



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Φτώχεια και Εκπαίδευση

**Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κατσαφάδος Μ. Ευάγγελος

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Φερώνας Ανδρέας, Λέκτορας, Επιβλέπων
Γαζή Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Σπυριδάκης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής

Κόρινθος, 2013

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2013

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	7
Πρόλογος	9
Εισαγωγή.....	11
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
Φτώχεια, κοινωνικές αναπαραστάσεις και εκπαίδευση	17
Κεφάλαιο 1 Οι λόγοι της φτώχειας	18
1.1 Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας.....	18
1.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις	21
1.3 Κοινωνικές αναπαραστάσεις και κοινωνική πρακτική	23
1.4 Ιδεολογία και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.....	24
1.5 Ιδεολογία και Λόγος	28
1.6 Τα κοινωνικά προβλήματα ως κατασκευές	33
1.7 Η κοινωνική κατασκευή της φτώχειας και οι λόγοι της φτώχειας	35
Κεφάλαιο 2 Η φτώχεια	43
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της φτώχειας.....	43
2.2 Ταξινόμηση των ορισμών της φτώχειας	44
2.3 Οι ορισμοί της φτώχειας	46
2.4 Η «γραμμή της φτώχειας».....	50
2.5 Οι ορισμοί των διεθνών οργανισμών	52
2.6 Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της φτώχειας.....	54
2.7 Η φτώχεια σήμερα.....	59
Κεφάλαιο 3 Εκπαίδευση και ιδεολογία.....	62
3.1 Ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου	62
3.2 Το Αναλυτικό πρόγραμμα	68
3.3 Τα σχολικά εγχειρίδια	72

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια	78
Κεφάλαιο 4 Η έρευνα	79
4.1 Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα	79
4.2 Σχετικές έρευνες	80
4.3 Η μέθοδος της έρευνας	85
4.4 Το δείγμα της έρευνας	90
4.5 Τα ευρήματα της έρευνας	92
Κεφάλαιο 5.....	112
Συμπεράσματα.....	112
Αντί επιλόγου.....	119
Βιβλιογραφία	122

«Η αναπαράσταση της φτώχειας εγγράφεται στην πρώτη γραμμή της αναπαράστασης της ίδιας της κοινωνίας για τον εαυτό της»

(Messu, 1996)

«Η αφήγηση με την οποία (και μέσα στην οποία) μεγαλώνουμε δεν ενδιαφέρεται για τα απορρίμματα. Σύμφωνα με την αφήγηση αυτή, το προϊόν είναι εκείνο που μετράει, όχι τα απορρίμματα. Δυο είδη φορτηγών φεύγουν καθημερινά από τα εργοστάσια – το ένα προς τις αποθήκες και τα πολυκαταστήματα και το άλλο προς τις χωματερές. Η αφήγηση με την οποία μεγαλώσαμε μας έμαθε να λαμβάνουμε υπόψη μας αποκλειστικά το πρώτο είδος. Το δεύτερο το σκεφτόμαστε μόνο στις περιπτώσεις εκείνες (ευτυχώς όχι καθημερινές ακόμα) που η χιονοστιβάδα των σκουπιδιών κατακυλά από τα βουνά και παρασύρει τους φράχτες που προστατεύουν τις αυλές μας. Αυτά τα βουνά δεν τα επισκεπτόμαστε ούτε δια ζώσης, ούτε νοερά, όπως ακριβώς δεν κάνουμε βόλτες στις ύποπτες συνοικίες, στους κακόφημους δρόμους, στα αστικά γκέτο και σε άλλες απαγορευμένες περιοχές. Απομακρύνουμε τα σκουπίδια με τον πιο ριζοσπαστικό και αποτελεσματικό τρόπο: τα καθιστούμε αόρατα με το να μην τα κοιτάζουμε και αδιανόητα με το να μην τα σκεφτόμαστε. Μας προξενούν ανησυχία μόνο όταν οι καθημερινές μας άμυνες παραβιάζονται και οι προφυλάξεις μας αποτυγχάνουν – όταν η αναπνευστική, υπνωτική απομόνωση της ζώνης του βιόκοσμού μας βρίσκεται σε κίνδυνο».

(Bauman, 2005)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να αναφερθώ στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Ανδρέα Φερώννα, καθώς και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Επίσης, στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι επισημάνσεις των οποίων ήταν εξαιρετικά σημαντικές κυρίως σε ότι αφορά το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Τέλος στους μαθητές και τις μαθήτριες που όλα αυτά τα χρόνια βρεθήκαμε στις σχολικές αίθουσες και χωρίς να το θέλουν, μου έδωσαν την βασική ιδέα για το θέμα αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια, παρουσιάζοντας προσχηματισμένες εικόνες της φτώχειας, παρεμβάλλονται με δραστικό τρόπο ανάμεσα στο υποκείμενο (μαθητές - μαθήτριες) και το αντικείμενο (κοινωνική πραγματικότητα - φτώχεια) διαμορφώνοντας αναπαραστάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα, πεποιθήσεις, στάσεις. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να προσεγγίσει με κριτικό τρόπο εκείνη τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη φτώχεια, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τις αναπαραστάσεις της δεύτερης στους λόγους της πρώτης. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατόν, αναλύθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και αναδείχθηκαν οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις της φτώχειας σε αυτά, ο λόγος περί φτώχειας που αυτά εκφέρουν και σε τελική ανάλυση, η ιδεολογία την οποία καλούν τους μαθητές να υιοθετήσουν.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, φτώχεια, λόγος, ιδεολογία, κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Abstract

Textbooks, presenting preformed images of poverty, inserted drastically between the subject (students) and the object (social reality - poverty), framing representations, perceptions, stereotypes, beliefs and attitudes. The aim of this thesis is to approach with a critical way the link between education and poverty, as this is revealed through the representations of the second in the discourses of the former. To make this possible, High School textbooks had been analyzed and the dominant representations of poverty in these, the discourse of poverty they express and the ideology inviting students to adopt had been highlighted.

Key worlds: textbooks, poverty, discourse, ideology, social representations.

Πρόλογος

Η επιλογή της ερευνητικής μου ενασχόλησης με το θέμα των αναπαραστάσεων της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια προέκυψε κυρίως από την επαγγελματική μου εμπειρία, αφού τα τελευταία οκτώ χρόνια εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όλο αυτό το χρονικό διάστημα, έχω κληθεί πάρα πολλές φορές, στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, να διδάξω στους μαθητές και τις μαθήτριες διδακτικές ενότητες που αμέσως ή εμμέσως σχετίζονται με την έννοια της φτώχειας. Μέσα από αυτήν την εμπειρία προέκυψε η διαπίστωση ότι σε αρκετές περιπτώσεις εκφέρεται, από την πλευρά των παιδιών, ένας λόγος περί φτώχειας ο οποίος φέρει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και εικόνες αυτής. Φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών έχουν βαθιά ριζωμένες μέσα τους συγκεκριμένες απεικονίσεις της φτώχειας, είτε σε ότι αφορά το τι είναι φτώχεια και τους παράγοντες που την προκαλούν είτε σε ότι αφορά τις πιο κατάλληλες πολιτικές αντιμετώπισης της, είτε ακόμα και με το αν, σε τελική ανάλυση, η φτώχεια είναι ένα πρόβλημα που «χρήζει» αντιμετώπισης. Ένα πρώτο σημείο το οποίο μου προκάλεσε εντύπωση ήταν η μεγάλη ανθεκτικότητα αυτών των αναπαραστάσεων και στερεότυπων και η «αντίσταση» τους σε οποιαδήποτε προσπάθεια αμφισβήτησης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έμοιαζαν να παραμένουν «πιστοί» σε αυτές τις απεικονίσεις της φτώχειας παρά τον όποιο προβληματισμό και τις συζητήσεις που διενεργούνταν στα πλαίσια των μαθημάτων. Ένα άλλο, ακόμα πιο εντυπωσιακό στοιχείο ήταν, ότι παρόλη τη γενικότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία τρία χρόνια (την κατακόρυφη αύξηση των δεικτών της ανεργίας και της φτώχειας, τον πολλαπλασιασμό των αστέγων στους δρόμους των αστικών κέντρων και γενικότερα παρά το γεγονός ότι η φτώχεια μοιάζει να είναι πιο κοντά μας παρά ποτέ) οι αναπαραστάσεις των παιδιών για τη φτώχεια λίγο φαίνεται να έχουν αλλάξει όλο αυτό το διάστημα.

Αποτέλεσμα αυτού του προβληματισμού, ήταν να γεννηθεί το ερώτημα «τι μαθαίνουμε στα παιδιά για τη φτώχεια και τι μαθαίνουν τα παιδιά για τη φτώχεια;». Αυτές οι σκέψεις υπήρχαν για χρόνια ως αναπάντητα ερωτήματα τα οποία επανέρχονταν σε κάθε σχολικό έτος

με την ίδια ένταση. Στην παρούσα όμως συγκυρία, της μεγάλης οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων της στην ελληνική κοινωνία, τα παραπάνω ερωτήματα απέκτησαν μια άλλη διάσταση, πιο επίκαιρη αλλά και πιο επιτακτική.

Η εκ των πραγμάτων λοιπόν, αναγκαιότητα εκπόνησης μιας πτυχιακής εργασίας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπήρξε μια καλή αφορμή και ευκαιρία για μια περαιτέρω συστηματική διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος, η οποία, σε καμία περίπτωση φυσικά, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι καλύπτει όλες τις πτυχές ενός τόσο πολυσύνθετου και πολυεπίπεδου θέματος.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή κινείται μεταξύ δύο αξόνων, των οποίων επιχειρεί να βρει κάποια από τα σημεία επαφής και διασύνδεσης τους. Οι άξονες αυτοί είναι, από τη μια η φτώχεια και από την άλλη η εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι η μεταξύ τους σχέση είναι εξαιρετικά σύνθετη και πολυεπίπεδη και η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά πλούσια, καλύπτοντας σχεδόν ολόκληρο το εύρος αυτών των συσχετίσεων. Η βιβλιογραφία αυτή όμως, έχει κυρίως επικεντρωθεί στο πως η φτώχεια μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου και πως η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την οικονομική του κατάσταση. Οι έρευνες καταδεικνύουν το γεγονός ότι το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένας εν δυνάμει παράγοντας που οδηγεί στη φτώχεια και αντιστρόφως, η φτώχεια μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους παράγοντες που ίσως οδηγούν σε χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση (Καράγιωργας, 1999).

Πιο συγκεκριμένα: Σε έκθεση του Servaas van der Berg (2008) την οποία δημοσιεύει το International Institute of Educational Planning, διερευνώνται επισταμένα οι διασυνδέσεις μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται στα συμπεράσματα: η εκπαιδευτική έρευνα έχει αποδείξει ότι η κοινωνικο - οικονομική θέση του ατόμου αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής του πορείας και η οικονομική έρευνα έχει δείξει ότι η εκπαίδευση επηρεάζει με ισχυρό τρόπο τα εισοδήματα. Σύμφωνα με την έκθεση, η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την φτώχεια με μια σειρά τρόπων: α) οι πιο καλά εκπαιδευμένοι άνθρωποι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρουν εργασία, είναι πιο παραγωγικοί και κερδίζουν περισσότερα, β) η καλύτερη και περισσότερη εκπαίδευση βελτιώνει την οικονομική κατάσταση των φτωχών χωρών και κατά συνέπεια γεννά οικονομικές ευκαιρίες και εισοδήματα, γ) η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση των γενικότερων συνθηκών, όπως βελτίωση της υγείας, τις κατάστασης των παιδιών, της θέσης των γυναικών στην αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση αναπτύσσει την διανοητική ικανότητα και τις δεξιότητες. Επίσης η Unicef επισημαίνει ότι παιδιά που τελειώνουν τουλάχιστον τέσσερα χρόνια σχολείου - το ελάχιστο για τη στοι-

χειώδη μόρφωση - είναι καλύτερα εφοδιασμένα για να ξεφύγουν από τη φτώχεια. Το επίπεδο της εκπαίδευσης σχετίζεται επίσης με το επίπεδο του εισοδήματος και τις πιθανότητες απασχόλησης σε κάποια δουλειά του δημόσιου τομέα (UNICEF, 2001).

Από την άλλη σε ότι έχει να κάνει με την επίδραση της φτώχειας στην εκπαίδευση αυτή έχει να κάνει κυρίως με την άποψη ότι η φτώχεια είναι ένας από τους παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση (Van der Berg, 2008). Σε έκθεση της Unicef (2001) με θέμα «Παιδιά και φτώχεια», αναφέρεται ότι όταν οι οικογένειες πέφτουν σε ένδεια, τα μεγαλύτερα παιδιά συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο για να βοηθήσουν το οικογενειακό εισόδημα. Ως παράδειγμα αναφέρεται έρευνα που έγινε στο Τόγκο και διαπίστωσε ότι στα μισά νοικοκυριά όπου ο γονέας-βιοπαλαιστής έμεινε άνεργος, τουλάχιστον ένα παιδί της οικογένειας εγκατέλειψε το σχολείο.

Εν πάση περιπτώσει, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και φτώχειας είναι αρκετά πολύπλοκη και πολυδιάστατη και πρέπει να γίνεται αντιληπτή εντασσόμενη σε ένα σύνολο ευρύτερων αιτιακών διεργασιών, μέσα στο πλαίσιο των οποίων «η αλυσίδα των συγκυριών παίρνει τη θέση των μονοδιάστατων αιτιακών παραγόντων» (Καράγιωργας, 1999: 331).

Παρόλη όμως την πληθώρα των ερευνών περί φτώχειας και εκπαίδευσης και των μεταξύ τους σχέσεων, φαίνεται ότι το ζήτημα του ρόλου της εκπαίδευσης στην κατασκευή των αναπαραστάσεων της φτώχειας δεν έχει επαρκώς μελετηθεί και η σχετική βιβλιογραφία είναι σχεδόν μηδαμινή. Ενώ συγκεκριμένα για τις αναπαραστάσεις της φτώχειας στα εγχειρίδια του ελληνικού σχολείου θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν υπάρχει καθόλου ερευνητικό υλικό. Η παρούσα εργασία λοιπόν επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη πτυχή του φάσματος των διασυνδέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης και αυτή αφορά το πώς η εκπαίδευση δομεί στο μυαλό των μαθητών συγκεκριμένες εικόνες της φτώχειας και των φτωχών, παρουσιάζοντας την/τους με συγκεκριμένο τρόπο. Αυτό θα επιχειρηθεί να γίνει μέσα από την ανάλυση των αναπαραστάσεων της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού σχολείου.

Πρέπει να τονιστεί εξ αρχής ότι η εργασία αυτή έχει ως αφητηρία δύο βασικές παραδοχές. Από τη μία αυτό που ο Τσιάκαλος (2002: 21) ονομάζει, συνοψίζοντας τις θέσεις του

Freire¹, «Υπόσχεση της Παιδαγωγικής», την ιδέα δηλαδή ότι «ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης των ανθρώπων πρέπει να είναι το να γίνουν καλύτεροι οι ίδιοι αλλά και η κοινωνία τους και από την άλλη τη βαθιά πεποίθηση ότι η φτώχεια αποτελεί, διαχρονικά, «μια από τις πιο σοβαρές προσβολές απέναντι στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την κοινωνική δικαιοσύνη» (Ιατρίδης, 2006: 121).

Σε ότι έχει να κάνει με την πρώτη παραδοχή, θεωρώ ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι μια διαδικασία χειραφέτησης και απελευθέρωσης μέσα από μια κριτική πρόσληψη του κόσμου και της γνώσης για αυτόν. Ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ένας καλύτερος και πιο δημοκρατικός κόσμος, χωρίς ανισότητες και αδικίες. Σε ότι αφορά τη δεύτερη παραδοχή, θα μπορούσα να αναφέρω τη φράση του Γκάντι ότι «η φτώχεια είναι η χειρότερη μορφή βίας». Η διογκούμενη φτώχεια των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί ίσως το σημαντικότερο κοινωνικό ζήτημα. Η φτώχεια καταργεί την ελευθερία του φτωχού, απειλεί τον μη φτωχό, καταστρέφει την δημιουργικότητα και σκοτώνει την ίδια τη ζωή (Βαρουφάκης, 2010). Σε μια ορθολογική λοιπόν κοινωνία, η καταπολέμηση και η εξάλειψη της φτώχειας θα έπρεπε να είναι ο υπ' αριθμόν ένας δημόσιος στόχος. Συνεπώς, οποιαδήποτε πρόσληψη της φτώχειας από τη μια ως κάτι φυσιολογικό, δεδομένο και λογικό και από την άλλη ως ένα συγκυριακό «ατύχημα» του συστήματος, περισσότερο έρχεται να συγκαλύψει και να συσκοτίσει παρά να επιλύσει.

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι το γεγονός ότι παρόλη την ένταση και την έκταση του προβλήματος της φτώχειας, φαίνεται ότι αυτή είναι σχεδόν απύσχα από τη σχολική διδασκτέα ύλη. Αυτό είναι πραγματικά άξιο προσοχής, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη, ότι στον χώρο της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, γίνονται πάρα πολλές αξιέπαινες προσπάθειες ανάδειξης διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων και ζητημάτων συμπερίληψης διαφόρων άλλων

¹ Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Εκδόσεις Κέδρος, 1977) είναι το πιο διαδεδομένο βιβλίο του παιδαγωγού Paulo Freire. Η αρχική του έκδοση έγινε στα πορτογαλικά το 1968 και η πρώτη αγγλική μετάφραση το 1970. Το βιβλίο πουλήθηκε σε πάνω από 750.000 αντίγραφα παγκόσμια και είναι ένα από τα ιδρυτικά βιβλία της κριτικής παιδαγωγικής. Το περιεχόμενο του βιβλίου αφορά στη μόρφωση ως άσκηση ελευθερίας, στην κοινωνική αλλαγή για την καλλιέργεια μιας ταυτότητας που θα επιτρέψει στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν, να κριτικάρουν και τελικά να μεταμορφώνουν τον κόσμο τους.

«ευπαθών» κοινωνικών ομάδων². Μάλλον όμως για τον εκπαιδευτικό λόγο η φτώχεια και οι φτωχοί, είναι ένα «μη-θέμα», ένα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα το οποίο απουσιάζει από τον σχολικό λόγο. Η ένταση και η έκταση του προβλήματος της φτώχειας στην κοινωνία και η θέση που αυτή έχει στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια μοιάζει να μην είναι ανάλογες. Αυτή η αντίφαση εκ των πραγμάτων γεννά ερωτήματα και προβληματισμούς, τα οποία λειτούργησαν ως μια πρώτη αφορμή για αυτήν την εργασία.

Σε αυτό το σημείο ίσως ανακύψει η ανάγκη να αιτιολογηθεί η επιλογή της φτώχειας ως θεματικό επίκεντρο της εργασίας. Η απάντηση έχει να κάνει κυρίως με τη σπουδαιότητα του προβλήματος της φτώχειας στην παρούσα συγκυρία και όχι μόνο. Αυτή η σπουδαιότητα δεν πηγάζει μόνο από το παρόν, πηγαίνει πίσω και στο παρελθόν αφού η σημερινή πραγματικότητα της φτώχειας δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως «μια στιγμή» ή ως κάτι που προέκυψε ως κεραυνός εν αιθρία. Η φτώχεια, αλλά και η κοινωνική ανισότητα, είναι διαχρονικά παρούσες με συνεχώς διογκούμενη μορφή, ακόμα και σε περιόδους οικονομικής «ευημερίας» και ανάπτυξης³. Ο Γεώργιος (2006: 43), μεταφέροντας τα λόγια του James Midgley, σημειώνει ότι: «το φαινόμενο της εντεινόμενης ή διατηρούμενης φτώχειας εν μέσω υψηλών ρυθμών αύξησης του παγκόσμιου πλούτου αποτελεί ένα κεντρικό πρόβλημα σχετικά με την ανάπτυξη σήμερα».

Οι θεματικοί άξονες λοιπόν της εργασίας είναι η φτώχεια και η εκπαίδευση, ως έννοια και ως σύγχρονη πραγματικότητα η πρώτη και ως μηχανισμός (ανα-) παραγωγής αναπαραστάσεων η δεύτερη. Το θέμα της εργασίας θα λέγαμε ότι εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού λόγου και των ιδεολογικών φορτίων που αυτός εμπεριέχει. Αναλύοντας τα σχολικά εγχειρίδια, ως βασικούς φορείς και μέσα αυτού του λόγου, η ερ-

² Αναφέρομαι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ειδική αγωγή. Θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο πολιτικών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβάνονται στην διδακτέα ύλη αρκετών μαθημάτων και εν γένει έχουν κάποια σημαντική θέση στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο.

³ Ο Francois Xavier Merrien (1996: 16), ήδη από το 1996 έγραφε ότι: «σε μια εποχή (δεκαετία του '80) ανοίγματος στον διεθνή ανταγωνισμό και οικονομικής αναδιάρθρωσης, η Γαλλία και η Ευρώπη ανακαλύπτουν αυτούς που θα ονομαστούν νεόπτωχοι... σήμερα πρέπει να αποδεχτούμε ότι το ζήτημα της φτώχειας αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο. Καμία χώρα δεν ξεφεύγει εντελώς από αυτήν. Η φτώχεια κατοικεί στην καρδιά των δυτικών κοινωνιών»

γασία φιλοδοξεί να περιγράψει το πλαίσιο της συζήτησης περί φτώχειας και να αναδείξει το πώς αυτό είναι προκαθορισμένο μέσα από συγκεκριμένες επιλογές, αναφορές και αποσιωπήσεις των εγχειριδίων.

Προκειμένου να υπάρξει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη πραγμάτευση του θέματος, η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναλύεται το θέμα της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνονται αναφορές στην ιδέα της κοινωνικής κατασκευής, όπως αυτή υπάρχει κυρίως στο έργο των Luckman και Berger και στη συνέχεια παρουσιάζεται η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων μέσα από τις θέσεις του Moscovici. Άμεσα συνδεδεμένες με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι και οι έννοιες της ιδεολογίας, του λόγου και της γλώσσας, οι οποίες προσδιορίζονται εννοιολογικά στη συνέχεια, αφού ακολουθώντας την προσέγγιση της Bacchi, δεν μπορεί να υπάρξει μελέτη των αναπαραστάσεων ξέχωρα από την μελέτη των λόγων που τις δημιουργούν, «το ενδιαφέρον για τις αναπαραστάσεις παράγει και ενδιαφέρον για το λόγο» (Bacchi, 1999: 37). Ουσιαστικά εστιάζοντας στις ερμηνείες της πραγματικότητας ή στις κοινωνικές αναπαραστάσεις εστιάζουμε στον λόγο (γλώσσα, έννοιες, και κατηγορίες πλαισίωσης ενός ζητήματος) που τις παράγει και τις αναπαράγει (Bacchi, 1999), αλλά και στην ιδεολογία που εμφιλοχωρεί τόσο στον λόγο όσο και στις αναπαραστάσεις. Ακολούθως και υπό το πρίσμα των κοινωνικών αναπαραστάσεων και της κοινωνικής κατασκευής επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση των εννοιών «κοινωνικά προβλήματα» και «φτώχεια». Αναλύεται η οπτική σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά προβλήματα και η φτώχεια θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά όχι ως φυσικές και αυθύπαρκτες πραγματικότητες αλλά ως κοινωνικές κατασκευές. Αυτό φυσικά δεν συνεπάγεται ούτε προϋποθέτει την άρνηση ύπαρξης δυσμενών καταστάσεων για ένα μεγάλο κομμάτι του κόσμου, αφού σε καμία περίπτωση δεν υιοθετείται ένας ακραίος κονστρουκτιβισμός, ο οποίος θα κατέληγε σε έναν πλήρη σχετικισμό και σε μια απόλυτη άρνηση της πραγματικότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση της φτώχειας τόσο ως θεωρητική έννοια όσο και ως σύγχρονη πραγματικότητα. Αναφέρονται οι σημαντικότεροι ορισμοί, όπως αυτοί πηγάζουν κυρίως μέσα από τον επιστημονικό λόγο αλλά και από τον λόγο των διεθνών φορέων που είναι αρμόδιοι για τη διαχείριση της (διεθνείς οργανισμοί). Το πώς ορίζεται η

φτώχεια είναι μεγάλης σημασίας ζήτημα, αποδεχόμενοι τη θέση ότι το πώς ονομάζουμε τα πράγματα προσδιορίζει και τη στάση μας απέναντί σε αυτά (Fairclough, 1989). Εκτός όμως από τους ορισμούς παρουσιάζονται και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της φτώχειας αφού κυρίως αυτές καθορίζουν τα πλαίσια μέσα στα οποία υπάρχουν οι αναπαραστάσεις αυτής (με ότι συνεπάγεται αυτό για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισης της). Ακολούθως και προκειμένου να τονιστεί η σπουδαιότητα αλλά και η επικαιρότητα του προβλήματος αλλά και να αναδεχθεί το γεγονός ότι η φτώχεια δεν είναι κάτι μακρινό και «εξωτικό», γίνεται μια παρουσίαση της σύγχρονης πραγματικότητας της φτώχειας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο, όπως αυτή αποτυπώνεται στις πιο πρόσφατες έρευνες.

Το τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση και στο θεσμό του σχολείου. Το σχολείο εξετάζεται ως ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς παραγωγής και αναπαραγωγής ιδεολογικά φορτισμένων λόγων και κατά συνέπεια ως μηχανισμός που συμβάλει στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων τρόπων θέασης του κόσμου. Γίνεται αναφορά στους λόγους που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα. Από την πληθώρα των λόγων του σχολείου η εργασία επικεντρώνεται σε αυτούς των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, αφού τα δεύτερα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα πρώτα και τα δεύτερα παίρνουν υπόσταση μέσα από τα πρώτα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το εμπειρικό κομμάτι, το οποίο συμπεριλαμβάνει τα εξής επιμέρους κεφάλαια: το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο η στοχοθεσία της έρευνας όσο και τα επιμέρους, προς διερεύνηση, ερωτήματα. Επίσης παρατίθενται μια σειρά, σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας, ερευνών με στόχο να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ζητήματος, προσδιορίζεται το δείγμα αλλά και η διαδικασία επιλογής του, περιγράφεται η ερευνητική μέθοδος και παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και επιχειρείται ένας αναστοχασμός ο οποίος επιχειρεί να αναδείξει την πολυπλοκότητα και το «ανολοκλήρωτο» του ζητήματος.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Φτώχεια, κοινωνικές

αναπαραστάσεις και εκπαίδευση

Κεφάλαιο 1

Οι λόγοι της φτώχειας

1.1 Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός⁴ είναι μια θεωρητική προσέγγιση που έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή τόσο στη σύγχρονη κοινωνιολογική σκέψη όσο και στην κοινωνική ψυχολογία. Στον πυρήνα αυτής της θεώρησης είναι η άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ως τέτοια αλλά ως αναπαράσταση στη νόηση του υποκειμένου. Πρόκειται για μια θεώρηση η οποία δεν θεωρεί την πραγματικότητα ως δεδομένη και «φυσική» (Μαυρίδης, χ.χ). Υπό το πρίσμα της «κατασκευής», καμιά κοινωνική, πολιτική, φυσική ή άλλη πραγματικότητα δεν είναι απλώς και αδιαμεσολάβητα «πραγματική», αλλά αναφέρεται σε κάτι το οποίο δομείται από επιμέρους (ατομικά ή συλλογικά) υποκείμενα. Με άλλα λόγια η αντίληψη της πραγματικότητας είναι και αυτή μια κοινωνική κατασκευή που προκύπτει μέσα από δυναμικές και πολύπλοκες διαδικασίες αλληλεπιδράσεων (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003). Σύμφωνα με την Bacchi (1999), δεν μπορούμε να έρθουμε σε απευθείας επαφή με μια ελεύθερη από ερμηνείες πραγματικότητα, παρά μόνο με τις αναπαραστάσεις μας για αυτήν.

Η παραπάνω θέση μας οδηγεί στη αναγκαία διάκριση μεταξύ πραγματικότητας (reality) και γνώσης (knowledge)⁵. Αυτό που γνωρίζω ταυτίζεται με αυτό που «πραγματικά είναι»; «Η πραγματικότητα αναφέρεται σε φαινόμενα τα όποια αναγνωρίζουμε ως ανεξάρτητα από τη

⁴ Η Burr προτείνει τον όρο social constructionism αντί του social constructivism, καθώς ο δεύτερος ίσως προκαλεί σύγχυση παραπέμποντας, όπως αναφέρει, στη θεωρία του Piaget (Burr, 1995: 1).

⁵ Φιλοσοφικό ζήτημα που απασχολεί από την αρχαιότητα τον άνθρωπο, για παράδειγμα αναφέρω τον μύθο του σπηλαίου, στην πλατωνική Πολιτεία.

βούληση μας και η γνώση στη βεβαιότητα ότι τα φαινόμενα είναι αληθινά και έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά» (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003: 13). Για την Burr (1995), οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο δεν θα πρέπει να θεωρούνται αντικειμενικές αλήθειες και «φυσική πραγματικότητα», αλλά προϊόντα της γλώσσας, των λέξεων και των κατηγοριών που χρησιμοποιούμε για να τον περιγράψουμε μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ενώ ο Apple τονίζει ότι «η πραγματικότητα δεν περιφέρεται τριγύρω με μια ταμπέλα. Το τι είναι κάτι, το τι κάνει και η αξιολόγηση του από κάποιον δεν προκαθορίζονται με φυσικό τρόπο αλλά κατασκευάζονται από την ίδια την κοινωνία» (Apple, 2008: 143). Συνεπώς τα φαινόμενα δεν θα πρέπει να συγχέονται, με τη γνώση μας για αυτά. Ενδεχομένως αυτό που «είναι» να διαφέρει από αυτό που «νομίζουμε ότι είναι» ή από αυτό που νομίζουμε ότι ξέρουμε για αυτό. Το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, καθώς και οι κατηγορίες που χρησιμοποιούμε είναι ιστορικά και πολιτισμικά καθορισμένες και μεταβάλλονται τόσο στον χρόνο όσο και στο χώρο, αλλά και μέσα στα πλαίσια της κάθε κοινωνίας (Burr, 1995).

Εφόσον λοιπόν αποδεχόμαστε την παραπάνω οπτική όσον αφορά τη θέαση της πραγματικότητας, τότε το ερώτημα που τίθεται είναι: αν η γνώση που έχουμε για τον κόσμο δεν πηγάζει από τον ίδια τη φύση του κόσμου, τότε από πού πηγάζει; Όπως υπονοήθηκε παραπάνω, η απάντηση που δίνουν οι θεωρητικοί της κοινωνικής κατασκευής, είναι ότι πηγάζει από την διαντίδραση και την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στο κοινωνικό πεδίο. Στο επίκεντρο λοιπόν βρίσκονται οι κοινωνικές διαντιδράσεις όλων των ειδών και κυρίως αυτές της γλώσσας (Burr, 1995). Μέσα από τις καθημερινές επαφές μεταξύ ατόμων και ομάδων δομείται και κατασκευάζεται η αναπαράσταση της πραγματικότητας και η γνώση μας για αυτήν. Το βασικό μέσο αυτών των αλληλεπιδράσεων είναι η γλώσσα, η οποία εκτός από κώδικας επικοινωνίας είναι και το «εργαλείο» αυτής της (συν-) οικοδόμησης. Η γλώσσα αντικειμενοποιεί τον κόσμο, «μετασχηματίζοντας το «πάντα ρει» της εμπειρίας σε μια συνεκτική τάξη» (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003: 281). Η γλώσσα λοιπόν, δεν περιγράφει απλά τον κόσμο αλλά τον κατασκευάζει και τον αντικειμενοποιεί (Burr, 1995).

Για τα άτομα και μέλη της κοινωνίας η πραγματικότητα της καθημερινής ζωής εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα με έναν αυτόνομο τρόπο. Δεν είναι απαραίτητη καμία επιπρόσθετη επαλήθευση πέρα από την απλή παρουσία της. Απλώς είναι εκεί, ως προφανής και

επιβλητική πραγματικότητα (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003). Αυτό το «αυτονόητο» και το «προφανές» της καθημερινής ζωής, ουσιαστικά βάζει τάξη στο χάος της κοινωνικής πραγματικότητας. Η χαοτική και πολύπλοκη πραγματικότητα γίνεται πιο προσιτή και απλή μέσα από μια διαδικασία συγκρότησης κοινών εννοιών και προσδοκιών. Αυτές οι προσδοκίες θα λέγαμε ότι έχουν τον χαρακτήρα κοινά αποδεκτών τυπολογιών και ταξινομήσεων, οι οποίες ενώ ξεκινούν ως κατασκευές στη συνέχεια ουδετεροποιούνται και γίνονται αντιληπτές όχι απλά ως αντανάκλασεις της πραγματικότητας αλλά ως η πραγματικότητα αυτή καθαυτή. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή ως μια διαδικασία «εξοικονόμησης ενέργειας» αφού αποδεδειγμένα τα άτομα από το «βάρος» της συνεχούς επεξεργασίας της κοινωνικής πραγματικότητας (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003). Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκροτείται «ο κοινός νους» (common sense), ο οποίος αναφέρεται «σε αυτά που όλοι γνωρίζουν» ή μάλλον «σε αυτά που όλοι νομίζουν ότι γνωρίζουν». Το «απόθεμα» λοιπόν της κοινής γνώσης μπορεί να γίνει αντιληπτό και σαν μια αποθήκη ψηφίδων γνώσης, στις οποίες οι άνθρωποι καταφεύγουν συζητώντας για την κοινωνία και για τα προβλήματα της⁶. Υπό αυτήν την έννοια συγκροτούνται κοινές αναπαραστάσεις του κόσμου και της πραγματικότητας. Η συμμετοχή στο κοινωνικό απόθεμα γνώσης επιτρέπει και την «τοποθέτηση» των ατόμων μέσα στην κοινωνία (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003).

Σε ότι έχει να κάνει με το αν υπάρχει κάποιο υποκείμενο το οποίο «κρύβεται πίσω» από τις νοηματοδοτήσεις της πραγματικότητας, τις καθορίζει και τις κατευθύνει, οι Luckman και Berger (2003: 217) σημειώνουν χαρακτηριστικά ότι: «έχει βασική σημασία να συνεχίζει να ωθεί κανείς τα ερωτήματα που αφορούν ιστορικά διαθέσιμες εννοιολογήσεις της πραγματικότητας από το αφηρημένο «Τι;» στο κοινωνιολογικά συγκεκριμένο «Ποιος το λέει αυτό;». Η απάντηση μάλλον είναι ότι το λέει αυτός που έχει την δύναμη να το κάνει, «όποιος έχει το μεγαλύτερο ραβδί, έχει και τις μεγαλύτερες πιθανότητες να επιβάλει τους δικούς του ορισμούς της πραγματικότητας» (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003: 205). Συνεπώς, η κατασκευή της πραγματικότητας δεν είναι απαλλαγμένη από την ισχύ και την εξουσία, κυρίως σε ότι έχει να κάνει

⁶ Αυτό το απόθεμα κοινής γνώσης έχει «χτιστεί» στη διάρκεια του χρόνου και μεταδίδεται συσσωρευτικά από γενιά σε γενιά. Δεν είναι κάτι που απλά αφορά αυτό που σήμερα γνωρίζουμε ή νομίζουμε, πιο πολύ είναι μια διαδικασία παρά μια στιγμή (Clarke & Cochrane, 1998).

με το ποιος έχει τη δύναμη και τη δυνατότητα να διαμορφώνει και να επιβάλλει, έως ένα βαθμό, τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που αυτός επιθυμεί.

Κλείνοντας αυτήν την συνοπτική αναφορά στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, θα πρέπει εμφατικά να τονιστεί ότι η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου, σε καμία περίπτωση δεν υπονοεί ότι η πραγματικότητα δεν υπάρχει ως τέτοια. Το αντίθετο. Ακριβώς επειδή υπάρχει, είναι εξαιρετικά σημαντικό να δούμε το πώς αυτή γίνεται αντιληπτή από τα άτομα και ποια είναι η διαδικασία κατασκευής αυτής από αυτά, αλλά και η διαδικασία δόμησης του κοινού νου (Burr, 1995). Αυτό που επίσης είναι σημαντικό είναι, το πώς αυτό το «κοινό απόθεμα γνώσης» καθορίζει τη στάση και την τοποθέτηση μας απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σε αυτό το σημείο νομίζω θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια αναφορά και στην θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων όπως αυτή αναπτύχθηκε από την κοινωνική ψυχολογία.

1.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις

Η κοινωνική αναπαράσταση⁷ είναι μια διεργασία ανοικοδόμησης, στο μυαλό του ατόμου, των αντικειμένων και των καταστάσεων του περιβάλλοντος. Οι αναπαραστάσεις είναι συστήματα κατανόησης και ερμηνείας του κοινωνικού κόσμου. Κάνουν το παράξενο οικείο και το αόρατο αντιληπτό, μας βοηθάνε να κατασκευάσουμε ταξινομικές κατηγορίες για άγνωστα, «παράξενα» πράγματα και καταστάσεις. Σε κάποιο βαθμό, μια κοινωνική αναπαράσταση απεικονίζει με τρόπο κατανοητό και αντιληπτό μια αφηρημένη ολότητα και για αυτό αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας εικόνας (Farr, 1995). Εικόνα που συμπυκνώνει σύνολα σημασιών, συστήματα αναφοράς που επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε αυτά που συμβαίνουν γύρω μας, κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ταξινόμηση των περιστάσεων, των φαινομένων, των ατόμων (Jodelet, 1995). Ο Moscovici λέει ότι κάθε κοινωνική αναπαράσταση συντίθεται από κοινωνι-

⁷ Αυτός που πρώτος εισαγάγει την έννοια των συλλογικών αναπαραστάσεων είναι ο Durkheim. Η συλλογική συνείδηση, σύμφωνα με τον Durkheim, δημιουργεί αναπαραστάσεις οι οποίες διαφέρουν ως προς τα αντικείμενα τους και τη φύση τους. Είναι κοινωνικοποιημένες μορφές σκέψης που ομαδοποιούν πολλά στοιχεία, γνώσεις, απόψεις κ.ο.κ. Κατά συνέπεια οι συλλογικές αναπαραστάσεις είναι η θεμελιώδης βάση των ανθρώπινων εκτιμήσεων.

κές απεικονίσεις και εκφράσεις. Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο, είναι η αντανάκλαση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, ο οποίος με τη σειρά του είναι αντανάκλαση των αναπαραστάσεων μας (Μαντόγλου, 2010). Είναι μια νοητική διαδικασία που ξετυλίγεται από τα άτομα και τις ομάδες προκειμένου να καθορίσουν της θέση τους σε σχέση με τις καταστάσεις, τα γεγονότα, τα αντικείμενα και τις επικοινωνίες που τις αφορούν. Στο βάθος κάθε αναπαράστασης λοιπόν, πρέπει να ψάξουμε τη σχέση του κόσμου με τα πράγματα, αφού ουσιαστικά είναι η διαδικασία μέσω της οποίας εγκαθιδρύεται η σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου (Jodelet, 1995).

Σε ότι έχει να κάνει με τις διαδικασίες σχηματισμού των αναπαραστάσεων αυτές πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως μια συνεχής αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία (Μαντόγλου, 2010). Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από δυο θεμελιώδεις διαδικασίες: την επικέντρωση⁸ και την αντικειμενοποίηση (Moscovici, 1999). Συνοπτικά η επικέντρωση είναι μια διαδικασία ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης κατά την οποία τα άτομα δίνουν όνομα σε άτομα, πράγματα και καταστάσεις. Είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού του αγνώστου σε ένα τυπικό σύστημα κατηγοριών. Η αντικειμενοποίηση αναφέρεται στην αντικατάσταση ενός νοήματος από μια εικόνα, ένα πράγμα ή με άλλα λόγια στο πέρασμα των εννοιών και των αφηρημένων ιδεών σε πραγματικά σχήματα, σε υλικές εικόνες, σε γλωσσικές κατηγορίες. Το αρχικό πλαίσιο των πληροφοριών είναι εξαιρετικά σύνθετο για το άτομο, συνεπώς η πληροφορία προκειμένου να γίνει αντιληπτή συνοδεύεται από προσαρμογές. Μερικά στοιχεία χάνουν τον αρχικό τους πληροφοριακό χαρακτήρα, ενώ άλλα διαδραματίζουν έναν σπουδαιότερο ρόλο από αυτόν που είχαν αρχικά (Μαντόγλου, 2010). Σύμφωνα με τους Luckman και Berger η κοινωνία πρέπει να γίνεται αντιληπτή με όρους μιας διαρκούς διαλεκτικής διαδικασίας, την οποία συνθέτουν οι τρεις χρονικές στιγμές της εξωτερίκευσης, της αντικειμενοποίησης και της εσωτερίκευσης (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003).

⁸ Ο πρωτότυπος γαλλικός όρος είναι *ancrege*. Στα αγγλικά συνήθως μεταφέρεται ως *anchor*.

1.3 Κοινωνικές αναπαραστάσεις και κοινωνική πρακτική

Μια συνηθισμένη πρόσληψη των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι ότι αποτελούν απλά μια φωτογραφία της πραγματικότητας. Αυτή η αντίληψη δεν είναι πλήρως διαφωτιστική, αφού οι αναπαραστάσεις δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως κάτι στατικό και παθητικό, δεν είναι απλά η αποτύπωση μιας εικόνας της πραγματικότητας αλλά κάτι αρκετά πιο σύνθετο και δυναμικό⁹. Συνεχίζοντας με τα λόγια του Abric, όπως τα μεταφέρει η Μαντόγλου η αναπαράσταση δεν είναι μια εικόνα της πραγματικότητας, δηλαδή ένα στατικό προϊόν, μια αντανάκλαση. Είναι μια ενέργεια που πηγαίνει πέραν του άμεσου, προετοιμάζει το μέλλον. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λοιπόν είναι κάτι διαφορετικό από μια απλή γνώμη ή πεποίθηση, αφού παράγουν συμπεριφορές και σχέσεις με το περιβάλλον (Μαντόγλου, 2010). Πολλές πειραματικές μελέτες, έχουν ως αντικείμενο τους αυτόν τον στενό δεσμό ανάμεσα στις αναπαραστάσεις και στις πράξεις (Farr, 1995)¹⁰. Ο Moscovici, προκειμένου να τονίσει την ενεργητική πτυχή των αναπαραστάσεων προτιμά να χρησιμοποιεί τον όρο «απεικόνιση» αντί του όρου «εικόνα» και αυτό γιατί ο πρώτος εκφράζει περισσότερο το ότι δεν πρόκειται μόνο για μια αντανάκλαση και μια αναπαραγωγή αλλά για μια έκφραση και μια παραγωγή του αντικειμένου (Moscovici, 1999). Η κοινωνική αναπαράσταση λοιπόν, σε τελική ανάλυση παράγει και καθορίζει συμπεριφορές. Οι αναπαραστάσεις δεν μιμούνται την πραγματικότητα αλλά είναι οι πρακτικές μέσα από τις οποίες τα πράγματα αποκτούν νόημα και αξία (Bacchi, 1999: 37).

Σύμφωνα με τον Abric, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι δυναμικά προϊόντα που καθορίζουν τόσο τις κοινωνικές σχέσεις όσο και τις κοινωνικές πρακτικές και επιτελούν τέσσερις βασικές λειτουργίες: α) επιτρέπουν στα άτομα να εξηγήσουν και να κατανοήσουν την

⁹ Σύμφωνα με τον Moscovici, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δυο όψεις: μια παθητική και μια ενεργητική. Η πρώτη αναφέρεται σε μια εικόνα της εξωτερικής πραγματικότητας που υπάρχει στο μυαλό των υποκειμένων και η δεύτερη σε μια αναπαραγωγή ερεθισμάτων που βρίσκονται σε μια συνεχή κοινωνική διαπίδραση μεταξύ τους (Μαντόγλου, 2010).

¹⁰ Η κοινωνική αναπαράσταση που έχει ένας πολεοδόμος για την παιδική ηλικία, θα επηρεάσει τα σχέδια του για τους χώρους παιχνιδιού. Η αναπαράσταση της ασθένειας κατευθύνει την απόφαση να συμβουλευθεί κάποιος ένα γιατρό. Το πώς αντιλαμβανόμαστε ή το τι σκεφτόμαστε για κάτι επηρεάζει και την άποψή μας για το πώς πρέπει να δράσουμε ως προς αυτό (Bacchi, 1999: 1).

πραγματικότητα, β) διαφυλάσσουν τη συνοχή και την ταυτότητα των ομάδων, γ) καθοδηγούν τις συλλογικές και ατομικές συμπεριφορές και πρακτικές και δ) επιτρέπουν την εκ των υστέρων αιτιολόγηση μιας υπαρκτής συγκεκριμένης συμπεριφοράς απέναντι σε καταστάσεις, άτομα και ομάδες. Όπως αναφέρει η Μαντόγλου, πολλές έρευνες έχουν δείξει την καθοριστική λειτουργία των διομαδικών αναπαραστάσεων, οι οποίες αιτιολογούν συγκεκριμένη συμπεριφορά απέναντι στην άλλη ομάδα, και μας προμηθεύουν με αξιολογικά κριτήρια, τα οποία επιτρέπουν όταν χρειάζεται την αιτιολόγηση και νομιμοποίηση ορισμένων συμπεριφορών. Σε αυτό το πλαίσιο οι αναπαραστάσεις, μεταλλάσσονται σε θεσμούς και ιδεολογίες και επιβιώνουν της αντικειμενικής πραγματικότητα που τις δημιούργησε (Μαντόγλου, 2010).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λοιπόν είναι το προϊόν μιας νοητικής και μιας κοινωνικής διαδικασίας, το περιεχόμενο της οποίας εντοπίζεται μέσα από τον ατομικό, κοινωνικό και συλλογικό λόγο, τις απόψεις και τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που παράγονται, διαχέονται και κυκλοφορούν μέσα σε μια κοινωνία, μέσω διαφόρων επικοινωνιακών δικτύων, όπως τα ΜΜΕ, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, η καθημερινή διαντίδραση. Για αυτόν ακριβώς των λόγο είναι και κοινωνικές. Η Μαντόγλου, μεταφέροντας τα λόγια του Abric, υποστηρίζει ότι «οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές επειδή για την παραγωγή και επεξεργασία τους επηρεάζονται άμεσα από ιστορικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες. Από την μικρή μας ηλικία, το σχολείο, η οικογένεια, τα ΜΜΕ μέσω των λόγων που παράγουν και αναπαράγουν μας εντυπώνουν στο μυαλό, συγκεκριμένους τρόπους θέασης του κόσμου» (Μαντόγλου, 2010: 31).

1.4 Ιδεολογία και κοινωνικές αναπαραστάσεις

Στον πυρήνα της προβληματικής περί κοινωνικής κατασκευής και περί αναπαραστάσεων βρίσκονται έννοιες όπως: γλώσσα, λόγος, ιδεολογία, εξουσία. Προφανώς και δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν εκτενώς αυτές στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, μας ενδιαφέρει όμως ο ρόλος τους ως αναλυτικά εργαλεία στη διαδικασία παραγωγής, μετάδοσης και αφομοίωσης τρόπων θέασης της πραγματικότητας.

Ξεκινώντας από ένα σύντομο και μάλλον περιεκτικό ορισμό της ιδεολογίας, θα λέγαμε ότι «αυτή αποτελεί ένα διαρθρωμένο σύστημα ιδεών και αναπαραστάσεων που δεσπόζει στο πνεύμα των ατόμων και των ομάδων μιας κοινωνίας και το οποίο αποτελεί μια ολική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Είναι ο τρόπος με τον οποίον κατασκευάζουμε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα, φυσική και κοινωνική» (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992: 180). Ο όρος επινοήθηκε από τον κόμη Antoine Louis Claude Destutt de Tracy και προτείνεται για πρώτη φορά σε μνημόνιο του προς το Ινστιτούτο της Γαλλίας όπου «αναφερόταν στην ικανότητα της σκέψης» (Μοσχονάς, 2005: 26). Ουσιαστικά όμως, ο όρος έρχεται στο προσκήνιο κυρίως μέσα από το έργο του Karl Marx, ο οποίος παρουσιάζει την ιδεολογία ως έναν στρεβλό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, ή αλλιώς ως μια ψευδή συνείδηση (Μαρξ & Ένγκελς, 1997). Παρόλο που δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός της ιδεολογίας στο έργο του Marx, στη Γερμανική Ιδεολογία δηλώνεται πως οι αναπαραστάσεις και ιδέες που αναφέρονται στην κοινωνική πραγματικότητα, εκφράζουν δεδομένα ταξικά συμφέροντα και συνεπώς οι αναπαραστάσεις του κόσμου που έχουν επικρατήσει είναι οι αναπαραστάσεις της άρχουσας τάξης, δηλαδή, της κοινωνικής τάξης που κατέχει ή ελέγχει τα μέσα παραγωγής του υλικού κόσμου. Για τον Marx, «Οι ιδέες της άρχουσας τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες, δηλαδή η τάξη που είναι η υλική δύναμη της κοινωνίας είναι συγχρόνως και η κυρίαρχη διανοητική δύναμη. Η τάξη που έχει τα μέσα υλικής παραγωγής ελέγχει την ίδια στιγμή τα μέσα πνευματικής παραγωγής, έτσι ώστε γενικά μιλώντας, οι ιδέες αυτών που δεν έχουν τα μέσα πνευματικής παραγωγής να υπάγονται σε αυτήν» (Μαρξ & Ένγκελς, 1997: 94).

Συνεχίζοντας προς την ίδια κατεύθυνση, ο Althusser (1977: 99), ορίζει την ιδεολογία ως την «παράσταση της φαντασιακής σχέσης του ατόμου με τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξης του». Οι ιδεολογίες λοιπόν δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά λειτουργούν υπαινικτικά προς αυτήν. Η αντίληψη όμως της πραγματικότητας και η ερμηνευτική της πλαισίωση δεν αποτελούν μέρος μιας εξωτερικής του υπό εξέταση φαινομένου εξήγησης, αλλά κοινωνική πράξη με συγκεκριμένες συνέπειες και αποτελέσματα. Υπό αυτήν την έννοια η διαμόρφωση και μεταβίβαση ιδεολογιών, δηλαδή συγκεκριμένων εργαλείων σκέψης και εννοιών, συλλογικών αντιλήψεων και στάσεων προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο δράσης των υποκειμένων μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Με άλλα λόγια ο τρόπος που ενεργούμε

στην καθημερινή μας ζωή, είτε αυτή κινείται στο χώρο της εκπαίδευσης, της οικονομίας ή της πολιτικής, είναι άμεση συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, «υπάρχει μια ευθεία διασύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς ενός ατόμου και του συνόλου των παραστάσεων που έχει για τον κόσμο» (Apple, 1993: 105). Ενώ για τον Giroux, η ιδεολογία πρέπει να γίνει αντιληπτή τόσο ως πηγή όσο και ως αποτέλεσμα των κοινωνικών θεσμικών πρακτικών (Giroux, 1997). Η ιδεολογία αποτελείται από θεωρία αλλά και από πράξη και περιλαμβάνει τόσο στοιχεία κοινής λογικής, όσο και την τάση να αναπαράγεται μέσω ποικίλων διαδικασιών. Διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί προσφέρουν το πλαίσιο όπου διεξάγεται αυτή η διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής της (κυρίαρχης) ιδεολογίας και φαίνεται ότι το σχολείο είναι ένας από αυτούς (Apple, 1993).

Ο ρόλος της ιδεολογίας σε κάθε κοινωνία, όπως αυτός εμφανίζεται κυρίως στο έργο του Althusser, είναι διπτός και εξαιρετικά σπουδαίος. Εκτός από το ότι αυτή καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τον τρόπο που δρουν τα υποκείμενα μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μέσω αυτής επιτυγχάνεται και η απαραίτητη κοινωνική συναίνεση και συνοχή. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις, αυτή η λειτουργία της ιδεολογίας έχει γίνει ακόμα πιο έντονη στις σύγχρονες, ανεπτυγμένες κοινωνίες, όπου με τη πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται λιγότερο με τη χρήση βίας και περισσότερο με τη διανομή ενός επεξεργασμένου συστήματος προτύπων και προσαγών (Giroux, 1997). Στις σύγχρονες κοινωνίες λοιπόν η εξουσία και η ηγεμονία ασκούνται κυρίως μέσω της ιδεολογικής ηγεμονίας και σφυρηλατούνται ως επί τω πλείστον με συναινετικά μέσα. Ενισχύοντας αυτήν τη θέση ο Fairlough επισημαίνει ότι «ο ρόλος της ιδεολογίας ως μηχανισμός εξουσίας είναι συνεχώς αυξανόμενος στις σύγχρονες κοινωνίες» (Fairlough, 1989: 12), αφού οι άνθρωποι, αντί να εξαναγκάζονται να κάνουν πράγματα αντίθετα με το προσωπικό τους συμφέρον, πείθονται να τα κάνουν με τη θέλησή τους. Με άλλα λόγια, η ισχύς στις σύγχρονες κοινωνίες, σε μεγάλο βαθμό, δεν ακολουθεί εξαναγκαστικά μέσα, αλλά περισσότερο στοχεύει στη νόηση των υποκειμένων. Υπό αυτήν την έννοια οι ισχυρές κοινωνικές ομάδες κάνουν τους άλλους να δρουν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους απλά και μόνο λέγοντας τους να το κάνουν, «αντί να λέμε στους άλλους τι να κάνουν και τι όχι, διαμορφώνουμε με τέτοιο τρόπο τη

νόηση τους ώστε με τη δική τους θέληση να δρουν με τον επιθυμητό τρόπο» (Van Dijk T. A., 1997: 17).

Σε αυτήν την κατεύθυνση ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ασχολείται ιδιαιτέρως με το πώς η ιδεολογία νομιμοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές ρυθμίσεις και πως τις ερμηνεύει αυτές ως φυσικές (Lister, 2010). Το συγκεκριμένο ερώτημα προσεγγίζεται ως ένα ζήτημα νομιμοποίησης των άνισων κοινωνικών θέσεων που κατέχουν διάφορες ομάδες στην κοινωνική ιεραρχία (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003). Δεδομένου ότι στις σύγχρονες κοινωνίες επικρατούν συνθήκες ανισότητας μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων, είτε σε ότι έχει να κάνει με τη δύναμη και με τον πλούτο είτε με τα δικαιώματα, οι κυρίαρχες ομάδες στην προσπάθειά τους να διασφαλίσουν και να διατηρήσουν την πρωτοκαθεδρία τους, συγκροτούν συστήματα ιδεών προκειμένου να επιτύχουν τη νομιμοποίηση αυτών των ανισοτήτων, συνεπώς και τη νομιμοποίηση της κυριαρχίας τους. Το βασικό μέσο επίτευξης αυτού του στόχου είναι οι ιδεολογίες, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η αντιμετώπιση των ανισοτήτων ως κάτι φυσικό και φυσιολογικό. Με αυτήν την έννοια η ιδεολογία θα μπορούσε να οριστεί και ως ένα σύστημα ιδεών που προσπαθεί να νομιμοποιήσει τις κοινωνικές ανισότητες σε μια κοινωνία (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003).

Μέσα από τη ιδεολογία λοιπόν δομείται ο κοινός νους ο οποίος είναι απαραίτητος για την αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας και μέσω αυτού η απαραίτητη, για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας, συναίνεση. Ο κοινός νους είναι ουσιαστικά, αν και όχι πλήρως ιδεολογικός, αφού συντηρεί την άνιση κατανομή της δύναμης που υπάρχει στην κοινωνία (Fairclough, 1989). Σε ότι έχει να κάνει με το πότε η ιδεολογία επιτελεί πιο αποτελεσματικά αυτόν τον ρόλο της, ο Fairclough σημειώνει ότι η ιδεολογία λειτουργεί καλύτερα όταν δεν είναι εμφανής. Αυτό επιτυγχάνεται όταν η ιδεολογία εμπεριέχεται στους λόγους όχι με τη μορφή ρητών στοιχείων, αλλά ως παρασκηνακές παραδοχές που κατευθύνουν τον παραγωγό να παρουσιάσει τον κόσμο με συγκεκριμένο τρόπο και τον ερμηνευτή να το προσλάβει με συγκεκριμένο τρόπο (Fairclough, 1989).

1.5 Ιδεολογία και Λόγος

Η έννοια της ιδεολογίας ως αναλυτικό εργαλείο άσκησε μεγάλη επίδραση στη μελέτη της επικοινωνίας¹¹ κυρίως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Στο επίκεντρο των σχετικών ερευνών βρίσκονταν κυρίως τα κείμενα¹² των ΜΜΕ και δευτερευόντως οι διαδικασίες παραγωγής και λήψης τους. Αρκετοί ερευνητές θεωρούσαν τις ιδεολογικές επιδράσεις των μηνυμάτων ως δεδομένες και αυτονόητες. Τα νοήματα αντιμετωπιζόνταν σαν να ήταν απερίφραστα εντυπωμένα στα κείμενα τα οποία οι αποδέκτες τους απλώς τα αποκωδικοποιούσαν και τα ενσωμάτωναν μηχανικά και παθητικά (Jorgensen & Phillips, 2002).

Αυτή η θεώρηση περί του κυρίαρχου και ολοκληρωτικού ρόλου της ιδεολογίας επικρίθηκε από αρκετούς ως επίπεδη, μονοδιάστατη και ντετερμινιστική. Η αμφισβήτηση αυτή πηγάζει κυρίως από το έργο του Michel Foucault, ο οποίος σημειώνει ότι «είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσουμε την έννοια της ιδεολογίας», διότι «η ιδεολογία βρίσκεται πάντα σε αντίθεση με κάτι άλλο που λογίζεται σαν αλήθεια», «η ιδεολογία αναφέρεται, σε κάτι της τάξης ενός υποκειμένου», «η ιδεολογία βρίσκεται σε δευτερεύουσα σχέση με κάτι που λειτουργεί ως υποδομή της» (Φουκό, 1987: 20-21). Άλλα σημεία που επικεντρώθηκε η κριτική στην έννοια της ιδεολογίας είχαν να κάνουν κυρίως με την εκτίμηση ότι η άποψη περί «κυρίαρχης ιδεολογίας» υποτιμά την ικανότητα των υποκειμένων να αντιστέκονται στα μεταδιδόμενα ιδεολογικά μηνύματα. Επίσης αμφισβητήθηκε η ίδια η ύπαρξη μιας, απόλυτης και κυρίαρχης ιδεολογίας στην κοινωνία (Jorgensen & Phillips, 2002). Μεταφέροντας την άποψη του Foucault ότι όπου υπάρχει δύναμη, υπάρχει επίσης και αντίσταση (Φουκό, 1987), θα λέγαμε ότι αυτή η νέα

¹¹ Επισταμένα με αυτό το πεδίο ασχολήθηκαν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης και ιδιαίτερα ο Herbert Marcuse. «Τα μέσα ...επικοινωνίας..., τα ακαταμάχητα προϊόντα της βιομηχανίας ψυχαγωγίας και ενημέρωσης φέρουν μαζί τους προκαθορισμένες στάσεις και συνήθειες, κάποιες διανοητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που δεσμεύουν τους καταναλωτές... με τους παραγωγούς και, μέσω των τελευταίων με το συνολικό (κοινωνικό σύστημα). Τα προϊόντα διαπαιδαγωγούν και χειραγωγούν. Προωθούν μια ψευδή συνείδηση με ανοσία έναντι της ψευδότητάς της... έτσι αναδύεται ένα σχήμα μονοδιάστατης σκέψης και συμπεριφοράς» (Chandler, 1999)

¹² Συνήθως ο όρος κείμενο αναφέρεται σε κάτι γραπτό. Με την ευρύτερη έννοια όμως «ως κείμενο μπορεί να θεωρηθεί είτε ένα γραπτό είτε ένα προφορικό απόσπασμα λόγου» (Fairlough, 1995: 4).

θεώρηση δεν αντιλαμβανόταν τα άτομα ως απλά θύματα και παθητικούς αποδέκτες της εξουσίας όπως ισχυρίζονταν οι μαρξιστές (Watson, 2000), αλλά ως ενεργά στοιχεία σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Οι διαδικασίες κατασκευής και μετάδοσης νοημάτων έγιναν αντιληπτές όχι σαν απλές μεταβιβάσεις από έναν κυρίαρχο πομπό προς έναν παθητικό και ανίσχυρο δέκτη, αλλά σαν δυναμικές, διαλεκτικές σχέσεις. Ακολούθως και ο Fairlough αμφισβήτησε την θέση περί μιας κυρίαρχης και ολοκληρωτικής ιδεολογίας, θεωρώντας ότι τα άτομα έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε αρκετές διαφορετικές και ανταγωνιστικές μεταξύ τους ιδεολογίες. Όπως αναφέρει: «πάντα υπάρχει ως ένα βαθμό ιδεολογική ποικιλομορφία» (Fairlough, 1989: 86). Ενώ και οι Luckman και Berger τονίζουν τον πλουραλιστικό χαρακτήρα των περισσότερων νεωτερικών κοινωνιών, οι οποίες «έχουν στον πυρήνα τους ένα κοινό σύμπαν που εκλαμβάνεται ως δεδομένο, καθώς και διαφορετικά μερικά σύμπαντα που συνυπάρχουν σε μια κατάσταση αμοιβαίας προσαρμογής» (Λούκμαν & Μπέργκερ, 2003: 232).

Η παραπάνω οπτική, εδράζεται κυρίως στην γκραμσιανή άποψη περί ηγεμονίας¹³, σύμφωνα με την οποία, ο κοινός νους συμπεριλαμβάνει πολλά διαφορετικά στοιχεία τα οποία είναι το αποτέλεσμα νοηματικών διαπραγματεύσεων όπου όλες οι κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν με έναν δυναμικό και διαλεκτικό τρόπο. Με αυτήν την έννοια «η ηγεμονία δεν είναι ποτέ στατική αλλά συνεχώς μεταβαλλόμενη και ανολοκλήρωτη» (Jorgensen & Phillips, 2002: 76). Με την εισαγωγή της έννοιας της ηγεμονίας, η εξουσία (με τη μορφή της ταξικής κυριαρχίας), όπως αυτή υπήρχε στην ορθόδοξη μαρξιστική ερμηνεία, δεν ήταν πια αποκλειστικά καταναγκασμός και βία, αλλά άρχιζε να αναδεικνύεται ως το πεδίο συνάντησης ενός ευρύτερου φάσματος ανταγωνιστικών δυνάμεων. Το αίτημα της ηγεμονίας δημιούργησε νέες απαιτήσεις ανάλυσης, που επεκτείνονται πέρα από την κρατική μηχανή, περιλαμβάνοντας την κοινωνία των πολιτών, το χώρο των ιδεών, την πειθώ, τη συναίνεση, την ιδεολογία, την πολιτισμική επιρροή, την ηθική, τους μηχανισμούς της διάνοιας και της ανθρώπινης δράσης και συ-

¹³ Σύμφωνα με τον Gramsci, πρόκειται για μια μορφή ελέγχου που όχι μόνο χειραγωγεί τη συνείδηση αλλά και διατρέχει και συγκροτεί τις καθημερινές εμπειρίες που διαμορφώνουν τις συμπεριφορές. Αναφέρεται σε συστήματα πρακτικών, νοημάτων και αξιών που προβάλλονται ως κυρίαρχα και νομιμοποιημένα στις κοινωνίες (Ζορμπά, 2010).

νειδησης (Ζορμπά, 2010). Ο Gramsci αντίθετα με τον Althusser, έδωσε έμφαση στον αγώνα. Για αυτόν η κοινή λογική δεν είναι κάτι άκαμπτο και ακίνητο, αλλά μεταλλάσσεται και μεταμορφώνεται συνεχώς. Όπως το έθεσε ο Fiske, η συναίνεση πρέπει να κατακτάται και να επανακατακτάται συνεχώς (Chandler, 1999).

Ο Apple αμφισβητώντας και αυτός τον οικονομικό ντετερμινισμό, τονίζει τις αντιφάσεις και το δυναμικό χαρακτήρα των ιδεολογιών σε επίπεδο απόψεων, σχέσεων και πρακτικών, σημειώνοντας ότι η ιδεολογία δεν είναι μια απλή μορφή διαστρεβλωμένων απόψεων που επιβάλλονται μέσα από οικονομικές πιέσεις. Είναι μέρος της καθημερινής ζωής και είναι αποτέλεσμα των συνθηκών στις οποίες ζει και των πρακτικών που εφαρμόζει ο καθένας. Επιπλέον, λόγω των αντιφάσεων και των αμφισβητήσεων που εμπεριέχουν, οι ιδεολογίες βρίσκονται σε έναν συνεχή αγώνα επιβίωσης και επικράτησης (Apple, 1993: 105). Όπως αναφέρει η Ζορμπά (2010: 40): «στη δεκαετία του 1960 ο ιδεολογικός διάλογος τροφοδοτούταν από τις απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης, το στρουκτουραλισμό, τις ιδέες που διακινούσε το *New Left Review*... τη δεκαετία του 1970 ο αλτουσεριανός μαρξισμός έδινε ισχυρή ώθηση στον προβληματισμό που αφορούσε την κριτική στον καπιταλισμό μέσα από την οπτική της ιδεολογίας, μιας έννοιας που ανήκε στο επικοδόμημα-κουλτούρα... αυτό που τελικά προέκυπτε, παρά τις όποιες διαφορές, ήταν ότι η ταξική πάλη δεν ήταν μόνο οικονομία, αλλά επίσης ιδεολογία, θεσμοποιημένος λόγος, δηλαδή κουλτούρα, συμβολική δύναμη». Συνεπώς η ιδέα μιας απόλυτης, παντοδύναμης και κυρίαρχης ιδεολογίας, η οποία αντανάκλα απόλυτα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων και η οποία «επιοικίζει» χωρίς καμία αντίσταση τη νόηση των ατόμων/μελών μιας κοινωνίας, διαμορφώνοντας με αδιαπραγμάτευτο τρόπο τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, αμφισβητείται έντονα.

Ως συνέπεια των παραπάνω, αρκετοί διανοούμενοι υιοθετούν την έννοια του θεσμοποιημένου λόγου, ως πιο ικανή να περιγράψει την δυναμική και πολυεπίπεδη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η έννοια του λόγου έρχεται να εφαρμοστεί αρκετά διαφορετικά από αυτήν της ιδεολογίας. Ενώ η δεύτερη χρησιμοποιείται για να αναλύσει τις κατασκευές ως μέσα προώθησης και νομιμοποίησης των συμφερόντων κάποιων κοινωνικών ομάδων, ο πρώτος στρέφει την προσοχή στους τρόπους με τους οποίους οι κατασκευές διαμορφώνουν παρά αντανάκλουν κοινωνικές ταυτότητες και συμφέροντα. Η έννοια του λόγου σε αρκετές

περιπτώσεις δημιουργεί σύγχυση αφού του αποδίδονται πολλές ερμηνείες καθώς αυτός αναφέρεται τόσο στις ιστορικά αναπτυσσόμενες γλωσσικές πρακτικές όσο και σε κάθε μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής, επίσημης ή μη (Μπονιδής, 2004). Σύμφωνα με έναν σύντομο και κατανοητό ορισμό λόγος είναι η κοινωνική διαδικασία της κατασκευής νοημάτων μέσω της γλώσσας και άλλων συμβολικών συστημάτων, ενταγμένων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και συστήματα (Lemke, 1995). Ο λόγος είναι χρήσιμος ως μια πιο πολυδιάστατη οπτική του πως οργανώνεται και διαχέεται η κοινωνική γνώση και ποιες είναι οι συνέπειες της. Συνεπώς θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε το λόγο ως μια διαδικασία οργάνωσης της γνώσης, αφού από και δια του λόγου προσδιορίζεται το τι αξίζει να γνωρίζεται και τι μπορεί να ειπωθεί. Παράγονται οι νόρμες και οι κανονικότητες, η παρέκκλιση από τις οποίες θεωρείται ως κάτι μη φυσικό. Οι λόγοι σχηματοποιούνται και θεσμοθετούνται μέσα από τις πολιτικές και τους οργανισμούς που τους παράγουν. Ο λόγος όμως δεν είναι κάτι που αφορά μόνο τις λέξεις, αλλά αναφέρεται σε ένα σύστημα νοημάτων, μεταφορών, αναπαραστάσεων, εικόνων, ιστοριών (Burr, 1995). Με άλλα λόγια, ο λόγος είναι κάτι ευρύτερο από τη γλώσσα και από τις λέξεις. Είναι τα πλαίσια που προσδιορίζουν το τι μπορεί να ειπωθεί και τι όχι. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Bacchi: «We do not speak the discourse. The discourse speaks us» (Bacchi, 1999: 40-41). Εν πάση περιπτώσει η έννοια του λόγου αλλά και η ανάλυση λόγου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ως ιδιαίτερως ολισθηρά εδάφη» αφού υπάρχουν αρκετές διαφωνίες τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη χρήση τους (Bacchi, 1999: 39).

Όποιο εργαλείο και να υιοθετεί κανείς πάντως, είτε αυτό της ιδεολογίας, είτε αυτό του λόγου, είναι νομίζω αποδεκτό ότι σε αρκετά σημεία συνδέονται και ετεροκαθορίζονται. Πιο αναλυτικά θα λέγαμε ότι ο λόγος είναι απαραίτητος για την αναπαραγωγή της ιδεολογίας μιας κοινωνικής ομάδας αφού είναι το βασικό εργαλείο μέσα από το οποίο αυτή διαδίδεται (Van Dijk T. A., 1997). Από την άλλη, ο λόγος είναι εγγενώς ιδεολογικός αφού περιλαμβάνει αξίες και οπτικές για τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων αλλά και των ομάδων (Rogers, 2004). Δεν μπορεί λοιπόν να γίνει αναφορά στην ιδεολογία χωρίς να εξεταστούν οι λόγοι που την «μεταφέρουν» και δεν μπορούν να εξεταστούν οι λόγοι χωρίς να αναλυθεί το ιδεολογικό περιεχόμενο που εμπεριέχουν και οι ιδεολογίες που «υπηρετούν».

Το επόμενο βήμα είναι η αναφορά στον ρόλο της γλώσσας και τη διασύνδεση της με την ιδεολογία και το λόγο. Σύμφωνα με τον Van Dijk παρόλο που η ιδεολογία βρισκόταν και βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, η φύση της και η σχέση της με τον λόγο και τη γλώσσα δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί και κατανοηθεί. Οι μαρξιστικές και νεομαρξιστικές προσεγγίσεις της ιδεολογίας είναι περισσότερο φιλοσοφικές δείχνοντας μικρό ενδιαφέρον για το λόγο και το κείμενο αλλά και άλλες ιδεολογικές πρακτικές (Van Dijk, 1997). Το ίδιο επισημαίνει και ο Fairclough (1989: 2), υποστηρίζοντας ότι «παρόλο που οι ιδεολογίες είναι στενά συνδεδεμένες με τη γλώσσα εντούτοις η έννοια της ιδεολογίας ελάχιστα υπάρχει στη συζήτηση περί γλώσσας και εξουσίας». Προσπαθώντας να καλύψει αυτό το κενό ο Fairclough σημειώνει ότι η γλώσσα (είτε ως κείμενο, είτε σε όποια άλλη μορφή) αποτελεί σημαντικό μέσο διάδοσης του λόγου, υπογραμμίζει ότι μέσω της γλώσσας η ιδεολογία διαχέεται στην κοινωνία και ότι κανείς που ασχολείται με τις σύγχρονες κοινωνίες και πιο ειδικά με τις σχέσεις εξουσίας στις σύγχρονες κοινωνίες δεν μπορεί να αγνοήσει τη σημασία της γλώσσας και καταλήγει ότι η ιδεολογία είναι διάχυτη τόσο στη γλώσσα όσο και στο λόγο (Fairclough, 1989).

Κοινός παρανομαστής όλων των παραπάνω, είναι η εξουσία και η δύναμη, οι οποίες είναι εντυπωμένες τόσο στην ιδεολογία, όσο και στο λόγο και τη γλώσσα: «...πριν και επάνω από το μονοπώλιο της νόμιμης βίας υπάρχει το μονοπώλιο του νόμιμου λόγου. Και το ίδιο το μονοπώλιο του νόμιμου λόγου δεσπόζεται από το μονοπώλιο της νόμιμης σημασίας. Ο Κύριος των σημασιών έχει το θρόνο του πιο ψηλά από τον Κύριο της βίας» (Καστοριάδης, 2000: 9). Συνεπώς είναι σχετικά φανερή η σύνδεση λόγου και εξουσίας (Van Dijk T. A., 1997). Ως εξουσία σε αυτό το σημείο, εννοείται η δυνατότητα ελέγχου άλλων ατόμων ή κοινωνικών ομάδων. Με αυτήν την έννοια κοινωνικές ομάδες έχουν εξουσία αν έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τις πράξεις και τα μυαλά άλλων ομάδων. Αυτή η εξουσία μπορεί να πηγάζει από την αποκλειστικότητα που έχουν κάποιες ομάδες στον έλεγχο διάφορων μορφών κοινωνικών πόρων (χρήμα, δύναμη, γνώση) και επιτυγχάνεται μέσω του λόγου (Van Dijk T. , χ.χ) και κυρίως τον έλεγχο του δημόσιου λόγου. Υπό αυτήν την έννοια ο λόγος δεν είναι μόνο μέσο θέσπισης της εξουσίας αλλά και πηγή εξουσίας (Van Dijk T. A., 1997). Συνεπώς ο έλεγχος της παραγωγής και αναπαραγωγής των λόγων, της δομής τους και του πλαισίου τους εκ των πραγ-

μάτων είναι μια καθόλου ευκαταφρόνητη ισχύς. Εάν υπάρχει έλεγχος των λόγων τότε υπάρχει και έλεγχος του νου και αυτός είναι ο βασικός τρόπος αναπαραγωγής της κυριαρχίας και της ηγεμονίας. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως γιατί οι αποδέκτες των λόγων τείνουν να ενστερνίζονται γνώσεις, πιστεύω και απόψεις μέσω των λόγων που προέρχονται από πηγές που θεωρούν ως αυθεντίες, έγκυρες και έμπιστες. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες είναι εκ των πραγμάτων υποχρεωμένοι να είναι αποδέκτες ενός λόγου (παραδείγματος χάρη η εκπαίδευση). Ακόμα, σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπάρχουν δημόσιες πηγές εναλλακτικών αντιλήψεων. Και τέλος οι παραλήπτες μπορεί να μην έχουν τη γνώση και τα πιστεύω προκειμένου να αμφισβητήσουν τις πληροφορίες στις οποίες εκτίθενται (Van Dijk T. , χ.χ).

1.6 Τα κοινωνικά προβλήματα ως κατασκευές

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός είναι μια προσέγγιση που εφαρμόστηκε και στην κοινωνική πολιτική, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων. Αν θεωρήσουμε λοιπόν ότι η πραγματικότητα, τα νοήματα αλλά και οι ίδιες οι έννοιες είναι κοινωνικές κατασκευές που προκύπτουν από μια συνεχή διαδικασία «διαπραγμάτευσης», τότε ακόμα και αυτή καθαυτή η έννοια «κοινωνικό πρόβλημα» δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια ουδέτερη και αντικειμενική έννοια, αλλά ως μια κοινωνική κατασκευή. Αν λοιπόν ολόκληρη η πραγματικότητα δεν μπορεί να θεωρείται ως φυσική και αυτονόητη, το ίδιο θα ισχύει και για τα κοινωνικά προβλήματα (Lister, 2010).

Οι Spector και Kitsuse (2008), επιχειρώντας να προσεγγίσουν τα κοινωνικά προβλήματα μέσα από την οπτική της κοινωνικής κατασκευής θεωρούν ότι τα κοινωνικά προβλήματα δεν είναι αντικειμενικές καταστάσεις που πρέπει να διορθωθούν, αλλά ερμηνευτικές διαδικασίες που καθορίζουν το τι είναι μη αποδεκτό και ανεπιθύμητο. Ενώ και η Bacchi (1999), παρουσιάζει μια προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων ενταγμένη στο πλαίσιο της κοινωνικής κατασκευής, την οποία ονομάζει: “what’s the problem?” ως συντόμευση του “what’s the problem represented to be?”. Βασική παραδοχή είναι ότι κάθε περιγραφή ενός ζητήματος ή ενός προβλήματος ουσιαστικά είναι μια ερμηνεία και όπως κάθε ερμηνεία έτσι και αυτή εμπει-

ριέχει κρίσεις και επιλογές (Bacchi, 1999: 1). Τα κεντρικά ερωτήματα πάνω στα οποία δομείται αυτή η προσέγγιση είναι τα εξής: «Ποιες καταστάσεις παρουσιάζονται ως προβλήματα, ποιες προϋποθέσεις και παραδοχές αποτελούν τη βάση αυτών των αναπαραστάσεων, ποια αποτελέσματα παράγονται από αυτές τις αναπαραστάσεις, ποιος ωφελείται από αυτές τις αναπαραστάσεις, ποιες διαφορές θα υπήρχαν αν το ζήτημα αναπαρίστατο με άλλον τρόπο» (Bacchi, 1999: 12).

Σύμφωνα λοιπόν με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, κάποιες καταστάσεις υπάρχουν ως κοινωνικά προβλήματα, μόνο και μέχρι το βαθμό που ορίζονται και κατασκευάζονται ως τέτοια (Bacchi, 1999). Αυτό που διερευνάται λοιπόν είναι η ενεργή διαδικασία προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού κατά την οποία κάποια προβλήματα γίνονται ευρέως αποδεκτά ως κοινωνικά ενώ άλλα όχι. Συνακόλουθα, αναζητούνται και οι παράγοντες βάσει των οποίων γίνεται μια τέτοια επιλογή.

Σε γενικές γραμμές υπάρχουν δυο προσεγγίσεις σε ότι αφορά την θεώρηση των κοινωνικών προβλημάτων ως κατασκευές. Η πρώτη δομείται γύρω από τη θέση ότι «ορισμένοι άνθρωποι έχουν προβλήματα» και η δεύτερη γύρω από τη θέση ότι «ορισμένοι άνθρωποι είναι το πρόβλημα». Η πρώτη θέτει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ η δεύτερη κοινωνικής τάξης. Όποια από τις δυο προσεγγίσεις κι αν γίνει αποδεκτή, συνεπάγεται την πεποίθηση «ότι κάτι πρέπει να γίνει για το πρόβλημα». Είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση, τα κοινωνικά προβλήματα αντιπροσωπεύουν καταστάσεις που δεν θα έπρεπε να συνεχιστούν, διότι γίνονται αντιληπτές ως προβλήματα για την ίδια την κοινωνία, η οποία θα πρέπει να δράσει και να βρει λύσεις για αυτά (Clarke & Cochrane, 1998). Η παραπάνω ταλάντευση ανάμεσα στην δικαιοσύνη και την τάξη, αντανακλάται και στους τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων αφού αν αποδεχτούμε ότι ορισμένοι άνθρωποι είναι το πρόβλημα, τότε η οποιαδήποτε λύση μάλλον θα πρέπει να στραφεί προς αυτούς, ενώ αν αποδεχτούμε ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν πρόβλημα τότε η λύση στρέφεται προς μια πιο δομική αντιμετώπιση. «Κάθε πιθανολογούμενη λύση του προβλήματος εμπεριέχει στον σκληρό της πυρήνα μια συγκεκριμένη αναπαράσταση περί του προβλήματος» (Bacchi, 1999: 21). Οι αναπαραστάσεις ενός προβλήματος περικλείουν και αλληλοσυνδέονται με δυο επίπεδα ανάλυσης: διαφορετικές αντιλήψεις για το τι αφορά το πρόβλημα και διαφορετικές αντιλήψεις για τις αιτίες του

προβλήματος (Bacchi, 1999). Όπως σημειώνει η Bacchi η μελέτη των αναπαραστάσεων των κοινωνικών προβλημάτων συνεπάγεται και τη διερεύνηση του πώς αυτά τα προβλήματα περιγράφονται, των σιωπηρών παραδοχών περί των αιτιών και των επιπτώσεων που συνεπάγονται (Bacchi, 1999: 36).

Προκειμένου να τονιστεί η σχετικότητα της έννοιας «κοινωνικό πρόβλημα» οι Clarke και Cochrane, τονίζουν το έντονα μεταβαλλόμενο περιεχόμενο αυτής, τόσο από εποχή σε εποχή, όσο και από κοινωνία σε κοινωνία. Πολλά από τα σημερινά κοινωνικά προβλήματα δεν προσδιορίζονταν ως τέτοια σε παλαιότερες περιόδους αλλά έμεναν στο επίπεδο του ατομικού. Ενώ κάποια ατομικά προβλήματα του σήμερα, ίσως γίνονταν αντιληπτά ως κοινωνικά σε κάποιες κοινωνίες και άλλα ίσως όχι. Αυτό, φυσικά μπορεί να συμβαίνει απλά και μόνο επειδή τα κοινωνικά προβλήματα αλλάζουν, μεταβάλλονται, εξελίσσονται. Μπορεί όμως να έχει να κάνει με το γεγονός ότι αυτό που αλλάζει δεν είναι αυτό καθαυτό το πρόβλημα άλλα η αναπαράσταση μας για αυτό και το ίδιο το περιεχόμενο που δίνουμε στον όρο «κοινωνικά προβλήματα» (Clarke & Cochrane, 1998).

Η διασύνδεση γλώσσας και κοινωνικής κατασκευής, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, προφανώς ενυπάρχει και στο πεδίο μελέτης των κοινωνικών προβλημάτων, υπό την έννοια της σημαντικότητας της επισήμανσης συγκεκριμένων ομάδων ή συμπεριφορών, καταστάσεων ως προβληματικών, αντικοινωνικών, επικίνδυνων κ.ο.κ. Παράλληλα, οι λόγοι είναι αυτοί που ορίζουν ποιό είναι το πρόβλημα και προσδιορίζουν τι αξίζει να είναι γνωστό για αυτό, τι μπορεί να ειπωθεί και τι πρέπει να αποσιωπηθεί. Οι λόγοι λοιπόν διαμορφώνουν τα πλαίσια μέσα στα οποία σκεφτόμαστε και μιλάμε και για τα κοινωνικά προβλήματα (Lister, 2010).

1.7 Η κοινωνική κατασκευή της φτώχειας και οι λόγοι της φτώχειας

Εάν μπορούμε να συμφωνήσουμε στο ότι η φτώχεια είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα, τότε οδηγούμαστε σε μια άλλη ερώτηση: τι είδους κοινωνικό πρόβλημα είναι; Για κάποιους είναι κοινωνικό πρόβλημα επειδή οι φτωχοί δεν θα έπρεπε να είναι φτωχοί (κοινωνική αδικία), για κάποιους άλλους είναι πρόβλημα επειδή οι φτωχοί συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο (κοινωνι-

κή δυσλειτουργία). Αυτές οι δύο οπτικές αντανakλούν και τις διαφορετικές θέσεις του «κοινού νου» για το γιατί οι φτωχοί είναι φτωχοί (Clarke & Cochrane, 1998). Επεκτείνοντας το παραπάνω σκεπτικό οδηγούμαστε στο σημείο που θα πρέπει να δούμε το πώς κατασκευάζεται κοινωνικά η έννοια της φτώχειας και οι αναπαραστάσεις αυτής. Η φτώχεια λοιπόν, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια κοινωνική κατασκευή, με την έννοια ότι παράγεται μέσω του λόγου περί φτώχειας, ο οποίος κατασκευάζει ένα πλήθος υποκείμενων όπως: φτωχοί, μη φτωχοί, ερευνητές της φτώχειας, υποκείμενα της έρευνας και μια σειρά άλλα. Η Lister (2010: 154) μεταφέροντας την άποψη του John Clarke αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «αν θεωρήσουμε τη φτώχεια ως κοινωνικό πρόβλημα, είναι πολύ πιθανό να δούμε το πώς η οπτική της κατασκευής της μπορεί να μας οδηγήσει στην επανεξέταση του πως η φτώχεια «έγινε» κοινωνικό πρόβλημα αλλά και του πως αντιμετωπίζεται ως τέτοιο». Ως συνέπεια, προκύπτουν τα εξής σημαντικά ζητήματα: η σπουδαιότητα του πως ορίζεται η φτώχεια, το μεγάλο κοινωνικό και ιστορικό εύρος των ορισμών της, οι συνέπειες της απόδοσης της ετικέτας του φτωχού σε άτομα και ομάδες και το τι συνεπάγεται αυτό για την αντιμετώπιση τους από την κοινωνία αλλά και για την ίδια την αυτοεικόνα τους (Lister, 2010).

Η γενικότερη μελέτη της φτώχειας λοιπόν, πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι μιλούν και απεικονίζουν την φτώχεια. Όταν αναφερόμαστε σε αυτήν την πτυχή του θέματος, μιλάμε για την μελέτη των λόγων της φτώχειας. Οι λόγοι της φτώχειας κατασκευάζονται σε πολλούς χώρους και σε πολλά πεδία, τα πιο σημαντικά εκ των οποίων είναι τα πολιτικά, τα ακαδημαϊκά και αυτά των μέσων ενημέρωσης. «Αυτοί οι λόγοι, καθώς διαδίδονται και ισχυροποιούνται, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των ατόμων για τη φτώχεια» (Lister, 2004: 4) και κατά συνέπεια την κοινωνική και ατομική πρακτική απέναντι της. Οι Clarke και Cochrane επισημαίνουν ότι τρεις είναι οι ευρέως αποδεκτές αντιλήψεις περί φτώχειας, όπως αυτές αναπαράγονται από τους λόγους περί φτώχειας: «η φτώχεια ως φυσιολογική και αναπόφευκτη κατάσταση, η φτώχεια ως συνέπεια ατομικών χαρακτηριστικών και η φτώχεια ως συνέπεια οικονομικών ή πολιτικών παραγόντων» (Clarke και Cochrane, 1998: 16).

Σε κάθε περίπτωση, στον πυρήνα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η θέση ότι η αναπαράσταση της φτώχειας δομείται κυρίως γύρω από μια διχοτομική διάκριση της κοινωνίας

μεταξύ δυο κατηγοριών ατόμων: των «φυσιολογικών» (μη φτωχοί) και των «μη φυσιολογικών» (φτωχοί). Αυτή η διάκριση συνεπάγεται αλλά και προϋποθέτει την κοινωνική κατασκευή κανονιστικών ορίων βάση των οποίων ορίζεται το φυσιολογικό και το παρεκκλίνον (Lister, 2010). Η κατασκευή αυτών των ορίων αντανακλάται στη συνεχή συζήτηση για το ποιος θεωρείται φτωχός ή τι πρέπει να στερείται κάποιος για να είναι φτωχός ή τι πρέπει να γίνει για να πάψει να είναι φτωχός. Πρέπει σε αυτό το σημείο για άλλη μια φορά, να τονιστεί emphatically ότι αυτή η οπτική σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται την άρνηση της πραγματικότητας της στέρησης βασικών και απαραίτητων αγαθών για μια μεγάλη μερίδα ανθρώπων και τις επιπτώσεις που αυτό έχει στο επίπεδο διαβίωσης τους (Clarke, 2001). Πρέπει να ξεκαθαριστεί ότι προβληματικές καταστάσεις, όπως η φτώχεια, η πείνα και άλλες, είναι υπαρκτές και πραγματικές. με υλικές και πραγματικές επιπτώσεις στις ζωές των ατόμων, αυτό όμως που επιχειρείται να τονιστεί είναι η διαδικασία με την οποία δημιουργούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αυτών (Lister, 2010: 144). Το ζήτημα είναι ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αυτές τις καταστάσεις εκτός του πλαισίου των περί αυτών αναπαραστάσεων. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο οι αναπαραστάσεις της φτώχειας αποκτούν σπουδαιότητα κυρίως επειδή σχηματίζουν το πλαίσιο των πεποιθήσεων για το τι πρέπει να γίνει και τι όχι (Bacchi, 1999).

Μιλώντας λοιπόν για τη φτώχεια ουσιαστικά μιλάμε για τις ανισότητες μεταξύ δυο κοινωνικών θέσεων: του «φτωχού» και του «μη φτωχού». Αυτή η διάκριση εκ των πραγμάτων βάζει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον φτωχό, ο οποίος γίνεται αντιληπτός ως η απόκλιση από τη φυσιολογική κατάσταση της μη φτώχειας. «Για να πάψει κάποιος να είναι φτωχός ουσιαστικά πρέπει να προσπαθήσει να γίνει περισσότερο σαν και εμάς» (Clarke & Cochrane, 1998: 15). Αυτός ο λόγος μας οδηγεί αυτόματα σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως: τι είναι φτώχεια, πόσοι είναι οι φτωχοί, ποιες είναι οι τάσεις της φτώχειας κ.ο.κ. Η επικέντρωση στους φτωχούς όπως αυτή προκύπτει από αυτόν τον κυρίαρχο λόγο περί φτώχειας ουσιαστικά περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα «τι είναι αυτό που τους κάνει φτωχούς», και αυτό συνήθως με έναν λανθάνοντα τρόπο σημαίνει ότι τα αίτια της φτώχειας αναζητούνται στα χαρακτηριστικά των ατόμων. Ως αποτέλεσμα αυτού οι φτωχοί είναι στο μικροσκόπιο ερευνών, μελετών οι οποίες ασχολούνται με αυτούς και τον τρόπο ζωής τους. Ο λόγος περί φτώχειας είναι ουσιαστικά μια διαδικασία κατά την οποία εμείς οι μη φτωχοί ασχολούμαστε με τους φτωχούς.

Προκύπτει λοιπόν μια ξεκάθαρα δυαδική σχέση υποκειμένου – αντικειμένου: οι ερευνητές, οι επιστήμονες και ειδικοί περί φτώχειας είναι στη θέση του υποκειμένου και απέναντι τους οι φτωχοί ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Αντιμετωπίζοντας όμως το αντικείμενο ως «προβληματική κατάσταση» μοιραία το υποκείμενο κρατάει για τον εαυτό του τον τίτλο του μη προβληματικού (Lakshman, 1996).

Η φτώχεια λοιπόν «δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή απλά ως η αναπαράσταση μιας κατάστασης με υλικό υπόβαθρο αλλά και ως μια κοινωνική σχέση» (Jones & Novak, 1999: 24). Όπως κάθε κοινωνική σχέση έτσι και αυτή είναι μια σχέση διπλής κατεύθυνσης, στην προκειμένη περίπτωση όμως η σχέση είναι εντελώς ανισοβαρής, αφού οι φτωχοί δεν έχουν καμία δυνατότητα να διαμορφώσουν ή έστω να συνδιαμορφώσουν τους λόγους περί φτώχειας (Lister, 2004). Επεκτείνοντας λίγο την προηγούμενη θέση θα λέγαμε ότι όλοι οι ορισμοί της φτώχειας προέρχονται από μη φτωχούς και είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νοοτροπίας, των εμπειριών και των αντανάκλασεων των μη φτωχών. Και σε τελική ανάλυση αντανάκλουν την ισχύ των μη φτωχών να κάνουν ορισμούς για τη φτώχεια ανάλογα με τις αντιλήψεις τους (Chambers, 2006). Οι αναλυτές «κατασκευάζουν» τους φτωχούς με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν στην ανάλυση τους, όπως χαρακτηριστικά έγινε με την επαναανακάλυψη της *underclass* (Bacchi, 1999).

Οι Clarke και Cochrane μελέτησαν τους τρόπους με τους οποίους οι λόγοι της φτώχειας έχουν προδιαμορφώσει το τι μπορεί να ειπωθεί για τη φτώχεια, είτε στις καθημερινές συζητήσεις, είτε στην επιστημονική έρευνα και τον πολιτικό διάλογο. Σύμφωνα με αυτή την άποψη τρεις είναι οι κυρίαρχοι λόγοι που καθορίζουν το πλαίσιο της συζήτησης περί φτώχειας: ο λόγος περί *underclass*¹⁴, ο λόγος περί προνοιακής εξάρτησης και ο λόγος περί κοινωνικού αποκλεισμού. Ο πρώτος, θα λέγαμε ότι είναι ο κυρίαρχος και πιο διαδομένος λόγος που συνδέεται με τη φτώχεια. Πρόκειται για μια προσπάθεια απεικόνισης και χαρακτηρισμού των φτωχών με συγκεκριμένους αρνητικούς τρόπους. Η σύνδεση των φτωχών με τη βρωμιά, την εξαθλίωση, την εγκληματικότητα, την ανηθικότητα και γενικότερα με τον κίνδυνο και την απειλή για την υπόλοιπη «υγιή» κοινωνία εντάσσεται ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο (Morris, 1994).

¹⁴ Εκτενής αναφορά στην *underclass* της αμερικανικής κοινωνίας κάνει ο William Wilson στο *The truly disadvantaged* (1987).

Με αυτήν την έννοια το πρόβλημα δεν είναι η φτώχεια αυτή καθαυτή αλλά οι φτωχοί ως απειλή για την κοινωνία. Η επαναλαμβανόμενη απεικόνιση του κόσμου της *underclass*, όπως αυτός σχετίζεται με τη φτώχεια και τους φτωχούς περιγράφει ένα κόσμο ξένο αλλά και απειλητικό. «Η *underclass* σταδιακά «γίνεται» μια διακριτή προβληματική κοινωνική ομάδα» (Bacchi, 1999: 107). Ο Jonathan Simon (1993) παρουσιάζει εκτενώς αυτήν την αναπαράσταση της *underclass* ως επικίνδυνης τάξης όπως επίσης και η Lydia Morris (1994). Οι κατώτερες τάξεις αναπαρίστανται και γίνονται αντιληπτές ως κοινωνική απειλή, αφού Αυτοί διαφέρουν από Εμάς. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Bauman (2005: 114): «Τα σύνορα ανάμεσα σε Εμάς και Εκείνους χαράσσονται πλέον με μεγαλύτερη αυστηρότητα από ποτέ άλλοτε». Με την ανάδυση του λόγου περί *underclass*, επανήλθε δριμύτερο και το ιδεολόγημα περί ευθύνης των φτωχών για την κατάσταση τους (*victim blaming ideology*) (Novak & Jones, 1999: 3). Άποψη που ήταν κυρίαρχη κατά τον 19^ο αιώνα, όπου καθώς οι φτωχοί στις πόλεις σταδιακά αυξάνονταν άρχισαν να γίνονται αντιληπτοί ως επικίνδυνη τάξη και ως απειλή για την κοινωνία. Για τις ανώτερες και μεσαίες τάξεις οι φτωχοί δεν ήταν απλά οι ηττημένοι σε έναν συνεχή οικονομικό αγώνα αλλά μια διακριτή και ξεχωριστή ράτσα ανθρώπων, εκ φύσεως κακοί και εγκληματικοί. Σύμφωνα με τους κοινωνικούς σχολιαστές του 19^{ου} αιώνα η υποβάθμιση των φτωχογενιτών ήταν κάτι διαφορετικό από τις απλές στερήσεις που προκαλούσε η φτώχεια, ήταν το αποτέλεσμα των «ανεξέλεγκτων και τερατωδών παθών των φτωχών» (Jonathan, 1993: 253). Όλη αυτή η τελευταίως επανακάμπτουσα αντίληψη οδήγησε σε αυτό που ο Πανούσης ονομάζει «η φτώχεια ως έγκλημα», όπου δεν γίνεται ένας αγώνας κατά της φτώχειας και της ανεργίας αλλά ένας πόλεμος εναντίον των φτωχών και των ανέργων (Πανούσης, 2002). «Η αδυναμία να συμμετάσχει κανείς στο παιχνίδι της αγοράς τείνει ολοένα και περισσότερο να θεωρείται έγκλημα» (Bauman, 2005: 87).

Συχνά, σε συνδυασμό με την άποψη περί *underclass*, εκφέρεται και ο λόγος περί προνοιακής εξάρτησης των φτωχών. Στο επίκεντρο αυτής της άποψης είναι το σύστημα πρόνοιας και το κοινωνικό κράτος, τα οποία παρουσιάζονται ως οι βασικές αιτίες του προβλήματος της φτώχειας. Οι προνοιακές παροχές κατηγορούνται ως υπεύθυνες για την παθητικότητα και τη νωθρότητα που φέρεται να προκαλούν στους φτωχούς. Οι φτωχοί ωθούνται στην εξάρτηση από την πρόνοια και αποτρέπονται από το να γίνουν αυτόνομοι και ανεξάρτητοι. Επα-

ναπαύονται στα επιδόματα και στις παροχές και αδρανοποιούνται εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια βελτίωσης της ζωής τους (Lister, 2010). Βολεύονται στη σιγουριά των «εύκολων» χρημάτων της πρόνοιας και δεν επιδεικνύουν καμία διάθεση επανένταξης στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Οι *underclass*, «δεν αποτελούν απλώς ξένο σώμα, αλλά καρκίνωμα που τρέφεται από τους υγιείς ιστούς της κοινωνίας, ορκισμένους εχθρούς του «τρόπου ζωής» και «όσων μας αντιπροσωπεύουν»» (Bauman, 2005: 71). Ούτε το δικαίωμα στην ευτυχία ούτε το δικαίωμα στη ζωή αναγνωρίζονται σε αυτούς που είναι «απρόθυμοι» να κάνουν κάτι για να βελτιώσουν την κατάσταση τους (Πανούσης, 2002).

Τελευταίος είναι ο λόγος περί κοινωνικού αποκλεισμού για τη σημασία, τον ορισμό και το πλαίσιο του οποίου έχουν ειπωθεί πάρα πολλά. Είναι ένας όρος κεντρικής σημασίας σε μια νέα κυρίαρχη θεματολογία όπως αυτή εκδηλώνεται στα πλαίσια κυρίως των Ευρωπαϊκών και Διεθνών θεσμών. Η εις βάθος ανάλυση του κοινωνικού αποκλεισμού ξεφεύγει από πλαίσιο αυτής της εργασίας αυτό όμως που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η φτώχεια με τον κοινωνικό αποκλεισμό συνδέονται με διάφορους τρόπους και σε αρκετές περιπτώσεις η διάκριση μεταξύ των δυο εννοιών, ειδικά αν ληφθούν υπόψη οι σύγχρονες προσεγγίσεις της φτώχειας, είναι εξαιρετικά δυσχερής. Σε ότι έχει να κάνει με την επικράτηση του όρου υπάρχουν δυο κυρίαρχα ερμηνευτικά μοντέλα. Το πρώτο θεωρεί ότι οι πραγματικοί λόγοι της μετάβασης από τη φτώχεια στον κοινωνικό αποκλεισμό ήταν πολιτικοί. Ενώ το δεύτερο θεωρεί ότι αυτός αποτελεί έννοια με συγκριτικά αναλυτικά και ερμηνευτικά πλεονεκτήματα σε σχέση με την έννοια της φτώχειας (Φερώνας & Οικονόμου, 2006: 12). Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει δεχθεί αρκετή κριτική τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη χρήση της. Σύμφωνα με τη Levitas στην κυρίαρχη χρήση του όρου αυτός αντιπαραβάλλεται με την ενσωμάτωση, ιδωμένη ως κατεξοχήν ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας¹⁵. Αυτό έχει ως συνέπεια οι κοινωνικές διακρίσεις που είναι ενδημικές στον καπιταλισμό να αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα μιας μη φυσιολογικής διάσπασης της κοινωνικής συνοχής, η οποία θα έπρεπε να διασφαλίζεται από την αγορά εργασίας. Επίσης με αυτόν τον τρόπο συγκαλύπτονται οι ανισότητες στα πλαίσια αυτών που θεωρούνται ενσωματωμένοι, διότι το διχοτομικό σχήμα του αποκλεισμού και της εν-

¹⁵ Για τις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες, η εργασία είναι το βασικό χαρακτηριστικό βάση του οποίου γίνεται ο διαχωρισμός σε φυσιολογικό και μη (Jonathan, 1993: 39).

σωμάτωσης λειτουργεί συσκοτιστικά των ανισοτήτων και της εκμετάλλευσης που είναι ενδημικές στο σύστημα (Levitas, 2004). Επιπλέον η τόσο ευρεία χρήση του όρου, αντί αυτού της φτώχειας δεν είναι ουδέτερη αλλά μάλλον στηρίζεται σε πολιτικά και ιδεολογικά κίνητρα, αφού με αυτόν τον τρόπο «η φτώχεια καθίσταται αόρατη επειδή κρύβεται κάτω από την ομπρέλα του κοινωνικού αποκλεισμού» (Φερώνας & Οικονόμου, 2006: 12).

Είναι νομίζω σαφές, ότι η δημιουργία αναπαραστάσεων της φτώχειας και των φτωχών συνεπάγεται ισχυρές επιδράσεις σε συμπεριφορές και πράξεις ως προς αυτήν και ως προς αυτούς που τη βιώνουν. Με άλλα λόγια, το πώς ορίζουμε τη φτώχεια, και κατά συνέπεια, το τι μαθαίνουμε στα παιδιά ότι είναι φτώχεια, τι τους λέμε για τις αιτίες και τις συνέπειες της, είναι μια κρίσιμη επιστημονική αλλά και πολιτική πράξη. «Οι ορισμοί της φτώχειας και οι τρόποι μέτρησης της εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό με τη στόχευση των πολιτικών αντιμετώπισης της. Η αντίληψη περί φτώχειας έχει και πρακτικές επιδράσεις, καθώς φέρει σιωπηλές παραδοχές, οι οποίες με τη σειρά τους υποστηρίζουν πολιτικές συνταγές» (Lister, 2004: 12). Αν για παράδειγμα η φτώχεια προσδιορίζεται ως η έλλειψη εισοδημάτων, τότε οι πολιτικές θα στοχεύουν στην αύξηση των εισοδημάτων (μέσω την οικονομική ανάπτυξης, αναδιανομής κτλ. Ένας ορισμός της φτώχειας σε σχέση με τις δυνατότητες θα έστρεφε το ενδιαφέρον στο πεδίο των δημοσίων αγαθών (Ruggeri Laderchi, Saith, & Stewart, 2006). Επίσης αν ορίσουμε τη φτώχεια ως την απόλυτη έλλειψη βασικών αγαθών και την μετρήσουμε με τον ανάλογο τρόπο τότε η πραγματικότητα της φτώχειας ως μέγεθος αλλάζει αφού για παράδειγμα τα νούμερα στις δυτικές αναπτυγμένες χώρες θα εμφανίζονται εξαιρετικά μειωμένα¹⁶.

Ένα άλλο σημείο που αφορά τους λόγους της φτώχειας το οποίο είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, αλλά ξεφεύγει από το θέμα αυτής της εργασίας, είναι η διασύνδεση και η αμφίδρομη σχέση των λόγων περί φτώχειας με άλλους κυρίαρχους λόγους: Οι λόγοι της φτώχειας δεν ενδιαφέρονται απλά και μόνο για την κατανόηση της φτώχειας ως μια απλή ανεπάρκεια υλικών πόρων. Μέσα σε αυτούς ενυπάρχουν άλλοι κυρίαρχοι λόγοι αλλά και οι λόγοι της φτώ-

¹⁶ Η αντίθεση μεταξύ της φτώχειας του 3^{ου} κόσμου και της φτώχειας των ανεπτυγμένων χωρών οδήγησε αρκετούς να πιστεύουν ότι πρόκειται για δυο όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά διαφορετικά πράγματα (Novak, 1988)

χειας παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή των άλλων κυρίαρχων λόγων (σεξουαλικότητα, ηθική, σχέσεις των φύλων) (Carabine, 2000).

Κεφάλαιο 2

Η φτώχεια

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της φτώχειας

Όπως οι περισσότερες έννοιες που χρησιμοποιούνται από τις κοινωνικές επιστήμες έτσι και αυτή της φτώχειας δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη και δεδομένη αφού έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης θεωρητικής συζήτησης και ιδεολογικοπολιτικής αντιπαράθεσης (Καραμεσίνη, 2004). Ακόμα και σήμερα λοιπόν, μετά από όσα έχουν γραφτεί και ειπωθεί, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της φτώχειας. Ένας από τους βασικούς λόγους που αυτό συμβαίνει, έχει να κάνει με το ότι οι αντιλήψεις για το τι είναι φτώχεια, ποιος είναι φτωχός και ποιος όχι, διαφέρουν μεταξύ των θεωρητικών που έχουν μελετήσει το φαινόμενο, αυτών που προσπαθούν να το μετρήσουν και των πολιτικών εξουσιών που ασκούν την πολιτική για την καταπολέμηση του (Καράγιωργας, 1999: 34). Ίσως από την άλλη, «το ερώτημα «τι είναι φτώχεια;» να είναι εκ προοιμίου λάθος, αφού η απάντηση σε αυτό, έχει να κάνει με το ποιος θέτει την ερώτηση, πως αυτή γίνεται αντιληπτή και ποιος τελικά απαντάει» (Chambers, 2006: 3). Σε κάθε περίπτωση και όσο αυτό είναι δυνατόν, θα πρέπει να νοηματοδοτηθεί η έννοια της φτώχειας ώστε να προσδιορισθεί και το γενικότερο πλαίσιο προβληματισμού. Όπως και να έχει πάντως, κάθε απόπειρα ορισμού, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας και μοναδικός σωστός ορισμός της φτώχειας, ο οποίος να υφίσταται έξω από το ιστορικό και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και αναφέρεται (Lister, 2004). Το ότι όμως, ο ορισμός της φτώχειας είναι μια κοινωνική κατασκευή και ως τέτοια πρέπει να γίνεται αντιληπτός (Lister, 2004: 12), δεν θα πρέπει να μας αποτρέπει από το να προσπαθούμε να προσδιορίσουμε την έννοια της.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ορισμοί της φτώχειας που έχουν διατυπωθεί κινούνται ανάμεσα σε δύο, κυρίως, παραδόσεις. Η πρώτη και πιο παλαιά, είναι αυτή που προσπαθεί να προσδιορίσει τη φτώχεια με έναν ξεκάθαρα «ποσοτικό» και «απόλυτο» τρόπο, συσχετίζοντάς την ευθέως με την ανεπάρκεια χρηματικών πόρων και η δεύτερη και πιο σύγχρονη, είναι αυτή που προσπαθεί να δώσει έναν πιο σχεσιακό ορισμό, εισάγοντας και άλλους, μη χρηματικούς/ποσοτικούς παράγοντες.

2.2 Ταξινόμηση των ορισμών της φτώχειας

Στην βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πάρα πολλές προσπάθειες ταξινόμησης των προσεγγίσεων της φτώχειας, το βασικό κριτήριο των οποίων είναι το «τι λείπει» από τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων προκειμένου να τα θεωρήσουμε ως φτωχά.

Μια πολύ συνοπτική ταξινόμηση είναι αυτή που προτείνει ο Chambers, ο οποίος διακρίνει τουλάχιστον πέντε νοηματικές προσεγγίσεις της φτώχειας. Αρχικά αναφέρει «την εισοδηματική φτώχεια» ή «την φτώχεια της κατανάλωσης». Στη συνέχεια αναφέρει την φτώχεια ως έλλειψη όχι μόνο εισοδημάτων αλλά μιας σειράς άλλων υλικών αγαθών αλλά και υπηρεσιών, όπως ένδυση, κατοικία, επίπλωση κοκ. Τρίτη κατηγορία, είναι αυτή που αντιλαμβάνεται τη φτώχεια ως έλλειψη δυνατοτήτων και πηγάζει κυρίως από τη θεωρία του Sen. Τελευταία, αναφέρει την φτώχεια με μια πιο ευρεία και πολυδιάστατη έννοια, όπου η υλική αποστέρηση είναι μόνο μια παράμετρος από τις πολλές (Chambers, 2006).

Ο Townsend (1973), από την άλλη, αναφέρει ότι στην εξέλιξη της έννοιας της φτώχειας από το 1880 έως και σήμερα, έχουν υπάρξει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, βασισμένες στις ιδέες της διαβίωσης, των βασικών αναγκών και της σχετικής αποστέρησης. Η πρώτη προσέγγιση και πιο παλιά, πηγάζει κυρίως από μελέτες διατροφολόγων της εποχής της Βικτωριανής Αγγλίας οι οποίοι προσπάθησαν να προσδιορίσουν ένα ελάχιστο επίπεδο τροφίμων το οποίο ήταν απαραίτητο ώστε απλά να διατηρείται η φυσική δραστηριότητα των ατόμων. Παρόλο που σε αυτούς τους υπολογισμούς συμπεριλήφθηκαν και άλλες παράμετροι όπως η ένδυση ή το ενοίκιο, στο επίκεντρο βρισκόταν το φαγητό, ως το σημαντικότερο στοι-

χείο της διαβίωσης. Ο Townsend υπογραμμίζει ότι αυτές οι απόψεις άσκησαν ισχυρή επίδραση για περίπου εκατό χρόνια.

Από τη δεκαετία του 1970, μια νέα οπτική, ως εξέλιξη της προηγούμενης, άρχισε να αποκτά επιρροή. Αυτή των βασικών αναγκών. Πρόκειται για μια πιο διευρυμένη, από την παραπάνω, προσέγγιση, η οποία όμως εξακολουθεί να κινείται στην ίδια λογική. Πιο συγκεκριμένα, στις υλικές ανάγκες για τη φυσική επιβίωση, όπως αυτές προσδιορίστηκαν παραπάνω, προστίθενται και κάποια άλλα στοιχεία, όπως οι παροχές και οι υπηρεσίες. Έτσι λοιπόν αυτή η οπτική βασίστηκε σε δυο στοιχεία: α) στις ελάχιστες οικογενειακές ανάγκες, όπως η επαρκής διατροφή, η ένδυση καθώς επίσης και ο βασικός οικιακός εξοπλισμός και η επίπλωση και β) μια σειρά βασικών υπηρεσιών και παροχών, όπως το νερό, η περιθαλψη, η δημόσια μεταφορά και η εκπαίδευση.

Προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα μια τρίτη οπτική κάνει την εμφάνιση της. Αυτή της σχετικής αποστέρησης η οποία θεωρεί ότι η φτώχεια δεν μπορεί να προσδιοριστεί απλά και μόνο με εισοδηματικά κριτήρια ή με το τι μπορεί ή δεν μπορεί κάποιος να καταναλώσει. Τονίζεται η δυσκολία του να βρεθεί ένα τέτοιο όριο και προτείνεται η φτώχεια να προσδιορίζεται ως μια σχεσιακή κατάσταση, κυρίως σε σχέση με το επίπεδο διαβίωσης που είναι αποδεκτό σε κάθε κοινωνία (Townsend, 2006).

Ακολούθως, η Lister ταξινομεί τους ορισμούς της φτώχειας κυρίως ανάλογα με την ευρύτητα τους. Με το αν δηλαδή αναφέρονται μόνο στην υλική διάσταση της φτώχειας και το τι συμπεριλαμβάνουν σε αυτήν ή αν συμπεριλαμβάνουν και άλλα πιο σχεσιακά στοιχεία (Lister, 2004).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι όπως προκύπτει από τα παραπάνω αλλά και από τη γενικότερη βιβλιογραφία, η φτώχεια είναι ένα πολυδιάστατο και πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο προσδιορίζεται τόσο από οικονομικούς όσο και από μη οικονομικούς παράγοντες, αφού ακόμα και όταν επιβάλλεται, για τεχνικούς λόγους, να καθορίζονται τα όρια της φτώχειας με απλά κριτήρια εισοδηματικής ανεπάρκειας, είναι προφανές, ότι οι ανθρώπινες ανάγκες δεν περιορίζονται στην κατανάλωση μόνο υλικών αγαθών. Επομένως η εισοδηματική κατάσταση αποδίδει μόνο μερικές διαστάσεις του φαινομένου. (Καράγιωργας κα, 1999)

2.3 Οι ορισμοί της φτώχειας

Η ίδια η δημιουργία των κοινωνικών επιστημών ως αυτοτελές επιστημονικό πεδίο συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ύπαρξη καινοφανών κοινωνικών προβλημάτων σε μια κοινωνία η οποία άλλαζε πρόσωπο (18^{ος} αιώνας). Υπό αυτήν την έννοια η φτώχεια, ως έννοια αλλά και ως κατάσταση, απασχόλησε από πολύ νωρίς τους κοινωνικούς (και όχι μόνο) ερευνητές.

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού της φτώχειας βασίζονταν σε μια αρκετά στενή και περιορισμένη προσέγγιση, αφού την αντιλαμβάνονταν κυρίως ως την ανεπάρκεια χρημάτων για την κάλυψη των βασικών αναγκών¹⁷. Αυτές οι προσεγγίσεις που ήταν κυρίαρχες για αρκετά χρόνια, οδήγησαν σε αυτό που συνηθίζουμε να ονομάζουμε ως «απόλυτη φτώχεια».

Από τις πρώτες έρευνες που έγιναν είναι αυτή του Seebohm Rawntree στα 1899, ο οποίος συνέλεξε λεπτομερή στοιχεία για τις οικογένειες στο Υόρκ του Λονδίνου και «προσδιόρισε ως φτωχές αυτές των οποίων τα συνολικά εισοδήματα δεν ήταν επαρκή προκειμένου να διατηρήσουν τις φυσικές τους δραστηριότητες» (Townsend, 1979: 33). Με άλλα λόγια, κατάληξε στο συμπέρασμα ότι «ένα πρόσωπο βρίσκεται σε κατάσταση φτώχειας αν η διατροφή, ο ρουχισμός και η κατοικία του είναι τέτοια που βλάπτουν την υγεία του» (Καράγιωργας κα, 1999: 35). Προχώρησε στη διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενή και δευτερογενή φτώχεια και υποστήριξε ότι η πρώτη συνδέεται με την ανεπάρκεια εισοδημάτων ικανών να εξασφαλίσουν τη στοιχειώδη φυσική επιβίωση, ενώ η δεύτερη προκύπτει από εισοδήματα που ενώ θα μπορούσαν να επαρκέσουν για τη φυσική επιβίωση εντούτοις ένα μέρος τους απορροφήθηκε είτε από χρήσιμες δαπάνες είτε από σπάταλες (Freedon, 1996). Την ίδια περίοδο ο Charles Booth μετά από μια μεγάλη έρευνα που διεξήγαγε από το 1887 έως το 1892 στο Λονδίνο, δημοσιεύει τα ευρήματα και συμπεράσματα του, με βάσει τα οποία το ένα τρίτο των Λονδρέζων ζουν σε συνθήκες άκρας φτώχειας. Ο Booth ήταν από τους πρώτους που προσπάθησε να διαμορφώσει και ένα σταθερό μέτρο αυτού που ονομάζεται άκρα ή απόλυτη φτώχεια, το οποίο

¹⁷ Το πώς γίνονται αντιληπτές «οι ανθρώπινες ανάγκες» αποτελεί κομβικής σημασίας θέμα για το πώς ορίζεται η φτώχεια. Στο ερώτημα αν οι βασικές ανάγκες μπορούν να προσδιοριστούν αντικειμενικά, η απάντηση δεν είναι αυτονόητη αφού πολλοί θεωρούν ότι πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως κοινωνικά κατασκευασμένες.

αναφέρεται στην έλλειψη βασικών απαιτήσεων που καθιστούν δυνατή την φυσικά αποτελεσματική λειτουργία του σώματος (Giddens, 2002).

Είναι φανερό ότι οι παραπάνω ορισμοί της φτώχειας με βάση ένα μίνιμουμ υλικών πόρων ικανών για την εξασφάλιση της επιβίωσης, κρίθηκαν στην εξέλιξη των πραγμάτων από πολλές πλευρές προβληματικοί, ιδίως όταν επιχειρούσαν να προσδιορίσουν ένα ακριβές μέγεθος επαρκούς εισοδήματος. Η βασική κριτική που ασκήθηκε εδράζονταν στην άποψη ότι αν το επίπεδο αυτό δεν τοποθετηθεί αρκετά ψηλά, επιτρέποντας και προσαρμογές, το ένα και μοναδικό κριτήριο φτώχειας μπορεί να οδηγήσει σε στρεβλώσεις της πραγματικότητας αφού μπορεί να σημαίνει ότι κάποια άτομα τοποθετούνται πάνω από τη γραμμή της φτώχειας τη στιγμή που το πραγματικό εισόδημα τους δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν ούτε στις βασικές ανάγκες επιβίωσης τους (Giddens, 2002).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 η έννοια της φτώχειας παρέμενε επικεντρωμένη σε μια εντελώς εισοδηματική προσέγγιση, στον πυρήνα της οποίας βρισκόταν το χρήμα. Ο Townsend το 1979 κάνει μια πρώτη προσπάθεια απεγκλωβισμού της φτώχειας από αυτήν την «απόλυτη» οπτική, προσπαθώντας να δώσει ένα πιο διευρυμένο και περιεκτικό περιεχόμενο στην έννοια. Βασική παραδοχή αυτής της οπτικής είναι ότι οι ανάγκες δεν είναι βιολογικά δεδομένες αλλά προσδιορίζονται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Καράγιωργας, 1999: 42). Δίνει ένα πιο πολυδιάστατο περιεχόμενο εισάγοντας την έννοια της «σχετικής αποστέρησης» και όρισε τη φτώχεια ως εξής: «Άτομα, οικογένειες και πληθυσμιακές ομάδες θεωρούνται ότι βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας όταν δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους προκειμένου να αποκτήσουν τα είδη διατροφής, να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες, τις συνθήκες ζωής και τις απολαύσεις που είναι συνηθισμένες ή τουλάχιστον ευρέως διαδεδομένες στις κοινωνίες που ανήκουν. Οι πόροι τους είναι σε τέτοιο βαθμό κάτω από αυτούς που διατίθενται από το μέσο άτομο ή οικογένεια, που να τους αποκλείουν από τους συνηθισμένους τρόπους ζωής, έθιμα και δραστηριότητες» (Townsend, 1979: 31). Ως σχετική αποστέρηση προσδιορίζεται η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα δεν μπορούν να εξασφαλίσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό ή εξολοκλήρου, αυτές τις συνθήκες διαβίωσης (διατροφή, παροχές, προϋποθέσεις και υπηρεσίες, που τους επιτρέπουν να ακολουθήσουν τη συνήθη συμπεριφορά, η οποία αναμένεται από αυτούς βάσει της συμμετοχής τους στην κοι-

νωνία (Lister, 2004). Στην κουβέντα για τη φτώχεια εισάγεται λοιπόν η ιδέα της συμμετοχής του ατόμου ή του νοικοκυριού στον «εθνικό τρόπο ζωής», δηλαδή στον τρόπο διατροφής, τις συνήθειες και τις κοινωνικές δραστηριότητες που επικρατούν γενικά στην κοινωνία στην οποία ζει. «Η διαχωριστική γραμμή λοιπόν μεταξύ φτωχών και μη φτωχών θα πρέπει να αναζητηθεί στην αποστέρηση ή μη του ατόμου ή του νοικοκυριού από τον καθιερωμένο τρόπο ζωής»¹⁸ (Καράγιωργας, 1999: 48).

Με αυτήν του την προσέγγιση ο Townsend προσπαθεί «να υπερβεί την αγγλοσαξονική παράδοση ορισμού της φτώχειας βάσει βιολογικών αναγκών, εισάγοντας σχεσιακά στοιχεία από την ηπειρωτική-ευρωπαϊκή παράδοση» (Φερώνας & Οικονόμου, 2006: 13). Ακόμα όμως και στον ορισμό της φτώχειας από τον Townsend, καθοριστικός παράγοντας παραμένει η επάρκεια των διαθέσιμων πόρων. Έχει γίνει λοιπόν ένα σημαντικό βήμα απαγκίστρωσης της φτώχειας από εισοδηματικούς προσδιορισμούς αλλά φαίνεται ότι αυτός ο δεσμός δεν έχει διαρραγεί πλήρως. Η έννοια των πόρων χρησιμοποιείται και από τον Townsend, καθώς είναι λογικό να υποθέσει κάποιος ότι όσο περισσότερο μειωμένοι είναι οι πόροι ενός νοικοκυριού τόσο λιγότερο συμμετέχει στον «τρόπο ζωής» (Φερώνας & Οικονόμου, 2006).

Στη συνέχεια ο Ringen, συνεχίζοντας, κατά μια έννοια, την προσπάθεια του Townsend, εισάγει την έννοια του βιοτικού επιπέδου, που συμπεριλαμβάνει την έννοια των πόρων ως καθοριστικός παράγοντας του τρόπου ζωής αλλά και των πραγματικών όρων που βιώνουν οι φτωχοί. Η φτώχεια ορίζεται λοιπόν ως χαμηλό βιοτικό επίπεδο, που σημαίνει αποστέρηση στον τρόπο ζωής λόγω ανεπαρκών πόρων. Ένα άτομο ή ένα νοικοκυριό είναι φτωχό λοιπόν εφ'όσον διαθέτει ταυτόχρονα χαμηλό επίπεδο εισοδήματος και χαμηλό επίπεδο διαβίωσης (Φερώνας & Οικονόμου, 2006).

Ο Chambers (1989), συνεχίζοντας τη διεύρυνση του ορισμού της φτώχειας, εισάγει την έννοια της «ευπάθειας», υποστηρίζοντας ότι αυτή δεν είναι ακριβώς συνώνυμη με τη φτώχεια. Η φτώχεια σημαίνει στέρηση ή ανέχεια και συνήθως μετριέται με όρους εισοδήματος ή κατανάλωσης, ενώ η ευπάθεια σημαίνει ανασφάλεια, έκθεση σε κινδύνους και έλλειψη δυ-

¹⁸ Η φτώχεια πάντως δεν είναι το ίδιο με την ανισότητα παρόλο που η μεταξύ τους σχέση είναι στενή. Το να είσαι φτωχός δεν είναι μόνο το να έχεις λιγότερα από τους άλλους. Είναι επίσης να στερείσαι τα μέσα για να διασφαλίσεις τα απαραίτητα για να ζήσεις (Novak, Poverty and the state, 1988: 17)

νατοτήτων υπεράσπισης. Η ευπάθεια αναφέρεται στην ποικιλία των διαστάσεων της αποστέρισης και αποτελεί μια σαφώς πιο σχεσιακή προσέγγιση σε σχέση με την μέτρηση της φτώχειας με εισοδηματικά ή καταναλωτικά κριτήρια (Φερώνας & Οικονόμου, 2006).

Το έργο του Amartya Sen, άσκησε ιδιαίτερως μεγάλη επίδραση ως μια εναλλακτική προσέγγιση της φτώχειας. Ο Sen επισημαίνει ότι δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο το τι υλικά αγαθά ή το μέγεθος του εισοδήματος που κατέχουν οι άνθρωποι, αλλά κυρίως το τι μπορούν να κάνουν με αυτά. Στον πυρήνα της προσέγγισης του βρίσκονται οι όροι λειτουργικότητες (functionings) και δυνατότητες (capabilities)¹⁹. Φτώχεια σημαίνει την έλλειψη δυνατοτήτων, εγγενών και οργανικών, που θα επέτρεπαν την επίτευξη λειτουργικότητων (Φερώνας & Οικονόμου, 2006). Τα χρήματα είναι απλά ένα μέσο για την επίτευξη των λειτουργικότητων, ο ρόλος των οποίων εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνία, το φύλο, η ηλικία και μια σειρά άλλων κοινωνικών και ατομικών παραγόντων. Ουσιαστικά στο επίκεντρο του Sen μπαίνει η ελευθερία των ατόμων να επιλέγουν το ποιοι θέλουν να είναι, το πώς θέλουν να ζουν και το πώς διαχειρίζονται τις διαθέσιμους πόρους.

Με το έργο του Sen υπερβαίνεται πλήρως ο ορισμός της φτώχειας με εισοδηματικά κριτήρια και μοιραία οδηγεί στην εννοιολογική διάκριση μεταξύ «εισοδηματικής φτώχειας» και «ανεπάρκειας δυνατοτήτων»²⁰, προκειμένου να διαχωριστούν οι καθαρά εισοδηματικές από τις πιο πολυδιάστατες προσεγγίσεις.

Συμπερασματικά θα λέγαμε στην ιστορική του εξέλιξη ο όρος «φτώχεια» έχει διανύσει μια αρκετά μεγάλη πορεία από τις πρώτες πολύ «στενές» έως στις σύγχρονες πολυδιάστατες και πιο περιεκτικές προσεγγίσεις. Πάντως ακόμα και με αυτές τις πιο σχεσιακές οπτικές της φτώχειας, το εισόδημα διατηρεί ακόμη την, έως ένα βαθμό, κεντρική του θέση στον εννοιολογικό προσδιορισμό της, παίρνει όμως πλέον τη μορφή ενός δείκτη στο πλαίσιο μιας πολυ-

¹⁹ Οι λειτουργικότητες αναφέρονται σε όλα αυτά που τα άτομα μπορούν να κάνουν, ενώ οι δυνατότητες αναφέρονται στο εύρος των επιλογών που έχει το κάθε άτομο προκειμένου να πραγματοποιήσει τις λειτουργικότητες του (Lister, 2004).

²⁰ Ο Sen χρησιμοποιεί αρκετά συχνά αυτή τη διάκριση ενώ ο Karel Van den Bosch προσπαθεί να υπερβεί αυτή τη διάκριση ορίζοντας της φτώχεια ως: μια κατάσταση στην οποία οι άνθρωποι στερούνται τους οικονομικούς πόρους για να πραγματοποιήσουν ένα σύνολο βασικών λειτουργικότητων (Lister, 2004).

σύνθετης και πολύπλοκης κατάστασης, όπου μια σειρά άλλων στοιχείων και παραγόντων παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο.

2.4 Η «γραμμή της φτώχειας»

Το ερώτημα που προέκυπτε από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού της φτώχειας ήταν ο ακριβής προσδιορισμός των αναγκών και κατά συνέπεια της λεγόμενης γραμμής της φτώχειας. Διαχρονικά έγιναν πολλές προσπάθειες προκειμένου να προσδιοριστεί αυτή με μια σχετική ακρίβεια, επιστημονικότητα και αντικειμενικότητα. Η πιο γνωστή τέτοια προσπάθεια είναι του αμερικανού διατροφολόγου W. A. Atwater, ο οποίος βασιζόμενος στα ευρήματα του Dunlop, ο οποίος είχε κάνει πειράματα σχετικά με τη διατροφή φυλακισμένων στη Σκωτία και τη συσχέτιση της με τη διατήρηση του βάρους κτλ, προσπάθησε να προσδιορίσει τις διατροφικές ανάγκες των ενηλίκων και των παιδιών και να τις μεταφράσει σε συγκεκριμένες ποσότητες φαγητών και εν τέλει σε απαιτούμενα χρήματα για την απόκτηση αυτών των τροφίμων. Στο κόστος της διατροφής προστέθηκαν και κάποια ακόμα ποσά για ένδυση, θέρμανση και κάλυψη άλλων αναγκών του νοικοκυριού, πάντα σε συνάρτηση με το μέγεθος της οικογένειας. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίστηκε ένα ελάχιστο ποσό κάτω από το οποίο κάποιος θεωρούταν φτωχός (Townsend, 1979). Αυτό το ελάχιστο ποσό ονομάζεται όριο ή γραμμή της φτώχειας. Φυσικά έχουν υπάρξει και άλλες πολλές τέτοιες προσπάθειες προσδιορισμού της γραμμής της φτώχειας. Ενδεικτικά αναφέρω δύο από τις αρχικές, αυτές του Booth και του Atwater. Ο πρώτος έθεσε τη γραμμή της φτώχειας στα 10 με 20 σελίνια, ποσό το οποίο θεωρούσε ότι είναι το ελάχιστο απαραίτητο ποσό συντήρησης για μια οικογένεια 4 – 5 ατόμων (Wikipedia, 2012). Ενώ ο W. A. Atwater, υπολόγισε ότι το όριο της φτώχειας για μια οικογένεια αποτελούμενη από τους δυο γονείς και τρία παιδιά είναι στις 17σ 8δ ανά εβδομάδα. Αποτελούμενο από 12σ 9δ για φαγητό, 2σ 3δ για ένδυση, 1σ 10δ για άλλα έξοδα του σπιτιού συν το ενοίκιο. Μια οικογένεια λοιπόν θεωρούταν φτωχή όταν το εισόδημα της μείον το ενοίκιο ήταν κάτω από αυτό το όριο (Townsend, 1979).

Τα δύο βασικά ζητήματα που προκύπτουν στην συζήτηση για τη μέτρηση της φτώχειας είναι πρώτον το ποιοι πρέπει να είναι οι δείκτες της φτώχειας και δεύτερον ο προσδιο-

ρισμός της γραμμής της φτώχειας (Lister, 2004). Το πρώτο ζήτημα συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή και ορίζεται η φτώχεια. Αν ο ορισμός που υιοθετούμε είναι στενός και καθαρά εισοδηματικός, τότε ο δείκτης προφανώς και θα είναι το εισόδημα. Ενώ αν ακολουθήσουμε έναν πιο σχεσιακό ορισμό της φτώχειας τότε και η μέτρηση της θα πρέπει να συμπεριλάβει και άλλες παραμέτρους. Σε ότι έχει να κάνει με τη γραμμή της φτώχειας, αυτή συνδέεται με ένα άλλο ζήτημα που θέτει η Πετμεζίδου, το αν θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην μέτρηση της απόλυτης ή της σχετικής. Η Πετμεζίδου επισημαίνει ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες οι διεθνείς οργανισμοί προτιμούν να χρησιμοποιούν την απόλυτη φτώχεια ως εννοιολογική βάση για τη μέτρηση του φαινομένου, κυρίως στον αναπτυσσόμενο κόσμο (Πετμεζίδου, 2004). Μεταξύ των διεθνών οργανισμών, η μέτρηση της φτώχειας από την Παγκόσμια Τράπεζα έχει την μεγαλύτερη απήχηση. Η Παγκόσμια Τράπεζα ορίζει ως ακραία φτώχεια τη διαβίωση με λιγότερο από 1,25 δολάρια την ημέρα, ενώ ως μέτρια φτώχεια τη διαβίωση με λιγότερο από 2 δολάρια την ημέρα (The World Bank, 2008)²¹. Ενώ σε ότι αφορά στη μέτρηση της σχετικής φτώχειας ο πιο διαδεδομένος τρόπος προσδιορισμού της γραμμής της φτώχειας είναι το 60% του διάμεσου εισοδήματος.

Πάντως η μέτρηση της φτώχειας δεν είναι ένα απλό τεχνικό και μεθοδολογικό ζήτημα. Η υιοθέτηση συγκεκριμένων προτύπων ουσιαστικά καθορίζει και την αποτύπωση της πραγματικότητας της φτώχειας. Αν για παράδειγμα θεωρήσουμε ότι φτώχεια είναι μόνο η ακραία φτώχεια τότε μεταβάλλεται και το μέγεθος του προβλήματος, αφού κάποιιοι θα έλεγαν ότι στις δυτικές κοινωνίες δεν υπάρχει καν ζήτημα φτώχειας ή αν μη τι άλλο είναι αρκετά περιορισμένο (Clarke & Cochrane, 1998).

²¹ Αυτή η μεθοδολογία έχει δεχθεί σφοδρή κριτική ως αυθαίρετη και μεροληπτική. Κατηγορείται ότι χειρίζεται τη φτώχεια σαν μια απλή αριθμητική άσκηση αφού δεν λαμβάνει υπόψη τις δαπάνες των νοικοκυριών για τροφή, στέγη, κοινωνικές υπηρεσίες και τις λοιπές ιδιαίτερες συνθήκες. Ενώ λοιπόν ομάδες πληθυσμού στις αναπτυσσόμενες χώρες με κατά κεφαλήν εισόδημα τρία, τέσσερα δολάρια εξακολουθούν να αδυνατούν να καλύψουν βασικές τους ανάγκες, εντούτοις δεν υπολογίζονται ως φτωχές (Chossudovski, 2004: 94). Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι στη Δύση οι μέθοδοι μέτρησης της φτώχειας βασίστηκαν στα ελάχιστα επίπεδα δαπάνης των νοικοκυριών που απαιτούνται για την κάλυψη βασικών εξόδων για τροφή, ιματισμό, στέγη, υγεία και εκπαίδευση. Με άλλα λόγια το κριτήριο του ενός δολαρίου την ημέρα ισχύει μόνο για τις αναπτυσσόμενες χώρες με αποτέλεσμα να επικρατούν δυο μέτρα και δυο σταθμά στη μέτρηση της φτώχειας, αυτό έχει ως συνέπεια την διαστρέβλωση της πραγματικότητας (Chossudovski, 2004).

Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού ενός κοινά αποδεκτού τρόπου μέτρησης της φτώχειας φαίνεται ότι αυτό δεν έχει καταστεί εφικτό. Η Πετμεζίδου μεταφέρει τα λόγια του Townsend ο οποίος το 1995 σημείωνε ότι: «η επιστημονική μέτρηση της φτώχειας βρίσκεται ακόμη σε ένα στάδιο αντίστοιχο με αυτό της φυσικής επιστήμης πριν από τον Νεύτωνα» (Πετμεζίδου, 2004). Σύμφωνα με τον ίδιο αυτή η ασυμφωνία γύρω από μια κοινή βάση για τη μέτρηση της φτώχειας δεν επιτρέπει να γίνουν βήματα προς έναν περισσότερο επιστημονικό ορισμό της φτώχειας που να μπορεί να εφαρμοστεί σε παγκόσμια κλίμακα (Πετμεζίδου, 2004).

2.5 Οι ορισμοί των διεθνών οργανισμών

Το πώς ορίζουν οι διεθνείς οργανισμοί τη φτώχεια είναι ζήτημα εξαιρετικής σπουδαιότητας αφού αυτοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων της φτώχειας, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτικών αντιμετώπισης της. Ειδικά σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης, ο ρόλο τους στη διαμόρφωση των κοινωνικών πολιτικών κατά της φτώχειας είναι καθοριστικός, παρεμβαίνοντας με πολλούς τρόπους, είτε μέσω δανεισμού για την υλοποίηση προγραμμάτων, είτε μέσω της παροχής τεχνογνωσίας, είτε μέσω των ιδεών που παράγονται από αυτούς τους οργανισμούς (Γεώργιας, 2006).

Όπως αναφέρει η Πετμεζίδου δεν είναι εύκολο να συνοψιστεί σε λίγες γραμμές η γενεαλογία της έννοιας της φτώχειας στις προσεγγίσεις και τις ερμηνείες των διεθνών αναπτυξιακών οργανισμών. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ακόμα και στα πλαίσια του ίδιου οργανισμού το περιεχόμενο του όρου σημειώνει αξιοσημείωτες μεταβολές στη διάρκεια των ετών. Αυτή η πολλαπλότητα των ορισμών προφανώς συναρτάται με τους ιδιαίτερους στόχους κάθε οργανισμού που έρχεται να ασχοληθεί με το ζήτημα. «Για παράδειγμα η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας επικεντρώνεται σε ζητήματα απασχόλησης, ενώ με ζητήματα τεχνικής και επιστημονικής υποστήριξης το UNPD, καθώς και με πολιτικές δανεισμού η Παγκόσμια Τράπεζα» (Πετμεζίδου, 2004: 41).

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας έχει θέσει την καταπολέμηση της φτώχειας ως κύριο στόχο της από παλιά. Ήδη στη διακήρυξη της Φιλαδέλφειας, που αποτελεί το δεύτερο κατα-

στατικό της κείμενο, δηλώνεται ξεκάθαρα ότι «η φτώχεια σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου, αποτελεί κίνδυνο για την ευημερία» (ILO, 2003: 3). Σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 στους κόλπους της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας, αναπτύχθηκε ένας ευρύτατος προβληματισμός, τόσο για τον ορισμό όσο και για τις πολιτικές καταπολέμησης της φτώχειας. Η προσέγγιση που υιοθετείται βασίζεται σε ένα αξιακό πλαίσιο, που έχει στον πυρήνα του δικαιώματα και αξίες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη (Γεώργας, 2006). Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ότι η έννοια της φτώχειας περιλαμβάνει την υλική αποστέρηση (φαγητό, στέγη) και την αδυναμία πρόσβασης σε βασικές παροχές (υγεία, παιδεία). Επιπροσθέτως και προκειμένου να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα, συμπεριλαμβάνεται και μια σειρά μη υλικών παραμέτρων όπως, η έλλειψη δικαιωμάτων, η ανασφάλεια και η κακομεταχείριση. Ενώ αξιολογείται ότι ως βασική αιτία της φτώχειας παρουσιάζονται οι δομικές αποτυχίες και η αναποτελεσματικότητα του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος (ILO, 2003).

Για το UNPD η φτώχεια προσδιορίζεται ως η άρνηση επιλογών και ευκαιριών και ως παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Πιο αναλυτικά αυτό σημαίνει ουσιαστική αδυναμία αποτελεσματικής συμμετοχής στην κοινωνία. Η δυνατότητα να έχει κάποιος μια μακρά, υγιή, δημιουργική ζωή και να απολαμβάνει ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης, ελευθερίας, αξιοπρέπειας, αυτοεκτίμησης και εκτίμησης από τους άλλους (UNPD, 1997). Φτώχεια σημαίνει το να μην έχει μια οικογένεια φαγητό και ρούχα, σχολείο ή νοσοκομείο, γη να καλλιεργήσει ή δουλεία για να έχει τα προς το ζην, ανασφάλεια, αποκλεισμό ατόμων, οικογενειών και κοινωνιών. Σημαίνει προδιάθεση για βία, και συχνά συνεπάγεται διαβίωση σε περιθωριακά και εύθραυστα περιβάλλοντα, χωρίς πρόσβαση σε καθαρό νερό και σε άλλες συνθήκες υγιεινής (Gordon, 2005).

Η φτώχεια βρισκόταν στην κορυφή της ατζέντας, όπως αυτή συγκροτήθηκε από τον Robert McNamara, διευθυντή της Παγκόσμιας Τράπεζας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Townsend, 2002). Επίσης η Παγκόσμια Τράπεζα επανειλημμένα δηλώνει ότι η εξάλειψη της φτώχειας είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από τις περισσότερες προσπάθειες της. Ο ορισμός που υιοθετεί είναι αρκετά πολυδιάστατος, αφού ναι μεν θεωρεί την υλική στέρηση σημαντική, αλλά επικεντρώνεται και σε άλλες διαστάσεις της φτώχειας (Γεώργας, 2006). Ορίζει τη φτώχεια ως την έντονη στέρηση από αυτό που θα λέγαμε ευημερία. Γενικά θα λέγαμε ότι για την

Τράπεζα, φτώχεια σημαίνει η σοβαρή αποστέρηση του ευ ζην. «Φτωχός σημαίνει να πεινάς, να μην έχεις στέγη, να μην έχεις ρούχα, να είσαι άρρωστος, να μην βρίσκεις φροντίδα, να είσαι αναλφάβητος, να είσαι ιδιαίτερα ευπαθής απέναντι στις αντιξοότητες που δεν υπόκεινται στον έλεγχο σου, να σε μεταχειρίζονται άσχημα οι θεσμοί της κοινωνίας και του κράτους, να είσαι ανίσχυρος, να μην αντιπροσωπεύεσαι» (World Bank, 2001, σ. 15), «να είσαι ανίσχυρος, να μην αντιπροσωπεύεσαι και εν τέλει να μην είσαι ελεύθερος» (Γεώργας, 2006: 93). Η φτώχεια έχει να κάνει με μια σειρά οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών, που αλληλεπιδρούν έτσι ώστε να δυσχεραίνουν τη θέση των φτωχών (Γεώργας, 2006). Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η αλλαγή προσέγγισης της φτώχειας όπως αυτή εκδηλώνεται ανάμεσα στις δυο «Εκθέσεις της Παγκόσμιας Ανάπτυξης» (1990 και 2001). Στη μεν πρώτη η φτώχεια ορίζεται κυρίως με εισοδηματικούς όρους, ενώ στη δεύτερη διατυπώνεται η παραπάνω πολυδιάστατη προσέγγιση (Green, 2005). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι όπως σημειώνει ο Γεώργας, «σε μια σειρά επίσημες και ανεπίσημες δημοσιεύσεις της Τράπεζας από το 1980 ως το 2002, ελάχιστη αναφορά γίνεται στα αίτια της φτώχειας και όπου αυτό συμβαίνει γίνεται με τρόπο υπαινικτικό και όχι άμεσο» (Γεώργας, 2006: 94).

Από την παραπάνω συνοπτική αναφορά, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει μια συμφωνία των διεθνών οργανισμών, σε ότι έχει να κάνει με τον ορισμό της φτώχειας, αφού από όλους αναγνωρίζεται ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο πρόβλημα, το οποίο δεν μπορεί να περιοριστεί αποκλειστικά στην υλική διάσταση του φαινομένου. Επίσης όλοι οι διεθνείς οργανισμοί θέτουν την καταπολέμηση της φτώχειας, τουλάχιστον σε ένα επίπεδο διακηρύξεων, στο επίκεντρο των πολιτικών τους (Γεώργας, 2006), αν και σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των λόγων και των έργων.

2.6 Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της φτώχειας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της φτώχειας οι οποίες σε μεγάλο βαθμό έχουν διαμορφώσει και τους αντίστοιχους λόγους περί φτώχειας. Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές ταξινομήσεις των θεωριών της φτώχειας, όλες όμως συγκλίνουν στο να διακρίνουν τις θεωρίες αυτές σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Από τη μία σε αυτές

που αναζητούν τα αίτια της φτώχειας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων και από την άλλη σε αυτές που ψάχνουν τα αίτια στις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες (Bradshaw, 2006). Όπως αναφέρει ο Pinker, η συζήτηση για τις αιτίες της φτώχειας κινείται ανάμεσα σε δύο θέσεις: από τη μια είναι η άποψη ότι οι φτωχοί είναι σε μεγάλο βαθμό οι υπαίτιοι της κατάστασής τους και από την άλλη η άποψη που αντιλαμβάνεται τους φτωχούς ως «θύματα» δυσμενών κοινωνικών συνθηκών και καταστάσεων πέρα και πάνω από αυτούς (Pinker, 2011).

Στην πρώτη ομάδα θα μπορούσαμε να εντάξουμε την ατομικιστική προσέγγιση και αυτήν που είναι γνωστή ως κουλτούρα της φτώχειας και στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται η δομική θεωρία και η θεωρία της «κατάστασης».

Η ατομικιστική προσέγγιση της φτώχειας είναι εξαιρετικά παλιά. Σε αρκετές περιπτώσεις είχε μια «ηθικολογική» και «θεολογική» χροιά, αφού η φτώχεια θεωρούταν θεία τιμωρία λόγω ηθικής καταπτώσεως των ατόμων (Bradshaw, 2006). Πιο αναλυτικά η ατομικιστική θεώρηση, αντιλαμβάνεται τη φτώχεια ως αποτέλεσμα εγγενών στοιχείων που υπάρχουν σε ορισμένα άτομα, όπως η προσωπικότητα, η νοημοσύνη και μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη το ότι κάποιος είναι φτωχός οφείλεται αποκλειστικά σε αυτούς και στην ανικανότητά τους να ανταγωνιστούν τους άλλους για την απόκτηση πόρων. Οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους άνισοι και δεν μπορούν όλοι να διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για την επιτυχία στην οικονομική και την κοινωνική ζωή. Για τους περισσότερους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης οι ατομικές αιτίες της εξαθλίωσης ήταν οι ακριβώς αντίθετες από εκείνες του πλούτου. Τα ελαττώματα των φτωχών ήταν ακριβώς τα αντίθετο των αρετών των πλουσίων. Εργατικότητα, αποταμίευση, προνοητικότητα σε αντίθεση με οκνηρία, σπατάλη, έλλειψη προνοητικότητας (Logue, 1994). Επίσης μεγάλο ρόλο παίζουν και επιλογές των ατόμων οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν την πορεία της ζωής τους. Αυτές οι επιλογές όμως σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά και δεν προσδιορίζονται ως δομικές (Pinker, 2011). Μια σύγχρονη εκδοχή αυτής της θέσης προήλθε από τους Gidler, Murray και Hernstein, οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη, ότι οι φτωχοί είναι βιολογικά προορισμένοι να βρίσκονται στον πυθμένα της κοινωνικής ιεραρχίας λόγω γενετικών παραγόντων, όπως το χαμηλό IQ, και η χαμηλή διανοητική ικανότητα (Aminul, 2005). Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, η φτώχεια είναι κάτι με το οποίο γεννιέται κάποιος.

Η δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή που επικεντρώνεται σε ζητήματα κουλτούρας. Ερμηνεύει τη φτώχεια ως αποτέλεσμα μιας ιδιαίτερης (υπό-)κουλτούρας την οποία αναπτύσσουν ορισμένα άτομα ή ομάδες ατόμων. Αυτή η άποψη διατυπώθηκε κυρίως από τον Oscar Lewis το 1959 μετά από μια μελέτη του για τις φτωχές οικογένειες στη Λατινική Αμερική. Σύμφωνα λοιπόν με τον Lewis, οι φτωχοί αναπτύσσουν και υιοθετούν κάποιους δικούς τους κώδικες συμπεριφορών, δικό τους σύστημα αξιών και μια σειρά άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τα οποία τους διαφοροποιούν από το σύνολο του πληθυσμού και εν τέλει τους παγιδεύουν στη φτώχεια. Τα άτομα νιώθουν περιθωριοποιημένα, αβοήθητα, κατώτερα και υιοθετούν μια μοιρολατρική και παθητική αντιμετώπιση της ζωής η οποία συνεπάγεται τον εγκλωβισμό τους σε καταστάσεις φτώχειας. Με άλλα λόγια οι φτωχοί είναι φτωχοί επειδή έχουν έναν ιδιαίτερο τρόπο ζωής και μια συγκεκριμένη υποκουλτούρα. Θα λέγαμε ότι η υιοθέτηση αυτής της υποκουλτούρας έχει τόσο τα χαρακτηριστικά μιας προσαρμογής όσο και μιας αντίδρασης στην περιθωριακή θέση των φτωχών στην ιεραρχικά δομημένη καπιταλιστική κοινωνία (Townsend, 1979). Ο Lewis αναγνώρισε περίπου 70 χαρακτηριστικά της κουλτούρας των φτωχών τα οποία ταξινόμησε σε τέσσερις κατηγορίες: α) οι σχέσεις μεταξύ της υποκουλτούρας και της ευρύτερης κοινωνίας: οι φτωχοί διατηρούν μια απόσταση από την κοινωνία αφού δεν συμμετέχουν σε εργατικές ενώσεις, δεν πηγαίνουν σε τράπεζες ή νοσοκομεία και σε τελική ανάλυση δείχνουν μια καχυποψία απέναντι στους κυρίαρχους θεσμούς της κοινωνίας. β) οι παραγκουπόλεις: οι περιοχές των φτωχών χαρακτηρίζονται από υπερσυγκέντρωση πληθυσμού, όχι καλές συνθήκες στέγασης και αναπτύσσονται μορφές αυτοοργάνωσης για την κάλυψη των αναγκών των κατοίκων. Επίσης η οικονομία των φτωχογειτονιών εμφανίζει στοιχεία περιχαράκωσης αφού είναι αρκετά εσωστρεφής. γ) οικογένεια: ασταθείς γάμοι, μονογονεϊκές οικογένειες. δ) συμπεριφορές, αξίες και προσωπικότητα των ατόμων: τα άτομα εμφανίζουν έντονα στοιχεία μοιρολατρίας, κατωτερότητας, εξάρτησης (Aminul, 2005).

Αυτό το σύνολο των χαρακτηριστικών μεταβιβάζεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης από γενιά σε γενιά και οδηγεί σε αυτό που ονομάζεται «κύκλος της φτώχειας»²². Η φτώχεια δηλαδή διαιωνίζεται μέσω της μεταβίβασης της κουλτούρας της φτώχειας από τους

²² Ο Townsend αναφέρει ότι η θεωρητική ερμηνεία της φτώχειας βάση της υποκουλτούρας, επανέρχεται στη Βρετανία ως «κύκλος της αποστέρησης» (Townsend, 1979)

γονείς στα παιδιά. Από την παιδική τους ηλικία τα παιδιά των παραγκουπόλεων εσωτερικεύουν τις αξίες της υποκοουλτούρας και δεν δραστηριοποιούνται ώστε να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωής τους ή να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που θα τους παρουσιαστούν στην πορεία της ζωής τους (Bradshaw, 2006).

Παρόλο που ο Lewis πίστευε ότι η θεωρία του έχει εφαρμογή μόνο στις αναπτυσσόμενες και υποανάπτυκτες χώρες και όχι στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες, αρκετοί ερευνητές προσέγγισαν το πρόβλημα της φτώχειας στις ανεπτυγμένες κοινωνίες μέσα από την οπτική της κουλτούρας της φτώχειας.

Αυτού του είδους οι θεωρήσεις ουσιαστικά θεμελιώνονται φιλοσοφικά στις κλασικές θεωρίες του οικονομικού φιλελευθερισμού, ή όπως αρκετά συχνά αναφέρεται ως «νέο-φιλελευθερισμός». Ελάχιστη κρατική παρέμβαση, κυριαρχία της αγοράς, νόμος της προσφοράς και της ζήτησης, η αγορά έχει την ιδιότητα της αυτορρύθμισης αρκεί να αφεθεί να λειτουργήσει χωρίς έξωθεν παρεμβάσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η αγορά «επιβραβεύει» τα άτομα με ικανότητες, δημιουργεί συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης η οποία διαχέεται σε ολόκληρη την κοινωνία, οδηγώντας έτσι και στη μείωση της φτώχειας (Pinker, 2011).

Από την άλλη μεριά, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν οι δομικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτές, η φτώχεια είναι αποτέλεσμα κυρίως του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας. Οι φτωχοί υιοθετούν ιδιαίτερα πρότυπα και χαρακτηριστικά όχι εξαιτίας δικών τους ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ή αξιών, αλλά λόγω εξωγενών παραγόντων. Οι φτωχοί δηλαδή συμπεριφέρονται διαφορετικά όχι επειδή δεν θέλουν να υιοθετήσουν τις κυρίαρχες αξίες αλλά λόγω της θέσης τους στην δομή της κοινωνία δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς. Στο επίκεντρο είναι η ταξική διάθρωση των σύγχρονων κοινωνιών η οποία δημιουργεί αποκλεισμούς και η εκμεταλλευτική φύση του καπιταλιστικού συστήματος. Οι φτωχοί είναι φτωχοί όχι λόγω κάποιων ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών τους ή λόγω επιλογής αλλά λόγω των δυσμενών συνθηκών, οι οποίες τους εξαναγκάζουν να ζουν στο περιθώριο των κοινωνιών στις οποίες μόνο θεωρητικά ανήκουν (Pinker, 2011)

Τέλος υπάρχει η θεωρία της «κατάστασης» η οποία αναφέρει ότι οι φτωχοί συμπεριφέρονται διαφορετικά επειδή δεν έχουν τους πόρους και τις ευκαιρίες να υιοθετήσουν τον τρόπο ζωής της μεσαίας τάξης. Και αυτή η προσέγγιση λοιπόν δίνει έμφαση στα δομικά στοι-

χεία που οδηγούν στη φτώχεια αλλά επίσης ασχολείται και με την απόκριση των ατόμων στις αντικειμενικές συνθήκες της πραγματικότητας. Αν και πλησιάζει της θεωρία της κουλτούρας εντούτοις διαφοροποιείται στο εξής: δεν υιοθετεί την προ ύπαρξη μια υποκουλτούρας των φτωχών, αλλά λέει ότι τα άτομα ορθολογικά ακολουθούν έναν τρόπο διαβίωσης ο οποίος κρίνεται ως ο καταλληλότερος δεδομένων των αντικειμενικών συνθηκών ύπαρξης τους. Με άλλα λόγια οι φτωχοί δεν ακολουθούν τις αξίες της μεσαία τάξης επειδή γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να τις κατακτήσουν (Aminul, 2005).

Οι δομικές/συστημικές προσεγγίσεις εδράζονται κυρίως στις θεωρίες του σοσιαλισμού, σε όλες του τις εκφάνσεις. Στην κλασική παράδοση του μαρξιστικού και μη μαρξιστικού σοσιαλισμού, τα αίτια της φτώχειας αναζητούνται στην άνιση διανομή του πλούτου, του εισοδήματος και της δύναμης όπως αυτά παράγονται από την ανεξέλεγκτη λειτουργία της καπιταλιστικής αγοράς (Pinker, 2011).

Είναι σαφές ότι καμία από αυτές τις θεωρίες δεν είναι απολύτως σωστή ή απολύτως λάθος. Άλλωστε το να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ της μιας ή της άλλης δεν έχει νόημα στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση ο τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου της φτώχειας προσδιορίζεται από το πρίσμα μέσα από το οποίο γίνεται αντιληπτή η τελευταία. Πιο συγκεκριμένα αν θεωρήσουμε ως δομικά τα αίτια της φτώχειας τότε ο κύριος τρόπος αντιμετώπισης της είναι η εκ βάθρων δομική αλλαγή του κοινωνικο οικονομικού συστήματος (κλασική παράδοση της σοσιαλιστικής σκέψης). Κοντά σε αυτήν την τοποθέτηση βρίσκεται και αυτή πολλών σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων τα οποία εναποθέτουν τις ελπίδες τους για μια πιο ισότιμη κοινωνία σε μεταρρυθμιστικές και αναδιανεμητικές πολιτικές στα πλαίσια του υπάρχοντος συστήματος. Από τη νεοφιλελεύθερη οπτική η λύση βρίσκεται στο «αόρατο χέρι της αγοράς». Ο Hayek, θεωρούσε ότι το όραμα μιας πιο ισότιμης κοινωνίας δεν είναι ασύμβατο με τις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού. Παρόλο που θεωρούσε την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως κενή περιεχομένου για μια ελεύθερη οικονομία της αγοράς. Συνέδεσε την κοινωνική δικαιοσύνη με «ελεγχόμενη» οικονομία και με κεντρικά διοικούμενη κοινωνία. υπό αυτό το πρίσμα οποιεσδήποτε κρατικές πολιτικές είχαν ως στόχο την κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα θα είχαν ως αποτέλεσμα την κατάρρευση της ανταγωνιστικής οικο-

νομίας και συνεπώς εξασθένιση των ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης και παραγωγής πλούτου (Pinker, 2011).

Η σπουδαιότητα των θεωρήσεων της φτώχειας έγκειται λοιπόν στον προσδιορισμό των πολιτικών εξάλειψης της, αλλά και όχι μόνο. Μεγάλη είναι η επίδραση που άσκησαν αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις και στον κυρίαρχο λόγο περί φτώχειας, περί ανισότητας, περί τάξεων όπως αυτός συγκροτείται και αρθρώνεται ανά περίπτωση, από διάφορους θεσμούς, ένας από τους οποίους είναι και η εκπαίδευση, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία.

2.7 Η φτώχεια σήμερα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια να τεκμηριωθεί η άποψη ότι η φτώχεια είναι περισσότερο κοντά μας από ποτέ. Προσπαθώντας να αναδείξουμε το μέγεθος και την ένταση του ζητήματος της φτώχειας στην παρούσα συγκυρία θα ανατρέξουμε στα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία. Οι πηγές αυτών των δεδομένων είναι κυρίως η Eurostat, η ΕΛΣΑΤ, η Unicef (σε ότι αφορά την παιδική φτώχεια) και κάποιες άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο²³, αλλά και τα τελευταία στοιχεία της Eurostat που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, που δημοσιεύτηκαν στον ελληνικό τύπο, το ένα τέταρτο του πληθυσμού της ΕΕ, περίπου 120 εκατομμύρια άνθρωποι βρίσκονταν υπό την απειλή της φτώχειας ή/και κοινωνικού αποκλεισμού²⁴ κατά το έτος 2011. Όσοι ανήκουν στην κατηγορία αυτή αντιμετωπίζουν τουλάχιστον μια από τις τρεις διαστάσεις φτώχειας ή/και αποκλεισμού: κίνδυνο φτώχειας μετά τις κοινωνικές μεταβιβάσεις, σοβαρή έλλειψη υλικών αγαθών (αδυναμία πληρωμής λογαριασμών, θέρμανσης, κατανάλωσης πρωτεϊνών), πολύ χαμη-

²³ Οι έρευνες και τα στοιχεία που έρχονται μέρα με τη μέρα στο φως της δημοσιότητας για την οικονομική κρίση στην Ελλάδα είναι πάρα πολλά. Σχεδόν καθημερινά παρουσιάζονται στον τύπο, έντυπο και ηλεκτρονικό, έρευνες, αφιερώματα, εκπομπές. Επειδή όμως αυτό ξεφεύγει από το πλαίσιο αυτή της εργασίας και αφού ουσιαστικά όλα τα ευρήματα καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα, επέλεξα να αναφέρω τις, κατά τη γνώμη μου, πιο αντιπροσωπευτικές και έγκυρες έρευνες, με αποκλειστικό κριτήριο τον φορέα υλοποίησής τους.

²⁴ Τα άτομα που βρίσκονται υπό την απειλή της φτώχειας είναι αυτά που ζουν σε νοικοκυριά όπου το διαθέσιμο ισοδύναμο εισόδημα είναι κάτω από το όριο της απειλής της φτώχειας, αυτό το όριο προσδιορίζεται στο 60% του μέσου εθνικού διαθέσιμου εισοδήματος (Eurostat, 2012).

λή απασχόληση. Στο σύνολο της ΕΕ το 17% του πληθυσμού απειλείται με υποβιβασμό του επιπέδου ζωής του κάτω από το όριο της φτώχειας, το 9% βρίσκεται σε κατάσταση σοβαρής υλικής στέρησης και το 10% ζει σε νοικοκυριά με πολύ χαμηλή ένταση εργασίας. Ένας στους τρεις Έλληνες πολίτες στερείται το εισόδημα, τα αγαθά ή την πρόσβαση στην εργασία και είναι εκτεθειμένος στην απειλή της φτώχειας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας το 16,9% του πληθυσμού της ΕΕ βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφονται στη Βουλγαρία (22,3%), στη Ρουμανία (22,2%), στην Ισπανία (21,8%) και στην Ελλάδα (21,4%). Στο άλλο άκρο είναι η Τσεχία (9,8%), η Ολλανδία (11%) και η Αυστρία (12,6%). Επίσης, το 8,8% στερείται βασικά υλικά αγαθά (Eurostat, 2012).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, τα ευρήματα δειγματοληπτικής Έρευνας Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών που πραγματοποίησε η Ελληνική Στατιστική Αρχή είναι άκρως αποκαλυπτικά. Το ποσοστό του πληθυσμού που βρίσκεται σε κίνδυνο φτώχειας ανέρχεται στο 20,1%. Ενώ τα νοικοκυριά που βρίσκονται σε κίνδυνο φτώχειας εκτιμώνται σε 868.597 και τα αντίστοιχα μέλη τους σε 2.204.800. Αξίζει να σημειωθεί ότι περίοδο αναφοράς εισοδήματος είναι το έτος 2009, δηλαδή δεν έχουν συμπεριληφθεί τα στοιχεία των ετών 2010 και 2011, κατά τα οποία όλα δείχνουν όξυνση της οικονομικής κρίσης και περαιτέρω επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης των ελληνικών νοικοκυριών. Ενδεικτικό είναι επίσης ότι ο κίνδυνος φτώχειας για παιδιά ηλικίας 0-17 ετών (παιδική φτώχεια) ανέρχεται στο 23% και είναι υψηλότερος κατά τρεις περίπου ποσοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2012).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε το Εργατικό Κέντρο Αθήνας σε συνεργασία με το Δίκτυο συνεργασίας «Φτώχεια και Εργασία» και δημοσιεύτηκε στον τύπο τα συμπεράσματά είναι αντίστοιχα. Η χώρα μας παρουσιάζει υψηλά ποσοστά φτώχειας και φαινόμενα ακραίας υλικής αποστέρησης. Ένας στους δέκα Έλληνες αδυνατεί να καλύψει τέσσερις από τις 9 ανάγκες που απαρτίζουν το δείκτη ακραίας υλικής αποστέρησης, έναν εναλλακτικό δείκτη φτώχειας που χρησιμοποιείται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δείχνει τις δραματικές διαστάσεις που προσλαμβάνει το φαινόμενο, το τελευταίο διάστημα. Βάσει της μελέτης του ΕΚΑ η Ελλάδα παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό φτώχειας στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15, της τάξης του 20,1%. Υψηλότερο είναι και το χάσμα φτώχειας (24,7%), ο λόγος δηλαδή της απόστασης

Φτώχεια και Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

του διάμεσου εισοδήματος των φτωχών από το κατώφλι φτώχειας, προς το κατώφλι φτώχειας (Σαλούρου, 2011).

Επίσης σε έκθεση της η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας επιβεβαιώνει την ανισότητα και τη φτώχεια στην Ελλάδα. Σημειώνει ότι περίπου το 20% του πληθυσμού βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας, τουλάχιστον 2,2 εκατ. πολίτες βρίσκονταν ήδη κάτω από το όριο της φτώχειας πριν το ξέσπασμα της οικονομικής και δημοσιονομικής κρίσης, ενώ εκτιμά ότι ο αριθμός αυτός αναμένεται να διπλασιαστεί. Υπογραμμίζεται ότι απειλούνται από τη φτώχεια, όχι μόνο οι άνεργοι, οι χαμηλοσυνταξιούχοι και οι ηλικιωμένοι, αλλά και τα ενεργά τμήματα του πληθυσμού λόγω της υψηλής φορολόγησης (Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, 2011). Η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό των φτωχών εργαζομένων (13,8%) στην Ευρωζώνη (8.2%) και δεύτερο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (8.5%), στοιχείο που υποδηλώνει, ότι το εισόδημα από την εργασία δεν εξασφαλίζει και την έξοδο από την φτώχεια

Σε ότι έχει να κάνει με την παιδική φτώχεια τα στοιχεία που παρουσιάζει η UNICEF και αφορούν το έτος 2012 επιβεβαιώνουν την παραπάνω πραγματικότητα. Στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. τα ποσοστά της παιδικής φτώχειας αυξήθηκαν. Στις δύο μεγαλύτερες χώρες και οικονομίες της ευρωζώνης, τη Γαλλίας και τη Γερμανίας σημειώνουν τη μεγαλύτερη αύξηση. Σε ότι αφορά συγκεκριμένα την Ελλάδα το ποσοστό της παιδικής φτώχειας είναι 23% ενώ αντίστοιχα για το σύνολο της Ευρώπης είναι 20,5%. Οι ανήλικοι κάτω από το όριο της φτώχειας στην Ελλάδα υπολογίζονται σε 439.000. Φτωχά νοικοκυριά είναι το 20,1% του συνόλου (Unicef, 2012).

Κεφάλαιο 3

Εκπαίδευση και ιδεολογία

3.1 Ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου

Για πολλά χρόνια στα πλαίσια μιας θετικιστικής και ορθολογικής θέασης των πραγμάτων, όπου στο επίκεντρο βρισκόταν μόνο «αυτό που φαίνεται», ο διπτός ρόλος του σχολείου ως εκπαιδευτικού αλλά και ως ιδεολογικού χώρου, είχε πλήρως αγνοηθεί (Giroux, 1997). Οι μελετητές είχαν επικεντρωθεί κυρίως στον διδακτικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη λειτουργία της ως απλού μηχανισμού μετάδοσης γνώσεων. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζονταν ως ουδέτεροι χώροι στους οποίους «διδάσκονταν γνώσεις», ενώ καμία αναφορά δεν γινόταν στην ιδεολογική και πολιτική πτυχή τους. Σύμφωνα με τον Apple (1986: 313), «οι συνηθισμένες παραδόσεις τόσο στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης όσο και στον τομέα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, μεταχειρίζονταν τη σχολική γνώση σαν σχετικά ουδέτερη. «Η προσοχή δίνονταν στα μέτρα απόκτησης πληροφοριών, κλίσεων, δεξιοτήτων καθώς και στο αποτέλεσμα τους στην κατοπινή ζωή». Αυτός ο ισχυρισμός της «ουδετερότητας» ήταν (και είναι) μια κυρίαρχη αναπαράσταση τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στους κόλπους των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, αυτός ο ισχυρισμός νοθεύεται σημαντικά κατά δύο τρόπους: α) «υπάρχει αυξανόμενη συσσώρευση αποδείξεων ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης, αυτός καθαυτός δεν είναι ουδέτερη δραστηριότητα όσον αφορά τα οικονομικά του αποτελέσματα»²⁵ και β) «η γνώση που τώρα μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μια εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων δυνατής κοινωνικής γνώσης και αρχών. Είναι μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου

²⁵ Ο Basil Bernstein και Pierre Bourdieu, έχουν ασχοληθεί ενδελεχώς με το ζήτημα και έχουν εκφράσει την θέση ότι τα σχολεία δρουν σαν ισχυροί παράγοντες οικονομικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων σε μια ταξική κοινωνία.

που συχνά αντανακλά τις προοπτικές και πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων της κοινωνίας (Apple, 1986). Ή όπως σημειώνεται στο «Εκπαίδευση και εξουσία»: «η αναζήτηση της ουδέτερης μεθοδολογίας και η μετατροπή του σχολείου σε ένα ουδέτερο όργανο, που όμως βρίσκεται στην υπηρεσία καθόλου ουδέτερων συμφερόντων, πετυχαίνει μόνο να κρύβει από τα μάτια μας τις πολιτικές και οικονομικές συνέπειες της δουλειάς μας» (Apple, 1993: 40).

Θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια παρουσίαση εκείνων των θεωρητικών τοποθετήσεων που «απογυμνώνουν» το σχολείο από το μανδύα της ουδετερότητας και του δίνουν έναν ενεργό ρόλο στη σχέση του με την κοινωνία. Η όλη θεώρηση εδράζεται κυρίως στο έργο του Marx και προσπαθεί να διερευνήσει το σχολείο ως ένα θεσμό ο οποίος συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και σε τελική ανάλυση του ίδιου του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, έχοντας ως αφετηρία την θέση που διατυπώνει ο Marx στον πρόλογο της Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας περί βάσης και οικοδομήματος, σύμφωνα με την οποία ο τρόπος παραγωγής της υλικής ζωής καθορίζει γενικά την κοινωνική, πολιτική και πνευματική διαδικασία της ζωής (Μαρξ Κ. , 1956). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη η εκπαίδευση ως κομμάτι της πνευματικής διαδικασίας των κοινωνιών συναποτελεί το εποικοδόμημα, το οποίο μέσω μιας διαλεκτικής σχέσης προσδιορίζεται από το οικονομικό σύστημα αλλά και σε τελική ανάλυση, το αναπαράγει.

Ο Althusser επεκτείνοντας περαιτέρω αυτή τη θέση αντιλαμβάνεται το σχολείο ως τον σημαντικότερο μηχανισμό αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Πιο αναλυτικά, δίπλα στον καταπιεστικό μηχανισμό του κράτους, τοποθετεί μια άλλη πραγματικότητα αυτήν των «Ιδεολογικών Μηχανισμών του Κράτους». Η βασική διαφορά των «Καταπιεστικών Μηχανισμών» με τους «Ιδεολογικούς Μηχανισμούς» είναι ότι οι πρώτοι λειτουργούν με τη βία ενώ οι δεύτεροι με την ιδεολογία. Αυτό δεν σημαίνει ότι η χρήση βίας ή ιδεολογίας είναι αποκλειστικό προνόμιο του ενός ή του άλλου, αφού σε αρκετές περιπτώσεις οι μεν «δανείζονται» μεθόδους και εργαλεία των δε (Althusser, 1977).

Ως σημαντικότερο Ιδεολογικό Μηχανισμό που κυριαρχεί στις καπιταλιστικές κοινωνίες, αντικαθιστώντας τον παλιό κυρίαρχο (εκκλησία), ο Althusser αναγνωρίζει τον σχολικό. Όπως χαρακτηριστικά λέει: «παίρνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, από το νηπιαγωγείο και ήδη από εκεί, με διάφορες μεθόδους, νεώτερες και παλαιότερες, αποτυπώνει μέσα

τους, επί πολλά χρόνια, ακριβώς εκείνα τα χρόνια που το παιδί είναι περισσότερο τρωτό, παγιδευμένο όπως βρίσκεται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, διάφορα «σαβουάρ φαί-αρ» ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία (τα γαλλικά, η αριθμητική, η φυσική ιστορία, οι επιστήμες, η φιλολογία), ή την κυρίαρχη ιδεολογία αυτή κάθε αυτή (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία) (Althusser, 1977: 93). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, της μαζικής αποτύπωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, αναπαράγονται οι άνισες σχέσεις παραγωγής του καπιταλιστικού σχηματισμού.

Ο Althusser πίστευε ότι το σχολείο καταφέρνει να πετυχαίνει τα παραπάνω, ενδεδυμένο ένα κάλυμμα ουδετερότητας και αντικειμενικότητας. Πιο αναλυτικά το σχολείο στις καπιταλιστικές κοινωνίες είναι καλυμμένο και συγκαλυμμένο από μια κοινά παραδεκτή ιδεολογία, που αποτελεί ουσιαστική μορφή της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, το σχολείο δηλαδή παριστάνεται και γίνεται αντιληπτό σαν να βρίσκεται σε ουδέτερο έδαφος, χωρίς επίσημη ιδεολογία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «μέσα σε αυτό σεβάσμιοι διδάσκαλοι²⁶ της «συνείδησης», και της «ελευθερίας» των παιδιών που τους εμπιστεύεται η κοινωνία και οι «γονείς τους», τα μούν στην ελευθερία, στην ηθικότητα, στην υπευθυνότητα των ώριμων ανθρώπων, με το παράδειγμα τους, με τις γνώσεις τους, με τα βιβλία και με τις «απελευθερωτικές» αρετές τους (Althusser, 1977: 95).

Οι Bowles και Gintis (1976) υπογραμμίζουν ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση ανεξάρτητα από την κοινωνία της οποίας αποτελεί τμήμα. Η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τους θεμελιώδεις κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς. Σύμφωνα με τη θέση τους, η εκπαίδευση στις ΗΠΑ στοχεύει στη διαιώνιση και αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος και για αυτόν το λόγο δε μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής που προάγει την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση αναπαράγει το κοινωνικό status quo μέσα από τη νομιμοποίηση και την κοινωνικοποίηση. Επίσης, εκφρά-

²⁶ Σε αυτό το σημείο υπάρχουν αρκετά κοινά με την αντίληψη του Gramsci για το ρόλο των διανοουμένων στην ισχυροποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφού ότι δεν αρκεί απλά η οικονομική τάξη να δημιουργεί ομοιογενείς προσλήψεις, κατηγορίες και δομές αντίληψης της πραγματικότητας. Μαζί με αυτό πρέπει να υπάρχει μια ομάδα διανοουμένων που ο ρόλος τους είναι να κάνουν αυτές τις ιδεολογικές μορφές να μοιάζουν ουδέτερες (Apple, 1986).

ζουν την πεποίθηση ότι το σχολείο αναπαράγει την άνιση κατανομή της ισχύος όπως αυτή εμφανίζεται και στην κοινωνία, ενώ τα σχολεία φαινομενικά παρέχουν ισότητα ευκαιριών η οποία βασίζεται στην αξία του καθενός, στην πράξη υπεραμύνονται και αναπαράγουν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες.

Για τον Fairlough (1989), ενώ η κρατική ισχύς (κυβέρνηση, έλεγχος δυνάμεων καταστολής κτλ) σε συνθήκες κρίσης είναι αποφασιστικής σημασίας, υπό κανονικές συνθήκες η εκπαίδευση, μαζί με μια πληθώρα άλλων θεσμών (νόμος, εκκλησία, ΜΜΕ, οικογένεια) διασφαλίζουν τη συνέχεια της κυριαρχία της καπιταλιστικής τάξης.

Και για τον Apple το σχολείο είναι ξεκάθαρα ένας χώρος ιδεολογικής παραγωγής και αναπαραγωγής, εντούτοις πιστεύει ότι η παραπάνω άποψη αν και σωστή αποτελεί μια κάπως μονοδιάστατη «οικονομικιστική» προσέγγιση (Apple, 1993: 56). Προσπαθεί να συμπληρώσει αυτήν την ανάλυση με μια θέση που θα κλείνει προς ένα πολιτιστικό και ιδεολογικό προσανατολισμό. Αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του θέματος θεωρεί ότι η θέση των Bowles και Gintis παρέχει μια όχι αρκετά ικανοποιητική εκτίμηση του τρόπου με τον οποίων λειτουργούν τα σχολεία. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει «η εστίαση πρέπει να γίνει επίσης και στις ιδεολογικές και πολιτιστικές συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις υλικές συνθήκες μιας άνισης κοινωνίας καθώς και στο σχηματισμό της συνειδητότητας των ατόμων αυτής της κοινωνίας» (Apple, 1986: 15). Η αντιμετώπιση του σχολείου ως ένας θεσμός αναπαραγωγής του συστήματος είναι μάλλον μονοδιάστατη και υπεραπλουστευτική. Όπως ανέφερε: «η εκτίμηση αυτή είναι λανθασμένη πρώτον γιατί αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν παθητικούς δέκτες προκατασκευασμένων μηνυμάτων και δεύτερον αν δούμε τα σχολεία μόνο σαν απλούς μηχανισμούς αναπαραγωγής, υποτιμούμε το γεγονός ότι από τη φύση τους οι καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις παράγουν αντιφάσεις» (Apple, 1993: 32). Το σχολείο λοιπόν δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα μαύρο κουτί που παράγει την ιδεολογία του συστήματος και οι μαθητές σαν παθητικά όντα, έτοιμα να ενταχτούν σε μια κοινωνία ανισοτήτων. Μια τέτοια προσέγγιση μάλλον είναι ανεπαρκής να εξηγήσει την πολυπλοκότητα της καθημερινής σχολικής ζωής. Οι ιδεολογίες δεν αναπαράγονται ως αποτέλεσμα μιας μηχανιστική διαδικασίας, απλά θέτουν όρια στη διαμόρφωση των προσωπικών στάσεων των μαθητών, όρια που πρακτικά μπορεί να ξεπεραστούν από τις άτυπες πρωτοβουλίες ατόμων και ομάδων (Apple, 1993).

Εν πάση περιπτώσει, η θεώρηση των σχολείων σαν μηχανισμών πολιτιστικής και ιδεολογικής αναπαραγωγής είναι σημαντική εφόσον, όπως σημείωσε ο Gramsci, ένα κρίσιμο σημείο μεγέθυνσης της ιδεολογικής κυριαρχίας ορισμένων τάξεων, είναι ο έλεγχος της γνώσης που διατηρεί και παράγει τους θεσμούς σε μια δοσμένη κοινωνία. Ο έλεγχος των τομέων που διατηρούν και παράγουν τη γνώση είναι κρίσιμος για την αύξηση της ιδεολογικής κυριαρχίας μιας ομάδας ή μιας τάξης (Apple, 1986). Με αυτήν την έννοια ο ρόλος του σχολείου στην επιλογή, διατήρηση και μετάδοση εννοιών, ιδεολογικών κανόνων και αξιών που εμπεριέχονται στο κρυφό και στο φανερό αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι καθόλου ασήμαντος (Apple, 1986).

Ο Fairlough αναδεικνύει την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικού σχηματισμού, σχολείου και κοινωνικής δράσης. Στην προσέγγιση του περί του λόγου των θεσμών επισημαίνει τα τρία διαδοχικά ετεροκαθοριζόμενα επίπεδα: κοινωνικός σχηματισμός, κοινωνικοί θεσμοί, κοινωνική δράση. Μεταφέροντας αυτό το σχήμα στην εκπαίδευση θα λέγαμε ότι ο θεσμός του σχολείου προσδιορίζεται από τον γενικότερο κοινωνικό σχηματισμό και η κοινωνική δράση προσδιορίζεται από τους θεσμούς. Με άλλα λόγια ο κοινωνικός σχηματισμός καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας και ελέγχει τον λόγο των θεσμών (του σχολείου) και εν συνεχεία ο λόγος των θεσμών (σχολείο) διαμορφώνει τον τρόπο δράσης των ατόμων. «Η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας» (Bernstein, 1991: 63). Κάθε πράξη, κάθε παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πληροφορίες που έχουν δεχτεί από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους τα άτομα. Όταν λέμε άμεσο και έμμεσο περιβάλλον εννοούμε τα ΜΜΕ, την οικογένεια, τις καθημερινές συναναστροφές αλλά και το σχολείο. Ειδικά το τελευταίο έχει αποφασιστικό ρόλο στη μετάδοση πληροφοριών, λόγο του συνεχούς και οργανωμένου τρόπου μετάδοσης. Οι πληροφορίες σχηματίζουν κρίσεις και πεποιθήσεις, που αποτελούν μέρος του μηχανισμού που κατευθύνει τις ενέργειες μας (Κάτσικας, 1999).

Αυτή η προσέγγιση φυσικά σε καμία περίπτωση δεν είναι μηχανιστική και στατική αλλά δυναμική και διαλεκτική και σε αρκετές περιπτώσεις η κατεύθυνση των επιδράσεων μπορεί να είναι και αντίστροφη (Fairlough, 1995). Οι θεσμοί πρέπει να γίνουν αντιληπτοί ως χώροι όπου την ίδια στιγμή διευκολύνεται και περιορίζεται η κοινωνική δράση των μελών τους. Από

τη μία καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα επιμέρους στοιχεία χωρίς το οποίο δεν θα μπορούσαν αυτά να δράσουν ως τέτοια (σχολείο-καθηγητής-μαθητής) και από την άλλη τα διευκολύνουν να δράσουν μέσα όμως στο προκαθορισμένο πλαίσιο. Οι θεσμοί επίσης κατασκευάζουν ιδεολογικά τα υποκείμενα τους με την έννοια ότι τους επιβάλλον περιορισμούς ιδεολογίας και λόγου (Fairlough, 1995). Για μια ακόμα φορά, όμως πρέπει να τονιστεί ότι οι θεσμοί δεν είναι μονολιθικοί σχηματισμοί όπου υπάρχει μόνο ένας κυρίαρχος λόγος και μια μόνο κυρίαρχη ιδεολογία. σε αρκετές περιπτώσεις συνυπάρχουν εναλλακτικές επιλογές για τα μέλη των θεσμών (Fairlough, 1995). Το σχολείο ως θεσμός αποτελεί και αυτό έναν χώρο γλωσσικής διαντίδρασης, η αλλιώς ένα σύστημα λόγου (order of discourse). Το πώς οι λόγοι δομούνται και το πώς αλλάζουν, προσδιορίζεται από τις σχέσεις ισχύος στο επίπεδο του θεσμού ή της κοινωνίας. «Η ισχύς σε αυτό το σημείο σημαίνει τη δυνατότητα ελέγχου των συστημάτων λόγου, μια πτυχή αυτού του ελέγχου είναι και ιδεολογική, το να διασφαλίσει ότι υπάρχει αρμονία μεταξύ των λόγων» (Fairclough, 1989: 30).

Με το θέμα της δόμησης του κοινού νου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινής λογικής ιδέες, οι καθημερινές πεπτοιθήσεις και οι κοινές αντιλήψεις για τον κόσμο μεταδίδονται στα νέα μέλη μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας, ασχολήθηκαν και οι κοινωνικοί κονστрукτιβιστές. Τα ερωτήματα που προέκυψαν είχαν να κάνουν κυρίως με το ποιος καθορίζει το τι συμπεριλαμβάνεται στη γνώση που θα μεταδοθεί. Ξεκινώντας από την αφετηρία ότι το σύνολο της γνώσης δομείται κοινωνικά διατυπώθηκε η θέση ότι κάποια άτομα έχουν μεγαλύτερη δύναμη από κάποια άλλα στο να καθορίσουν από τι αποτελείται αυτή η γνώση (Woolfolk, 2005).

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο λόγος του σχολείου και της σχολικής τάξης παίζει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της συνείδησης του υποκειμένου αλλά και του κοινού νου. Οι λόγοι με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά στο σχολείο μας βοηθούν να προσδιορίσουμε το είδος των ανθρώπων στους οποίους θα εξελιχθούν οι μαθητές (Fairclough, 1989). Το σχολείο εξοπλίζοντας τους μαθητές με κοινές κατηγορίες σκέψης, προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων και κατά συνέπεια την αναπαραγωγή της κοινωνίας (De Montlibert, 2003). Το σχολείο λοιπόν, σαν κρατικό όργανο, είναι ένα σημαντικό μέσο για τη δημιουργία της απαραίτητης, για τη διατήρηση του status quo, συναίνεσης

μέσω της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας (Apple, 1993: 53) και της μετάδοσης αυτής στις επερχόμενες γενιές.

3.2 Το Αναλυτικό πρόγραμμα

Αφού λοιπόν η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτής είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι, εμπλέκεται σε μια πολιτική πράξη συμμετέχοντας σε μια διαδικασία μεταβίβασης και (ανα-) διαμόρφωσης αξιών, νοημάτων, πρακτικών και εν τέλει ιδεολογιών (Apple, 1993: 29). Η γνώση λοιπόν είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα. Το να γνωρίσω είναι μια κοινωνική διαδικασία, της οποίας φυσικά, η ατομική διάσταση δε μπορεί να παραβλεφτεί ή να υποτιμηθεί²⁷. Αυτή η διαδικασία όπως προαναφέρθηκε διενεργείται μέσα από μια σειρά λόγων και πρακτικών που λαμβάνουν χώρα μέσα (και όχι μόνο) στην τάξη. Αυτοί οι λόγοι συμβάλουν με τον τρόπο τους στην κατασκευή ομοιογενών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, οι οποίοι φέρουν τη σφραγίδα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Με αυτήν την έννοια το σχολείο είναι ένας από τους θεσμούς που συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση του κοινού νου και τη κατασκευή αναπαραστάσεων της πραγματικότητας.

Οι κυριότεροι από τους λόγους που συνυπάρχουν στο χώρο του σχολείου, χωρίς φυσικά να είναι και οι μόνοι, είναι ο εκπαιδευτικός και ο επιστημονικός. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι η μεγάλη διαπλαστική τους ικανότητα και το αυξημένο κύρος που έχουν και οι δύο. Αυτό το κύρος πηγάζει κυρίως από την κυρίαρχη παραδοχή περί της ουδετερότητας του σχολείου αλλά και από το κύρος το οποίο χαρακτηρίζει την επιστημονική γνώση, η οποία σε μεγάλο βαθμό μεταδίδεται στους μαθητές μέσα από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και αποκτούν υπόσταση μέσα από τα σχολικά βιβλία. Με άλλα λόγια η γνώση που μεταδίδεται στα παιδιά, εμπεριέχει μέσα της μια μεγάλη δύναμη, τη δύναμη της εγκυρότητας της επιστήμης. Από την άλλη η γλώσσα που εκφέρεται αυτή η γνώση τείνει (ή παρουσιάζεται) να γίνει απολίτικη και ανιστορική, κρύβοντας όλο το σύμπλεγμα πολιτικού και οικονομικού συσχετισμού δυνάμεων που βρίσκεται πίσω

²⁷ Με το θέμα της συνοικοδόμησης της γνώσης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ασχολήθηκαν αρκετοί μελετητές. Ενδεικτικά αναφέρω τον Piaget και τον Vygotsky (Woolfolk, 2005).

από την εκπαιδευτική οργάνωση (Apple, 1986). Από την άλλη και ο σχολικός λόγος γίνεται κυρίαρχος, αυτόνομος και παντοδύναμος μέσα από τις επαναλήψεις του. Όπου επαναλήψεις εννοούνται οι επιβιώσεις και μεταφορές στερεοτύπων, απεικονίσεων και στρατηγικών παραλήψεων σε μια κειμενική αλυσίδα (Fairlough, 1995).

Η παραδοχή λοιπόν του ιδεολογικού ρόλου τους σχολείου εκ των πραγμάτων μας θέτει ενώπιων του επόμενου ζητήματος: με ποιους μηχανισμούς και ποιους τρόπους το σχολείο επιτελεί αυτόν τον ρόλο; Η απάντηση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι απλή και απόλυτη. Πάντως θα λέγαμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, ως ο κύριος φορέας και μέσο αυτού του προγράμματος, κατέχουν σημαντικότερο ρόλο, μέσα σε ένα σύνολο πολυδιάστατων δομών, συμπεριφορών και λειτουργιών, με τις οποίες το σχολείο καταφέρνει να λειτουργήσει ως ιδεολογικός μηχανισμός²⁸.

Σε μια προσπάθεια αιτιολόγησης της ειδικής αναφοράς στα αναλυτικά προγράμματα, σε μια εργασία που φιλοδοξεί να αναλύσει τα σχολικά εγχειρίδια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια παράγονται και χρησιμοποιούνται πάντα σε αναφορά προς τα αναλυτικά προγράμματα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς μέσα διδασκαλίας, αλλά υποστασιοποιούν ή και υποκαθιστούν τα αναλυτικά προγράμματα. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα τα σχολικά εγχειρίδια δέχονται κριτική η οποία θα έπρεπε να απευθύνεται στα αναλυτικά προγράμματα. Τα τελευταία εκφράζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία, ενώ τα πρώτα αποτελούν τα εργαλεία με τα οποία η φιλοσοφία αυτή γίνεται πράξη στο σχολείο και στην τάξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Υπό αυτήν την έννοια δεν μπορεί, νομίζω, να απουσιάζει μια κάποια αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα εγχειρίδια.

Παρά το γεγονός ότι ο όρος αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται ευρύτατα, ο σαφής προσδιορισμός των κυριότερων χαρακτηριστικών του δεν είναι εύκολος, λαμβάνοντας

²⁸ Ο Apple αναφέρει τις «καθημερινές κανονικότητες των σχολείων» ή αλλιώς κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, στη σιωπηρή δηλαδή διδαχή κανόνων, αξιών και διατάξεων. Επίσης, τις μορφές της εκπαιδευτικής γνώσης, την ύλη δηλαδή της εκπαίδευσης. Και τέλος τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τις ιδεολογικές και επιστημολογικές δεσμεύσεις που αποδέχονται και αναπαράγουν. Σύμφωνα με τον Apple, αν θέλουμε να κατανοήσουμε πως λειτουργούν οι ιδεολογίες μέσα στο σχολείο θα πρέπει να στραφούμε επίσης και στην καθημερινή σχολική πρακτική (Apple, 1986).

υπόψη την ποικιλομορφία των ορισμών που υπάρχουν. Κατά την Κουτσουβάνου, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που φαίνεται από τα σχολικά βιβλία για ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή από το βιβλίο του καθηγητή και/ή αυτό που διδάσκεται (Ευαγγέλου, 2007). Με άλλα λόγια όταν μιλάμε για το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αναφερόμαστε κυρίως στην «διδακτέα ύλη», στο τι δηλαδή διδάσκεται, και περιλαμβάνεται στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, όπως μαθήματα, γνωστικά αντικείμενα, θεματικές ενότητες (Apple, 1986). Και αν σε ένα πρώτο επίπεδο ο μανδύας της ουδετερότητας φαίνεται να είναι πάλι παρόν, μια διερεύνηση σε βάθος δείχνει ότι τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Όπως προαναφέρθηκε, η γνώση που διδάσκεται στο σχολείο είναι ένα μικρό μόνο κομμάτι από μια μεγάλη δεξαμενή ανθρωπίνων γνώσεων. Σε αυτό το σημείο λοιπόν εκ των πραγμάτων γίνεται μια πρώτη σημαντική επιλογή, ένα ξεδιάλεγμα της γνώσης που προορίζεται να διδαχθεί από αυτή που θα παραμένει εκτός σχολείου. Μια επιλογή τέτοιου είδους έχει ξεκάθαρα ιδεολογικά στοιχεία. Εκ των πραγμάτων λοιπόν η γνώση που τελικά επιλέγεται να διδαχθεί, είναι φορέας και του ιδεολογικού φορτίου αυτής της επιλογής, αλλά και της ιδεολογίας που εμπεριέχει αυτή καθαυτή η γνώση (Apple, Εκπαίδευση και εξουσία, 1993). Ενώ ο Bernstein τονίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια, αντανακλά τόσο την κατανομή της εξουσίας όσο και του κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1991: 63).

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι αν ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί κατά κύριο λόγο επιστημονική ή ιδεολογική διαδικασία. Θεωρώ ότι η απάντηση είναι ξεκάθαρη, όπως έχουν δείξει πολλοί ερευνητές: ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι κατά κύριο λόγο ιδεολογική διαδικασία και εν συνεχεία τα αναλυτικά προγράμματα με τη σειρά τους αποτελούν έναν μηχανισμό που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Ευαγγέλου, 2007). Ενώ ο Apple χαρακτηρίζει ως «αφέλεια να θεωρούμε το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα ως ουδέτερη γνώση» (Apple, 2008: 145). Από την άποψη αυτή είναι πολύ σημαντικό το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, των γνώσεων δηλαδή που μεταβιβάζονται από το σχολείο (Apple, 1993). Σε ότι έχει να κάνει λοιπόν με την αποκάλυψη του λανθάνοντος ιδεολογικού περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων, ο Apple θέτει τα εξής σημαντικά ερωτήματα, τα οποία περιγράφουν με έναν απλό και

ξεκάθαρο τρόπο όλη την προβληματική περί αναλυτικού προγράμματος και ιδεολογίας: «ποιανού είναι η γνώση;», «ποιος τη διάλεξε;», «γιατί οργανώνεται και διδάσκεται με το συγκεκριμένο τρόπο στη συγκεκριμένη ομάδα;». Συνοπτικά θα λέγαμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εξεταστεί από δυο πλευρές: πρώτον, τι διδάσκεται στο σχολείο και τι δεν διδάσκεται και δεύτερον, ποια μορφή έχει (Apple, 1993).

Πιο αναλυτικά, ο Apple στρέφει την προσοχή του από το φανερό στο μη φανερό. Στον σκληρό πυρήνα αυτής της διαδικασίας είναι αυτό που ονομάζει επιλεκτική γνώση. Με άλλα λόγια η προσοχή μας δεν πρέπει να στραφεί τόσο στο τι λέγεται αλλά κυρίως στο τι δεν λέγεται (Apple, 1993: 56), μεταφέροντας την άποψη του Machegey σε ότι έχει να κάνει με την μελέτη του αναλυτικού προγράμματος, ότι δηλαδή τα ιδεολογικά συμφέροντα που κρύβονται πίσω από ένα κείμενο μπορούν να βρεθούν όχι σε αυτά που περιέχει το κείμενο αλλά σε αυτά που αποσιωπά. Ο Apple λοιπόν ερευνώντας ανάμεσα σε άλλα και το τυπικό σώμα της γνώσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο λειτουργεί για την οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή των συνθηκών της κοινωνίας (Apple, 1993: 41). Το τι θεωρείται νομιμοποιημένη γνώση είναι, μάλλον, αποτέλεσμα των σύνθετων σχέσεων εξουσίας και αγώνων μεταξύ τμημάτων κοινωνικών τάξεων, κοινωνικών φύλων, φυλών και θρησκευτικών ομάδων (Apple, 2008: 145). Μεγάλης σπουδαιότητας, εκτός από αυτό καθαυτό το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι το πώς οργανώνεται το περιεχόμενο αυτού, πώς οργανώνεται η ίδια η γνώση αλλά και το πώς μεταδίδεται (Apple, 1986: 56).

Στην ίδια κατεύθυνση ο Bernstein αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει τι θεωρείται ως έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική καθορίζει τι θεωρείται ως έγκυρη μετάδοση της γνώσης και η αξιολόγηση τι θεωρείται έγκυρη υλοποίηση της γνώσης σε σχέση με τα διδασκόμενα (Ευαγγέλου, 2007: 68).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι όπως αναφέρει ο Giroux (1997, σ. 72), για πολλά χρόνια οι θεωρητικοί «προσκολλημένοι στη λογική «του άμεσου», βρήκαν καταφύγιο στον κόσμο του έκδηλου και για αυτό αρνούσαν να αναρωτηθούν για την εσωτερική λογική του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να αποκαλύψουν κρυμμένα νοήματα, δομημένες σιωπές ή ανεπιθύμητες αλήθειες .

3.3 Τα σχολικά εγχειρίδια

Ξεκινώντας την αναφορά στον ρόλο που επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει, νομίζω, να γίνουν οι απαραίτητες νοηματικές διευκρινίσεις περί του σχετικού όρου. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008), πολλοί άλλοι όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι του σχολικού εγχειριδίου, όπως διδακτικό εγχειρίδιο, σχολικό βιβλίο και σχολικό βοήθημα. Τονίζεται όμως ότι οι σημασίες αυτών των όρων δεν συμπίπτουν απόλυτα. Πιο συγκεκριμένα το διδακτικό εγχειρίδιο είναι κυρίως το βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και το σπίτι. Ενώ το διδακτικό εγχειρίδιο μαζί με το βιβλίο του δασκάλου και τυχόν τετράδιο εργασιών συναπαρτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο. Σχολικό βιβλίο από την άλλη είναι οποιοδήποτε βιβλίο χρησιμοποιείται στο σχολείο ή στο σπίτι και έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και τη διδασκαλία εν γένει.

Σε κάθε περίπτωση πάντως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούσαν και σε μεγάλο βαθμό συνεχίζουν να αποτελούν το βασικό διδακτικό μέσο και εκπαιδευτικό εργαλείο στις σχολικές αίθουσες. Μολονότι τα τελευταία χρόνια με τη συνεχώς αυξανόμενη διάδοση άλλων πληροφοριακών μέσων αυτός ο ρόλος του βιβλίου, ως έντυπο υλικό, ίσως περιορίζεται εντούτοις είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή φαίνεται ότι ο ρόλος των βιβλίων εξακολουθεί να είναι κεντρικής σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρονίδης, 2004). Ο ρόλος λοιπόν του σχολικού εγχειριδίου στα πλαίσια της διδασκαλίας είναι κεντρικός²⁹ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Ο Apple στην Επίσημη γνώση μεταφέρει τα λόγια ενός μέλους του συμβουλίου για τη Βασική Εκπαίδευση: «Τα εγχειρίδια, καλώς ή κακώς, κυριαρχούν στο τι μαθαίνουν οι μαθητές. Εκφράζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και συχνά τα γεγονότα που μαθαίνονται στα περισσότερα μαθήματα. Για πολλούς μαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια είναι η πρώτη και, μερικές φορές, η μοναδική επαφή τους με τα βιβλία και την ανάγνωση. Το κοινό θεωρεί τα σχολικά εγχειρίδια

²⁹ Ο κεντρικός αυτός ρόλος εξηγείται με βάση πολλούς λόγους. Συνοπτικά αναφέρω: ιστορικά και διαχρονικά το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται αντιληπτό ως το παλαιότερο και ως το κατεξοχήν μέσο διδασκαλίας, η αυθεντία που ασκεί στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, ως συνέπεια των παραπάνω η εμπέδωση της σύνδεσης ανάμεσα στις έννοιες σχολικό εγχειρίδιο και μόρφωση και τέλος η πραγματικότητα που λέει ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα σχολικά βιβλία είναι τα μοναδικά βιβλία που έχει στη διάθεση της μια οικογένεια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

εξουσιοδοτημένα, ακριβή και απαραίτητα. Και οι δάσκαλοι στηρίζονται σε αυτά για να οργανώσουν τα μαθήματα και να δομήσουν την ύλη» (Apple, 2008: 151).

Πάρα πολλοί ερευνητές έχουν αναδείξει τον τουλάχιστον διπλό ρόλο που επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια. Από τη μια λειτουργούν ως μέσα διδασκαλίας και έχουν ως στόχο την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών και καθώς μάλιστα όλη σχεδόν η εκπαιδευτική διαδικασία περνάει μέσα από αυτά θα λέγαμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν όλες τις γνωστές λειτουργίες του σχολείου και από την άλλη, διαμεσολαβούν και παρουσιάζουν την πραγματικότητα στον μαθητή, έτσι ώστε σχεδόν παράλληλα προς τον ρόλο τους ως μέσα διδασκαλίας να προβάλλει και ο ρόλος τους ως φορέων σκοπών και περιεχομένων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 213). Με άλλα λόγια τα σχολικά εγχειρίδια παράλληλα με τη λειτουργία τους ως εργαλεία μετάδοσης της γνώσης, επιτελούν και μια ξεκάθαρα ιδεολογική λειτουργία (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Όπως όμως σημειώνει ο Apple: «λίγη προσοχή έχει, πραγματικά, δοθεί σε εκείνο το δημιούργημα που διαδραματίζει έναν τόσο σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του ποιανού κουλτούρα διδάσκεται: το σχολικό εγχειρίδιο. Βέβαια έχουν υπάρξει χιλιάδες μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια όλα αυτά τα χρόνια. Αλλά σε γενικές γραμμές, μέχρι πρόσφατα, οι περισσότερες από αυτές παρέμεναν αδιάφορες για την πολιτική της κουλτούρας» (Apple, 2008: 144).

Ο υπουργός παιδείας της Γ΄ Γαλλικής Δημοκρατίας Jules Ferry είχε πει ότι «όποιος έχει τον έλεγχο του βιβλίου, έχει και τον έλεγχο της εκπαίδευσης». Υπό αυτήν την έννοια τα σχολικά βιβλία μπορεί να αποτελέσουν όργανα νομιμοποίησης και ενίσχυσης της πολιτικής εξουσίας που τα παράγει και τα ελέγχει (Κουλούρη, 2007). Αυτή η σπουδαιότητα των βιβλίων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, με τους στόχους και τις λειτουργίες που αυτό είναι επιφορτισμένο να επιτελεί, έχουν ως αποτέλεσμα τα σχολικά βιβλία να αποτελέσουν, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αντικείμενο έντονων ιδεολογικών αντιπαραθέσεων (Κουλούρη, 2007).

Ξεκινώντας από την άποψη του Fairlough ότι η έννοια του λόγου αναφέρεται σε μια διαδικασία κοινωνικής διαντίδρασης, στην οποία το κείμενο είναι μόνο ένα μέρος και συμπεριλαμβάνει εκτός από αυτό (το κείμενο) και τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου, κατά την οποία το κείμενο είναι προϊόν αλλά και τη διαδικασία ερμηνείας, κατά την οποία το κείμενο

είναι πηγή (Fairclough, 1989), θεωρώ ότι η ιδεολογική πτυχή των σχολικών εγχειριδίων έχει διπλή υπόσταση. Θα πρέπει να τα αντιληφθούμε τόσο ως ιδεολογικά δημιουργήματα όσο και ως ιδεολογικούς δημιουργούς, και ως προϊόντα και ως παραγωγούς. Από τη μια είναι τα αντικείμενα/προϊόντα μιας ιδεολογικής διαδικασίας παραγωγής και από την άλλη είναι τα υποκείμενα που διαμορφώνουν, επηρεάζουν και μεταδίδουν στάσεις, γνώμες, πεποιθήσεις κτλ. Με άλλα λόγια την ίδια στιγμή είναι το αποτέλεσμα αλλά και η πηγή ιδεολογίας, προϊόντα και παραγωγοί.

Πιο αναλυτικά, τα σχολικά βιβλία αντανakλούν ιδεολογικές, πολιτισμικές, εκπαιδευτικές αλλά και πολιτικές επιλογές της συγκεκριμένης περιόδου που συγγράφονται (Provenzo, Shaver, & Manuel, 2011: 1). Παρόλο που εμφανίζονται ως αντικειμενικά και ουδέτερα αλλά και ως φορείς της επίσημης επιστημονικής γνώσης εντούτοις είναι ιδεολογικά φορτισμένα κοινωνικά δημιουργήματα (Chappell, 2008: 138). Ενσωματώνουν κοινωνικές και οικονομικές αξίες, των συγγραφέων, του κυρίαρχου επιστημονικού και πολιτικού λόγου στην εκάστοτε συγκυρία. «Τα σχολικά εγχειρίδια καθρεφτίζουν την κοινωνία. Μπορεί να παραμορφώνουν ή μπορεί να παρουσιάζουν μόνο ένα κομμάτι της συνολικής εικόνας» (Burstyn & Corrigan, 2011: 37). Σύμφωνα με τον Apple τα σχολικά εγχειρίδια ενσαρκώνουν με το περιεχόμενο και τη μορφή τους, συγκεκριμένες μορφές της πραγματικότητας, συγκεκριμένους τρόπους επιλογής και οργάνωσης του τεραστίου ορίζοντα των υπαρχόντων γνώσεων, που νομιμοποιούν την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών ομάδων. Τα εγχειρίδια αποτελούν προϊόντα πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων μαχών και συμβιβασμών. Τα εμπνέονται, τα σχεδιάζουν και τα συγγράφουν πραγματικοί άνθρωποι, με πραγματικά συμφέροντα (Apple, 2008: 145). Με αυτήν την έννοια τα βιβλία είναι ένα δημιούργημα το οποίο εμπεριέχει όλες εκείνες τις ιδεολογικές παραδοχές της κοινωνίας που το δημιούργησε. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι στην Ελλάδα ο πλήρης έλεγχος του περιεχομένου, των στόχων, της διαδικασίας, της έγκρισης για τη δημιουργία των σχολικών βιβλίων βρίσκεται στα χέρια του κράτους³⁰ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι παρόλο που στο εξώ-

³⁰ Η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου αρχικά επιχειρήθηκε να καθιερωθεί με διάταγμα του 1836. Σε αντίθεση όμως με εκείνο το διάταγμα το οποίο αποδείχθηκε βραχύβιο, ουσιαστικά ο έλεγχος του κράτους στην όλη διαδικασία θεμελιώνεται με το νόμο 952 του 1937 (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

φυλλο των βιβλίων αναγράφονται τα ονόματα των συγγραφέων, το σχολικό εγχειρίδιο δεν γίνεται αντιληπτό ως ένα έργο που φέρει την προσωπική σφραγίδα τους, αλλά καθίστανται ένα προϊόν το οποίο φέρει την κρατική αξιοπιστία, την επίσημη ουδετερότητα και την απρόσωπη αυθεντία της επίσημης γνώσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Με αυτή την έννοια ως συγγραφέας του βιβλίου δεν πρέπει να νοείται το άτομο που τα συγγράφει αφού αυτός αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ιδεολογικού λόγου (Provenzo, Shaver, & Manuel, 2011). Αυτό το είδος γνώσης έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αφού εκ των προτέρων υπόκειται σε πολλούς περιορισμούς για παράδειγμα δεν μπορεί να είναι εγκυκλοπαιδική και παρωχημένη αλλά ούτε νεωτερική και αμφισβητήσιμη. Πρέπει να είναι επιστημονικά έγκυρη, να είναι ευρύτερα αποδεκτή. Τα διδακτικά βιβλία κατασκευάζουν μια σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης, επομένως αυτό τα καθιστά ευαίσθητους και αποκαλυπτικούς δείκτες των κοινωνικών και ιδεολογικών εξελίξεων που παρεμβαίνουν και καθορίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Κοντονάσιου, 2011) εφόσον περιέχουν τη γνώση εκείνη που, σε κάθε εποχή, κρίνεται επαρκής και αναγκαία να μεταδοθεί στη νέα γενιά, αγγίζοντας το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εγχειρίδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μεταφέροντας τα λόγια του Raymond Williams, ο οποίος προσδιορίζει την πολιτισμική ηγεμονία στα σχολικά βιβλία ως εξής: «αυτό που βλέπουμε είναι μια εκ προθέσεως επιλεκτική πλαισίωση του παρελθόντος και αναπλαισίωση του παρόντος. Αυτή η επιλεκτικότητα, αναδεικνύει και το ρόλο τους, που σε μεγάλο βαθμό δεν είναι να διδάξει συγκεκριμένα επιστημονικά θέματα, αλλά να διαπλάσουν βάση συγκεκριμένων αξιών και οπτικών» (Provenzo, Shaver, & Manuel, 2011: 5).

Από την άλλη θεωρώ ότι το σχολικό βιβλίο πρέπει εκτός από ιδεολογικό προϊόν να γίνεται αντιληπτό και ως εργαλείο κατασκευής. «Τα σχολικά εγχειρίδια, δηλώνουν με το περιεχόμενο και τη μορφή τους, ιδιαίτερες κατασκευές της πραγματικότητας, ιδιαίτερους τρόπους συλλογής και οργάνωσης του απέραντου σύμπαντος της πιθανής γνώσης» (Apple, 2008: 149). Αυτή η άποψη αντιλαμβάνεται τα σχολικά βιβλία ως δρώντα υποκείμενα αφού παίζουν έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της κοσμοαντίληψης των μαθητών, δηλαδή της ιδεολογίας τους. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, η δομή του, το ύφος του, το λεξιλόγιο του αποβλέπει σε συγκεκριμένης κατεύθυνσης κοινωνικοποίηση (Apple, 2008). Υπό αυτήν την οπτική λοιπόν, είναι φανερή η σημασία των σχολικών βιβλίων ως προς την κοινωνικοπολιτική τους

λειτουργία αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, συμπεριφορών. Τα εγχειρίδια, επιτελώντας αυτές τις λειτουργίες ουσιαστικά είναι «μηνύματα προς το μέλλον». Συμμετέχουν σε αυτό που μια κοινωνία έχει αναγνωρίσει ως νομιμοποιημένο και αληθινό (Apple, 2008, σ. 150). Συνιστούν έναν σημαντικότερο φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων, τα οποία παρόλο που συχνά δεν δηλώνονται ρητά λειτουργούν με τρόπο καταλυτικό στη διαμόρφωση της ιδεολογικής ταυτότητας των μαθητών (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Αυτό γίνεται ξεκάθαρο στις περιπτώσεις του μοναδικού εγχειριδίου το οποίο αποτελεί κρατικό μονοπώλιο. Το κράτος έχοντας υπό τον αποκλειστικό έλεγχο του τα σχολικά εγχειρίδια προσπαθεί (και) μέσω αυτών (θεωρητικά τουλάχιστον) να επιτύχει την ομογενοποίηση του πληθυσμού μέσω της ενστάλαξης ενός ενιαίου συστήματος αναπαραστάσεων και αξιών. Η τελευταία αυτή λειτουργία του εγχειριδίου το έχει μετατρέψει, σε περιπτώσεις ολοκληρωτικών και αυταρχικών καθεστώτων, σε ένα από τα όργανα προπαγάνδας της πολιτικής εξουσίας. Για τον ίδιο λόγο εξάλλου συντάσσονται από τα καθεστώτα αυτά κατάλογοι απαγορευμένων βιβλίων, ενώ ασκείται απόλυτος έλεγχος στα σχολικά εγχειρίδια (Κουλούρη, 2007).

Επίσης στην όλη προβληματική περί γλώσσας, ιδεολογίας και εξουσίας, όπως αυτή ήδη παρουσιάστηκε, προφανώς εντάσσονται και τα σχολικά εγχειρίδια. Το βασικό υλικό μέσο στο οποίο αποτυπώνεται και φέρεται η γλώσσα με τη μορφή κειμένων στο σχολείο είναι τα σχολικά βιβλία. Όπως πολύ ωραία σημειώνει ο Fairlough τα κείμενα είναι κοινωνικοί χώροι στους οποίους δυο σημαντικές κοινωνικές διαδικασίες συνυπάρχουν: γνώση και αναπαρασταση του κόσμου και κοινωνική διαντίδραση (Fairlough, 1995). Αφού λοιπόν πρωτίτερα αποδεχθήκαμε την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και τη δύναμη που έχει στο να κατασκευάζει και να ανακατασκευάζει την πραγματικότητα δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε την ίδια δύναμη και για τα σχολικά εγχειρίδια ως βασικά οχήματα της γλώσσας. Αρκετοί γλωσσολόγοι επίσης δέχονται την άποψη του F. de Saussure περί τυραννίας της γραπτής γλώσσας. Στην αυθεντία δηλαδή που χαρακτηρίζει τον γραπτό λόγο κάτι που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Αυτή η επιρροή όμως των βιβλίων δεν στρέφεται μόνο προς τους μαθητές αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει συνοπτικά και ο Μπονίδης το σχολικό βιβλίο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, που ασκεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες το καθιστούν

ιδιαίτερα σημαντικό. Για τους μαθητές αποτελεί ίσως την κυριότερη πηγή άντλησης συστηματοποιημένων πληροφοριών και για τους καθηγητές αποτελεί το κυριότερο μέσο οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας (Μπονιδής, 2004: 195).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι τα σχολικά βιβλία έχουν ενός είδους ιδεολογική δύναμη, με την έννοια ότι μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις συνεπώς και τις δράσεις των ατόμων. Αυτή η δύναμη προκύπτει από το γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία είναι το πεδίο στο οποίο συνυπάρχουν: η γλώσσα, η επιστήμη, το κράτος και το σχολείο. Το καθένα από αυτά τα επιμέρους στοιχεία, όπως έχει ήδη αναλυθεί, είναι εκ των πραγμάτων φορέας ισχύος, αυτή η ισχύς λοιπόν των μερών αντανακλάται και στα σχολικά εγχειρίδια, ως το υλικό το οποίο συμπυκνώνει όλα αυτά τα στοιχεία και ως το πεδίο στο οποίο εκδηλώνεται η ισχύς των μερών.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι αναπαραστάσεις της
φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια

Κεφάλαιο 4

Η έρευνα

4.1 Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και η ανάλυση των προβαλλόμενων αναπαραστάσεων της φτώχειας στο περιεχόμενο του κειμένου και του περικειμένου των εν ενεργεία σχολικών εγχειριδίων. Μέσα από την κριτική τους εξέταση και ανάλυση επιδιώκεται να βρεθεί η σχέση μεταξύ του λόγου των εγχειριδίων και του λόγου περί φτώχειας. Η προσοχή στρέφεται στα σχολικά εγχειρίδια, θεωρώντας τα σημαντικό εργαλείο μετάδοσης του σχολικού λόγου και ισχυρό μέσο διαμόρφωσης κοινωνικών αναπαραστάσεων. Αυτό που θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί είναι το πώς το σχολείο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια κατασκευάζει και δομεί την εικόνα της φτώχειας και των φτωχών στα μυαλά των μαθητών μέσα από τους λόγους της φτώχειας που αυτά εκφέρουν. Θα εξεταστεί το πώς λειτουργούν τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα διαμόρφωσης πεποιθήσεων, αντιλήψεων, ιδεολογιών και σε τελική ανάλυση τι είδους κοινωνία προβάλλουν και με ποιον τρόπο ζητούν από τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια τέτοια κοινωνία. Επίσης, πως μέσα από το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια δομείται αυτό που θα λέγαμε ο κοινός νους (common sense) περί φτώχειας αλλά και περί οικονομικού και κοινωνικού συστήματος.

Τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων την οριοθετεί η «what's the problem», προσέγγιση της Bacchi και τα ερωτήματα που αυτή θέτει³¹ (1999: 12). Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, τα ερωτήματα στα οποία φιλοδοξεί να απαντήσει αυτή η εργασία είναι τα εξής:

³¹ Αναλυτική αναφορά γίνεται στο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που αναφέρεται στην κατασκευή των κοινωνικών προβλημάτων.

- Πώς αναπαρίσταται η φτώχεια;
- Ποιες παρουσιάζονται ως βασικότερες αιτίες της φτώχειας;
- Ποιες παρουσιάζονται ως καταλληλότερες λύσεις;
- Ποια προσέγγιση της φτώχειας είναι κυρίαρχη;
- Η παρουσία της φτώχειας στη διδακτέα ύλη είναι αντίστοιχη της παρουσίας της στην κοινωνική πραγματικότητα;
- Ποια στάση των μαθητών απέναντι στο παρόν οικονομικό σύστημα διαμορφώνουν οι προβαλλόμενες αναπαραστάσεις της φτώχειας;

Τα παραπάνω ερωτήματα σε καμία περίπτωση δεν είναι δεσμευτικά ούτε φυσικά είναι και τα μόνα. Στην πορεία ενδεχομένως (αυτό θα ήταν και το ευκαίριο) να ανακύψουν και στοιχεία που δεν είχαν προβλεφθεί, να απαντηθούν ερωτήματα που δεν είχαν τεθεί και να προκύψουν νέες παράμετροι οι οποίες θα αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα.

4.2 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Οι έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν ως υποστηρικτικό υλικό για αυτήν την εργασία, θεωρώντας ότι η κάθε μια από αυτές μπορεί να συμβάλει στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη πλαισίωση της, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) σε αυτές που αναφέρονται στις εικόνες της φτώχειας σε βιβλία που προορίζονται για παιδιά (συμπεριλαμβανομένων των σχολικών εγχειριδίων), β) σε αυτές που αναφέρονται στις εικόνες της φτώχειας που εμπεριέχονται σε άλλους λόγους (ΜΜΕ) και γ) σε αυτές που αφορούν την πρόσληψη της φτώχειας από τα παιδιά. Πιο αναλυτικά: α) Η βιβλιογραφία σε ότι αφορά τις αναπαραστάσεις της φτώχειας σε βιβλία που προορίζονται για παιδιά είναι μάλλον φτωχή. Ενώ σε ότι έχει να κάνει συγκεκριμένα με τις αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια, είναι σχεδόν μηδενική. Ας σημειωθεί (με ότι μπορεί να σημαίνει αυτό), ότι όπως προκύπτει από την σχετική βιβλιογραφία, σε αντίθεση με τη φτώχεια, η ανάλυση των αναπαραστάσεων διάφορων άλλων θεμάτων στα σχολικά βιβλία, είναι εξαιρετικά δημοφιλής³² και πλούσια. Εν πάση περιπτώσει θα μπορού-

³² Ζητήματα που αφορούν κυρίως τα φύλα, τις εθνότητες, τις θρησκείες, τα ΑΜΕΑ κοκ

σαμε να αναφέρουμε τις ακόλουθες έρευνες: Η Judith Chafel στο *Poverty in books for young children* (1997): A content analysis, μελετά το πώς παρουσιάζεται η φτώχεια σε 18 παιδικά βιβλία. Η ανάλυση περιεχομένου που κάνει, περιλαμβάνει εννέα αναλυτικές κατηγορίες: απασχόληση, εισόδημα, εργασία, ανεργία, φυλή, εθνικότητα, εκπαίδευση, γεωγραφικός χώρος και οικογενειακή δομή. Αυτό που αναδεικνύεται ως το βασικότερο συμπέρασμα της έρευνας είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στις αναπαραστάσεις της φτώχειας που παρουσιάζονται στα βιβλία με την πραγματικότητα της φτώχειας όπως αυτή προκύπτει από διάφορες μετρήσεις και έρευνες. Στην ίδια δημοσίευση η Chafel (1997: 13) αφού υπογραμμίζει ότι: «παρόλη την προσεκτική έρευνα, λίγες εργασίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι ασχολούνται με το θέμα αυτής της μελέτης», τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την έλλειψη σχετικών εργασιών, παρουσιάζει την έρευνα της Goodman, J. (1985), *From Lemonade stands to Wall Street: Children's books' messages about the economy*, *Interracial Books for Children Bulletin*³³. Σε αυτήν, η Goodman αναλύει τα οικονομικά μηνύματα σε ένα μικρό δείγμα 15 βιβλίων για παιδιά δημοτικού. Η Chafel μεταφέροντας τα λόγια της Goodman από τα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρει ότι: «ο βαθμός στον οποίο συγκεκριμένα βιβλία αποδέχονται την οικονομική ανισότητα σε αυτήν την χώρα είναι σοκαριστικός». Επίσης, σε πολλά από τα αναλυθέντα βιβλία, τα χρήματα τα οποία κερδίζει κάποιος παρουσιάζονται ως αντιπροσωπευτικά της αξίας του ατόμου (Chafel, 1997).

Μια άλλη εργασία είναι αυτή των Sleeter. C & Grant. C., *Race, Class, gender and disability in current textbooks*, η οποία αρχικά δημοσιεύτηκε στο *The politics of the textbooks* (1991), την επιμέλεια του οποίου έχει ο M. Apple, και στη συνέχεια στο *The textbook as discourse* (2011), που έχουν επιμεληθεί οι E. Provenzo, A. Shaver και M. Bello. Σε αυτήν, οι συγγραφείς αναλύουν τις αναπαραστάσεις των κοινωνικών τάξεων σε 47 σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού τα οποία αφορούν τέσσερα γνωστικά αντικείμενα: μαθηματικά, ανάγνωση και γλώσσα, επιστήμη και κοινωνικές σπουδές. Τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι σε γενικές γραμμές το ζήτημα των κοινωνικών τάξεων δεν απασχολεί ιδιαίτερα τα εγχειρίδια, η αμερικανική κοινωνία παρουσιάζεται ως ενιαία και αδιαίρετη από ταξικούς διαχωρισμούς και οι κοι-

³³ Λόγω του ότι στάθηκε αδύνατο να υπάρξει άμεση πρόσβαση σε αυτήν τη δημοσίευση, περιοριζόμαστε στην παρουσίαση της μέσα από το κείμενο της Chafel.

νωνικές σχέσεις αναπαρίστανται ως αρμονικές και ισότιμες. Ενώ πουθενά δεν παρουσιάζεται να υπάρχει φτώχεια και υπερβολικός πλούτος. Όπως λένε οι συγγραφείς: «Αυτό αποτρέπει του μαθητές από το να μάθουν γιατί κάποιοι άνθρωποι είναι φτωχοί, τι είναι η φτώχεια ή το πώς οι άνθρωποι αγωνίστηκαν για την διανομή του πλούτου. Η κοινωνική τάξη και η φτώχεια απλά δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών» (Sleeter & Grant, 2011:204).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί και η μεταγενέστερη μελέτη της Bettie Mc Ginness με τίτλο *Representations of poverty in children's pictures books*, στην οποία διερευνά το πώς παρουσιάζεται η φτώχεια και η φυλή σε δέκα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία από διάφορες χώρες του κόσμου. Διερευνώνται οι αναπαραστάσεις της φτώχειας ως προς την εθνικότητα, τη δομή της οικογένειας, τις αιτίες, τις συνέπειες, αλλά και τους καταλληλότερους τρόπους αντιμετώπισης της. Συνοπτικά τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα είναι ότι στην πλειοψηφία των βιβλίων η φτώχεια παρουσιάζεται ως μια κατάσταση που αφορά «κάποιους άλλους», συνήθως όχι λευκούς, οι οποίοι ζουν σε «άλλες» χώρες, κάτι που προφανώς έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα. Επίσης ως σημαντικότερες αιτίες παρουσιάζονται κυρίως: η ανεργία, η χαμηλά αμειβόμενη εργασία, η απώλεια του ενήλικα που έβγαζε τα προς το ζην της οικογένειας (Mc Ginness, 2008).

Η Jean Anyon εξετάζει 17 βιβλία ιστορίας που διδάσκονται στα αμερικανικά λύκεια. Κυρίως ενδιαφέρεται για την οικονομική και εργατική ιστορία από τον αμερικανικό εμφύλιο μέχρι και τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Ανάμεσα στα άλλα που σημειώνει η συγγραφέας είναι το γεγονός ότι η ιστορία δεν παρουσιάζεται με έναν ουδέτερο τρόπο, αφού, όπως λέει, «η ιδεολογική υποστήριξη στις ισχυρές κοινωνικές ομάδες είναι διάσπαρτη στα σχολικά εγχειρίδια» (Anyon, 2011: 123) και σε άλλο σημείο: «οι αναφορές των σχολικών βιβλίων στην εργασία, στον πλούτο και στα προβλήματα των βιομηχανικών εργατών, υπαινίσσονται ότι πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τους φτωχούς σαν υπεύθυνους για την ίδια τους την φτώχεια: η φτώχεια είναι η συνέπεια της αποτυχίας των ατόμων παρά της αποτυχίας του συστήματος να διανέμει τους πόρους σε όλους. Αυτή η ιδεολογία ενθαρρύνει την εκπαίδευση και άλλες δράσεις που στοχεύουν στο να αλλάξουν το άτομο, αφήνοντας τις άνισες οικονομικές δομές ανέγγιχτες» (Anyon, 2011: 127). Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι ο προβαλλομενος σε όλα τα εγχειρίδια ως πιο κατάλληλος μηχανισμός να επιφέρει οικονομική

αλλάγη είναι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις, ενώ δεν γίνεται αποδεκτή η νομιμότητα, είτε διακριτικά είτε απροκάλυπτα, πιο ριζοσπαστικών μεθόδων αλλαγής (Anyon, 2011).

β) Το ζήτημα των αναπαραστάσεων της φτώχειας έχει σε αρκετές περιπτώσεις μελετηθεί, κυρίως σε ότι έχει να κάνει με το πώς αυτές παρουσιάζονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Παρόλο που αυτό δεν είναι το θέμα αυτής της εργασίας, θεωρώ ότι συμβάλλει στο να ενταχθεί ο εκπαιδευτικός λόγος για τη φτώχεια στο γενικότερο πλαίσιο του δημόσιου λόγου για αυτήν, μεγάλο μερίδιο του οποίου κατέχει ο λόγος των ΜΜΕ. Ενδεικτικά αναφέρω τις μελέτες του Lee-Wright (2010), *Seeing Beyond the Slumdogs: Representations of Poverty in Western Media* στην οποία αναλύεται το πώς παρουσιάζεται στα δυτικά ΜΜΕ η Ινδία ως μια χώρα φτώχειας και εξαθλίωσης και της Kendal (2011), *Framing Class: Media Representations Of Wealth And Poverty In America*, στην οποία αναλύεται ο τρόπος παρουσίασης της φτώχειας και του πλούτου στα αμερικανικά ΜΜΕ, συμπεριλαμβανομένων της τηλεόρασης, του κινηματογράφου και των ειδήσεων. Αυτό που αναδεικνύεται είναι ότι η αναπαράσταση των ανώτερων τάξεων βασίζεται στη συναίνεση, τον θαυμασμό, την άμιλλα, ενώ των φτωχών, στην καλύτερη περίπτωση, στη συμπόνια και στην επιβράβευση όταν καταφέρνουν να ξεφύγουν από τη φτώχεια και στη χειρότερη αντιμετωπίζονται ως στατιστικά στοιχεία και εντελώς αποσπασματικά. Η φτώχεια και οι φτωχοί, ως επί το πλείστον, παραμένουν «αόρατοι», εκτός από τις περιόδους των εορτών ή μετά από μεγάλες καταστροφές (Kendal, 2011). «Σε γενικές γραμμές τα μέσα αγνοούν τους φτωχούς και όταν δεν το κάνουν αυτό, συχνά τους παρουσιάζουν υπό ένα αρνητικό φως το οποίο αγνοεί τις ευρύτερες κοινωνικές και δομικές συνθήκες οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει ή οξύνει την κατάσταση τους» (Kendal, 2011, σ. 82).

Επίσης η μελέτη των Bullock, Wyche, & Williams (2001), *Media Images of the Poor*, η οποία, ανάμεσα στα άλλα, εξετάζει τις αναπαραστάσεις της φτώχειας στα αμερικανικά ΜΜΕ. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται: «παρόλο που η φτώχεια είναι ένα μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα στις ΗΠΑ, οι ιστορίες των φτωχών είναι σπάνιες στα τηλεοπτικά δελτία ειδήσεων» (Bullock, Wyche, & Williams, 2001: 232) και όταν η φτώχεια παρουσιάζεται αυτό, γίνεται κυρίως με δύο τρόπους: είτε ως μια συμπεριφορά που απειλεί την κοινωνία (ναρκωτικά, έγκλημα), είτε με έναν τρόπο που επικεντρώνεται στο ότι οι φτωχοί υποφέρουν (Bullock, Wyche, & Williams, 2001).

γ) Η Judith Chafel, σε μια σειρά άρθρων της έχει ασχοληθεί με το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φτώχεια. Ενδεικτικά αναφέρω τις εξής δημοσιεύσεις: *Children's conceptions of poverty* (1995), *Children's views of poverty* (1997), *Societal images of poverty* (1997), καθώς και το *Schooling, the Hidden Curriculum, and Children's Conceptions of Poverty* (1997). Στο *Children's views of poverty* (1997) παρουσιάζεται μια επισκόπηση των ερευνών που ασχολούνται με της παιδικές αναπαραστάσεις της φτώχειας, σε ένα χρονικό διάστημα περίπου 50 ετών. Αφού επισημαίνεται το κενό στη σχετική βιβλιογραφία, το θεματικό πλαίσιο του άρθρου διευρύνεται αρκετά, προκειμένου να συμπεριλάβει σε αυτό έρευνες που ασχολούνται με μια πιο ευρεία προσέγγιση του θέματος. Αυτές αφορούν κυρίως τις παιδικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών τάξεων, της οικονομικής ανισότητας και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στο άρθρο *Schooling, the Hidden Curriculum, and Children's Conceptions of Poverty*, ερευνάται η διασύνδεση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος με τις προσλήψεις της φτώχειας από τους μαθητές. Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η Chafel θα λέγαμε ότι τα παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν την φτώχεια ως ένα ζήτημα δικαιοσύνης αφού τη θεωρούν μια «νόμιμη», «αναπόφευκτη» και «φυσιολογική» κατάσταση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια: «στο βαθμό που τέτοιες αντιλήψεις εξηγούν την φτώχεια με βάση την ατομική μειονεξία και στέρηση, υποτιμούν άλλους πιο σημαντικούς παράγοντες και εμποδίζουν τον σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής πολιτικής καταπολέμησης της φτώχειας» (Chafell, 1997: 10).

Μια άλλη σχετική έρευνα είναι αυτή των Ida Galli και Roberto Fasanelli με τίτλο *The social representations of poverty a Naples pilot study*. Σε αυτήν παρουσιάζονται τρεις επιμέρους μελέτες που ασχολούνται με το θέμα των αναπαραστάσεων της φτώχειας από παιδιά διαφόρων σχολικών ηλικιών (9 έως 13 ετών). Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αρκετά πολυσήμαντα. Συνοπτικά και όπως αναφέρουν οι συγγραφείς στα συμπεράσματα του άρθρου: «κάποια παιδιά προσωποποίησαν τη φτώχεια αφού την προσδιόρισαν με σημείο αναφοράς την εικόνα που είχαν για τους φτωχούς. Ενώ άλλα, απέφυγαν μια τέτοια υπεραπλούστευση και αντιμετώπισαν τη φτώχεια με έναν πιο σύνθετο τρόπο, ως ένα πρόβλημα με κοινωνικές διαστάσεις». Επίσης πολλά παιδιά πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης της φτώχειας, παρόλο κάτι τέτοιο δεν ζητούταν από την έρευνα. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι η φτώχεια έγινε αντιληπτή από τα συγκεκριμένα παιδιά, ως κάποιου είδους στέρηση (Galli & Fasanelli, 1994).

Σε άλλη εργασία που έχει πραγματοποιηθεί από το Centro Excelencia en Psicología Económica y del Consumo, του Πανεπιστημίου Frontera, της Χιλής, διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στους φοιτητές τους Πανεπιστημίου. Η έρευνα κινήθηκε κυρίως πάνω στους εξής άξονες: αίτια της φτώχειας, λύσεις, προσδιορισμός της έννοιας. Συνοπτικά τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα είναι τα εξής: παρόλο που σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές κινούνταν προς την ίδια κατεύθυνση, εντούτοις υπήρξαν και αρκετές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών του καθενός. Άλλη εικόνα για τη φτώχεια είχαν φοιτητές θετικών σπουδών, άλλη φοιτητές κοινωνικών σπουδών (Denegri Coria κα, 2010).

Επίσης, αναφέρω το άρθρο των Judith Chafell και Carin Neitzel που φέρει τον τίτλο: *And no flowers grow there and stuff: Young children's social representations of poverty*. Το θέμα του άρθρου είναι το πώς τα παιδιά ηλικίας οκτώ ετών νοηματοδοτούν την έννοια της φτώχειας ανάλογα με τα διαφορετικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στα ευρήματα της έρευνας εμφανίζονται διαφοροποιήσεις ανάλογα με αυτά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, επίσης όπως αναφέρεται «τα παιδιά μοιράζονται και μια κοινή ιδεολογία για τους φτωχούς διαφορετική από την κυρίαρχη οπτική της κοινωνίας» (Chafell, 2010).

4.3 Η μέθοδος της έρευνας

Ο Falk Pingel, συγγραφέας του *The UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, αφού με έμφαση δηλώνει ότι η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία, προτείνει μια σειρά ερευνητικών μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών, ποιοτικών και ποσοτικών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Οι κύριες ερευνητικές μέθοδοι, που έχουν ως τώρα χρησιμοποιηθεί είναι: η ερμηνευτική, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η γραμματική του οπτικού κειμένου, η οποία εξετάζει το βιβλίο ως πολυτροπικό κείμενο (Nicholls, χ.χ). Σε κάθε περίπτωση πάντως, κάθε μια από αυτές τις μεθόδους παρουσιάζει τα δικά της προβλήματα και τους δικούς της περιορισμούς. Κατά συνέπεια σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να χρήσουμε κάποια από αυτές ως την «απόλυτη» μέθοδο. Μάλλον η επιλογή της «κα-

ταλληλότερης» μεθόδου «εξαρτάται από τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές επιλογές και τις παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα του ερευνητή» (Μπονίδης, 2004: 198).

Με βάση λοιπόν αυτήν την άποψη αλλά και το θέμα, τους άξονες, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η εργασία, ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε αυτή της ανάλυσης λόγου. Αν και ο όρος είναι ιδιαίτερος ασαφής εξαιτίας του γεγονότος ότι η ανάλυση αυτή εμπλέκεται σε διάφορους τομείς της επιστημονικής γνώσης, παρουσιάζοντας εκάστοτε διαφοροποιήσεις ως προς τα θεωρητικά ερείσματα και τις τεχνικές ανάλυσης (Μπονίδης, 2004).

Οι Jorgensen και Phillips, παρουσιάζουν τρεις βασικές προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου: α) αυτή των Laclau και Mouffe, β) την Κριτική Ανάλυση Λόγου και γ) αυτήν της Ψυχολογίας του Λόγου (*discursive psychology*). Και οι τρεις αυτές προσεγγίσεις ξεκινούν από την κοινή αφετηρία ότι οι τρόποι που επικοινωνούμε δεν είναι ουδέτεροι αλλά παίζουν έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης ταυτοτήτων, κοινωνικών σχέσεων και εν τέλει της ίδιας της πραγματικότητας. Επίσης και οι τρεις αποδέχονται την ανάγκη μιας κριτικής ερευνητικής οπτικής των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Τέλος και οι τρεις αντλούν το θεωρητικό τους υπόβαθρο από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό³⁴ (Jorgensen & Phillips, 2002).

Από αυτές τις τρεις μεθόδους ως η πλέον κατάλληλη για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Αιτιολογώντας αυτήν την επιλογή θα λέγαμε ότι η Κριτική Ανάλυση εξετάζει το λόγο ως μια σύνθεση που αποτελείται από τρία στοιχεία: την κοινωνική πρακτική, τις πρακτικές λόγου και το ίδιο το κείμενο. Στην ανάλυση αυτή σημαντική θέση κατέχει η εξέταση των σχέσεων γλώσσας, κειμένων και ιδεολογίας. Κάθε κείμενο, από τη μια αντιμετωπίζεται ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, το οποίο εντοπίζεται στις δομές του λόγου και από την άλλη θεωρείται ότι επηρεάζει τις σχέσεις εξουσίας (Μπονίδης, 2004). Μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, επιδιώκεται να ανακαλυφθούν οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που εμπεριέχονται σε αυτόν και να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον

³⁴ Η ανάλυση λόγου είναι μια από τις πιο διαδεδομένες ερευνητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Επιπλέον σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται άλλες προσεγγίσεις που έχουν τα χαρακτηριστικά της ανάλυσης λόγου, χωρίς όμως να προσδιορίζονται ως ανάλυση λόγου.

οποίο ο λόγος, ως σχέση κοινωνίας – γλώσσας, συμβάλει στη διαιώνιση ή την αλλαγή της κοινωνίας (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου παρέχει ένα ευρύ φάσμα περιγραφής, ερμηνείας και εξήγησης των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και σημαντικών εκπαιδευτικών θεμάτων (Rogers, 2004). Σε ότι έχει να κάνει συγκεκριμένα με τη χρήση της στην έρευνα των σχολικών βιβλίων, θα λέγαμε ότι αυτή επιτρέπει την κριτική ανάγνωση του λόγου αυτών και την ανίχνευση της ιδεολογίας, όχι μόνο σε αυτά που λέγονται σε ένα κείμενο, αλλά κυρίως σε αυτά που αποσιωπούνται ή έχουν ήδη ειπωθεί και θεωρούνται δεδομένα. Για αυτό και αρκετές φορές η μέθοδος περιγράφεται ως μεταγλωσσική ή υπεργλωσσική αφού ασχολείται περισσότερο με τα συμφραζόμενα ή τη σημασία που κρύβεται πίσω από της γραμματική και συντακτική δομή (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Είναι σαφές λοιπόν ότι η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, έχοντας ως αφετηρία τη γλώσσα επιχειρεί να προχωρήσει σε μια εις βάθος μελέτη του συνόλου του υλικού, χωρίς να περιορίζεται σε αυτό που λέγεται ή είναι φανερό. Με αυτήν την έννοια, δεν φιλοδοξεί τόσο να «διαβάσει» τις ιδεολογίες στα κείμενα, όσο να καταλάβει όλες τις πιθανές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των κειμένων, των τρόπων παρουσίασης και των τρόπων ύπαρξής τους (Rogers, 2004).

Εντούτοις και αυτή η μέθοδος παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς και δυσκολίες. Ο Μπονίδης μεταφέροντας τα λόγια του Holsti αναφέρει ότι μολονότι οι κλασικοί αναλυτές περιεχομένου αναγνώρισαν ότι «είναι αναγκαίο κατά τη φάση της ερμηνείας, να εξασφαλίζεται το διάβασμα «ανάμεσα στις σειρές»... [και να χρησιμοποιείται εκ μέρους του ερευνητή] όλη η δύναμη της φαντασίας και της διαίσθησης του, προκειμένου να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα από τα δεδομένα», δεν υπέδειξαν τον τρόπο ή τα παραδείγματα με τα οποία είναι δυνατόν να γίνει η ποιοτική ανάλυση (Μπονίδης, 2004: 81).

Σε αυτό ακριβώς το σημείο ίσως βρίσκεται και η μεγαλύτερη δυσκολία της και κατά κάποιον τρόπο το μεγαλύτερο της μειονέκτημα, αφού δεν παρέχεται ένα σαφές και ξεκάθαρο μεθοδολογικό εργαλείο προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Η Roger υπογραμμίζει ότι (2004: 7): «δεν υπάρχουν συνταγές για τη διεξαγωγή της κριτικής ανάλυσης λόγου». Αυτή η σχετική ασάφεια και ευελιξία αφήνει ένα τεράστιο περιθώριο κινήσεων το οποίο

ίσως ενέχει κινδύνους για την ίδια την έρευνα. Ένα άλλο μειονέκτημα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου που επισημαίνεται είναι ότι οι αναλυτές ξεκινούν την έρευνα ξέροντας εκ των προτέρων το τι πρόκειται να βρουν και η έρευνα τους έρχεται απλά να επιβεβαιώσει αυτό που είχαν στο μυαλό τους. Με άλλα λόγια οι πολιτικές και κοινωνικές ιδεολογίες περισσότερο προβάλλονται στα δεδομένα παρά προκύπτουν από αυτά (Rogers, 2004).

Σε ότι έχει να κάνει συγκεκριμένα με την προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίον αλληλεπιδρούν τα σχολικά εγχειρίδια με τους χρήστες τους θα πρέπει να επισημανθούν τα ακόλουθα. Ο Apple προσπαθώντας, για ακόμα μια φορά, να υπερβεί μια στείρα και μηχανιστική αντιμετώπιση των εγχειριδίων και του ιδεολογικού τους ρόλου, τονίζει την ανάγκη ύπαρξης πιο «εκλεπτυσμένων και λεπτομερειακών μοντέλων κειμενικής ανάλυσης» (Apple, 2008: 169). Η απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «ποιανού η γνώση περιέχεται σε ένα κείμενο» δεν είναι πάντα εύκολη και απλή. Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι η σημασία ενός κειμένου δεν είναι απαραίτητως εγγενής σε αυτό. Οι σημασίες μπορεί να είναι πολλαπλές και αντιφατικές και πρέπει πάντοτε, να είμαστε πρόθυμοι να διαβάζουμε τις δικές μας αναγνώσεις ενός κειμένου, για να ερμηνεύσουμε τις δικές μας ερμηνείες αυτού το οποίο σημαίνει.

Αυτό ισχύει και για τις δικές μας ερμηνείες του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, αλλά είναι, επίσης, εξίσου πιθανό και για τους αποδέκτες αυτών, τους μαθητές που κάθονται στο σπίτι και στο σχολείο και διαβάζουν τα κείμενα τους. Δεν μπορούμε να υποθέσουμε πως ότι υπάρχει στα εγχειρίδια διδάσκεται στην πραγματικότητα, ούτε μπορούμε να υποθέσουμε πως ότι διδάσκεται μαθαίνεται (Apple, 2008). Χρειάζεται να γίνει πολλή δουλειά για να ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους μαθητές και εκπαιδευτικοί αποδέχονται, ερμηνεύουν, επανερμηνεύουν ή απορρίπτουν, μερικά ή συνολικά τα κείμενα. Συνεπώς ποτέ δεν μπορούμε να καταλάβουμε πλήρως τη δύναμη ενός κειμένου αν δεν λάβουμε υπόψη μας το πώς οι αναγνώστες (στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές) το διαβάζουν, όχι μόνο ως άτομα, αλλά και ως μέλη κοινωνικών ομάδων με τις ιδιαίτερες ιδεολογίες και κουλτούρες τους. Πρέπει λοιπόν να έχουμε κατά νου ότι σε κάθε εγχειρίδιο υπάρχουν πολλαπλά κείμενα – αντιφάσεις στο εσωτερικό του, πολλαπλές αναγνώσεις και διαφορετικές χρήσεις (Apple, 2008). Θα ήταν χρήσιμο να μεταφερθεί ένα εκτενές απόσπασμα του Allan Luke, όπως αυτό παρουσιάζεται στην Επίσημη Γνώση: «μια μεγάλη παγίδα στην έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η

προθυμία της να αποδεχτεί τη μορφή των κειμένων ως ένα απλό μέσο για τη μετάδοση του ιδεολογικού περιεχομένου... Οι περισσότερες αναλύσεις θεωρούν ότι το κείμενο αντανακλά μια ιδιαίτερη ιδεολογική θέση, η οποία μπορεί, στη συνέχεια, να συνδεθεί με συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα... Ακόμα και εκείνοι οι κριτικοί οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει ότι η ιδεολογία που κωδικοποιείται στα διδακτικά κείμενα μπορεί να αντανακλά τον εσωτερικά αντιφατικό χαρακτήρα μιας κυρίαρχης κουλτούρας, τείνουν να αγνοήσουν την ανάγκη ενός πιο σύνθετου μοντέλου ανάλυσης κειμένων. Ενός μοντέλου που δεν θα υποθέτει ότι τα κείμενα είναι, απλά, αναγνώσιμες, κυριολεκτικές αναπαραστάσεις της εκδοχής «κάποιου άλλου» για την κοινωνική πραγματικότητα, την αντικειμενική γνώση και τις ανθρώπινες σχέσεις. Επειδή τα κείμενα δεν σημαίνουν ή δεν μεταδίδουν πάντα αυτό που γράφουν» (Apple, 2008: 169).

Έχοντας κατά νου όλες τις παραπάνω επισημάνσεις, περιορισμούς και δυσκολίες ακολουθούμε την θέση του Fairlough, ο οποίος θεωρεί τη γλώσσα μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, και επομένως την αναλύει ως συνεχή λόγο και όχι ως απλό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση μεταξύ κειμένου (text) και συνεχούς λόγου είναι η εξής: το κείμενο αναφέρεται μόνο στις πραγματικές λέξεις που χρησιμοποιούνται, ενώ ο συνεχής λόγος αναφέρεται επιπλέον στις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου (περίσταση επικοινωνίας, υπονοούμενα, προθέσεις ομιλητή, γνώσεις του κόσμου συνομιλητών κ.λπ.). Ο ίδιος επισημαίνει ότι τα κείμενα δεν έχουν απόλυτη σημασία αφ' εαυτού. Οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα κείμενα ανάλογα με τη γνώση του κόσμου που μεταφέρουν σ' αυτά και με βάση την κοινωνική τους εμπειρία (Fairlough, 1995).

Ο Fairlough διακρίνει το παράδειγμα του, το οποίο είναι και το πιο διαδεδομένο σε ότι αφορά την Κριτική Ανάλυση Λόγου, σε τρία επίπεδα: στο κείμενο, στη γλωσσική πρακτική και στην κοινωνική πρακτική και επιχειρεί το συνδυασμό τριών παραδόσεων ανάλυσης οι οποίες είναι αναπόσπαστες: γλωσσολογική ανάλυση, μακροκοινωνιολογική παράδοση της ανάλυσης κοινωνικής πρακτικής σε σχέση με τις κοινωνικές δομές και την ερμηνευτική ή μικροκοινωνιολογική ανάλυση (Μπονίδης, 2004: 145). Ακολουθώντας αυτήν την όδο θα επιχειρηθεί ξεκινώντας από το συγκεκριμένο και έκδηλο (κείμενο) να οδηγηθούμε στο γενικό και άδηλο (ιδεολογία), προκειμένου εντάξουμε την ιδεολογία που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο.

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Προκειμένου να υπάρξει μια όσο το δυνατόν πιο πλήρης εικόνα της όλης ερευνητικής διαδικασίας, θεωρώ χρήσιμο να περιγραφεί βήμα – βήμα η διαδικασία συγκρότησης του δείγματος, καθώς και οι προβληματισμοί που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας.

Βάση του αντικειμένου της έρευνας θα έπρεπε να αναλυθούν όλα τα εγχειρίδια που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (Γενικό και Επαγγελματικό). Κατόπιν όμως συνειδητής επιλογής, το ερευνητικό ενδιαφέρον της εργασίας στράφηκε μόνο σε αυτά του Γυμνασίου, αφήνοντας αυτά του Λυκείου εκτός. Αυτή η απόφαση βασίστηκε στους εξής παράγοντες: α) το προβλεπόμενο μέγεθος αυτής της εργασίας δεν θα επέτρεπε να εξεταστούν και τα Λυκειακά εγχειρίδια. Η αύξηση του αριθμού των υπό ανάλυση βιβλίων αναγκαστικά θα στερούσε κάτι από την εις βάθος ανάλυση του καθενός από αυτά, αφού το μέγεθος της εργασίας δεν μπορεί να υπερβεί συγκεκριμένα όρια. β) λαμβάνοντας υπόψη τον κρατικό έλεγχο και εποπτεία στην παραγωγή όλων των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι και τα γυμνασιακά και τα λυκειακά κινούνται προς την ίδια ιδεολογική κατεύθυνση. Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναλύοντας μόνο τα πρώτα μπορούμε να έχουμε μια αντιπροσωπευτική εικόνα των γενικότερων ιδεολογικών επιλογών και κατευθύνσεων του ελληνικού σχολείου. γ) λόγω του ότι με την τριετή φοίτηση στο Γυμνάσιο κλείνει ο κύκλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τα γυμνασιακά βιβλία αποκτούν μια επιπλέον βαρύτητα καθώς απευθύνονται στο σύνολό των παιδιών των αντίστοιχων ηλικιών, κάτι που δεν συμβαίνει με τα αντίστοιχα του Λυκείου, αφού μετά την ολοκλήρωση του Γυμνασίου κάποια παιδιά συνεχίζουν στο Γενικό Λύκειο, κάποια στην Τεχνική Εκπαίδευση, ενώ κάποια άλλα σταματούν το σχολείο. Συνεπώς τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου απευθύνονται στο «μεγαλύτερο δυνατό κοινό» και αυτό τα κάνει ακόμα πιο ισχυρά ως μέσα διαμόρφωσης πεποιθήσεων και αντιλήψεων.

Με αυτόν τον τρόπο συγκροτήθηκε μια βασική δεξαμενή άντλησης των υπό ανάλυση εγχειριδίων. Η πρόσβαση στο υλικό έγινε κυρίως μέσω της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Αθλητισμού και Πολιτισμού, «Ψηφιακό Σχολείο», (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>), όπου υπάρχουν διαθέσιμα τα σχολικά εγχειρίδια όλων

Φτώχεια και Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

των τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα: «Το ψηφιακό σχολείο, στην παρούσα φάση περιλαμβάνει το επίσημο εκπαιδευτικό υλικό (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, βιβλία μαθητή, βιβλία εκπαιδευτικού, εργαστηριακές ασκήσεις, κλπ)».

Στον κατάλογο μαθημάτων για το Γυμνάσιο περιλαμβάνονται 63 βιβλία, τα οποία ανά τάξη είναι τα εξής: *Α' τάξη: Αγγλικά - Αρχάριοι, Αγγλικά - Προχωρημένοι, Αισθητική Αγωγή - Εικαστικά, Αισθητική Αγωγή: Μουσική, Αρχαία Ελληνικά (μτφρ) Ηροδότου Ιστορίες, Αρχαία Ελληνικά (μτφρ) Ομηρικά Έπη, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ιστορία, Βιολογία, Γαλλικά, Γερμανικά, Γεωλογία, Θρησκευτικά, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Μαθηματικά, Νεοελληνική Γλώσσα, Οικιακή Οικονομία, Πληροφορική, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή*

Β' τάξη: Αγγλικά - Αρχάριοι, Αγγλικά - Προχωρημένοι, Αισθητική Αγωγή - Εικαστικά, Αισθητική Αγωγή: Μουσική, Αρχαία Ελλάδα, ο τόπος και οι άνθρωποι - Ανθολόγιο, Αρχαία Ελληνικά (μτφρ) Ομηρικά Έπη Ιλιάδα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Γαλλικά, Γερμανικά, Γεωλογία - Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Μαθηματικά, Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Οικιακή Οικονομία, Πληροφορική, Τεχνολογία, Φυσική, Χημεία.

Γ' τάξη: Αγγλικά, Αισθητική Αγωγή - Εικαστικά, Αισθητική Αγωγή - Μουσική, Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων, Αρριανού "Αλεξάνδρου Ανάβαση", Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Βιολογία, Γαλλικά, Γερμανικά, Δραματική Ποίηση, Αριστοφάνη Όρνιθες, Δραματική Ποίηση, Ευριπίδη - Ελένη, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Νεοελληνική Γλώσσα, Πληροφορική, ΣΕΠ, Φυσική, Χημεία.

Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο έπρεπε να απαντηθεί σε αυτό το σημείο ήταν το αν η έρευνα θα περιοριζόταν στα βιβλία εκείνα στα οποία η φτώχεια εμφανιζόταν ξεκάθαρα ως διδακτική έννοια στα πλαίσια της ύλης τους ή αν θα έπρεπε να επεκταθεί και σε άλλα στα οποία, κατά τη γνώμη του γράφοντος και βάση του περιεχομένου τους, ενώ θα μπορούσε ή θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται, αυτό δεν γινόταν. Συνειδητά επιλέχθηκε ο δεύτερος δρόμος, αφού θεωρήθηκε ότι χρήσιμα συμπεράσματα θα μπορούσαν να εξαχθούν όχι μόνο από την παρουσίαση της φτώχειας αλλά κυρίως από την αποσιώπηση της. Συνεπώς σε αυτό το στάδιο, έπρεπε να πραγματοποιηθεί η τελική διαχείριση των εγχειριδίων, τα οποία για λόγους

αναλυτικής ευκολίας ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες α) σε αυτά που η φτώχεια εμφανίζεται ξεκάθαρα ως αυτόνομη διδακτική έννοια, β) σε αυτά που υπάρχουν διδακτικές ενότητες οι οποίες αναφέρονται σε παρεμφερή θέματα όπως κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα της σύγχρονης ζωής κ.ο.κ και στις οποίες θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνεται και η φτώχεια, γ) σε αυτά που μέσα στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος τους υπάρχει και η κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, η καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης κ.τ.λ και δ) σε αυτά που δεν υπάρχει καμία αναφορά σε τίποτα από τα παραπάνω. Μετά από μια διερεύνηση των παραπάνω κριτηρίων στο σύνολο των μαθημάτων, το τελικό δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε από τις τρεις πρώτες κατηγορίες ως εξής: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Α', Β', Γ' τάξη), Ιστορία (Α', Β', Γ' τάξη), Νεοελληνική Γλώσσα (Α', Β', Γ' τάξη), Γεωλογία-Γεωγραφία (Α', Β' τάξη), Οικιακή Οικονομία (Α', Β' τάξη), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γ' τάξη). Πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από το βιβλίο του μαθητή χρησιμοποιήθηκε και όποιο άλλο υλικό ήταν διαθέσιμο, όπως τετράδια ασκήσεων, βιβλία καθηγητή αλλά κυρίως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ανά μάθημα.

4.5 Τα ευρήματα της έρευνας

Ενώ σε γενικές γραμμές τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν αρκετές ενότητες που αναφέρονται στα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, στα προβλήματα της σύγχρονης ζωής, στον κοινωνικό αποκλεισμό, στην παιδική εργασία, στην καταστροφή του περιβάλλοντος, εντούτοις οι άμεσες αναφορές στην φτώχεια είναι ελάχιστες. Από τα είκοσι εγχειρίδια που διδάσκονται στην Α' τάξη η φτώχεια ως διδακτέα έννοια ουσιαστικά υπάρχει μόνο σε αυτό των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κάτι όμως που δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αυτή διδάσκεται στους μαθητές. Αφού από τα 60-70 έργα που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο μόνο τα 20 περίπου είναι δυνατόν να διδαχθούν σε ένα σχολικό έτος, λόγω χρονικού περιορισμού. Συνεπώς γίνεται μια επιλογή των κειμένων που θα διδαχθούν και αυτή η επιλογή είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012).

Ξεκινώντας από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, το οποίο αφορά και τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ανάμεσα στα άλλα συναντάμε και την εξής επισήμανση

που προσδιορίζει και τους γενικότερους στόχους οι οποίοι είναι προφανές ότι δεν περιορίζονται σε ένα στενό γλωσσικό πλαίσιο αλλά επεκτείνονται και στην «κοινωνική ευαισθητοποίηση», στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων και στην ενίσχυση μιας κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα: *«Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις»*. Υπό αυτήν την έννοια, το μάθημα της Λογοτεχνίας μέσω κάποιων αντιπροσωπευτικών έργων, έχει ενεργό ρόλο στην κατασκευή, σε κάποιο βαθμό, της κοινωνικής συνείδησης και ιδεολογίας των διδασκομένων³⁵. Επίσης, στην παραπάνω διατύπωση είναι ξεκάθαρος ο προσδιορισμός των θεμάτων που θίγει το βιβλίο ως *«βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής»*, υπονοώντας μια ιεράρχηση των ζητημάτων σε σημαντικά και μη. Αυτό λοιπόν που υπονοείται είναι ότι όσα ζητήματα αναφέρονται στο εγχειρίδιο είναι τα βασικά, ενώ προφανώς όσα δεν αναφέρονται είναι λιγότερο σημαντικά. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία λαμβάνοντας υπόψη τη θέση της φτώχειας στην διδακτέα ύλη του βιβλίου όπως αυτή θα αναλυθεί πιο κάτω.

Το εγχειρίδιο της Α΄ τάξης (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου, & Βαρελάς) είναι χωρισμένο σε 13 θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει κάποια σχετικά με το θέμα της κείμενα, πεζά ή/και ποιήματα. Τη φτώχεια αρχικά την συναντάμε στην 2^η ενότητα (Λαογραφικά). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ένας από τους στόχους της ενότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία των παραμυθιών ως πεδίο αναπαράστασης κοινωνικών αξιών. Στην ενότητα υπάρχει το λαϊκό παραμύθι *«Το πιο γλυκό ψωμί»*, το οποίο αναφέρεται σε έναν πλούσιο βασιλιά, *«που ότι επιθυμούσε το είχε αλλά κάποια στιγμή έπαθε «μια παράξενη ανορεξία» την οποία την θεράπευσε ένας «ασπρομάλλης γέροντας φτωχός, που ήταν όμως σοφός»*. Η βασική αιτία της ασθένειας του βασιλιά, όπως παρουσιάζεται, ήταν η απραξία: *«η δυστυχία της απραξίας, ο βασιλιάς τα είχε όλα, δεν χρειαζόταν να προσπαθήσει*

³⁵ Το ζήτημα του ρόλου της λογοτεχνίας στην κατασκευή αναπαραστάσεων είναι ένα ολόκληρο διακριτό πεδίο έρευνας.

για τίποτα κι αυτό τον έκανε δυστυχημένο. Η δυστυχία στο παραμύθι παρουσιάζεται αλληγορικά ως ανορεξία». Από την άλλη υπάρχει η σοφία και η εσωτερική γαλήνη του γέρου βιοπαιλαιστή. Το επόμενο κείμενο της ενότητας είναι η αρχή από «ένα παλαιό έργο του γνωστού καραγκιοζοπαίχτη Αντώνη Μόλλα» και έχει τον τίτλο «Η πείνα του Καραγκιόζη». «Στο έργο αυτό ο Καραγκιόζης και ο Χατζηαβάτης πείθουν τον Μπαρμπαγιώργο να βάλει χρήματα για να μετατρέψουν ένα παλιό χάνι σε εξοχικό κέντρο. Οι δύο πρώτοι μαζί με το γιο του Καραγκιόζη, τον Κολλητήρη, προσφέρονται να είναι το προσωπικό του μαγαζιού. Η επιχείρηση όμως δε μακροημερεύει, γιατί ο Καραγκιόζης και ο Κολλητήρης ως σερβιτόροι τα κάνουν θάλασσα, και τελικά το μόνο που καταφέρνουν είναι να ξυλοκοπηθούν, μαζί με το Χατζηαβάτη, από τον Μπαρμπαγιώργο». Εδώ υπάρχει η γνώριμη εικόνα της λαϊκής φιγούρας του Καραγκιόζη, ο οποίος είναι φτωχός αλλά δραστήριος και πονηρός και σκαρφίζεται διάφορους τρόπους για να ξεφύγει από το βασικό του πρόβλημα που είναι η φτώχεια. Η φτώχεια και η πείνα περιγράφονται με χιουμοριστική και «παιχνιδιάρικη» διάθεση και αυτό που τονίζεται είναι κυρίως ο αγώνας και οι προσπάθειες του πρωταγωνιστή να καλυτερέψει τη ζωή του.

Στη 10^η ενότητα (Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας, οι φιλικοί δεσμοί, η αγάπη), υπάρχει ένα διήγημα της Λίτσας Ψαραύτη με τίτλο «Ο Κωνσταντής», όπου περιγράφεται «ένα Αλβανάκι που αγωνίζεται για το ψωμί του στα φανάρια των δρόμων και βρίσκει στοργή και αγάπη στο πρόσωπο μιας μοναχικής γυναίκας». Στο επίκεντρο όμως του διηγήματος δεν είναι ο Κωνσταντής και η πραγματικότητα του αλλά η γυναίκα και η δική της ζωή. Η προσοχή στρέφεται περισσότερο στην φιλανθρωπία της δεύτερης και όχι στη φτώχεια του πρώτου. Η φιλανθρωπία παρουσιάζεται σαν διέξοδο σε μια μοναχική και «άδεια» ζωή η οποία σε τελική ανάλυση αφορά τον ίδιο τον «φιλόφωτο», αφού καλύπτει δικές του ανάγκες και κενά και όχι καθαυτό το πρόβλημα. Η φιλανθρωπία της μοναχικής κυρίας ουσιαστικά είναι μια ιδιοτελής πράξη, κάτι σαν μια μορφή ψυχοθεραπείας. Ενδιαφέρον έχει και η διαθεματική εργασία στο τέλος του διηγήματος, που καλεί τους μαθητές να συζητήσουν στα πλαίσια των μαθητικών τους κοινοτήτων για το αν αρκεί η φιλανθρωπία για την προστασία τέτοιων παιδιών.

Οι ενότητες που συμπεριλαμβάνουν έργα που σχετίζονται πιο άμεσα με τη φτώχεια είναι η 11^η και η 12^η με τίτλο «Η βιοπάλη και το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» και «Προβλήματα της σύγχρονης ζωής» αντίστοιχα. Ανατρέχοντας πάλι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

προκειμένου να δούμε τους διδακτικούς στόχους των δυο αυτών ενοτήτων συναντάμε την εξής αναφορά: για τη μεν πρώτη, κύριος στόχος είναι «να ευαισθητοποιηθούν (οι μαθητές και οι μαθήτριες) στην οδύνη των άλλων ανθρώπων. Να καλλιεργήσουν διάθεση αισιόδοξης αντιμετώπισης των ποικίλων προβλημάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της ζωής. Να κατανοήσουν το γεγονός ότι η λογοτεχνική γλώσσα αποκαλύπτει ορισμένες θεμελιώδεις υπαρξιακές διαθέσεις του ανθρώπου, όπως τον τρόπο να βρίσκεται και να αισθάνεται μέσα στον κόσμο, να βιώνει τη σχέση με τους άλλους, να εξερευνά τον εαυτό του, να ανοίγεται σε ποικίλα βιώματα κ.λπ.». Και για τη δεύτερη: «Να αναπτύξουν δεξιότητες για ενεργητική συμβολή στην αντιμετώπιση σύγχρονων διεθνών κοινωνικών προβλημάτων (φτώχεια, βία, ρατσισμός, μετανάστευση κ.λπ.). Να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο λογοτεχνικός λόγος αναδεικνύει τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Να αντιληφθούν ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα προνομιακό μέσο για την αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας». Σε αυτό το σημείο είναι ακόμα πιο φανερή η διασύνδεση του μαθήματος με την κατασκευή κοινωνικών αναπαραστάσεων, αφού επισημαίνεται το ότι η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό μέσο το οποίο αναδεικνύει πτυχές και εικόνες της πραγματικότητας, συνεπώς πρόκειται για ένα μάθημα με ξεκάθαρα ιδεολογικό περιεχόμενο.

Με βάση τα παραπάνω, η φτώχεια λογικά θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στην ενότητα με τίτλο «Προβλήματα της σύγχρονης ζωής», κάτι τέτοιο όμως, τουλάχιστον για το βιβλίο της Α' τάξης, δεν ισχύει. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι πιο άμεσες αναφορές υπάρχουν στην 11^η ενότητα και βασικά αφορούν το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια». Τα άλλα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στην 11^η ενότητα είναι τα ποιήματα «Το ξανθό παιδί» και «Το παιδί με τα σπύρτα» του Τέλλου Άγρα και του Νικηφόρου Βρεττάκου αντίστοιχα, ο «Βάνκας» του Τσέχωφ και η «Λεώνη» της Μαρίας Πυλιώτου. Τα δύο ποιήματα ασχολούνται κυρίως με το ζήτημα της παιδικής εργασίας, συνεπώς δεν συνδέονται άμεσα με το θέμα της φτώχειας αυτής καθαυτής, «Ο φτωχός και τα γρόσια» όμως, όπως αναφέρεται και στους θεματικούς άξονες που παρουσιάζονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, έχει με έναν σαφή τρόπο στον πυρήνα του τις έννοιες του πλούτου και της φτώχειας. Ο ήρωας του παραμυθιού είναι ένας φτωχός αλλά ευτυχισμένος άνθρωπος, η ύπαρξη του οποίου αντιπαρατίθεται με αυτήν του πλούσιου αλλά δυστυχισμένου γείτονα του. Στην εξέλιξη της ιστορίας ο φτωχός χάνει

την ηρεμία του και την ευτυχία του από τη στιγμή που καταφέρνει να ξεφύγει από τη φτώχεια του, ώσπου στο τέλος αποφασίζει να επιστρέψει στην πρότερη κατάστασή του προκειμένου να ξανακερδίσει την ησυχία του: *«Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κι ούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους. Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά».*

Ως κύριος θεματικός άξονας του παραμυθιού προτείνεται, από το βιβλίο του καθηγητή, η αιτιακή σχέση του πλούτου και της φτώχειας με την ευτυχία. Σε μια από τις ερωτήσεις στο τέλος του μαθήματος, τα παιδιά καλούνται να δώσουν με μια φράση το μήνυμα που βγαίνει από την ιστορία. Είναι νομίζω προφανές ότι η φράση την οποία θα ανακαλέσουν άμεσα τα περισσότερα παιδιά είναι ότι «τα λεφτά δεν φέρνουν την ευτυχία». Ουσιαστικά ζητείται από τους μαθητές να πάρουν θέση στο ζήτημα «αν το χρήμα συνεπάγεται την ευτυχία;». Και αν η αρνητική απάντηση, μπορεί να θεωρηθεί ως σωστή, εντούτοις από αυτό το ίδιο παραμύθι θα μπορούσαν να εξαχθούν ποικίλα άλλα ερωτήματα, τα οποία όμως δεν τίθενται ούτε στο βιβλίο του μαθητή, ούτε στο βιβλίο του καθηγητή, όπως: «η φτώχεια φέρνει την ευτυχία;» ή «η ευτυχία προϋποθέτει την φτώχεια;», «ο πλούτος συνεπάγεται τη δυστυχία;». Αυτοί οι προβληματισμοί θα συνέβαλαν σε μια πιο σφαιρική προσέγγιση του θέματος, κάτι τέτοιο όμως δεν γίνεται. Το παραμύθι μοιάζει να παρουσιάζει μια αναστροφή της πραγματικότητας, όπου φτώχεια ίσον πλούτος και πλούτος ίσον φτώχεια. Πιο αναλυτικά, η υλική ένδεια (φτώχεια) συνδέεται με τη χαρά, τη γαλήνη και την ευτυχία (πλούτος), ενώ η υλική ευμάρεια (πλούτος) συνδέεται με την έλλειψη ευτυχίας, χαράς κτλ (φτώχεια). Η διασύνδεση αυτή, παρουσιάζεται ως μια μονόδρομη σχέση απόλυτης αιτιότητας. Η φτώχεια μονόπλευρα εμφανίζεται ως μια κατάσταση ευτυχίας και ανεμελιάς, σαν να είναι κάτι που είναι ευλογία να το βιώνει κανείς ενώ αυτό που δεν παρουσιάζεται είναι η άσχημη και σκοτεινή πραγματικότητα της φτώχειας. Αυτή η θέση μοιάζει να παραπέμπει σε μια θεολογική προσέγγιση του ζητήματος, του τύπου: «οι έσχατοι έσονται πρώτοι». Αυτή η αντιστροφή των θέσεων σε ένα θρησκευτικό πλαίσιο λαμβάνει χώρα σε μια άλλη ζωή, ενώ στο πλαίσιο του λαϊκού παραμυθιού λαμβάνει χώρα σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό της γαλήνης και της ευτυχίας. Το ίδιο μάλλον ισχύει και για το παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί», που αναφέρθηκε παραπάνω. Επίσης πουθενά δεν λέγεται ότι το χρήμα μπορεί να μην σημαίνει ευτυχία, αλλά σίγουρα σημαίνει επιβίωση. Πρέπει να σημειωθεί ότι

το παραμύθι αναφέρεται σε μια κοινωνία η οποία ενδεχομένως χαρακτηρίζεται από κάποια σχετική αυτάρκεια και αυτοκατανάλωση, εξού και η μειωμένη σπουδαιότητα του χρήματος. Η αποπλαισίωση όμως των συμπερασμάτων και η ασυνείδητη μεταφορά τους στο τώρα, σε κάποιο βαθμό αποσιωπά ένα κομμάτι της πραγματικότητας, ότι δηλαδή σε μια εγχρήματη κοινωνία το χρήμα είναι τουλάχιστον απαραίτητο για την κάλυψη των βασικών αναγκών των ανθρώπων. Επιπλέον, εμμέσως η φτώχεια και η κοινωνική κινητικότητα εμφανίζονται ως ένα ζήτημα επιλογής, αφού ο φτωχός εν τέλει επιλέγει συνειδητά να είναι φτωχός. Στο ερώτημα λοιπόν γιατί κάποιος είναι φτωχός η απάντηση που υπονοείται είναι «επειδή το επέλεξε» για να ζει «χωρίς έννοιες και σκοτούρες».

Στη συνέχεια, διαβάζοντας την εισαγωγή της 12^{ης} ενότητας σημειώνουμε τα εξής: «*Η ζωή στις αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη προσφέρει στους ανθρώπους τις ανέσεις της τεχνολογίας και σε μεγάλο βαθμό τους έχει απαλλάξει από προβλήματα του παρελθόντος, σχετικά με ασθένειες, έλλειψη αγαθών κτλ... ωστόσο, στη θέση των παλαιών προβλημάτων ήρθαν άλλα, δυσκολότερα πολλές φορές, τα οποία απειλούν τον άνθρωπο εκθέτοντας σε κίνδυνο τη ζωή και την ευτυχία του. Η ανεργία, η μόλυνση του περιβάλλοντος, τα ναρκωτικά, ο ρατσισμός και οι κοινωνικές αδικίες είναι μερικά από τα σύγχρονα προβλήματα στα οποία αναφέρονται τα κείμενα της ενότητας αυτής*». Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι τα κοινωνικά προβλήματα παρουσιάζονται σαν φυσικά φαινόμενα τα οποία «έρχονται», χωρίς να κρύβεται κάποιο υποκείμενο πίσω από αυτά, χωρίς να είναι το αποτέλεσμα κάποιων καταστάσεων, αλλά είναι τα ίδια δρώντα υποκείμενα. Επίσης, παρόλο που γίνεται αναφορά στις κοινωνικές αδικίες, η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στο ζήτημα της φτώχειας είναι κραυγαλέα. Αυτή καθεαυτή η φτώχεια απουσιάζει πλήρως από την συγκεκριμένη ενότητα. Αυτή η αντίφαση γίνεται ακόμα πιο έντονη αν διαβάσουμε και τους διδακτικούς στόχους, όπου αναφέρεται ότι το ζητούμενο είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες, στα σοβαρά προβλήματα της σύγχρονης ζωής πολλά από τα οποία επηρεάζουν και τη δική τους καθημερινή ζωή. Κάποιες έμμεσες αναφορές γίνονται μόνο στο ποίημα «Το παράπονο του σκύλου» του Κρίτωνα Αθανασούλη, το οποίο είναι μια αλληγορία που προβάλλει την εικόνα των περιθωριοποιημένων ατόμων, συγκρίνοντας τη ζωή τους με αυτή των σκύλων. Στο ποίημα γίνονται αναφορές στην εγκατά-

λειψη, στην πείνα, στον αποκλεισμό. Η γενικότερη προσέγγιση όμως, εκφράζει περισσότερο έναν λόγο περί κοινωνικού αποκλεισμού, παρά περί φτώχειας.

Άξιο προσοχής λοιπόν, εκτός από τον τρόπο που παρουσιάζεται η φτώχεια στις συγκεκριμένες ενότητες, είναι το θεματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εντάσσεται. Η φτώχεια, ενώ δεν υπάρχει στο κεφάλαιο που αναφέρεται στα «Προβλήματα της σύγχρονης ζωής», συμπεριλαμβάνεται κυρίως σε αυτά με τον τίτλο «Αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» και «Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας». Η φτώχεια προσεγγίζεται από μια καθαρά ατομικιστική οπτική και η κοινωνική και δομική διάσταση της αποσιωπάται. Παρουσιάζεται σαν να είναι κάτι που αφορά τα άτομα αλλά όχι τις κοινωνίες (βλέπε και την αναφορά στα ατομικά δικαιώματα και όχι στα κοινωνικά). Όλα τα σχετικά κείμενα παρουσιάζουν ατομικές ιστορίες και τα δρώντα υποκείμενα σε όλα τα αναλυθέντα έργα πάντα είναι άτομα και ποτέ συλλογικότητες. Με αυτό τον τρόπο η κοινωνική και συστημική διάσταση της φτώχειας παραμένει στο σκοτάδι. Οι ήρωες των κειμένων προβάλλονται ως πρότυπα εξαιτίας του αγωνιστικού πνεύματος που επιδεικνύουν προκειμένου να αντιπαλέψουν τις δύσκολες, αλλά πλήρως «ατομικές» καταστάσεις της ζωής τους. Επιπλέον η δράση των ατόμων περιορίζεται είτε σε ένα επίπεδο αλληλεγγύης και συμπόνιας, είτε σε ένα επίπεδο αγώνα και προσπάθειας βελτίωσης την προσωπική τους κατάσταση. Όπως πολύ γλαφυρά λέει ο Beck: «απαιτείται πλέον από τα άτομα να αναζητήσουν βιογραφικές λύσεις για συστημικές αντιφάσεις» (Bauman, 2005: 87).

Εν συνεχεία αναλύθηκε το βιβλίο της Οικιακής Οικονομίας της Α΄ τάξης (Αποστολόπουλος, Γεωργιτισογιάννη, Κανέλλου, Σαϊτή, Σδράλη, & Τριάδη). Στον πρόλογο του εγχειριδίου οι συγγραφείς σημειώνουν ότι η Οικιακή Οικονομία προσφέρει γνώση για τη δημιουργία ενός φυσικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού αλλά και αισθητικού περιβάλλοντος, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής. Την ευημερία του ατόμου, της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα. Παρόλο που η φτώχεια ως κοινωνικό πρόβλημα και ως κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα δεν υπάρχει στην διδακτέα ύλη του βιβλίου, κάποιες έμμεσες αναφορές γίνονται στο 3^ο κεφάλαιο (Διατροφή). Η δεύτερη παράγραφος της ενότητας φέρει τον τίτλο «Ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες – υποσιτισμός». Από τον τίτλο ακόμα είναι φανερό ότι ο υποσιτισμός εμφανίζεται απλά ως μια διατροφική συνήθεια όπως η υπερφαγία ή η ανθυγιεινή διατροφή. «Οι ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες μπορούν να οδηγήσουν στον

υποσιτισμό ή στην υπερφαγία». Η ύπαρξη του υποσιτισμού αιτιολογείται ως εξής: «Στις φτωχές χώρες, ακόμα και σήμερα, δεν επαρκούν οι τροφές, δε χορταίνει όλος ο πληθυσμός και υποσιτίζεται». «Στις αναπτυσσόμενες χώρες – όπως είναι και η Ελλάδα – υπάρχει διαθεσιμότητα τροφής. Αν και υπάρχουν άφθονα τρόφιμα στην αγορά, δεν τρεφόμαστε πάντα υγιεινά». Στη μεν πρώτη περίπτωση επανέρχεται ο λόγος περί ανεπάρκειας των αγαθών να καλύψει τις ανάγκες όλου του κόσμου. Αυτό υπονοεί ότι είτε τα αγαθά είναι ανεπαρκή είτε ότι ο πληθυσμός είναι αρκετά μεγάλος³⁶, ενώ στη δεύτερη ο υποσιτισμός εν πολλοίς εμφανίζεται ως διατροφική επιλογή, «τα κορίτσια επηρεαζόμενα από τα πρότυπα ομορφιάς ακολουθούν μια ανθυγιεινή διαίτα για να είναι λεπτά». Αν και είναι δεδομένο ότι ο θεματικός πυρήνας της ενότητας είναι η διατροφή, εντούτοις σχηματίζεται μια εικόνα για τον υποσιτισμό η οποία δεν είναι πλήρης, ολοκληρωμένη και αληθής. Δεν υπάρχει κανένας προβληματισμός σχετικά με το γιατί σε κάποιες χώρες υπάρχει επάρκεια αγαθών, ενώ σε άλλες όχι, δεν αναφέρεται πουθενά η πτυχή του θέματος που έχει να κάνει με τον υποσιτισμό ατόμων στις αναπτυσσόμενες χώρες λόγω κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Οι λύσεις που υπονοούνται είναι για τις μεν πρώτες η αύξηση των παραγόμενων αγαθών και για τις δεύτερες το να μεταβληθούν οι επιλογές των ατόμων.

Τη φτώχεια την συναντάμε και στην τελευταία ενότητα του βιβλίου της Γεωλογίας - Γεωγραφίας της ίδιας τάξης (Παυλόπουλος & Γαλάνη), με τον τίτλο «Στιγμιότυπα». Εκεί ο μαθητής θα βρει «στιγμές στον χώρο και στον χρόνο, όσες μπορούν να χωρέσουν μέσα σε ένα φύλλο χαρτί και σε λιγοστές εικόνες...». Η παρουσίαση των κειμένων και των εικόνων της ενότητας γίνεται ανά Ήπειρο. Στο κομμάτι που αφορά την Αφρική υπάρχει το εξής μικρό κείμενο με τίτλο «Τα ζωγραφιστά σπίτια της Γκάνα». «Τα περισσότερα σπίτια στα χωριά της Γκάνα έχουν χοντρούς πήλινους τοίχους και μικρά (ή καθόλου) παράθυρα. Αυτό τα κρατάει δροσερά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Κάποια από αυτά είναι βαμμένα με υπέροχα χρώματα. Παραγκουπόλεις με σπίτια φτιαγμένα από ευτελή υλικά μπορεί να συναντήσει κανείς γύρω από τις μεγάλες πόλεις της Νότιας Αφρικής. Το κύριο πρόβλημα των ανθρώπων που ζουν στις παραγκουπόλεις είναι η φτώχεια, που προκαλεί εγκληματικότητα». Η φτώχεια αναφέρεται πάλι στο

³⁶ Θυμίζει πάρα πολύ την θέση του Thomas Robert Malthus ότι η αύξηση του πληθυσμού θα υπερβαίνει πάντα την αύξηση της παραγωγής και τα τρόφιμα δεν θα επαρκούν για όλους (Bauman, 2005: 61).

απόσπασμα που αναφέρεται στη Ν. Αμερική, «Στις φαβέλες». «Οι παραγκουπόλεις της Λατινικής Αμερικής, γνωστές ως φαβέλες, είναι το αποτέλεσμα της μετανάστευσης των φτωχών ακτημόνων της υπαίθρου στις πόλεις. Τα παραπήγματα από ξύλα και λαμαρίνες που χτίζουν οι φτωχοί μετανάστες καταλήγουν σταδιακά σε μόνιμες κατοικίες. Σε κάθε φαβέλα υπάρχει ένας κεντρικός δρόμος (που συνήθως προϋπήρχε αυτής), στις άκρες του οποίου χτίζονται τα σπίτια. Για παράδειγμα, στη μεγαλύτερη φαβέλα του Ρίο, στη Ροσίγια, ο κεντρικός δρόμος ήταν παλιά πίστα αγώνων της φόρμουλα 1. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο κεντρικός δρόμος αποτελεί το όριο μεταξύ της φαβέλας και της πλούσιας γειτονιάς στην οποία εργάζονται οι εξαθλιωμένοι κάτοικοι της φαβέλας. Στις φαβέλες υπάρχει υψηλή εγκληματικότητα». Παρατηρούμε ότι η φτώχεια ξεκάθαρα και αποκλειστικά συσχετίζεται με δυο συγκεκριμένα μέρη του πλανήτη, αναπαράγοντας τον λόγο που συνδέει τη φτώχεια κυρίως με την Αφρικανική ήπειρο. Καμία αναφορά δεν γίνεται στην έκταση και στην ένταση του φαινομένου στην Ευρώπη ή στις ΗΠΑ και γενικά στον Δυτικό ανεπτυγμένο κόσμο. Κάτι άλλο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η διασύνδεση της φτώχειας με την εγκληματικότητα όπως αυτή προβάλλεται και στα δύο αποσπάσματα. Από ένα πλήθος ζητημάτων που σχετίζονται με τη φτώχεια, αυτό που επιλέγεται μονοδιάστατα να υπερτονιστεί είναι μόνο αυτό της εγκληματικότητας. Η αναπαραγωγή του λόγου περί επικίνδυνων τάξεων και *underclass* είναι ολοφάνερη αλλά και τελείως απλουστευτική («η φτώχεια, που προκαλεί εγκληματικότητα», «στις φαβέλες υπάρχει υψηλή εγκληματικότητα»). Επιπλέον, η μοναδική αιτία της ύπαρξης των φτωχών συνοικιών που αναφέρεται είναι η μετανάστευση και εν πολλοίς οι φτωχοί μετανάστες παρουσιάζονται ως ανεπιθύμητοι εισβολείς οι οποίοι προκαλούν αναστάτωση και διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Φαίνεται λοιπόν ότι η όλη πραγμάτευση του ζητήματος αναπαράγει στερεότυπα του τύπου φτώχεια ίσον εγκληματικότητα, μετανάστευση ίσον φτώχεια, χωρίς καμία εμβάθυνση προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους λόγους που δημιουργούνται οι παραγκουπόλεις ή για το αν υπάρχουν αντίστοιχες εικόνες στα αναπτυγμένα κράτη.

Στην Β' τάξη τα εγχειρίδια που διδάσκονται είναι 21. Ξεκινώντας από αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου, & Μέντη), παρατηρούμε ότι ακολουθείται η ίδια δομή με το αντίστοιχο της πρώτης τάξης. Συναντάμε λοιπόν ξανά μια ενότητα με

Φτώχεια και Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

θέμα: «Η βιοπάλη και το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» και μια άλλη με θέμα: «Τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής». Οι διδακτικοί στόχοι και το όλο πνεύμα είναι αυτό που παρουσιάστηκε στο αντίστοιχο βιβλίο της Α΄ τάξης. Στην ενότητα της βιοπάλης περιέχονται τα εξής κείμενα: «Θερμοπύλες» του Κ. Καβάφη, «Όμως ο μπαμπάς δεν ερχόταν» της Έλλης Αλεξίου, «Για ένα παιδί που κοιμάται» της Δήμητρας Χριστοδούλου και «Το τραγούδι των Γιανγκ» ανωνύμου. Σε μια σύντομη περιγραφή της ενότητας, όπως αυτή γίνεται στην ιστοσελίδα digitalschool: «Στο ποίημα του Κ.Π. Καβάφη εξαιρείται το ηθικό μεγαλείο των ανθρώπων που υπερασπίζονται συλλογικές αξίες. Το διήγημα της Έλλης Αλεξίου αναφέρεται στη μεταπολεμική δοκιμασία της εξορίας, τη φτώχεια και τις δύσκολες συνθήκες ζωής που αντιμετώπιζε καρτερικά η ελληνική κοινωνία και, περισσότερο, η μονογονεϊκή οικογένεια. Στο ανώνυμο κινέζικο ποίημα ο γεωργός ατενίζει με αισιοδοξία τη ζωή στηριγμένος στη χειρωνακτική εργασία του, περήφανος για την ανεξαρτησία του από την εξουσία του αυτοκράτορα».

Ενώ στην άλλη ενότητα «τα οκτώ κείμενα που περιλαμβάνονται θίγουν πολλά κοινωνικά προβλήματα που απασχολούν την εποχή μας. Τα επτά κείμενα προέρχονται από Έλληνες συγγραφείς και αναφέρονται σε ατομικά και συλλογικά προβλήματα της μεταπολεμικής, της νεότερης και της σημερινής κοινωνίας. Προηγείται ένα τραγούδι του Διονύση Σαββόπουλου, που μιλά για την αμηχανία των ενηλίκων να εξηγήσουν την εικόνα του σύγχρονου κόσμου στα παιδιά. Συνεχίζοντας, ερχόμαστε σε επαφή με κάποια από τα διαχρονικά και σύγχρονα προβλήματα που δυσκολεύουν την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές μας σχέσεις. Εκτός από τα καθημερινά προβλήματα που παρουσιάζει η ζωή στην πόλη, παρακολουθούμε τη γένεση και την εκδήλωση δυσάρεστων φαινομένων, όπως η παθητικότητα, η ανεργία, η καταστροφή του περιβάλλοντος και η κοινωνική απομόνωση, τα οποία αποτελούν τον σύγχρονο «λαβύρινθο» για τους νέους της εποχής μας. Το απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Εντίτα Μόρρις αναφέρεται στις οδυνηρές ψυχοσωματικές συνέπειες που είχε η πρώτη ατομική έκρηξη στη Χιρόσιμα (1945). Ο πόλεμος, οι κίνδυνοι από τη χρήση της πυρηνικής ενέργειας, η μονομερής ανάπτυξη του υλικοτεχνικού πολιτισμού εξακολουθούν να είναι μερικές από τις αγιάτρευτες πληγές της εποχής μας, για τη θεραπεία των οποίων απαιτούνται η ατομική ευαισθητοποίηση και οι κοινωνικοί μας αγώνες».

Φτώχεια και Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι η φτώχεια δεν αναφέρεται πουθενά με ξεκάθαρο και ευκρινή τρόπο. Έμμεσες αναφορές υπάρχουν μόνο στη 12^η ενότητα με το ποίημα «Όταν πεθαίνει ένα παιδί», το οποίο πραγματεύεται το ζήτημα της πείνας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Το μεγαλύτερο μέρος της ανθρωπότητας στην εποχή μας απολαμβάνει τα υλικά αγαθά που αρκετοί άνθρωποι στο παρελθόν στερήθηκαν. Κι όμως ακόμη δεν έχει εκλείψει η πείνα, η οποία μαστίζει κυρίως τις χώρες του τρίτου κόσμου. Τα παιδιά που πεθαίνουν είναι μια υπαρκτή αντίφαση που αμαυρώνει το σύγχρονο πολιτισμό»*. Τα θεματικά κέντρα (βιβλίο καθηγητή) είναι: το πρόβλημα της πείνας και οι θάνατοι των παιδιών, η άνιση κατανομή του πλούτου και ο τραυματισμένος ανθρωπισμός της σύγχρονης εποχής. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η κριτική που ασκεί ο ποιητής στον τρόπο που παρουσιάζεται η πείνα: αποπροσωποποιημένη, εξωραϊσμένη, «λέξη χωρίς εικόνα». Ουσιαστικά επικρίνει την κυρίαρχη πρόσληψη της φτώχειας και τους μηχανισμούς που την συνοικοδομούν, συμβάλλοντας σε μια ουδετεροποίηση της ως φαινόμενο και σε μια αντιμετώπιση της σε ένα επίπεδο ψυχρών στατιστικών στοιχείων και αριθμών. Η πείνα εντελώς απλουστευτικά συνδέεται με τον τρίτο κόσμο και παρουσιάζεται ως «αντίφαση» και ως ψεγάδι του πολιτισμού και του ανθρωπισμού μας και ως κάτι που αφορά μεμονωμένες μειοψηφίες.

Στην Β΄ τάξη διδάσκεται επίσης το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Γαβριηλίδου, Εμμανουηλίδης, Παναγιώτης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου). Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, επισημαίνεται ότι ένας από τους ειδικούς στόχους είναι *«να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους καθώς και της παγκόσμιας κοινότητας»*. Το βιβλίο του μαθητή αποτελείται από εννέα ενότητες που *«καθεμιά έχει ως πυρήνα ένα θέμα που σας απασχολεί και αφορά τις σχέσεις σας με την οικογένεια, τους φίλους, το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Μελετώντας τα εισαγωγικά κείμενα (λογοτεχνικά, επιστημονικά, δημοσιογραφικά, αλλά και σκίτσα, φωτογραφίες, ιστοσελίδες κτλ.) κάθε ενότητας, πρώτα θα κατανοήσετε και θα συζητήσετε το περιεχόμενό τους...»*. Είναι σαφές λοιπόν ότι και αυτό το μάθημα ξεφεύγει από ένα απλό γλωσσικό επίπεδο και φιλοδοξεί να διαδραματίσει έναν ευρύτερο ιδεολογικό ρόλο.

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο υπάρχουν δυο κεφάλαια τα οποία βρίσκονται μέσα στο ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Το ένα αναφέρεται στα «Σύγχρονα κοινωνικά θέματα» και το άλλο έχει τίτλο «Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής». Οι αντίστοιχοι στόχοι είναι: *«να συζητήσουν και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι καθημερινά και να συζητήσουν για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, να προβληματιστούν για τις αιτίες που τα προκαλούν και να αναζητήσουν προτάσεις αντιμετώπισης τους»*. Κινούμενοι σε αυτήν την κατεύθυνση είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ αναφέρονται προβλήματα όπως τα τροχαία ατυχήματα, το άγχος της καθημερινότητας, η ρύπανση, δεν γίνεται καμία αναφορά στο ζήτημα της φτώχειας τόσο στο ένα όσο και στο άλλο κεφάλαιο. Μια μικρή μόνο αναφορά γίνεται στα παιδιά των φαναριών στα «Σύγχρονα κοινωνικά θέματα» μέσα από την παρουσίαση ενός κείμενου του Λάμπρου Κανελλόπουλου (κείμενο 13) στο οποίο γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση του ζητήματος, η οποία παραμένει σε ένα επίπεδο παράθεσης στατιστικών στοιχείων και αριθμών: *«υπολογίζονται σύμφωνα με τη Unicef περίπου σε 100 εκατομμύρια και αποτελούν μια καθημερινή πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών»*, και αναπαράγει τον λόγο περί στιγματισμού του πολιτισμού μας: *«αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο – ένα κρίσιμο κοινωνικό πρόβλημα – και ταυτόχρονα στίγμα για τον πολιτισμό στην εποχή μας»*. Εν συνεχεία ενδιαφέρον παρουσιάζει το κείμενο 15, το οποίο είναι ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' γυμνασίου που αναφέρεται στα κοινωνικά προβλήματα: *«Ο κόσμος που ζούμε απέχει ακόμη πολύ από το να είναι ένας κόσμος της ειρήνης, της ασφάλειας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πώς γίνεται φανερό αυτό; Από το γεγονός ότι, ενώ σε μερικές κοινωνίες μεγάλο μέρος του πληθυσμού έχει εξασφαλίσει δικαίωμα στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην ελευθερία της έκφρασης, στην υγεία και την ασφάλεια, στην κατοικία κτλ., σε άλλες κοινωνίες ή σε κάποιο τμήμα του πληθυσμού των ίδιων των κοινωνιών τα δικαιώματα αυτά δε θεωρούνται κεκτημένα. Για τα μέλη των κοινωνιών που στερούνται αυτών των βασικών αγαθών και υπηρεσιών, ο κόσμος μας είναι κόσμος της απελπισίας, της στέρησης και της απειλής. Τις καταστάσεις που αναφέραμε πριν, οι οποίες δεν είναι επιθυμητές για μεγάλα σύνολα κοινωνικών ομάδων και για τις οποίες καταβάλλονται προσπάθειες βελτίωσής τους, ώστε να μην προκαλούν αυτού του είδους τα αισθήματα και τη δυσφορία στους πολίτες, θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε*

ως κοινωνικά προβλήματα.» Σε μια από τις ερωτήσεις που ακολουθούν ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν όσα κοινωνικά προβλήματα τους έρχονται στο νου και να «σκεφτούν λέξεις ή φράσεις που βοηθούν στην επίλυση τους». Ως βοηθητικές ερωτήσεις δίνονται οι εξής: «Σήμερα όλοι οι κάτοικοι του πλανήτη απολαμβάνουν τα ίδια αγαθά; Έχουν όλοι φαγητό, στέγη, φάρμακα, εργασία; Πάνε όλα τα παιδιά σχολείο και κάνουν εμβόλια; Γιατί ορισμένα είναι αποκλεισμένα από τέτοια βασικά αγαθά;». Από τις χρησιμοποιούμενες λέξεις φαίνεται ότι η όλη πραγμάτευση κινείται ανάμεσα σε ένα διχοτομικό σχήμα ένταξης και αποκλεισμού, σύμφωνα με το οποίο ο κόσμος είναι «κόσμος της απελπισίας, της στέρησης και της απειλής» μόνο για τους αποκλεισμένους («για τα μέλη των κοινωνιών που στερούνται αυτών των βασικών αγαθών και υπηρεσιών»), αναπαράγοντας έτσι τον λόγο περί κοινωνικού αποκλεισμού, με ότι αυτό συνεπάγεται όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο βιβλίο της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Β' τάξης (Ασλανίδης, Ζαφειριδάκης, & Καλαϊτζίδης), στην 3^η Ενότητα, η οποία αναφέρεται στους κατοίκους της Ευρώπης, βρίσκουμε κάποιες μικρές αναφορές στη φτώχεια. Μια από αυτές είναι και η εξής: «Γενικά, τα κράτη της ευρωπαϊκής ηπείρου χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής και του εμπορίου τους, καθώς και από τα πολύ αναπτυγμένα δίκτυα μεταφορών και επικοινωνιών που διαθέτουν... Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών ως προς το επίπεδο της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ο πλούτος του εδάφους, η καλή γεωγραφική θέση, το πολιτικό σύστημα και άλλοι λόγοι μπορούν να ερμηνεύσουν αυτές τις διαφορές, οι οποίες με την πάροδο του χρόνου μειώνονται, χωρίς όμως να εξαλείφονται. Βέβαια και μέσα στα ίδια τα κράτη παρατηρούνται μεγάλες διαφορές ως προς το βιοτικό επίπεδο και το επίπεδο ανθρώπινης ανάπτυξης, αφού ακόμη και στις πιο αναπτυγμένες και πλούσιες χώρες υπάρχει ένα ποσοστό πολιτών (διαφορετικό σε κάθε χώρα) που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας και δε συμμετέχει ισότιμα στην κοινωνική ζωή» (μάθημα 25, η πολιτική διαίρεση της Ευρώπης). Παρόμοια αναφορά συναντάται και στο μάθημα 27, (Η σημασία της Ευρωπαϊκής Ένωσης), όπου αφού τονίζονται και εξαίρονται τα επιτεύγματα της ΕΕ, σημειώνεται ότι «από την άλλη πλευρά ωστόσο, στην Ε.Ε. παρατηρούνται αρκετά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν. Ορισμένα από τα σημαντικότερα είναι τα παρακάτω: Τα εκατομμύρια ανέργων και κυρίως νέων, όπως και οι εκατοντάδες χιλιάδες αστέγων σε όλα τα κράτη της Ένωσης. Επίσης, σε κάθε

χώρα υπάρχει ένα ποσοστό ανθρώπων (διαφορετικό για κάθε χώρα) που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας». Παρουσιάζεται λοιπόν η αντιφατική εικόνα της ΕΕ ως χώρος ανάπτυξης και ευημερίας και από την άλλη γίνεται αναφορά στα εκατομμύρια ανέργων, αστέγων και φτωχών. Το δεύτερο όμως παρουσιάζεται ως η εξαίρεση στην γενικότερη ευμάρεια και η διατύπωση πάλι παραπέμπει σε ένα ζήτημα που αφορά κάποιες μειοψηφούσες ομάδες.

Στην Γ΄ τάξη, παρατηρούμε ότι η φτώχεια συναντάται κυρίως στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Σωτηρίου, Κορδονούρη, & Ζαφρανίδου) και της Νεοελληνικής Γλώσσας (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, & Τσέλιου). Ξεκινώντας από την τελευταία, παρατηρούμε ότι στον πρόλογο τονίζεται ότι το μάθημα δεν περιορίζεται σε ένα γλωσσικό επίπεδο αφού οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν και να συζητήσουν πρώτα από όλα τα νοήματα που περιέχονται στα κείμενα του βιβλίου. Πηγαίνοντας στην 6^η ενότητα που φέρει τον τίτλο «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών» οι μαθητές καλούνται «να μιλήσουν για τη φτώχεια, την αδικία, την καταπίεση και τα άλλα βάσανα του κόσμου μας και να δουν κριτικά και αυτοκριτικά τη στάση τους απέναντι σ' αυτά. Θα μιλήσουμε για την αξία της αλληλεγγύης και θα σκεφτούμε με ποιες μορφές μπορεί αυτή να εκδηλωθεί σήμερα.» Το τρίτο κείμενο της ενότητας είναι απόσπασμα από ένα κόμικ στο οποίο δυο κορίτσια έχουν τον εξής διάλογο: «Και εμένα πονάει η ψυχή μου όταν βλέπω φτωχούς ανθρώπους, πίστεψε με! Για αυτό όταν θα γίνουμε κυρίες θα συνεργαστούμε για να βοηθήσουμε τους άπορους... και θα οργανώνουμε συμπόσια στα οποία θα έχουμε κοτόπουλα, γαλοπούλες και όλα τα καλά και έτσι θα έχουμε τη δυνατότητα να αγοράσουμε στους άπορους αλεύρι, σπόρους και φιδέ και άλλες τέτοιες αηδίες που τρώνε!».

Η κατανόηση του περιεχομένου ελέγχεται με την ερώτηση: ποιες μορφές αλληλεγγύης σατιρίζει το κόμικ; Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το κείμενο 9, το οποίο είναι ένα ενημερωτικός φυλλάδιο από την καμπάνια της action aid του 2003. Στο φυλλάδιο αναγράφεται με μεγάλα γράμματα ότι η φτώχεια είναι σαν τη ζέστη δεν τη βλέπεις αλλά την αισθάνεσαι. Ενώ με μικρότερα γράμματα σημειώνεται ότι «1200000 άνθρωποι ζουν κάτω από το όριο της απόλυτης φτώχειας. Το αισθάνεσαι; Στον αναπτυσσόμενο κόσμο η ζωή είναι ένας αγώνας για την καθημερινή επιβίωση. Το φάρμακο που θεραπεύει την πεινά, την εξαθλίωση, την αρρώστια και την έλλειψη οικονομικών πόρων δεν είναι ούτε η αδιαφορία ούτε η ελεημοσύνη. Η οργάνωση

Φτώχεια και Εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

μάχεται για έναν κόσμο απαλλαγμένο από την ανέχεια και την εξαθλίωση δημιουργώντας τις προϋποθέσεις τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, που θα επιτρέψουν στους φτωχούς ανθρώπους να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους».

Παρόλο που το ζήτημα της φτώχειας είναι διάχυτο σε ολόκληρη αυτήν την ενότητα, εντούτοις φαίνεται ότι ο κεντρικό θεματικός άξονα είναι άλλος. Η φτώχεια υπάρχει μόνο ως αφορμή για να συζητηθεί το ζήτημα της αλληλεγγύης μέσα από τη δράση των ΜΚΟ και του εθελοντισμού. Δεν φαίνεται να υπάρχει καμία διάσταση που να αφορά τα αίτια, την αντιμετώπιση, την πραγματικότητα της φτώχειας ή το ίδιο το σύστημα που τη δημιουργεί. Η φτώχεια παραμένει στο σκοτάδι και τα φώτα πέφτουν αποκλειστικά στη δράση της κοινωνίας των πολιτών προκειμένου να ανακουφιστούν όσοι βιώνουν το πρόβλημα. Τυχόν ριζοσπαστικές οδοί επίλυσης του προβλήματος ή ακόμα και ο ρόλος του κράτους αποσιωπούνται και η ευθύνη μετατίθεται στους πολίτες και στις εθελοντικές δράσεις τους.

Το επόμενο εγχειρίδιο το οποίο αναλύεται είναι αυτό της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' τάξης. Το βιβλίο θέτει ως στόχο *«να βοηθήσει τον μαθητή να γνωρίσει τη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Τα θέματα που μελετώνται σε αυτό το βιβλίο δεν είναι γνώσεις για αποστήθιση, είναι γνώσεις απαραίτητες για την πολιτική παιδεία των μαθητών, αποτελούν ευκαιρίες να αναπτύξεις διάλογο, συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών, δραστηριοποίησης για τα κοινωνικά προβλήματα. Με τον ίδιο τρόπο, αύριο ως πολίτες, οι μαθητές, θα μπορούν με διάλογο και κοινωνική αλληλεγγύη να λύνουν τα προβλήματά τους: τα τοπικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά, τα παγκόσμια προβλήματα»*. Είναι σαφές λοιπόν ότι η μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων, βρίσκεται στον πυρήνα αυτού του μαθήματος, κάτι τέτοιο όμως δεν αντανακλάται και στην διδακτέα ύλη του μαθήματος.

Τη φτώχεια τη συναντάμε στο κεφάλαιο που αναφέρεται στα κοινωνικά προβλήματα στο πρώτο μέρος του βιβλίου με τίτλο «Το άτομο και η Κοινωνία». Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι το πρώτο εγχειρίδιο, από τα μέχρι τώρα αναλυθέντα, που η φτώχεια υπάρχει ως αυτόνομη έννοια σε διδακτική ενότητα. Στην εισαγωγή του κεφαλαίου επισημαίνεται ότι: *«Τα κοινωνικά προβλήματα είναι χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών... Στο κεφάλαιο αυτό θα γνωρίσεις μερικά από τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες όλου του πλανήτη: τη φτώχεια και την ανεργία, τα τροχαία ατυχήματα και την αθλητική βία. Θα προβληματιστείς και*

θα συζητήσεις τα αίτια αλλά και τους τρόπους συλλογικής αντιμετώπισής τους». Αρχικά γίνεται μια γενική εισαγωγή στην έννοια, στις συνέπειες και στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και στη συνέχεια εξετάζονται, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η φτώχεια, η ανεργία, ο καταναλωτισμός, η αγωγή του καταναλωτή σε μια διδακτική ώρα και ακολούθως σε μια ακόμα διδακτική ώρα το μάθημα για τα τροχαία ατυχήματα, τη κυκλοφοριακή αγωγή και τον αθλητισμό και βία. Στην παράγραφο που αναφέρεται στην έννοια των κοινωνικών προβλημάτων σημειώνεται ότι οι βασικοί λόγοι προσδιορισμού των προβλημάτων ως κοινωνικά είναι: «*ότι επηρεάζουν αρνητικά ένα σημαντικό τμήμα του κοινωνικού συνόλου... παραβιάζουν τις αξίες και τα ιδεώδη του κοινωνικού συνόλου... οφείλονται σε κοινωνικούς και όχι ατομικούς παράγοντες... μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συλλογική δράση ατόμων και ομάδων και με κοινωνικά μέτρα της πολιτείας. Ακολούθως επισημαίνεται ότι «τα κοινωνικά προβλήματα δεν αποτελούν φυσικές και αναπόφευκτες καταστάσεις. Όπως κάθε πρόβλημα έχουν συγκεκριμένες αιτίες, τις οποίες πρέπει να αναζητούμε...».* Ως βασικές αιτίες παρουσιάζονται η κοινωνική ανισότητα, η κοινωνική μεταβολή, οι κοινωνικές αντιλήψεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φτώχεια συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ανισότητα, όπως και με την ανεργία, τη μετανάστευση και το ρατσισμό. Σε ότι έχει να κάνει με την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, αυτή, σύμφωνα με το βιβλίο, προϋποθέτει: «*την προσπάθεια αλλαγών στη νοοτροπία των ατόμων (ατομοκεντρική προσέγγιση), «ώστε τα άτομα να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα, ξεπερνώντας τις αρνητικές νοοτροπίες» και «την προσπάθεια αλλαγών στην κοινωνική οργάνωση (κοινωνιοκεντρική)».* Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η πρώτη αναλύεται σε επτά γραμμές, ενώ η δεύτερη καθόλου, χωρίς καμία διευκρίνιση και περεταίρω αναφορά. Στο τέλος του μαθήματος αναφέρονται με έντονα μαύρα γράμματα η φράσεις: «*κοινωνική πολιτική*», «*Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις*» και γίνεται αναφορά και στους Διεθνείς Οργανισμούς και τα κινήματα, ως σημαντικοί παράγοντες της αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων.

Στην επόμενη διδακτική ενότητα εξετάζονται «*Η φτώχεια, η ανεργία, ο καταναλωτισμός και η αγωγή του καταναλωτή*». Επισημαίνεται ότι «*η φτώχεια αποτελεί βασικό πρόβλημα όλων των σύγχρονων κοινωνιών*» και για μια ακόμα φορά αναφέρονται οι Διεθνείς Οργανισμοί αλλά και οι κυβερνήσεις των κρατών, οι οποίοι έχουν «*ως προτεραιότητα την καταπολέ-*

μηση της φτώχειας». Στη συνέχεια ακολουθεί η διάκριση σε απόλυτη και σχετική φτώχεια και σημειώνεται ότι «η απόλυτη φτώχεια αφορά μεγάλους πληθυσμούς των αναπτυσσόμενων χωρών στην Αφρική και την Ασία, αλλά παρουσιάζεται και στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, εφόσον οι άστεγοι αποτελούν συνηθισμένο φαινόμενο όλων των Δυτικών μεγαλουπόλεων».

Στο κομμάτι εκείνο που αναφέρεται στα αίτια της φτώχειας σημειώνεται ότι αυτά: «...εντοπίζονται στην άνιση κατανομή του εισοδήματος, στις αλλαγές της τεχνολογίας, στις προκαταλήψεις και το ρατσισμό, αλλά και στην παραοικονομία, που στερεί από το κράτος εισοδήματα για προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης. Η ανεργία, επίσης, αποτελεί σημαντική αιτία της φτώχειας, ιδιαίτερα όταν είναι παρατεταμένη και αφορά άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, που έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις». Νομίζω ότι για ακόμα μια φορά τα αίτια της φτώχειας παρουσιάζονται μονομερώς. Εντύπωση προκαλεί η διασύνδεση φτώχειας και παραοικονομίας, η όποια είναι η μόνη από όλες τις αιτίες της φτώχειας που εμφανίζεται με έντονη γραμματοσειρά. Αυτό που λέγεται λοιπόν είναι ότι το Κράτος δεν έχει αρκετά χρήματα για να ασκήσει κοινωνική πολιτική και για αυτό ευθύνονται οι φοροφυγάδες. Από την άλλη μπορεί για παράδειγμα ο ρατσισμός να συνδέεται με τη φτώχεια αλλά σίγουρα δεν είναι μια από τις βασικότερες αιτίες. Αυτό που αποσιωπείται πάλι είναι η δομική διάσταση της φτώχειας και η όποια αναφορά στο οικονομικό σύστημα. Ακολούθως η φτώχεια συνδέεται, ως αιτία, με μια σειρά άλλων κοινωνικών προβλημάτων όπως η μετανάστευση, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η εγκληματικότητα και η βία. Πάλι λοιπόν αναπαράγονται στερεότυπα όπως φτώχεια και βία/εγκληματικότητα, φτώχεια και μετανάστευση.

Ενδιαφέρον έχουν και οι προτάσεις για την αντιμετώπιση της φτώχειας. Εδώ ως κεντρικός στόχος αναφέρονται «τα μέτρα για την ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών». Τέτοια μέτρα είναι κυρίως η εκπαίδευση και η κατάρτιση, μέτρα καταπολέμησης της ανεργίας και τέλος η δικαιότερη κατανομή του εισοδήματος και του εθνικού και παγκόσμιου πλούτου, χωρίς όμως να γίνεται καμία συγκεκριμένη αναφορά στο πως θα μπορούσε να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω αλλά και γιατί δεν υφίστανται σήμερα.

Στο τέλος της ενότητας επιχειρείται μια διασύνδεση της φτώχειας με τον καταναλωτισμό των δυτικών κοινωνιών. «Ο άκριτος καταναλωτισμός, δηλαδή η υπερβολική κατανάλωση αγαθών, είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και οφείλεται στη διαφήμιση

και στην όλο και μεγαλύτερη παραγωγή καταναλωτικών αγαθών. Τα εβδομαδιαία απορρίμματα ενός δυτικού νοικοκυριού θα αρκούσαν για την επιβίωση των παιδιών ενός χωριού στην Αφρική που πλήττεται από τον υποσιτισμό». «Εξάλλου, ο καταναλωτισμός οδηγεί σε υπερεκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος για παραγωγή περισσότερων καταναλωτικών αγαθών. Αυτή η υπερεκμετάλλευση έχει συχνά ως αποτέλεσμα την εξάντληση των φυσικών πόρων, η οποία οδηγεί σε φτώχεια και υποσιτισμό ακόμα περισσότερες αναπτυσσόμενες κοινωνίες». Σε αυτό το σημείο, έστω και έμμεσα, υπονοείται η θέση ότι στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου κόσμου, φτώχεια και ανάπτυξη είναι οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Παρουσιάζεται επίσης ένας πίνακας με τίτλο «Πληθυσμός που βρίσκεται στα όρια της φτώχειας στην Ευρώπη των «15» (2001)», στον οποίο αναγράφεται η γραμμή της φτώχειας ανά κράτος και τα αντίστοιχα ποσοστά των ατόμων που είναι κάτω από αυτό το όριο. Ένας άλλος πίνακας που έχει ενδιαφέρον, είναι αυτός με τίτλο «Υποσιτισμός στον πλανήτη» και υπότιτλο «Πάνω από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι ζουν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας με λιγότερο από ένα δολάριο την ημέρα και 840 εκατομμύρια εξακολουθούν να πεθαίνουν από πείνα και υποσιτισμό». Με βάση τα διαγράμματα που παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά υποσιτιζόμενων βρίσκονται στην υποσαχάρια Αφρική (33%) και ακολουθεί η Ασία και ο Ειρηνικός (16%).

Στη σελίδα 73 και στην ενότητα που ασχολείται με το κοινωνικό κράτος σε μια λεζάντα γίνεται μια αναφορά στα παιδιά των φαναριών στην οποία αναφέρεται «η αύξηση του αριθμού των αστέγων στην Αθήνα και η λειτουργία προγράμματος διάρκειας 1-6 μηνών ώστε αυτά τα άτομα να ξεπεράσουν τα προβλήματα τους και να ενταχθούν στην κοινωνία». Το σχόλιο της φωτογραφίας προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών στις λοιπές ομάδες που χρειάζονται κοινωνική προστασία σήμερα. Ένα άλλο σημείο το οποίο εμμέσως εμπίπτει στο πεδίο αυτή της εργασίας είναι το 14^ο κεφάλαιο με τίτλο «Η διεθνής κοινότητα». Το Κεφάλαιο αυτό «θα σε ενημερώσει για τα διεθνή προβλήματα και τη διεθνή συνεργασία και αλληλεγγύη που οφείλει να χαρακτηρίζει τις σχέσεις ανάμεσα στα κράτη, ώστε η ζωή των δισεκατομμυρίων ανθρώπων του πλανήτη μας να είναι αντάξια του παγκόσμιου πολιτισμού μας». Για ακόμα μια φορά προβάλλεται ως κυρίαρχη η εικόνα του πολιτισμού ο οποίος αμαυρώνεται από τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα και η γενικότερη προσέγγιση είναι σε ένα τελείως ηθι-

κολογικό επίπεδο. Ακολούθως σημειώνεται ότι ένας από του βασικούς λόγους που επιβάλλουν τη διεθνή συνεργασία είναι και η φτώχεια, η πείνα και η ένταση των κοινωνικών ανισοτήτων σε βάρος των αναπτυσσόμενων χωρών. Σε μια φωτογραφία εμφανίζεται σε κοντινό πλάνο ένα μαύρο παιδάκι και από κάτω η εξής λεζάντα: *«Ο υποσιτισμός μαστίζει τον τρίτο κόσμο. 33.000 παιδιά πεθαίνουν καθημερινά από τη φτώχεια. Αντί να κλείσει τη ψαλίδα μεταξύ πλούσιων και φτωχών, να θρέψει τους πεινασμένους και να γιατρέψει τους ασθενείς, όπως υποσχόταν, η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική κούρσα των τελευταίων 30 χρόνων, κατάφερε μόνο να κάνει τους πλούσιους πλουσιότερους και να οδηγήσει τους ήδη φτωχούς στην απελπισία και το θάνατο από την αστία και τις μολυσματικές ασθένειες. Οι 200 πλουσιότεροι άνθρωποι του κόσμου διπλασίασαν την περιουσία τους μεταξύ 1994 και 1998 από 448 δις σε 1 τρις δολάρια. Οι τρεις πλουσιότεροι διαθέτουν μεγαλύτερη περιουσία από το συνολικό πληθυσμό των 48 φτωχότερων χωρών του κόσμου, δηλαδή πάνω από 800 εκατ. Ανθρώπους».*

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω στο μάθημα της ΚΠΑ επιχειρείται μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της φτώχειας. Αλλά πάλι απουσιάζουν σημεία που θα έδιναν έμφαση στη ύπαρξη της φτώχειας στις ανεπτυγμένες χώρες. Επίσης πάλι δεν γίνεται καμία αναφορά σε αυτό που αόριστα ονομάζεται «κοινωνική οργάνωση». Μένει μετέωρο το ζήτημα στα πλαίσια ποιας κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης υφίσταται ο «άκριτος καταναλωτισμός» ή η υπερκετάλλευση των φυσικών πόρων. Η αντίφαση είναι ότι δεν αναφέρεται πουθενά ότι ο παγκοσμιοποιημένος καπιταλισμός ζει και αναπαράγεται προάγοντας τον υπερκαταναλωτισμό και την εκμετάλλευση της φύσης.

Σε ότι αφορά τα βιβλία της ιστορίας που διδάσκονται στο Γυμνάσιο, η φτώχεια υπάρχει μόνο στο βιβλίο της Γ' τάξης και στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην οικονομική κρίση του 1929. Αυτό που είναι διάχυτο στην ενότητα είναι η άποψη ότι: *«ένα τμήμα των ανωτέρων τάξεων ισχυροποιήθηκε... ωστόσο για άλλους οι εξελίξεις ήταν αρνητικές».* Υπογραμμίζεται δηλαδή η μεγάλη αναδιανομή πλούτου που έγινε κατά την διάρκεια της κρίσης και η φτωχοποίηση που είχε αυτή ως αποτέλεσμα. Επίσης ενδιαφέρον έχει και το εξής απόσπασμα όπου για πρώτη φορά συναντάμε μια τόσο emphatic παρουσίαση του ρόλου του κράτους.: *«καθώς ο οικονομικός φιλελευθερισμός φαινόταν ανίκανος να προσφέρει θεραπεία, όλο και πιο πολλοί πίστευαν ότι το κράτος θα έπρεπε να παρέμβει».*

Πιο κάτω, στην ενότητα 52 (Το τέλος της αποικιοκρατίας και η ανάδυση του Τρίτου Κόσμου) γίνονται αναφορές στα αντιαποικιακά κινήματα ανεξαρτησίας και σημειώνεται ότι «Οι χώρες του Τρίτου Κόσμου, μετά την απόκτηση της ανεξαρτησίας τους, βρέθηκαν αντιμέτωπες με τα τεράστια προβλήματα που άφησε πίσω της η πολύχρονη αποικιοκρατία. Το κύριο πρόβλημα ήταν η οικονομική ανάπτυξη. Ο τρόπος που οι αποικιοκράτες είχαν οργανώσει τις οικονομίες των αποικιών δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες των κατοίκων τους αλλά στις απαιτήσεις των μητροπόλεων. Έτσι, οι περισσότερες νέες αποικίες, παρά τα σημαντικά βήματα ανάπτυξης ορισμένων από αυτές, υποχρεώνονται, ακόμα και σήμερα, να αγοράζουν σε υψηλές τιμές πολλά προϊόντα από τις παλιές μητροπόλεις. Με αυτό τον τρόπο συνεχίζεται, σ' ένα βαθμό, η οικονομική και πολιτική εξάρτησή τους από τις πρώην μητροπόλεις. Το πρόβλημα του υπερπληθυσμού επιδεινώνει την κατάσταση. Κατά την περίοδο 1950-1990 ο παγκόσμιος πληθυσμός διπλασιάστηκε και η αύξηση αυτή αφορούσε σε συντριπτικό ποσοστό τις φτωχότερες από τις χώρες του Τρίτου Κόσμου. Άμεσο αποτέλεσμα είναι ο υποσιτισμός και οι μαζικοί θάνατοι από πείνα, φαινόμενο αρκετά συχνό, ιδίως στην Αφρική». Εδώ συνυπάρχουν ο λόγος περί κέντρου και περιφέρειας, περί υπερπληθυσμού και η διασύνδεση του υποσιτισμού και της φτώχειας με την Αφρική. Ενδιαφέρον είναι ότι ενώ τα βιβλία της ιστορίας διατρέχουν μια περίοδο από τα αρχαία χρόνια έως σήμερα, οι κύριες αναφορές στη φτώχεια αφορούν μόνο μια περίοδο κρίσης και μόνο τις πρώην αποικίες.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Ακολουθώντας την βασική θέση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου περί αναζήτησης της ιδεολογίας, τόσο σε αυτά που λέγονται όσο σε αυτά που αποσιωποούνται, νομίζω ότι τα βασικά συμπεράσματα όπως αυτά προκύπτουν από τα παραπάνω ευρήματα είναι ουσιαστικά δύο: πρώτον η φτώχεια απουσιάζει από τον λόγο των σχολικών εγχειριδίων και δεύτερον, όταν αυτό δεν γίνεται, αυτή παρουσιάζεται αποπλαισιωμένη και αποσυνδεδεμένη από το οικονομικό σύστημα μέσα στο οποίο υφίσταται.

Πιο αναλυτικά, η παρουσία της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ανάλογη της παρουσίας της στην κοινωνική πραγματικότητα. Στη μεγάλη πλειοψηφία των εγχειριδίων, παρόλη την έκταση της φτώχειας τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, οι άμεσες αναφορές σε αυτήν είναι σχεδόν μηδαμινές. Και αν αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό για εγχειρίδια όπως αυτά των θετικών επιστημών, εγείρει ερωτήματα για αυτά που «φιλοδοξούν» να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές ως προς τα κοινωνικά προβλήματα και να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν και να συμμετέχουν στην κοινωνική πραγματικότητα ως ενεργοί πολίτες. Τη στιγμή λοιπόν που όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, η φτώχεια είναι πια παρούσα με έναν έντονο τρόπο, στις γειτονιές των παιδιών, στις παρέες τους, στις οικογένειες τους, αλλά και μέσα στις σχολικές αίθουσες, αυτή απουσιάζει από τα σχολικά τους βιβλία. Διάφορες άλλες καταστάσεις ιεραρχούνται και προβάλλονται ως σημαντικά κοινωνικά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών παραμερίζοντας τη φτώχεια στο περιθώριο. Με άλλα λόγια, αν το ερώτημα είναι “what’s the problem?”, φαίνεται ότι η

φτώχεια “is not a problem!”. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η φτώχεια για τον ελληνικό εκπαιδευτικό λόγο είναι ένα μη-θέμα.

Όπως έχουμε ήδη πει το τι επιλέγει μια κοινωνία να μεταδώσει στις επόμενες γενιές είναι μια πολιτική και ιδεολογική πράξη. Η συγκεκριμένη επιλογή, σε ότι αφορά τη φτώχεια, δεν πρέπει να μας προξενεί εντύπωση, αν την δούμε μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο όπου το ζήτημα της φτώχειας αποσιωπείται γενικά από τον δημόσιο αλλά και από μια σειρά επιμέρους λόγους (μίντια³⁷, πολιτική). Η φτώχεια μοιάζει να είναι μια απαγορευμένη λέξη που δεν πρέπει να ακούγεται ούτε στο σχολείο, ούτε και πουθενά αλλού. Μπορούμε να μιλάμε για μια σειρά άλλα ζητήματα αλλά όχι για αυτήν. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Γεώργμας, «σε μια εποχή παγκοσμιοποιημένης θέασης των ακραίων εκφράσεων του πλούτου, οι φτωχοί καταχωνιάζονται, συγκαλύπτονται, πιθανόν γιατί η απομάκρυνση τους από τη δημόσια θέα συνεπάγεται την εξάλειψη του προβλήματος. Ο Γεώργμας επίσης έρχεται να σημειώσει χαρακτηριστικά ότι είναι εντυπωσιακό ότι ενώ στην Ελλάδα υπάρχουν οργανώσεις προστασίας για όλα, για τους φτωχούς δεν διοργανώνονται ούτε συναυλίες, ούτε υπάρχουν μη κυβερνητικές οργανώσεις. Όλα δείχνουν ότι το ζήτημα της φτώχειας και το δικαίωμα των φτωχών σε μια αξιοπρεπή ζωή δεν επισύρει την ίδια προσοχή όπως παραδείγματος χάρη οι περιπτώσεις των μεταναστών, των μειονοτήτων ή των αδέσποτων σκύλων (Γεώργμας, 2006). Οι φτωχοί και η φτώχεια είναι (ή πρέπει να είναι) αόρατοι (Bullock, Wyche, & Williams, 2001). Η φτώχεια λοιπόν θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα ιδιαίτερα οδυνηρό πρόβλημα και συγχρόνως ως ένα από τα καλύτερα «φυλασσόμενα μυστικά» της εποχής μας.

Σε ότι αφορά τώρα τις αναπαραστάσεις της φτώχειας θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής: Ξεκινώντας από την άποψη του Bauman (2005) ότι η διατύπωση συσχετισμών μπορεί να αποβεί εγκληματική, ειδικά όταν αυτοί επαναλαμβάνονται μονότονα και εκκωφαντικά, με κίνδυνο να αρχίσουν με τον καιρό να φαίνονται αυταπόδεικτοι και να μην απαιτούν κανένα τεκμήριο, προχωράμε στο πώς παρουσιάζεται η φτώχεια όταν και όπου αυτό γίνεται. Στις πε-

³⁷ Πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι κατά την περίοδο συγγραφής αυτής της εργασίας η κρατική τηλεόραση παρουσίασε ένα μεγάλο και καθημερινό αφιέρωμα στην παγκόσμια φτώχεια με τίτλο Why Poverty?, προβάλλοντας μια σειρά ντοκιμαντέρ και εκπομπών. Αυτό το γεγονός πάντως μάλλον ως εξαίρεση μπορεί να γίνει αντιληπτό, παρά σαν ο κανόνας.

ρισσότερες περιπτώσεις, άμεσα ή έμμεσα η φτώχεια συνδέεται με την αδυναμία κάλυψης των βασικών αναγκών, παραπέμποντας δηλαδή σε καταστάσεις απόλυτης φτώχειας (πείνα, υποσιτισμός). Εξαιρέση αποτελεί το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο οποίο αναφέρεται και η σχετική φτώχεια. Η Lister (2004) παρουσιάζει τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που συνηγορούν στη διαπίστωση ότι η κυρίαρχη αντίληψη περί φτώχειας παραπέμπει, τις περισσότερες φορές, στην απόλυτη φτώχεια και σε εξαιρετικά «στενούς» ορισμούς. Τα παιδιά έχοντας ήδη μια προσχηματισμένη εικόνα της φτώχειας στο μυαλό τους, η οποία ανταποκρίνεται στην απόλυτη διάσταση της, κάθε φορά που συζητούν στο σχολείο για φτώχεια, μοιραία ανακαλούν αυτήν την αναπαράσταση, εκτός και αν γίνονται σαφείς αναφορές στο ότι φτωχός δεν είναι μόνο αυτός που δεν μπορεί να καλύψει τις βασικές του ανάγκες. Αυτό προφανώς συνεπάγεται και συγκεκριμένη αντίληψη περί των πολιτικών για την καταπολέμηση της φτώχειας. Αν η φτώχεια γίνεται αντιληπτή με περιορισμένους και απόλυτους όρους τότε και οι απαιτούμενες πολιτικές θα είναι πιο περιορισμένες από ότι αν στον ορισμό ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές ανάγκες, το καθιερωμένο επίπεδο διαβίωσης. Στρέφοντας το βλέμμα στην ακραία φτώχεια αποστρέφουν την προσοχή από τη συνολική εικόνα των κοινωνικών διεργασιών που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Η επικέντρωση στα φαινόμενα της ακραίας φτώχειας δεν είναι παρά μια νεοφιλελευθερή τακτική η οποία έχει ως στόχο να αποσπάσει το βλέμμα από τη συνολική εικόνα και να το κατευθύνει σε κάποια περιθωριακά φαινόμενα τα οποία υποτίθεται μπορούν να αντιμετωπιστούν με κάποιους μηχανισμούς επικέντρωσης της κοινωνικής προστασίας (Γεώργας, 2006: 48).

Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι η παρουσίαση της φτώχειας ως ένα φαινόμενο που αφορά κάποιους Άλλους και όχι Εμάς. Συνήθως αυτοί οι Άλλοι βρίσκονται κάπου Αλλού μακριά από το Εδώ. Είναι «τα παιδιά των φαναριών», είναι «οι κάτοικοι των παραγκουπόλεων», είναι «οι κάτοικοι των υπανάπτυκτων χωρών». Αυτό όπως σημειώνει και ο Γεώργας είναι σύνηθες και συχνά η φτώχεια αναπαρίσταται ως μια κατάσταση που συνδέεται μόνο με κάποιες μειοψηφούσες πληθυσμιακές ομάδες (Γεώργας, 2006: 47). Η αναφορά στην ύπαρξη της φτώχειας στις δυτικές αναπτυγμένες χώρες, μοιάζει να είναι εξαιρετικά διστακτική και πουθενά δεν δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα σε αυτήν την πτυχή του ζητήματος. Πουθενά δεν δηλώνεται ξεκάθαρα και emphaticά ότι η φτώχεια βρίσκεται δίπλα μας, στις γειτονιές μας, στις πόλεις

μας. Αυτή η διστακτικότητα στην παρουσίαση της φτώχειας των δυτικών κοινωνιών, μοιάζει αδύναμη να ανατρέψει την ήδη προσχηματισμένη εικόνα ότι φτώχεια ίσον Αφρική.

Επίσης συχνή είναι η αναπαραγωγή του στερεοτύπου της φτώχειας ως απειλή για την κοινωνία αλλά και ως προσβολή του πολιτισμού μας. Οι φτωχοί στην καλύτερη περίπτωση παρουσιάζονται ως κάποιιοι που θα πρέπει να τους συμπονούμε και να τους λυπούμαστε, ενώ στην χειρότερη ως εν δυνάμει εγκληματίες (Γεωλογία – Γεωγραφία, Α' τάξη). Η συσχέτιση φτώχειας και εγκληματικότητας δεν υπάρχει ως ενδεχόμενο ή ως πιθανότητα αλλά ως μια βεβαιότητα: «η φτώχεια οδηγεί στο έγκλημα» άρα ο φτωχός είναι επικίνδυνος γιατί σχεδόν με μαθηματική ακρίβεια θα οδηγηθεί στην διάπραξη εγκλημάτων. Από την άλλη ενδιαφέρον παρουσιάζει η επαναλαμβανόμενη θέση ότι η φτώχεια είναι μια κατάσταση που προσβάλλει τον πολιτισμό μας (Νεοελληνικά Κείμενα, Β' τάξη, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γ' τάξη. Η τοποθέτηση αυτή είναι μάλλον αποκαλυπτική του γεγονότος ότι η φτώχεια δεν θεωρείται ως κάτι εκ των πραγμάτων αρνητικό αλλά η αρνητικότητα της έγκειται στο γεγονός ότι αυτή χαλάει και «αμαυρώνει» την αυτοεικόνα των ανεπτυγμένων πολιτισμένων κοινωνιών. Ο Καστοριάδης λέει ότι δεν υπάρχει κοινωνία που να μην είναι κάτι για τον εαυτό της, που να μην αναπαριστά τον εαυτό της ως κάτι, πράγμα που αποτελεί συνέπεια, τμήμα και διάσταση του ότι η κοινωνία πρέπει να αυτοπροσδιοριστεί ως κάτι (Καστοριάδης, 2000). Φαίνεται λοιπόν ότι η φτώχεια γίνεται αντιληπτή ως ένα ψεγάδι/αλλοίωση σε αυτήν την αναπαράσταση που έχουν οι δυτικές «ανεπτυγμένες και πολιτισμένες» κοινωνίες για τον εαυτό τους. Αυτή η άποψη σε συνδυασμό με τη διάχυτη «συμπόνια» και τον «οίκτο» προς τους φτωχούς, παραμένει σε ένα υπεραπλουστευτικό ηθικολογικό επίπεδο του τύπου: «δεν είναι καλό/σωστό να υπάρχουν φτωχοί», ειδικά στα πλαίσια του πολιτισμού μας. Αν όμως η φτώχεια και οι φτωχοί προσβάλλουν τον πολιτισμό μας, μια λύση υπάρχει: το να πάψουν να υφίστανται. Μέχρι όμως να γίνει αυτό ίσως αρκεί το να μην τους βλέπουμε και να μην συζητάμε για αυτούς.

Σε ότι έχει να κάνει με τις αιτίες και τους παράγοντες που γεννούν τη φτώχεια η σημαντικότερη σύνδεση που γίνεται είναι αυτή μεταξύ φτώχειας και ανεργίας (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' τάξη). Και αυτή η σχέση παρουσιάζεται με μια απολυτότητα που τείνει στην μονομέρεια. Στις περισσότερες περιπτώσεις η σχέση ανεργίας και φτώχειας εμφανίζεται ως μια σχέση πλήρους αιτιότητας: ανεργία ίσον φτώχεια και φτώχεια ίσον ανεργία. Αρκετοί όμως με-

λητητές αμφισβητούν ακόμα και την αλήθεια αυτής της θέσης: «Οι περισσότεροι άνεργοι δεν είναι φτωχοί και οι περισσότεροι φτωχοί δεν είναι άνεργοι» (Horton & Leslie, 1965: 329). «Οι άνεργοι δεν αποτελούν το κύριο μέρος των φτωχών στην Αμερική» (Lauer, 1998: 216). Αυτό που δεν λέγεται στα εγχειρίδια που αναλύθηκαν είναι ότι η εργασία δεν συνεπάγεται απαραίτητα και αποφυγή της φτώχειας αφού σε αρκετές περιπτώσεις οι αμοιβές της εργασίας είναι τόσο χαμηλές που δεν επαρκούν για μια αξιοπρεπή διαβίωση. Η φτώχεια των χαμηλών μισθών και των ελαστικών μορφών απασχόλησης συνήθως είναι ένας από τους κρυμμένους παράγοντες στις συζητήσεις περί φτώχειας. Η απορρύθμιση της αγοράς εργασίας, οι καθιέρωση νέων μορφών απασχόλησης, η συμπίεση του εργασιακού κόστους δεν εμφανίζονται πουθενά στην προβαλλόμενη αιτιακή διασύνδεση ανεργίας και φτώχειας.

Εκτός από την ανεργία οι αιτίες της φτώχειας που παρουσιάζονται συμπεριλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα παραγόντων, από την ανεπάρκεια αγαθών και τις προκαταλήψεις, μέχρι την άνιση κατανομή του εισοδήματος, τον υπερκαταναλωτισμό και τη μετανάστευση. Χωρίς να μειώνεται η σημασία αυτών των αναφορών, νομίζω ότι το σημαντικότερο στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των εγχειριδίων είναι η πλήρης απουσία μια προσέγγισης που θα έστρεφε το ενδιαφέρον προς τις δομικές και συστημικές αιτίες του προβλήματος. Ακόμα και εκεί που αναφέρεται η άνιση κατανομή του πλούτου ή η ανεργία, αυτές παρουσιάζονται αποπλαισιωμένες σαν να υπάρχουν σε κενό αέρος. Πουθενά δεν μπαίνουν στη συζήτηση ζητήματα του τύπου: Γιατί υπάρχει ανεργία; Γιατί υπάρχει άνιση κατανομή του πλούτου; Είναι επίσης εντυπωσιακό ότι σε κανένα σημείο και σε κανένα εγχειρίδιο (εκτός της Ιστορίας), δεν αναφέρεται το όνομα του σημερινού κυρίαρχου οικονομικού συστήματος. Σε κανένα σημείο δεν σημειώνεται ότι από πολλούς η ανεργία, η άνιση κατανομή του πλούτου και του εισοδήματος, ο υπερκαταναλωτισμός, θεωρούνται ενδημικά στοιχεία του ίδιου του συστήματος. Μέσα από μια μαρξιστική οπτική, η αύξηση της ανεργίας και της φτώχειας σε παγκόσμια κλίμακα ερμηνεύεται ως μοχλός της παγκόσμιας καπιταλιστικής συσσώρευσης (Πετμεζίδου, 2004). Πολλοί μελετητές εκφράζουν την θέση ότι η φτώχεια είναι αποτέλεσμα και προϊόν του υπάρχοντος οικονομικού συστήματος, ότι προέκυψε με την ανάπτυξη του καπιταλισμού και συνεχώς δημιουργείται και αναδημιουργείται από αυτόν. Οι μεγάλες και μαζικές ανισότητες στο εισόδημα και στην ευημερία που δημιουργεί ο καπιταλισμός είναι ανισότητες στις οποίες βα-

σίζεται για την ανάπτυξη του. Πολλά από αυτά που θεωρούμε δεδομένα, ή τα βλέπουμε ως φυσικά ή αναπόφευκτα είναι κοινωνικά προϊόντα. Οι φτωχοί δεν ήταν πάντα μαζί μας και δεν χρειάζεται να είναι και στο μέλλον όπως χαρακτηριστικά λέει ο Novak (1988: 8). Ενώ ο Πανούσης μεταφέρει τα λόγια του Ούρλιχ Μπεκ ο οποίος σημειώνει ότι: «Ο καπιταλισμός συνεχίζει να λειτουργεί χωρίς εργαζόμενους και να δημιουργεί ανέργους» (2002: 15). Επίσης πουθενά δεν αναφέρεται η αύξηση της φτώχειας που συνδέεται με την αποδιάρθρωση και ανασύνθεση των εθνικών οικονομιών και την ένταξη τους στην παγκόσμια οικονομία της φθηνής εργασίας, μέσα από τον περιορισμό της εσωτερικής ζήτησης και της δραστηκής μείωσης των ημερομισθίων (Chossudovski, 2004). Ο Bauman υπογραμμίζει ότι (2005:34): «μολονότι όλα αυτά συμβαίνουν στο κατώφλι μας, δεν μπορούμε ειλικρινώς να πούμε τι θα ήταν δυνατόν να κάνουμε για να αποφύγουμε τα δεινά... δεν πρόκειται για στιγμιαίο στραβοπάτημα, για μια επιβράδυνση της οικονομίας που οφείλεται στην υπερθέρμανση της οικονομίας... ή για ένα προσωρινό κώλυμα που θα απομακρυνθεί και θα είναι «παρελθόν» αν παίξουμε λίγο με τους φόρους, τις επιχορηγήσεις, τις επιδοτήσεις... Οι ρίζες του προβλήματος φαίνεται πως έχουν απομακρυνθεί από την ακτίνα δράσης μας». Η εικόνα όμως της φτώχειας που εμφανίζεται στα εγχειρίδια είναι ακριβώς αυτή: κάτι παράδοξο, ένα ατύχημα, το οποίο θα πάψει να υφίσταται με μια φιλανθρωπία, με ένα επίδομα ή με μία πιο κατάλληλη κοινωνική πολιτική.

Ως σημαντικότερος τρόπος αντιμετώπισης της φτώχειας παρουσιάζεται κυρίως ένα πνεύμα αγωνιστικότητας αλλά και η φιλανθρωπία, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε μέσω συμμετοχής ΜΚΟ. Το ενδιαφέρον πάλι στρέφεται στα άτομα, τα οποία θα πρέπει να «εκπαιδευτούν», να «καταρτιστούν», να «αγωνίζονται» αλλά και να «συμπονούν». Η ευθύνη για την εξάλειψη της φτώχειας βαρύνει πια κυρίως το άτομο και την «κοινωνία των πολιτών». Ειδικά σε ότι έχει να κάνει με την φιλανθρωπία, ίσως πριν τα άτομα γίνουν «φιλάνθρωποι», έχουν αποδεχθεί ως δεδομένο το γεγονός ότι κάποιοι άλλοι είναι κατώτεροι από αυτά, Έχουν, δηλαδή, ως κοινωνία αποδεχθεί μια αφύσικη κατάσταση ακραίας ανισότητας ως φυσική και αυτονόητη. Γύρω από την φιλανθρωπία αναπτύσσεται μια μεγάλη βιομηχανία η οποία, σύμφωνα με αρκετές απόψεις, προτιμά να καταστήσει τους ανθρώπους, ακόμη και τους φτωχότερους και δυστυχέστερους, συνενόχους της φτώχειας και της δυστυχίας τους. Να τους πείσει ότι οι

αναξιοπαθούντες πλησίον τους είναι θύματα μιας «φυσικής ανισότητας», εξίσου ακατανίκητης με τις θεομηνίες ή τις φυσικές καταστροφές.

Είναι νομίζω σαφές ότι η φτώχεια προσεγγίζεται μέσα από μια λανθάνουσα ατομοκεντρική οπτική η οποία αγνοεί τις συστημικές παραμέτρους του ζητήματος. Το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στο άτομο και στο τι μπορεί ή τι πρέπει αυτό να κάνει. Πρέπει να έχει αγωνιστικό πνεύμα (Νεοελληνικά Κείμενα, Α' τάξη), ώστε να καταφέρει να είναι από την μεριά των «νικητών» στο παιχνίδι του ανταγωνισμού, πρέπει να συμμετέχει σε ΜΚΟ (Νεοελληνικά Κείμενα, Α' τάξη, Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' τάξη) προκειμένου να βοηθήσει στην ανακούφιση του προβλήματος, πρέπει να είναι καταναλωτής αλλά όχι υπερκαταναλωτής (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γ' τάξη). Η αναφορές στο Κράτος είναι ελάχιστες και με έναν λανθάνον τρόπο η όλη συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τα άτομα ή την κοινωνία των πολιτών. Η φτώχεια προσδιορίζεται ως μια καθαρά ιδιωτική υπόθεση ατόμων-παικτών σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι, χωρίς όμως να γίνεται καμία κουβέντα για το γήπεδο αλλά και τους κανόνες του παιχνιδιού.

Φαίνεται λοιπόν ότι το πλαίσιο του τι μπορεί να λεχθεί για τη φτώχεια είναι ήδη καθορισμένο από τον κυρίαρχο λόγο, και αυτό δεν περιλαμβάνει οποιαδήποτε σύνδεση της φτώχειας με το οικονομικό σύστημα κάτι που ίσως οδηγούσε σε μια συζήτηση για την ίδια της φύση του συστήματος. Μέσα από αυτήν τη προβληματική ίσως προέκυπταν ερωτήματα όπως: Μπορεί να υπάρξει καπιταλισμός χωρίς άνιση κατανομή του πλούτου; Μπορεί να υπάρξει καπιταλισμός χωρίς υπερκαταναλωτισμό; Μπορεί να υπάρξει καπιταλισμός χωρίς εφεδρικό στρατό ανέργων; Αυτά τα ζητήματα όμως στρέφουν το ενδιαφέρον στον σκληρό πυρήνα και τη φύση του ίδιου του οικονομικού συστήματος και φαίνεται ότι κάτι τέτοιο ξεπερνά τα όρια του επιτρεπτού και του τι μπορεί να ειπωθεί. Οι μαθητές λοιπόν καλούνται να αποδεχτούν ως δεδομένο το υπάρχον οικονομικό σύστημα, καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτό και να «παιξουν με τους όρους του παιχνιδιού», ώστε να είναι από τη μεριά των μη φτωχών, εφόσον το πετύχουν αυτό θα πρέπει να έχουν και την πρέπουσα ευαισθητοποίηση για αυτούς που βρίσκονται «από την άλλη μεριά». Αν όμως βρεθούν και οι ίδιοι «στην άλλη μεριά», τότε θα πρέπει να επιδείξουν το ανάλογο αγωνιστικό πνεύμα ώστε να επανέλθουν στην πλευρά των

«προνομιούχων». Υπό αυτήν την έννοια οι αναπαραστάσεις της φτώχειας επιτελούν μια «χρήσιμη» και σπουδαία ιδεολογική λειτουργία ώστε ο κόσμος να παραμένει ως έχει.

Αντί επιλόγου

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω συμπεράσματα σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως τελικά, ούτε μπορούν να δώσουν μια πλήρη εικόνα του ζητήματος της κατασκευής αναπαραστάσεων της φτώχειας δια μέσω των σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές. Το ενδιαφέρον της εργασίας στράφηκε μόνο στο μέρος εκείνο που αφορά τις εικόνες της φτώχειας στα βιβλία αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν είναι αρκετό και οριστικό προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη ανάλυση του ζητήματος. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές δεν εσωτερικεύουν άκριτα και παθητικά τα περιεχόμενα των βιβλίων αλλά αλληλεπιδρούν με αυτά, το ζήτημα εξακολουθεί να παραμένει ανοιχτό. Μπορεί να έγινε μια προσπάθεια αποτύπωσης των απεικονίσεων της φτώχειας στα σχολικά εγχειρίδια αλλά ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης αυτών στη νόηση των μαθητών παραμένει άγνωστος. Το ότι αναδείχθηκαν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της φτώχειας και των φτωχών δεν σημαίνει απαραίτητα ούτε ότι αυτές αφομοιώνονται «αναλλοίωτες», ούτε με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές. Το αντικείμενο της εργασίας περιορίστηκε κυρίως στο λόγο που μεταδίδουν τα εγχειρίδια ως πομποί και δεν συμπεριλαμβάνει την διαδικασία «παραλαβής» και αφομοίωσης του από τους δέκτες.

Μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε λοιπόν σε ένα επόμενο στάδιο να πραγματοποιηθεί μια έρευνα που θα προσπαθούσε να διερευνήσει την επίδραση που έχουν οι αναπαραστάσεις αυτές στους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο φυσικά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι αναπαραστάσεις της φτώχειας δεν κατασκευάζονται αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό λόγο. Υπάρχουν και μια σειρά άλλοι λόγοι, οι οποίοι μέσα από μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης, συνικοδομούν την εικόνα της φτώχειας που είναι κυρίαρχη σήμερα και καθορίζουν το τι μπορεί να ειπωθεί για αυτήν. Συνεπώς αρχικά ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός λόγος πρέπει να τοποθετηθούν μέσα στο γενικότερο

σύστημα των λόγων που εκφέρονται σε μια κοινωνία και προσδιορίζουν και συνδιαμορφώνουν τον κοινό νου περί φτώχειας.

Ένα άλλο ερώτημα το οποίο θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να μπορούσε να απαντηθεί είναι και το τι διαφοροποιούνταν τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες αν οι αναπαραστάσεις της φτώχειας δεν ήταν αυτές που είναι. Τι θα άλλαζε δηλαδή αν η φτώχεια και οι φτωχοί αναπαρίσταντο με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είναι κυρίαρχος σήμερα. Τι θα διαφοροποιούσε αυτή η μεταβλητή σε ότι αφορά την θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και την τοποθέτηση τους απέναντι σε αυτήν από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (1977). *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Aminul, I. (2005). «Sociology of poverty: quest for a new horizon». *Bangladesh e-journal of sociology*, 1(1).
- Anyon, J. (2011). «Ideology and US history textbooks», Στο E. Provenzo, A. Shaver, & B. Manuel (Επιμ.), *The Textbook As Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. New York: Routledge: 109-139
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτισσιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαΐτη, Α., Σδράλη, Δ., & Τριάδη, Δ. *Οικιακή Οικονομία (Σχολικό εγχειρίδιο Α' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ασλανίδης, Α., Ζαφειριδάκης, Γ., & Καλαϊτζίδης, Δ. *Γεωλογία-Γεωγραφία (Σχολικό εγχειρίδιο Α' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Bacchi, C. L. (1999). *Women, policy and politics: the construction of policy problems*. London: Sage.
- Βαρουφάκης, Γ. (2010). *Η φτώχεια και η κρίση, στο* <http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.article&id=2845> (πρόσβαση στις 16/8/2012).
- Βασιλείου, Θ., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bauman, Z., (2005). *Σπαταλημένες ζωές: οι απόβλητοι της νεωτερικότητας*. (Μ. Καρασαρίνης Μεταφρ.), (Π. Λέκκας Επιστ. Επιμ.) Αθήνα: Κατάρτι.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bradshaw, T. (2006). Theories of poverty and anti-poverty programmes in community development. *Rural Poverty Research Center*. <http://www.rprconline.org/> (πρόσβαση στις 1/9/2012).
- Bullock, H., Wyche, F., & Williams, W. (2001). «Media images of the poor». *Journal of social issues*, 57 (2): 229-246.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burstyn, J., & Corrigan, R. (2011). «Images of women in textbooks 1880-1920». Στο E. Provenzo, A. Shaver, & B. Manuel (Επιμ.), *The Textbook As Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. New York: Routledge: 36-46.

- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Παναγιώτης, & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. *Νεοελληνική Γλώσσα (Σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., & Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γεώργιας, Κ. (2006). «Οι πολιτικές των διεθνών οργανισμών για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού», στο Χ. Οικονόμου, & Α. Φερώνας (Επιμ.), *Οι εκτός των τειχών: φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διόνικος: 133-156.
- Γεώργιας, Κ. (2006). *Παγκοσμιοποίηση και φτώχεια: τα ιδεολογικά πλαίσια και οι πολιτικές των διεθνών οργανισμών για την καταπολέμηση της φτώχειας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carabine, J. (2000). «Constituting welfare subjects through poverty and sexuality». στο G. Lewis, S. Gewirtz, & J. Clarke (Επιμ.), *Rethinking social policy*. London: Open University in association with SAGE Publications: 78-91.
- Chafel, J. (1995). «Children's conceptions of Poverty». *Advances in early education and daily care*, VII: 27-57.
- Chafel, J. (1997). «Children's views of poverty: A review of research and implications for teaching». *The Educational Forum* (61): 360-371.
- Chafel, J. (1997). «Schooling, the Hidden Curriculum, and Children's Conceptions of Poverty». *Social Policy Report*, XI (1).
- Chafel, J. (1997). «Societal images of poverty: Child and adult beliefs». *Youth and Society* (28): 432-463.
- Chafel, J., & Neitzel, C. (2010). «And no flowers grow there and stuff: Young children's social representations of poverty». *Sociological studies of children and youth*, 13:33-59.
- Chafel, J., Fitzgibbons, S., Cutter, L., & Burke-Weiner, K. (1997). «Poverty in Books for Young Children: A Content Analysis». *Early Child Development and Care*, 139 (1): 15-27.
- Chambers, R. (2006). «What is Poverty? Who asks? Who answers?». *Poverty in Focus*, 9: 3-4.
- Chandler, D. (1999). Μαρξιστική θεωρία των επικοινωνιακών μέσων. *Multimedia Laboratory for Communication and Marketing*. <http://www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/marxism08.html>. (πρόσβαση 1/12/2012).
- Chossudovski, M. (2004). «Η παγκόσμια φτώχεια στα τέλη του 20ου αιώνα». Στο Μ. Πετμεζίδου, & Χ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας: 87-114.
- Clarke, J. (2001). «Globalization and welfare state: some unsettling thoughts». Στο R. Sykes, B. Palier, & P. Prior (Επιμ.), *Globalization and European Welfare States: Challenges and Change*. Hampshire: Palgrave: 19-27.
- Clarke, J., & Cochrane, A. (1998). «The social construction of social problems». Στο E. Saraga (Επιμ.), *Emboding the social*. London: Routledge: 3-38.

- De Montlibert, C. (2003). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Denegri Coria, M., Cabezas Gaete, D., Sepulveda Aravena, J., del Valle Rojas, C., Gonzalez Gomez, Y., & Miranda Vargas, H. (2010). «Representations of poverty in university students». *Liberabit*, 16 (2): 161-171.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2012). Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης 2010. <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 7/7/2012).
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Eurostat. (2012, Δεκέμβριος). In 2011, 24% of the population were at risk of poverty or social exclusion. Ιστοσελίδα της Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-03122012-AP/EN/3-03122012-AP-EN.PDF (πρόσβαση στις 3/12/2012).
- Ζορμπά, Μ. (2010). «Ηγεμονία και μετά-ηγεμονία στις πολιτισμικές σπουδές». Στο Γ. Βούλγαρης, & Λ. Κωτσονόπουλος (Επιμ.), *Στα μονοπάτια του Αντόνιο Γκράμσι*. Αθήνα: Θεμέλιο: 37-64.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairlough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Farr, R. (1995). «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις». Στο Σ. Παπαστάμου, & Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία: κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσεάς: 107-123.
- Freeden, M. (1996). «Οι φιλελεύθεροι προοδευτικοί στη Μ. Βρετανία». Στο *Αντιμέτωποι με τη φτώχεια: η δύση και οι φτωχοί χτες και σήμερα* (Μ. Κορασίδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κατάρτι: 89-122.
- Galli, I., & Fasanelli, R. (1994). The social representations of poverty: a Naples pilot study. *Papers on social representation*, III (2).
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Δ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Colorado: Westview.
- Gordon, D. (2005). *Indicators of poverty and hunger*. Expert Group Meeting on Youth Development Indicators, University of Bristol, New York.
- Green, M. (2005). *Representing poverty and attacking representations: some antropological perspectives on poverty in development*. Global Poverty Research. <http://www.gprg.org/pubs/workingpapers/pdfs/gprg-wps-009.pdf>. (πρόσβαση στις 29/9/2012).
- Horton, P., & Leslie, G. (1965). *The sociology of social problems*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ιατρίδης, Δ. (2006). «Παγκοσμιοποίηση και κοινωνικός αποκλεισμός: οι προκλήσεις για την κοινωνική πολιτική». Στο Χ. Οικονόμου, & Α. Φερώνας (Επιμ.), *Οι εκτός των τοιχών: φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διονικός: 117-132.

- ILO. (2003). *Working out poverty*. Geneva: International Labour Office.
- ILO. (2011). Report on the High Level Mission to Greece. *Διεθνής Οργάνωσης Εργασίας*. <http://www.ilo.org> (πρόσβαση στις 9/7/2012).
- Jodelet, D. (1995). «Κοινωνική αναπαράσταση: φαινόμενα, έννοια, θεωρία». Στο Σ. Παπαστάμου, & Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία: κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας: 124-160.
- Jonathan, S. (1993). *Poor discipline: parole and the social control of the underclass*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jones, C., & Novak, T. (1999). *Poverty, Welfare and the Disciplinary State*. London: Routledge.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Καράγιωργας, Σ., Καραντινός, Δ., Γεωργακόπουλος, Θ. (1999). *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα* (Τόμ. Β'). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καράγιωργας, Σ., Καραντινός, Δ., Γεωργακόπουλος, Θ. (1999). *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα* (Τόμ. Α'). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καραμεσίνη, Μ. (2004). «Ανεργία, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα». Στο Μ. Πετμεζίδου, & Χ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας: 399-438.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (χ.χ.). Εξουσία, πολιτική, αυτονομία: ομιλίες στην Ελλάδα (1989). *Scribd*. από www.scribd.com: <http://www.scribd.com/doc/99883186/Castoriadis-Politics-Power-Autonomy-IN-GREEK> (πρόσβαση στις 22/9/2012).
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. *Νεοελληνική Γλώσσα (Γ' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κάτσικας, Χ. (1999). *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής - πέρα από τις εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια - Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kendal, D.-E. (2011). *Framing class: media representation of wealth and poverty in America*. Plymouth: Rowman and Littlefield.
- Κοντονάσιου, Π. (2011). Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κουλούρη, Χ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια μεταξύ προπαγάνδας και πολεμικής. *Τα Νέα*. <http://www.tanea.gr/vivliodromio/?aid=22426> (πρόσβαση στις 25/9/2012).
- Lakshman, Y. (1996). «What Causes Poverty?: a postmodern view». *Annals of the Association of American Geographers*, 86 (4): 707-728.
- Lauer, R. (1998). *Social problems and the quality of life*. Boston: McGraw-Hill.

- Lee-Wright, P. (2010). Seeing beyond the slumdogs: representations of poverty in western media. *World Journalism Education Congress*. <http://wjec.ru.ac.za/> (πρόσβαση στις 17/12/2012).
- Lemke, J. (1995). *Textual politics: discourse and social dynamics*. Oxon: Taylor & Francis.
- Levitas, R. (2004). «Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και η νέα ντυρκεμιανή ηγεμονία». Στο Μ. Πετμεζίδου, & Χ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας: 202-224.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity press.
- Lister, R. (2010). *Understanding theories and concept in social policy*. Bristol: Policy press.
- Logue, W. (1994). «Οι φιλελεύθεροι οικονομολόγοι στη Γαλλία». Στο *Αντιμέτωποι με τη φτώχεια: η δύση και οι φτωχοί χτες και σήμερα* (Μ. Κορασίδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κατάρτι: 65-84.
- Λούκμαν, Τ., & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. (Γ. Κουζέλης, Δ. Μακρυγιάννη, Επιμ., & Κ. Αθανασίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Νήσος.
- Μαντόγλου, Ά. (2010). *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαρξ, Κ. (1956). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. Αθήνα: Οικονομική και Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη.
- Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φ. (1997). *Η γερμανική ιδεολογία* (Τόμ. Ι). (Κ. Φιλίνης, Επιμ., & Κ. Φιλίνης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρίδης, Η. (χ.χ). Για την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας: μεταφαινομενολογικές προσεγγίσεις του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Mc Guinness, B. (2008). Representations of poverty in children's picture books. *University of Texas*. http://www.ischool.utexas.edu/~bettiem/poverty_presentation_sp_08_tla_final_web.pdf (πρόσβαση στις 22/9/2012).
- Merrien, F.-X. (1996). «Εισαγωγή». Στο *Αντιμέτωποι με τη φτώχεια: η δύση και οι φτωχοί χτες και σήμερα* (Μ. Κορασίδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κατάρτι: 15-36.
- Messu, M. (1996). «Φτώχεια και αποκλεισμός στη Γαλλία». Στο *Αντιμέτωποι με τη φτώχεια: η δύση και οι φτωχοί χτες και σήμερα* (Μ. Κορασίδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Κατάρτι: 171-212.
- Morris, L. (1994). *Dangerous class: the under class and social citizenship*. London: Routledge.
- Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Moscovici, S. (1999). *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της*. (Α. Μαντόγλου, Επιμ., & Μ. Κολώνιας, Μεταφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.

- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nicholls, J. (χ.χ). *Methods in School Textbook Research*. Πανεπιστημίο του Exeter. <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>. (πρόσβαση στις 25/6/2012).
- Novak, T. (1988). *Poverty and the state*. Stratford: Open University Press.
- Novak, T., & Jones, C. (1999). *Poverty, Welfare and the Disciplinary State*. London: Routledge.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009, Απρίλιος). «Κριτική ανάλυση λόγου, κριτική ανάλυση περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα». *Επιστήμες Αγωγής* (4): 75-86.
- Πανούσης, Γ. (2002). *Το έγκλημα του φτωχού και η φτώχεια ως "έγκλημα"*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Παπακωνσταντίνου, Κ., & Κατσίρας, Λ. (2010). *Πολιτική και Δίκαιο* (Β' εκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παυλόπουλος, Κ., & Γαλάνη, Α. *Γεωλογία - Γεωγραφία (Α' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πετμεζίδου, Μ. (2004). Ο διάλογος για την παγκόσμια φτώχεια. Στο Μ. Πετμεζίδου, & Χ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.), *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Εξάντας.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Α' Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Pinker, R. (2011). Social inequality, poverty and social redistribution. *The Greek Review of Social Research* (136): 9-23.
- Provenzo, E., Shaver, A., & Manuel, B. (2011). «Introduction». Στο E. Provenzo, A. Shaver, & B. Manuel (Επιμ.), *The textbook as a discourse: sociocultural dimensions of american schoolbooks*. New York: Routledge:1-8.
- Rogers, R. (2004). «An introduction to critical discourse analysis in education». Στο *An introduction to critical discourse analysis in education* (σσ. 1-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruggeri Laderchi, C., Saith, R., & Stewart, F. (2006, Δεκέμβριος). «Does the Definition of poverty matter?». *Poverty in focus*, 9: 10-11.
- Σαλούρου, Ρ. (2011). Ακραία φαινόμενα φτώχειας στην Ελλάδα. *Capital.gr*. <http://www.capital.gr> (πρόσβαση στις 17/8/2012).
- Simon, J. (1993). *Poor Discipline: parole and the social control of the underclass 1890-1990*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2011). «Race, class, gender and disability in current textbooks». Στο E. Provenzo, A. Shaver, & B. Manuel (Επιμ.), *The textbook as a discourse: sociocultural dimensions of american schoolbooks*. New York: Routledge: 183-215.
- Spector, M., & Kitsuse, J. (2008). *Constructing social problems*. New Brunswick: Transaction Publishers.

- Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ., & Ζαφρανίδου, Α. (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (Ζ' εκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- The World Bank. (2001). *World development report 2000/2001: attacking poverty*. New York: Oxford University Press.
- The World Bank. (2002). *Measuring Poverty*. Παγκόσμια Τράπεζα. <http://web.worldbank.org> (πρόσβαση στις 12/8/2012).
- The World Bank. (2008). *New Data Show 1.4 Billion Live On Less Than US\$1.25 A Day, But Progress Against Poverty Remains Strong*. Παγκόσμια Τράπεζα. <http://www.worldbank.org> (πρόσβαση στις 12/12/2012).
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Berkeley: University of California Press.
- Townsend, P. (2002). «Poverty, social exclusion and social polarisation: to construct an international welfare state». Στο *World poverty: new policies to defeat an old enemy*. Bristol: Policy Press: 3-24
- Townsend, P. (2006, Δεκέμβριος). «What is poverty? An historical perspective». *Poverty in Focus*, 9: 5-6.
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2012, Σεπτέμβριος). Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων Ημερησίου και Επερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2012-2013. Αθήνα.
- Φερώνας, Α., & Οικονόμου, Χ. (2006). «Εισαγωγή». Στο Χ. Οικονόμου, & Α. Φερώνας (Επιμ.), *Οι εκτός των τειχών: φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διόνικος: 9-40
- Φουκό, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.
- UNICEF. (2001). *Poverty and children lessons of the 90s for*. UNICEF. http://www.unicef.org/publications/index_4424.html (πρόσβαση στις 6/8/2012).
- UNICEF. (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. UNICEF. <http://www.unicef.gr> (πρόσβαση στις 8/7/2012).
- UNPD. (1997). *Human development report 1997*. New York: Oxford University Press.
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and Education*. IIEP. <http://www.iiep.unesco.org> (τελευταία πρόσβαση 6/8/2012).
- Van Dijk, T. (χ.χ). <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf> (τελευταία πρόσβαση 25/10/2012).
- Van Dijk, T. A. (1997). «Discourse as interaction in society». Στο T. A. Van Dijk (Επιμ.), *Discourse as social interaction* (Τόμ. Β). London: SAGE publications: 1-37.
- Watson, S. (2000). «Foucault and the study of social policy». Στο G. Lewis, S. Gewirtz, & J. Clarke (Επιμ.), *Rethinking social policy* (σσ. 66-77). London: Open University in association with SAGE Publications.

Wikipedia (2012). *Charles Booth* (philanthropist).

http://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Booth_%28philanthropist%29. (πρόσβαση στις 12/8/2012).

Wilson, W. (1987). *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Woolfolk, A. (2005). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. (Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Επιμ., & Μ. Μπαρπάτση, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελλην.