
Από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

- Μολονότι οι γονείς είναι οι επίσημα αναγνωρισμένοι συνομιλητές του εκπαιδευτικού, μερικές φορές οι τελευταίοι θεωρούν αυτούς ως άτομα τα οποία δεν έχουν άποψη για το σχολείο γενικά και για το μάθημα ειδικότερα, επιφυλάσσοντάς τους την ανάλογη αντιμετώπιση. Γενικεύοντας τις εμπειρίες τους

από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, όπου προφανώς κάποιοι γονείς δεν έδειξαν το κατάλληλο ενδιαφέρον για την αγωγή των παιδιών τους, αποκομίζουν την εντύπωση ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για την αγωγή των παιδιών τους όσο θα έπρεπε. Μεταβιβάζουν δε αυτή την πεποίθηση στους γονείς μέσω μιας στάσης μομφής προς αυτούς. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί διαπράττουν σφάλμα: Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς αγαπούν τα παιδιά τους και ενδιαφέρονται ποικιλοτρόπως γι' αυτά. Επιδιώκουν μάλιστα να τους εξασφαλίσουν μια ευκολότερη και καλύτερη ζωή από τη δική τους. Αν σκεφτεί κανείς μόνο τα ποσά που διαθέτουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, εκμάθηση μουσικών οργάνων κ.λπ.) και τις στερήσεις και επιβαρύνσεις που συνεπάγεται η διάθεση των ποσών αυτών για το γονέα (μερικοί γονείς, αγχωμένοι, προσπαθούν με επιπλέον εργασίες να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, αφού το εισόδημά τους αρκεί μόνο για να καλύψει τα έξοδα των φροντιστηρίων), τότε καθίσταται εμφανές το ενδιαφέρον τους για το παιδί τους. Η έγνοια και η προσπάθειά τους επικεντρώνονται στη διασφάλιση ενός ασφαλούς μέλλοντος. Βέβαια, η καλή θέληση και η προσπάθεια δεν αρκούν για την πραγμάτωση σωστής αγωγής και δράσης. Συχνά καλοπροαίρετες πράξεις και προθέσεις των γονέων καταλήγουν σε σφάλματα και λήψη λαθεμένων μέτρων, (π.χ. υποτίμηση των επιθυμιών του παιδιού, προβολή των γονέων μέσω των επιδόσεων του παιδιού κ.λπ.). Γι' αυτό το λόγο οι γονείς χρειάζονται βοήθεια και πάνω απ' όλα κατανόηση.

- Επικρατεί συχνά η τάση, οι εκπαιδευτικοί να ανάγουν τις καλές επιδόσεις των μαθητών τους στην καλή ποιότητα του μαθήματός τους, ενώ για τις κακές να καθιστούν υπεύθυνους είτε τους γονείς είτε τις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών. Η τάση αυτή δημιουργεί προβλήματα και διαταραχές στην επικοινωνία με τους γονείς. Οι τελευταίοι, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Keck (1979), συχνά αποφεύγουν την αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς, γιατί φοβούνται ότι αυτό θα έθετε σε κίνδυνο τη βαθμολογία των παιδιών τους. Αντιδρούν, όμως, με παθητική αντίσταση, αρνούμενοι, για παράδειγμα, τη γνήσια συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.
- Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στον εκπαιδευτικό είναι η τεχνοκρατική θεώρηση και προσέγγιση της εκπαιδευτικής αποστολής από τον τελευταίο. Μια τέτοια προσέγγιση της εργασίας του εκπαιδευτικού περιορίζει το ρόλο του στην προετοιμασία του μαθήματος, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και των εξετάσεων, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών και των γονέων εκλαμβάνονται ως προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση των εκπαιδευτικών μ' αυτά δε θεωρείται υποχρέωσή τους. Ο εκπαιδευτικός που διέπεται από την αντίληψη αυτή, δε θα καταφέρει να συνεργαστεί εποικοδομητικά με τους γονείς.

Οι παρακάτω συμπεριφορές, στάσεις και προσδοκίες των γονέων μπορούν να επιφέρουν διαταραχές στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς:

- Οι γονείς, συχνά, ανάγουν τις καλές επιδόσεις των παιδιών τους στην επιρροή τους ή στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών τους, ενώ οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους καταλογίζονται στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις των γονέων εμφανίζονται με

μεγαλύτερη ένταση, όταν διαφαίνεται ότι οι χαμηλές επιδόσεις θέτουν σε κίνδυνο τις σχολικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών. Στην περίπτωση αυτή αμφισβητούνται έντονα οι ικανότητες διδασκαλίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

- Πολλές φορές οι γονείς θέτουν υπερβολικές απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς. Για πολλούς γονείς ισχύει η αρχή: Ένας καλός εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση κρίνεται σκόπιμο να είναι σε θέση να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη μόνος του. Αν ένας εκπαιδευτικός σε συναντήσεις με τους γονείς παραδέχεται ότι αντιμετωπίζει προβλήματα με τους μαθητές, τότε επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη. Έτσι ο εκπαιδευτικός αυτός θεωρείται ανεπαρκής, γεγονός που παρεμποδίζει τη δημιουργική συνεργασία ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη.
- Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι νέοι, έχουν και αυτοί την ανάγκη ακρόασης, κατανόησης και επιβεβαίωσης εκ μέρους των γονέων. Η ανάγκη αυτή δεν ικανοποιείται επαρκώς στις συναντήσεις τους με τους γονείς. Οι τελευταίοι βλέπουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού μόνο το δάσκαλο των παιδιών τους και δεν ενδιαφέρονται να μάθουν για το πρόσωπο που βρίσκεται πίσω από αυτό το ρόλο.

Οι παραπάνω αντιλήψεις, προσδοκίες και εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών επιβάλλεται να συνειδητοποιηθούν, ώστε να αντιμετωπίζονται ανάλογα. Η θετική αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω αντικειμενικής επιχειρηματολογίας. Είναι ανάγκη και η συμπεριφορά των γονέων και των εκπαιδευτικών να διέπεται από κάποιες συγκεκριμένες στάσεις. Έτσι, για παράδειγμα, οι προκαταλήψεις των γονέων ενδείκνυται να αντιμετωπισθούν, σύμφωνα με το Miller (1986, σ. 69), μέσω

- της ενεργητικής ακρόασης των εκπαιδευτικών και όχι με την αντιλογία,
- της διαμήνυσης κατανόησης των γονέων μέσω της αντίληψης των πραγματικών προβλημάτων τους και
- της διασαφήνισης των αντιλήψεων και των προθέσεων του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια οι υπέρμετρες προσδοκίες των γονέων μπορούν να προσγειωθούν στην πραγματικότητα, όταν κατανοήσουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει να ενασχοληθεί μόνο με το παιδί τους αλλά με μια ομάδα παιδιών. Η ιδανική εικόνα που φέρουν για τον εκπαιδευτικό μπορεί να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα, αν οι γονείς κατανοήσουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι κι αυτός άνθρωπος, και ως εκ τούτου δεν είναι αλάνθαστος.

Σύμφωνα με το Miller (ό.π.), οι στερεότυπες αντιλήψεις και οι καχυποψίες των γονέων μειώνονται βαθμιαία, όταν αυτοί διαπιστώνουν ότι

- τα παιδιά τους πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο,
- επικρατεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη,
- τα παιδιά τους προοδεύουν και
- οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι προκαταλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών εκμηδενίζονται ή μειώνονται, όταν υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ τους. Αυτή η συνεργασία επιβάλλεται να στηρίζεται σε βάση συμμετρικής επικοινωνίας μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων, δηλαδή οι μετέχοντες στη συνεργασία είναι σωστό να θεωρούνται ως ισότιμοι εταίροι. Πρόκειται, λοιπόν, και στην περίπτωση αυτή

για μια μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας, η οποία, όπως και κάθε μορφή επικοινωνίας, διέπεται από κάποιους συγκεκριμένους νόμους. Έτσι, κατά τη συνάντησή τους οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται στο ρόλο του πομπού και του δέκτη. Ανάλογα με τον ρόλο τον οποίο υποδύονται στέλνουν ή δέχονται άμεσα ή έμμεσα μηνύματα. Κατά τη διεργασία μεταβίβασης λεκτικών μηνυμάτων χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις ως δίαυλος επικοινωνίας. Οι λέξεις και οι προτάσεις αυτές δεν έχουν πάντα την ίδια σημασία και για τα δύο μετέχοντα μέλη. Η σημασία αυτών σχετίζεται με τις προεμπειρίες ενός ατόμου. Για το λόγο αυτό η ερμηνεία της ίδιας λέξης ή φράσης ποικίλλει απ' άνθρωπο σε άνθρωπο, ώστε συχνά ο δέκτης να παραλαμβάνει άλλο μήνυμα από αυτό που ο πομπός επιθυμεί να μεταβιβάσει. Συνεπώς η επικοινωνία διαταράσσεται και δημιουργούνται παρεξηγήσεις Έτσι, για παράδειγμα, όταν ένας γονέας στη συνάντησή του με έναν εκπαιδευτικό χρησιμοποιεί τη λέξη «αντιπαιδαγωγικό» για να χαρακτηρίσει ένα κατά την άποψή του ακατάλληλο παιδαγωγικό μέτρο, η λέξη αυτή ενδέχεται να ερμηνευθεί από τον εκπαιδευτικό ως μια ευρεία κριτική που αφορά όλη την παιδαγωγική του κατάρτιση (βλ. Kaiser & Kaiser, 1984, σ. 217).

Η επικοινωνία ανάμεσα στα μετέχοντα μέλη δεν επηρεάζεται μόνο από τη διαφορετική ερμηνεία των λέξεων και των φράσεων, αλλά εξαρτάται και από το πώς τα μετέχοντα μέλη αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση και την αναγνώριση της προσωπικότητάς τους από το συνομιλητή, αφενός και από το πώς αυτοπαρουσιάζονται αφετέρου. Με άλλα λόγια: Η επικοινωνία επηρεάζεται από την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη ενός ατόμου. Κάθε άνθρωπος, κατά την επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, επιθυμεί να παρουσιάσει τον εαυτό του έτσι όπως αυτός τον αντιλαμβάνεται και όπως αυτός επιθυμεί να τον αντιληφθεί ο συνομιλητής του.

Η κατανόηση των στοιχείων που πλαισιώνουν την κατάσταση επικοινωνίας είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την έκβαση της συνομιλίας (βλ. Kaiser & Kaiser, 1984, σ. 218). Η κατάσταση επικοινωνίας γίνεται αντιληπτή από τους μετέχοντες με ένα διττό τρόπο: Τα επικοινωνούντα άτομα επιδιώκουν να ορίσουν και να καθορίσουν το γενικό πλαίσιο της επικοινωνιακής κατάστασης, λαμβάνοντας υπόψη σε ποιο ίδρυμα και σε ποιο χώρο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, ποια είναι τα μετέχοντα άτομα, σε ποιους ρόλους εμφανίζονται, ποια είναι η προσωπική θέση στη συνάντηση αυτή κ.ο.κ. Με τη διεργασία αυτή καθορίζεται το γενικό πλαίσιο της κατάστασης, το οποίο με τη σειρά του προσδιορίζει και τον τρόπο εμφάνισης των μετεχόντων, όπως, για παράδειγμα, την ένδυση, τον τρόπο που θα χαιρετήσει και θα προσφωνήσει κανείς τους άλλους μετέχοντες κ.ο.κ.

Εφόσον διαλευκανθεί το γενικό πλαίσιο της επικοινωνίας, επιχειρείται από τους μετέχοντες ο προσδιορισμός της ειδικής κατάστασης. Αυτή δε αναφέρεται στην αποσαφήνιση των ικανοτήτων, του χαρακτήρα, της προσωπικότητας και άλλων χαρακτηριστικών του συνομιλητή, αλλά και τη διευκρίνιση των στάσεων και απόψεών του απέναντι στο ίδιο.

Η πρώτη επαφή θεωρείται το κρίσιμο και καθοριστικό σημείο για την εξέλιξη κάθε επικοινωνίας. Οι μετέχοντες προσπαθούν όσο το δυνατό γρηγορότερα να καθορίσουν το ειδικό πλαίσιο αυτής. Μέσω του προσδιορισμού του ειδικού πλαισίου αποκτά κανείς την απαραίτητη σιγουριά, προκειμένου να μετέχει ενεργά στην επικοινωνία και να παρουσιάζει τις απόψεις του, προωθώντας έτσι τα ενδιαφέροντά του. Αρχικά, εφόσον κάποιος έχει γνωρίσει επιφανειακά το συνομιλητή του, η επικοινωνία διαδραματίζεται σε

ένα γενικό επίπεδο. Σταδιακά, αφού συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία για τον απέναντι, η συνομιλία προχωρεί σε βάθος. Αυτή η διεργασία χαρακτηρίζεται ως τυποποίηση της έναρξης του διαλόγου. Η πρώτη αυθόρμητη τυποποίηση μεταβάλλεται και βαθμιαία, με την πρόοδο της γνωριμίας και την απόκτηση εμπιστοσύνης, παρέχει τη θέση της σε νέα.

Σε περίπτωση που εμφανιστούν κάποιες διαταραχές στην επικοινωνία, αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους μετέχοντες, ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία (βλ. Miller, 1986, σ. 329 κ.ε.):

- *Αντίληψη της διαταραχής:* Η διαταραχή είναι υποκειμενική αντίληψη μιας κατάστασης. Μια κατάσταση που βιώνεται από ένα άτομο ως διαταραχή, ενδέχεται να θεωρείται από ένα άλλο άτομο ως κάτι το φυσιολογικό. Ως εκ τούτου, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενική αντίληψη. Βέβαια, κάθε αντίληψη αποτελεί μόνο ένα μέρος της πραγματικότητας. Αυτό δε οφείλεται στην επιλεκτική τάση του ατόμου να αντιλαμβάνεται αυτά τα οποία θέλει να αντιληφθεί και είναι σημαντικά γι' αυτό. Οι άλλοι, όμως, αντιλαμβάνονται την ίδια κατάσταση διαφορετικά. Συνεπώς, οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί με την γενίκευση των απόψεών μας και να γνωρίζουμε ότι η αντίληψή μας επηρεάζεται από τις προεμπειρίες. Αυτές δε δρουν ανασταλτικά στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη συμπεριφορά μας.
- *Αποδεκτή κοινοποίηση της διαταραχής:* Καλόν είναι, όταν μας ενοχλεί κάτι στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στις αντιλήψεις κ.ο.κ. του συνομιλητή μας, η γνωστοποίηση της ενόχλησης αυτής να μην εμπεριέχει επιπλήξεις, αξιολόγηση της συμπεριφοράς του απέναντί μας ή ακόμη και καταλογισμό ευθυνών σ' αυτόν. Αν η κοινοποίηση των ενοχλητικών παραγόντων εμπεριέχει τα παραπάνω στοιχεία, τότε αναγκάζουμε το συνομιλητή μας να αμυνθεί και με τον τρόπο αυτό μειώνουμε την ετοιμότητά του για συνεργασία και για ανεύρεση κοινά αποδεκτής λύσης.
- *Διεργασία κατανόησης:* Τα αίτια μιας διαταραχής θα έπρεπε αρχικά να αναζητούνται στον εαυτό μας. Αν όλοι οι μετέχοντες στην επικοινωνία εφαρμόσουν αυτή την αρχή, τότε καθίσταται περιττή πλέον η αναζήτηση των αιτιών μιας διαταραχής στους άλλους. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται ο κίνδυνος εμφάνισης της στρατηγικής άμυνας στο συνομιλητή μας, ενώ ταυτόχρονα εδραιώνεται η σχέση και προωθείται η κοινή αναζήτηση των αιτίων της διαταραχής.
- *Επεξεργασία λύσεων:* Στο στάδιο αυτό καλό είναι να αποφεύγεται η επιβολή λύσεων. Στις διαπροσωπικές σχέσεις που αποφεύγεται η επιβολή απόψεων, δεν εμφανίζεται η αναγκαιότητα αμυντικής στάσης. Το κέντρο βάρους της επικοινωνίας στη φάση αυτή βρίσκεται στη διασαφήνιση και παρουσίαση των απόψεων, των προτάσεων και των δυνατοτήτων δράσης. Η επίδραση που ασκούν οι προτάσεις στους μετέχοντες, είναι βασικό να γίνεται γνωστή μέσω της ανατροφοδότησης, προκειμένου οι συνομιλητές να γνωρίζουν πώς αξιολογούνται αυτές από τον άλλον. Τέλος, είναι σωστό να γνωστοποιείται η αποδοχή ή η απόρριψη αυτών, για να καθίσταται σαφής η έκβαση των συνομιλιών.
- *Αποδοχή της αδυναμίας ανεύρεσης κοινά αποδεκτής λύσης:* Όλα τα προβλήματα δεν μπορούν πάντα να επιλυθούν, τουλάχιστον σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Καλό είναι οι μετέχοντες να γνωρίζουν τι σημαίνει για τον άλλον η

κατάσταση αυτή και ποια επιβάρυνση συνεπάγεται γι' αυτόν η μη επίλυση των προβλημάτων. Οι ευκαιρίες, όμως, για μελλοντική διευθέτηση των προβλημάτων είναι καλό να παραμένουν ανοιχτές. Αυτό το οποίο δεν μπορεί να επιλυθεί σήμερα, ενδέχεται στο μέλλον, εφόσον αλλάξουν κάποιες συνθήκες, να διευθετηθεί.

Αν οι μετέχοντες σε μια διαπροσωπική σχέση προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις, τότε οι πιθανές διαταραχές θα τους επιβαρύνουν σε λιγότερο βαθμό. Θεωρώντας τις διαταραχές και τα διαπροσωπικά προβλήματα ως κάτι το φυσιολογικό και αναπόσπαστο μέρος των διαπροσωπικών συγκρούσεων, η επίλυση αυτών καθίσταται πιο εύκολη και πιο γρήγορη.

Οι Strother και Jacobs (1986) προτείνουν την ακόλουθη βήμα προς βήμα διαδικασία για την αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τους, η οποία στηρίζεται στο διάλογο.

1. *Αρχική επαφή*: Ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να κρατήσει θετική στάση απέναντι στους γονείς και να τους κάνει να νιώσουν άνετα. Είναι απαραίτητο να μεταδώσει ένα μήνυμα συνεργασίας και να δείξει στους γονείς ότι η παρουσία τους είναι σημαντική. Δηλώσεις όπως «χρειαζόμαστε τη γνώμη σας» ή «οι πληροφορίες που θα μπορούσατε να μας δώσετε θα είναι χρήσιμες», εκφράζουν ένα πνεύμα ισότητας και δεκτικότητας.
2. *Έλεγχος των στάσεων*: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τα αρχικά συναισθήματα των γονέων για την επίσκεψή τους στο σχολείο και να τους δεσμεύσει σε ένα διάλογο που περιλαμβάνει έμμεσα ερωτήσεις του τύπου: «Υπήρξε προηγούμενη επαφή των γονέων με το σχολείο;», «Η επαφή αυτή ήταν θετική ή αρνητική;», «Οι γονείς κατανοούν το ρόλο του δασκάλου ως συμβούλου;» «Ποιες είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο;» κ.λπ.
3. *Μετάδοση πληροφοριών*: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεταδίδει με σαφήνεια τις πληροφορίες που αφορούν το μαθητή, εστιάζοντας στο επίπεδο που αφορά την ενημέρωση (σχολική πρόοδο, κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά, στάσεις κ.λπ.). Η ενημέρωση πρέπει να είναι σύντομη, πλήρης και ειλικρινής.
4. *Έλεγχος αποδοχής*: Ανταπόκριση στα συναισθήματα, την αντίληψη και τις αντιδράσεις των γονέων μέσα από ερωτήσεις του τύπου: «Πώς νιώθετε για όσα σας έχουν αναφερθεί;» ή «Συμφωνείτε με τα προαναφερόμενα;». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του εναλλακτικές μεθόδους παρουσίασης των πληροφοριών, επειδή οι γονείς μεταξύ τους έχουν διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και κατανόησης, καθώς επίσης και διαφορετικές σχολικές εμπειρίες.
5. *Αξιολόγηση της δυναμικής της οικογένειας*: Προτείνεται, ο εκπαιδευτικός να εξερευνήσει τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια με διακριτικό και μη απειλητικό τρόπο, προκειμένου να αξιολογήσει αν οι γονείς είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας τις προτεινόμενες στρατηγικές. Για παράδειγμα, μπορεί να υποβάλει ερωτήσεις όπως: «Υπάρχουν κάποια άλλα προβλήματα στην οικογένεια που αφορούν τα υπόλοιπα παιδιά;», «Η οικογενειακή ατμόσφαιρα είναι τεταμένη ή ήρεμη;», «Η επιτήρηση των παιδιών είναι συστηματική και αξιόλογη;».
6. *Εισαγωγή στρατηγικής*: Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό πρέπει να αξιολογήσει κατά πόσο οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, για να βοηθήσουν το παιδί. Δέχεται εισηγήσεις από τους γονείς αναφορικά με στρατηγικές που θα μπορούσαν να

χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Συζητούνται οι πιθανές λύσεις και λαμβάνονται αποφάσεις.

7. *Περίληψη, επιβεβαίωση*: Ο εκπαιδευτικός προτείνεται να επαναλάβει περιληπτικά τις εισηγήσεις που συζητήθηκαν και τις στρατηγικές που θα εφαρμοστούν για να βοηθηθεί το παιδί. Ακόμη, θα πρέπει να επαναληφθούν τα καθήκοντα του δασκάλου και του γονέα, ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή πρόοδος.
8. *Εφαρμογή στην πράξη*: Στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας γίνεται εφαρμογή των στρατηγικών που προγραμματίστηκαν, τόσο την από πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των γονέων.

6. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή επισημαίνεται ότι η εντατική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη μείωση του αυστηρού διαχωρισμού μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής ζωής. Η συνεργασία αυτή πραγματώνεται με επιτυχία σε εναλλακτικά σχολεία που υπάρχουν στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. (όπως τα σχολεία Jena-Plan και Waldorf στη Γερμανία, τα ελεύθερα σχολεία (Free School) στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και σε δημόσια σχολεία στη Δανία· για περισσότερες πληροφορίες στα ελληνικά σχετικά με τα σχολεία αυτά βλ. Κρίβας, 2002). Τα σχολεία αυτά θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς ως ακρογωνιαίο λίθο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων τους. Τονίζεται επίσης ότι η πρωτοβουλία συνεργασίας κρίνεται σκόπιμο να αναλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό. Βέβαια, η εκπαίδευση που δέχθηκαν οι εν ενεργεία Έλληνες εκπαιδευτικοί, αλλά και αυτή που δέχονται οι σημερινοί φοιτητές των σχετικών τμημάτων και αυριανοί εκπαιδευτικοί, δεν επαρκεί στο βαθμό που απαιτείται, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας συνεργασίας. Εκτός τούτου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται σ' ένα στάδιο κατά το οποίο οι γνώσεις που αποκομίζουν δεν είναι δυνατόν να αφομοιωθούν, γιατί τους λείπουν οι εμπειρίες της πράξης. Από εδώ πηγάζει η αναγκαιότητα και η βάσιμη απαίτηση για συνεχή και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, των γονέων, υπό τις σημερινές συνθήκες (συνθήκες εργασίας, έλλειψη ετοιμότητας για συνεργασία, μόρφωση κ.ο.κ.), δεν μπορούμε να αναμένουμε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων τους. Οι διεθνείς εμπειρίες, όμως, επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι ο εκπαιδευτικός καλό είναι να αναζητεί συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης των γονέων. Η επιμόρφωση των γονέων αποτελεί μια καλή προϋπόθεση για την αύξηση της ετοιμότητας αυτών για συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς. Εδώ, λοιπόν, καλούνται οι Σχολές Γονέων να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ. (1988). Η επικοινωνία δασκάλων-γονέων: Πραγματικότητες και δυνατότητες. *Συνάντηση*, τ. 2.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15, 97-135.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

Ξενόγλωσση

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

Böttcher, J. (1981). *Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule*. Hamburg: Amt für Schule.

Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research, 90*(3), 182-190

Carey, N., Lewis, L., Farris, E., & Burns, S. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 155-162.

Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education--Effects on high school academic success* (CRESPAR Tech. Rep. No. 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Retrieved [06.01.06] from www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly, 7*(3), 178–206.

Clarke, R., & Williams, B. (1992). *The importance of parental involvement as perceived by beginning teachers vs. experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347129)

Coleman, J. S. (1991). *Parental involvement in education. Policy perspective series* (Report No. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Commins, N. L. (1992). Parents and public schools. Equity and Choice, 8(2), 40-45.

Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education, 28*(2), 46-50.

Crimm, J. A. (1992). Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA, USA.

Crozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted?' The parents' perception of parent-teacher roles and relationships. *Educational Research, 41*(3), 315-328.

Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest, 2*(2), 11-19.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*(1), 11-30.

Desimone, L., Finn-Stevenson, M., &. Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education, 35*(3), 269-323.

Diamond, J. B. (2000). Beyond social class: Cultural resources and educational participation among low-income black parents. *Berkeley Journal of Sociology, 44*, 15-54.

Drake, D. D. (1995). Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House, 68(*5), 313-317.

Dubois-Reymond, M. (1977). *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt/Main: Fischer.

Dunlap, C. Z., & Alva, S. A. (1999). Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly. 26*(4), 123-133.

Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education, 26*(4), 455-476.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family Involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.

Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons, 66*(2), 58-59.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/ language research, Volume 5: Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal, 83*, 103-113.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.

Epstein, J. L., Clark, L., Salinas, K. C., & Sanders, M. G. (1997, March). *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, USA.

Fan, X. (2001). The effect of parental involvement on high school students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, *70*(1), 27-61.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-22.

Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research, 94*, 29-39.

Fine, M. (1993). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record, 94*(4), 682-710.

Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education, 39*(3), 290-315.

Gestwicki, C. (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.

Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and development in Education, 32*(1), 38-52.

Giannangelo, D.M.M. (1975). Make report cards meaningful. *The Educational Forum*, 409-415.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship between Parental involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal, 91*(3), 279-288.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal, 99*(1), 53-80.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.

Haynes, N. M., &. Comer J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review, 25*(4), 501-506.

Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan, 70*, 148-153.

Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record, 97*, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal, 95*(5), 435-450.

Horn, L., & West, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: A profile of parents of eighth graders*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Ho-Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69*(2), 126-141.

Hülshoff, R. (1979). *Eltern und Lehrer*. Paderborn.

Institut Für Lehrerfort- und -Weiterbildung - ILF (Hrsg.) (1981). *Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule*. Mainz.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.

Kaiser, R., & Kaiser, A. (1984): *Schule: Elternsache*. Königstein/Ts: Athenäum.

Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research, 93*(4), 235-244.

Karmas, K., Kostakis, A., & Dragonas, T. (1987). *Occupational and Educational Demand of Lyceum Students. Development over Time*. Athen: Center of Planning and Economic.

Keck, R. W., & Kirk, S. (Hrsg.) (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Keck, R.W. (1991). Erziehen und Unterrichten als Beruf. In L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis* (958-927). München: Ehrenwirth.

Keensling, J.W., Elaragno, R.J. (1983). Parent Participation in Federal Education Programs. In R. Haskins (Ed.), *Parent Education and Public Policy* (. 230-256). Norwood.

Kelpanides, M. (1983). *Gesellschaftsentwicklung und Reform des Sekundarschulwesens in Griechenland. Forschungsbericht*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Klinger, J. (1978). Der Blick durch die Augen des Fremden oder: Eltern und Lehrer sehen einander im Spiegel. In: M. Machold et al. (Hrsg.), *österreichische Beitrage zur Bildungsforschung* (289-308). Wien.

Krumm, V. (1991): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (. 893-905). München: Ehrenwirth.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 80*, 73-85.
Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.
Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*(1), 77-133.
MacBeth, A. (1989). Involving parents: Effective parent-teacher relations. Oxford, UK: Heinemann Educational.
McNeal, R. B. J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.
McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics, 30*(2), 171-179.
Papas, G., Psacharopoulos, G. (1987). The Transition from School to the University under Restricted Entry: A Greek Tracer Study. *Higher Education, 16*, 481-501.
Richter, H.E. (1969). *Eltern, Kind und Neurose-Die Rolle des Kindes in der Familie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Rosenzweig, C. J. (2000). A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance. *Dissertation Abstracts International, 61*, 1636A.
Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education, 63*, 283-299.
Shea, T.M., & Baker, A.M. (1985). *Parents and Teachers of Exceptional Students*. Boston.
Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.
Shunow, L., & Harris, W. (2000). Teachers thinking about home-school relations in low income urban communities. *The School Community Journal, 10*(1), 9-24.
Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success*. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, USA.
Singer, K. (1981). *Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht*. Fischer: Frankfurt/ Main.
Speichert, H. (1976). *Umgang mit der Schule. Ein Elternhandbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Steinert, B. (1991). *Bildung und Regionalentwicklung in Griechenland - Eine Untersuchung über die regionalstrukturellen Wirkungen der griechischen Bildungspolitik*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *School Counselor, 33*, 292-296.
Sustek, H. (1979). *Eltern und Lehrer als Erziehungspartner*. Essen.
Sustek, H. (1985). Begründung, Formen und Ergebnisse der Kooperation von Lehrern und Eltern. In: W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch: Schule und Unterricht*, Bd. 7.1 (586-598). Düsselforf: Schwann.
Textor, M. R. (1997). Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. *Unsere Jugend*, *49*, 113-119.
Textor, M. R. (Hrsg.) (1994). Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis. Freiburg: Herder.

Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education, 30*(1)*,* 317-323.

Wiater (1979). Die didaktische Mitwirkung der Eltern in der Schule mit Hinsicht auf Schulstufen und -formen. In: R. W. Keck (Hrsg.), *Kooperation Elternhaus - Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde* (101-125). Bad Heilbrunn.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dowling, E., & Osborne, E. (Επιμ.) (2001). *Η Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μισαηλίδη, Π., Μπρούζος, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (2007, υπό έκδοση). *Παιδί, γονείς και εκπαιδευτική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος.

Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.) (2007, υπό έκδοση). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καθηγητής **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»[64], ήταν σταθερές και επαναλαμβανόμενες[65]. 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**[66]. Η δομή της εξουσίας τους ήταν κατά κανόνα πατριαρχική, με τον Pater Familias, τον «Πατέρα-γενάρχη»[67], 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 χρόνο[68].

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 παραγωγή[69]. Λειτουργούσαν, έτσι, ως «**κλειστό οικονομικό σύστημα**» και διακρίνονταν από μια τέτοια «αυτάρκεια», που τους

---

[64] Ως εξωτερική ηθική νοείται η ηθική που απορρέει απο 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

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

[66] Τέτοιες οικογένειες, στα κλασικά τους πρότυπα, αναφέρονται συχνά στην Παλαιά Διαθήκη

[67] Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση …, όπ. παρ., σελ. 39

[68] Βλ. René König, Soziologie der Familie, 2η έκδοση, Stuttgart 1978, σελ. 63

[69] Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 15

επέτρεπε να στηρίζονται στις δικές τους δυνατότητες και να παραμένουν σε κοινωνική ενδοστρέφεια[70]. Οι επαφές με τον υπόλοιπο κόσμο ήταν για το 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 οικογένειας[71]. 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 παραπάνω[72]. 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. 'Ετσι 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 κλπ[73].

Αθόρυβα και ανυποψίαστα λοιπόν η ίδια η οικογένεια, με την καθημερινή συμβίωση και **μέσα από τις παραδοσιακές μορφές αγωγής, προετοίμαζε 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

[70] Βλ. René König, Soziologie, …, όπ. παρ., σελ. 65
[71] Είναι δηλ. γνωστό ότι στις οικογένειες αυτές υπήρχε αυστηρός καθορισμός των ρόλων που προέκυπτε από τη σταθερότητα των συνθηκών.
[72] Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 15
[73] Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 15 κ.ε.

επρόκειτο μελλοντικά να επιδοθούν[74]. 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 οικογένειας[75]. Στις παραδοσιακές οικογένειες συνεπώς το παιδί **δεν αποτελούσε τόσο παράγοντα κατανάλωσης, αλλά κυρίως παράγοντα που συνέβαλλε σημαντικά στην παραγωγή**[76]. 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 ανάγκες[77].

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 σύνολο[78]. 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.

---

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

[75] Είναι γνωστό και υπάρχουν σε διάφορες απεικονίσεις και επιγραφές τέτοια στερεότυπα. Έτσι για παράδειγμα απεικονίζεται σε διάφορες παραδοσικές 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, στερότυπα υπάρχουν και για τους άντρες, που μεταβιβάζονται και αυτά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

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

[77] Βλ. σχετικά Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία, όπ. παρ., σελ. 21

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

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 οικοδόμημα[79]. Τώρα πλέον η παραγωγή δεν συντελείται γύρω από την οικογένεια, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες κοινωνίες. Η παραγωγή οργανώθηκε γύρω από τη μηχανή[80]. 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 ύλης[81]. 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 ζωής[82]. 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 νεωτερικότητας[83]. Κατά τον ίδιο τρόπο έχομε 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 του[84]. 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 κράτος[85]. Έτσι πέρα από την ορθολογικότητα και τον καταμερισμό εργασίας προκύπτουν ταυτόχρονα και ιδεολογικοί λόγοι που καθιστούν το σχολείο αναγκαίο στις κοινωνίες της νεωτερικότητας.

---

[79] Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση …, όπ. παρ., σελ. 41

[80] Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 22

[81] 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.

[82] Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση …, όπ. παρ., σελ.43

[83] Βλ. Max Horkheimer, Απαρχές της φιλοσοφίας της Ιστορίας, Αθήνα 1989, σελ. 11

[84] 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

[85] Βλ. Γ, Φλουρή, Γ. Πασιά, Ο εθνικός χαρακτήρας, …, όπ. παρ., σελ. 255

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 μεταβαίνομε στη μαζική παραγωγή καταναλωτικών αγαθών μέσα στο εργοστάσιο, γύρω από τη μηχανή[86]. 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 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**. 'Οταν 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 σημαντικά[87]. 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 κατάσταη 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** [88].

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

[86] 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)
[87] Βλ. René König, Soziologie, …, όπ. παρ., σελ. 62 κ.ε.
[88] 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

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 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 Ecclissiasticum στο Politicum[89]. 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.

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

[89] 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.

αντίστοιχες μεταβολές στον άλλο. Μετά τη διαπίστωση ατή το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιες είναι ο 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 θυσιαστούν 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*».[90] Σχηματικά γίνεται λόγος για «*εταιρίες γίγαντες και κράτη νάνους*».[91]

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 11ης Σεπτεμβρίου -που φαίνεται να προκάλεσε κάποιο σκεπτικισμό προς στιγμήν- η διακίνηση του «ξένου» αποτελεί πλέον καθημερινή πρακτική.

---

[90] 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

[91] 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

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.[92] 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*».[93]

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,

---

[92] 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

[93] 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

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 επανέλθομε 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 αναλύσομε 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

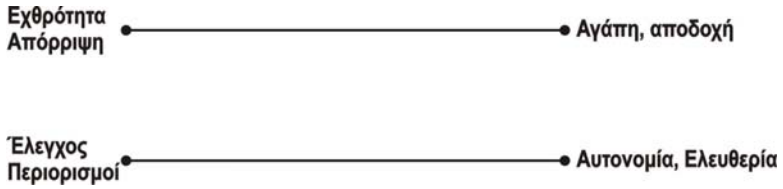
Όλα όσα αναφέραμε παραπάνω περί αμοιβαίας επίδρασης κοινωνίας και οικογένειας, δεν σημαίνουν ότι η οικογένεια οφείλει να δέχεται παθητικά και αβασάνιστα όλες τις ενδεχόμενες εξελίξεις, ούτε και ότι παραμένει χωρίς ιδιαίτερη σημασία για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η ίδια η οικογένεια μπορεί να επισπεύσει 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 προσπαθήσομε να προσδιορίσομε τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων-παιδιών και θα επισημάνομε 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 τους[94]. 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 στάση[95]. 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



Αν, αντί να βάλουμε τις δύο αυτές διαστάσεις της συμπεριφοράς σε παράλληλη τις τοποθετήσομε 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:[96]

α. αγάπη - έλεγχος

---

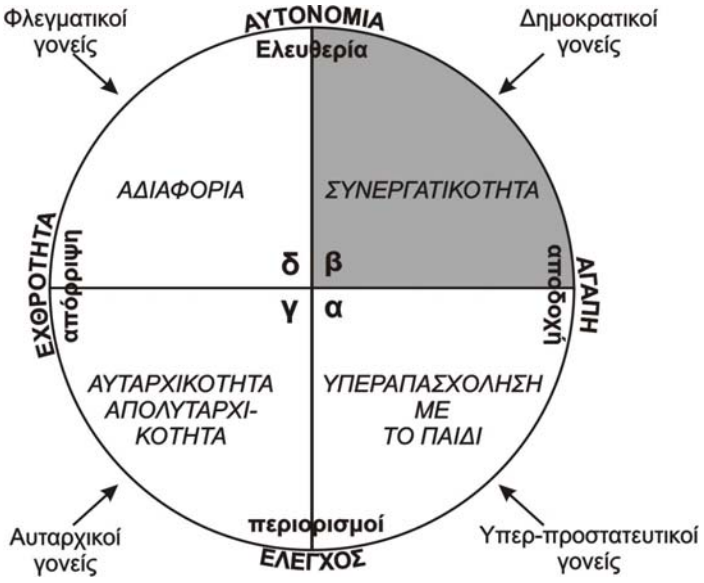
[94] Βλ. FR. WEINERT,Die Familie als Sozialisationsbedingung in derselben (Hrsg): Pädagogische Psychologie, (Funk - Kolleg) Frankfurt a. M. 1977, σελ. 381.

[95] Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Εξελικτική ψυχολογία,.τόμ. Α΄, Αθήνα 1982, σελ. 168.

[96] Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, (1982) τόμ. Α΄, σελ. 169.

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

Σχεδιάγραμμα 2: Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων – παιδιών



Ας προσπαθήσομε τώρα να αναλύσομε 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 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 εξασθενισμένο, 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 Προγραμμμάτων Εκπαίδευσης Ελληλίκων, 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)
Α. Michel, *Κοινωνιολογία του γάμου και της οικογένειας*, ελλην. Μεταφρ. Λ. Μ. Μουσούρου, Αθήνα 1981
Λουκ. Μουσούρου, *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983.
Λουκ. Μουσούρου, *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, Κοινωνικκοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, 1η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10η έκοδοση Γρηγόρης 2005
Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999 (9η 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.Pirgiotakis, *The Family in Greece*, στο: Jurnal 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, Αθήαν 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. Σίδερης, 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 (9η έκδ. 2005) Ιδιαίτερα το κεφάλαιο 3ο, «Σχολείο, Αγωγή και Κοινωνία»

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 πιεστική 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 Rroject, 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 ανατρέξομε στην προνεωτερική εποχή και να επαναφέρομε 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.[97] Όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο αυτό, οι μεταβολές αυτές θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

[97] Βλ. Τη διδακτική ενότητα κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον

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

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,**[98] 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 παραγωγή[99]. 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 σύνολο[100].

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 κανόνα[101]. 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 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

[98] Τέτοιες οικογένειες, στα κλασικά τους πρότυπα, αναφέρονται συχνά στην Παλαιά Διαθήκη

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

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

[101] Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 15

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 κλπ[102].

Είναι προφανές ότι μέσα στο ευρύ αυτό οικογενειακό σχήμα εκπροσωπούνταν 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 αρχή[103] 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 αναζητήσομε και να τις ανακαλύψομε. 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

[102] Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας…, όπ. παρ., σελ. 15 κ.ε.
[103] Βλ. τη διδακτική ενότητα «Δομή μορφή οικογένειας»

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.

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 συλλογιζόμενοι 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 τσιμεντουπόλεις, 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 μεταβαίνομε 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 γενεάς 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 εκπονητές 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 δώσομε ανάλογα παραδείγματα συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Πρόκειται για την ομαδική διδασκαλία και τη

μέθοδο Project. Στο τέλος παρουσιάζομε μια ακόμη μέθοδο διδασκαλίας που δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα γνωστή στην Ελλάδα, «το εργαστήριο του μέλλοντος» (Die Zukunfswerkstatt).

.

Συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας

Όσο μπορούμε να κρίνομε 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 προχωρήσομε στην επεξεργασία των θεμάτων σχετικά με τη συνεργασία των γενεών -που προτείνομε 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 αρχίζομε 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.

Α. Ομαδική διδασκαλία

Ο Brunner είχε πει ότι μπορούμε να διδάξομε 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 ενεργοποιήσομε 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.

Α΄ 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.**

Β΄ 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 εμψυχωτή, του ανθρώπου που συμβουλεύει χωρίς να προσβάλει, 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 γα 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.

Β. 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 οργανώσομε 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 φεύγομε από το σπίτι μας και έχομε σχεδιάσει πού θα πάμε, έχομε χαράξει στο μυαλό μας (ή σε ένα χαρτί) την πορεία και τις δραστηριότητες που έχομε να εκπληρώσομε, όταν με τρόπο συντονισμένο και σχεδιασμένο αναθέτομε στο/στη σύζυγο μας αυτό ή το άλλο, όταν δίνομε 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 ασυνείδητα.

Αυτή η ίδια δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην οργάνωση της διδασκαλίας, αν επιδιώκομε 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 υποενότητα 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 τονίσομε 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 παρακάμψομε 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 παραθέτομε 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^{ο} : 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 εποχή για το γάμο κλπ.

Βήμα 2^{ο}: 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^{ο} : 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 έχομε πάντα κατά νουν το συνολικό αριθμό των μαθητών και τον αριθμό των ομάδων που ο αριθμός των μαθητών μας επιτρέπει να σχηματίσομε. 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^{ο} : 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 υποενοτήτων 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^{ο} : 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 ευρίσκονται όλοι μαζί (βήματα 7, 8 και 9).

Βήμα 6^{ο}: 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^{ο}: 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^{ο}: *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^{ο}: 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 Zukunfswerkstatt)

Στο σημείο αυτό παραθέτομε 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 αποκαλουμένων τότε «νέων κοινωνικών κινημάτων», 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:

1η 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

2η 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

3η 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.

4η φάση: Εφαρμογή

Στη φάση αυτή ο 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 Ερεύνης 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. *Δημογραφικαί ροπαί και μελλοντικαί προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος,* Αθήνα 1985

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

Ι. 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, Σμυρνιωτάκης 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*, Guttenberg, Αθήνα 2001
Μαρία Ματζιαφού-Κανελλοπούλου, *Μοναξιά. Αναζητώντας τα παράθυρα*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003
Ηλ. Ματσαγγούρα, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1998
I. Prigogine, *Το τέλος της βεβαιότητας,*), Κάτοπτρο, Αθήνα1997
Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημμονική 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, *Κοινωνικκοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες,* 1η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10η έκοδοση Γρηγόρης 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
I.E.Pirgiotakis, *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*, Guttenberg, Αθήνα 1994

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ι.Ε.Πυργιωτάκης (επιστημμονική 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*, Guttenberg, Αθήνα 1994

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

1. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης

Η έννοια της κοινωνικοποίησης έχει ορισθεί ποικιλοτρόπως, μολονότι οι περισσότεροι ορισμοί δεν διαφέρουν ουσιωδώς μεταξύ τους. Αντί λοιπόν να παραθέσομε διάφορους ορισμούς ή να δώσομε έναν δικό μας, θα προσπαθήσομε να αναλύσομε 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**[104]. 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.[105] 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 συνείδηση[106], η οποία εκτυλίσσεται σε τρεις φάσεις: Την **πρωτογενή,** τη **δευτερογενή και την τριτογενή κοινωνικοποίηση** ή **ανακοινωνικοποίηση**[107].

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**[108]. 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 αναλύσομε 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

---

[104] Βλ. G. WURZBACHER ό. π., σελ. 247.
[105] Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά. , Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Αθήνα 1981, σελ. 27.
[106] Βλ. J. SEGER, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Θεωρία, μέθοδος, πρακτική, ελληνική μετάφραση Τζένης Μαστοράκη, Αθήνα 1977, σελ. 95.
[107] Βλ. H. G. GROOTHOF: Das Fischer - Lexikon der Pädagogik, 13η έκδ., Frankfurt a. M. 1975, σελ. 285.
[108] 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.

προκειμένου να υπάρξει μια εικόνα των διαδικασιών, όπως εξελίσσονται στο σύνολό τους.

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 διακρίνομε δύο επί μέρους εξελικτικές βαθμίδες[109], την **αφύπνιση του κοινωνικού στοιχείου** και την **πολιτιστική ένταξη**, τις οποίες εξετάζομε 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 μύηση[110]. Χωρίς αυτή **την κοινωνική μαθητεία** δεν θα ήταν δυνατό να εμφανιστεί και να καλλιεργηθεί το συναισθηματικό και το κοινωνικό στοιχείο και κάθε ανθρώπινη ιδιότητα[111]. 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.[112]

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 Portmann[113] καταλήγει στο συμπέρασμα ότι γεννιόμαστε έναν περίπου χρόνο νωρίτερα από τα άλλα θηλαστικά και κάνει λόγο για "πρόωρη γέννηση" του ανθρώπου[114]. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν λάβομε 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.

---

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

[110] Βλ. Γ. Α. ΜΟΡΙΧΟΒΙΤΗ, ό. π., σελ. 82.

[111] Βλ. G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 272.

[112] Βλ. ΑΧ. ΚΑΨΑΛΗ, Παιδαγωγική ψυχολογία, Θεσσαλονίκη, σελ. 40.

[113] ADOLF PORTMANN, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, 3η έκδ. , Bassel-Stuttgart 1969.

[114] Για να κατανοήσομε το πνεύμα του ADOLF PORTMANN είναι αρκετό να συγκρίνομε 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.

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 επικοινωνία. Μέσα από το δεσμό αυτό αναπτύσσεται **η δυαδική 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 κόσμο[115], 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 σφαίρα[116]. Με τον τρόπο αυτό δεν έχομε μόνο απλή ικανοποίηση μιας βιολογικής ανάγκης του βρέφους (της πείνας)[117], αλλά τη δημιουργία μιας ιδαίτερης ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης που είναι εντελώς απαραίτητη για την ψυχική υγεία και την ομαλή κοινωνικοποίηση[118]. Η έρευνα έχει δείξει επίσης ότι οι παλμοί της καρδιάς ηρεμούν και εφησυχάζουν το βρέφος, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο τη δυαδική 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 του[119]. 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

---

115 R. KÖNIG, Sozialpsychologie der gegenwärtigen Familie, στου ίδιου: Soziologische Orientierungen, Köln - Berlin 1965, σελ. 113.

116 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 τηνπρώιμη 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.

117 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.

118 Βλ. Ν. ΜΑΤΣΑΝΙΩΤΗ, Παιδιατρική , τόμ. Α΄, Αθήνα 1972, σελ. 195.

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

πολιτιστική ένταξη [120] (Enkulturation) δηλαδή συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών του άμεσου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος[121]. 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 ταυτότητα[122].

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"[123]. 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 ακολουθία[124]. 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.[125] 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 συμπεριφορά[126]. 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 του[127], μαθαίνει δηλαδή να δρα σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας (**πρωταρχική**

---

[120] Αντι του όρου πολιτιστική ένταξη χρησιμοποιείται και ο όρος "πολιτιστικοποίηση", που δεν έχει καθιερωθεί ακόμη επίσημα, γι αυτό και τον αποφεύγομε εδώ.
[121] Βλ. G M. RÜCKRIEM, ό. π,. σελ. 272
[122] Βλ. PANOS XOCHELLIS, Pädadodische Grundbegriffe - Einführumg in die Pädagogik, 4η έκδ. , Μόναχο 1973, σελ. 124.
[123] Βλ. Η. MENDRAS, ό.π.,σελ. 57.
[124] Βλ. A. BELLEBAUM, ό.π., σελ. 87.
[125] Βλ. GEORGE HERBERT MEAD, Geist, Identität und Gesallschaft, 3η έκδ., Frankfurt 1978.
[126] Βλ. ΔΗΜ. ΤΣΑΡΔΑΚΗ, Ο άνθρωπος στα δίκτυα της MANIPULATION, Αθήνα 1983, σελ. 31.
[127] Βλ. A. BELLEBAUM, ό.π., σελ. 88.

κοινωνική στερέωση)[128] και αρχίζει αργότερα να σχηματίζει προσδοκίες για τους άλλους και για τον ίδιο τον εαυτό του (**δευτερογενής κοινωνική στερέωση**)[129].

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 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"[130]. 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"[131], ο οποίος μεταβάλλεται πολύ δύσκολα και από τον οποίο εξαρτάται "ένας μεγάλος αριθμός γνωμών και μορφών συμπεριφοράς"[132].

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 ον[133]. 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 έθιμα[134]. 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 κοινωνικοποίηση[135].

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

---

[128] Βλ. D. CLAESSENS, ό.π., σελ. 82.
[129] Βλ. D. CLAESSENS, ό.π., σελ. 111.
[130] Βλ. G. M. RUCKRIEMM, ό.π., σελ. 273.
[131] Βλ. H. MENDRAS, ό.π., σελ. 109.
[132] Βλ. H. MENDRAS, ό.π., σελ. 108.
[133] Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό.π., σελ. 18.
[134] Η σημασία των παραμυθιών θεωρήθηκε σημαντική και γι' αυτό που σήμερα τα ονομάζομε "κίνητρο επιτυχίας". Η διεξαγωγή βέβαια σχετικής έρευνας δεν έδειξε συνάφεια στις δύο αυτές μεταβλητές, προέκυψαν όμως άλλα ενδιαφέρονται 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.
[135] Πρόσφατη έρευνα σην 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.

πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης[136]. 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.[137] 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 οικογένειας[138]. Το άτομο βρίσκεται τώρα κάτω 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 μεταβαίνομε 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.[139] 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 κοινωνίας[140]. Οι σχολικοί λοιπόν

[136] Βλ. G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 267.
[137] Βλ. H. J. WÖSSNER,ό. π. , σελ. 226.
[138] Βλ. H. G. ROLFF, ό. π., σελ. 41.
[139] Βλ. H. G. ROLFF, ό.π., σελ. 10 κ.ε.
[140] Στο σημείο αυτό έχουμε αξιόλογες αναλύσεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Ελλάδας από τις οποίες ξεχωρίζουμε δύο:

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 τοποθέτησης[141]. 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 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.[142] 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.[143]. Ένα τέλεια 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"[144]

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 πολιτικά[145]. Μολονότι οι προβλέψεις των στοχαστών του 19ου αιώνα, σχετικά με τη μελλοντική δραστηριότητα των μικρών ομάδων, ήταν δυσοίωνες και απαισιόδοξες[146], 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

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.

[141] Βλ. H. - P. HENECKA - K. WÖHLER, Schulsoziologie, Stuttgart 1978 , σελ. 39.

[142] Βλ. A BELLEBAUM, Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart 1972 ,σελ. 87.

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

[144] Βλ. R. HUBERT, ό. π., σελ. 471.

[145] Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 129.

[146] Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό.π., σελ. 133.

τεκμηριώνεται από τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας, "δεν υπάρχει καμιά αντινομία μεταξύ της στοιχειώδους ομάδας και του μαζικού πολιτισμού"[147].

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 σύνολο[148] και αγγίζουν μόνο ένα μέρος της προσωπικότητας των μελών τους[149]. 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 συμπεριφορά[150].

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 ομότιμων αναζητώντας την αναγνώρισή τους, την επιβεβαίωση της αξίας του"[151]. 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)[152]. 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.[153].

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**

---

147 Βλ. HENRI MENDRAS , Στοιχεία Κοινωνιολογίας, ελλην. μετάφρ. Β. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, Αθήνα (Ε. Κ. Κ. Ε) 1973, σελ. 100.
148 Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 130.
149 Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό. π., σε΄. 132.
150 Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό. π., σελ. 132.
151 Βλ. RICHARD AND HEPHRIBAH HAUSER, The Fraternal Sosiety, New York, 1963, σελ 81. Εδώ όπως το παραθέτει ο Π. ΤΕΡΛΕΞΗΣ. ό. π., σελ. 131.
152 Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά., ό.π., σελ. 48.
153 Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά., ό. π., σελ. 49.

κοινωνικής κριτικής"[154]. 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.[155].

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 συμπαράσταση 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 γενιές[156]. Η γενιά που πρόκειται να αποχωρήσει 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 παλαιοτέρων[157]. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εξυπηρετείται τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση επιτελεί δηλαδή διπλή λειτουργία[158]: 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 νέα[159]. 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 δημιούργησε[160].

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

---

[154] Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό.π., σελ. 137.
[155] Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 136.
[156] Αυτό συμβαίνει με περισσότερες γενιές, αναφερόμαστε εδώ όμως μόνο σε δύο, για να παρουσιάσομε τα πράγματα σε απλούστερη μορφή.
[157] Βλ. Η. FEND, ό.π., σελ. 19.
[158] Βλ. Η. FEND, ό.π., σελ. 15, και G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 269.
[159] Πρόκειται εδώ κυρίως γι' αυτό που η Ι. ΛΑΜΠΙΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ (ό.π., σελ. 75) αποκαλεί πολιτισμική λειτουργία, δηλ. "την διαμόρφωσιν προσωπικοτήτων μέσω της μεταδόσεως των καθιερωμένων εθνικών και ηθικών αξιών, κατάλληλων να ενταχθούν και να δράσουν θετικώς εντός του κοινωνικού συνόλου".
[160] Βλ. Α. Κ. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό.π., σελ. 15.

κυρώσεων που εκτείνεται από την αποδοκιμασία και την κοινωνική απομόνωση ως την οργανωμένη κύρωση και την ποινή""[161].

Σε καμιά περίπτωση ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η κοινωνικοποίηση παίρνει τη μορφή παθητικής και αβασάνιστης αποδοχής όσων παραδίδει η γενιά των παλαιοτέρων. Τα νέα άτομα έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση[162] 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 κοινωνικοποιούμενους[163].

Είναι λοιπόν προφανές ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία η νέα γενιά όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις[164]. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται ο "κομφορμισμός", η «ομοιομορφωποίηση» των ατόμων[165]. Ο κομφορμισμός εξασφαλίζει βέβαια τη συνοχή και τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος με τρόπο όμως που καταδικάζει την κοινωνία σε στασιμότητα. Οι "ομοιομορφοποιημένοι" δηλαδή άνθρωποι, χάνουν το δικό τους προσωπικό στοιχείο, την ιδιαιτερότητά τους και το στοιχείο της δικής τους 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. 'Ετσι, 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 [166]. 'Οταν 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.

---

[161] Βλ. Β. ΦΙΛΙΑ, ό.π., σελ. 15. Βλ. ακόμη J. SEGER, ό.π., σελ. 97 κ.ε.
[162] Βλ. Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. Α΄, Αθήνα 1982, σελ. 178.
[163] Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό.π., σελ. 18 κ. ε.
[164] Βλ. Η. Η. GROOTHOF, ό.π., σελ. 157.
[165] Βλ. Β. ΦΙΛΙΑ, ό.π., τομ. Α΄, σελ. 21.
[166] Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, περιοδ. Τα Εκπαιδευτικά,

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 εκπροσωπούνταν σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης από ό,τι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων[167]. 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.

Α' 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 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 προέλευση[168]. 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 βούληση[169].

Ο U. Broffenbrenner 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

[167] 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.

[168] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ... όπ. παρ., σελ. 76-86

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

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 προτίθενται να τις μεταβάλουν εύκολα. Αξιώνουν από τα παιδιά τους να αναπτύσσουν 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 επιχειρηματολογία[170].

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 επικοινωνία[171]. 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 πεμπτουσία 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 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 ετών[172]. 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 σχολείο[173]. Εδώ θα περιοριστούμε ενδεικτικά στην εξέλιξη της νοημοσύνης και τη γλωσσική εξέλιξη, αρχίζοντας από το πρώτο.

---

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

[171] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ... όπ. παρ., σελ. 56 κ. ε

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

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

Η νοημοσύνη, το ιδιότυπο 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 ενέργειες[174]. 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 συνθήκες[175]. 'Οσο 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 κυρίως ο 'Αγγλος κοινωνιογλωσσολόγος Β. Bernstein, διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών του Λονδίνου[176]. 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 Β. 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

[174] 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

[175] Παρασκευόπουλος, Ψυχολογία των ατομικών διαφορών, Αθήνα 1979, σελ. 167 κ. ε.

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

μεταβάλλεται η εκπαιδευτική πράξη και από τη στιγμή που το σχολείο εξακολουθεί να αξιολογεί διαφορετικά τους κώδικες αυτούς, δίδοντας προβάδισμα στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. 'Ετσι 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 θεωρία[177].

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 καθημερινό τρόπο της ζωής 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 αρχαιολογίας[178]. Ο φοιτητής εκείνος που προέρχεται από τα χαμηλότερα στρώματα και που ποτέ δεν είχε την ευκαιρία να 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

[177] 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 γλώσα και το κυριότερο από αυτό, ο αναγνώστης θα μπορέσει να βρει στον κατάλογο βιβλιογραφίας στο τέλος του βιβλίου.

[178] Βλ. Α. Φραγκουδάκη, όπ. παρ. σελ. 164

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 εντοπίζομε 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 Standars και ζητά από τους μαθητές να τα φτάσουν. Τα Standars 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 φοίτηση[179]. 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.

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 αυτά[180].

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

[179] 'Εχει τεκμηριωθεί εξάλλου από την έρευνα ότι η ιδιότητα αυτή διαφοροποιείται στρωματικά, βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, όπ. παρ., σελ. 140 κ. ε.

[180] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, ό. π., σελ. 143.

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. 'Ενας 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)[181] 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.

'Ενα σοβαρό στοιχείο, που συμβάλλει επίσης αποφασιστικά και καθορίζει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, είναι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από ανώτερο κοινωνικό στρώμα. 'Οπως 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 αυτών, ερμηνεύεται από το δάσκαλο ως υψηλότερη ευφυΐα και τον ωθεί να διαμορφώσει γι' αυτά θετικές προσδοκίες. Το γεγονός αυτό επηρεάζει θετικά την επίδοση 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

[181] 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 'Ελληνα δασκάλου, Νέα Παιδεία, τεύχ. 23, Αθήνα 1982.

ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας. Μέσα από τις συνθήκες αυτές δεν πρέπει να θεωρείται παράδοξο, γιατί τα παιδιά αυτά εκπροσωπούνται περισσότερο στο φοιτητικό πληθυσμό. 'Οπως είναι όμως γνωστό η κατάληψη μιας ανώτερης θέσης, που συνδέεται κατά κανόνα με κοινωνικό κύρος και δύναμη, προϋποθέτει την κατοχή πανεπιστημιακού τίτλου. 'Ετσι 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*»[182].

Η θεωρία που αναπτύξαμε εδώ, νομίζομε 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 τους στο Πανεπιστήμιο διαμορφώνονται δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές: Η στρατηγική του πρώιμης επιλογής και η στρατηγική της ελεύθερης πρόσβασης.[183]

- 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

[182] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Κοινωνικοποίηση και … όπ. παρ., σελ. 162
[183] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα (1999), 10η έκδοση Αθήνα 2006, σελ. 217

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 περισσοτέρων 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.[184] 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.[185] 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 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.[186] Όταν επί πλέον, με την πρώιμη διάκριση, δεν αφήνεται στα παιδιά αυτά χρόνος αναπλήρωσης των κενών, τότε είναι καταδικασμένα σε χαμηλή σχολική επίδοση και γενικότερη σχολική υστέρηση.

[184] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα (1984), 9η έκδοση Αθήνα 2003, σελ. 145 κ.ε.
[185] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, ..., όπ. παρ., σελ. 146-148, κυρίως τους πίνακες 17 και 18
[186] Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, ..., όπ. παρ., σελ. 159 κ.ε.

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, Sozialschidht 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. **ΖΑΧΑΡΕΝΑΚΗΣ Κ**., Κοινωνικοποίηση ως Θεωρία και Πράξη στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, Αθήνα, 1988.
6. **ΙΝΤΖΕΣΙΛΟΓΛΟΥ Ν**. 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, στου 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. **Ν. ΜΑΤΣΑΝΙΩΤΗ**, Παιδιατρική , τόμ. Α΄, Αθήνα 1972
11. **GEORGE HERBERT MEAD**, Geist, Identität und Gesallschaft, 3η έκδ., Frankfurt 1978.
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. **ΝΟΒΑ – 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, Σκαραβαίος, 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. **Η - Ρ. ΗΕΝΕCΚΑ - Κ. 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
ΝΟΒΑ – ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ Χ. Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg, 1995.
Ι.Ε.ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, 1η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10η έκοδοση 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
Επίκουρος 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 επιχείρησαν τον προσδιορισμό της έννοιας *αξία* ο Καραφύλλης[187], 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) [188].

> *Οι πνευματικές συνιστούν την κοινή αρχή και λογίζονται ως η πηγή των ιδαίτερων αξιών, δηλαδή των διανοητικών και των ηθικών* […] *ενώ οι αισθητικές είναι η αντίστοιχη πηγή των οικονομικών και αισθητικών τοιούτων*[189]. […] *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*

[187] Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005, σ. 37 κ.έ.
[188] Βλ. σχετικά Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σ. 48
[189] 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

προοπτική όμως πάντα το καλό. Παράλληλα οι οικονομικές είναι οι αξίες της ζωής, θεμελιώνουν δηλαδή τη 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.[190]

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 προσέγγισης[191] 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

[190] Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σσ. 48-49
[191] Ο πυρήνας του κειμένου έχει δημοσιευθεί στο Ι. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σσ. 395-405.

μεταφερθεί), και να έχει μείνει ανέπαφο, κρεμάμενο στο κενό, το χειρουργείο, και αλώβητους εγχειρούμενο, χειρουργό και νοσοκόμο να συνεχίζουν αδιάφοροι την εγχείρηση.

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 υπογράφτηκε 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, απεξαρτημένος, 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 μειλίχιος. 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.[192] 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 άλλη[193]. 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'

[192] Βλ. Η. Henecka, *Βασική κατεύθυνση τη Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Καστανιώτης, Αθήνα 1989, σ. 140
[193] Βλ. Η. Mendras, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1973, σ. 107

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»*[194]. Επομένως η *στάση* δεν είναι απλώς μια θεωρητική έννοια, 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 διερευνήσομε τις στάσεις ενός ατόμου είναι να μελετήσομε 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 τροποποιήσομε 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 επιδιώκομε 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*).

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

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 κυρώσεων[195]. Στην τελευταία περίπτωση όμως, μέσω δηλαδή εξωτερικών (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*)[196].

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.

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 διδαχή, αλλά κατά βάση ως προσωπικό βίωμα. Δεν πρόκειται δηλαδή εδώ για στοιχεία που αφορούν μια

[195] Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984, σ. 32
[196] Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, όπ. παρ., σ. 51

συγκεκριμένη γνωστική περιοχή και επομένως μπορούν να μεταδοθούν με τη διαμεσολάβηση κάποιων διδακτικών ενεργειών. Η υιοθέτηση αξιών συντελείται μέσα από βιώματα και συναισθηματικές καταστάσεις[197]. Με την έννοια αυτή οι ανθρώπινες 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 εκπροσώπησής 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.

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

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 που 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."

Λουϊς 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 φαινομένου[198].

Ο όρος *παγκοσμιοποίηση* εμφανίστηκε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά τη δεκαετία του 1970[199] και παγιώθηκε στην επιστημονική, πολιτική και οικονομική ορολογία στις αρχές της δεκαετίας του 1990[200]. 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 συζήτηση[201].

---

[198] Ο πυρήνας του κειμένου βασίζεται σε αδημοσίευτη εισήγηση του Ι. Πυργιωτάκη.

[199] Η πετρελαϊκή κρίση του ’70, σε συνδυασμό με την ανταγωνιστική πολιτική της Ιαπωνίας, υποχρέωσε τις επιχειρήσεις να αναζητήσουν φθηνό 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 θέση http://www.ntua.gr/anavathmisi /theseis.html (τελευταία προσπέλαση 12.02.2007)

[200] 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 16ο 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.

[201] Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 25.

> *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 θεσμική και λειτουργική οργάνωση του κόσμου και περιλαμβάνει και την οικονομία.*[202]

Μια (συνοπτική) επισκόπηση της σχετικής με την έννοια (της παγκοσμιοποίησης) βιβλιογραφίας, επιτρέπει την εκτίμηση ότι σχετικά με το περιεχόμενο του όρου επικρατεί σύγχυση.[203]

> *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*[204].

Ο Κοτζιάς[205] 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 Αλμπάνης[206] οργανώνει την παγκοσμιοποίηση σε πολιτική, οικονομική και πολιτισμική

> *... τρεις κύριες μορφές που τελούν σε συνεχή αλλά όχι απαραιτήτως στενή αλληλόδραση, διέπονται όμως από κοινή εσωτερική λογική, η οποία μπορεί κατά περίπτωση να ταυτίζεται, να συνυπάρχει ή να συγκρούεται με την εξωτερική λογική*

---

[202] Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 26

[203] 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.

[204] Χρ. Κόλιας, Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος, *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διεπιστημονική προσέγγιση*, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2003, σ. 14

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

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

της παγκοσμιοποίησης ως σκοπούμενου αποτελέσματος ανθρώπινης μεθόδευσης, δηλαδή ως επιδίωξης συμφερόντων

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 είναι[207]:

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

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

...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 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 ... [208].

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 ευνόητους.

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 πρόσφατα[209]. 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 σήμερα[210]. 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

[208] 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)

[209] Η αφετηρία της εθνικής – κρατικής οργάνωσης ορίζεται με τη Συνθήκη της Βεστφαλίας (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).

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

Νομισματικό Ταμείο) και άλλοτε με τρόπο λανθάνοντα και αφανή[211]. 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 έλεγχο[212].

Μέσα από τις εξελίξεις αυτές το πολιτικό τοπίο μεταβάλλεται. Το έθνος κράτος παύει πλέον να είναι πανίσχυρο[213]. 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 τρόπους[214]. Και, παρά το κτύπημα της 11ης 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*.

---

[211] Βλ. επίσης και Ι. Πυργιωτάκης, Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας, όπ. παρ.

[212] Πρβλ. και Σ. Αλειφαντής, Παγκοσμιοποίηση και ασφάλεια: Διεθνείς, περιφερειακές και εθνικές παράμετροι, όπ.παρ. σ. 76 κ.έ.

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

[214] 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», (καθ)ορίζοντας νέες καθημερινότητες, εργασιακές σχέσεις και κουλτούρες, διαμορφώνοντας μια νέα (εντυπωσιακή) σχέση ανάμεσα στο χρόνο και το χρόνο βλ. ενδεικτικά Ν. Postman, *Τεχνοπώλιο: 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 6ο Κεφάλαιο.

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 άνθρωπο[215]. 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 ούριος άνεμος και να ταξιδέψει πιο άνετα η τριήρης της παγκοσμιοποίηση. 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 σχολιάσθηκε 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

[215] Βλ. συμπληρωματικά των προτεινόμενων προσεγγίσεων B. Barber, *Ο κόσμος των Μac κόντρα στους Τζιχάντ*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1998· T. Friedman, *Το Lexus και η ελιά: Τι είναι η παγκοσμιοποίηση*, Εκδ. Ωκεανίδα, Αθήνα 2001· P. Taguieff, *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*, Εκδ. Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2002.

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 επιβάλει 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 πρωτογονισμό[216]. Οι εξελίξεις θέτουν τον καθένα μας απέναντι σε κρίσιμες επιλογές που θα προσδιορίσουν το μέλλον μας….

[216] Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 24

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Ελληνόγλωσση

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.

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). *Τεχνοπώλιο: 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. *Μακεδνόν*(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.

Ξενόγλωσση

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.

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 ΚΟΙΝΩΝΙΑ[217]

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1.Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επηρεάζει ουσιωδώς την εκπαίδευση, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία. Η συνάφεια των δύο εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η παγκοσμιοποίηση, που προκαλεί πληθώρα ουσιωδών 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

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

βασική οικονομική και πολιτισμική ενότητα. Τη θέση τους έλαβαν υπερεθνικά διαδίκτυα. Επομένως, τα διαδίκτυα και οι διαρκώς 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 αντανακλά 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 αντανακλώντας 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 τούς 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 πραγματώνεται 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 εμφορείται την πλουραλιστική αγωγή λαμβάνει υπόψη όλες τις πτυχές της προσωπικής ιστορίας του μαθητή, το οικογενειακό του υπόβαθρο και τον κοινωνικό και πολιτισμικό του προσανατολισμό (Arcinega & 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 νορμών 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 καθένας/καθεμία. 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 αντανακλούν 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 αναδιπλωνόμαστε. 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, ευτυχισμένοι 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 ασυνείδητα. 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 From 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 διείσδυση 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 διεισδύσουν 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) αποφαίνεται 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 προσωπείο 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 διαισθάνεται. 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 ενδοσκόπησης απομακρύνει τον κίνδυνο κατάκρισης και άρνησης του διαφορετικού άλλου και τον κομφορμισμό 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 ιδιάζουσας 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 περίσταση.
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 αξιόλογων 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 αντανακλάται 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, Μπρούζος 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 προβάλει 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)

Ελληνόγλωσση

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων 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, παλιννοστούντες 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.

Ξενόγλωσση

Anderson, J., & Adams, M (1992). Acknowledging the Learning Styles of Diverse Student Populations. *New Directions for Teaching and Learning*, *49*,19-32.
Arcinega, M., & Newlou, 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-Whatley, 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). Assesing 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). *Recruitement 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 personzentrierten 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*. Gottingen: 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 Lebensqualitat 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.