

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Άννα Κουτσούρη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δέσποινα Καρακατσάνη

Μέλη Επιτροπής: Βασίλειος Δαλκαβούκης, Γεώργιος Σταμέλος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

Φεβρουάριος 2020

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 201, παράγραφος 2 του ν. 5343/1932).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη είναι το αποτέλεσμα μιας ερευνητικής περιπέτειας που διαμορφώθηκε από τις προσλαμβάνουσες που προσέφερε η διδακτική μου εμπειρία για πολλά έτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μαθητών, για δέκα έτη στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μουσουλμανόπαιδες μαθητές και γονείς, η συνεργασία μου με το Π.Ε.Μ. ως επιμορφούμενη και αργότερα ως επιμορφώτρια, οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στο πεδίο της κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης και εμπύχωσης του Διατμηματικού Διαπανεπιστημιακού Προγράμματος (Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Τομέας Ψυχολογίας Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου) στην Αλεξανδρούπολη και η μετεκπαίδευσή μου στο Διδασκαλείο του Α.Π.Θ στη γενική παιδεία.

Αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τα δικαιώματα ανάπτυξης-εξέλιξής τους: η περίπτωση ενός μειονοτικού σχολείου της Θράκης», που εκπονήθηκε στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο. Η αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον και οι λόγοι (discourses), όπως διαμορφώθηκαν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, διαμόρφωσαν το τελικό κείμενό της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην επόπτριά μου Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια για την ελευθερία, εμπιστοσύνη, υπομονή και στήριξη που μου προσέφερε, την ανατροφοδότηση και τη λεπτομερή επιμέλεια των κειμένων μου.

Ευχαριστώ θερμά επίσης, τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον Βασίλειο Δαλκαβούκη, Αναπληρωτή καθηγητή για τη συνεχή επιστημονική καθοδήγηση σε μεθοδολογικά καίρια σημεία της έρευνας, την ανατροφοδότηση και τη στήριξη και τον Γεώργιο Σταμέλο, Καθηγητή για την προθυμία του να συμμετέχει στη διαδικασία αυτή.

Ευχαριστώ ακόμη την πανεπιστημιακή ομάδα του Π.Ε.Μ. για την εμπιστοσύνη τους που οδήγησε στην πολυετή συνεργασία μου- διδακτική, ερευνητική και συγγραφική- με το πρόγραμμα και αποτέλεσε τον προθάλαμο για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Επίσης ευχαριστώ τον Κώστα Δεσποινιάδη, που μου προσέφερε τη στήριξή του ώστε να προσπελαστούν κείμενα φιλοσοφίας αλλά και την καθοδήγηση του ως προς τη σύνθεση του θεωρητικού πεδίου της εργασίας μου.

Ευχαριστώ ακόμη τους φίλους που μου εμπιστεύτηκαν τις βιβλιοθήκες τους και με βοήθησαν να συλλέξω πληροφορίες αλλά και για τις ατέλειωτες συζητήσεις και διαφωνίες σχετικά με τα θέματα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη.

Ευχαριστώ τον Βασίλη Γκαρλή, βιβλιοθηκονόμο, που μου παρείχε την πρόσβαση σε έντυπο υλικό αλλά και τις ιδανικές συνθήκες για τη συγγραφή της παρούσας διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ τους πληροφορητές, συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που μου προσέφεραν τη στήριξή τους συμμετέχοντας στην ερευνητική διαδικασία, διευκολύνοντας και ενθαρρύνοντάς με, τους γονείς και κυρίως τους μαθητές μου για την εμπιστοσύνη τους, τις συζητήσεις μαζί τους, την κριτική τους ματιά και τη δημιουργικότητά τους που προσέφεραν τη δυνατότητα να διευρυνθεί ποιοτικά το ερευνητικό πεδίο.

Περιεχόμενα.....I

Πίνακας βραχυγραφιών.....II

ΜΕΡΟΣ Α.

Εισαγωγή: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις.....1

1. Προϋποθέσεις της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	1
2. Το πλαίσιο παραγωγής των εννοιών: ιστορική αναδρομή.....	11
2.α. Πόλις και φυσικό δίκαιο.....	12
2.β. Η δημοκρατία του 18 ^{ου} αι.. Ο Καντ και τα δικαιώματα του ανθρώπου.....	14
2.γ. Κράτος και κοινωνικό συμβόλαιο (19ος αι.). Η κοινωνία των πολιτών.....	18
2.δ. Η μεταβιομηχανική κοινωνία και η μαζική δημοκρατία (20ος-21ος αι.). Η ιδιότητα του πολίτη.....	19
2.ε. Η σύγχρονη κοινωνία των πολιτών και ο ενεργός πολίτης.....	25
2.στ. Η ηθική της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία.....	27
2.ζ. Παιδαγωγικές τάσεις για την προώθηση της Δημοκρατίας.....	30
3. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	36
3.α. Η έθνο-μεθοδολογική προσέγγιση μέσω της έρευνας δράσης.....	37
3.β. Η μελέτη περίπτωσης (case study) μιας τυπικής σχολικής μονάδας.....	39
3.γ. Η επιλογή της συνέντευξης για ημι-κατευθυνόμενη έρευνα.....	39
3.δ. Η επιλογή της «συμμετοχικής παρατήρησης» (participant observation) για τη συλλογή του υλικού.....	41
3.ε. Η ανάλυση δεδομένων οδηγεί στη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory).....	45
4. Το πλαίσιο (context) παραγωγής των απόψεων.....	46

ΜΕΡΟΣ Β.

Κεφάλαιο Α. Η εννοιολόγηση της Δημοκρατίας στο χώρο του Σχολείου.....50

1. Οπτικές της Δημοκρατίας.....	50
1.α. Εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία.....	51
i. Δικαιώματα-υποχρεώσεις.....	52
ii. Η ατομική ευθύνη.....	53
iii. Μέτρο της συμμετοχής ο κοινοβουλευτισμός.....	55
iv. Ισότητα και ελευθερία στην κοινωνία.....	58
v. Σεβασμός, ελευθερία γνώμης και έκφρασης, διάλογος.....	60
vi. Ο πολιτικά ορθός λόγος.....	60
1.β. Η Δημοκρατία στο Σχολείο.....	62
i. Σχολική μονάδα.....	63

ii. Εκπαιδευτικός θεσμός.....	66
iii. Τα δίπολα εξουσίας.....	68
1.γ. Δημοκρατία και Πολιτεία.....	71
i. Τα λυπημένα πάθη.....	71
ii. Οι αντιφάσεις.....	72
1.δ. Δημοκρατία και κοινωνία.....	73
2. Η Δημοκρατία φθίνει	74
Κεφάλαιο Β: Η μόρφωση στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού.....	77
1. Τα δικαιώματα πυλώνας της δημοκρατίας;.....	77
1.α. Τα αντιθετικά δίπολα.....	79
i. γονείς-εκπαιδευτικοί.....	80
ii. εκπαιδευτικοί-μαθητές.....	82
1.β. Τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	83
1.γ. Τα Δικαιώματα στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού.....	84
2. Η εννοιολόγηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.....	84
2.α. Οπτικές του μορφωτικού δικαιώματος.....	86
2.β. Το μορφωτικό προφίλ των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.....	89
2.γ. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μαθητών.....	91
3. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών.....	95
3.α. αρνητικοί παράγοντες.....	95
3.β. θετικοί παράγοντες.....	97
3.γ. Η γνώμη των μαθητών.....	97
4. Το δικαίωμα στη ψυχαγωγία-διασκέδαση.....	98
4.1. Το παιχνίδι.....	98
4.2. Ο ελεύθερος χρόνος.....	100
5. Το δικαίωμα στην πληροφόρηση, ο ρόλος των ΜΜΕ και των ηλεκτρονικών μέσων.....	102
5.1. Ο εκπαιδευτικός ρόλος των Μ.Μ.Ε.....	103
5.2. Τα προγράμματα αγωγής υγείας για το διαδίκτυο.....	106
5.3. Η έκφραση της γνώμης του παιδιού.....	107
6. Το δικαίωμα στην ταυτότητα. Ετερότητα και εκπαίδευση.....	108
6.1. Οι παράγοντες.....	112
6.2. Ρατσισμός και ισλαμοφοβία.....	113

6.3. Οι τσιγγανόπαιδες.....	115
6.4. Διαφορετικότητα.....	116
7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	119
7.1. Οι αντιφάσεις.....	126
8. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση φθίνει.....	127
8.1. Τα δικαιώματα χάνονται.....	128
Κεφάλαιο Γ. Ιδιότητα του Πολίτη και Πολιτική Εκπαίδευση.....	130
1. Η ιδιότητα του πολίτη.....	130
1.α. Το δίπολο Πολίτης – Υπήκοος.....	132
1.β. Εννοιολόγηση του όρου πολίτης.....	135
1.γ. Τα συγκείμενα της έννοιας «Πολίτης».....	137
i. Η κοινότητα και η ιδιότητα του μέλους.....	137
ii. Τα δικαιώματα κι οι υποχρεώσεις από και προς την κοινωνία.....	138
iii. Η χώρα και το κράτος.....	139
iv. Αρχαία Δημοκρατία και ελευθερία.....	140
1.δ. Οι προϋποθέσεις της πολιτειότητας.....	141
1.ε. Η απονομή της ιδιότητας του πολίτη.....	142
i. Η παιδική ηλικία.....	143
ii. Ετερότητα και ιθαγένεια.....	145
iii. Πληροφόρηση και γνώση για την Ιθαγένεια.....	148
iv. Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια.....	149
v. Ο ρόλος του σχολείου στην απονομή της ιδιότητας στους μαθητές.....	150
1.στ. Η προβληματική για το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη.....	151
i. Η διττή λειτουργία της ιδιότητας του πολίτη: συμπερίληψη και αποκλεισμός.....	153
2. Η εξουσία του πολίτη απορρέει από τη συμμετοχή.....	155
2.α. Οι παράμετροι για τη συμμετοχή των μαθητών.....	157
i. Η παιδική ανωριμότητα περιορίζει τη συμμετοχή.....	160
ii. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές.....	161
iii. 2.β. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών.....	161
2.γ. Οι μαθητές δεν ασκούν το δικαίωμα στη συμμετοχή.....	162
3. Η πολιτική(;) εκπαίδευση.....	163
4. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ).....	169

4.α. Αναλυτικό πρόγραμμα και εγχειρίδια της ΚΠΑ.....	170
i. Η σχέση των εκπαιδευτικών με την ΚΠΑ.....	170
ii. Οι στόχοι της ΚΠΑ.....	172
iii. Ο διδακτικός χρόνος της ΚΠΑ.....	173
iv. Ύλη και περιεχόμενο της Κ.Π.Α.....	175
v. Οι μέθοδοι διδασκαλίας.....	176
4.β. Ενημέρωση για τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για την ΚΠΑ.....	177
4.γ. Τα προγράμματα αγωγής και η ΚΠΑ.....	178
4.δ. Κατάλληλη ηλικία μαθητών για τη διδασκαλία της ΚΠΑ.....	179
4.ε. Η αντίθεση μεταξύ κοινότητας και Κ.Π.Α.....	180
4.στ. Η αντίθεση μεταξύ σχολικής ζωής και ΚΠΑ.....	183
4.ζ. Οι επιπτώσεις των αντιθέσεων στους μαθητές.....	186
4.η. Οι αντιφάσεις.....	187
Κεφάλαιο Δ: Καλές πρακτικές για την προώθηση της πολιτικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	190
1. Έρευνα-δράση για μια άλλη παιδαγωγική.....	190
2. Οι δράσεις στο πλαίσιο της ΚΠΑ.....	192
2.α. Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα στην κοινότητα.....	193
2.β. Το ιδανικό σχολείο και η γειτονιά.....	194
2.γ. Κριτική στάση στην πληροφόρηση.....	197
i. Η ιθαγένεια των παιδιών μεταναστών.....	197
ii. Η τσιγγάνα Μαρία.....	198
iii. Τα προβλήματα.....	199
3. Τα κοινωνικά μαθήματα.....	202
3.α. Γλώσσα.....	203
3.β. Γεωγραφία.....	205
3.γ. Τα θρησκευτικά.....	206
3.δ. Η Ιστορία.....	206
i. Οι εθνικές γιορτές.....	209
ii. Εμπλουτίζοντας την ιστορική μνήμη-Τα κοινωνικά κινήματα.....	214
Κεφάλαιο Ε: Συμπεράσματα-συζήτηση.....	220
1. Η κατασκευή της συναίνεσης: Η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνει τον «ορθό» λόγο.....	221
2. Σημαντική η διάσταση μεταξύ ρητορικής της δημοκρατίας και πράξης.....	222

3. Η ολίσθηση του μορφωτικού ιδεώδους, ο εκπ/κός ρόλος των ΜΜΕ και ο αντισταθμιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	226
4. Η ιδιότητα του νέου πολίτη: Απαξίωση της πολιτικής και αδυναμία αντίστασης και αλλαγής.....	229
5. Η κατασκευή της συναίνεσης δημιουργεί «σχιζοφρενικές» τάσεις στον πολίτη.....	235
6. Από τη ρητορική και την απάθεια στην ποίηση πολιτικής: Η βούληση του «αδαούς» για χειραφέτηση.....	239
7. Προβληματισμός και αναστοχασμός.....	244
Βιβλιογραφία.....	249
Παράρτημα.....	282

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

II. Πίνακας βραχυγραφιών

Α.Π.Σ. : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Α/θμια: Πρωτοβάθμια

Β/θμια: Δευτεροβάθμια

Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Σ.Π.Α. : Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης

εκπ/κός: εκπαιδευτικός

η. π. : ημερολόγιο παρατήρησης

Κ.Π.Α. : Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Μ.Μ.Ε. : Μέσα μαζικής ενημέρωσης

Π.Ε.Μ. : Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

συν/ξη: συνέντευξη

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μία ποιοτική έρευνα βασιζόμενη στην εθνογραφία με στόχο να διερευνήσει το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη, της δημοκρατίας και του δικαιώματος στην εκπαίδευση όπως διαμορφώνονται από τους εθνικούς και υπερ-εθνικούς θεσμούς, τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, την οικονομική κρίση και τη διάδραση των κοινωνικών υποκειμένων. Βασίστηκε στην ανάλυση των συλλογικών και ατομικών συνεντεύξεων, των συζητήσεων, των απόψεων και πρακτικών των ατόμων, δεδομένα που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση στο χώρο του σχολείου αλλά και των ζητημάτων που προέκυψαν από τις συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

Στο πρώτο μέρος η έρευνα αφορά την ανάλυση των πεποιθήσεων των ενηλίκων και των μαθητών ηλικίας 10-12 ετών σε μία τυπική σχολική μονάδα σχετικά με το περιεχόμενο και το ρόλο της ιδιότητας του πολίτη στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική καθημερινότητα. Παράλληλα μέσω της αξιοποίησης της έρευνας-δράσης ως τεχνικής διερευνήθηκαν οι οπτικές των μαθητών για το ιδανικό σχολείο και διαμορφώθηκε το δεύτερο μέρος της έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτό το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορά την ανάλυση μιας διδακτικής παρέμβασης με στόχο τη χειραφέτηση βασιζόμενη στις αρχές της ελευθεριακής και της κριτικής παιδαγωγικής. Αξιοποιώντας διάφορα εποπτικά μέσα και αντιφατικά θέματα που αντλήθηκαν από την καθημερινότητα επιχειρήθηκε από τη μια η ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να καταστούν ικανοί να αναλύουν την εμπειρία τους στη βάση της δικής τους συμμετοχής, της γνώσης και των συζητήσεων και από την άλλη η διαμόρφωση του ενεργού ρόλου των μαθητών μέσω διαφόρων υλικών για την κατασκευή της ιδιότητας του πολίτη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Ιδιότητα του Πολίτη, πεποιθήσεις παιδιών, εθνογραφία, Δημοκρατική Εκπαίδευση.

Abstract

This Ph.D. Thesis aims to analyze the results of a research project based on ethnography in order to explore the concept of citizenship, democracy and child's right of education as formulated by national and supranational authorities, sociopolitical situation, economic crisis and the interaction of social subjects. It is based on the analysis of group interviews and discussions, pupils' ideas, comments and opinions, on data coming from the participant observation field, the issues raised and the discussions among pupils and teachers.

In the first part research is focused on the analysis of young pupils' perceptions aged 10-12 year at an ordinary primary school about the content of citizenship and role and the objectives of citizenship education in the curriculum and the school community. It also based on research-action as a technique to explore students' views of the ideal school and shaped the second part of research.

In this context, the second part of research is focused on the analysis of a teaching intervention for emancipation, inspired by libertarian and critical pedagogy. Through different concepts and controversial issues, aims to encouraged students to analyze their own experience based on participation, knowledge and discussions and form on students' active role by different material for the construction of their citizenship.

KEYWORDS: Citizenship, children's perceptions, ethnography, Democratic Education.

Εισαγωγή: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις

1. Προϋποθέσεις της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Είναι κοινά παραδεκτό, ότι για τον ερευνητή αποτελεί δύσκολο εγχείρημα να πραγματευτεί αφηρημένες έννοιες όπως αυτή της ιδιότητας του πολίτη, των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας και ακόμη περισσότερο να συσχετίσει τις έννοιες αυτές με το χώρο της θεσμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η τελευταία αποτελεί παραδοσιακά έναν γραφειοκρατικό θεσμό. Συνήθως η αποσαφήνιση των όρων στα επίσημα έγγραφα του θεσμού επιτάσσει την παραγωγή εγκυκλίων που η πληθώρα τους και οι αντιφάσεις που περιέχουν κάνουν εξαιρετικά δύσκολη μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια. Ακόμη πιο δύσκολο είναι να κατανοήσει ο ερευνητής τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δομούν αυτές τις έννοιες και τις αξιοποιούν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό θεσμό.

Στη βάση των παραπάνω κρίνεται εδώ σκόπιμο να παραθέσω τις συνθήκες που διαμόρφωσαν τους λόγους (discourses¹) που με τη σειρά τους με οδήγησαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα.

Τη δεκαετία του '90 η Ε.Ε. διευρυνόταν με την εισδοχή νέων μελών-κρατών και το όραμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης γεννούσε ελπίδες για ελευθερία στους λαούς ταυτόχρονα όμως και σημαντικά προβλήματα. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, βασική επιδίωξη του πολιτικοοικονομικού μορφώματος αυτή την περίοδο αποτελεί η άρση των περιορισμών, που μέχρι τότε έθετε από τη μια η συνοριακή πολιτική και από την άλλη το δικαϊκό πλαίσιο των κρατών στην περιοχή, με απώτερο στόχο την ελεύθερη μετακίνηση πολιτών αλλά κυρίως αγαθών. Την ίδια περίοδο οι έντονες μετακινήσεις πληθυσμών διαμορφώνουν νέες συνθήκες. Ολοένα και περισσότεροι μετανάστες και πρόσφυγες ζητούν άσυλο σε χώρες της Ε.Ε., μακριά από τους πολέμους, οικονομικούς και γεωπολιτικούς, προσφέροντας φθηνό εργατικό δυναμικό. Οι πληθυσμοί στον ευρωπαϊκό χώρο δέχονται νέες προκλήσεις και ταχύτερες αλλαγές στο εσωτερικό των κρατών.

Το ίδιο διάστημα τα ζητήματα της ιδιότητας του πολίτη (citizenship²), της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα τίθενται στο επίκεντρο, ενώ οι αρχές των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών κρίνονται

¹ Αφορά συστήματα σχέσεων (νοηματικών, συμβολικών, κοινωνικών) που υπάγονται σε συγκεκριμένα (χωροχρονικά) σύνολα κανόνων (Torfing, 1999).

² Για την κατανόηση της έννοιας βλ. Καρακατσάνη, 2004/2005/2010-11, το κεφ. 2.δ. Η μεταβιομηχανική κοινωνία και η μαζική δημοκρατία του 20ου. Ιδιότητα του πολίτη και το σχετικό κεφ. Γ. Ιδιότητα του Πολίτη και Πολιτική Εκπαίδευση, σ. 131 στην παρούσα μελέτη.

ξεπερασμένες εξαιτίας του εθνοκεντρικού πλαισίου τους. Ένας μεγάλος αριθμός από προγράμματα και έρευνες σχεδιάζεται και προωθείται με στόχο την ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης των μαθητών, ώστε να καταστούν «ενεργοί» και «υπεύθυνοι» πολίτες.

Παράλληλα, ξεκινά, με το διορισμό μου στην Α/θμια εκπαίδευση, η εργασιακή σχέση μου με τον ελληνικό εκπαιδευτικό θεσμό που επηρεάζεται από ένα σημαντικό και ολοένα αυξανόμενο φαινόμενο, την πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism³). Τα ανατολικά σύνορα της χώρας μετατρέπονται σε σύνορα της Ευρώπης-«φρούριο»⁴. Παρά την αύξηση της αστυνόμευσης και της καταστολής, από το 2000 κυρίως και μετά, η ετήσια εισροή μεταναστών και προσφύγων αυξάνεται σταθερά κυρίως λόγω των μεγάλων πολιτικό-οικονομικών προβλημάτων και των πολέμων στη Ν.Α. Ασία και την Αφρική.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τη μια επηρεασμένο από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και από την άλλη στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές, αναπτύσσει, σε επίπεδο ρητορικής, ενδιαφέρον για την δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη και από το 2000 διαμορφώνει τις αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων σε νέες βάσεις, ώστε οι μαθητές-νέα μέλη της κοινωνίας να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (ΑΠΣ, και ΔΕΠΠΣ, 2003, 2005, 2010)⁵. Τα Α.Π.Σ. που διαμορφώνονται με βάση τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές αντιλήψεις της εποχής, εισάγουν νέες έννοιες όπως η δια βίου μάθηση, ο ενεργός πολίτης, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και την ετερότητα και ορίζουν την εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην Ιδιότητα του Πολίτη.

³ «Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται συνήθως στο πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των δικαιοπολιτικών διλημάτων τα οποία θέτει ενώπιον μας το πραγματικό δεδομένο της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων, όταν εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός οργανωτικά ενιαίου πολιτικού μορφώματος, εντός του οποίου το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα που εκφράζει μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή», Παπαρηγόπουλος (1999:1).

⁴ Ο χαρακτηρισμός σύνορο της Ευρώπης-φρούριο αποδόθηκε από τη στιγμή που η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων αντιμετωπίστηκε με πρόχειρους χώρους κράτησης, όπου αργότερα χαρακτηρίζονταν ως χώροι «φιλοξενίας» (Παπαντωνίου 2013).

⁵ «Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας» παρ.2., σ. 2 και «η) Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το “καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού”», Γενικές αρχές Αναλυτικού Προγράμματος.παρ.2, σ. 5. http://www.pischools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εισάγει νέες μεθόδους διδασκαλίας όπως τη διαθεματικότητα, ενώ αναγνωρίζονται οι στρατηγικές μάθησης των παιδιών ως εξίσου σημαντικές με αυτές των ενηλίκων στο χώρο του Σχολείου. Έτσι προκύπτει μια σειρά από διάφορα προγράμματα⁶ (Μουσουλμανοπαίδων, Τσιγγανοπαίδων, Παλλινοστούντων, κ.ά.)

Κάποια όπως το Π.Ε.Μ. προσπαθούν αρχικά να διερευνήσουν τη θρησκευτική, γλωσσική, εθνική και εθνοτική, έμφυλη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και όλα προσπαθούν να καλύψουν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μέσα από την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού.

Την ίδια περίοδο τα Μ.Μ.Ε. αναπτύσσουν μια ρητορική απαξίωσης του εκπαιδευτικού κόσμου, ενώ ο εκπαιδευτικός θεσμός με πρόταγμα τη δια βίου εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξεκινά μια έντονη προσπάθεια αναβάθμισης των πτυχίων⁷ και επιμόρφωσής τους, πάλι με κύρια χρηματοδότηση από τα ΕΣΠΑ ενώ παράλληλα περιστελλεί το δικαίωμα στην εργασία στο χώρο του Σχολείου με σημαντική μείωση των διορισμών εκπαιδευτικών και την κατάργηση του μέχρι τότε κοινά αποδεκτού τρόπου διορισμού, την απόκτηση πτυχίου και την ταυτόχρονη εισαγωγή σε λίστα αναμονής, την επετηρίδα. Τέλος, το 2003 εκδίδονται από το Π.Ι. νέα διδακτικά εγχειρίδια κοινά για όλους τους μαθητές της ελληνικής επικράτειας με μόνη εξαίρεση τα επίσης νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη μειονοτική εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος αντιμετωπίζει αρνητικά και ασκεί σκληρή κριτική στα παραπάνω παρά τις προσπάθειες του θεσμού πάλι μέσω προγραμμάτων να επιμορφώσει/καταρτίσει τους εκπαιδευτικούς στις νέες αρχές, μεθόδους και στρατηγικές (Εμβλωτής, 2009)⁸. Ο θεσμός στην προσπάθειά του να ενσωματώσει γρήγορα τις νέες ευρωπαϊκές τάσεις λειτουργεί με προχειρότητα και δημιουργεί μεγάλες αντιφάσεις. Παρόλο που προωθείται η έννοια του πολίτη του κόσμου⁹

⁶ Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων αυτών γίνεται με ευρωπαϊκά κονδύλια, τα πρώτα ΕΣΠΑ.

⁷ Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη φοίτηση είναι πολλές. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός θεσμός είτε τις είχε αποδεχθεί στο παρελθόν είτε ο ίδιος είχε δημιουργήσει (διετούς φοίτησης, τεταρτοετούς, εξωτερικού, εσωτερικού, με και άνευ παιδαγωγικής επάρκειας, κ.α) τη δεκαετία του '90 άρχισε σταδιακά να αποσυνδέει την κατοχή πτυχίου με το δικαίωμα στην εργασία. Το μέτρο της κατάργησης της επετηρίδας, μοναδικός τρόπος διορισμού μέχρι τότε αντικαταστάθηκε με την εισαγωγή εξετάσεων ΑΣΕΠ.

⁸ Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα (2009) για τα νέα βιβλία του ΠΠΕΜ-ΔΟΕ δεν περιλαμβάνει τα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ούτε η κριτική από εκπαιδευτικούς (Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας), Κριτική στα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου http://www.smarinis.gr/nea_biblia%20dimotikou.pdf

⁹ γ) Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, και δ) Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

(Arriah, 2008. Kymlicka, 2005), η αυστηρή σύνδεση του θεσμού με το έθνος-κράτος¹⁰ δεν μπορεί να ξεπεραστεί. Αντίστοιχα η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών διαμορφώνεται με τον ίδιο τρόπο, όπως και πριν, από το γνωστικό αντικείμενο της Κ.Π.Α. χωρίς ουσιώδεις αλλαγές στη φιλοσοφία του μαθήματος και στο χρόνο διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Οι προσθήκες που έγιναν κυρίως αφορούν την παρουσία του «άλλου» στο διδακτικό εγχειρίδιο αλλά όχι με ουσιαστικό τρόπο¹¹. Ο εκπαιδευτικός θεσμός αντικατοπτρίζει τις ίδιες αλλαγές, τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που βιώνει η κοινωνία την περίοδο αυτή.

Η πλήρης ένταξη του ελληνικού κράτους στην Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει νέους όρους στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου. Τα άτομα καλούνται να διαμορφώσουν μια νέα υπερεθνική ταυτότητα. Η ελληνική κοινωνία χωρίς καμιά οργανωμένη και διαμορφωμένη με ουσιαστικό τρόπο και σύμφωνα με τις δικές της ιδιαιτερότητες κοινωνικό-πολιτική δομή, αναγνωρίζεται ως πολυπολιτισμική. Παράλληλα βιώνει την πολιτισμική της απαξίωση, την αποστέρηση προνομίων και συνηθειών και ψάχνει να βρει μια νέα ταυτότητα ταλαντευόμενη ανάμεσα σε δίπολα: εξευρωπαϊσμός/παράδοση, Δύση/Ανατολή, πολίτης/υπήκοος, ελεύθερος/ ραγιάς.

Αντίστοιχα η οικονομία της αλλάζει με γοργούς ρυθμούς τον 21^ο αι. Η ιστορική τάση της παγκοσμιοποίησης που αρχικά φάνηκε να είναι ευπρόσδεκτη από την κοινωνία «έχει απορροφήσει όλες σχεδόν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές λειτουργίες, στο εσωτερικό των κρατών, αποκαθιστώντας έναν είδος πολιτισμού της αγοράς» (Παπαιωάννου, 2001:χ.σ). Η χώρα ζει υπό το πρίσμα μιας νέας πραγματικότητας. Τίποτα δεν είναι στέρεο ενώ μια νέα ηθική, εκείνη της αγοράς, διαμορφώνει το κοινωνικό γίνεσθαι.

Παράλληλα, από τους θεσμούς πληροφόρησης και τον κυρίαρχο θεσμικό λόγο σταδιακά παγιώνεται η άποψη ότι μια βαθιά κρίση επηρεάζει με σημαντικό τρόπο τους θεσμούς, το κεφάλαιο και κατά συνέπεια όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Παράλληλα καταδεικνύεται από τα Μ.Μ.Ε. ο πολίτης ως ο κύριος υπαίτιος για την

Γενικές αρχές αναλυτικού προγράμματος, σ. 3-4. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

¹⁰ Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Γενικές αρχές αναλυτικού προγράμματος, σ. 5. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf.

¹¹ βλ. σχετικά απόψεις εκπαιδευτικών στο Κριτική στα νέα βιβλία και άλλα σχετικά άρθρα. *Εκπαιδευτικός Αντίλογος 13*, <http://www.paremvasis.gr/old-site/po/index.html>.

«κρίση». Κατηγορείται ότι δεν κατορθώνει να ξεπεράσει τις ατομικιστικές επιθυμίες του, ταυτισμένες με την κατανάλωση, να προσαρμοστεί γρήγορα στις επιταγές των καιρών, να κατανοήσει ότι πρέπει να αποποιηθεί δικαιωμάτων-προνομίων που πλέον επηρεάζουν αρνητικά την επιβίωση του κράτους και κατά συνέπεια την ασφάλεια και τη συνοχή της κοινωνίας. Έτσι η υποταγή στους νόμους της αγοράς φαίνεται αναπόφευκτη και η βαρβαρότητα προβάλλει δικαιολογημένη.

Σημαντικές αλλαγές συντελούνται, με βίαιο τρόπο, στον τρόπο ζωής των ανθρώπων όπως η απώλεια της εργασίας, η αλλαγή τόπου διαμονής, η περιστολή ή κατάργηση διαφόρων δικαιωμάτων, η φτωχοποίηση τους. Στο χώρο του σχολείου η ανεργία των γονέων κυρίως των γυναικών, των νέων¹², οι απολύσεις των εκπαιδευτικών¹³, τα συσσίτια στα σχολεία για τους νεόπτωχους μαθητές¹⁴, διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα για τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων (μαθητές και εκπαιδευτικοί). Στις μέρες μας με αφορμή την «κρίση», η κατάργηση σχολικών μονάδων, οργανικών θέσεων, πανεπιστημιακών τμημάτων, η μείωση των εισακτέων στα πανεπιστήμια και η οικονομική δυσπραγία της τοπικής αυτοδιοίκησης και του κρατικού θεσμού διαμορφώνουν νέες ερμηνείες και πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Γίνεται ολοένα και πιο φανερό ότι οι κανόνες της αγοράς και οι οικονομικοί δείκτες διαμορφώνουν το πλαίσιο των παραπάνω σε βάρος των δικαιωμάτων και του πολιτεύματος (Ασπρίδης & Χατζηζαφειρίου, 2011:184-203).

Όσο εντείνονται οι βίαιες αλλαγές τόσο αναπτύσσεται από τους θεσμούς, υπερεθνικούς και εθνικούς, μια έντονη ρητορική γύρω από τα ζητήματα της δημοκρατίας, του πολίτη και των δικαιωμάτων. Έννοιες όπως ο «ενεργός» και ο «υπεύθυνος πολίτης» προβάλλονται ιδιαίτερα στα κείμενα των εθνικών και υπερεθνικών μορφωμάτων ενώ παράλληλα η μαζική αντιπροσωπευτική δημοκρατία, όπως εκφράστηκε μέσω του κράτους δικαίου, φθίνει. Η μεταδημοκρατία σήμερα σύμφωνα με τον Ρανσιέρ (1999:61-94) βασίζεται κυρίως στο άτομο και λιγότερο στη συλλογικότητα και ορίζει νέες παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια «πολίτης».

Ο αυξανόμενος εκφασισμός των δυτικών κοινωνιών, η ανάπτυξη της βίας στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων, του ρατσισμού, του σεξισμού και της ξеноφοβίας, της βαρβαρότητας σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης ζωής αποδεικνύει

¹² «Eurostat: Στο 26,8% η ανεργία στην Ελλάδα, τον Μάρτιο. Άνεργοι σχεδόν οι 6 στους 10 νέους κάτω των 25 ετών». (Καθημερινή, 01/07/2013).

¹³ «απολύσεις εκπαιδευτικών/Οι κινητοποιήσεις της ΟΛΜΕ - Όχι στις υποχρεωτικές μετατάξεις - Όχι στις διαθεσιμότητες – απολύσεις.» (AlfaVita, 12/07/2013).

¹⁴ Συσσίτια στα σχολεία από το υπουργείο Παιδείας (News247, 30/01/2012).

την ύπαρξη χάσματος μεταξύ της θεσμικής ρητορικής και της καθημερινής πρακτικής που προκαλεί σύγχυση στην κοινωνία και δεν επιτρέπει την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πολίτες στην καθημερινότητα.

Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια τη μεταβολή στις αξίες, πεποιθήσεις, πρακτικές και συμπεριφορές των ατόμων που διαμορφώνουν με τη σειρά τους με νέους τρόπους τη συλλογική συνείδηση των ομάδων, των κοινωνιών. Η κοινωνία της γνώσης, της πληροφόρησης και της τεχνολογικής ανάπτυξης επιτάσσει σημαντικές αλλαγές στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη και κατά συνέπεια στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Από το 2007 έως το 2008 διερεύνησα τα δικαιώματα ανάπτυξης-εξέλιξης και την πολιτειακή/πολιτική εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών της Θράκης στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τα ευρήματα της έρευνας-δράσης (Κουτσούρη & Θεοδωρίδης, 2008) ανέδειξαν μια σειρά από σημαντικά προβλήματα¹⁵ ενώ τα συμπεράσματα ήταν αρνητικά σε ό,τι αφορά την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων του σχολικού θεσμού για τα συγκεκριμένα δικαιώματα των μειονοτικών μαθητών της Α/θμιας. Παράλληλα η βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και η επιτόπια έρευνα ανέδειξε την ασάφεια και την πολλαπλή ερμηνεία των όρων της δημοκρατίας στη ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λίγο αργότερα, με αφορμή την κρίση που έθετε τη δημοκρατία και τα συγκεκριμένα της στο κέντρο, εντόπισα ότι αντίστοιχα προβλήματα υπήρχαν και στις συζητήσεις των ατόμων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η αδυναμία όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ενηλίκων να συζητήσουν και να συμπράξουν για ζητήματα δημοκρατίας και δικαιωμάτων πρόβαλλε το ερώτημα: γιατί άτομα που αν και φαίνεται να έχουν εκπαιδευτεί με γνώμονα τη δημοκρατία και τα δικαιώματα δεν φαίνεται να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους ή να τα ασκούν με ισότιμο τρόπο, αλλά ούτε και να μπορούν να συνεννοηθούν με κοινούς όρους (κίνημα αγανακτισμένων) το οποίο αποτέλεσε την ερευνητική αφετηρία της παρούσας μελέτης.

Αν και την τελευταία εικοσαετία το ζήτημα της πολιτικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, τα δικαιώματα του παιδιού και η Ιδιότητα του Πολίτη στο ελληνικό Σχολείο δεν έχουν διερευνηθεί στο βαθμό που θα έπρεπε, ενώ παράγεται πλήθος ερευνών για άλλα θέματα όπως η περιβαλλοντική και διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά χωρίς καθόλου ή με χαλαρή σύνδεση με την πολιτική/πολιτειακή αγωγή των μαθητών (Κάτση, 2012/ Θεοδωροπούλου & Καΐλα, 2006) .

¹⁵ Τα ευρήματα καταδεικνύουν υποτίμηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας, έλλειψη ιστορικής μνήμης, άγνοια των βασικών δικαιωμάτων, σχολική αποτυχία/διαρροή, κ.ά.

Αντίθετα ο ευρωπαϊκός ερευνητικός χώρος φαίνεται να παράγει πληθώρα επιστημονικών ερευνών και άρθρων με έμφαση στις ποιοτικές μεθόδους και στις απόψεις των υποκειμένων αλλά με μεγάλα προβλήματα στη θεωρία που παράγει για την εκπαίδευση και την πολιτική και κοινωνική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών. Αντιφάσεις, παρερμηνείες των πολιτικών όρων αποτελούν το κυρίαρχο γνώρισμά τους (βλ. έρευνες και προτάσεις που αφορούν το National Curriculum of United Kingdom)¹⁶ αφού το φάσμα μεταξύ των παραδοσιακά αντιθετικών σχολών της αμεσοδημοκρατίας και της αστικής δημοκρατίας παραμένει ένας ακαθόριστος, θολός τόπος στη βάση του οποίου διαμορφώνονται τα συγκείμενα της δημοκρατίας όπως η έννοια της συμμετοχής και του πολίτη συχνά αντιφατικά και αυτοαναιρούμενα.

Κύριο χαρακτηριστικό όλων των παραπάνω είναι ότι σπάνια αποσαφηνίζονται πλήρως οι όροι που χρησιμοποιούνται, είτε σε θεωρητικά σχετικά κείμενα, είτε σε έρευνες που έχουν ολοκληρωθεί και αφορούν την πολιτική και κοινωνική αγωγή και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Έννοιες όπως η δημοκρατία, ο πολίτης, η εκπαίδευση δεν έχουν μία και μοναδική ερμηνεία ούτε εκφράζονται στην πράξη με έναν και μοναδικό τρόπο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011/Τσάτσος, 1975:23). Συνήθως όμως χρησιμοποιούνται σαν να θεωρούνται αυτονόητες και μόνο από τα συμφραζόμενα ο αναγνώστης κατορθώνει να αντιληφθεί τη θέση του εκάστοτε συγγραφέα (Walker, 2008).

Αν και ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει ως στόχο την ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης των μαθητών και τη γνώση-άσκηση των δικαιωμάτων τους στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής αγωγής, δε φαίνεται να το επιδιώκει με ουσιαστικούς τρόπους όπως η παροχή δυνατοτήτων ουσιαστικής και επίκαιρης ενημέρωσης, συλλογικοποίησης, αμφισβήτησης, λήψης αποφάσεων και κυρίως δράσης με στόχο την αλλαγή. Η σχολική διαρροή και αποτυχία, η έξαρση της σχολικής βίας, κυρίως σεξιστικής και ρατσιστικής, η αρνητική σχέση με τη γνώση, η αδυναμία αυτορρύθμισης σε ότι αφορά τις νέες τεχνολογίες και τους νέους τρόπους πληροφόρησης, η άρνηση της συμμετοχής σε πολιτικές διαδικασίες και η απαξίωση της πολιτικής στο σύνολό της που οδηγεί στον εκφασισμό μέρους των νέων μελών της ελληνικής κοινωνίας καταδεικνύουν ότι οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά και μάλλον αρνητικά. Έτσι λοιπόν τα ζητήματα της ιδιότητας του πολίτη, των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας στην εκπαίδευση

¹⁶ Wyness, 2008/ Cockburn, 2005/ Rowe, 2005.

κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά και ιδιαίτερα η διερεύνησή τους σε βάθος χρόνου με ποιοτικά χαρακτηριστικά στο χώρο που καταναλώνουν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, σε έναν χώρο καθημερινής τριβής, σύγκρουσης και δημιουργίας, το Σχολείο.

Τα παραπάνω τροφοδοτούν και διαμορφώνουν στην παρούσα διατριβή το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θεσμός σήμερα πραγματώνει τους διακηρυγμένους στόχους του σε ό,τι αφορά την ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα των μαθητών του - με έμφαση στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής πολιτικής παιδείας. Το κεντρικό αυτό ερώτημα επιμερίζεται στην παρούσα διατριβή σε συγκεκριμένα επιμέρους ερωτήματα.

Κατά πρώτο λόγο τίθεται το ερώτημα αν μπορούν και πώς ερμηνεύουν τα ίδια τα υποκείμενα τις αφηρημένες έννοιες των δικαιωμάτων τους, της Δημοκρατίας, της πολιτικής, της εκπαίδευσης. Έτσι επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων, στάσεων και πρακτικών, με περιγραφική και ερμηνευτική πρακτική, των δρώντων υποκειμένων (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) στο χώρο του Σχολείου για τα ζητήματα της πολιτεότητας (Δημοκρατία, Πολίτης, Δικαίωμα, Εκπαίδευση, Συμμετοχή) όπως εκφράζονται στην καθημερινότητα. Στηρίζεται στη διαπιστωμένη εμπειρικά και ερευνητικά άποψη ότι για τους μαθητές το σχολικό πλαίσιο αποτελεί βασική πηγή πολιτικής γνώσης και καλλιέργειας, σε συνδυασμό με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον.

Παράλληλα όμως η ετερογένεια (κοινωνική, ταξική, πολιτισμική, έμφυλη, κ.ά.) και η διαφορετικότητα (ειδικές ανάγκες) του μαθητικού πληθυσμού κατέχουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, ερμηνεία των εννοιών αυτών και διαμορφώνουν διαφορετικές πρακτικές, αξίες και συμπεριφορές που με τη σειρά τους επηρεάζουν σημαντικά την πραγμάτωσή τους. Η διαπίστωση ότι η ετερότητα δεν μπορεί εύκολα να γίνει θεσμικά αποδεκτή¹⁷ ενώ οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς, άμεσα εξαρτώμενες από τους εθνικούς και υπερεθνικούς θεσμούς, δεν είχαν διάρκεια ούτε μπόρεσαν να διαμορφώσουν καιρικές αλλαγές, είναι σημαντική. Ακόμη η διαπίστωση ότι η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, συνταγματικά κατοχυρωμένη, δε φαίνεται στην πραγματικότητα να εξασφαλίζει τις

¹⁷ Η θέσπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996. Ν. 2413/96) διαχώρισε μαθητές και σχολεία και τα αντίστοιχα προγράμματα. Όπως προαναφέρθηκε, αν και βοήθησαν δεν κατόρθωσαν να επιλύσουν τα σημαντικά προβλήματα στο χώρο του Σχολείου. Η οικονομική κρίση και η αυξανόμενη εισροή προσφύγων δημιουργεί αρνητικές συνθήκες σήμερα για την επίτευξη των διακηρυγμένων στόχων του θεσμού.

ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές οδηγεί εύλογα στην ανάγκη διερεύνησης και αναστοχασμού και άλλων σημαντικών παραγόντων στην πολιτική εκπαίδευση των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα προς διερεύνηση γιατί στη βάση της παιδαγωγικής ελευθερίας έχει τη δυνατότητα να κινείται ανάμεσα στις ρωγμές του θεσμού –μεταξύ του επίσημου θεσμικού πλαισίου και των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναγκών των μαθητών του- ώστε ο ίδιος να θεσμοποιεί¹⁸ (Bruner, 1996) και να παρεμβαίνει όπου ο θεσμός δεν έχει την ευελιξία ή τη βούληση να το πραγματοποιήσει.

Έτσι επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων, των στάσεων, των πρακτικών των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της πολιτειότητας και των δικαιωμάτων που αφορούν τόσο τους μαθητές τους όσο και τους ίδιους, πολιτικά υποκείμενα στο χώρο εργασίας το σχολείο. Η διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί φορέα της κρατικής εξουσίας, όργανο εφαρμογής ή και επιβολής, αλλά μπορεί να αποτελεί τον διαμεσολαβητή και διαμορφωτή του περιεχομένου του δικαιώματος της εκπαίδευσης μεταξύ των υποκειμένων και του κρατικού θεσμού επεκτείνει το ερευνητικό πεδίο. Ακόμη η υπαλληλική του ιδιότητα σε περιόδους πολιτικής κρίσης, όπως σήμερα, έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική του υπόσταση στο πλαίσιο της Δημοκρατίας. Επιβάλλει την ανάπτυξη κριτικής στάσης που μπορεί να φτάνει έως την απειθαρχία, όταν κρίνει ότι τα δικαιώματά του ίδιου ή των μαθητών του δεν πραγματοποιούνται.

Πέρα από τις απόψεις των δρώντων υποκειμένων, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που διευρύνει το ερευνητικό πεδίο αφορά το γνωστικό περιεχόμενο, τις διδακτικές αρχές και τα μεθοδολογικά εργαλεία που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Έτσι, στη βάση του, διαμορφώνεται το ερώτημα αν και κατά πόσο είναι, όσα προαναφέρθηκαν, αποτελεσματικά στην πραγμάτωση των στόχων του γνωστικού αντικείμενου της Κ.Π.Α. Η διαπίστωση ότι το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γλώσσα, κ.α.) και το ωρολόγιο πρόγραμμα (σχολικές γιορτές, ευέλικτη ζώνη, διάλειμμα, κ.α.), αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο

¹⁸ Η θεσμοποίηση (*the institutional tenet*-1996:23) σύμφωνα με τον J. Bruner αποτελεί την έβδομη αρχή στη θεωρία του για τον πολιτισμό της εκπαίδευσης. Παρότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν θεσμό που χαρακτηρίζεται από προβλήματα, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι και εκείνη που μπορεί να δώσει στα νέα άτομα τη δυνατότητα της ενεργής συμμετοχής. Αυτό είναι εφικτό γιατί οι νέοι εμπλέκονται με τους υπόλοιπους θεσμούς της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης (*the institutional "anthropology" of schooling*-ibid:33) αλλά κυρίως γιατί έχουν τη δυνατότητα του μετασχηματισμού των θεσμών. Εδώ ο ρόλος του δασκάλου είναι καίριος αφού του δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώνει, να μετασχηματίζει μαζί με τους μαθητές του στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας τον θεσμό.

της Κ.Π.Α διαμορφώνει το στόχο της ερμηνείας της Ιδιότητας του Πολίτη: η πραγμάτωση αποσκοπεί στην αποτύπωση του χαρακτήρα της Κ.Π.Α. και την ανάδειξη των σχέσεων με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τη σχολική καθημερινότητα.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται στο πλαίσιο της κωδικοποίησης όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που συγκροτούν τη διαφοροποιημένη πολιτική ταυτότητα και την καθιστούν Ιδιότητα του Πολίτη. Η ιδιότητα αυτή επιχειρείται να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των συγκείμενων της Δημοκρατίας (ταυτότητα, εκπαίδευση, δικαιώματα, συμμετοχή) και του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα όμως καταδεικνύονται και τα όρια της διαδικασίας αυτής με τη διαπίστωση ότι τα χαρακτηριστικά της Ιδιότητας του Πολίτη δεν συγκροτούνται μόνο στη βάση της σύγκλισης αλλά και της απόκλισης, γιατί η έννοια της πολιτικής ταυτότητας, διαμορφώνεται όχι μόνο με όρους συλλογικότητας αλλά και ατομικότητας, σε διάδραση με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα και έξω από το σχολείο, ενώ κατέχει πρωτεύοντα ρόλο για την ερμηνεία και πραγμάτωση των δικαιωμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, με αφετηρία τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από το καταγεγραμμένο υλικό και την επεξεργασία του, το ερώτημα πώς ερμηνεύεται η Ιδιότητα του Πολίτη και πώς πραγματώνεται το δικαίωμα στην Εκπαίδευση διευρύνεται: η πραγμάτωση εδώ αποσκοπεί στη διερεύνηση του χαρακτήρα της Ιδιότητας του Πολίτη και του δικαιώματος στην εκπαίδευση με την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που συγκροτούν την διαφοροποιημένη πολιτική ταυτότητα και εκείνων που διαμορφώνουν το συλλογικό φαντασιακό. Η πραγμάτωση ενσωματώνει διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στις φιλοσοφικές καταβολές των όρων και στις παιδαγωγικές τάσεις που επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν τις έννοιες αυτές και σε διαλεκτική σχέση με το καταγεγραμμένο υλικό αποσκοπεί σε μια κριτική ανασύνθεση ικανή ώστε να διαμορφώσει εκ νέου τη θεωρία που αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην ίδια ενότητα εντάσσεται και η διερεύνηση των εννοιών, όπως εκφράζονται σήμερα, ανα-πλαισιωμένες (Bernstein, 1989) από τον επίσημο κρατικό θεσμό και τους σχετικούς ευρωπαϊκούς φορείς με απώτερο στόχο την αποσαφήνιση και εννοιολόγησή τους εκ νέου. Η ανάγκη προκύπτει από τη διαπίστωση ότι στις μέρες μας η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου επηρεάζεται λιγότερο από τα

παραδοσιακά μορφωτικά ιδεώδη του Διαφωτισμού¹⁹, ενώ φαίνεται να ολισθαίνει διαμορφούμενη κυρίως από τις ανάγκες της αγοράς.

Τέλος το ερώτημα που αφορά την ερμηνεία της Ιδιότητας του Πολίτη (citizenship) και την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση φαίνεται ότι ολοκληρώνεται με την εξέταση της λειτουργικότητας που αποκτούν οι έννοιες μέσα από την πράξη. Η ερμηνεία της πολιτειακής/πολιτικής ταυτότητας και της πραγμάτωσης του μορφωτικού δικαιώματος διευρύνεται, αφού επιχειρείται εδώ μια προσέγγιση των εννοιών που αφορούν την ιδιότητα του Πολίτη, τη Δημοκρατία, τα Δικαιώματα με έμφαση στην Εκπαίδευση, μέσα από την αποτύπωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να καθοριστεί όσο γίνεται σαφέστερα το περιεχόμενο και η λειτουργία τους. Εδώ η μελέτη ολοκληρώνεται μέσα από τον αναστοχασμό της ερευνητικής-παιδαγωγικής πράξης που εντέλει αναμορφώνεται σε ποίηση-δημιουργία πολιτικής.

2. Το πλαίσιο παραγωγής των εννοιών: ιστορική αναδρομή²⁰

Στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας του υποκειμένου, η οποία διαμορφώνεται κυρίως από την πλατωνική σκέψη και, διαμέσου της μεσαιωνικής σκέψης και του Kant, φθάνει στις μέρες μας, το ανθρώπινο ον αναγνωρίζεται ως φύσει (factum) ηθικό ον.

Αυτή η ανθρώπινη φύση, κατ' εξοχήν έλλογη ή θεϊκή, συνδέεται άρρηκτα με το δίκαιο. Το δίκαιο μπορεί να το πραγματοποιεί ένα φύσει ελεύθερο ον. Η μέριμνα περί δικαίου αφορά το μοναδικό ανθρώπινο ον. Αποσπώμενο το δίκαιο από το νόμο (jus²¹), όταν εκτρέπεται, συνδέεται με τη φθοροποιό δύναμη της κοινωνίας. Για την αποφυγή μιας τέτοιας πραγματικότητας καλείται η εκπαίδευση να είναι τέτοια, ώστε να διαπαιδαγωγεί ανθρώπους για την ελευθερία και τη δικαιοσύνη. Όμως με αυτόν τον τρόπο, η προφανής αντίφαση μένει διαρκώς παρούσα: γιατί, πώς είναι δυνατόν μια κοινωνία που διαφθείρει την ανθρώπινη φύση να προσανατολισθεί στο πεδίο της

¹⁹ Παραδοσιακά, ο νεωτερικός και μετα-νεωτερικός κόσμος αποδίδει μια απελευθερωτική διάσταση στον εκπαιδευτικό θεσμό. Κυρίαρχη πεποίθηση αποτελεί ότι βασικός σκοπός του θεσμού είναι η προετοιμασία των ανήλικων ατόμων – εν δυνάμει πολιτών, για την ενήλικη δημοκρατική ζωή.

²⁰ Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης κρίθηκε αναγκαία η ιστορική αναδρομή σε εκείνες τις φιλοσοφικές τάσεις που διαμόρφωσαν τους βασικούς όρους της δημοκρατίας, της κοινωνίας των πολιτών και του κράτους με στόχο να καταστούν κατανοητές οι καταβολές αλλά και οι μεταβολές των όρων στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο δεν αποτελεί μία εξαντλητική έρευνα στον τομέα της Φιλοσοφίας, γεγονός που θα παρέκλινε την μελέτη από τον κύριο ερευνητικό σκοπό.

²¹ Η έννοια "jus" (latin) μεταφράζεται εδώ στη δοτική (νόμο) ώστε να αποδοθεί η ολιστική ερμηνεία της διαφοροποιημένη από την κάθε συγκεκριμένη πράξη, επιστήμη και την κοινωνική ανάπτυξη που γενικά ονομάζουμε «νόμος». Αποτελεί ευρύτερη έννοια, εμπεριέχει το φυσικό και θεσμικό δίκαιο αλλά και την έννοια του δικαιώματος και δεν αφορά τον νόμο σε συγκεκριμένη εποχή και τόπο. Έτσι θα λέγαμε ότι η λέξη "jus" χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον γενικό νόμο ή το κοινό δίκαιο της γης, και όχι κάποιο ιδιωτικό δικαίωμα ή προνόμιο. Βλ. σχετικά στο Black's Law Dictionary.

αγωγής σε έναν άλλον ορίζοντα; Μια κοινωνία ήδη διεφθαρμένη θα κατασκευάζει διεφθαρμένες ανθρώπινες υπάρξεις. Όλες οι προσπάθειες των ανθρώπων για την άρση αυτής της αντίφασης υπήρξαν οπτιμιστικές.

Ωστόσο, χάρη ακριβώς σε αυτό το ανθρώπινο πράττειν, όχι ντετερμινιστικό αλλά δημιουργικό, οι άνθρωποι κατάφεραν μέσα στην ιστορία να αποδώσουν τις υποθέσεις τους, ακόμα και τις ιδιωτικές, στο νόμο και να κατανοήσουν ότι οι ίδιοι δημιουργούν την ιστορία τους, με ένα μεγάλο, πάντα, ρίσκο. Αυτή είναι η ανθρώπινη συνθήκη. Το δίκαιο αποδόθηκε, λοιπόν, στο κοινωνικό, όπου πραγματικά ανήκει.

Η πραγματοποίηση του δικαίου είναι δυνατή για τον άνθρωπο, όπως η ίδια η ιστορία μας δείχνει, αντίθετα από αυτούς που υποστηρίζουν το τέλος του ανθρώπου, το τέλος της ιστορίας, προκειμένου να μας πείσουν ότι η μόνη πια εφικτή οπτική ζωής είναι αυτή που θα μας καθιστά ικανούς «παίκτες» του συστήματος (Lyotard, 1993). Αυτό που πάντοτε απαιτείται είναι να το επιθυμούν οι κοινωνίες και να φαντάζονται τρόπους για να γίνει αυτό πραγματικό. Εδώ έγκειται ο ρόλος μιας διαμορφούμενης παιδείας, σαφώς προσανατολισμένης σ' αυτόν το ορίζοντα, με στόχο την ενσάρκωση των δικαιωμάτων από τον άνθρωπο και κυρίως από τον άνθρωπο-παιδί, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας δημοκρατικής που διαρκώς μεριμνά για τη δημιουργία αυτού του ανθρώπου, του πολίτη.

2.α. Πόλις και φυσικό δίκαιο

Στην αρχαιότητα, η πόλις αυτό-αναγνωρίζεται ως η ιδανική μορφή κοινωνικής οργάνωσης, που απαιτεί την πλήρη συμμετοχή κάθε πολίτη σε όλες τις διαδικασίες συν-διαμόρφωσης των συλλογικών (πολιτικών, οικονομικών και στρατιωτικών) αποφάσεων και της εκτέλεσής τους. Έτσι μεγάλο μέρος του χρόνου του κάθε ελεύθερου ατόμου-πολίτη ήταν αφιερωμένο στην πολιτική (Vegetti, 2000:24-40) η οποία θεωρείται η βασική μορφή ζωής του ανθρώπου, όπως αποτυπώνεται από την αριστοτελική σκέψη που ορίζει τον άνθρωπο ως ζώο φύσει πολιτικό. Έξω από την κοινότητα της πόλης βρίσκονται μόνο τα ζώα και οι θεοί.

Στην άμεση δημοκρατία το δικαίωμα της συμμετοχής των πολιτών²² εκφράζεται στις συνελεύσεις²³, στη βουλή²⁴ και στα δικαστήρια²⁵. Οι βουλευτές καθορίζονται με

²² Πολίτες είναι οι άνδρες ενήλικοι (20 ετών). Αποκλείονται οι γυναίκες, οι δούλοι και οι μέτοικοι καθώς και όσοι τα πολιτικά δικαιώματα τους είχαν ανασταλεί (συνήθως γιατί δεν μπορούσαν να πληρώσουν τις οφειλές τους προς την πόλη).

²³ (Εκκλησία του Δήμου) όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις με την ανάταση του χεριού «χειροτονία» (σε ορισμένες περιπτώσεις με ελάχιστο όριο 6.000 ατόμων)

²⁴ Η βουλή των 500, το πολυπληθέστερο σώμα «αξιωματούχων», αφορούσε μια οργανωτική επιτροπή της εκκλησίας που καθόριζε τα θέματα προς συζήτηση και τα νομοθετικά προσχέδια.

κλήρωση, μία φορά κάθε χρόνο²⁶ (Μανιτάκης, Α, 2007: σ: 43-64). Η πολιτική κοινότητα έχει την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να διατηρηθεί, αν οι πολίτες της δεν την υπερασπίζονται (Καστοριάδης, 1999:25). Ο Δήμος (λαός) σύμφωνα με τον Αριστοτέλη²⁷ είναι αυτός που άρχει, επειδή οι ολίγοι (περιορισμένος αριθμός πολιτών) μπορούν να διαφθαρούν εύκολα από την εξουσία.

Οι Σοφιστές διαμορφώνουν σταδιακά την άποψη ότι το φυσικό δίκαιο βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με το Νόμο. Υπερασπίζονται το φυσικό δίκαιο με κύριο επιχείρημα ότι οι άνθρωποι, μέρος της φύσης, γεννιούνται ελεύθεροι και όχι σκλάβοι, ενώ αντίθετα το θετό δίκαιο που ρυθμίζει δικαιώματα και υποχρεώσεις των πολιτών τους διαχωρίζει²⁸.

Ο Ιππίας διατυπώνει την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι σχετίζονται μέσω της φυσικής τους συγγένειας «ὧ ἄνδρες, ἔφη, οἱ παρόντες, ἡγοῦμαι ἐγὼ ὑμᾶς συγγενεῖς τε καὶ οἰκείους καὶ πολίτας ἅπαντας εἶναι [337d] φύσει, οὐ νόμῳ: τὸ γὰρ ὅμοιον τῷ ὁμοίῳ φύσει συγγενές ἐστιν, ὁ δὲ νόμος, τύραννος ὢν τῶν ἀνθρώπων, πολλὰ παρὰ τὴν φύσιν βιάζεται.»²⁹. Ο Θρασύμαχος υποστηρίζει ότι Νόμος είναι το δίκαιο του πιο δυνατού και η επιβολή της βούλησης των πιο ισχυρών στους αδύναμους³⁰.

Η σκέψη των Σοφιστών επηρεάζει σημαντικά τη ρητορική, την πολιτική και τη φιλοσοφία της εποχής. Οι Κυνικοί (Αντισθένης) συμφωνούν ότι το φυσικό δίκαιο είναι ο νόμος της αρετής και οι θετοί νόμοι πρέπει να αντικατασταθούν από το φύσει νόμο για να εκλείψουν οι διακρίσεις³¹.

Τον 5^ο αιώνα ο Νόμος αν και θεωρείται απαραίτητος για την κοινωνική ευταξία της πόλεως δεν αποτελεί έκφραση καμίας θείας βούλησης. Αντίθετα η προέλευσή του είναι ανθρώπινη και πολιτική.

Αν και στοχαστές της εποχής συμφωνούν στη γενική αρχή ότι ο νόμος δεν είναι θεϊκός, φαίνεται να διαφωνούν σε ό,τι αφορά την προέλευσή του. Ο Πρωταγόρας θεωρεί ότι ο νόμος προέρχεται από τη συμφωνία μεταξύ των ανθρώπων που επιτρέπει την ίδρυση της κοινότητας της πόλεως και η οποία εξακολουθεί και πρέπει να

²⁵ τουλάχιστον 200 άτομα, αλλά έφταναν τα 6.000, όταν συγκαλούνταν η ολομέλεια της Ηλιαίας)

²⁶ Ένας πολίτης μπορούσε να είναι μέλος της βουλής δύο φορές στη ζωή του. Περίπου το 1/3 των πολιτών πάνω από τα σαράντα υπηρετούσε επί διετία σε κάποια στιγμή στη ζωή του στη βουλή των 500.

²⁷ βλ. σχετικά στο κείμενο Αθηναίων Πολιτεία, XLI.2., (17. Ζαχαρόπουλος:152-153).

²⁸ Για τα σχετικά αποσπάσματα αρχαίου κειμένου βλ. Εισαγωγή II, (I) Πολιτική θεωρία παρ. 4-8, στο *Αριστοτέλης Πολιτικά I-III*, σ. 19-32.

²⁹ Πλάτων, Πρωταγόρας.

³⁰ Πλάτων. Πολιτεία, XII.

³¹ Διογένης Λαέρτιος, VI.

δεσμεύει τους ανθρώπους, ώστε να μπορεί να επιβιώσει το μόρφωμα και οι πολίτες μέσα σε αυτό. Θεωρεί (ibid:115-160) πως το καλό και το δίκαιο δεν είναι απόλυτα και πως το μέτρο τους δεν είναι το μεμονωμένο άτομο αλλά ολόκληρη η πόλις στην οποία αυτό ανήκει.

Ενώ για τον Σωκράτη η υπακοή στους νόμους αποτελεί τη βασική αρχή για κάθε πολίτη αντίθετα ο Κριτίας και ο Θρασύμαχος πιστεύουν πως ο νόμος είναι όργανο της εξουσίας, δεσμά που επιβάλλουν οι ισχυροί στους υπηκόους τους αλλά δε δεσμεύουν τους ίδιους. Για τον Αντιφώντα και τον Ιππία ο νόμος προέρχεται από συμφωνία μεταξύ συγκεκριμένων ανθρώπων (που ανήκουν στην πόλις). Ως κοινωνική κατασκευή δεν θεωρείται έγκυρος και για αυτό δεν θα πρέπει να ορίζει τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο σωστός κανόνας ζωής είναι εγγεγραμμένος στην ίδια τη φύση του ανθρώπου, πέρα από κάθε πολιτική συμφωνία. Αφορά όλους τους ανθρώπους, είτε εντάσσονται στην πόλις, είτε βρίσκονται έξω από αυτή και επιβάλλει την αγάπη, την ομόνοια, το σεβασμό, τη λατρεία των θεών.

Οι θέσεις αυτές γύρω στον 4^ο αιώνα καταλήγουν στη σκέψη ότι όλοι οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως ίσοι. Η παρακμή της πόλεως και των συμμετοχικών διαδικασιών που την χαρακτηρίζουν επιτρέπουν την παραγωγή θέσεων που στρέφονται πλέον στο υποκείμενο. Για τον Πλάτωνα η δράση των φιλοσόφων αποσκοπεί βασικά στην πραγμάτωση της ιδέας του δικαίου μέσα στην πόλη. Η ιδέα είναι αντικειμενική δηλαδή ανεξάρτητη από τη θέληση των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων και αναφέρεται στην απόλυτη γνώση έξω από τη συγκεκριμένη πολιτική και ιστορική συγκυρία. Η δικαιοσύνη για τον Πλάτωνα ορίζει μια ιεραρχική σχέση που προέρχεται και ασκείται από τους φιλοσόφους που είναι σε θέση να κατανοούν το κοινό συμφέρον και για αυτό μπορεί να αποσπά τη συναίνεση των άλλων. Ο Αριστοτέλης (ibid:205-259) αντίθετα υποστηρίζει την ορθολογική ερμηνεία όλων των λειτουργιών του κόσμου και της φύσης. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να βρει την ευδαιμονία αλλά ούτε και να επιβιώσει έξω από την πολιτικά οργανωμένη κοινότητα. Στη βάση των παραπάνω μέχρι και σήμερα το δίπολο «φύσει-θέσει» της πολιτικής διάστασης του ανθρώπου διαμορφώνει και διαφοροποιεί τις πολιτικές απόψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των ατόμων απέναντι στη δημοκρατία.

2.β. Η δημοκρατία του 18^{ου} αι. Ο Καντ και τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Η σκέψη των αρχαίων φιλοσόφων του 5^{ου} και 4^{ου} αι. π.Χ. επηρεάζει τους στοχαστές του 18^{ου} αι. Ο Διαφωτισμός και οι επαναστάσεις (Αμερικάνικη, Γαλλική) που προκύπτουν το ίδιο διάστημα επηρεάζουν έντονα τη σκέψη των ανθρώπων και

θέτουν για πρώτη φορά τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του στο προσκήνιο. Η γαλλική επανάσταση (1789) έθεσε τις βάσεις για την καθιέρωση ενός Συντάγματος για τα δικαιώματα του ανθρώπου στην Ευρώπη και στις 26/8/1789 υιοθέτησε τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη (Khan, 1994:27-31).

Η θεωρία του Φυσικού Δικαίου (Βώκος στο Σπινόζα, 1996:9-88) αποτελεί σημαντική παράμετρο για την κατανόηση της έννοιας των δικαιωμάτων στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν οι έννοιες του Φυσικού Νόμου, της φυσικής κατάστασης και του Κοινωνικού Συμβολαίου. Η φιλοσοφική σκέψη στην Αθηναϊκή Δημοκρατία επηρεάζει τη δυτική σκέψη της Νεωτερικότητας που απαγκιστρώνεται από το θεϊκό δίκαιο³² και μιλά για τον ορθό λόγο ως κύριο στοιχείο του Φυσικού Δικαίου. Ο ορθός λόγος είναι ο απαραίτητος όρος της ορθής πράξης. Ο Φυσικός νόμος, επειδή εκφράζει γνωρίσματα της ανθρώπινης φύσης, θεωρείται κοινός σε όλους τους ανθρώπους και σε όλους τους λαούς.

Αντίθετα από τον Αριστοτέλη, που εντάσσει τον άνθρωπο στην πόλιν και πιστεύει ότι έξω από αυτή δε μπορεί να υπάρξει, οι οπαδοί του Φυσικού Δικαίου θεωρούν τους ανθρώπους στα πλαίσια της ανθρώπινης τους φύσης, κάνοντας αφαίρεση των πολιτικών κοινωνιών των οποίων είναι μέλη. Ο Φυσικός νόμος, αν και προστάζει, δεν είναι καταπιεστικός, αφού εκφράζει τα γνωρίσματα της ανθρώπινης φύσης. Η τάξη που υποδηλώνει προηγείται της πολιτικής κοινωνίας. Τον 18^ο αιώνα τα θεμέλια του φυσικού δικαίου εντοπίζονται όχι στο θεό αλλά στην κοινωνική προδιάθεση του ανθρώπου και την έλλογη φύση του (Ανθρωποδικία)

Η φυσική κατάσταση του ανθρώπου θα διχάσει τους οπαδούς του Φυσικού δικαίου. Άλλοι την εμφανίζουν ως κατάσταση πολέμου (*puer robustus*-Χομπς) και άλλοι ως κατάσταση ειρήνης [ο καλός «άγριος» του Ρουσό] (Μπαλιμπάρ, 1996:289). Και στις δύο περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η ίδρυση της πολιτικής κοινωνίας στη βάση των διενέξεων μεταξύ των ανθρώπων. Αν και κρίνεται όμως αναγκαία η δημιουργία πολιτικής κοινωνίας, αυτό συμβαίνει γιατί επικρατεί η κυρίαρχη σκέψη ότι, ενώ οι διενέξεις δεν αποτελούν την ουσία της φύσης του ανθρώπου (ιδεατή φύση καλή-δίκαια), εντούτοις δεν επιτρέπουν τον άνθρωπο να βρεθεί στην φυσική του κατάσταση που αναγνωρίζεται ως η ιδανική.

Η πολιτική κοινωνία των ανθρώπων ορίζει το Κοινωνικό Συμβόλαιο, είτε ως

³² Η θεωρία του θεϊκού δικαίου ορίζει πως το κύρος, η αυθεντία, η κυριαρχία της ανώτατης αρχής (ηγεμόνα ή συνέλευσης) εκπορεύονται από το θεό και οφείλονται σε αυτόν. Για αυτό και οι άνθρωποι είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν και να σέβονται την εξουσία.

συνεταιριστικό, εάν η φυσική κατάσταση θεωρηθεί μορφή πολέμου, είτε ως σύμφωνο υποταγής των υπηκόων στην ανώτατη αρχή του πολιτικού σώματος, στη βάση της θεώρησης ότι ο άνθρωπος είναι δίκαιος στη φυσική του κατάσταση.

Εν τέλει η θεωρία του Φυσικού δικαίου καταλήγει στην άποψη ότι οι άνθρωποι, που απολαμβάνουν το σύνολο του δικαίου ατομικά στη φυσική τους κατάσταση, αποποιούνται το σύνολο αυτού του δικαίου και το μεταβιβάζουν στην ανώτατη αρχή. Έτσι όμως διαμορφώνεται η θέση ότι το Κοινωνικό Σύμφωνο είναι αυτό που μετασχηματίζει την φυσική κατάσταση σε πολιτική κοινωνία. Μέσα από αυτό τα άτομα μπορούν να μετασχηματίζονται σε υποκείμενα και να διεκδικούν τα δικαιώματα, δηλαδή όσα κατέθεσαν ως σύνολο δικαίου ατομικά, που προϋπήρχε από τη φύση τους, στην κοινή συμφωνία για τη δημιουργία της πολιτικής κοινωνίας και της ανώτατης αρχής της.

Κύριος εμπνευστής των δικαιωμάτων του ανθρώπου στη διακήρυξη της γαλλικής επανάστασης θεωρείται ο Καντ, που ορίζει τον άνθρωπο, όπως είπαμε, φύσει δίκαιο. Ο γερμανικός ιδεαλισμός στηρίζεται στον ορθό λόγο και την καθολικότητα. Γι' αυτόν η φύση του ανθρώπου είναι μια και ενιαία, ενώ ο ηθικός νόμος είναι άγιος (απαραβίαστος). Ο άνθρωπος είναι βέβαια αρκετά βέβηλος, αλλά η ανθρωπότητα, στο πρόσωπο της, για κείνον, πρέπει να είναι αγία (Καντ, 1944:108-114). Η φυσική κατάσταση του ατόμου είναι ίδια για όλους: «ο καθαρός λόγος είναι από μόνος του πρακτικός και δίνει (στον άνθρωπο) ένα παγκόσμιο νόμο, που τον ονομάζουμε ηθικό νόμο» (ibid:33).

Κύριο χαρακτηριστικό των οπαδών του φυσικού δικαίου είναι ο βουλευτικός χαρακτήρας του υποκειμένου. Η αυτονομία της βούλησης είναι η μοναδική αρχή όλων των ηθικών νόμων και των καθηκόντων που αντιστοιχούν σε αυτούς, ο ηθικός λοιπόν νόμος εκφράζει την αυτονομία του καθαρού πρακτικού λόγου, δηλ. της ελευθερίας (ibid:35-70). «Ο νόμος», γράφει ο Καντ, «βασίζει την ύπαρξη του στην έννοια της διάνοιας δηλ. στην έννοια της ελευθερίας» (Καντ, 1977:35) και για αυτό είναι απαραίτητος και έτσι «η έκθεση της ανώτατης αρχής είναι τώρα τελειωμένη...» (ibid:54) Ο ίδιος διαχωρίζει τη λογική σκέψη από τη μεταφυσική (ibid:71-84). Θεωρεί ότι η ιδιαίτερη βούληση κάθε προσώπου, όταν αφορά το ίδιο το πρόσωπο, είναι περιορισμένη στα πλαίσια της αυτονομίας του λογικού όντος ώστε να υποτάξει την ατομική βούληση στο νόμο (αν δεν το επιτρέπει ο νόμος, δεν πρέπει να γίνεται). Κατά τον Καντ αυτή είναι η ιδέα της προσωπικότητας που γεννάει το σεβασμό και

που μας βάζει μπροστά στα μάτια μας την ανωτερότητα της φύσης μας. Σύμφωνα με τη θεωρία του ο άνθρωπος πρέπει να συμπεριφέρεται ανάλογα με αυτή την ανωτερότητα. Αυτός είναι ο δίκαιος άνθρωπος (Καντ, 1944:114-116).

Οι υποστηρικτές του δικαίου που πηγάζει από τη φύση αν και φαίνεται να διαχωρίζονται από το θεϊκό δίκαιο στην ουσία αντικαθιστούν το θεϊκό με το φυσικό. Ο Καντ θεοποιεί τη φύση.

Η γαλλική επανάσταση (1789) ορίζει την ελευθερία, την ισότητα, την ατομική ιδιοκτησία και την ασφάλεια, δικαιώματα που αφορούν την αστική τάξη και τις συντεχνίες (Μπουρζουά, 2000: 136-150)³³. Η έννοια του πολίτη και τα διαχωρισμένα δικαιώματά του, όπως προκύπτουν στη διακήρυξη της επανάστασης, ορίζονται ως αναγκαιότητα αφού επηρεασμένοι οι συντάκτες της από τη σκέψη του Καντ αποδέχονται ότι ο πρακτικός λόγος είναι η αναγκαιότητα. του καθαρού λόγου. Ο πρακτικός λόγος είναι ο νόμος (Καντ, *ibid*:144-145).

2.γ.Κράτος και κοινωνικό συμβόλαιο (19ος αι.). Η κοινωνία των πολιτών.

Ο Hegel, επηρεασμένος από την καντιανή φιλοσοφία και τους οπαδούς του φυσικού δικαίου, ορίζει ως ανώτατη αρχή το κράτος. Τα άτομα εκχωρούν στο κράτος εθελούσια όλες τις δυνάμεις τους με στόχο τη διατήρησή του προς όφελος των πολιτών. Στη Φαινομενολογία του πνεύματος (1807) «η ανθρωπότητα ξαναβρίσκει, εμπλουτισμένο και εμβαθυμένο, το κοινό έργο...». «Μόνο το Όλον είναι Αληθινό», «μόνο το Όλον είναι πραγματικό» (Παπαϊωάννου, 1992:49). Μιλά για τη μεταρρύθμιση που δεν συνόδευσε την επανάσταση και την προτείνει μέσα από το Σύστημα.

Σύμφωνα με τον Χέγκελ το άτομο διχάζεται, βιώνει αντιφάσεις. Η ανύψωση του θεού πάνω από τη φύση και τον άνθρωπο, η ορθολογιστική πραγματοποίηση της φύσης και η υποδούλωση του ανθρώπου από τον άνθρωπο οδηγούν στη διαδικασία της αλλοτρίωσής του δηλ τον καθιστούν ξένο προς τον κόσμο και την ίδια του τη φύση. Η αλλοτρίωση δεν είναι η φυσική κατάσταση του ανθρώπου. Είναι ένα καθαρά ιστορικό φαινόμενο που συνδέεται στενά με το βαθμό πολιτικής ελευθερίας του.

Κατά τον Χέγκελ, στην αρχαία Ελλάδα δεν υπήρξε αυτό το πρόβλημα - πηγή της δυστυχίας του ανθρώπου - επειδή οι Έλληνες δε γνώριζαν το διχασμό μεταξύ ατόμου και πολιτείας (*ibid*:59). Στην πόλιν τα άτομα είναι πολίτες που υπάρχουν και

³³ Ο Μαρξ επισημαίνει ότι «...τα δικαιώματα του ανθρώπου, διακρινόμενα από τα δικαιώματα του πολίτη, δεν είναι τίποτε άλλο από τα δικαιώματα του μέλους της αστικής πολιτικής κοινωνίας, δηλαδή του εγωιστή ανθρώπου...». Τα τέσσερα αυτά δικαιώματα καταλήγουν στο ίσο δικαίωμα να απολαμβάνει ο κάθε αστός άφοβα την ιδιοκτησία του.

ενεργούν μέσα στα πλαίσια της αναγνώρισης του ανθρώπου από άνθρωπο. Για τον Χέγκελ, το ανθρώπινο Εγώ είναι ο ζωντανός θεός (der existierende Begriff), που έφτασε σε μια «ύπαρξη που είναι η ίδια ελεύθερη» (ibid:97).

Η ελεύθερη πολιτεία για τον Χέγκελ, το Κράτος, είναι «μια τελειοποιημένη ολότητα», ένας «οργανισμός[...] στρογγυλός, πλήρης και ολοκληρωμένος», «μια ιδιαίτερη σφαίρα της ύπαρξης» (ibid:108). Σκοπός του ανθρώπου είναι «ο καθολικός σκοπός, γλώσσα του ο καθολικός νόμος, έργο του το καθολικό έργο». Ο Χέγκελ συνειδητοποιεί στα πλαίσια του βιομηχανικού κόσμου την «καθολική εξάρτηση» των ανθρώπων. Αναφέρει ότι «όλοι αλλοτριώνουν την ανεξαρτησία τους και εντάσσονται στην οικονομία της αγοράς», «ο καταμερισμός πλούτου και φτώχειας είναι άνισος», «τα εργοστάσια και οι βιομηχανίες οφείλουν την κατεστημένη ύπαρξη τους στην αθλιότητα μιας τάξης» (ibid:144-145). Έτσι καταλήγει στο ότι ο οικονομικός κόσμος μοιάζει με «ένα άγριο θηρίο [που] χρειάζεται την αυστηρή κυριαρχία που θα το δαμάσει» και πως η τυφλή αναγκαιότητα που κυριαρχεί μέσα στον κόσμο των πολιτών χρήζει κρατικής παρεμβατικής εξουσίας.

Σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2000β) η ανάπτυξη της πόλεως, η δημοκρατία εμφανίζεται ελάχιστες στιγμές στην ιστορία του ανθρώπου. Παρόλο που τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά μορφώματα αλλάζουν μέσα στους αιώνες η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο και η βίαιη επιβολή της κυριαρχίας χαρακτηρίζουν κυρίως τις ανθρώπινες κοινωνίες, αφού μετά την νεολιθική επανάσταση και το πέρασμα στην αγροτική οικονομία, η έννοια της ιδιοκτησίας κυρίως χαρακτηρίζει τις ομάδες και τον τρόπο παραγωγής-κατανομής των αγαθών. Έτσι η κοινωνική και πολιτική οργάνωση αναπτύσσεται κυρίως στη βάση της ανισότητας μεταξύ αυτών που διαθέτουν ή όχι πόρους. Αργότερα η ανάπτυξη του φεουδαρχικού συστήματος εξαθλιώνει πλήρως το άτομο χωρίς ιδιοκτησία, επιτρέποντας στο φεουδάρχη να εκμεταλλεύεται στο σύνολο το ανθρώπινο δυναμικό που κατέχει. Με τη βιομηχανική επανάσταση και την εξέλιξη της οικονομίας με βάση τη συσσώρευση κεφαλαίου τα προβλήματα στη συνύπαρξη των ατόμων και τη συνεργασία διογκώνονται μέχρι τις μέρες μας. Η έννοια της τάξης και του εξαθλιωμένου προλεταριάτου αναπτύσσεται το 19^ο αιώνα. Παράλληλα προκύπτει η απαίτηση των αδύναμων από το νέο οικονομικο-πολιτικό μόρφωμα, το κράτος-έθνος, για ρυθμίσεις με στόχο την τήρηση και διεύρυνση των νόμων.

Η έννοια της κοινωνίας των πολιτών (civil society- Bobbio, 1998: 57-70) και η διάκρισή της από το κράτος προκύπτει στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και με σαφήνεια ορίζεται κυρίως από τον Hegel και το Marx. Η κοινωνία των πολιτών περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεων που δε ρυθμίζονται από το κράτος, Η κοινωνία των «πολιτών»-ιδιωτών και η οικογένεια υπάρχουν μέσω των θεσμοποιημένων Stande³⁴, που λειτουργούν ως ενδιάμεσος μεταξύ αυτών και το Κράτος, εκφρασμένο από το Μονάρχη.

Αντίθετα ο Μαρξ θεωρεί πως το Κράτος είναι το παράγωγο, η έκφραση των κοινωνικών σχέσεων. Τα Stande δεν εκφράζουν τα κοινωνικά στρώματα αλλά είναι κατασκευασμένοι θεσμοί. Για τον Μαρξ η ατομική ιδιοκτησία συνεπάγεται την αναγκαιότητα του Κράτους για την διατήρησή της, η κοινωνία των πολιτών είναι κοινωνία των ιδιωτών – ιδιοκτητών, η ατομική θέληση είναι η εξουσία του ηγεμόνα και το Κράτος είναι η δημοκρατία της μη ελευθερίας (Μαρξ, 1978). Ο Μαρξ θεωρεί πως η ιδιοκτησία είναι το κύριο περιεχόμενο του δικαίου και του Κράτους της Εγγελιανής φιλοσοφίας.

Ο ίδιος αντικαθιστά την κυριαρχία του κράτους με την κυριαρχία του λαού. Θεωρεί πως «η κοινωνία των πολιτών (...) είναι η κοινωνία των αστών. Τα δικαιώματα στηρίζουν την ευταξία του κράτους προς όφελος τους» (ibid:82).

Ο Hegel θεωρεί την κοινωνία των πολιτών ως μία μόνο φάση στη διαδικασία δημιουργίας του κράτους. Ο Μαρξ την αντιλαμβάνεται ως το πλέγμα των οικονομικών σχέσεων που συγκροτούν την υλική βάση και ως κατεξοχήν πεδίο ανάπτυξης των κοινωνικών συγκρούσεων.

Σήμερα η κοινωνία των πολιτών επανέρχεται δυναμικά ως σημαντικός παράγοντας της δημοκρατίας³⁵. Σύμφωνα με τον Bobbio (1998:57-64) ολόκληρη η ιστορία του σύγχρονου κράτους στηρίζεται στη διάκριση ανάμεσα στην κοινωνία των πολιτών και το κράτος. Μια πραγματικά δυνατή δημοκρατία στηρίζεται σε ενεργούς πολίτες που αντιμετωπίζουν με σοβαρό τρόπο τα ζητήματα που τους αφορούν. .

2.δ. Η μαζική δημοκρατία και η μεταβιομηχανική κοινωνία (20ος-21ος αι). Η ιδιότητα του πολίτη.

Τον 20^ο αιώνα η βιομηχανική κοινωνία αλλάζει. Καθώς «...η βιομηχανική μαζική

³⁴ Δεν υπάρχει αντίστοιχη λέξη στην ελληνική που να αποδίδει το συγκεκριμένο όρο αφού στην ελληνική ιστορία δεν υπήρξε τέτοια κοινωνική δομή που να επιτρέπει την ανάπτυξη των Stande. Ο όρος εκφράζει «μια κλειστή και με αυστηρούς κοινωνικούς προσδιορισμούς χαρακτηριζόμενη πληθυσμιακή μερίδα, χαρακτηριστικό της φεουδαλικής κοινωνίας της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης», βλ. σχετικά Καρλ Μαρξ, (1978:190), σημείωση 5.

³⁵ Οι σύγχρονες θέσεις για την κοινωνία των πολιτών αναλύονται διεξοδικά στη σ. 25.

κοινωνία παραμέριζε τα τελευταία κατάλοιπα της *societas civilis* και εδραιωνόταν, διαγράφονταν όλο και καθαρότερα τα περιγράμματα της μαζικής δημοκρατίας, μέχρις ότου (μαζική κοινωνία και δημοκρατία) συγχωνεύθηκαν πάνω σε τεχνολογικά προηγμένη βάση» (Κονδύλης, 1991:214-215).

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται από τη Σχολή της Φραγκφούρτης (Σαρίκας, 1984:9-24) η Κριτική Θεωρία με στόχο την ερμηνεία των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών αλλαγών, όπως η μαζική κουλτούρα και η πολιτιστική βιομηχανία, την εποχή αυτή. Η επιστήμη δεν θεωρείται αντικειμενική και ο ορθολογισμός τίθεται σε αμφισβήτηση, ενώ τα κοινωνικά πράγματα δεν είναι στατικά, αλλάζουν, καθώς αποτελούν προϊόντα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας, με όχημα τα τεχνολογικά μέσα, επιβάλλονται στα άτομα με σκοπό την διαμόρφωσή τους σε χειραγωγήσιμους καταναλωτές. Έτσι τα κοινωνικά υποκείμενα μέσω της μαζικής κουλτούρας διαμορφώνονται σε αντικείμενα. Αυτός ο έλεγχος της ανθρώπινης συνείδησης από τα Μ.Μ.Ε. έχει απώτερο στόχο την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος στο πλαίσιο του οποίου προωθούνται τα συμφέροντα των ελίτ σε βάρος των λαϊκών μαζών.

Το ίδιο διάστημα οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι διαμορφώνουν ένα περιβάλλον πάλης και αμφισβήτησης στο εσωτερικό των κοινωνιών. Η οκτωβριανή επανάσταση (1917) και ο ισπανικός εμφύλιος (1936) θέτουν, αν και με διαφορετικό τρόπο, τα ζητήματα της δικαιοσύνης, της ισότητας και της πολιτικής διακυβέρνησης στο προσκήνιο. Γυναίκες που συμμετέχουν στα επαναστατικά κινήματα ασκούν πολιτική κριτική και θέτουν το ζήτημα της γυναικείας χειραφέτησης³⁶. Ωστόσο τα προτάγματα αυτής της γόνιμης περιόδου παραγκωνίζονται με βίαιο τρόπο. Ο κρατικός καπιταλισμός της Σοβιετικής Ένωσης και ο φασισμός που κυριαρχεί στην Ευρώπη οδηγούν στον ολοκληρωτισμό. Από εκεί και έπειτα η έννοια της πολιτικής και τα συγγεμένα της θα ενοχοποιηθούν για τα δεινά των ανθρώπων. Από εδώ και πέρα κάθε τι πολιτικό αντιμετωπίζεται με εχθρικότητα ή καχυποψία.

Μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, κυρίως όμως τη δεκαετία του '60, διαμορφώνεται ένα κλίμα επερχόμενης ευφορίας για τις αλλαγές που θα προκύψουν μέσω της νέας τεχνολογίας και θα απελευθερώσουν το άτομο από περιττές εργασίες. Η τεύλορική μορφή οργάνωσης της εργασίας θα αλλάξει εξ αιτίας της χρήσης των νέων τεχνολογιών και θα αυξηθεί η ευημερία. Το φορντιστικό μοντέλο ανάπτυξης

³⁶ Βλ. σχετική βιβλιογραφία για τις Kollontai Alexandra, Rosa Luxemburg, Goldman Emma.

(Πεχλιβανίδης, 2002) συνοδεύεται από μια επέκταση του κράτους πρόνοιας (Γιαννακόπουλος, 2005) στα πλαίσια του κενστανισμού (Skindelsky, 2012) σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Ο εργάτης αναγνωρίζεται όχι μόνο ως καταναλωτής υλικών αγαθών αλλά και ως πολιτικός καταναλωτής και ασκείται συστηματικά η «δημοκρατική μεθερμηνεία του φιλελευθερισμού» (Κονδύλης, *ibid*:226). Η άσκηση της πολιτικής γίνεται όλο και πιο περίπλοκη, τεχνική, γραφειοκρατική. Ταυτόχρονα διαμορφώνεται σταδιακά ένα βαθύ χάσμα ανάμεσα σε εργασία ή τεχνική και σε παιδεία (*ibid*:227).

Παράλληλα ο Rawls (1971) αναβιώνοντας την συμβολαιοκρατική παράδοση των Locke, Rousseau και κυρίως του Kant αντιπαραθέτει τη Θεωρία της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στη θεωρία του ωφελμισμού (Kymlicka, 2005:93-140) με στόχο την απαλοιφή μόνο εκείνων των ανισοτήτων που τοποθετούν σε μειονεκτική θέση τα άτομα. Ο Rawls υποστηρίζει την ανωτερότητα των αρχών της δικαιοσύνης που σύμφωνα με τον ίδιο αποτελούν έκφραση του κοινωνικού συμφώνου. Η θεωρία του διαμορφώνεται από τη θεωρία του φυσικού δικαίου και το κοινωνικό κεφάλαιο και στηρίζεται στις αρχές της ελευθερίας και της διαφοράς. Η έννοια της ελευθερίας όμως περιορίζεται στα γνωστά αστικά και πολιτικά δικαιώματα που ισχύουν στις φιλελεύθερες δημοκρατίες.

Πριν από το Rawls τις δεκαετίες του '50 και το '60, στις περισσότερες δυτικές δημοκρατίες υπήρξε μια σημαντική ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας που συνήθως αναγνωριζόταν ως ένας *ad hoc* συμβιβασμός ανάμεσα σε ανταγωνιστικά ιδεώδη (φιλελεύθεροι-μαρξιστές) στη βάση των φιλελεύθερων εξισωτικών θεωριών. Στη θεωρία του Rawls και λίγο αργότερα του Dworkin (*ibid*:142-197) επιτρέπονται ορισμένα είδη οικονομικών ελευθεριών που παράγουν ανισότητες επειδή μάλλον αναγνωρίζονται απαραίτητες για την εφαρμογή της γενικότερης ιδέας περί ισότητας και διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη για το κράτος πρόνοιας. Εδώ οι φιλελεύθεροι ευνοούν τη μικτή οικονομία ταυτόχρονα με το κράτος πρόνοιας με στόχο να επιτευχθεί στο μέγιστο η ίδια η έννοια της ισότητας.

Τον 21ο αι. η μεταβιομηχανική κοινωνία (από τα τέλη της δεκαετίας του '70 του 20ου αι. και μετά) ή αλλιώς η κοινωνία της γνώσης (Πεχλιβανίδης, 2002) χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στην οικονομία που οργανώνεται γύρω από εύελικτους τύπους παραγωγής σε σχέση και με τη νέα τεχνολογία. Η μορφή της οικονομικής δύναμης είναι αφηρημένη, δεν μπορεί να μετρηθεί στα πλαίσια της προόδου όπως παλιά με χειροπιαστά αγαθά. Η νέα εποχή χαρακτηρίζεται από ολοένα

και μεγαλύτερο περιορισμό της πολιτικής του κράτους πρόνοιας (στρατηγικές ιδιωτικοποίησης) με τάση την πλήρη κατάργησή του.

Η έννοια του πολίτη αποτελεί ιστορική κατασκευή και διαμορφώνεται στη βάση της εξέλιξης της κοινωνίας και του πολιτικού αλλά και των μέσων παραγωγής «από την παραδοσιακή κοινωνία-κοινότητα, στη σύγχρονη κοινωνία του κοινωνικού συμβολαίου και διαπλέκεται στενά με τη διαδικασία μετάβασης στη σύγχρονη δημοκρατία» (Σπανού, 2000:31).

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) εμφανίζεται στα μέσα του 20^{ου} αι. από τον Marschall (1950) και αποκτά υπόσταση στη βάση των δικαιωμάτων με έμφαση στις κοινωνικές ομάδες που δεν κατέχουν ιδιοκτησία και άρα βρίσκονται στη χαμηλότερη ταξική διαστρωμάτωση. Ωστόσο αυτή η προσέγγιση κρίνεται σήμερα προβληματική αφού αναγνωρίζει τα υποκείμενα περισσότερο ως παθητικούς δέκτες και όχι ενεργούς πολίτες (ibid in Manza & Sauder, 2009:148-154). Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα, θεωρείται στενά συνυφασμένη με την ιδέα της δημοκρατίας, όπως αυτή εκφράζεται στα κράτη-έθνη των νεωτερικών χρόνων.

Η μία διάσταση του όρου αφορά τη νομική υπόσταση του ατόμου όπως αυτή ορίζεται κυρίως από το Σύνταγμα, τους νόμους, τα διατάγματα και από τις διεθνείς συμβάσεις (τα δικαιώματά του, τη δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά) ενώ η άλλη την αντίστοιχη πρακτική που αναπτύσσεται στα πλαίσια του πολιτεύματος της δημοκρατίας (καθήκοντα και υποχρεώσεις του πολίτη απέναντι στην πολιτική εξουσία που του αναγνωρίζει τα δικαιώματα).

Βασικές έννοιες που πλαισιώνουν την ιδιότητα του πολίτη είναι της συμμετοχής (Κάτσεων, 2012:51-67), της ταυτότητας, των αρετών (ηθική) που ωστόσο σήμερα επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες. Έτσι και αυτή η πολιτική/πολιτειακή ιδιότητα του ατόμου χαρακτηρίζεται από ασάφεια και ρευστότητα ενώ αναγνωρίζεται συνήθως ως το σύνολο των χαρακτηριστικών-εφοδίων που του δίνουν τη δυνατότητα να υπερκεράσει ζητήματα ανισότητας.

Η ιδιότητα αυτή έχει άμεση σχέση με το δομημένο φαντασιακό των ατόμων εντός ενός συγκεκριμένου κάθε φορά κοινωνικού-πολιτικού πλαισίου και κατά συνέπεια αποτελεί βασικό συστατικό της ταυτότητάς τους. Έτσι οι ιστορικές αλλαγές στις σχέσεις παραγωγής, στη συγκρότηση διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών δομών διαμορφώνουν με νέο τρόπο τον πολίτη, αφού το «Εγώ» σταδιακά συγκροτείται όχι μόνο ως προς τη σχέση του με τον «άλλο», τον διαφορετικό αλλά και σε σχέση με τους «άλλους», όμοιους. Αυτό έχει σαν συνέπεια την «απαρχή μιας ετερόνομης

σχέσης του έλλογου, ελεύθερου υποκειμένου με το Όλο, την κοινωνία (Τσουκαλάς 2010:39)

Στη βάση αυτή δύο άλλες έννοιες που πλαισιώνουν από καταβολής της δημοκρατίας την ιδιότητα του πολίτη αποτελούν ο αποκλεισμός από αυτήν και η συμπερίληψη σε αυτήν. Έτσι στην αρχαία ελληνική δημοκρατία η οποία βασίζεται στον πολίτη, ενεργό πρόσωπο, που συμμετέχει ισότιμα στα κοινά με σκοπό την συνδιαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας, την ιδιότητα του πολίτη κατέχει μια συγκεκριμένη μειοψηφία του πληθυσμού, οι ενήλικες Αθηναίοι στην καταγωγή άνδρες. Έτσι προκύπτει ήδη από την γέννηση της Δημοκρατίας, ο αποκλεισμός από την ιδιότητα του πολίτη των «άλλων» που τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο είναι οι μέτοικοι, οι δούλοι, οι γυναίκες και τα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998:11-20).

Η έννοια αυτή του αποκλεισμού από την ιδιότητα του πολίτη, αν και ερμηνεύεται με βάση το πλαίσιο της εποχής (πατριαρχία και δουλεία), κληρονομήθηκε από τους στοχαστές του Διαφωτισμού και διαμόρφωσε τα μοντέλα δημοκρατίας στον δυτικό κόσμο. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι όλοι οι άνδρες πολιτικοί φιλόσοφοι του 19^{ου} αι., αν και με διαμετρικά αντίθετες ή συγκρουόμενες απόψεις, συγκλίνουν σε μια ενιαία θέση για τις γυναίκες που τις περιορίζει στη σφαίρα του ιδιωτικού (οικογένεια). Οι γυναίκες δεν είναι ικανές για τον πολιτικό βίο (Kymlicka, 2005:519).

Η σταδιακή διεύρυνση της απονομής της ιδιότητας του πολίτη στη διάρκεια των τελευταίων τριών αιώνων αρχικά σε όσους κατέχουν ιδιοκτησία, στη συνέχεια σε όλους τους ενήλικες άνδρες και μόλις στα μέσα του 20^{ου} αι. στις γυναίκες, δηλαδή η επέκταση της υπαγωγής περισσότερων ατόμων στην προστασία και την άσκηση των δικαιωμάτων τους, δεν εξάλειψε τις ανισότητες.

Τη δεκαετία του '60 και κυρίως του '70 τα κινήματα ενάντια στο ρατσισμό και το σεξισμό που αμφισβητούσαν την καθολικότητα των δικαιωμάτων ιδωμένη μέσα από το πρότυπο του «κανονικού³⁷» πολίτη έθεσαν τα ζητήματα της ετερότητας και της διαφορετικότητας και κατ' επέκταση σε νέα βάση την ιδιότητα του πολίτη. Το φεμινιστικό κίνημα επικεντρώθηκε κυρίως στο ζήτημα του διαχωρισμού του δημόσιου από τον ιδιωτικό βίο για να ερμηνεύσει την υποταγή των γυναικών στις πατριαρχικές κοινωνίες. Αν και έχουν παραχθεί διάφορες απόψεις κάποιες ιδιαίτερα συντηρητικές γύρω από το θέμα, εδώ κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί η προέλευση αυτού του διαχωρισμού αφού τελικά φαίνεται να ερμηνεύει την κοινή βάση, τη

³⁷ Το πρότυπο αυτό διαμόρφωσε την εικόνα του πολίτη με συγκεκριμένο τρόπο (λευκό, άνδρα, ετεροφυλόφιλο και αστό).

σύγκλιση αριστεράς και δεξιάς γύρω από την ιδιότητα του πολίτη και ευρύτερα το ζήτημα της δημοκρατίας.

Ο διαχωρισμός ιδιωτικού (οικιακού) και δημόσιου (ανδρικού) δεν είναι ο ίδιος με το διαχωρισμό κοινωνίας-κράτους έτσι ώστε οι υπερασπιστές του πρώτου δίπολου να είναι πολέμιοι του άλλου και ανάποδα. Ωστόσο συνήθως η φιλελεύθερη σκέψη ταυτίζει τα δύο δίπολα. Ο Kymlicka επισημαίνει ότι η βάση διαχωρισμού του δίπολου δημόσιο-ιδιωτικό (ibid:517-530) έχει τις ρίζες του στην αριστοτελική σκέψη που υιοθετήθηκε από τους φιλελεύθερους.

Τα κινήματα που υπερασπίζονταν τη πολυπολιτισμικότητα έθεσαν το ζήτημα της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των ατόμων που δεν υπάγονται σε αυτό το μοντέλο από την άσκηση δικαιωμάτων και του διαχωρισμού του δημόσιου από τον ιδιωτικό βίο. Σύμφωνα με τον Agamben, «η δυτική πολιτική συγκροτείται κυρίως διαμέσου ενός αποκλεισμού (που είναι, κατά τον αυτό βαθμό μια περίληψη) της γυμνής ζωής» (2005:25). Η κατάσταση εξαίρεσης (stato di eccezione) στο πλαίσιο της οποίας η γυμνή ζωή αποκλειόταν από την τάξη έγινε το κρυφό θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζεται το σύστημα, αφού σταδιακά αναδεικνύεται η εξαίρεση σε κανόνα και έτσι τα δίπολα «αποκλεισμός και περίληψη, βίος και ζωή, δίκαιο και γεγονός εισέρχονται σε μια ζώνη μη αναγώγιμης διαδικασίας» (ibid:28). Ο άνθρωπος ως έμβιο όν καθίσταται το ειδικό αντικείμενο της κρατικής εξουσίας ταυτόχρονα με τη γέννηση της νεωτερικής δημοκρατίας που τον αναγνωρίζει ως υποκείμενο της πολιτικής εξουσίας. Το ότι η δημοκρατία εμφανίζεται ως διεκδίκηση και απελευθέρωση της ζωής (το zoe γίνεται bios) για τον Agamben είναι το μόνο κοινό σημείο ανάμεσα στην κλασική και τη νεωτερική δημοκρατία.

Με βάση τα παραπάνω ο ίδιος ερμηνεύει το γιατί η νεωτερική δημοκρατία στάθηκε ανίκανη να διαφυλάξει, την ίδια στιγμή που φαινόταν ότι θριάμβευε οριστικά, το απελευθερωτικό πρόταγμα της. Θεωρεί ότι ο ναζισμός και ο φασισμός κατέστησαν την απόφαση περί γυμνής ζωής το υπέρτατο κριτήριο επειδή ο Νόμος στα πλαίσια της δημοκρατίας εμπεριείχε αυτή τη δυνατότητα μέσω της κατάστασης εξαίρεσης.

Ο Νόμος προβλέπει την κατάσταση εξαίρεσης, την κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Ο βαθμός που θα αξιοποιηθεί η περίπτωση εξαίρεσης από την εξουσία έχει να κάνει με την κρίση όπως ορίζεται κάθε εποχή. Η αντίληψη που έχουν οι σύγχρονες κοινωνίες για τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου στηρίζεται στην αρχή ότι η κυριαρχία ανήκει στο νόμο. Όμως στη νεωτερική δημοκρατία η εξαίρεση είναι η δομή της κυριαρχίας (ibid:57-59). Το δίπολο φύση-κράτος υπό το πρίσμα του νόμου δικαιώνει

την απόλυτη εξουσία της κυριαρχίας. Η κυριαρχία ενσωματώνει στην κοινωνία την φυσική κατάσταση και αναγνωρίζεται ως ένα «κατώφλι αδιαφορίας μεταξύ φύσης και κουλτούρας, βίας και νόμου και ακριβώς αυτή η αδιακρίσια συνιστά την ειδοποιό κυρίαρχη βία» (ibid:67).

Στη βάση των παραπάνω διαμορφώνεται ο *homo sacer*³⁸ που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του με βάση το δίκαιο και το νόμο, αφού τον εξαιρεί.

Το γεγονός ότι οι δύο παραδοσιακά αντίθετοι πολιτικοί χώροι, η δεξιά και η αριστερά³⁹, μοίραζονται κοινές έννοιες όπως της δημοκρατίας, του πολίτη, της ελευθερίας, κ.ά. και της κατάστασης εξαίρεσης καθιστά ικανή την ερμηνεία της αντίφασης που προκύπτει στο σύγχρονο κόσμο καθώς όλο και περισσότερο συγκλίνουν παρόλες τις ιστορικά τεράστιες διαφορές.

Συνυφασμένη με την ιδιότητα του πολίτη είναι η έννοια της κοινωνίας των πολιτών όπως προαναφέρθηκε⁴⁰.

2.ε. Η σύγχρονη κοινωνία των πολιτών και ο ενεργός πολίτης.

Μια νέα οπτική αναγνωρίζει το σώμα της κοινωνίας των πολιτών στα πλαίσια της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας ως το ουσιαστικό πεδίο συμμετοχής των πολιτών μέσω οργανώσεων και θεσμών. Θεωρείται το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων που δεν εμπίπτουν στη δικαιοδοσία του κράτους, όπου κράτος αποτελεί το σύνολο των καταναγκαστικών μηχανισμών μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα (Bobbio, 1998:59). Οι κοινωνικές ομάδες συγκρούονται στη βάση κοινωνικών, οικονομικών, ιδεολογικών και θρησκευτικών διαφορών. Το κράτος παρουσιάζεται ως διαμεσολαβητής και ρυθμιστής τους.

Στο φιλελευθερισμό η κοινωνία των πολιτών αναγνωρίζεται διαχωρισμένη από το κράτος, ενώ τα πολιτικά κόμματα βρίσκονται ανάμεσα στην κοινωνία των πολιτών και το κράτος, στηρίζονται και από τα δύο μέρη και ορίζονται με τον όρο πολιτική κοινωνία (political society) (ibid:60). Συνήθως όμως η δομή των οργανώσεων και των δομών που αναπτύσσονται από την κοινωνία των πολιτών είναι κοινή με αυτή των κομμάτων, έχουν ιεραρχική δομή αν και σε κάποιες περιπτώσεις πιο χαλαρή από των κομμάτων.

Με βάση τις συστημικές θεωρίες τα κοινωνικά αιτήματα (input) παίρνουν μορφή εντός της κοινωνίας των πολιτών και μεταφέρονται στο πολιτικό σύστημα που είναι

³⁸ Για την κατανόηση της έννοιας περαιτέρω, βλ. κεφ. Ιδιότητα του πολίτη σ. 154.

³⁹ Η Arend (1988) μελέτησε σε κοινή βάση τα στρατόπεδα συγκέντρωσης του Ναζισμού με του Σταλινισμού.

⁴⁰ βλ. σχετικά κεφάλαιο Α. 1.α.ii., σ. 54

υπεύθυνο για την παραγωγή των αντίστοιχων απαντήσεων (output). Η αντίθεση μεταξύ της ποιότητας και ποσότητας των αιτημάτων από τη μια και της ικανότητας των κρατικών θεσμών για άμεση ανταπόκριση και επάρκεια από την άλλη συνιστούν την αντίθεση μεταξύ κοινωνίας πολιτών και κράτους. Όταν το κράτος αδυνατεί να ανταποκριθεί στα αιτήματα των πολιτών, τότε προκαλείται κρίση νομιμότητας. Όταν απειλείται η βιωσιμότητα του πολιτικού συστήματος σε περιόδους σοβαρής κρίσης, η λύση πρέπει να βρεθεί μέσα στην κοινωνία των πολιτών γιατί εκεί πλέον διαμορφώνονται συνθήκες νομιμοποίησης ή μη. Η ελευθερία συνυφασμένη με τη δημοκρατία και τον πολίτη εδώ ερμηνεύεται ως ελευθερία του ατόμου. Το άτομο πρέπει να είναι ελεύθερο όχι μόνο σε σχέση με το κράτος αλλά και σε σχέση με μια μη δεσποτική κοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με το Bobbio (1998), που επισημαίνει ότι οι θέσεις που έχουν διαμορφωθεί ιστορικά για την κοινωνία των πολιτών την αναγνωρίζουν α) ως πρόδρομο του κράτους, προϋπόθεση για τη δημιουργία του β) ως εναλλακτική πρόταση σε αντίθεση με το κράτος και γ) ως απαίτηση για τη διάλυση και τελική εξαφάνιση του κράτους, θα πρέπει να μεταβούμε από το κράτος στην κοινωνία των πολιτών.

Σύμφωνα με τον Φότεφ (1996), που θεωρεί την κοινωνία των πολιτών και την οικογένεια τα μόνα πραγματικά υποκείμενα (ibid, 32-33) σε αντίθεση με το κράτος, το οποίο δεν έχει πραγματικό χαρακτήρα πέρα από την εργαλειακή του χρήση προς όφελος της κοινωνίας των πολιτών, η ελευθερία κατέχει εξίσου σημαντική θέση. Έτσι, το κράτος πρέπει να εγγυάται την πλήρη ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών μέσα από την «...ελεύθερη κοινωνική δράση...» (ibid:23) και στη βάση αυτή τα δημόσια πρόσωπα πρέπει να διαχωρίζουν τις λειτουργίες τους από την ιδιωτική σφαίρα επειδή «οι σχέσεις του ιδιωτικού με το γενικό δεν μπορεί να μην έχουν εξουσιαστικό χαρακτήρα» (ibid: 32).

Για τον Μουζέλη (2004) η έννοια της κοινωνίας των πολιτών έχει πολλές ερμηνείες. Εξετάζοντάς την υπό το πρίσμα της νεωτερικότητας και του εκσυγχρονισμού θεωρεί ότι περιορίζεται στα ζητήματα αυτονομίας και ελευθερίας, όπως νοούνται μέσα στο πλαίσιο αυτό. Έτσι η κοινωνία των πολιτών είναι ισχυρή, όταν η διαδικασία εκσυγχρονισμού οδηγεί σε επέκταση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, ώστε οι κατώτερες τάξεις σχετικά αυτόνομα να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Αντίθετα είναι αδύναμη, όταν τα δικαιώματα δε διαχέονται προς τα κάτω και τα άτομα εντάσσονται στο εθνικό κέντρο με αυταρχικό και ετερόνομο τρόπο. Στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού, σε ό,τι αφορά τη σχέση κράτους και κοινωνίας των

πολιτών, οι τρεις τρόποι που εντάσσουν τις κατώτερες τάξεις είναι η ενσωμάτωση, η πελατειακή συσσωμάτωση και η λαϊκίστικη συσσωμάτωση.

Ο ίδιος θεωρεί ότι συνεκτικό στοιχείο της κοινωνίας των πολιτών είναι το φαντασιακό όλο που συγκροτεί το έθνος ή την εθνικότητα και στις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τους θεσμούς. Αντίθετα στα Βαλκάνια προηγείται η ιδεολογία, ενώ τα εθνικά πεδία οικονομικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά-πολιτισμικά, είτε δεν έχουν αναπτυχθεί καθόλου, είτε βρίσκονται σε εμβρυακή κατάσταση.

Συνοψίζοντας, τα τελευταία χρόνια η κοινωνία των πολιτών και ο ενεργός και υπεύθυνος πολίτης (Biesta, 2006), όπως προανέφερα, προβάλλονται όλο και πιο συχνά ως οι απαραίτητες συνθήκες για τη δημοκρατία.

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, μια πραγματικά δυνατή δημοκρατία στηρίζεται σε ενεργούς πολίτες που αντιμετωπίζουν με σοβαρό τρόπο τα ζητήματα που τους αφορούν (Bobbio, *ibid*). Παράλληλα τα δημόσια πρόσωπα θα πρέπει να διαχωρίζουν τις λειτουργίες τους από την ιδιωτική σφαίρα (Φότεφ, *ibid*).

Συνεκτικό στοιχείο της κοινωνίας των πολιτών θεωρείται η φαντασιακή συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Μουζέλης, *ibid*).

Στη βάση των παραπάνω, προκύπτουν δυϊστικά δίπολα όπως ενεργός-παθητικός, ιδιωτικό-δημόσιο, κοινωνία-κράτος, φύση-κοινωνία που χαρακτηρίζουν την νεωτερική και μετανεωτερική σκέψη και διαμορφώνουν τις έννοιες προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη⁴¹ όπως φαίνεται πιο κάτω.

2.στ. Η ηθική της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία.

Σε όλες τις μορφές της η δημοκρατία θέτει την παιδεία ταυτόχρονα απαραίτητη προϋπόθεση και ζητούμενό της. Η παιδεία των ατόμων εντός της πόλεως που όρισε ο Αριστοτέλης ερμηνεύτηκε ως αγωγή για το καλό (δίκαιο) στο Διαφωτισμό. Για τους οπαδούς του Φυσικού Δικαίου ο ρόλος της αγωγής είναι εξαιρετικά σημαντικός (Rousseau, 2002/ Βισεντί, 1999) γιατί μπορεί να διαπαιδαγωγεί ανθρώπους για την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, να τους διδάσκει τις πολιτικές αρετές. Στην ιστορία του έθνους-κράτους πήρε την τελική μορφή της κρατικής εκπαίδευσης με στόχο την πραγμάτωση του σχετικού δικαιώματος.

Το θεμελιώδες ερώτημα που προκύπτει είναι: πώς μια κοινωνία που διαφθείρει τα μέλη της, μπορεί να προσανατολισθεί σε μια παιδεία, μια αγωγή που να προωθεί με

⁴¹ βλ. σχετικά τα κεφάλαια-άξονες της παρούσας μελέτης.

ουσιαστικό τρόπο την ελευθερία και το δίκαιο; Ποιες είναι οι αρετές που θα εμφυσηθούν στα νέα μέλη της κοινωνίας και προς ποια κατεύθυνση; Ποια ακριβώς ιδιότητα του πολίτη μπορεί και πρέπει να προωθηθεί και με ποιους τρόπους;

Η πολιτική/πολιτειακή εκπαίδευση συνδέεται κυρίως με την ηθική ανάπτυξη-καλλιέργεια (άρθρο 7 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού) και την ερμηνεία των δημοκρατικών αξιών⁴². Προκύπτουν σημαντικά θέματα γύρω από το ζήτημα αυτό (Καραδήμου, 2014), γιατί η ηθική ερμηνεύεται κυρίως μέσα από μια παραδοσιακή μεταφυσική θεώρηση στα πλαίσια της θρησκείας. Το δίπολο καλό/κακό και η ερμηνεία του περιορίζει την ελευθερία και αυτονομία του ατόμου.

Από την άλλη, η επιστημονική και φιλοσοφική σκέψη του 20^{ου} αιώνα αμφισβητεί την καθολικότητα των αξιών, πρακτικών και συμπεριφορών, όπως εκφράζονται κάθε φορά από τις κοινωνίες αναγνωρίζοντας τις διαφορές στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ατόμων, τα συλλογικά φαντασιακά των ομάδων, την κατασκευή των «αληθειών». Παρόλη την προβληματική του θέματος συναρτάται συχνά άμεσα το ζήτημα της ηθικής με την πολιτειότητα και την εκπαίδευση. Συνήθως κρίνεται σημαντική η πληροφόρηση σε ό,τι αφορά το καλό και το κακό, τους όρους και τις συνέπειες των πράξεων και η καλλιέργεια της αυτορρύθμισης (βασικές αρχές ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ).

Σε επίπεδο διακηρύξεων, προωθείται η άποψη, ότι η ηθική που διδάσκονται οι μαθητές δεν διαμορφώνεται μόνο από το άτομο αλλά κυρίως αφορά τη συλλογικότητα και στη βάση αυτή συγκροτούνται οι κανόνες για τη λειτουργία της ομάδας (Καρακατσάνη, 2004:153-154). Έτσι μέσω της εκπαίδευσης θα μάθουν να λειτουργούν με βάση την αυτονομία της επιθυμίας, ώστε να μετατρέπεται το αίσθημα της υποχρέωσης για υποταγή στον κανόνα σε ελεύθερη επιλογή, που διαμορφώνουν οι ανάγκες της συλλογικότητας.

Στο σχολείο ο βασικός στόχος, είναι η διαμόρφωση ενός «καλού» παιδιού. Όμως η ερμηνεία του τι είναι καλό και τι κακό (Φουκό, 1986) εξαρτάται από το ποιος το ορίζει. Η σχολική εμπειρία καταδεικνύει ότι η σχολική ζωή είναι βαθιά ιεραρχημένη. Έτσι στη σχολική πράξη συνήθως αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο το υπάκουο παιδί, που αναγνωρίζει τη θέση του κατώτερη στη σχολική ιεραρχία, υπό το πρίσμα της παιδικής ανωριμότητας, και υποτάσσει τις επιθυμίες του στη βούληση του ενήλικα. Ένα «καλό» παιδί «τα παίρνει εύκολα τα γράμματα» και δεν κουράζει τους ενήλικες

⁴² Βλ. σχετικά τον σκοπό της Κ.Π.Α. στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση στο ΔΕΠΠΣ της ΚΠΑ κ.1. σ. 231, http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps_kpa.pdf.

με τις απαιτήσεις του. Έτσι όμως οι διαδικασίες στο χώρο του σχολείου, οι οποίες σύμφωνα με τις διακηρύξεις του εκπαιδευτικού θεσμού θα πρέπει να οδηγούν στη διαμόρφωση του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, βασίζονται στη στάση υπακοής απέναντι στους νόμους και στην ιεραρχία. Στο πλαίσιο αυτό δεν προκύπτει δυνατότητα αναστοχασμού από τα άτομα και κατά συνέπεια αλλαγής.

Οι διαδικασίες σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2002) θα πρέπει να στηρίζονται στη δέσμευση σε επίπεδο αρχών και να μην περιορίζονται στην απόκτηση καλών συνηθειών από το μαθητή. Στόχο τους θα πρέπει να αποτελεί η απελευθέρωση της ατομικής συνείδησης, η οποία με τη σειρά της να είναι ικανή να θεμελιώσει δευσμευτικές αξίες για αυτήν και τον περίγυρό της. «Η ηθική προσταγή ... δεν έχει να κάνει με σχηματισμούς κανόνων και θεωριών, δεν παραπέμπει στις έννοιες της τάξης, της πειθαρχίας και της εκλογίκευσης ...είναι κυριότατα δημιουργική και αναστοχαστική και δίνει το μέτρο της ελευθερίας του ατόμου (η ελευθερία του υποκειμένου αφορά τη διαδικασία εξουδετέρωσης της αλλοτρίωσης από το λόγο του Άλλου)» (ibid:528).

Το ηθικό στοιχείο στην εκπαίδευση τεκμηριώνεται από τη σκοποθεσία του αναλυτικού προγράμματος αφού προσφέρει μέσω της διδασκαλίας εκείνες τις γνώσεις που θα λειτουργήσουν ως κριτήριο για τους μαθητές. Όμως προκύπτουν σημαντικά προβλήματα επειδή από τη μια τα άτομα βιώνουν αντιφάσεις στην προσπάθεια να βρουν την ισορροπία μεταξύ της υπακοής στον κανόνα και στην ικανοποίηση της επιθυμίας και από την άλλη γιατί ο κανόνας, όπως διαμορφώνεται από τα κριτήρια, αναγνωρίζεται και προωθείται ως η μόνη αλήθεια. Αν και η εκπαιδευτική πολιτική είναι υποχρεωμένη να επαναδιατυπώνει τους στόχους της ηθικής που προωθεί, αφού η έννοια της αλήθειας δεν έχει μια και μοναδική έκφραση (Φουκό, ibid), ωστόσο ο εκπαιδευτικός θεσμός εμφανίζει μια σημαντική καθυστέρηση στο να επαναδιατυπώνει το ηθικό του περιεχόμενο στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Χαρακτηρίζεται από καθολικότητα και δεν επιτρέπει την αμφισβήτηση, βασικό στοιχείο της δημοκρατίας. Ακόμη απουσιάζει ο διαρκής αναστοχασμός του «δημοκρατικού ήθους» που θα λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές εκδοχές αλήθειας, αν και εμφανίζεται συχνά στις διακηρύξεις του εθνικού και των υπερεθνικών θεσμών.

Στη βάση των παραπάνω διαμορφώνεται μια «κλειστή», σχολειοποιημένη ηθική, η οποία αν και επηρεασμένη από τα μοντέλα της προοδευτικής αγωγής, προσπαθεί να ικανοποιήσει σε κάποιο βαθμό τις ανάγκες του παιδιού χωρίς τελικά να προωθείται η

ουσία του δημοκρατικού ήθους ο οποίος προϋποθέτει τον διαρκή διάλογο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αντιφάσεις όχι μόνο για τα άτομα αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θεσμό, αφού η ηθική διαπαιδαγώγηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης εγκλωβίζει την επιθυμία και περιορίζει την αυτονομία του ατόμου με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται η ελευθερία του υποκείμενου.

Σε μια ουσιαστική δημοκρατική εκπαίδευση η καλλιέργεια της επιθυμίας για αυτονομία αναγνωρίζεται ως μια διαρκής ανοιχτή διαδικασία, εξαιρετικά σημαντική. Στο πλαίσιο των διακηρύξεων του εκπαιδευτικού θεσμού, το πιο σημαντικό πρόβλημα που προκύπτει σήμερα είναι ότι προωθείται, ως μοναδική αλήθεια μια εκδοχή ηθικής, ενώ αποκρύπτεται το ποιος καθορίζει το περιεχόμενό της.

2.ζ. Παιδαγωγικές τάσεις για την προώθηση της Δημοκρατίας.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, με έμφαση στο πολιτικό, όπως διαμορφώνεται σήμερα, έχει δεχτεί σημαντικές επιρροές από μια σειρά παιδαγωγικών θέσεων που ήρθαν σε ρήξη, κυρίως από τα μέσα του 20^{ου} αι. και έπειτα, με τον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό και έθεσαν σε νέα βάση το περιεχόμενο του δικαιώματος.

Οι εκπρόσωποι της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20ου αι. διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη για το παιδί και το ρόλο του σχολείου. Το σχολείο πρέπει να στηρίζεται στη δημοκρατία, στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, στη συνεργασία, στην αντι-αυταρχικότητα. Το σχολείο εργασίας (Ντιούι, 1980) θέτει την εμπειρία και την επαφή με τη φύση στο κέντρο της εκπαίδευσης. Για τον Ντιούι το σχολείο είναι η δύναμη για την κοινωνική αλλαγή, την πρόοδο και τη δημοκρατία. Οι ιδέες του Ντιούι δεν εφαρμόζονται από τα φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής αλλά επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων της σοβιετικής ένωσης και ευρωπαϊούς παιδαγωγούς, όπως το Σελεστίν Φρενέ στη Γαλλία.

Ο Φρενέ (1977) στα πλαίσια της Νέας Αγωγής δημιουργεί το σχολείο του λαού. Βασικές του αρχές είναι ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας του, η δημόσια λειτουργία του και η εργασία που αποτελεί τη φιλοσοφία της λαϊκής παιδαγωγικής. Το σχολείο, σύγχρονο με την κοινωνία, βασίζεται στη δημοκρατία. Η κατάργηση της διδασκαλικής έδρας, η συνεργασία σε ομάδες, οι σχολικοί συνεταιρισμοί, η σχολική εφημερίδα και το ελεύθερο κείμενο, η αυτοδιόρθωση των παιδιών και η χρήση του πειράματος, η χρήση νέων τεχνολογιών διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ελευθερίας και δημοκρατίας. Τα παιδιά αναγνωρίζονται ισότιμα με τους ενήλικες και συμμετέχουν στις δραστηριότητες, μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εργασία τους και για ολόκληρη την κοινότητα. Το δημοκρατικό σχολείο συμβαδίζει

με τη νέα κοινωνία (μετά τον πόλεμο). Το σχολείο του λαού επηρεάζει σημαντικά το χώρο της εκπαίδευσης. Ο Φρενέ δημιούργησε το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc) το 1924, από το οποίο άνθισε το γαλλικό κίνημα των εκπαιδευτικών, «Κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου» (Mouvement de l'École Moderne) . Ο στόχος της CEL ήταν να αλλάξει από το εσωτερικό τη δημόσια εκπαίδευση με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας του Φρενέ ήταν σε αντίθεση με την επίσημη πολιτική του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας. Παραιτήθηκε το 1935 για να ξεκινήσει τη δική του σχολή στη Vence.

Από τα μισά του 20^{ου} αι. κυρίως και έπειτα η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση (Goehlich, 2003), ενώ η κοινωνία χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από την αμφισβήτηση ιδεών, αξιών και γνώσης και την ανάδειξη της ατομικότητας, της ιδιαιτερότητας και της πολυφωνίας. Στη βάση αυτή τις δεκαετίες του '60 και του '70 ανθεί η αμφισβήτηση, ενώ τα κινήματα των πολιτών ασκούν κριτική και πιέσεις για αλλαγές και εκδημοκρατισμό. Ο θεσμός της κρατικής εκπαίδευσης δέχεται μεγάλη κριτική και αναγνωρίζεται η υποχρεωτική εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο ως «υποχρεωτική δυσεκπαίδευση» (Γκούντμαν, 1977). Στο πλαίσιο αυτής της αμφισβήτησης προτείνεται η «αποσχολιοποίηση» (deschooling) για τα νέα άτομα (Ιλιτς, 1976). Παράλληλα αναπτύσσεται το κίνημα της ελευθεριακής εκπαίδευσης (Σπρινγκ, 1987) που επηρεάζεται από τον αναρχισμό (Μοντέρνο Σχολείο-Φερέρ⁴³), τον μαρξισμό και τη Φροϋδική Αριστερά. Βασική θέση του κινήματος είναι η απόρριψη του κρατικού εκπαιδευτικού θεσμού θεωρώντας ότι δεν αφήνει δυνατότητες για ουσιαστική αλλαγή. Τα δημόσια σχολεία μπορούν να μεταρρυθμίσουν και να βελτιώσουν, ποτέ όμως δεν επιχειρούν βασικές δομικές αλλαγές. Τα σχολεία δημιουργήθηκαν σαν μέσο διαμόρφωσης των ηθικών και κοινωνικών πεποιθήσεων του πληθυσμού προς όφελος των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Η ελευθεριακή εκπαίδευση στο εσωτερικό

⁴³ Το 1905 δημιουργήθηκαν σε όλη την Ισπανία περίπου 50 τέτοια σχολεία. Την ίδια χρονιά ο Φερέρ και 1700 μαθητές κατέβηκαν τη Μεγάλη Παρασκευή σε διαδήλωση υπέρ της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Η κυβέρνηση διέταξε το βίαιο κλείσιμό τους. Βασική πρόθεση του Φερέρ ήταν να ιδρύσει «...ένα σχολείο χειραφέτησης, που θα έχει σκοπό να βγάλει από τα κεφάλια των ανθρώπων ό,τι τους διχάζει (θρησκεία, ψεύτικες ιδέες για την ιδιοκτησία, την πατρίδα, την οικογένεια κλπ.) για να κατακτήσουν την ελευθερία.» βλ. σχετικά πληροφορίες για το Σύγχρονο Σχολείο της Βαρκελώνης ή Μοντέρνο Σχολείο (Φρανσίσκο Φερέρ, 1901-1906) <https://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1015> και την προσούρα «Το Μοντέρνο Σχολείο του Ferrer» βρασιζόμενη στο «The origins and the ideals of the modern school» (McCabe, J. μτφρ. κολλεκτίβα Μικρό δέντρο, 2015) https://animmusnecandi.blogspot.com/2018/07/blog-post_30.html

της δημιούργησε διαφορετικές τάσεις που έδωσαν έμφαση στην απελευθέρωση των γυναικών, στην αλλαγή δομής της οικογένειας, στη σεξουαλική απελευθέρωση (επηρεασμένη από τον Ράιχ), στη σημασία της αυτονομίας. Είναι εχθρική σε κάθε δόγμα και δεισιδαιμονία και απορρίπτει την πειθαρχία. Το σχολείο Σάμερχιλ (Νηλ, 1989) παρόλες τις αντιρρήσεις και τις κριτικές⁴⁴ προσπάθησε να απελευθερώσει το παιδί από την παιδική ηλικία δίνοντας βαρύτητα στη συλλογική παιδική ανατροφή με στόχο την απελευθέρωση των παιδιών από την οικογένεια και της γυναίκας από τον παραδοσιακό ρόλο. Αυτό που σήμερα παραμένει σημαντικό και καίριο στην κριτική των ελευθεριακών παιδαγωγών είναι η παραδοχή ότι τα φτωχά παιδιά μπορεί να έχουν μια καλή επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά έτσι η μάθηση θα πρέπει να υποτάσσεται στις ανάγκες της αγοράς, υποχρεώνοντας το ίδιο το άτομο να αποκτήσει μια εργαλειακή σχέση με τη γνώση και όχι απελευθερωτική. «Η επαγγελματική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει τη λογική συνέπεια της εξουσίας του ελέγχου της σχολικής εκπαίδευσης» (Σπρινγ, 1987:140-141).

Η παιδαγωγική σκέψη των ελευθεριακών και των μεταμαρξιστών αργότερα επηρεάζεται σημαντικά από τη δράση του βραζιλιάνου Φρέιρε (1974, 1977) που έχει σαν στόχο τον αλφαριθμητισμό των φτωχών και αποκλεισμένων ενηλίκων στη Βραζιλία και συνδέθηκε με το πρόταγμα για την κοινωνική αλλαγή. Ο Φρέιρε διαφοροποιείται από τους θεωρητικούς της Νέας Αγωγής επηρεασμένος από το φιλοσοφικό ρεύμα της Σχολής της Φραγκφούρτης σε ότι αφορά την εκπαίδευση. Πιστεύει «ότι η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλά χωρίς αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί» (Freire, 2006: 141). Η εκπαίδευση, αν και απαραίτητη για τον γραμματισμό, δεν αποτελεί το βασικό μετασχηματιστικό φορέα της κοινωνίας, όπως πίστευαν προηγούμενα.

Ακόμη συμφωνεί με τους οπαδούς της νέας Αγωγής ότι ο μαθητής δεν είναι “tabula rasa”, διαμορφώνει όμως μια νέα αντίληψη για την παιδαγωγική, η οποία αίρει τη διχοτομία μαθητή-δασκάλου. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως φορείς δράσης (agents), που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο ζώντας σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μέσω της πράξης και όχι της θεωρίας να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους να αναλογιστούν τη θέση τους στο κόσμο και τις αιτίες που βρίσκονται σε αυτήν. Έτσι δίνει έμφαση στην πολιτική της γνώσης. «Η προβληματίζουσα εκπαίδευση αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για

⁴⁴ κυρίως επικρίθηκε για ελιτισμό αφού το Σάμερχιλ συγκέντρωνε παιδιά της αστικής τάξης.

μα κριτική επέμβασή της στην πραγματικότητα» (Φρέιρε, 1974: 90). Ο εκπαιδευτικός υπόκειται στην ίδια διαδικασία και δε διαχωρίζεται από τους μαθητές. Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως πολιτιστική δράση που έχει σαν στόχο την κατάκτηση της ελευθερίας.

Η σκέψη του Φρέιρε θα επηρεάσει σημαντικά και θα διαμορφώσει τη δεκαετία του '70 και '80 στις ΗΠΑ την σύγχρονη Κριτική Παιδαγωγική ή Ριζοσπαστική με κύριο εκφραστή τον Giroux που θεωρεί σημαντική την «κριτική συνειδητοποίηση» (Φρέιρε, 1977:112).

Η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει τη διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική.

Το θεωρητικό υπόβαθρο των διαφόρων κατευθύνσεων της Κριτικής παιδαγωγικής διαμορφώνεται κυρίως από θέσεις του Freire και του Gramsci, καθώς και τη μεταμαρξιστική θεωρία.

Γενικές αρχές αποτελούν η παιδαγωγική της πράξης που ανέδειξε ο Freire, ο ρόλος του εκπαιδευτικού «αναμορφωτή διανοούμενου»⁴⁵ και η ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας ως πεδίο πάλης των κοινωνικών τάξεων. Αναγνωρίζουν τα άτομα ως δρώντα πρόσωπα που δομούν το δικό τους νόημα για τον κόσμο, καθώς μετέχουν και διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, που σκοπό έχει να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων, με στόχο τη χειραφέτηση τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η κριτική συνείδηση αναγνωρίζεται ως προαπαιτούμενο μιας συλλογικής πολιτικής διεκδίκησης για μία δημοκρατική κοινωνία⁴⁶. Η Κριτική Παιδαγωγική αποδέχεται ότι το σχολείο δεν μπορεί από μόνο του να προκαλέσει την κοινωνική αλλαγή. Σε αντίθεση όμως με προηγούμενες απόψεις που αναγνωρίζουν το σχολείο αποκλειστικά ως θεσμό αναπαραγωγής της εξουσίας και της ιεραρχίας, ο Giroux πιστεύει ότι οι αλληλεπιδράσεις που συντελούνται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα γνωστικά περιεχόμενα και τις αξίες που προβάλλονται στη διδασκαλία μπορούν δυνητικά να εμφυσησουν στα άτομα την πίστη σε έναν αγώνα για μια πιο δίκαιη κοινωνία⁴⁷.

⁴⁵ Aronowitz, S., Giroux, H. (2010:160-188)

⁴⁶ Βασικοί εκπρόσωποι είναι οι Henry A.Giroux, Peter McLaren, Michael W.Apple και Stanley Aronowitz.

⁴⁷ «Τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων - μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης.» (Giroux, 2010:120).

Η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί την αντικειμενικότητα της γνώσης. Η γνώση όπως προβάλλεται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, αφού διαμορφώνεται με βάση πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες⁴⁸. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Αυτά πρέπει να κατανοούνται στη βάση της υπάρχουσας κοινωνικής ανισότητας και των αξιών που διαμορφώνονται ανά εποχή.

Στη βάση των παραπάνω διαμορφώνεται το κριτικά σκεπτόμενο άτομο, που αποτελεί προϋπόθεση μίας καλύτερης κοινωνίας. «Οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών» (Mc Laren, 2010α:282). Ο αναστοχασμός, η κριτική σκέψη και η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου αλλά και ευρύτερα με την κοινωνία (γονείς, τοπικούς φορείς, κ.ά.) μπορούν να διαμορφώσουν την πολιτική-κοινωνική συνείδηση.

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει δεχθεί κριτική από τους φιλελεύθερους για ανεδαιφικότητα και τους ελευθεριακούς παιδαγωγούς για ρεφορμισμό. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφωθεί διάφορες θεωρητικές τάσεις και έχει αναπτυχθεί έντονη εσωτερική κριτική, καθώς πολλοί θεωρούν ότι, αν και η κριτική παιδαγωγική έχει επηρεαστεί από την πράξιν του Φρέιρε, θεωρητικοί όπως ο Giroux σχεδιάζουν μόνο στη θεωρία. Αυτό όμως ουσιαστικά την εκκενώνει από το περιεχόμενό της⁴⁹ (Ανθογαλίδου, 2013).

Μία άλλη οπτική, ελευθεριακή (Ρανσιέρ, 2008), διαφοροποιείται σημαντικά από την προηγούμενη θεώρηση και διαμορφώνει εκ νέου την έννοια της χειραφέτησης. Το

Αντίστοιχα ο Mc Laren θεωρεί ότι «Τα σχολεία πρέπει να γίνουν τόποι για την παραγωγή τόσο κριτικής γνώσης όσο και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη» (2010β: 560).

⁴⁸ «η μελέτη της εκπαιδευτικής γνώσης είναι μια μελέτη της ιδεολογίας, η έρευνα γύρω από το τι θεωρείται «νόμιμη» γνώση [...] από μέρους καθορισμένων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, σε καθορισμένα ιδρύματα, σε καθορισμένες χρονικές στιγμές» (Apple, 1986: 99).

Αντίστοιχα ο Mc Laren θεωρεί ότι «η γνώση είναι πάντοτε μία ιδεολογική κατασκευή η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα συμφέροντα και κοινωνικές σχέσεις» (2010α: 312).

⁴⁹ Σύμφωνα με την Ανθογαλίδου (2013) «Ο Ζιρού επιδίωξε να κατασκευάσει μια θεωρία καθολικής χρησιμότητας, που αντιλαμβάνεται το αστικό σχολείο ως έναν περίπου ένα χώρο απευθείας δεμένο με την παραγωγή, στο εσωτερικό του οποίου μπορούσε να επιδιωχθεί και να επιτευχθεί η κοινωνική αλλαγή. Τα αποτελέσματα της κριτικής παιδαγωγικής στη σχολική πράξη περιγράφονται από τον Π. Μακκλάρεν (2001) ως μια δημοκρατία κενών μορφών, μαθητές που κάθονται σε κύκλο και συζητούν τις εμπειρίες τους με τη βοήθεια ενός δασκάλου-εμπνευστή κλπ.»

<http://www.politikokafeneio.com/pedia/ntirkem289.htm>

ζητούμενο της χειραφέτησης δεν είναι η ισότητα αλλά η αφετηρία της. Δεν είναι ο δάσκαλος (agent) που θα χειραφετήσει τους μαθητές του μέσα από την μετάδοση γνώσεων και αξιών αλλά όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ισότιμα γίνονται μεσολαβητές και καθοδηγητές διαμορφώνοντας στη βάση των αναγκών τους το περιεχόμενο της γνωσιακής πράξης, επειδή είναι ίσα εξ αρχής. Καταργώντας την πνευματική ισότητα η διαπαιδαγώγηση εμπεριέχει την επιβολή και την πειθαρχία, τον καταναγκασμό. Η ιεράρχηση του «σωστού» από το «λάθος» υπονοεί την εξουσία κάποιου που τα ορίζει, είναι αντίθετη όμως στη δημοκρατία που αυτό-θεσμίζει αλλά και αμφισβητεί, αναιρεί και συγκρούεται. Η μεταβίβαση συγκεκριμένων γνώσεων, αξιών και πρακτικών από τον ενήλικα, εκπαιδευτικό με ανοικτού ή κλειστού τύπου μεθόδους, λιγότερο ή περισσότερο πειθαρχικές εν τέλει απαιτεί τον πειθαναγκασμό των μαθητών και αναπαράγει την ανισότητά τους.

Σήμερα η αμφισβήτηση και η ατομικότητα, χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής, σύμφωνα με τον Χρυσοφίδη (2019) διαμορφώνουν δύσκολες και αντιφατικές συνθήκες στην κοινωνία που «...παραπαίει ανάμεσα στην πολυφωνία και στην απόπειρα ολοκληρωτικής ομογενοποίησης των πάντων»⁵⁰. Η κρίση των θεσμών, η επισφάλεια, η ταχύτατη τεχνολογική πρόοδος και η υπέρ και παρά-πληροφόρηση διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν η έντονη αμφιβολία, οι φοβίες αλλά και αισθήματα αδιαφορίας ή αδυναμίας επίλυσης των προβλημάτων. Ο θεσμός του σχολείου καλείται να αναδιαμορφωθεί στη βάση των νέων συνθηκών και να αλλάξει ριζικά, ώστε να καταστήσει τα άτομα ικανά να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, να αρθρώσουν λόγο ικανό και πράξη ουσιαστική. Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων μεταξύ των υποστηρικτών της αυταρχικής και της φιλελεύθερης αγωγής (Flitner, 1998) επικαιροποιείται σε μια νέα εκδοχή σήμερα, ενώ ακόμη λειτουργούν παραδείγματα αντιαυταρχικής και ελευθεριακής αγωγής, όπως το ελευθεριακό σχολείο «Paideia»⁵¹ στην Ισπανία, τα σχολεία Reggio και Φρενέ.

⁵⁰ βλ. σχετικά την παρουσίαση του <https://slideplayer.gr/slide/1985547/>

⁵¹ Το ελεύθερο σχολείο Παιδεία δημιουργήθηκε στη Μέρδα της Ισπανίας το 1978 με πρωτοβουλία τριών γυναικών που θεωρούν ότι το Σχολείο μπορεί να είναι μια πηγή ατομικής και συλλογικής απελευθέρωσης. Προωθεί την ατομική και συλλογική ελευθερία, την αυτοδιαχείριση των αναγκών και τη συνέλευση ως αποφασιστικό και συμβουλευτικό όργανο της συλλογικότητας. Ο τελικός σκοπός είναι η αναζήτηση του αυτοκαθορισμού και της ευτυχίας για κάθε μαθητή.

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να κατατεθεί η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο των ερωτημάτων, όπως προαναφέρθηκαν. Επειδή όμως ένα μέρος των υποκειμένων της έρευνας είναι ανήλικοι, θεωρώ σημαντικό, να διεξέλθω τα σημαντικότερα ζητήματα που επηρεάζουν τη διεξαγωγή της έρευνας.

Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν την επιλογή των μεθόδων και των τεχνικών για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν από τη μια η επαγγελματική μου ιδιότητα, της εκπαιδευτικού που μου πρόσφερε δυνατότητα διερεύνησης της σχολικής καθημερινότητας (Robson, 2010:633-645), (Wolcott, 1995:35-38) και από την άλλη το γεγονός ότι μέρος των ερευνητικών υποκειμένων είναι παιδιά (Mayall, 1994).

Ο προβληματισμός γύρω από τα ζητήματα δεοντολογίας (Bourdieu, 2003) και εγκυρότητας⁵² προκύπτει στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης θεώρησης για την παιδική ηλικία. Βασικές θέσεις αυτής της θεώρησης είναι ότι η παιδική ηλικία είναι κοινωνική κατασκευή (James, A. – Prout, A., 1997:7-34), ενώ χαρακτηρίζεται «άφωνη» ομάδα (Hardman, 1973). Από την άλλη τα παιδιά μπορούν να «α) είναι υποκείμενα, συμμετόχα στην έρευνα, β) φορείς κοινωνικής δράσης και ενεργητικά στην παραγωγή γνώσης που τα αφορά γ) μια εσωτερικά διαφοροποιημένη παρά μια ομοιογενή κατηγορία» (Αυγητίδου, 2002:59).

Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές η έρευνα είναι ποιοτική (Cohen & Manion, 2000/ Γκέφου – Μαδιανού, 1999:91-182), επιτόπια, έρευνα πεδίου (Russel, 2006). Ο βασικός λόγος που με οδήγησε σε αυτή την επιλογή ήταν η διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δοθεί τόσο βαρύτητα στο μέγεθος του δείγματος (πόσοι μαθητές, εκπαιδευτικοί) αλλά στη χρονική διάρκεια της έρευνας (2 έτη), ώστε να κατανοηθούν σε βάθος τα ζητήματα προς διερεύνηση. Έτσι θα μπορέσουν να αναδυθούν οι λόγοι (discourses) που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα παραπάνω βοηθούν στην κατανόηση σε βάθος του πεδίου και στη θεμελίωση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Για να ξεπεραστούν πιθανά ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας αξιοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Cohen & Manion, *ibid*:321-346) στις τεχνικές συλλογής δεδομένων, ώστε να ξεπεραστούν προβλήματα «μεθοδολογικού περιορισμού», αφού στα πλαίσια του θετικιστικού τρόπου σκέψης οι ποιοτικές

⁵² Για τη δεοντολογία του ερευνητή βλ. Creswell (2016:23-25) και τον σχεδιασμό της έρευνας πεδίου με τους/τις μαθητές/τριες βλ. Αυγητίδου, Σ. (2002).

μέθοδοι κρίνονται ανεπαρκείς. Αναγνωρίζεται ως η πιο πρόσφορη για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και απαντάται συχνότερα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Παράλληλα αξιοποιήθηκαν τεχνικές που περιγράφονται πιο διεξοδικά στη συνέχεια, όπως ημερολόγια παρατήρησης, ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, καταγραφή της αλληλεπίδρασης, σχολικά έγγραφα, ερωτηματολόγια, κ.ά., επειδή από τη μια βοηθούν στη συλλογή των δεδομένων, ενώ από την άλλη στην αποτύπωση των πολλαπλών και πιθανά αντικρουόμενων απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων, κ.ά.

Η μεθοδολογία που ακολούθησα κατά τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας θα μπορούσε να συνοψιστεί στα ακόλουθα σημεία.

3.α. Η έθνο-μεθοδολογική προσέγγιση μέσω της έρευνας δράσης.

Η συγκεκριμένη έρευνα με βάση τα χαρακτηριστικά της ορίζεται στα πλαίσια της εθνομεθοδολογίας (Agar, 1982/Γκέφου-Μαδιανού, 1998:11-60), αφού διερευνά τις απόψεις, αξίες, νόρμες και πρακτικές που διαμορφώνουν το φαντασιακό (Καστοριάδης, 1985) του έμψυχου δυναμικού (εκπαιδευτικοί και μαθητές) μιας σχολικής μονάδας, σε σχέση με τα ζητήματα της ιδιότητας του πολίτη, της δημοκρατίας και του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς που έθεσε η «πολιτισμική κριτική» (Clifford & Marcus, 1986), εδώ μελετώνται τα εννοιολογικά εργαλεία (οι κοινωνικές ομάδες, η ετερότητα, η κουλτούρα) σε ό,τι αφορά τη δημοκρατία και την εκπαίδευση και όχι τα «πράγματα» σύμφωνα με το θετικισμό, έχοντας στόχο να μελετηθεί και να καταγραφεί μια αναπαράσταση της σχολικής πραγματικότητας και όχι να επιβεβαιωθεί μια μεγάλη θεωρία (grand theory).

Έχοντας την πεποίθηση ότι η έρευνα δεν χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και ουδετερότητα, αντίθετα είναι ιστορικά, πολιτικά και επιστημολογικά προσδιορισμένη, στηρίζεται στον αναστοχασμό (Jackson, 1983:44) με ρητή αναφορά στον ίδιο τον εθνογράφο-ερευνητή. Αναγνωρίζει ότι «...όλες οι θεωρίες είναι πολιτικές και άρα θα πρέπει απαραίτητως να ρηματοποιούνται τα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενά τους» (Γκέφου-Μαδιανού, 1998:16). Αναγνωρίζει τα ερευνητικά υποκείμενα (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) ως δρώντα πρόσωπα στα πλαίσια της θεωρίας της φαινομενολογίας. Πραγματεύεται πρακτικές, δραστηριότητες, συνθήκες, ως θέματα εμπειρικής μελέτης (Cohen-Manion, *ibid*:51-66), ζητήματα σχετικά με την πολιτική της εκπροσώπησης (politics of representation) (Clifford & Marcus, *ibid*:1-26/Johnson et. al, 2006) και τη σχέση εξουσίας μεταξύ

του ερευνητή και του ερευνητικού υποκειμένου (Schwartz & Schwartz, 1955/Αυγητίδου στο: Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006:33).

Με βάση τα παραπάνω, η εθνομεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας την μέθοδο της έρευνας-δράσης σαν μία από τις τεχνικές συλλογής δεδομένων (Cohen & Manion, 2000:258-282) επιλέχθηκε εδώ γιατί αποτελεί τον πλέον πρόσφορο τρόπο, για να αναδειχθούν και να αποτυπωθούν οι λόγοι εξουσίας ανάμεσα στα άτομα, να εκφραστεί με εγκυρότητα η πραγματικότητα που βιώνουν τα ερευνητικά υποκείμενα, αλλά κυρίως να αναδυθούν εκείνες οι πρακτικές, αξίες και συμπεριφορές που δομούν το φαντασιακό, συλλογικό ή ατομικό στο χώρο του Σχολείου.

Ο βασικός λόγος που οδήγησε στη συγκεκριμένη επιλογή ήταν ότι η σχολική μονάδα αποτελεί τον καθημερινό χώρο όπου δρουν και αλληλεπιδρούν άτομα που διαφέρουν ως προς την ηλικία, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, την εθνική ή την εθνοτική καταγωγή, το κοινωνικό φύλο (gender)⁵³, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1986:241-58), κ.ά.. Παράλληλα η λειτουργία της βασίζεται σε μια αυστηρή ιεραρχική δομή όπου διαμορφώνει δίπολα σχέσεων (παιδί-ενήλικας, μαθητής-δάσκαλος, προϊστάμενος-υφιστάμενος), η οποία, επειδή υπάγεται στον θεσμό της εκπαίδευσης, επηρεάζεται σημαντικά από το δίπολο κράτος-πολίτης. Αυτή η πολυπλοκότητα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων προσφέρει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά το θέμα της διατριβής.

Ένας δεύτερος λόγος ήταν η διαπίστωση ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σχολική τάξη ως χώρο οικείο (Hatch, 1990:261). Εδώ τα ερευνητικά υποκείμενα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ελευθερίας, το καθημερινό τους πρόγραμμα δεν αλλάζει, δίνεται η δυνατότητα για έμμεση διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών γύρω από το ζήτημα, άμεση καταγραφή των αξιών και των απόψεων τους, των συμπεριφορών και των πρακτικών που αναπτύσσουν αναφορικά με τα ζητήματα υπό διερεύνηση, ενώ ο όγκος των πληροφοριών που πρέπει να καταγραφεί δεν περιορίζεται σε χρόνο εκτός σχολείου, Κάτι τέτοιο πιθανά να αποθάρρυνε τους μαθητές από τη συμμετοχή. Ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα στα ίδια τα υποκείμενα να είναι συμμετόχα στην ερευνητική διαδικασία, κάτι που, όπως προαναφέρθηκε, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό.

Τέλος σημαντικό παράγοντα για την επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας-δράσης αποτελεί και το κύριο χαρακτηριστικό της (Altrichter, et. al.,

⁵³ Για το κοινωνικό φύλο βλ. σχετικά Μπακαλάκη, 1994/ Παπαταξιάρχης, 1993/ Butler, 2009:157-177.

2001:21-25), ότι διεξάγεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται. Έτσι και στην παρούσα περίπτωση, του σχολικού χώρου, τον πρώτο λόγο έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναγνωρίζεται ως δρών υποκείμενο και γίνεται ο ίδιος ερευνητής.

3.β. Η μελέτη περίπτωσης (case study) μιας τυπικής σχολικής μονάδας

Εφόσον δόθηκε βαρύτητα στην ποιοτική και όχι την ποσοτική διερεύνηση του φαινομένου, επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης μιας τυπικής σχολικής μονάδας, γιατί αποτελεί μια στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης, προκύπτει από μια τυπολογία μελετών που στηρίζονται κυρίως στην παρατήρηση και επιτρέπει την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παράλληλα με τη σύγχρονη μελέτη, από τη μια, του εκπαιδευτικού φαινομένου της δημοκρατικής αγωγής στο πραγματικό πλαίσιο ανάπτυξής του και από την άλλη των ατόμων, των ομάδων, της σχολικής μονάδας σε βάθος (Χαμπιαούρης, 2005). Η παρατήρηση εδώ έχει σα σκοπό να διερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό (Cohen & Manion, *ibid*:153). Ακόμη, η δομή της έχει απώτερο στόχο την παραγωγή θεωρίας αναφορικά με το στόχο της έρευνας (Robson, *ibid*:609). Αν και έχει δεχθεί επικρίσεις σε ό,τι αφορά την εξωτερική της εγκυρότητα, έχει αναπτύξει τυπολογίες τεχνικών που μπορούν να οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα και γενικεύσεις (Παπαδόπουλος στο: Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, *ibid*:231-257).

3.γ. Η επιλογή της συνέντευξης για ημι-κατευθυνόμενη έρευνα

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μέσω ατομικών (one-to-one interview) ημι-δομημένων συνεντεύξεων (semi-structured interviews) (Σαραφίδου, 2011:54-66) σε ό,τι αφορά τη δημοκρατική αγωγή και τα δικαιώματα του παιδιού με έμφαση στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στόχος της συνέντευξης εδώ ήταν η συλλογή πληροφοριών, η κατανόηση σκέψεων, συναισθημάτων, προκαταλήψεων, προθέσεων κ.ά. για το ερευνητικό θέμα, που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν αφορούν κυρίως εμπειρίες και πρακτικές, γνώμες, αξίες, συναισθήματα, γνώσεις και δημογραφικές ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη επιλογή εδώ, αν και απαιτεί αρκετό χρόνο, επιτρέπει την προσωπική επαφή με τα άτομα ώστε να μπορούν να καταγραφούν και πληροφορίες που αφορούν τη μη λεκτική επικοινωνία, ενώ

προσφέρει τη δυνατότητα ευελιξίας στη διαδικασία και το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Ακόμη, κρίθηκε σκόπιμο να αποτυπωθούν και οι απόψεις των γονέων σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες τους από το Σχολείο (Harkness & Super in: Rubin & Chung, 2005:61-79) που διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε να αποτυπωθούν και οι γνώμες των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών.

Αντίθετα απορρίφθηκε η λογική των ατομικών-ημιδομημένων συνεντεύξεων για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών. Εδώ κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι λόγοι που με οδήγησαν σε αυτή την απόφαση.

Αρχικά θα πρέπει το ερευνητικό υποκείμενο σύμφωνα με τη δεοντολογία (Robson, 2010:77-90) να κατανοεί πως αυτά που θα πει αφορούν δημόσιο λόγο και έχουν βαρύτητα. και να μπορεί να υποστηρίξει τις απόψεις του (McLellan et al, 2003) κάτι που δεν είναι σίγουρο ότι ισχύει (Αυγητίδου, 2002:64-65) σε ό,τι αφορά ανήλικους 10-12 ετών.

Δευτερευόντως, η επιλογή της ατομικής συνέντευξης προϋποθέτει την άδεια από τους γονείς των μαθητών που βασίζεται στην πεποίθηση ότι αυτοί έχουν πάντα τη σωστή κρίση για ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και μπορούν να εκχωρούν δικαιώματα σε άλλο ενήλικα (Αυγητίδου στο: Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006:38). Οι απόψεις όμως των παιδιών συχνά διαφοροποιούνται από εκείνη των γονέων. Τα νέα μέλη μιας κοινωνίας στην πορεία διαφοροποιούνται από τα γηραιά ως προς τις απόψεις, αξίες, πρακτικές και συμπεριφορές σε αλληλεπίδραση με πολλούς παράγοντες, ενώ συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή του τρόπου θεώρησης των ενηλίκων αλλά και του κόσμου γύρω τους (Hirschfeld, 2002).

Άλλες σημαντικές παράμετροι, που διαμόρφωσαν τα μεθοδολογικά εργαλεία για τους ανήλικους μαθητές, ήταν η διαπίστωση ότι είναι πολύ δύσκολο να απομονωθεί ένα παιδί στο σχολικό χώρο και να εκφραστεί μέσω μιας ατομικής συνέντευξης, αλλά και αντιδεοντολογικό, αφού η διαδικασία μπορεί να προκαλέσει φόβο. Τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων και σε διάδραση, έχουν συχνά αδυναμία συγκέντρωσης, μπορούν να καθοδηγηθούν στις περιορισμένες ερωτήσεις μίας συνέντευξης, να χειραγωγηθούν από την εξουσία που μπορεί, είτε συνειδητά, είτε ασύνειδα να ασκεί ο ερευνητής.

Τα παραπάνω αντιβαίνουν στην κεντρική λογική αυτής της έρευνας, η οποία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές είναι ξεχωριστές οντότητες από τους γονείς τους και αποτελούν δρώντα υποκείμενα που κατανοούν τις αφηρημένες έννοιες μέσα από τη

διάδραση κυρίως με τους συνομήλικους, αλλά και τα μικρο-μακρο πλαίσια στα οποία συμμετέχουν (Corsaro & Eder, 1990:197) και όχι αποκλειστικά μέσα από την επαφή με την οικογένεια ή την επίδραση από τους ενήλικες.

Τέλος, αποτελεί βασική αρχή ότι τα υποκείμενα πρέπει να κατανοούν τις έννοιες που πραγματεύονται σε μια συνέντευξη. Παράλληλα το ζήτημα της Ιδιότητας του Πολίτη και της εκπαίδευσης περιλαμβάνει έννοιες που δεν επιδέχονται μοναδικής και αποκλειστικής ερμηνείας, αλλά εντάσσονται κάθε φορά σε συγκεκριμένα πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια, για αυτό και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά επιθετικοί προσδιορισμοί στην προσπάθεια να αποτυπωθεί η σχέση του σημαίνοντος και του σημαινόμενου. Επίσης μέχρι και σήμερα τα ζητήματα κατανόησης και παραγωγής λόγου για τον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό (μετανάστες, μειονότητες, πρόσφυγες) παραμένουν υπό διαπραγμάτευση, συχνά και μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών τους, αφού χαρακτηρίζεται συχνά από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ασκούνη, 2006). Οι διαπιστώσεις αυτές διαμόρφωσαν την επιλογή διαφορετικού μεθοδολογικού εργαλείου για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τους μαθητές.

3.δ. Η επιλογή της «συμμετοχικής παρατήρησης» (participant observation)⁵⁴ για τη συλλογή του υλικού.

Η μελέτη έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση (Σαραφίδου, 2011:51-54) κρίθηκε εδώ η κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση του ζητήματος της δημοκρατικής αγωγής στο χώρο του Σχολείου, γιατί επιτρέπει να συλλέγονται δεδομένα αναφορικά και με τη μη λεκτική συμπεριφορά, ενώ έδωσε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν πιο στενές και άτυπες σχέσεις με τα ερευνητικά υποκείμενα και να αποτυπωθούν οι ασυμφωνίες και οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στην ομάδα, αφού η παρατήρηση (Γκέφου– Μαδιανού, 1998:365-435/ Jonshon et al., 2006/ Hong & Duff, 2002) πραγματοποιήθηκε σε βάθος δύο χρόνων με στόχο να μελετήσει σε βάθος χρόνου το φαινόμενο της Ιδιότητας του Πολίτη, σε συνάρτηση με το μορφωτικό δικαίωμα που έχει προκύψει από τις πραγματικές ανάγκες και την καθημερινότητα των ερευνητικών υποκειμένων. Επιλέχθηκε εδώ, γιατί είναι μία από τις κύριες μεθόδους συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες και αποτελεί ένα βασικό εργαλείο της έρευνας πεδίου (Σαραφίδου, 2011:51-54).

⁵⁴ βλ. σχετικά Ανδρούσου & Πετρογιάννης (2008:117-119)

Η ερευνητική μου ιδιότητα δε θα μου επέτρεπε να κατανοήσω τις κοινωνικές διεργασίες και τις συμπεριφορές χωρίς να αλληλεπιδρώ με τα υποκείμενα της έρευνας στο φυσικό τους περιβάλλον. Έτσι επέλεξα να γίνω η ίδια «εργαλείο» της έρευνας και αυτό με οδήγησε σε μεγάλο όγκο γραπτού κειμένου, μια και οι περιγραφές μου είναι πλούσιες, πυκνές με σκοπό να αποτυπώνουν τις απόψεις, τις υποθέσεις και προσδοκίες μου, με στόχο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αν και υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί συμμετοχής του παρατηρητή⁵⁵, στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται προσπάθεια η συμμετοχή μου να είναι πλήρης (complete participant) και όσο το δυνατόν περισσότερο ενσωματωμένη με φυσικό τρόπο.

Μεθοδολογικά προβλήματα (Becker, 1958) που προκύπτουν από την πλήρη και ενεργό συμμετοχή του ερευνητή (Σαραφίδου, *ibid*:53) σχετίζονται με τη μεροληψία από τη μεριά του, με την επίδραση που έχει στα άτομα της ομάδας και με την πιθανότητα να γίνει «ιθαγενής», δηλαδή να ταυτιστεί, καθώς ελαχιστοποιεί την απόσταση του από τα ερευνητικά υποκείμενα (emic perspective). Για αυτό εδώ ήταν σημαντικό να διατηρηθεί μία ισορροπία μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής προσέγγισης της πραγματικότητας, για να μπορούν με επιστημονικό τρόπο να περιγραφούν και να ερμηνευθούν τα φαινόμενα (etic perspective).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω επέλεξα να διερευνήσω πιο συγκεκριμένα τα «παρακινημένα φυσικά συμφραζόμενα» (induced natural context)⁵⁶. Με τον όρο «συμφραζόμενα» ορίζονται αρχικά οι παράγοντες (discourses) οι οποίοι ελέγχουν την παραγωγή του λόγου με βάση τις αντιλήψεις του κοινωνικού μεταδομισμού (Butt, 2003:137-203). Τα παρακινημένα φυσικά συμφραζόμενα αφορούν την κατεύθυνση που θα δώσει ο ερευνητής μέσα στην ομάδα των μαθητών, ώστε να μπορέσει να καταγράψει και άρρητες μορφές επικοινωνίας και αντίδρασης στα ερεθίσματα (Γ'Anson & Allan, 2006) μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων. Αυτό απαιτεί σχεδιασμό του ερευνητικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη και αξιοποίηση

⁵⁵ α)συμμετέχοντας ως παρατηρητής (participant as observer). Εξασφαλίζει τη μικρότερη συμμετοχή γιατί ο ερευνητής είναι παρών στο πεδίο αλλά δεν αλληλεπιδρά με τα μέλη της ομάδας, λειτουργεί παθητικά ως θεατής. β) παρατηρεί ως συμμετέχων (observer as participant). Εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή γιατί ο ερευνητής υιοθετεί ρόλους όπως του φίλου, συνεργάτη, εκπροσώπου της κοινής γνώμης κ.ά. Έτσι εμπλέκεται σε αλληλεπιδράσεις και δημιουργεί σχέσεις με τα μέλη της ομάδας και γ) πλήρως συμμετέχων (complete participant). Ο ερευνητής επιχειρεί να συμμετέχει με φυσικό τρόπο και να ενσωματωθεί απόλυτα στην ομάδα που ερευνά (Σαραφίδου, 2011:52-53).

⁵⁶ Για τη σημασία και λειτουργία των «παρακινημένων φυσικών συμφραζόμενων» σε μια εθνογραφική προσέγγιση, τις δυνατότητες και τα προβλήματα που πιθανά αντιμετωπίζει ο ερευνητής βλ. σχετικά Goldstein (1990: 87-90).

του υπάρχοντος με στόχο να προκληθούν συζητήσεις μεταξύ των υποκειμένων για τα ζητήματα που θέλει ο ερευνητής.

Διερευνήθηκαν λοιπόν οι απόψεις των μαθητών μέσα από ομάδες εστίασης ή εστιασμένης συζήτησης (focus group interviews)⁵⁷, δηλ. μέσω της οργανωμένης συζήτησης από μια μικρή ομάδα υποκειμένων, σχετικά με τις απόψεις και εμπειρίες τους γύρω από το ερευνητικό θέμα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε εδώ, γιατί στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και αξιοποιεί τη δυναμική των ατόμων με στόχο να διευρυνθούν οι οπτικές και η δυνατότητα κατανόησης του ερευνητικού θέματος (Σπυριδάκης στο Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006:76). Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης που επιλέχθηκαν σκόπιμα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, ήταν οι μαθητές των τεσσάρων (4) τμημάτων της Ε΄ και Στ΄ τάξης (91 μαθητές) της σχολικής μονάδας, ενώ η ίδια ανέλαβα ρόλο συντονιστή (moderator) που είναι απαραίτητος, ώστε η συζήτηση να παραμένει εντός του θέματος και να διατηρεί το ενδιαφέρον των ερευνητικών υποκειμένων ζωντανό.

Επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση που επέλεξα εδώ περιλαμβάνει στάδια, όπου το πέρασμα από το ένα στο άλλο προϋποθέτει την ανατροφοδότηση (feedback⁵⁸ - Sagor, 2011) από τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα. Έτσι ορίστηκαν σχέδια δράσης (project)⁵⁹ με την καθοδήγηση μου και τη συμμετοχή των μαθητών που καλύπτουν τους ερευνητικούς στόχους. Οι μαθητές εδώ αναγνωρίζονται ως φορείς κοινωνικής και πολιτικής δράσης μέσα από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία (Αυγητίδου στο: Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, *ibid*:45). Το ζητούμενο είναι η ολιστική περιγραφή της σχολικής μονάδας με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του συγκεκριμένου συστήματος, που συνιστά την περίπτωση. Σκοπός της συγκεκριμένης παρατήρησης (Σαραφίδου, *ibid*:79-82) είναι, μέσα από τη διερεύνηση, η αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας, ο έλεγχος της διαμορφωμένης θεωρίας για την δημοκρατική αγωγή και η ανάδυση μιας νέας θεωρίας σχετικά με το ζήτημα της Ιδιότητας του Πολίτη.

Επειδή στην ποιοτική έρευνα αξιοποιούνται και δευτερογενή δεδομένα (Σαραφίδου, *ibid*:65), κατά τη διάρκεια εκπόνησης του σχεδίου δράσης οι δραστηριότητες

⁵⁷ Για τη χρήση της συνέντευξης σε εστιασμένες ομάδες στην εκπαίδευση, τα πλεονεκτήματα και τους πιθανούς περιορισμούς βλ. Vaughn et al. (1996)/ Morgan et. al. (2005)/ Lewis (1992).

⁵⁸ Σχετικά με την έννοια της ανατροφοδότησης βλ. Sagor, 2011 και ειδικότερα στην έρευνα-δράση βλ. Kemmis, et al. (2014:122).

⁵⁹ Για τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα καθώς και το σχεδιασμό των σχεδίων δράσεις βλ. κεφάλαιο Ε. 7. σ. 243.

φωτογραφήθηκαν. Ταυτόχρονα, τηρήθηκε ημερολόγιο παρατήρησης στη διάρκεια της έρευνας. Αυτό βοήθησε στην οργάνωση του σχεδίου και ταυτόχρονα αύξησε την ευελιξία του προγράμματος, το οποίο, ανάλογα με τα ζητήματα που προέκυψαν από τα ίδια τα παιδιά και τις ανάγκες τους, διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή. Αντίστοιχα, από το ίδιο πλαίσιο, καθορίστηκε και ο χρόνος ολοκλήρωσής του. Σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία (Creswell, *ibid*:229-233 & 476-477), οι μαθητές γνώριζαν ότι το τελικό προϊόν του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης θα δημοσιοποιηθεί. Πριν την εκπόνηση της έρευνας ζητήθηκε η έγκριση από τους αρμόδιους φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για την εκπόνηση του ερευνητικού εγχειρήματος, η οποία και δόθηκε.

Στα πλαίσια του κριτικού ρεαλισμού (Ιωσηφίδης στο: Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006:21-32) από μόνες τους οι αναπαραστάσεις και τα ατομικά και συλλογικά νοήματα των υποκειμένων δεν μπορούν να βοηθήσουν στην πλήρη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, ούτε να οδηγήσουν τον ερευνητή σε ασφαλή συμπεράσματα. Χρειάζεται να μελετηθούν ταυτόχρονα οι δομές και οι μηχανισμοί που παράγουν την κοινωνική πραγματικότητα, το πλαίσιο δηλαδή μέσα στο οποίο παράγονται οι απόψεις, στάσεις, αξίες, πρακτικές και συμπεριφορές και βρίσκεται σε συνεχή διαλεκτική σχέση με αυτές.

Έτσι αξιοποιήθηκαν δημόσια έγγραφα που αφορούν στοιχεία της ταυτότητας των μαθητών και διαμορφώνουν παράγοντες ετερότητας ή διαφορετικότητας (κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, ιθαγένεια, θρήσκευμα, μητρική γλώσσα, ιδιαίτερες δεξιότητες) και επίσημα έγγραφα, όπως διαταγές και εγκύκλιοι που διαμορφώνουν το πλαίσιο της καθημερινής δράσης στο χώρο της σχολικής μονάδας σε ό,τι αφορά το θέμα και τα ερωτήματα της έρευνας.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση από τη μια πολιτικών, φιλοσοφικών κειμένων και από την άλλη η μελέτη των κειμένων των εθνικών και υπερεθνικών θεσμών για το ζήτημα της πολιτειότητας και της εκπαίδευσης ολοκλήρωσαν την έρευνα θεωρίας του ζητήματος προς διερεύνηση, ώστε να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το πλαίσιο (context)⁶⁰ μέσα στο οποίο δρουν και διαμορφώνουν αξίες, απόψεις και στρατηγικές τα ερευνητικά υποκείμενα.

⁶⁰ Για τη σχέση μεταξύ των εθνογραφικών δεδομένων που αποτυπώνουν τον «κόσμο» των πληροφορητών και του πλαισίου (context) βλ. Clifford & Marcus, 1986/ Fabian, 1995.

3.ε. Η ανάλυση δεδομένων οδηγεί στη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory)⁶¹

Στη συγκεκριμένη εθνογραφική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων (Creswell, *ibid*:237-264/Ανδρούσου & Πετρογιάννης, *ibid*:79-84/Σαραφίδου, *ibid*:66-73) είναι συστηματική και επεξηγηματική, δεν στηρίζεται σε μία μέθοδο αλλά σε κάποιες κατευθύνσεις. Η δυνατότητα ερμηνείας του περιεχόμενου του υλικού που συλλέχθηκε, βασίστηκε στη συστηματική οργάνωση και την περιγραφή του υλικού, στην περιγραφή της διαδικασίας ανάλυσης και τέλος στην περιγραφή των σκέψεων μου (ηλεκτρονικό και γραπτό ημερολόγιο).

Η διαδικασία (Colarelli O'Connor et. al, 2003) κατευθύνθηκε από τα ερευνητικά ερωτήματα και έτσι το υλικό άρχισε να οργανώνεται θεματικά, με στόχο να εννοιολογηθούν εκ νέου τα συγκείμενα της δημοκρατικής αγωγής και της πολιτεότητας που θα επιτρέψουν την ολοκληρωμένη παραγωγή νέας θεωρίας για τη δημοκρατική αγωγή (grounded theory) (Battersby, *ibid*). Σημαντικά δεδομένα αποτέλεσαν οι αναστοχαστικές (reflective remarks) σημειώσεις μου, καθώς και οι σημειώσεις και τα σχόλια που κατέγραψα στη διάρκεια της μελέτης στο πεδίο. Αυτά μου προσέφεραν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσω κριτικά τις ιδέες μου και έτσι να προστεθεί πλούσιο υλικό στα δεδομένα που έχουν προκύψει από την άμεση πληροφόρηση (συνεντεύξεις, κ.ά). Ακολούθησε η μεταγραφή (transcription) τους, ώστε όλο το υλικό μπόρεσε να μετατραπεί σταδιακά σε γραπτό κείμενο.

Οι θεματικές κατηγορίες προέκυψαν μέσα από την ίδια τη διαδικασία που ήταν κυκλική, αναστοχαστική (reflectivity) και εξελισσόταν παράλληλα. Προσπάθησα να βρω εκείνες τις ερμηνείες και τις γενικεύσεις, ώστε να αποδοθεί νόημα (εννοιολόγηση-conceptualization) σε ό,τι αφορά το κεντρικό ερώτημα της έρευνας. Καθώς προχωρούσα στην κατανόηση του ερευνητικού αντικείμενου, άρχισα να διατυπώνω υποθέσεις εργασίας και έτσι να σχεδιάζω το επόμενο στάδιο συλλογής δεδομένων που έδωσε τη δυνατότητα για έλεγχο (δειγματοληψία για θεωρία-theoretical sampling). Αυτά τα κυκλικά στάδια συνεχίστηκαν μέχρι να ολοκληρωθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης του θέματος (κατάσταση κορεσμού-saturation).

Τα στάδια της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν: η εξοικείωση με τα δεδομένα και δημιουργία θεματικού καταλόγου, η κατάτμηση των δεδομένων (segmenting) και κωδικοποίηση σε θεματικές κατηγορίες που αλλάζουν

⁶¹ Για τη θεμελιωμένη θεωρία στην εκπαίδευση βλ. Creswell, *ibid*:423-462, ενώ για τη σχέση εθνογραφίας και θεμελιωμένης θεωρίας βλ. Battersby, 1981.

στην πορεία της έρευνας (μέθοδο διαρκούς σύγκρισης-constant comparison), ο τελικός προσδιορισμός των θεμάτων και κατηγοριών και η αναζήτηση των ιεραρχικών δομών μεταξύ τους, η διαμόρφωση του δικτύου εννοιών (γενικών και ειδικών) ώστε να μπορέσει να αποδοθεί νόημα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις συνάφειας ή και αιτιότητας των θεμάτων αναφορικά με την Ιδιότητα του πολίτη και την Εκπαίδευση.

4. Το πλαίσιο (context)⁶² παραγωγής των απόψεων.

Εδώ μελετάται η περίπτωση ενός 12/θ τυπικού Δημοτικού Σχολείου. Κριτήριο για την επιλογή του σχολείου ήταν το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο της περιοχής που δεν εμφανίζει ακραία χαρακτηριστικά (ούτε πολύ υψηλό, ούτε πολύ στερημένο περιβάλλον). Διαθέτει ολοήμερο πρόγραμμα και τμήμα ένταξης. Έχει αίθουσες ειδικοτήτων όπως μουσικής, υπολογιστών, αγγλικών. Το μαθητικό δυναμικό είναι 268 παιδιά (2013-2014), με ποσοστό περίπου 10% παιδιά μεταναστών. Το βιοτικό επίπεδο των μαθητών είναι κατά μέσο όρο μικρο-μεσαίο, ενώ συνυπάρχουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαβαθμίσεις-διαφορές.

Κατά τη μελέτη της σχολικής μονάδας παρατηρήθηκε το σύνολο της σχολικής ζωής και κυρίως οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των δρώντων υποκειμένων (ενήλικων και ανήλικων).

Το πεδίο αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και οι μαθητές (91) των δύο τελευταίων τάξεων, Ε΄ και Στ, του Δημοτικού σχολείου που στο αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται ότι διδάσκονται στα πλαίσια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τα αντικείμενα προς έρευνα (Δημοκρατία, ιδιότητα του πολίτη και δικαιώματα). Οι συγκεκριμένες σχολικές τάξεις στο σύνολό τους αποτελούν τέσσερα (4) τμήματα, δύο (2) στην Ε΄ τάξη και δύο (2) στην Στ΄. Οι μαθητές αναγνωρίζουν χώρο οικείο τη σχολική τάξη και για αυτό το λόγο κρίθηκε η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία ως ο πιο πρόσφορος τρόπος διερεύνησης. Τα άτομα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ελευθερίας, που δεν αλλάζει ιδιαίτερα από το καθημερινό τους πρόγραμμα. Έτσι κατέστη δυνατή η έμμεση διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών γύρω από το ζήτημα, η άμεση καταγραφή των απόψεών τους, ενώ ο όγκος των πληροφοριών που καταγράφηκε δεν επεκτάθηκε σε χρόνο εκτός σχολείου. Εξάλλου κάτι τέτοιο θα ήταν προβληματικό, γιατί πιθανά θα αποθάρρυνε τους μαθητές από τη συμμετοχή.

⁶² Για την έννοια βλ. την Εισαγωγή, 3.δ. σ. 42.

Παράλληλα διερευνήθηκαν και οι απόψεις και στάσεις των γονέων, τόσο έμμεσα μέσω της παρατήρησης της διάδρασης των γονέων με τη σχολική καθημερινότητα, όσο και άμεσα μέσω της συνέντευξης μέλους του συλλόγου γονέων και ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι γονείς για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης που ήταν προσανατολισμένη στους άξονες της έρευνας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας συναίνεσε (15 εκπαιδευτικοί) στην ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη με θέμα τη δημοκρατία, το δικαίωμα στην εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου και την Κ.Π.Α. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, στα κενά του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών και σε κενή αίθουσα, ώστε ο/η συνεντευξιαζόμενος/η να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και απερίσπαστα. Από τους 12 μόνιμους εκπαιδευτικούς (11 γυναίκες και 1 άντρας) στα τμήματα των τάξεων της σχολικής μονάδας δεν ανταποκρίθηκε μόνο μία (1) στην συνέντευξη. Κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφεί η άποψη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, αλλά και κάποιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (θεατρική αγωγή, παράλληλη στήριξη, εικαστικών, αγγλικών), επειδή διαφέρουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να υπάρχει μια καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Στη σχολική μονάδα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες - σύνηθες στο χώρο της Α/θμιας εκπαίδευσης - ενώ ο μέσος όρος ηλικίας εκπαιδευτικού όπως προκύπτει είναι τα 48 έτη και μειώνεται σημαντικά από τις μικρότερες ηλικίες των ειδικοτήτων έναντι των μεγαλύτερων ηλικιών των δασκάλων τάξης. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στη διάρκεια της εκπόνησης του ερευνητικού έργου δύο εκπαιδευτικοί συνταξιοδοτήθηκαν. Η Θεσσαλονίκη, δεύτερη μεγαλύτερη πόλη στην Ελλάδα, εμφανίζει αυξημένη ζήτηση των σχολείων της από εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια μεγάλο αριθμό μορίων για την είσοδο στα σχολεία του νομού. Έτσι οι ηλικίες των εκπαιδευτικών εμφανίζονται αυξημένες σε σύγκριση με τα αστικά κέντρα της περιφέρειας.

Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι τα 21 έτη, αλλά μειώνεται σημαντικά από την παρουσία ειδικοτήτων. Αν διαχωρίσουμε σε δασκάλους γενικής εκπαίδευσης και ειδικοτήτων, τότε ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των δασκάλων γενικής είναι τα 28 έτη, ενώ των ειδικοτήτων τα 17. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα προκύπτει στα 6,5 έτη.

Αν και συχνά οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν με καχυποψία⁶³ τους μορφωτικά δραστήριους εκπαιδευτικούς, κυρίως όσους ασχολούνται με σπουδές που θα τους προσδώσουν αυξημένα τυπικά προσόντα, άρα και τη δυνατότητα διεκδίκησης θέσης στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού θεσμού⁶⁴, εδώ η καλή συναδελφική σχέση με τους εκπαιδευτικούς-ερευνητικά υποκείμενα με οδήγησε στην επιτυχή ολοκλήρωση του πονήματος. Η σχέση εμπιστοσύνης δομήθηκε στη βάση από τη μια της καλής συνεργασίας αλλά και της επιλογής μου, παρόλο που διαθέτω αυξημένα τυπικά προσόντα, να μην καταλάβω κάποια θέση εξουσίας.

Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά, ενημερώνει, συζητά, μοιράζεται προβληματισμούς και αποφασίζει τις πιο πολλές φορές παμψηφεί. Έχει δομήσει καλές σχέσεις με το σύλλογο γονέων που δηλώνουν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία. Στην τοπική κοινωνία η συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχει αποκτήσει θετικό προφίλ, όπου «(γονέας) οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν..., όχι όλοι αλλά οι περισσότεροι...» (η. π. 28/10/2014).

Οι σχέσεις διεύθυνσης και συλλόγου διδασκόντων είναι αρκετά καλές και συνήθως επικρατεί ομοψυχία απέναντι σε ζητήματα που πιθανά να βλάψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως πιθανολογούν στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, για παράδειγμα η αξιολόγηση⁶⁵. Ωστόσο τα τελευταία πέντε χρόνια φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο διακριτή η διάσταση μεταξύ διεύθυνσης και υφιστάμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Αναγνωρίζεται έντονα η διάκριση ανάμεσα στον εργάτη-δάσκαλο και τον εκπαιδευτικό-στέλεχος.

⁶³ «Η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει σε χαμηλή εκτίμηση και αντιμετωπίζεται με καχυποψία μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό κόσμο και αγνοείται στην πλειοψηφία της ή απορρίπτεται από τους εκπαιδευτικούς της πράξης» (Johnson, 1987 στο Λοντρίδου, 2010).

⁶⁴ Στην αρχή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας η αντίδραση των εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης και η καχυποψία σχετικά με τη συλλογή ερωτηματολογίων για τις ανάγκες προσδιορισμού της έρευνας εκφράστηκε μέσα από γενικεύσεις για τους απώτερους στόχους των ερευνητών-εκπαιδευτικών που συσχετίζονται αποκλειστικά με την ανέλιξη στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού θεσμού, βλ. σχετικά σ. Αντίστοιχα παρατηρήθηκε εμπειρικά από την συμμετοχική παρατήρηση στη σχολική μονάδα ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών οι περαιτέρω σπουδές συσχετίζονται αποκλειστικά με την δυνατότητα διεκδίκησης θέσης εκπαιδευτικού στελέχους
«ε, όταν τελειώσεις (τις σπουδές) θα σε δούμε διευθύντρια, ε... (ειρωνικά)» (η. παρ. 21/2/2014), «πήξαμε στους μορφωμένους να μας λένε τι να κάνουμε (εννοεί συμβούλους, διευθυντές, κ.α.)», «στην πλάτη μας όλοι κάνουνε καριέρα..., ... μας ζητάν να τους βοηθήσουμε και θα μας αξιολογήσουν αυτοί οι ίδιοι μετά, κατάλαβες, (γελάει)» (η. π. 3/3/2014)

⁶⁵ «(εκπ/κος) ...θα χρησιμοποιηθεί σαν Δούρειος Ίππος (η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) το πιστεύω να. Από την στιγμή που γίνονται απολύσεις χωρίς να υπάρχει ουσιαστικός λόγος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αυτό σαν αφορμή» (εκπ/κος, 19/3/2015), «Δε μπορεί (ο αξιολογητής να έχει αντικειμενική άποψη για τον εκπαιδευτικό) γιατί τα παιδιά είναι φουρνιές-φουρνιές. Άλλοτε έχουνε υψηλό επίπεδο άλλοτε είναι down, έτσι δεν το λένε αγγλικά; (αναφέρεται στη συσχέτιση αξιολόγησης εκπαιδευτικού με το επίπεδο των μαθητών)» (5/3/2014).

Τέλος κρίνεται σημαντικό για το προφίλ των συγκεκριμένων ερευνητικών υποκειμένων το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν τουλάχιστον δύο παιδιά (2,7 μέσος όρος), ενώ η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (2/3), είτε είναι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών (λόγω διαζυγίου, χηρείας, κ.ά.), είτε στηρίζουν οικονομικά την οικογένεια αποκλειστικά, αφού οι σύζυγοι συχνά βρίσκονται σε καθεστώς ανεργίας τα τελευταία χρόνια.

Κεφάλαιο Α. Η εννοιολόγηση της Δημοκρατίας στο χώρο του Σχολείου

1. Οπτικές της Δημοκρατίας

Η Δημοκρατία στην εποχή της μετανεωτερικότητας είναι δύσκολο να κατανοηθεί, να εννοιολογηθεί. Οι μορφές της και οι ερμηνείες της διαμορφώνονται μέσα στο ιστορικό γίνεσθαι σε μια ευρεία γκάμα: από την άμεση δημοκρατία της αρχαιότητας, τα λίγα αποσπασματικά παραδείγματα στη διάρκεια των ιστορικών χρόνων (παρισινή Κομόνα, προεπαναστατική Ρωσία, Ισπανία '36, σύγχρονες αυτοδιαχειριζόμενες κολλεκτίβες), μέχρι την αντιπροσωπευτική δημοκρατία των σύγχρονων κρατών. Έτσι εννοιολογείται ποικιλοτρόπως από τα άτομα, τις συλλογικότητες, τους θεσμούς και την εκάστοτε εξουσία μεταξύ του φαίνεσθαι και του είναι (Καστοριάδης, 2000α).

Η έννοια αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα στο χρόνο από τις μεγάλες εξεγέρσεις, τις επαναστάσεις και τα κινήματα κυρίως του 19^{ου} και 20^{ου} αι (Tilly, 2007/ Bookchin, 2009/ Άιζενσταντ, 2011). Παράλληλα όμως η οικονομία σε περιόδους κρίσης του καπιταλισμού συχνά έχει εξαναγκαστεί να στρέψει το ενδιαφέρον της στη Δημοκρατία και τα συγκείμενά της, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί το περιεχόμενό τους, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική ειρήνη με απώτερο στόχο την ικανοποίηση των αγοραίων αναγκών της. Σήμερα περισσότερο από ποτέ βιώνουμε την μεταβολή του περιεχομένου της Δημοκρατίας και των συγκείμενών της από τις επιταγές της αγοράς, αφού ζούμε στην εποχή της συρρίκνωσης του κράτους, σε ρόλο διεκπεραιωτή και διαχειριστή (Πουλόπουλος, 2014).

Στα πλαίσια του φιλελευθερισμού ή του κρατισμού η Δημοκρατία αποστεωμένη από τα επαναστατικά προτάγματα ή μέσα από τη διαστρέβλωσή τους επιδέχεται επιθετικούς προσδιορισμούς όπως συμμετοχική (*participatory democracy*)⁶⁶ με διάφορες παραλλαγές -διαβουλευτική (*deliberative democracy*)⁶⁷, συναινετική (*consensus democracy*), δημαρχία (*Demarchy*) και μη-κομματική (*non-partisan democracy*), διασκεπτική, επεκτατική, ενωτική, διαλογική δημοκρατία (Schmid Manfred, 2000). Ακόμα στην προσπάθεια να διαχωριστεί από το πλαίσιο της αγοράς και του κρατισμού ορίζεται ως κλασική, και άμεση (Χέλντ, 2007). Σύγχρονες θεωρήσεις, όπως του Καστοριάδη (αυτονομία, αρχαία, άμεση δημοκρατία,

⁶⁶ βλ. σχετικά την άποψη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής «Η συμμετοχική δημοκρατία σε πέντε σημεία» [www.eesc.europa.eu](http://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/pd-in-5-points-el.pdf)
<https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/pd-in-5-points-el.pdf>

⁶⁷ Βλ. σχετικά Bessette (1994)/ Gutmann & Thompson (1996)/ Fishkin, (2005).

1986/2000β) και του Φωτόπουλου (περιεκτική δημοκρατία, 1992-1995), προϋποθέτουν την επαναστατική αναμόρφωση του υπάρχοντος και βρίσκονται σε αντιπαράθεση με την παγκοσμιοποίηση και τον φιλελευθερισμό.

Παράλληλα τα άτομα, δρώντα υποκείμενα, πέρα από τις θεωρητικές καταβολές των όρων, νοηματοδοτούν την πολιτική και κατ' επέκταση τους όρους δημοκρατία και τα συγκείμενά της μέσω της εμπειρίας, της πράξης (Σπινόζα, 1996:95) δηλαδή με βάση τις προσλαμβάνουσές τους εντός των πολλαπλών ομάδων που συμμετέχουν, αλλά και των κυρίαρχων θεσμών, όπως η εκπαίδευση και τα Μ.Μ.Ε.

1.α. Εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία

Η προσπάθεια για κατανόηση και αποσαφήνιση του όρου Δημοκρατία θέτει στο στόχαστρο έννοιες όπως ο πολίτης, το δίκαιο, η συμμετοχή (Καστοριάδης, 2000α). Σε αυτά προστίθενται τα προτάγματα των νεωτερικών κοινωνιών όπως η ατομική ελευθερία, τα δικαιώματα και ο διαχωρισμός τους (ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά, κ.ά.).

Η κατανόηση της έννοιας της δημοκρατίας και των συνθηκών άσκησής της σήμερα φαίνεται να είναι εξαιρετικά δύσκολη (Καστοριάδης, 1999). Έτσι προκύπτουν ζητήματα σε σχέση με την εννοιολόγηση του όρου και του συγκεκριμένου πλαισίου της. Ο λόγος (discourse)⁶⁸ που διαμορφώνει τις ταυτότητες των υποκειμένων και των αντικειμένων, όπως παράγεται τα τελευταία χρόνια γύρω από το ζήτημα, προκύπτει όλο και πιο εκλεπτυσμένος, ελιτίστικος (Biesta, 2008). Οι πολλαπλές εννοιολογήσεις του όρου στην επιστημονική βιβλιογραφία, στην πολιτική και η δημοκρατική ρητορική, όπως προβάλλεται κυρίως μέσα από τα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων των δυτικών εκπαιδευτικών θεσμών (Biesta, 2007), οδηγούν τα άτομα σε αδυναμία κατανόησης και σύγχυσης.

Αυτό τεκμηριώνεται από τις απόψεις των υποκειμένων καθώς η πλειονότητα των ενηλίκων εκφράζει δυσκολία και αμηχανία στην προσπάθεια να αποδώσει την έννοια της Δημοκρατίας, ενώ ένα μέρος αυτών παραδέχεται ότι είναι πιο εύκολο να αμφισβητούμε παρά να έχουμε θέσεις για ό,τι πιστεύουμε ότι είναι Δημοκρατία,

«(εκπ/κος) Πώς θα την όριζα (τη Δημοκρατία);. Αυτό δεν είναι εύκολο να το απαντήσει κανείς...» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(γονέας) Δύσκολο ερώτημα (γελάει)...» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κος)...πιο εύκολα κρίνουμε παρά να βρούμε και την λύση... (τι είναι Δημοκρατία)» (συν/ξη, 28/4/2014).

⁶⁸ Αφορά συστήματα σχέσεων (νοηματικών, συμβολικών, κοινωνικών) που υπάρχουν σε συγκεκριμένα (χωροχρονικά) σύνολα κανόνων (Torfing J., 1999).

Αντίστοιχες δυσκολίες εκφράζουν οι μαθητές,

«(μαθητής) *Δημοκρατία είναι αυτό που ζούμε;... δεν ξέρω ακριβώς...*» (η.π.14/3/2014),

ενώ αρκετά από τα υποκείμενα θεωρούν δεδομένο ότι ζούμε σε Δημοκρατία, αφού το βεβαιώνουν οι θεσμοί.

«(μαθητής)...*αφού το λένε τα βιβλία..., το λένε οι μεγάλοι...*» (η. π. 19/3/2014)

«(μαθητής) *Δημοκρατία υπάρχει... αφού έχουμε Βουλή*» (η. π. 14/3/2014).

«(παρατήρηση)...*πολλά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν (τις έννοιες)..., το λεξιλόγιο (του διδακτικού εγχειρίδιου) δεν βοηθά...*» (η. π. 14/5/2014).

i. Δικαιώματα-υποχρεώσεις

Παρόλες τις δυσκολίες οι ενήλικες συσχετίζουν τον όρο Δημοκρατία με το χωροχρονικό συγκείμενο του πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται ήδη από τις επαναστάσεις του 18^{ου} αι. Με τη γαλλική επανάσταση (1789) καθορίστηκε ως αναγκαιότητα η έννοια του πολίτη και τα διαχωρισμένα του δικαιώματα (ανθρώπου και πολίτη). Το περιεχόμενο των δικαιωμάτων (ελευθερία, ισότητα, ατομική ιδιοκτησία και ασφάλεια) και η ιδιότητα του πολίτη (το υποκείμενο έχει βουλευτικό χαρακτήρα⁶⁹), στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώνουν μέχρι σήμερα το θεωρητικό ή δυναμικό περιεχόμενο του όρου.

Ωστόσο η έννοια του αστικού δικαίου και των δικαιωμάτων που απορρέουν από αυτή την κοινωνική οργάνωση δέχεται έντονη κριτική από άλλες πολιτικές θεωρίες και κινήματα που αναγνωρίζουν στη συγκεκριμένη έκφραση του δικαίου, από τη γαλλική επανάσταση ακόμη, την προστασία των κεκτημένων των αστών (ασφάλεια, ελευθερία και ισότητα), όπως την ιδιοκτησία, η οποία αλλάζει χέρια εκείνη την εποχή (από τους φεουδάρχες στους αστούς). Πρώτος ο Μαρξ αμφισβητεί την καθολικότητα των δικαιωμάτων και τα αναγνωρίζει δικαιώματα των αστών, αλλά όχι όλων των ανθρώπων (Μαρξ, 1978/ Μπουρζουά, 2000/ Βάνεγκεμ, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών φαίνεται να δίνει σημασία στη διαμόρφωση του πολιτικού ενδιαφέροντος των νέων, με στόχο να επιτευχθεί η «ενεργός» δημοκρατία στο μέλλον (Καρακατσάνη, 2004). Ωστόσο οι γνώσεις που παρέχουν οι θεσμοί περιορίζουν το εύρος των πολιτικών εννοιών, αφού επικεντρώνονται στην πληροφόρηση για τη λειτουργία των κυρίαρχων θεσμών και δίνουν βαρύτητα στην ενημέρωση των πολιτών σχετικά με τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε αυτούς. Το κράτος παίζει το ρόλο του παιδαγωγού (Γκράμσι, 2005) μέσω των θεσμών με στόχο από τη μια να διαμορφώσει τους πολίτες και από την άλλη να

⁶⁹ «η αυτονομία της βούλησης είναι η μοναδική αρχή όλων των ηθικών νόμων και των καθηκόντων που αντιστοιχούν σε αυτούς» (Καντ, 1944:34).

κερδίζει τη συναίνεση τους. Έτσι στην αναπτυσσόμενη σχέση κυβερνήτη-υπηκόου, σύμφωνα με την εγγελιανή θεωρία (Παπαϊωάννου, 1992), ο δεύτερος πρέπει να διαμορφωθεί ως κάποιος που συναινεί στην ηγεμονία (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 2005).

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται καθώς η πλειονότητα των ενηλίκων συσχετίζει την έννοια κυρίως με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, δίνοντας έμφαση στις τελευταίες, ενώ πολύ λιγότερο με τον πολίτη, το λαό, την ισότητα, την ελευθερία, κ.ά.,

«(εκπ/κός)...να έχεις τα βασικά δικαιώματα. Δηλαδή δικαίωμα τουλάχιστον στέγης, παιδείας, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης...» (συν/ξη, 20/5/2014).

«(γονέας)...Όλοι θα πρέπει να έχουνε ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις, ο καθένας ... να συμβάλλει σε αυτό ανάλογα με τη δύναμή του» (συν/ξη, 20/6/2014).

Αντίστοιχα και οι μαθητές συσχετίζουν τη Δημοκρατία με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις,

«(μαθητές) Να μπορώ να παίζω..., ... να έχω ελεύθερο χρόνο..., ... να πηγαίνω στο σχολείο..., ... να είμαι καλό παιδί..., ... να ακούω την κυρία...» (η. π. 14/5/2014).

Ο σεβασμός και η εφαρμογή ρυθμίσεων σχετικά με τα δικαιώματα αποδεικνύει ότι η διαπραγμάτευση, η ερμηνεία και αποδοχή τους αφορούν πολιτικές διαδικασίες. Ενώ όμως επιβάλλουν υποχρεώσεις για τους πολίτες απέναντι στο κράτος και κατά συνέπεια την υπακοή, δε δεσμεύουν με τον ίδιο απόλυτο τρόπο τον εαυτό τους. Έτσι ουσιαστικά ορίζουν την προσπάθεια μιας αμφίβολης επιβίωσης του ατόμου μέσα σε μια ολοκληρωτική οικονομία. «Το κράτος κατέχει στην πραγματικότητα όλα τα δικαιώματα και είναι σε θέση να μην παραχωρεί κανένα, εάν το κρίνει σκόπιμο. Τα δικαιώματα του ανθρώπου ... καθαγιάζουν de facto τον καταπιεστικό χαρακτήρα μιας κοινότητας τα συμφέροντα της οποίας ζημιώνουν ή παρακαλύουν αυτά των μελών της» (Βάνεγκεμ, 2007:16).

ii. Η ατομική ευθύνη

Η έννοια της ευθύνης συνδέεται άρρηκτα με την ελεύθερη βούληση του ατόμου. Στο πλαίσιο της προσπάθειας να συμβιβαστεί ο ατομικισμός του ανθρώπου με την κοινωνική του υπόσταση προκύπτουν θεωρήσεις, οι οποίες δεν συνεπάγονται απαραίτητα και τη συμμετοχή του στην πολιτική ζωή. Στην εποχή της νεωτερικότητας ο πολιτικός ουμανισμός προτάσσει την ένταξη του μοναχικού ανθρώπου σε μια πολιτική κοινότητα, ενώ αντίθετα ο φιλελευθερισμός προτάσσει το άτομο και την ατομική βούληση έναντι της συλλογικής (Στυλιανού, 2006:27). Η Πολιτική στο φιλελευθερισμό αποτελεί αναγκαιότητα που αποσκοπεί στη ρύθμιση

του συλλογικού, διαχωρισμένου από το ατομικό, αφού από τη συμβίωση των ανεξάρτητων και ελεύθερων ατόμων προκύπτουν ζητήματα που πρέπει να διαχειριστούν (Ζεύλας, 1999:382-384) και αφορά κυρίως στη ρύθμιση του δημόσιου βίου που διαχωρίζεται με σαφήνεια από τον ιδιωτικό.

Στη μετανεωτερική εποχή ο δυισμός ατόμου-συλλογικότητας εκφράζεται με νέους όρους στα πλαίσια του φιλελευθερισμού. Σύμφωνα με τον Bobbio (1998:57-70) ολόκληρη η ιστορία του σύγχρονου κράτους στηρίζεται στη διάκριση ανάμεσα στην κοινωνία των πολιτών (civil society) και το κράτος. Εδώ η κοινωνία των πολιτών θεωρείται το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων που δεν εμπίπτουν στη δικαιοδοσία του κράτους, ενώ το κράτος αποτελεί το σύνολο των καταναγκαστικών μηχανισμών μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Φότεφ (1996:32-33) «Η κοινωνία των πολιτών και η οικογένεια έχουν θεμελιακό χαρακτήρα γιατί είναι συγκεκριμένα και πραγματικά υποκείμενα...», ενώ το κράτος στην ουσία του δεν έχει πραγματικό χαρακτήρα πέρα από την εργαλειακή του χρήση προς όφελος της κοινωνίας των πολιτών.

Ο σύγχρονος όμως πολίτης έχει συνθλιβεί ανάμεσα στο κράτος και την αγορά και έχει υποβαθμιστεί σε ψηφοφόρο και καταναλωτή. Ο χώρος της κοινωνίας των πολιτών κινδυνεύει από την ιδιωτικοποίηση και την εμπορευματοποίηση. Όμως μια πραγματικά δυνατή δημοκρατία στηρίζεται σε ενεργούς πολίτες που αντιμετωπίζουν με σοβαρό τρόπο τα ζητήματα που τους αφορούν (Bobbio, *ibid*). Στη σύγχρονη εποχή η εργαλειακή χρήση της ευθύνης του ατόμου προκύπτει κάθε φορά που η πλειονότητα των ατόμων-ιδιωτών αδυνατούν να εκπληρώσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους στη βάση του φιλελευθερισμού και το κράτος να διαχειριστεί τα συλλογικά ζητήματα που προκύπτουν.

Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από τις απόψεις των ενηλίκων που στην πλειονότητά τους δίνουν έμφαση περισσότερο στις υποχρεώσεις (των «άλλων», γονέων ή μαθητών) και λιγότερο στα δικαιώματα που θεωρούνται δεδομένα, εκφράζοντας την κυρίαρχη άποψη της ατομικής ευθύνης. Στα πλαίσια του φιλελευθερισμού αποτελεί βασικό γνώρισμα του «δανικού» πολίτη η υπαγωγή στον κανόνα που διαμορφώνει το αίσθημα υποχρέωσης και την υπακοή και εδώ φαίνεται να ταυτίζεται, από τα συμφραζόμενα, με τη συμμετοχή,

«(εκπ/κος) ...και φυσικά να μην ξεχνάμε τις υποχρεώσεις γιατί έχουμε την τάση να διαπαιδαγωγούμε τους μαθητές μας ...τονίζοντας συνέχεια τα δικαιώματά μας. Τα δικαιώματα

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

όμως έχουνε σαν αποτέλεσμα και τις υποχρεώσεις. ...δε δίνουμε μεγάλη σημασία σε αυτό που νομίζω ότι είναι πολύ βασικό ειδικά στην εποχή μας ...» (συν/ξη, 28/4/2014).

Η έλλειψη της ατομικής ευθύνης και των υποχρεώσεων (των «άλλων») συσχετίζονται από τους ενήλικες με την κρίση στη Δημοκρατία και την πολιτεία, την ευθύνη του ατόμου δηλαδή για τα κακώς κείμενα,

«(εκπ/κος) ...που η αφετηρία των απαιτήσεων των παιδιών δεν ξεκινά από το μηδέν, εμείς κάποτε ξεκινούσαμε από το μηδέν ...Εκεί νομίζω ότι είναι μια αδυναμία του συστήματος. Από τη μεγάλη μας λαχτάρα να δημιουργήσουμε ελεύθερους πολίτες ξεχνούμε να τους αναφέρουμε ότι από τα δικαιώματα απορρέουν και υποχρεώσεις» (συν/ξη, 28/4/2014)

Αντίστοιχα οι μαθητές συσχετίζουν την έννοια της Δημοκρατίας από τη μια, με δικαιώματα και υποχρεώσεις που αφορούν αποκλειστικά τους ίδιους, ενώ από την άλλη επιρρίπτουν την ευθύνη για την εφαρμογή της Δημοκρατίας και τα κακώς κείμενα σε συλλογικές δομές, όπως το πολιτικό σύστημα και τον κόσμο των ενηλίκων,

«(μαθητής)... φταίνε οι τριακόσιοι, αυτοί... οι άχρηστοι ... στη Βουλή... , ...οι μεγάλοι τα χουν κάνει ... (χάλια)... τα παιδιά θέλουμε (δημοκρατία) αλλά...» (η. π. 21/3/2014).

Σημαντικό εύρημα, που αφορά όλα τα υποκείμενα, αποτελεί η επίρριψη της ευθύνης στους «άλλους» όπως πρόσωπα, θεσμούς, ομάδες, που δεν ασκούν σωστά τον πολιτικό τους ρόλο (με τη φιλελεύθερη αντίληψη), όπως θα έπρεπε. Από την παρατήρηση (2013-2015) προκύπτει πως, είτε εκφράζεται ως ατομική, είτε ως συλλογική η ευθύνη για τα κακώς κείμενα, σε κάθε περίπτωση τα άτομα εμφανίζονται ενημερωμένα για τις δικές τους ευθύνες και φαίνεται να πιστεύουν ότι δρουν σωστά σε αντίθεση με τους «άλλους», άτομα, θεσμούς, συλλογικότητες που δεν ασκούν σωστά την πολιτειότητά τους, είτε το ρόλο τους.

iii. Μέτρο της συμμετοχής ο κοινοβουλευτισμός

Βασική έννοια που εμπεριέχει και εμπεριέχεται στη δημοκρατία είναι η συμμετοχή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Η σύγχρονη όμως δημοκρατία νοηματοδοτείται από τα κράτη στο πλαίσιο της ελεύθερης οικονομίας-αγοράς, όπου δεν έχουν όλοι ίση συμμετοχή (Μαρξ, 1978). Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα του περιεχομένου της τίθεται έντονα (McNair, 1998: 39-41).

Στη βάση των παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της συμμετοχής δεν αναφέρεται από κανένα ερευνητικό υποκείμενο με στόχο την εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία.

Η συμμετοχή, απαραίτητη προϋπόθεση στη δημοκρατία, στην παράδοση του έθνους-κράτους περιορίζεται κυρίως στο δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Οι πολίτες

απομακρύνονται από το δημόσιο πεδίο διαβούλευσης και εκφράζουν τη βούλησή τους μέσω των αντιπροσώπων τους στα πλαίσια συγκεκριμένων θεσμών, όπως το κοινοβούλιο. Έτσι όμως αποκαλύπτεται ο αποστεωμένος, από την ουσιαστική άσκηση εξουσίας, ρόλος του πολίτη.

Μερικοί ενήλικες δεν κατανοούν τον όρο αντιπροσωπευτική δημοκρατία,

«(εκπ/κός ειδικότητας) *Τι είναι η αντιπροσωπευτική Δημοκρατία;*» (14/6/2014),

«(γονέας) *Τι εννοείς ακριβώς;*» (συν/ξη, 20/6/2014).

Όμως η πλειονότητα αναγνωρίζει τη Δημοκρατία αποκλειστικά μέσω του κοινοβουλευτισμού και της αντιπροσώπευσης και συναινεί σε αυτή τη μορφή πολιτεύματος,

«(εκπ/κος) *Ναι, πιστεύω είναι καλό που μπορούμε και ψηφίζουμε...*» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κος) *Ναι, με βρίσκει σύμφωνη*» (συν/ξη, 9/5/2014),

«(γονέας) *Δεν έχω πρόβλημα με αυτό*» (συν/ξη, 20/6/2014).

Οι μαθητές επίσης ταυτίζουν την έννοια Δημοκρατία με τον κοινοβουλευτισμό

«(Δημοκρατία)... *είναι οι βουλευτές... οι εκλογές...*» και για την άμεση Δημοκρατία «...*αυτό ήταν στα αρχαία χρόνια... δε γίνεται... δεν ήταν πραγματική Δημοκρατία, σαν τη δικιά μας...*» (η. π. 14/3/2014).

Η ανάθεση της πολιτικής ευθύνης στους άριστους-«τους ειδικούς» (Καστοριάδης, 2000:199) της πολιτικής στηρίζεται από τη μια στο επιχείρημα, ότι οι αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες (αγορά) δεν επιτρέπουν τη διαχείριση του μεγάλου όγκου του πληθυσμού των σύγχρονων κρατών, ενώ από την άλλη (κλήρωση) η πλειονότητα των πολιτών μπορεί να επισκιάσει τους ικανότερους σε πείρα, γνώσεις και ειδικευση πολίτες με αποτέλεσμα να μην οδηγηθεί στις κατάλληλες πολιτικές επιλογές (Mill, στο Χελντ, 2007:127). Συχνά εμφανίζονται τα υποκείμενα να θεωρούν ότι όσα εκφράζει η Δημοκρατία είναι ουτοπικά και ιδεατά,

«(εκπ/κός) (Η Δημοκρατία είναι) *Ουτοπία... Το παλεύουμε αλλά πιστεύω ότι, όπως και η θρησκεία, είναι λίγο ουτοπία κάποια πράγματα. Είναι ιδεολογία....*» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(γονέας) *...Αλλά αυτό (η Δημοκρατία) είναι πολύ ιδεατό. Δεν μπορούμε να το πετύχουμε*» (συν/ξη, 20/6/2014).

Στη λογική της αντιπροσώπευσης και μέσα από τη σύγκρουση των συμφερόντων ατόμων και κοινωνικών ομάδων στη σφαίρα επιρροής της δημόσιας ζωής, δημιουργήθηκαν τα κόμματα και επαγγελματίες πολιτικοί και συνδικαλιστές (Weber, στο Χελντ, 2007:189). Οι πολίτες συμμετέχουν μέσω της διαμεσολάβησης των κομμάτων στην πολιτική ζωή. Τα προβλήματα που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι η διαιώνιση συγκεκριμένων εξειδικευμένων, στο τομέα της πολιτικής, ατόμων-οικογενειών σε θέσεις εξουσίας, ενώ οι περισσότεροι πολίτες αποξενώνονται από τις

πολιτικές διαδικασίες που απαιτούν χρόνο και χρήμα. Στην πορεία, όπως αποδεικνύεται κυρίως τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της διαφθοράς και των πολιτικο-οικονομικών σκανδάλων σε κόμματα, εθνικούς και υπερεθνικούς θεσμούς των ευρωπαϊκών κρατών (Maravall, 1996:76), η δράση των πολιτικών μπορεί να γίνει επιβλαβής για τους πολίτες, αφού συχνά δεν υπηρετούν τα συμφέροντα της πλειονότητας των πολιτών που εκπροσωπούν (Μουζέλης, 1991:66).

Στην πλειονότητα τα υποκείμενα εμφανίζονται να βιώνουν αντίφαση στο θέμα του κοινοβουλευτισμού, αφού, αν και εκφράζουν τη συναίνεσή τους στο αντιπροσωπευτικό σύστημα, σε απαντήσεις που δίνουν, κυρίως με αφορμή την κρίση, κατακρίνουν τους βουλευτές και το πολιτικό σύστημα.

Μεμονωμένα, λίγοι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την πραγμάτωση της ουσίας της Δημοκρατίας μέσω της σύγχρονης κοινοβουλευτικής αντιπροσώπευσης, πιστεύουν ότι αποτελεί επίφαση Δημοκρατίας κι έρχεται σε αντιπαράθεση με την άμεση Δημοκρατία της αρχαιότητας.

«(εκπ/κός) Όχι (η αντιπροσωπευτική Δημοκρατία) δεν παράγει πραγματική Δημοκρατία... Θα μπορούσα να φανταστώ μικρές συνελεύσεις, τοπικές μικρές συνελεύσεις που να έχουν ένα εκλεγμένο αντιπρόσωπο για βασικά ζητήματα. Παραδείγματος χάριν στην Θεσσαλονίκη να υπάρχουν τοπικές συνελεύσεις για το νερό. Να υπάρχει ενημέρωση άμεση από μια ομάδα και αυτοί οι εκλεγμένοι στις τοπικές συνελεύσεις να συζητήσουν αυτό το συγκεκριμένο θέμα. Κάπως έτσι φαντάζομαι ότι θα μπορούσε να υπάρξει μια μορφή Δημοκρατίας... (συν/ξη, 15/5/2014), ... Γιατί ούτε πριν υπήρχε. Αν θεωρήσουμε τη δημοκρατία έτσι όπως την έχουμε στο μυαλό μας και πώς τη διδαχθήκαμε, τι είναι δημοκρατία σύμφωνα με την αρχαιότητα, όχι δεν υπάρχει» (συν/ξη, 9/5/2014).

Στη μετανεωτερική εποχή η κυριαρχία του έθνους-κράτους, και η φιλελεύθερη Δημοκρατία μεταβάλλονται. Η αναβάθμιση των υπερεθνικών θεσμών σε κέντρα λήψης πολιτικών αποφάσεων καθιστά τις βασικές αρχές της φιλελεύθερης δημοκρατίας προβληματικές, ενώ τίθεται ζήτημα δημοκρατικής νομιμότητας του συστήματος (McGrew, 1997 στο Ψαρρού, 2005:205). Οι πολίτες δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, να ελέγχουν τους φορείς εξουσίας, ενώ οι οικονομικές επιταγές καθορίζουν τις πολιτικές αποφάσεις⁷⁰. Ακόμη και όταν το συλλογικό υποκείμενο, ο λαός, σύμφωνα με την

⁷⁰ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ελληνικό δημοψήφισμα του 2015 που προκηρύχθηκε στις 28 Ιουνίου του 2015 (ΦΕΚ Α' 63) και διεξήχθη στις 5 Ιουλίου, με ερώτημα αν πρέπει να γίνει αποδεκτό το σχέδιο συμφωνίας των τριών θεσμών, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (Ε.Κ.Τ.) και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (Δ.Ν.Τ.), που προτάθηκε στην Ελλάδα στις 25 Ιουνίου. Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος ήταν η απόρριψη της πρότασης του σχεδίου συμφωνίας από το λαό με ποσοστό 61,3%. Το δημοψήφισμα ήταν το πρώτο από το 1974 και

παράδοση της Δημοκρατίας αποφασίζει για το μέλλον του (δημοψήφισμα), τα οικονομικά κέντρα επιβάλλουν μέσω των υπερεθνικών θεσμών τις επιταγές της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Η ανισορροπία που προκύπτει από τη διεύρυνση των ατομικών ελευθεριών ομάδων οικονομικών συμφερόντων σε βάρος των πολιτικών μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην κοινωνική συνοχή και ειρήνη.

«(εκπ/κός)...Δε ξέρω πώς λέγεται αυτό που υπάρχει. Δηλαδή το χειρότερο που υπάρχει αυτή τη στιγμή είναι ότι υπάρχει η ψευδαίσθηση της δημοκρατίας. Δηλαδή, αν πάς σε ένα απολυταρχικό καθεστώς, ξέρεις ότι είναι αυτό κι έχεις αυτό. Ενώ τώρα ναι μεν είμαστε δημοκρατική χώρα, αλλά εγώ νιώθω ότι δεν είμαστε δημοκρατική χώρα. Είμαστε κάτι άλλο» (συν/ξη, 20/5/2014).

Σήμερα, το περιεχόμενο των δικαιωμάτων (ελευθερία, ισότητα, ατομική ιδιοκτησία και ασφάλεια) και η ιδιότητα του πολίτη (το υποκείμενο έχει βουλευτικό χαρακτήρα⁷¹) μεταβάλλεται. Στην προσπάθεια να επιτευχθεί μια νέα ισορροπία στην κοινωνία προβάλλονται νέες θεωρήσεις για τη συμμετοχή του πολίτη⁷², όπως η κοινωνία των πολιτών⁷³, η συμμετοχική δημοκρατία⁷⁴ που τα τελευταία χρόνια έχουν θέσει το πρόβλημα της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων ως ένα εξαιρετικά κρίσιμο ζήτημα για τις σύγχρονες δημοκρατίες. Ωστόσο, χωρίς να αμφισβητούν τη φιλελεύθερη Δημοκρατία, προσπαθούν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που προκύπτουν από την άσκηση πολιτικής των υπερεθνικών δομών της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και των παραγώγων της. Έτσι περιορίζονται σε προτάσεις με στόχο το άτομο να διασφαλίζει μέσω της συμμετοχής την εξασφάλιση των ατομικών συμφερόντων του ή της ομάδας που ανήκει, στη βάση του ανταγωνισμού και της οικονομίας⁷⁵.

iv. Ισότητα και ελευθερία στην κοινωνία

Η ελευθερία και ισότητα είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη Δημοκρατία. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη βασική αρχή της Δημοκρατίας είναι η «Ελευθερία (που) σημαίνει να άρχει και να άρχεται κανείς εναλλάξ. Διότι κανόνας του δημοκρατικού δικαίου είναι να είναι όλοι ίσοι, με την έννοια της αριθμητικής

το μοναδικό στην σύγχρονη ελληνική ιστορία που δεν αφορούσε τη μορφή του πολιτεύματος. Ωστόσο λίγο μετά, η κυβέρνηση κατέληξε σε συμφωνία με τους θεσμούς με όρους ενός τρίτου μνημονίου που επέβαλε τα αντιλαϊκά μέτρα στα οποία είχε αρνηθεί ο λαός να συναινέσει. Η επιβολή τους αποδεικνύει την έλλειψη σεβασμού σε δημοκρατικές διαδικασίες όπως το δημοψήφισμα και στη βούληση του λαού.

⁷¹ «...η αυτονομία της βούλησης είναι η μοναδική αρχή όλων των ηθικών νόμων και των καθηκόντων που αντιστοιχούν σε αυτούς» (Καντ, 1944:34).

⁷² βλ. κ. Γ. Ιδιότητα του Πολίτη, σ. 131

⁷³ βλ. κ. Β. 2α, Ατομική ευθύνη, σ. 54

⁷⁴ Βλ. κ. Β. Οπτικές της δημοκρατίας σ. 51

⁷⁵ Για την κριτική στη συμμετοχική δημοκρατία και τις παράγωγες μορφές της βλ. κ. Γ. Ιδιότητα του Πολίτη, σ. 56.

ισότητας και όχι της ισότητας ανάλογα με την αξία.» (Μαστρογιαννόπουλος, 2007:17-18).

Η ελευθερία παραμένει βασικό αίτημα του αστού με στόχο να απαλλαγεί από τη θεοκρατία και τη βασιλεία του μεσαίωνα και συνδέεται με τη μετάβαση του ατόμου από το ατομικό στο συλλογικό, με τη σύναψη δηλαδή κοινωνικού δεσμού μεταξύ των ατόμων, που αρχικά εκφράζεται στις οικονομικές δραστηριότητες τους (17^{ος} αι.) με τη μορφή συμβολαίου, ενώ επεκτείνεται αργότερα στην κοινωνία (18^{ος}-19^{ος} αι.) με στόχο την αμοιβαία εξασφάλιση των συμφερόντων τους (Αλεξανδρόπουλος, 2001:42). Στις θεωρίες των συμβολαίων η ελεύθερη βούληση του ατόμου τον καθιστά ικανό να συνάψει με έναν ορθολογικό τρόπο συμφωνίες, ώστε να ρυθμίσει τον τρόπο διακυβέρνησης της κοινωνίας.

Η ισότητα και η ελευθερία αποτελούν προτάγματα της σύγχρονης δημοκρατίας και στη ρητορική των θεσμών, κυρίως του εκπαιδευτικού προβάλλονται ως κυρίαρχα αγαθά. Στο ΔΕΠΠΣ του γνωστικού αντικειμένου της Κ.Π.Α. (Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος είναι η ηθική ανάπτυξη των μαθητών, ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας και ισότητας⁷⁶. Αντίστοιχα, οι υπερεθνικοί θεσμοί πολύ συχνά προωθούν δράσεις με στόχο την ισότητα⁷⁷.

Στη βάση αυτή περιορισμένος αριθμός των υποκειμένων συσχετίζουν τη Δημοκρατία με την ισότητα, την ελευθερία των αποφάσεων και τη δυνατότητα να ορίζει κανείς τη ζωή του, να εισακούεται από την εξουσία και να αλλάζει την πολιτική προς όφελός του,

«(εκπ/κός) (Δημοκρατία είναι) *Ως επί το πλείστον, ελευθερία και ισότητα...* (συν/ξη, 29/4/2014), (εκπ/κός) *Αλλά Δημοκρατία είναι: ακούμε πραγματικά το τι λέει ο κόσμος...* (συν/ξη, 6/5/2014), (εκπ/κός) *Δημοκρατία είναι: με ακούς, καταλαβαίνεις ότι κάνεις κάτι λάθος και κοιτάς να το διορθώσεις* (συν/ξη, 29/4/2014),

«(γονέας) *Να μπορώ να αποφασίζω για το παιδί μου, για την οικογένεια μου, το τι θα γίνει, το να έχω την δυνατότητα οικονομικά τουλάχιστον να ζήσω καλά. Να πάρω αποφάσεις για την ζωή μου χωρίς να ορίζουν οι άλλοι τη ζωή μου και τις αποφάσεις για το μέλλον μου*» (συν/ξη, 20/6/2014).

Αντίστοιχα, υπάρχουν περιορισμένες σχετικές αναφορές των μαθητών «(Δημοκρατία είναι)...να είμαστε όλοι ίσοι...», «...να είμαστε ελεύθεροι... να κάνουμε ό,τι μας αρέσει...» (η. π. 14/3/2014).

⁷⁶ βλ. σχετικά ΔΕΠΠΣ, 2003:230-250.

⁷⁷ βλ. σχετικά Προώθηση της Ισότητας, European Commission, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009/2016), Στρατηγική δέσμευση για την ισότητα των φύλων 2016-19.

v. Σεβασμός, ελευθερία γνώμης και έκφρασης, διάλογος

Στο πλαίσιο της ελευθερίας ο σεβασμός της άποψης του κάθε πολίτη αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του δημοκρατικού διαλόγου και είναι ένα από τα προτάγματα, τους σκοπούς της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003). Ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται στον διάλογο που μπορεί να λειτουργεί απελευθερωτικά με στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Κατσούλη & Κουτσούμπα, 2013:13-14)

Ελάχιστοι ενήλικες αναφέρουν το σεβασμό και συσχετίζουν τη Δημοκρατία με την ελευθερία της γνώμης, της έκφρασης και τον διάλογο,

«(γονέας) (Δημοκρατία είναι) να σέβεται ο ένας τον άλλον (συν/ξη, 20/6/2014), «(εκπ/κός) Η Δημοκρατία ...είναι το να έχεις την ελευθερία να διατυπώσεις την γνώμη σου, την άποψη σου, να ζήσεις δηλαδή ελεύθερα ...Αυτό πιστεύω ότι είναι Δημοκρατία» (συν/ξη, 29/4/2014), «(εκπ/κός) ...η Δημοκρατία στην ουσία είναι διάλογος...» (συν/ξη, 20/6/2014).

vi. Ο πολιτικά ορθός λόγος

Ο πολιτικά ορθός λόγος είναι φορέας της ιδεολογίας, η αφηρημένη βούληση του καθολικού και η ψευδαίσθησή του. Τα άτομα απομακρύνονται από την πράξη, ενώ τους επιβάλλεται η ιδεολογία «...ως ψευδογνώση ενός παγιωμένου όλου, ολοκληρωτική θεώρηση...» (Debord, 2000:167). Οι ιδεολογικοί ισχυρισμοί αναγνωρίζονται με θετικιστικούς όρους, σαν κάτι το προφανές, καθολικό και αποπλαισιωμένο από την ιστορική τους στιγμή. Τα άτομα δεν είναι φορείς γνώσεων με στόχο τη δράση αλλά καταναλωτές του πολιτικού θεάματος.

Στη διάρκεια της παρούσας έρευνας γινόταν όλο και πιο σαφές ότι τα υποκείμενα, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, προσπαθούν να αναπαραγάγουν τον πολιτικά ορθό λόγο, όπως τον φέρει ο εκπαιδευτικός θεσμός και τα Μ.Μ.Ε, ενώ συχνά αισθάνονται αγωνία ή αμηχανία στην προσπάθεια αυτή. Τα ενήλικα άτομα συχνά αναπτύσσουν πρακτικές και στάσεις στην καθημερινότητα, οι οποίες έρχονται συχνά σε αντίθεση με όσα πολιτικώς ορθά υποστηρίζουν για τις έννοιες, οι οποίες διερευνώνται στην παρούσα μελέτη. Η στάση των μαθητών στη διάρκεια των μαθημάτων ή και του διαλείμματος κάνει ακόμη πιο έντονα σαφές ότι οι μαθητές καταναλώνουν σαν θέαμα τις πολιτικά ορθές έννοιες και στάσεις που προωθεί το σχολείο, χωρίς να δομούν πραγματική σχέση με αυτές. Οι μαθητές κυρίως αναπαράγουν τον πολιτικά ορθό λόγο στην πλειονότητά του με στόχο την θετική αξιολόγηση.

«(μαθήτρια) ... όλα τα παιδιά του κόσμου είναι ίσα. Τι πειράζει αν είναι μαύρο, άσπρο... (ψάχνει άλλη διαφοροποίηση)...(η. π. 9/5/2014)», «(μαθήτρια) ...εγώ αγαπώ όλα τα παιδιά κυρία, όλα τα ανάπηρα παιδιά και θέλω να τα πάρω σπίτι μου...(η. π. 16/5/2014)»,

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(μαθήτρια) οι τσιγγάνοι είναι κι αυτοί άνθρωποι... πώς, ε,ε,ε;... έτσι δεν πρέπει κυρία; » (η.π. 23/5/2014).

Από τη συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι

«(παρατήρηση)...[οι μαθητές] συχνά αποστασιοποιούνται στη διάρκεια του μαθήματος... φαίνεται να υιοθετούν άκριτα και να αναπαράγουν τις πολιτικά ορθές απόψεις για να πάρουν καλό βαθμό...» (η. π. 14/5/2013).

Όταν τα άτομα χαλαρώνουν, οι μαθητές στο παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί στα κενά τους σε χώρους κλειστούς κι απομονωμένους κι οι γονείς μέσα στη βιασύνη των πραγμάτων, αναδύεται ένας άλλος κόσμος πιο ανορθολογικός, με αντιφάσεις, που βεβαιώνει ότι τα προτάγματα της δημοκρατίας δεν βιώνονται τόσο στην πράξη, αλλά κυρίως υιοθετείται η ρητορική σχετικά με αυτά.

Το πιο έντονο παράδειγμα μέσα στο χώρο του σχολείου πιστεύω ότι αποτελεί το «συμβόλαιο της τάξης», που αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνάψουν στην αρχή του σχολικού έτους με τους μαθητές. Συνήθως εκμαιεύεται από τους μαθητές από τον φορέα εξουσίας, τον δάσκαλο με στόχο να οριστούν οι κανόνες της τάξης.

«(μαθητές) ...να είμαστε ευγενικοί...», «...να μην διακόπτουμε την κυρία...» «...να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο...» (η. π. 14/11/2013).

«(παρατήρηση)...μου κάνει εντύπωση ότι το συμβόλαιο είναι αναρτημένο στον τοίχο αλλά κανείς δεν ακολουθεί τους κανόνες, γίνεται χαμός σε αυτό το τμήμα... παραδέχονται ότι συναίνεσαν αλλά δεν αντιλαμβάνονται την ευθύνη όσων υπέγραψαν... δεν κινούνται σαν ομάδα αλλά άτομα και δυάδες, τριάδες...» (η. π. (14/11/2013).

Το ίδιο συμβαίνει και σε κάποιες οικογένειες με στόχο τα παιδιά να γίνουν συμμετοχοί-συνένοχοι στην επιβολή κανονισμών συμπεριφοράς. Οι ανήλικοι αναμασούν την ορθότητα με στόχο να είναι αποδεκτή από τον φορέα εξουσίας (εκπ/κό, γονέα, διευθυντή, κ.α.), ενώ στην πορεία η καθημερινότητα αποκαλύπτει τις αληθινές τους απόψεις, στάσεις και πρακτικές.

Από τη συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνεται αντίστοιχα.

«(παρατήρηση) ...είναι φοβερό ότι πετάνε τα σκουπίδια παντού μέσα στο σχολείο, η καθαρίστρια παρακαλεί να προσέχουν... δεν της δίνουν σημασία... όταν ζητάς να μαζέψουν ό,τι πέταξαν απαντούν ψέματα, ότι δεν είναι δικό τους...» (η. π. 23/1/2014), ...συχνά [οι μαθητές] βρίσκονται μεταξύ τους με φράσεις, όπως είστε λεσβίες, άντε ρε γύφτο, χοντρή, είναι γκέι...» (η. π. 30/4/2014).

Τέλος, η διεύθυνση του σχολείου, λόγω της συνδικαλιστικής δράσης και της πολιτικής εμπειρίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, εμφανίζεται η πιο «πολιτικά ορθή» στην εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«[Η Δημοκρατία] *πραγματώνεται σε τρία επίπεδα, το ατομικό (δικαιώματα και υποχρεώσεις), κοινωνικό (εκπαίδευση, υγεία, αξίες), πολιτικό (εκλέγειν και εκλέγεσθαι)*» (συν/ξη, 15/5/2014).

1.β. Η Δημοκρατία στο Σχολείο

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναγνωρίζεται συχνά ως το κατεξοχήν μέσο για την προώθηση του μοντέλου του «δανικού»⁷⁸ πολίτη στους μαθητές με στόχο να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες συνθήκες. Έτσι διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και το κοινωνικό όφελος (Kennedy, 2008: 483-491).

Σύμφωνα με την άποψη του Καστοριάδη (1985) για το φαντασιακό, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ατόμων διαμορφώνονται με βάση τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες τους, καθώς συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες ή οικοσυστήματα (οικοσυστημική προσέγγιση⁷⁹) και αναπτύσσουν διαφορετικές πρακτικές, αξίες, απόψεις. Η ετεροίωση αυτή, σύμφωνα με τον Φωτόπουλο⁸⁰, πέρα από τις ευρύτερες πολιτισμικές διαφορές, δεν είναι καθόλου αθώα και διαμορφώνεται πρωτίστως ταξικά. Ο ρόλος των θεσμών, άρα και του Σχολείου, είναι να εκπροσωπεί τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα (ελίτ), τα οποία με τη σειρά τους «..σε μια ετερόνομη κοινωνία, “νομιμοποιούν” κατόπιν τους θεσμούς αυτούς κοινωνικά, μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και την κάθε είδους βία (φυσική, οικονομική κ.λπ.)» (Best, 2008:11).

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι οι όροι που διαμορφώνουν τις απόψεις για τη Δημοκρατία και οι παράγοντες που την καθορίζουν σε ό,τι αφορά το Σχολείο, δεν προωθούν την κοινωνική συνοχή, προκαλούν αντιθέσεις μεταξύ των υποκειμένων, ενώ τα άτομα καταλήγουν συχνά σε έντονες αντιφάσεις. Παράλληλα από τη συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού είναι καθολικά «νομιμοποιημένη» στη συνείδηση των ατόμων, ωστόσο σε διαφορετικό βαθμό.

«(παρατήρηση) [Οι δάσκαλοι] *διαχωρίζουν τον εκπαιδευτικό θεσμό από τη σχολική μονάδα, ... η αντιπαλότητα [αντίθεση] φαίνεται ότι μεγαλώνει, όσο το άτομο απομακρύνεται από το κέντρο εξουσίας...* (η. π. 16/5/2014), ...[οι μαθητές] τον [θεσμό] *αντιλαμβάνονται αποκλειστικά μέσα στην σχολική καθημερινότητα...*» (η. π. 7/5/2014)

Στη βάση των παραπάνω απόψεων τεκμηριώνεται ότι το συλλογικό φαντασιακό, όπως συγκροτείται κατά περίπτωση, με γνώμονα τον βαθμό ετεροίωσης του κάθε

⁷⁸ Βλ. κ. Γ. Ιδιότητα του Πολίτη, σ. 131

⁷⁹ Βλ. σχετικά Πετρογιάννης, 2003

⁸⁰ Το άρθρο αυτό του Τάκη Φωτόπουλου αποτελεί προδημοσίευση από το βιβλίο Παγκοσμιοποιημένος Καπιταλισμός, Έκλειψη της Αριστεράς και Περικτική Δημοκρατία (Επιμ.: St. Best) που εκδόθηκε τον Μάη 2008 από τις Εκδόσεις Κουκίδα στο περιοδικό «Περικτική Δημοκρατία», τεύχος 17 (Άνοιξη / Καλοκαίρι 2008).

ατόμου, λαμβάνει καθοριστικό ρόλο στη δόμηση της σχέσης του κάθε υποκειμένου με την έννοια. Η απόσταση των αντιθετικών δίπολων «εγώ» και οι «άλλοι», «ενήλικες και παιδιά», κοντά-μακριά από το βαθμό και τους μηχανισμούς εξουσίας, που τα ίδια τα άτομα μπορούν να ασκούν ή να υποτάσσονται, διαμορφώνει τις πεποιθήσεις για τη Δημοκρατία και το επίπεδο που αυτή βιώνεται ή μη από τα άτομα. Έτσι, για παράδειγμα, οι ενήλικες απαντούν με θετικό τρόπο για τη δημοκρατία που βιώνουν στο σχολείο, όταν έχουν κύριο γνώμονα τον εκπαιδευτικό, δηλ. τον ίδιο τους τον εαυτό. Λίγοι, που συσχετίζουν την ερώτηση πρώτιστα με τους μαθητές τους, εκφράζουν μια διαφορετική, συχνά αρνητική άποψη, όπως προκύπτει παρακάτω.

i. Σχολική μονάδα

Τα άτομα μετασχηματίζονται σε συλλογικό υποκείμενο, καθώς μοιράζονται στην καθημερινότητά τους τον ίδιο κοινωνικό χώρο (σχολική μονάδα). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (Moscovici, 2001:31-64), που προκύπτουν από αυτή την αλληλεπίδραση (ατόμων, χώρου και χρόνου), αναδομούνται συνεχώς και διαμορφώνουν νοήματα που δίνουν την δυνατότητα στα άτομα να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός συχνά επιβάλλει, μέσα από μια πληθώρα διαταγών και εγκυκλίων, μεταβολές στο σχολείο που επηρεάζουν την κοινωνία και με αυτό τον τρόπο παράγει αισθήματα ανασφάλειας στα μέλη της σχολικής κοινότητας για τον «έλεγχο» των πραγμάτων. Μέσω της διαδικασίας συλλογικοποίησης των ατόμων παράγονται κοινοί στόχοι και ορθοί συλλογισμοί που επιτρέπουν στα άτομα να καθιστούν οικείο το ανοίκειο, εδώ τον μηχανισμό του εκπαιδευτικού θεσμού. Έτσι τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν πιο εύκολα τις κοινωνικές εντάσεις και τα προβλήματα που δημιουργεί ο θεσμός της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πραγματικά ασφαλής αναγνωρίζεται κυρίως ο χώρος της σχολικής καθημερινότητας, αφού εκεί διαμορφώνεται κυρίως η συλλογική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, όσο πιο απομακρυσμένα αισθάνονται τα άτομα από το χώρο λήψης των αποφάσεων (εκπαιδευτικός θεσμός) τόσο η αντιθετικότητα και η ανασφάλεια αυξάνεται. Στη βάση αυτή διαμορφώνονται αντιθετικά δίπολα και αντιφάσεις από τα υποκείμενα.

Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η σχολική μονάδα είναι οικείος, φιλικός χώρος που μέσα του βιώνουν τη Δημοκρατία. Ωστόσο, από τις διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων προκύπτουν διαβαθμίσεις στην Δημοκρατία, σχετικά με τον τρόπο που την κατανοούν.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) *Ναι (βιώνω Δημοκρατία στο σχολείο αυτό)*» (συν/ξη, 16/6/2014),
«(εκπ/κός) *...είμαστε καλά εδώ...*» (συν/ξη, 29/4/2014)», «(εκπ/κός) *Ε, ναι, σε κάποιο βαθμό υπάρχει... ναι, τέλος πάντων, υπάρχει Δημοκρατία, δεν μπορώ να πω...*» (συν/ξη, 9/5/2014)»
«(εκπ/κός) *...νομίζω ότι στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι υπάρχει. Δε νιώθω ότι καταπιέζω κάποιον ή ότι με καταπιέζουν αφορήτα*» (συν/ξη, 15/5/2014).

Αντίστοιχα και για τους μαθητές, η σχολική μονάδα και κυρίως η τάξη αποτελεί χώρο οικείο αφού, αν και θεωρείται μια κοινωνική πραγματικότητα που προσδιορίζεται από τον εκπαιδευτικό θεσμό, είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκόμενων σ' αυτήν υποκειμένων (Μακρυνιώτη στο Σολομών & Κουζέλης, 1994:149). Τεκμηριώνεται ότι βιώνουν ένα βαθμό δημοκρατίας συχνά μεγαλύτερο από ότι μέσα στην οικογένεια και συσχετίζουν το έλλειμμα δημοκρατίας στην οικογένεια με τις απαγορεύσεις. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι οι μαθητές συχνά αυτενεργούν λιγότερο στο σπίτι από ότι στο σχολείο.

«(μαθητής) *...ε..., καλά είναι, καλύτερα από το σπίτι που όλο μη και μη...*» (η. π. 11/4/2014)
«(μαθητής) *Εδώ, κάποιες φορές οι δάσκαλοι μας ακούνε, ενώ στο σπίτι μου... κανείς (δεν με ακούει)...*» (η. π. 11/4/2014)

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περισσότερα από ένα σχολεία επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει σε όλες τις σχολικές μονάδες το ίδιο επίπεδο Δημοκρατίας, ενώ στην πλειονότητα των υποκειμένων τα άτομα διαμορφώνουν τον βαθμό δημοκρατίας και τις μεταξύ τους σχέσεις ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό θεσμό, χωρίς ωστόσο να ανατρέπεται η ιεραρχική δομή του σχολικού περιβάλλοντος.

«(εκπ/κός ειδικότητας) *Πιστεύω ότι σε κάποια σχολεία υπάρχει καλύτερο κλίμα και υπάρχει μεγαλύτερη συνεννόηση, καλύτερη εξουσία, τα πρόσωπα που είναι πάνω, κατάλαβες τι εννοώ, [καλύτερη διαχείριση εξουσίας] ... Ναι, μπορείς να μιλήσεις και να πεις την γνώμη σου και υπάρχουν και κάποια άλλα που όχι*» (συν/ξη, 16/6/2014),
«(εκπ/κός) *Εξαρτάται από την σχολική μονάδα, από τα μέλη της, στο βαθμό και στις σχέσεις των συναδέλφων...*» (συν/ξη, 15/5/2014).

Αντίστοιχα οι μαθητές συγκρίνουν τη δημοκρατία του δικού τους σχολείου, μέσα από την ερμηνεία των συμπεριφορών των ενηλίκων σε αυτό, με άλλες σχολικές μονάδες, με έμφαση στο θέμα της συμπεριφοράς.

«(μαθήτρια) *Άκουσα ότι σε ένα σχολείο ο δάσκαλος... χτύπησε το μαθητή γιατί Πάλι καλά που δεν έχουμε τέτοια εδώ...*» (η. π. 23/5/2014)
«(μαθητής) *η δασκάλα της ξαδέρφης μου είπε ηλίθιο ένα παιδί..., [άλλος]... τους φωνάζει γαιδούρια...*» (η. π., 9/5/2014)

Μεμονωμένη είναι η άποψη ότι δημοκρατία δεν υπάρχει στο χώρο των εκπαιδευτικών, ωστόσο η ερμηνεία πάλι αποδίδεται στα άτομα και τις επιλογές τους.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) Ε, γιατί πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που καπελώνουν τους άλλους ή κάποιοι που δεν μπορείς να συνεργαστείς ισότιμα ή κάποιες αποφάσεις που δεν παίρνονται δημοκρατικά εξαιτίας του συστήματος δηλαδή, (του θεσμού)...» (συν/ξη, 14/5/2014)

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι ο διάλογος και η συνεργασία αποτελούν χαρακτηριστικά της σχολικής καθημερινότητας. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν, μοιράζονται προβληματισμούς, συνεργάζονται καθημερινά. Ωστόσο η σχολική μονάδα λειτουργεί με τυπική και άτυπη ιεραρχία, όπου η παλαιότητα και η καλή σχέση με τη διεύθυνση καθορίζουν συχνά τους όρους εργασίας.

«(παρατήρηση) Για την επιλογή τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς η διεύθυνση μοριοδοτεί τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση. Σε αυτά προστίθενται τα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα [2013-14]. Έτσι ο καινούριος θα αναλάβει την ορφανή [δύσκολη] τάξη, αφού θα επιλέξει τελευταίος συνήθως» (η. π. 23/9/2013).

Ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει για τα περισσότερα ζητήματα της σχολικής μονάδας συλλογικά με συζήτηση και ομοθυμία, που συμβαίνει σπάνια από την εμπειρία μου στις σχολικές μονάδες γενικά. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική παρατήρηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διεύθυνση λειτουργεί συγκεντρωτικά, έχει δημιουργήσει μια ζώνη επιρροής που δρα αλληλέγγυα από και προς τη διεύθυνση, συχνά προωθεί εκείνες τις δράσεις και τα προγράμματα που θεωρεί σημαντικά ή ίδια για την ίδια, προσπαθεί και συχνά επιβάλλει άτυπα τις αποφάσεις.

«(παρατήρηση) ...στο σύλλογο η Μ. πρότεινε να η Δ/ση της μίλησε πολύ προσβλητικά... και την έκοψε. Οι άλλοι συνάδελφοι δεν μιλάνε ανοιχτά για αυτή τη συμπεριφορά παρά γκρινιάζουν, όταν βρίσκονται σε απομονωμένο χώρο και αισθάνονται ασφαλείς...» (η. π. 14/11/2013)

Κάποιες φορές, όταν διαφωνεί η διεύθυνση με την άποψη ή πρόταση κάποιου από τους συναδέλφους, τον αντιμετωπίζει με αγένεια, υποτιμητικά, με έναν «αέρα» εξουσίας.

«(εκπ/κός) Δεν σεβάστηκε την αναπηρία μου, έχω 65% αναπηρία, πώς να δουλέψω εκεί που με βάζει αυτή;» (η. π., 29/5/2015).

«(παρατήρηση) ...η Κ. έβαλε τα κλάματα μετά από το σύλλογο που κάναμε... ένιωσα προσβεβλημένη από τη διεύθυνση...» (η. π., 21/2/2014), «...η Μ. είπε ότι η διεύθυνση φροντίζει τους δικούς της, είναι παντοδύναμη... ό,τι θέλει κάνει... “λύνει και δένει...” (η. π., 11/6/2015). «Η Κ μου είπε ότι θα φύγει από το σχολείο, γιατί την κωνηγάει (η διεύθυνση)» (η. π., 20/3/2014).

Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την απόσταση από την προϊσταμένη αρχή, αναπτύσσουν στρατηγικές,

«(παρατήρηση) ...είναι πιο προσεκτικοί στην εκτέλεση των καθηκόντων, αισθάνονται ανασφαλείς, φοβούνται και αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις... οι κολλητοί είναι πιο χαλαροί,

κάποιοι καθυστερούν συστηματικά, παίρνουν άδειες πιο άνετα, αργούν στις εφημερίδες...» (η. π., 28/3/2014)

Τέλος, όπως τεκμηριώνεται από τις παραπάνω απόψεις των υποκειμένων, ο ατομικός παράγοντας και η ατομική ευθύνη⁸¹ καθορίζει κυρίως το δίκαιο στο χώρο του σχολείου.

«(εκπ/κός) Πιστεύω [ότι προωθείται] μέσα από τους ίδιους τους συναδέλφους για το τι είναι δίκαιο και τι όχι, μέσα στις ίδιες τις τάξεις, από τον ίδιο τον σύλλογο που γίνονται συζητήσεις, ... και από την ίδια την διευθύντρια που δεν παίρνει καμία απόφαση μόνη της και συμβουλευέται το σύλλογο διδασκόντων, υπάρχει συνεργασία και με τον σύλλογο γονέων.... Και γενικώς [σ]τα σχολεία που ήμουν, υπάρχει αυτό. Δεν έχω δει ακραίες καταστάσεις» (συν/ξη, 14/6/2014)

ii. Εκπαιδευτικός θεσμός.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη σχολική μονάδα, αφού η οργάνωση και οι επιταγές του θεσμού ερμηνεύονται από τα άτομα μέσα στο χώρο της και διαμορφώνονται από τις πρακτικές και τις στάσεις τους.

Στο ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό πραγματώνεται η δημοκρατία σε επίπεδο θεσμού, η πλειονότητα των ατόμων αναγνωρίζει την έλλειψη δημοκρατίας του θεσμού και εκφράζει τον φόβο και την ανησυχία για τις αλλαγές που συμβαίνουν, τα τελευταία χρόνια, από την κεντρική εξουσία. Εδώ, η αντίφαση που προκύπτει «δημοκρατία στο σχολείο-έλλειψη δημοκρατίας στον εκπαιδευτικό θεσμό» διαμορφώνεται από την διαφορετική απόσταση του ατόμου από το θεσμό, που είναι μεγαλύτερη από τη σχολική μονάδα, στην οποία αισθάνεται οικεία. Τα άτομα αναγνωρίζουν ότι όσο μεγαλώνει η απόσταση του φορέα εξουσίας τόσο περιορίζεται η δυνατότητα παρέμβασης τους.

Στην πλειονότητά τους πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός σήμερα περιορίζει την ελπίδα για ένα μέλλον με θετικό πρόσημο για τους ίδιους αλλά και τους μαθητές. Εδώ η ατομική ευθύνη περιορίζεται από τις εντολές του θεσμού.

«(εκπ/κός) ...αλλά πάλι [το δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον] στενεύει πάρα πολύ από πάνω. Δηλαδή, όταν έρχονται οι εγκύκλιοι και οι διαταγές από πάνω, δεν μπορεί, όσο δημοκρατικός και όσο ελαστικός να είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, πρέπει να τις εκτελέσει. Γιατί πλέον κινδυνεύει και ο ίδιος, και οι συνάδελφοι και η σχολική μονάδα κτλ.» (συν/ξη, 13/5/2014)

«(εκπ/κός) Τώρα ως προς τον θεσμό, τι Δημοκρατία [υπάρχει] όταν μου επιβάλουν...; Όταν λένε ότι εντέλλεσθε, ... Τώρα πόση Δημοκρατία μπορεί να θεωρηθεί αυτό» (συν/ξη, 22/3/2013).

⁸¹ βλ. σχετικά στο ίδιο κ. Ατομική ευθύνη, σ.54

Σύμφωνα με τον Σολομών (1992), το σχολείο διαχωρίζει και ιεραρχεί, κατηγοριοποιεί, ενθαρρύνει και επιβραβεύει με βάση την ηλικία, την επίδοση, το φύλο, την υπακοή και στη βάση αυτών αναγνωρίζεται ο πολιτικός ρόλος του. Ο χώρος του σχολείου στηρίζεται στον πανοπτισμό (Φουκό, 1989:259) και αποτελεί ένα μηχανισμό τάξης και πειθαρχίας, ο οποίος καθιστά σαφή στα υποκείμενα την ιεραρχική δομή του και επιτάσσει την υποταγή τους σε αυτήν. Η κύρια λειτουργία του επικεντρώνεται στην πολιτική τάξη (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012:233). Ο χώρος και οι συνθήκες σε αυτόν, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση, διαμορφώνουν τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας και κάνουν σαφή την ιεραρχική δομή του θεσμού.

«(παρατήρηση) Το γραφείο της διεύθυνσης διαθέτει σύγχρονους υπολογιστές και aircondition, είναι τοποθετημένο σε διακριτή απόσταση από το γραφείο των δασκάλων όπου στοιβάζονται 20 άτομα με έναν υπολογιστή παμπάλαιο... στις τάξεις η ζέση δυσκολεύει τις μεσήλικες γυναίκες πολύ... το κρύο είναι συχνά αφόρητο... δεν δουλεύουν σωστά τα καλοριφέρ... δεν υπάρχουν προτζέκτορες αρκετοί ... (η. π. 6/2/2014)».

«Οι μαθητές, όταν δεν υπακούουν στον δάσκαλο, οδηγούνται στο γραφείο της διεύθυνσης για συνετισμό. Τα παιδιά θορυβούνται όταν συμβαίνει αυτό.» (η. π. 10/4/2014)

«...η διεύθυνση μπαίνει στην τάξη, διακόπτει το μάθημα χωρίς ποτέ να χτυπά την πόρτα...» (η. π. 12/3/2014)

Αντίστοιχα οι μικρές λεπτομέρειες των κανονισμών, το ανακριτικό βλέμμα των στελεχών, ο έλεγχος της σχολικής ζωής και του κάθε σώματος ξεχωριστά δίνουν στο χώρο του Σχολείου «...ένα έγκόσμιο περιεχόμενο, μιάν οικονομική ή τεχνική ορθολογικότητα σ' αυτόν...» (Φουκό, 1989:187). Η πλειονότητα των υποκειμένων αποδέχεται την ιεραρχία στην εκπαίδευση και δεν την αμφισβητεί, επειδή την θεωρεί αυτονόητη, φυσική κατάσταση.

«(παρατήρηση) [εκπ/κός]... έτσι είναι τα πράγματα, όποιος μπορεί πάει στη δροσιά [γελάει υπονοώντας το γραφείο της διεύθυνσης]...» (η. π. 11/2/2014).

«(εκπ/κός) ...ε,ε,ε... έτσι είναι τα πράγματα [δομή σχολείου] ναι, έτσι λειτουργούν [ιεραρχικά]...» (συν/ξη, 9/5/2014).

«(παρατήρηση)...πολλοί είναι οι γονείς που περίμεναν έξω από την πόρτα της δ/σης υπομονετικά... ψιθυρίζουν γκρίνιες έξω από την πόρτα της...» (η. π. 11/2/2014).

Η κρατική κυριαρχία (governmentality), αν και τυπικά ορίζεται σε νομική βάση, διαμορφώνεται κυρίως μέσα από μια βιοπολιτική (Foucault, 2008) σχέση εξουσίας. Αξιοποιώντας διάφορους μηχανισμούς, γίνεται ο διαχειριστής της ζωής του συλλογικού υποκειμένου με στόχο τον έλεγχο του. Ωστόσο, τα ίδια τα άτομα αναπτύσσουν με τη σειρά τους στάσεις και πρακτικές, είτε μεταξύ τους, είτε απέναντι

στο κράτος, άλλες φορές συμμετέχοντας στο πεδίο της εξουσίας και άλλες δημιουργώντας στρατηγικές αντίστασης (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995) απέναντι σε αυτόν με στόχο την ανάκτηση κάποιου βαθμού ελευθερίας. Ιδιαίτερα οι μαθητές μαθαίνουν γρήγορα το σύστημα και γνωρίζουν πού, πώς και πότε θα αποταθούν στον προϊστάμενο ή υφιστάμενο εκπαιδευτικό από το τέλος του πρώτου τρίμηνου κιόλας της Α΄ τάξης, αλλά παράλληλα διαμορφώνουν και τρόπους αντίστασης (Πεχτελίδης, 2004).

«(παρατήρηση) ...είναι εντυπωσιακό πόσο γρήγορα τα πρωτάκια μαθαίνουν τους κανόνες λειτουργίας, τον πληθυντικό ευγένειας, ... αναγνωρίζουν σαν τιμωρία την παραπομπή τους στο γραφείο της διεύθυνσης, αν και συνήθως ολοκληρώνεται με ένα ολιγόλεπτο κήρυγμα...» (η. π. 15/1/2014).

«(παρατήρηση) ...πολύ γρήγορα αναπτύσσουν μηχανισμούς αντίστασης [στις εντολές]... Πάνε στην τουαλέτα μαζί για σκασιαρχείο... ορκίζονται ότι δεν το έκαναν αυτές με αθώο βλέμμα... όταν τους νευριάζει ο δάσκαλος ψιθυρίζουν τις βρισιές ή κρυφά βγάζουν τη γλώσσα...» (η. π. 6/3/2014)

Όσον αφορά τα προβλήματα των υποκειμένων, που κάποιες φορές δημιουργούνται μέσα στη σχολική μονάδα, η ευθύνη αποδίδεται πάλι στα ίδια και όχι στον τρόπο που λειτουργεί ο θεσμός.

«(εκπ/κός)... Κοίτα! Έχει να κάνει με τον διευθυντή... αν είναι σωστός... αν είναι, αν βρε παιδί μου είναι κολλημένος με την καρέκλα, άστα...» (συν/ξη, 14/5/2014)

«(εκπ/κός) ... πρέπει να θυμούνται ότι κι αυτοί (τα στελέχη) ήταν, είναι (επιτατικά) δάσκαλοι... αλλιώς...» (συν/ξη, 14/5/2014)

«(μαθητής) έχει δασκάλους που δέρνουν, ...[άλλος] που βρίζουν τα παιδιά, ... [άλλος] τους βάζουν πολλές ... δύσκολες εργασίες... [άλλος] εμείς είμαστε μια χαρά [συμφωνούν όλοι]...» (η. π. 4/4/2014)

iii. Τα δίπολα εξουσίας

Από την παρατήρηση ακόμη προκύπτει ένας σημαντικός διαχωρισμός⁸² μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του Σχολείου, που με τη σειρά του οδηγεί σε αρκετές αντιφάσεις τα υποκείμενα. Μία, άλλες φορές πολύ έντονη (στελέχη εκτός τάξης, όπως σύμβουλοι και προϊστάμενοι) και άλλες λιγότερο ορατή γραμμή (στελέχη διεύθυνσης) διαχωρίζει τον/την δάσκαλο/α της τάξης από το στέλεχος, στο αντιθετικό δίπολο εργάτης-προϊστάμενος. Αρκετά άτομα εκφράζουν την αντίθεση τους, συχνά το φόβο, απέναντι στα στελέχη της εκπαίδευσης. Μερικοί πιστεύουν ότι τα στελέχη

⁸² Από το 2017 οι εκλογές του συλλόγου διδασκόντων για την ανάδειξη διευθυντή και υποδιευθυντή ανέδειξε μια σειρά προβλημάτων που επιβεβαιώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη. Βλ. σχετικά <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ta-stelehi-ekpaideysis-oi-epikindynes-armodiotites-ton-sylogon-didaskonton-kai-i>

δεν εκπληρώνουν τους στόχους τους, δεν κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του εργάτη-δασκάλου ή ότι τα στελέχη θα επιβάλλουν μέτρα άκριτα, όπως η αξιολόγηση, με απώτερο στόχο την προσωπική τους ανέλιξη ακόμη και οδηγώντας τους σε απόλυση⁸³.

«(παρατήρηση) ...συχνά διαφωνούν με τα όσα επιτάσσει ο σύμβουλος, αλλά σπάνια λένε την άποψή τους, μπροστά του συναινούν, όταν φεύγει γκρινιάζουν... αγχώνονται όταν ο σύμβουλος επισκέπτεται το σχολείο... πιστεύουν ότι δεν γνωρίζει την πραγματικότητα της τάξης τους... αναπτύσσεται μια δουλικότητα, να του φτιάζουν καφέ, μιλάνε στον πληθυντικό, χαμογελούν κι όταν βγαίνουν από το χώρο τον 'στολίζουν' ... τον θεωρούν φερέφωνο της εξουσίας...» (η. π., 21/11/2014)

«(παρατήρηση) [εκπ/κός]...τον είδες; Έτοιμος [ο σύμβουλος] είναι να μας κατατομήσει...» (η. π., 8/4/2014).

Οι μαθητές με τη σειρά τους πιστεύουν ότι, όταν βρίσκονται σε αντιπαράθεση με κάποιον ενήλικα, δεν εφαρμόζεται το δίκαιο, ενώ ενσωματώνουν την ιεραρχημένη δομή, αποδέχονται την ανωριμότητά τους και στη βάση της αποποιούνται δυνατότητες παρέμβασης στο θέμα αυτό.

«(μαθητές) ... ε, σιγά, ποιον θα υποστηρίξει [η διεύθυνση], τα παιδιά; Τον δάσκαλο φυσικά... ναι, ναι, καλά.... [άλλος] ...ό,τι και να γίνει... εμείς θα την πληρώσουμε ...» (η. π., 6/5/2014).

«(μαθήτρια) Εμείς είμαστε παιδιά... τι μπορούμε να κάνουμε;... ..είμαστε μικροί κυρία, τι ξέρουμε εμείς;...» (η. π. 14/2/2014).

Έτσι το Σχολείο συμμετέχει ενεργά στην καθυστάση της παιδικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία για τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο μαθητής αναγνωρίζεται «ελλειμματικός», ανώριμος, ενώ ο δάσκαλος λόγω της θέσης, της σχέσης με την προκαθορισμένη επίσημη γνώση υπερέχει σε ανωτερότητα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, χ.χ.:116). Το σύνολο των ενηλίκων (εκπ/κών και γονέων) αποδέχεται την ιεραρχημένη σχέση μεταξύ δασκάλου-μαθητή σαν κάτι φυσικό. Αντίστοιχα τεκμηριώνεται και από τις απόψεις των μαθητών για τα δικαιώματά τους και την πολιτεϊότητα⁸⁴. Εδώ προκύπτει λοιπόν μια έντονη αντίφαση. Από τη μια, στην πλειονότητά τους τα υποκείμενα απαντούν θετικά σε ότι αφορά τη Δημοκρατία που βιώνουν οι μαθητές στον ίδιο σχολικό χώρο, ενώ από την άλλη, εκφράζουν σκεπτικισμό για το ίδιο ζήτημα. Δηλώνουν ότι υπάρχει περιορισμός, ότι ως ένα βαθμό μόνο βιώνουν τη δημοκρατία οι μαθητές του σχολείου ή ότι δεν

⁸³ Στη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας (2013-15) το ζήτημα της αξιολόγησης μαζί με μια σειρά άλλα μέτρα τέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων στη σχολική μονάδα, αφού οι εγκύκλιοι εκείνη την περίοδο που παρήγαγε ο θεσμός απαιτούσαν τη συμμόρφωση.

⁸⁴ βλ. σχετικά σ. 144, 151, 158-163.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

κατορθώνουν την επίτευξη πραγμάτωσης των στόχων κυρίως όμως λόγω της ανωριμότητας (ατομική ευθύνη) των μαθητών.

«(εκπ/κός) ...ε... στη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών κι εκεί πιστεύω ότι υπάρχει. Εγώ είμαι η μεγαλύτερη η δασκάλα τους, πρέπει να βάλω κάποια όρια, ...τα συζητάω με τους μαθητές, άρα θεωρώ ότι αυτό είναι αρκετά δημοκρατικό» (συν/ξη, 13/5/2014).

«(εκπ/κος) Προσπαθούμε να την εφαρμόσουμε, αλλά δεν είναι πάντοτε τόσο εφικτό αυτό» (συν/ξη, 14/5/2014).

«(εκπ/κός) υπάρχει [δημοκρατία στο σχολείο], υπάρχει ως ένα βαθμό. Μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά είναι ανώριμα. Θα λέγαμε περιορισμένη δημοκρατία, κάπως έτσι» (συν/ξη, 9/5/2014)

Άλλοι παράγοντες που δεν επιτρέπουν την πραγμάτωση της δημοκρατίας, σε ό,τι αφορά τους μαθητές, μέσα στο χώρο του σχολείου είναι οι κοινωνικές συνθήκες και η υπέρογκη ύλη που δυσχεραίνουν το έργο των εκπ/κών, αλλά και η ατομική ευθύνη (προσωπικότητα) των μαθητών.

«(εκπ/κος)...υπάρχει πιο πολλή ένταση στις σχέσεις των παιδιών. Και στις σχέσεις που έχουνε με τον δάσκαλο τους, στις σχέσεις των γονιών με το δάσκαλο» (συν/ξη, 20/6/2014).

«(εκπ/κος) ...αυτό που δεν υπάρχει είναι [η] δυνατότητα διαλόγου, ...» (συν/ξη, 28/4/2014)

«(εκπ/κος)...πιεζόμαστε τόσο πολύ που δεν μπορούμε να είμαστε παιδαγωγοί και όχι απλά μηχανές παραγωγής μαθημάτων» (συν/ξη, 9/5/2014),

«(εκπ/κος) Παίζει ρόλο η προσωπικότητα του (μαθητή) ... να μην το αφήνει να ... (εννοεί να βιώσει δημοκρατία ή να την πραγματώσει)» (συν/ξη, 14/5/2014)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι λειτουργεί αντισταθμιστικά στο βαθμό που είναι εφικτό για να προωθήσει τη Δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον.

«(εκπ/κός) ...Μεταξύ των παιδιών υπάρχουν κάποιοι..., κάποια παιδιά θέλουν να ξεχωρίσουν, να επιβάλλουν την παρουσία τους με διάφορους τρόπους, εκεί είμαστε εμείς για να παρέμβουμε και να μπορέσουμε να διδάξουμε και να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά... Μέσα από συζήτηση. ...Μέσα από παραδείγματα... Όχι [εννοεί χωρίς καθοδήγηση από το ΥΠΕΠΘΑ] ελεύθερα» (συν/ξη, 28/4/2014).

Μεμονωμένες πεποιθήσεις των μαθητών συσχετίζουν τη δημοκρατία με την πολιτική, τον εκπαιδευτικό θεσμό και την αναπαραγωγή της εξουσίας από τους δασκάλους, που και αυτοί αποτελούν προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ δεν πραγματώνεται η Δημοκρατία για τους μαθητές,

«(εκπ/κός) ...εμείς [οι δάσκαλοι] δεσμεύουμε την ελευθερία τους [των μαθητών] γιατί έτσι μάθαμε, γιατί διευκολυνόμαστε, γιατί αυτό είναι το πολιτικό σύστημα στην Ελλάδα» (συν/ξη, 20/5/2014).

«(εκπ/κός) Νομίζω όχι (δεν υπάρχει δημοκρατία στο σχολείο)... Ούτε για τους μαθητές νομίζω... Αυτή λοιπόν η πίεση, που περνάει προς τους εκπαιδευτικούς, θα περάσει και προς την μαθητική κοινότητα, δεν είναι δυνατόν να ξεφύγει ο πιο αδύναμος κρίκος» (συν/ξη, 15/5/2014),

«(εκπ/κός) ...*Νομίζω ότι το σύστημα από μόνο του θέλει να κάνει διακρίσεις, τελευταία επίσης με αυτά που βλέπουμε να έρχονται κτλ...*» (συν/ξη, 20/6/2014).

1.γ. Δημοκρατία και Πολιτεία

Στην ιστορία της νεωτερικότητας του δυτικού κόσμου το κράτος αναγνωρίζεται ως το ιδανικό μόρφωμα, ο ικανότερος ρυθμιστής των ανθρώπινων σχέσεων με στόχο την καθολική εφαρμογή του δικαίου, αν και αναπτύχθηκαν σύγχρονες διαφωνίες και αντιστάσεις (Μαρξ, 1978). Στη μετανεωτερική εποχή, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία με στόχο τη διακυβέρνηση του πολιτικού μορφώματος τίθεται σε αμφισβήτηση, αφού έχει καταστεί σαφές ότι δεν μπορεί να εκπληρώσει τους διακηρυγμένους στόχους του. Παράλληλα αμφισβητείται η καθολικότητα των συγκείμενων της δημοκρατίας, όπως τα δικαιώματα και η ιδιότητα του πολίτη. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, γίνεται σαφές ότι ακόμη και τα πιο κυρίαρχα προτάγματα του Κράτους και της αστικής δημοκρατίας, όπως η ασφάλεια και η αξιοπρέπεια των ατόμων αδυνατούν να εκπληρωθούν (Τσίρος, 2013).

i. Τα λυπημένα πάθη

Στην νεωτερική παράδοση (Σπινόζα, 1996:97-198) το κοινωνικό συμβόλαιο συνάπτεται μεταξύ ατόμων που εκχωρούν τα φυσικά δικάιά τους στο κράτος, την πολιτεία για το προσωπικό τους συμφέρον, την ασφάλειά τους Η πολιτεία (Ντελέζ, 2002:325) είναι συλλογικό πρόσωπο. Τα θεμέλια του κράτους θα πρέπει να προκύπτουν από την κοινή φύση και κατάσταση των ανθρώπων και όχι τα διδάγματα του Λόγου (ορθολογισμού). Αν οι πολίτες αρχίσουν να φοβούνται την πολιτεία πιο πολύ από όλα, τότε θα επανέρθουν στη φυσική κατάσταση και η πολιτεία θα χάσει τη δύναμή της. Έτσι, η πολιτεία καθορίζει τη δική της φύση με την προσαρμογή στο μέτρο του δυνατού στο ιδεώδες του Λόγου (ορθολογισμός). Όσο λιγότερο φόβο ή ελπίδα (λυπημένα πάθη) προκαλεί στους πολίτες, τόσο θα συμφωνεί περισσότερο με το Λόγο. Εδώ τα λυπημένα πάθη τεκμηριώνονται, καθώς οι μαθητές αναφέρονται υποτιμητικά για την πολιτεία και τους λειτουργούς της, κυρίως τους βουλευτές. Πιστεύουν ότι δεν δρουν με στόχο το όφελος των πολιτών. Εκφράζουν φόβο και ανασφάλεια για το μέλλον τους, απαξίωση των θεσμών και της πολιτικής, θυμό για την ανεργία, τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειάς τους.

«(μαθήτρια) *Δεν ξέρουμε [η οικογένεια] τι θα γίνει [αύριο]..., θα έχουμε λεφτά...,...*

(μαθητής) *...γιατί ο δικός μου ο μπαμπάς πήγε στο Βέλγιο; Γιατί να μη βρίσκει δουλειά;...*» (η. π. 17/1/2014)

«(μαθητής) *Οι πολιτικοί είναι για τα μπάζα..., (άλλος) Όλοι είναι πουλημένοι... (πολλοί μαζί) ναι, ναι, ... (γέλια), ...Τι να διαβάσω;... Αφού δε θα βρω δουλειά..., ...τριακόσιοι άχρηστοι*

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

μας κάνουν... ό,τι θέλουν κάνουν... αποφασίζουν όπως τους αρέσει..., ...καλά λένε... να καεί, να καεί (πολλοί μαζί) το μπουρδέλο, η βουλή...(γέλια, φωνές)» (η. π. 11/4/2014)

Αντίστοιχα στο σύνολό τους οι ενήλικες, αναγνωρίζουν το έλλειμμα δημοκρατίας στο μέγιστο βαθμό, καθώς το δίπολο κράτος-πολίτης αναπτύσσει την μεγαλύτερη διάσταση μεταξύ θεσμού και υποκειμένου. Η σχέση αυτή γεννά συναισθήματα έντονης απογοήτευσης, θυμού και νοσταλγίας για το παρελθόν επειδή έχουν διαμορφώσει την πεποίθηση ότι η πολιτεία τους κορόιδεψε.

«(εκπ/κος) Πιστεύω ότι πριν από 20 χρόνια πάλι γίνονταν υπόγεια πράγματα, μας τάζαν το κουτόχορτο, το τρώγαμε, είχαμε μια ψεύτικη ευφορία, νομίζαμε ότι ήμασταν καλά και ήμασταν πλούσιοι. Ζούσαμε με δανεικά πάλι. Και νομίζαμε ότι είχαμε λεφτά. Και τώρα... (συν/ξη, 15/5/2014),

(εκπ/κός)...Ήμασταν καλύτερα. Νιώθαμε ότι ήμασταν καλύτερα. Ζούσαμε σε καλές εποχές» (συν/ξη, 20/5/2014).

Οι παραπάνω απόψεις ερμηνεύονται από τις αλλαγές που προέκυψαν στα δικαιώματα των πολιτών και συνέπεσαν χρονικά με την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Η τελευταία όμως τεκμηριώνει ότι το έλλειμμα προυπήρχε ακόμη και μετά τη μεταπολίτευση. Η Πολιτεία δεν προώθησε τη Δημοκρατία, όπως προσδοκούσε η κοινωνία, έτσι τα άτομα πιστεύουν ότι οι κοινωνικοί, οι πολιτικοί αγώνες πήγαν χαμένοι.

«(εκπ/κός) Ενώ υποτίθεται ότι ο κόσμος είναι πιο ενημερωμένος και πιο ευαισθητοποιημένος... δεν φτάνει όμως να επιτύχει το στόχο [της δημοκρατίας] ... αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις δεν λειτουργούν δημοκρατικά...» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) Όχι [δεν υπάρχει Δημοκρατία]... Δεν πιστεύω ούτε ότι παλιότερα υπήρχε...» (συν/ξη, 13/5/2014)

«(γονέας)...Δώσαμε πολλές βάσεις και ελπίδες ότι θα αλλάξουν κάποια πράγματα στην Ελλάδα, αλλά δυστυχώς δεν άλλαξαν. Από ότι φαίνεται τελικά υπάρχει πισωγύρισμα»(συν/ξη, 20/6/2014).

ii. Οι αντιφάσεις

Από τις απόψεις των υποκειμένων προκύπτουν συνεχείς αντιφάσεις, καθώς αρχικά τεκμηριώνεται ότι βιώνουν την Δημοκρατία στην πλειονότητα, ενώ στη συνέχεια, κυρίως όταν επικεντρώνονται στη συμπεριφορά της πολιτείας προς τους πολίτες, ασκούν κριτική στους κυρίαρχους θεσμούς, της πολιτείας, της δικαστικής εξουσίας και της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και τεκμηριώνουν ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα και δεν επιτυγχάνονται οι διακηρυγμένοι στόχοι της Πολιτείας για τη Δημοκρατία και το συμφέρον του πολίτη.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός)...*Παλιά ήταν πιο ελαστικά τα πράγματα, νομίζω λίγο πιο διαλεκτικοί ήταν, τώρα μου φαίνονται λίγο πιο σκληρά*» (συν/ξη, 28/4/2014).

«(γονέας) *Όχι* [δεν είμαι ικανοποιημένη από την αντιπροσωπευτική δημοκρατία] *Όχι* [έντονα]...» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός)...*Πιστεύω ότι η δικαστική αρχή δεν είναι ελεύθερη... με όλα αυτά που γίνονται θα έπρεπε κάποιος ήδη να είχε παρέμβει και πιστεύω επίσης όλοι αυτοί που ψηφίζουνε δεν αντιπροσωπεύουνε το σύνολο των ανθρώπων*» (συν/ξη, 20/6/2014).

1.δ. Δημοκρατία και κοινωνία

Στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού, το υποκείμενο θεωρείται ελεύθερο, ανεξάρτητο και αυτονομημένο από κάθε συλλογική σχέση (Ζεύλας, 1999:383-4). Το άτομο διαμορφώνεται στη βάση του αντιθετικού δίπολου (ατομικό – συλλογικό), ενώ ο δημόσιος βίος, αν και ρυθμίζεται με γνώμονα τα ατομικά συμφέροντα, διαχωρίζεται με σαφήνεια από τον ιδιωτικό. Στην ελεύθερη οικονομία τα άτομα είναι ιδιώτες-καταναλωτές που επιδιώκουν το ατομικό τους συμφέρον. Κάθε άτομο θεωρείται ιδιοκτήτης του εαυτού του, των ικανοτήτων του και στην ελεύθερη αγορά μπορεί να διατεθεί (όπως ένα προϊόν) σύμφωνα με τη θέλησή του (Μάκφερσον, 1986:349-350). Τα άτομα δεν αποτελούν φορείς ενός συλλογικού ήθους, ούτε αισθάνονται κάποιου είδους δέσμευση προς το συλλογικό συμφέρον, ενώ ουσιαστικά αποσυνδέονται από το δημόσιο βίο. Η κοινωνία αποτελείται από αθροισμένες ατομικότητες ιδιωτών-καταναλωτών, που καθιστούν την ένταξη των ατόμων στη συλλογικότητα και την συμμετοχή τους βάρος, που αναγκάζονται να επωμιστούν με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών, την εκπλήρωση των επιθυμιών, τη διασφάλιση των συμφερόντων τους (Χελντ, 2007:99). Έτσι όμως, στη βάση του ανταγωνισμού των ατομικών συμφερόντων, σε περιπτώσεις απορρύθμισης (κρίσης) της συλλογικής ζωής δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων.

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται η αύξηση της βίας, της έντασης, των προβλημάτων στην κοινωνία,

«(παρατήρηση)...*αρκετοί μαθητές σιτίζονται από την εκκλησία..., ο Α. δεν έχει ρούχα και παπούτσια, τον κοροϊδεύουν στη γειτονιά, μαλώνει συνέχεια με τα παιδιά...*» (η. π., 23/1/2015),

«(παρατήρηση) *οι μαμάδες πιαστήκανε στα χέρια στον αγιασμό για το τίποτα*» (η. π., 14/9/2015), «*ο πατέρας του Κ. τσίριζε, χτυπούσε γροθιά στο γραφείο, να φύγουν οι βρωμιάρηδες [άλλοι μαθητές], η διεύθυνση φοβάται τις αντιδράσεις του, κάλεσε κοινωνικό λειτουργό...*» (η. π., 14/1/2015)

«(παρατήρηση)...*τα κοριτσάκια παραδόθηκαν στον εισαγγελέα, τα πήραν στο χαμόγελο του παιδιού... όλες οι δασκάλες κλαίνε δυο μέρες τώρα...*» (η. π. 5/5/2015).

Το συλλογικό υποκείμενο, αλληλεπιδρώντας με τους θεσμούς, διαμορφώνεται άλλες φορές στη βάση της αναπαραγωγής και της συναίνεσης και άλλες αναπτύσσοντας στρατηγικές αντίστασης. Σε ό,τι αφορά τη Δημοκρατία, όπως εκφράζεται μέσα στην ελληνική κοινωνία, τεκμηριώνεται ότι κυρίως τα τελευταία χρόνια παράγεται μεγαλύτερη ανισότητα, έτσι τμήματα της κοινωνίας περιθωριοποιούνται και αναπτύσσονται αρνητικά φαινόμενα, όπως ένταση και βία.

«(εκπ/κός) Η κοινωνία παράγει ανισότητες» (συν/ξη, 14/5/2014)

«(γονέας) Γενικότερη είναι η όλη πίεση στην κοινωνία» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) ...αυτή η ένταση που υπάρχει μες το σχολείο νομίζω υπάρχει σε όλους τους κοινωνικούς τομείς» (συν/ξη, 29/4/2014).

2. Η Δημοκρατία φθίνει

Τα δικαιώματα του ανθρώπου σύμφωνα με τον Ranciere είναι μια ψευδαίσθηση⁸⁵ και υποδεικνύουν τον γυμνό άνθρωπο που είναι χωρίς δικαιώματα μέσα στο κράτος (2009:37). Ο τρόπος με τον οποίο επεκτάθηκαν στα κατώτερα στρώματα το αποδεικνύει. Σύμφωνα με το Μουζέλη (2004) στο έθνος-κράτος κατά τη διαδικασία εκσυγχρονισμού τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα επεκτάθηκαν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, είτε μέσω της πολιτικής και οικονομικής οργάνωσης των εργαζομένων (bottom up), είτε μέσω των ελίτ που ανταγωνίζονταν στη διεκδίκηση της πολιτικής υποστήριξης των κατώτερων μη προνομιούχων στρωμάτων της κοινωνίας (top down).

Στη μετανεωτερική εποχή ο πολίτης έχει χάσει τη δυνατότητα ελέγχου της εξουσίας. Οι δομές των υπερεθνικών θεσμών είναι δύσκολο να ελεγχθούν, αφού οι παλιές, γνωστές έννοιες και λειτουργίες αντικαθίστανται, λόγω της αυξημένης σύγχρονα ανάγκης για νέες και εξειδικευμένες γνώσεις, ολοένα και περισσότερο⁸⁶.

Έτσι η πλειονότητα των ενηλίκων πιστεύει ότι δε βιώνει ουσιαστική δημοκρατία, ότι έχουν χαθεί τα όποια κεκτημένα της Δημοκρατίας, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει διαβαθμίσεις στην πρακτική εφαρμογή της έννοιας, με τάση να μειώνεται ή να χάνεται το επίπεδο Δημοκρατίας στη πράξη,

«(εκπ/κός) Όχι [δεν υπάρχει δημοκρατία]. Καθορίζουν οι άλλοι την πορεία μου, την εξέλιξη μου» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός) Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να γινόταν καλύτερα, αλλά δεν το λες και Δημοκρατία αυτό που βιώνουμε» (συν/ξη, 29/4/2014)

⁸⁵ Βλ. σχετικά Τερζάκης, 2009.

⁸⁶ βλ. σχετικά Φραγκονικολόπουλος (χ.χ.)

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) ...αυτά πια που κατακτήθηκαν με την Γαλλική επανάσταση τείνουν σήμερα να παύουν να ισχύουν, οπότε πρέπει να ξαναπούμε τι είναι Δημοκρατία...» (συν/ξη, 15/5/2014)

«(γονέας) Μας έχουν αφήσει κάτι λίγα ... [δικαιώματα, ελευθερίες]... αλλά ψίχουλα...»
(συν/ξη, 20/6/2014)

Παράλληλα εκφράζεται ανασφάλεια και φόβος από τους ενήλικες για την επίφαση Δημοκρατίας που βιώνουν,

«(εκπ/κός) Βασικά να μεν μπορείς από την μια να πεις την άποψη σου αλλά από την άλλη άμα την καταθέσεις γραπτά ή οτιδήποτε υπάρχει ένας φόβος και μια δικτατορία» (συν/ξη, 16/6/2014).

«(εκπ/κός) ... εγώ πιστεύω βασικά ότι ζούμε σε ένα καθεστώς Δημοκρατίας, με 300 από πάνω μας, με ένα φως ελπίδας Δημοκρατίας ότι μπορώ να πω ακόμα την άποψη μου. Αλλά και τι έγινε που μπορώ να πω την άποψη μου; ... Θα με διώξουν από τη δουλειά μου, θα με κοιτάζουν λίγο διαφορετικά.» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός)...Αν π.χ. κάποιος υποστηρίζει κάποιο δικό του κόμμα ή οτιδήποτε αυτομάτως δέχεται επίθεση. Δεν είναι ακριβώς λέω την γνώμη μου, δέχομαι επίθεση και στοχοποιούμαι. ...Υπάρχει έντονο το κομμάτι αυτό. ...Από κει πέρα κρύβεται κάτι άλλο από πίσω» (συν/ξη, 20/6/2014)

Οι μαθητές εδώ δεν εμφανίζονται ανήσυχοι για τα πολιτικά γεγονότα, τους όρους της δημοκρατίας, όμως εκφράζουν έντονη ανασφάλεια, όταν η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζεται. Από τη συμμετοχική παρατήρηση προκύπτει ότι οι μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια, όταν κάποιος ή και οι δύο γονείς χάνουν την εργασία και κατανοούν ότι τους επηρεάζει στην πραγμάτωση των δικαιωμάτων τους⁸⁷.

«(παρατήρηση) αρκετοί [οι μαθητές] αισθάνονται ανασφαλείς, κάποιοι έχουν άνεργους και τους δύο γονείς... προβάλλουν άγχος, δεν ξέρουν αν θα μπορούν να συνεχίσουν τις (μορφωτικές) δραστηριότητες τους...» (η. π. 14/2/2014)

Συνολικά στα άτομα κυριαρχεί η πεποίθηση ότι υπάρχει μια σημαντική αλλαγή, μια ποιοτική διαφορά στο επίπεδο δημοκρατίας σήμερα. Συγκρίνοντας τη στάση της πολιτείας πριν και μετά την κρίση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δημοκρατία φθίνει, ακόμη και όσοι αναγνωρίζουν ότι και στο παρελθόν ήταν επίφαση δημοκρατίας.

«(γονέας)...απλά σίγουρα βλέπω κάποια αλλαγή. Δηλαδή πλέον τα πράγματα έχουνε φτάσει ξεκάθαρα, όλο αυτό που ζούμε μου θυμίζει το πολίτευμα της δικτατορίας που μου έχουν περιγράψει οι γονείς μου, οι παππούδες μου κτλ.» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός)...νομίζω ότι η Δημοκρατία φθίνει σιγά-σιγά...» (συν/ξη, 20/5/2014).

⁸⁷ βλ. παρακάτω σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση, σ. 78-129

Μεμονωμένα τεκμηριώνεται ότι η επίφαση της Δημοκρατίας στηρίζεται αποκλειστικά στην ελευθερία της γνώμης.

«(εκπ/κός) Οπότε στα τελευταία 10 - 11 χρόνια που ζω εδώ , η μόνη Δημοκρατία που βλέπω είναι ο καθένας να λέει ελεύθερα την άποψη του. Από κει και πέρα το να γίνονται κάποια πράγματα, αυτό είναι βέβαια ένα κομμάτι Δημοκρατίας δεν είναι Χούντα, δεν μιλάω και σε έχω εκεί στην μαύρη λίστα. Σαφώς είναι ένα κομμάτι. Αλλά δεν πιστεύω (ότι λειτουργεί περαιτέρω)....» (συν/ξη, 16/6/2014).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανυπεράσπιστοι, έρμαιο, αντιμέτωποι με όλη τη σχολική κοινότητα, το θεσμό, την κοινωνία

«(εκπ/κός) Ο δάσκαλος είναι ανυπεράσπιστος, ζητάνε από αυτόν να διαμορφώσει ψυχές, να διαμορφώσει κατ' επέκταση κοινωνία μελλοντική και είναι έρμαιο στις κρίσεις όλων: της υπηρεσίας, των συναδέλφων, των μαθητών του, των γονιών. Δεν έχει κανέναν σύμμαχο» (συν/ξη, 15/5/2014),

«(εκπ/κός) ...Καταρχάς (βλέπω αλλαγή) στον τρόπο που μας φέρονται οι γονείς και οι ανώτεροι μας. Στις απαιτήσεις που έχουν από εμάς οι κρατικοί φορείς και στο σεβασμό που μας έχει η κοινωνία, η οποία (εννοεί ο οποίος σεβασμός) πλέον όσο πάει και εκλείπει. ...Αντιμετωπίζουμε από την κοινωνία μια προκατάληψη τώρα πια» (συν/ξη, 14/5/2014).

Κεφάλαιο Β: Η μόρφωση στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού

«Τα δικαιώματα του ανθρώπου συνιστούν τον θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο η ανθρωπότητα επιχειρεί να οικοδομήσει ένα ειρηνικό και ευοίωνο μέλλον για όλους τους ανθρώπους σε κάθε γωνιά της γης»⁸⁸

1. Τα δικαιώματα πυλώνας της Δημοκρατίας;

Τα δικαιώματα σύμφυτα με τις νεωτερικές δημοκρατίες και το έθνος-κράτος προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση ανάμεσα στις ομάδες διεκδίκησης και στην εξουσία. Αναφέρονται ρητά για πρώτη φορά στα κείμενα των επαναστάσεων⁸⁹ του 18ου αι. και θέτουν τον άνθρωπο και τις ανάγκες του στο προσκήνιο υπό το πρίσμα του φυσικού δικαίου (ανθρώπινα δικαιώματα). Οι αλλαγές στην οικονομία, κυρίως τους τελευταίους δύο αιώνες, διαμορφώνουν με νέους όρους την κοινωνική οργάνωση των ανθρώπων. Σήμερα, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η τεχνολογία και τα επιτεύγματά της και η κοινωνία της γνώσης διαμορφώνουν εκ νέου το περιεχόμενο των δικαιωμάτων και τη δημοκρατία.

Στις νεωτερικές δημοκρατίες το κράτος λειτουργεί ως ρυθμιστής και προστάτης των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που συχνά ταυτίζονται με το «κράτος δικαίου»⁹⁰.

Τα δικαιώματα διακρίνονται (Σπανού, 2005:84-85) σε τρία καθεστώτα (status negativus-ατομικά, activus-πολιτικά, positivus-κοινωνικά). Σύμφωνα με τον Bobbio, (1998) τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα είναι η πρώτη γενιά δικαιωμάτων. Τα πολιτικά δικαιώματα δεν είναι απόλυτα διακριτά από τα ανθρώπινα δικαιώματα μια και αποτελούν συχνά τη μόνη σοβαρή εγγύηση για αυτά⁹¹. Η δεύτερη γενιά αφορά τα κοινωνικά δικαιώματα, που θεσμοθετούνται πολύ αργότερα (20ο αι.) και συνδέονται με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας. Έκφρασή τους είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι κοινωνικές υπηρεσίες (δημόσιο). Τα δικαιώματα της τρίτης και τέταρτης γενιάς αφορούν την οικολογία, τη βιολογική έρευνα, κ.ά.

Ο όρος δικαιώματα, καθώς συναρτάται με τη Δημοκρατία, χαρακτηρίζεται επίσης⁹² από ασάφεια και οι διαφορετικές εκδοχές απόδοσης του νοήματος του έχουν εγείρει σημαντικά ζητήματα. Οι επίσημες διακηρύξεις των δικαιωμάτων χαρακτηρίζονται

⁸⁸ βλ. Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. (2013).

⁸⁹ βλ. σχετικά τις Θεωρητικές προϋποθέσεις, σ. 15-18.

⁹⁰ βλ. Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 25: Αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου, προστασία θεμελιωδών δικαιωμάτων.

⁹¹ Για τον διαχωρισμό των πολιτικών δικαιωμάτων από τα ανθρώπινα και τις συνέπειες βλ. Εισαγωγή σ.15-18

⁹² βλ. κεφ. Α., σ. 51.

από την καθολικότητα, αν και η δεύτερη γενιά δικαιωμάτων, όπως και οι επόμενες, φαίνεται σταδιακά να αναγνωρίζουν ως σημαντικό παράγοντα την ετερότητα⁹³, που χαρακτηρίζει τους τυπικά ίσους πολίτες (Σπανού, *ibid*:88). Στη βάση αυτή, η εξέλιξη των δικαιωμάτων (πρώτη, δεύτερη, τρίτη και τέταρτη γενιά) βασίζεται στην διαρκή διαπραγματεύση των κοινωνικών ομάδων με το αστικό κράτος, αλλά και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους για τον έλεγχο της κρατικής εξουσίας, ενώ παράλληλα σήμερα διαμορφώνεται από τις νέες ανάγκες της οικονομίας, όπως προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση⁹⁴ και τα τεχνολογικά επιτεύγματα. Σύμφωνα με τον Bourdieu, (2001:128) θα πρέπει να καταργηθούν όλοι οι περιορισμοί που ανακόπτουν την παγκοσμιοποίηση, οι οποίοι συνδέονται με την ύπαρξη του κράτους – έθνους, με το ρόλο του πολίτη και τα δικαιώματά του, για να επιτευχθεί η ενοποίηση του οικονομικού κόσμου. Παράλληλα όμως σήμερα παρατηρείται ότι «...κάθε αίτημα, κάθε ανάγκη, κάθε επιθυμία μεταφράζεται στη νομικοπολιτική μορφή της γλώσσας των δικαιωμάτων, λες κι έτσι μπορεί να ποριστεί μεγαλύτερο κύρος ή αξιώσεις ισχύος» (Τερζάκης, *ibid*:53). Έτσι, την ίδια στιγμή που στο βωμό των αναγκών της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας περιστέλλονται ή καταργούνται δικαιώματα, προκύπτουν νέα αιτήματα για τη νομιμοποίηση αναγκών και επιθυμιών από τους ίδιους φορείς που αφαιρούν τη δυναμική των ήδη υπαρχόντων δικαιωμάτων.

Στη ρητορική των δικαιωμάτων η εξουσία από την οποία πηγάζουν αυτά θεωρείται ο λαός, αφού αποτελούν συγκείμενα της Δημοκρατίας. Είναι σύμφυτα της ιδιότητας του πολίτη⁹⁵. Ωστόσο εγγυητής της ερμηνείας, του σεβασμού και της εφαρμογής ρυθμίσεων σχετικά με αυτά είναι το κράτος. Μάλιστα η επέκταση της έννοιας των δικαιωμάτων σε υπερεθνικό επίπεδο στις μέρες μας, ξεπερνά τα όρια του έθνους-κράτους, ενώ επιτάσσει μια υπερεθνική εξουσία αντίστοιχα ως εγγυητή τους. Τον ρόλο αυτό σήμερα ασκούν οι υπερεθνικοί θεσμοί, όπως η Ε.Ε. Ωστόσο αυτό που παρατηρείται είναι ότι, όσο αναπτύσσεται η ρητορική των δικαιωμάτων, όλο και περισσότεροι άνθρωποι εξαιρούνται από την ιδιότητα του πολίτη (μετανάστες, πρόσφυγες, άστεγοι, κ.α.) (Agamben, 2005). Η «πολιτικά ορθή» οπτική της πολυπολιτισμικότητας και των συναρτώμενων δικαιωμάτων αποκρύπτει την φιλελεύθερη αντίληψη στην οποία βασίζονται τα σύγχρονα κράτη, σύμφωνα με την

⁹³ βλ. σχετικά παρακάτω κεφ. Β., σ. 110.

⁹⁴ δηλαδή η εντατικοποίηση των αλληλεπιδράσεων σε παγκόσμιο επίπεδο έτσι ώστε τα τοπικά γεγονότα αλληλεπιδρούν και αλληλο-διαμορφώνονται με τα μακρινά (Giddens, 1991:167).

⁹⁵ βλ. σχετικά κεφ. Γ., σ.131

οποία τα δικαιώματα δεν απονέμονται στη βάση της ιδιότητας του ανθρώπου και του πολίτη, αλλά της ιδιοκτησίας και του οικονομικού ανταγωνισμού (Μαρξ, *ibid*:82)

Παρόλα αυτά, η ρητορική των δικαιωμάτων, αν και μέχρι σήμερα παράγει ασάφεια, αντιφάσεις, προβληματισμούς, παραμένει η πιο συχνή ερμηνευτική της Δημοκρατίας⁹⁶ για τα άτομα παράλληλα με τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο κράτος, που αφορούν στην υπακοή.

1.α. Τα αντιθετικά δίπολα

Στη φιλελεύθερη δημοκρατία, όπως προαναφέρθηκε⁹⁷, η κοινωνία συγκροτείται στη βάση των ατομικών συμφερόντων. Ειδικά σήμερα που η φιλελεύθερη Δημοκρατία αλλάζει, καθώς τα όρια του έθνους κράτους ξεπερνιούνται για τις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο για τα άτομα να ερμηνεύσουν, να δεχτούν αλλαγές και να αναπτύξουν νέες στρατηγικές, τουλάχιστον με την ταχύτητα που επιβάλλουν αλλαγές οι κυρίαρχοι θεσμοί στη ζωή των ατόμων.

Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ατόμων, ο εκπαιδευτικός θεσμός επιτάσσει συνεχείς αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας δυσκολεύονται να τις παρακολουθήσουν και δεν προλαβαίνουν να τις συνειδητοποιήσουν.

«(εκπ/κός) Ναι. Βγαίνουν τόσες πολλές εγκύκλιοι... και είναι τόσες πολλές οι αλλαγές που δεν προλαβαίνουμε να τις συνειδητοποιήσουμε» (συν/ξη, 29/4/2014) .

«(γονέας)... δεν ξέρουμε τι μας ζημερώνει... όλα αλλάζουν, βιβλία, εξετάσεις, οι σημαιοφόροι... τά 'χουμε χάσει, όποιος βγαίνει αλλάζει και το σχολείο (την εκπαίδευση)»(συν/ξη 20/6/2014)

«(μαθήτρια) δεν ξέρουμε τίποτα, πώς θα πάμε στο Πανεπιστήμιο... λένε ότι θα καταργηθούν οι εξετάσεις μέχρι τότε...» (η. π., 17/1/2014)

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και για τις αλλαγές που διαμορφώνουν νέες, υποβαθμισμένες εργασιακές σχέσεις στον χώρο των νέων εκπαιδευτικών και επισημαίνουν τη μαζική τοποθέτηση ειδικοτήτων στα σχολεία, δηλαδή την εισδοχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

«(εκπ/κός) ...αλλαγές ειδικά για τα νέα άτομα τα οποία προσλαμβάνονται στα σχολεία. Με συνθήκες λίγων ωρών διδασκαλίας, λίγων χρημάτων, σίγουρα υπάρχουν αλλαγές..» (συν/ξη, 28/4/2014),

«(εκπ/κός) ...Πάρα πολλές ειδικότητες στα σχολεία...» (συν/ξη, 14/5/2014).

⁹⁶ βλ. κεφ. Α., σ. 53

⁹⁷ βλ. σχετικά κεφ. Α., σ. 54.

Από τη μια η προσπάθεια για την εκπλήρωση των ατομικών αναγκών και από την άλλη η επιβολή δυσβάσταχτων συνθηκών στην καθημερινή πράξη καθιστούν τα άτομα ανασφαλή, αδύναμα να συγκροτήσουν μια ενιαία συλλογική συνείδηση, αφού οι όροι εξουσίας μεταβάλλονται συνεχώς. Έτσι τα άτομα πιέζονται και αντιδρούν προς το παρόν στη βάση των ομάδων σύγκρουσης συμφερόντων, όπου ο πιο αδύναμος αποτελεί και στόχο.

Στη βάση των παραπάνω, διαμορφώνεται η οπτική του ατόμου για τον «άλλο» και τη Δημοκρατία από αντιθετικά δίπολα ανάλογα με τη θέση κάθε φορά του υποκειμένου και τη μικρο ή μακρο-φαντασιακή τάξη που υπάγεται.

Οι ομάδες ενήλικων (γονείς, εκπαιδευτικοί) και τα παιδιά είναι στεγανά διαχωρισμένες στη βάση των συμφερόντων τους και βρίσκονται να μεν σε συνεργασία, αλλά και σε αντιπαλότητα μεταξύ τους, όπως φαίνεται πιο κάτω.

i. γονείς-εκπαιδευτικοί

Το ζήτημα που βαραίνει περισσότερο αυτή τη στιγμή τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου είναι η περιστολή της παιδαγωγικής⁹⁸ ελευθερίας⁹⁹ των εκπαιδευτικών.

Οι διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες¹⁰⁰ και προτάσεις που αναπτύχθηκαν με πρόταγμα την ελευθερία μαθητή και δασκάλου έχουν τις ρίζες τους στην αρχαία δημοκρατία και τον Διαφωτισμό και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να αποτελούν αντικείμενο θεωρητικών στοχασμών, πρακτικών διαφωνιών, αίτιο και αιτιατό στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρά τις διαφορετικές οπτικές, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξή τους αποτελεί η Δημοκρατία. Ωστόσο εδώ τεκμηριώνεται ότι τα άτομα συσχετίζουν τα προβλήματα στο σχολείο με τον εκδημοκρατισμό του που τον κρίνουν προβληματικό.

«(εκπ/κός)...γιατί αυτός ο κακώς εννοούμενος εκδημοκρατισμός ... ο κάθε ένας μπορεί να λείπει τη γνώμη του και να παρεμβαίνει...» (συν/ξη, 13/5/2014).

«(εκπ/κός)...Γιατί δεν έχουμε δικαίωμα ούτε να ασκήσουμε μια παιδαγωγική, μια μέθοδο χωρίς να τεθούμε σε αυστηρή κριτική και σε επέμβαση από τους γονείς πολλές φορές» (συν/ξη, 9/5/2014).

⁹⁸ Η προέλευση του όρου Παιδαγωγική βρίσκεται στην αρχαία ελληνική (παιδί και άγω) και σήμαινε την καθοδηγούμενη αγωγή του παιδιού. Στη σύγχρονη εποχή η Παιδαγωγική ανήκει στις κοινωνικές επιστήμες και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια του παιδιού μέσα από την επιλογή στοχευμένων (παιδαγωγικών) ενεργειών (Πολίτης, 2016).

⁹⁹ Εδώ η ελευθερία εννοιολογείται ως η δυνατότητα του ατόμου να σκέφτεται και να δρα αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών του, τις οποίες μπορεί να αιτιολογήσει στη βάση των επιστημονικών αρχών της Παιδαγωγικής αλλά και τις πεποιθήσεις και τις επιδιώξεις του (Γαλανόπουλος, 2016).

¹⁰⁰ βλ. Εισαγωγή, σ. 30.

Εδώ τεκμηριώνεται η αντιπαλότητα μεταξύ γονέων και εκπ/κών που διαμορφώνεται από την άρση της αυθεντίας του δασκάλου στις μέρες μας και επιτρέπει την παρέμβαση, υπόδειξη από τους γονείς στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, έχει μεταβληθεί η στάση της κοινωνίας, έχει υποτιμηθεί και λειδορηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κυρίως από τα Μ.Μ.Ε. τα τελευταία χρόνια. Έτσι έχουν επηρεαστεί οι πεποιθήσεις των γονέων και των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο τους. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται ότι η παρέμβαση της οικογένειας στο χώρο του σχολείου περιορίζει τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται βάρος, αφού συμπίεζονται στη βάση αντιφατικών θεωριών και πεποιθήσεων της κοινωνίας για το ρόλο τους μέσα στη σχολική μονάδα. Οι γονείς, φορείς των αντιλήψεων και στάσεων της κοινωνίας εκφράζουν δύο κυρίαρχες οπτικές.

Η μία πλευρά της κοινωνίας περιορίζει το ρόλο του δασκάλου σε διαχειριστή της γνώσης (ερβαρτιανή σχολή)¹⁰¹, ενώ συχνά τον θεωρεί υπαίτιο για το σύνολο των αλλαγών που κάθε τόσο επιτάσσει ο εκπαιδευτικός θεσμός και των προβλημάτων που απορρέουν από αυτές.

«(γονέας)... είναι τώρα δάσκαλος αυτός; ... είναι βιβλίο αυτό να το διδάξεις στα παιδιά;...» (η. π., 13/3/2014)

«(γονέας) ...και η Ιστορία, τα Μαθηματικά... βαριούνται, δυσκολεύονται με τη γλώσσα... κάν' το χριστιανή μου λίγο ενδιαφέρον το μάθημα...» (η. π., 17/2/2014)

«(γονέας) ... η προηγούμενη δασκάλα ήθελε όλες τις ερωτήσεις του βιβλίου γραπτά... μα γίνονται αυτά; ... μπορούν τα παιδιά; ...» (η. π., 17/2/2014)

Η άλλη πλευρά απαιτεί μεταρρυθμίσεις που έχουν συμβεί εδώ και χρόνια σε άλλες χώρες της Ευρώπης (σχολείο εργασίας)¹⁰² και μια πιο ανοιχτή διδασκαλία με μεθόδους, μέσα, στρατηγικές.

«(γονέας)...αμάν πια αυτή η αποστήθιση... όλος ο κόσμος έχει αλλάξει, εμείς εδώ..., παπαγαλάκια έχουν καταντήσει τα παιδιά μας...» (η. π., 4/4/2014).

«(γονέας) ...ούτε ένα βίντεο, ένα παιχνίδι δεν είδανε στον υπολογιστή, δυό χρόνια, ... τι να πω...» (η.π. 11/4/2014).

Εμφανίζεται μια έντονη αντιπαλότητα ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς όπου η κάθε ομάδα αναγνωρίζει προβληματική την άλλη στη λειτουργία της. Έτσι η δυσaréσκεια και η ένταση στην καθημερινότητα του σχολείου είναι αυξημένες, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αλλάζουν τη στάση

¹⁰¹ βλ. σχετικά Dunkel, 1970.

¹⁰² Για το σχολείο εργασίας βλ. Ντιούι, 1980/ 1982.

τους απέναντι σε μαθητές υπό την πίεση της οικογένειας, κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης και της συμπεριφοράς.

«(εκπ/κός) Όλοι θέλουν δεκάρια για τα καμάρια τους... Ε, αφού έτσι θέλουν θα το έχουν... θα κάθομαι εγώ να παιδεύομαι;...» (η. π., 15/5/2014)

«(παρατήρηση) ... έφτασε το περιπολικό και η μητέρα είναι έξαλλη... η διεύθυνση τά 'χει χάσει... προσπαθούν να την ηρεμήσουν... απειλεί με καταγγελία» (η. π., 6/5/2015)

«(παρατήρηση) ... η μητέρα και η θεία του μαθητή άρπαξε τη δασκάλα από το χέρι, θα τη χτυπούσε, εντυχώς τη σταμάτησε ο Φ. (άλλος εκπαιδευτικός)... οι φωνές ακούγονται σε όλο το σχολείο..., ... Όλα αυτά τείνουν να αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση στην καθημερινότητα του σχολείου, κάτι που προβληματίζει έντονα και δυσχεραίνει την εργασία των εκπ/κών» (η. π., 22/5/2014)

ii. εκπαιδευτικοί-μαθητές

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, στη βάση όσων έχουν παρατεθεί πιο πάνω, έχει διαμορφώσει την πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν περισσότερα δικαιώματα, που τα ασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό και κατά συνέπεια περισσότερη ελευθερία από τους ίδιους.

«(εκπ/κός) Πιστεύω ότι έχει [ο μαθητής δικαιώματα] εν μέρει. Γιατί, αν δεν περνάει καλά στο σχολείο ή στην τάξη του, έχει το δικαίωμα να το αναφέρει αυτό στην Διεύθυνση, στους γονείς του, είναι ελεύθερος και να γίνει κάτι.» (συν/ξη, 20/5/2014).

Αντίστοιχα οι μαθητές πιστεύουν ότι δεν μπορούν να βρουν το δίκιο τους στο χώρο του σχολείου, όταν έρχονται σε αντιπαράθεση με κάποιον δάσκαλο¹⁰³.

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι οι δύο ομάδες δέχονται πίεση από τις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού και της κοινωνίας.

«(παρατήρηση) [τα παιδιά] διαμαρτύρονται συνέχεια, δεν έχουν χρόνο για παιχνίδι... οι εκπαιδευτικοί πιέζονται πάρα πολύ από την παρουσία των γονιών, προσέχουν τι θα πουν, πώς θα φερθούν, οι άντρες φοβούνται πλέον την σωματική επαφή με τις μαθήτριες... όλοι φοβούνται ότι θα κατηγορηθούν για κάτι... υπάρχει ασάφεια στους κανόνες, την επαφή, φόβος για όλα...» (συν/ξη, 3/4/2014).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί τεκμηριώνουν ότι, παρόλο που τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο υπάρχουν, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν πλήρως και ισότιμα για όλους. Στα παρακάτω υποκεφάλαια που αφορούν την ετερότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτό συζητείται εκτενέστερα.

«(εκπ/κός) Θεωρητικά ναι [πραγματώνονται]..., [όμως] πρακτικά αν έχεις τύχη διάβαινε και ριζικό περπάτει» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(εκπ/κός) Όχι [δεν πραγματώνονται για όλα τα παιδιά] ισότιμα τα δικαιώματα...» (συν/ξη, 9/5/2014).

¹⁰³ βλ. σχετικά κεφ. Α., σ. 69.

1.β. Τα Δικαιώματα του Παιδιού

Τα δικαιώματα του παιδιού έχουν παραχθεί στα ίδια πλαίσια με εκείνα των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη. Στηριγμένα στις αρχές του δυτικού τρόπου σκέψης¹⁰⁴ (διαφωτισμός, κρατισμός, καθολικότητα της ανθρώπινης φύσης, καθολικότητα των παιδικών χαρακτηριστικών) συνιστούν αφηρημένες έννοιες που δύσκολα αναγνωρίζονται και κατανοούνται από το μέσο πολίτη και ακόμη πιο δύσκολα τίθενται σε εφαρμογή. Αν και έχουν θεσμοθετηθεί αντισταθμιστικά μέτρα¹⁰⁵ δεν αναγνωρίζονται με ουσιαστικό τρόπο τα διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά πλαίσια των κοινωνικών ομάδων, οι διαφορετικές μορφές και τρόποι που ορίζουν την έννοια της οικογένειας και κυρίως η ανάγκη για συμμετοχή των ανήλικων ατόμων στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι μεγάλοι «γνωρίζουν» καλύτερα το «συμφέρον» των παιδιών, όπως και οι ελίτ «γνωρίζουν καλύτερα» και νομοθετούν για το «συμφέρον» των πολιτών. Τα κείμενα των συμβάσεων παράγονται κάθε φορά με τη συμμετοχή των κρατικών εξουσιών και όχι των πολιτών. Αν και οι σύγχρονες θεωρίες αναγνωρίζουν τα παιδιά ως υποκείμενα δικαιωμάτων και όχι ως αντικείμενα προστασίας (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, 2000), εντούτοις δε φαίνεται να προωθούνται πρακτικές με στόχο την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις για τα δικαιώματα και κυρίως στο κοινωνικό γίνεσθαι, με στόχο τη διαμόρφωσή του από κοινού με τους ενήλικες.

Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20-11-1989), ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Θέτει βασικές αρχές για την ευημερία των παιδιών και αποτελείται από 54 άρθρα. Έχει επικυρωθεί από 191 χώρες ενώ το 1992 επικυρώθηκε και από την Ελλάδα (ΦΕΚ 192/2-12-1992).

Τα άρθρα (54) της σύμβασης των Δικαιωμάτων του παιδιού (Hodgkin, 1998) χωρίζονται σε τρία μέρη.

Α' μέρος- Δικαιώματα: Άρθρα 1 έως και 41. Σ' αυτό στοιχειοθετούνται οι τέσσερις μεγάλες κατηγορίες των δικαιωμάτων των παιδιών: Δικαιώματα Επιβίωσης, Ανάπτυξης, Προστασίας & Συμμετοχής.

Β' Μέρος-Εφαρμογή και Έλεγχος: Άρθρα 42 έως και 45

¹⁰⁴ βλ. σχετικά Εισαγωγή, Ιστορική αναδρομή, σ. 11-36.

¹⁰⁵ βλ. σχετικά κεφ. Β. για την κριτική των προγραμμάτων σ.105-108.

Εδώ περιγράφεται ο μηχανισμός ελέγχου της εφαρμογής της Σύμβασης και θεσμοθετείται το όργανο που θα ασκεί αυτό το ρόλο, δηλαδή η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Γ' μέρος-Ενδεχόμενες Τροποποιήσεις: Άρθρα 46 έως και 54

Περιλαμβάνει τις διατάξεις που αφορούν ενδεχόμενες τροποποιήσεις σε άρθρα της Σύμβασης.

1.γ. Τα Δικαιώματα στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού

Τα δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξης (Hodgkin, *ibid*) στα άρθρα της Σύμβασης (άρθρα 17,28,29,30,31και 42) περιλαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο αναγνωρίζεται ως μια δύναμη για την απελευθέρωση του έθνους και την επίτευξη της προόδου στα πλαίσια του Διαφωτισμού (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, *ibid*). Συνδέεται άμεσα, όπως προκύπτει (ΦΕΚ 192/2-12-1992) μέσα από τη συγκεκριμένη ταξινόμηση, με το δικαίωμα στην Ταυτότητα, την Πληροφόρηση, την Ψυχαγωγία-διασκέδαση αλλά και τη γνώση και μετάδοση των Δικαιωμάτων μέσω φορέων και θεσμικών οργάνων, όπως το σχολείο και ο συνήγορος του πολίτη (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, *ibid*:134-35).

2. Η εννοιολόγηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση

Το νεωτερικό πρόταγμα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται στη βάση του διαχωρισμού της παιδικής ηλικίας (Αριές, 1990) από τον ενήλικο κόσμο. Στα πλαίσια του φιλελευθερισμού, πραγματώνεται μέσα στον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό, το Σχολείο. Στην Ελλάδα το δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση ορίζεται μέσω του άρθρου 16 του Συντάγματος με τη δωρεάν 9χρονη υποχρεωτική παιδεία που παρέχεται από το κράτος.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών δικαιωμάτων που ταυτίζονται με το κράτος πρόνοιας και έχουν στόχο να ισορροπήσουν την αντίφαση μεταξύ τυπικής πολιτικής ισότητας και κοινωνικής ανισότητας. Οι παροχές που προσφέρουν στα άτομα τα κοινωνικά δικαιώματα στηρίζονται στην διακριτική ευχέρεια της εξουσίας, ενώ αποκρύπτεται ότι στην ουσία αφορούν οικονομικά και πολιτικά αιτήματα (Τσουκαλάς, 2012). Έτσι τα κοινωνικά δικαιώματα συσχετίζονται με τους οικονομικούς πόρους που θέλει να διαθέτει το κράτος για αναδιανομή (Σπανού, 2005:92-96) με στόχο την κοινωνική συνοχή. Αν και δεν αφορούν εντέλει την άμεση πολιτική εφαρμογή αλλά τη διακήρυξη της πολιτικής πρόθεσης, εντούτοις αποκτούν νόημα στην πράξη. Εδώ επικεντρώνεται και το πιο βασικό πρόβλημα του δικαιώματος στην εκπαίδευση σήμερα.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται σήμερα, έχει δεχτεί σημαντικές επιρροές από μια σειρά παιδαγωγικών θέσεων¹⁰⁶ που ήρθαν σε ρήξη, κυρίως από το 1960 και έπειτα, με τον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό και έθεσαν σε νέα βάση το περιεχόμενο του δικαιώματος. Έτσι η ρητορική που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός θεσμός μέσω του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και των διακηρύξεων των πολιτικών προσώπων χαρακτηρίζεται από πολυσυλλεκτικότητα και εμφανίζεται επηρεασμένη από τον κοσμοπολιτισμό, τη Νέα Αγωγή και την Κριτική Παιδαγωγική που συγκλίνουν στην αποδοχή της ετερότητας, την άρση των ανισοτήτων και τη δημοκρατική παιδεία των ατόμων.

Στο πλαίσιο αυτής της ρητορικής, φαίνεται ότι ο θεσμός δίνει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των ατόμων, την παιδεία και την πολύπλευρη ανάπτυξη των ατόμων στη βάση της διαφοράς, αλλά τα περιορισμένα κρατικά κονδύλια, που αφορούν την κάλυψη των αναγκών των σχολείων, αποδεικνύουν ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα στην πράξη (Κοτσιφάκης, 2016). Στην πραγματικότητα το εκπαιδευτικό μοντέλο εμφανίζεται κυρίως μονοπολιτισμικό, προσκολλημένο ακόμη στα όρια του έθνους-κράτους, βασισμένο στον πολιτισμό της κυρίαρχης αστικής τάξης (Παυλίδης, 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες, παράγεται υπερπληθώρα ευκαιριακών αντισταθμιστικών¹⁰⁷ προγραμμάτων (Κολιάδης, 1989:581) στην εκπαίδευση που εντείνουν την ανισότητα, αν και φαινομενικά έχουν σαν στόχο την άρση της. Τα προγράμματα αυτά διακηρύττουν ότι έτσι προσφέρουν ίσες ευκαιρίες, ενώ στην ουσία ενοχοποιούν τα ίδια τα άτομα για την αποτυχία τους. Αν και το σύστημα προσφέρει δυνατότητες, δεν αξιοποιούνται συνήθως από τα ίδια.

Επειδή η εκπαίδευση θεωρείται το κομβικό σημείο για την ανάπτυξη και τη σταθερότητα της παγκόσμιας αγοράς (Σταμέλος, 2009)¹⁰⁸, δημιουργήθηκε η ανάγκη για ένα νέο επιστημονικό πεδίο, την εκπαιδευτική πολιτική, που θα καθορίζει πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης μέσω προγραμμάτων και δράσεων. Ωστόσο χαρακτηρίζεται από συνεχείς αντιφάσεις. Αναπτύσσεται υιοθετώντας κοινή ρητορική (πολιτικά ορθό) αλλά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εθνικού (στοχοθετεί στη βάση του έθνους-κράτους) και υπερεθνικών θεσμών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος,

¹⁰⁶ βλ. σχετικά τις παιδαγωγικές τάσεις, σ. 30.

¹⁰⁷ Από τα τέλη του '90 μέχρι και σήμερα παράγεται πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την άρση της ανισότητας στην εκπαίδευση των φτωχών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων με τη χρηματοδότηση της Ε.Ε. (ΕΣΠΑ).

¹⁰⁸ Το βασικό κείμενο έχει αντληθεί από Σταμέλο, 2005.

2004), χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, ασάφεια, παράγει ποικίλες ερμηνείες και αντιθέσεις (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003).

Αν και η εκπαιδευτική πολιτική έχει υποχρέωση να επιβάλλει την κανονιστική ισχύ του δικαιώματος στην εκπαίδευση, αποκρύπτεται το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός τελικά αποσκοπεί στην ευκαιριακή αντιστάθμισή της ανισότητας, όπως εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο, παρά στην πρόληψη και την άρση του φαινομένου των ανισοτήτων, όπως παράγεται μέσα στην οικογένεια και την κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύεται η πολιτική βούληση για εργαλειακή χρήση των προγραμμάτων με στόχο όχι την εξάλειψη του φαινομένου των ανισοτήτων αλλά την κοινωνική συνοχή¹⁰⁹. Διαμορφώνεται λοιπόν για τα άτομα μια ψευδής αντίληψη ασφάλειας και ισότητας (Castells, 1989) σε μια κοινωνία ανισοτήτων και ανασφάλειας.

2.α. Οπτικές του μορφωτικού δικαιώματος.

Σε όλες τις μορφές της η δημοκρατία θέτει την παιδεία ταυτόχρονα απαραίτητη προϋπόθεση και ζητούμενό της. Η παιδεία των ατόμων εντός της πόλεως που όρισε ο Αριστοτέλης ερμηνεύτηκε ως αγωγή για το καλό (δίκαιο) στο Διαφωτισμό και στην ιστορία του έθνους-κράτους πήρε την τελική μορφή της κρατικής εκπαίδευσης με στόχο την πραγμάτωση του σχετικού δικαιώματος. Η αγωγή μπορεί να διαπαιδαγωγεί ανθρώπους για την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, να τους διδάσκει τις πολιτικές αρετές (Σωτηρόπουλος, 2017).

Στα πλαίσια του έθνους-κράτους το ρόλο της αγωγής αναλαμβάνει ο κρατικός θεσμός της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κονδύλη (1991:257) το Εγώ μέσα στη μαζική δημοκρατία αντιστοιχεί στη διαδικασία της μαζικής κατανάλωσης και λιγότερο της συσσώρευσης. Έτσι και η παιδεία, ενώ πριν τον 20ο αιώνα ήταν η συσσώρευση πνευματικών αγαθών πάνω στη βάση μια πάγιας ιδιοκτησίας, απαιτούσε χρόνο και κόπο και εντασσόταν σε ένα μεγάλο σχέδιο ζωής, στη μαζική δημοκρατία αλλάζει. Το Εγώ στα πλαίσια της αυτοπραγμάτωσής του καταναλώνεται καθώς καταναλώνει πρόσωπα και αγαθά χωρίς να διαμορφώνει κάποια σχέση με αυτά. Αν και ωθείται σε μια όλο και ταχύτερη ταύτιση με όλο και περισσότερα πράγματα δεν ενδιαφέρεται καθόλου για το βάθος αυτής της ταύτισης. Στο πλαίσιο της μαζικής εκπαίδευσης διαμορφώνεται όλο και μεγαλύτερο ρήγμα ανάμεσα στο άτομο και το περιεχόμενο της παιδείας. Έτσι η παιδεία σταδιακά κατά τον 20ο αιώνα ταυτίζεται με την

¹⁰⁹ για τα αντισταθμιστικά προγράμματα και τα αποτελέσματά τους βλ. σχετικά Γκατζιούφα, 2007.

εκπαίδευση, ενώ τον 21ο με την κατάρτιση που αφορά τη μερική κατάκτηση δεξιοτήτων από τα άτομα για τις ανάγκες της αγοράς.

Οι όροι παιδεία και εκπαίδευση, αν και διαφέρουν, στη συνείδηση των πολιτών σταδιακά συγχέονται. Ο όρος παιδεία στα πλαίσια του κράτους αναγνωρίζεται ως έννοια ευρύτερη που εμπεριέχει απαραίτητα την εκπαίδευση. Το πρώτο δηλ. είναι το ζητούμενο και το δεύτερο ο τρόπος. Στην καθομιλουμένη οι έννοιες πολύ συχνά ταυτίζονται. Πολλοί όμως τονίζουν ότι οι όροι λειτουργούν αντιθετικά μεταξύ τους.

Η εξίσωση των όρων παιδεία και εκπαίδευση, έχει τη βάση της στην ίδια λογική εξίσωσης της πόλεως με το κράτος και της άκρατης δημοκρατίας με τη δημοκρατία των αρίστων (ολιγαρχία). Ο Καστοριάδης (2001:69-86) επισημαίνει ότι η παιδεία είναι διαδικασία σε μια κοινωνία αυτόνομη που αυτοθεσμίζεται. Αντίθετα οι ετερόνομες κοινωνίες συμβαδίζουν με την «περίφραξη της σημασίας» και της ισχύος ή της αξίας της. Αυτό συνεπάγεται ότι όχι μόνο το πολιτικό ερώτημα είναι κλειστό εκ των προτέρων αλλά και το ηθικό. Από πριν, σε αυτές, ορίζεται το τι αξίζει και τι όχι, τι είναι καλό ή κακό, ενώ αποκρύπτεται το ποιος ορίζει και με ποιο σκοπό.

Στα κείμενα του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως και σε κείμενα των υπερεθνικών θεσμών (E.E.), συχνά ο όρος εκπαίδευση παρατίθεται δίπλα στις έννοιες της παιδείας, της μόρφωσης και της κατάρτισης (Συνθήκη Λισαβόνας & Circa). Αντίστοιχα, οι έννοιες αυτές ταυτίζονται και στη συνείδηση των ατόμων. Ωστόσο, παρόλο που συσχετίζονται στη βάση της πρόσκτησης γνώσης, δεν είναι ταυτόσημες. Ο μεγαλύτερος βαθμός ταυτοσημίας προκύπτει μεταξύ της παιδείας και της εκπαίδευσης, ενώ τα τελευταία χρόνια η έννοια της κατάρτισης εμφανίζεται σε μια προσπάθεια ταυτοσημίας με την εκπαίδευση. Όμως ενώ ο εκπαιδευτικός θεσμός παραδοσιακά συνδέεται με το κράτος και την πολιτική, τις τελευταίες δεκαετίες, φαίνεται να συνδέεται ολοένα περισσότερο με το χώρο της αγοράς και της οικονομίας και από το τοπικό/εθνικό επίπεδο στο παγκόσμιο/υπερεθνικό. Αντίστοιχες αλλαγές προκύπτουν και στην εννοιολόγηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Έτσι στα νέα θεσμικά κείμενα όπως στη CIRCA¹¹⁰, η οποία βασίζεται στο χάρτη δικαιωμάτων¹¹¹, οι έννοιες *εκπαίδευση* και *κατάρτιση* εμφανίζονται ισότιμες, σχεδόν

¹¹⁰ Βασίζεται στα άρθρα 3, 140, 146, 149 και 150 της συνθήκης ΕΚ. http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/culture/article_7314_el.htm

¹¹¹ Ο **χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων** προβλέπει ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση» (άρθρο 14), καθώς και ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα να εργάζεται και να ασκεί το επάγγελμα, το οποίο επιλέγει ή αποδέχεται ελεύθερα» (άρθρο 15).

ταυτόσημες¹¹². Αυτό σταδιακά οδηγεί το δικαίωμα για εκπαίδευση να εκπίπτει στο δικαίωμα για κατάρτιση για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί από τη μια ο βαθμός ταυτοσημίας των εννοιών αυτών αλλά και η δυναμική τους, όπως αποτυπώνεται στη συνείδηση των μελών της σχολικής κοινότητας, σε συνάρτηση με το μορφωτικό δικαίωμα. Από τις απόψεις των ενηλίκων τεκμηριώνεται ότι οι βασικές έννοιες που συσχετίζονται με το μορφωτικό δικαίωμα είναι η παιδεία, η μόρφωση και η εκπαίδευση, ενώ υπάρχει ασάφεια μεταξύ των εννοιών.

«(εκπ/κός) Παιδεία, εκπαίδευση, κατάρτιση και μόρφωση. Αυτή είναι η σειρά μου...» (συν/ξη, 29/4/2014).

Ακόμη, η παιδεία και η μόρφωση αναγνωρίζονται ως ευρύτερες έννοιες¹¹³, ενώ η εκπαίδευση δεν θεωρείται απαραίτητα ταυτόσημη με αυτές.

«(εκπ/κός) Η παιδεία είναι το μεγαλύτερο...» (συν/ξη, 15/5/2014)

«(εκπ/κός) Μόρφωση, παιδεία, εκπαίδευση, κατάρτιση [τα τοποθετεί σε σειρά από το γενικό-σημαντικό προς το ειδικό] ...» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) Επίσης κάποιος μπορεί να έχει παιδεία και να μην είναι και καθόλου μορφωμένος με την έννοια όπως το εννοούμε εμείς, να έχει τελειώσει σχολές» (συν/ξη, 20/5/2014)

«(γονέας)...Μπορεί κάποιος να έχει μόρφωση και να έχει μικρή εκπαίδευση» (συν/ξη, 20/6/2014)

Η έννοια της κατάρτισης διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες, καθώς δεν προκύπτει αυτόβουλη αναφορά από κάποιο άτομο σε αυτήν. Ωστόσο, επειδή η συχνότητα της αναφοράς της στα επίσημα κείμενα θεσμών, όπως προαναφέρθηκε, είναι όλο και πιο συχνή τα τελευταία χρόνια, έκρινα σκόπιμο ότι έπρεπε να διερευνηθεί. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, η κατάρτιση συσχετίζεται με την εξειδίκευση και όχι με τη μόρφωση. Παράλληλα τα υποκείμενα τεκμηριώνουν την αύξηση της χρήσης της τα τελευταία χρόνια από τους εθνικούς και υπερεθνικούς θεσμούς και την επικέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού θεσμού σε αυτήν.

«(εκπ/κός) Η κατάρτιση μου φαίνεται κάτι πολύ εξειδικευμένο, κάτι συγκεκριμένο» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός) Κατάρτιση είναι ουσιαστικά η μετεκπαίδευση. Εγώ πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται πολλή κατάρτιση. Γίνεται μια μεγαλύτερη προσπάθεια. Το πιστεύω αυτό ναι» (συν/ξη, 16/6/2014).

¹¹² Στα πλαίσια της CIRCA εγκρίθηκε δεκαετής πρόγραμμα εργασίας με τίτλο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (2002/C 142/01).

¹¹³ Στη διάρκεια της συνέντευξης έκρινα σκόπιμο να ζητήσω από τα άτομα να κατατάξουν τις έννοιες αυτές με φθίνουσα σειρά ως προς τη δυναμική τους σε συνάρτηση με το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

2.β. Το μορφωτικό προφίλ των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Οι δάσκαλοι εμφανίζουν μια κινητικότητα σε μορφωτικό επίπεδο, δηλαδή έχουν ασχοληθεί με την απόκτηση νέων μορφωτικών εφοδίων σε αντίθεση με τους εκπ/κούς ειδικότητας, που δεν φαίνεται να κινούνται έξω από το μορφωτικό πλαίσιο της σχολής που ολοκλήρωσαν. Τα παραπάνω κυρίως οφείλονται πρώτον στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν έχει δημιουργήσει για τους αποφοίτους ΑΕΙ αντίστοιχες μορφωτικές δομές (σε μαζικότητα και ποικιλία) με αυτές των δασκάλων και δεύτερον στο ότι μέχρι πρόσφατα αμφισβητούνταν έντονα το μορφωτικό δυναμικό των δασκάλων, ενώ φαινόταν ότι έχαιραν ασυλίας οι εκπ/κοί ειδικότητας με πτυχίο ΑΕΙ. Τελευταία άρχισε να αμφισβητείται η παιδαγωγική κατάρτιση των τελευταίων, αλλά δεν έχει οριστεί ακόμη η μαζική επιμόρφωση τους. Τα παραπάνω βασίζονται στην έννοια της δια βίου μάθησης¹¹⁴ που έχει σαν στόχο να καλύψει τις συνεχείς μορφωτικές ανάγκες¹¹⁵ στη βάση των αλλαγών σε μια κοινωνία που παράγει συνεχώς νέα γνώση. Έτσι όμως, μέσω αυτής, αμφισβητείται το μορφωτικό κεφάλαιο των εργαζομένων, εδώ των εκπαιδευτικών και προκύπτει επισφάλεια¹¹⁶ σχετικά με την διατήρηση του επαγγέλματος και την οικονομική αυτάρκεια των ατόμων. Οι παράγοντες¹¹⁷ που διαμορφώνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ωστόσο διαφέρουν σημαντικά. (Ξωχέλλης, 2005:126-128 στο Βεργίδης & Σταμέλος, 2007).

Το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων τάξης καθορίζεται κυρίως από το πτυχίο της παλαιάς διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Εκτός από μία εκπαιδευτικό που έχει πτυχίο τεταρτοετούς Παιδαγωγικού Τμήματος, οι υπόλοιποι είναι κάτοχοι πτυχίου της διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ περίπου τα 2/3 από αυτούς έχει ολοκληρώσει το πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, το 1/3 έχει πτυχίο διδασκαλείου, τρεις εκπαιδευτικοί έχουν δεύτερο πτυχίο από Α.Ε.Ι¹¹⁸. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και κανείς διδακτορικό. Το 1/3 κατέχει πτυχίο ξένης γλώσσας (κυρίως Αγγλικά, 1 Γαλλικά, 1 Γερμανικά και κυρίως πρώτου

¹¹⁴ για τον ορισμό της δια βίου μάθησης βλ. Βατάλη, 2007:6-14

¹¹⁵ βλ. σχετικά OECD, 1996 & 2001.

¹¹⁶ βλ. σχετικά την έκθεση της ΓΕΣΕΕ, Γουβιάς & Φωτόπουλος 2015.

¹¹⁷ βλ. σχετικά Βεργίδης, 2015.

¹¹⁸ Στις μεγαλύτερες ηλικίες εκπαιδευτικών εμφανίζεται μια τάση να ολοκληρώνουν σπουδές πρώτα σε Α.Ε.Ι. (για παράδειγμα την Πάντειο, το Οικονομικό) και μετά με κατατακτήριες να μεταπηδούν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αυτό συνέβαινε παλαιότερα για λόγους βιοποριστικούς, αφού οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, μπορούσαν να εξασφαλίσουν εργασία πιο εύκολα τότε ως ευκαταρτίτοι.

επιπέδου Lower), ενώ πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει παρακολουθήσει το 1/4 των εκπ/κών. Το ίδιο ποσοστό διαθέτει βασικές γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Αντίθετα οι ειδικότητες (Β/θμια) κατέχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. και γνώσεις αποκλειστικά γύρω από το αντικείμενό τους. Εδώ εμφανίζεται μια αντίθεση μεταξύ εκπαιδευτικών τάξης (Α/θμιας) και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Β/θμιας). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών δεν κατέχουν πτυχίο δεύτερης γλώσσας ή άλλο πτυχίο.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, αισθάνονται ανασφαλείς στο εργασιακό τους περιβάλλον, κυρίως λόγω της αξιολόγησής τους και ζητούν την περιοδική τους επιμόρφωση, κυρίως σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και οικογένεια, στη διδακτική, τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, δεν αποτελεί προτεραιότητα για αυτούς η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την Κ.Π.Α (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή).

«(εκπ/κός)...θα χρησιμοποιηθεί σαν Δούρειος Ίππος [η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών] το πιστεύω να. Από την στιγμή που γίνονται απολύσεις χωρίς να υπάρχει ουσιαστικός λόγος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αυτό σαν αφορμή» (συν/ξη, 28/4/2014)

«(εκπ/κός) Ναι, η επιμόρφωση βοηθάει, τη θέλουμε αρκεί να έχει να πει κάτι καινούριο... πώς θα αντιμετωπίσω τον μαθητή που έχει τόσα προβλήματα... και τον άνεργο γονιό... που χωρίζουν... τόσα προβλήματα... στη διδακτική, στα μαθηματικά... στα κομπιούτερ...»(συν/ξη, 14/5/2014)

«(εκπ/κός) ... καλά είναι να γίνει και σε αυτό (ΚΠΑ) έχουμε όμως μεγάλες ανάγκες στην ψυχολογία του μαθητή, τα μαθήματα... τις νέες τεχνολογίες...» (συν/ξη, 6/5/2014).

Ο κύριος λόγος, όπως τεκμηριώνεται εδώ, που αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή σε μορφωτικά προγράμματα, όπως μεταπτυχιακά, διδακτορικά και εκμάθηση ξένων γλωσσών, είναι η οικονομική δυσπραγία που αυξάνεται τα τελευταία χρόνια με την κρίση και η έλλειψη χρόνου. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι οι υποχρεώσεις του σχολείου έχουν αυξηθεί αλλά και λόγω φύλου (gender), κυρίως γυναίκες, ότι επιβαρύνονται από τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

«(εκπ/κός) ...αυτά [Μεταπτυχιακά, διδακτορικά, γλώσσες] ... να τα κάνεις χρειάζεσαι χρόνο και χρήμα. Εμείς δεν προλαβαίνουμε τις υποχρεώσεις που έχουμε τώρα... έτσι όπως έχει απαιτήσεις το σχολείο σήμερα» (συν/ξη, 15/5/2014) .

«(εκπ/κός) ...αν είσαι γυναίκα... τι να προλάβεις, σπίτι, παιδιά, δουλειά... και οι επιμορφώσεις μας βαραίνουν... θα έπρεπε να γίνονται μέσα στον [εργασιακό] χρόνο... όχι να τρέχουμε τα απογεύματα με τα ταπεράκια στο χέρι για τους παππούδες, [γελάει] άστα και μη χειρότερα.» (συν/ξη, 20/6/2014)

Εδώ προκύπτει ένας σημαντικός διαχωρισμός ως προς την πραγμάτωση του μορφωτικού δικαιώματος από τις γυναίκες. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό, κυρίως από τα κατώτερα στρώματα γυναικών, συνεχίζει το σχολείο με στόχο την απόκτηση απολυτηρίου Β/θμιας ή την απόκτηση γνώσεων μέσω της κατάρτισης με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση.

«(παρατήρηση) η Μ. έχει τρία παιδιά και συνεχίζει να βγάλει το σχολείο... η Κ. πηγαίνει σε πρόγραμμα για να γίνει αποκλειστική [νοσοκόμα]... η Γ. γράφτηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο να κάνει μεταπτυχιακό μήπως μπορέσει να διοριστεί... [οι μητέρες] είναι κουρασμένες, απαιτητικές από τα παιδιά... παραπονιούνται ότι δεν έχουν επαφή με τα παιδιά, [αυτά] μεγαλώνουν με τη γιαγιά... οι σύζυγοι συχνά δεν [τις] υποστηρίζουν λένε...» (η. π., 6/2/2014).

Θεωρώ σκόπιμο εδώ να αναφέρω έναν ακόμη σημαντικό λόγο που αποτρέπει από περαιτέρω σπουδές τον εκπαιδευτικό. Η κατάργηση της εκπαιδευτικής άδειας έχει καταστήσει αδύνατη την περαιτέρω ενασχόληση με μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την άδεια άνευ αποδοχών για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, εξοντωτική επιλογή που δεν διαθέτουν όλοι. Όλες οι επιμορφώσεις πλέον γίνονται εκτός εργασιακού ωραρίου. Έτσι προκύπτει μια αντίφαση αφού οι εκπαιδευτικοί εντεταλμένοι στην πραγμάτωση του μορφωτικού δικαιώματος των μαθητών τους αδυνατούν να πραγματώσουν και οι ίδιοι το μορφωτικό δικαίωμα τους.

2.γ. Το δικαίωμα στην Εκπαίδευση των μαθητών

Η κυρίαρχη αντίληψη του Διαφωτισμού για τον αναμορφωτικό ρόλο της εκπαίδευσης διαμορφώνει μέχρι και σήμερα τις αντιλήψεις των μαθητών, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις της πλειονότητας των υποκειμένων. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τα ίδια τα άτομα κυρίως ως η βάση για την κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική ανέλιξη τους (θεωρία των ίσων ευκαιριών- Kymlicka, *ibid*:142-195). Παράλληλα εδώ τεκμηριώνεται ο διαχωρισμός μεταξύ της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας. Έτσι όμως τα άτομα διαχωρίζονται σε δούλους (αναγκαστική εργασία- Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του Ανθρώπου, 2018) και κύριους δηλ. κυρίαρχους του εαυτού τους,. Αυτό έχει σαν συνέπεια τον σχηματισμό μιας κυρίαρχης τάξης και της ανάγκης για λειτουργία του κράτους. «Το κράτος δεν θα μπορούσε ούτε να συνεχίζεται ούτε να αναδομείται αν κατά βάση, δεν αναπαράγονταν ο καταμερισμός ΧΕ/ΠΕ¹¹⁹. Γιατί ο ίδιος ο σχηματισμός μιας «κυρίαρχης» τάξης δεν είναι ποτέ μια άμεση συνέπεια της ανάπτυξης ενός νέου τρόπου παραγωγής. Είναι πάντοτε ένα

¹¹⁹ Χ.Ε.: χειρωνακτική εργασία, Π.Ε.: πνευματική εργασία.

ιστορικό πρόβλημα «προς επίλυση» μέσα στην πάλη των τάξεων και τις διαδικασίες μαζικής κοινωνικοποίησης» (Μπαλιμπάρ, 1986: χ.σ.). Σύμφωνα με τις απόψεις μαθητών, δασκάλων και γονέων τεκμηριώνεται η υποτίμηση μέσω συγκεκριμένων επαγγελματιών της χειρωνακτικής εργασίας.

«(μαθήτρια) [πηγαίνουμε σχολείο] για να μάθουμε γράμματα,... να βρούμε δουλειά,... να γίνουμε κάποιοι, ..., (μαθητής)... αν δεν πας σχολείο τι θα κάνεις; Πρόβατα θα βόσκεις... Σκουπιδιάρης θα γίνεις; ... χα, χα, [γέλια υποτιμητικά], ...[διαβάζουμε στο σχολείο] για να βγάλουμε πολλά λεφτά, ...να έχω αυτοκίνητο, να πηγαίνω βόλτες... » (η. π. 4/2/2014).

«(γονέας) Η κυρία σου, λέει ότι δεν διαβάζεις. Εργάτης θα γίνεις...; [φουρκισμένη] άντε να σε δω, να δεις τι καλά θα περάσεις...» (η. π. 17/3/2014)

«(παρατήρηση) ... οι δάσκαλοι συχνά για να κινητοποιήσουν τα παιδιά [ώστε να διαβάζουν] τους μιλάν για το μέλλον τους και αναφέρονται σε δουλειές [που αναγνωρίζονται] υποτιμημένες που θα αναγκαστούν να κάνουν ... “τι θα κάνεις βρε; ...Πώς θα βρεις δουλειά; ...Ξέρεις πώς βγαίνει το μεροκάματο; ...Σκάλες θα καθαρίζεις; ...» (η. π., 7/4/2014)

Ωστόσο ο διαχωρισμός χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας διαμορφώνεται μέσα στο ιστορικό διηνεκές και μετασχηματίζεται. Στις νεωτερικές κοινωνίες η εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας που οδηγεί στην απελευθέρωση του ατόμου από τη δουλειά (αναγκαστική εργασία). Η γενίκευση της σχολικής εκπαίδευσης τον 20^ο αι. στις φιλελεύθερες δημοκρατίες προκαλεί τη συγχώνευση των διαφορετικών εργασιών (χειρωνακτική, πνευματική) στο επίπεδο της αναπαραγωγής. Στη μετανεωτερικότητα, ο διαχωρισμός χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας διαμορφώνεται εκ νέου στη βάση του ταξικού διαχωρισμού και του ανταγωνισμού. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι, αν και υπάρχει σημαντική οικονομική δυσπραγία, οι γονείς επενδύουν συστηματικά στη μόρφωση και την καλλιέργεια των παιδιών τους. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες και τα φροντιστήρια παραμένουν προτεραιότητα του οικογενειακού προγραμματισμού, ενώ συνήθως λειτουργεί υποστηρικτικά το συγγενικό περιβάλλον ως προς αυτές τις υποχρεώσεις.

«(παρατήρηση)... στη γειτονιά οι σχολές χορού, οι αθλητικοί χώροι είναι γεμάτοι παιδιά. Σαν να μην υπάρχει κρίση... τα φροντιστήρια γεμάτα είναι από τους μαθητές μου [που είχα πριν πάνε στο Γυμνάσιο]... η Μ. φοβάται μην κόψουν τις συντάξεις [αφού] οι δραστηριότητες [των παιδιών] πληρώνονται από τους παππούδες... υπάρχει άγχος, λένε να βγάλουμε κι αυτή τη χρονιά...» (η. π. 7/4/2015)

Την τελευταία όμως δεκαετία, η έκρηξη του φαινομένου της ανεργίας, ειδικά στο νέο ηλικιακό πληθυσμό, διαμορφώνει εκ νέου τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των ατόμων για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στη νεωτερική αντίληψη για την εκπαίδευση το μορφωτικό κεφάλαιο του ατόμου ταυτίζεται με την απόδοση

επαγγέλματος. Στη μετανεωτερική φιλελεύθερη δημοκρατία όμως η μαζική εκπαίδευση ατόμων προσφέρει πληθώρα αποφοίτων, η μετάβαση των οποίων στο χώρο των ενηλίκων και η επαγγελματική τους σταδιοδρομία συναρτάται όχι μόνο από την εκπαίδευσή τους αλλά και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, την κρίση στις αγορές, την άνιση κατανομή πόρων στους διάφορους επαγγελματικούς τομείς (Γεωργιάδου/ΙΝΕ/ΓΕΣΕΕ, 2014). Έτσι αμφισβητείται η δυνατότητα του αναμορφωτικού ρόλου της εκπαίδευσης. Τα άτομα αμφισβητούν την άρση της κοινωνικής ανισότητας, την κοινωνική ανέλιξη και την ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με το χώρο της εργασίας. Από ένα σημαντικό αριθμό των υποκειμένων τεκμηριώνεται, η αμφισβήτηση της δυναμικής (επιτυχία) του δικαιώματος στην εκπαίδευση, κυρίως λόγω της ανεργίας (Παρατηρητήριο Μετάβασης, χ.χ) των πτυχιούχων (Παλαιοκρασάς, 2007) και της αναγκαστικής τους μετανάστευσης σε άλλες χώρες τα τελευταία χρόνια.

«(εκπ/κός) Δεν έχουν... τι μέλλον μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά μας; Έτσι που είναι τα πράγματα...» (η. π. 6/5/2014)

«(μαθητής) Τι να διαβάσω; Δουλειά δε θα βρω...[οι υπόλοιποι τον μαλώνουν]» (η. π., 4/12/2013)

«(γονέας)...λες, να δώσω στα φροντιστήρια τα μαλλιά της κεφαλής μου, να το πιέσω να διαβάξει... και; Δεν υπάρχει μέλλον εδώ...» (η. π. 7/5/2014)..

Από τις απόψεις της πλειονότητας των υποκειμένων τεκμηριώνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική προωθεί την τυπική, αριθμητική ισότητα, ενώ δεν αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και τις διαμορφωμένες στη βάση τους εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να αποδοθεί ουσιαστική ισότητα (Καραμπέλης, 2004). Έτσι όμως κάποιοι μαθητές (ειδικοί πληθυσμοί) αποκλείονται από το δικαίωμα.

«(εκπ/κός) Ως ένα βαθμό πραγματώνεται...» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός) η εύκολη και ισότιμη πρόσβαση για όλους παραμένει ζήτημα...» (συν/ξη, 28/4/2014),

«(εκπ/κός) Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, συναντούμε καταστρατήγηση αυτού του δικαιώματος στους ειδικούς πληθυσμούς μαθητών» (συν/ξη, 29/4/2014),

«(εκπ/κός) Τυπικά πραγματώνεται [το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όχι ουσιαστικά.]» (συν/ξη, 15/5/2014).

Σημαντικός παράγοντας για την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση αποτελεί η ουσιαστική σχέση με τη γνώση (Μπερτράντ, 1999) που δομούν τα άτομα μέσω της εκπαίδευσης. Από μερικές απόψεις των ενηλίκων αλλά κυρίως την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι οι μαθητές αποκτούν τυπική σχέση με τη γνώση. Αν και η ρητορική που αναπτύσσεται στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του εκπαιδευτικού θεσμού

προβάλλει την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της αποκλίνουσας και κριτικής σκέψης, εδώ τεκμηριώνεται ότι οι μαθητές ασχολούνται κυρίως με την αποστήθιση, την αναπαραγωγή στείρας γνώσης, ενώ οι μηχανισμοί που έχουν αναπτύξει απέναντι στη μάθηση και τον εκπαιδευτικό τους κάνει να στρέφουν την προσοχή τους σε ό,τι είναι σημαντικό για την βαθμολόγησή τους, όπως τα τεστ και το σχολικό εγχειρίδιο και να αδιαφορούν για πληροφορίες, γνώσεις και διαδικασίες έξω από το τυπικό πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας. Ακόμη δυσκολεύονται στην αναζήτηση πληροφοριών, καθώς για την εκπόνηση μιας εργασίας απλά, συνήθως, εκτυπώνουν πολλές πληροφορίες από το διαδίκτυο χωρίς να τις επεξεργαστούν ούτε καν να τις διαβάσουν. Κάθε διαφορετική πράξη διδασκαλίας που απαιτεί περισσότερη αυτενέργεια και ελευθερία, όπως η ομαδο-συνεργασία, η έρευνα, η παραγωγή υλικού από τους ίδιους και η αυτοδιόρθωση, δημιουργεί, στην αρχή, πολύ μεγάλες δυσκολίες στους ίδιους και την οικογένεια¹²⁰.

«(εκπ/κός) Βλέπω ότι τα παιδιά έχουνε μάθει να είναι εκεί με παρωπίδες, η φαντασία τους να είναι πάρα πολύ κλειστή, ...οπότε γίνονται σαν ρομποτάκια, μαθαίνουν πέντε πράγματα στείρα, γίνονται άνθρωποι που μαθαίνουν να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα χωρίς να ανοίγουν το μυαλό τους...» (συν/ξη, 14/5/2014).

«(παρατήρηση) [τα παιδιά] στρέφουν την προσοχή τους ή κρατούν σημειώσεις σε ό,τι γράφω ή λέω μόνο όταν τους πω ότι θα αξιολογηθούν σε αυτό. Ακόμη κι όταν πρόκειται για ντοκιμαντέρ ειδήλως παρακολουθούν παθητικά... Στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν τις πηγές ως μέρος του μαθήματος. Ακόμη κι όταν τις διαβάζουν δεν μπαίνουν στον κόπο να συσχετίσουν όσα αναφέρονται με το κυρίως μάθημα στο βιβλίο. Όταν υπάρχουν νοηματικά κενά¹²¹, δεν ενδιαφέρονται να τα κατανοήσουν, δεν ρωτούν, δεν απορούν, δεν κριτικάρουν... δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες σε συσχέτισμό με τη δική τους καθημερινότητα... χρειάζεται μεγάλο διάστημα, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αν δουλεύεις πιο ελεύθερα, ερευνητικά, για να μπορέσουν [οι μαθητές] να ξεφύγουν από την αποστήθιση και να μπορούν να ερευνήσουν, ώστε να συνθέσουν άποψη... η συνεργασία τους στις ομάδες είναι προβληματική, έντονος ανταγωνισμός, ατομικισμός, ιδιοκτησία τους ό,τι παράγουν... κρύβουν το γραπτό τους από το διπλανό...» (η. π., 11/12/2014).

Δομείται λοιπόν μια εργαλειακή χρήση της γνώσης που δεν επιτρέπει την απελευθέρωση των συλλογισμών, ώστε να κινηθούν προς την αμφισβήτηση, την απορία, τη γνωστική σύγκρουση που η ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού προωθεί.

«(εκπ/κός) Όχι [δεν έχουν δικαιώματα οι μαθητές] γιατί όταν ο μαθητής λειτουργεί με τους τρόπους που θα του πω εγώ, που εγώ ο ίδιος δεν έχω δικαιώματα και εμένα δηλαδή μου τα

¹²⁰ βλ. σχετικά κεφ. Δ., σ. 190

¹²¹ βλ. σχετικά κεφ. Δ. σ. 202

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

καθορίζει κάποιος άλλος στενά από πάνω, δεν έχω και εγώ το περιθώριο να δώσω στο μαθητή να εκφράσει τα δικά του. Άρα του καταργώ και εγώ τα δικαιώματά του» (συν/ξη, 15/5/2014).

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών διαφωνεί με τα παραπάνω. Πιστεύει ότι οι μαθητές πραγματώνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση μέσα από το θεσμό του σχολείου,

«(εκπ/κός) Ναι, πραγματώνεται μέσα στο σχολείο» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) ...έχουν όλοι το δικαίωμα. Δεν παίζει ρόλο τι φυλή είσαι, από πού είσαι, αν είσαι φτωχός ή πλούσιος, υπάρχουν τα δημόσια σχολεία και όλοι έχουν το δικαίωμα, ναι» (συν/ξη, 9/5/2014).

Ωστόσο, όπως τεκμηριώνεται παρακάτω¹²², τα ίδια άτομα εκφράζουν αντιφάσεις για το θέμα.

3.Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών στο χώρο του Σχολείου όπως τεκμηριώνονται από τις απόψεις των ενηλίκων είναι:

3.α. αρνητικοί παράγοντες θεωρούνται η ταξική διαφοροποίηση των μαθητών, η κοινωνική ανισότητα και τα κοινωνικά προβλήματα, παράλληλα με την ατομική ευθύνη¹²³ του παιδιού και την ευθύνη οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται έντονα μεταξύ τους, αφού οι κοινωνικές διαφορές διαμορφώνουν όρους κοινωνικής ανισότητας για τα άτομα και απ' ό,τι φαίνεται, εδώ, αναβιώνει η αντίληψη του 19^{ου} αι. ότι οι φτωχοί είναι υπεύθυνοι για την ίδια τους τη φτώχεια και για την αδυναμία άσκησης των δικαιωμάτων τους (Lister, 1990:24-26 στο Marshall & Bottomore, 1995:153).

«(εκπ/κός)...στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα... η ταξική κατάσταση, η ταξική διαφοροποίηση [των μαθητών] σήμερα είναι πολύ πιο έντονη...» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(εκπ/κός) ...γιατί τα παιδιά κουβαλάνε κάποια πράγματα και σαν πρότυπα γονέων και της κοινωνίας τους, υπάρχουνε διαβαθμίσεις...» (συν/ξη, 28/4/2014).

«(γονέας) ...Λόγω των κοινωνικών προβλημάτων δεν νομίζω ότι καταφέρνουμε, όσο καλή πρόθεση και να έχουμε, όσο και να πιστεύουμε στην ισότητα, ...» (συν/ξη, 20/5/2014).

«(εκπ/κός) Έχουν [τα παιδιά] την δυνατότητα [ισοτιμίας] εκτός από κάποιους περιορισμούς που θέτουν μεταξύ τους τα παιδιά λόγω κακής συμπεριφοράς. ...Τα παιδιά το ρυθμίζουν. Οι άτυποι κανόνες μέσα σε μια τάξη» (συν/ξη, 14/5/2014).

¹²² βλ. σ. 127.

¹²³ βλ. σχετικά κεφ. Α. Ατομική ευθύνη, σ. 54.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ως προς την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, κυρίως των εκπαιδευτικών, είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού¹²⁴.

«(εκπ/κός) ...[παίζει σημαντικό ρόλο] και το ίδιο το σχολείο, η εικόνα του για να επιδιώξει αυτήν την ισότητα, η οποία δεν υπάρχει» (συν/ξη, 29/4/2014).

«(εκπ/κός) Όλοι εννοείται όλοι [στο σχολείο]. Ίσα δικαιώματα. Όπως έχει ο καθένας» (συν/ξη, 6/5/2014).

Ωστόσο ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές ανισότητες έχει αμφισβητηθεί (Φραγκουδάκη, 1985). Ειδικά τις δεκαετίες του '90 και του 2000 λειτούργησαν διάφορα αντισταθμιστικά προγράμματα¹²⁵ κυρίως στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλινοστούντες, Τσιγγανόπαιδες, Μουσουλμανόπαιδες, κ.ά.), ενώ σήμερα λειτουργούν τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (ειδικές ανάγκες) και τμήματα υποδοχής για μετανάστες και πρόσφυγες. Ακόμη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει η ενισχυτική διδασκαλία στις σχολικές μονάδες. Όμως, παρά τις θετικές προσπάθειες, «η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δείχνει και να βαθαίνει. Εμφανίζεται με νέες μορφές, μετατίθεται σε άλλα επίπεδα» (Ασκούνη, 2007:18). Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επιβεβαιώνει την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού για τα άτομα στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια (European Commission, 2017).

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι τα αντισταθμιστικά μέτρα του σχολείου αποτελούν σταγόνα στον ωκεανό της κοινωνικής αδικίας και των ταξικών διαχωρισμών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1996) των μαθητών από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα συνήθως δεν τους επιτρέπει τη διαχείριση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης γλώσσας, γεγονός που τους οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Οι μαθητές αυτοί, παράλληλα, αδυνατούν να υποταχθούν στους κανόνες της τυπικής μάθησης και της ιεραρχίας μέσα στο σχολείο.

«(παρατήρηση) ... οι μαθητές δεν κατανοούν την ακαδημαϊκή γλώσσα, ...είναι δύσκολο να αναπαράγουν προτάσεις με ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, περιεκτικά ουσιαστικά, ...ταλαιπωρούνται από τους κανόνες της μεταγλώσσας, ...δυσκολεύονται πολύ στην Ιστορία, τη Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και την Κ.Π.Α. [ιδεολογικά μαθήματα]... δεν διαβάζουν στο σπίτι, ...στην ενισχυτική έρχονται για να τα μάθουν αλλά στο σπίτι δεν ανοίγουν βιβλίο, ...σπάνια

¹²⁴ Εδώ έκρινα ότι είναι σκόπιμο να διαμορφωθεί ένα ξεχωριστό υποκεφάλαιο για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Σχετικά βλ. πιο κάτω σ. 120-127.

¹²⁵ Βλ. σχετικά στο ίδιο κεφ. σ. 110.

ολοκληρώνουν μια εργασία, ...δεν έχουν αναπτύξει ουσιαστική σχέση με τη γνώση, θέλουν να φύγει η υποχρέωση από πάνω τους με το λιγότερο κόστος προσπάθειας και ελεύθερου χρόνου...» (η. π., 14/3/2014).

Παράλληλα οι ίδιοι μαθητές σπάνια έχουν γνώσεις για το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, ενώ αντίθετα εμφανίζονται πιο ώριμοι στην επίγνωση του δικού τους πλαισίου αποκλεισμού.

«(παρατήρηση) [τα παιδιά της ενισχυτικής] έχουν χαμηλές προσδοκίες, τα κορίτσια επιλέγουν επαγγέλματα σχετικά με την ομορφιά, όπως κομμώτρια, νυχού [μανικιουρίστα], αισθητικός και δηλώνουν πιο έντονο ενδιαφέρον για τις σχέσεις με το άλλο φύλο, ενώ τα αγόρια αναπτύσσουν προσδοκίες άπιαστες [η επιτυχία αφορά ελάχιστο ποσοστό] όπως να γίνουν ποδοσφαιριστές, ζωγράφοι, ραλίστες και [ίσως ευρύτερα] πιλότοι... μιλούν στο πρώτο πληθυντικό σαν ομάδα όταν αναφέρονται στην [κοινωνικο-οικονομική τους] κατάσταση και γνωρίζουν τα προβλήματα...» (η. π., 16/5/2014).

3.β. Θετικοί παράγοντες είναι η εξωστρέφεια του σχολείου μέσα από δραστηριότητες εξωσχολικές, η εμπειρική μάθηση (σχολείο εργασίας) και η ελευθερία του μαθητή, όπου εδώ νοηματοδοτείται μέσω της αυτενέργειας και της συμμετοχής.

«(εκπ/κός) οι επισκέψεις σε μουσεία, ... εξορμήσεις, εκδρομές παίζουν σημαντικό ρόλο..., ...σε άλλες χώρες [οι μαθητές] φτιάχνουν με τα χέρια τους, ...κήπους, μαγειρεύουν..., ...εργαστήρια για να βλέπουν με τα μάτια τους...» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός) ...γιατί μέσα στην τάξη μπορούμε να κάνουμε μια δραστηριότητα και να 'χουμε την ψευδαίσθηση της ελευθερίας, δεν είναι όμως πραγματική ελευθερία αυτό... Πραγματική ελευθερία μέσα στην αίθουσα θα ήτανε να αφήσουμε στην άκρη το αναλυτικό πρόγραμμα ...να αφήσουμε τα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια τη δραστηριότητα, να επιλέξουν τα ίδια την ομάδα, να επιλέξουν τα ίδια τα μέσα για να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο» (συν/ξη, 9/5/2014).

3.γ. Η γνώμη των μαθητών

Εδώ διαφοροποιούνται σημαντικά από τις απόψεις των ενήλικων, αφού τεκμηριώνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην πραγμάτωση των δικαιωμάτων τους. Οι μαθητές συσχετίζουν την πραγμάτωση του δικαιώματος κυρίως με τον εκπαιδευτικό και τον βαθμό ελευθερίας στη σχολική καθημερινότητα. Όμως στη συνείδησή τους κάθε εξωδιδασκτική ενασχόληση κρίνεται πιο σημαντική από τα μαθήματα του σχολείου. Αυτό συσχετίζεται με την οικονομική επιβάρυνση που τους δεσμεύει περισσότερο από τη δωρεάν εκπαίδευση του σχολείου. Ότι πληρώνεται αποκτά μεγαλύτερη σημασία από τη δωρεάν εκπαίδευση.

«(μαθητής) ...ε... αν είναι καλός ο δάσκαλος τότε θα μάθουμε πράγματα..., (μαθήτρια) ...πρέπει να είμαστε ελεύθεροι στο μάθημα, να λέμε τη γνώμη μας, ότι θέλουμε... να κάνουμε αυτό που μας αρέσει...» (η. π., 20/2/2014),

«(μαθητές) ...δεν πρόλαβα να κάνω την εργασία είχα τεστ αγγλικά... [άλλος] ρομποτική... [άλλος] κολυμβητήριο... αυτά τα πληρώνουμε δε γίνεται να μην διαβάσουμε...» (η. π., 26/2/2015).

«(παρατήρηση) τα παιδιά παραπονιούνται για το διάβασμα στο σπίτι ενώ επιμένουν ότι έχουν πάρα πολλές δραστηριότητες εξωσχολικές που απαιτούν χρόνο και διάβασμα. Συχνά έρχονται απροετοίμαστα για το σχολείο με το πρόσχημα ότι στο φροντιστήριο είχαν διαγώνισμα ή στο γυμναστήριο προπόνηση ή αγώνα. Όπως λένε αρκετοί γονείς πιέζουν τους μαθητές να ανταποκρίνονται πρώτα στις ανάγκες των εξωσχολικών δραστηριοτήτων αφού τις πληρώνουν, έτσι στη συνείδηση των παιδιών η δωρεάν εκπαίδευση του σχολείου περνά σε δεύτερη μοίρα, κάτι που αρκετά παιδιά το θεωρούν φυσικό γεγονός...» (η. π., 27/2/2014).

Παράλληλα οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο παρέχει περιορισμένες γνώσεις κυρίως σε ό,τι αφορά τις ξένες γλώσσες και την πληροφορική, γεγονός που επηρεάζει την άποψη των μαθητών για τη σχολική γνώση.

«(γονέας)...γίνεται να μην το [παιδί σου] πας φροντιστήριο να μάθει αγγλικά; Με τα κολυβογράμματα που μαθαίνουν εδώ πώς θα προχωρήσει;...» (η. π., 14/1/2015).

« (μαθήτρια) εδώ μαθαίνουμε λίγα πράγματα, πρέπει να πηγαίνουμε φροντιστήρια για να περάσουμε εκεί που θέλουμε [στο πανεπιστήμιο] (η. π., 7/2/2014).

4. Το δικαίωμα στη ψυχαγωγία-διασκέδαση συνδέεται με την εκπαίδευση, την έννοια του ελεύθερου χρόνου, τη συμμετοχή στο παιχνίδι, την καλλιτεχνική έκφραση, και την πληροφόρηση. Στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού ο κόσμος των ενηλίκων οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την πραγμάτωσή του με δημιουργία ίσων ευκαιριών έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ελεύθερη πρόσβαση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, 2000: 63-64). Ωστόσο το δικαίωμα αυτό, αν και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό μέχρι σήμερα, δεν πραγματώνεται ούτε από όλα τα παιδιά (Veeran, 2004/Watson, 2006) αλλά ούτε και στο ίδιο επίπεδο. Η άσκησή του από τα παιδιά χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ελευθερίας, αφού οι ενήλικοι κυρίως καθορίζουν τις συνθήκες του παιχνιδιού (Ruck, et all, 2002/ Garth et all, 2003).

4.1. Το παιχνίδι

Από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι το παιχνίδι για άλλους θεωρείται χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας (έλλειμμα) και έχει σαν στόχο την κοινωνικοποίηση (Αυγητίδου, 2000)¹²⁶, άλλοι το αναγνωρίζουν ως πρόδρομο του πολιτισμού (Huizinga, 1989) και άλλοι ως συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και ατόμου (Callois, 2001). Ο ρόλος του αναγνωρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός στις ανθρώπινες κοινωνίες (Garvey, 1990), επειδή μέσα από το παιχνίδι δίνεται η

¹²⁶ βλ. σχετικά την άποψη του Parsons.

δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τους ρόλους και τους κανόνες της κοινωνίας, καθώς διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσα από τη σχέση τους με τον «άλλο». Το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών, σύμφωνα με τον Mead, θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού (1956), ενώ οι φανταστικές καταστάσεις, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι «ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης» (2000) και μαζί με την προσποίηση του κοινωνικού παιχνιδιού και τη συνεργασία μέσα στις ομάδες προωθούν σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού.

Από τις απόψεις όμως των ενηλίκων τεκμηριώνεται ότι το παιχνίδι, αν και θεωρείται ταυτόσημο με την παιδική ηλικία, κρίνεται τροχοπέδη στην κατάκτηση των στόχων του σχολείου για τους μαθητές

«(γονέας) *όλο θέλει να παίζει και δεν διαβάζει καθόλου, τι θα τον κάνω;...*» (η. π., 16/5/2014)

«(εκπ/κός) *...το μυαλό τους στο παιχνίδι ... για μάθημα [κανείς δεν ενδιαφέρεται]... βλέπουν το ρολόι πότε θα χτυπήσει να τρέξουν έξω...*» (η. π., 17/12/2014)

Από την παρατήρηση και τις απόψεις των γονέων τεκμηριώνεται η έντονη αντίθεση μεταξύ παιχνιδιού και μαθήματος. Έτσι, όταν αξιοποιούνται παιγνιώδεις τρόποι διδασκαλίας, τα παιδιά, επειδή δεν είναι εξοικειωμένα, θεωρούν ότι δεν γίνεται μάθημα και συμπεριφέρονται με μικρότερο σεβασμό στους κανόνες και περισσότερη φασαρία από ό,τι όταν παίζουν στο προαύλιο. Συνήθως χρειάζεται ένα ολόκληρο σχολικό έτος για να κατανοήσουν ότι μπορούν να παίζουν και να μαθαίνουν ταυτόχρονα.

«(παρατήρηση) *...με το που χωρίστηκαν οι ομάδες και μοιράστηκαν οι εικόνες φωτίστηκε το πρόσωπό τους... γίνεται φοβερή φασαρία, έχουν ξεσαλώσει... αντί να παραγαλίσουν την Ιστορία, παίζουν ελεύθερα ρόλους προσώπων [δραματοποίηση] του μαθήματος... τρεις έχουν πέσει στο πάτωμα, χτυπάνε πόδια, χέρια στον αέρα, οι υπόλοιποι γελάνε... πάλι τα ίδια...*» (η. π., 27/1/2015).

«(γονέας) [με καχυποψία] *Σήμερα δεν κάνατε μάθημα, μόνο παιχνίδι μου είπε...*» (η. π., 24/2/2014).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι οι δάσκαλοι, είτε για να επιβάλλουν την πειθαρχία σε μαθητές, είτε γιατί δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν το μάθημα, μερικές φορές τους υποχρεώνουν να κάθονται μέσα στην τάξη την ώρα του διαλείμματος. Αυτό αποτελεί την ύψιστη τιμωρία για ένα μαθητή.

«(παρατήρηση) *...τα παιδιά είναι θυμωμένα, ήρθαν και μου κάνανε παράπονα... την ενημέρωσα ότι είναι παράνομο να τους κρατά [μέσα] και είπε ότι δεν πρόλαβε να τελειώσει το μάθημα*» (η. π., 17/1/2014).

«(εκπ/κός) *Ο Π. είναι πάλι τιμωρημένος που δεν έφερε την αντιγραφή... έμεινε μέσα στο διάλειμμα... δε γράφει στο τετράδιο... ζωγραφίζει στον πίνακα...*» (η. π., 7/2/2014).

4.2. Ο ελεύθερος χρόνος

Στα πλαίσια του καπιταλισμού και της βιομηχανικής επανάστασης (19^ο αι.) εμφανίζεται η έννοια του ελεύθερου χρόνου. Η προτεσταντική ηθική που υποστηρίζει το καπιταλιστικό ιδεώδες με την εργασία ως υπέρτατο αγαθό διαχωρίζει τον χρόνο σε ελεύθερο και μη. Η έννοια παιδική ηλικία ανακαλύπτεται την ίδια εποχή με τον διαχωρισμό των παιδιών από τον κόσμο της παραγωγής (Αυγητίδου, 2000:22-28/Χολτ, 1989:19-39). Ο ελεύθερος χρόνος συνδέεται με το δικαίωμα του παιδιού στην ψυχαγωγία και τη διασκέδαση (δικαιώματα ανάπτυξης), ενώ ορίζεται σε αντιδιαστολή με τον χρόνο εργασίας.

Οι μαθητές (Σαλτού, 2013) εργάζονται σκληρά, ενώ ο ελεύθερος χρόνος τους είναι εξαιρετικά περιορισμένος, καθώς διαμορφώνεται αντιστρόφως ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την μελέτη του Θωϊδη (2000) ο ελεύθερος χρόνος δεν ορίζεται από την βούληση των μαθητών και είναι υπερβολικά προγραμματισμένος και φορτωμένος. Ωστόσο, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο, αγαπούν την ενασχόληση με το ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους. Όμως, όπως επισημαίνει, η ολοένα και αυξανόμενη εμπορευματοποίηση του ελεύθερου χρόνου σε συνδυασμό με την μη συνειδητή διαχείρισή του από τα άτομα προβάλλουν την ανάγκη για διεύρυνση των στόχων του εκπαιδευτικού θεσμού και την συμπερίληψη της αγωγής του ελεύθερου χρόνου από το σχολείο.

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται η ανάγκη αυτή, αφού αρκετοί γονείς, είτε όντας προσανατολισμένοι στην εκπλήρωση των δικών τους αναγκών, είτε εξουθενωμένοι από την προσπάθεια για την οικονομική επιβίωση της οικογένειας αδυνατούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά, ώστε να διαχειριστούν με θετικό τρόπο τον ήδη περιορισμένο ελεύθερο χρόνο τους.

«(μαθητής) ...η μαμά μου δε με αφήνει να πηγαίνω σε σπίτια... ούτε να φέρνω φίλους... είμαι μόνος... βαριέμαι... δεν έχει πού να παίξουμε... τα παιδιά δεν κατεβαίνουμε κάτω για παιχνίδι... οι γονείς μας φοβούνται... έχει τόσους κακούς...» (η. π., 20/11/2014)

«(μαθητής) Η μάνα μου, μου φέρνει βιβλία αλλά εγώ σιγά μην τα διαβάσω... αφού βαριέμαι...» (η. π., 30/ /4/2014).

Οι μαθητές συσχετίζουν τον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι με την εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι δεν αποδίδουν στα μαθήματα όπως πρέπει, γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για αυτά αλλά κυρίως για ξεκούραση από αυτά. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι το καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών είναι ιδιαίτερα

επιβαρυνμένο με εξωσχολικές υποχρεώσεις και με τις κατ' οίκον εργασίες του σχολείου, που είναι χρονοβόρες.

«(παρατήρηση) ...ασχολούνται με χορό, αγγλικά και συχνά δεύτερη ή και τρίτη γλώσσα, αθλητισμό, μουσική και αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν φροντιστήριο ή λογοθεραπείες που βρίθουν τα τελευταία χρόνια... δεν υπάρχει χρόνος για να σκεφτούν ή να παίξουν ...όλοι τρέχουν στο όνομα της εκπαίδευσης...[γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί]» (η. π., 19/3/2014)

«(παρατήρηση)...η Κ. [μητέρα] λέει ότι κάθονται τρεις ώρες κάθε μέρα για κάνουν τα φυλλάδια του σχολείου [Β' τάξη]... η Ιστορία θέλει πολύ ώρα στο σπίτι για να τη μάθει η Μ. [Γ' τάξη] ...δεν υπάρχει χρόνος, γονείς, μαθητές, δάσκαλοι τρέχουν συνέχεια, έχει εντατικοποιηθεί η ζωή.» (η. π., 11/4/2014)

Παράλληλα στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος, διαμορφωμένο στη βάση των αναγκών κυρίως της τυπικής λειτουργίας του σχολείου (την παιδαγωγική «ορθότητα» -ώρες και τρόπος εναλλαγής μαθημάτων, τις ανάγκες κάλυψης του ωραρίου των ειδικοτήτων, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αιθουσών, υπολογιστών, κ.ά.), οι μαθητές καθημερινά βομβαρδίζονται με εναλλασσόμενες πληροφορίες στο πλαίσιο των διαφορετικών μαθημάτων. Έτσι όμως δεν είναι εφικτή μια διαθεματική, δηλαδή ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης.

Κατακερματισμένη η γνωστική ύλη -με εναλλαγή κάθε ώρα άλλου σχολικού εγχειρίδιου, τετραδίου και βιβλίου μαθητή, πρόχειρου, παράλληλων υλικών- προκαλεί κούραση και καθιστά αδύνατες κάποιες διαδικασίες πολύτιμες για την πρόσκτηση νέας γνώσης, όπως η ανατροφοδότηση από την παιδαγωγική πράξη όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό αλλά και τον μαθητή. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης, στη διάρκεια της οποίας το λάθος αναγνωρίζεται ως εργαλείο μάθησης (Σφυρόερα, 2007) με στόχο τη γνωστική σύγκρουση, απαραίτητη στην εννοιολογική αλλαγή μιας αρχικής ιδέας του μαθητή και την οικοδόμηση της νέας γνώσης, συνδέεται με την αυτορρύθμιση και την αυτό-αξιολόγηση του μαθητή, ενώ παράλληλα αυξάνει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Liew, (2012). Η διαδικασία της ανατροφοδότησης συνδέεται με τον αναστοχασμό (reflectivity-Fook, 1999:195-210) και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που θεωρούνται πολιτικές διαδικασίες, αφού οδηγούν στην ενδυνάμωση και εμπύχωση των μαθητών και τους επιτρέπει να κατανοούν και να διαχειρίζονται αφηρημένες πολιτικές έννοιες. Μέσω αυτής της διαδικασίας διαμορφώνεται η συνείδηση και μπορούν να προβάλλουν αντίσταση στην εξουσία που επιβάλλουν οι κυρίαρχοι θεσμοί.

Σύμφωνα με το Φουκό η εξουσία είναι περισσότερο χειριστική απέναντι στα άτομα παρά τους επιβάλλεται άμεσα (Fook, *ibid*:196). Έτσι συχνά είναι δύσκολο για αυτά να αναγνωρίσουν και κυρίως να αντισταθούν απέναντι στις πολλαπλές οπτικές της, φανερές ή κρυφές. Όμως η έλλειψη του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα η ταχύτητα των πληροφοριών, που δέχονται οι μαθητές, τους καθιστά καταναλωτές πληροφοριών και γνώσεων και όχι ελεύθερα σκεπτόμενα άτομα.

«(μαθήτρια)...να παίζουμε, δεν προλαβαίνουμε κυρία, μέχρι να βγούμε χτυπάει το κουδούνι, πώς να παρακολουθήσουμε μετά;...» (η. π., 22/1/2014)

«(μαθητής) ...βάλε το ' να, βγάλε τ' άλλο... αμάν [βγάζει βιβλία από την τσάντα]...γιατί δεν τα κρατάμε στο σχολείο κυρία όλα αυτά και τα κουβαλάμε από κει κι από δω; [δυσφορία]...» (η. π., 13/3/2015).

5. Το δικαίωμα στην πληροφόρηση, ο ρόλος των ΜΜΕ και των ηλεκτρονικών μέσων.

Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης και το συναφές δικαίωμα της πληροφόρησης προστατεύεται τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο¹²⁷. Η ελευθερία της πληροφόρησης κατοχυρώνεται θεσμικά πρώτα στην Οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου του 1948, στον θεμελιώδη νόμο της Βόννης του 1949 και στην Ευρωπαϊκή σύμβαση των δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1950. Η διαδικασία της πληροφόρησης είναι ενεργητική και παθητική και σχετίζεται με τη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα.

Η ενεργητική πληροφόρηση αποτελεί κυρίως ατομικό δικαίωμα αλλά έμμεσα και πολιτικό (άρθρο.14 παρ. 1) και κατοχυρώνεται όχι μόνο από το κράτος αλλά και τους υπερεθνικούς θεσμούς (Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου) Αφορά κυρίως το επάγγελμα του δημοσιογράφου αλλά και κάθε πολίτη ο οποίος επιλέγει να καταστεί ο ίδιος πηγή μαζικής η ατομικής πληροφόρησης (Κική, 1998:119-139).

Διαδικασία παθητικής πληροφόρησης είναι η πρόσβαση στην πληροφόρηση και έχει υποκείμενο κάθε άνθρωπο δέκτη που ενδιαφέρεται να ενημερωθεί, είτε με πρόσβαση σε μαζικές πληροφορίες που αφορούν κυρίως την πολιτική και απευθύνονται στο ευρύ κοινό, είτε σε ατομικές πληροφορίες για τον κάθε πολίτη. Το Σύνταγμα αναφέρεται στη μαζική πληροφορία, που πραγματώνεται μέσω των Μ.Μ.Ε. (ραδιοφωνίας και τηλεόρασης) και στοχεύει στην «αντικειμενική και με ίσους όρους

¹²⁷ Το ισχύον σύνταγμα του 1975/86, άρθρο 14, παρ. 1.

μετάδοση πληροφοριών και ειδήσεων» (άρθρο 15 παρ. 2 στο Σύνταγμα). Έτσι όμως κατοχυρώνει την πρόσβαση του πολίτη μόνο έμμεσα.

Σήμερα όμως παρατηρούνται έντονα φαινόμενα καταπάτησης των ατομικών δικαιωμάτων από τα Μ.Μ.Ε. όπως της προστασίας της υγείας, της ηθικής και της υπόληψης, αν και προβλέπονται περιορισμοί (άρθρο 10 παρ. 2 ευρωπαϊκή διακήρυξη των δικαιωμάτων) στην ελευθερία της πληροφόρησης. Η συλλογή πληροφοριών που αφορούν τους πολίτες, χωρίς τη συγκατάθεση τους, από εταιρίες με στόχο το κέρδος, η συλλογή προσωπικών δεδομένων ή η έκθεση των δεδομένων αυτών με στόχο, όπως προβάλλεται από την κρατική εξουσία, την ασφάλεια των πολιτών, δημιουργούν έντονο προβληματισμό στην κοινωνία αλλά και αντιδράσεις από φορείς.¹²⁸

Ακόμη παρατηρείται, όλο και πιο συχνά η παραγωγή ψευδών ειδήσεων από τα Μ.Μ.Ε. λόγω του έντονα επιχειρησιακού χαρακτήρα τους, που διαστρεβλώνει την αποστολή τους (Κική, *ibid*:17-36). Τα Μ. Μ. Ε. στη σύγχρονη εποχή αναγνωρίζονται ως τέταρτη εξουσία και καταγγέλλονται συχνά για τη δράση τους σε παγκόσμιο επίπεδο (Λιβιεράτος & Φραγκούλης, 1991). Η πληροφόρηση μετατρέπεται σε παραπληροφόρηση του πολίτη (σπορά ψευδών ειδήσεων, απόκρυψη γεγονότων σημαντικών για τη σωστή εκτίμηση ενός συμβάντος, όπως για παράδειγμα τα αίτια και οι συνέπειες των σύγχρονων πολέμων, η απόκρυψη ή η διαστρέβλωση κινηματικών δράσεων, κ.ά.) με στόχο την κοινωνική συναίνεση σε κάθε κρατική ή υπερκρατική βανασούτητα (Achbar , 2005).

5.1. Ο εκπαιδευτικός ρόλος των Μ.Μ.Ε. για τους μαθητές τεκμηριώνεται από την καθημερινή εμπειρία. Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις που έχουν στόχο τα παιδιά ως καταναλωτές, έχει προβληματίσει τις δικαστικές αρχές¹²⁹, επειδή επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διατροφής τους, στην κατανάλωση παιχνιδιών, ρούχων και άλλων παιδικών αξεσουάρ. Ακόμη προβληματίζει η έκθεση των παιδιών στη βία μέσω τηλεοπτικών προγραμμάτων αλλά και ηλεκτρονικών παιχνιδιών (Αγάθωνος-

¹²⁸ Στις 19/11/2007 ο Πρόεδρος της ελληνικής Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα καθώς και τα υπόλοιπα μέλη δήλωσαν παραίτηση με αφορμή το παρακάτω γεγονός: « υπό την εποπτεία εισαγγελιών, λαμβάνονταν εικόνες από τις συγκεντρώσεις και την πορεία που έγιναν την 17-11-2007, επέτειο της αντίστασης των φοιτητών στο Πολυτεχνείο κατά τη διάρκεια των οποίων η κυκλοφορία των οχημάτων στην περιοχή των εκδηλώσεων είχε απαγορευθεί. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και από τους ελεγκτές της Αρχής που κατόπιν έγγραφης εντολής μετέβησαν στη Γενική Αστυνομική Διεύθυνση Αττικής για τον σχετικό έλεγχο, που προβλέπεται από τη διάταξη του άρθρου 19 § 1 η' του νόμου 2472/1997, όπως προκύπτει από την έκθεση που έχουν συντάξει». <http://www.dpa.gr/deltio.htm#31> (απόσπασμα από την παραίτηση στην επίσημη ιστοσελίδα της Αρχής)

¹²⁹ Το παράδειγμα της Mattel και της Lego, δύο πολυεθνικών εταιριών που κατασκευάζουν παιχνίδια και οι δικαστικές διαμάχες σε Νορβηγία και Δανία (Κική, *ibid*:140-164).

Γεωργοπούλου και Τσαγκάρη, *ibid*:160-164). Έτσι οι ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, έχουν θέσει περιορισμούς στην προβολή των παιδικών διαφημίσεων, ωστόσο τα παιδιά διαμορφώνουν προβληματική συμπεριφορά και αποκτούν έξεις μέσω αυτών (Ευσταθίου, 2013).

Μεμονωμένες απόψεις εκπαιδευτικών τεκμηριώνουν ότι ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. δεν αφορά μόνο την πληροφόρηση αλλά έχει διευρυνθεί. Η εκπαίδευση των μαθητών διαμορφώνεται από τα Μ.Μ.Ε. που μάλιστα διαθέτουν το πλεονέκτημα του άφθονου χρόνου.

«(εκπ/κός) Μα η εκπαίδευση γίνεται πιο πολύ τώρα στο σπίτι παρά [ειρωνικά]... το σχολείο για τα παιδιά είναι [μόνο] πέντε ώρες. Τις υπόλοιπες δεκαεννιά ώρες είναι στο σπίτι. Τους εκπαιδεύει η τηλεόραση, η τηλεόραση βασικά, το ίντερνετ και το ραδιόφωνο. Ποια εκπαίδευση είναι έτσι πιο χρονοβόρα; Να το δούμε κι αυτό» (συν/ξη, 29/4/2014).

Η αντικατάσταση του ομαδικού παιχνιδιού στις γειτονιές με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κατ' οίκον δημιουργεί μία διαφορετική παιδική κουλτούρα. Οι συνέπειες της συνεχούς επαφής με την οθόνη και την εικονική πραγματικότητα διαμορφώνει, όπως τεκμηριώνεται από τους εκπαιδευτικούς, μια νέα πραγματικότητα στο σχολείο.

«(εκπ/κός) ...δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μια συζήτηση... δεν παρασύρονται από την αφήγηση, θέλουν κίνηση, εικόνα...» (συν/ξη, 6/5/2014)

«(εκπ/κός) τα ΔΕΠΥ πάνε σύννεφο..., μες την υπερκινητικότητα είναι αυτά..., αφού όλη μέρα είναι μπροστά σε μια οθόνη..., ...σιγά μην ακούσουν εμένα που μιλάω... εικόνα δώσ' τους και...» (η. π., 15/5/2014).

Το περιεχόμενο της πληροφόρησης αλλάζει με τη χρήση του διαδικτύου, χωρίς ωστόσο αυτό να μεταβάλλει απαραίτητα με θετικό τρόπο το δικαίωμα για τα άτομα (Castells, 1999 & Kasvio, 2005 in Anttiroiko, 2015:19). Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών καταναλώνει κυρίως σίριαλ στην τηλεόραση, ταινίες συχνά ακατάλληλου περιεχομένου, παίζει παιχνίδια ατομικά/ομαδικά στον υπολογιστή ή σερφάρει ανεξέλεγκτα στο διαδίκτυο, ενώ δεν της επιτρέπεται να παίζει¹³⁰ ελεύθερα μέσα στο σπίτι και κυρίως έξω από αυτό. Αυτό επηρεάζει την ψυχική και σωματική τους υγεία, καθώς και την σχέση τους με τη γνώση. Η σεξουαλική αγωγή, ανύπαρκτη στο σχολικό και οικογενειακό προγραμματισμό, διαμορφώνεται από την πληροφόρηση μέσω σκληρών εικόνων στο διαδίκτυο.

«(παρατήρηση) ...η πλειονότητα της τάξης μου δηλώνει ότι βλέπει τηλεόραση ή παίζει στον υπολογιστή/κινητό παιχνίδια, όταν έχει ελεύθερο χρόνο, μέχρι την ώρα του ύπνου. Οι γονείς

¹³⁰ βλ. το δικαίωμα στην ψυχαγωγία, σ. 99.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

φωνάζουν αλλά δεν μπορούν να επιβληθούν... συχνά οι μαθητές νυστάζουν το πρωί στο σχολείο... μου είπε ότι κοιμήθηκε στις μία και μισή... από τους 23 μαθητές οι 18 σήκωσαν χέρι ότι έχουν δει πορνό στο διαδίκτυο...»¹³¹ (η. π., 21/2/2014)

«(παρατήρηση) Παρατήρησα ότι έχουμε πολλά μικρο-ατυχήματα στο σχολείο που καταλήγουν περίεργα..., εύκολα κατάγματα αφύσικα για αυτή την ηλικία..., (οι άλλες δασκάλες) ... το παρατήρησαν, η Ε. λέει ότι δεν παίζουν έξω, δεν τρέχουν στις αλάνες όπως παλιά... δεν ξέρουν να πέφτουν...» (η. π., 16/5/2014).

Τα παραπάνω επηρεάζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στην πληροφορία και τη νέα γνώση. Έτσι οι τελευταίοι εξελίσσονται σε παθητικούς δέκτες και καταναλωτές πληροφοριών. Αποφεύγουν την ενημέρωση (ειδήσεις, έντυπος ή ψηφιακός τύπος) και την επαφή με το εξωσχολικό βιβλίο και την ανάγνωση. Παράλληλα τεκμηριώνεται ότι μέσω των ηλεκτρονικών μέσων εκπαιδεύονται στην άμεση κατάκτηση στόχων με μεγάλη ταχύτητα και εναλλαγή εικόνας. Αυτό διαμορφώνει τον τρόπο που προσεγγίζουν την νέα γνώση. Έτσι δεν διαθέτουν την απαραίτητη υπομονή και προβάλλουν αντίσταση σε κάθε νέα γνώση που απαιτεί κόπο και χρόνο για να κατακτηθεί. Η σχέση με το βιβλίο διαμορφώνεται προβληματική, αποφεύγουν την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και την έκφραση μέσω του γραπτού λόγου. Ειδικά στα αγόρια τεκμηριώνεται μια πιο έντονη σχέση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και μεγαλύτερη διάσταση στη σχέση τους με το βιβλίο και τη γραφή.

«(μαθητής) Έλειψα το Σ/κ στο playstation... κι εγώ... [γέλια]... κι εγώ...» (η. π., 20/3/2014)

«(γονέας) ...όλη μέρα είναι με αυτό [υπολογιστή] ... τίποτα δεν ακούει... ξεχνάει να φάει... δε σηκώνει τα μάτια... πού μυαλό για διάβασμα...» (η. π., 20/4/2015).

«(μαθητής) ...πάλι θα γράψουμε κυρία;... θα κάνουμε δέκα ώρες... ωωωχ...» (η. π., 16/5/2014)

«(μαθητής) Να μην διαβάσουμε το βιβλίο, είναι βαρετό... να δούμε στον προτζέκτορα... σε παρακαλώ... βαρεμάραα...» (η. π., 7/11/2013)

Τα χαρακτηριστικά της «παιδικής ηλικίας», όπως την αντιλαμβάνονταν οι ενήλικες, αλλάζουν, καθώς τα παιδιά γνωρίζουν τις νέες τεχνολογίες καλύτερα από τους ενήλικες. Δεν υπάρχει συνήθως δυνατότητα εποπτείας σε ό,τι αφορά την επαφή με την πληροφορία μέσω διαδικτύου (Ντάβου, 2005) και εκφράζεται - με έντονο προβληματισμό για την επαφή των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες- μια δυσπραγία

¹³¹ Το 2018 μερικές μαθήτριες της Α΄ τάξης παρακολούθουσαν πορνό στη διάρκεια παιδικού πάρτι σε σπίτι από τάμπλετ. Οι γονείς βρισκότουσαν σε διπλανό δωμάτιο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αυξηθεί η περιέργεια των παιδιών για το εσωτερικό των γεννητικών οργάνων. Δεν είχαν ενημερωθεί από το σχολείο ή τους γονείς στα πλαίσια μιας υποτυπώδους έστω σεξουαλικής αγωγής με αποτέλεσμα να εκφραστεί το πρόβλημα στις σχολικές τουαλέτες. Σε μία άλλη περίπτωση, όπως τεκμηριώνεται από τη μητέρα, μαθήτρια της Β΄ τάξης παρακολούθουσε αντίστοιχο περιεχόμενο από τη smarttv του σπιτιού στις 7.30 το πρωί ενώ όλοι κοιμόντουσαν.

των ενηλίκων σε ό,τι σχετίζεται με τη ρύθμιση της σχέσης των παιδιών με αυτές. Πρόσφατα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O.) ανακοίνωσε την ταξινόμηση του εθισμού στα ηλεκτρονικά παιχνίδια ως ψυχική ασθένεια με την ονομασία «gaming disorder» (W.H.O., 2018).

5.2. Τα προγράμματα αγωγής υγείας για το διαδίκτυο

Στη βάση όσων έχουν αναφερθεί πιο πάνω, μέχρι πρόσφατα δεν είχε δοθεί από τον κόσμο των ενηλίκων βαρύτητα στη γνώση των δικαιωμάτων σχετικά με την πληροφόρηση, ώστε τα άτομα να αναπτύσσουν κρίση με στόχο την προστασία τους από αυθαιρεσίες (κρατικές ή εταιριών). Τα τελευταία χρόνια αυτό αλλάζει. Διάφορα προγράμματα αγωγής υγείας¹³² προωθούνται από το σχολείο και τους συνεργαζόμενους φορείς (αστυνομία, χαμόγελο του παιδιού, εισαγγελία, εκπαιδευτική τηλεόραση) για το θέμα. Όπως τεκμηριώνεται όμως το δικαίωμα στην πληροφόρηση δεν συνδέεται τόσο με ενεργητικές δράσεις (αναπτύσσω κρίση, αλληλεπιδρώ, διαμορφώνω, απορρίπτω, γίνομαι φορέας αντιπληροφόρησης) αλλά με πράξεις καταστολής (κυρώσεις, πρόστιμα, διαταγές και ρυθμίσεις), που δημιουργούν περιορισμούς στην πληροφόρηση του ατόμου και ειδικότερα του παιδιού. Το δικαίωμα των παιδιών στην «περιέργεια» συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα στη μόρφωση και η άσκησή του διαμορφώνεται κυρίως από τους ενήλικες και τις ανάγκες της αγοράς. Στο χώρο του σχολείου, τα σχετικά προγράμματα αλλά και ο τρόπος επαφής των παιδιών με τη νέα γνώση, δεν προωθούν τόσο τη συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή, τον έλεγχο των πληροφοριών, των νέων γνώσεων, ενώ παρέχονται από τους ενήλικες σύμφωνα με τη δική τους κρίση και μετά από έλεγχο (Χολτ, *ibid*:233-240)¹³³. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι, αν και τα προγράμματα επιτρέπουν ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτενέργειας των μαθητών, οι ίδιοι συνήθως προβάλλουν την ίδια αντίσταση και παθητικότητα, όπως και στα μαθήματα.

«(παρατήρηση) μπήκα στην πληροφορική... ακούν παθητικά την υπεύθυνη της αστυνομίας μέσω skype, τους προσφωνεί παιδάκια (Στ' τάξη) έτσι έχει χάσει από την αρχή κάθε επαφή με τα παιδιά... όταν βγήκανε ρώτησα πώς ήταν μπλα, μπλα μπλα, βαρετά... χάσαμε και το παιχνίδι (στον υπολογιστή) μου απάντησε ένας μαθητής... είχαν σχεδόν κοιμηθεί καθιστά...» (η. π., 8/5/2015).

Τελικά αυτός ο έλεγχος δεν λύνει αλλά μάλλον προσθέτει προβλήματα (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, *ibid*: 58-59).

¹³² βλ. σχετικά την εγκύκλιο για το Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Ψηφιακής Μάθησης "NOUS", Προγράμματα της Δ/σης Αθμιας Κεντρικής Μακεδονίας, Πούλιος, (χ.χ.).

¹³³ Τζων Χολτ, (1989:233-240).

5.3. Η έκφραση της γνώμης του παιδιού

Μία σημαντική παράμετρος του δικαιώματος στην πληροφόρηση είναι και το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει τη γνώμη του (άρθρο 12, Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού) σε ό,τι αφορά κυρίως τη δική του ζωή. Η ερμηνεία αυτής της παραμέτρου συνδέεται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχει ο ενήλικος κόσμος για τα παιδιά. Μέχρι σήμερα, και υπό το πρίσμα της θεώρησης των παιδιών ως «μη ολοκληρωμένων ατόμων», ελάχιστες δυνατότητες έχουν δοθεί στα παιδιά για να εκφραστούν. Είναι γνωστό πως δεν έχουν λόγο σε ό,τι αφορά τις περισσότερες πτυχές που αφορούν την καθημερινή τους ζωή -όπως το περιεχόμενο και τους τρόπους εκπαίδευσής τους, τον ελεύθερο τους χρόνο, τους τρόπους ψυχαγωγίας/διασκέδασης- ή το ότι δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στα δικαστήρια, ώστε να εκφράσουν γνώμη για ζητήματα που τα αφορούν άμεσα (Αγάθωνος, *ibid*:56-57).

Από τη στιγμή που οι μαθητές περιορισμένα αυτενεργούν στο χώρο του σχολείου, περιορισμένα εκφράζουν και τη γνώμη τους. Αυτό τεκμηριώνεται από την παρατήρηση¹³⁴. Στην αρχή της χρονιάς μερικοί εκπαιδευτικοί συντάσσουν το «συμβόλαιο»¹³⁵ της τάξης μαζί με τα παιδιά. Από αυτό προκύπτουν οι κανόνες που δεσμεύονται όλοι ότι θα τηρούν.

«(παρατήρηση)...*κανείς [όμως] δεν το σέβεται πραγματικά...*» (η. π., 6/12/2013)

Θεωρητικά, τα προγράμματα αγωγής και τα σχέδια εργασίας δίνουν μεγαλύτερη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους. Ωστόσο, ο τρόπος που εφαρμόζονται από τους ενήλικες και η στάση του θεσμού απέναντι σε αυτά περιορίζει σημαντικά το δικαίωμα των μαθητών στην έκφραση και τη συμμετοχή. Ο σχεδιασμός τους και η εκπόνησή τους δεν προκύπτουν τόσο από τις ρητές απόψεις των παιδιών για τις ανάγκες τους όσο από την ανάγκη του εκπαιδευτικού θεσμού και των στελεχών του να τα προωθήσει στο πλαίσιο της ρητορικής πολιτικής ορθότητας. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εκπονούν τα προγράμματα διαφορετικά ο ένας από τον άλλο ανάλογα με τον τρόπο που διδάσκουν. Η πράξη τους, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση και κάποιες απόψεις ενηλίκων, κυρίως είναι διαμορφωμένη από τη θεωρία του λειτουργισμού, που ορίζει πως το παιδί στα πλαίσια της «κοινωνικοποίησης» θα εσωτερικεύσει εκείνους τους κανόνες, τις συμπεριφορές, τους ρόλους με στόχο τη διαίωνιση της κοινωνικής ευταξίας (Αυγητίδου, *ibid*:22-28).

¹³⁴ βλ. κεφ. Β. σ. 96-98.

¹³⁵ βλ. σχετικά το παράρτημα.

«(εκπ/κός)...πες, πες, κάτι θα μείνει [στους μαθητές]..., με το ζόρι συμμετέχουμε... τι να κάνεις;...» (συν/ξη, 11/4/2014)

«(παρατήρηση) τα σχέδια ορίζονται στην αρχή της χρονιάς, το επιβάλει ο σύμβουλος, τρία παρακαλώ... πώς ξέρουν όμως τις ανάγκες της κάθε ομάδας παιδιών, ειδικά όσοι παίρνουν καινούρια τάξη;...» (η. π., 3/10/2013).

Η ρητορική, που αναπαράγουν οι ενήλικες για τις δράσεις αυτές στο πλαίσιο του θεσμού, βασίζεται στη θεωρία της ερμηνευτικής αναπαραγωγής (interpretive reproduction)¹³⁶, όπου μελετώνται οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν κανόνες, ρόλους, συμπεριφορές και μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό περιβάλλον. Οπότε δεν εσωτερικεύουν, αλλά αναπαράγουν, απορρίπτουν ή ανατρέπουν κυρίαρχους ρόλους, συμπεριφορές, αξίες. Εδώ το παιδί αναγνωρίζεται ως δρών πρόσωπο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον.

Όπως δηλώνεται χαρακτηριστικά «Όπως, λοιπόν, επιδιώκουμε ... να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν, να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να παράγουν ... έτσι και με τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό επιδιώκουμε αντίστοιχα να ερμηνεύουν, να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να παράγουν ψηφιακά προϊόντα ...» (Πούλιος et al., χ.χ.).

Αυτή η σύμπραξη της ρητορικής της πολιτικής ορθότητας και της συντηρητικής πράξης, που κυριαρχεί σε όλο το πρόγραμμα του σχολείου, εγκλωβίζει το δικαίωμα της έκφρασης, γνώμης των μαθητών στην αποδοχή από αυτούς των καθοδηγούμενων προτύπων.

6. Το δικαίωμα στην ταυτότητα. Ετερότητα και εκπαίδευση.

Στη μετανεωτερική εποχή, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, αμφισβητείται η καθολικότητα των χαρακτηριστικών του ανθρώπου, άρα και των σχετικών επιστημών, ενώ αναγνωρίζονται όλο και πιο έντονα οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων σε σχέση με την εθνική ή εθνοτική καταγωγή, το φύλο, την τάξη, το χρώμα, τον πολιτισμό τους, ακόμη και τον τρόπο σκέψης (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:11-16). Για τον Καστοριάδη ο όρος καθολικότητα (2000α:146-168) αντικαθίσταται από τον όρο *διαγεννικότητα* (*genericité*), μια και πιστεύει ότι τον άνθρωπο τον χαρακτηρίζει η μοναδικότητα, είτε σε επίπεδο ατόμου, είτε σε επίπεδο κοινωνίας. Τη φύση και την ουσία του ανθρώπου την αναγνωρίζει μέσα από την ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί, δίνοντας υπόσταση σε διαφορετικές μορφές κοινωνικής και ατομικής ύπαρξης, αναγνωρίζοντας την ετερότητα των θεσμών, της

¹³⁶ για τον όρο ερμηνευτική βλ. σχετικά Corsaro & Eder (1990).

κοινωνίας, της γλώσσας και των δημιουργημάτων του ανθρώπου. Οι έννοιες της ετερότητας¹³⁷ και της διαφορετικότητας εκφράζουν σήμερα αυτές τις διαφορετικές μορφές.

Το δικαίωμα στην ταυτότητα του παιδιού διαμορφώνεται από την αντίληψη του ενήλικου κόσμου για την παιδική ηλικία (James & Prout, *ibid*: 7-34) αλλά ορίζεται, όπως και κάθε άτομο, στα πλαίσια της ετεροίωσης (*alterite-alterisation*) του ατόμου (Καστοριάδης, *ibid*:146-148), μέσα από το δίπολο «εγώ» και ο «άλλος».

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα αλλάζουν, κυρίως από τη δεκαετία του '90 και μετά, την οπτική τους στη βάση των απαιτήσεων των κοινωνικών κινημάτων του '60 και '70 αλλά και των αναγκών της οικονομίας, που διαφοροποιούνται από την ένταση του φαινομένου της μετανάστευσης προς τις δυτικές αναπτυγμένες οικονομικά χώρες. Στη ρητορική που παράγεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των ευρωπαϊκών κρατών η ετερότητα και η διαφορετικότητα σταδιακά παύουν να αναγνωρίζονται ως έλλειμμα που διαμόρφωνε πρότερα ο εθνοκεντρικός τους χαρακτήρας, αλλά ως διαφορά και προωθούν νέα μοντέλα εκπαίδευσης, όπως η πολυπολιτισμική, η αντιρατσιστική και η διαπολιτισμική (Γκόβαρης, 2004:43).

Στην Ελλάδα, από το '80 και μετά, η κοινωνία δέχεται ταχύτατες αλλαγές, ενώ χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική. Έτσι με το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124, τ. Α/17.6.1996) καθορίζεται ο σκοπός της εκπαίδευσης για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και θεσμοθετείται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη ρητορική του θεσμού προβάλλεται η διατήρηση των ιδιαίτερων κοινωνικό-πολιτισμικών στοιχείων των «άλλων», με σκοπό την ένταξή τους, όχι την αφομοίωση τους από την κυρίαρχη κουλτούρα¹³⁸, με απώτερο στόχο την κοινωνική ειρήνη και συνοχή (Μάρκου, 1997 στο Γκόβαρης, *ibid*:53). Ακολουθούν δύο ακόμη νόμοι, ο Ν. 2790/00 (ΦΕΚ 24, τ.Α/16.2.2000) για την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και ο Ν. 2817/00 (ΦΕΚ 78, τ. Α/14.3.00) που ορίζει για πρώτη φορά την ειδική αγωγή και καθορίζει την εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών της Θράκης σε νέο πλαίσιο (Καραμητόπουλος, 2015).

¹³⁷ Με τον όρο ετερότητα αναγνωρίζονται οι οικονομικές, κοινωνικό-πολιτισμικές διαφορές ενώ με τον όρο διαφορετικότητα οι βιολογικές (αναπηρία). Το κοινωνικό φύλο και η παιδική ηλικία στη βάση του μεταδομισμού αναγνωρίζονται ως κατασκευές και όχι αυθύπαρκτες έννοιες που στη βάση τους διαφοροποιούνται τα άτομα και ταξινομούνται ως ετερότητα. Βλ. σχετικά Κουτσούρη & Θεοδωρίδης, *ibid*.

¹³⁸ Εδώ σημειώνεται και η διαφορά των όρων (*multi/inter cultural education*) σε θεωρητικό επίπεδο βλ. σχετικά Guilherme & Dietz (2015).

Τα αντισταθμιστικά¹³⁹ εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των νόμων για τη διαπολιτισμική και την ειδική αγωγή, από το 2000 και έπειτα, δέχονται έντονη κριτική (Γρόλλιος, 2016:122-124), ότι επιδιώκουν τη δημιουργία του νέου μοντέλου ευρωπαϊού πολίτη, που μέσω των προγραμμάτων αυτών αναπτύσσει δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες για τις ανάγκες των διευρυμένων αγορών παρά τη μείωση των ανισοτήτων. Παράλληλα, ο αυστηρός καθορισμός των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών ομάδων μέσω της εκπαίδευσης τελικά οδηγεί στο διαχωρισμό τους από την κυρίαρχη ομάδα, όπου εντέλει αναγνωρίζεται ως η μοναδική νόμιμη ταυτότητα. Αντίστοιχα οι ταυτότητες των ατόμων αναγνωρίζονται στατικές, δεν μεταβάλλονται μέσω της αλληλεπίδρασης (Cuche, 2001:155).

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι η διάδραση (interaction) μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μαθητών μέσα στο σχολείο δεν προωθείται ουσιαστικά από τον θεσμό, αφού η κυρίαρχη ομάδα δεν πληροφορείται για την κουλτούρα, την ιστορία, τη θρησκεία τους σε σημαντικό βαθμό. Ακόμη τεκμηριώνεται ότι το δικαίωμα στην ταυτότητα δεν πραγματώνεται για τους αλλόγλωσσους μαθητές, αφού δεν μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό τους αλλά της κυρίαρχης ομάδας.

«(παρατήρηση) ...δεν υπάρχει πλαίσιο τέτοιο ώστε [οι αλλόγλωσσοι μαθητές] να μοιράζονται τις δικές τους εμπειρίες... έχει να κάνει με το δάσκαλο, ... κάποια μαθήματα έχουν ελάχιστα στοιχεία που τους αφορούν, ... αποφεύγουν να μιλήσουν για δικά τους πράγματα, είναι επιφυλακτικοί, κυρίως για τη θρησκεία, ... χαίρονται όταν τους ζητάς να πουν προτάσεις στη γλώσσα τους, συνταγές και τραγούδια, δείχνουν πιο ενδιαφέρον, ...ο Σ. δυσκολεύεται πολύ με την Ιστορία, δε βοηθάει η γλώσσα...» (η. π. 6/11/2014),

«(παρατήρηση) Ο Β. είναι Αρμένης, έχει μεγαλύτερη άνεση λόγω της θρησκείας, οι μουσουλμάνοι κρύβονται και οι άθεοι, δύσκολα μιλάν για αυτό... πηγαίνει στο αρμένικο σχολείο και μιλάει τη γλώσσα...» (η. π., 23/10/2013).

«(παρατήρηση) Η δασκάλα μάλωνε τη μάνα “να μιλάτε ελληνικά στο παιδί, να βλέπει τηλεόραση για να μάθει”. Δεν καταλαβαίνει... Η μάνα μετά βίας κατάλαβε όσα έλεγε γρήγορα η δασκάλα» (η. π., 7/2/2014).

Από τη μελέτη προκύπτει ότι περίπου τα 2/3 των εκπαιδευτικών έχουν εμπειρία κατά μέσο όρο 1-5 έτη περίπου από ομάδες μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αναπηρίες, παιδιά μεταναστών, μειονότητες. Κυρίως όμως αναφέρουν την έξαρση του μεταναστευτικού φαινομένου το διάστημα 1990-1993 και την εμπειρία τους τότε.

¹³⁹ βλ. σχετικά σ. 107 στο ίδιο κεφ.

Οι ειδικές ομάδες μαθητών που αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι οι παλιννοστούντες, όσοι έχουν ανάγκη για άμεση ένταξη και γλώσσα (κοινωνικός αποκλεισμός, μετανάστες), τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι τσιγγανόπαιδες¹⁴⁰, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, κ.α.).

«(εκπ/κός)...τα γυφτάκια, οι τσιγγάνοι που ζουν και βιώνουν σίγουρα έτσι μια αποστασιοποίηση από τους άλλους κι ίσως κι από μας κάποιες φορές...» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) ...τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύω ότι δε βοηθιούνται κατάλληλα, έτσι τουλάχιστον όσο πρέπει...» (συν/ξη, 6/5/2014)

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά εμφανίζονται διχασμένοι σε ό,τι αφορά την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών με ετερότητα ή διαφορετικότητα. Η μία τάση συμφωνεί ότι πραγματώνουν ισότιμα τα δικαιώματά τους όλοι οι μαθητές, ενώ οι περιπτώσεις αποτυχίας ερμηνεύονται μέσω της ατομικής ευθύνης του μαθητή, το χαρακτήρα του.

«(εκπ/κός) Πιστεύω πως ναι [έχουν τα ίδια δικαιώματα τα παιδιά]» (συν/ξη, 14/5/2014).

«(εκπ/κός) ...Έχει σχέση με το χαρακτήρα του παιδιού, ένα εσωστρεφές παιδί, είτε είναι μεταναστόπουλο, είτε γηγενές δεν θα εκφράσει την γνώμη του και θα παρασυρθεί από την γνώμη των άλλων. Νομίζω έχει σχέση με τον χαρακτήρα και όχι πια με την καταγωγή (όταν δεν ασκεί ισότιμα τα δικαιώματά του)...» (συν/ξη, 29/4/2014).

Η άλλη τάση των εκπαιδευτικών, που διαφωνεί με τα παραπάνω, θεωρεί ότι δεν γίνεται κάτι ουσιαστικό για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών.

«(εκπ/κός) Με το να μην κάνουμε τίποτα με αυτά [τα παιδιά μεταναστών] ήδη είναι μια δεύτερη διάκριση. ...Το να εγκαταλείψεις ένα παιδί και να θεωρείς ότι έχει τα ίδια δικαιώματα, όταν έχει τέτοια ζωτικά προβλήματα, είναι άλλη μια διάκριση από μόνη της το να μην κάνεις τίποτα για να το βοηθήσεις...» (συν/ξη, 20/6/2014).

Στη συνέχεια όμως και οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι πραγματώνονται ισότιμα τα δικαιώματα, αναιρούν την αρχική τους θέση. Έτσι τεκμηριώνεται από την πλειονότητα των ενηλίκων ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση των ειδικών μαθητικών πληθυσμών δεν πραγματώνεται ισότιμα και διαφέρει ανάλογα σε ποια ειδική ομάδα ανήκουν.

«(εκπ/κός) τυπικά πιστεύω ότι η πολιτεία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να ενταχθούν και να απολαύσουν την εκπαίδευση που τους παρέχεται περισσότερο...» (συν/ξη, 28/4/2014)

¹⁴⁰ Αποτελεί τη μοναδική αναφορά στο σύνολο των συνεντεύξεων για αυτή την εθνοτική ομάδα. Η ίδια εκπαιδευτικός που εδώ τους αναφέρει, συχνά τους αποκαλεί «γιούφτους» και εκφράζει πολλά παράπονα για την παρουσία τους στη γειτονιά της, που ωστόσο από την παρατήρηση δεν τεκμηριώνεται έντονη. Έτσι, αναγνωρίζεται μια αντίφαση ανάμεσα σε όσα αναφέρει στη συνέντευξη και στον τρόπο που αντιδρά στην καθημερινότητα.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) *E* ναι νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για αυτό το πράγμα [ισότητα] αλλά υπάρχουν προβλήματα...» (συν/ξη, 9/5/2014).

6.1. Οι παράγοντες, όπως προκύπτουν από τις απόψεις τους, που εμποδίζουν την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τις ειδικές ομάδες μαθητών, σε μεγαλύτερο βαθμό από το σημερινό, αφορούν κυρίως την πολιτική του εκπαιδευτικού θεσμού. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών, το ελλιπές αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη υποδομών, τα προγράμματα ΕΣΠΑ, η καθυστέρηση του θεσμού να προσλάβει εκπαιδευτικούς στην αρχή του σχολικού έτους, η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, η έλλειψη αντισταθμιστικών μέτρων για τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό εδώ τεκμηριώνουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού θεσμού.

«(εκπ/κός) ... ο αριθμός των παιδιών είναι πρόβλημα, 25 παιδιά σε κάθε τάξη,...» (συν/ξη, 15/5/2014)

«(εκπ/κός) ...έχουν μεγαλύτερες ...και διαφορετικές ανάγκες. Το σχολείο δεν νομίζω με το πρόγραμμα που έχει το αναλυτικό, να στοχεύει ειδικά σε αυτά τα παιδιά..., ...υπάρχουν η έλλειψη υποδομών,...» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός) δουλεύω μέσω ΕΣΠΑ [παράλληλη στήριξη], πιστεύω ότι η παροχή της εκπαίδευσης ως προς τον μαθητή μου είναι ευκαιριακή. Δεν μπορεί να είναι σταθερή η εκπαίδευση και ισότιμη ... δεν έχει σταθερότητα, δεν έχει συνέχεια, ο εκπαιδευτικός τοποθετείται πάντοτε αργά. Δηλαδή πάντοτε ο μαθητής χάνει» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) ...Ας μην ξεχάσουμε ότι πρόπερσι τα ειδικά σχολεία ανοίξανε μέσα Οκτωβρίου αν δεν κάνω λάθος ή και τέλη» (συν/ξη, 16/6/2014).

«(εκπ/κός) ...γιατί υπάρχουνε, ...ελλείψεις εκπαιδευτικού ειδικευμένου προσωπικού...» (συν/ξη, 13/5/2014)

«(εκπ/κός) και ίσως και σχολικά εγχειρίδια, που ίσως, θα έπρεπε να υπάρχουν διαφορετικά σε κάποιες ομάδες...» (συν/ξη, 29/4/2014),

«(εκπ/κός) ...βιβλία και υλικό για την ειδική αγωγή δεν υπάρχει, πάντοτε οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αυτοσχεδιάζουνε, βρίσκουν υλικό, αγοράζουν, κτλ..., ...Υπάρχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και κοινωνικές ανισότητες που δεν αναγνωρίζονται όπως οικονομικά προβλήματα, χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο...» (συν/ξη, 6/5/2014).

Περιορισμένες είναι οι απόψεις που τεκμηριώνουν ότι η κοινωνία που παράγει ανισότητες και οι προκαταλήψεις των ατόμων διαμορφώνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

«(εκπ/κός) ...στην *A* τάξη το σχολείο αντιμετωπίζει τα παιδιά ισότιμα ενώ στην *E* και *Στ* αποδεικνύεται ότι τα παιδιά γκετοποιούνται σταδιακά ...κάνουν παρέα με μεταναστούλα μεταξύ τους όχι με ευθύνη σχολείου αλλά κοινωνίας... [που] λειτουργεί εις βάρος τους και η εκπαίδευση δε μπορεί να επιτεύξει τις ανισότητες» (συν/ξη, 9/5/2014),

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(γονέας) Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και ένα παιδί που δεν ξέρει τη γλώσσα δεν το θέλει συνήθως ο δάσκαλος στην τάξη. Αυτές είναι οι πρακτικές δυσκολίες. Και το ίδιο μπορεί να αντιδράσουν οι γονείς ή ο σύλλογος διδασκόντων ή ο διευθυντής» (συν/ξη, 20/6/2014).

6.2. Ρατσισμός και ισλαμοφοβία

Από τις απόψεις τεκμηριώνεται ότι ο ρατσισμός υπάρχει στο χώρο του σχολείου,

«(εκπ/κός) Πιστεύω, ...ρατσισμού [φαινόμενα] υπάρχουν. Γιατί ρατσισμό δεν έχουμε μόνο για τους μετανάστες, έχουμε και για: ο ένας απέναντι στον άλλο, για κάτι διαφορετικό που έχεις. Σίγουρα. Αν όχι πολύ έντονα αλλά σίγουρα υπάρχουν» (συν/ξη, 16/6/2014)

«(εκπ/κός) Παράδειγμα έχω μια μαθήτρια μετανάστρια, όπου επειδή είναι πολύ μελαχρινή ...εισέπραξε σε μικρότερες ηλικίες ε ρατσισμό... το νιώθω ότι αιωρείται, ... Δεν είναι ενταγμένη...» (συν/ξη, 9/5/2014).

Ακόμη τεκμηριώνεται ότι η σκοποθεσία του εκπαιδευτικού θεσμού παραμένει εθνοκεντρική σε ότι αφορά τους μετανάστες.

«(εκπ/κός) Όταν δούλευα στο διαπολιτισμικό, είδα κάποια παιδιά που δεν ξέρανε να μιλάνε Ελληνικά και ...τους μάθαιναν Αρχαία. Εγώ αυτό το πράγμα δεν πρόκειται να το ξεχάσω» (συν/ξη, 14/6/2014).

«(εκπ/κός) ...Όπως θεωρώ εντελώς τρελό και παράλογο να μαθαίνουν αρχαία και Ελένες και τραγωδίες και δεν ξέρω τι και να μην ξέρουν να διαβάζουν ένα πολύ απλό κείμενο. Το θεωρώ τρελό για 'μένα σγνώμη» (συν/ξη, 13/5/2014).

Επιπλέον, τεκμηριώνεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πραγματώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το δικαίωμα από ό,τι τα παιδιά των μεταναστών, αφού εντοπίζεται το φαινόμενο της ξενοφοβίας απέναντι σε αυτά.

«(εκπ/κός)... εντάσσονται πλέον τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ...» (συν/ξη, 28/4/2014)

«(εκπ/κός) ...πιστεύω ότι υπάρχει πλέον μία ξενοφοβία, ίσως γιατί και η μεταχείριση των ανθρώπων από άλλες χώρες και σε οικονομικό και σε άλλα επίπεδα ήτανε λίγο πιο ευνοϊκή [αναφέρεται στους παλιννοστούντες] και μας έχει κάνει λίγο πιο έτσι επικριτικούς και πιο αυστηρούς μαζί τους» (συν/ξη, 6/5/2014) .

Από την συμμετοχική παρατήρηση προκύπτει ένα νέο εύρημα, της ισλαμοφοβίας. Αν και εκφράζεται από λίγους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές¹⁴¹, ωστόσο σαν τάση φαίνεται ότι αυξάνεται.

«(εκπ/κός)...έχουμε γεμίσει από αυτούς... μας έχουν πνίξει, με τις μαντίλες, ... τι περιμένουμε ... φτάνει πια, έρχονται κι έρχονται... τι θα γίνει; ... » (συν/ξη, 15/5/2014)

«(μαθητής) φτάνει πια κυρία ... μας βρωμίσανε τον τόπο... γιατί έρχονται από μας και δεν πάνε [ταξιδεύουν] από δικές τους [ισλαμικές χώρες];...» (η. π., 27/3/2014).

¹⁴¹ Συνήθως αφορά άτομα που ακολουθούν αυστηρά το τυπικό της Εκκλησίας.

Από την εκπαιδευτική εμπειρία μου και την συμμετοχική παρατήρηση εδώ τεκμηριώνεται ότι, αν και κυριαρχεί η ανεκτική στάση, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται φόβο απέναντι στα λίγα αυτά άτομα, που διαφωνούν με την κατασκευή τζαμιών και εκφράζουν την αντίθεσή τους στην εισδοχή μουσουλμάνων προσφύγων και μεταναστών. Παράλληλα εμφανίζονται (ελάχιστοι ακόμη) μαθητές που δηλώνουν ότι οι γονείς δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε δράσεις για τους πρόσφυγες και μετανάστες που κάνει η τάξη τους.

«(εκπ/κός) ... “κόντεψε να μας δείρει αυτός [γονέας] ... τον είδες φορούσε την κονκάρδα της Χ.Α. Να δεις που μια μέρα θα το κάνει, είναι και τόσο ψηλός” μου ανέφερε η διευθύντρια προβληματισμένη...» (η. π., 12/3/2015).

«(μαθήτρια) Κυρία, ο μπαμπάς μου δεν θέλει να το κάνω αυτό [ομαδική εργασία για τους μετανάστες και πρόσφυγες]. ... Γιατί λέει ότι αυτοί είναι τεμπέληδες και του πήραν τη δουλειά...» (η. π., 10/12/2014)

«(μαθήτρια)...αυτούς τους δίνουν βοήθεια, εμείς όμως το πληρώνουμε... και δεν έχουμε [χρήματα]» (η. π., 10/12/2014)

«(γονέας)... ήρθε στο σύλλογο [γονέων και κηδεμόνων] και είπε να μη δεχτούμε τα προσφυγάκια... καλέ τι είναι αυτός, τον φοβήθηκε το μάτι μου, βρήκε και κανά δυό άλλους, ... πριν καν ακόμα μας έρθει το πρόβλημα [μαζική εισδοχή προσφυγόπουλων στο σχολείο]» (η. π. 14/11/2014)

Από τη συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι μερικοί εκπαιδευτικοί, κάποιιοι μάλιστα από αυτούς ασχολούνται με προγράμματα δράσης για συναισθηματική ενδυνάμωση, ενάντια στη βία, κ.ά., προσπαθούν να επιλέξουν τμήμα μαθητών κάθε σχολική χρονιά με όσο είναι δυνατόν λιγότερα μαθησιακά προβλήματα και να αποφύγουν τα «δύσκολα» τμήματα. Αυτό γίνεται εμφανές και στην αρχή του σχολικού έτους, όταν μοιράζονται οι τάξεις στους εκπαιδευτικούς. Συνήθως το πιο «δύσκολο» τμήμα μένει «ορφανό» και το αναλαμβάνει ο πιο νέος-πρόσφατος εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα ή ο πιθανός αναπληρωτής.

«(παρατήρηση) ...ενώ η Π. και η Κ. επιλέγουν σταθερά τάξεις μεγάλες... αποφεύγουν όμως τα “δύσκολα” τμήματα”... δεν ήθελε την τάξη γιατί είχε τον αυτισμό και δεν ήρθε παράλληλη φέτος... ούτε [το τμήμα] δήλωσε ότι δεν μπορεί να αναλάβει τέτοιο πρόβλημα [μαθητή]...» (η. π., 12/9/2014)

Συχνά δηλώνουν ότι ταλαιπωρούνται, είτε σε επίπεδο μαθησιακών προβλημάτων, είτε συμπεριφοράς, από περιπτώσεις μαθητών με κοινωνικό-πολιτισμικά, ιδιαίτερα, χαρακτηριστικά που προσπαθούν να αποφύγουν, επειδή ο θεσμός δεν προσφέρει αντισταθμιστικά μέτρα ή άλλη σημαντική βοήθεια και είναι πραγματικά δύσκολο σε πολυπληθή τάξη να κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία.

Τέλος, οι αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό τάξης και κάποιες ώρες πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης μαζί με τα παιδιά με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, ΔΕΠΗ, κ.ά.). Ωστόσο, στο συγκεκριμένο σχολείο το τμήμα ένταξης είναι στελεχωμένο από εκπαιδευτικούς με ειδικευση στην ειδική αγωγή. Αν και υπάρχει εκπαιδευτικός με πολυετή πείρα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και μεταπτυχιακές σπουδές στην κοινωνικό-πολιτισμική εκπαίδευση, δεν αξιοποιείται. Αντίστοιχα δεν αξιοποιούνται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με βάση την μόρφωση και εμπειρία τους. Δεν υπάρχει πολιτική βούληση για κάτι τέτοιο. Τμήμα υποδοχής δεν υπάρχει γιατί, για να στελεχωθεί χρειάζονται εννέα μαθητές, ενώ τα παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς δεν είναι αναλφάβητα. Έχουν αναπτύξει προφορικό λόγο. Ακόμη κι αν υπήρχε η δυνατότητα για τμήμα ένταξης, θα στελεχωνόταν από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς μέσω ΕΣΠΑ, χωρίς τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρία. Έτσι οι αλλόγλωσσοι¹⁴² μαθητές, πριν μάθουν να επικοινωνούν σωστά στην ελληνική, αποστηθίζουν κανόνες μεταγλώσσας και ολόκληρες παραγράφους από τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό οδηγεί στη σχολική αποτυχία την πλειονότητα. Τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τους συνοδεύουν συνήθως συνδιαμορφώνουν τη κοινωνική, πολιτισμική, ταξική τους διαφοροποίηση από το σύνολο των πλειονοτικών μαθητών.

6.3. Οι τσιγγανόπαιδες

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι ενήλικες, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, όταν αναφέρονται στους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, συνήθως εννοούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά των μεταναστών. Δεν κάνουν καμία αναφορά στους τσιγγανόπαιδες, εκτός ελαχίστων. Στην καθημερινότητα αυτή η ομάδα ανθρώπων αναφέρεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με το όνομα γύφτοι και συνοδεύεται μερικές φορές από υποτιμητικά σχόλια, παράπονα, γέλια και χλευασμούς, όταν συνομιλούν ψιθυριστά σε προστατευμένους χώρους. Οι μαθητές, όταν θέλουν να βρίσουν κάποιον έντονα, χρησιμοποιούν τον όρο αυτό.

«(εκπ/κός)...την είδες τη γύφτισσα, ποδόσφαιρο που παίζει; Από γράμματα χαμπάρι...[γελάει]»
(η. π., 28/5/2015)

«(γονέας)... ωχ,χ,χ ... έχουμε και το γυφτάκι στην τάξη...» (η. π., 27/2/2015)

«(μαθητής)... άντε ρε γύφτε...» (η. π., 19/5/2014)

¹⁴² Από το 2016-17 το σχολείο δέχεται πρόσφυγες που συνεκπαιδούνται στην τάξη της ηλικίας τους και από το τμήμα της ειδικής αγωγής, όπου οι εκπαιδευτικοί του προσπαθούν να βρουν και να επιλέξουν σχετικό εκπαιδευτικό υλικό. Ακόμη και όταν βρουν, εργάζονται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπως για τον πλειονοτικό μαθητικό πληθυσμό αλλά με μεγαλύτερη ανοχή στο λάθος και λιγότερες απαιτήσεις.

Αντίστοιχα τεκμηριώθηκε και από τη συμπεριφορά των μαθητών στην διάρκεια της κατασκευής του ιδανικού σχολείου. Κάποιες ομάδες μαθητών¹⁴³ δεν τους συμπεριλαμβάνουν στη γειτονιά και στο σχολείο (τους πέταξαν κάτω από το χώρο του θρανίου τους μαζί με τα άχρηστα χαρτιά). Η ίδια αντίδραση τεκμηριώθηκε και από μειονοτικές ομάδες μαθητών¹⁴⁴.

Ωστόσο οι πλειονοτικοί μαθητές μέσα από την πληθώρα προγραμμάτων για τα συναισθήματα με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναϊθης και την αντιμετώπιση του bullying αναπαράγουν τον πολιτικά ορθό λόγο, όπως προκύπτει από το θεσμό.

«(αγόρι) Όλα τα παιδιά να αγαπιόμαστε, να μην μαλώνουμε, όλοι είμαστε ίσοι..., (κορίτσι) Όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν δικαιώματα... και τα φτωχά παιδιά...» [ψηφιακό υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές την άνοιξη του 2015 ενάντια στη βία και το ρατσισμό].

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι μέσω των προγραμμάτων δεν επέρχεται αλλαγή στη στάση των μαθητών, παρά μόνο ρωγμές στα στερεότυπα για κάποιους λίγους μαθητές, αυτούς που είναι ευαισθητοποιημένοι από το σπίτι και συνήθως ανήκουν στην μεσοαστική τάξη. Στο προαύλιο πληγώνουν ο ένας τον άλλο με ρατσιστικές, σεξιστικές φράσεις.

«είσαι γκέι... είστε λεσβίες... γύφτε, ...χοντρή φάε το φαί σου, ...κοντή, ...μπάζο, ... μαύρε..., κοίτα τα ρούχα του... κ.α.» (καταγραφή των μαθητών «οι λέξεις που με πληγώνουν», Μάρτιος 2014).

«(παρατήρηση) Δεν έχουν περάσει πέντε λεπτά από την ώρα που δείχναμε τα σποτ που έφτιαζαν για το ρατσισμό [έξι μήνες πρότζεκτ] και με φωνάζουν να κατέβω στο προαύλιο, ο Ε. [αλβανός] μάλωνε με τον Τζ. [τσιγγάνος]... για το ποδόσφαιρο... ήταν αδύνατον να τους χωρίσω, ο Τζ. μανιασμένα τον χτυπούσε, τον είπε [ο άλλος] γύφτο. Νευρίασα τόσο πολύ, τόσος κόπος χαμένος... το πρώτο που σκέφτηκα ήταν ότι αυτός φταίει που δεν κατάλαβε όσα κάναμε, δεν αξίζει τον κόπο... κατάλαβα ότι μια τρύπα στο νερό έκανα... κι ο δικός μου ρατσισμός ανασύρθηκε, σε κάποιον έπρεπε να ρίξω την ευθύνη...» (η. π., 22/5/2015).

6.4. Διαφορετικότητα

Από τον 20^ο αι. ξεκίνησε η προσπάθεια συστηματικής επιστημονικής μελέτης ενώ από το 1960 και μετά οργανώνεται το κίνημα των ανάπηρων ατόμων. Από το 2000 και έπειτα στην Ελλάδα, άλλαξε σημαντικά η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες¹⁴⁵, δηλαδή όσων έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών, κοινωνικών προβλημάτων (Ν. 2817/2000). Στο χώρο του σχολείου η ίδρυση των Κ.Ε.Δ.Υ., των

¹⁴³ βλ. σχετικά κεφ. Δ. κατασκευή γειτονιάς, σ. 194

¹⁴⁴ βλ. παλιότερη σχετική έρευνα για απόψεις Μουσουλμανόπαιδων (Κουτσούρη & Θεοδωρίδης, 2008).

¹⁴⁵ βλ. σχετικά Κουτσούρη (2006:11-37) στο: Παρουσίαση-Αποτίμηση-Δράσης Ελωδίας 2004-2006.

ιατρό-παιδαγωγικών κέντρων σε Νοσοκομεία της χώρας, τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη διαμορφώνουν σήμερα τους όρους εκπαίδευσης των ατόμων αυτών.

Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιμετωπίζουν με πιο θετικό τρόπο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, από ό,τι τα παιδιά που διαχωρίζονται στη βάση της ετερότητας. Οι μαθητές είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στα άτομα που έχουν εμφανή σωματική αναπηρία και λιγότερο στη νοητική υστέρηση, ενώ από την διαδικασία κατασκευής¹⁴⁶ του ιδανικού σχολείου τεκμηριώνεται η άνευ όρων αποδοχή των παιδιών με αναπηρία. Ουσιαστικά αποκρύπτεται ένας «ανάποδος» ρατσισμός που δεν αναγνωρίζει τα άτομα με αναπηρία ισότιμα, όπως τους άλλους ανθρώπους, παρά διαμορφώνει τη σχέση με αυτά στη βάση της φιλανθρωπίας, της συμπάθειας και της εκ προοιμίου θετικής συμπεριφοράς απέναντι σε αυτά.

«(μαθήτρια) *τι γλυκούλια, θα τα πάρω σπίτι μου...*, [μαθητής] *πολύ τα αγαπώ, θέλω να το πάρω...* (θυμωμένα)» (η. π., 23/5/2014).

«(μαθήτρια) {δηλώνει ψευδώς} *η Μ. [αυτισμός, οριακή νοημοσύνη] ... είναι η κλέφτρα, εγώ την είδα να είναι μέσα στην τάξη και να ψάχνει...*» (η. π., 12/6/2015).

Επίσης και οι ενήλικες, εκπαιδευτικοί και γονείς, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση, αντιμετωπίζουν με πιο θετικό τρόπο τα παιδιά με αναπηρία γιατί συνήθως συνοδεύονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη και δεν «διαταράσσεται» η ισορροπία της ή φεύγουν από την τάξη για το τμήμα ένταξης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

«(εκπ/κός) *...πήρα την χ τάξη, ε, έχει τον Π. με τον αυτισμό αλλά δε με πειράζει, αυτός έχει παράλληλη [στήριξη]*» (η. π. 3/10/2013).

Ακόμη συμφωνούν στην πλειονότητά τους ότι γίνεται μεγάλη προσπάθεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ενώ πιστεύουν ότι κυρίως ο θεσμός ευθύνεται για τα προβλήματα.

«(εκπ/κός) *Γίνεται μεγάλη προσπάθεια στα σχολεία εγώ αυτό βλέπω...*, από τους εκπαιδευτικούς» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) *...Ναι υπάρχουν [δικαιώματα], γίνεται φοβερή προσπάθεια, ...*» (συν/ξη, 6/5/2014).

«(εκπ/κός) *...ενώ το σχολείο [εννοεί το εκπαιδευτικό προσωπικό] θέλει να βοηθήσει, δεν υπάρχει το υλικό. Δεν υπάρχουν ειδικές ράμπες, δεν υπάρχει το ασανσέρ, στο συγκεκριμένο που δουλεύω αυτή τη στιγμή έχει αυτή την δυνατότητα και να έρθει παιδί με ειδικές ανάγκες*» [η

¹⁴⁶ η βούληση πολλών παιδιών ήταν να πάρει τα παιδιά με αναπηρία στο σπίτι, όμως οι αντιδράσεις θύμιζαν περισσότερο την υιοθέτηση κατοικίδιου, βλ. σχετικά κεφ. Δ. το ιδανικό σχολείο. σ. 194.

αναφορά γίνεται από ειδικότητα που επισκέπτεται και άλλα σχολεία. Το συγκεκριμένο υπό μελέτη σχολείο διαθέτει σχετική υλικοτεχνική υποδομή]. (συν/ξη, 20/6/2014)

Η συνεκπαίδευση (Χάρτα του Λουξεμβούργου, 1996), σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009:7), σε όλη την Ευρώπη μπορεί να παρέχει εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε να διασφαλιστεί η ισότητα για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών, αλλά «...απαιτεί ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές, και συχνά πολύπλοκες ανάγκες, του κάθε μαθητή ατομικά» με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Εδώ βλέπουμε ότι η διάδραση μεταξύ των μαθητών αναγνωρίζεται και προωθείται σημαντικά κάτι που δεν συμβαίνει αντίστοιχα με τις άλλες εθνικές, εθνοτικές και κοινωνικο-πολιτισμικές μειονότητες. Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα (CSIE-The UNESCO Salamanca Statement-1994, χ.σ.) προβάλλεται η «Παιδεία για Όλους», τους μαθητές. Υποστηρίζει την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές με στόχο να αρθούν οι αποκλεισμοί στην κοινωνία και τονίζει, από την αρχή μάλιστα, ότι η συνεκπαίδευση κοστίζει λιγότερους κρατικούς πόρους. «Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes..., moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system».

Από τις απόψεις όμως των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής τεκμηριώνεται ότι, παρόλο που ο εκπαιδευτικός θεσμός -μέσω της ρητορικής που αναπτύσσει- προωθεί τη συνεκπαίδευση, δεν μπορεί να ευδοκιμήσει μια τέτοια λειτουργία στο χώρο του σχολείου.

«(εκπ/κός) Ο όρος της συνεκπαίδευσης έχει μπει τα τελευταία χρόνια, πάλι τον πήραμε απ' έξω και τον φέραμε στην Ελλάδα..., ...Δεν πραγματώνεται καμία συνεκπαίδευση» (συν/ξη, 20/6/2014).

Η έλλειψη των απαραίτητων υποδομών, της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, του σταθερού εργασιακού πλαισίου των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται εδώ ότι είναι οι πιο σημαντικοί λόγοι που αποτρέπουν την συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.

«(εκπ/κός) ...Δεν υπάρχει καμία σωστή υποδομή,...» (συν/ξη, 20/5/2014)

«(εκπ/κός) ...καμία επιμόρφωση σωστή, γιατί επιμορφώνουνε μονίμως τους δασκάλους της ειδικής μόνους τους χωρίς τους δασκάλους της γενικής τάξης, άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για συνεκπαίδευση...» (συν/ξη, 20/6/2014)

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) ...όταν ένας εκπαιδευτικός που δουλεύει στην συνεκπαίδευση εντός εισαγωγικών πάλι, δεν είναι τοποθετημένος ούτε μόνιμα, ούτε από την αρχή της χρονιάς. Δηλαδή δεν είναι ισότιμα τοποθετημένος απέναντι στο συνάδελφο του, αυτός ο όρος δεν πρόκειται να λειτουργήσει ποτέ...» (συν/ξη, 13/5/2014)

Αντίστοιχα τεκμηριώνεται η ευθύνη του κράτους αλλά και η ατομική. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί ουσιαστικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή απαιτεί πόρους. Από τη μεμονωμένη άποψη μιας εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης τεκμηριώνεται η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου.

«(εκπ/κός, παράλληλης) ...δεν αποτελεί εκπαιδευτική πολιτική του κράτους κτλ. Εξάλλου πάλι με το νέο σχέδιο νόμου κοιτάζουν να το πάρουν πίσω γιατί κοστίζει, ... Δεν υπάρχει πλαίσιο στο Ελληνικό σχολείο..., Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ δύσκολο να συνεργαστούμε γενικότερα σαν λαός πιστεύω και επίσης αν δεν μας το δώσουν αυτό σαν κομμάτι, σαν γραμμή από πάνω, δεν θα μπορούμε στην διαδικασία να το κάνουμε μόνοι μας. Εγώ έχω συνεκπαιδεύσει μια φορά στην ζωή μου ισότιμα» (συν/ξη, 20/6/2014).

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής τεκμηριώνεται ότι, ακόμη κι αν λειτουργήσει η συνεκπαίδευση, θα υπάρχει ανάγκη για ειδικά σχολεία για κάποιες περιπτώσεις μαθητών

«(εκπ/κός) ...Παρόλα αυτά πιστεύω ότι υπάρχουνε περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούνε να εκπαιδευτούνε μέσα στο γενικό σχολείο. Κακά τα ψέματα...» (συν/ξη, 20/6/2014).

7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η επιλογή της σχολικής γνώσης και η οργάνωσή της βασίζονται σε συγκεκριμένες ιστορικές, ιδεολογικές και κοινωνικές αρχές «...το περιεχόμενο της γνώσης που μεταβιβάζεται στους μαθητές και η δομή του αναλυτικού προγράμματος έχουν σαφή ιδεολογικά στοιχεία» (Apple, 1993:68). Σύμφωνα με τον Foucault (1984), οι ανάγκες που αναδύονται στη βάση της διατήρησης της εξουσίας από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες προωθούνται μέσω της δύναμής τους ως πιθανά αντικείμενα γνώσης ανεξάρτητα του αληθούς ή ψευδούς περιεχομένου τους. Από τις μελέτες που τεκμηριώνουν την ανάγκη συγκεκριμένων γνώσεων μέχρι τις αμέτρητες αποφάσεις, έτσι ώστε να οργανωθεί ένα σύστημα γνώσεων με τη μορφή του αναλυτικού προγράμματος, είναι όλες πράξεις εξουσίας, από τις οποίες τα γνωστικά αντικείμενα διαφοροποιούνται, ταξινομούνται, διευθετούνται και παραγγέλλονται. Όλα αυτά θα μπορούσαν να είναι αλλιώς ταξινομημένα και να πραγματώνονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χώρο (Kazmi, 1997).

Μέσω του ρόλου τους οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να διαδίδουν και να νομιμοποιούν τη θεωρία και την πρακτική της κυρίαρχης ιδεολογίας «...σε μια προσπάθεια να κερδηθεί η συναίνεση των ανθρώπων και να ευθυγραμμιστεί σε καλούπια η απρόβλεπτη και αμφισβητούμενη εξέλιξη της ιδεολογίας» (Apple, *ibid*:35). Μερικές φορές αποκτούν τη δυνατότητα μέσα από το περιεχόμενό της να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση είναι κυρίως πολιτική πράξη (Τζάνη, 1998), ενώ άλλες φορές στη συνείδησή τους φυσικοποιούνται οι γνώσεις του σχολείου. Από την παρατήρηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει το συμπέρασμα ότι αντιλαμβάνονται, αν και περιορισμένα, το καθήκον που έχουν αναλάβει και τις δυσκολίες, αλλά και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από αυτό.

Σύμφωνα με τον Καστοριάδη¹⁴⁷, η καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνικής ζωής δημιουργεί μια αδιάκοπη κρίση σε όλους τους ανθρώπινους τομείς δραστηριότητας κυρίως όμως στην παραγωγή «...με την οργάνωση της ζωής των ανθρώπων από τα έξω ερήμην των ενδιαφερομένων και αντίθετα προς τις τάσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους, ... διαιρεμένη ανάμεσα σ' ένα λεπτό στρώμα διευθυνόντων, που έχουν ρόλο να αποφασίζουν για τη ζωή όλου του κόσμου, και στην μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων, που περιορίζονται στο να εκτελούν τις αποφάσεις των διευθυνόντων...» που οδηγεί στην αλλοτρίωση.

«(εκπ/κός) μας έχουν [οι κυρίαρχοι] να τους κάνουμε τη δουλειά [αναπαραγωγή του υπάρχοντος]..., ...εμείς πάντα βγάζουμε το φίδι από την τρύπα, ... εντέλλεσθε...» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(παρατήρηση)...ενώ με χαρά ανέλαβαν αρχικά την οργάνωση και εκπόνηση του προγράμματος για το bullying, στην πορεία η Μ. κατάλαβε ότι την χρησιμοποιούσαν για να περάσουν επιδερμικά στα παιδιά όσα ήθελαν [ο θεσμός] ενώ τελικά αποδείχθηκε ότι δεν ήθελαν κάτι ουσιαστικό να αλλάξει..., [την επόμενη χρονιά] δεν δήλωσε κανείς ότι ήθελε να εκπονήσει το ίδιο πρόγραμμα, κανείς δεν μπήκε υπεύθυνος, η διευθύντρια μετά από πιέσεις και παρακάλια βρήκε μία εκπαιδευτικό...» (η. π., 22/5/2015)

«(εκπ/κός) ...νιώθω κουρασμένη, ξεζουμισμένη, τόση δουλειά για το τίποτα... δεν τους ενδιαφέρει κάτι να αλλάξει... αφού δεν αλλάζουν οι συνθήκες για αυτά τα παιδιά... δεν έχουν την [βούληση]... για κορόιδα ψάχνουνε...» (η. π. 22/5/2015)

Η παιδαγωγική σχέση σήμερα αναγνωρίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία ή δυναμική αλληλεπίδραση παιδαγωγού-παιδαγώγουμένου (Ζεργιώτης, 2007). Τα «συμφραζόμενα» της παιδαγωγικής σχέσης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα

¹⁴⁷ βλ. απόσπασμα από το εγχειρίδιο Έκθεση-Έκφραση για το Λύκειο, τ. 3, Αθήνα, ΟΕΔΒ 1992, σ. 127-129.

επιτυχίας ή αποτυχίας της παιδαγωγικής πράξης όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των ατόμων.

«(εκπ/κός) *E*, αυτό έχει να κάνει με το πώς οριοθετείς εσύ σαν εκπαιδευτικός κάποια πράγματα ...» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός)...*Άρα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο εκπαιδευτικός...*(στην πραγμάτωση των δικαιωμάτων)» (συν/ξη, 6/5/2014).

Εδώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο τους περισσότερο αναμορφωτικό από ό,τι του σχολείου, πιστεύουν ότι λειτουργούν αντισταθμιστικά στο θεσμό για την άρση του αποκλεισμού από το μορφωτικό δικαίωμα κάποιων μαθητών¹⁴⁸, αποδίδουν στο ρόλο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο μεγάλη δυνατότητα παρέμβασης για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών σε αντίθεση με τον θεσμό και τονίζουν την προσπάθεια που κάνουν οι ίδιοι για την επίτευξη τους. Εδώ προκύπτει μια έντονη διαφοροποίηση σε σύγκριση με τις απόψεις για τα δικά τους δικαιώματα όπου εμφανίζονται ανίσχυροι στο χώρο του Σχολείου¹⁴⁹.

«(εκπ/κός) *το έμπυχο υλικό του σχολείου προσπαθεί να πραγματώσει τα δικαιώματα των παιδιών...*» (συν/ξη, 28/4/2014).

«(εκπ/κός) *Όσο περνάει από το χέρι των εκπαιδευτικών πιστεύω να [πραγματώνονται τα δικαιώματα των μαθητών]. Αρκεί να μην συγκρούονται με τα δικαιώματα των άλλων παιδιών [αμφισβητεί πιο κάτω ότι πραγματώνεται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση]... Αλλά το δικαίωμα στην δωρεάν παιδεία ας πούμε, δεν ξέρω τώρα αν μπορούν όλοι οι γονείς να παρέχουν το κάτι παραπάνω, σαν το παράδειγμα που αναφέραμε πριν. Να μην έχουν τετράδια [αγανακτισμένη]*» (συν/ξη, 15/5/2014).

Στην εποχή που διανύουμε η παραδοσιακή διδασκαλία φαίνεται να έχει ξεπεραστεί στη ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού. Παρόλα αυτά η αυταρχικότητα και ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας φαίνεται να «λανθάνει» στο σχολικό περιβάλλον όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση,

«(παρατήρηση)...*έκανε παρατήρηση να μη φοράνε τόσο κοντά σορτσάκια στο σχολείο..., προκαλούν τα αγόρια, όταν σηκώνονται στον πίνακα για μάθημα και την ενοχλεί, είναι προκλητικά τα κορίτσια λέει, αυτά φταίνε...*» (η. π., 21/5/2015)

«(παρατήρηση) ... *ο Α. τον έβαλε τιμωρία να βγει έξω από την ομάδα στην άκρη του προαύλιου μόνος... η Α. τον έβγαλε έξω από την τάξη γιατί μιλούσε... προχθές ήταν τέσσερις έξω από την πόρτα τιμωρία... όταν δεν μπορεί η εκπαιδευτικός να διαχειριστεί την απείθεια, τους στέλνει στη διεύθυνση... τον διώζανε δυο μέρες από το σχολείο...*» (η. π. 6/2/2014)

¹⁴⁸ Τον ίδιο αντισταθμιστικό ρόλο προβάλλουν και σε ό,τι αφορά την προώθηση της Δημοκρατίας στο χώρο του σχολείου, βλ. σχετικά κεφάλαιο Β.

¹⁴⁹ βλ. σχετικά κεφ. Α για τη Δημοκρατία, σ. 72-75.

«(εκπ/κός) ...θέλουνε και καμιά μπάτσα που και που αλλά μας έχουνε δεμένα τα χέρια, αυτά θα μας καβαλήσουνε έτσι όπως πάει...» (η. π., 6/3/2015).

Στο επίσημο όμως αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι ο παραδοσιακός τρόπος έχει απορριφθεί και οι αρχές της νέας αγωγής και κάποιες της κριτικής παιδαγωγικής επηρεάζουν σημαντικά τον εκπαιδευτικό θεσμό. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας έχει αντικατασταθεί από την καθοδήγηση και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Η αυτενέργεια του μαθητή και η πρωτοβουλία, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τη μάθηση αποδεικνύουν τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα (Γενικό μέρος των νέων ΑΠΠΣ και ΔΕΠΠΣ, Π.Ι.¹⁵⁰). Οι εκπαιδευτικοί κινούνται ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και στο νέο ανάλογο με τις δικές τους πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, ενώ όταν δεν ακολουθούν το πλαίσιο του θεσμού, αναπαράγουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση,

«(παρατήρηση) ...οι περισσότεροι έχουνε τα παιδιά σε ομάδες και κάποιοι σε Π όμως οι μαθητές δεν γνωρίζουν πώς να δουλεύουν στις ομάδες..., δεν ξέρουν να κάνουν αυτοδιόρθωση κειμένου, ωστόσο στα σχέδια εργασίας κάποιοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πραγματικά καθοδηγητικά, [όμως] οι περισσότεροι κάνουν μετωπική διδασκαλία, ζητούν την αποστήθιση των μαθημάτων, βάζουν πολλά τεστ [μία εκπαιδευτικός μέχρι και τέσσερα σε μια εβδομάδα]... οι εργασίες είναι κυρίως εφαρμογής, πολλά φυλλάδια, δίνονται όμως και από κάποιους εργασίες ανοιχτού, συνεργατικού τύπου... μερικοί δεν ανοίγουν το βιβλίο του δασκάλου για καθοδήγηση αλλά κάνουν του κεφαλιού τους πιο παραδοσιακό μάθημα, ο Γραφούλης και η αναλυτικοσυνθετική κυριαρχεί στην Α τάξη κόντρα στη λογική των βιβλίων» (η. π., 21/1/2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και κυρίως για τη δημοκρατία κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός. Οι Kubow & Fisher (2006:216-217) επισημαίνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δεσμευτούν από τις αρχές της δημοκρατίας για να επιτύχουν τους στόχους της πολιτειακής αγωγής. Από την παρατήρηση όμως τεκμηριώνεται ότι οι ίδιοι αποφεύγουν την επαφή με αντικείμενα εμφανώς πολιτικά, όπως το μάθημα της Κ.Π.Α. και από την επιλογή των προγραμμάτων και δράσεων επιλέγουν εκείνα που δεν έχουν σαφή προσανατολισμό στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

*«(παρατήρηση) ... οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο της Κ.Π.Α. έχουν χρόνια να ασχοληθούν ή το ξεπερνούν και κλέβουν ώρα για μαθηματικά και γλώσσα.... επιλέγουν προγράμματα και δράσεις που αφορούν κυρίως τα συναισθήματα σαν να μην συνδέονται αυτά με την πολιτική θεωρία και πράξη... ενώ κάνουν πολλά υλικά αποφεύγουν το *Compassito* παρόλο που υπάρχει στη διεύθυνση. Η Μ. που ασχολήθηκε κυρίως επέλεξε κομμάτια από αυτό*

¹⁵⁰ βλ. σχετικά την ιστοσελίδα του Π.Ι. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σ. 1-12.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

για την ενσυναίσθηση και τον αυτοσεβασμό αποπλαισιωμένα από τον πολιτικό τους χαρακτήρα... τους έβαλε για τραγούδι τον Γαρυφαλλο από το '60..., μόνο η Α. κάνει μια δουλειά πιο πολιτική... συνδέει την αγγλική γλώσσα με τα κινήματα και τη μουσική τους, ωραία δουλειά» (η. π., 13/6/2014)

Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες εννοιολογούν τη δημοκρατία και τα δικαιώματα τους και να διαμορφώνουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της γνώσης και των μαθημάτων με στόχο τη δημοκρατία εμπυχώνοντας τους μαθητές να ασκήσουν κριτική. Όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση αλλά και τις απόψεις τους¹⁵¹ οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των μαθητών και οι περισσότεροι είναι ευαισθητοποιημένοι στα κοινωνικά προβλήματα. Όμως συνήθως προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες με μείωση των σχολικών απαιτήσεων για αυτούς τους μαθητές και επιεική βαθμολόγησή τους, όχι με μια ουσιαστική εξατομικευμένη διδασκαλία, αφού είναι εξαιρετικά δύσκολο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, από τους ίδιους να πραγματοποιηθεί.

«(εκπ/κός) Τι βαθμό να του βάλω βρε... με τόσα προβλήματα την ιστορία θα μου πει; Πάρε ένα εννιά να είναι και χαρούμενος... ε,ε,ε, μα αφού του λείπουν τα βασικά... όλοι θα βγουν φωστήρες;...» (η. π., 6/3/2014).

Αντίστοιχα στη βάση της έλλειψης χρόνου¹⁵² και της υπέρογκης ύλης δεν προωθούν την κριτική σκέψη όσο την αναπαραγωγή των κυρίαρχων γνώσεων.

«(παρατήρηση) ο Ξ. [μαθητής] λέει βαρετό το σχολείο και δεν ξέρω τι να κάνω, η Π. {εκπ/κός} μου είπε ότι αν δεν του αρέσει να πάει αλλού εμείς αυτό προσφέρουμε..., αδιανόητο να μιλήσουν» (η. π., 22/1/2015)

Ο Παπακωνσταντίνου (2000) θεωρεί ότι η παιδαγωγική σχέση πρέπει να βασίζεται στην αυτονομία με στόχο τον μετασχηματισμό και όχι την αλλοτρίωση του ατόμου μέσα στο σχολείο και τη δημιουργία επαναστατικών κοινωνικών σχέσεων και δομών. Οι βασικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις προς την αυτονομία είναι ο εκπαιδευτικός να απαρνηθεί κάθε προνόμιο και μορφή εξουσίας πάνω στα παιδιά και να εντάσσεται ως απλό μέλος στην ομάδα, ενώ παράλληλα να αναγνωρίσει το πεπερασμένο των γνώσεων και δεξιοτήτων του και να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο αλληλομόρφωσης. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην προώθηση τρόπων, μεθόδων κινήτρων για αυτομόρφωση των μαθητών. Έτσι δομείται μια ουσιαστική σχέση με τη γνώση.

¹⁵¹ βλ. σχετικά για τη Δημοκρατία κεφ. Α. και τα δικαιώματα των μαθητών, κεφ. Β.

¹⁵² βλ. σχετικά σ. 101-103.

Με βάση τα παραπάνω το λάθος γίνεται ουσιαστικό εργαλείο μάθησης και για το δάσκαλο και τον μαθητή. Ο μαθητής δε φοβάται να εκφράσει τη γνώμη του, αφού δεν επηρεάζει ούτε την αποδοχή του από την ομάδα ούτε τον κατατάσσει αρνητικά με βάση μια βαθμολόγηση. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία δάσκαλος και μαθητής παιδεύονται στη βάση μιας πραγματικής δημοκρατίας, όπου καθένας νιώθει σίγουρος ότι μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του και να πράξει στα πλαίσια της συλλογικότητας. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το πεπερασμένο των γνώσεών τους, όμως στη βάση αυτή παράγεται κυρίως ανασφάλεια και φόβος για τον έλεγχο από τους γονείς και το θεσμό. Ακόμη, το λάθος, αν και αναγνωρίζεται ως εργαλείο μάθησης για τους μαθητές, σπάνια αναγνωρίζεται για τους ίδιους. Καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια να επιμορφωθούν κυρίως όμως μέσα από τις κυρίαρχες δομές του εκπαιδευτικού θεσμού, παρόλο που η γνώμη τους για τις επιμορφώσεις είναι συχνά αρνητική.

«(εκπ/κός) Πάλι τα ίδια και τα ίδια ... τά' πε [ο επιμορφωτής], τα ακούσαμε, ε και!... εντάξει το κάναμε το καθήκον μας» (η. π., 27/11/2014).

«(εκπ/κός) Ρε συ... θα κάνω Φυσική, πήρα πέμπτη [τάξη] δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω κι έχει κάτι γονείς αυτή η τάξη... τι να διαβάσω...» (η. π., 26/9/2014)

«(εκπ/κός) Έκανα μια πατάτα... δεν το ήξερα... εχ και να 'ρθει η αξιολόγηση» (η. π., 18/2/2014).

Από την άλλη οι μαθητές είναι γαλουχημένοι με την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός και γενικώς οι ενήλικες τα γνωρίζουν όλα και είναι σωστά, έτσι σπάνια αμφισβητούν τα λεγόμενα του δασκάλου και τη θέλησή του.

«(παρατήρηση) Ο Γ. με ρώτησε πότε έγινε... του απάντησα περίπου ποιον αι. και επέμενε να του πω χρονολογία. Του απάντησα ότι δεν γνωρίζω αλλά μπορούμε να το ψάξουμε στο διαδίκτυο αν τον ενδιαφέρει. Τα μάτια του άνοιξαν “Δεν το ξέρεις κυρία; Οι μεγάλοι πρέπει όλα να τα ξέρον”. Του εξήγησα ότι αυτό είναι αδύνατον αλλά από τότε με κοιτάει με καχυποψία, αμφισβήτηση...» (η. π., 11/2/2014)

Ένας βασικός προβληματισμός για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο αφορά την διττή του ταυτότητα. Από τη μια είναι παιδαγωγός σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές και το λοιπό δυναμικό της σχολικής μονάδας και από την άλλη είναι δημόσιος υπάλληλος, δηλαδή υπόκειται σε νόμους και κανόνες του κράτους. Αυτό δημιουργεί προβλήματα και αντιφάσεις ως προς το ρόλο του.

«(εκπ/κός) ...γίνεται να λέμε αυτές τις βλακειές στα παιδιά... αυτά θέλουν να παίζουν, να τρέξουν... τι μας βάζουν και τα πιέζουμε...» (η. π. 29/5/2014)

«(εκπ/κός) ...και εγώ είμαι υποχρεωμένη να τα πω κι αυτά δεν καταλαβαίνουν και καλά κάνουν... έχει ο άλλος το πρόβλημά του κι εγώ του λέω μαλακίες για τη δημοκρατία, ψέματα τους λέμε, αφού ούτε αυτός έχει δικαιώματα ούτε εγώ» (συν/ξη, 15/5/2014)

Ο ίδιος αποτελεί φορέα της κρατικής εξουσίας, «εντολοδόχος για την εφαρμογή του... αναλυτικού προγράμματος» (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012:227). Αποτελεί όμως και τον διαμεσολαβητή και διαμορφωτή του περιεχομένου του δικαιώματος της εκπαίδευσης μεταξύ των υποκειμένων (μαθητών, γονέων και του κρατικού θεσμού).

Διαμορφώνει πολίτες αλλά και ο ίδιος διαμορφώνεται ως προς την ιδιότητα αυτή. Για παράδειγμα, στην περίοδο της επταετίας υπήρξε σύγκρουση της υπαλληλικής ιδιότητας με την ιδιότητα του πολίτη. Η πολιτική της ουδετερότητας που απαιτήθηκε από το σύστημα για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους στηλιτεύτηκε στη μεταπολίτευση (Τσάτσος, 1975) και από το '80 και μετά στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού των κρατικών δομών φάνηκε να θέτει την έννοια της πολιτικής συμμετοχής ως εξαιρετικά σημαντική. Η άρση της πολιτικής ουδετερότητας και η ανάδειξη της ιδιότητας του πολίτη για τους κρατικούς υπάλληλους σταδιακά περιορίστηκε κυρίως στις διαδικασίες των επίσημων συνδικαλιστικών φορέων. Σήμερα αμφισβητείται ο ρόλος και η χρησιμότητα τους και οδηγούμαστε σε ένα αναστοχασμό γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού ως πολιτικό υποκείμενο. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο του εκπαιδευτικού θεσμού. Η ιδιότητα του ως πολίτη και ως παιδαγωγού σύμφωνα με το θεσμό καθορίζεται από τις ίδιες αρχές πολιτείας που το αναλυτικό ορίζει πως πρέπει να εμψύσει στους μαθητές του¹⁵³.

Τα όρια αυτής της πολιτειακής ιδιότητας παραμένουν ασαφή μέχρι σήμερα για τον ίδιο όπως και για τους μαθητές του. Η κριτική στάση μπορεί να οδηγεί έως την απειθαρχία, την ανυπακοή όταν κρίνει το ίδιο το υποκείμενο ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν πραγματώνεται. Από την παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, που μελετήθηκε εδώ, είναι ανεκτικό στην φανερή ή την κεκαλυμμένη απείθεια των εκπαιδευτικών.

«(παρατήρηση) Ο Α. συνελήφθηκε πέρυσι για τη συμμετοχή του στην πορεία ενάντια... ήρθαν και τον πήραν με χειροπέδες από το σχολείο... είναι γνωστός για τη συνδικαλιστική του δράση... δεν εμφανίζεται ποτέ στον εκκλησιασμό και στην προσευχή το πρωί... από γονείς και παιδιά δεν παρατήρησα καμιά αρνητική στάση, μου κάνει εντύπωση, αρκετοί τον βλέπουν σαν ήρωα...

¹⁵³ βλ. σχετικά ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ της ΚΠΑ, Π.Ι. στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf

έχουν όμως παράπονα ότι λείπει συνέχεια [συνδικαλιστικές άδειες] και τα παιδιά λένε ότι βαριούνται στο δικό του μάθημα..., ...η στάση του Α. δεν επηρεάζει τους υπόλοιπους σημαντικά, τον θεωρούν ξεχωριστή περίπτωση, οι υπόλοιποι ακολουθούν πειθήνια το τυπικό του σχολείου» (η. π., 21/2/2014).

Το καίριο ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι με ποιο τρόπο¹⁵⁴ μπορεί στην πράξη να πραγματοποιηθεί το πρόταγμα του εκπαιδευτικού «διανοούμενου της αλλαγής» (Giroux, 2012) σε μια κοινωνία που η βαρβαρότητα εκκενώνει τη δημοκρατία, η αλληλεγγύη ολισθαίνει στην φιλανθρωπία και το προσωπικό ρίσκο μέσα από τους αξιολογικούς μηχανισμούς προκύπτει πολύ μεγάλο.

7.1. Οι αντιφάσεις

Οι ενήλικες αναγνωρίζουν κάποιες σημαντικές αλλαγές στο θεσμό για τα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η τοποθέτηση δασκάλων ειδικής αγωγής, η εκπαίδευση του προσωπικού, τα τμήματα ένταξης, η καλλιέργεια της αποδοχής του διαφορετικού και η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (για τα άτομα με αναπηρία).

Ακόμη τεκμηριώνεται ότι προέκυψαν νέες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες για τα παιδιά των μεταναστών δεύτερης γενιάς που τους επιτρέπουν συνθήκες ισοτιμίας αλλά και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

«(εκπ/κός) Τώρα για τα αλλόγλωσσα αυτά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια και γεννιούνται, είναι δίγλωσσα. Δε διαφέρουν και πολύ, ίσα ίσα έχουν ένα advantage που ξέρουν και δεύτερη γλώσσα...βέβαια, βέβαια [ασκούν ισότιμα το δικαίωμα στην εκπαίδευση]» (συν/ξη, 29/4/2014).

«(εκπ/κός) Έγιναν θετικά βήματα όπως η αποδοχή από τις οικογένειες των διαφορετικών παιδιών...» (συν/ξη, 28/4/2014).

Ωστόσο, στη συνέχεια πέφτουν σε αντίφαση, καθώς επισημαίνουν το ρόλο και την ευθύνη του θεσμού, ενώ σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν, δεν επιτελεί σωστά το έργο του. Εδώ τονίζουν για ακόμη μία φορά τη δική τους προσπάθεια και το σημαντικό τους ρόλο σε αντιπαράθεση με τον εκπαιδευτικό θεσμό.

«(εκπ/κός) ...ε... εκείνος που πάλι κάνει προσπάθεια στην ένταξη των παιδιών αυτών είναι ο δάσκαλος ο οποίος πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος σ' αυτό το θέμα,...» (συν/ξη, 13/5/2014).

*«(εκπ/κός) ... ο θεσμός είναι το εργαλείο που μπορώ εγώ να δουλέψω» (συν/ξη, 9/5/2014),
«(εκπ/κός) Ο θεσμός έχει την ευθύνη της αποτυχίας...» (συν/ξη, 29/4/2014).*

¹⁵⁴ βλ. σχετικά την κριτική στο κεφ. Ε. Συμπεράσματα, σ. 238.

Για ακόμη μία φορά αναδύεται η ατομική ευθύνη, σημαντικός παράγοντας για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων, όπως και της δημοκρατίας¹⁵⁵, από κάποιους ενήλικες. Μερικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πραγμάτωση του δικαιώματος για τους ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς είναι κυρίως ζήτημα των ατόμων και όχι τόσο του θεσμού

«(εκπ/κός)...είναι ο τρόπος που θα εφαρμόσεις κάτι που έχεις στα χέρια σου» (συν/ξη, 14/5/2014),

«(εκπ/κός)...αλλά και πάλι λέω ότι πρέπει να είσαι εσύ ως εκπαιδευτικός ένα άτομο που σε αγγίζει όλο αυτό γιατί δε θα 'ρθει κανείς ούτε ως φορέας ή το υπουργείο για να σου πει, για να σου δώσει το χέρι βοήθειας και θα πρέπει αυτό το πράγμα να το παλέψεις. ... Το 80% (είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού)» (συν/ξη, 20/5/2014)

Τέλος, από μία μεμονωμένη άποψη γονέα που φροντίζει παιδί με αναπηρία προκύπτει ότι δεν πραγματώνουν ισότιμα τα παιδιά αυτά το δικαίωμά τους στο χώρο του σχολείου και έτσι το βάρος πέφτει στο γονέα

«(εκπ/κός) *Ισότητα σε καμία των περιπτώσεων* [δεν πραγματώνεται το δικαίωμα των παιδιών]. *Ειδικά ας πούμε αν οι γονείς δεν έχουν την δυνατότητα να τρέξουν τα παιδιά τους στο σπίτι, δεν υπάρχει περίπτωση. Αυτή είναι η πραγματικότητα*» (συν/ξη, 20/6/2014).

8. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση φθίνει

Παρόλες τις αντιφάσεις των υποκειμένων και τον προβληματισμό τους, τεκμηριώνεται ότι γίνεται προσπάθεια εδώ και χρόνια κυρίως από την πλευρά των μελών της σχολικής κοινότητας να πραγματοποιηθούν τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του σχολείου. Όμως υπό τις παρούσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κρίσης, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις τους, περιστελλονται τα ήδη κεκτημένα όπως η παράλληλη στήριξη, το τμήμα ένταξης, τα τμήματα υποδοχής

«(εκπ/κός) *Είναι δύσκολο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο* [να κάνεις μάθημα χωρίς παράλληλη στήριξη] ...*αν καταργηθεί ή μειωθεί η παράλληλη στήριξη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι τραγικό*» (η. π., 28/4/2014)

«(εκπ/κός) ...*αλλά δεν υποστηρίζεται το τμήμα ένταξης-το 2014 το τμήμα επανδρώθηκε το Δεκέμβριο, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναγκάζεται να καλύπτει συχνά άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω μείωσης προσωπικού,...*» (η. π., 15/5/2014)

«(εκπ/κός) ...*δεν υπάρχουν τμήματα υποδοχής αφού τα μεταναστόπουλα είναι δεύτερης γενιάς πλέον και νέες οικογένειες μετανάστες δεν έρχονται λόγω κρίσης. [...Είναι πρόβλημα ότι] υποστηρίζονται μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για δύο μόνο χρόνια...*» (η. π., 20/5/2014).

¹⁵⁵ βλ. σχετικά κεφ.Α. Ατομική ευθύνη, σ. 54

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης τεκμηριώνεται ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες διαμορφώνεται αρνητικά με το νέο νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή, αφού μειώνεται το προσωπικό και εξαιρούνται πολλά παιδιά από το δικαίωμα στην ειδική εκπαίδευση.

«(εκπ/κός) ...βλέπω να χειροτερεύει [η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες]...»
(συν/ξη, 13/5/2014)

«(γονέας) γιατί και τώρα με το νέο σχέδιο νόμου που κατεβαίνει κοιτάζουνε να μειώσουνε το προσωπικό, βλέπουν τα πράγματα σαν αριθμούς...» (συν/ξη, 20/6/2014).

«(εκπ/κός) ...Ενδιαφέρονται μόνο για τα νούμερα των προσλήψεων, δεν υπάρχουνε χρήματα άρα είναι πολυτέλεια» (συν/ξη, 6/5/2014).

«(εκπ/κός) ...Αν δούμε ας πούμε τα κριτήρια με τα οποία ένας μαθητής μπορεί να έχει ειδική εκπαίδευση, έτσι με αυτό τον όρο αναφέρονται στο νομοσχέδιο, εξαιρούνε πάρα πολλά παιδιά. Και τα περισσότερα θα γυρίσουνε πίσω σε δομές τις οποίες τις έχουμε απαρχαιώσει, δηλαδή έχουμε δει ότι δεν είναι αποτελεσματικές αλλά δεν ενδιαφέρεται κανένας για αυτό...» (συν/ξη, 14/5/2014).

8.1. Τα δικαιώματα χάνονται

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα στην έκθεση (Crespi et. all, 2014) της FIDH/HLHR (International Federation for Human Rights) στην Ελλάδα «...τα δικαιώματα – ατομικά, πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά– βάζονται ανοιχτά και έχουν παραβιαστεί σε όλα τα επίπεδα...» (ibid, σ.90). Επισημαίνεται ότι και πριν την οικονομική κρίση οι συνθήκες δεν επέτρεπαν την ισότιμη πρόσβαση σε δικαιώματα και ελευθερίες, ωστόσο σήμερα αναγνωρίζεται η προθυμία σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο να θυσιάσουν τα δικαιώματα και οι πολιτικές ελευθερίες. Οι κυβερνητικές ελίτ, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (και κυρίως στο επίπεδο της ΕΕ) δεν αντιλαμβάνονται τα ζητήματα αυτά ως παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έτσι οι ασκούμενες πολιτικές των θεσμών με στόχο να ξεπεραστούν τα φαινόμενα της κρίσης και της λιτότητας έχουν σαν συνέπεια τα παραπάνω.

Η πλειονότητα των υποκειμένων τεκμηριώνει ότι, όπως η Δημοκρατία¹⁵⁶, έτσι και τα δικαιώματα τους μεταβάλλονται, περιστέλλονται σταδιακά. Παράλληλα επισημαίνουν την αύξηση της κοινωνικής αδικίας, ενώ αναγνωρίζουν ότι γίνεται προσπάθεια από τα κέντρα παραγωγής και άσκησης εξουσίας να διατηρούν μια «εικονική πραγματικότητα δικαιωμάτων», δηλαδή μια επίφαση δικαιωμάτων σε τέτοιο βαθμό που τα άτομα δυσκολεύονται να διακρίνουν το ψεύδος από την αλήθεια.

¹⁵⁶ βλ. κεφ. Α. Η Δημοκρατία φθίνει, σ. 75.

«(εκπ/κός) *Κεκτημένα δικαιώματα χάνονται, ...*» (συν/ξη, 28/4/2014),

«(γονέας) *...Αλλάζουν [μορφασμός απογοήτευσης] προς το χειρότερο.... υπάρχουν πολλές αδικίες...*» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) *εικονικά θέλουν να φαίνονται κι είναι τα ίδια. Υπάρχει όμως κάτι που έρπει, που έρπεται από κάτω. Νιώθω δηλαδή ότι τα δικαιώματά μας λιγοστεύουν χωρίς να φαίνονται...*» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(μαθητής) *...τι δικαιώματα να έχουμε κυρία... δεν μπορούμε να πάμε μια εκδρομή..., (μαθήτρια) ο παππούς μου αρρώστησε και φέραμε σεντόνι και μαξιλάρι από το σπίτι μας [στο νοσοκομείο]...*» (η. π., 6/12/2013).

Τα σημαντικότερα δικαιώματα που τεκμηριώνεται ότι περιστέλλονται ή καταργούνται, όπως προκύπτουν από τη συχνότητα των ευρημάτων, είναι η οικονομική αυτάρκεια, η εργασία, η παιδεία, η υγεία, η ελεύθερη γνώμη και η παιδαγωγική ελευθερία. Ακόμη, από τις απόψεις των μαθητών και την παρατήρηση τεκμηριώνεται η περιστολή/κατάργηση του ελεύθερου χρόνου των ατόμων.

«(εκπ/κός) *...Αλλάζουν και τα οικονομικά μας και όλα αυτά. ...[η δουλειά μας] έχει όμως πολλές απαιτήσεις και όταν έχεις οικονομικά προβλήματα δεν μπορείς να δώσεις. Δεν μπορείς να δώσεις*» (συν/ξη, 9/5/2014),

«(εκπ/κός) *[αλλάζει το δικαίωμα] της εργασίας πρώτα από όλα...*» (συν/ξη, 28/4/2014)

«(εκπ/κός) *...Το δικαίωμα να εκφράζουμε κάποιες φορές ελεύθερα την γνώμη μας για κάποιο μαθητή χωρίς να έχουμε τον φόβο ότι μπορεί ο γονιός να μας καταγγείλει...*» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(γονέας) *...το δικαίωμα να εκφράζω τη γνώμη μου για τον δάσκαλο χωρίς να φοβάμαι ότι θα επηρεάσει το παιδί μου...*» (συν/ξη, 20/6/2014).

Ένας πολύ μικρός αριθμός ενηλίκων αναγνωρίζει όχι την περιστολή αλλά την κατάργηση των δικαιωμάτων τους, ενώ μεμονωμένες απόψεις συσχετίζουν την περιστολή των δικαιωμάτων με το σύστημα που τα ελέγχει / περιορίζει.

«(εκπ/κός) *Δεν υπάρχουν στις μέρες που ζούμε [δικαιώματα] όχι. Πρέπει να κάνεις αυτό που σου λένε... γιατί αν διαφωνείς, το σύστημα σε καταργεί*» (συν/ξη, 16/6/2014) .

«(εκπ/κός) *Οι εκπαιδευτικοί έχουν όσα δικαιώματα τους επιτρέπουν να έχουν. ...Υπάρχει μια φοβία. Αν κάνεις αυτό και δεν πας σύμφωνα, ...με το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να είσαι και το μαύρο πρόβατο στην εκπαίδευση... Το πιστεύω αυτό*» (συν/ξη, 14/6/2014).

«(μαθητής) *... έτσι θέλουν οι από πάνω να είμαστε χωρίς δικαιώματα, να μη μιλάμε [έχει πατέρα συνδικαλιστή άνεργο 2,5 χρόνια...]*» (η. π. 13/2/2015).

Κεφάλαιο Γ: Ιδιότητα του Πολίτη και Πολιτική Εκπαίδευση

1. Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship- Isin & Turner, 2002)

Η έννοια συχνά παραπέμπει σε διαφορετικές και πιθανόν αντιφατικές έννοιες (Μπαλιάς, 2008:305). Παραδοσιακά συνδέεται με το «έθνος-κράτος» και ταυτίζεται με την εθνικότητα (Τσουκαλάς, 1999: 51–67 & 105–122/ Θεοδωρίδης, 2001), ενώ σήμερα ταυτίζεται και με τους υπερεθνικούς θεσμούς έξω από τα όριά του έθνους-κράτους (Tarrow, 1995). Αντίστοιχα βασίζεται στο εθνικό, συλλογικό φαντασιακό αλλά ταυτόχρονα και στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Συνδέεται με την υποταγή σε εθνικές και υπερεθνικές εξουσίες αλλά και με τη συμμετοχή στην άσκηση εξουσίας, αφού η έννοια, από καταβολής της, εκφράζει τη συμμετοχή του κυρίαρχου λαού στην κρατική διακυβέρνηση. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημοκρατία και τα συγκείμενά της αλλά και με την αγορά και τις ανάγκες της. Το περιεχόμενο της έννοιας τις τελευταίες δεκαετίες μεταβάλλεται στη βάση των συνεχών αλλαγών στην οικονομία, την πολιτική και την κοινωνία.

Οι αλλαγές, οι οποίες συντελούνται στο εσωτερικό των σύγχρονων κοινωνιών και αντίστοιχα μέσα στην ελληνική κοινωνία, καθορίζουν με νέο τρόπο τη ζωή των μελών της. Σύμφωνα με τον Giddens (1993:75) στις παραδοσιακές κοινωνίες η ζωή έχει ηθικό χαρακτήρα που συνδέεται με τα ήθη, τα έθιμα και τη θρησκεία. Αντίθετα στη σύγχρονη κοινωνία η καθημερινότητα των ατόμων χαρακτηρίζεται από μονότονες διαδικασίες εξαιτίας της αποστέρησης από μορφές ανθρώπινης δραστηριότητας και εμπειρίες της παραδοσιακής εποχής. Ένας άλλος παράγοντας που κρίνεται σημαντικός στη διαμόρφωση του τρόπου ζωής των ατόμων είναι η εμπορευματοποίηση του χώρου που έχει σαν συνέπεια την όλο και πιο περιορισμένη πρόσβαση σε δημόσιους ελεύθερους χώρους για τα άτομα. Έτσι οι σύγχρονες κοινωνίες διαμορφώνονται στη βάση της ατομικότητας, καθώς όλο και περισσότερο περιορίζεται η ανάπτυξη του συλλογικού. Αυτό έχει σαν συνέπεια την αύξηση των αντιθέσεων μέσα στην κοινωνία αλλά και την έντονη απομόνωση του ατόμου. Αντίστοιχα η ταχύτητα των έντονων αλλαγών στη ζωή των ατόμων τα τελευταία χρόνια και οι πολλαπλές ταυτότητες που προκύπτουν από αυτές τις αλλαγές, σε συνδυασμό με την αδυναμία των ατόμων να κατανοήσουν τους όλο και πιο πολύπλοκους ελιτίστικους όρους στην οικονομία και την πολιτική (Biesta, *ibid*), διαμορφώνουν συνθήκες εξαιρετικά δύσκολες για τους πολίτες, που καλούνται στη βάση τους να λειτουργήσουν και τους οδηγούν στην πολιτική απάθεια.

Σύμφωνα με τον Crouch (2006) η μεταδημοκρατία των σύγχρονων μετανεωτερικών κοινωνιών ορίζει νέες παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια του πολίτη. Η έντονη μετακίνηση πληθυσμών (πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες), η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι αλλαγές στο δικαιοσύνη πλαίσιο των δυτικών κρατών τις τελευταίες δεκαετίες, τα ολοένα και περισσότερα τείχη που κατασκευάζονται στα σύνορα των κρατών και τα τεράστια πολιτικά αδιέξοδα, παράγουν ένα έντονο ενδιαφέρον για τους λόγους (discourses) που διαμορφώνουν την ιδιότητα του πολίτη, τη δημοκρατία και τα συγχείμενά της.

Οι νέες συνθήκες της βαρβαρότητας¹⁵⁷ που βιώνουν τα άτομα στην καθημερινότητά τους όπως η τεράστια ανεργία, η περιστολή και κατάργηση των δικαιωμάτων, ο εξαναγκασμός σε μετανάστευση των νέων ανθρώπων εντείνει τις αντιθέσεις και την ανισότητα, ενώ προβάλλονται από τους κυρίαρχους θεσμούς πληροφόρησης και τον κυρίαρχο λόγο σαν αναπόφευκτες συνέπειες μιας βαθιάς κρίσης, που επηρεάζει με σημαντικό τρόπο όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής, την οικονομία, την πολιτική, το κράτος, την οικογένεια.

Η ευθύνη για τα αίτια της κρίσης αυτής αποδίδεται, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη ρητορική που αναπτύσσεται δυναμικά μέσω των οικονομικών θεσμών και των ΜΜΕ τις τελευταίες δεκαετίες, στο κράτος πρόνοιας το οποίο προβάλλεται ως αναχρονιστικό μόρφωμα (Ranciere, 2009) που κατέστησε απαθείς του πολίτες του, αφού τους πρόσφερε μια σειρά από δικαιώματα-«προνόμια». Από την άλλη η δημοκρατία, είτε άμεση- γέννημα της πόλεως, ως πολιτική μορφή μιας άλλης εποχής που δεν μπορεί να ταιριάσει στη δική μας¹⁵⁸, είτε έμμεση, διαμορφωμένη από τις πελατειακές σχέσεις των κομμάτων και τα συμφέροντα της αγοράς αδυνατεί από μόνη της μέσω της δικαιοσύνης και των θεσμών να διαχειριστεί την υπάρχουσα κρίση. Η έντονη κριτική που ασκείται στην αστική Δημοκρατία (Agamben, 2005) καταλήγει ότι το σύγχρονο πολίτευμα της Αντιπροσωπευτικής Δημοκρατίας δεν πραγματώνει τους στόχους που έθεσαν οι επαναστάσεις του 19ου αι. και τις

¹⁵⁷ Ο όρος παραπέμπει στον Καστοριάδη (Σοσιαλισμός ή Βαρβαρότητα). Αξιοποιείται πολύ συχνά τελευταία για να περιγράψει τις απάνθρωπες συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα στο σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα όπως για παράδειγμα στα παρακάτω άρθρα:

Σαμίρ Αμίν: Σήμερα ο καπιταλισμός κινείται προς τη βαρβαρότητα, Αυγή, Κυριακή 26 Οκτωβρίου 2014 και Τσιάκαλος, Γ., Πολιτισμός και βαρβαρότητα στις εκλογές θεσμικών οργάνων, <http://www.syllogosperiklis.gr/>

¹⁵⁸ «Το συμπέρασμα που μας καλούν να συναγάγουμε από τούτα είναι πως η δημοκρατία αποτελεί πολιτική μορφή μιας άλλης εποχής που δεν μπορεί να ταιριάσει στη δική μας...» (Ranciere, 2009:61).

διακηρύξεις του για πραγματική ισότητα και ελευθερία (Ranciere, 2009/Badiou¹⁵⁹, 2005).

Σταδιακά αναπτύσσεται μία ρητορική από τους κυρίαρχους θεσμούς και τα Μ.Μ.Ε. που υποδεικνύει ως βασικό υπαίτιο της κρίσης αλλά και ενεργό υποκείμενο για το ξεπέρασμά της τον ίδιο τον πολίτη (Χατζηγιάκης, 2017). Το άτομο θεωρείται υπαίτιο της απομόνωσης και της πολιτικής απάθειας που το χαρακτηρίζει, ενώ συχνά κατηγορείται ότι δεν κατορθώνει να ξεπεράσει τις ατομικιστικές επιθυμίες του, ταυτισμένες με την κατανάλωση, και να προσαρμοστεί γρήγορα στις επιταγές των καιρών, να κατανοήσει ότι πρέπει να αποποιηθεί σταδιακά όλο και περισσότερα δικαιώματα του, που πλέον αναγνωρίζονται ως «προνόμια».

Παράλληλα διαμορφώνεται ένα είδος πολλαπλής ιδιότητας του πολίτη που δε συμμετέχει στην διαχείριση της πολιτικής εξουσίας, αλλά στους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι δομούν την κοινωνία μέσα στο Κράτος. (Καρακατσάνη, 2004:14-15). Έτσι τα τελευταία χρόνια η έννοια ολοένα και περισσότερο απομακρύνεται από τη δυνατότητα άμεσης άσκησης εξουσίας από τα άτομα, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται πιο στενά με την κοινωνία των πολιτών¹⁶⁰ (civil society), μια έννοια που απαντάται πολύ συχνά στα θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁶¹.

1.α. Το δίπολο Πολίτης – Υπήκοος

Έτσι όμως το άτομο υπό το πρίσμα της πολιτικής του ιδιότητας αισθάνεται περισσότερο υπήκοος και λιγότερο συμμετοχός, διαμορφωτής της πολιτικής εξουσίας, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των ενηλίκων.

«(εκπ/κός) έ... έτσι όπως μας έχουνε καταντήσει πιο (πολύ) υπήκοοι είμαστε, αφού υπακούμε...» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(γονέας)....πιο πολύ υπήκοοι, αν ήμασταν πολίτες θα είχαμε δύναμη...» (συν/ξη, 20/6/2014)

¹⁵⁹ «Today the word ‘democracy’ is the principal organiser of consensus. It is a word that supposedly unites the collapse of the socialist States, the putative well-being enjoyed in our countries and the humanitarian crusades of the West» (Badiou, 2005:78)

¹⁶⁰ «Σήμερα η οικονομική κρίση και η κρατική γραφειοκρατία αναγκάζουν το κράτος να “επιστρέψει” στην κοινωνία δραστηριότητες που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν κρατικές υποθέσεις» (Bobbio, 1998:59). Συνεκτικό στοιχείο της κοινωνίας των πολιτών είναι το φαντασιακό όλο που συγκροτεί το έθνος ή την εθνικότητα και στις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τους θεσμούς. Αντίθετα στα Βαλκάνια προηγείται η ιδεολογία ενώ τα εθνικά πεδία οικονομικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά-πολιτισμικά είτε δεν έχουν αναπτυχθεί καθόλου είτε βρίσκονται σε εμβρυακή κατάσταση (Μουζέλης, 2004).

¹⁶¹ βλ. σχετικά κείμενα της ευρωπαϊκής επιτροπής που χρησιμοποιούν τον όρο http://ec.europa.eu/europe2020/who-does-what/stakeholders/index_el.htm
http://ec.europa.eu/news/eu_explained/index_el.htm#top

Στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης θεώρησα ότι κρίσιμη έννοια για την πολιτειότητα είναι εκείνη του υπηκόου, αφού αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια της Κ.Π.Α. με τον όρο *ιθαγένεια* και είναι μετά τον πολίτη η πρώτη έννοια¹⁶² που επιλέγει ο θεσμός για να συσχετίσει τη σχέση του ατόμου με την πολιτεία. Σύμφωνα με την διευκρινιστική εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών προς το ΥΠΕΠΘΑ και τις δομές του «Στην ελληνική νομική γλώσσα δε γίνεται διάκριση μεταξύ των όρων “ιθαγένεια” και “υπηκοότητα”, οι οποίοι έχουν στη χώρα μας ταυτόσημο περιεχόμενο, δηλώνοντας τον δημοσίου δικαίου νομικό δεσμό που συνδέει το άτομο με την πολιτεία στο λαό της οποίας ανήκει» (Φ.82215/18303/9-7-2013). Αντίστοιχα η Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ) τεκμηριώνει ότι *ιθαγένεια* και *υπηκοότητα* είναι το ίδιο πράγμα¹⁶³ «Η *ιθαγένεια* και η *υπηκοότητα* είναι το ίδιο πράγμα. Και οι δύο δηλούν τη σχέση του ανθρώπου με το κράτος στο λαό του οποίου αυτός ανήκει, είναι δηλαδή πολίτης. Στα ελληνικά λοιπόν, ιδιότητα του Έλληνα πολίτη, *ιθαγένεια* και *υπηκοότητα* είναι συνώνυμα» με στόχο να υπερασπιστεί το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών στην *ιθαγένεια*.

Η έννοια του υπηκόου ωστόσο διαχωρίζεται από την έννοια του πολίτη λίγο πιο κάτω στο κείμενο της ΕΕΔΑ «υπηκοότητα λέγαμε πιο παλιά όταν, επί βασιλείας, χρησιμοποιούσαμε τον όρο “υπήκοος” και όχι “πολίτης”». Στη βάση του πολιτικά ορθού το σχολικό εγχειρίδιο αναφέρει τον όρο *ιθαγένεια* και όχι *υπηκοότητα*. Ωστόσο οι μαθητές γνωρίζουν τον όρο από τα έγγραφα που συμπληρώνουν οι γονείς τους σχετικά με το κράτος και ρωτούν συχνά αν οι έννοιες είναι ταυτόσημες ή όχι, ενώ εμφανίζονται πιο εξοικειωμένοι με την *υπηκοότητα* παρά με την *ιθαγένεια*.

«(μαθητής) ...δηλαδή [η ιθαγένεια] είναι αυτό που λέμε υπηκοότητα;..., α...! δηλαδή ότι είμαστε στο ελληνικό κράτος..., το ξέρω, το ξέρω είναι στο χαρτί που έγραφε [συμπλήρωνε] ο μπαμπάς μου και γράφουμε υπηκοότητα ελληνική...» (η. π., 13/12/2013)

Από τις απόψεις της πλειονότητας των ενηλίκων τεκμηριώνεται η ανασφάλεια και η μερική ή ολική άγνοια τους για τις έννοιες του πολίτη και του υπηκόου, αν και η πλειονότητα διαχωρίζει τις έννοιες. Ακόμη οι περισσότεροι δεν είναι σίγουροι για την ταυτοσημία των όρων «υπηκοότητα» και «ιθαγένεια».

«(εκπ/κοί)...έτσι δεν είναι; (συν/ξη, 16/6/2014), ...δεν είμαι και πολύ καλή σε αυτά (συν/ξη, 20/5/2014), ...Δεν ξέρω» (συν/ξη, 14/6/2014) .

¹⁶² βλ. σχετικά το σχολικό εγχειρίδιο Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ τάξη, κεφάλαιο 2 «Τα ονόματα είναι κάτι περισσότερο από λέξεις», <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E108/158/1116.4077/>

¹⁶³ βλ. σχετικά ΕΕΔΑ «Ιθαγένεια και Υπηκοότητα: Το ίδιο πράγμα»

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(γονέας) Είναι εντελώς διαφορετικές [έννοιες], ...Δεν είναι το ίδιο πράγμα» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) Εγώ νομίζω ότι διαχωρίζονται [οι δύο έννοιες]. Δεν ταυτίζονται όχι...» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) Δεν θα μπορούσα να σου πω ποιες είναι οι διαφορές [που αναγνωρίζει μεταξύ πολίτη και υπήκοου]...» (συν/ξη, 6/5/2014)

Ωστόσο οι ενήλικες στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια του υπηκόου, στην πλειονότητά τους, την συνδέουν με το έθνος-κράτος που αντικατέστησε τον βασιλέα στην νεωτερική περίοδο. Έτσι η υπηκοότητα είναι αρνητική έννοια σύμφωνα με τα υποκείμενα και διαχωρισμένη από την ιδιότητα του πολίτη, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις τους. Ο πολίτης αναγνωρίζεται με θετικό πρόσημο, ενώ ο υπήκοος με αρνητικό.

«(εκπ/κός) ...Το υπήκοος [είναι] κάτι πιο στενό, μέσα στα πλαίσια μιας χώρας, μέσα σε κάποια σύνορα; (συν/ξη, 9/5/2014), ... έχει σχέση με το που γεννιέσαι και από ποιο κράτος προέρχεσαι..., (συν/ξη, 14/5/2014), ...έχει θεσμικό χαρακτήρα συνδέεται με την ιθαγένεια και την υπηκοότητα» (συν/ξη, 15/5/2014),

«(γονέας) ...Ο πολίτης είναι μια θετική έννοια, είναι μια θετική λέξη...» (συν/ξη, 20/6/2014).

Τα υποκείμενα στο σύνολό τους διαχωρίζουν τις δύο έννοιες κυρίως επειδή συνδέουν την έννοια του πολίτη με την ελευθερία και τα δικαιώματα, ενώ του υπηκόου με τις υποχρεώσεις, τη δουλικότητα, την υποταγή, την ανελευθερία, τον καταναγκασμό.

«(εκπ/κός) Ο υπήκοος έχει την έννοια των υποχρεώσεων, βαρύνουν οι υποχρεώσεις ... (συν/ξη, 28/4/2014), ... περιέχει μια υποταγή, μια ανελευθερία στη συμμετοχή του στο σύνολο (συν/ξη, 20/6/2014),

«(γονέας) μου φαίνεται κάπως πιο δουλική...» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) έχει μέσα την έννοια του καταναγκασμού, είναι αναγκασμένος αυτός ο άνθρωπος να υπακούει σε κάποιους νόμους που ίσως θεσπίστηκαν και χωρίς την θέληση του» (συν/ξη, 20/5/2014).

«(εκπ/κός)...Ενώ το πολίτης στο μυαλό μου είναι σαν κάτι πιο ευρύ..., ...το πολίτης μου φαίνεται πιο ελεύθερο...» (συν/ξη, 13/5/2014)

Η πλειονότητα των υποκειμένων επιλέγει την ταυτότητα του πολίτη για τον εαυτό τους.

«(γονέας)...οπότε θα προτιμούσα να είμαι πολίτης κι όχι υπήκοος...» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) ... Θα ήθελα να είναι πολίτες τα παιδιά, το ίδιο και γω...» (συν/ξη, 9/5/2014),

«(μαθητής) ...να είμαστε όλοι πολίτες...» (η. π., 7/2/2014).

Μεμονωμένη καταγράφεται μία άποψη ότι οι δύο έννοιες συνυπάρχουνε μάλλον με θετικό τρόπο, κι άλλη μία δηλώνει ότι θα έπρεπε να είναι ταυτόσημες έννοιες.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) *Συνυπάρχουνε [οι έννοιες πολίτης και υπήκοος] γιατί... είναι θέμα νόμων ...που δίνουν δικαιώματα στην υπηκοότητα και στην πολιτογράφηση των μεταναστών είναι, κάνουν τις έννοιες ισότιμες. Να συνυπάρχουν δηλαδή»* (συν/ξη, 14/5/2014).

«(εκπ/κός) *Μάλλον το ίδιο θα έπρεπε να είναι... Ναι. Δεν ξέρω αν είναι στην πραγματικότητα [ταυτόσημες οι δύο έννοιες] επί της ουσίας, αλλά νομίζω θα έπρεπε να 'ναι»* (συν/ξη, 14/6/2014).

1.β.Εννοιολόγηση του όρου πολίτης

Οι έννοιες του πολίτη και της συμμετοχής, συγκείμενα της Δημοκρατίας, δεν αναφέρονται αυτόβουλα από τα υποκείμενα ούτε κατά την εννοιολόγηση της Δημοκρατίας ούτε και της εκπαίδευσης. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο οι απόψεις για αυτές τις έννοιες, όπως προέκυψαν κατευθυνόμενες στη συζήτηση από εμένα, να παρατεθούν εδώ με στόχο την ερμηνεία τους.

Η έννοια του πολίτη ερμηνεύεται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο του πολιτικού μορφώματος στο οποίο εμπεριέχεται. Στην αρχαία δημοκρατία ο πολίτης είναι ελεύθερο άτομο και ενεργός φορέας δικαιωμάτων με κύριο χαρακτηριστικό τη συμμετοχή στην πόλιν (Manville, 1990).

Αντίθετα στη νεωτερική δημοκρατία ο κυβερνήτης είναι παντοδύναμος και ο πολίτης είναι υπήκοος, δηλαδή ο αποδέκτης των κυριαρχικών αποφάσεων (Μανιτάκης, 2009). Μέσω του κοινωνικού συμβολαίου (Ρουσσώ, 2004) έχει εκχωρήσει την εξουσία του στο κράτος, ενώ η συμμετοχή του περιορίζεται στην εκλογική διαδικασία. Αυτά τα δύο πρότυπα πολίτη κρίνονται αντιθετικά, αφού βασίζονται σε μία εντελώς διαφορετική οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση.

Στη βάση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και της αύξησης του πληθυσμού, η αστική δημοκρατία υπερίσχυσε έναντι της αμεσοδημοκρατίας¹⁶⁴, ενώ οι συνεχείς αλλαγές στην οικονομία επέφεραν αντίστοιχα αλλαγές στη θεώρηση του πολίτη, όπως για παράδειγμα την απόδοση της ιδιότητας του πολίτη σε ομάδες που αποκλείονταν προηγουμένα από την τυπική παραγωγή και αντίστοιχα την οποιαδήποτε πολιτική συμμετοχή, όπως οι γυναίκες.

Το ενδιαφέρον για την ιδιότητα του πολίτη, από τη δεκαετία του 90 και έπειτα, αυξήθηκε σημαντικά στη βάση των συνεχών αλλαγών στην οικονομία μέσω της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας που διαμορφώνεται πολυπολιτισμικά λόγω της μετακίνησης μεταναστών και προσφύγων προς τα προηγμένα δυτικά κράτη, της

¹⁶⁴ Η έννοια της αμεσοδημοκρατίας είναι προφανώς εμπνευσμένη από την άμεση δημοκρατία της αρχαίας Αθήνας αλλά στο σύγχρονο και νεώτερο ιστορικό πλαίσιο προφανώς έχει διαφορετικές ιστορικές και πολιτικές παραμέτρους.

επιστήμης και της τεχνολογίας μέσω των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και της ελεύθερης πρόσβασης στην πληροφόρηση λόγω του διαδικτύου.

Στη μετανεωτερική φιλελεύθερη δημοκρατία αναδύεται η έννοια του πολίτη του κόσμου (citizen of the world) στο πλαίσιο της κοσμοπολιτικής θεωρίας (cosmopolitanism)¹⁶⁵, δάνειο από την κυνική και στωική¹⁶⁶ σκέψη στην αρχαιότητα και τα αναρχικά κινήματα του σύγχρονου κόσμου. Ο κοσμοπολιτισμός (Delanty, 2007:64) που από το '90 και έπειτα προωθείται στην Ευρώπη με συστηματικό τρόπο από τα εθνικά και υπερεθνικά θεσμικά όργανα προσπάθησε να εδραιώσει μια νέα θεώρηση της ιδιότητας του πολίτη, έξω από τα στενά όρια του έθνους-κράτους. Τα θεσμικά κείμενα αναπλασιάζουν τον όρο (Bernstein, 1989) για τις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και του νεοφιλευθερισμού. Το περιεχόμενό του, στη σύγχρονη εποχή, διαφέρει εντελώς από αυτό, όπως παράχθηκε στο αρχικό χώρο-χρονικό του πλαίσιο αλλά και αργότερα στην ιστορία των κινήματων, αφού νοηματοδοτείται από τα σύγχρονα κράτη στο πλαίσιο της ελεύθερης οικονομίας και των αγορών και όχι μιας επαναστατικής αλλαγής με στόχο την άμεσο-δημοκρατία δηλαδή την αυτοθέσμιση¹⁶⁷.

Όμως στη σύγχρονη δημοκρατία οι θεσμικές διαδικασίες, η δικαιοσύνη και οι νόμοι, δεν επαρκούν για να εξασφαλισθεί η κοινωνική ειρήνη και να εξισορροπηθούν οι αντιθέσεις που προκύπτουν από μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική, ολοένα και πιο μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η εξουσία του έθνους-κράτους συρρικνώνεται και οι υπερεθνικοί θεσμοί χαράζουν την πολιτική στη βάση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Η σταθερότητα της σύγχρονης δημοκρατίας εξαρτάται καιρία από τα χαρακτηριστικά και τη στάση των πολιτών της κυρίως απέναντι στη διαφορά (Kymlicka, *ibid*:402-3). Όμως ο πολίτης στη μετανεωτερική¹⁶⁸ δημοκρατία χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από ατομικότητα και λιγότερο διαμορφώνεται από τη συλλογικότητα.

Ο Popkewitz (2010) επισημαίνει ότι ήδη από την εποχή της νεωτερικότητας ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός ενσωμάτωσε μία ιδιαίτερη πολιτισμική άποψη για την ατομικότητα. Είναι αυτή που δρα, ενεργεί στη βάση της λογικής και του

¹⁶⁵ βλ. σχετικά για τις έννοιες Appiah, 2008 και Kymlicka, 2005:435-38.

¹⁶⁶ Σκουτερόπουλος (2006)

¹⁶⁷ βλ. σχετικά σ.12 στην παρούσα μελέτη.

¹⁶⁸ Ο όρος μετανεωτερική και σύγχρονη αστική δημοκρατία στην παρούσα μελέτη ταυτίζονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ο όρος μετανεωτερική δημοκρατία εκφράζει τις πολιτικές μεταβολές όπως αυτές διαμορφώνονται από το 70 κυρίως μέχρι και σήμερα. Οι αλλαγές αυτές εκφράζονται και με τον όρο μεταδημοκρατία βλ. σχετικά Crouche (2006) και Ranciere (2005).

ορθολογισμού- μέσω της επιστήμης και επιτρέπεται να παρεμβαίνει στο περιεχόμενο της καθημερινής ζωής και της κοινωνίας στο όνομα της ανθρώπινης προόδου. Έτσι όμως προκύπτει μια συνεχής αντίφαση σε ό,τι αφορά την αποδοχή πολιτισμών που δεν βασίζονται στο δυτικό τρόπο σκέψης, ενώ επιτρέπει την παρέμβαση του δυτικού ανθρώπου σε άλλες κοινωνίες. Σύμφωνα με τον ίδιο «ο κοσμοπολιτισμός είναι ο αέναος επιτάφιος της ελπίδας και του φόβου που ανακυκλώνεται από τον 18^ο αι. μέχρι και σήμερα» (Popkewitz, ibid:22).

Το υπερβολικό ενδιαφέρον γύρω από την έννοια του πολίτη, όπως παράγεται κυρίως την τελευταία εικοσαετία από τους εθνικούς και υπερεθνικούς θεσμούς, διαμόρφωσε εκ νέου την έννοια του πολίτη με τη χρήση ολοένα και περισσότερων επιθετικών προσδιορισμών (ενεργός, συμμετοχικός, του κόσμου, κ.ά) με στόχο να αποδοθεί ή ερμηνευθεί το περιεχόμενό του (ιδιότητα). Έτσι όμως διαμορφώνεται ένα πολύπλοκο ερμηνευτικό σχήμα γύρω από την έννοια που, επειδή αλλάζει διαρκώς, αναγνωρίζεται από τα ίδια τα άτομα ως η πλέον αφηρημένη και με τη μεγαλύτερη ευρύτητα έννοια και για αυτό αποτέλεσε και το πιο δύσκολο μέρος της συνέντευξης για τους ερωτώμενους.

«(εκπ/κός) *Ε! Τι είναι ο πολίτης; Πολίτης! Άσε με! [γελάει]...*» (συν/ξη, 29/4/2014),

«(γονέας) *Τι να απαντήσω τώρα; Δεν ξέρω...*» (συν/ξη, 20/6/2014),

(εκπ/κός) *...Τι να πω; Δεν ξέρω τι σημαίνει*» (συν/ξη, 14/6/2014),

«(εκπ/κός) *...είναι μια πολύ, πολύ μεγάλη έννοια η ιδιότητα του πολίτη...*» (συν/ξη, 20/5/2014).

1.γ. Τα συγκείμενα της έννοιας «Πολίτης»

Η έννοια του πολίτη σε όλη την ιστορική της διαδρομή εμφανίζει δύο διαστάσεις. Η πρώτη αφορά την ιδιότητα του μέλους στην πολιτική κοινότητα, όπου μέσω του νόμου ορίζονται οι προϋποθέσεις για την απόδοση της ιδιότητας αυτής στα άτομα. Η ισότητα απέναντι στους νόμους αποτελεί κύριο γνώρισμα της ιδιότητας μέλους.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου προς την κοινότητα, δηλαδή την ενεργή διάσταση της ιδιότητας που διαμορφώνεται από το ιδανικό της πολιτικής αρετής. Ο καλός και υπεύθυνος πολίτης υπακούει στους νόμους και ενεργεί με βάση το συμφέρον του έθνους-κράτους. Αυτό ωστόσο διαμορφώνει την παθητική και όχι τόσο ενεργητική στάση του πολίτη.

i. Η κοινότητα και η ιδιότητα του μέλους

Σύμφωνα με τον Kymlicka (ibid:401) η επίδραση της κοινοτιστικής¹⁶⁹ κριτικής στην αγγλοαμερικάνικη σύγχρονη πολιτική φιλοσοφία είχε σαν συνέπεια τη δεκαετία του '70 να αναδειχθούν οι κεντρικές έννοιες της δικαιοσύνης και των δικαιωμάτων, ενώ από το '80 και έπειτα η κοινότητα και η ιδιότητα μέλους¹⁷⁰ κρίθηκαν ως βασικές έννοιες που ερμήνευαν την ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων και διαφόρων κοινοτικών δεσμών και κατά συνέπεια οι προϋποθέσεις για κάθε πολιτική κοινότητα. Οι δύο αυτές τάσεις συνενώθηκαν στην ιδέα της ιδιότητας του πολίτη (citizenship), που συνδέεται στενά από τη μια με τη φιλελεύθερη δημοκρατία και από την άλλη με τον κοινοτισμό, όπως τεκμηριώνεται από την ύλη του σχολικού εγχειρίδιου της Κ.Π.Α. της Ε΄ τάξης. Η ιδιότητα του μέλους οικογένειας, θρησκείας και πολιτιστικής ομάδας αποτελεί την πρώτη επαφή του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο, ενώ περιγράφονται λίγο μετά η ιθαγένεια, η δομή του κράτους, ο διαχωρισμός των εξουσιών και τα δικαιώματα.

Από τις απόψεις των υποκειμένων τεκμηριώνεται ότι η έννοια του πολίτη νοηματοδοτείται στη βάση όχι τόσο ενός κοινού μάκρο-φαντασιακού κρατισμού, αλλά των ατομικών εμπειριών, δηλαδή από τις προσλαμβάνουσες των υποκειμένων, όπως προκύπτουν στην καθημερινότητα. Η έννοια δεν συσχετίζεται στη συνείδηση των ατόμων, όπως θα προσδοκούσε κανείς, κυρίως με το κράτος και την πολιτεία αλλά με την κοινότητα και τα άτομα.

«(εκπ/κοί) Είναι αυτός που ζει στην κοινότητα... (συν/ξη, 14/5/2014), ...στην καθημερινή ζωή,... (συν/ξη, 28/4/2014), ... ζει μέσα στην κοινωνία... (συν/ξη, 9/5/2014), ... μαζί με τα άλλα άτομα (συν/ξη, 15/5/2014),

(γονέας)... με τους άλλους ανθρώπους... (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) Είναι ο άνθρωπος, ο οποίος ζει σε μια κοινότητα και προσφέρει κατά το δυνατόν, όσο μπορεί, στα μέτρα των δικών του δυνατοτήτων σε αυτή την κοινότητα, να περιμένει και από την κοινότητα να του προσφέρει και αυτή. Έτσι δεν είναι.» (συν/ξη, 14/5/2014).

ii. Τα δικαιώματα κι οι υποχρεώσεις από και προς την κοινωνία

Η ιδιότητα του πολίτη διακρίνεται σε «τυπική» και «ουσιαστική». Η τυπική ορίζεται ως η ιδιότητα του μέλους ενός εθνικού κράτους, ενώ η ουσιαστική αφορά τα ατομικά, πολιτικά και κυρίως κοινωνικά δικαιώματα που εμπεριέχουν ένα βαθμό συμμετοχής στη διοίκηση (Bottomore in Marshall & Bottomore, 1995:145). Σύμφωνα με τον

¹⁶⁹ Η κοινοτιστική κριτική διαμορφώθηκε από δύο εντελώς διαφορετικές θεωρήσεις. Ο μαρξιστικός κοινοτισμός διαφέρει εντελώς από τον τευλορισμό αφού ο πρώτος θέτει ως ζητούμενο την κοινότητα μέσα από μια επαναστατική αλλαγή ενώ ο δεύτερος θεωρεί ότι η κοινότητα ήδη υπάρχει στις κοινωνικές πρακτικές και στις πολιτισμικές παραδόσεις (Kymlicka, 2005:319).

¹⁷⁰ Στο σχολικό εγχειρίδιο της Κ.Π.Α. της Ε΄ τάξης η ιδιότητα του μέλους αποτελεί την πρώτη επαφή του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο

Marshall (in *ibid*:62) η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται στα μέλη της κοινότητας και μέσω αυτής εξασφαλίζεται η ισότιμη άσκηση των δικαιωμάτων τους αλλά και η ανάληψη ευθυνών. Ουσιαστικά όμως αφορά την παθητική στάση του πολίτη και λιγότερο την ενεργή συμμετοχή του. Όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των υποκειμένων, η έννοια του πολίτη συνδέεται κυρίως με την κοινωνία και με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις από και προς αυτήν.

«(εκπ/κός) Πολίτης είναι κάποιος ο οποίος ζει σε μια κοινωνία, σε κάποιες κοινωνίες, συμμετέχει σε αυτές..., ... [Ο πολίτης] είναι άτυπη έννοια, διαχέεται μέσα στην κοινωνία» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός) ...να διεκδικεί τα δικαιώματά του, αλλά να σέβεται ταυτόχρονα και τον άλλο και να μην ξεχνάει τις υποχρεώσεις του. Αυτός είναι ένας σωστός πολίτης» (συν/ξη, 28/4/2014)

iii. Η χώρα και το κράτος

Η ιδιότητα του πολίτη προϋποθέτει έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ των ατόμων, το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα, που τον 18^ο αι. προέκυψε μέσω της προσήλωσης σε έναν κοινό πολιτισμό, ο οποίος εκφράστηκε ως πατριωτικός εθνικισμός. Μέχρι και τον 19^ο αι. η εθνική συνείδηση αναπτύχθηκε και επεκτάθηκε μέσω της σταδιακά γενικευμένης εκπαίδευσης στις εργατικές τάξεις. Ωστόσο από τον 20^ο αι. και έπειτα η άρση της κοινωνικής ανισότητας τέθηκε στο προσκήνιο των συλλογικών διεκδικήσεων των κινημάτων και έκτοτε η σχέση μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής βρέθηκαν σε σύγκρουση (Marshall in *ibid*:63-65).

Σήμερα αναγνωρίζουμε ότι τα έθνη δεν προϋπάρχουν από την αρχή της ιστορίας του ανθρώπου αλλά εμφανίζονται μορφώματα συγκεκριμένα ως έθνη-κράτη τον 19^ο αιώνα (Hobsbawm, 1994:11-27). Σε αυτή τη φάση, μέσω της έννοιας του έθνους, εξομοιώνεται ο λαός με το κράτος, στη βάση του πνεύματος της Αμερικανικής και της Γαλλικής επανάστασης. Η κυρίαρχη αντίληψη για τον ορισμό του έθνους, που οδήγησε στον εθνικισμό, βασίζεται στην έννοια της μίας και μοναδικής «πατρίδας» η οποία συνδέεται με το κράτος (μετά το 1884¹⁷¹) για τα άτομα που έχουν κοινό

¹⁷¹ «Το Λεξικό της Βασιλικής Ισπανικής Ακαδημίας δεν χρησιμοποιεί την ορολογία του έθνους με τη σύγχρονη άποψη πριν το 1884. Μέχρι τότε η λέξη “nación” σήμαινε το “σύνολο των κατοίκων μιας επαρχίας, μιας χώρας ή ενός βασιλείου” όπως και “έναν αλλοδαπό”. Τη συγκεκριμένη χρονιά, όμως, ορίζεται ως “ένα κράτος ή πολιτικό σώμα το οποίο αναγνωρίζει ένα ανώτατο κέντρο κοινής διακυβέρνησης” και ως η “επικράτεια που καθορίζεται από εκείνο το κράτος και τα άτομα που το κατοικούν και θεωρείται ένα σύνολο”... Μετά το 1925 περιγράφεται ως “το σύνολο των ατόμων που έχουν την ίδια εθνική καταγωγή και, γενικώς, μιλούν την ίδια γλώσσα και διαθέτουν μια κοινή παράδοση”» (Hobsbawm, 1994:28).

παρελθόν, παρόν και μέλλον. Έτσι αναπτύσσεται μία συλλογική ταυτότητα που προκύπτει από μία κοινή γλώσσα, μία κοινή θρησκεία, έναν κοινό πολιτισμό και τα οριοθετημένα εδάφη που τον 19^ο αι. εξισώνουν το κράτος με το έθνος και το λαό. Αργότερα ο φιλελευθερισμός έρχεται να ορίσει τη λειτουργία του έθνους στα πλαίσια της καπιταλιστικής ανάπτυξης: ένα έθνος-κράτος πρέπει να είναι οικονομικά ισχυρό, να επεκτείνεται, να είναι πολυάριθμο για να είναι σεβαστό (Hobsbawm, *ibid*:28-69). Κάποιες πεποιθήσεις ενηλίκων, σήμερα, συναρτούν την έννοια της πολιτειότητας με την αγάπη για την πατρίδα (τη χώρα) και την υποταγή στο κράτος.

«(εκπ/κός) ...Πολίτης πρώτα από όλα σημαίνει κιόλας να αγαπάς τη χώρα σου...» (συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός) Είμαι πολίτης αυτής της χώρας. Βιώνω τα καλά και τα κακά αυτής της χώρας, θέλω δεν θέλω, ...» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός) ...συμμετέχω (ο πολίτης) σε όλα αυτά που θέλω δεν θέλω ορίζει το κράτος...» (συν/ξη, 29/4/2014).

iv. Αρχαία Δημοκρατία και ελευθερία

Η ιδιότητα του πολίτη προέκυψε για πρώτη φορά στην αρχαία Αθήνα που επινόησε την έννοια της δημοκρατίας και τους θεσμούς της. Η αθηναϊκή ιδιότητα απονέμεται σε κάθε πολίτη¹⁷² ανεξάρτητα της κοινωνικής τάξης και της οικονομικής του δύναμης και εμπεριέχει δύο θεμελιώδεις έννοιες, την ισότητα και την ελευθερία.

Ο πολίτης εκ προοιμίου είναι ενεργός, συμμετοχικός αφού «μετέχει της πόλεως» (Καλογιάννης, 2013:143). Ωστόσο ο εκπαιδευτικός θεσμός προβάλλει την άμεση δημοκρατία της αρχαιότητας ως ένα αναχρονιστικό μόρφωμα «Περπατάμε στην Αθήνα και ανακαλύπτουμε τη ζωή των Αθηναίων πολιτών στα χρόνια του Περικλή. Τότε μια πόλη μπορούσε να αποτελεί κράτος. Για παράδειγμα, η αρχαία Αθήνα ήταν μια πόλη-κράτος» (Κ.Π.Α. Ε'τάξης) με το επιχείρημα ότι αυτό το μοντέλο δημοκρατίας δεν εξυπηρετεί στη σύγχρονη εποχή το μεγάλο πληθυσμό ατόμων.

Από τη σύγκριση στο σχολικό εγχειρίδιο μεταξύ αρχαίας και σύγχρονης δημοκρατίας¹⁷³ προβάλλεται η σύγχρονη με θετικό πρόσημο, αφού περιλαμβάνει τις γυναίκες στους πολίτες, η ιθαγένεια αποδίδεται με τη γέννηση ή την πολιτογράφηση και απαιτεί μόνο τον ένα γονέα με καταγωγή κοινή. Ωστόσο το σχολικό εγχειρίδιο δεν αναφέρει την διαδικασία της κλήρωσης στην αρχαία δημοκρατία για την ανάθεση αξιώματος σε πολίτη, η οποία τεκμηριώνει την πραγματική ισότητα των

¹⁷² Η συγκεκριμένη ισότητα πολιτών ερμηνεύεται εντός του πλαισίου (context) της και αφορά όσους έχουν το δικαίωμα του πολίτη. Εξαιρούνται από την ιδιότητα του πολίτη οι γυναίκες και όσοι έχουν μητρογαμμική σχέση με Αθηναία, οι «ξένοι», οι δούλοι, τα παιδιά.

¹⁷³ Στο κεφ. 4 της ΚΠΑ Ε'τάξης συγκρίνεται η αρχαία με τη σύγχρονη δημοκρατία.

πολιτών (Ranciere, 2009), αφού με αυτό τον τρόπο αναγνώριζε ισότιμα τις ικανότητες διαχείρισης της εξουσίας από τους πολίτες. Ακόμη δεν ενημερώνει τους μαθητές για τους τρόπους απόδοσης ευθύνης στους πολίτες που διαχειρίζονται, μέσω της κλήρωσης και της υποχρεωτικής συμμετοχής, την εξουσία και ζημιώνουν το κράτος. Η τήρηση των νόμων, όπως προκύπτουν στο πλαίσιο της αυτοθέσμησης μέσω της αυτοπρόσωπης, άμεσης συμμετοχής των πολιτών, είναι υποχρεωτική για όλους και οι ποινές για τους παραβάτες διαφέρουν ανάλογα με το αδίκημα όπως η επιβολή πρόστιμου και αποζημίωσης, η δήμευση περιουσιών, η αφαίρεση πολιτικών δικαιωμάτων, ο οστρακισμός και η θανάτωση (Σακελλαρίου, 2012:135-6 στο Χατζαργυρού, 2015:15).

Αποκρύπτεται επίσης ότι η αστική δημοκρατία στην Ελλάδα δεν περιλάμβανε τις γυναίκες μέχρι το 1954, ενώ ανέχτηκε και αξιοποίησε προς όφελός της τον διαχωρισμό των πολιτών στη βάση της πολιτικής τους ιδιότητας με βασανιστήρια (Φραγκούλης, 2016/ Σιμόπουλος, 2008) και παράνομες φυλακίσεις μέχρι και σήμερα (Γρίβας, 2013). Ενήλικες και μαθητές «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος σπάνια συσχετίζουν την έννοια με την αρχαία ελληνική δημοκρατία και την πολιτική κοινότητα (την *πόλιν*), όπως τεκμηριώνεται από τις μεμονωμένες αναφορές σε συσχετισμό με την έννοια του πολίτη, ενώ παράλληλα τεκμηριώνεται ότι η ελευθερία της βούλησης συνδέεται άμεσα από τα υποκείμενα με την έννοια της δημοκρατίας¹⁷⁴ και την ιδιότητα του πολίτη.

«(εκπ/κός) Ένας υπεύθυνος, ελεύθερος άνθρωπος [είναι ο πολίτης]... (συν/ξη, 15/5/2014),

«(γονέας) ένα άτομο ελεύθερο, ένα άτομο να εκφράζεται ελεύθερα...» (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) Ο πολίτης της αρχαίας Ελληνικής Δημοκρατίας.... Ο πολίτης είναι αυτός που αισθάνεται υποχρέωση του να φροντίσει την πόλη και να ωφεληθεί από την πόλη...» (συν/ξη, 15/5/2014)

«(μαθήτρια) οι άνθρωποι είναι οι πολίτες, εμείς ε..., δηλαδή οι γονείς μας... που μπορούμε να ζούμε όπως... θέλουμε» (η. π., 7/2/2014)

1.δ. Οι προϋποθέσεις της πολιτειότητας

Οι ατομικές και συλλογικές, εθνικές, κοινωνικές, πολιτικές, ταυτότητες συγκροτούν το αίσθημα του *ανήκειν* για το άτομο. Η μνήμη αποτελεί βασικό στοιχείο για την συγκρότηση της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας, που ωστόσο δεν βασίζεται στην πραγματική αποτύπωση των γεγονότων αλλά στην επιλεκτική ανάμνησή τους (Θεοδωρίδης, 2001). Όπως τεκμηριώνεται από μεμονωμένες απόψεις των ενήλικων

¹⁷⁴ βλ. σχετικά κεφ. Α. σ. 61.

υποκειμένων η ατομική συνειδητοποίηση και η ιστορική γνώση είναι βασικές προϋποθέσεις για την άσκηση της πολιτειότητας.

«(εκπ/κοί) ...*Το να νιώσει κανείς πολίτης πρέπει καταρχήν να είναι πολύ συνειδητοποιημένος σαν άτομο...*(συν/ξη, 15/3/2013), ...*Επίσης πιστεύω ότι πρέπει (ο πολίτης) να έχει και κάποιες γνώσεις ιστορικές...*» (συν/ξη, 19/4/2013).

Σύμφωνα με τον Giddens (1991:42-53) η συγκρότηση του εαυτού και της ταυτότητας συνδέεται με τον αναστοχασμό, δηλαδή αποτελεί διαδικασία. Ωστόσο η εθνική ταυτότητα των ατόμων αφορά την εθνική συνείδηση που είναι κατασκευή και, όπως είδαμε πιο πάνω, ταυτίζεται με την κοινωνική και πολιτική συνείδηση και ταυτότητα. Όμως διαμορφώνεται άνισα¹⁷⁵ ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες στο πλαίσιο του κοινωνικού-ταξικού ανταγωνισμού και στις περιοχές μιας χώρας (κέντρο-περιφέρεια, εθνοτική διαφοροποίηση). Στην ιστορική του πορεία το έθνος-κράτος χαρακτηρίζεται από διαδικασίες επέκτασης ενώ σταδιακά νομιμοποιείται να ενώσει διασκορπισμένες ομάδες πληθυσμού. Ομάδες που διαφοροποιούνται ως προς τη γλώσσα, την καταγωγή, την κοινή ιστορία ενώνονται κάτω από ένα εθνο-κρατικό φαντασιακό, μια και ο διαχωρισμός των εδαφών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ήταν αδύνατον να μπορεί να συμβεί¹⁷⁶. Η ένωση των ατόμων στα πλαίσια του έθνους-κράτους με στόχο τη συνοχή και την κοινωνική ευταξία συντελείται τελικά μέσω ενός κοινού φαντασιακού (Καστοριάδης, 1985 & Άντερσον, 1997) που ορίζει το «εμείς» σε συγκεκριμένα εδαφικά όρια. Το κοινό φαντασιακό δομείται μέσα από θεσμούς όπως η κρατική εκπαίδευση, όπου αναπαράγεται η κυρίαρχη θρησκεία και γλώσσα, ο κυρίαρχος πολιτισμός, η κυρίαρχη αντίληψη της ιστορικής μνήμης.

1.ε. Η απονομή της ιδιότητας του πολίτη

¹⁷⁵ Η εθνική ταυτότητα συγκροτείται κυρίως με βάση την κυρίαρχη ομάδα και τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά. Οι υπόλοιπες ομάδες ατόμων που φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (γλωσσολογικές, ήθη και έθιμα, συμπεριφορές και πρακτικές με βάση την κοινωνική καταγωγή τους, κ.ά.) συνήθως στα πλαίσια της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας υποτιμούνται. Τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα βιώνουν έντονες συγκρούσεις (φαντασιακή δόμηση) και πολλές φορές αισθάνονται ότι αδικούνται από την κυρίαρχη ομάδα. Έτσι συχνά αναπτύσσονται φαινόμενα τοπικισμού. Τα παραπάνω αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης άνισα από περιοχή σε περιοχή και κυρίως με έντονες διαφορές μεταξύ των ατόμων που κατοικούν στα μεγάλα αστικά κέντρα και των κατοίκων που κατοικούν στην περιφέρεια.

¹⁷⁶ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πόλη της Θεσσαλονίκης στα τέλη του 19^{ου} αι. όπου συνυπάρχουν οι βαλκανικοί λαοί ειρηνικά. Λίγο αργότερα ο αρνητικός τρόπος υποδοχής των Ελλήνων προσφύγων της Μικράς Ασίας που είναι φορείς της οθωμανικής γλώσσας και κουλτούρας από τους Ελλαδίτες και τους κρατικούς θεσμούς τεκμηριώνει ότι η εθνική ταυτότητα διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου «κατασκευάζοντας» σταδιακά τα «αντικειμενικά» κριτήρια που όριζαν την «κοινή» πολιτιστική κληρονομιά. Βλ. σχετικά Hobsbaum (ibid) και Καστοριάδη (ibid).

Ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο απονέμεται η ιδιότητα του πολίτη από το ελληνικό κράτος διαφέρει μεταξύ των ατόμων ως προς την ηλικία και την καταγωγή. Η ιθαγένεια απονέμεται αυτοδίκαια με τη γέννηση στα παιδιά των ελλήνων πολιτών και με την πολιτογράφηση¹⁷⁷, στα παιδιά των μεταναστών, υπό μια σειρά από προϋποθέσεις που τα τελευταία χρόνια μεταβάλλονται διαρκώς¹⁷⁸. Όμως η απονομή της ιθαγένειας δεν σημαίνει ότι όλοι ασκούν όλα τα δικαιώματα ισότιμα όπως τεκμηριώνεται:

i. **Η παιδική ηλικία**

Τα παιδιά δεν αναγνωρίζονται ως πολίτες από τον κόσμο των ενηλίκων στην Ελλάδα. Είναι χαρακτηρισμένα από τους μελετητές των κοινωνικών επιστημών ως *άφωνη ομάδα* (μαζί με τις γυναίκες), επειδή δεν έχουν μέχρι σήμερα τη δυνατότητα να εκφράσουν τα αιτήματά τους, να διεκδικήσουν δικαιώματα (Hardman, 1973). Σύμφωνα με τον Van der Geest (1996), αν και η παιδική ηλικία αποτελεί κεντρική αξία στον δυτικό πολιτισμό, τα παιδιά δεν αναγνωρίζονται ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα αλλά ως μελλοντικά ανθρώπινα όντα. Είναι συνεχώς παρόντα δίπλα στον ενήλικο κόσμο, θεωρούνται εξαιρετικά πολύτιμα αλλά είναι βουβά. Οι ενήλικες δεν εκφράζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις απόψεις των παιδιών, επειδή τα θεωρούν ανώριμα και ατελείς εκδοχές του δικού τους εαυτού και εφόσον είναι εξαρτώμενα για την επιβίωση τους από τους ενήλικες, θα πρέπει να υπόκεινται στην εξουσία των ενηλίκων (της οικογένειας, δασκάλων, σχολείου, γειτονιάς, κ.ά.). Οι ενήλικες στο χώρο του σχολείου τεκμηριώνεται ότι θεωρούν τα παιδιά ανώριμα για να κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη και ότι δεν πρέπει να έρχονται σε επαφή με την πολιτική διαπαιδαγώγηση από πολύ μικρή ηλικία.

«(εκπ/κός) Από κάποια ηλικία και μετά, μετά από την Δ' δημοτικού νομίζω ότι είναι αρκετά έτοιμα να κάνουν κάποια πράγματα. Αλλά εντάξει δεν είναι ακριβώς πολίτες» (συν/ξη, 28/4/2014).

Η έννοια της παιδικής ηλικίας ορίζει εκείνες τις αξίες, αντιλήψεις, τις συμπεριφορές αλλά και πρακτικές που διαχωρίζουν τα παιδιά από τον κόσμο των ενηλίκων. Είναι εκείνα τα έθιμα, εκείνοι οι νόμοι που εμποδίζουν τους νέους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν και κυρίως να συμμετέχουν ενεργητικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στα πλαίσια της ιδιοκτησιακής

¹⁷⁷ βλ. σχετικά στο ίδιο κεφάλαιο 1.α. Το δίπολο πολίτης ή υπήκοος, σ. 133.

¹⁷⁸ βλ. σχετικά κεφ. Δ. σ. 197.

λογικής του σύγχρονου κόσμου το παιδί αντιμετωπίζεται ως πολύτιμο κτήμα αλλά και δαπανηρή ενόχληση (Χολτ, *ibid*:19-26).

Τις τελευταίες δεκαετίες η σχολή της αλληλεπίδρασης παύει να θεωρεί το παιδί αντικείμενο προστασίας αλλά υποκείμενο δράσης. Η έννοια της παιδικής ηλικίας θεωρείται κοινωνική κατασκευή (James & Prout, 1997), αφού καθιερώθηκε στη βάση της προτεσταντικής λογικής του σύγχρονου καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών, που διαχώρισε τα άτομα μέσω της εργασίας σε ενήλικες και παιδιά. Το παιδί χαρακτηρισμένο ως ατελές αδυνατεί να συμμετάσχει στην παραγωγή και κατανάλωση αγαθών παρά μέσω των ενηλίκων που το κηδεμονεύουν.

Ο ορθολογισμός τον 19^ο αι. ανακάλυψε την παιδική ηλικία και τη διαχώρισε (Γκουγκουλή & Κούρια, 2000:9-11) από τον κόσμο των ενηλίκων. Από τον 20^ο αιώνα η κυρίαρχη αντίληψη για το παιδί αλλάζει, πλέον δεν θα πρέπει να θεωρείται ιδιοκτησία κανενός αλλά ένα αυτόνομο άτομο (Χολτ, *ibid*). Το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ικανό να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του και να δρα με στόχο την εκπλήρωση των αναγκών και επιθυμιών του.

Στο πλαίσιο της αντίληψης για την παιδική ηλικία οι ενήλικες δηλώνουν συχνά άγνοια για την ιδιότητα του πολίτη σε συνάρτηση με τους μαθητές

«(εκπ/κός) *Όχι δε γνωρίζω ακριβώς...* [σε ποια ηλικία οι μαθητές γίνονται πολίτες] (συν/ξη, 16/6/2014), ... *Δεν ξέρω...*(συν/ξη, 16/6/2014) *«Πολίτες... [αμηχανία] ε..., ξέρω γω [γίνονται]...»* (συν/ξη, 20/5/2014).

Η επικρατούσα άποψη των ενηλίκων για το πότε οι μαθητές αποκτούν την ιδιότητα του πολίτη είναι με την ενηλικίωση στα 18 έτη, που αποκτούν το δικαίωμα της ψήφου, επειδή οι μαθητές πριν από αυτή την ηλικία θεωρούνται ανώριμοι να διεκπεραιώνουν υποχρεώσεις

«(εκπ/κός) *...Από τη στιγμή που ορίζουμε πολίτη εκτός από δικαιώματα να έχει και υποχρεώσεις, μάλλον θα το έβαζα μετά την ενηλικίωση του»* (συν/ξη, 29/4/2014).

Ακόμη όμως και αυτοί που εκφράζουν τη συγκεκριμένη άποψη εμφανίζονται ανασφαλείς, δεν είναι σίγουροι για ό,τι πιστεύουν ή γνωρίζουν.

«(εκπ/κός) *Στα 18 τους; Που ψηφίζουνε; Ναι γιατί μπορούνε να ψηφίσουνε και να έχουν άποψη»* (συν/ξη, 14/5/2014),

«(γονέας) *...το τυπικό είναι από την στιγμή που ενηλικιώνονται και μετά...;*» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) *Ενδεχομένως ναι [με την ψήφο] αλλά ...;*» (συν/ξη, 14/5/2014).

Οι ίδιοι οι μαθητές, αν και πιστεύουν ότι έχουν κάποια δικαιώματα¹⁷⁹, δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως πολίτη και συμφωνούν με την άποψη των ενηλίκων ότι τα παιδιά δεν μπορεί να είναι πολίτες επειδή είναι ανώριμα. Ακόμη ταυτίζονται εδώ οι απόψεις των ενηλίκων με των ανήλικων, καθώς συσχετίζουν την ιδιότητα του πολίτη με την ενηλικίωση και το δικαίωμα της ψήφου.

«(μαθήτρια) Εμείς είμαστε παιδιά, πώς μπορούμε να είμαστε πολίτες... (μαθητής) τι ξέρουμε εμείς, είμαστε μικρά παιδιά..., (μαθητής) ...όταν μεγαλώσουμε [πετάγεται άλλος] στα 18 που θα ψηφίζουμε, τότε [θα γίνουμε πολίτες]» (η. π., 25/1/2014).

Ωστόσο τα παιδιά κρατούν όπλα και πολεμούν, παράγουν βία αλλά και δέχονται συνεχώς. Θεωρούνται άλλες φορές ικανά να είναι εκμεταλλεύσιμα εργατικά χέρια και άλλες φορές ανίκανα να κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη και μέσω αυτής δικαιώματα, όπως τεκμηριώνεται από μεμονωμένη άποψη μαθητή.

«(μαθητής) ...Δηλαδή κάποιος μπορεί να είναι υπήκοος μιας χώρας αλλά να μην ζει ως πολίτης. Να μην έχει ξέρω γω τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που θα ήθελε, ε... όπως εμείς, τα παιδιά...» (συν/ξη, 25/1/2014).

Στην Ελλάδα ο νόμος ορίζει την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωσή, που τοποθετείται στα 18 χρόνια. Μεμονωμένα τεκμηριώνεται από ενήλικες ότι η ενηλικίωση θα έπρεπε να ορίζεται όπως παλαιότερα στα 21 έτη και συσχετίζεται με την ωριμότητα.

«(εκπ/κός) Μεγάλοι, μη σας πω μετά τα 21. Δηλαδή το παλιό ηλικιακό όριο για τις εκλογές και την ενηλικίωση εγώ το έβρισκα ότι ήταν, τα παιδιά ότι ήτανε πιο ώριμα τότε σε αυτή την ηλικία και το βλέπω και γύρω μου από συγγενικά πρόσωπα, από φιλικά πρόσωπα, από το ίδιο μου το παιδί. Από τα 18 ως τα 21 σίγουρα αποκτούν περισσότερη υπευθυνότητα, ξεφεύγουν από το σχολείο, και τις τρέλες που κάνουν στο σχολείο και καλύπτονται από τα νιάτα τους, με την δικαιολογία ας πούμε ότι είναι νέοι. Εντάσσονται σε κάποιες σχολές ή βγαίνουν στους χώρους εργασίας, αποκτούν εμπειρίες και τότε είναι πιο έτοιμοι και για να γίνουν πολίτες και για να παίρνουν αποφάσεις» (συν/ξη, 29/4/2014).

ii. Ετερότητα και ιθαγένεια.

Αν και το δικαίωμα του παιδιού στην ιθαγένεια ως εθνικότητα ορίζεται από τη Σύμβαση των δικαιωμάτων του Παιδιού, στο σχολείο οι μετανάστες, οι μειονότητες, οι «άλλοι» μέχρι και σήμερα καλούνται να ενστερνιστούν τις «αλήθειες» που αφορούν την κυρίαρχη ιστορική μνήμη της πλειονότητας (Αβδελά, 1997:27-48/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005), που έρχεται πολλές φορές σε σύγκρουση με τις «αλήθειες» της δικής τους ομάδας. Παρόλο που το νέο αναλυτικό πρόγραμμα

¹⁷⁹ βλ. σχετικά κεφ. Γ. σ. 144 και 161.

ορίζει τη διαπολιτισμικότητα¹⁸⁰ ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της κρατικής εκπαίδευσης, δεν φαίνεται στο πρόγραμμά του να περιλαμβάνει ουσιαστικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών ούτε να προωθεί εκείνο το πλαίσιο που να σέβεται την ταυτότητα των «ξένων» μαθητών (Ασκούνη, 1997:442-490). Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς και των γηγενών διαμορφώνεται στη βάση της ανταλλαγής των κυρίαρχων πολιτισμικών εμπειριών της πλειονότητας και πολύ λιγότερο των εμπειριών των «άλλων», όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση.

«(παρατήρηση) Κάλεσα τον Α. [αλβανικής καταγωγής] και τον Β. [αρμένικης] να μιλήσουν στη γλώσσα τους και να συστηθούν. Κανείς δεν είχε ακούσει τις γλώσσες τους, εκτός από τις βρισιές πάνω στα νεύρα και όταν μιλάνε μεταξύ τους οι ομοεθνείς μαθητές. Οι υπόλοιποι έδειξαν ενδιαφέρον και βρήκαν κοινό στοιχείο τη λατινική γραφή. ... (η. π., 21/2/2014), ... Φέρανε την πρώτη φορά ελληνικές συνταγές, υπάρχει μια διστακτικότητα από τα παιδιά να εκφράσουνε δικά τους στοιχεία, αντιστέκεται και η οικογένεια, φοβούνται, τη δεύτερη φορά που επέμενα φέρανε από τη χώρα τους..., είπα στον Β. να φέρει παραδοσιακή μουσική από την Αρμενία αλλά ποτέ δεν έφερε...» (η. π., 13/3/2015).

Στον ελλαδικό χώρο προκύπτουν συνεπώς, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης, φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας (Νικολάου, 2014). Ο «άλλος» εκλαμβάνεται ως ο κύριος υπεύθυνος και ως ο πλέον επικίνδυνος για την αλλοίωση των χαρακτηριστικών (όπως ορίζονται από το κυρίαρχο φαντασιακό) που συγκροτούν το έθνος-κράτος (Παπαδημητρίου, 1995:50-60/ Τζαβάρας, 1995:61-67/). Αδυνατεί να εκφράσει τις απόψεις του, στο σχολείο αξιολογείται με βάση αυτές, στα κοινωνικά δρώμενα περιθωριοποιείται¹⁸¹ (Λίποβατς, 1995: 107-111).

«(παρατήρηση) Ο Β. είχε άγνωστη λέξη στο κείμενο τις “παντόφλες”, οι άλλοι γελάνε... προχθές είπε την καθαρίστρια “σκουπίστρια”..., μεταναστόπουλο δεύτερης γενιάς ζε γκετοποιημένο τόσο έντονα που δεν γνωρίζει τις απλές λέξεις στα ελληνικά, ...» (η. π., 21/1/2015)

Σήμερα το ελληνικό σχολείο διαμορφώνεται στη βάση της ετερότητας περισσότερο από ποτέ λόγω της ετήσιας εισροής χιλιάδων προσφύγων και μεταναστών στη χώρα. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι ο αριθμός μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνεται διαρκώς, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει υποχωρήσει

¹⁸⁰ βλ. σχετικά κεφ. Β. σ. 110.

¹⁸¹ «(παρατήρηση) Ήρθε η Αϊσέ πρόσφυγας από την Τουρκία, δεν μιλάει σε κανέναν... η δασκάλα έχει πελαγώσει, δεν ξέρει γρι τουρκικό, καμιά συνήθεια, αναρωτιέμαι πού θα κάνει την προσευχή της... δεν υπάρχει υλικό κι όλοι ψάχνονται... τη συναντάω στις σκάλες και της λέω merhaba κι ένα παιδικό τραγούδι στη γλώσσα της... μου χαμογέλασε... με ψάχνει με τα μάτια στο προαύλιο αλλά είναι πολύ διστακτική» (η. π. 19/1/2015).

έναντι της ειδικής αγωγής μέσα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ολοένα και αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των «άλλων» μαθητών, χαρακτηρίζονται από την έλλειψη, σχετικής εμπειρίας¹⁸², επικεντρώνουν την διδασκαλία της ελληνικής στη μεταγλώσσα παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι όχι μόνο είναι μια δεύτερη ξένη γλώσσα για τους μαθητές αυτούς¹⁸³ αλλά συχνά δεν έχουν διδαχθεί ούτε την μητρική τους.

«(παρατήρηση) ...τόσα χρόνια εμπειρία, συνέδρια, προσπάθειες για την διαπολιτισμική πήγαν στον βρόντο... κανείς δεν ενδιαφέρεται για την εμπειρία του δασκάλου σε τσιγγάνοπουλα, μεταναστούπουλα, είπα στη διευθύντρια ότι ήμουν [δίδασκα] σε μειονοτικό τουρκόφωνο πληθυσμό και μπορώ να βοηθήσω, τίποτα, κανένα ενδιαφέρον... απλά καταναλώνουν τις ώρες τους... και τα απομονώνουν στο γραφείο. Αναρωτιέμαι γιατί τόσο ενδιαφέρον για την ειδική αγωγή και τίποτα για τα «ξένα» παιδιά;» (η. π., 12/5/2015).

Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (ibid) η έντονη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με τα παγιωμένα προβλήματα του σχολείου, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών, οι ακατάλληλες σχολικές αίθουσες, η απουσία στοχευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α. διαμορφώνουν ένα εξαιρετικά δυσμενές περιβάλλον για όλους τους μαθητές που πρέπει να επιβιώσουν μέσα σε αυτό.

Στη βάση των παραπάνω τα άτομα στο χώρο του σχολείου δεν είναι ενημερωμένα για ό,τι ισχύει σχετικά με την ιθαγένεια των αλλοδαπών μαθητών, ενώ όταν εικάζουν οι ενήλικες, αισθάνονται ανασφάλεια για όσα πιθανολογούν.

«(γονέας) Όχι [δε γνωρίζω]...» (συν/ξη, 20/6/2014). «(εκπ/κοί) Δεν είμαι σίγουρη (συν/ξη, 20/5/2014)... έτσι δεν είναι... δεν ξέρω» (συν/ξη, 29/4/2014).

Από την άλλη οι μαθητές δεν έχουν σκεφτεί καθόλου αυτό το ζήτημα και θεωρούν ότι όλα τα «ξένα» παιδιά αποκτούν, όπως και οι ίδιοι με τη γέννησή τους, την ιθαγένεια της χώρας που γεννήθηκαν.

«(μαθητής) ε... αφού αυτός είναι αλβανός κυρία... (μαθήτρια) έχει αλβανική υπηκοότητα [αγανακτισμένη που δεν το κατανοώ ως αυτονόητο]» (η. π., 7/11/2014).

Όταν από τη συζήτηση προκύπτει ότι κάποιοι μαθητές έχουν ελληνική ιθαγένεια αλλά διαφορετική εθνική καταγωγή δημιουργείται αναστάτωση και περιέργεια. Δεν το έχουν φανταστεί.

«(μαθήτρια) δηλαδή είσαι με δική μας ιθαγένεια και αλβανή;...[φωνές, απορίες] Πώς γίνεται αυτό; [κοιτάζονται μεταξύ τους]» (η. π., 7/11/2014).

¹⁸² Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι μέχρι και σήμερα οι μόνιμοι εκπ/κοί με εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και σχετικές σπουδές δεν μπορούν να διδάξουν στο τμήμα ένταξης και αργότερα υποδοχής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Έτσι στελεγχώνονται αυτά τα τμήματα από άπειρους εκπ/κούς μέσω ΕΣΠΑ.

¹⁸³ βλ. κεφ. Β. σ. 110

Ωστόσο υπάρχουν και τα παιδιά χωρίς ιθαγένεια ή θρήσκευμα που συνήθως το αποσιωπούν.

«(παρατήρηση) Η Τ. τόση ώρα δε μιλούσε, δε συμμετείχε, όσο γινόταν μεγάλος σαματάς με την ιθαγένεια. Όταν τελείωνε η κουβέντα πήρε το λόγο και δήλωσε ότι δεν έχει ακόμη ιθαγένεια και ούτε θρησκεία. Εξήγησε ήρεμα τα προβλήματα και τις επιλογές που έχει η οικογένεια και απάντησε στις απορίες των παιδιών. Επειδή άρχισαν να την πιέζουν κάποιοι και να της μιλούν με αγένεια, σηκώθηκε όρθια και άρχισε να περιγράφει το πώς μπήκε παράνομα στην Ελλάδα. Μετά κάθισε ήσυχη, ενώ όλοι οι άλλοι μείναμε άφωνοι.» (η. π., 23/5/2014)

Η νομοθεσία για το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών στην ιθαγένεια αλλάζει συνέχεια, συναντά προβλήματα στην πρακτική της εφαρμογή και αντιστάσεις από μέρος του πληθυσμού, οπότε τα άτομα δεν έχουν δυνατότητα να γνωρίζουν τι ακριβώς ισχύει για το ζήτημα αυτό. Από την άλλη τα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δεν είναι ενημερωμένα στη βάση της επικαιρότητας¹⁸⁴.

Ωστόσο πολλοί είναι οι ενήλικες, όπως τεκμηριώνεται, που διαφωνούν με το σημερινό πλαίσιο απονομής της πολιτειακής ιδιότητας στους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των αλλοδαπών. Έτσι αντιπροτείνουν το δικαίωμα επιλογής στην ιθαγένεια, είτε κατά την ενηλικίωση (18 έτη) για όλους τους μαθητές, είτε αυτόματα να απονέμεται με τη γέννηση

«(εκπ/κοί) [θα ήθελα] να επιλέγει ο πολίτης την ιθαγένειά του στα 18, για όλους το ίδιο να ισχύει, ... (συν/ξη, 20/5/2014), ... Να δίνεται με τη γέννηση σε όλους» (συν/ξη, 15/5/2014).

iii. Πληροφόρηση και γνώση για την ιθαγένεια

Συνήθως, τα υποκείμενα ενημερώνονται, όπως τεκμηριώνεται, για το θέμα της ιθαγένειας, που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια μεγάλες διαστάσεις στην ελληνική κοινωνία από την τηλεόραση, τα διδακτικά εγχειρίδια της Κ.Π.Α., ή τυχαία από προσωπική εμπειρία.

«(γονέας) Όχι δεν ξέρω... Ακούω κάποια στιγμή στην τηλεόραση που λέει ότι πρέπει να είναι κάποια συγκεκριμένα χρόνια εδώ πέρα οι γονείς τους για να αποκτήσουν ιθαγένεια. ... αλλά δεν ξέρω το ζήτημα» (συν/ξη, 20/6/2014) .

«(εκπ/κός) Δεν το ήξερα [ότι έχουν το δικαίωμα της ιθαγένειας], το διάβασα στο βιβλίο της Πολιτικής Αγωγής που λέει ότι όταν ενηλικιώνονται έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν να πολιτογραφηθούν ως Έλληνες υπήκοοι» (συν/ξη, 20/5/2014).

Ωστόσο η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική¹⁸⁵, όπως τεκμηριώνεται¹⁸⁶,

¹⁸⁴ βλ. σχετικά εγχειρίδιο ΚΠΑ, Ε' τάξη, κεφ. 2. και κεφ. Δ., σ. 190-197

¹⁸⁵ Στη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μελέτης το πλαίσιο πολιτογράφησης αλλάζει. Μηχανογραφείται η διαδικασία και τίθεται προϋπόθεση τα επτά έτη παραμονής στη χώρα και σύστημα 20 ερωτήσεων που θα απαντήσει ο αιτών/ούσα την ιθαγένεια. Βλ. σχετικά <http://www.avgi.gr/article/10813/8751934/p-skourletes-aplopoiese-tes-diadikasias-apokteses-tes-ellenikes-ithageneias> προσπελάστηκε στις 10/3/2019.

«(εκπ/κός) Χρειάζεται πάρα πολύ μεγάλη διαδικασία από ότι ξέρω. Μια φίλη του γιου μου γεννημένη στην Ελλάδα, 21 [ετών], αγωνίζεται εδώ και χρόνια [να πάρει την ελληνική ιθαγένεια], και πηγαίνει και έρχεται στην πατρίδα της και κάνει και εκεί χαρτιά και εδώ χαρτιά και ακόμα εκκρεμεί το ζήτημα της...» (συν/ξη, 15/5/2014),

«(εκπ/κός) ...δεν τα ξέρω πάρα πολύ καλά, πρέπει να μείνουν κάποια χρόνια, δεν ξέρω συντρέχουν [διάφορα], απλά από διάφορους μετανάστες που γνώριζα έτσι παλιά, ...» (συν/ξη, 20/5/2014).

Αυτό που γίνεται σαφές είναι ότι οι γνώσεις των υποκειμένων είναι ελάχιστες και αντιφατικές για την ιθαγένεια κυρίως των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των υπολοίπων.

«(εκπ/κός) Ξέρω ότι άμα γεννηθούν στην Ελλάδα ας πούμε, παίρνουνε την υπηκοότητα την Ελληνική. Γίνεται έτσι ή όχι; ..., ...τα μεταναστόπουλα [γίνονται πολίτες] όταν γίνουν 18 χρονών, αν γεννήθηκαν Ελλάδα και εφόσον το διεκδικήσουν..., ...Δεν είμαι σίγουρη αλλά νομίζω εφόσον έχουν τελειώσει το Ελληνικό σχολείο; Κάπως έτσι; Νομίζω έτσι είναι. Το Δημοτικό ή και το Γυμνάσιο; Δεν είμαι βέβαιη. Την υποχρεωτική εκπαίδευση; ... Για το Δημοτικό είμαι βέβαιη αλλά δεν είμαι σίγουρη και για το Γυμνάσιο» (συν/ξη, 11/4/2013).

iv. Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια

Μέσω της συνθήκης της Λισαβόνας (2007) που ακολούθησε τις συνθήκες του Άμστερνταμ (1997) και της Νίκαιας (2001) θεσπίζεται η ευρωπαϊκή ιθαγένεια συμπληρωματική και όχι αντιθετική της εθνικότητας. Πολίτης της Ε.Ε. είναι κάθε πρόσωπο που έχει την εθνική ιθαγένεια ενός από τα κράτη μέλη και έχει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις δημοτικές και στις ευρωπαϊκές εκλογές ακόμη και αν κατοικεί σε άλλο κράτος (άρθρο 22 ΣΛΕΕ, πρώην άρθρο 19 ΣΕΚ)¹⁸⁷. Απαγορεύεται κάθε διάκριση λόγω ιθαγένειας (άρθρο 2 & 18) για την άρση της ανισότητας με έμφαση στις μειονότητες.

Από το 2014 το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Ευρώπη για τους Πολίτες 2014-2020¹⁸⁸» αναπτύσσει μια ρητορική για την «ενεργή συμμετοχή των πολιτών, μέσω των οργανώσεών τους, στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης». Αδελφοποιήσεις και Δίκτυα Πόλεων, πρωτοβουλίες για την Ευρωπαϊκή Μνήμη και σχέδια των οργανώσεων της Κοινωνίας Πολιτών θα ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας και της πολυμορφίας της ΕΕ, θα αναπτύξουν την ευρωπαϊκή ιδιότητα του

¹⁸⁶ βλ. κεφ Δ., σ. 197

¹⁸⁷ βλ. σχετικά τα κείμενα των Συνθηκών

<http://www2.parliament.cy/parliamentgr/101/codified%2030%20march%202010.pdf>

https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdf και

https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/el_nice.pdf

¹⁸⁸ βλ. σχετικά το κείμενο στο https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/2018_programme_guide_el.pdf προσπελάστηκε στις 11/2/2019

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

πολίτη μέσω εθελοντικών και διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών. Τα γενικά χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι η ισότιμη πρόσβαση, η διακρατικότητα και η τοπική διάσταση, ο διαπολιτισμικός διάλογος, ο εθελοντισμός.

Ωστόσο, όπως τεκμηριώνεται, κανένα από τα άτομα δεν συναρτά την ιδιότητα του πολίτη με την Ε.Ε. ούτε είναι ενημερωμένο για τις συνθήκες που απονέμουν την ευρωπαϊκή ιθαγένεια ή για το πρόγραμμα που την προωθεί.

«(γονέας) Όχι δεν το γνωρίζω, υπάρχει τέτοιο πράγμα; ... (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) ...Δεν το ξέρω αλλά δεν με ενδιαφέρει, έτσι που μας φέρονται...» (συν/ξη, 14/6/2014).

Αντίθετα τα άτομα έχουν δομήσει αρνητική σχέση με την Ε.Ε., που δεν χαίρει εμπιστοσύνης από αυτά. Στο σύνολο τους δεν αναγνωρίζουν την ισότιμη σχέση μεταξύ των χωρών-μελών της Ένωσης αλλά την κυριαρχία και επιβολή της Γερμανίας.

«(εκπ/κοί) [Γελαίει] Δεν υπάρχει μέσα στο μυαλό μου αυτό το πράγμα, ειδικά η λέξη ένωση, ενωμένος...» (συν/ξη, 14/5/2014), ...ναι, αρνητικό [συναίσθημα]... (συν/ξη, 9/5/2014), ...Θεωρώ ότι δεν υπάρχει Ευρωπαϊκή Ένωση. Θεωρώ ότι υπάρχει μια χώρα [Γερμανία] που πάει να μας κάνει ότι θέλει, να γίνει πάλι υπερδύναμη και να επηρεάζει τις ζωές όλων μας. Αυτό» (συν/ξη, 20/5/2014)

Παράλληλα πιστεύουν ότι η Ε.Ε. επηρεάζει αρνητικά τη ζωή τους σε πολύ μεγάλο βαθμό

«(γονέας) Όλους μας [επηρεάζει]. Εννοείται ναι ... (συν/ξη, 20/6/2014),

«(εκπ/κός) ...Ολωνών τη ζωή επηρεάζει [η Ε.Ε.] φυσικά. [Των μαθητών] επίσης» (συν/ξη, 28/4/2014).

Οι παράγοντες που διαμορφώνονται αρνητικά, σύμφωνα με τις απόψεις των ατόμων, από την Ε.Ε. είναι οι οικονομικοί πόροι και η πολιτική της χώρας.

«(εκπ/κοί) ...Εφ ' όσων διαφεντεύει τους οικονομικούς μας πόρους εμμέσως διαφεντεύει την ζωή μας... (συν/ξη, 15/5/2014), ...Ε! από την στιγμή που καθορίζει και την πολιτική στην Ελλάδα και τις κυβερνήσεις και τις αποφάσεις όλες...» (συν/ξη, 6/5/2014).

v. Ο ρόλος του σχολείου στην απονομή της ιδιότητας στους μαθητές

Πέρα από την ενηλικίωση και το δικαίωμα της ψήφου, από τις απόψεις των ενήλικων τεκμηριώνεται ότι η απονομή της ιδιότητας του πολίτη στους μαθητές συναρτάται με την ένταξη στην κοινωνική ομάδα και το σχολείο και την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, δηλαδή προκύπτουν κοινές θέσεις με αυτές για την πολιτειότητα των ενηλικίων επηρεασμένες από τον κοινοτισμό και την εθνική συνείδηση.

«(εκπ/κοί) ... Αλλά πολίτης δεν είναι από τη στιγμή που είναι ενταγμένος μέσα σε μια κοινωνία, έστω και σε μια μικρή ομάδα; (συν/ξη, 6/5/2014), ... πολίτες γίνονται και στην λειτουργία

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

τους σαν μαθητές μέσα στο πλαίσιο του σχολείου... (συν/ξη, 13/5/2014), ...Όταν λειτουργούνε υπεύθυνα.» (συν/ξη, 29/4/2014).

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι θα έπρεπε σύμφωνα με την ελληνική παράδοση να λαμβάνουν την ιθαγένεια όσοι συμμετέχουν στην ελληνική παιδεία

«(εκπ/κός) ...Νομίζω ότι είναι εντελώς απαράδεκτο. Και είναι τρεις φορές απαράδεκτο για εμάς τους Έλληνες που θεωρούσαμε πάντοτε Έλληνα αυτόν που μετέχει στην ελληνική παιδεία. Από την στιγμή λοιπόν που εμείς οι ίδιοι αντιστρέφουμε αν όχι , αντιστρέφουμε και τις αρχές μας και τις παραδόσεις μας ό,τι είχαμε να υπερηφανευτούμε σαν λαός. Έτσι δεν είναι»; (συν/ξη, 15/5/2014)

Μεμονωμένα ακόμη τεκμηριώνεται ότι οι μαθητές πέρα από την τυπική ιδιότητα του πολίτη, που απονέμεται με την ενηλικίωση, θα πρέπει να δεχθούν πολιτική διαπαιδαγώγηση έτσι ώστε να ασκήσουν την ουσιαστική ιδιότητα του. Αυτό μέχρι και σήμερα δεν έχει πραγματοποιηθεί.

«(εκπ/κός) Οι μαθητές νομίζω ότι για να γίνουν πολίτες θα έπρεπε να είχαν πολύ διαφορετική εκπαίδευση από αυτή που έχουμε σήμερα. Δηλαδή όλο το εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει στο να δημιουργήσει πολίτες. Αν γίνονται πολίτες, αν πούμε ότι γίνονται με την ψήφο στα 18 αυτό μπορούμε να το πούμε σαν κάτι τυπικό όμως δεν νομίζω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βοηθάει να γίνουν πολίτες» (συν/ξη, 28/4/2014).

1.στ. Η προβληματική για το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη

Τα άτομα βιώνουν την ιδιότητα του πολίτη κυρίως μέσα από τις υποχρεώσεις προς το κράτος και την Ε.Ε. και λιγότερο μέσω των δικαιωμάτων και της ελευθερίας. Τα ίδια θεωρούν ότι η έννοια δεν διαμορφώνεται στον ελλαδικό χώρο στη βάση των διακηρύξεων.

«(γονέας) ...τους πολίτες στην Ελλάδα μάλλον υπηκόους τους κρίνω [παρά πολίτες]» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) Τα τελευταία χρόνια [τους πολίτες] μάλλον υπηκόους θα τους έλεγα [γελάει].» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(μαθητής)... [θέλουμε] να είμαστε πολίτες, όχι σαν τα γαιδούρια να μας κάνουν ότι θέλουν αυτοί! [εννοεί το κράτος και την Ε.Ε.]» (η. π., 14/2/2014).

Η αντιπαράθεση μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και του υπηκόου¹⁸⁹ εξαρτάται από το βαθμό ισχύος των δικαιωμάτων σε αντιπαράθεση με τις υποχρεώσεις των ατόμων.

«(εκπ/κός) ...Εκεί κάπου παίζεται το παιχνίδι, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις...» (συν/ξη, 29/4/2014).

Η κριτική που ασκούν σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη επικεντρώνεται από τη μια στην έλλειψη της ατομικής ευθύνης¹⁹⁰, η οποία ερμηνεύεται από τα ίδια τα

¹⁸⁹ βλ. σχετικά 1.β. στο ίδιο κεφάλαιο.

¹⁹⁰ βλ. σχετικά κεφ. Α., σ. 54

υποκείμενα με την ανάπτυξη του ατομικισμού στη σύγχρονη κοινωνία και από την άλλη στη σχέση τους με την πολιτεία, που ταλαιπωρεί τον πολίτη κυρίως λόγω της γραφειοκρατίας.

«(εκπ/κός) ... Δεν έχουμε το αίσθημα του πολίτη ανεπτυγμένο. Έχουμε την αίσθηση του ατόμου ανεπτυγμένη. Δεν μας νοιάζει αν ο κάδος είναι γεμάτος, μας νοιάζει να μην έχουμε σκουπίδια στο σπίτι μας. Και αυτό το διδάσκουμε μέσα από τη ζωή μας στα παιδιά ο καθένας εξατομικευμένα στο σπίτι του» (συν/ξη, 28/4/2014).

«(εκπ/κός) ... Και να πω την αλήθεια, η Ελλάδα δεν με έχει βοηθήσει πολύ και να την αγαπήσω με όλα αυτά που γίνονται, ...είμαι ένας ταλαιπωρημένος πολίτης ... που για να διεκπεραιώσω την δουλειά μου πρέπει να τρέχω σε εκατοντάδες υπηρεσίες, ... με κουράζει αυτή η χώρα...» (συν/ξη, 20/5/2014).

Σύμφωνα με τα ίδια τα υποκείμενα, υπεύθυνοι για την διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη στην Ελλάδα με αρνητικό τρόπο είναι τα πολιτικά κόμματα, επειδή δεν λειτουργούν στη βάση του συμφέροντος των πολιτών αλλά της αγοράς και των κυρίαρχων πολιτικών, για αυτό και αναγνωρίζονται ως εταιρίες.

«(εκπ/κός) ... Τα κόμματα είναι οργανωμένες εταιρίες κι εκμεταλλεύονται το μόχθο των πολιτών» (συν/ξη, 29/4/2014).

Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (1994:29) η ένωση των πολιτών σε πολιτικά κόμματα (άρθρο 29 του Συντάγματος) «... αποσκοπεί αφενός στη διαμεσολάβηση και έκφραση της θέλησης του λαού και αφετέρου στη συμμετοχή της για την άσκηση της κρατικής εξουσίας». Μέσω του δικαιώματος ίδρυσης ή συμμετοχής σε πολιτικό κόμμα πραγματώνεται η ενεργός συμμετοχή του πολίτη στην ανάδειξη των κρατικών οργάνων της Βουλής και της Κυβέρνησης, δηλαδή στην έκφραση της πολιτειακής βούλησης. Αντίστοιχα η διάταξη 138 (ενοποιημένη απόδοση Α5Α. Άμστερνταμ, άρθρο 191) ορίζει στη Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ότι «Τα πολιτικά κόμματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ολοκλήρωση στα πλαίσια της Ένωσης. Συμβάλλουν στη δημιουργία ευρωπαϊκής συνείδησης και στην έκφραση της πολιτικής βούλησης των πολιτών της Ένωσης».

Ωστόσο ο Παπαδημητρίου (1994) επισημαίνει ότι στην Ελλάδα από πολύ παλιά (1864) τα κόμματα διακρίνονται για τον προσωποκεντρικό και πελατειακό τους χαρακτήρα, ενώ ο δικομματισμός από τις αρχές του 20^{ου} αι. διαμορφώνει την πολιτική ζωή του τόπου. Μεταξύ 1947-1967 τα κόμματα στην Ελλάδα χειραγωγούνται από τις ξένες δυνάμεις και τα κυρίαρχα οικονομικά συμφέροντα, ενώ από τη μεταπολίτευση κι έπειτα ο δικομματισμός και η ρουσφετολογία επιστρέφουν με μεγαλύτερη ένταση, όπως τεκμηριώνεται, μέχρι και σήμερα. Σύμφωνα με τον

Βερναρδάκη (2007-8¹⁹¹) οι εκλογές του 2007 τεκμηριώνουν την εκλογική και κοινωνική κρίση του δικομματικού πολιτικού συστήματος. «Από τον “πολωμένο δικομματισμό” της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου στον “συγκλίνοντα δικομματισμό” της δεύτερης μεταπολιτευτικής περιόδου και από εκεί στον “αποστοιχημένο δικομματισμό” της σημερινής περιόδου, αυτή είναι η διαδρομή του κομματικού συστήματος της μεταπολίτευσης».

Ο τεράστιος σάλος που ξέσπασε για τη διασπάθιση του δημόσιου χρήματος από τα πολιτικά κόμματα και τις συναλλαγές με κέντρα ιδιωτικών οικονομικών συμφερόντων, κυρίως από το 2010 και έπειτα, ανέδειξε τον κυρίαρχο ρόλο των κομμάτων στη διαπλοκή, αφού, για να καλύψουν τις τεράστιες οικονομικές τους ανάγκες, έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν κρατική και ιδιωτική χρηματοδότηση. Έτσι οδήγησε το 2014 στην νομοθετική απόπειρα (Ν.4304) να υπαχθούν τα πολιτικά κόμματα σε καθεστώς διαφάνειας και να καθοριστούν οι προϋποθέσεις και οι τρόποι χορήγησης για την οικονομική τους ενίσχυση με απώτερο στόχο την τήρηση της αρχής της ισότητας ευκαιριών μεταξύ των πολιτικών κομμάτων. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα, παραμένει άλυτο μυστήριο η εξαφάνιση των οικονομικών στοιχείων που αποδεικνύουν την διαπλοκή πολιτικών κομμάτων, δημοσιογράφων, ντόπιων και ξένων οικονομικών παραγόντων, που οδήγησε τη χώρα σε ανθρωπιστική κρίση την τελευταία δεκαετία.

i. Η διττή λειτουργία της ιδιότητας του πολίτη: συμπερίληψη και αποκλεισμός

Σύμφωνα με τον Wallerstein (2003:651), η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, από καταβολής, συμπεριλαμβάνει όλα τα άτομα σε ένα κράτος, όχι μόνο ορισμένα (τον μονάρχη, τους αριστοκράτες) στη διαδικασία συλλογικής λήψης των πολιτικών αποφάσεων και των κοινωνικών παροχών που μπορεί να διανείμει το κράτος. Ουσιαστικά όμως το μοντέλο του «δημοκρατικού» κράτους από τότε μέχρι και σήμερα βασίστηκε κυρίως στην εγγύηση των δικαιωμάτων για τους πολίτες.

Η άλλη λειτουργία ωστόσο της ιδιότητας του πολίτη είναι ο αποκλεισμός. Όσοι δεν έχουν την ιθαγένεια είναι αθέατοι από το κράτος αλλά και από μεγάλο μέρος της κοινωνίας, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση,

«(παρατήρηση) ...βγήκα από το σχολείο [σχόλασμα], πάνω στα παγκάκια είναι χυμένοι κάποιοι μετανάστες; πρόσφυγες; άστεγοι; μιλάν άλλη γλώσσα, δεν καταλαβαίνω, σακούλες γύρω, βρώμικοι, τους προσπερνά ο κόσμος αδιάφορα ή με σιχασιά, τα παιδιά ρωτάν κι οι γονείς

¹⁹¹ βλ. σχετικά <http://www.vernardakis.gr/article.php?id=246>

τα απομακρύνουν γρήγορα χωρίς να απαντούν.... Κάποιοι έχουν βρει καταφύγιο στο παλιό εργοστάσιο... μια κυρία λέει γεμάτη αγανάκτηση δεν μας φτάνει το δικό μας χάλι έχουμε κι αυτούς... άλλος γκρινιάζει γεμίσαμε ζητιάνους...» (η. π., 29/5/2015).

«(παρατήρηση) Η Άρσις στο σεμινάριο μας είπε ότι υπάρχουν 3.500 χιλιάδες πρόσφυγες-παιδιά ασυνόδευτα στην Ελλάδα εκτός της φιλοξενίας των δομών...(η. π., 30/5/2015)».

Τα αντιθετικά δίπολα, όπως προκύπτουν στην εννοιολόγηση της Δημοκρατίας και του πολίτη, ενεργός-παθητικός(;) πολίτης ή πολίτης-υπήκοος, αποκρύπτουν την διαχείριση από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες της εξουσίας και των πόρων. Αφού όλοι πλέον είναι πολίτες κάποιου κράτους, θα πρέπει η ιθαγένεια να περιοριστεί με νομικιστικούς τρόπους στην πράξη, διατηρώντας όμως την ευρύτητά της στην ρητορική. Όσο διευρύνεται θεωρητικά η έννοια του πολίτη, τόσο προκύπτουν νέοι διαχωρισμοί και στη βάση τους περιορισμοί. Έτσι όμως οι πολίτες διαχωρίζονται στους λίγους με ενεργά και πλήρη δικαιώματα, που διαμορφώνουν την κοινωνία και στους πολλούς με περιορισμένα δικαιώματα επιβίωσης, όπως οι γυναίκες, τα παιδιά, οι «ξένοι», οι εργάτες (Wallerstein, *ibid*).

Σήμερα, που η ανισότητα είναι περισσότερο από ποτέ θεσμικά παραδεκτή, είναι σαφής κι ο αποκλεισμός που προκύπτει από την ίδια την ιδιότητα του πολίτη. Ομάδες πληθυσμού που φέρουν την ιθαγένεια της ίδιας χώρας ή την ιθαγένεια μιας άλλης ή ακόμα είναι ανιθαγενείς, αποκλείονται εντέλει και από τα πιο βασικά παθητικά δικαιώματα που αφορούν την επιβίωση τους¹⁹².

Σύμφωνα με την Goodman (2012:34), «παρά τις σημαντικές κινήσεις φιλελευθεροποίησης που φέρνουν την Ελλάδα πιο κοντά στον ευρωπαϊκό μέσο όρο (Goodman 2010b), η χώρα μπορεί ακόμα να καυχιέται ότι διαθέτει ένα από τα πιο περιοριστικά καθεστώτα απόκτησης ιθαγένειας».

Αν και ορίζεται μέσα από τις κρατικές πολιτικές της ιθαγένειας το ποιος είναι ή δεν είναι πολίτης, στην πράξη αποδυναμώνεται η κοινωνική σημασία της έννοιας. Με αυτό τον τρόπο χάνεται στην ουσία η πολιτική αξία του δικαιώματος της ιδιότητας του πολίτη που έχει εντέλει μόνο θεωρητικά μόνιμο χαρακτήρα (Δημούλη & Lunardi, 2012).

Πέρα από τις αλλαγές στη θεώρηση και τη δυναμική του όρου citizenship που προωθούνται τις τελευταίες δεκαετίες, διαπιστώνεται παράλληλα ότι η έννοια στηρίζεται σε ένα δικαιοκ πλαίσιο, που σήμερα φαίνεται ότι οδηγεί στην κατάσταση

¹⁹² Παρότι αφορά διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες

εξαιρέσης¹⁹³ από την ιδιότητα του πολίτη (Agamben, 2005) όλο και περισσότερους ανθρώπους¹⁹⁴ (denizens¹⁹⁵). Σύμφωνα με τους Αθανασίου & Τσιμουρή (2013:4) «...η επισφάλεια¹⁹⁶ αναδύεται πλέον ως καθοριστική αρχή συγκρότησης υποκειμένων ως “ξένων σωμάτων”... επιστρατεύει τη στρατηγική του φόβου, καταστρέφει ολοκληρωτικά το κράτος πρόνοιας και επιχειρεί να υποδουλώσει την εργασία, ευρέα στρώματα της κοινωνίας εκ-τοπίζονται και εν-τοπίζονται ως “ξένα σώματα”, εγκλείονται και αποκλείονται, ακινητοποιούνται και μετακινούνται, ορίζονται και εξορίζονται, ταξινομούνται και παραλείπονται».

Έτσι οι διάφορες ομάδες πληθυσμού υπολείπονται της πολιτικής/πολιτειακής τους ιδιότητας, γεγονός που έχει αναγνωρισθεί στη βάση του διαχωρισμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη ήδη από τη γαλλική επανάσταση και έχει ασκηθεί κριτική σχετικά¹⁹⁷. Ο διαχωρισμός μεταξύ ανθρώπου και πολίτη και των συναρτώμενων δικαιωμάτων αποκρύπτει ότι εκείνο που πρέπει να κατέχει κανείς για να έχει τη δυνατότητα άσκησης της ενεργής ιδιότητας του πολίτη είναι η ιδιοκτησία, δηλαδή το κεφάλαιο και αποδίδεται ενεργά σε όσους κατέχουν.

2. Η Εξουσία του πολίτη απορρέει από τη συμμετοχή

«Η ιδιότητα του πολίτη αφορά την πλήρη πολιτική συμμετοχή σε μια κοινότητα αλλά και την αποδοχή των αξιών των “άλλων”» (Bridges 1994:33, στο Θεοδωρίδης 2001:61). Σύμφωνα με τον ίδιο, στη νεωτερικότητα η εθνική ταυτότητα προσφέρει στο άτομο την αίσθηση της συμμετοχής στην κρατική κυριαρχία μέσω της οικειότητας, του συγγενικού έτσι όπως φυσικοποιείται η σχέση με τον διπλανό του, που καθίσταται όμοιος, αδελφός στο συλλογικό φαντασιακό εντός των συνόρων. Ωστόσο περιορίζει την ιδιότητα του πολίτη που προϋποθέτει την αρχή της ισότητας για την άσκηση της με ενεργό τρόπο. Οι ταξικές διαφοροποιήσεις, οι κοινωνικές, έμφυλες, πολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στη βάση αυτών δεν επιτρέπουν σε όλους την πολιτική συμμετοχή. Τα κινήματα περιορισμένης ισχύος του 70 και του 80

¹⁹³ Ο όρος homo sacer (φονεύσιμη και άθυτη ζωή) ορίζει την κατάσταση εξαιρέσης από την ιδιότητα του πολίτη (Agamben, 2005).

¹⁹⁴ Παράδειγμα αποτελούν οι non papier στη Γαλλία ή οι μετανάστες που περνούν στο έδαφος της Ευρώπης από τα ελληνικά σύνορα και εγκλωβίζονται στο εσωτερικό της χώρας και ακόμη χειρότερα οι πρόσφυγες της Συρίας που αναγκάζονται να ακολουθήσουν θαλάσσιους δρόμους για την είσοδό τους στην Ελλάδα (από τη στεριά είναι αποκλεισμένοι από το τείχος στον ποταμό Έβρο) με μοιραίες συνέπειες για τη ζωή τους.

¹⁹⁵ Ο νεολογισμός αποδίδεται στον Tomas Hammar, 1990 και αναφέρεται στο άρθρο του Agamben (2008:94).

¹⁹⁶ Για την έννοια της επισφάλειας, δηλαδή της οικονομικής πτωτικής δύναμης και ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τον πολίτη την περίοδο της κρίσης, βλ. σχετικά Σπυριδάκης 2018.

¹⁹⁷ βλ. σχετικά στην Εισαγωγή σ. 15-18.

για την Ελλάδα αναδεικνύουν το ζήτημα της ανισότητας και επιτάσσουν αλλαγές. Στη ρητορική των θεσμών τονίζεται η ενεργή διάσταση του πολίτη, ενώ παράλληλα αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μειονότητας. Την επόμενη δεκαετία η μετανάστευση προς τις χώρες της Ε.Ε. διαμορφώνει πλέον πολυπολιτισμικά τις κοινωνίες και αντίστοιχα διαμορφώνει την έννοια του πολίτη εκ νέου. Ο ενεργός πολίτης γίνεται «υπεύθυνος» με τη δυνατότητα της πολιτικής και πολιτισμικής, ωστόσο επιδερμικής, επιλογής, αφού η διαπολιτισμική προσέγγιση του «άλλου» περιορίζεται σε ρητορικές που στοχεύουν στην ανοχή του με στόχο την κοινωνική συναίνεση και ευταξία απαραίτητες για τις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Οι ανισότητες παραμένουν, ενώ ο πολιτικά ορθός λόγος των κυρίαρχων εθνικών και υπερεθνικών θεσμών, αποκρύπτει την όλο και πιο παθητική και μη συμμετοχική ιδιότητα του πολίτη. Η δημοκρατία, ο πολίτης, η συμμετοχή σταδιακά υποστασιοποιούνται, εξυαλώνονται, αφού η συνοχή μέσω του συλλογικού φαντασιακού «εμείς» επαναπροσδιορίζεται από τη διεύρυνση των ορίων του έθνους-κράτους για τις ανάγκες των αγορών με αποτέλεσμα την πλήρη και «ισότιμη συμμετοχή» της Ελλάδας στην Ε.Ε.. Στις σύγχρονες συνθήκες της μετανεωτερικής αστικής δημοκρατίας γίνεται σαφής η αναδιάρθρωση του παγκόσμιου κεφαλαιοκρατισμού σε νέο-αποικιακό επίπεδο μέσω της εταιρικής διακυβέρνησης που οδηγεί σε μια οξύτατη πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση. Οι πολλαπλές ταυτότητες των ατόμων, αν και θεωρούνται αποδεκτές σε επίπεδο ρητορικής και ατομικιστικών επιλογών, δεν επιτρέπουν την ουσιαστική διαπολιτισμική ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ τους που να διαμορφώνει πραγματικές συνθήκες συμμετοχής για όλα τα άτομα. Έτσι δημιουργείται σύγχυση στα άτομα και κατακερματισμός στη βάση των ατομικών συμφερόντων τους που αποθαρρύνει κάθε προσπάθεια για πολιτική αλλαγή. Σήμερα διαμορφώνεται μία εθνο-νεοφιλελεύθερη κυρίαρχη πολιτική που, στο όνομα της εθνικής ασφάλειας μέσω των καταστάσεων «έκτακτης ανάγκης», καθιστά τη ζωή αντικείμενο συστηματικής πολιτικής χειραγώγησης. Οριοθετεί τις επικράτειες του ανθρώπινου και του πολιτικού, (Αθανασίου & Τσιμουρή *ibid*:5) διαχωρισμένες ήδη από τη γαλλική επανάσταση και έπειτα, με τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά καταργεί την ουσιαστική συμμετοχή, συγκείμενο της ιδιότητας του πολίτη. Έτσι διαμορφώνεται μια συνεχής διαπραγμάτευση της δημοκρατίας με γνώμονα το έθνος-κράτος.

Στη βάση των παραπάνω, τεκμηριώνεται μεμονωμένα από την άποψη ενήλικα ότι ο πολίτης πρέπει να είναι ενεργό υποκείμενο που ασκεί εξουσία μέσω της πολιτειακής του ιδιότητας, να συμμετέχει στα κοινά, να μοιράζεται.

«(εκπ/κός) ...έχει δικαίωμα στο να ασκεί εξουσία εντός εισαγωγικών, να παίρνει μέρος σε λήψη αποφάσεων..... Αυτός που συμμετέχει, που ενδιαφέρεται και κάνει ότι μπορεί στον μικρόκοσμο του.... [ο πολίτης] θα πρέπει λίγο να ενδιαφερθεί για τα κοινά...,Είναι ένα μοίρασμα η έννοια του πολίτη για μένα» (συν/ξη, 15/5/2014).

Όπως προαναφέρθηκε, κανένα από τα υποκείμενα στην διαδικασία εννοιολόγησης του όρου Δημοκρατία, δεν ανέφερε ρητά στον όρο συμμετοχή. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθεί εδώ, στο πλαίσιο της πολιτικής αγωγής για την ιδιότητα του πολίτη, αφού κρίνεται σημαντική έννοια για τα αναλυτικά προγράμματα των δυτικών κρατών και αποτελεί συγκείμενο της δημοκρατίας.

Η έννοια της συμμετοχής για τους ενήλικες, όπως τεκμηριώνεται προηγούμενα¹⁹⁸, ταυτίζεται κυρίως με το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, ενώ συναρτάται με την ελεύθερη βούληση και την ατομική ευθύνη¹⁹⁹.

Η έννοια της συμμετοχής των μαθητών, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των υποκειμένων και τη συμμετοχική παρατήρηση, εμπίπτει στις αφηρημένες, πολιτικές έννοιες²⁰⁰ τις οποίες τα υποκείμενα δυσκολεύονται να ορίσουν. Έτσι κάθε υποκείμενο αποδίδει διαφορετική ερμηνεία στον όρο συμμετοχή, όπως τεκμηριώνεται πιο κάτω.

Σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2005), η συμμετοχή στη σύγχρονη δημοκρατία «εξασφαλίζεται» για όλους μέσω της αντιπροσώπευσης, στην πράξη όμως οι πολίτες αποθαρρύνονται με κάθε τρόπο, ήδη από τα μαθητικά τους χρόνια, από την ουσιαστική συμμετοχή.

2.α.Οι παράμετροι για τη συμμετοχή των μαθητών

Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, οι παράμετροι που τεκμηριώνουν την συμμετοχή των μαθητών στο χώρο του σχολείου είναι οι εκλογές- οι αντιπρόσωποι- τα μαθητικά συμβούλια, η ενεργός δράση, η συμμετοχή στις αποφάσεις (αποκλειστικά της τάξης), η ελεύθερη έκφραση, η προσφορά επιλογών από τους ενήλικες, η ένταξη και η κοινωνικοποίηση τους σε ομάδες,

«(εκπ/κός) Ναι έχουν [συμμετοχή]. Με τα συμβούλια τους, ναι νομίζω ότι έχουν. Και μέσα στην τάξη, ναι, ..., ...Κάναμε και εκλογές μέσα στις τάξεις..., Τους λέω να εκφραστούν..., ...Η τους δίνω επιλογές...» (συν/ξη, 14/5/2014).

¹⁹⁸ βλ. σχετικά κεφ. Α.2.α. iii. Μέτρο της συμμετοχής ο κοινοβουλευτισμός, σ. 56

¹⁹⁹ βλ. σχετικά κεφ. Α. 2.α.ii. Η ατομική ευθύνη σ. 54

²⁰⁰ βλ. σχετικά κεφάλαιο Α. η εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία σ. 52.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) *Νομίζω ναι [οι μαθητές ασκούν το δικαίωμα στη συμμετοχή]. ... εμείς είχαμε τη βιβλιοθήκη [δανειστική] ήτανε μία ενεργός δράση των μαθητών, ...» (συν/ξη, 9/5/2014).*

«(εκπ/κός) *...Νομίζω ναι , ότι το σχολείο μπορεί ακόμα να λειτουργεί έτσι [συμμετοχικά] δηλαδή φροντίζουμε να εντάσσουμε τα παιδιά στις ομάδες , να μην απομονώνουμε κοινωνικές ομάδες, κ.λπ.» (συν/ξη, 28/4/2014).*

Όμως το δικαίωμα στη συμμετοχή(;) μέσω των μαθητικών συμβουλίων και των σχολικών εκλογών, που απαντάται με τη μεγαλύτερη συχνότητα κυρίως στην Β/θμια εκπαίδευση, μετατοπίζει το δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών, έξω από το χώρο του δημοτικού σχολείου. Οι «ανώριμοι» μαθητές θα συμμετέχουν στη σχολική ζωή σε μεγαλύτερη ηλικία μέσω της εκλογικής διαδικασίας και της αντιπροσώπευσης. Η συγκεκριμένη θέση του ενήλικου κόσμου ενισχύεται από την κυρίαρχη άποψη για την παιδική ηλικία, όπως τεκμηριώνεται λίγο πιο κάτω.

Οι μαθητές από την άλλη, αν και ζηλεύουν αυτές τις δυνατότητες συμμετοχής των μεγαλύτερων παιδιών, πληροφορούνται συνήθως για αυτές από τα μεγαλύτερα αδέρφια και παιδιά της γειτονιάς. Οι σχετικές γνώσεις, που μεταβιβάζονται, ουσιαστικά υποβαθμίζουν το ρόλο των συμβουλίων και των δράσεων αποκλειστικά στο δικαίωμα της ψυχαγωγίας και του ελεύθερου χρόνου. Όπως τεκμηριώνεται από απόψεις μαθητών της Στ' τάξης²⁰¹, τα μαθητικά συμβούλια είναι «κάτι που η οργανώνουν μερικά παιδιά, για να κανονίζουν τα πάρτι και την πενταήμερη (εκδρομή)» (η. π., 6/5/ 2015). Οι μικροί μαθητές δεν γνωρίζουν, τις περισσότερες φορές, τους λόγους για τους οποίους τα μεγαλύτερά τους αδέρφια προβαίνουν σε κατάληψη στο Γυμνάσιο. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι αναπαράγουν αστεία αιτήματα, ενώ η κύρια αιτία της κατάληψης, όπως τεκμηριώνεται, είναι η αποφυγή του μαθήματος. Το γεγονός υποτιμάται από τους ενήλικες, που το ερμηνεύουν ως τεμπελιά των παιδιών, χωρίς να έχουν την διάθεση να αναλογιστούν, ώστε να αναμορφώσουν, το σχολικό περιεχόμενο.

«(μαθητές) [ζητάνε] να τετραγωνίσουν τις τυρόπιτες, χα, χα, χα,.. χάσανε μάθημα, τυχεροί... άντε εμείς πότε θα μεγαλώσουμε (η. π., 11/10/2013)».

Ακόμη, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των γονέων, τεκμηριώνεται ότι οι καταλήψεις συνήθως αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους ενήλικες, γιατί παρακινούνται από τους «κακούς» μαθητές με σοβαρές επιπτώσεις στην πρόοδο των «καλών» μαθητών.

²⁰¹ Το σχολικό έτος 2014-15 προωθήθηκε από την Α/θμια Δ/ση της η πραγματοποίηση προαιρετικού προγράμματος για την προετοιμασία μετάβασής των μαθητών στην Β/θμια. Καλέστηκαν μαθητές και εκπαιδευτικοί της άλλης βαθμίδας στο δημοτικό σχολείο με σκοπό την ενημέρωση και την ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές της Στ' τάξης. Από εκεί προκύπτουν και τα παρόντα δεδομένα.

Τα «καλά» παιδιά, είτε απαγορεύεται από τους ενήλικες να συμμετέχουν, είτε συμμετέχουν μέσω «ψυχαναγκασμού» από τους συνομήλικους φέρνοντάς τους σε αντιπαράθεση με την οικογένεια.

«(γονείς) έχει παραγίνει πια το κακό με τις καταλήψεις... χωρίς λόγο [γίνονται]... δεν αφήνουν τα παιδιά που θέλουν να διαβάσουν να κάνουν το μάθημά τους, γιατί τους το επιτρέπουν δεν μπορώ να το καταλάβω...(η. π. 8/10/2013), ...είναι κάτι περιπτώσεις αυτοί [που κάνουν την κατάληψη] δεν ενδιαφέρονται για μαθήματα και για να χάσουν το μάθημα...(η. π., 9/10/2013), ...δεν την άφησα, εκεί γίνεται το έλα να δεις...(η. π., 14/10/2013), ...άσε με έχουμε και την κατάληψη τώρα, την πιέζουν... αν δεν πιάσει κάνουν πόλεμο καλέ...(η.π. 10/10/2013)».

Ωστόσο, μέσω της παρατήρησης τεκμηριώνεται και ένα σημαντικό ποσοστό αδιαφορίας για τις μαθητικές κινητοποιήσεις και τις εκλογές από τους μαθητές.

«(μαθήτρια²⁰²) α, σιγά τώρα με τις βλακείες... όχι δεν συμμετέχω (ημ. π. 9/10/2014)..., (μαθητής) ... εγώ κοιτάω τα μαθήματα, ούτε που με αφορά...(ημ. π. 12/10/2014), ... με αυτό το παρεάκι εγώ δεν έχω σχέση, τώρα μαλώσανε για το τι θα κάνουμε τα λεφτά απ' το χορό... (16/6/2014)».

Οι εκλογές στην τάξη περισσότερο, και το συμβόλαιο με τους κανόνες της τάξης²⁰³ σπανιότερα, αποτελούν αρκετά συχνές πρακτικές συμμετοχής των μικρών μαθητών. Έτσι όμως οι μαθητές γαλουχούνται στη μία, δηλαδή τη συμβολαιϊκή θεώρηση της δημοκρατίας και στην πρακτική της ανάθεσης των αιτημάτων τους στους καλύτερους, στους πιο ειδικούς για να τα εκφράσουν. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αποκλείονται συνήθως από τα «αξιώματα» τα φτωχά, τα κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά και όσα έχουν ζητήματα με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως τα παιδιά των μεταναστών ή με ειδικές ανάγκες.

«(παρατήρηση) ...ενώ ο Α. δεν πήρε ούτε μία ψήφο, προσπαθεί να κάνει ότι είναι άνετος, δεν τον νοιάζει αλλά πραγματικά είναι πολύ άβολο το συναίσθημα, είναι εκτός. Οι άλλοι κρυφογελάνε, δεν περίμενα κάτι άλλο αφού τον κοροϊδεύουν για όλα, τα μεταχειρισμένα ρούχα του, ...» (η. π., 8/11/2013).

Ακόμη πιο συγκεκριμένα

«(παρατήρηση) Ο ρόλος του [μαθητικού] προεδρείου στις μεγάλες τάξεις [κυρίως Ε και Στ] περιορίζεται συνήθως στη δυνατότητα διαχείρισης των πάρτι μέσα στην τάξη και κάποιες φορές ενός μικρού ταμείου για τοπικές εκπαιδευτικές επισκέψεις. Σαν συλλογικό όργανο σπανιότατα καλεί σε συνελεύσεις, αφού ο χώρος περιορίζεται αποκλειστικά στη σχολική του χρήση. Πολύ σπάνια θα αποταθεί το προεδρείο στη διεύθυνση για την επίλυση κάποιου σοβαρού

²⁰² Τα συγκεκριμένα παιδιά φοιτούσαν την προηγούμενη χρονιά στην τάξη μου και καθώς συναντιόμαστε στη γειτονιά, μου μεταφέρουν πληροφορίες.

²⁰³ βλ. σχετικά 2α. Εννοιολόγηση του όρου Δημοκρατία, vi. Ο πολιτικός ορθός λόγος, σ. 61.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

προβλήματος, κλοπή, σύγκρουση, ε..., ενώ συνήθως ζητά την άδεια για μια εκδήλωση ή ένα πάρτι ε, ... πρόταση για εκδρομή» (η. π., 12/5/2014).

Συχνότερα όμως

«(παρατήρηση) τα παιδιά ζητάνε [αιτούνται τα παραπάνω]... ατομικά ή σε παρέες ανεξάρτητα από τους εκλεγμένους τους αντιπροσώπους. Συχνά το προεδρείο κάνει του κεφαλιού του σε επίπεδο παρέας ή πιο σπάνια ατόμου. Ο ρόλος του προεδρείου εμφανίζεται πιο ενεργός στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου και τα παιδιά ε... τον αποζητούν, ίσως γιατί συνδέεται με την ωριμότητα» (η. π., 16/5/2014).

i. Η παιδική ανωριμότητα περιορίζει τη συμμετοχή

Η κυρίαρχη άποψη ότι η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα²⁰⁴, συχνά οδηγεί στον περιορισμό των δικαιωμάτων του παιδιού. Εδώ, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, οι μαθητές, δεν έχουν ακόμη την δυνατότητα να ασκήσουν πλήρως τα δικαιώματά τους ως «εν δυνάμει» πολίτες, ούτε να συμμετέχουν ουσιαστικά στην καθημερινότητα του σχολείου τους.

«(εκπ/κός) ...[τα παιδιά] είναι μικρά, ανώριμα... Ναι, απλώς αναπτύσσουν κάποιες ικανότητες ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποια, σε κάποιες απαιτήσεις ομαδικές, για το σύνολο του τμήματος...» (συν/ξη, 9/5/2014),

«(εκπ/κός) ...[Οι μαθητές συμμετέχουνε] Σε επίπεδο τάξης, σε πολύ μικρά πράγματα. Για παράδειγμα πού θέλετε να καθίσετε ας πούμε στην αρχή του μήνα, διαλέξετε μόνοι σας. Ή θέλετε αυτή την ώρα να ζωγραφίσουμε»; (συν/ξη, 6/5/2014).

Μία εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι

«...Αυτός [ο περιορισμένος τρόπος συμμετοχής των μαθητών-όπως αναφέρεται πιο πάνω] όμως είναι ένας βαθμός που δεν μπορεί να καθορίσει τα δρώμενα στη σχολική μονάδα» (συν/ξη, 28/4/2014).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι οι μαθητές συμμετέχουν, αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό στο χώρο του σχολείου, ενώ η συμμετοχή αυτή καθορίζεται από τον ενήλικα-εκπαιδευτικό.

«(εκπ/κός) Σε ελάχιστο βαθμό [έχουνε συμμετοχή οι μαθητές]» (συν/ξη, 20/5/2014)

«(εκπ/κός) Ε... [κοροϊδευτικά] εντάξει, συμμετέχουνε με την άδεια του δασκάλου, όσο τα επιτρέπει ... αλλά πάλι τον κύριο ρόλο τον παίζει ο δάσκαλος. Κατευθύνει, ελέγχει, παρατηρεί, κάνει ερωτήσεις» (συν/ξη, 29/4/2014).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί, ότι οι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (3) που πιστεύουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στο σχολείο, τεκμηριώνουν την άποψη τους αυτή με τελείως διαφορετικό τρόπο. Στην πρώτη περίπτωση το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο (θεατρική αγωγή) κρίνεται ως εκ φύσεως συμμετοχικό μάθημα, στη δεύτερη περίπτωση η εκπαιδευτικός αναφέρεται στα μαθητικά συμβούλια του

²⁰⁴ βλ. σχετικά πιο πάνω το υποκεφάλαιο για την παιδική ηλικία σ. 144 και 161.

Γυμνασίου και Λυκείου, έξω δηλαδή από τη δική της εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ στην τρίτη περίπτωση η συμμετοχή των μαθητών πραγματώνεται κυρίως στις γιορτές, εκδηλώσεις και στα προγράμματα που η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει στη διάρκεια της χρονιάς.

«(εκπ/κός) *Εγώ στο μάθημα μου δίνω την ελευθερία να παίρνουν αποφάσεις τα παιδιά. Γιατί κατ' εξοχήν και η Θεατρική Αγωγή είναι ένα μάθημα ελευθερίας. Απελευθερώνομαι.*» (συν/ξη, 16/6/2014).

«*Συμμετέχουν, βέβαια, μέσα από τα μαθητικά συμβούλια... στο Γυμνάσιο, ε.. στο Λύκειο, ναι*» (συν/ξη, 9/5/2014).

«*Ε, βέβαια, με τις ομάδες... στις γιορτές που διαλέγουν το ρόλο... και στο πρότζεκτ που κάνουμε εκφράζουν τη γνώμη τους, ε..., για τα συναισθήματά τους...*» (συν/ξη, 13/5/2014).

ii. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που προωθούν την συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και το παιχνίδι του ρόλου πολίτη, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν κάποιες ικανότητες, ώστε να ανταποκριθούν σε συλλογικές απαιτήσεις της τάξης τους.

«(εκπ/κός) ...[οι δικοί μου μαθητές] *ασκούνε [το δικαίωμα της συμμετοχής] γιατί τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, μαθαίνουν να συνεργάζονται πιο πολύ μεταξύ τους...*» (συν/ξη, 9/5/2014).

«(εκπ/κός) ... Στο να παριστάνουν τους μικρούς πολίτες *ας πούμε [ερμηνεύει την έννοια συμμετοχή]; ...[Το σχολείο προωθεί τη συμμετοχή] Κατά κάποιο τρόπο*» (συν/ξη, 6/5/2014).

2.β. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών

Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, οι παράγοντες που διαμορφώνουν το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών είναι οι ίδιοι με αυτούς που διαμορφώνουν την πραγμάτωση της δημοκρατίας και των άλλων δικαιωμάτων. Ο διδακτικός χρόνος, η υπέρογκη ύλη, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η έλλειψη καλών διδακτικών πρακτικών, η κοινωνία και η οικογένεια, οι ατομικές δεξιότητες του μαθητή, και τέλος ο ρόλος του δασκάλου²⁰⁵ αναδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες όπως τεκμηριώνεται.

«(εκπ/κοί) ...*ο χρόνος που τους αναλογεί στο να εκφράσουν την γνώμη τους είναι ελάχιστα λεπτά...*» (συν/ξη, 29/4/2014),

«... *προσπαθούμε να ακολουθήσουμε αυτή την ύλη, ...είναι δυσθεώρητη και το κάνουμε πολλές φορές σε βάρος άλλων μαθημάτων...*» (συν/ξη, 9/5/2014),

«...*το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οπωσδήποτε, ...*» (συν/ξη, 20/6/2014),

²⁰⁵ βλ. σχετικά κεφ. Β., σ. 120

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«... τα παιδιά δεν μπορούν μόνο τους να αρχίσουν να δρουν ενεργά, ούτε να συμμετέχουν, νομίζω ότι χρειάζονται καλές διδακτικές πρακτικές. Όχι [δεν υπάρχουν] (συν/ξη, 20/5/2014), «...Εγώ νομίζω ότι φταίμε λίγο, πολύ και όλοι, ...και η κοινωνία με τις αξίες που τη διακατέχουν, ο υπερβολικός υλισμός, ...Οι γονείς οι οποίοι πιέζονται από την κοινωνία και θέλουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν εφόδια καθαρά για λόγους υλιστικούς πια., ...και κάποια παιδιά που χειρίζονται και το λόγο καλά ζητούν έτσι κάποια πράγματα, διεκδικούν τα δικαιώματα τους ή προβάλλουν τα αιτήματα τους...» (συν/ξη, 14/5/2014).

Ειδικότερα για το ρόλο του δασκάλου τεκμηριώνεται ότι, αν και τον αναγνωρίζουν εξαιρετικά σημαντικό, ωστόσο, από την παρατήρηση προκύπτει ότι, ο κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί ότι πράττει το καλύτερο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους και σε αντίθεση με το θεσμό.

«(εκπ/κός) ...ανάλογα με το χαρακτήρα του δασκάλου, την εκπαίδευση που έχει πάρει ο δάσκαλος, το μορφωτικό του επίπεδο...» (συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) ...ο καθένας μας τελικά νομίζει ότι κάνει το καλύτερο, ότι είναι ο πιο ευαισθητοποιημένος από όλους, ο πιο δουλεutάρης... (η.π., 14/5/2013).

Ωστόσο, καμιά συνεργασία δεν προκύπτει σε επίπεδο πολιτικής διαπαιδαγώγησης μεταξύ ομάδων μαθητών ή εκπαιδευτικών με στόχο την ενδυνάμωση της συμμετοχής, παρόλο που συνεργάζονται αρκετοί εκπαιδευτικοί για την εκπόνηση γιορτών ή προϊόντων σχεδίων εργασίας, αν και ανταλλάσσουν γνώσεις, φυλλάδια σε κάποια γνωστικά αντικείμενα. Όμως οι εκπαιδευτικοί συχνά συζητάνε μεταξύ τους τα γνωστικά-κοινωνικά-ενταξιακά προβλήματα των μαθητών και φροντίζουν να συμπεριλαμβάνουν πάντα όλα τα παιδιά στα προγράμματα και στις γιορτές στη βάση όμως της συναίνεσης των παιδιών και κυρίως των γονέων με απώτερο στόχο την σχολική ειρήνη.

2.γ.Οι μαθητές δεν ασκούν το δικαίωμα στη συμμετοχή

Παρόλα αυτά από μια μειοψηφία εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται ότι δεν ασκείται το δικαίωμα στη συμμετοχή από τους μαθητές κυρίως λόγω των προβλημάτων στο χώρο του σχολείου, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στις τάξεις, το συντηρητικό πρόγραμμα κανόνων, που δεν επιτρέπει την αυτενέργεια και η αύξηση της διάκρισης ως προς τις επιδόσεις.

«(εκπ/κός) Ναι [κοροϊδευτικά] όταν μας βάζουν 25 παιδιά στην τάξη πολύ ενεργό ρόλο θα αναπτύξουν τα παιδιά..., ...νομίζω ότι μόνο το 1/3 των παιδιών ακόμα και συναποφασίζοντας [εννοεί όλη η τάξη], γουστάρει αυτό που κάνει. Τα περισσότερα παιδιά, θα ήθελαν να είναι έξω στην αυλή και να παίζουνε. Το μόνο που καταλαβαίνω είναι ότι είναι πραγματικά φρικτό να κάθεται επί μιάμιση ώρα σε μια ξύλινη καρέκλα. Και έχουν δίκαιο., ...οι αδύναμοι μαθητές

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

είναι στο περιθώριο, οι πιο δυνατοί είναι αυτοί που ηγούνται και επωφελούνται κτλ, άρα αυτό καταργεί και την συμμετοχικότητα...» (συν/ξη, 9/5/2014).

Η διεύθυνση του σχολείου επισημαίνει ότι δεν υπάρχει πλαίσιο σχετικό με τη συμμετοχή των μαθητών στο Σχολείο και παρατηρεί την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην άσκηση συμμετοχής των μαθητών.

«(διεύθυνση) Δεν έχουν μπει στόχοι σχετικοί. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να κρατούν την εξουσία, αισθάνονται ανασφαλείς αλλιώς» (συν/ξη, 15/5/2014).

Αντίστοιχα οι ίδιοι οι μαθητές έχουν ενστερνιστεί τις απόψεις των ενηλίκων, έχουν κανονικοποιηθεί (normalized) μέσα στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.

«(μαθητές) Εμείς είμαστε μικροί, τι ξέρουμε... δεν μπορούμε, ...δεν γνωρίζουμε» (η. π., 23/10/2013).

Από την παρατήρηση προκύπτει ότι οι γονείς έχουν αφαιρέσει ένα μεγάλο μέρος συμμετοχικών δραστηριοτήτων από τα παιδιά εντός του οικογενειακού πλαισίου. Τα παιδιά σήμερα μπορούν να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους με μεγαλύτερη ευχέρεια. Ωστόσο, συνήθως αναπτύσσεται διάλογος με τους γονείς που συχνά καταλήγει σε μια εξαντλητική διαπραγμάτευση, ενώ έχει περιοριστεί σημαντικά από αυτά η δυνατότητα συμμετοχικής πράξης.

«(παρατήρηση) ...οι γονείς κουβαλάνε συστηματικά κάθε πρωί τις τσάντες των παιδιών μέσα στην τάξη, ακόμη και στην Στ' ... (η. π., 13/2/2015), ... η μητέρα του λέει ότι ο Δ. δεν πιάνει τίποτα μέσα στο σπίτι να κάνει, την ρώτησα αν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα με δουλειές για τον καθένα και απάντησε αρνητικά, τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν κάποιο πλαίσιο συμμετοχής σε σχέση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις..., δεν αποδεικνύεται διαφορά ως προς το φύλο στις μικρο και μεσο-αστικές οικογένειες πια, οι μετανάστες όμως έχουν προσανατολισμό οικιακών στα κορίτσια και στις μαμάδες (η. π., 29/5/2014) ... τους ζήτησα να συζητήσουν με τους γονείς και να καταγράψουν τα έξοδα της οικογένειας, να φέρουν λογαριασμούς, ένα μόνο παιδί γνώριζε τα οικονομικά της οικογένειας, τι πληρώνουν για τις δικές του δραστηριότητες, οι άλλοι μαθητές δεν έχουν ιδέα πόσο κοστίζει το ρεύμα, το νερό, τα τρόφιμα, πέρα από αυτά που αγοράζουν οι ίδιοι (παγωτά, αναψυκτικά) (η. π., 7/2/2014)... μια μητέρα μου είπε “δε θέλω να κάνει τίποτα πέρα από τις υποχρεώσεις του στο σχολείο, τα άλλα τα κάνω εγώ, τώρα έχει στόχο”... (η. π., 7/12/2014)... κανένα παιδί δεν πάει για ψώνια, δεν αγοράζει το ψωμί για παράδειγμα, όπως εμείς κάναμε παλιά (η. π., 11/3/2014).

3.Η πολιτική(;) εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες αναγνωρίζουν ότι είναι σημαντικό τους καθήκον η διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών. Σύμφωνα με την Gutmann (1999:48-70) μέσω της αγωγής του πολίτη, που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, προωθείται η κατανόηση των ιδανικών της δημοκρατίας και η προσήλωση στις αξίες και τις αρχές της. Στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ε.Ε. προωθείται το ίδιο έντονα με τις

ανάγκες της αγοράς και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship education ή civic education²⁰⁶ (Vincent & Desautels, 2008). Από τη δεκαετία του '90 όλα τα αναλυτικά προγράμματα των δυτικών σύγχρονων κρατών διαμορφώνονται στη βάση της. Αυτή περιλαμβάνει την ιδιότητα του πολίτη, την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Βασικός στόχος σύμφωνα με τη ρητορική που αναπτύσσεται στα αναλυτικά προγράμματα είναι η ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης των μαθητών ώστε να καταστούν «ενεργοί» και «υπεύθυνοι» πολίτες²⁰⁷. Επειδή οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται ολοένα και περισσότερο από την πολυπολιτισμικότητα, ένας ακόμη στόχος που προωθείται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των εθνικών και υπερεθνικών θεσμών είναι και η διαμόρφωση συνθηκών ανοχής για τον «άλλο» μέσα στις συνθήκες βαρβαρότητας που διαμορφώνουν οι αγορές και οι νέο-αποικιακού τύπου πολιτικές των δυτικών κρατών.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική είναι αντιφατική, γιατί από τη μια προετοιμάζει τους πολίτες για την ανταγωνιστική και απάνθρωπη ελεύθερη οικονομία, ενώ από την άλλη εκθειάζει μέσω της ρητορικής της τη δημοκρατία, την ισότητα, την ελευθερία, την ανοχή. Το ίδιο το υπερεθνικό μόρφωμα (Ε.Ε.), όπως διαμορφώνεται, αντιμετωπίζει τεράστια προβλήματα και αντιφάσεις. Δημιουργείται διάσταση μεταξύ εθνικής και ευρωπαϊκής ιθαγένειας, αφού στοιχεία της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά της ευρωπαϊκής. Τα τελευταία, όπως για παράδειγμα η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, θεωρούνται κρίσιμα για την ένωση μέσω ενός κοινού ευρωπαϊκού φαντασιακού των πολιτών στα ξέχωρα έθνη-κράτη, αφού οι ιστορικές καταβολές των κρατών είναι διαφορετικές (Παπαδοπούλου, 2001:8-9, 13)²⁰⁸. Αυτές τις αντιφάσεις βιώνουν, όπως τεκμηριώνεται στην παρούσα μελέτη²⁰⁹, τα άτομα στο χώρο του σχολείου με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα καθεστώς σύγχυσης και επισφάλειας.

²⁰⁶ Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των όρων civics και citizenship που εκφράζουν την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη.

Civics: πρόγραμμα που προωθεί ένα σύνολο γνώσεων γύρω από την ιδιότητα του πολίτη μέσω της διδασκαλίας

Citizenship: πρόγραμμα που προωθεί τις αξίες και επιδιώκει τη συμμετοχή-ενεργοποίηση μέσω μιας ευρύτερης παιδείας και εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης).

²⁰⁷ Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) και Α.Π.Σ. Ε' & ΣΤ' Δημοτικού και ΔΕΠΠΣ Δημοτικού – Γυμνασίου.

²⁰⁸ Για παράδειγμα ο διαχωρισμός κράτους-εκκλησίας, βασική κατάκτηση των νεωτερικών κοινωνιών, διαμορφώνει με αντιθετικό τρόπο την ιδιότητα του πολίτη στη Γαλλία και στην Ελλάδα. βλ. σχετικά το συλλογικό Παπαδοπούλου, Τ. (2001) με συνεντεύξεις του Κ. Καστοριάδη.

²⁰⁹ βλ. σχετικές αναφορές με αντιφάσεις στο κεφ. Β, Γ και Δ.

Σύμφωνα με τον Μπαλτά (2007) η αποδοχή της πολιτοφροσύνης²¹⁰ ή πολιτειότητας (citizenship)²¹¹ «...που στηρίζεται σε μια κενή περιεχομένου πολιτική και μια παιδική ηλικία η οποία έχει σε αναστολή τα πολιτικά δικαιώματα...» δεν μπορεί να οδηγήσει σε μια συλλογική, πολιτική συνειδητοποίηση των μαθητών.

Παρόλες τις αντιφάσεις και τα προβλήματα, η δημοκρατική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο για τους αναμορφωτές του φιλελεύθερου μοντέλου και διαμορφώνεται μέσα από τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές της εκπαίδευσης (formal, non-formal, informal education²¹²), ενώ συνδέεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όχι όμως τα πολιτικά (Council of Europe, 2010:7-8). Η ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους στο πλαίσιο της θα δομήσει αρχές, που στη βάση της ελεύθερης βούλησης, θα διέπουν τις σχέσεις των ατόμων, όπως η κατανόηση της ετερότητας και η ισότητα (Boman, 2006:546). Η Καρακατσάνη (ibid:25) όμως επισημαίνει ότι στη φιλελεύθερη δημοκρατία «...η αξία της ελευθερίας και της αυτονομίας εξαρτάται και καθορίζεται από την ικανότητα των ατόμων να προωθούν και να προστατεύουν τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με το καλό και το σωστό», ενώ στόχοι της δημοκρατικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτό αποτελούν η προστασία των ατομικών ενδιαφερόντων μέσω της πολιτικής κοινότητας, που έχει δομηθεί για το λόγο αυτό και η «συνειδητή κοινωνική αναπαραγωγή» (Gutmann, στο Καρακατσάνη, ibid:24). Από την άλλη, ο Καστοριάδης (2003:6-7) θεωρεί ότι η δημοκρατία είναι δυνατή μόνο όταν υπάρχει δημοκρατικό ήθος (*democratic ethos*), που διαμορφώνεται από την πολιτική κοινότητα (*πόλις*) η οποία μπορεί να αυτοθεσμίζεται. Οι αρετές που διαμορφώνουν το δημοκρατικό ήθος είναι «η ευθύνη, η ντροπή, η ειλικρίνεια, ο έλεγχος του άλλου και η συνειδητοποίηση ότι οι δημόσιες συμμετοχές είναι επίσης προσωπικές συμμετοχές για τον καθένα μας». Χωρίς ένα τέτοιο ήθος δεν μπορεί να

²¹⁰ Σύμφωνα με τον Μπαλτά (2007:146-47) «η πολιτοφροσύνη είναι το περιεχόμενο της πολιτικής των νεωτερικών κοινωνιών, το περιεχόμενο αυτού του κενού σημαίνοντος που ονομάζεται «πολιτική». Είναι αυτός ο συνδυασμός πόλης, πολιτικής και πολιτισμού που συνδυάζεται στο σχολείο για να γίνει κριτική στην καπιταλιστική οικονομία μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής διάνοιας. Με άλλα λόγια η πολιτοφροσύνη είναι αυτή η νεωτερική θέσμιση της πολιτικής που ελέγχει την οικονομία, αμφισβητεί την ταξικότητα, συνδέεται με τις δεξιότητες του εγγραμματος και εκφράζει τις αξιακές αντιστάσεις των πολιτών».

²¹¹βλ. σχετικά την αναφορά στον Παντίδης & Πασιάς, 2004:141-142 στο Μπαλτάς, 2007:146-47 για την απόδοση του όρου citizenship και την προβληματική που αναπτύσσεται στην απόδοση του όρου στα ελληνικά.

²¹² Η τυπική εκπαίδευση αφορά τη δομημένη από την Α/θμια μέχρι και την Γ/βάθμια εκπαίδευση, ενώ οι άτυπες μορφές αφορούν τα προγράμματα αγωγής και τα αντισταθμιστικά προγράμματα ενώ αναγνωρίζονται και οι μορφωτικές εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέσα από την οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε. τους συνομήλικους, τη γειτονιά, το παιχνίδι, την εργασία, κ.ά.)

υπάρξει ουσιαστική δημοκρατία αλλά η χειριστικότητα του Κράτους, του κλήρου²¹³ και των Μ.Μ.Ε. μέσα από την παραγωγή ψευδοαληθειών (pseudotruths). Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται, όλο και πιο έντονα, ότι οι κυρίαρχοι θεσμοί, όπως η εκπαίδευση και τα Μ.Μ.Ε.²¹⁴, προωθούν την αντικατάσταση των δημοκρατικών αρχών από τους κανόνες της αγοράς²¹⁵ και οι ψευδοαλήθειες περισσεύουν.

Ο Biesta (2006:7) επίσης επισημαίνει ότι σήμερα στις φιλελεύθερες κοινωνίες το βάρος της ευθύνης αποδίδεται στα ίδια τα άτομα στο πλαίσιο της σύγχρονης ερμηνευτικής για την ελεύθερη βούληση. Η ατομικιστική αντίληψη, που προωθείται και διαμορφώνει την έννοια του πολίτη, σπάνια θέτει ζητήματα για την ευθύνη των δομών της εξουσίας, όπως τεκμηριώνεται και από τις απόψεις των ατόμων στην παρούσα μελέτη²¹⁶. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι οι μαθητές περισσότερο κινούνται στη βάση των ατομικιστικών αναγκών και επιθυμιών τους και λιγότερο σε συνάρτηση με την κοινότητα.

«(παρατήρηση) Ο Β. [παιδί μεταναστών 2¹⁵ γενιάς] είπε ότι θέλει να βγάλει πολλά λεφτά, να έχει Πόρσε και πισίνα, πολλά κορίτσια, να κάνει ταξίδια, θέλει να κερδίσει το Λόττο. Όταν του επεσήμανα ότι οι φίλοι του δεν θα έχουν χρήματα για να τον ακολουθούν στις βόλτες με σκοπό να τσιγκλίσω και τους άλλους για να μπουν στην κουβέντα, μου απάντησε αφοπλιστικά “τι με νοιάζει, εγώ θα έχω”. Του εξήγησα ότι ίσως έτσι να νιώθει μοναξιά και μου είπε “δεν με πειράζει, θα κάνω άλλους... αφού θα είμαι πλούσιος” (η. π., 13/2/2014).

Η έννοια της αυτορύθμισης (βιβλίο Δασκάλου, ΚΠΑ, Ε':49), που πολύ συχνά αναφέρεται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος και των σχετικών προγραμμάτων αγωγής ως στόχος μαζί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2003/2005), φαίνεται ότι στην πράξη οδηγεί στην κανονικοποίηση (normalization) (Φουκό, 1989), στην ανάπτυξη δηλαδή δεξιοτήτων που εσωτερικεύουν τους κανόνες που οι κυρίαρχοι άλλοι (ενήλικες, θεσμοί) έχουν ορίσει, αφού αυτοί γνωρίζουν ποιο είναι το σωστό²¹⁷.

«(παρατήρηση) Με ρώτησαν αν γνωρίζω... που ήταν έξω από την ύλη του μαθήματος, ... “Δεν το ξέρεις κυρία!!!”. Με κοίταζαν σαν να μου έλειπε το κεφάλι. “Αν οι μεγάλοι τα ήξεραν όλα τότε θα είχαν λύσει όλα τα προβλήματα” τους επεσήμανα, “βλέπετε να το έχουν καταφέρει”; Έμειναν να με κοιτούν, νομίζω ότι η διαπίστωση τους σοκάρε» (η. π., 5/2/2014).

²¹³ βλ. σχετικά το κείμενο του Θεοδωρίδη (2001) που εξηγεί με ποιο τρόπο η πολιτική της Ε.Ε. επιτρέπει την παραγωγή ψευδοαληθειών από τον Κλήρο που συσχετίζονται με την ανάδυση του εθνο-νεοφιλελευθερισμού.

²¹⁴ βλ. σχετικά κ.Γ. Εκπαίδευση και ΜΜΕ, σ. 105.

²¹⁵ βλ. σχετικά Α.2. Οπτικές της Δημοκρατίας, σ. 51 και κ.Β.2.α. Οπτικές του μορφωτικού δικαιώματος, σ. 87

²¹⁶ βλ. σχετικά στην παρούσα μελέτη σ. 54, 64, 67, 96, 110 και 127.

²¹⁷ βλ. σχετικά Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σ. 120.

Στην κανονικοποίηση συμβάλλει και ο χώρος του σχολείου που είναι περιφραγμένος με κάγκελα, περιορισμένος. Ο χώρος ορίζεται ανά ηλικία και γνωστικό αντικείμενο και σύμφωνα με την ιεραρχία, τυπική και άτυπη, στο σχολείο υπάρχουν διακριτά διαχωρισμένες περιοχές για πολύ μικρούς, μικρούς, για μεγάλους, για *ανώτερους* και *κατώτερους* στην ιεραρχία²¹⁸. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τους κανόνες του σχολείου όχι μόνο σε ό,τι αφορά τους ίδιους αλλά και στις εσωτερικές ιεραρχημένες τυπικά και άτυπα σχέσεις των εκπαιδευτικών, όπως τεκμηριώνεται. Έτσι όμως οι μαθητές οδηγούνται στην ετερονομία²¹⁹.

«(κορίτσι) *Η κ. Χ. γιατί δεν χτυπάει ποτέ την πόρτα και διακόπτει; Δεν έχει τρόπους... (αγόρι) ε,ε,ε. είναι η διευθύντρια, όπου θέλει μπαίνει... κάνει ό,τι θέλει ... (η. π., 16/5/2014), ...Κυρία σήμερα είσαι όλο νεύρα, επειδή είναι ο σύμβουλος; (η. π., 11/11/2013), (αγόρι) ...Κυρία [τρέχει και μιλά με φούρια] η Διευθύντρια είπε να πας στο γραφείο της, α μ έ σ ω ς [επιτακτικά και με αγωνία]» (η. π., 28/3/2014).*

Παράλληλα η αξιολόγηση των μαθητών στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα καταδικάζει κάθε απελευθερωτική προσπάθεια, αφού ο καθένας παλεύει εντέλει για την ατομική επιτυχία ακόμη και μέσα σε ομάδα.

«(παρατήρηση) ...“Μην κοιτάς το γραπτό μου”, είπε η Β. “Μα αφού δουλεύετε σε ομάδα, όχι ξεχωριστά” της επεσήμανα. Μου απάντησε ότι δε θέλει, οι άλλοι δυσανασχετούν αλλά όλοι είναι μαθημένοι να κρύβουν το γραπτό όταν ξέρουν να γράψουν... (η. π., 10/2/2014), ...είναι πολλή δύσκολη η συνεργασία στις ομάδες, μαλώνουν συνέχεια, τους φαίνεται πολύ δύσκολο. Πάλι θα μου πάρει όλη τη χρονιά για να μάθουν να μοιράζονται... (η. π., 2/12/2013)».

Ακόμη μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι δέσμοι των κανόνων και της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού θεσμού, οπότε δεν μπορούν να ανατρέψουν θεσμικά κυρίαρχες καταστάσεις και είναι εξαιρετικά δύσκολο να λειτουργήσουν σαν μετασχηματιστικός φορέας, αν και οι λειτουργίες αυτές αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της ιδιότητας του πολίτη²²⁰.

«(παρατήρηση) Διαφωνούμε για μια μπάλα εν ώρα μαθήματος Ως επιχείρημα λέω “αν θέλετε μπορούμε να το συζητήσουμε και με τους διπλανούς εκπαιδευτικούς, μαθητές από το άλλο τμήμα για το ποιος έχει δίκιο. Ο Ε. μου λέει “ναι, σιγά μη μας δώσουν δίκιο, ότι και να πούμε εμείς..., εμάς θα στηρίζουνε ή εσένα;”. Αλήθεια είπε, σκέφτηκα ανακουφισμένη. Πραγματικά δεν μπορούν να αντιστρέψουν την ιεραρχία, τους κανόνες για αυτό και δεν μπαίνουν στον κόπο. Έτσι όμως, όταν νιώθουν ότι τους παίρνει, γίνονται παράλογα απαιτητικοί. Συχνά όμως δεν μπορούν να διακρίνουν το καπρίτσιο από το ουσιώδες. (η. π., 12/5/2014)».

²¹⁸ βλ. σχετικά κ. Β. σ. 80-83.

²¹⁹ βλ. σχετικά κ.Β.6.3. Οι τσιγγανόπαιδες, σ. 116

²²⁰ βλ. σχ. κ.Δ.1. Ιδιότητα του πολίτη, σ. 131.

«(εκπ/κός) Ε,ε,ε, τι κάνεις; Κι εγώ έτσι νόμιζα [ότι θα κάνω τη διαφορά, την αλλαγή] όταν πρωτοδιορίστηκα και μετά κατάλαβα το μάταιον, χαλάρωσε, χα,χα,χα, νομίζεις ότι θα σου πει κανείς μπράβο; Θα βρεις και το μελά σου στο τέλος... (η. π., 17/2/2014)».

Όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί προηγούμενα²²¹, προκύπτουν σοβαρά ζητήματα σε ότι αφορά τις γνώσεις και την εννοιολόγηση των πολιτικών όρων στη βάση της παρεχόμενης αγωγής. Σε σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου παρατίθεται ένα κείμενο της Χατζηϊωάννου (1988) τρεις δεκαετίες πριν, που επισημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στη δημιουργία ατόμων με κρίση και ευαισθητοποίηση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, αλλά «σοφών ηλιθίων» που κυρίως απομνημονεύουν και άκριτα αποδέχονται τις αυθεντίες και τις απόψεις στείρων τεχνοκρατών. Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια «συνειδητά διατηρείται ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού στην αμάθεια και την ακρισία, όταν η κατεστημένη πνευματική ηγεσία αποστασιοποιείται απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα,... και παράλληλα εμποδίζει κάθε τι το καινούργιο στιγματίζοντάς το ως “ανορθόδοξο” και αρνητικό... (τότε) επιβάλλεται συνειδητοποίηση από τα μέλη της, πολιτικοποίηση και μείωση της ευπιστίας τους σε όσα τους προσφέρουν» (Χατζηϊωάννου, 1988 στο: Παπακωνσταντίνου & Κατσίρας, χ.χ.:146). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης τεκμηριώνουν ότι η πολιτική(;) εκπαίδευση του ελληνικού σχολείου παραμένει αναποτελεσματική, όπως και πριν από τριάντα χρόνια.

Σύμφωνα με τον Φουκό και τον Ρανσιέρ (1979/2004 in Popkewitz, *ibid*:15-16), η πολιτική διάσταση της σχολικής εκπαίδευσης (political of schooling) διαφοροποιείται από την έννοια του πολιτικού (politics), αφού είναι μια παράδοση που βασίζεται στον εντοπισμό των νικητών και των ηττημένων (ποιος κυβερνά και ποιος κυβερνάται) σε θεσμικές πρακτικές και παράγοντες, δηλαδή στην «κατανομή των αξιών». Το πολιτικό αντίθετα, επικεντρώνεται στους κανόνες και τα πρότυπα του ορθού λόγου που διαχωρίζουν τη λογική από τους κανόνες λογικής σε ότι είναι υπό διαπραγμάτευση, ορατό και δρα. Η παιδαγωγική είναι πολιτική στη βάση της διαμόρφωσης και μοντελοποίησης της συμπεριφοράς σε διαφορετικούς χρόνο-χώρους σχετικά με το «τι είμαστε, πώς πρέπει να γίνουμε», και επίσης για το τι πρέπει να εκκενωθεί και να αποκλειστεί από αυτούς τους κανονικοποιημένους (normalized) χώρους.

Η διεθνής έρευνα της I.C.C.S./I.E.A.09 (International Civic and Citizenship Education Study) για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη (Schulz et all.,

²²¹ βλ. σχετικά κ. Α. και κ. Β.

2008:12) ανέδειξε τους παράγοντες που διαμορφώνουν τους λόγους για την πολιτική κοινωνικοποίηση, τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες των μαθητών και τον ρόλο του σχολείου σε ότι αφορά την πολιτειακή εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα της IEA μέσω ενός οκτάγωνου μοντέλου τεκμηριώνουν τη σχέση αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνίας και σχολείου-κοινωνίας και κατά συνέπεια το γεγονός ότι η εκπαίδευση των μαθητών στην ιδιότητα του πολίτη βασίζεται όχι μόνο στον εκπαιδευτικό θεσμό αλλά και στη διάδραση των μαθητών με την κοινότητα (Torney-Purta et al., 2001:69-90). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η οικογένεια, η σχολική μονάδα, οι συνομήλικοι, οι χώροι εξωσχολικών δραστηριοτήτων, οι εργασιακοί χώροι, ο δημόσιος πολιτικός λόγος, η ταξική διαστρωμάτωση, η εθνική/υπερεθνική ταυτότητα και οι κυρίαρχοι θεσμοί, της εκπαίδευσης, της οικονομίας, της πολιτικής, της δικαιοσύνης, της θρησκείας, των ΜΜΕ. αποτελούν παράγοντες²²² που διαμορφώνουν την πολιτειότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε και η παρούσα μελέτη.

4. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ)

Στην Ελλάδα το γνωστικό αντικείμενο που περιέχει τους στόχους της πολιτειακής εκπαίδευσης φέρει μέχρι και σήμερα τον τίτλο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»²²³, παρόλο που θεωρείται ξεπερασμένος, επειδή συνδέθηκε με τις εκπαιδευτικές πολιτικές ολοκληρωτικών καθεστώτων (Καρακατσάνη, *ibid*:42). Διδάσκεται μία ώρα, σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για τις δύο μεγαλύτερες τάξεις, Ε' και Στ'. Από την Α' έως και την Δ' τάξη οι μαθητές πληροφορούνται κυρίως για ζητήματα που αφορούν τον ιδιωτικό χώρο, όπως την οικογένεια, τη γειτονιά, κ.ά., μέσω του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά καθόλου για τον δημόσιο. Παράλληλα σχετικές γνώσεις διαχέονται στα «κοινωνικά» ή «ιδεολογικά» μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών²²⁴.

Οι έντονες μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστες, πρόσφυγες, κ.ά.) προς την Ευρωπαϊκή Ένωση τις τελευταίες δεκαετίες διαμόρφωσαν εκ νέου τις δυτικές κοινωνίες, κυρίως την ελληνική καθώς αποτελεί σύνορο της Ε.Ε., στη βάση της

²²² βλ. σχετικά το οκτάγωνο μοντέλο της IEA (2008)

²²³ Άλλα ονόματα του μαθήματος είναι η Αγωγή στα ανθρώπινα δικαιώματα, Ηθική Αγωγή, Κοινωνικές επιστήμες-Σπουδές, κ.ά. βλ. σχετικά Καρακατσάνη (2004:42)

²²⁴ «In the first four grades (6-10 years of age) of primary school, citizenship education is provided as a combination of subject matters, namely history, environmental studies, geography and science, under the heading “Social and Environmental Studies”. As a separate subject matter civic education is provided under the heading “Social and Civic Education” in the two upper grades (11-12 years of age)». στο Couloubaritsis, 2007:2. βλ. σχετικά όλο το άρθρο που αποτελεί και το μοναδικό επιστημονικό άρθρο στην ιστοσελίδα του Π.Ι. για την Κ.Π.Α.

πολυπολιτισμικότητας. Οι αρχές του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος, που σχεδιάστηκε στη βάση του μονοπολιτισμού, της μιας και μοναδικής εθνικής ταυτότητας και θρησκείας, κρίθηκαν ξεπερασμένες. Έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είχε προσπαθήσει να αντιμετωπίσει το '90 το ζήτημα των παιδιών των μεταναστών με το νόμο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης²²⁵, από το 2000 και έπειτα, διαμορφώνει τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος (ΑΠΣ 2003 & ΔΕΠΠΣ, 2005) με βάση τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές επιταγές της δια βίου μάθησης, του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, και της ιδιότητάς του (citizenship) και εκδίδει νέα διδακτικά (1997-2003) εγχειρίδια που βασίζονται σε μεθόδους και στρατηγικές, όπως η διαθεματικότητα, η διεπιστημονικότητα, η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργασία, κ.ά. με στόχο να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

4.α. Αναλυτικό πρόγραμμα και εγχειρίδια της ΚΠΑ

Το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ, 2003 και ΔΕΠΠΣ, 2005) στο πλαίσιο του μαθήματος της ΚΠΑ, μέσω της ρητορικής που αναπτύσσει προωθεί τα σχέδια εργασίας (project), την αξιοποίηση των πρότερων εμπειριών των μαθητών, τις συζητήσεις, τις ερευνητικές φόρμες, όπως προτείνονται στις δραστηριότητες των διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ της Ε' και Στ' τάξης.

Το γνωστικό αντικείμενο της ΚΠΑ έχει στόχο «την πνευματική, ηθική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική, πολιτισμική, της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της αλληλεγγύης» (ΔΕΠΠΣ, 2005:203 στο βιβλίο δασκάλου ΚΠΑ, Στ':9). Παράλληλα προωθεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, την ενεργοποίηση και δράση των παιδιών²²⁶, «την καλλιέργεια του σεβασμού στην ετερότητα και την ανάπτυξη πρακτικών της διαφορετικότητας» (βιβλίο δασκάλου, Στ':10).

ι. Η σχέση των εκπαιδευτικών με την ΚΠΑ

Η επαφή όμως των εκπαιδευτικών, στη σχολική μονάδα, με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως τεκμηριώνεται, περιορίζεται κυρίως στα παλιότερα διδακτικά εγχειρίδια, δηλαδή πριν το 2006, ενώ συνήθως το μάθημα της ΚΠΑ δίνεται ή στη διεύθυνση ή σε αναπληρωτές ή σε νέους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, ώστε να μπορούν να συμπληρώνουν το ωράριό τους.

²²⁵ βλ. σχετικά κ. Γ.

²²⁶ Βλ. σχετικά Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ε' & ΣΤ' Δημοτικού και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Δημοτικού

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) ...επειδή είναι μονόωρο μάθημα συνήθως μου το έπαιρναν κάποιοι άλλοι για να συμπληρώσουν το ωράριό τους για αυτό» (συν/ξη, 9/5/2014).

Ακόμη, η σχέση εκπαιδευτικού και ΚΠΑ διαμορφώνεται από την ηλικιακή ομάδα με την οποία έχουν επιλέξει να εργάζονται. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι:

«(παρατήρηση) Οι εκπαιδευτικοί -κυρίως μεγάλης ηλικίας- επιλέγουν σταθερά τις ίδιες τάξεις, ηλικίες. Έτσι κάποιοι επιλέγουν σταθερά την πρώτη-δευτέρα, άλλοι την πέμπτη-έκτη κι άλλοι την τρίτη-τετάρτη τάξη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι δάσκαλοι των μικρών τάξεων να μην έχουν ιδέα για το μάθημα της Κ.Π.Α., τις αλλαγές που έχουν συμβεί αλλά συνάμα να εκφράζουν αδιαφορία για το αντικείμενο επειδή κρίνουν ότι δεν τους αφορά (η. π., 14/9/2015)».

Η πλειονότητα όμως των εκπαιδευτικών δεν έχει σαφή γνώση των αλλαγών στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ σχετικά με τους στόχους και τα πιο πρόσφατα εγχειρίδια της ΚΠΑ. Λιγότεροι από το 1/3 στοχοθέτησαν με σαφήνεια το μάθημα, αφού στην πλειονότητα τους δεν έχουν ενδιαφερθεί ατομικά να ενημερωθούν, ούτε έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Έτσι εικάζουν σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενο της ΚΠΑ, ενώ στην πλειονότητά τους έχουν αρνητική άποψη σχετικά με τις αλλαγές στο ΑΠΣ. Αν και άλλαξε ο τρόπος παρουσίασης των διδακτικών εγχειριδίων, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν έγιναν σημαντικές αλλαγές που να προσφέρουν βελτίωση,

*«(εκπ/κοί) Σίγουρα έχει αλλάξει εφόσον άλλαξαν τα βιβλία» (συν/ξη, 9/5/2014), *Ναι [γνωρίζω ότι έχει αλλάξει το ΑΠΣ], ... όχι δεν το έχω μελετήσει...*(συν/ξη, 6/5/2014) *...Δεν είμαι σίγουρη να σου πω αν είναι το παλιό ή το καινούριο που είχα διδάξει ...Πότε άλλαξαν τα βιβλία [της ΚΠΑ];...* (συν/ξη, 20/5/2014), *...Όχι [δεν θυμάμαι τους στόχους της ΚΠΑ] για να είμαι ειλικρινής...[αμηχανία],...* (συν/ξη, 29/4/2014), *... έχουμε κάποιες αλλαγές [ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ], δεν μπορώ να πω ότι έχουμε καμιά σπουδαία βελτίωση, ...κυμαίνονται περίπου στο ίδιο πλαίσιο [παλιά και νέα βιβλία]...* (συν/ξη, 21/5/2014), *...ναι [αλλαγές] ως προς την εμφάνιση [πολυτροπικά κείμενα, πιο ελκυστικά], όχι ως προς τους στόχους»* συν/ξη, 14/5/2014).*

Μόνο μία εκπαιδευτικός, που συνταξιοδοτήθηκε με τη λήξη του πρώτου έτους της έρευνας, δήλωσε έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα της Κ.Π.Α. στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και έτσι είχε και σημαντική χρονικά επαφή με το διδακτικό αντικείμενο. Ήταν και η μόνη που στοχοθέτησε πλήρως το μάθημα της ΚΠΑ και είχε ολοκληρωμένη άποψη για τα διδακτικά εγχειρίδια.

«(εκπ/κός) τα παλιά βιβλία είχαν πιο ιστορικό προφίλ, εξ απαλών ονύχων άγγιζαν κάποια θέματα που είχαν σχέση με αρχές πολιτευμάτων, ηθικές αξίες, αρχές πολιτικές κ.λ.π. ... Τα καινούρια βιβλία νομίζω ότι ήτανε πιο τεχνοκρατικά, ναι ... δίνανε με περισσότερη σαφήνεια το διαχωρισμό μεταξύ των πολιτευμάτων και τους μαθητές τους ενεργοποιούσαν, είχαν

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

δραστηριότητες... Πιο καλά δομημένο και πιο σαφές ως προς την έννοια που ήθελε να διδάξει»
(συν/ξη, 28/4/2014).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που διδάσκουν άλλα αντικείμενα, όπως εικαστικά, γυμναστική, θέατρο, πληροφορική, δεύτερες ξένες γλώσσες, τεκμηριώνεται ότι έχουν παντελή άγνοια γύρω από το ζήτημα της ΚΠΑ στο δημοτικό σχολείο.

«(εκπ/κός) Στο Γυμνάσιο ξέρω ότι υπάρχει αυτό το πράγμα. Τώρα στο Δημοτικό δεν το ξέρω»
(συν/ξη, 14/6/2014).

ii. Οι στόχοι της ΚΠΑ

Το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται επηρεασμένο στη ρητορική του από τα παιδαγωγικά ρεύματα της Νέας Αγωγής και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όμως τα συγκεκριμένα παιδαγωγικά κινήματα, σύμφωνα με την Καρακατσάνη, (ibid:38-39) πρότειναν έναν άλλο τρόπο ανάπτυξης της δημοκρατικής συνείδησης που βασίζεται στην «κοινωνική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη». Η δημοκρατία στη βάση αυτή αποτελεί τρόπο ζωής, η συμμετοχή στην κοινότητα τρόπο μάθησης και γνώσης. Στόχος είναι να οικοδομηθούν εκείνες οι πολιτισμικές διαδικασίες και αρχές δημοκρατίας που να προωθούν την προσωπική ανάπτυξη σε άμεση συνάρτηση με την συλλογική. Ατομικό και συλλογικό, κοινωνικό και πολιτικό βρίσκονται σε διάδραση.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα τεκμηριώνουν ότι κυρίως οι μαθητές «[μαθαίνουν για] ...τον εαυτό τους απέναντι στην κοινωνία...» και αποκτούν γνώσεις όπως για «Οικογένεια, σχολείο, ... , ευαισθητοποίηση για περιβάλλον...» δηλαδή λαμβάνουν μια αγωγή λιγότερο πολιτική και περισσότερο στη βάση του κοινοτισμού. Οι στόχοι της ΚΠΑ, όπως τεκμηριώνεται από τις απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών, πραγματώνονται μόνο μέχρι ένα βαθμό, κυρίως εξαιτίας της ανωριμότητας των μαθητών σε συνδυασμό με την αφηρημένη διάσταση των εννοιών. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά ως προς την πραγμάτωση των στόχων της ΚΠΑ, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, αποτελούν ο ρόλος της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι τα άτομα ακολουθούν την ίδια αφήγηση, όπως και για άλλα θέματα, της δημοκρατίας, του πολίτη, της συμμετοχής, των δικαιωμάτων.

«(εκπ/κός) Ε, έτσι κι έτσι. Καταρχήν ...τα παιδιά ...δεν είναι ώριμα, είναι λίγο αφηρημένες οι έννοιες και δεν τα πολυκαταλαβαίνουν» (συν/ξη, 9/5/2014).

«(εκπ/κός) ... γιατί όσο και να προσπαθήσει το σχολείο να δώσει αυτούς τους στόχους... ,είτε βιωματικά, είτε μαθησιακά, από κει και πέρα η οικογένεια και εν γένει το περιβάλλον παίζουν τόσο μεγάλο ρόλο, ...» (συν/ξη, 29/4/2014)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που όσο προχωρά η συζήτηση πέφτουν σε αντιφάσεις, όπως και προηγούμενα για άλλα θέματα, τεκμηριώνεται ότι οι μαθητές δεν διαμορφώνονται ουσιαστικά μέσω της ΚΠΑ και την θεωρούν το πιο ανιαρό μάθημα, επειδή είναι περιορισμένη η επεξεργασία των εννοιών, είναι θεωρητική η προσέγγιση στο μάθημα και δεν υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες. Ακόμη, τεκμηριώνεται από τους ίδιους, ότι η ΚΠΑ διδάσκεται, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, στη βάση της αποστήθισης της ύλης και της βαθμολόγησης και αυτό ακυρώνει τους στόχους της.

«(εκπ/κός) ...δεν έχω δει από μαθητές στα τόσα χρόνια που κάνανε την κοινωνική και πολιτική αγωγή, δεν εισέπραξα ότι κάτι πήραν ή τουλάχιστον δε μου το έδειξαν... ..τα δικά μου τα παιδιά [οι γιοι της] το θεωρούσαν το πιο ανιαρό μάθημα και συνέχιζαν... και στο Γυμνάσιο..., ...Δεν πραγματώνεται η έννοια [του πολίτη] μέσα από την κοινωνική και πολιτική αγωγή, όχι, είναι πολύ λίγη η επεξεργασία πάνω στο θέμα αυτό..., είναι πολύ θεωρητική, ...και δεν υπάρχουν δραστηριότητες αρκετές...» (συν/ξη, 9/5/2014).

«(εκπ/κός) ...καταλήγει ...ένα μάθημα που τα παιδιά πρέπει να μάθουν απέξω κάποια πράγματα και να πάρουν βαθμό, νομίζω ότι φεύγει απ' το στόχο του μαθήματος» (συν/ξη, 6/5/2014).

Μεμονωμένα τεκμηριώνεται ότι οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική καθιστούν την ΚΠΑ μη σταθερή και αναποτελεσματική.

«(εκπ/κός) ...γενικότερα πιστεύω ότι οτιδήποτε αλλάζει πάρα πολύ συχνά δεν μπορεί να είναι σταθερό και αποτελεσματικό. ... δεν υπάρχει σωστός σχεδιασμός ... εκπαιδευτικής πολιτικής... . Από 'κει ξεκινάει» (συν/ξη, 20/6/2014).

Τέλος, τεκμηριώνεται μεμονωμένα από εκπαιδευτικό, ότι η χρησιμότητα της ΚΠΑ σε συνδυασμό με το ρόλο του εκπαιδευτικού διαμορφώνει όλη τη λειτουργία του σχολείου και τη διδασκαλία με δημοκρατικό τρόπο,

«(εκπ/κός) ...Αυτός είναι ο στόχος μας. Δηλαδή του δασκάλου ο στόχος και για αυτό είναι χρήσιμη η Πολιτική Αγωγή, τη χρησιμοποιείς για όλη την διδασκαλία, για όλη την (δημοκρατική) λειτουργία του σχολείου. Του μαθητή και του δασκάλου» (συν/ξη, 28/4/2014).

iii. Ο διδακτικός χρόνος της ΚΠΑ

Σύμφωνα με την Καρακατσάνη (ibid:43) οι ώρες που αφιερώνονται στην αγωγή του πολίτη μέσα στο σχολικό πρόγραμμα τεκμηριώνουν ότι είναι ένα παραμελημένο μάθημα με υποβαθμισμένο ρόλο. Από την παρατήρηση αντίστοιχα προκύπτει ότι η υποβάθμιση της ΚΠΑ στο ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνει ανάλογα και τη στάση των ατόμων.

«(εκπ/κός) Αλλά και έτσι όπως διδάσκεται με μία ώρα [δεν έχει αποτελέσματα]» (συν/ξη, 9/5/2014)

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(παρατήρηση) η μονόωρη ενασχόληση με το διδακτικό αντικείμενο της ΚΠΑ αντιμετωπίζεται ως “ώρα του παιδιού” από τους μαθητές και ως ώρα για “κλέψιμο” από τους εκπαιδευτικούς που ποτέ δε μπορούν να ολοκληρώσουν την υπέρογκη ύλη της γλώσσας και των μαθηματικών στο διδακτικό χρόνο που τους ανήκει (η. π., 19/3/2014)».

«(παρατήρηση) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι διδάσκει το μάθημα χωρίς προβλήματα αλλά τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις ανατρέπουν αυτή την άποψη και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της δικής μου παρατήρησης. Μάλιστα αυτό ερμηνεύει τη δυσπραγία να συγκεντρωθούν τα ερωτηματολόγια σχετικά με την ΚΠΑ στην αρχή της έρευνας (η. π., 30/3/2013)».

Ο διδακτικός χρόνος, όπως τεκμηριώνεται, δεν επαρκεί για το μάθημα της ΚΠΑ και επισημαίνεται ότι το ίδιο συμβαίνει και με την ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων που οι εκπαιδευτικοί την χαρακτηρίζουν υπέρογκη. Στην πλειονότητά τους προτείνουν την αύξηση των ωρών της ΚΠΑ.

«(εκπ/κοί) ...ανεπαρκής [ο διδακτικός χρόνος]... (συν/ξη, 14/5/2013), ...Και οι εργασίες του και τα θέματα για συζήτηση είναι πολύ περισσότερα από αυτά,, από το χρόνο που πρέπει να διαθέσουμε... (συν/ξη, 15/5/2014), ...ανεπαρκής για να μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν... (συν/ξη, 28/4/2014), ...θα έπρεπε να είχε δοθεί μεγαλύτερη σημασία και μεγαλύτερη έκταση, θα έπρεπε να είναι δίωρο...(συν/ξη, 13/5/2014), ... νομίζω τρεις ώρες θα ήτανε καλά» (συν/ξη, 9/5/2014).

Οι λόγοι για τους οποίους θα πρέπει να αυξηθούν οι ώρες του μαθήματος συνοψίζονται κυρίως στο γεγονός ότι τα θέματα της ΚΠΑ χρειάζονται δραστηριότητες, εφαρμογή και συζήτηση. Είναι αδύνατον να εφαρμοστούν οι σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που προτείνει το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, αφού λόγω έλλειψης χρόνου ακυρώνονται στην πράξη. Μία άλλη παράμετρος αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών που συνήθως διδάσκουν ΚΠΑ με τους μαθητές. Επειδή δεν είναι οι εκπαιδευτικοί της τάξης, δεν προλαβαίνουν να δομήσουν τη σχέση εμπιστοσύνης που απαιτείται για το μάθημα της ΚΠΑ. Τέλος, μεμονωμένα τεκμηριώνεται ότι το περιεχόμενο της ΚΠΑ ενδιαφέρει πολύ τους μαθητές (όταν γίνεται οργανωμένα), αλλά δεν επαρκεί ο χρόνος για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Αυτό τεκμηριώνεται και από τη συμμετοχική παρατήρηση.

«(εκπ/κός) Τα θέματα της ΚΠΑ θέλουνε εφαρμογή, δραστηριότητες. ..., ...Υπάρχει ο περιορισμός του χρόνου σε ομαδοσυνεργατικές [δράσεις],..., ...ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί η ύλη μέσα στην ώρα γιατί τα παιδιά της Στ τάξης δείχνουνε κάποιο ενδιαφέρον αν ο τρόπος που διδάσκεις είναι βιωματικός, αν υπάρχει δηλαδή έτσι αυτενέργεια,...» (συν/ξη, 9/5/2014)
«...Και ειδικά όταν το παίρνει δάσκαλος άλλης ειδικότητας, όχι άλλου τμήματος, για να κάνει μόνο αυτό το μάθημα [ο χρόνος] δεν φτάνει καθόλου» (συν/ξη, 15/5/2014).

«Με τίποτα..., ...γιατί είναι ένα μάθημα που ενδιαφέρει τα παιδιά ..., Αν θέλεις να συζητήσεις και να ακούσεις τα παιδιά τι θα πουν, νομίζω ότι δεν φτάνει. ... το παιδί δε θα μιλήσει έτσι ...» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(παρατήρηση) ...Μέχρι να βγάλουν τα βιβλία, να γίνει ησυχία- δουλεύουμε με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία εγώ και η δασκάλα τους- να δούμε λίγο που είχαμε σταματήσει, μια μαθήτρια είχε απορία για..., πέρασε η μισή ώρα. Σε ένα τέταρτο τι να προλάβω;...» (η. π., 21/3/2014).

iv. Ύλη και περιεχόμενο της Κ.Π.Α.

Η έκταση της ύλης του γνωστικού αντικειμένου της Κ.Π.Α. κρίνεται επαρκής από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, όπως τεκμηριώνεται, *«η έκτασή της εντάζει κανονική, ..., ...οι στόχοι καλύπτονται» (συν/ξη, 14/5/2014),* ενώ μεμονωμένα προκύπτει η διαφωνία σε αυτή την άποψη *«Ούτε η ύλη νομίζω ότι είναι επαρκής, πιστεύω δηλαδή ότι σε αυτό το μάθημα θα έπρεπε να είχε δοθεί μεγαλύτερη σημασία και μεγαλύτερη έκταση...» (συν/ξη, 15/5/2014) .*

Οι εκπαιδευτικοί όμως, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση, δεν μπορούν να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα και άποψη για το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων της Μελέτης Περιβάλλοντος και της ΚΠΑ, γιατί λειτουργούν για χρόνια με περιορισμένες ηλικιακά ομάδες παιδιών. Έτσι εκπαιδευτικός που διδάσκει μεγάλες τάξεις δε θυμάται τι πληροφορίες περιέχει η Μελέτη Περιβάλλοντος και αφορούν την ΚΠΑ.

«(εκπ/κός) δε θυμάμαι [τι περιέχει η μελέτη περιβάλλοντος για ΚΠΑ], πιστεύω ότι υπάρχουν στοιχεία αλλά ποια ακριβώς, δε θυμάμαι...» (συν/ξη, 14/5/2014).

«(παρατήρηση) ...οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται συχνά να μη γνωρίζουν το σύνολο του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου, δηλαδή να μην έχουν μια σφαιρική εικόνα σε συνδυασμό με τη Μελέτη Περιβάλλοντος που εμπεριέχει στα θέματά της στοιχεία της Κ.Π.Α. Έτσι όσοι διδάσκουν ΚΠΑ δεν γνωρίζουν τι περιέχει το μάθημα της μελέτης και το ανάποδο» (η. π., 28/4/2014)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το περιεχόμενο του μαθήματος, επειδή είναι δυσνόητο και περιέχει αφηρημένες έννοιες, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας τους από τα υποκείμενα. Όπως τεκμηριώνεται²²⁷ παραπάνω²²⁸, οι έννοιες είναι δυσνόητες για την πλειονότητα των ατόμων στο χώρο της σχολικής μονάδας.

«(εκπ/κοί) ...Απότομη η εισαγωγή των μαθητών σε έννοιες αφηρημένες και θεωρητικές..., (συν/ξη, 14/5/2014), ...[είναι] δυσνόητες για τα παιδιά όπως δίνονται, ανεπεξέργαστες...»

²²⁷ βλ. σχετικά κ. Β

²²⁸ βλ. σχετικά κ.Β και κ.Γ για τις εννοιολογήσεις των πολιτικών όρων και τις αντιφάσεις γύρω από αυτές.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

(συν/ξη, 9/5/2014), *...παράδειγμα ότι το πολίτευμα είναι προεδρευόμενη δημοκρατία. Τι σημαίνει αυτό για τα παιδιά, στην καθημερινότητά τους;*» (συν/ξη, 15/5/2014).

Ακόμη, όπως τεκμηριώνεται όμως σε μικρότερη συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι έννοιες είναι αποπλαισιωμένες, οι στόχοι δεν είναι ευκρινείς, τα θέματα προσεγγίζονται επιφανειακά, το περιεχόμενο δεν συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών. Παράλληλα επισημαίνουν ότι προβάλλεται η ατομική ευθύνη και καθόλου η ευθύνη της πολιτείας.

«(εκπ/κοί) ...τα ζητήματα [εμφανίζονται] αποπλαισιωμένα... (συν/ξη, 29/4/2014), ...οι στόχοι δεν είναι ευκρινείς..., οι έννοιες εισάγονται ως επιστημονικές και όχι στην καθημερινότητα των παιδιών... (συν/ξη, 14/5/2014), ...δηλαδή θα πρέπει να είναι συνδεδεμένο και με τη ζωή τους την ίδια, ...γιατί από ότι λένε τα δικά μου παιδιά, οι γιοί μου στο σπίτι, είναι το πιο ανιαρό μάθημα (συν/ξη, 9/5/2014), ...πλατειάζει το βιβλίο... είναι επιφανειακή η προσέγγιση (των θεμάτων)... (29/4/2014), ...προβάλλει την ατομική ευθύνη, όχι [την] ευθύνη της πολιτείας... (συν/ξη, 15/5/2014)».

Τέλος, όπως τεκμηριώνεται, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει ότι η Μελέτη Περιβάλλοντος είναι πιο στοχευμένη και χρήσιμη, επειδή δεν περιέχει τόσες αφηρημένες έννοιες, οπότε τη θεωρούν πιο κατανοητή.

«(εκπ/κός) πιο καλά... σωστά δίνει κάποιες πληροφορίες για οικογένεια, σχολείο» (συν/ξη, 15/5/2014).

v. Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με αντιμετωπίζει με αμηχανία και καχυποψία, όταν τους ρωτά ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων της ΚΠΑ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν την ερώτηση, χρειάζεται επεξήγηση, δυσκολεύονται να αναφέρουν μεθόδους *«τι εννοείς διδακτικές μεθόδους;... (συν/ξη, 14/6/2014), δεν καταλαβαίνω, βοήθησέ με λίγο...» (συν/ξη, 9/5/2014).*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν προσεγγίζει το μάθημα μέσα από τις διδακτικές μεθόδους που προτείνει το διδακτικό εγχειρίδιο ή το ΑΠΣ (λίγοι το αναφέρουν), κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου και άλλων πρακτικών δυσκολιών²²⁹.

«(εκπ/κός) Καλός ο στόχος, καλός αλλά μπορείς πιο εύκολα να ξεφύγεις να τον χάσεις τον στόχο. Και δε γίνεται σε μια ώρα να κάνεις αυτό το πράγμα...» (συν/ξη, 29/4/2014),

«(εκπ/κός)...Για παράδειγμα οι διδακτικές επισκέψεις που προτείνουν τα βιβλία είναι αδύνατο να γίνουν λόγω πρακτικών δυσκολιών...» (συν/ξη, 6/5/2014)

²²⁹ Για να πραγματοποιηθεί μία διδακτική επίσκεψη, γενικά για να πάρει άδεια ο εκπαιδευτικός να βγει με την τάξη του έξω από το σχολείο χρειάζεται μια σειρά από γραφειοκρατικές πράξεις (άδεια γονέων, υπηρεσίας) χωρίς δυνατότητα ευελιξίας, συνήθως επιβαρύνεται οικονομικά ο μαθητής (εισιτήρια ή μεταφορά), χρειάζεται πολύς χρόνος από το ωρολόγιο πρόγραμμα που δεν περισσεύει λόγω της υπερόγκης ύλης, της προετοιμασίας των γιορτών κ.ά.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί κυρίως τη μετωπική διδασκαλία αλλά και μια σειρά από άλλες προσεγγίσεις όπως «διάλογο-συζήτηση, ..., ...παιχνίδι ρόλων», ενημέρωση, την επικαιρότητα με έμφαση στην ομαδο-συνεργατική.

«(εκπ/κοί) ...μετωπική κακά τα ψέματα...(συν/ξη, 14/5/2014), ...προτείνω την επαφή των μαθητών με τις ειδήσεις και τα αποκόμματα των εφημερίδων. Συζήτηση με τους γονείς. ... (συν/ξη, 29/4/2014), ...ομαδικές εργασίες... (συν/ξη, 28/4/2014), ...Ως επί των πλείστον ομαδοκεντρική και μετωπική (συν/ξη, 6/5/2014). ...είναι ένα μάθημα που προσφέρεται πάρα πολύ για ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες» (συν/ξη, 20/5/2014).

Μεμονωμένα τεκμηριώνεται η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας, δηλαδή η διαμόρφωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του μεθοδολογικού πλαισίου ανάλογα με τις ανάγκες της μαθητικής ομάδας,

«(εκπ/κός) Κάποιες φορές ανάλογα με την περίπτωση χρησιμοποιώ και τα άλλα, ...Όλα τα έχω χρησιμοποιήσει στο μέτρο που εγώ θεωρώ ότι μπορώ να τα προσαρμόσω και στην μέρα και στο τμήμα και στο μάθημα. Αναλόγως με τις ανάγκες κάθε φορά. ...Εφόσον έχω ορίσει τον στόχο, θα επιλέξω εγώ κάθε φορά. Και όταν δω ότι κάτι δεν ταιριάζει, το αλλάζω» (συν/ξη, 28/4/2014).

Αντίστοιχα τεκμηριώνεται ότι ελάχιστοι είναι αυτοί που γνωρίζουν πραγματικά και χρησιμοποιούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές και αναπτύσσουν στρατηγικές με τη βοήθεια της τεχνολογίας²³⁰. Μία μόνο εκπαιδευτικός εργάζεται διαθεματικά-διεπιστημονικά με το μάθημα της γλώσσας στην ΚΠΑ. Η παρατήρηση τεκμηριώνει αντίστοιχα αποτελέσματα²³¹.

«(εκπ/κός) ...ανακαλυπτική, διαθεματικότητα, τεχνολογία [χρησιμοποιώ] υπολογιστή, προτζέκτορα 3-4 χρόνια. Προσπαθώ να κάνω κάποια πράγματα συνδυαστικά γιατί και αυτά βαριούνται και πολλές φορές [κι] εγώ» (συν/ξη, 9/5/2014).

«(παρατήρηση) Τα βιβλία διδάσκονται με τη σειρά, σελίδα, σελίδα, μερικοί αλλά χωρίς σχετικές ή με περιορισμένες γνώσεις Η/Υ χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, αν και είναι πιστοποιημένη η πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Τα μαθήματα δουλεύονται κυρίως ξεχωριστά, πολύ αποστήθιση, ασκήσεις εφαρμογής και κατ' οίκον εργασίες σε φυλλάδια σε κάποιες περιπτώσεις με το κιλό, υπάρχουν βέβαια και λίγοι που προσπαθούν να δουλεύουν πιο ανοιχτά» (η. π., 26/2/2015).

4.β. Ενημέρωση για τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για την ΚΠΑ

²³⁰ Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της μονάδας έχει πιστοποιηθεί στις νέες τεχνολογίες τεκμηριώνεται ότι στην πραγματικότητα γνωρίζουν ελάχιστα για αυτές.

²³¹ Δεν τεκμηριώνεται συνάφεια μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικού και εφαρμογής νέων μεθόδων και τεχνικών στην παρούσα μελέτη, γιατί η πιο σύγχρονη και ενημερωμένη διδασκαλία της ΚΠΑ παράχθηκε από μεγάλη σε ηλικία εκπαιδευτικό που συνταξιοδοτήθηκε στη διάρκεια της παρούσας έρευνας, ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός, που διδάσκει και αυτή κάπως πιο συστηματικά την ΚΠΑ, έχει διαφορά ηλικίας από την πρώτη κατά μία δεκαετία.

Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τυχόν καινούρια επιστημονικά δεδομένα που προτείνουν αλλαγές διδακτικής προσέγγισης της ΚΠΑ ή στο περιεχόμενο της στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια. Κανείς τους δεν έχει ενημερωθεί για σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για την ΚΠΑ, ούτε έχει κάποιου είδους πληροφόρηση για τον τρόπο που διδάσκεται σε άλλες χώρες.

«όχι, τέτοια ενημέρωση δεν έχω..., Ε... τι εννοείς;... Όχι δεν έχω ακούσει κάτι..., ...Δεν έχω γνώση για το μάθημα πώς διδάσκεται σε άλλες χώρες».

Από την συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνεται ότι *«καμία επιμόρφωση δεν έχει γίνει με τέτοιους στόχους για το αντικείμενο της ΚΠΑ τα τελευταία χρόνια (η. π. 10/6/2015)».*

4.γ. Τα προγράμματα αγωγής και η ΚΠΑ.

Σε αντίθεση με την έλλειψη πολιτικής βούλησης για την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ΚΠΑ, όπως τεκμηριώνεται, προωθούνται από τους υπεύθυνους Αγωγής πολλά προγράμματα²³² με σχετικό περιεχόμενο. Όμως λειτουργούν ευκαιριακά, αποσπασματικά και αντισταθμιστικά, αλλά κυρίως στη βάση της *«εκπαιδευτικής μόδας»²³³* όπως αυτή εντέλλεται από τους υπερεθνικούς θεσμούς.

«(παρατήρηση) Το 2013 έως το 2015 ήταν της μόδας τα συναισθήματα και οι αξίες ζωής και το διαδίκτυο σε συνδυασμό με αυτό που κατέκλυσε το σχολείο, το bullying. Κάποια στιγμή εμφανίστηκε στο γραφείο της δ/σης του σχολείου εκτυπωμένο το Compass και Compassito στο πλαίσιο της διαχείρισης συναισθημάτων και βίας αλλά δουλεύτηκε μεμονωμένα και για μικρό διάστημα κυρίως στη βάση των συναισθημάτων από μία εκπαιδευτικό» (η. π., 17/6/2014).

«(παρατήρηση) Οι επιμορφώσεις και η ρητορική των προγραμμάτων εμφανίζει τα ζητήματα αποπλαισιωμένα, ο σύμβουλος μας έκανε επιμόρφωση το πρωί και μίλησε για το bullying γενικά και αφηρημένα. Τον δέκοσα και του ζήτησα να ορίσει πρώτα, πρώτα τι εννοεί βία και τι bullying ώστε να ξέρουμε σε τι βάση μιλάμε. Κάθε μορφή σύγκρουσης είναι βία; Γιατί εδώ ο

²³² Υπήρξε περίπτωση σεμιναρίου που ο τίτλος του «Παιδιά και διαδίκτυο» (2014) στη διάρκεια εκπόνησής του άλλαξε τίτλο και περιεχόμενο. Το σεμινάριο κατέληξε σε σεμινάριο για διαχείριση συναισθημάτων.

«(παρατήρηση) Αυτό που παρατηρείται γενικά στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων είναι συχνά και με κάθε ευκαιρία να αξιοποιείται στον τίτλο ή την εισαγωγή η ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού «ενεργός πολίτης», «ενεργή δράση», «υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες» κ.ά. χωρίς να αποσαφηνίζονται οι όροι, ενώ πολύ συχνά είναι ελάχιστη η σχέση που έχει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ή της δράσης με τον τίτλο» (η. π., 22/5/2016).

²³³ Μόνο το 2016 υπήρξε ένα κάλεσμα από το γραφείο Αγωγής Υγείας για επιμόρφωση στην εκπαίδευση του ενεργού πολίτη. Το σεμινάριο είχε τελικά στόχο να προωθήσει στους εκπαιδευτικούς τα βιβλία της Παιδικής Νομικής Βιβλιοθήκης προς πώληση και χωρίς έκπτωση. Η μόνη ενημέρωση που έγινε σε αυτό αφορούσε την Εισαγγελία Ανηλίκων (πώς συνεργάζονται με τα σχολεία, ποια τα όριά τους παρέμβασης, ποιες είναι οι ποινές των ανηλίκων, κ.λπ.). Το 2018 έγινε ένα βιωματικό σεμινάριο από την Άρσις για το Compassito και το προσφυγικό και ένα σεμινάριο από το χαμόγελο του παιδιού για την σεξουαλική παρενόχληση μετά από δική μου προτροπή.

καθένας άλλο πράγμα καταλαβαίνει. Οι καταλήψεις είναι βία; Μου απάντησε ότι όλοι ξέρουμε τι είναι βία και είναι περιττό να τα αποσαφηνίσουμε, “αυτά τα έχουμε πει παλιά, ίσως δεν ήσασταν σε αυτή την περιοχή” ...» (η.π.16/6/2015).

4.δ. Κατάλληλη ηλικία μαθητών για τη διδασκαλία της ΚΠΑ

Η πλειονότητα των ενηλίκων φαίνεται να συμφωνεί με τον εκπαιδευτικό θεσμό για το ποιες ηλικίες μαθητών μπορούν ή πρέπει να διδάσκονται την ΚΠΑ, καθώς και εδώ υπερτονίζεται το στοιχείο της ανωριμότητας της παιδικής ηλικίας. Έτσι στις πρώτες τέσσερις τάξεις διδάσκονται ψήγματα²³⁴ ΚΠΑ²³⁵ μέσω της Μελέτης Περιβάλλοντος και στις δύο τελευταίες τάξεις το εξειδικευμένο μάθημα της ΚΠΑ.

«(εκπ/κός) ...Νομίζω με αυτό τον τρόπο θα έπρεπε να ξεκινήσουμε. Σιγά, σιγά. Και μετά στην Ε' και ΣΤ' που γίνεται ξεχωριστό μάθημα, καλώς και γίνεται. Νομίζω ότι μια γεύση παίρνουν σε όλες τις τάξεις τα παιδιά...» (συν/ξη, 29/4/2014),

«(εκπ/κός) ...Καλώς διδάσκεται όπως έχει [εντάσσει και τη Μελέτη Περιβάλλοντος] ...» (συν/ξη, 20/5/2014)

«(γονέας) ...Βέβαια. Τα παιδιά πρέπει να είναι ενημερωμένα... όσο καταλαβαίνουν όμως, γιατί είναι αφηρημένες οι έννοιες, δεν τις καταλαβαίνουν τα παιδιά...» (συν/ξη, 20/6/2014)

«(εκπ/κός) ...να για Μελέτη [Περιβάλλοντος] στις Α, Β, Γ, Δ, σωστά για Ε και Στ που διδάσκεται ως εξειδικευμένο μάθημα (η ΚΠΑ)» (συν/ξη, 14/5/2014).

Μερικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές της Α' τάξης θα έπρεπε να απέχουν από αυτό το διδακτικό αντικείμενο, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι και οι μαθητές της Ε' και Στ' τάξης είναι ανώριμοι για το περιεχόμενο της Κ.Π.Α.

«(εκπ/κός) Εγώ νομίζω ότι μάλλον από νωρίς ξεκινούν το περιεχόμενο. Δηλαδή από την Α' Δημοτικού στην Μελέτη Περιβάλλοντος μιλάμε για κανόνες...» (συν/ξη, 6/5/2014)

«(εκπ/κός) ...Εγώ νομίζω ότι [το μάθημα] πρέπει να διατρέχει όλες τις τάξεις από Β' Δημοτικού [και μετά]...» (συν/ξη, 14/5/2014)

«(εκπ/κός) ... Ίσως να είναι ελαφρώς μικρά της Ε' και Στ' τάξης, γιατί ακόμα κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, δεν μπορούν να κατανοήσουν και βαθύτερες έννοιες και αρχές όπως είναι

²³⁴ Το περιεχόμενο του μαθήματος περιορίζεται στον μικρόκοσμο του σχολείου, της γειτονιάς, του περιβάλλοντος προβάλλοντας κυρίως τους κανόνες συμπεριφοράς, τους ρόλους και τις υποχρεώσεις των ατόμων μέσα στις ομάδες αυτές. Η συλλογική δράση περιορίζεται στις προτεινόμενες ομάδες εργασίας με στόχο παιχνίδια, κατασκευές, κ.α. χωρίς οι μαθητές να μπορούν να διαμορφώσουν ή να παρέμβουν ουσιαστικά σε κάποιο επίπεδο.

²³⁵ Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (στο Ματσαγγούρας, 2007:) «... η ΜτΠ δεν είναι ένα απλό μάθημα που εξαντλείται στη διδασκαλία κάποιων θεμάτων και στην απόκτηση κάποιων γνώσεων για τον άνθρωπο και το περιβάλλον του, αλλά είναι ένα μάθημα που διασφαλίζει επιπλέον ευκαιρίες για συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης και συλλογική δράση. ...Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, ότι στον καμβά του μαθήματος της ΜτΠ συνυφαίνονται αρχές πολιτικής αγωγής». Αντίθετα ο Χριστιάς (1998) επισημαίνει ότι χρειάζεται να αναθεωρηθεί η άποψη για την ανωριμότητα των παιδιών και να βελτιωθεί το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του δημοτικού σχολείου, και στα πλαίσια αυτού το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος με απώτερο στόχο να ανταποκριθεί το σχολείο στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας.

αυτές [της ΚΠΑ]... , ...είναι πολύ δύσκολο ένα παιδί να κατανοήσει την διαφορά ξέρω 'γω του έθνους από το λαό. Ή της χώρας από το κράτος» (συν/ξη, 14/6/2014).

Εδώ αξίζει να σημειώσω ότι ο μεγαλύτερος σε ηλικία εκπαιδευτικός, που συνταξιοδοτήθηκε στη διάρκεια της έρευνας, πιστεύει ότι στο δημοτικό τα παιδιά είναι ανώριμα για το αντικείμενο της ΚΠΑ και προτείνει να το διδάσκονται αποκλειστικά στη Β/θμια εκπαίδευση.

«(εκπ/κός) από τη στιγμή που οι έννοιες είναι δύσκολες δε ξέρω αν πρέπει να γίνεται στο δημοτικό το μάθημα...[Να γίνεται] στο Γυμνάσιο. Να αποκτήσει αφηρημένη σκέψη το παιδί, να ακούει τις ειδήσεις και να καταλαβαίνει κι από κει κάποια πράγματα, αλλιώς αν ρωτήσεις ένα παιδί τι είναι πολίτευμα δεν ξέρει» (συν/ξη, 29/4/2014).

4.ε. Η αντίθεση μεταξύ κοινότητας και Κ.Π.Α.

Η ρητορική του αναλυτικού προγράμματος, όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση, έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές τα τελευταία χρόνια. Το curriculum για τα παιδιά είναι οι εμπειρίες τους μέσα και έξω από το σχολείο και όχι οι ρητορείες του αναλυτικού προγράμματος (Biesta, 2008). Οι βίαιες αλλαγές στις οποίες υπόκειται η ελληνική οικογένεια τα τελευταία χρόνια, η φτώχεια, η ανεργία, η μετανάστευση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, όπως τεκμηριώνεται²³⁶, διαμορφώνουν την πολιτική συνείδηση των υποκειμένων, τη στάση τους απέναντι στα προβλήματα και τις απόψεις τους για τις διάφορες εθνικές, εθνοτικές, κοινωνικές ομάδες.

Από την παρατήρηση προκύπτει ότι:

«Η πλειονότητα των οικογενειών ήταν ή τώρα βρίσκεται σε ανεργία τα τελευταία τρία χρόνια ή έχει αλλάξει χώρο εργασίας/αντικείμενο τουλάχιστον ο ένας γονέας κυρίως δικηγόροι, πολιτικοί μηχανικοί, εργολάβοι, κλείνουν επιχειρήσεις, μαγαζιά, κ.ά. Η οικογένεια μεταπράττει ρούχα, σχολικά είδη, κυρίως οι μητέρες, πρωτόγνωρη εμπειρία για αρκετά παιδιά. Έχουν περιορίσει το έξω, γενικά τη διασκέδαση... (η. π., 26/5/2014), ...Σε κάποιες περιπτώσεις [οικογενειών μαθητών της Στ' τάξης κυρίως] θέλουν να μεταναστεύσουν. Ο πατέρας δοκιμαστικά φεύγει να βρει δουλειά έξω και μετά να μετακομίσει όλη η οικογένεια. Δεν είναι εύκολο αφού συχνά μετά από μερικούς μήνες επιστρέφει πίσω. Ακόμη κάποιες οικογένειες μεταναστών, πέντε τη φετινή χρονιά έφυγαν για Γερμανία, Ολλανδία, Δανία (η.π. 13/6/2014)... , ...Βρήκα τον πατέρα του Α. στο δρόμο και του είπα πόσο χάρηκε με το ποδήλατο το παιδί. Πρώτη φορά ανοίχτηκε, δεν ήξερα ότι ήταν τόσο πολύ άσχημα τα πράγματα. Άνεργοι και οι δύο ζουν με τη σύνταξη της γιαγιάς. Κάποιες φορές παίρνουν φαγητό από την εκκλησία. Έφτιαξε το ποδήλατο μόνος με κομμάτια από άλλα παλιά, "Να μην μπορώ να πάρω ένα ποδήλατο;" και ξέσπασε σε κλάματα...» (η.π. 3/4/2014) ...Τα παιδιά, που βλέπουν τον πατέρα τους να φεύγει, αισθάνονται

²³⁶ βλ. σχετικά και στο κ. Γ. τα σχετικά υποκεφάλαια για ρατσισμό και ισλαμοφοβία και τουςτσιγγανόπαιδες.

σχεδόν μίσος για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Πιστεύουν ότι αυτοί κάνουν τον πατέρα να περισσεύει στη δουλειά, ο Π. μου είπε “εμείς δεν μπορούμε να πληρώσουμε το νοίκι, το ρεύμα, κι αυτούς τους τα δίνουν όλα τζάμπα, γιατί δεν πάνε από την άλλη μεριά [εννοεί στις μουσουλμανικές χώρες της Ασίας] κι έρχονται εδώ;» (2/6/2015).

Η πληροφόρηση των μαθητών στηρίζεται στη μετάδοση της μίας αλήθειας που κατευθύνει τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη πολιτειότητα. Αυτή βασίζεται, όπως προβάλλεται, πρώτα στην οικογένεια, την εκκλησία, και το έθνος-κράτος. Η πολιτειότητα στηρίζεται κυρίως στον εθελοντισμό²³⁷ και την «αλληλοβοήθεια», ενώ γενικά στο σύνολο του γνωστικού αντικειμένου προωθείται η ατομικιστική αντίληψη του πολίτη και η αντίστοιχη ευθύνη²³⁸. Η πληροφόρηση και η ατομική θετική στάση, κυρίως σε θέματα περιβάλλοντος και ρατσισμού, συνοψίζουν τη δράση του πολίτη²³⁹. Έτσι όμως, σύμφωνα με τον Biesta (2007:742), η δημιουργία δημοκρατικών πολιτών διαμορφώνεται στη βάση μιας εργαλειακής προσέγγισης (instrumental approach), η οποία αναγνωρίζει ως υποκείμενο(;), το διαχωρισμένο από την κοινότητα άτομο που φέρει προκαθορισμένες γνώσεις, δεξιότητες και απόψεις και διαμορφωμένες από τον κυρίαρχο ορθό λόγο.

Αντίστοιχα η συμμετοχή προβάλλεται περιορισμένη μέσα από επιλογές «διακοπές στο χωριό ή στην κατασκήνωση²⁴⁰» ή «διατροφή υγιεινή ή ανθυγιεινή», χωρίς να εξετάζεται η συχνότατη πια πιθανότητα να μην υπάρχει καμία από τις δυνατότητες επιλογής λόγω φτώχειας. Ακόμη, μαθαίνουν για έννοιες και εφαρμογές που στην καθημερινότητά τους δεν υφίστανται²⁴¹, όπως το «Δίκαιο και Αλληλέγγυο Εμπόριο²⁴²» ή οι «οικογενειακοί σύμβουλοι και τα συμβουλευτικά κέντρα στήριξης της οικογένειας²⁴³».

²³⁷ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ Στ'τάξης, κ.5, Οργανωμένες ομάδες και σύλλογοι, 4.Α.2. Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών,

²³⁸ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ Ε'τάξης, κ.Α.7. Είναι και δική μου δουλειά.

²³⁹ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ Ε'τάξης, κ.Α.7. Είναι και δική μου δουλειά.

²⁴⁰ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ Ε'τάξης κ. Δ. Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων

²⁴¹ Ο εθελοντισμός και η φιλανθρωπία προκύπτουν και από τα υπόλοιπα ιδεολογικά μαθήματα της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας, βλ. σχετικά κεφάλαιο Ε.

²⁴² βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ Ε'τάξης, κ.Α.7. Είναι και δική μου δουλειά.

²⁴³ «Πολλές φορές, όμως, οι **δυσκολίες** μέσα στην οικογένεια είναι σοβαρές και οδηγούν σε συνεχείς καβγάδες μεταξύ των μελών, συγκρούσεις, βία ή και διαζύγιο. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και την προστασία των μελών της οικογένειας, υπάρχουν φορείς και υπηρεσίες, όπως είναι οι **οικογενειακοί σύμβουλοι** ή τα **συμβουλευτικά κέντρα στήριξης της οικογένειας**. Σε αυτά μπορούν να απευθυνθούν τα μέλη της οικογένειας προκειμένου να βοηθηθούν. Όταν όμως η αντιμετώπιση των εσωτερικών προβλημάτων είναι αδύνατη, τότε αναζητείται λύση με βάση τους νόμους που έχει θεσπίσει η πολιτεία». Διδακτικό εγχειρίδιο ΚΠΑ, Στ', 1.Α.3. Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια.

«(παρατήρηση) ... “έχετε δει εσείς τέτοια [προϊόντα Δ.Α.Ε.] κυρία; ... πού τα πουλάνε;” ρωτάνε ο ένας τον άλλο αν γνωρίζει και αποδεικνύεται ότι δεν ξέρει κανείς.. » (η. π., 5/2/2014).
«(παρατήρηση) ...ακόμη έχει αναπτυχθεί από τις μητέρες, σε επίπεδο φιλικών σχέσεων, σχολείου και γειτονιάς, ένα δίκτυο ανταλλαγής αλλά και δωρεάς ρούχων, παιχνιδιών και άλλων χρηστικών αντικειμένων που καλύπτουν κυρίως ανάγκες των παιδιών. Οι οικογενειακοί δεσμοί, η φιλανθρωπία, η αλληλεγγύη στηρίζουν αυτές τις οικογένειες προς το παρόν. Ένας μικρός αριθμός οικογενειών αναζητά φαγητό στα συσσίτια της εκκλησίας» (η. π., 3/4/2015).

Τα συγκείμενα της φιλελεύθερης δημοκρατίας, δηλαδή τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του υπήκοου/πολίτη, προβάλλονται μέσα από τις σχετικές διακηρύξεις και τη δράση οργανισμών όπως η Unicef, ο ΟΗΕ²⁴⁴, ο Συνήγορος του Παιδιού και διάφορες ΜΚΟ, ενώ οι μαθητές δεν ενημερώνονται σε κανένα κεφάλαιο για τις μαθητικές κινητοποιήσεις, τις καταλήψεις, τα κινήματα και τις διεκδικήσεις των μειονοτήτων. Έτσι η αγωγή μένει σε στεγανά και κυρίως σε πλαίσια πολιτικής ορθότητας.

Η άμεση δημοκρατία, όπως τεκμηριώνεται, προβάλλεται στη βάση της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας αλλά σαν αναχρονιστικό πολιτικό μόρφωμα²⁴⁵. Ο πολίτης προβάλλεται από τα διδακτικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού μέσω μιας συγκεκριμένης φιλελεύθερης θεώρησης, εκείνης του συμβολαίου²⁴⁶ με στόχο την ανάπτυξη της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη. Η αντιπροσώπευση και ο κοινοβουλευτισμός είναι ο καταλληλότερος τρόπος για την επίτευξη της Δημοκρατίας²⁴⁷. Το κράτος²⁴⁸ και οι διεθνείς οργανισμοί μαζί με τις ΜΚΟ²⁴⁹ εμφανίζονται υγιείς θεσμοί κι οργανισμοί που αίρουν τις αδικίες και σέβονται τα δικαιώματα των πολιτών. Τα προβλήματα και οι σημαντικές παραβιάσεις των δικαιωμάτων²⁵⁰ συμβαίνουν σε μακρινές χώρες, όχι στην Ελλάδα²⁵¹. Οι υπερεθνικοί

²⁴⁴ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο Κ.Π.Α. Στ΄ κ.Α΄: Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις και Ενότητα Β΄: Τα ανθρώπινα δικαιώματα

²⁴⁵ βλ. σχετικά στο ίδιο κεφ. 1.γ. Τα συγκείμενα του Πολίτη, iv. Αρχαία Δημοκρατία και ελευθερία, σ. και διδακτικό εγχειρίδιο Κ.Π.Α. Κεφάλαιο 4: Περικλής, πολίτης Αθηναίος.

²⁴⁶ βλ. σχετικά το διδακτικό εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄τάξης Δημοτικού, σ.23, 62, 65. Στη σ. 71 προωθείται η δημιουργία κατά πλειοψηφία ενός συνόλου κανόνων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Αρκετά συχνά, στην αρχή του σχολικού έτους ή ενός προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί συντάσσουν το συμβόλαιο της τάξης από κοινού με τους μαθητές που περιέχει τους κανόνες συμπεριφοράς που οφείλουν να υπακούουν όλοι, εφόσον η πλειοψηφία τους αποδέχεται. Ακόμη βλ. σχετικά κ. Β. και κ. Γ.

²⁴⁷ βλ. σχετικά το διδακτικό εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄τάξης Δημοτικού κ.Γ. Ζούμε στη Δημοκρατία.

²⁴⁸ βλ. σχετικά το διδακτικό εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄τάξης Δημοτικού, η Ελληνική Πολιτεία προστατεύει τα δικαιώματα.

²⁴⁹ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο Κ.Π.Α. Στ΄ 4.Α. Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις.

²⁵⁰ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο Κ.Π.Α. Στ΄ 4.Α. Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις.

²⁵¹ Αξίζει εδώ να αναφέρω ότι καμία φωτογραφία στο διδακτικό εγχειρίδιο σχετικά με προβλήματα παραβιάσεις δεν παραπέμπει σε παιδί στην Ελλάδα.

θεσμοί²⁵² προβάλλονται με θετικό πρόσημο σε πλαίσιο αγαστής συνεργασίας με τη χώρα. Οι μαθητές δεν πληροφορούνται για τις εθνοτικές ή θρησκευτικές μειονότητες που διαβιούν στην Ελλάδα, όπως οι τσιγγανόπαιδες ή οι μουσουλμανόπαιδες της Θράκης.

«(παρατήρηση) ...στην πορεία για το κλείσιμο της Ετ3 βρεθήκαμε να περπατάμε με τον μπαμπά του Μ., απολυμένος αυτός δύο χρόνια τώρα από την Ε...Ο. Μου πέταξε “Ζούμε στη δημοκρατία” από το βιβλίο [της ΚΠΑ] της αγωγής που κάναμε και μού ‘δειξε την αστρονομία που μας έφραζε το δρόμο με τις κλούβες, ...» (η. π., 3/5/2015).

Τα παραπάνω διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που, όπως προαναφέρθηκε, στο εσωτερικό του προκύπτουν αντιφάσεις. Ενώ ο μαθητικός πληθυσμός ενημερώνεται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια για τον πολίτη του κόσμου, ταυτόχρονα παρακολουθεί από τα Μ.Μ.Ε. τον αποκλεισμό από την ιδιότητα του πολίτη πολλών ανθρώπων καθημερινά καθώς σηκώνονται τείχη, τα σύνορα κλείνουν, οι άνθρωποι στοιβάζονται σε χώρους «φιλοξενίας»-στρατόπεδα. Το σχολείο προβάλλει τον εθελοντισμό με θετικό πρόσημο, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές πληροφορούνται από τα ΜΜΕ για τα σκάνδαλα και τη διαφθορά εθελοντικών οργανώσεων (ΜΚΟ, Ολυμπιακοί αγώνες, κ.ά.). Μαθαίνουν ότι ο ρόλος του Ο.Η.Ε. είναι να σταματά τους πολέμους, την ίδια ώρα που οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους είναι θύματα της σύγκρουσης γεωπολιτικών και οικονομικών συμφερόντων και υφέρπει ο φόβος του πολέμου. Η αντιπροσώπευση και ο κοινοβουλευτισμός θεωρούνται η μοναδική εκδοχή της δημοκρατίας την ώρα που οι αγανακτισμένοι στην πλατεία συντάγματος όρθωναν πλακάτ με συνθήματα όπως «φέρτε τα κλεμμένα πίσω», «μαζί δεν τα φάγαμε», «να καεί, να καεί το μπουρδέλο, η Βουλή» και άλλα συναφή που και οι μαθητές αναπαράγουν τα τελευταία χρόνια.

4.στ. Η αντίθεση μεταξύ σχολικής ζωής και ΚΠΑ

Το σχολείο έχει επηρεαστεί αντίστοιχα από την κρίση σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό θεσμό και με την οικογένεια. Τα ποσά των κρατικών επιχορηγήσεων για την εκπαίδευση έχουν περιοριστεί σημαντικά με αποτέλεσμα τις καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολείων, την υποβάθμιση ή κατάργηση βασικών δομών και υπηρεσιών²⁵³. Η αλήθεια είναι ότι και πριν από την «κρίση» τα ποσά για την παιδεία

²⁵² βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο Κ.Π.Α. Στ' κ.3.Α. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελλάδα.

²⁵³ «την υποβάθμιση ή κατάργηση βασικών δομών και υπηρεσιών, όπως ενισχυτική διδασκαλία και διδακτική στήριξη, σχολικές βιβλιοθήκες, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κέντρα Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού και ψυχολογικής στήριξης κ.λπ. Αποκορύφωμα ήταν η κατάργηση 50 ειδικοτήτων της τεχνικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να υποχρεώνονται να αναζητήσουν την ειδικότητά τους στα ιδιωτικά ΙΕΚ και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό προσωπικό να

δεν κάλυπταν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκών της ελληνικής οικογένειας, ώστε να παρέχεται πραγματικά δωρεάν παιδεία στους πολίτες. Το κόστος δράσεων του σχολείου, όπως οι διδακτικές επισκέψεις, τα εποπτικά υλικά για τις γιορτές ή τα μαθήματα, μετακυλίεται στην οικογένεια και επιβαρύνει τον προϋπολογισμό της. Έτσι η ολοένα αυξανόμενη οικονομική δυσπραγία των οικογενειών επηρεάζει τις επιλογές του σχολείου.

Σύμφωνα με τον θεσμό, οι διδακτικές επισκέψεις προβάλλονται ιδιαίτερα αποδοτικές (βιβλίο δασκάλου ΚΠΑ, Στ':10) όμως έχουν περιοριστεί σημαντικά- από εννέα τον χρόνο η διεύθυνση υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιούν μόνο τρεις, μία για κάθε τρίμηνο²⁵⁴. Βασικό κριτήριο επιλογής είναι το περιορισμένο κόστος, αφού επιβαρύνει τις οικογένειες. Αναγνωρίζεται έκπτωση διδακτικών στόχων και οφελών για τους μαθητές έναντι του κόστους των δράσεων.

«(παρατήρηση) Το σχολείο πλέον απαιτεί, για κάθε εξωσχολική δράση με κόστος, δωρεάν εισιτήρια από οργανισμούς και φορείς. Σε κάποιες περιπτώσεις συγκροτείται ταμείο της τάξης που αναλαμβάνει τα έξοδα συγκεκριμένων μαθητών που αδυνατούν να ανταποκριθούν ακόμη και στις διδακτικές επισκέψεις με χαμηλό κόστος» (η .π., 12/2/2015).

Ακόμη από την παρατήρηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν τεκμηριώνεται ότι οι ίδιοι οι φορείς της πολιτικής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν άγνοια και δεν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα σχετικά με την ΚΠΑ. Όπως τεκμηριώνεται από την παρατήρηση, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται πιο έντονα από πολιτική απάθεια και ατομικισμό λόγω της επισφάλειας του ασταθούς εργασιακού πλαισίου που υπάγονται. Αυτά τα άτομα συνήθως διδάσκουν την ΚΠΑ.

«(παρατήρηση) ...οι πιο μικρές [σε ηλικία] εκπαιδευτικοί, οι πιο πολλές, δεν ασχολούνται με κάποιο τρόπο με την πολιτική, δεν γνωρίζουν βασικές [πολιτικές] γνώσεις, ούτε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν έξω και στο σχολείο, ακολουθούν ατομικές λύσεις, συμμετέχουν ελάχιστα στις συζητήσεις με στόχο να καθορίσουν πράγματα, ενώ εκφράζουν πολύ συχνά παράπονα, είναι καταγγελτικές σε ιδιωτικό επίπεδο και υποταγμένες σε δημόσιο [λόγο, συμπεριφορά]. Αυτό ίσως ερμηνεύεται από την [εργασιακή] ανασφάλεια που συνήθως

καταδικάζεται σε διαθεσιμότητα και απόλυση. Η μεγάλη επίσης μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών (πάνω από 30.000 λιγότεροι εκπαιδευτικοί), αποτέλεσμα των χιλιάδων συνταξιοδοτήσεων και των σχεδόν μηδενικών προσλήψεων, είναι επίσης μια ακόμη δραματική επίπτωση των πολιτικών αυτών» Alfavita, 1/8/2016, <http://www.alfavita.gr/apopsin/oi-dapanes-gia-tin-ekpaideysi#ixzz5OobC2HUw>.

²⁵⁴ Συμπληρώνονται φειδωλά από μια επίσκεψη όλου του σχολείου σε θέατρο εκτός και μία φθηνή παράσταση εντός του σχολικού χώρου, ίσως κάποια κινηματογραφική προβολή από το σύλλογο γονέων.

χαρακτηρίζει τη σχέση τους με το θεσμό και κατά συνέπεια με τη (διεύθυνση του σχολείου) που υπόσχεται ότι θα τις επιλέξει την επόμενη χρονιά, αν είναι συνεργάσιμες» (η. π., 5/6/2015).

Μία άλλη αντίφαση μεταξύ σχολικής καθημερινότητας και ΚΠΑ είναι ότι, ενώ οι στόχοι της πολιτειακής εκπαίδευσης αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας, ενώ το ζήτημα των ελεύθερων σεξουαλικών σχέσεων και της ομοφυλοφιλίας αναγνωρίζεται από την κοινωνία και προβάλλεται από τα ΜΜΕ, ενώ οι μαθητές στο σχολείο συζητούν για αυτά²⁵⁵, για την εκπαίδευση τα παραπάνω ζητήματα χαρακτηρίζονται ταμπού. Ταμπού επίσης θεωρείται η ενημέρωση για την παιδοφιλία και τα ναρκωτικά στις μικρές ηλικίες.

«(παρατήρηση)...θεωρείται θέμα ταμπού, όπως και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η ομοφυλοφιλία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είτε αποφεύγουν, είτε διδάσκουν τυπικά το κεφάλαιο της αναπαραγωγής στην Στ' τάξη, χωρίς να λαμβάνουν μια ουσιαστική γνώση γύρω από αυτά τα θέματα οι μαθητές...»(η. π., 13/6/2014), ...Ο φόβος που επικρατεί στις οικογένειες και το σχολείο σχετικά με αυτά τα θέματα περιορίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών με τους ενήλικες, τη γειτονιά (η. π., 30/5/2014), ... δεν τους επιτρέπεται ούτε στο φούρνο να πάνε μόνοι, ενώ επικρατεί τρόμος και αναπτύσσονται μνθεύματα σχετικά με όσους κυκλοφορούν στη γειτονιά μόνοι, γύρω από το καγκελόφραχτο σχολείο... (η. π., 6/5/2015)».

«(εκπ/κός) ...Υπάρχει μια παράνοια, επιτρέπονται όλα να τα βλέπουμε και να τα ακούμε, αλλά απαγορεύεται να τα λέμε από την έδρα, μέσα στην τάξη. ... δεν θα έπρεπε σε καμία των περιπτώσεων ο δάσκαλος μου να φοράει σκουλαρίκι ή να έχει τατουάζ, ...να είναι political and social incorrect. ... όπου σε όλα τα σήριαλ υπάρχουν ομοφυλόφιλοι...» (συν/ξη, 13/5/2014).

Οι μαθητές «..., συλλέγουν πληροφορίες και εμπειρίες κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, τους συνομήλικους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη γειτονιά και το σχολείο.» (η. π., 7/3/2014). Από τις συζητήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας (2013-14) τα παιδιά 10-12 ετών παρακολουθούν την επικαιρότητα και αναπτύσσουν-διαμορφώνουν πολιτικό κριτήριο, σε αντίθεση με όσα πιστεύει ο εκπαιδευτικός θεσμός και ο κόσμος των ενηλίκων για την παιδική ηλικία.

«(παρατήρηση) ...αρκετοί μαθητές λένε ότι οι φασιστικές ομάδες κρούσης ενάντια σε μετανάστες κάνουν αντίσταση στην κυβέρνηση... Η δολοφονία του Φύσσα²⁵⁶ όμως τους έχει σοκάρει και κάποιοι αρχίζουν να διαφοροποιούνται» (η. π., 27/9/2013)

«(παρατήρηση) οι περισσότεροι μαθητές καταδίκασαν το γεγονός της δολοφονίας και επηρεασμένοι από αυτό αναθεώρησαν²⁵⁷, ένας όμως πολύ μικρός αριθμός επέλεξε τη σιωπή,

²⁵⁵ βλ. σχετικά κ. Β. Ετερότητα, σ. 110.

²⁵⁶ Ο Παύλος Φύσσας δολοφονήθηκε από ένα οπαδό της Χρυσής Αυγής στις 18/09/2013. Το γεγονός αποτέλεσε αφορμή για την περαιτέρω έρευνα για εγκληματικές ενέργειες και εν τέλει τη σύλληψη μελών και βουλευτών του συγκεκριμένου πολιτικού κόμματος. Περισσότερες πληροφορίες <http://www.ertopen.com/news/ellada/koinwnia/item/25189-enas-chronos-apo-th-dolofonia-toy-payloy-fyssa>

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

έπαψε να εκφράζει άποψη για τα γεγονότα ενώ οι ανακρίσεις και οι δίκες λάμβαναν χώρα, αυτό με ανησυχεί πολύ, πρέπει να γίνει παρέμβαση...» (η. π., 23/5/2014)

«(παρατήρηση) ...Οι μαθητές διαμορφώνουν απόψεις και θέσεις συχνά για πολιτικά ζητήματα όπως για τη θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη, τους μετανάστες, τα πολιτικά κόμματα. Αναφέρουν πολιτικούς όρους όπως τη «δεξιά» και την «αριστερά», τα μνημόνια, τη βουλή, το φασισμό, κ.ά.» (η. π., 16/5/2014), *...Κατανοούν τα προβλήματα της οικογένειας και τις αλλαγές που έχουν επέλθει στην καθημερινότητά τους, εκφράζουν φόβο, αγανάκτηση, ανασφάλεια...»* (η. π., 20/2/2014).

Βασικός στόχος της ΚΠΑ, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί η αποδοχή του «άλλου» και η ανάπτυξη του πολίτη του κόσμου. Όπως όμως τεκμηριώνεται, οι μαθητές διαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις για τις «άλλες» ομάδες πληθυσμού μέσα σε ένα κόσμο αντιθετικό, διαχωρισμένο, έξω από το χώρο του σχολείου.

Οι τσιγγάνοι (παρατήρηση) *«που βρωμάνε», «κλέβουν τα παιδιά», «μας κλέβουν», «όπου πάνε δημιουργούν προβλήματα»,* οι Τούρκοι *«είμαστε από πάντα εχθροί», «μαλώνουμε», «θέλουν να μας κάνουν σαν κι αυτούς»* (εννοεί στο θρήσκευμα) είναι οι απόψεις που διαμορφώνονται έξω από την παρέμβαση της ΚΠΑ στο χώρο του σχολείου.

4.ζ. Οι επιπτώσεις των αντιθέσεων στους μαθητές.

Οι μαθητές είναι έντονα προβληματισμένοι σε ό,τι αφορά την καθημερινότητα και κυρίως το μέλλον τους. Συχνά εκφράζουν άγχος και κάποιες φορές φόβο για το αύριο.

«(παρατήρηση) Εγώ θέλω να μεγαλώσω αλλά και... πώς να το πω ... φοβάμαι να μεγαλώσω ... όλα αυτά που λένε οι μεγάλοι, δε ξέρουμε τι θα γίνει μετά στο μέλλον» (η. π., 12/2/2014).

Φαίνεται να διαμορφώνουν απόψεις που εκφράζουν έντονη απαξίωση του πολιτικού συστήματος και να ταυτίζουν κάθε έννοια πολιτικής πράξης με αυτό.

«(μαθητής) Καλά, εγώ που είμαι παιδί κυρία και ντρέπομαι με αυτά που κάνουν (οι πολιτικοί), αυτοί δε ντρέπονται;... ...Οι πολιτικοί είναι για φτύσιμο ... αυτοί τρώνε με χρυσά κουτάλια και 'μεις τραβάμε ζόρι (η. π., 12/2/2014).

«Θέλουν ζύλο όλοι μέσα στη Βουλή... είναι άχρηστοι (η. π., 15/11/2013)».

Συχνά θεωρούν ότι όλοι όσοι εμπλέκονται με την πολιτική *«είναι πουλημένοι», «αυτοί μπαίνουν (στη βουλή) για να βολευτούν και εμάς μας ξεζουμίζουν»* (η. π., 15/11/2013), ότι η ενασχόληση με τα *«πολιτικά»* είναι μάταιη.

²⁵⁷ Αρκετοί μαθητές, κυρίως αγόρια πριν τη δολοφονία του Π. Φύσσα εξέφραζαν την άποψη ότι οι οπαδοί της Χρυσής Αυγής είναι οι μόνοι που εκφράζουν την αντίστασή τους απέναντι στα μνημόνια και την κακή πολιτική και οικονομική κατάσταση της χώρας. Οι πράξεις βίας των οπαδών-μελών που μερικές φορές προβάλλονταν από τα τηλεοπτικά κανάλια φάνταζαν στον παιδικό νου δικαιολογημένα, αναγκαία αλλά και κάποιες φορές ηρωικά.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(μαθητής) Τι να κάνουμε κυρία; Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς; Δεν έχουμε δύναμη... εμείς είμαστε μικροί... , ...να τους πετάξουμε στη θάλασσα, χα, χα, χα... να τους διώξουμε ... να τους πούμε δε σας θέλουμε» (η. π., 8/10/2013).

Οι απόψεις των μαθητών συχνά εκφράζουν μια έντονη αντιπαλότητα με την υπόλοιπη Ευρώπη, κυρίως με τη Γερμανία. Ακόμη φαίνεται συχνά να πιστεύουν στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού και σε μια θεωρία συνομοσίας ενάντια στο ελληνικό έθνος-κράτος.

«(μαθητές) Οι Γερμανοί φαίνε [για την κρίση] ... οι Ευρωπαίοι ... δε μας χωνεύουν..., ...Μας ζηλεύουν... η ελληνική γλώσσα ψηφίστηκε πρώτη... η καλύτερη στον κόσμο αλλά δε τη βγάλανε... [εννοεί επίσημα πρώτη]..., ... Θέλουνε να μας πάρουν τα πετρέλαια... βρήκανε πολύ ... έχουμε παντού και μέσα στη θάλασσα και τα θέλουνε...» (η. π., 7/2/2014).

Τα παραπάνω φαίνεται ότι καθορίζουν ένα κλίμα κυρίως κούρασης αλλά και αγανάκτησης απέναντι στους ξένους που φτάνει στα όρια της ξενοφοβίας.

«(μαθητές) Να φύγουν οι ξένοι, να πάνε αλλού ... να φύγετε, να πάτε αλλού χα, χα, χα [από τη σχετική διαφήμιση]» (η. π., 24/1/2014), (μαθήτρια) ...Ουφ ..., δε γίνεται άλλο... όλοι εδώ έχουν μαζευτεί, Αλβανοί, Βούλγαροι ... μαύροι, άσπροι ...Άγγλοι, Γάλλοι, Πορτογάλοι, χα, χα, χα ...αμάν πια...» (η. π., 15/1/2014).

4.η. Οι αντιφάσεις

Οι μαθητές, αν και κατηγορούν για τα δεινά της χώρας κυρίως τους Γερμανούς αλλά και τους Ευρωπαίους συνολικά, προτιμούν την συνύπαρξη με αυτούς από ότι με άλλους ξένους.

«(παρατήρηση) τους αναγνωρίζουν ως σημαντικούς ξένους στη γειτονιά που κατασκευάζουν. Έτσι από όλους τους ξένους που έρχονται στη γειτονιά αυτούς τοποθετούν πρώτους στο εσωτερικό της, τους παρέχουν ατομική στέγη, αρκετά συχνά δίπλα στα δικά τους σπίτια» (η. π., 5/6/2014).

Αντίθετα δυσκολεύονται να συνυπάρξουν με άτομα από τα Βαλκάνια ή χώρες του τρίτου κόσμου.

«(παρατήρηση) δυσανασχετούν με τους μετανάστες από τα Βαλκάνια αλλά τους τοποθετούν στην πλειονότητα μέσα στη γειτονιά. Εδώ μάλλον σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι σε κάθε τάξη περιλαμβάνονται Αλβανοί, Αρμένιοι ή Ρώσοι συμμαθητές. Συχνά τοποθετούν κυρίως τους «φτωχούς ξένους» [χώρες του τρίτου κόσμου και Βαλκάνια], σε “χώρους φιλοξενίας” και επιτρέπουν την πρόσβαση στο σχολείο συνήθως μέσα από ειδικό πρόγραμμα [γλώσσα, θρησκεία]. Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις συνιστούν το να προηγηθεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας μέσω ειδικού προγράμματος έξω από το σχολείο και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό κρίνεται από αρκετούς μαθητές απαραίτητο στάδιο για την αφομοίωση...» (η. π., 5/6/2014).

Ωστόσο οι μαθητές δημιουργούν συχνά φιλίες με μαθητές από τις χώρες που προαναφέρθηκαν. Συχνά αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των «άλλων» παιδιών όμως

συνήθως προτιμούν την άσκηση αυτών των δικαιωμάτων, κυρίως της ταυτότητας, έξω από το πρόγραμμα ή και το χώρο του ελληνικού σχολείου.

«(παρατήρηση) έχουν φίλους παιδιά μεταναστών, με κάποιους καρδιακές σχέσεις, αν και οι οικογένειες [μεταναστών και ντόπιων μαθητών] προβάλλουν σε αρκετές περιπτώσεις αντίσταση και διαμορφώνονται κόντρες, σε κάποιες περιπτώσεις μητέρες κυρίως συμβουλεύουν τα παιδιά τους να μην κάνουν παρέα με τα μεταναστούπολα...» (η. π., 23/3/2014)

«(παρατήρηση) ...κατανοούν τις ανάγκες που οδηγούν στη μετανάστευση, [ότι] σέβονται το δικαίωμα των ξένων παιδιών στην εκπαίδευση, τη θρησκεία και τη γλώσσα. Όμως [στην πλειονότητα] επιλέγουν να διδαχθούν τα μεταναστούπολα ότι αφορά τη δική τους κουλτούρα διαχωρισμένα από το δικό τους σχολικό πρόγραμμα και συχνά έξω από το χώρο του σχολείου [σε ξενώνα]» (η. π., 5/6/2014).

Αναπαράγουν με ευκολία ρητορείες ισότητας όλων των ανθρώπων, ωστόσο στην πλειονότητα αρνούνται κάθε επαφή με τους τσιγγάνους. Για την ομάδα αυτή φαίνεται να διαμορφώνονται τα πιο ισχυρά αρνητικά στερεότυπα²⁵⁸ και στην πλειονότητα ολοκληρωτική απόρριψη από τη γειτονιά.

«(παρατήρηση) Σε κάποιες ομάδες εργασίας των παιδιών παρατήρησα να τους πετούν κάτω από τα θρανία τους» (η. π., 30/5/2014)²⁵⁹.

Σε ό,τι αφορά το δικαίωμα στο θρήσκευμα οι μαθητές εκφράζουν ισχυρά μονοπολιτισμικά χαρακτηριστικά,

«(παρατήρηση)...δεν προβλέπουν, δεν επιτρέπουν καν τη δημιουργία ναού άλλης θρησκείας ενώ σε αρκετές ομάδες σχεδιάζονται χριστιανικοί ναοί στο κέντρο της γειτονιάς. Πιστεύουν [στο σύνολο τους ότι μέσα στο διαχωρισμένο πρόγραμμα συνήθως] στον ξενώνα που δημιουργούν για τα μεταναστούπολα θα μπορούν οι αλλόθρησκοι μαθητές να ασκήσουν το δικαίωμα στη θρησκεία.» (η. π., 5/6/2014)

Όλες οι ομάδες δέχονται τη συνύπαρξή τους με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αρκετοί τα υιοθετούν μέσα στα δικά τους σπίτια. Προβάλλουν ιδιαίτερη φροντίδα για αυτά τα παιδιά «είναι πολύ γλυκό», «το καημένο», αλλά φαίνεται να μην αναγνωρίζουν τα παιδιά αυτά τόσο σε επίπεδο ισοτιμίας, όσο σε επίπεδο μάλλον φιλανθρωπίας, όπως τεκμηριώνεται.

«(παρατήρηση) ...μαλώνουν ποιος θα κολλήσει τη φωτογραφία του παιδιού με ειδικές ανάγκες κοντά στο σπίτι του ή μέσα σε αυτό, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την οικογένεια που συνοδεύει το παιδί με τις ειδικές ανάγκες και έχει ανάγκη στέγης στη γειτονιά. Όταν τους

²⁵⁸ βλ. σχετικά κ. Β. Οι τσιγγανόπαιδες, σ. 116.

²⁵⁹ Κοινό αποτέλεσμα υπήρξε και με παλαιότερη έρευνα που αφορούσε τις απόψεις των μειονοτικών μαθητών της Δ. Θράκης σχετικά με τους τσιγγάνους. Βλ. σχετικά Koutsouri, A. (2009). Right, Democracy and Difference. An action-research in an elementary minority school in Thrace on the right to education and democracy. Athens: IAIE Annual Conference Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. June 22th to June 26th.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

ρωτάω, πού θα πάει η οικογένεια, μου απαντά η Β. “α, δε με νοιάζει, εγώ το θέλω και θα το πάρω”...» (η. π., 30/5/2014).

Κεφάλαιο Δ. Καλές πρακτικές για την προώθηση της πολιτικής/πολιτειακής αγωγής και εκπαίδευσης

Τα ευρήματα της έρευνας (θεωρίας & δρώντων προσώπων) που έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2013-2014 τεκμηριώνουν την ύπαρξη χάσματος μεταξύ της εκπαιδευτικής θεωρίας, έτσι όπως προβάλλεται από το ελληνικό Α.Π.Σ. και ΔΕΠΠΣ και της εκπαιδευτικής πράξης. Ακόμη η ρητορική των θεσμικών κειμένων έρχεται σε αντίθεση με τις εμπειρίες που βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι μαθητές μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου. Η ανεργία των γονέων, η φτώχεια του συμμαθητή, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στη γειτονιά, ο κοινωνικός αποκλεισμός ολοένα και περισσότερων ατόμων στην πόλη, ο φόβος των εκπαιδευτικών για το μέλλον της δημόσιας εκπαίδευσης, των ίδιων και των μαθητών τους αποτελούν το curriculum (Biesta:ibid) για τα μικρά παιδιά, τους μελλοντικούς πολίτες. Από την άλλη, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι, αν και εμπνευσμένες από την κριτική παιδαγωγική, που προτείνονται για τη διδασκαλία των μαθημάτων, είναι αποπλαισιωμένες από το ιδεολογικό περιεχόμενό τους. Επίσης ακυρώνονται μέσα από τη στόχευση της ύλης στον ατομικισμό, από τη βαθμολόγηση και μέσω αυτής την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα τυπικής αξιολόγησης, από την ασυμφωνία μεταξύ ύλης και διδακτικού χρόνου και από την ελλιπή υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή.

1. Έρευνα-δράση για μια άλλη παιδαγωγική

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την πολιτική²⁶⁰ ιδιότητα, που αποτελεί πρόταγμα των κινημάτων της κριτικής παιδαγωγικής και της ελευθεριακής εκπαίδευσης²⁶¹, αναγνωρίζεται κρίσιμης σημασίας στις μέρες μας. Όμως αυτά τα παιδαγωγικά κινήματα εκτός από τους παιδοκεντρικούς τους στόχους αποσκοπούν και σε μια κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Αποσκοπούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άρση των εκπαιδευτικών στερεοτύπων, στην αυτοδιαχείριση των μαθησιακών αναγκών, στην ολόπλευρη μόρφωση των μαθητών που αναγνωρίζονται ως υποκείμενα, δρώντα πρόσωπα. Στοχεύουν στην απόκτηση μιας τέτοιας παιδείας, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να μπορούν να αμυνθούν αλλά κυρίως να αντισταθούν απέναντι στις κοινωνικές αδικίες, τους διαχωρισμούς, τις

²⁶⁰ ο όρος πολιτική εκπαίδευση επιλέγεται εδώ με στόχο να διαχωριστεί από την πολιτειακή εκπαίδευση για την απόδοση/ερμηνεία του citizenship, αφού όπως έχει τεκμηριωθεί προηγουμένα όχι μόνο δεν έχει επιτύχει μέχρι σήμερα τους διακηρυγμένους στόχους της στο δημόσιο σχολείο αλλά υπάρχει σημαντική διάσταση μεταξύ ρητορικής και πράξης.

²⁶¹ βλ. σχετικά σ. 30 στην παρούσα μελέτη.

ανισότητες και τις τυπικές συμβάσεις με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό και την αναδόμηση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης με γνώμονα τη δημοκρατία²⁶².

Παράλληλα η πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση από τους ολοένα και περισσότερους κοινωνικά αποκλεισμένους αποτελεί σήμερα κρίσιμο στόχο. Η κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρισμένη από ανισότητες, δημοκρατικό έλλειμμα και βαρβαρότητα επιτάσσει την άμεση αναμόρφωση της υπάρχουσας πολιτειακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε οι έννοιες της ελευθερίας, της κριτικής σκέψης, της συμμετοχής, της αλληλεγγύης και της δημοκρατίας να καταστούν ορατές για τους μαθητές μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Σε αυτές τις συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του παιδαγωγού είναι σημαντικός. Τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης αλλά και της επαγγελματικής εμπειρίας μου στο χώρο της εκπαίδευσης επικαιροποίησαν τις απόψεις παιδαγωγών όπως του Φρέιρε (1974:77-85) που υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πάσχει από την αρρώστια της αφήγησης, αφού μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός αποτελεί το υποκείμενο που φέρει τις γνώσεις, ενώ οι αδαείς και ανώριμοι μαθητές αποτελούν τα αντικείμενα. Η τραπεζική αυτή αντίληψη της εκπαίδευσης βασίζεται στην αποταμίευση γνώσης από τους μαθητές μέσω του καταθέτη δασκάλου. Σύμφωνα με τον ίδιο η ιδεολογία της καταπίεσης στηρίζεται σε αυτό ακριβώς το αντιθετικό δίπολο γνώσης-αμάθειας. Έξω όμως από την έρευνα, έξω από την πράξη, την αμφισβήτηση του δεδομένου και την ανακάλυψη δεν νοείται ο κόσμος²⁶³.

Η δική μου παρατήρηση με οδήγησε στην αναγνώριση της αντικειμενοποίησης και του ίδιου του εκπαιδευτικού που, όπως τεκμηριώνεται, τελικά λειτουργεί ως καταθετήριο και ο ίδιος των επιταγών της θεσμικής και υπερθεσμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που με τη σειρά του καταθέτει στην τάξη, ενώ συχνά, είτε δεν τις κατανοεί, είτε έχει αναπτύξει τεχνικές αντίστασης σε αυτές όπως και οι μαθητές.

Οι παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής, της Κριτικής και της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης παρόλες τις διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, διαφωνίες και πρακτικές συμφωνούν ότι είναι αδιανόητο οι μαθητές να υποτάσσονται στη σκέψη που τους επιβάλλεται από τον κόσμο των ενηλίκων, ενώ υποστηρίζουν ότι η σκέψη αποκτά πραγματικό νόημα μόνο όταν συνδέεται με την πράξη μέσα στον κόσμο. Μια ακόμη κοινή παραδοχή αποτελεί ότι «το Σχολείο, παντού και πάντοτε, προσαρμόζεται αργά

²⁶² βλ. σχετικά τους στόχους του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για το Σχολείο των Κοινωνικών Αναγκών», 20-22 Απρίλη 2018 στο http://mylessonplan.net/1st_Panhellenic_Conference_on_Critical_Education/?page_id=29

²⁶³ βλ. σχετικά τις απόψεις του Bruner (1996), του Ντιούι (1980 & 1982).

στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα που επικρατεί...» (Φρενέ, 1977:15), αναπτύσσεται πάνω σε μια βασική πρωταρχική δομή, την ιδιοκτησία και τους τρόπους παραγωγής, αλλά παρόλα τα εργαλεία και τις τεχνικές που του προμηθεύει η τεχνολογία «είναι ελάχιστα συντονισμένο με την κοινωνία στην οποία λειτουργεί» (Μανακόρντα, 1973:8-9).

Στη βάση των παραπάνω και με γνώμονα τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής που υφίστανται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μετασχηματίσει εν μέρει σε συνεργασία με τους μαθητές του την επίσημη γνώση με στόχο όχι απλά να επικαιροποιηθεί αλλά να ξεκινήσει μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα θεωρίας και πράξης, να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε να καταστούν οι μαθητές κριτικοί στοχαστές και ενεργοί πολίτες.

Έτσι ο απώτερος στόχος μου, πέρα από την διερεύνηση των εννοιών και των στάσεων, πρακτικών και αντιλήψεων των υποκειμένων σχετικά με αυτές, ήταν να καταστεί δυνατό μέσα από την έρευνα-δράση και την ομαδοσυνεργασία να αναπτυχθούν εκείνες οι πρακτικές που θα επιτρέψουν, μέσω της νέας γνώσης και της συλλογικής ερευνητικής εμπειρίας μαθητών και δασκάλου, την προσπάθεια για αλλαγή του πολιτισμικού και εντέλει πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης των μαθητών μου. Μια προσπάθεια, δηλαδή, να ενταχθούν οι έννοιες (πολίτης, δημοκρατία, συμμετοχή, κ.ά.) μέσα στο πραγματικό πλαίσιο τους (κοινωνία, οικονομία, πολιτική), βασική προϋπόθεση για να οικοδομηθεί η συλλογικότητα, η πόλις, με στόχο την προώθηση μιας πραγματικής δημοκρατίας.

2. Οι δράσεις στο πλαίσιο της ΚΠΑ

Τα αρχικά αποτελέσματα δρώντων προσώπων κατά τη διάρκεια της έρευνας έθεσαν το σχεδιασμό του μαθήματος της Κοινωνικής και πολιτικής Αγωγής σε νέα βάση. Οι μαθητές δεν έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα της ΚΠΑ, η διδακτική ώρα δεν επαρκούσε για να εκφραστούν οι απόψεις ή να αντιπαρατεθούν τα επιχειρήματα, η άδεια που δόθηκε για έρευνα από τον εκπαιδευτικό θεσμό απέκλειε την καταγραφή των συζητήσεων, ενώ η μόνη στόχευση για τους μαθητές ήταν να βαθμολογηθούν θετικά, χωρίς να ασχοληθούν με την αποστήθιση των πληροφοριών του μαθήματος, όπως συνήθως.

Έτσι αποφάσισα να συνδέσω τις ερευνητικές και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας την έρευνα-δράση που ορίστηκε ως εργαλείο διερεύνησης των απόψεων των μαθητών στην παρούσα μελέτη. Τα αποτελέσματά της οδήγησαν στην

επέκταση της ερευνητικής δράσης για ένα ακόμη έτος και παράλληλα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης αντίστοιχα το επόμενο σχολικό έτος 2014-15, αφού συνέβαιναν σημαντικές αλλαγές στον θεσμό, στην σχολική καθημερινότητα των ατόμων αλλά και καταγιστικές αλλαγές στην κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου.

Οι δράσεις βασίστηκαν, εμπνεύστηκαν, στηρίχθηκαν κυρίως στις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής που αναγνωρίζει την εκπαίδευση σε αλληλεπίδραση με τις υπόλοιπες κοινωνικές σφαίρες, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική. Ακόμη κατανοεί ότι η ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας από τα άτομα διαμορφώνεται μέσα από πεδία σύγκρουσης με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους συνείδησης και στόχο να ενδυναμωθούν οι ανίσχυροι, ώστε «...να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες» (Mc Laren, 2010α: 281) για να δομήσουν μία δημοκρατική κοινωνία.

Βασική αρχή αποτελεί η αναγνώριση των ατόμων ως δρώντων προσώπων που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα με κύριο εργαλείο την κριτική σκέψη που «αποτελεί το αναγκαίο μέσο που μ' αυτό οι άνθρωποι, μέσω μιας αληθινής πράξης, αφήνουν πίσω την κατάστασή τους ως αντικειμένων για να αναλάβουν τον ρόλο τους ως Ιστορικά Υποκείμενα» (Φρέιρε, 1974:197).

Στο πλαίσιο αυτό, της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός «agent» (Giroux, 1988:121-129) υπόκειται στην ίδια διαδικασία με τους μαθητές του που τον αναγνωρίζουν(;) μέσα από την ιδιότητα του πολίτη και όχι σαν αυθεντία. Ο εκπαιδευτικός πληροφορείται, ερευνά, αμφισβητεί, αναπτύσσει κριτική σκέψη και κυρίως δρα με στόχο. Σύμφωνα με τον Mc Laren. «Οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών» (, 2010α:282). Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως πολιτιστική δράση (Bruner, 1996) που έχει σαν στόχο την κατάκτηση της ελευθερίας.

2.α. Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα στην κοινότητα

Έτσι στη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους (2013-14) αναπτύχθηκαν διάφορες δραστηριότητες σε συνεργασία με τους μαθητές που έδωσαν τη δυνατότητα να αμφισβητηθεί η επίσημη και να παραχθεί νέα γνώση. Στηρίχθηκαν στην έρευνα των αιτίων και των ευθυνών για ζητήματα που προέκυπταν, είτε από την επικαιρότητα, είτε με αφορμή το διδακτικό εγχειρίδιο. Έτσι αναγκαστικά μετακινηθήκαμε από την ευθύνη του ατόμου στην ευθύνη των θεσμών και από το ατομικό στο συλλογικό.

Οι μαθητές μπόρεσαν να πληροφορηθούν σε βάθος και να ενημερωθούν για ζητήματα επικαιρότητας που αφορούν τους ίδιους και τις οικογένειές τους, να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία των αντικρουόμενων θέσεων με στόχο την κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών προβλημάτων όπως το προσφυγικό ζήτημα, της πολιτογράφησης των μεταναστών, της εξόρυξης χρυσού στη Χαλκιδική, της πώλησης σε ιδιώτες του νερού της Θεσσαλονίκης, της δολοφονίας του Π. Φύσσα από μέλη της Χρυσής Αυγής και τη σύλληψη των θετών γονέων της μικρής τσιγγάνας Μαρίας,

2.β. Το ιδανικό σχολείο και η γειτονιά

Από όλες τις δράσεις στη διάρκεια της χρονιάς (2013-14), αυτή που έκριναν τα ίδια τα παιδιά πιο ευχάριστη και σημαντική ήταν η κατασκευή της ιδανικής γειτονιάς και των μορφωτικών χώρων (το ιδανικό σχολείο) μέσα σε αυτή. Μέσω αυτής της διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα στις άφωνες ομάδες να εκφράσουν τις απόψεις τους για το σχολείο με πολλαπλούς τρόπους (γραπτός λόγος, αφήγηση, ζωγραφική, κατασκευή, φωτογραφία, κ.ά.) και τους εξασφαλίζουμε το δικαίωμα για επιλογή αναφορικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους μάθησης (O'Neill et al., 2005). Έτσι αυτή η διαδικασία κρίνεται σημαντικά μετασχηματιστική για τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τη σχολική πράξη (Leshem, Zion & Friedman, 2015/ Zur & Ravid, 2017).

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες σχεδίασαν την γειτονιά τους και τοποθέτησαν, είτε φωτογραφίες, είτε οι ίδιοι σχεδίασαν το ιδανικό σχολείο με διαφορετικά υλικά²⁶⁴.

«(παρατήρηση) ...είναι ενδιαφέρον το πόσο ερηματικά είναι τα παιδιά. Πέρα από μολύβια και μογιές χρησιμοποίησαν φωτογραφικό υλικό από το διαδίκτυο και διαφορετικό από αυτό που τους έδωσα, αυτό δείχνει ότι έψαξαν πολύ...» (η. π. 23/5/2014)

«(παρατήρηση) Ο θόλος που τοποθέτησε η συγκεκριμένη ομάδα είναι το καπάκι από μια τουρτιέρα. Πήραν την ιδέα από τις φωτογραφίες που βρήκαν στο διαδίκτυο, όπως φαίνεται αλλά πραγματικά δείχνει εντυπωσιακό το σχολείο τους» (η. π. 30/5/2014).

Μέσα από τις δράσεις της πρώτης φάσης μπόρεσαν να ενημερωθούν για διαφορετικά σχολικά συστήματα, να εκφράσουν τις επιθυμίες τους (πράσινο, χώροι παιχνιδιού, βιβλιοθήκες, εργαστήρια επιστημών, πλανητάρια, κ.ά.), να κατανοήσουν την αφηρημένη έννοια του μορφωτικού δικαιώματος μέσα από την πράξη, να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες δομές του εκπαιδευτικού θεσμού (πρότειναν

²⁶⁴ βλ. σχετικά το παράρτημα.

διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, ωρολόγιο πρόγραμμα, χωρισμό τάξεων, τρόπο πρόσληψης διδακτικού προσωπικού, κ.ά.).

Στη δεύτερη φάση τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν «τους ξένους» (βαλκάνιους, ευρωπαίους, από άλλες ηπείρους, με άλλα εθνοτικά χαρακτηριστικά, με μαθησιακά και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά). Αυτή η διαδικασία κατέστησε εμφανές το φανταστικό θεσμισμένο πλαίσιο στο οποίο υπάγονται οι μαθητές, ενώ τους έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν στον εαυτό τους αλλά και στον «άλλο» ανάγκες και κυρίως επιθυμίες που έπρεπε να ικανοποιηθούν στη βάση του συλλογικού. Ακόμη, δόθηκε βαρύτητα στις αντιφάσεις των μαθητών, με απώτερο σκοπό να γίνουν αποδεκτές και να κατανοηθούν. Παράδειγμα τέτοιο αποτελεί η κατασκευή της γειτονιάς από τους μαθητές με άξονα τους μορφωτικούς δημόσιους χώρους.

«(παρατήρηση) Καλή συζήτηση. Όλοι σε όλες τις τάξεις θεωρούν αυτονόητα ότι πρέπει και θέλουν να μπουν στο πανεπιστήμιο. Ακόμη και οι μαθητές που δείχνουν απόλυτη αδιαφορία στα μαθήματα ή είναι «κακοί» μαθητές συνδέουν την εκπαίδευση με την επιτυχία στη ζωή» (22/5/2014).

Η παρατήρηση σε αυτή τη δεύτερη φάση επιβεβαίωσε ότι «στην ελληνική πραγματικότητα, όπου η κοινωνία των πολιτών είναι εξαιρετικά αδύναμη και το κράτος πρόνοιας σχεδόν ή καθόλου ανεπτυγμένο, οι νέοι άνθρωποι διαμορφώνουν μια σχιζοφρενική τάση» (Μουζέλης, 2004:50) πολιτισμικής ανωτερότητας προς τους αδύναμους και κατωτερότητας προς τους δυνατούς. Οι μαθητές διαμορφώνουν μια εξιδανικευμένη εικόνα για τη χώρα (πολιτισμική ανωτερότητα) μέσω του σχολείου ενώ ταυτόχρονα αποκτούν ένα έντονο αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στη Δύση αλλά και απογοήτευση και αποδοκιμασία για ό,τι συμβαίνει στη δική τους χώρα. Παράλληλα όμως πετούν τους Τσιγγάνους από τις γειτονιές, ενώ επιλέγουν κοντά τους να κατοικήσουν Γερμανοί, Γάλλοι και Άγγλοι, αν και τους θεωρούν-ιδίως τους πρώτους- υπεύθυνους για την αδικία στην οποία υποβάλλεται η χώρα²⁶⁵. Αντίθετα στην περιφέρεια της γειτονιάς τοποθετούν κάποιους από τους Βαλκάνιους και κατοίκους από άλλες ηπείρους όπως Κίνα και Αφρική.

Τα παραπάνω βοήθησαν στην προσπάθεια να δημιουργηθούν κάποιες ρωγμές σε στερεοτυπικές σκέψεις και συμπεριφορές των παιδιών αλλά και δικές μου, όπως το στερεότυπο της ανωριμότητας της παιδικής ηλικίας, της διακύβευσης της εξουσίας του δασκάλου σε σχέση με την επίτευξη των γνωστικών στόχων, κ.α.

²⁶⁵ βλ. σχετικά κ. Β. Ετερότητα και εκπαίδευση, σ. 110.

«(παρατήρηση) Τα παιδιά ρωτούν αν μπορούν να κάθονται όπως τους αρέσει. Τους κάνει πολύ έντονη εντύπωση ότι συμφωνώ με αυτό, κάποιος με προκαλεί βάζοντας τα πόδια του πάνω στο θρανίο. Βεβαιώνω ότι, αν παρακολουθούν και συμμετέχουν στη συζήτηση, αν σέβονται τη διαδικασία, δεν είναι πρόβλημα το πώς κάθονται. Αναφέρουν ότι η δασκάλα τάξης τους ενημέρωσε ότι ο βαθμός διαμορφώνεται κυρίως από τη συμπεριφορά τους. Κάποιος ψιθυρίζει στο διπλανό “εμένα αυτή μου αρέσει περισσότερο, ...”...» (η. π. 19/11/2013).

Στην αρχή τα περισσότερα παιδιά αρκούσαν στο να εκφράσουν την ατομική τους επιθυμία για τους χώρους που διαμόρφωναν σταδιακά, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη κάποιες συλλογικές ή ατομικές ανάγκες άλλων. Έτσι υπήρξαν πολλές διαφωνίες και συγκρούσεις. Στην εξέλιξη του σχεδίου εργασίας κατόρθωσαν να διαμορφώσουν ομαδικές προτάσεις, αφού αναγκάζονταν να επιχειρηματολογούν κάθε φορά που ήθελαν να προωθήσουν τη δική τους επιθυμία, γεγονός αρκετά εξαντλητικό.

«(παρατήρηση) Τα παιδιά του Στ2 εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Είναι ώριμα να συζητήσουν και ενδιαφέρονται για τις δυνατότητες που τους δίνει το σύστημα για σπουδές. Στο ερώτημα αν η δωρεάν εκπαίδευση ισχύει η καθολική απάντηση είναι ναι. Στην πορεία της συζήτησης όμως τα παιδιά αναγνωρίζουν προβλήματα στην καθολική άσκηση του δικαιώματος. Δεν μπορούν να διαχωρίσουν ευθύνες κράτους από ατομικές ευθύνες. Στο μάθημα γίνεται ο διαχωρισμός με μειωτική μέθοδο. Έτσι διαχωρίζουν σταδιακά και κατανοούν τις ευθύνες του κράτους. Αναφέρουν προβλήματα όπως τα σχολεία στα μικρά χωριά που δεν έχουν τις ειδικότητες όπως θεατρική αγωγή εικαστικά κ.α. και γνωρίζουν για τα μαθήματα διπλού κύκλου που γίνονται στα μονοθέσια σχολεία. Τα αναγνωρίζουν ως προβλήματα και αδικία για τους μαθητές των σχολείων αυτών» (η. π., 26/11/2013).

Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης επιβεβαίωσαν ότι το μάθημα της ΚΠΑ και οι αφηρημένες έννοιες που περιέχει μπορούν να προσεγγιστούν με διαφορετικό τρόπο. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αυξήθηκε και δεν διαμαρτύρονταν για το φόρτο εργασίας όπως σε άλλα μαθήματα. Άρχισαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να φέρνουν στο σχολείο πληροφορίες και νέο υλικό προς επεξεργασία και συζήτηση. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι πολλαπλοί γνωστικοί στόχοι και άλλων μαθημάτων κατακτώνται στην ώρα της ΚΠΑ με αυτό τον τρόπο, όπως η παραγωγή γραπτού και η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η παρατήρηση, έρευνα και συλλογή αποτελεσμάτων (στατιστική), η ιστορική μνήμη, η γεωγραφική-πολιτισμική καταγραφή πληθυσμών, η αειφορία, η οικολογία, κ.α.

2.γ. Κριτική στάση στην πληροφόρηση

ι. Η ιθαγένεια των παιδιών μεταναστών

Επίσης, το ζήτημα της ιθαγένειας που αποτελεί μέρος της ύλης του γνωστικού αντικείμενου της Κ.Π.Α.²⁶⁶ τροφοδότησε μια σειρά από συζητήσεις μέσα στην τάξη. Το ίδιο χρονικό διάστημα πληροφορηθήκαμε το κάλεσμα σε πορεία διαμαρτυρίας στην πόλη από αντιρατσιστικές ομάδες με αίτημα την άσκηση του δικαιώματος στην ελληνική ιθαγένεια από τα παιδιά μεταναστών που ζουν στη χώρα. Οι αφίσες που είχαν γεμίσει το κέντρο της γειτονιάς μας, αποτέλεσαν εποπτικό υλικό και τροφοδότησαν την έρευνα γύρω από το θέμα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν οδήγησαν τους μαθητές στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα της ιθαγένειας βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο συζητήσεων και νομικών ρυθμίσεων τα τελευταία χρόνια «...καλά πόσους νόμους έχουν βγάλει, είναι τρελοί; Δεν τους έφτανε ένας (νόμος) να τελειώνει;» (η. π. 23/10/2013), υπάρχουν συγκρουόμενες απόψεις γύρω από αυτό και ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών το διεκδικεί έντονα μέχρι σήμερα. Έτσι ανανεώθηκε και επικαιροποιήθηκε το γνωστικό περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου, που προέβλεπε ότι η πολιτογράφηση των μεταναστών μετά από δέκα έτη παραμονής στη χώρα είναι δεδομένη, εφόσον την αιτηθούν.

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με υλικό συλλογικοτήτων που αναρτούσαν στη γειτονιά ή μοίραζαν το υλικό τους²⁶⁷. Κάποια από τα ίδια τα παιδιά παρατήρησαν ότι δεν περνούσαν πλέον αδιάφορα από τους τοίχους στη γειτονιά, αλλά σταματούσαν να διαβάσουν το έντυπο υλικό. Άρχισαν να εμπλέκονται σε συζητήσεις με τους γονείς και να ερευνούν μαζί κάποιες φορές στοιχεία και πληροφορίες από το διαδίκτυο. Αρκετοί μαθητές επεσήμαναν ότι παρακολουθούσαν τις ειδήσεις στο σπίτι τους για να φέρουν στο σχολείο νέα στοιχεία της επικαιρότητας σχετικά με το μάθημα ή τις εργασίες.

Ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας επηρέασε τη διδακτική και τη μεθοδολογία και στα υπόλοιπα μαθήματα. Τα παιδιά από τη μέση της σχολικής χρονιάς και έπειτα άρχισαν να κάνουν διάλογο με επιχειρήματα και σχετικό σεβασμό στους συνομιλητές τους, κάτι που ήταν εξαιρετικά δύσκολο στην αρχή του σχολικού έτους.

Ακόμη, η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται ελεύθερα, για θέματα που θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικά, η δυνατότητα να διαφωνούν (κυρίως με τις απόψεις της εκπαιδευτικού αλλά και των συμμαθητών), να αλλάζουν θέση ή άποψη μετά από

²⁶⁶ βλ. σχετικά Κ.Π.Α. Βιβλίο μαθητή, Ε' Δημοτικού, σ. 12-15

²⁶⁷ βλ. σχετικά το παράρτημα.

διάλογο ή και σύγκρουση²⁶⁸ μέσα στη συλλογικότητα, πρόσφεραν τη δυνατότητα, ώστε η δημοκρατία και τα συγκεκριμένα της να γίνουν ορατά στο μέτρο του εφικτού από τους μαθητές.

ii. Η τσιγγάνα Μαρία²⁶⁹

Τον Οκτώβριο του 2013 κύρια είδηση της επικαιρότητας ήταν η βίαιη απομάκρυνση της μικρής Μαρίας από την οικογένεια τσιγγάνων και η τοποθέτησή της με εισαγγελική εντολή στο Χαμόγελο του Παιδιού λόγω των λευκών, ξανθών χαρακτηριστικών της. Για μέρες τα Μ.Μ.Ε. βεβαίωναν την κλοπή του λευκού παιδιού από τους Ρομά, ακολούθησε μια σειρά ανυπόστατων καταγγελιών για κλεμμένα παιδιά σε διάφορες περιοχές της χώρας μέχρι που αποδείχθηκε τελικά ότι η μικρή Μαρία ήταν όντως Ρομά, ενώ αποκαλύφθηκαν οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης της μητέρας της, εργάτριας γης από τη Βουλγαρία. Το γεγονός πυροδότησε μια σειρά από ρατσιστικές απόψεις από μεγάλο μέρος των μαθητών για τους τσιγγάνους και κυριάρχησε ο φόβος ότι κλέβουν παιδιά. Αυτό αποτέλεσε αφορμή για να εξετάσουμε το ζήτημα της ιθαγένειας εθνοτικών ομάδων, όπως η συγκεκριμένη, των δικαιωμάτων του παιδιού, τον ρόλο φορέων, όπως το Χαμόγελο, αλλά και των Μ.Μ.Ε.

Οι μαθητές διερεύνησαν σχετικά με το θέμα τις αντιλήψεις που προβάλλονταν από τα Μ.Μ.Ε. και τις καταγγελίες για κλοπή παιδιών από τους Ρομά και παρακολούθησαν την εξέλιξη του θέματος. Σημαντικό εύρημα της συμμετοχικής παρατήρησης αποτελεί ότι, μετά την ενασχόληση με το θέμα, οι μαθητές κατέληξαν σε λογικό συμπέρασμα. Λίγο αργότερα το ίδιο συμπέρασμα επιβεβαιώθηκε και από τα ΜΜΕ. Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών δεν άλλαξε στάση, συνέχισε να υποστηρίζει την αρχική θέση των ΜΜΕ και να εξακολουθεί να ζει με τον φόβο των τσιγγάνων.

²⁶⁸ Αξίζει εδώ να σημειωθεί η αντίδραση μιας μαθήτριας από την Αλβανία που άκουγε κάποιους συμμαθητές της να σχολιάζουν αρνητικά τους μετανάστες, να επευφημούν τις επιθέσεις της Χ. Αυγής και να προτρέπουν τους μετανάστες να φύγουν χρησιμοποιώντας ρατσιστικό χιούμορ. Σηκώθηκε, πήρε το λόγο και άρχισε επιγραμματικά να εξηγεί τις συνθήκες ζωής για τις οποίες οι δικοί της γνωστοί και φίλοι έχουν εγκαταλείψει την πατρίδα τους. Ακόμη περιέγραψε τις δυσκολίες που συνάντησε η ίδια για να περάσει τα σύνορα με την οικογένειά της. Η ομιλία της επηρέασε τη στάση των παιδιών θετικά, αφού σταμάτησαν από εκείνη τη μέρα τα ρατσιστικά σχόλια αλλά και αντιμετώπισαν με σεβασμό τη συμμαθήτρια τους στη συνέχεια. Η ίδια ενδυναμώθηκε και άρχισε να συμμετέχει πιο έντονα στις συζητήσεις και στις εργασίες.

²⁶⁹ Σχετικά βλ. το δημοσίευμα <http://www.avgi.gr/article/6011741/athooi-oi-roma-pou-katigorountan-gia-tin-arpagi-tis-mikris-marias>, <https://www.newsit.gr/ellada/telefonima-samara-se-vroytsi-kathe-dynati-voitheia-sto-4xrono-aggeloydi-sima-kai-stin-interpol-gia-na-vroyn-toys-viologikoys-goneis/1670373/>.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(μαθητές) τελικά δεν ήταν κλεμμένη», «...από αυτά που γράφουν μια περίπτωση βρήκαμε [στο διαδίκτυο] που προσπάθησαν να κλέψουν...», «ούτε μια συγγνώμη κυρία δε ζήτησαν από την οικογένεια όσοι έλεγαν τέτοια άσχημα [πράγματα]...» (η. π., 15/11/2013)

Ουσιαστικά δηλαδή η κοινωνία των μαθητών συνέχισε να αναπαράγει τις φοβικές θέσεις των ΜΜΕ. Μάλιστα, απέναντι στα λογικά επιχειρήματα μερίδας μαθητών, αντιπαρατέθηκε από τους υπόλοιπους ως πηγή πληροφόρησης η τηλεόραση ταυτόχρονα με δύο αντιθετικούς τρόπους. Οι ίδιοι που υποστήριζαν από την αρχή την αντικειμενικότητα της πληροφόρησης που παρέχει η τηλεόραση *«το είπε και η τηλεόραση ότι την έκλεψαν...»* (η. π., 24/10/2013) στη συνέχεια υποστήριξαν ότι *«καλά, τα κανάλια όλο ψέματα λένε...»* (η. π., 15/11/2013), με στόχο να μην μετακινηθούν από την αρχική φοβική θέση απέναντι στους τσιγγάνους.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ότι ο ρόλος των ΜΜΕ και της κοινωνίας στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που βρίσκονται συχνά σε αντίθεση με το πολιτικά ορθό, που προωθεί ή βούλεται να προωθήσει ο εκπαιδευτικός θεσμός. Από τη μια, τα ΜΜΕ διαθέτουν πλεονεκτήματα έναντι του σχολείου, όπως την υλικοτεχνική υποδομή και τεχνογνωσία, ώστε να διαμορφώνουν με πιο ελκυστικό τρόπο το πρόγραμμά τους, το οποίο εκπέμπει συνεχώς. Από την άλλη, η αμεσότητα και η αίσθηση του οικείου, που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον της κοινωνικής πληροφόρησης, βρίσκονται συχνά σε αντίθεση με το στείρο σχολικό περιβάλλον το οποίο διαμορφώνει την διδασκαλία για την ιδιότητα του πολίτη στο ελληνικό σχολείο.

Τέλος, μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες, δόθηκε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι πρότερες εμπειρίες των μαθητών, να διευρυνθεί το εποπτικό υλικό του γνωστικού αντικείμενου (αφίσες, γραπτό υλικό που δημοσιοποιήθηκε στη γειτονιά, διαδίκτυο, κ.ά.) και να εκφραστούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών μέσα σε περιβάλλον συνεργασίας και δημοκρατίας. Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στην παραγωγή διαλόγου, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαχείριση των συγκρούσεων που κάποιες φορές προέκυψαν στο εσωτερικό των ομάδων και στην τάξη.

iii. Τα προβλήματα

Όστος προέκυψαν και σημαντικά προβλήματα. Ο χρόνος του μονώρου μαθήματος δεν επαρκούσε για να ολοκληρωθεί ο κύκλος της συζήτησης, ώστε να εκφραστούν όλα τα παιδιά. Ειδικά, όταν η κατασκευή άρχισε να οργανώνεται, υπήρχαν διαφωνίες για τα υλικά, για την επιλογή του χώρου τοποθέτησης, συζητήσεις και συγκρούσεις

για το σχεδιασμό και το περιεχόμενο του σχολείου, των εργαστηρίων, των πράσινων χώρων. Ακόμη, δεν επαρκούσε ο χώρος, ούτε ήταν κατάλληλος για τη συγκεκριμένη δράση. Οι μπογιές, οι κόλλες, το φωτογραφικό υλικό, το χαρτί μέτρου, τα κείμενα των παιδιών έπρεπε να βγουν, να απλωθούν και να ξανακρυφτούν μέσα σε 45'. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε τυχαία διακοπή της δραστηριότητας, για να γίνει ενημέρωση ή διερεύνηση από άλλο ενήλικα ή μαθητή για κάποιο άλλο ζήτημα που καθυστέρησε την πρόοδο του σχεδίου.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα ήταν η συνεργασία των μαθητών και μαθητριών της Στ'. Στο ένα από τα δύο τμήματα υπήρξε αντιπαράθεση μέχρι το τέλος μεταξύ κάποιων αγοριών και κοριτσιών που, είτε δεν ήθελαν να συνεργαστούν στην ομάδα, είτε μετακινούνταν στις διπλανές ομάδες για να ενημερώνονται για την πορεία των εργασιών και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους προέκυψε έντονος. Στις πιο πολλές περιπτώσεις ομαλοποιήθηκε με το χρόνο η συνεργασία, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις μετακινήθηκαν άτομα μέσα στις ομάδες με κοινή απόφαση όλων που είχαν κουραστεί από τις συγκρούσεις.

Τέλος, ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα ήταν ο διαφορετικός βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη συγκεκριμένη δράση. Υπήρχαν μαθητές που από την αρχή ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν ενεργά, ενώ μερικοί ανέπτυξαν τις ίδιες τεχνικές αντίστασης όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα. Έτσι ήταν αδιάφοροι και μη συνεργατικοί μέχρι και το μέσο περίπου της κατασκευής, αλλά στην πορεία παρασύρθηκαν από τη διαδικασία, ειδικά όταν ήρθαν οι «ξένοι» στη γειτονιά τους. Αν και υπήρξαν γκρίνιες και διαμαρτυρίες για τους αδιάφορους μαθητές, το μεγάλο πρόβλημα παρουσιάστηκε με τους υπεδραστήριους που συχνά ήθελαν να επιβάλλουν στους υπόλοιπους τις απόψεις τους. Τα παραπάνω είχαν φθίνουσα εξέλιξη αφού, για να καταλήξουν σε πράξη, έπρεπε από κοινού μέσα στην ομάδα να συμφωνούν για να προχωρήσουν στο σχεδιασμό. Αρχικά οι συζητήσεις και οι συγκρούσεις, διαφωνίες ήταν ατέρμονες, η φασαρία μεγάλη, ο μεγάλος αριθμός παιδιών δεν βοήθησε (21-25) αλλά οι μαθητές κατανόησαν ότι τίποτα δεν θα προχωρά από το δάσκαλο, αλλά από τη δική τους κοινή απόφαση. Έτσι βλέποντας ότι άλλες ομάδες συνεννοούνταν και προχωρούσαν γρήγορα, ενώ εκείνοι έμεναν πίσω, αφού αλληλοκατηγορήθηκαν μέχρι εξαντλήσεως, βρήκαν κοινές θέσεις.

Ένας τελευταίος παράγοντας που διαμόρφωσε αρνητικά στο σύνολο την έρευνα-δράση στο γνωστικό αντικείμενο της ΚΠΑ ήταν η εμπλοκή των γονέων. Από τη μια, κάποιοι γονείς προσπαθούσαν να διαμορφώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της

κατασκευής από το σπίτι, μην αφήνοντας ελεύθερα τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους επιλογές και από την άλλη τα φόρτωναν με υπερβολικό υλικό, επειδή πίστευαν ότι έτσι θα αξιολογηθούν θετικά οι μαθητές. Κάποιοι θορυβήθηκαν από τις συζητήσεις για την επικαιρότητα ή για ζητήματα πολιτικής, γενικά, στην αρχή, ξένισε ο τρόπος προσέγγισης του μαθήματος. Η στάση των γονέων διαμορφώθηκε στην πορεία πολύ θετικά. Όσο περνούσε ο χρόνος, κατανοούσαν τους στόχους και τις προθέσεις, ενώ πολλοί χάρηκαν με την ενεργή εμπλοκή και το κέφι των παιδιών.

«(παρατήρηση) Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν σε συζητήσεις τις έννοιες της αριστεράς και της δεξιάς όπως τις άκουγαν από τους μεγάλους και συγκρούονταν έντονα για αυτές. Είχα τη φαινή ιδέα να ρωτήσω μια μαθήτριά τι εννοεί όταν λέει ότι η δεξιά φταίει για όσα μας συμβαίνουν και ένα άλλο μαθητή που έλεγε ότι η αριστερά είναι για γέλια... Τους ρώτησα αν γνωρίζουν τι σημαίνουν οι όροι που χρησιμοποιούν και κατέδειξαν συγκεκριμένα πολιτικά κόμματα. Όμως δεν γνώριζαν γιατί χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένες λέξεις, ούτε γιατί χαρακτηρίζονται πολιτικές δυνάμεις έτσι. Έτσι σκέφτηκα να το συσχετίσω με την Ιστορία που διδάσκονται και τους ζήτησα να ερευνήσουν στο διαδίκτυο και να το συζητήσουν με τους μεγάλους αφού τους ενημέρωσα ότι είναι ιστορικά προσδιορισμένες. Ακόμη να θυμηθούν πληροφορίες σχετικές από την επίσκεψη στη Βουλή που είχαν πάει το Νοέμβριο στην Αθήνα. Η μητέρα του Π. ήρθε με σχετική αμηχανία και κάποια επιθετικότητα να με ρωτήσει-παρατηρήσει γιατί βάζω τα παιδιά να ασχολούνται με τέτοια πράγματα που είναι μικρά και ανώριμα να κατανοήσουν και τι ψάχνω...» (η. π., 18/12/2013).

Τα τέσσερα τμήματα τάξεων είχαν διαφορετική ταχύτητα στην πορεία της κατασκευής, αλλά και διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα για τα πολιτικά/πολιτειακά ζητήματα. Έτσι ήταν πολύ δύσκολο να συντονίζω τις εργασίες και να κρατώ το ημερολόγιο, παράλληλα με τις άλλες ευθύνες του σχολείου. Το τμήμα στο οποίο είχα την συνολική εποπτεία-διδασκαλία θεωρώ ότι ανέπτυξε στο μεγαλύτερο βαθμό τις συνεργατικές δεξιότητες και κατέκτησε πολλαπλούς γνωστικούς στόχους. Αυτό συνέβη γιατί μπορούσα να προσαρμόσω τον διδακτικό χρόνο, να ορίσω διαθεματικές ζώνες και έτσι να κερδίσω χρόνο και οι μαθητές μου δούλευαν με τον ίδιο ελεύθερο ερευνητικό τρόπο όλες τις ώρες του σχολείου. Ακόμη, η εύκολη πρόσβαση στους γονείς και η επικοινωνία μαζί τους διαμόρφωσαν ένα εξαιρετικά θετικό περιβάλλον συνεργασίας. Η συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων υποστηρίζει ότι η διδακτική αυτή προσέγγιση στην Ε' και Στ' τάξη βοήθησε σημαντικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο Γυμνάσιο, αλλά και στη σχολική τους επιτυχία.

«(μητέρα) ...μάθανε να σκέφτονται, να ακούν αλλά και να έχουν επιχειρήματα. Βέβαια προχτές που δεν άφησα την Ι. να πάει στο σπίτι ενός συμμαθητή της... ήταν μόνος του, για να

*διαβάσουν... με κατηγορήσε ότι αυτό είναι σεξισμός γιατί τον αδερφό της τον αφήνω... [γέλια]
εσύ τους τα μαθαίνεις αυτά και βρίσκουμε το μπελά μας, κατάλαβες!» (η. π., 21/5/2015).*

Τέλος δεν κατέστη εφικτό ο ορθός λόγος να υπερτερήσει του φόβου έτσι, ώστε να δημιουργηθούν ρωγμές σε όλα τα στερεότυπα με τα οποία υπήρξε ενασχόληση, αφού, όπως φαίνεται, η στάση των μαθητών, πλειονοτικών και μη²⁷⁰, παραμένει σταθερά αρνητική απέναντι στους τσιγγάνους.

Αντίστοιχα τα βασικά δικαιώματα ανάπτυξης και εξέλιξης (Hodgkin, 1998) των παιδιών των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα όπως η μητρική γλώσσα, η θρησκεία και η ιστορική μνήμη, που συγκροτούν το δικαίωμα στην ταυτότητα του κάθε μαθητή φαίνεται ότι:

«(παρατήρηση) αποτελούν για τους ίδιους τους μαθητές ζητήματα ταμπού αφού στο σύνολό τους οι ομάδες αρνούνται να τοποθετηθεί ναός άλλου θρησκευάματος στη γειτονιά και μαθήματα γλώσσας και ιστορίας των άλλων λαών μέσα στο σχολικό τους πρόγραμμα. Η πλειονότητα συμφωνεί όμως να υπάρχει ένας χώρος μέσα στο σχολείο, άλλοι προτείνουν στη γειτονιά που να μαθαίνουν “οι ξένοι” μαθητές τη γλώσσα και την ιστορία καταγωγής τους αλλά και στον ίδιο χώρο να ασκούν το δικαίωμα στο θρήσκευμα. Σημαντικό ρόλο για τους μαθητές καταλαμβάνει η θρησκεία αφού στο κέντρο της γειτονιάς αρκετές ομάδες τοποθετούν τον ναό και όχι το σχολείο...» (η. π., 12/6/2014).

Οι μαθητές, παιδιά μεταναστών, εμφανίζουν μια αρνητική, σχεδόν εχθρική στάση απέναντι στους νέους μετανάστες²⁷¹ «Τι θα γίνει, όλοι εδώ θα μαζευτούν;», «...έρχονται κλέφτες, όλοι από τις φυλακές εδώ...» (η. π., 20/3/2014) ενώ δεν διεκδίκησαν κάτι περισσότερο μέσα στις ομάδες για την άσκηση των δικαιωμάτων τους.

3. Τα κοινωνικά μαθήματα

Σύμφωνα με τον πολιτικά ορθό λόγο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Kouloubaritsis, 2007:8-11), τα νέα διδακτικά εγχειρίδια βασίζονται σε μια διαθεματική σύνδεση περιεχομένων, που εμπεριέχουν τους στόχους/αξίες της ΚΠΑ με σκοπό οι μαθητές να προβούν σε γενικεύσεις, όπως για παράδειγμα ότι η ενεργή συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα είναι μία από τις αρχές της δημοκρατίας. Οι έννοιες που διαχέονται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αναφέρονται, είναι ο χρόνος και ο χώρος, το άτομο/η ομάδα, η διάδραση, το σύστημα, ο πολιτισμός, οι ομοιότητες/οι διαφορές, η

²⁷⁰ Αντίστοιχα συμπεράσματα για την εθνοτική ομάδα των Ρομά προέκυψαν και σε έρευνα μαθητών της μειονότητας, βλ. σχετικά Κουτσούρη & Θεοδωρίδης, 2008.

²⁷¹ βλ. σχετικά την «ΕΡΕΥΝΑ - ΣΟΚ στο Λαύριο. Αλλοτινοί μετανάστες ή άνθρωποι με προσφυγική εμπειρία έχουν εχθρική στάση απέναντι στους νέους μετανάστες» της Ιωάννας Σωτήρχου, Ελευθεροτυπία, 21/3/2005 στο <https://athens.indymedia.org/post/343472/> και ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ - 21/03/2005 http://www.enet.gr/online/online_text?c=112&id=76672840

αλλαγής/η συνέχεια²⁷². Μέσα από την διαθεματική παρουσίαση της σχέσης ατόμου/ομάδας στα εγχειρίδια, θεωρείται ότι προβάλλονται οι αξίες της ταυτότητας, της κοινότητας, των κοινωνικών σχέσεων, της σύγκρουσης, της ενεργής συμμετοχής, της ετερότητας. Η τελευταία προβάλλεται και μέσω της έννοιας του πολιτισμού. Μέσα από τη διάδραση και δράση προβάλλονται οι αξίες της επικοινωνίας, της πληροφόρησης, της τεχνολογίας, των ΜΜΕ και της ενεργής συμμετοχής, ενώ μέσω της παρουσίασης της έννοιας του συστήματος προβάλλονται οι αξίες της πολιτικής, της κοινωνίας, της οικονομίας και της δημοκρατίας²⁷³.

Ωστόσο, στην πράξη, αποδεικνύεται ότι η υιοθέτηση του πολιτικά ορθού λόγου από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Στ'εγχειρίδιο) δεν οδηγεί στην επίτευξη των στόχων σχετικά με την πολιτική εκπαίδευση των μαθητών. Για παράδειγμα, στη μοναδική διαθεματική διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, που προτείνεται στον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στη γενίκευση “οι άνθρωποι ζουν μαζί σε κοινωνικές ομάδες και παράγουν πολιτισμό”, δεν αναφέρονται κάποιες σημαντικές παράμετροι που διαμορφώνουν το θέμα.

Πέρα από τη γέννηση και τον νόμο που οδηγεί στο ανήκειν, αποσιωπούνται οι λόγοι που οδηγούν στη συγκρότηση ομάδων, όπως οι πολιτικοί. “People belong to groups by birth by law and because they join them” (ibid:10). Γενικότερα η έννοια του πολιτικού δεν εμφανίζεται πουθενά παρά μόνο σε επίπεδο διακηρύξεων, ενώ τα άτομα φαίνεται να ζουν σε οικογένειες και κοινότητες, διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν διαφορετικούς ρόλους, αλληλεπιδρούν, ζουν με κανόνες, δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά δεν συγκρούονται, δεν έχουν διαφορετικά συμφέροντα, δεν ασκούν ή τους ασκείται βία, δεν παραβιάζουν κανόνες. Στο πλαίσιο αυτό η συμμετοχή, όπως προωθείται, αποκτά μια αφηρημένη πολιτική διάσταση, η οποία αιωρείται στο πλαίσιο του πολιτικά ορθού και δεν επεξηγείται. Αντίστοιχα στο περιεχόμενο της ΚΠΑ Ε΄ τάξης το ζήτημα της ταυτότητας, το ανήκειν σε ομάδα συνδέεται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, που ορίζουν τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή.

3.α. Γλώσσα

Πιο συγκεκριμένα, η ύλη του γνωστικού αντικείμενου (7 ώρες) της Γλώσσας Ε΄τάξης επικεντρώνεται κυρίως στα ζητήματα του περιβάλλοντος (εναλλακτικές μορφές

²⁷² “MACRO-CONCEPTS, THE SO CALLED “CROSS-THEMATIC” CONCEPTS OF THE GREEK CURRICULUM: Time, Space, Individual/Group, Interaction, System, Culture, Similarity/Difference, Change/Continuity” (Kouloubaritsis, ibid:8).

²⁷³ βλ. το σχετικό πίνακα (Kouloubaritsis, 2007:9).

ενέργειας, περιβαλλοντικά προβλήματα), της ετερότητας (εικόνες με φίλους παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, φιλία με τσιγγανοπούλα, κατασκευή από άλλη χώρα), της τεχνολογίας και του διαστήματος, ενώ οι γιορτές εμφανίζονται κυρίως μονοπολιτισμικές ως προς τη θρησκεία και το έθνος. Εδώ εισάγεται η έννοια της γυναίκας ηρωίδας (Μαντώ Μαυρογένους), όμως ο κύριος προσανατολισμός του διδακτικού εγχειρίδιου είναι λευκός, αρσενικός, εθνικός και ορθόδοξος.

Το διδακτικό εγχειρίδιο Γλώσσας στην Στ' είναι προσανατολισμένο περισσότερο σε θέματα ετερότητας και σχέσεων, στην ειρήνη, όμως τα ζητήματα εμφανίζονται αποπλαισιωμένα, όπως για παράδειγμα το ζήτημα των αυτόχθονων λαών της Αμερικής. Δεν γίνεται δηλαδή καμία άμεση αναφορά στην γενοκτονία των Ινδιάνων και κυρίως στα αίτια που οδήγησαν αυτούς τους λαούς να ζουν σε περιορισμένα εδάφη.²⁷⁴ Ο μονοπολιτισμός πέρα από τις περιορισμένες αναφορές ετερότητας παραμένει στα ίδια χαρακτηριστικά με το βιβλίο της Ε' τάξης. Η εργαλειακή προσέγγιση είναι σαφής, αφού ο μαθητής πληροφορείται, χωρίς να διερευνά τα πολιτικά αίτια και τις σχέσεις κυρίαρχου-κυριαρχούμενου.

Το πιο σημαντικό σε ό,τι αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια της γλώσσας, όπως προκύπτει από την παρατήρηση, είναι ότι έχουν τόσες πολλές ασκήσεις εφαρμογής, μεταγλώσσας και παραγωγής φορμαλιστικού λόγου που καθιστά αδύνατη για τον εκπαιδευτικό την ανάπτυξη, συζήτηση, διερεύνηση του περιεχομένου των θεμάτων, όπως τεκμηριώνεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετικά με το περιεχόμενο και την έκταση της σχολικής ύλης²⁷⁵.

«(παρατήρηση) Τα παιδιά συλλέξανε κατά ομάδες πληροφορίες για τους Ινδιάνους της κεντρικής και νότιας Αμερικής [Στ' τάξη] και ξεκίνησαν να οργανώνουν τις πληροφορίες. Ήμασταν ήδη πίσω στην ύλη και οι ασκήσεις του βιβλίου εξόντωναν τα παιδιά, οι γονείς όμως επικεντρώνονται σε αυτές επειδή τις θεωρούν σημαντικές για την σχολική πρόοδο, η πίεση είναι μεγάλη, δεν φτάνει ο χρόνος, ... οι γονείς δεν κατανοούν γιατί ασχολούμαστε με το ζήτημα, θα δουλέψω με ντοκιμαντέρ για να αποφορτίσω τα παιδιά από την αποστήθιση, να σκεφτούν και να συζητήσουμε τις αιτίες που οδήγησαν σε τόση βιαιότητα τους λευκούς... και να δουλέψω διαθεματικά με την Ιστορία δεν γλιτώνω χρόνο, αφού την περίοδο των ανακαλύψεων την περιορίζει σε ελάχιστες σελίδες...» (η. π., 17/2/2015).

²⁷⁴ «Στη Βόρεια Αμερική κατοικούσαν κυρίως Ινδιάνοι. Στα μέσα του 19ου αιώνα, οι λευκοί έποικοι έδιωξαν τους Ινδιάνους από τα εδάφη τους, άλλοτε ειρηνικά κι άλλοτε βίαια. Ο δρόμος που ακολούθησαν οι Ινδιάνοι ονομάστηκε «μονοπάτι των δακρύων», «Παλαιότερα οι Ινδιάνοι κατοικούσαν σε σκηνές, όπως στη φωτογραφία. Σήμερα έφτασαν να αποτελούν μειονότητες, που ζουν σε καταυλισμούς ανάμεσα στα βιομηχανικά μεγαθήρια-πόλεις των ΗΠΑ», «2. α. Οι λευκοί πρότειναν στους Ινδιάνους να αγοράσουν τη γη τους...». Ενότητα 6. Η ζωή σε άλλους τόπους. Γλώσσα Στ' τάξης.

²⁷⁵ βλ. σχετικά κ. Β. σ. 96.

3.β. Γεωγραφία

Το διδακτικό εγχειρίδιο της Γεωγραφίας Ε΄ τάξης (2 ώρες) εμπεριέχει επίσης υλικό της ΚΠΑ που αφορά την αποπλαισιωμένη πληροφόρηση για την Ε.Ε., την διοικητική, γεωγραφική διαίρεση της χώρας, την αστυφιλία και τους τομείς παραγωγής. Τα γεγονότα δεν ερμηνεύονται, τα αίτια δεν διερευνώνται, ούτε αναπτύσσεται η πολιτική σκέψη και η συμμετοχή των μαθητών.

«(παρατήρηση) ...η κατανομή πληθυσμού και η αστυφιλία δεν ερμηνεύονται πολιτικά, τα παιδιά δεν γνωρίζουν τις πολιτικές συνθήκες που οδήγησαν τον κόσμο στα αστικά κέντρα, την υποτιμημένη κουλτούρα του χωριού και τη ντροπή που τη συνόδευε, τα ξερονήσια, γιατί θέλανε να κρυφτούνε στις πόλεις όσοι δε φύγανε στη Γερμανία ... (η. π., 20/3/2014), ...τα παιδιά πληροφορούνται για την βιομηχανική παραγωγή στη χώρα σαν να λειτουργεί ισότιμα με την υπόλοιπη Ευρώπη. Δεν γνωρίζουν για τους επαχθείς όρους χρηματοδότησης από τις ΗΠΑ, ούτε τις πολιτικές καταστάσεις που δεν επέτρεψαν την βιομηχανική ανάπτυξη... (η. π., 8/5/2014), ...η Ε.Ε. εμφανίζεται ότι μας χρηματοδοτεί για να εξελιχθούμε, να αναπτυχθούμε, ενώ τα δικά της συμφέροντα, οι πολιτικοί λόγοι δεν αναφέρονται...» (η. π., 22/5/2014), ... έτσι όπως συνδέεται η μετανάστευση στο βιβλίο με τον Μ. Αλέξανδρο και τις αρχαίες αποικίες, τα παιδιά νομίζουν ότι οι Έλληνες πήγαν για περιπέτεια και απόκτηση χρήματος στο εξωτερικό, ...αναφέρει σε μια σειρά ότι η φτώχεια λόγω του Β΄ παγκόσμιου πολέμου και τα πολιτικά προβλήματα οδήγησαν στην μετανάστευση σε μια σειρά αλλά δεν εξηγεί τίποτα άλλο ..., η Σ. ρωτάει ποια προβλήματα; Κι εγώ σκέφτομαι ωχ... θέλω ένα μήνα τουλάχιστον για να κάνω μόνο ιστορία και γεωγραφία, για να καταλάβουν ό,τι λείπει ...» (η. π., 5/6/2014).

Στο διδακτικό εγχειρίδιο της έκτης τάξης, πέρα από την σώρευση πληροφοριών, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός είναι σαφής και προβάλλει πάλι την Ε.Ε. με θετικό πρόσημο ως λύση στα προβλήματα που προκάλεσε ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος, χωρίς να επεξηγούνται ή να πληροφορούνται σχετικά οι μαθητές.

«Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος προκάλεσε στην Ευρώπη μεγάλη καταστροφή. Μετά τη λήξη του οι λαοί της αναζήτησαν μία κοινή πορεία προς το μέλλον με ειρηνική συνύπαρξη και οικονομική συνεργασία.»²⁷⁶

«(παρατήρηση) ... τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τα ειρηνικά της Ε.Ε. που λέει το βιβλίο “τότε γιατί μας φέρονται έτσι;” ρώτησε η Ι. μαθήτρια. Ο Ρ. πετάχτηκε “γιατί οι Γερμανοί είναι γουρούνια, αυτοί τα κάνουν όλα...”, άρχισε να γίνεται χαμός, δεν μαζεύονται, ... τόσος θυμός..., οι ξένοι μας...» (η. π., 23/4/2015).

Η συμμετοχή του μαθητή συνοψίζεται σε αφηρημένες προτροπές για σκέψη «Ορισμένα κράτη-μέλη της Ε.Ε. ... σήμερα ανήκουν στη λεγόμενη Ευρωζώνη, δηλαδή έχουν κοινό νόμισμα το ευρώ. **Ας προβληματιστούμε για τα θετικά και τα**

²⁷⁶ βλ. σχετικά διδακτικό εγχειρίδιο Γεωγραφίας Στ΄τάξης, κ.33. Οι σχέσεις των κρατών της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

τυχόν αρνητικά σημεία που απορρέουν από τη συμμετοχή της χώρας μας στην Ευρωζώνη»²⁷⁷.

3.γ. Τα Θρησκευτικά

Επειδή το διδακτικό εγχειρίδιο και ο προσανατολισμός των Θρησκευτικών (1 ώρα) άλλαξε πρόσφατα (2016-17), εδώ θεωρώ χρήσιμο να παραθέσω την πιο σημαντική ερώτηση²⁷⁸, όπως προκύπτει, από τα παιδιά και τεκμηριώνει την πλέον σημαντική αντίφαση στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ ορθού λόγου και πίστης.

«Τελικά ο κόσμος πώς φτιάχτηκε; Από νερό και χώμα όπως μας λένε τα Θρησκευτικά ή όπως μας λέει ο Χόκινγκ [είδαμε ένα ντοκιμαντέρ σχετικά]..., τι να πιστέψουμε...» (η. π., 3/11/2014)

Αυτή η ίδια αντίφαση προκύπτει και στη διαφορετική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών χωρών. Οι μαθητές δεν πληροφορούνται για τις διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών στο θέμα της παιδείας, στη βάση του διαχωρισμού ή μη με την Εκκλησία, ούτε του πολιτεύματος, αφού σε κάποιες από τις πιο προηγμένες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν βασιλείς.

«(παρατήρηση) “Τι; Έχουν βασιλιά... εκεί!!!” Εξηγώ και παραθέτω Ολλανδία, Βέλγιο, “τι [με διακόπτουν] εκεί που είναι οι σημαίες;” [εννοούν ότι βρίσκεται το κέντρο της Ε.Ε. με τις σημαίες των κρατών] “μα εμείς είχαμε και τον διώξαμε, έτσι δεν είναι; Πώς γίνεται κυρία”... κι εγώ σκέφτομαι πώς να εξηγήσω μέσα σε 45’ και να παραδώσω και μάθημα, ως οφείλω...» (η. π., 12/5/2015).

3.δ. Η Ιστορία

Όπως τεκμηριώνεται προηγούμενα²⁷⁹, η ιστορική μνήμη είναι απαραίτητη για την συνειδητοποίηση των ατόμων με στόχο την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Η Ιστορία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του πολίτη, αφού το περιεχόμενό της εμπεριέχει στοιχεία της πολιτικής εκπαίδευσης, ωστόσο δεν ταυτίζεται με την συλλογική μνήμη (Καρακατσάνη, *ibid*:43). Τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας Ε΄ και Στ΄ τάξης, όπως τεκμηριώνεται από τους γονείς, κρίνονται τα πιο δυσνόητα από όλα τα μαθήματα.

«(γονέας) Τι γλώσσα είναι αυτή; Ούτε εμείς δεν καταλαβαίνουμε... αμ και τόσες πληροφορίες, πού να τις θυμάται ένα παιδί..., ώρες καθόμαστε ατέλειωτες και διαβάζουμε...» (η. π., 25/3/2014).

Μέσω της παρατήρησης τεκμηριώνεται ότι οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι ενήλικες, εκπαιδευτικοί και κυρίως γονείς, για την διδασκαλία και εκμάθηση της

²⁷⁷ στο ίδιο κεφάλαιο της Στ΄ Γεωγραφία.

²⁷⁸ Η συγκεκριμένη ερώτηση τίθεται κάθε χρόνο από κάποιους μαθητές στις μεγάλες τάξεις.

²⁷⁹ βλ. σχετικά κ. Γ. Ιδιότητα του πολίτη, σ. 131.

Ιστορίας παραπέμπουν στο παλιό ερβαριανό σχολείο με την άκριτη αποστήθιση εδαφίων του βιβλίου. Έτσι όμως δεν υπάρχει καμία ελπίδα να αναπτυχθούν δεξιότητες που να οδηγούν στην πολιτική συνειδητοποίηση του μαθητή.

«(παρατήρηση) ...ενώ προσπαθώ να της [μητέρας] εξηγήσω ότι η αποστήθιση δεν είναι απαραίτητη πέρα από πολύ λίγες κεντρικές πληροφορίες, ότι πρέπει να κατανοεί το παιδί τις αιτίες, να βρίσκει συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις, να αναγνωρίζει τις συνέπειες των επιλογών και για αυτό αν συμμετέχει στο μάθημα, δε χρειάζεται 11 χρονών να το διαβάσει η ίδια. Με κοιτάει από πολύ κοντά “Καταλαβαίνω τι κάνεις, πώς δουλεύεις στην τάξη, κι εγώ μαζί σου αλλά, α, α... τι θα γίνει στο Γυμνάσιο που εκεί ζητάνε αποστήθιση; Εκεί δεν ζητάνε κρίση!» (η. π., 24/2/2015).

Από την μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων της Ιστορίας τεκμηριώνεται ότι ο κύριος γνώμονας ερμηνείας των γεγονότων είναι το έθνος-κράτος, οι λαοί εμφανίζονται με μία ενιαία ταυτότητα, προσδοκίες, συμφέροντα -όλοι Έλληνες, Τούρκοι, Γερμανοί, η ιστορική αφήγηση βασίζεται στην παράθεση προθέσεων και πράξεων ηγετών και γεγονότων, όπως συνθήκες, μάχες, κ.ά.. Το πρότυπο του δρώντος προσώπου είναι αρσενικό και το σύνολο της ιστορικής αφήγησης χαρακτηρίζεται από την απουσία σύνδεσης και ερμηνείας γεγονότων (π.χ. ο εμφύλιος 1827, η μετάβαση από τα φέουδα στους αστούς, η «τρομοκρατία» της γαλλικής επανάστασης, οι ληστές, οι αρματολοί, κ.ά.). Τα ιστορικά πρόσωπα εμφανίζονται ως υπέρ-ήρωες, εξιδανικευμένα, το προσφυγικό (Μ. Ασία) και ο ρόλος της κυβέρνησης Τσολάκογλου στην Κατοχή δεν παρουσιάζονται ούτε ερμηνεύονται επαρκώς.

Ακόμη προωθούνται ιδεατές ταυτίσεις ως θέσφατα, όπως ότι η αστική δημοκρατία συνεπάγεται την ελευθερία για όλους και αντίστοιχα την ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα. Παράλληλα ταυτίζεται η έννοια του κράτους με την ελευθερία, ενώ αναδύεται η έννοια του ήρωα αποστεωμένου από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά.

Οι πηγές ωστόσο δίνουν συχνά πληροφορίες αλλά ανεργάτιστες για τους απλούς ανθρώπους ή για όσα δεν μπορούν να πάρουν θέση οι συγγραφείς και οπωσδήποτε γίνονται αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση.

Η Ιστορία της Ε' τάξης αφορά το Βυζάντιο όπου εμφανίζεται ως μια περίοδος ακμής του ελληνικού γένους σε μια αδιάλειπτη συνέχεια μέχρι το σήμερα.

«(παρατήρηση) οι μαθητές ενημερώνονται για τη διαμάχη μεταξύ εθνικών και χριστιανών αλλά οι γνώσεις εμφανίζονται αποπλαισιωμένες από την μεσαιωνική θεοκρατία. Το γιατί γέμισαν τα μοναστήρια δεν εξηγείται, τα μέτρα των αυτοκρατόρων δεν ερμηνεύονται μέσω της πολιτικής σκέψης απλά παρατίθενται ως στείρα πληροφόρηση. Οι πηγές ωστόσο έχουν ενδιαφέρον... ό,τι δεν μπορούσαν να πουν οι συγγραφείς ή να αναλάβουν την πολιτική ευθύνη το ακροθίγουν μέσα από αυτές, αυτό επιτρέπει κάποια μερική παρέμβαση από τον δάσκαλο» (η. π., 21/5/2014).

«(παρατήρηση) ... έτσι όπως είναι [το περιεχόμενο] τώρα [Γ' τρίμηνο] τα παιδιά πιστεύουν ότι το Βυζάντιο είναι μια περίοδος άνθησης γραμμάτων και περιορισμένης αλλά οπωσδήποτε ελευθερίας για τις γυναίκες με σχετική φροντίδα για τους φτωχούς και από το κράτος και την εκκλησία, ακόμη αυτοκρατορία και κράτος ταυτίζονται στη συνείδηση των παιδιών επειδή αναφέρεται έτσι...» (η. π., 30/5/2014).

Το σχίσμα των εκκλησιών και οι σταυροφορίες απλά αναφέρονται σαν γεγονότα, ενώ αποδίδονται προθέσεις χειραγώγησης στο δυτικό εκκλησιαστικό αρχηγό²⁸⁰, σε αντίθεση με τον Βυζαντινό αυτοκράτορα που ήθελε να βοηθήσει τους χριστιανούς προσκυνητές. Το κίνημα των Ζηλωτών, εξαιρετικά σημαντικό για την εποχή του, καθώς και η ιστορία της Θεσσαλονίκης περιορίζονται σε δύο-τρεις παραγράφους τυπικής ενημέρωσης.

Έτσι τα παιδιά θεωρούν ότι η περίοδος του Βυζαντίου είναι η συνέχεια του ένδοξου αρχαίου κόσμου και όχι η βίαιη διακοπή του, ότι χαρακτηρίζεται κυρίως από φωτεινά παραδείγματα κοσμικών και εκκλησιαστικών ηγετών εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις.

Το περιεχόμενο της Ιστορίας της Στ' τάξης περιέχει γνώσεις που ξεκινούν από την Οθωμανική αυτοκρατορία και φτάνει μέχρι την σύγχρονη εποχή και τη μεταπολίτευση. Το περιεχόμενο του μαθήματος ειδικά στην αφήγηση της ελληνικής επανάστασης δεν ακολουθεί κάποια σειρά με βάση το χρόνο ή τον χώρο (από το 1825 μεταφέρεται στο 1827 και μετά στο 1821, κ.λ.π.). Ακόμη τα γεγονότα πολλές φορές παρατίθενται, χωρίς να εξηγούνται, ούτε να ερμηνεύονται. Έτσι για παράδειγμα αναφέρεται ότι ο Κολοκοτρώνης βγήκε από την φυλακή για να πολεμήσει τον Ιμπραήμ, χωρίς να εξηγεί γιατί φυλακίστηκε, ούτε αναφέρονται οι εμφύλιες διαμάχες των Ελλήνων. Όλα αυτά δημιουργούν σύγχυση και δεν επιτρέπουν να δομηθεί μία ιστορική συνέχεια γεγονότων που να ερμηνεύουν τον ιστορικό ρου. Αποσιωπούνται, για παράδειγμα, οι μεγάλες ιστορικές αναγκαιότητες της εποχής για την ανάληψη της πολιτικής εξουσίας από τους αστούς και την εθνική συγκρότηση κράτους, οι λόγοι που οδήγησαν τον απλό λαό να επαναστατήσει και ο ρόλος που έπαιξαν οι προεστοί,

²⁸⁰ «...οι χριστιανοί προσκυνητές δεν μπορούσαν να επισκέπτονται ακίνδυνα τους αγίους τόπους... συνελήφθησαν, ληστεύτηκαν και βασανίστηκαν... Οι Βυζαντινοί δεν μπορούσαν να δώσουν μόνοι τους λύση στο πρόβλημα, για αυτό ο αυτοκράτορας **Αλέξιος Α΄, ο Κομνηνός**, ... ο Πάπας δέχτηκε με προθυμία την πρόταση αυτή, γιατί του έδινε την ευκαιρία να παρεμβαίνει στα πράγματα της ανατολικής εκκλησίας. θέλει να παρεμβαίνει αυτό, παρά το σχίσμα που είχε προηγηθεί, ζήτησε βοήθεια από τον Πάπα της Ρώμης και τους χριστιανούς της Δύσης... Αυτοί όμως, αντί να στείλουν βοήθεια στους βυζαντινούς, οργάνωσαν μόνοι τους τέσσερις εκστρατείες που τις ονόμασαν **σταυροφορίες**. Σκοπός τους ήταν να νικήσουν τους Σελτζούκους και να κρατήσουν δικά τους όσα μέρη ελευθερώσουν» Διδακτικό εγχειρίδιο Ιστορίας Ε' τάξης.

οι δημογέροντες, οι κοτζαμπάσηδες και το Πατριαρχείο. Ακόμη δεν ερμηνεύονται ο ρόλος και η στάση των ρωμίων τσιφλικάδων που οδήγησαν στο Κιλελέρ.

Στην βάση των παραπάνω τίθεται ένας έντονος προβληματισμός για το διδακτικό αντικείμενο της σχολικής Ιστορίας, αφού, σύμφωνα με τον Ferro (2001), η ιστορική μνήμη ουσιαστικά διαμορφώνει τη συλλογική συνείδηση της κάθε κοινωνίας. Σήμερα μέσω της παραδοσιακής μάθησης, όσα έχουν γραφτεί στα βιβλία αφομοιώνονται από τα παιδιά σαν στατικό, έτοιμο προϊόν, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ο τρόπος που αυθεντικά δημιουργήθηκε ή οι αλλαγές που θα υποστεί μελλοντικά (Ντιούι, 1980).

Η μάθηση ιδιοποιείται την γνώση μέσα από αντικείμενα, χώρους, πρόσωπα που μπορούν να λειτουργήσουν σε ρόλο συνοδού και μεσολαβητή για τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο χαράζουν τον δρόμο που οφείλουν να διατρέξουν (Charlot, 1999) οι μαθητές, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες που θα γνωρίζουν και θα ασκούν τη δημοκρατία, θα περιφρουρούν, θα επεκτείνουν τα δικαιώματα και θα δρουν στη βάση αρχών, όπως η ισότητα και η αλληλεγγύη.

i. Οι εθνικές γιορτές

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πραγματοποίηση σχολικών εθνικών γιορτών στο σχολείο γιατί, όπως τεκμηριώνεται σύμφωνα με τις απόψεις τους, εκφράζουν την ιστορική μνήμη, που οδηγεί στη Δημοκρατία και πολιτικοποιούν τους μαθητές

«(εκπ/κοί) Πιστεύω ότι πρέπει να γίνονται εθνικές γιορτές, γιατί είναι γιορτές μνήμης. Μέσα από αυτές μαθαίνουμε... (συν/ξη, 13/5/2014), ...Για μένα είναι σωστό αυτό που γίνεται γιατί μας μιλάνε για κάποιους πολέμους, όλα αυτά που γίνανε (συν/ξη, 29/4/2016) ... είναι από τα αναπόσπαστα τμήματα του σχολείου οι εθνικές γιορτές. Δηλαδή ένα σχολείο σε ένα κράτος χωρίς εθνικές γιορτές θα ήταν άχρωμο και απολιτικοποιημένο για εμένα. Λοιπόν καλώς υπάρχουν. (συν/ξη, 15/5/2014), ...Είναι Δημοκρατία να γνωρίζει το παιδί τι έχει συμβεί και για τη χώρα του και για όλα αυτά...» (συν/ξη, 15/5/2014)

Ωστόσο, όπως τεκμηριώνεται, διαφωνούν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο των γιορτών αυτών. Άλλοι θεωρούν ότι οι γιορτές έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ άλλοι διαφωνούν με αυτό.

«(εκπ/κός) ...[είναι] εθνοκεντρικός ο χαρακτήρας τους...» (συν/ξη, 15/5/2014)

«(εκπ/κός) Πιστεύω ότι εδώ ειδικά στο δικό μας το σχολείο, δεν κάνουμε εθνικιστικές γιορτές. Και επιδιώκουμε πάντοτε να βγάλουμε αντιπολεμικά μηνύματα, μηνύματα για την ισότητα, μηνύματα για την Δημοκρατία. Προσπαθούμε παρά πολύ αυτό να το πετύχουμε. Και για την ομόνοια των λαών και ότι όλοι έχουν δικαίωμα να είναι διαφορετικοί και όλοι είναι ίσοι. Όσο μπορούμε αυτό το καλλιεργούμε» (συν/ξη, 9/5/2014).

Αντίστοιχη διαφωνία προκύπτει σε ότι αφορά την σύνδεση των στόχων της ΚΠΑ με το περιεχόμενο των σχολικών γιορτών. Σύμφωνα με την οριακή πλειονότητα τους, τα περιεχόμενα συνδέονται, γιατί οι μαθητές μαθαίνουν την ιστορία του έθνους, ενώ οι υπόλοιποι υποστηρίζουν ότι οι γιορτές δεν συνδέονται με τους στόχους της ΚΠΑ, γιατί γίνονται υπό καθεστώς πίεσης

«(εκπ/κοί)...ναι βέβαια [συνδέονται με τους στόχους της ΚΠΑ]. Κάτι μαθαίνουμε παραπάνω για την ιστορία του έθνους... (συν/ξη, 16/6/2014), Είναι πολύ ωραία έτσι όπως γίνονται [οι γιορτές], ... (συν/ξη, 14/6/2014) Γίνονται κάτω από την πίεση του χρόνου κατά το ήμισυ οπότε δε μπορούν να συνδεθούν με στόχους κοινωνικής και πολιτικής αγωγής...» (συν/ξη, 29/4/2014)

Παρόλες τις διαφωνίες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει προβληματισμό και κριτική για τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι γιορτές, επειδή γίνονται με κύριο γνώμονα το θεαθήναι, ασκείται πίεση στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και περιορίζουν σημαντικά τον διδακτικό χρόνο.

«(εκπ/κός) ...Δεν βλέπω κάποια ουσία σε όλο αυτό..., ...Οι περισσότερες εθνικές γιορτές που έχω παρακολουθήσει στο σχολείο γίνονται μέσα από μεγάλη πίεση, ...αμάν δεν έχουμε χρόνο για τις πρόβες και όλο αυτό..., ...τελικά πιστεύω ότι γίνονται για το τι θα παρουσιάσουμε στον έξω κόσμο, στους γονείς, στους μαθητές..., ...Πιστεύω θα μπορούσαν να γίνονται και με άλλες μορφές. Όχι να αναπαράγουμε μόνο το θέατρο ή μόνο το τραγούδι ή μόνο τον εθνικό ύμνο κτλ. Δεν τονώνουνε έτσι κανένα φρόνημα, αν αυτός είναι ας πούμε ο στόχος και ο σκοπός...»(συν/ξη, 15/5/2014) .

Μέσω της παρατήρησης τεκμηριώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πραγματικά έντονο άγχος κατά στη διάρκεια εκπόνησης των σχολικών γιορτών, γιατί χρόνος θεσμοθετημένος στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την προετοιμασία τους δεν υφίσταται.

«(παρατήρηση) Οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της χρονιάς έχουν αγχωθεί για το τι θα κάνουν στις γιορτές που έχουν αναλάβει. Θεωρείται δεδομένο η γιορτή να αφορά τρία ή τέσσερα τμήματα μαζί που θα παρουσιάσουν στους γονείς όλων των τμημάτων τη δουλειά τους στο θεατράκι και όχι σε κάθε τάξη μέσα, έτσι κάθε γιορτή αποτελεί κεντρικό γεγονός» (η. π., 24/9/2014)

Μία μεμονωμένη άποψη εκπαιδευτικού διαφωνεί με τα παραπάνω και τεκμηριώνει ότι οι σχολικές γιορτές διαμορφώνουν συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, μέσω της εξωτερίκευσης (externalization-Bruner, 1996:22-25) μέρους της σχολικής δράσης στους γονείς.

«(εκπ/κός) Ναι δεν με πειράζει αυτό το πράγμα [η παρουσίαση στους γονείς στα πλαίσια των γιορτών]. Δεν το βρίσκω κακό. Υποτίθεται είναι η απόληξη κάποιας προσπάθειας, κάποιας διαδικασίας οπότε δεν είναι κακό. Έτσι μπαίνει το σχολείο μέσα στην κοινωνία. Αν δεν γινόταν έτσι, δεν θα είχαμε ούτε αυτή την επαφή» (συν/ξη, 9/5/2014).

Μία άλλη μεμονωμένη άποψη ωστόσο επισημαίνει ότι οι γιορτές εκφράζουν κυρίως τις πεποιθήσεις του κάθε εκπαιδευτικού που εκπονεί τη γιορτή και δεν χαρακτηρίζουν το σύνολο της σχολικής πράξης.

«(εκπ/κός) Αυτή τη στιγμή για να λέμε την αλήθεια, ή μέχρι χθες τουλάχιστον ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος του παρήγαγε κάποια μορφή παρουσίασης στις εθνικές γιορτές ανάλογα και με τις πεποιθήσεις του. Νομίζω ότι υπάρχουν πολύ πετυχημένα παραδείγματα εκπαιδευτικών που μέσα σε αυτά τα πλαίσια έκαναν πολύ ενδιαφέρουσες δουλειές. Αλλά κατά το πλείστον νομίζω ότι δεν πρέπει να γίνονται με την μορφή που γίνονται (εθνοκεντρικά)» (συν/ξη, 15/5/2014)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τεκμηριώνει ότι οι στόχοι των σχολικών εθνικών γιορτών δεν επιτυγχάνονται «...όχι (δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι...)» (συν/ξη, 29/4/2014), γιατί υπερτονίζεται ο εθνικός χαρακτήρας των γιορτών και από τη δημοκρατία του '70 έχουμε καταλήξει στον εθνοκεντρισμό του σήμερα. Ακόμη αναπτύσσεται μισαλλοδοξία για άλλους λαούς με τους οποίους υπήρχε αντιπαλότητα στο παρελθόν, ενώ οι γιορτές δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά των γονέων.

«(εκπ/κός) ...ίσως υπερτονίζεται ο εθνικός χαρακτήρας της γιορτής, ...έχουμε ξαναγυρίσει σε παλιά [εθνοκεντρικά] πρότυπα. Δηλαδή στα μεγάλα σχολεία δεν υπάρχει καν χώρος να παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά αυτή την γιορτή. Λοιπόν για ποιον γίνεται αυτή η γιορτής ; Αν γίνεται για τους γονείς έφτασε δηλαδή το πράγμα στην δεκαετία του '60 που γινόταν και το '70, που γίνονταν αυτές οι γιορτές, για να δείξει το σχολείο ότι συμφωνούσε με κάποια πράγματα. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια νομίζω ότι χάθηκε το νόημα τους..., ...Αυτά τα κλισέ, οι πατροπαράδοτες ομιλίες και τα πολύ στημένα και τα ποιήματα τα πολύ στημένα δεν βοηθούν...» (συν/ξη, 15/5/2014).

«(εκπ/κός) Βλέπω αδιαφορία από τα παιδιά, με τον τρόπο που γίνονται και παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των δασκάλων δεν αποδίδουν. Δε θυμούνται τίποτα. Νομίζω δεν έχουμε κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για το παρελθόν μας. Πρέπει να γνωρίζουν τα λάθη που έγιναν και δεν πρέπει να επαναληφθούν, τις τακτικές που ακολούθησε ο λαός, κάποιες βασικές πληροφορίες βγαίνοντας από το δημοτικό» (συν/ξη, 13/5/2014)

«(εκπ/κός) Μου κάνει εντύπωση, οι παλιοί εκπαιδευτικοί ήταν πιο δημοκρατικοί και διεκδικούσαν περισσότερα πράγματα σε σχέση με την αλλαγή. Δίνονταν πιο πλατιά οι έννοιες όπως της ελευθερίας την 25η Μαρτίου και όχι απόλυτα συνδεδεμένα με το γεγονός και τους Τούρκους. Η γενιά πλάτυνε της μεταπολίτευσης, πλάτυνε το τι σημαίνει δημοκρατία, ελευθερία, εθνική συνείδηση [διορθώνει] πατριωτισμός. Είχε πιο διεθνή χαρακτηριστικά. Σήμερα επανερχόμαστε σε ένα εθνοκεντρικό μοντέλο, να υπερασπιστούμε τη χώρα μας. Πάλι τσολιάδες, φαίνεται ότι έχουμε [χαμογελά] ανάγκη προστασίας σαν κράτος κι αυτό βγαίνει πάρα πολύ» (συν/ξη, 15/5/2014)

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

«(εκπ/κός) ...Αυτό που δεν μου αρέσει που γίνεται στις εθνικές γιορτές, μου έχει τύχει σε σχολείο, που επισημαίνεται κάποιες στιγμές, ότι να κερδίσαμε τους Τούρκους. Ναι τους κερδίσαμε αλλά δεν συνεχίζουν να είναι εχθροί μας. Κερδίσαμε τους Ιταλούς, το ένα το άλλο. Αυτά δεν συνεχίζονται. Αυτά περάσανε, τελειώσανε, ήταν ένα γεγονός και καλά έγιναν τότε που έγιναν γιατί εμείς δεν θα ήμασταν ελεύθεροι...» (συν/ξη, 20/5/2014).

Πέρα από τις επιλογές του εκπαιδευτικού που εκπονεί την γιορτή σημαντικός παράγοντας κρίνεται ο ρόλος των γονέων και η στάση τους απέναντι στην ιστορική μνήμη.

«(εκπ/κός) ...Ελευθερία σημαίνει Δημοκρατία αλλά, κάποιιοι [γονείς] όμως, ιδίως τώρα με την Χρυσή Αυγή και όλα αυτά συνεχίζουν και το αναπαράγουν. Και συγκεκριμένα σε ένα σχολείο πέρσι στη Δυτική, έγινε θέμα που δασκάλα ήταν πάρα πολύ ανοιχτή σε αυτό το θέμα με τις γιορτές και είπε κάτι και για τους Τούρκους όλο αυτό, ότι πλέον είμαστε και φίλοι και όλα αυτά και ήρθε γονέας και πήγε να της κάνει μήνυση. Τι είναι αυτά που λες στα παιδιά μας;» (συν/ξη, 16/6/2014).

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην επίτευξη των στόχων των εθνικών γιορτών είναι ο μεγάλος όγκος της διδακτικής ύλης και τα διδακτικά εγχειρίδια που δεν βοηθούν στην ανάπτυξη της ιστορικής μνήμης.

«(εκπ/κός) Πιέζει η ύλη των μαθημάτων που αναγκαστικά δε ρίχνω το βάρος που πρέπει και τον τρόπο που πρέπει στις εθνικές επετείους..., ... Τα βιβλία δεν κάνουν εκτενείς αναφορές ή καθόλου, παράδειγμα η κυπριακή εθνική ανεξαρτησία, για τις εθνικές επετείους, τις περνάμε στο ντούκου όπως η γενοκτονία των ποντίων ... των αρμενίων [αναφέρει ότι θα έπρεπε τα παιδιά των Αρμένιων στο σχολείο να τύχουν αντίστοιχης ιστορικής κατάρτισης]» (συν/ξη, 29/4/2014).

Μεμονωμένη άποψη υποστηρίζει ότι η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό (ατομική ευθύνη)

«(εκπ/κός) Τώρα αν επιτυγχάνουν τους στόχους τους εξαρτάται πάλι με το πώς θα το χειριστεί η πρωτοβουλία του δασκάλου. Ναι πολλές φορές δεν επιτυγχάνουν [τους στόχους οι εθνικές γιορτές], γίνονται κουραστικά. Ο δάσκαλος μέσα στην τάξη πώς θα το παρουσιάσει και πώς θα το φέρει και οι γιορτές φυσικά παίζουν ρόλο. Άρα το πνεύμα και η κουλτούρα του σχολείου. Άρα οι πρωτοβουλίες οι δικές μας, οι δικοί μας χειρισμοί είναι που θα το κάνουν κάτι καλό ή κακό» (συν/ξη, 28/4/2014).

Τέλος μεμονωμένα εκφράζεται η άποψη ότι οι εθνικές γιορτές του σχολείου βελτιώνονται συνεχώς.

«(εκπ/κός) Νομίζω ότι βελτιώνεται όσο περνάει ο καιρός. Δηλαδή έχουμε κόψει κάποιες ομιλίες έτσι στείρες, που μας κούραζαν και νομίζω ότι είμαστε σε καλό δρόμο. Προχωράμε καλά. Απαλλασσόμαστε από κάποια βαρίδια. Αλλά μπορούμε να το κάνουμε ακόμα πιο καλά» (συν/ξη, 14/5/2014).

Οι αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπόνηση των εθνικών εορτών είναι: να γίνονται κυρίως στην τάξη για το μαθητή και όχι μεγάλες εκδηλώσεις για τους γονείς, να αναφέρονται με αντικειμενικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα, τα μηνύματα του παρελθόντος να συνδέονται με το παρόν και το μέλλον, να αναπτυχθούν θετικά πρότυπα και να τονώνουν τη συνεκτικότητα του λαού.

«(εκπ/κός) ...Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες βελτιωτικές αλλαγές. Όχι κόβοντας τις γιορτές όμως... Να γίνονται έχοντας σαν στόχο, το πόσο θα ωφεληθούν τα παιδιά και όχι στο να παρουσιάσουμε ένα σόου για τους γονείς..., ...θα ήθελα η εθνική γιορτή να είναι μες στην τάξη με το δάσκαλο και το μαθητή του και να γίνονται διάφορες δράσεις μέσα στην τάξη, ναι, για το θέμα αυτό και τίποτα περισσότερο..., ...και γενικά να μην υπάρχουν αυτές οι στυλίστικες εκδηλώσεις του τύπου λέμε ποιήματα, γιορτάζουμε... να γίνεται μέσα στην τάξη, δε λέω να μη γίνεται αναφορά ή ζαφνικά να πούμε δε μιλάμε καθόλου για κάποιες αλλά όχι με τον τρόπο τον φαντασμαγορικό που θέλουμε να τον κάνουμε στα σχολεία μας και εντελώς ξένο από τα παιδιά και πολύ κουραστικό και για τα παιδιά και για τους δασκάλους» (συν/ξη, 9/5/2014)

«(εκπ/κός) ...αρκεί να... λέμε τα γεγονότα ως έχουν, όπως μας τα έχει δείξει η ιστορία. Να μην μαλακάνουμε τα γεγονότα γιατί έτσι κάποιους πιθανόν να βολεύει αλλά να μην είμαστε και τόσο αιχμηροί, να τα υπερτονίζουμε γιατί ίσως κάποιους άλλους να βολεύει..., ...Ηγέτες, χαρίσματα, πρότυπα μπορούν να δοθούν ως θετικά μέσα από γιορτές» [τα συνδέει πιο πάνω με την ΚΠΑ]....(συν/ξη, 29/4/2014)

«(εκπ/κός) ...Θα έπρεπε να τονώνουν τη συνεκτικότητα ενός λαού. Κάθε λαός πιστεύω ότι έχει στοιχεία τα οποία τον διακρίνουν και πιστεύω σε αυτό το επίπεδο δεν κάνουν κάτι...(συν/ξη, 20/5/2014),

«(εκπ/κός) ...Θεωρώ ότι οι εθνικές γιορτές θα πρέπει να δίνονται με διαφορετικό τρόπο στα παιδιά, να καταλαβαίνουν, να παίρνουν μηνύματα από το παρελθόν της Ελλάδας ή από άλλες χώρες και να προσπαθούμε να τα εντάξουμε στην κοινωνία του σήμερα κι όχι μόνο του σήμερα αλλά και του αύριο» (συν/ξη, 28/4/2014).

Από τη συμμετοχική παρατήρηση τεκμηριώνονται τα παρακάτω: εκπαιδευτικοί και μαθητές εκπονούν τις εθνικές γιορτές, το ωρολόγιο πρόγραμμα διαταράσσεται, χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος, δεν υπάρχουν υποδομές για την παρουσίαση των γιορτών σε όλους²⁸¹, μετακινούνται μαθητές που ανήκουν στη χορωδία από τα μαθήματα για πρόβες και έτσι χάνουν το μάθημα. Όλα αυτά οδηγούν σε αναστάτωση και φασαρία τη σχολική μονάδα τουλάχιστον τέσσερις φορές τον χρόνο. Παράλληλα οι μαθητές εργάζονται αποσπασματικά σε κάποιο τραγούδι, θεατρικό δρώμενο ή

²⁸¹ Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα η αίθουσα εκδηλώσεων μετά την συνένωση των σχολικών μονάδων δεν επαρκεί για να στεγάσει όλους τους μαθητές και γονείς. Έτσι οι μαθητές των μισών τάξεων παρακολουθούν τις τελικές πρόβες ενώ οι μαθητές και γονείς που έχουν αναλάβει την γιορτή συνήθως την παρακολουθούν στο τέλος.

ποίημα και δύσκολα αποκτούν σφαιρική γνώση του εκάστοτε ιστορικού γεγονότος, σχετικό με τις εθνικές επετείες.

«(μαθήτρια τρίτης τάξης)...αυτός ο τούρκος Χίτλερ πολύ με νευριάζει...» (η. π., 3/11/2014).

Σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι οι γιορτές αυτές επικεντρώνονται στους ηγέτες, χωρίς να ερμηνεύονται οι πράξεις τους και να συσχετίζονται με άλλους παράγοντες, με αποτέλεσμα να δαιμονοποιούνται πρόσωπα, όπως ο Χίτλερ και ο Μουσολίνι. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στη διάρκεια εκπόνησης της γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου η προσπάθεια να καταδειχθούν τα αίτια της εμφάνισης του φασισμού στην Ευρώπη με παρουσίαση όλων των φασιστικών καθεστώτων εκείνης της εποχής λογοκρίθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου. Αντίστοιχα λογοκρίθηκαν τραγούδια «(διεύθυνση) ...είναι χαρακτηρισμένα, καλύτερα να μην παίζουν και έχουμε αντιδράσεις...» (η. π., 22/10/2013), ενώ στους μαθητές που ανέλαβαν τον ρόλο ιστορικών προσώπων, όπως ο Χίτλερ, δόθηκε με παρέμβαση της διεύθυνσης (Οκτώβριος 2013) προσωπίο με ξύλινη υποστήριξη, που το κρατούσε ο μαθητής μπροστά στο πρόσωπο, για να μην ταυτιστούν αρνητικά οι μαθητές και υπάρξουν τυχόν προβλήματα. Ένας υπέρμετρος φόβος στο όνομα της Δημοκρατίας, δεν τη βοηθά να νικήσει τη μισαλλοδοξία.

Οι μαθητές σπάνια μπορούν μέσω της αφήγησης να ορίσουν σωστά τον τόπο, τον χρόνο και τα πρόσωπα που παίζουν κυρίαρχο ρόλο σε μια εθνική επέτειο, αναμασούν ποιήματα και δρώμενα, τα οποία ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τρόπο προσέγγισης κατανοούν περισσότερο ή λιγότερο και κατά συνέπεια, είτε βαριούνται, είτε ενθουσιάζονται.

Κατά γενική ομολογία οι μαθητές χαίρονται που χάνουν το μάθημα με τις πρόβες και οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται για το τελικό προϊόν που οι αποδέκτες του είναι οι γονείς²⁸².

ii. Εμπλουτίζοντας την ιστορική μνήμη - Τα κοινωνικά κινήματα

Στη διάρκεια του δεύτερου έτους επιτόπιας έρευνας οι διαφυλικές, εθνικές, εθνοτικές (Ελλάδα, Αλβανία, Μολδαβία, Γερμανία, Γεωργία, Πόντος, Ρομά), θρησκευτικές (κυρίως Χριστιανική, λανθάνουσα Μωαμεθανική πίστη και αθεΐα) διαφορές των μαθητών με οδήγησαν στη διαφοροποίηση της παραδοσιακής διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας. Επιπλέον παράγοντες, όπως οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των μαθητών, διαμόρφωσαν ένα πολυπολιτισμικό

²⁸² Σχετικά με τις σχολικές γιορτές βλ. Γκόλια (2011).

παζλ, όπου μαθητές με υψηλό βιοτικό ή μορφωτικό επίπεδο συνυπήρχαν με μαθητές που χαρακτηρίζονταν από κοινωνικό αποκλεισμό και αναλφαβητισμό, ενώ παράλληλα υπήρξε δραματική αύξηση στα ποσοστά ανεργίας των γονέων, κυρίως στις γυναίκες και στους πτυχιούχους άνδρες. Οι ολοένα αυξανόμενες, ιατροκοιμημένες, μαθησιακές ιδιαιτερότητες αρκετών μαθητών δυσχέραιναν ακόμη περισσότερο την επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Στη διάρκεια του πρώτου ερευνητικού έτους οι μαθητές έθεσαν προβληματισμούς που με οδήγησαν την επόμενη χρονιά στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας όλων των μαθημάτων αλλά κυρίως της Ιστορίας.

«(μαθητές) *Οι απλοί άνθρωποι σαν εμάς τι κάνουν [στην εξέγερση, στον πόλεμο]; Απλά ακολουθούν διαταγές; Οι γυναίκες, τα παιδιά;... ..Τελικά μπορούμε, οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν τη ζωή τους; Με ποιο τρόπο; Αφού όλο αδικία και πόλεμοι γίνονται...* (η. π., 28/3/2014)».

Τα ερωτήματα με οδήγησαν σε προβληματισμό σχετικά με τον σκοπό του μαθήματος που αφορά στην ιστορική μνήμη των μαθητών. Η εξιδανικευμένη περίοδος μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και τη μεταπολίτευση οδηγούν σε αδιέξοδο σήμερα τη σκέψη των μαθητών.

«(μαθητές) *Αφού νικήσαμε το φασισμό, έχουμε δημοκρατία, γιατί σήμερα γίνονται τέτοια πράγματα; ... Ναι οι Γερμανοί δε μας δίνουν πίσω τα λεφτά [πολεμικές αποζημιώσεις], είναι υποχρεωμένοι..., γιατί οι Γερμανοί και οι άλλοι μας φέρονται έτσι;* (η. π., 30/10/2013)»

Έτσι, κατά το δεύτερο έτος, η διδασκαλία προσανατολίστηκε κυρίως σε θέματα που άπτονται της ιστορίας των δικαιωμάτων και του πολίτη. Δόθηκε έμφαση στο δικαίωμα στην ταυτότητα και στην έννοια της ετερότητας, όπως ιστορικά διαμορφώθηκαν με τη δημιουργία των εθνικών κρατών, αλλά και στο δικαίωμα των μαθητών στην πληροφόρηση για τους κοινωνικούς αγώνες των άφωνων ομάδων κυρίως.

Οι μαθητές μέσω της έρευνας, έπρεπε να διαχειριστούν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες (εμπεριέχεται η διαφωνία και η σύγκρουση) θέσεις για ιστορικά θέματα μέσα στην σχολική ομάδα, ενώ οι δράσεις συνδέθηκαν με την παραγωγή της σχολικής εφημερίδας και της τελικής γιορτής αποφοίτησης. Έτσι ξεκίνησε η διαδικασία να ερμηνεύουν το παρόν, να εκφράζουν τον προβληματισμό, τις σκέψεις και τις απόψεις τους στη σύγχρονη εποχή με αναγωγή στο παρελθόν.

Στην προσπάθεια να αρθούν τόσο οι δικές μου όσο και των μαθητών στερεοτυπικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, διερευνήθηκαν δύο νέες οπτικές στη διδασκαλία. Η μία αφορούσε τεχνικές δραματοποίησης των ρόλων

ηγετών, ηρώων έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών, να γίνουν κατανοητές οι συνθήκες ζωής, τα διλήμματα των ηρώων και να αποτυπωθεί στη συνείδησή τους η ανθρώπινη διάσταση των ιστορικών προσώπων. Η δεύτερη τεχνική αφορούσε την οπτικοποίηση των ιστορικών γεγονότων με την αξιοποίηση των πολυμέσων, που βοήθησε στην σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με το χώρο-χρονικό πλαίσιο της εποχής. Παράλληλα διευρύνθηκε η πληροφόρηση από τους ίδιους τους μαθητές με πηγές όπως βιβλία, ντοκιμαντέρ, προσωπικές και οικογενειακές αφηγήσεις. Ακόμη, αξιοποιήθηκε για την κατανόηση της ελληνικής επανάστασης του 1821 ο «κινούμενος»²⁸³ χάρτης πάνω στον οποίο τοποθετούνταν τα ιστορικά πρόσωπα, ο οποίος βοήθησε στην σύνδεση του τόπου με τα πρόσωπα και την κίνηση του επαναστατικού όγκου, μπροστά και πίσω, ανάλογα με τα γεγονότα, τις νίκες ή ήττες.

Κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Στ' τάξη, δόθηκε βαρύτητα στα θρησκευτικά, πολιτικά, πολιτιστικά και κυρίως τα κοινωνικά κινήματα (McLaren & Farahmandpur, 2013) που συνδέθηκαν διαθεματικά με την ΚΠΑ, τα πολιτεύματα και τα δικαιώματα του ανθρώπου και του πολίτη. Αφιερώθηκε χρόνος στην ενημέρωση των μαθητών για τα δικαιώματα των εργατών, των παιδιών, για την παιδική εργασία τον 19^ο αι., τη ρωσική και ισπανική επανάσταση, το κίνημα των γυναικών (Σουφραζέτες) και τον θεσμό της προίκας στην Ελλάδα, για το κίνημα των καπνεργατών στη Θεσσαλονίκη του '36, για τους πρόσφυγες και το ρεμπέτικο τραγούδι, για την εβραϊκή συνοικία της Θεσσαλονίκης, για την κυβέρνηση Τσολάκογλου, το ρόλο των γυναικών και των παιδιών στην Κατοχή, τον Γοργοπόταμο, τα Δεκεμβριανά του '44, για την ομιλία του M. L. King για τον φυλετικό διαχωρισμό, τον Μάη του 68 και το αντιπολεμικό κίνημα στην Αμερική, σε συνεργασία με τη δασκάλα των αγγλικών και τέλος για το ρόλο της UNICEF και του ΟΗΕ.

Το κύριο πρόβλημα από την αρχή ήταν ο διδακτικός χρόνος που έπρεπε να διαμορφωθεί εκ νέου. Η διαθεματική οργάνωση του υλικού της Ιστορίας σε

²⁸³ Ο κινούμενος χάρτης είναι μια επινοήσή μου με στόχο να ξεπεράσω τις δυσκολίες στη διδασκαλία της ελληνικής επανάστασης του 1821. Το είχα εφεύρει πρώτη φορά όταν υπηρετούσα σε ένα μειονοτικό ορεινό σχολείο και πάνω στο χάρτη του χωριού που είχαμε φτιάξει τοποθετούσαμε φωτογραφίες των παιδιών που κολλούσαμε με την ειδική «τσίχλα» του βιβλιοπωλείου. Έτσι τα παιδιά κάθε μέρα μετακινούσαν τον εαυτό τους και παράλληλα περιέγραφαν τις δράσεις τους με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τον προσανατολισμό τους στο χάρτη. Το 2014-15 ο «κινούμενος» χάρτης αφορά την Ελλάδα, όπου τοποθετούνται επάνω του οι φωτογραφίες των Ελλήνων και Οθωμανών ιστορικών προσώπων από τους μαθητές με στόχο να συνδέσουν πρόσωπα και τόπο, αλλά και να κατανοήσουν την κίνηση της επανάστασης στην προσπάθεια της να απελευθερώσει περισσότερα εδάφη στην περιοχή.

συνδυασμό με την ΚΠΑ και την Γλώσσα (χρόνος για παραγωγή γραπτού λόγου) και η συνεργασία με την δασκάλα των αγγλικών για επιμέρους στόχους βοήθησε να εξοικονομηθεί χρόνος. Ακόμη η διδασκαλία της ελληνικής επανάστασης οργανώθηκε με νέο τρόπο και τη βοήθεια του χάρτη. Δεν αναλωθήκαμε δηλαδή τόσο στη δυσνόητη αποστήθιση των στρατιωτικών γεγονότων, γεγονός που μας επέτρεψε να εξετάσουμε τα θρησκευτικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά γεγονότα που, είτε προηγήθηκαν της εποχής, είτε έλαβαν χώρα ταυτόχρονα.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση δημιούργησε ρωγμές σε στερεοτυπικές απόψεις των γονέων για τους μαθητές «(γονέας) *Είναι ανώριμα τα παιδιά να διαχειριστούν τέτοια θέματα*» (συν/ξη, 20/6/2014), αφού μετά την ολοκλήρωση της τεκμηριώνεται ότι «...έγινε σημαντική πρόοδος στη γνώση, τη σκέψη, το γραπτό λόγο που βοήθησε στο *Γυμνάσιο*» (η. π., 22/4/2016) που βοήθησε σημαντικά στη μετάβαση των μαθητών στη Β/θμια εκπαίδευση. Παράλληλα οι ίδιοι οι γονείς πληροφορήθηκαν σχετικά με ιστορικά ζητήματα, ενώ αρκετοί αναγνώρισαν την άγνοια τους. Έτσι μερικοί άρχισαν να διαβάζουν Ιστορία και από νέες πηγές. Η σχέση μου με τους γονείς και τους μαθητές διαμορφώθηκε πολύ θετικά στην πορεία της παρέμβασης αυτής.

Αντίστοιχα δημιουργήθηκαν ρωγμές στη στερεοτυπική στάση των μαθητών «(μαθητής) *Είναι βαρετή η Ιστορία, δε με αφορά*» (η. π., 20/1/2014). Οι μαθητές μπόρεσαν να εκφραστούν γύρω από τα ζητήματα που τους απασχολούν σε σχέση με την ταυτότητα, την ετερότητα, την πληροφόρηση, την βία και με την πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση του σήμερα. Μέσα από την προσωπική τους έρευνα κατανόησαν τις πολλαπλές πηγές πληροφόρησης ενώ ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στους φορείς, ακόμα και απέναντι στο σχολείο για το ελλειμματικό περιεχόμενο των εγχειριδίων που παρέχει.

«Αυτό είναι σημαντικό, γιατί δεν το γράφει, έπρεπε να μας το μαθαίνουνε [κορίτσι για τις σουφραζέτες]» (η. π., 18/5/2015).

Παράλληλα διευρύνθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με την ιστορία των κινημάτων, ενώ μερικοί υιοθέτησαν νέους τρόπους διαπραγμάτευσης και υπεράσπισης θέσεων στην τάξη και στην οικογένεια, με διάλογο και επιχειρήματα. Οι γονείς παραπονέθηκαν ότι δεν μπορούν να αντιπαρατεθούν εύκολα και να επιβληθούν όπως παλιά.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο πολλαπλές και ποικίλες γνώσεις Ιστορίας, Γεωγραφίας, Γλώσσας και αντίστοιχες δεξιότητες αποκτήθηκαν σε πολύ μικρότερο διδακτικό χρόνο από τον προβλεπόμενο. Με αυτό τον τρόπο η γνώση του σχολείου

επικαιροποιείται από τη συμμετοχή των (δρώντων) υποκειμένων, η έννοια της δημοκρατίας γίνεται απτή και κατανοείται μέσα από τη σχολική πράξη.

Αντίστοιχα το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται γεωμετρικά και συχνά συμπαρασύρει εκπαιδευτικούς και γονείς. Δημιουργείται έτσι ένα κίνημα πληροφόρησης. Όλες οι ταυτότητες εμφανίζονται ενεργές και ζώσες μέσα στην Ιστορία. Ο καθένας από τους μαθητές βρίσκει νόημα στο να διδαχθεί, αφού τον αφορά.

Τέλος, διαμορφώνεται θετική στάση απέναντι στις έννοιες της σύγκρουσης και της διαφωνίας κυρίως γιατί εμφανίζονται διττά στο Ιστορικό γίνεσθαι, ενώ οι διαφοροποιήσεις των ίδιων των μαθητών μπορούν να καταστούν όχι μόνο συναισθηματικά ορατές, αλλά και λογικά ερμηνεύσιμες. Έτσι δίνεται η δυνατότητα για ανάπτυξη εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων.

Ωστόσο η εκπαιδευτική πράξη συναντά σοβαρά προβλήματα που δεν μπορούν εύκολα να ξεπεραστούν. Όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσπελάσει ιστορικά πολιτικά θέματα, όπως για παράδειγμα οι εμφύλιοι πόλεμοι των Ελλήνων, έρχεται αντιμέτωπος με τις γνωστές προκαταλήψεις-ταμπού, που συνιστούν αποσιώπηση. Ο τρόπος οργάνωσης του σχολικού θεσμού (γραφειοκρατία, μη ευελιξία), η υπερβολική ύλη, το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελούν μεγάλα προβλήματα και δυσχεραίνουν την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων διδασκαλίας. Ο φόβος της αξιολόγησης, του σχολικού συμβούλου, της παρέμβασης των γονέων, η εντατικοποίηση στο χώρο του σχολείου, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (υποχρηματοδότηση) αποκαρδιώνουν συχνά τους εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά η εθνογραφική προσέγγιση της σχολικής τάξης αποτελεί ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο που επιτρέπει τη γνώση σε βάθος, των υποκειμένων και του πλαισίου. Ο κατάλληλος σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να μετατρέψει την ιστορική γνώση, από στατική αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας σε ιστορία/ες των ανθρώπων (συγκρούσεις, αγώνες, αντιφάσεις), ενώ προσφέρει ευελιξία και αναπροσαρμογή μικρών και εφικτών στόχων στη σχολική πράξη.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές στο πλαίσιο της τελετής αποφοίτησης δημιούργησαν ένα τραγούδι για τη βία με δικές τους ιδέες, λόγια, αναφορές που τεκμηριώνει ότι μετουσίωσαν τις γνώσεις και τις έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή μέσω των μαθημάτων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το

μόνο πρόβλημα που προέκυψε ήταν ότι το τραγούδι²⁸⁴ κατέληξε τεράστιο, αφού τη βία τη γεννούν πολλαπλές αιτίες και τα παιδιά ήθελαν να μιλήσουν για ό,τι βιώνουν.

«(μαθητής) τον ουμανισμό ξεχάσαμε να αναφέρουμε κυρία, πού πήγε ο ανθρωπισμός;²⁸⁵» (η. π., 6/6/2015).

²⁸⁴ Βλ. σχετικά στο παράρτημα, το τραγούδι ενάντια στη βία.

²⁸⁵ Η αναφορά έγινε από παλιννοστούντα μαθητή που έχασε τον πατέρα του από καρκίνο την ίδια μέρα που έμαθε ότι πάσχει από σκλήρυνση κατά πλάκας ο ίδιος και ξεκίνησε να λαμβάνει το χρηματικό ποσό της πατρικής σύνταξης οκτώ μήνες αργότερα μετά από πίεση του σχολείου στις σχετικές υπηρεσίες για επίσπευση.

Κεφάλαιο Ε. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μετά από τη θεωρητική συζήτηση και την εμπειρική διερεύνηση που προηγήθηκαν, επιχειρείται εδώ με τη μορφή συμπερασματικών σχολίων να ερμηνευθεί η έννοια της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο του δικαιώματος στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση να ερμηνευθεί η ίδια η έννοια της Δημοκρατίας που αποτελεί την βασική συνθήκη για την ύπαρξη των δικαιωμάτων και της πολιτικής/πολιτειακής αυτής ιδιότητας.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους δομείται η ιδιότητα αυτή στο χώρο του σχολείου, ο οποίος αποτελεί παραδοσιακά τον θεσμικό τόπο πληροφόρησης, γνώσης και δράσης για τα ανήλικα άτομα, σχετικά με τους πολιτικούς αυτούς όρους. Έτσι από τη μια ασχολήθηκε με τη μελέτη των σχετικών θεσμικών κειμένων, εθνικών και υπερεθνικών, ενώ από την άλλη στράφηκε στην ερμηνευτική μελέτη των όρων αυτών, όπως νοηματοδοτούνται από τα ίδια τα υποκείμενα που δρουν στο χώρο του σχολείου, αφού ήταν, από την αρχή, εμφανείς οι αντιφάσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως προέκυπταν μεταξύ του υπερεθνικού και του εθνικού πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής.

Καταλυτικός παράγοντας που συνέτεινε στην διερεύνηση των απόψεων, των αξιών, των πρακτικών, των στρατηγικών των δρώντων υποκειμένων αποτέλεσε η «κρίση» σε όλο το φάσμα της ελληνικής κοινωνίας που επηρέασε σημαντικά και τον χώρο του Σχολείου και συνέπεσε με την έναρξη της μελέτης αυτής. Παρόλες τις αρνητικές συνέπειές της, απελευθέρωσε μία δυναμική στους κοινωνικούς χώρους η οποία έδωσε στα, συχνά, άφωνα υποκείμενα (Hardman, 1973) τη δυνατότητα να εκφράσουν ποικίλες απόψεις, γνώσεις και στάσεις για πολιτικά ζητήματα και έννοιες που θεωρούνταν μέχρι τότε θέσφατα. Παράλληλα η πολυφωνία και η πολυσυλλεκτικότητα των πρώτων κοινωνικών αντιδράσεων στα πολιτικά γεγονότα, οι αντιθέσεις, η συλλογική αφωνία και η απάθεια απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα ενέτεινε τη δική μου αγωνία για τον συλλογικό αναστοχασμό των κληροδοτημένων αγαθών των μεγάλων επαναστάσεων, που η δική μου γενιά μόλις γεύτηκε.

Έτσι η μελέτη επεκτάθηκε χρονικά με στόχο να διερευνήσει τους λόγους που διαμόρφωναν την ιδιότητα του πολίτη και το μορφωτικό δικαίωμα (1^ο έτος έρευνας) στο πλαίσιο της «κρίσης». Παράλληλα έγινε προσπάθεια για μια εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα από εμπυχωτικές δραστηριότητες (2^ο έτος έρευνας) με σκοπό να απελευθερώσει εκείνη τη δυναμική, που θα δημιουργήσει κάποιες ρωγμές σε διχαστικά στερεότυπα και θα ενδυναμώσει τα υποκείμενα, ώστε να αναπτύξουν

δράση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας και την άσκηση εξουσίας από τα ίδια (Giddens, 1993).

Παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν στη διάρκεια της μελέτης αυτής λόγω των συνεχών μεταβολών και των καταγιστικών πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων, τα οποία επηρέασαν πολύ σημαντικά τον εκπαιδευτικό θεσμό και ευρύτερα την ελληνική κοινωνία, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο επανήλθε με τον πιο επιτακτικό τρόπο και για πρώτη ίσως φορά μετά τη μεταπολίτευση, το ζήτημα της Δημοκρατίας στο προσκήνιο από τους ίδιους τους πολίτες (bottom up) και το προσωπικό συνδέθηκε ξανά και στενά με το πολιτικό.

Η κατασκευή της συναίνεσης: Η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνει τον «ορθό» λόγο (Debord, 2000).

Στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου, η ρητορική των κειμένων των υπερεθνικών και εθνικών θεσμών διαμορφώνεται στη βάση των σχέσεων εξουσίας και αντιπαλότητας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Οι κυρίαρχες ομάδες μέσω αυτής της ρητορικής προωθούν συγκεκριμένες απόψεις και επιδιώξεις (Fairclough, 1992) που «επιβάλλονται» στις κυριαρχούμενες, ενώ βασική επιδίωξη αποτελεί η συναίνεση των τελευταίων με απώτερο στόχο την κοινωνική ειρήνη.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι στα θεσμικά κείμενα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το '90 και έπειτα αναπτύσσεται μια ρητορική που διαμορφώνει εκ νέου το τι είναι πολιτικά/εκπαιδευτικά ορθό στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δημοκρατία, η ελευθερία, ο πολίτης και η ιδιότητά του (citizenship), προωθούνται με κάθε τρόπο.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης για το Συμβούλιο της Ευρώπης (O'Shea, 2003) είναι καίριος στο πλαίσιο των διαδικασιών μάθησης της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη για την ανάπτυξη της ενεργούς ιδιότητάς του, την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων. Βασικοί στόχοι της αποτελούν η συμμετοχή, η εταιρική σχέση, η κοινωνική συνοχή, η πρόσβαση, η δικαιοσύνη, η ευθύνη και η αλληλεγγύη. Η δημοκρατική αγωγή του πολίτη επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές, τους νέους και τους ενήλικους να συμμετέχουν ενεργητικά και υπεύθυνα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο των κοινοτήτων τους. Η συμμετοχή είναι βασική για την προαγωγή και την ενίσχυση του δημοκρατικού πνεύματος, που βασίζεται στη γνώση και την προσήλωση σε κοινές θεμελιώδεις αξίες, όπως π.χ. τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ανθρώπινες ελευθερίες, η ισότητα της διαφοράς και το κράτος δικαίου.

Μάλιστα η ένταση της χρήσης των όρων αυξάνεται γραμμικά ανά δεκαετία στις ρητορικές που αναπτύσσονται όχι μόνο από την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και από τους άλλους θεσμούς. Παράλληλα, στο πεδίο της πληροφόρησης, τα Μ.Μ.Ε. συνηγορούν τόσο έντονα, ώστε να συζητούν όλοι πια για τον «εκδημοκρατισμό» της κοινωνίας, της πολιτικής, την εκκαθάριση της διαφθοράς, την ελευθερία-των αγορών, την «ουσιαστική» σύνδεση του χώρου της εκπαίδευσης με τις αγορές, κλ.π. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε πραγματικά για μια «σταυροφορία της δημοκρατίας» (Τσόμσκι, 2002) από την Ε.Ε. και το ελληνικό κράτος.

Νέοι όροι (δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση) που συνδέονται με τις ανάγκες των αγορών προβάλλονται όλο και συχνότερα στα θεσμικά κείμενα στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα προωθούνται τα νέα πολιτικά πρότυπα. Ο πολίτης του κόσμου συνδέεται με την αποδοχή του διαφορετικού με στόχο την αφομοίωση των μεταναστευτικών ρευμάτων φθηνών εργατών (κυρίως το '90) ενώ η ελευθερία, η δημοκρατία και η συμμετοχή συνδέονται ολοένα και περισσότερο με τους στόχους του ελεύθερου εμπορίου.

Με βάση την εθνογραφική προσέγγιση μέσω της μελέτης περίπτωσης ενός τυπικού σχολείου στη δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της χώρας, τη Θεσσαλονίκη, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα υποκείμενα στο χώρο του σχολείου, ανήλικα (μαθητές) και ενήλικα (γονείς και εκπ/κοί) είναι σχετικά ενημερωμένα, έχουν ενστερνιστεί και αναπαράγουν την ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού, χωρίς ωστόσο να μπορούν να την κατανοήσουν με ευκολία ή να την νοηματοδοτήσουν από κοινού.

Στη βάση αυτής της ρητορικής της δημοκρατίας από τον εκπ/κό θεσμό, καθορίζεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, όπως συμπεραίνεται από τις εκατοντάδες σχετικές εγκυκλίους, το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ αλλά κυρίως τη λειτουργία των αντισταθμιστικών προγραμμάτων, τη σωρεία των εθελοντικών project με στόχο την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, τη δημοκρατία, την ισότητα, κ.ά. και κάθε άλλου είδους δράση, όπως το πρωινό συσσίτιο υπέρ των αδυνάτων, το ολοήμερο υπέρ των εργαζόμενων γονέων, τα φρούτα, τα λαχανικά και το γάλα για τη σωστή διατροφή των μη εχόντων, κ.λ.π. Έτσι δύναμαι να ισχυριστώ ότι η καθημερινή δράση της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από ένα δημοκρατικό *savoir vivre*.

Σημαντική η διάσταση μεταξύ ρητορικής της δημοκρατίας και πράξης

Η δημοκρατία όμως δεν είναι μια ιδεατή πολιτική συνθήκη, όπως προβάλλεται από τον εκπαιδευτικό θεσμό, που οδηγεί σε ένα κανονιστικό μοντέλο οργάνωσης των κοινωνικών και πολιτικών υποθέσεων, αλλά η οντολογική προϋπόθεση της ίδιας της

πολιτικής που βρίσκεται σε διάδραση με τον κοινωνικό ανταγωνισμό, γι' αυτό και εμπεριέχει τη διαφωνία και τη σύγκρουση, αυτό-θεσμίζει και αμφισβητεί ή αναιρεί (Ρανσιέρ, 2009).

Έτσι με μια προσεκτικότερη ματιά, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, μπορεί να βεβαιωθεί ότι η καθημερινότητα στο σχολικό χώρο διαμορφώνεται στη βάση μιας σημαντικής διάστασης μεταξύ του δημοκρατικού φαίνεσθαι και του είναι.

Οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων καθορίζονται συχνά από αντιθετικά δίπολα «εγώ» κι ο «άλλος» σε κάθε εκδοχή, εθνική, εθνοτική, ταξική, πολιτισμική, ηλικιακή, επαγγελματική, κ.ά. και διαμορφώνουν ένα περιβάλλον όλο και περισσότερο ανταγωνιστικό. Αυτό το έντονο πεδίο ανταγωνισμού μεταφέρεται συχνά από τα ίδια τα άτομα και στο χώρο του σχολείου μέσω των προβλημάτων, των αρνητικών στάσεων και πρακτικών που διαμορφώνονται από την κοινωνία, το κράτος, την κρίση, κ.ά..

Ωστόσο αυτό που βεβαιώνεται είναι η κυριαρχία του ατομικισμού, όπου διαφορετικά υποκείμενα ή και μικρές ομάδες προσπαθούν να προωθήσουν τα ιδιαίτερα τους συμφέροντα (Χελντ, 2007) που συχνά αφορούν την εδραίωση θετικής σχέσης με τον ανώτερο σε εξουσία κατά περίπτωση. Στην ιεραρχική δομή, τυπική και άτυπη, της σχολικής μονάδας υφέρπει για τους εκπ/κούς ο φόβος της καταγγελίας από γονέα και της μελλοντικής αξιολόγησης από τα στελέχη εκπ/σης, ενώ για τους μαθητές ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης. Το εργασιακό στρες μαθητών και εκπ/κών έχει αυξηθεί σημαντικά, ενώ οι απαιτήσεις είναι υπερβολικές σε συνάρτηση με την μελλοντική επαγγελματική επιτυχία. Έτσι, ενώ οι επίσημες σχολικές πρακτικές (ομαδοσυνεργασία, project, αντισταθμιστικά προγράμματα) φαινομενικά προωθούν την ενσυναίσθηση και την ομαδικότητα, το συλλογικό χάνει καθημερινά έδαφος έναντι του ατομικού και διαμορφώνει εν τέλει το είναι του σχολείου.

Στο σχολικό περιβάλλον, όπως βεβαιώνεται, αξιοποιούνται πρακτικές που παραπέμπουν στο σύγχρονο αντιπροσωπευτικό σύστημα και στο κοινωνικό συμβόλαιο, όπως το συμβόλαιο τάξης με τις υπογραφές των μαθητών και οι εκλογές κάθε τμήματος για την ανάδειξη προεδρείου, κ.ά. Ωστόσο δεν τους αποδίδεται λειτουργική αξία, ούτε προκύπτει ουσιαστική μέσω αυτών αυτενέργεια από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να μπορούν να διαμορφώσουν με άλλον τρόπο τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή με όρους ανατροπής της ιεραρχίας και της πειθαρχίας, αλλά και ουσιαστικής προώθησης της ισότητας.

Η εξουσία σύμφωνα με τον Giddens είναι μια μορφή της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δρώντων και της δομής (Cloke et al., 1991:103), ενώ τα είδη των δομών σε έναν κοινωνικό σύστημα είναι η *σημαντικότητα* που παράγει νόημα στη δομή μέσω ερμηνευτικών σχημάτων της γλώσσας και πρακτικών λόγου, η *νομιμοποίηση* που παράγει την ηθική τάξη στο κοινωνικό σύστημα μέσω των κοινωνικών κανόνων, αξιών και προτύπων και εμπεριέχει τις κυρώσεις και τις κοινωνικές νόρμες και η *κυριαρχία* που εστιάζει στην παραγωγή και στην άσκηση της εξουσίας, που προέρχεται από τον έλεγχο των πόρων (Giddens, 1993).

Στη βάση αυτή η σημαντικότητα που καθορίζεται μέσω της ρητορικής των εθνικών και των υπερεθνικών θεσμών σήμερα προκύπτει μη επαρκής και προβληματική για την έννοια της δημοκρατίας και των συγκείμενών της. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ατόμων οι έννοιες θεωρούνται αφηρημένες, κατανοούνται και ερμηνεύονται με δυσκολία από τα ίδια τα υποκείμενα, ενήλικα και ανήλικα και συχνά νοσηματοδοτούνται με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Αντίθετα η νομιμοποίηση και η κυριαρχία, όπως βεβαιώνεται στη συνέχεια, είναι σαφείς.

Η δημοκρατία συσχετίζεται κυρίως με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, όμως τα υποκείμενα δίνουν βαρύτητα στις τελευταίες, επειδή η ενημέρωση για τα δικαιώματα έχει κυρίως διακηρυκτικό χαρακτήρα, ενώ οι υποχρεώσεις αποκτούν σαφήνεια μέσω της θεσμικής πληροφόρησης και πράξης. Αντίστοιχα και η συμμετοχή περιορίζεται στις ατομικές υποχρεώσεις απέναντι στους θεσμούς και τον κοινοβουλευτισμό. Τα άτομα ενστερνίζονται την άποψη ότι οι ειδικοί-άριστοι μπορούν να διαχειρίζονται μέσω της αντιπροσώπευσης τα ζητήματα, παρόλο που θεωρούν ότι η διαχείριση αυτή είναι προβληματική έως και αδιέξοδη.

Μεμονωμένα προκύπτει από λίγα άτομα η αμφισβήτηση του κοινοβουλευτισμού, η σύνδεση της Δημοκρατίας με την ελευθερία, την ισότητα, τη λαϊκή κυριαρχία, τον σεβασμό στον διάλογο. Ακόμη λιγότερα άτομα αναγνωρίζουν την αντίθεση μεταξύ της σύγχρονης δημοκρατίας και της αμεσοδημοκρατίας, την οποία θεωρούν εφικτή στη σύγχρονη εποχή. Αντίθετα η πλειονότητα δεν γνωρίζει επαρκώς τις αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες, επειδή τους αποδίδεται αξία στο περιορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο που παράχθηκαν κάποτε και αδυναμία εφαρμογής στο σήμερα.

Η δημοκρατία για τα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελεί περισσότερο ουτοπική ιδέα και λιγότερο πραγματικότητα. Η υπακοή απέναντι στους θεσμούς, η ατομική ευθύνη και η μετατόπισή της στον «άλλο», η κατανάλωση δικαιωμάτων προκύπτουν ως οι κυρίαρχοι παράγοντες διαμόρφωσης του ευρύτερου πολιτικο-κοινωνικού

γίνεσθαι, καθώς και του σχολικού περιβάλλοντος. Παρόλο που τα πιο πάνω αναγνωρίζονται από τα ίδια τα υποκείμενα με αρνητικό πρόσημο, εύκολα τα άτομα μεταθέτουν την ευθύνη στον «άλλο», στον διπλανό, στον «ξένο», ενώ τα ίδια κάθε φορά θεωρούν ότι είναι πλήρως ενημερωμένα και ασκούν επιμελώς τις υποχρεώσεις τους.

Τα άτομα, όπως βεβαιώνεται, αποδέχονται την ιεράρχηση (Σολομών, 1992), την εξουσία του ανωτέρου και του θεσμού, πειθαρχούν και κανονικοποιούνται (Φουκό, 1989) στο σχολικό περιβάλλον πολύ περισσότερο από ότι δύνανται να διαμορφώνουν στρατηγικές αντίστασης (Πεχτελίδης, 2004) που συνήθως είναι ατομικές, και έτσι δεν αναπτύσσεται κάποια δυναμική σημαντικής αλλαγής ή συλλογικοποίησης. Το συλλογικό εκφράζεται με την μορφή της πρόσκαιρης επιθυμίας ή απειθαρχίας από τους μαθητές και της συγκεκριμενοποιημένης απειθαρχίας και αδιαφορίας από τους ενήλικες, αλλά και της κρυφής από τα μάτια της εξουσίας συμπαράστασης σε όποιον κρίνουν ότι τη χρειάζεται.

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού είναι καθολικά «νομιμοποιημένη» στη συνείδηση των δρώντων υποκειμένων, ωστόσο σε διαφορετικό βαθμό. Στο πλαίσιο αυτό το διακηρυκτικό προφίλ του εκπ/κού θεσμού για την οικουμενική διάσταση της εκπαίδευσης (άρθρο 28 στο Σύνταγμα) και κατά συνέπεια την κοινωνική συνοχή, σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Συμβουλίου της Ευρώπης που προανέφερα, δεν πραγματώνεται ουσιαστικά, οπότε προκαλούνται συχνά αντιθέσεις και αντιφάσεις.

Επειδή η σχολική μονάδα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι οικείος και φιλικός χώρος και ο διάλογος και η συνεργασία αποτελούν χαρακτηριστικά της σχολικής καθημερινότητας, όπως βεβαιώνεται, τα άτομα θεωρούν ότι βιώνουν τη δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός χαρακτηρίζεται από την έλλειψη δημοκρατίας.

Ωστόσο οι απόψεις τους για τη Δημοκρατία και το επίπεδο στο οποίο την βιώνουν ή όχι τα άτομα διαμορφώνονται ατομικά, στη βάση αντιθετικών δίπολων ανάλογα με τη θέση τους (κοντά-μακριά) από τους μηχανισμούς εξουσίας, αλλά και το βαθμό εξουσίας που οι ίδιοι μπορούν να ασκούν ή να υποτάσσονται.

Παράλληλα, τα άτομα αισθάνονται φόβο και ανησυχία για τις αλλαγές που συμβαίνουν, τα τελευταία χρόνια, στον εκπ/κό θεσμό και ευρύτερα από την κεντρική εξουσία. Οι ενήλικες πιστεύουν ότι διαμορφώνεται αρνητικά όχι μόνο το δικό τους μέλλον αλλά κυρίως των μαθητών. Ωστόσο, όταν προκύπτουν προβλήματα μέσα στη

σχολική μονάδα, η ευθύνη αποδίδεται συχνότερα στα άτομα παρόλη την κοινή παραδοχή ότι ο εκπ/κός θεσμός δεν λειτουργεί σωστά ή πλήρως δημοκρατικά.

Οι μαθητές συσχετίζουν το έλλειμμα δημοκρατίας στην οικογένεια με τις απαγορεύσεις και τον αυξανόμενο περιορισμό της αυτενέργειας και της συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή, η οποία διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο μιας συλλογικής φαντασιακής ανασφάλειας που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία και τρέφεται από τα ΜΜΕ. Αυτό περιορίζει σημαντικά την αυτενέργειά των ατόμων με συνέπειες στην σωματική και ψυχική υγεία.

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, ο εθνικισμός υφέρπουν μέσα στις κλειστές αίθουσες, στις δυαδικές συζητήσεις, ενώ στα ανοιχτά καλέσματα των σχολικών γιορτών, των προγραμμάτων και των επιμορφώσεων διακηρύττονται πανηγυρικά τα καλέσματα της «σταυροφορίας για τη δημοκρατία» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ομάδα που βιώνει τον πιο έντονο διαχωρισμό στο σχολικό περιβάλλον είναι οι τσιγγάνοι.

Αποσπασματικά, στο πλαίσιο της έντονης αλλαγής του βιοτικού επιπέδου των οικογενειών και των εκπαιδευτικών αλλά και σήμερα με την είσοδο των προσφύγων, στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσονται μεμονωμένες κινήσεις βοήθειας προς τους αδύναμους, περισσότερο στη βάση της φιλανθρωπίας και λιγότερο της αλληλεγγύης, που δεν μπορούν να διαμορφώσουν σημαντική αλλαγή στις αντιλήψεις και στάσεις του συνόλου.

Η ολίσθηση του μορφωτικού ιδεώδους, ο εκπ/κός ρόλος των ΜΜΕ και ο αντισταθμιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως βεβαιώνεται, διαμορφώνεται στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, στη βάση της ρητορικής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πάγιας πεποίθησης της αδυναμίας και ανωριμότητας της διαχωρισμένης παιδικής ηλικίας από τον κόσμο των ενηλίκων. Παράλληλα επιχειρείται να πραγματοποιηθεί στη βάση των ατομικών συμφερόντων-επιδιώξεων και του ανταγωνισμού, που προκύπτει από αυτά με κύριο γνώμονα την ατομική ευθύνη και λιγότερο την ευθύνη του εκπαιδευτικού θεσμού ή της εθνικής ή υπερεθνικής πολιτικής, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ατόμων.

Όπως μπορεί να βεβαιωθεί, το μορφωτικό δικαίωμα δεν πραγματώνεται πλήρως και ισότιμα για όλα τα άτομα, ούτε δομείται σχέση με τη γνώση με ουσιαστικό τρόπο μέσω του σχολικού θεσμού. Μέσω της εκπαίδευσης δεν παρέχεται μια ευρύτερη παιδεία, ώστε να επιτρέπει στα άτομα να προβληματίζονται για τους διαμορφούμενους όρους ζην και ευ ζην, να ασκούν κριτική, να ανα-στοχάζονται

πάνω σε καίρια ζητήματα και να διαμορφώνουν απόψεις-θέσεις με στόχο τη δράση, αλλά αντίθετα παρέχεται ένα κλειστό επιλεκτικό σύστημα ιεραρχημένων γνώσεων και πληροφοριών που τα καθιστά σήμερα παθητικούς δέκτες και καταναλωτές.

Το μορφωτικό δικαίωμα ολισθαίνει στο επίπεδο της κατάρτισης έτσι ώστε τα άτομα να καταστούν -όταν δύνανται να αναλάβουν την ευθύνη εαυτού- ικανοί παίκτες στο πεδίο του κοινωνικο-οικονομικού ανταγωνισμού. Οι μαθητές, μέσω της παροχής πληθώρας, συχνά ασύνδετα, επαναλαμβανόμενων γνώσεων και μεγάλου όγκου ασκήσεων εφαρμογής, τελικά καταναλώνουν πολύ χρόνο και κόπο κυρίως αναπαράγοντας αποσπασματικές πληροφορίες από ιστορικά γεγονότα και γεωγραφικές περιοχές, κανόνες μεταγλώσσας και ασκώντας μέσω κυρίως του φορμαλισμού τον γραπτό λόγο.

Εδώ αξίζει να αναφέρω ότι οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι γονείς δεν εμπιστεύονται την ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως προβάλλεται στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, παρόλο που την αναπαράγουν λεκτικά. Πολύ συχνά, γονείς και εκπαιδευτικοί μεταστρέφουν το σχετικά κοινωνιογνωστικό περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και μεθόδων σε ένα μιχεβιοριστικό μοντέλο μεταφοράς στείρας γνώσης. Αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή δεν εμπιστεύονται την απόδοση των νέων μεθόδων διδασκαλίας στο βαθμοθηρικό εξεταστικό σχολικό σύστημα, είτε γιατί εμπιστεύονται τις παλιές μεθόδους με τις οποίες οι ίδιοι γαλουχήθηκαν, είτε γιατί δεν είναι ενημερωμένοι/επιμορφωμένοι με ουσιαστικό τρόπο για τις αλλαγές στον τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης. Ακόμη, σοβαρό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη ουσιαστικής κοινής σύνδεσης μεταξύ των βαθμίδων της εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Αντίστοιχα τα στελέχη του θεσμού δεν ενδιαφέρονται για την ουσιαστική εφαρμογή των μεθόδων του σχολείου εργασίας ή του αναδυόμενου, ολιστικού, κριτικού γραμματισμού. Το ενδιαφέρον τους περιορίζεται στην τυπική εφαρμογή του ΑΠΣ, αλλά κυρίως στην εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων και σχετικών σχεδίων δράσης, επειδή μέσω αυτών διαμορφώνεται η προσωπική τους εξέλιξη και ο εκπαιδευτικός θεσμός επικαιροποιείται στη βάση της ρητορικής. Για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας τα διδακτικά εγχειρίδια είναι δύσχρηστα, καθόλου ελκυστικά, η ύλη υπέρογκη και η υλικοτεχνική υποδομή προβληματική.

Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώνεται η υποτιμημένη στάση των μαθητών και των οικογενειών τους απέναντι στο περιεχόμενο της δωρεάν εκπαίδευσης, που παρέχεται στο σχολείο, έναντι της υπερτιμημένης επί πληρωμή εκπαίδευσης. Σήμερα, επειδή

υποτιμάται η δημόσια εκπαίδευση από τα ΜΜΕ, επηρεάζεται η στάση των γονέων σε τέτοιο βαθμό από την ιδιωτική εκπαίδευση, ώστε τελικά η τελευταία επιβάλλει στο δημόσιο σχολείο τον συντηρητισμό της. Χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση, οι οικογένειες υιοθετούν απόψεις συντηρητικές και παρεμβαίνουν όλο και πιο συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθώντας να επιβάλλουν απαρχαιωμένες μεθόδους και υποτιμώντας συχνά άκριτα το επιστημονικό περιεχόμενο του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν με αρνητικό τρόπο τη σχέση των μαθητών με τη γνώση και το δημόσιο σχολείο. Έτσι σήμερα η κριτική της κοινωνίας στο σχολείο διαμορφώνει μία σχέση παρόχου υπηρεσιών-πελάτη. Ωστόσο ο χώρος της δημόσιας εκπαίδευσης καινοτομεί περισσότερο από την φροντιστηριακή, ιδιωτική εκπαίδευση, που βασίζεται στην αποστήθιση και στις ασκήσεις εφαρμογής πολύ περισσότερο από το ΑΠΣ του δημόσιου σχολείου.

Οι μαθητές εξελίσσονται σε παθητικούς δέκτες και καταναλωτές γνώσεων και δομούν στην πλειονότητα αρνητική σχέση με το βιβλίο. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο αποτελούν σημαντικούς φορείς γνώσεων, πληροφοριών για τα άτομα, ενώ οι μαθητές και οι οικογένειές τους εμφανίζουν μια σημαντική αδυναμία αυτορρύθμισης σε ό,τι αφορά τις νέες τεχνολογίες.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί, αν και διαφωνούν συχνά με την εκπαιδευτική πολιτική, θεωρούν ότι το μορφωτικό δικαίωμα των μαθητών πραγματώνεται μέχρι ένα βαθμό, γιατί κυρίως ο δικός τους ρόλος λειτουργεί αντισταθμιστικά έναντι του θεσμού, αφού, σύμφωνα τη γνώμη τους, η δική τους παρέμβαση είναι σημαντική σε ό,τι αφορά την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού.

Οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες βεβαιώνεται ότι δεν πραγματώνουν επαρκώς ούτε ισότιμα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως η ρητορική του θεσμού διακηρύττει, αφού για τους αλλόγλωσσους μαθητές η μητρική γλώσσα, η ιστορική μνήμη και το θρησκευτικό δικαίωμα αγνοούνται. Μάλιστα στο σύνολό τους τα μέλη της σχολικής κοινότητας, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, συνηγορούν στην πολιτική του θεσμού, η οποία δεν επιτρέπει την πλήρη άσκηση των παραπάνω. Η διαφορετικότητα ωστόσο αναγνωρίζεται από τα άτομα με θετικότερο τρόπο έναντι της ετερότητας, αφού δεν εμπεριέχει την ατομική ευθύνη, ενώ εδώ η πολιτικά ορθή στάση έχει προωθηθεί σε συνδυασμό κυρίως με τη φιλανθρωπία. Ωστόσο, ούτε εδώ η ισοτιμία έχει κατακτηθεί. Η ρητορική της συνεκπαίδευσης, όπως βεβαιώνεται,

βρίσκεται συχνά σε αντίθεση με την έλλειψη προσωπικού, κατάλληλων υποδομών²⁸⁶, την έλλειψη επιμόρφωσης και σταθερού εργασιακού περιβάλλοντος των εκπ/κών.

Παράλληλα με το δικαίωμα στην εκπαίδευση σημαντικά προβλήματα βεβαιώνονται ως προς την πραγμάτωση και των σχετικών δικαιωμάτων ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού. Η πληροφόρηση, η ταυτότητα, η συμμετοχή και η έκφραση της γνώμης των μαθητών, η ψυχαγωγία και το παιχνίδι φθίνουν, συρρικνώνονται όσο αυξάνονται οι διακηρύξεις του θεσμού, εξαιτίας της εντατικοποίησης του σχολικού και κυρίως του εξωσχολικού προγράμματος σπουδών και δραστηριοτήτων. Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών αλλά και των ενηλίκων μειώνεται δραματικά, καθώς και ο δημόσιος χώρος δράσης, με σημαντικές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων. Παράλληλα η έλλειψη ελεύθερου χρόνου επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη δόμηση ουσιαστικής σχέσης με τη γνώση και την πολιτική.

Όμως, όπως βεβαιώνεται, η παιδεία των μελών της σχολικής κοινότητας διαμορφώνεται, εκτός από τον εκπαιδευτικό θεσμό, σημαντικά από τα βιώματα τους στο πλαίσιο του οικοσυστημικού μοντέλου (η θεωρία του Bronfenbrenner στο Πετρογιάννης, 2003), την τηλεόραση, το διαδίκτυο, τους συνομήλικους (Corsaro & Eder, 1990). Τα άτομα, όπως βεβαιώνεται, δεν αποτελούν φορείς γνώσεων με στόχο τη δράση αλλά κυρίως παθητικούς καταναλωτές του πολιτικού θεάματος.

Η αδυναμία πλήρους και ισότιμης πραγμάτωσης των δικαιωμάτων του παιδιού και του δικαιώματος στην εκπαίδευση από τους μαθητές, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, ερμηνεύεται κυρίως στη βάση της ατομικής ευθύνης του μαθητή και της οικογένειας και λιγότερο του θεσμού ή της ευρύτερης εθνικής ή υπερεθνικής πολιτικής. Αντίστοιχα και για την αδυναμία πραγμάτωσης των δικαιωμάτων των ενηλίκων μελών της σχολικής κοινότητας ευθύνεται σε πρώτο επίπεδο το άτομο αλλά εδώ αναγνωρίζεται και ο ρόλος του θεσμού και της πολιτικής, εγχώριας και ξένης. Ωστόσο εκφράζεται η αδυναμία του πολίτη και η παντοδυναμία των θεσμών.

Η ιδιότητα του νέου πολίτη: Απαξίωση της πολιτικής και αδυναμία αντίστασης και αλλαγής.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2001), βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας αποτελεί η συρρίκνωση του ρόλου του έθνους-κράτους και η κατάργηση των περιορισμών για τις αγορές, όπως ο ενεργός ρόλος του πολίτη και τα δικαιώματά του.

²⁸⁶ Ωστόσο στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα υπάρχει σημαντική υλικοτεχνική υποδομή για την αναπηρία.

Όπως φαίνεται όμως σήμερα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, το κράτος αυξάνει την εξουσία του, αφαιρώντας την πολιτική από την διακυβέρνηση, αφού οι κυβερνήσεις αυτοανακηρύσσονται κυρίως διαχειριστές των επιπτώσεων της παγκόσμιας οικονομίας στα κράτη και της επικοινωνίας με τους υπερεθνικούς θεσμούς. Έτσι αυτό-αφαιρείται ο ρόλος του εγγυητή των δημοκρατικών κεκτημένων από το κράτος, που μετατρέπεται κυρίως σε μηχανισμό επιβολής των κυρίαρχων επιταγών και καταστολής, ενώ διαμορφώνεται μια αποπολιτικοποίηση των πολιτικών υποθέσεων, δηλαδή μια διακυβέρνηση χωρίς τον λαό (Ρανσιέρ, 2009).

Την ίδια στιγμή όμως που ο ρόλος του πολίτη και τα δικαιώματά του περιστελλονται ή καταργούνται, μια ολοένα αναπτυσσόμενη ρητορική επιτρέπει να προκύπτουν νέα αιτήματα από την κοινωνία στη βάση των ατομικών τους συμφερόντων για την διεύρυνση των δικαιωμάτων, ώστε να προσδώσουν κύρος και υπόσταση σε κάθε ανάγκη και κάθε επιθυμία (Τερζάκης, 2009), που οδηγεί στην αποπολιτικοποίηση μέσω της μαζικής κατανάλωσης δικαιωμάτων.

Παράλληλα η επιδοματική πολιτική του κράτους και τα αντισταθμιστικά προγράμματα στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν τα δεκανίκια της δημοκρατίας σήμερα, ψήγματα μιας ψευδαίσθησης κοινωνικού κράτους. Διαμορφώνουν τον νέο πολίτη-επαίτη, καταναλωτή παροχών και δικαιωμάτων στη βάση μιας τυπικής ισότητας και συμβάλλουν στην κατασκευή της συναίνεσής του, στην αποστέωση του κοινωνικού από το πολιτικό και στην κατάργηση της λαϊκής βούλησης.

Οι συνθήκες αυτές διαμορφώνουν ένα εχθρικό περιβάλλον για το σύγχρονο πολίτη.

Μάλιστα, όπως βεβαιώνεται, όσο αυξάνεται η ρητορική της δημοκρατίας τόσο ολισθαίνει η ιδιότητα του πολίτη στην ιδιότητα του υπηκόου, ο οποίος έχει υποχρεώσεις, απαιτεί την κρατική επιδοματική πολιτική, ενώ η ελευθερία του περιορίζεται στην κατανάλωση αγαθών/υπηρεσιών με στόχο την πρόσκαιρη και περιορισμένη εκτόνωση διαμορφούμενων από τις αγορές επιθυμιών και αναπτύσσει ένα λόγο, όπως βεβαιώνεται, συχνά καταγγελτικό, ανταγωνιστικό ή διακηρυκτικό άκριτα υιοθετημένο, από τα πάνελ των εκπομπών της τηλεόρασης και τις ρητορικές. Αυτό έχει όμως σαν συνέπεια τη δημιουργία σύγχυσης στις πεποιθήσεις των ατόμων, το οποίο βεβαιώνεται από τις πολλαπλές αντιφάσεις τους.

Στη βάση των παραπάνω, ο πολίτης είναι ανίσχυρος να διαμορφώσει μια ξεκάθαρη άποψη και μέσω αυτής να συναντηθεί μαζί με άλλους, ώστε να διαμορφώσει μια συλλογική δράση, με στόχο να υπερασπιστεί τα δημοκρατικά κεκτημένα. Η πολιτική δράση αναγνωρίζεται ως πολύ κουραστική και χρονοβόρα, πολυτέλεια για τον μέσο

ενήλικα αλλά και το μαθητή που εργάζεται, όλο και πιο συχνά, περισσότερο από το νόμιμο οκτάωρο, ενώ η δυνατότητα άσκησης της αποδίδεται, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ατόμων, όλο και πιο συχνά στους αργόσχολους, τους τεμπέληδες ή τους εισοδηματίες *«αυτοί είναι βολεμένοι κι ασχολούνται, εμείς είμαστε μεροκαματιάρηδες, άμα δε δουλέψουμε ποιος θα μας ταΐσει;»*. Έτσι πλέον η πολιτική υποτιμάται ή εκχωρείται, όπως συνήθως, στους ειδικούς, αφού μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος πιστοποιείται η ανισότητα της νοημοσύνης, ο διαχωρισμός έξυπνων, ικανών και μη, της χειρωναξίας από την πνευματική εργασία, και η ταξικότητα *«...τα λαμόγια, την έχουν την κουτάλα από παππού, μη σου πω προπάππου, εγώ άμα κατέβω (για βουλευτής) θα με ψηφίσει κανείς; σιγά μη με ψηφίσει...»*. Χωρίς να διαμορφώνεται κάποια οργανωμένη μορφή αντίστασης, σταδιακά περιστελλονται, καταργούνται, αποστεώνονται τα πλέον βασικά δημοκρατικά κεκτημένα.

Στο πλαίσιο αυτό, ο πολίτης συστρέφεται από φόβο για το δυσοίωνο μέλλον που διαφαίνεται για τον ίδιο και τα παιδιά του και προσπαθεί να στηριχθεί στα παραδοσιακά φαντασιακά ιδεώδη του έθνους-κράτους. Έτσι, όλο και πιο συχνά, ψάχνει συμμαχίες, συχνά μάταια, μέσα στον κοινοτικό μικρόκοσμό του, κυρίως την οικογένεια, προσπαθώντας να αποκτήσει μια κάποιου είδους εξειδίκευση χρήσιμη για τις ανάγκες των αγορών και να ανταποκριθεί στις δυσβάσταχτες υποχρεώσεις που του επιβάλλουν οι θεσμοί, οικονομικές, τεχνογνωστικές. Αυτό οδηγεί σήμερα στην έξαρση του ατομικισμού (Giddens, 1993). Ο θυμός, η απελπισία για την ανικανότητα τη δική του και των άλλων, όπως του υποδεικνύει το σύστημα, στρέφονται προς πάσα κατεύθυνση, υποτιμώντας κάθε άλλη νοημοσύνη και κοινωνική πράξη, το σχολείο, το δάσκαλο, το γείτονα, τον συνάδελφο, τον σύντροφο, τον «άλλο» κατά περίπτωση πιο αδύναμο.

Προσπαθεί να αναγνωρίσει την πηγή των δεινών του, καθώς έχει πολιτικά γαλουχηθεί να προσωποποιεί στη βάση της πολιτικής οικογενειοκρατίας και του ατομικισμού, χωρίς ουσιαστική εμπιστοσύνη στα συλλογικά όργανα και τους θεσμούς. Οι θεσμοί όμως, κυρίως οι υπερεθνικοί, δεν έχουν πρόσωπο.

Σήμερα, τον σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της εξουσίας μέσα στο έθνος-κράτος μέλος της Ε.Ε., συγκεκριμένα την Ελλάδα, ασκούν οι κρατικοί θεσμοί ή φορείς που ασχολούνται με την επικοινωνία και τις συμφωνίες με τους υπερεθνικούς θεσμούς, ενώ την ίδια στιγμή αναγνωρίζεται μία ολοένα και μεγαλύτερη μεταφορά αρμοδιοτήτων σε τμήματα στεγανά και αδιαφανή από το δημόσιο έλεγχο

(Σακελλαρόπουλος, 2002). Το ίδιο συμβαίνει βέβαια και στο επίπεδο της υπερκρατικής διοίκησης της Ε.Ε. Έτσι, για τον πολίτη, είναι εξαιρετικά δύσκολο να κατανοήσει ποιος ακριβώς είναι υπεύθυνος για την επιβολή της λιτότητας και την αποδημοκρατικοποίηση σε όλους τους θεσμούς στο όνομα της κρίσης. Το ελληνικό κράτος, από το 2010 και έπειτα, μέσα από ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο «θετικής» διάθεσης απέναντι στον πολίτη, ενοχοποιεί τους υπερεθνικούς θεσμούς για τις συνθήκες επισφάλειας που επιβάλλει, οι οποίες αναγνωρίζονται εχθρικές για τη δημοκρατία και τον πολίτη. Το νεοαποικιοκρατικό μοντέλο διαχείρισης της Ε.Ε., όπως προκύπτει σήμερα, προβάλλεται από το ελληνικό κράτος με στόχο να αποποιηθεί τις δικές του ευθύνες, που αφορούν την επιβολή εξοντωτικών μέτρων ενάντια στη βούληση των πολιτών με στόχο την προώθηση των πολιτικο-οικονομικών συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων.

Σε μια κοινωνία ανισότητας και ατομικισμού ο πολίτης μέσω της «πληροφόρησης» από τα ΜΜΕ στρέφει την προσοχή του στον «άλλο», τον πιο αδύναμο που διεκδικεί το δικαίωμα στη ζωή. Έτσι όμως καταλήγει να δικαιολογεί και εντέλει να επιτρέπει, μέσω του αποκλεισμού των «άλλων» από την πολιτειακή ιδιότητα και της δικής του συμπερίληψης στο «εμείς», την κατάργηση του δικαιώματος στη ζωή σήμερα για τους αλλοεθνείς και αλλόθρησκους, χωρίς να οσμίζεται την πιθανή επέκταση της κατάργησής του αύριο σε ευρύτερες ομάδες, με ολέθριες συνέπειες για τον ίδιο.

Στη βάση των παραπάνω, αποτέλεσμα της κατασκευής της συναίνεσης του κοινωνικού υποκειμένου στην εκκένωση του περιεχομένου της ιδιότητας του πολίτη είναι, όπως βεβαιώνεται, η απαξίωση της πολιτικής από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, κυρίως τους μαθητές, καθώς ταυτίζεται με την ανήθικη συμπεριφορά των πολιτικών κομμάτων. Ωστόσο αυτό που προβληματίζει είναι η απαξίωση του συνόλου των ατόμων και λειτουργιών στην πολιτική σφαίρα, κάτι που αναδεικνύει, περισσότερο στα νέα άτομα αλλά και τους ενήλικες, μια σημαντική έλλειψη θέλησης, μια τεμπελιά, να ασχοληθούν, να συγκρίνουν, να τεκμηριώσουν άποψη για τις θέσεις και τις πρακτικές όσων ασχολούνται ενεργά εξω-εσω κοινοβουλευτικά με την πολιτική και επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο τις ζωές των υπολοίπων. Αυτή η απαξίωση μάλιστα εντείνεται και επεκτείνεται προς κάθε «ικανό» πρόσωπο αλλά και ανάμεσα στα άτομα μιας κοινής ομάδας. Τα άτομα εκφασίζονται στο αντίστοιχο πλαίσιο της κοινωνίας, μέσω της απάθειας, της απουσίας της βούλησης και της κριτικής σκέψης, υποτιμώντας -συχνά λοιδωρόντας άκριτα- κάθε πρόσωπο που αναδεικνύεται έξω από τον μέσο όρο στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Αντίστοιχα η ιδιότητα του πολίτη, όπως προωθείται από το θεσμό της εκπαίδευσης, από τη μια λαμβάνει μια συγκεκριμένη πολιτική διάσταση, ενώ από την άλλη αποπολιτικοποιείται και οι μαθητές δεν ενδυναμώνονται με στόχο την αποτελεσματική πολιτική δράση (Biesta, 2008/ Boman, 2006). Η συμμετοχή, δομικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη και της δημοκρατίας για τα ενήλικα και ανήλικα άτομα στο σχολικό πλαίσιο, νοηματοδοτείται και περιορίζεται στο εκλογικό δικαίωμα. Δεν υπάρχουν διαδικασίες τέτοιες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003/2005) που να επιτρέπουν την παραγωγή συλλογικών αποφάσεων και αντίστοιχα ευθύνης πέρα από μικρές ρωγμές μέσα στο ιεραρχικό σχολικό μοντέλο. Έτσι τα μέλη της σχολικής κοινότητας παραμένουν περιχαρακωμένα στο ρόλο και τη θέση τους γνωρίζοντας ελάχιστα για την προσπάθεια του οιοδήποτε «άλλου» μέσα σε αυτή. Εδώ, αξίζει να σημειώσω ότι συχνά, ακόμη και μέσα στην οικογένεια, στη βάση του διαχωρισμού της παιδικής ηλικίας και της ανωριμότητας, παιδιά και γονείς δεν μοιράζονται κοινές εμπειρίες, ούτε γνωρίζουν όλοι την οικονομική δυσπραγία και τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα.

Τα κοινωνικά υποκείμενα, στο πλαίσιο του ατομικισμού, αισθάνονται σήμερα όλο και περισσότερο αποκομμένα από την κοινότητα και δεν φέρουν μια ουσιαστική ιδιότητα μέλους. Έτσι χάνουν σταδιακά την ιδιότητα του πολίτη, στενά συνυφασμένη με τα παραπάνω στην φιλελεύθερη δημοκρατία (Kymlicka, 2005). Όπως βεβαιώνεται, τα άτομα νοηματοδοτούν την έννοια του πολίτη για τον εαυτό τους κυρίως μέσω της ουσιαστικής ιδιότητας (μέλους κοινότητας) που συσχετίζεται με τα δικαιώματα τους (Marshall & Bottomore, 1995) και όχι τόσο της τυπικής (μέλους έθνους-κράτους). Τα άτομα στη σχολική κοινότητα αισθάνονται ανίσχυρα, ενώ συχνά εκφράζουν μια παραίτηση να κατανοήσουν τις αλλαγές και να αντιδράσουν, να αντισταθούν στη βαρβαρότητα, να αναγνωρίσουν μια νέα οπτική οργάνωσης της κοινωνίας και της καθημερινότητας, αφού το συλλογικό έχει χαθεί, οι δημόσιοι χώροι δεν υπάρχουν και οι πρακτικές που αναγκάζονται να αναπτύξουν, καθώς καταργούνται τα παραδοσιακά ήθη και έθιμα (Giddens, *ibid*), διαμορφώνουν συνθήκες ατομικισμού αλλά και μοναξιάς.

Οι γνώσεις των ενηλίκων για τους όρους της παρούσας μελέτης είναι διαφορετικές, όχι τεκμηριωμένες και τα άτομα αισθάνονται δυσκολία και ανασφάλεια στην προσπάθεια να νοηματοδοτήσουν ή να ερμηνεύσουν, ακόμη όμως και να αναπαράξουν γνώσεις των διδακτικών εγχειριδίων της Κ.Π.Α. που σύμφωνα με αυτές αξιολογούνται οι μαθητές. Η μεγαλύτερη αμηχανία και δυσκολία προέκυψε στην

απόδοση περιεχομένου στην έννοια του πολίτη και κυρίως, όταν συσχετίστηκε με τους μαθητές, όπου βεβαιώνεται είτε άγνοια, είτε η κυρίαρχη άποψη της ανωριμότητας της παιδικής ηλικίας. Ούτε οι ενήλικες, ούτε οι μαθητές αναγνωρίζουν στα παιδιά κάποιο είδους ιδιότητα πολίτη, ενώ η έννοια ταυτίζεται κυρίως με το εκλογικό (κυρίως εκλέγειν, σπανιότατα εκλέγεσθαι), δικαίωμα στην ενηλικίωση. Η μερική άγνοια των ενηλίκων για το ηλικιακό όριο στο εκλογικό δικαίωμα και η ολική άγνοια των ενηλίκων και των μαθητών για τους όρους άσκησης του δικαιώματος στην ιθαγένεια από τους «άλλους» μαθητές, αναδεικνύουν και τους όρους διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών σήμερα γίνεται μέσω μη επικαιροποιημένων ως προς τη γνώση διδακτικών εγχειριδίων της ΚΠΑ, με γνώμονα την αναπαραγωγή των αφηρημένων θεσφάτων της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, που οι μαθητές, μέσω της κοινωνικής εμπειρίας, πληροφορούνται για την κατάργησή τους. Αποτελεί μια διαπαιδαγώγηση υποτιμημένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στην αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας (Καρακατσάνη, 2004), διαχωρισμένη από τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, μία ώρα την εβδομάδα, η οποία παράγεται από εκπαιδευτικούς που δηλώνουν στην πλειονότητα άγνοια για το ακριβές περιεχόμενο και τις μεθόδους της, αλλά και αδυναμία να κατανοήσουν, να νοηματοδοτήσουν και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενό της. Παράλληλα οι μαθητές ενημερώνονται αποσπασματικά για ζητήματα σχετικά με την ΚΠΑ στην ιστορία, τη γεωγραφία, τη γλώσσα, τα οποία διαμορφώνουν την αντίληψη των μαθητών και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Ωστόσο οι γνώσεις, όπως παρέχονται μέσω αυτών των γνωστικών αντικειμένων, σπάνια συσχετίζονται μεταξύ τους σε μια διαθεματική ή διεπιστημονική ολότητα, ενώ η αξιολόγηση αυτών των μαθημάτων και η βαρύτητά τους για τη σχολική επιτυχία σε αντίθεση με την Κ.Π.Α. επιτρέπουν πολύ σπάνια ή αποσπασματικά μια άλλου είδους προσέγγιση, διερευνητική που να στοχεύει στην δημιουργία ουσιαστών συλλογικών ερωτημάτων, στοχασμού και έτσι την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Παράλληλα μέσω μιας επιλεκτικής πληροφόρησης, που τεκμηριώνεται στη βάση της ανωριμότητας της παιδικής ηλικίας, προωθείται στους μαθητές μέσω των διδακτικών αντικειμένων και των προγραμμάτων, ένα μοντέλο κοινωνικής και πολιτικής ζωής αποστεωμένο από αντιθέσεις, κοινωνικούς αγώνες και συγκρούσεις. Έτσι η πολιτική διαπαιδαγώγηση παρέχεται κυρίως μέσω μιας περιορισμένης τυπικής εκπαίδευσης, η

οποία προωθεί πολιτειακά «αγαθά» που η κοινωνική παιδεία των ατόμων συχνά τα υποτιμά ή τα θεωρεί εχθρικά, όπως για παράδειγμα την Ε.Ε. ή το κοινοβούλιο.

Η πολιτική εκπαίδευση στο σχολείο συντελείται ακόμη μέσω μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, όπως τα αντισταθμιστικά προγράμματα, τα project και τις σχολικές γιορτές. Εδώ το φαίνεται καθορίζει τη μορφή και τη δράση τους με γνώμονα επιτυχίας την αποδοχή από τα στελέχη του θεσμού και τους γονείς. Την ώρα που οι εκπαιδευτικοί υπερθεματίζουν στο δημοκρατικό *savoir vivre*, οι μαθητές, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό, έχουν μια κάποια πιθανότητα να αυτενεργήσουν ή να βιώσουν μια έστω και περιορισμένη μορφή σύμπραξης για έναν κοινό στόχο, οριοθετημένο όμως από τα πάνω (bottom up). Συχνά αυτές οι ώρες αφαιρούνται άτυπα από την ΚΠΑ, τα Θρησκευτικά ή τη Μελέτη Περιβάλλοντος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ είναι συνήθως οι μοναδικές στιγμές επαφής των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών με τις τέχνες. Ο πολιτικά ορθός λόγος αναπαράγεται με επιτυχία, ενώ την ίδια ώρα κάποιοι από τους μαθητές διαπληκτίζονται αναπαράγοντας ρατσιστικά ή σεξιστικά στερεότυπα, όπως «άντε ρε γύφτε», «είσαι αδερφή ρε». Έτσι η ρητορική μένει κενή νοήματος.

Τέλος, όπως βεβαιώνεται, η εκπαίδευση των νέων ατόμων παρέχεται από ανασφαλείς, φοβισμένους, θυμωμένους ενήλικες, είτε παραιτημένους, είτε εξαιρετικά ανταγωνιστικούς εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς, γεγονός που διαμορφώνει σημαντικά τις προσλαμβάνουσες των μαθητών (Biesta, *ibid*). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερα δικαιώματα από τους ίδιους και ότι ο δικός τους ρόλος, όπως προανέφερα, είναι σημαντικός στην πραγμάτωση των δικαιωμάτων των μαθητών τους. Ωστόσο οι ίδιοι αισθάνονται ανίσχυροι απέναντι στους θεσμούς και δεν έχουν τη δυνατότητα να υπερασπιστούν τα δικά τους δικαιώματα. Αν και αισθάνονται οικείο, φιλικό χώρο τη σχολική μονάδα, που μέσα σε αυτήν θεωρούν ότι μέχρι ένα βαθμό πραγματώνεται η δημοκρατία, εκφράζουν φόβο για το μέλλον τους και των μαθητών και έλλειψη εμπιστοσύνης στους εθνικούς και υπερεθνικούς θεσμούς. Αντίστοιχες φοβίες εκφράζουν και οι γονείς.

Η κατασκευή της συναίνεσης δημιουργεί «σχιζοφρενικές» τάσεις στον πολίτη.

Τα άτομα, ακόμη και τα ανήλικα στο σχολικό περιβάλλον, όπως μπορεί να βεβαιωθεί, εμφανίζουν έναν σημαντικό βαθμό άγχους να αποδώσουν, ανά περίπτωση, τον πολιτικά ορθό λόγο και να τον μετουσιώσουν σε πράξη. Στη σχολική καθημερινότητα καταβάλλουν προσπάθεια να τον υιοθετήσουν, όπως προωθείται από τους θεσμούς, κυρίως με στόχο τη θετική αξιολόγησή τους. Οδηγούνται όμως

συνεχώς σε αντιφάσεις και συγκρούσεις καθώς, όπως φαίνεται, άλλοι σημαντικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική πραγματικότητα, οι προσωπικές εμπειρίες, τα ΜΜΕ και η ιεραρχική, γραφειοκρατική δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού θεσμού, διαμορφώνουν τις απόψεις, στάσεις και πρακτικές των ατόμων με αντιθετικό τρόπο από την θεσμική ρητορική.

Τα στελέχη προσπαθούν να προωθήσουν-επιβάλλουν τη ρητορική στο σχολικό χώρο και οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη ρητορική μέσω προγραμμάτων, χωρίς να την κατανοούν ή να συμφωνούν πάντα με αυτή, με αντι-σύμμαχο την υπέρογκη ύλη και τον περιορισμένο χρόνο. Οι γονείς από τη μεριά τους επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν κάθε δυνατότητα προώθησης του μαθητή εκλιπαρώντας ή απαιτώντας την θετική αξιολόγηση ή του δυνητικού ταλέντου του μέσω φροντιστηρίων, δραστηριοτήτων. Οι μαθητές τέλος ενστερνίζονται τη ρητορική μέσα από τη σωρεία των γνώσεων που άκριτα αποστηθίζουν. Όλοι μαζί κατανοούν το ανέφικτο του πράγματος, ωστόσο για κάθε δυσκολία ή αποτυχία υποδεικνύουν τον διπλανό τους, τον «άλλο» ως παράγοντα. Οι γονείς θεωρούν υπαίτιους τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί τους γονείς, οι μαθητές γαλουχούνται να κατηγορούν και να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, οι νέοι εκπαιδευτικοί τους παλιούς. Είναι παγιωμένη η άποψη του συνόλου των ενηλίκων ότι οι ευάλωτες ομάδες (παιδιά προσφύγων, μεταναστών, τσιγγάνων, φτωχών, κ.ά.) «υποβιβάζουν» το επίπεδο της τάξης. Στην πραγματικότητα όμως η ύπαρξη μιας συλλογικής λήθης είναι αυτή που επιλέγει να μη θέσει τα καίρια πολιτικά ερωτήματα, που αφορούν τις αιτίες που παράγουν το ανέφικτο, κυρίως λόγω μια διαμορφούμενης πεποίθησης ότι είναι αδύνατον να αλλάξουν οι ίδιοι οι πολίτες την πολιτική που ασκείται από τους θεσμούς και την κοινωνική πραγματικότητα. Τα δικαιώματα του παιδιού παραγκωνίζονται στο βωμό της σχολικής επιτυχίας «*ναι ωραία είναι αυτά που κάνεις, ναι και η κριτική σκέψη, αλλά δε θα τα χρειαστούν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Εκεί θέλουν αποστήθιση και τίποτα άλλο. Ποιος δίνει σημασία σε αυτά, με αυτά δε βγάζεις μεροκάματο....*». Η σχολική επιτυχία θεωρείται ότι καθορίζει τη μελλοντική ευτυχία των μαθητών μέσα από επιλογές «*θα δηλώσει τη σχολή της αστυνομίας, εκεί θα τρώει, θα κοιμάται μέσα και θα σπουδάζει...*», «*πέρασα Ιατρική, αλλά θα πάω για αισθητικός, αυτό δίνει οικονομική αποκατάσταση...*», ενώ οι ουσιώδεις επιθυμίες των παιδιών καταπιέζονται στο βωμό της επιβίωσης. Στη βάση αυτή οι αντιφάσεις που προκύπτουν είναι τόσο μεγάλες όσο και οι αντιθέσεις που προαναφέρθηκαν, ώστε να δημιουργούν σχιζοφρενικές τάσεις στον πολίτη (Μουζέλης, 2004).

Οι αντιφάσεις, από καταβολής της δημιουργίας της Ε.Ε., προκύπτουν όλο και πιο ισχυρές στη διάρκεια της προσπάθειας να δημιουργηθεί ένα υπερεθνικό μόρφωμα, που να διαμορφώνει μία ευρωπαϊκή υπερεθνική ιδιότητα του πολίτη, ενώ ταυτόχρονα να συντηρεί το συλλογικό φαντασιακό των εθνών-κρατών και στη βάση του την εθνική κυριαρχία και ιδιαιτερότητα του κάθε κράτους-μέλους.

Όμως σήμερα, η ιδιαίτερη ισχύς του κάθε έθνους-κράτους μέλους της Ε.Ε. καθορίζει την θέση του στην έντονα ιεραρχική δομή της Ε.Ε. αλλά και την δυνατότητα επίδρασής του σε αυτήν (Κοτζιάς, 1993:69). Έτσι στην περίπτωση της Ελλάδας οι πολίτες της κατανοούν ότι, επειδή αποτελεί ένα από τα πιο αδύναμα κράτη, συμμετέχει με άνισο τρόπο στη διαμόρφωση των πολιτικών της Ε.Ε., ενώ της επιβάλλεται η υπακοή στις επιταγές των υπερεθνικών θεσμών. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται στους πολίτες η ισχυρή πεποίθηση ότι η Ε.Ε. και οι θεσμοί της χαρακτηρίζονται από δημοκρατικό έλλειμμα, αλλά και ένα έντονο συλλογικό αίσθημα κατωτερότητας έναντι των δυτικών ισχυρών κρατών, κυρίως στους μαθητές, όπως βεβαιώνεται. Την ίδια στιγμή όμως υιοθετούν την συλλογική αφήγηση της ανωτερότητας της ελληνικής φυλής, γλώσσας και του αρχαίου πολιτισμού, όπου συχνά εκφράζεται από τους μαθητές αλλά και μερικούς εκπαιδευτικούς μέσω μίας συνωμοσιολογικής πεποίθησης ότι ο ελληνικός πολιτισμός και η Ορθοδοξία δέχονται επίθεση με απώτερο στόχο την εξαφάνισή τους από τους δυτικούς. Συνάμα σε αυτή την αφήγηση συνηγορούνται ο αρχαίος και ο βυζαντινός πολιτισμός, αν και ιστορικά εμφανίζουν αντιπαλότητα.

Ταυτόχρονα όμως οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη γειτονίας απέναντι στους δυτικούς ξένους, με πρώτους τους Γερμανούς παρά το γεγονός ότι τους θεωρούν κυρίως υπαίτιους για την επιβολή αντιδημοκρατικών μέτρων στη χώρα και κατά συνέπεια στις ζωές τους. Αντίθετα εκφράζουν καχυποψία και μικρότερη διάθεση για συνύπαρξη με τους Βαλκάνιους λαούς, που κατά παράδοση έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα με τους Έλληνες.

Μία άλλη έντονη αντίφαση που εκφράζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας αφορά το δικαίωμα στο θρησκευείν, το οποίο αποτελεί βασική συνιστώσα του δικαιώματος στην ταυτότητα. Τα άτομα, όπως μπορεί να βεβαιωθεί, δομούν τυπική σχέση με την ορθόδοξη πίστη και όχι ουσιαστική. Σύμφωνα με τον Μαντζαρίδη «Οι θεσμοί δεν υπάρχουν για να υποδουλώνουν τα πρόσωπα, αλλά για να τα διακονούν και να τα στηρίζουν» (2011, χ.σ.). Τα άτομα, στο πλαίσιο της πνευματικής ζωής θα πρέπει να μην ταυτίζουν την αλήθεια με τον θεσμό, αλλά να οδηγούνται μέσω της ελεύθερης

βούλησης, όχι όμως της επιβολής, στην αλήθεια αλλά και στην υπακοή και στη συμμόρφωση σε αυτόν. Ωστόσο, σε περιόδους κρίσης, όπως σήμερα, που τα άτομα έχουν περισσότερη ανάγκη για στήριξη, αντικειμενοποιούν τον θρησκευτικό θεσμό. Έτσι η αλήθεια διαχωρίζεται από τη ζωή, ενώ η ευσέβεια περιορίζεται σε μια τυπική σχέση με αυτόν.

Η πλειονότητα των ατόμων θεωρεί θεμέλιο λίθο της ταυτότητάς του την ορθόδοξη πίστη, που όμως απειλείται από τις πολιτικές της Ε.Ε. και την παρουσία των αλλόθρησκων μεταναστών ή προσφύγων. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν να τοποθετήσουν κατά προτεραιότητα την εκκλησία στο κέντρο της γειτονιάς τους και έπειτα το σχολείο ή το σπίτι τους, ενώ δεν επιτρέπουν στους «ξένους» την κατασκευή ναών στην περιοχή. Αρκετοί μάλιστα, όπως και κάποιοι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές οφείλουν να διδάσκονται αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα και πίστη.

Ωστόσο, όπως βεβαιώνεται, τα άτομα και ειδικά οι μαθητές έχουν δομήσει κυρίως σχέση με το τυπικό του εκκλησιαστικού θεσμού, συμμετέχοντας μη ενεργά στις θρησκευτικές δραστηριότητες του σχολείου, ακολουθώντας το εκκλησιαστικό τυπικό, προσευχή, εκκλησιασμός, θεία κοινωνία, κ.ά, διαμορφώνοντας μια σχέση υποχρέωσης προς αυτό. Διαπιστώνεται ότι αγνοούν βασικές πληροφορίες για την αλήθεια της ορθόδοξης πίστης που αφορούν το κήρυγμά της για την αγάπη, την αποδοχή του «άλλου», ενώ συχνά δεν τις αποδέχονται. Δεν εκκλησιάζονται στην πλειονότητα αυτοβούλως- οι οικογένειες συμμετέχουν, όπως βεβαιώνεται, μόνο στο πλαίσιο του τυπικού, όπως στις μεγάλες γιορτές και τα μυστήρια του γάμου και της βάπτισης, που όμως αναγνωρίζονται περισσότερο ως κοινωνικά γεγονότα και λιγότερο ως θρησκευτικά.

Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι οι μαθητές, που ακολουθούν πιο αυστηρά το τυπικό του εκκλησιαστικού θεσμού, εκφράζονται με ιδιαίτερα απαξιωτικό τρόπο για τους αλλόθρησκους μετανάστες και πρόσφυγες και αρνούνται κάποιες φορές ακόμη και τη συμμετοχή στα προγράμματα ενσυναίσθησης για την ετερότητα. Παράλληλα συμπεριφέρονται συχνά με ασέβεια στις θρησκευτικές δραστηριότητες του σχολείου, ενώ συχνά θεωρούν ότι αποκτούν αυταξία, επειδή κατέχουν τη μοναδική, τη σωστή αλήθεια για το θείο.

Το μάθημα των θρησκευτικών αναγνωρίζεται, αν και σε μικρότερο βαθμό από την ΚΠΑ, ως υποτιμημένο και οι μαθητές, παρόλες τις τυπικές επικλήσεις στο θείο, δεν εκφράζουν ενεργό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο.

Συμπερασματικά, όπως μπορεί να βεβαιωθεί, τα άτομα αποκτούν τυπική σχέση με το σύνολο των θεσμών και όχι ουσιαστική. Οι αντιφάσεις στη βάση της πραγμάτωσης των δικαιωμάτων, της ταυτότητας, της συμμετοχής, της πληροφόρησης, της εκπαίδευσης, κ.α. καθορίζουν το προφίλ του σύγχρονου πολίτη και της ιδιότητάς του, αλλά κυρίως κάνουν ορατή την χαμηλή ποιότητα της δημοκρατίας την οποία βιώνουν σήμερα τα νέα άτομα μέσα στους θεσμούς με έμφαση στον χώρο του σχολείου, όπως αποτυπώνεται στην παρούσα μελέτη.

Πέρα από τις αντιφατικές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τα άτομα περί ανωτερότητας και κατωτερότητας προς τους ξένους, όπως αυτές παράγονται στο πλαίσιο της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, διαμορφώνουν και πεποιθήσεις μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού στη βάση του διαχωρισμού της εργασίας (κατώτερη-χειρωνακτική και ανώτερη-πνευματική)²⁸⁷, αλλά και της αρχής της πνευματικής ανισότητας με πρόσχημα την πνευματική κατωτερότητα και την ανωριμότητα των παιδιών (Ρανσιέρ, 2008:30). Έτσι όμως δημιουργούνται οι πλέον αρνητικές συνθήκες για την προώθηση του δικαίου, της ισότητας και της δημοκρατίας. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι οι δημοκρατικές πολιτικές αρχές δεν παράγονται ούτε προωθούνται από τους ίδιους τους πολίτες (bottom up) αλλά μέσω μιας ετερόνομης (top down) θέσμησης. Έτσι, στο πλαίσιο όσων προανέφερα, σήμερα διαμορφώνεται το κυρίαρχο κοινωνικό παράδειγμα στη βάση της καθολίκευσης της αντιπροσωπευτικής «δημοκρατίας» και της οικονομίας της αγοράς (Φωτόπουλος, 2008).

Από τη ρητορική και την απάθεια στην ποίηση πολιτικής: Η βούληση του «αδαούς»²⁸⁸ για χειραφέτηση.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα να καταστούν σχετικά ικανοί φορείς τεχνικών γνώσεων για την εξυπηρέτηση των στόχων της κοινωνίας, που στην ουσία καθορίζονται από τις κυρίαρχες πολιτικό-οικονομικές ομάδες (Φωτόπουλος, *ibid*). Η διαμόρφωση ικανών, ευέλικτων, αποδοτικών ατόμων, προϋποθέτει την εσωτερίκευση του κυρίαρχου κοινωνικού παραδείγματος (θεσμούς, αξίες, πρακτικές, κ.ά.) μέσω της εκπαίδευσης, από τους πολίτες. Το εύλογο ερώτημα

²⁸⁷ Οι γονεϊκές και οι μαθητικές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον περιορίζονται αποκλειστικά στην πνευματική εργασία ενώ η χειρωνακτική είναι απόλυτα υποτιμημένη.

²⁸⁸ βλ. σχετικά Ρανσιέρ (2008).

που προκύπτει είναι αν υπάρχει διέξοδος από τον μονόδρομο της σημερινής ανθρωποφαγίας και της πνευματικής αποβλάκωσης (Ρανσιέρ, 2008).

Σε μια πραγματικά δημοκρατική κοινωνία ο πολίτης δεν ενστερνίζεται γνώσεις, απόψεις και πρακτικές που ετερόνομα καθορίζονται σημαντικές για τη ζωή του, ούτε υπακούει σε νόμους που δεν θεσπίζει ο ίδιος και είναι εχθρικοί προς αυτόν. Η συμμετοχή του στην πολιτική δεν περιορίζεται στην ανάθεση άσκησης της από τους ειδικούς, ούτε σκοπός της αποτελεί αποκλειστικά η προώθηση των ατομικών συμφερόντων και σκοπών. Δεν καταναλώνει τον ελεύθερό του χρόνο με στόχο την υιοθέτηση άκριτα κάθε κυρίαρχου κοινωνικού προτύπου, δεν ιεραρχεί την οικονομία ανώτερη της ζωής, ούτε εκχωρεί κάθε δημόσιο, κάθε συλλογικό χώρο, σκέψη, πράξη, επιθυμία και δικαίωμα στις αγορές, αφαιρώντας εθελόδουλα(;) την δυνατότητά του να διερωτάται, να ανα-στοχάζεται και εν τέλει να διαβουλεύεται.

Στην βάση των παραπάνω, θεμέλιο λίθο για την πραγμάτωση της δημοκρατίας με ουσιαστικό τρόπο δεν αποτελεί η εκπαίδευση με τον τρόπο που παρέχεται σήμερα, ούτε η ολίσθηση στο επίπεδο μιας κενής νοήματος κατάρτισης, αλλά μια ευρύτερη παιδεία, δηλαδή μια συνεχής ολιστική αγωγή του ατόμου με στόχο να διαμορφώνει δημοκρατικό χαρακτήρα, ώστε αυτό να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες στο διηνεκές με κύριο γνώμονα την άσκηση εκείνης της ιδιότητας του πολίτη, που θα βασίζεται στη συμμετοχή, στην ενεργή εμπλοκή με τα κοινά και στη συλλογικότητα.

Βασική προϋπόθεση, ώστε ο πολίτης να καταστεί ικανός να κατανοεί, να παράγει, να αμφισβητεί και να ενσωματώνει τις δημοκρατικές αξίες, μέσω μιας διαδικασίας αυτοθέσμησης, παρά τις αντιρρήσεις της φιλελεύθερης δημοκρατίας για την χρησιμότητα των αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών (Ζώρας, 2018/ οι απόψεις του Πικραμμένου στο Τσιμπούκης, 2018/ Campbell et al., 2010), είναι να αναγνωριστεί ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την πολιτική, ότι σήμερα προάγει αξίες και παρέχει γνώσεις που δεν συνδιαμορφώνονται από τους πολίτες, αλλά εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα συχνά εχθρικά για την πλειονότητά τους. Είναι ανέφικτη κάθε προσπάθεια για δημοκρατική εκπαίδευση, αν δεν αρθούν οι θεσμικοί περιορισμοί της πνευματικής ανισότητας, του διαχωρισμού της θεωρίας από την πράξη, της υποτίμησης της χειρωναξίας, της ανωριμότητας της παιδικής ηλικίας, της ιεραρχικής δομής του σχολείου, αν δεν καταστεί ουσιαστικά καθολικό το δικαίωμα στη μόρφωση κι αν δεν ανακτηθεί ο δημόσιος χώρος και ο ελεύθερος χρόνος των ανθρώπων.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παρεχόμενης εκπαίδευσης, που αδυνατεί, για όλους τους παραπάνω λόγους, να πραγματώσει με δίκαιο τρόπο το μορφωτικό δικαίωμα και αντίστοιχα μια ουσιαστική δημοκρατική αγωγή, η προσπάθεια για χειραφέτηση (Ρανσιέρ, *ibid*/ Aronowitz, S. & Giroux, H., 2010) των κοινωνικών υποκειμένων αποτελεί τη σύνδεση μεταξύ των δύο εννοιών, ώστε να επιτρέψει να διαμορφωθεί σταδιακά η μετάβαση στην παιδεία, βασική προϋπόθεση για μια ουσιαστική απόδοση ιδιότητας στον πολίτη. Ωστόσο οι θεωρίες της χειραφέτησης, όπως διαμορφώνονται σήμερα, έχουν τελείως διαφορετικές αφετηρίες.

Η ρητορική του εκπαιδευτικού θεσμού προωθεί την κριτική παιδαγωγική και το σχολείο εργασίας και έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πράξη στο χώρο του σχολείου, κυρίως σε ό,τι αφορά τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, επαινώντας το προταγματικό της περιεχόμενο για την απονομή ισότητας και δικαίου σε όλους τους μαθητές. Αυτό θα έπρεπε να μας κάνει να υποψιαζόμαστε.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική οπτική βασίζεται στην κυρίαρχη εκδοχή του διαφωτισμού που δίνει μεγάλη βαρύτητα στον αναμορφωτικό ρόλο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα όμως με τον Queiroz (2000:28-33) η παιδαγωγική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι καινοφανής, ενώ, μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης, σήμερα ο μαθητής διαμορφώνεται σε μια δημοκρατική ατομική προσωπικότητα, που εντάσσεται στη σύγχρονη υποκειμενοποίηση.

Από την άλλη, σήμερα τίθεται ως ζητούμενο η κατάκτηση της ισότητας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής αγωγής κυρίως τυπικού χαρακτήρα μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως αναμορφωτή και καθοδηγητή «agent», που προσπαθεί να χειραφετήσει τους μαθητές τους με νέες μεθόδους και υλικά διδασκαλίας στη βάση μιας περιορισμένης αλληλεπίδρασης με αυτούς. Έτσι όμως κινδυνεύει ο εκπαιδευτικός να αναλάβει το ρόλο της πρωτοπορίας που κατέχει την «αλήθεια» και οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές σε αυτήν. Αυτό οδηγεί παρόλες τις φιλότιμες προσπάθειες στην αναπαραγωγή της ανισότητας, αφού μέσα στο ιεραρχικό πλαίσιο του σχολείου τελικά διατηρείται το αντιθετικό δίπολο κυρίαρχου-κυριαρχούμενου, ενήλικα-ανήλικου, αυτού που κατέχει και οφείλει να μεταδώσει και αυτού που βρίσκεται στην άγνοια και πρέπει να κατακτήσει τη γνώση. Βασικό ερώτημα εδώ αποτελεί το πώς μπορεί να δομηθεί η αφηρημένη έννοια της ισότητας στη συνείδηση των μαθητών, όταν στο ιεραρχικό μοντέλο της εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ανώτερος πνευματικά και ηθικά (χειραφετημένος).

Ο στοχασμός του Ρανσιέρ (2008) θέτει την επιθυμία των κοινωνικών υποκειμένων για γνώση, για εργασία και ποίηση πολιτικής πάνω από την διδασκαλία «ορθών» εκ της εκάστοτε «αρχής» γνώσεων και πρακτικών. Ασκεί κριτική στον αδαή δάσκαλο, που αποδέχεται την εξουσία ως κάτι φυσικό και κατά συνέπεια την διάκριση των γνώσεων, της παιδικής από την ενήλικη νοημοσύνη, την ιεράρχηση της πνευματικής ικανότητας και οδηγεί τους μαθητές στην αποβλάκωση. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνει εκ νέου το αίτημα της κοινωνικής χειραφέτησης με στόχο την ποίηση πολιτικής σε αντιπαράθεση με την όποια πιθανή ερμηνεία του διαφωτισμού, μέσα από το πρωταρχικό αξίωμα ότι δεν υπάρχει κανένα κοινωνικό υποκείμενο, οσοδήποτε ασήμαντο, που να μην είναι σκεπτόμενο, με ισότιμη πνευματική ικανότητα. Έτσι όλοι οι μαθητές είναι το ίδιο ικανοί για την χειραφέτησή τους, όσο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

Ο δάσκαλος συναντιέται με τους μαθητές στη βάση της επιθυμίας του να χειραφετηθεί ισότιμα με τις επιθυμίες των άλλων. Αυτή η σκανδαλώδης ισότητα, θεμέλιος λίθος της παιδείας, είναι η αφετηρία για τη διαφωνία έως και τη σύγκρουση των κοινωνικών υποκειμένων σε κάθε μορφή συναίνεσης ενάντια στην δημοκρατία (Ranciere, 2001). Εδώ έγκειται και ο ρόλος του καθενός, έξω από τις ιεραρχικές και ιεραρχημένες σχέσεις, μαθητή, εκπαιδευτικού, συνάδελφου, γονέα, κ.ά.. Να καταστούν οι ίδιοι, οι καταπιεσμένοι, υποκείμενα της απελευθέρωσής τους μέσα από την επιθυμία για συλλογική δράση.

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν, η επιθυμία για τη δική μου χειραφέτηση σε μια περίοδο έκπτωσης της δημοκρατίας, σε συνδυασμό με τα θετικά συμπεράσματα για την ενεργοποίηση των παιδιών (1^ο έτος έρευνας) στη διαμόρφωση της γειτονιάς και του ιδανικού σχολείου, με οδήγησε στην ανάγκη να συναντηθώ έξω από τα στενά πλαίσια της τυπικής διδασκαλίας με τους μαθητές. Αφήνοντας πίσω τις διακηρύξεις του θεσμού, που εν τέλει πιστοποιούσαν ότι ο δήμος δεν άρχει αλλά άρχεται, και τις αφηρημένες έννοιες της ΚΠΑ και μέσα από απλές ερωτήσεις, όπως παράγονταν από τα άτομα στην καθημερινότητα, στη γειτονιά και το σχολείο, έστρεψα το δικό μου ενδιαφέρον και των μαθητών σε ό,τι μας περιέβαλε, χωρίς να το ιεραρχώ. Εξάλλου είχαν στερέψει οι απαντήσεις των ενηλίκων σχετικά με την εκκένωση της πολιτικής και κάθε δημοκρατική επίφαση.

Με γνώμονα την παρατήρηση της σχολικής και κοινωνικής καθημερινότητας έστρεψα τη διδασκαλία σε ό,τι θεωρούσαν σημαντικό και σχολίαζαν οι μαθητές. Η έδρα του δασκάλου μπήκε στην αποθήκη, το προεδρείο της τάξης αντικαταστάθηκε

από τη συνέλευση όπου αποφάσιζε, κατέγραφε τις προτεραιότητες και την πρόοδο της εργασίας. Η επιθυμία των μαθητών για εργασία, για έρευνα προέκυψε σταδιακά παράλληλα με τη δική μου, που αυξήθηκε, καθώς παράγονταν νέες εμπειρίες, εγκαταλείποντας την αρρώστια της αφήγησης (Φρέιρε, 1974) στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, όπως βεβαιώνεται, είναι σημαντικά.

Τα άτομα συλλογικοποιούνταν σταδιακά στη βάση της ιδιότητας τους ως κοινωνικά υποκείμενα. Έτσι οι μαθητές έγιναν πολλές ομάδες και μία, ενέπλεξαν και τους ενήλικες, γονείς και λίγους εκπαιδευτικούς, στη διαδικασία παρατήρησης και πληροφόρησης. Τα κοινωνικά υποκείμενα αποκτούσαν πρωτόγνωρες εμπειρίες, έστρεφαν την προσοχή τους εκ νέου στους φορείς πληροφόρησης, επικέντρωναν την προσοχή τους στα δελτία ειδήσεων και τα συσχέτιζαν με το διαδίκτυο, παρατηρούσαν τις ετικέτες τροφίμων, τις αφίσες και τις προκηρύξεις. Έστρεφαν την προσοχή στις ανθρώπινες δραστηριότητες στη γειτονιά, στο δήμο και μερικές οικογένειες συλλογικοποιήθηκαν ευρύτερα συμμετέχοντας στις διαμαρτυρίες για ζητήματα της πόλης και το περιβάλλον. Σταδιακά εντάχθηκαν εμπειρίες στο σχολική καθημερινότητα της τάξης, όπως η μαγειρική και η φύτευση ντόπιων σπόρων, που προέκυψαν από τα ερωτήματα και τις παραγόμενες συζητήσεις για την τροφή, ενώ η δική μου επιθυμία για χειραφέτηση συναντήθηκε με ερωτήματα που έθεταν οι μαθητές και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως την σύγχρονη Ιστορία. Έτσι στραφήκαμε στους συλλογικούς αγώνες του 20^{ου} αι., στην ιστορία των κινημάτων.

Η επιθυμία των μαθητών αυξήθηκε και θέλησαν να καταστούν οι ίδιοι πληροφορητές (peers educators) των υπόλοιπων μαθητών στη σχολική μονάδα μέσω της εφημερίδας της τάξης. Η συνέλευση επέλεγε και πραγμάτωνε τη θεματολογία, δημιουργούσε τα βίντεο ενάντια στο ρατσισμό, το σχολικό εκφοβισμό, την διαδικτυακή παρενόχληση, το σεξισμό και το τραγούδι ενάντια στη βία, που οι στίχοι του αυξάνονταν συνέχεια παράλληλα με το φαινόμενο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θεώρησαν τη σκέψη τους μεταδοτική και το συναίσθημά τους ικανό να το συμμεριστούν και οι άλλοι. Επικοινωνήσαν σαν ποιητές, δηλαδή δημιουργοί, μέσω της συνειδητοποίησης ότι η υλική τους δραστηριότητα ανήκει στη φύση του λόγου (Ρανσιέρ, 2008:62). Ακριβώς εδώ έγκειται η χειραφέτηση, όταν τα άτομα ανακτούν την αυτό-πεποίθηση ότι λόγος και δράση δεν διαχωρίζονται, άρα ούτε ανατίθενται αλλά ποιούνται από τον καθένα από μας.

Τα παραπάνω τεκμηριώνουν ότι τα νέα άτομα, τα οποία αναγνωρίζονται σήμερα ως ο κατεξοχήν εκπρόσωπος του δημοκρατικού ανθρώπου στο πλαίσιο μιας

εμπορευματικής ισότητας που τα μετατρέπει σε νάρκισσους καταναλωτές εμπορευμάτων-δικαιωμάτων, έχουν τη δυνατότητα να χειραφετηθούν στο σχολικό περιβάλλον, όταν ανατρέπεται η σχέση παρόχου εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πελάτη, όπως διαμορφώνεται σήμερα στη σύγχρονη δημοκρατία-«ποιμαντική διακυβέρνηση» (Ranciere, 2009:55). Όταν οι μαθητές μπορούν να δουν έξω από τους ορθωμένους σχολικούς τοίχους τη γειτονιά, την κοινωνία, να θέσουν ερωτήματα έξω από τις δοσμένες προς κατανάλωση ρητορικές των θεσμών, όταν τους δοθεί χώρος να δημιουργήσουν και χρόνος να στοχαστούν στο πλαίσιο της διαβούλευσης. Τότε οι μαθητές είναι ικανοί να αναπτύξουν πραγματικά δημοκρατικό ήθος. Να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την διαφορά, να θαυμάζουν τα έργα του εργάτη και του δασκάλου, να αυτό-νομούν ορίζοντας στόχους τόσο ατομικούς όσο και συλλογικούς, να ποιούν πολιτική και εντέλει να πραγματώνουν την επιθυμία.

Προβληματισμός και αναστοχασμός

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια έλαβε χώρα σε μια δύσκολη χρονική περίοδο για όλους τους εργασιακούς χώρους και κυρίως για το χώρο της εκπαίδευσης, η οποία δέχεται συνεχώς μεγάλη πίεση και συρρίκνωση.

Σημαντικό πρόβλημα, στην παρούσα μελέτη, ήταν οι συνεχείς και καταγιγιστικές αλλαγές που συνέβαιναν στο χώρο της εκπαίδευσης από την έναρξη ήδη της ερευνητικής προσπάθειας (2010-11) λόγω της κρίσης. Η συγχώνευση των σχολικών μονάδων και ο φόβος για αξιολόγηση και πιθανές απολύσεις εξανάγκασαν τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες επιλογές και μετακινήσεις, όπως μαζική φυγή-συνταξιοδότηση και μαζική μετακίνηση προς συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Ακόμη και η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού άλλαξε λόγω της ανεργίας που μαστίζει τον τόπο.

Στη Βόρεια Ελλάδα οι επιθέσεις σε μετανάστες και κυρίως το κλείσιμο των επαγγελμάτων, που σχετίζονται με τον κατασκευαστικό τομέα, οδήγησε τα πρώτα χρόνια της κρίσης σε φυγή αρκετές οικογένειες οικονομικών μεταναστών που, είτε επέστρεψαν στον τόπο καταγωγής, είτε κυρίως μετακινήθηκαν προς τις πλούσιες δυτικές χώρες. Αντίστοιχα οδήγησε και αρκετές ελληνικές οικογένειες στη μετανάστευση. Παράλληλα το προσφυγικό ζήτημα άρχισε να επηρεάζει το χώρο του σχολείου μέσα από ποικίλες πολιτικές και αντιδράσεις των υποκειμένων σε αυτές, ενώ το ίδιο διάστημα οι πολιτικές που εφαρμόζονταν στο χώρο του σχολείου παρήγαν πληθώρα εγκυκλίων, οι οποίες αναιρούνταν στην πορεία από τις εκάστοτε εναλλαγές κυβερνήσεων, γεγονός εξαιρετικά δύσκολο για την παρούσα μελέτη.

Σε ό,τι αφορά τα υποκείμενα-εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο της προκαταρκτικής έρευνας, που αφορούσε το θέμα της παρούσας μελέτης, δημιούργησε μεγάλη απόκλιση στις αντιδράσεις τους, καθώς οι περισσότεροι δήλωναν αδιαφορία και άγνοια για το θέμα, ενώ από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον το περιεχόμενό του και ασχολήθηκαν με αυτό. Έτσι από 400 περίπου ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν σε περίπου 60 σχολικές μονάδες σε όλο το εύρος της πόλης, τελικά συλλέχθηκαν μόνο 103 ερωτηματολόγια.

Αντίστοιχα το φαινόμενο της «κρίσης» διαμόρφωσε τις κοινωνικές σχέσεις και επηρέαζε σημαντικά τη σχολική καθημερινότητα. Το έτος 2014-2015 τα αυξημένα διαζύγια και μερικοί θάνατοι ανδρών από καρδιολογικά προβλήματα αποδόθηκαν, από τα ίδια τα ενήλικα υποκείμενα, στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2015-2016 τα διαζύγια στο χώρο του σχολείου αυξήθηκαν δραματικά, καθώς και η ενδοοικογενειακή βία, γεγονότα που αποδίδονται, από τα ίδια τα υποκείμενα, (εκπαιδευτικούς και γονείς) στην κρίση, την οικονομική ανέχεια, την ανεργία των συζύγων, η οποία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη σχέση των ζευγαριών. Συχνά φαίνεται ότι σταδιακά μειώνεται η εκτίμηση της συζύγου προς τον άνεργο σύζυγο, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η πίεση προς τη γυναίκα που στηρίζει συνολικά την οικογένεια. Από την άλλη, ο σύζυγος εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, φαίνεται ότι αδυνατεί να αναλάβει νέους ρόλους μέσα στην οικογένεια-συχνά τους θεωρεί υποτιμητικούς- και, είτε προσπαθεί να ξεπεράσει το πρόβλημα μέσα από άλλες σχέσεις, είτε εμφανίζει κατάθλιψη, βίαιη συμπεριφορά, αλκοολισμό, κ.ά.. Την άνοιξη του 2016 καταγράφηκε μεγάλο ποσοστό διαζυγίων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Απρίλιος-Ιούνιος 2016, 11 διαζύγια-έγιναν γνωστά μέσω της έρευνας (2 εκπαιδευτικοί και 9 μητέρες μαθητών).

Έβλεπα στα σκόρπια σχόλια των ενηλίκων από τη συμμετοχική παρατήρηση «δεν έχει πάτο το βαρέλι», «πώς να το νικήσεις αυτό το πράγμα», «λαίλαπα, λαιλάπα είναι κι έρχονται τα χειρότερα» για την πολιτική κατάσταση στη χώρα, την αδυναμία της αντίδρασης και την απελπισία. Ο θυμός μεγάλωνε και μετατοπιζόταν σταδιακά από τους πολιτικούς θεσμούς στο πρόσωπο του όποιου διπλανού, του πιο αδύναμου, καθώς αυξανόταν η όχληση από τη συνύπαρξη των ανθρώπων. Τα άτομα έπρεπε να εκτονώσουν την απελπισία τους σε κάποιον. Τον οδηγό ή τον πεζό, τον ενήλικα ή ανήλικα, τον δημόσιο ή ιδιωτικό υπάλληλο, τον ντόπιο ή τον μετανάστη εργάτη.

Την ίδια ώρα, που οι πολίτες ήταν ικανοί να χτυπηθούν για μια παραβίαση του χώρου πάρκινγκ, να διαπληκτισθούν για το «9» στη μουσική, να καταγγείλουν στην Α/θμια

την παραίνεση της δασκάλας στο μαθητή να μάθει τρόπους συμπεριφοράς, στον εισαγγελέα τον «βίαιο» οκτάχρονο μαθητή που κλωτσάει στη γραμμή, να ζητήσουν ΕΔΕ για τη δασκάλα που ζητούσε γνωμάτευση για τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του μαθητή και για αυτό του «ασκούσε μπούλινγκ» (sic), να υποσκάψουν τη θέση του συναδέλφου με τα αυξημένα τυπικά προσόντα με στόχο να τον υποβαθμίσουν γιατί αποτελεί πλέον κίνδυνο στις κρίσεις στελεχών, κ.ά., έθεταν σε δεύτερη μοίρα το γεγονός ότι στην ίδια γειτονιά υπήρχαν ανήλικοι που σιτίζονταν από συσσίτια και οικογένειες που απειλούνταν με πτώχευση. Παράλληλα 5.000 ανήλικοι πρόσφυγες κυκλοφορούσαν ασυνόδετοι (σήμερα 20.000), πολλοί εκπορνεύονταν για να επιβιώσουν, ενώ στις ελληνικές θάλασσες και τα ποτάμια πνίγονταν εκατοντάδες άνθρωποι. Κεκτημένα εργασιακά δικαιώματα περιστέλλονταν ή καταργούνταν, οι κάμερες κατέγραφαν κάθε κίνηση και οι δημόσιοι ελεύθεροι χώροι περιορίζονταν ή χάνονταν.

Φάνταζε τραγελαφικό να μελετώ και να διερευνώ τη δημοκρατία, τον ελεύθερο και ισότιμο πολίτη, την εκπαίδευση των ανήλικων δεκάχρονων, ενώ όλα φώναζαν ότι η δημοκρατία είχε καταδικαστεί στο λαγούμι ως άλλη Αντιγόνη. Οι εθνικοί και υπερεθνικοί θεσμοί ως άλλος Κρέων, στο όνομα του πολιτικά ορθού, επέβαλαν στη δημοκρατία την αναίρεση του αρραβώνα της με την κοινωνία και ήταν εύκολο, γιατί γάμος δεν συντελέστηκε ποτέ.

Σήμερα η συστροφή της κοινωνίας στη βάση του φόβου, η έξαρση του ατομικισμού, η εργασιομανία (workaholicism) συναινούν στην αφαίρεση της δυνατότητας στοχασμού και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Τίποτα άλλο δεν αποκτά τόση σημασία όσο οι προσωπικές επιτεύξεις σκοπών και στόχων. Η συλλογικοποίηση των ατόμων περιορίζεται από ένα εξαντλητικό καθημερινό πρόγραμμα εργασίας, δραστηριοτήτων και δράσεων με στόχο κυρίως την επαγγελματική επιτυχία, ενώ είναι σχεδόν ανέφικτη για τον ευέλικτο νέο εργαζόμενο, εκπαιδευόμενο δια βίου με στόχο να αποκτήσει περιορισμένες δεξιότητες κατάρτισης.

Στη βάση όσων προανέφερα, η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στην λεπτομερή αποτύπωση μέσω της εθνογραφικής προσέγγισης της σχολικής καθημερινότητας και στην ανάδειξη των παραγόντων που διαμορφώνουν τις σημερινές στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των δρώντων μελών της σχολικής κοινότητας. Έτσι σήμερα οι αφηρημένες έννοιες της δημοκρατίας, του πολίτη, των δικαιωμάτων, της συμμετοχής, της εκπαίδευσης αποκτούν κάποια υπόσταση μέσω της πράξης αλλά όχι και της ποίησης πολιτικής. Ακόμη, στο μέτρο του εφικτού, η

παρούσα μελέτη ερμηνεύει με βάση τα παραπάνω γιατί σήμερα το σχολείο σε αλληλεπίδραση με την ελληνική κοινωνία βιώνει μια τέτοια βαρβαρότητα, παράλληλα με μια απάθεια να υπερασπιστεί τα λιγοστά ουσιώδη δημοκρατικά κεκτημένα και να τα διεκδικήσει εκ νέου .

Θα είχε, πιστεύω, μεγάλο ενδιαφέρον να επεκταθεί η μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα σχολικών οργανισμών έτσι ώστε να τεκμηριωθούν σε ευρύτερη κλίμακα τα συμπεράσματα και να συσχετισθούν με μελέτες σε άλλους εργασιακούς χώρους κοινωφελούς σημασίας, που σήμερα πλήττονται από τους υπερεθνικούς και εθνικούς φορείς εξουσίας, όπως οι λοιπές βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι χώροι υγείας, κ.ά. Τέλος, θεωρώ ότι η επιτόπια έρευνα μέσω της εθνογραφική προσέγγισης, αν και είναι συνήθως μακρόχρονη και ιδιαίτερα απαιτητική²⁸⁹, μπορεί μέσω των τεχνικών και των μεθόδων της, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, να αναγνωρίσει τις ρωγμές του φαίνεσθαι στο πλαίσιο της καθημερινότητας, να φωτίσει βαθύτερες αιτιάσεις μέσα από στερεότυπα, διακηρύξεις, αντιθέσεις, ανταγωνισμούς και έτσι να αποτυπώσει με ακρίβεια ερευνητικά δεδομένα στους κοινωνικούς χώρους, εκεί όπου τα κοινωνικά υποκείμενα δρουν καθημερινά στη βάση των πεποιθήσεων, πρακτικών, αξιών και στρατηγικών που αναπτύσσουν. Εδώ η «εργασία του εθνογράφου δεν ερμηνεύεται στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού ακτιβισμού, που ισχυρίζεται ότι δεσμεύεται στη βάση της αριστερής ή φιλελεύθερης διάνοησης, ενός κοινωνικού κινήματος εκτός ακαδημαϊκού χώρου, ούτε της ακαδημαϊκής απαίτησης για μια φανταστική πρωτοπορία ακαδημαϊκής συγγραφής, που συνδέεται με μια συγκεκριμένη πολιτική ή πολιτισμό σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Εδώ ο ακτιβισμός είναι συγκεκριμένος και διαμορφώνεται συμπτωματικά από τις συνθήκες μέσα στις οποίες οργανώνεται πολύ-επίπεδα (co-sited) η έρευνα η ίδια. Εδώ το πολιτικό γίνεται προσωπικό, ενώ παράλληλα δεσμεύεται από τον επαγγελματισμό του εθνογράφου» (Marcus, 1995:113).

Ιδιαίτερα σήμερα που ο πολιτικά ορθός λόγος αναπαράγεται στο όνομα του δημοκρατικού ατόμου-καταναλωτή, η εθνογραφία είναι αναγκαία στο σχεδιασμό της ερευνητικής πράξης, γιατί μπορεί να εστιάζει, σαν άλλος μεγεθυντικός φακός, στα κοινωνικά και πολιτικά πράγματα και να αναγνωρίζει τις λεπτομέρειες που συχνά

²⁸⁹ «But the most interesting and specific manifestations of these reconfigurations of perspective in overlapping interdisciplinary arenas are in the modes of constructing multi-sited spaces of investigation within individual projects of research, to which we now turn» (Marcus, 1995:105)

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

κάνουν τη διαφορά στην ανάγνωση της πραγματικότητας, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα μια ολιστική²⁹⁰ αντίληψη για ό,τι συμβαίνει.

²⁹⁰ «I consider the reflexive activist persona through which this mode of ethnographic research actually articulates and designs methodological questions and research designs...»(Marcus, *ibid*:99)

Βιβλιογραφία

- Achbar, M. (2005). *Κατασκευάζοντας συναίνεση: ο Νόαμ Τσόμσκι και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας*. (Ν. Βούλγαρης, μτφ.). Θεσσαλονίκη: Περιζήτητο.
- Agamben, G. (2005). *Homo sacer. Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. (Γ. Σταυρακάκης, Επίμ.). (Π. Τσιαμούρας, μτφ.). Αθήνα: Scripta.
- Altrichter H., Poch P., Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, μτφ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Φ. Κοκαβέσης, μτφ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Arendt, H. (1988). *Το ολοκληρωτικό σύστημα*. (Γ. Λάμπας, μτφ.). Αθήνα: Ευρύαλος.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (2010). Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου. Στο: Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.
- Badiou, Al. (2005). *Metapolitics*. (J. Barker, trans.). London, N.Y.: Verso.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Ι. Σολομών, μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Biesta, G. (2006). Rethinking Democracy and its Place in a Critical Language for Education. *Contribution for the mini-conference: Toward a New Critical Language in Education*. Oxford. 2nd April. p. 1-12.
- Bookchin, M. (2009). *Η τρίτη επανάσταση. Λαϊκά κινήματα στην επαναστατική εποχή*. (Μ. Σαρηγιάννης, μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P, Passeron, J. Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, μτφ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood. p. 241–58. Retrieved 18/5/2014 from <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>
- Bourdieu, P. (2001). *Για ένα ευρωπαϊκό κοινωνικό κίνημα. Αντεπίθεση πυρών II*. (Κ. Διαμαντάκου, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2009). *Η ψυχική ζωή της εξουσίας. Θεωρίες καθυπόταξης*. (Τ. Μπέτζελος, μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Callois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. (Ν. Κούρκουλος μτφ.). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. Αθήνα: Γνώση.
- Campbell, P., MacKinnon, A. & Stevens, R.C. (2010). *An Introduction to Global Politics*. London: Willey-Blackwell.
- Castells, M. (1989). *The Informational City. Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process*. Oxford: Blackwell.
- Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. (Ε. Μποναφάτου, Ν. Παπαγεωργίου, μτφ.). Αθήνα: Προτάσεις.
- Clifford, J., Marcus G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. London: University of California Press.
- Cloke, P., Philo, C., Sadler, D. (1991). *Approaching human geography: an introduction to contemporary theoretical debates*. London: Paul Chapman.
- Cohen, L., Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Couloubaritsis, A., (Counselor, Hellenic Pedagogical Institute). (2007). Active citizenship education and sustainable development as pedagogical aims in the Greek primary school curriculum. 2nd South-European and Mediterranean Conference on Citizenship Identity and Culture. *The Challenge for Education*. April 10-11. University of Patras.
- Crespi, E., Aubry, S., Gomez, M., Thiele, B. (2014). *Υποβαθμίζοντας τα δικαιώματα: Το κόστος της λιτότητας στην Ελλάδα*. (Α. Bernard., Επιμ.). (Α. Γαβριήλ, μτφ.). Παρίσι: FIDH/HLHR.. προσπελάστηκε στις 20/7/2017 https://www.fidh.org/IMG/pdf/report_greece_human_rights_in_greek.pdf
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). (Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ιων.
- Crouch, C. (2006). *Μεταδημοκρατία*. (Α. Κιουπκιολής, μτφ.). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. (Μ. Λεοντσίνη, Επιμ.). (Φ. Σιατίτσας, μτφ.). Αθήνα: Τυποθήτω.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Debord, G. (2000). *Η κοινωνία του θεάματος*. (Σύλβια, μτφ.). Αθήνα: Διεθνής Βιβλιοθήκη.
- Dunkel, H.B. (1970). *Herbart and Herbartianism. An Educational Ghost Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferro, M. (2001). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο. (Π. Μαρκέτου, μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flitner, A. (1998). *Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή; Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής*. (Ι. Χριστιάς, μτφ.). Αθήνα: Τυποθήτω/Δαρδανός.
- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice in Fook, J., Pease, B. (Eds). *Transforming Social Work Pracrice. Postmodern critical perspectives*. London & N.Y: Routledge. p. 195-211.
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, History. In: P. Ribinow. *The Foucault Reader*. New York: Pantheon. p. 76-101.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978–79*. (M. Senellart, Ed.). (Gr. Burchell, trans.). New York: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι- Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού. Εμείς και τα παιδιά μας από τη γέννηση μέχρι και την εφηβεία*. (Σ. Σταυροπούλου μτφ.). Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1993). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. (Θ. Κονιαβίτης, Επιμ.-προλ.). (Ντ. Τριανταφυλλοπούλου, μτφρ.). (Δ. Γκράβαρης, επιμ. κειμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μία Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 63-120.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο, σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio*. (Κ. Χρυσafiδης, Επιμ.). (Ε. Νούσια, μτφ.). Αθήνα: Τυποθήτω/Δαρδανός.
- Goodman, S. W. (2012). Προϋποθέσεις και εξετάσεις ενσωμάτωσης στην Ευρώπη. Μια συγκριτική οπτική. Στο: Γ. Κουζέλης, Δ. Χριστόπουλος (Επίμ.). *Ιδιότητα του Πολίτη. Πολιτικός Λόγος, Ιστορία και Κανόνες σε Συγκριτικές προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Gutmann, A., Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Belknap-Harvard Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education. New edition with Preface and Epilogue*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Harkness, S., Super, C.M. (2005). Themes and variations: Parental ethnotheories in western cultures. In: K. H. Rubin, O. B. Chung (Eds.). *Parental beliefs, parenting and child development in cross-cultural perspective*. New York: Psychology Press. p. 61-79.
- Hobsbawm, E.J. (1994). *Εθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα, μύθος πραγματικότητα*. (Χρ. Νάντρις μτφ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Hodgkin, R. (1998). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. N.Y.: UNICEF.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Homo ludens*. (Π. Κονδύλης, Επιμ. σειράς). (Στ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος, μτφ.). Αθήνα: Γνώση.
- Isin F. E., Turner S. B. (Ed). (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage.
- James, A., Prout, A. (Ed.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- Kemmis, St., McTaggart, R., Nixon, Rh. (2014). *The Action-Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Kennedy, K. (2008). The Citizenship Curriculum: Ideology, Content and Organization. In: *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. (J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Eds.). London: Sage. p. 483-491.
- Khan, Z. S. (1994). *Τα δικαιώματα των παιδιών*. (Α. Στέση, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας: Μια εισαγωγή*. (Γρ. Μολύβας, μτφ.). Αθήνα: Πόλις.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Lyotard, J. Fr. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. (Κ. Παπαγιώργης, μτφ.). Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη 24. Αθήνα: Γνώση.
- Manville, P.B. (1990). *The origins of citizenship in ancient Athens*. Princeton: Princeton University Press.
- Maravall, J.M. (1996). «Η εμπειρία της νότιας Ευρώπης». Στο: *Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, Κοινωνία και πολιτική, Όψεις της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας 1974-1994*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Marshall T. H., Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. (Ο. Στασινοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Marshall, T.H. (1950). Citizenship and social class. In: Manza, J., Sauder, M. (2009). *Inequality and Society*. N.Y.: W.W. Norton & Co. p:148-154.
- Mayall, B. (1994). *Children's Childhoods. Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Mc Laren, P. (2010α). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο: Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 513-562.
- Mc Laren, P. (2010β). Κριτική Παιδαγωγική. Μία Επισκόπηση. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 279-330.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013). *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον Παγκόσμιο Καπιταλισμό και το Νέο Ιμπεριαλισμό*. (Κ. Θεριανός, μτφ.). Αθήνα: Τόπος.
- McNair, B. (1998). *Εισαγωγή στην πολιτική επικοινωνία*. (Κ. Κοσκινάς, Επιμ.). (Σ. Τσουρβάκα, μτφ.). Αθήνα: Κατάρτι.
- Mead, G. (1956). *The social psychology of George Herbert Mead*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York: University Press.
- O'Shea, K. (2003). *Education for democratic citizenship: policies and regulatory frameworks*. Strasbourg: Council of Europe.
- Popkewitz, Th. S. (2010). Comparative Studies and Unthinking Comparative "Thought". The Paradox of 'Reason' and its Abjections In: (M. A. Larsen,

- Ed). *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense publishers. p. 15-28.
- Queiroz, J. M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (Ιφ. Χριστοδούλου, Γ. Σταμέλος, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg & Δαρδανός.
- Ranciere, J. (1999). *Dis-agreement. Politics and Philosophy*. (J. Rose, trans.). Mineapolis-London: University of Minnesota Press. Προσπελάστηκε στις 9/11/2010 από <http://abahlali.org/files/Disagreement%20Politics%20and%20Philosophy.pdf>.
- Ranciere, J. (2009). *Το μίσος για τη δημοκρατία. Πολιτική, δημοκρατία, χειραφέτηση*. (Β. Ιακώβου, μτφ.-επίμετρο). Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). (Β. Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rousseau, J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. (Π. Γκέκα, Επιμ.). (Γ. Σπανός, μτφ.). τόμοι IV-V. Αθήνα: Πλέθρον.
- Rowe, D. (2005). Making good: why the links between behaviour policy, moral development and citizenship education need to be stronger. Conference: *Citized: International Journal of Citizenship and Teacher Education*. July 2005 - Proceedings. 1-18.
- Russell, B. H. (2006). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. 4th ed. Oxford: AltaMira Press.
- Sagor, R. (2011). *The action research guidebook. A four-stage process for educators and school teams*. Calif.: Corwin.
- Schmid, Manfred, G. (2000). *Θεωρίες της Δημοκρατίας*. (Ελ. Δεκαβάλλα, μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Schulz, W., Fraillon J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- Skidelsky, R. (2012). *Keynes: Επιστροφή στη διδασκαλία του*. (Λ. Τσουλφίδης, Επιμ.). (Χρ. Μεντζαλίρα, μτφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Tilly, Ch. (2007). *Κοινωνικά κινήματα 1768-2004*. (Θ. Τσακίρης, μτφ.). (Μ. Σπουρδαλάκης, επιμ. σειράς). Αθήνα: Σαββάλας.
- Torring, J. (1999). *New Theories of Discourse – Laclau, Mouffe and Zizek*. London: Blackwell.

- Torney-Purta J., Lehmann, R., Oswald. H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Van der Geest, S. (1996). Grasping the children's point of view? An anthropological reflection. In: P. Bush et al. (Eds.). *Children, medicines and culture*. N.Y, London: Hayworth Press. p. 337-346
- Vaughn Sh., Schumm Sh. J., Sinagub J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. SAGE: London
- Vegetti, M. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*. (Γ.Α. Δημητρακόπουλος, μτφ.). Αθήνα: Τραυλός.
- Vincent, S., Desautels, J. (2008). Teaching and learning Democracy in Education: Interweaving Democratic Citizenship into/through the Curriculum In: (E.D., Lund, Carr, R.P., Eds.) *Doing Democracy. Striving for Political Literacy and Social Justice*. New York: Peter Lang. p. 283-300.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία*, (Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Walker, T. L. (2008). *Education for Authentic Democracy: Capitalism, Oppression, and Freire's Critical Pedagogy for Liberation*. (Thesis, Master of Education (MEd)). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/2361>.
- Wolcott , H. F. (1995). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο 'εμείς' και οι 'άλλοι'. Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ. (Επιμ.). «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 27-48
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε., Τσαγκάρη, Μ. (2000). *Εγχειρίδιο για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αϊζενσταντ, Σ. Ν. (2011) *Οι μεγάλες επαναστάσεις και οι πολιτισμοί της νεωτερικότητας*. (Μ. Ε. Μαραγκουδάκης, Κ. Θεολόγου, Επιμ.). (Μ. Ε. Μαραγκουδάκης, μτφ.). Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Αλεξανδρόπουλος, Στ., (2001). *Θεωρίες για τη συλλογική δράση και τα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (Επιμ.). (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ανδρούσου, Αλ., Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Β. Χατζηνηκίτα, Επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2013). Πολιτική παιδεία της χειραφέτησης. (Π. Βήχος, επιμ.). <http://www.politikokafeneio.com/pedia/ntirkem289.htm>
- Άντερσον, Μπ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. (Π. Χαντζαρούλα, μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. (Γ. Αναστασοπούλου, μτφ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Αριστοτέλης. *Αθηναίων Πολιτεία*. (Γ. Κορδάτος, Επιμ.) (Γ. Κοτζιούλας, μτφ.). Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων 17. Αθήνα: «Ι. Ζαχαρόπουλος».
- Αριστοτέλης. *Πολιτικά I-III και IV-VIII*. (Γ. Κορδάτος, Επιμ.). (Π. Λεκατσάς, μτφ.). Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων 57, 58. Αθήνα: «Ι. Ζαχαρόπουλος».
- Ασκούνη, Ν. (1997). 'Μια μακρά πορεία στο χρόνο...': οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ. (Επιμ.). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 442-490.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ασπρίδης, Γ. Χατζηζαφειρίου, Θ. Μ. (2011). «*Πρώτα ο άνθρωπος, μετά η απληστία*». *Πώς η παγκόσμια οικονομική κρίση διαμορφώνει το κράτος πρόνοιας. Η περίπτωση της Ελλάδας*. ΕΣΔΟ. σ. 184-203. Προσπελάστηκε στις 23/4/2012 από http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2011/oral/12.pdf
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2000). *Το παιχνίδι. Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Βάνεγκεμ, Ρ. (2007). *Γενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπινου όντος*. (Χρ. Σαρίκα, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βατάλη, Β. (2007). *Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση. Αντιλήψεις και πρακτικές*. Α.Π.Θ.: Διπλωματική. Προσπελάστηκε στις 23/3/2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/100687/files/gri-2008-1003.pdf>.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Βισεντί, Λ. (1999). *Αγωγή και ελευθερία. Καντ και Φίχτε*. (Γ. Βώκος, Επιμ.). (Γ. Πρελορέντζος, μτφ.). σειρά: Φιλοσοφία και αναγνώσεις. Αθήνα: Πατάκης.
- Βώκος, Γ. (1996). Εισαγωγή. Στο: Σπινόζα, Μπ. *Πολιτική πραγματεία*. (Α.Ι. Στυλιανός μτφ.). Αθήνα: Πατάκης. σ. 9-88.
- Γαλανόπουλος, Κ. (2016). Παιδαγωγική και ελευθερία. Η διδασκαλία των επιστημών στην αντιαυταρχική και ελευθεριακή εκπαίδευση. *9ο Συνέδριο Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Διδακτικής των Επιστημών "Μια άλλη επιστημονική εκπαίδευση είναι δυνατή;"* Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Αθήνα: Μαράσλειο Διδασκαλείο. 11- 13 Νοεμβρίου.
- Γκατζιούφα, Ζ. (2007). *Το Πρόγραμμα της πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης. Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Α.Π.Θ.: Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή. Προσπελάστηκε στις 9/4/2015 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13398/2/GatzioufaMsc2008.pdf>
- Γκέφου – Μαδιανού Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου – Μαδιανού Δ. (Επιμ.). (1998). *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γκουγκουλή, Κ., Κούρια, Α. (2000). (Επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία. 19ος και 20ός αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκούντμαν, Π. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας. Υποχρεωτική δυσεκπαίδευση*. (Λ. θεοδωρακόπουλος, μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκράμισι, Α. (2005). *Γράμματα από τη φυλακή*. (Δ. Ραυτόπουλος, Φ. Χατζιδάκη, μτφ.) Αθήνα: Ηριδανός.
- Γουβιάς, Δ., Φωτόπουλος Ν. (2015). *Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ. Προσπελάστηκε στις 16/7/2017 http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/Gouvias_Fotopoulos-Kanep-GSEE.pdf
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π., (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη*. Αθήνα: Βάνιας.
- Δημούλης, Δ., Lunardi S. (2012). Η ιδιότητα του πολίτη ως πολλαπλός αποκλεισμός. Συγκριτικές παρατηρήσεις. Στο: Γ. Κουζέλης, Δ. Χριστόπουλος (Επίμ.). *Ιδιότητα του Πολίτη. Πολιτικός Λόγος, Ιστορία και Κανόνες σε Συγκριτικές προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκης. σ. 199-222.
- Εμβαλωτής, Α. (2009). *Νέα σχολικά βιβλία. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Πανελλαδική έρευνα*. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ Ινστιτούτο Ερευνών-Μελετών.
- Ευσταθίου, Κ. (2013). *Η επίδραση της διαφήμισης στην καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών*. Τ.Ε.Ι.Κ.: Διπλωματική. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Προσπελάστηκε στις 2/2/2016 από http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/sdo/mk/2013/EfstathiouKalliopi/attached-document-1390329353-236384-32534/Efstathiou_Kalliopi.2013.PDF
- Ζεργιώτης Ν.Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγοντας διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. σ. 219-238.
- Ζεύλας Π., (1999). *Η φιλοσοφία της πολιτικής αγωγής στην Ελληνική εκπαίδευση*. Πάντειο Παν/μιο, Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2002). Η ηθική της εκπαίδευσης: η μελαγχολία της αμφιθυμίας και η ασύμπτωτη επιθυμία. Στο: *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή, και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τόμ. Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός: 525-537.
- Θεοδωροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία: Ζητήματα Διαμόρφωσης Συνείδησης. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. 15-17 Νοεμβρίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου. σ. 228-237.
- Θωίδης, Ι. Δ. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Α.Π.Θ.: Διατριβή. ΠΤΔΕ. Φλώρινα. ΕΚΤ.
- Ψιλίτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. (Β. Αντωνόπουλος, Δ. Ποταμιάνος, μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

- Koutsouri, A. (2009) *Right, Democracy and Difference. An action-research in an elementary minority school in Thrace on the right to education and democracy.* Athens: IAIE Annual Conference *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi.* June 22th to June 26th.
- Καντ, Ε. (1944). *Κριτική του πρακτικού λόγου.* (Γ. Δ. Σκούρτσης, μτφ.). Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Καντ, Ε. (1977). *Κριτική του καθαρού λόγου.* (Αν. Γιανναράς, μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραδήμου, Μ. (2014). *Αξίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας.* Δ. Δ. Π. Μ. Σ. Α. Π. Θ.: Διπλωματική εργασία. Προσπελάστηκε στις 12/7/2016 <http://ikee.lib.auth.gr/record/135417/files/GRI-2014-13402.pdf>.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επίμ.). (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο.* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016) *Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου.* Στο: Γ. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα. (Επιμ.) *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* Ε.Κ.Π.Α. 19-21 Ιουνίου 2015. Προσπελάστηκε στις 12/6/2017 από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.248>.
- Καραμπέλης, Χ. (2004). *Η επεκτατική εφαρμογή της αρχής της ισότητας.* Τμήμα Νομικής. Τομέας Δημοσίου Δικαίου. Ε.Κ.Π.Α: Διπλωματική εργασία. Προσπελάστηκε στις 9/2/2015 από <http://www.greeklaws.com/pubs/uploads/439.pdf>.
- Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας.* (Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη, Κ. Σπαντιδάκης, μτφ.). Αθήνα: Ράππα.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα.* (Γ. Κατσαράς, Γ. Τύπας, μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000α). *Η άνοδος της ασημαντότητας.* (Κ. Κουρεμένος, μτφ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000β) *Υστερόγραφο στην ασημαντότητα. Είμαστε υπεύθυνοι για την Ιστορία μας.* (Τ. Παπαδοπούλου, Επιμ. & μτφ.). Αθήνα: Πόλις.

- Καστοριάδης, Κ. (2001). *Ανθρωπολογία, πολιτική, φιλοσοφία. Πέντε διαλέξεις στη Βόρειο Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κάτσεων, Χρ. (2012) *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου*. Ε.Κ.Π.Α.: Διδακτορική διατριβή. Τμ. Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. ΕΚΤ.
- Κατσούλη, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). *Πολιτική και εκπαίδευση, εκπαίδευση και πολιτική: Η «συνομιλία» του Κριτικού Γραμματισμού με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. τ.2. Α. (Α. Λιανανάκης, Επιμ.). ICODL. Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ απόστασεως Εκπαίδευση. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 8-10 Νοεμβρίου. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.578>.
- Κική, Γ. Π. (1998). *Μέσα μαζικής επικοινωνίας, δίκαιο της πληροφόρησης*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού (1995) *Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*. Εισηγητές: Χάμπερμας, Γιούργκεν, Κατσούλης, Παπαδημητρίου, Τζαβάρας, κ.ά. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κολιάδης, Ε. (1989). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τ. Α'. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Κονδύλης, Π. (1991). *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Ιστορική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κονιόρδος, Σ. & Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2010). *Φτώχεια, Ανισότητες και Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»: πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτζιάς, Ν. (1993). *Κράτος και πολιτική. Η διαλεκτική του κράτους*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2007). Πολυεγγραμματισμοί στη “Μελέτη του Περιβάλλοντος”. Στο: Ματσαγγούρας, Η.Γ. (Επίμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης. σ. 420-464.

- Κουτσούρη, Α, Θεοδωρίδης, Α. (2008) «Διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για τα δικαιώματα ανάπτυξης – εξέλιξής τους. Η περίπτωση ενός μειονοτικού σχολείου της Θράκης». Στο: Λουκία Μπεζέ (Επιμ.). *Έρευνες στην προσχολική και σχολική ηλικία*, Αλεξανδρούπολη: Δ.Δ.Π.Μ.Σ.– «Κοινωνικό – πολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση εμψυχωτών». σ. 287-313.
- Κουτσούρη, Α. (2006) Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Στο: *Παρουσίαση-Αποτίμηση-Δράσης Ελωδίας 2004-2206*. ΥΠ.Μ. & Θ. Ξάνθη. σ.11-37.
- Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (Επιμ.). (1991). *Η κουλτούρα των μέσων: μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*. (Α. Λυκιαρδοπούλου, Λ. Ζήση, Λ. Αναγνώστου, Χρ. Σ. Κορίνης, μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Λίποβατς, Θ. (1995). Το άγχος εμπρός στο μη-ταυτόν. Στο: *Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού. Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*. Αθήνα: Παρασκήνιο. σ. 107-111.
- Λοντρίδου, Π. (2010). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Διπλωματική εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Προσπελάστηκε στις 2/10/2017 <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41913/9210.pdf?sequence=1&isAll owed=y>
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγματέυση (σχολική) τάξη. Στο: Σολομών Ι. και Κουζέλης Μ. (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*, Τοπικά α'. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α. σ. 145-168.
- Μάκφερσον, Μπ. Κ. (1986). *Ατομικισμός και ιδιοκτησία*. (Ελ. Κασίμη, μτφ.). Αθήνα: Γνώση.
- Μανακόρντα, Μ. (1973). *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μανιτάκης, Α. (2007). Η Αθηναϊκή Δημοκρατία ως παράδειγμα αυτοπροσδιορισμού του πλήθους μέσω της αυτοκυβέρνησης του Δήμου. Στο: *Τιμητικός Τόμος για τον Ιωάννη Μανωλεδάκη*, τόμος ΙΙΙ, Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας. σ: 43-64.
- Μανιτάκης, Α. (2009). *Τι το κύριον της πολιτείας εστίν*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Μαρξ, Κ. (1978). *Κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. (Μπ. Λυκούδης, μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαστρογιαννόπουλος, Λ. (2007). *Η έννοια της Ελευθερίας στην Αρχαία Ελλάδα*. Α.Π.Θ.: Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε στις 9/6/2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/112439/files/MASTROGIANNOPOULOS.pdf>.

- Μουζέλης, Ν. (1991). *Οργάνωση και γραφειοκρατία*. Αθήνα: Μαθιουδάκης.
- Μπακαλάκη Α. (Επιμ.), (1994). Αθήνα: *Ανθρωπολογία, γυναίκες και φύλο*.
Αλεξάνδρεια.
- Μπαλιάς, Σ. (Επίμ.). (2008). *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαλιμπάρ, Ε. (1996). Σπινόζα: Πολιτική και Επικοινωνία. Στο: Μπ., Σπινόζα.
Πολιτική πραγματεία. (Α.Ι. Στυλιανός, μτφ.). Αθήνα: Πατάκης. σ: 247-294.
- Μπαλτάς, Χ. (2007) Πολιτοφροσύνη και παιδική ηλικία. Η επιστημολογία του
μαθήματος «Κοινωνική και Πόλιτική Αγωγή» στην Πρωτοβάθμια
εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης
Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Συνέδριο: *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. 4- 6
Μαΐου. Αθήνα.
- Μπερτράντ, Σ. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. (Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου, μτφ.).
Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρζουά, Μπ. (2000) *Φιλοσοφία και δικαιώματα του ανθρώπου. Από τον Καντ
έως τον Μαρξ*. (Γ. Φαράκλας, μτφ.). Αθήνα: Εστία.
- Νηλ, Α. Σ. (1989). *Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο*. (Ν. Μπαλής, Επιμ.). (Σ. Τσάμης,
μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η.
Κουρκούτας, Θ. Θάνος (Επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές,
κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις-ενταξιακές
προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος (μοτίβο Εκδοτική). σ. 19-38.
- Ντάβου, Μπ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας: μετατροπές
της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντελέζ, Ζ. (2002). *Ο Σπινόζα και το πρόβλημα της έκφρασης*. (Α. Στυλιανού, Π.
Γκούμα, Επιμ.). (Φ. Σιάτιτσας, μτφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Ντιούι, Τζ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, μτφ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τζ. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία*. (Μ. Μιχαλοπούλου, μτφ.). Αθήνα:
Γλάρος.
- Παπαδημητρίου Ζ. (1995). Ρατσισμός και μετανάστευση στο Κίνηση Πολιτών κατά
του Ρατσισμού. Στο: *Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*.
Αθήνα: Παρασκήνιο. σ. 50-60.
- Παπαδημητρίου, Γ. (1994). *Δίκαιο των Πολιτικών κομμάτων*. Αθήνα: Σάκκουλα.

- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η Ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Δ., Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο. σ. 15-52.
- Παπαδοπούλου, Τ. (Επιμ. & μτφ.). (2001). *Συνεντεύξεις του Κορνήλιου Καστοριάδη. Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Παπαϊωάννου, Κ. (1992). *Χέγκελ*. (Μ. Παπανικολάου. Χρ. Σταματοπούλου, Επίμ.). (Γ. Φαράκλας, μτφ.). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις Θεωρία 13.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο: Ε. Α., Γκότοβος, Γ., Μαυρογιώργος, Π., Παπακωνσταντίνου. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. ΜερΟΣ Β': Θέματα Εκπαιδευτικής Πράξης: κριτική προσέγγιση. σειρά: Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (Επιμ.). (1993). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πετρογιάννης, Κ.Γ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πεχτελίδης, Γ. (2004). *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διδακτορική Διατριβή. Τ.Ε.Α.Π.Η. ΕΚΤ.
- Πλάτων. Πολιτεία. (Ε. Παπανούτσος, Επιμ.). (Ι. Γρυπάρης, μτφ.). Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Πλάτων. *φαιδων* (Ι. Κορδάτος, Επιμ.). (Ε. Παπανούτσος, μτφ.)- *πρωταγόρας*, (Παπανούτσος Ε., Επιμ.) (Β. Τατάκης, μτφ.). Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων 13. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Πουλόπουλος, Χ.. (2014). *Κρίση, φόβος και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής*. Αθήνα: Τόπος.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. (Δ. Μπουνάνου, μτφ.). Τετράδια 17. Αθήνα: Νήσος.
- Ρουσσώ, Ζ. Ζ.. (2004). *Το κοινωνικό συμβόλαιο ή Αρχές πολιτικού δικαίου*. (Β. Γρηγοροπούλου, Επίμ.). (Β. Γρηγοροπούλου, Αλ. Σταϊνχάουερ, μτφ.). Αθήνα: Πόλις.

- Σακελλαρίου, Β. Μ. (2012). *Η αθηναϊκή δημοκρατία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρίκας, Ζ. (1984). (Επιμ.). *Αντόρνο, Λόβενταλ Μαρκούζε, Χορκχάιμερ. τέχνη και μαζική κουλτούρα. Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας: Τέχνη και μαζική κουλτούρα. Η βιομηχανία της κουλτούρας: Ο διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών. Τζαζ, η αιώνια μόδα. Ιστορικές προοπτικές της προοριζόμενης για το πλατύ κοινό κουλτούρας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Σιμόπουλος, Κ. (2008). *Βασανιστήρια και Εξουσία. Από την Ελληνορωμαϊκή Αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την Τουρκοκρατία ως την Εποχή μας*. Αθήνα: Πιρόγα.
- Σκουτερόπουλος Ν. Μ. (Επιμ.). (2006) *Οι αρχαίοι κυνικοί : Αποσπάσματα και μαρτυρίες / Συλλογικό έργο, Αντισθένης, Διογένης, Κράτης, Ιππαρχία, Μητροκλής, Ονησίκριτος, Φιλίσκος, Μένανδρος, Ηγησίας, Μόνιμος, Μενέδημος*. (Ν. Μ. Σκουτερόπουλος μτφρ.). (Π. Κονδύλης, Επιμ. σειράς). Αθήνα: Γνώση.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι., Μακρυνιώτη Δ. (1995). Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 80, 33-46.
- Σπανού, Κ. (2000). *Διοίκηση, Πολίτες και Δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σπανού, Κ. (2005). *Η πραγματικότητα των δικαιωμάτων*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σπινόζα, Μπ. (1996). *Πολιτική Πραγματεία*. (Α. Στυλιανού μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Σπρινγκ, Τζ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης*. (Ν.Β. Αλεξίου, μτφ). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *Homo Precarius. Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση. Θεματολογία. Μεθοδολογία υλοποίησης. Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στόχοι του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (2018) *Η Κριτική Εκπαίδευση για το Σχολείο των Κοινωνικών Αναγκών*, 20-22 Απρίλη.

Προσπελάστηκε στις 25/6/2018 από
http://mylessonplan.net/1st_Panhellenic_Conference_on_Critical_Education/?page_id=29

- Στυλιανού, Αρ. (2006). *Θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου*. Αθήνα: Πόλις.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)-ΥΠΕΠΘ.
- Τζαβάρας, Ν. (1995). Η προκατάληψη και ο Ξένος. Στο: Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού. *Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*. Αθήνα: Παρασκήνιο. σ. 61-67
- Τζάνη, Μ. (1998). *Το ιδεολογικό μήνυμα του ελληνισμού στην αγωγή του ανθρώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάτσος, Θ. Δ. (1975). *Προβλήματα Δημοκρατίας*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Ικαρος.
- Τσίρος, Ν. (2013). *Αξιοπρέπεια και δικαιώματα του ανθρώπου ως συγκείμενα της νεωτερικότητας*. (Δ. Ν. Λαμπρέλλης, Επιμ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσόμσκι, Ν. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. (Α. Φιλίππατος, μτφ.). (Ν. Κοτζιάς, Επιμ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και έθνος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας : "Ταυτότητες" και "διαφορές" στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα : Καστανιώτης.
- Φότεφ, Γκ. (1996). *Κοινωνία των πολιτών* (Γ. Σακαντάρης, μτφ.). Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Φουκό, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (Κ. Χατζηδήμου-Ι. Ράλλη, μτφ.). (Α. Σταύρου, Θεωρ.). Αθήνα: Ράππα.
- Φουκό, Μ. (1986). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. (Κ. Παπαγιώργης, μτφ.). (Π. Κονδύλης, Επιμ. σειράς). Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη -17. Αθήνα: Γνώση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκούλης, Γ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγματεύσεως της εκπαιδευτικής πολιτικής. στο: *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Δ., Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο. σ. 227-256.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, μτφ.). Αθήνα: Ράππα.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. (Χρ. Γιατζόγλου, Επιμ.). (Σ. Τσάμης μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το Σχολείο του Λαού*. (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, μτφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαμπιαούρης, Κ. (2005). *Δημιουργία υβριδικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο για την προώθηση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών: μία σύνθετη διδακτική παρέμβαση και μελέτη της τηλε-διδασκαλίας και τηλε-συνεργασίας σε τρία δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. ΕΚΠΑ: Διατριβή. ΠΤΔΕ. ΕΚΤ.
- Χατζαργυρού, Στ. Α. (2015). *Η έννοια του πολίτη στον Αριστοτέλη και στον T.H. Marshall*. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Α.Π.Θ.: Διπλωματική. Προσπελάστηκε στις 6/8/2018. <http://ikee.lib.auth.gr/record/284822/files/GRI-2016-17310.pdf> .
- Χελντ, Ντ. (2007). *Μοντέλα Δημοκρατίας*. (Γ. Βογιατζής, Επιμ.). (Μ. Τζιάντζη, μτφρ.). σειρά: Θεωρία-Ιδέες. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Χολτ, Τζ. (1989). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών. Απόδραση από την παιδική ηλικία*. (Ν. Μπαλής, μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χριστιάς, Ι. (1998). *Από την πατριδογνωσία στη μελέτη περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική και τα προβλήματα του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ψαρρού Ν., (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. (Χρ. Σταυρόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Επιστημονικά άρθρα

- Agamben G. (2008). Beyond Human Rights. *Social Engineering*, 15, 90-95.
- Agar, H. M. (1982). Toward an Ethnographic Language. *American Anthropologist*, *New Series*, 84 (4), 779-795. Blackwell. <http://www.jstor.org/stable/676490>
- Anttiroiko A. V. (2015). *Networks in Manuel Castells' theory of the network society*. MPRA. Προσπελάστηκε στις 27/7/2018 από <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/65617/>
- Appiah, K. A. (2008). Education for Global Citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 83-99.
- Battersby, D. (1981). The Use of Ethnography and Grounded Theory in Educational Research. *McGill Journal of Education*, 16(1), 91-99. <http://mje.mcgill.ca/article/view/7383/5313>
- Becker, S. H. (1958). Problems of Inference and Proof in Participant Observation. *American Sociological Review*, 23(6), 652-660. <http://www.jstor.org/stable/2089053>
- Beder, Sh. (2008) The Corporate Assault on Democracy. *The International Journal of INCLUSIVE DEMOCRACY*, 4(1). Προσπελάστηκε στις 26/1/2016 από http://www.inclusivedemocracy.org/journal/vol4/vol4_no1_beder.htm/
- Bessette, M. J. (1994). The Mild Voice of Reason: Deliberative Democracy and American National Government. *Journal of Policy History*, 8 (3), 383-386. Προσπελάστηκε στις 12/3/2012 από <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-policy-history/article/deliberative-congress-legislative-studies-reconsidered-bessette-joseph/>
- Biesta, G (2007) Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence. *Scottish Educational Review*.40(2), 38-52.
- Bobbio, N. (1998). Κοινωνία των πολιτών. (Ζ. Ασημακοπούλου, μτφ.), *Κοινωνία των πολιτών*. 1, 57-70.

- Boman, Y. (2006). The struggle between conflicting beliefs: on the promise of education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 545-568. Προσπελάστηκε στις 30/3/2010 από <https://doi.org/10.1080/00220270600670783>
- Bourdieu, P. (2003) Participant Objectivation. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281 -294. Προσπελάστηκε στις 7/1/2012 από <http://www.jstor.org/stable/3134650>
- Cockburn, T. (2005). Children as Participative Citizens: A Radical Pluralist Case for “Child-friendly” Public Communication. *Journal of Social Sciences, Special Issue*, 9, 19-29.
- Cohen, H. J. (2000). Problems in the Field: Participant Observation and the Assumption of Neutrality. *Field Methods*, 12(4), 316–333.
- Colarelli O'Connor, G, Rice P. M., Peters L., Veryzer W. R. (2003). Managing Interdisciplinary, Longitudinal Research Teams. Extending Grounded Theory-Building Methodologies. *Organization Science*, 14(4), 353-373. <http://www.jstor.org/stable/4135115>
- Corsaro, W.A., Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Delanty, G. (2007). European Citizenship: A Critical Assessment. *Citizenship Studies*, 11 (1), 64.
- Fabian, J. (1995). Ethnographic Misunderstanding and the Perils of Context. *American Anthropologist, New Series*, 97(1) 41-50.
- Fishkin S. J., Luskin C. R. (2005). Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion. *Acta Politica*, 40(3), 284-298.
- Garth, B., Aroni, R. (2003). ‘I Value What You have to Say’. Seeking the Perspective of Children with a Disability, Not Just their Parents. *Disability & Society*, 18(5), 561–576. Carfax
- Giroux, H., (2012). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής. (Κ. Θεριανός, μτφ.). *Πωγμές εν Τάξει*, 15, 60-64. Προσπελάστηκε στις 21/7/2018.
- Goldstein K. S. (1990). *A guide for field workers in folklore*. Omigraphics Inc. Retrieved 12/3/2015 from <https://www.worldcat.org/title/guide-for-field-workers-in-folklore/oclc/969876644?referer=di&ht=edition>
- Guilherme, M., Dietz, G. (2015) Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal*

- of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. Προσπελάστηκε στις 12/2/2018
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17447143.2015.1015539>
- Hardman, C. (1973). "Can there be an anthropology of children?" *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 4(2), 85-99.
- Hatch, A. J. (1990). Young Children as Informants in Classroom Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 251-264.
- Hirschfeld, L. (2002) Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104 (2), 611-627.
- Hong K. L., Duff W. R. (2002). Modulated Participant-Observation: Managing the Dilemma of Distance in Field Research. *Field Methods*, 14, 190–196.
Προσπελάστηκε στις 2/5/2010 από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/228-237_oral.pdf<http://www.jstor.org/stable/682378>.
- Γ' Anson J., Allan J. (2006). Children's rights in practice: a study of change within a primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 11, 265–279.
- Jackson, P. (1983). Principles and Problems of Participant Observation. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 65(1), 39-46. Blackwell
Προσπελάστηκε στις 14/6/2011 από <http://www.jstor.org/stable/490843>.
- Johnson C. J., Avenarius C., Weatherford J. (2006) The active participant-observer: Applying social role analysis to participant observation. *Field Methods*, 18, 111-134. Sage.
- Kazmi, Y. (1997). Foucault's Genealogy and Teaching Multiculturalism as a Subversive Activity. *Studies in Philosophy and Education*, 16(3), 331-345.
- Kubow, P.K., Fischer, J.M. (2006). Democratic concept development: A dialogic process for developing education curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 1(3), 197-219.
- Leshem, Sh., Zion, N., Friedman, A. (2015). A Dream of a School: Student Teachers Envision Their Ideal School. *Sage journals*, 5(4), 1-8. Προσπελάστηκε στις 22/6/2016 από <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015621351>
- Lewis, A. (1992). Group Child Interviews as a Research Tool. *British Educational Research Journal*, 18, 413-442.

- Liew, J. (2012). *Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table*. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- Marcus E. G. (1995). Ethnography in/of the World system: The emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
Προσπελάστηκε στις 29/7/2018
<http://www.dourish.com/classes/readings/Marcus-MultiSitedEthnography-ARA.pdf> προσπελάστηκε στις 17/6/2019.
- McLellan, El., MacQueen M. K., Neidig L. J. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*. 15, 63-84.
- Morgan M., Gibbs S., Maxwell K., Britten N. (2005). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2, 5-20.
- O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, 1, 1-36. Dublin: AISHE.
- Ranciere, J. (2001). *Ten Theses on Politics*. *Theory & Event*. Προσπελάστηκε στις 2/7/2016 από <http://www.after1968.org/app/webroot/uploads/RanciereTHESESONPOLITICS.pdf>
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M., Day, D. M. (2002). Adolescents' and Mothers' understanding of children's rights in the home. *Journal of Research on Adolescence*, 12(3), 373-398.
- Schwartz S. M., Schwartz Green Ch. (1955) Problems in Participant Observation, *The American Journal of Sociology*, 60(4), 343-353.
- Tarrow, S. (1995) The Europeanisation of Politics. Reflections from a Social Movement Perspective. *West European Politics*, 18(2), 223-251.
- Veeran, V. (2004). Working With Street Children: A Child-centred Approach. *Political Science and Sociology*, 10(4), 359-366. Carfax.
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History*, 45(4), 650-679. Προσπελάστηκε στις 21/6/2015 από <http://www.jstor.org/stable/3879492>
- Watson, J. (2006). Every Child Matters and children's spiritual rights: does the new holistic approach to children's care address children's spiritual well-being?

- International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), 251–263. University of East Anglia, Routledge.
- Wyness, M. (2008). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218.
- Zur, A. Ravid, R. (2017). Designing the ideal school as a transformative process: an approach to promoting teacher identity in pre-service teachers. *Teaching in Higher Education*, 8, 1-17. doi:10.1080/13562517.2017.1360271.1080/13562517.2017.1360271.
- Αθανασίου, Α., Τσιμουρής, Γ. (2013) Χαρτογραφώντας την πολιτική των συνόρων. Σώματα, τόποι, απεδαφοποιήσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 140-141 Β'–Γ', 3-37.
- Αυγητίδου, Σ. (2002). Μεθοδολογικά ζητήματα της παιδικής ηλικίας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Μηνιαία επιστημονική επιθεώρηση. Τ.Θ'. 34*, 59- 82. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βεργίδης, Δ., Σταμέλος, Γ. (2007). Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Π.49, 199-227.
- Γιαννακόπουλος, Δ. (2005). Η γένεση του ευρωπαϊκού Κράτους Πρόνοιας (welfare state) και η ανάδειξη της παιδείας ως δημόσιου αγαθού. *Μέντορας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Προσπελάστηκε στις 12/3/2010 από http://dide.voi.sch.gr/Downloads/File/article_V.pdf
- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2012) Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 5, 85-97. www.pedagogy.gr - τχ. 5/2012.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 5-6, 55-82.
- Koutsouri, A. (2009). Right, Democracy and Difference. An action-research in an elementary minority school in Thrace on the right to education and democracy. Athens: *IAIE Annual Conference Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. June 22th to June 26th.
- Καλογιάννης, Δ. Ν. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της. Ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις

και συνοδευτικές αξίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 41, 140-164.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (χ.χ.) (υπό έκδοση ΚΕΜΕ). *Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου*. προσπελάστηκε στις 17/7/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7396/7119.pdf>

Μουζέλης, Ν. (2004) Νεωτερικότητα, ύστερη ανάπτυξη και κοινωνία των πολιτών. *Κοινωνία των Πολιτών*, 1, 40-52.

Μπαλιμπάρ, Ε. (1986). Για τη μαρξιστική έννοια του «καταμερισμού της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας» και την πάλη των τάξεων. (Χρ. Θεοχαράς, μτφ.). *Θέσεις. Τριμηνιαία Επιθεώρηση*, 17. Οκτώβριος – Δεκέμβριος. Αθήνα: Νήσος.

Παπαρρηγόπουλος, Ι. Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία*. 2-3, 1-25. Προσπελάστηκε στις 9/10/2018 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/607/607>.

Παυλίδης, Π. (2004) Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΑ, 41, 65-88.

Σολομών, Ι., Μακρυνιώτη Δ. (1995). Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκοουλτούρες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 33-46.

Πηγές

- Best, St. (2008). Η Κουλτούρα της Κρίσης και η παρακμή της Επαναστατικής Πολιτικής. Στο: Φωτόπουλος, Τ. (Μάης 2008) *Περιεκτική Δημοκρατία, 17* (προδημοσίευση από Best, St. (Επιμ.) (2008). *Παγκοσμιοποιημένος Καπιταλισμός, Έκλειψη της Αριστεράς και Περιεκτική Δημοκρατία*. Αθήνα: Κουκίδα). Προσπελάστηκε στις 5/7/2017 από http://www.inclusivedemocracy.org/pd/is17/issue_17_takis_castoriadis.htm#edn1
- Council of Europe (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe.
- CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) supporting inclusion, challenging exclusion. (1994). *The UNESCO Salamanca Statement*. Προσπελάστηκε στις 27/7/2018 από <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>.
- European Commission. (2017). *Social Scoreboard 2017. Headline indicators: descriptions and highlights*. Luxembourg: European Union.
- Hoskins, Br. Van Nijlen, D. (2007) *Active Citizenship for Democracy. Report of the fourth meeting of the research network*, CRELL. Strasbourg: Council of Europe. 2-3 July 2007. Προσπελάστηκε στις 13/7/2012 από <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/pd-in-5-points-el.pdf>
- Jus (ερμηνεία). (2018). In: *Black's Law Dictionary*. Προσπελάστηκε στις 2/9/2019 από <https://thelawdictionary.org/jus/>.
- OECD. (1996,16-17 January). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level*. Προσπελάστηκε στις 22/4/2016 από <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A25305>
- OECD. (2001). *Lifelong Learning for all, Policy Directions*. Προσπελάστηκε στις 19/6/2016 από [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- Paidia escuela libre. (Το ελευθεριακό σχολείο της Μέριδα). Η επίσημη ιστοσελίδα <http://www.paideiaescuelalibre.org/portada>.
- W.H.O.-World Health Organization. (2018/9). *Gaming disorder*. Προσπελάστηκε στις 5/11/2018 από <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/>

Eurostat: Στο 26,8% η ανεργία στην Ελλάδα, τον Μάρτιο. Άνεργοι σχεδόν οι 6 στους 10 νέους κάτω των 25 ετών. (2013, 1/7). *Καθημερινή*. Προσπελάστηκε στις 28/7/2014 από

http://www.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_kathremote_1_01/07/2013_506746.

Απολύσεις εκπαιδευτικών/Οι κινητοποιήσεις της ΟΛΜΕ - Όχι στις υποχρεωτικές μετατάξεις - Όχι στις διαθεσιμότητες – απολύσεις» (12/07/2013) *AlfaVita. Εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο*. Προσπελάστηκε στις 2/7/2014 από <http://www.alfavita.gr/tags/%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD>

Αυτοοργάνωση στην εκπαίδευση. Το Σύγχρονο Σχολείο της Βαρκελώνης ή Μοντέρνο Σχολείο (Φρανσίσκο Φερέρ, 1901-1906). Προσπελάστηκε στις 2/9/2016 από <https://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1015>

Βερναρδάκης, Χ. (2007-8). *Τα ελληνικά πολιτικά κόμματα μετά τη μεταπολίτευση*. Σημειώσεις ακαδημαϊκού έτους 2007-8. Μάθημα 10. Προσπελάστηκε στις 11/8/2018 από <http://www.vernardakis.gr/article.php?id=246>

Βουλή των Ελλήνων (2013) *Σύνταγμα της Ελλάδας.. Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*. Τμήμα εκδόσεων και εκτυπώσεων της Βουλής των Ελλήνων. Προσπελάστηκε στις 19/7/2016 από https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf.

Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. (2013). *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Εθνικό Σχέδιο Δράσης*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο. Προσπελάστηκε στις 17/6/2018 από <http://www.opengov.gr/ministryofjustice/wp-content/uploads/downloads/2013/12/Dikaiomata.pdf>

Γεωργιάδου, Π. (2014). Νέοι και Πολιτικές Απασχόλησης. *Ενημέρωση. ΙΝΕ/ΓΕΣΣΕΕ*, 217. σ. 2-15.

Γρίβας, Κλ. (10-02-2013). Βασανιστήρια. Οργανικό στοιχείο του "πολιτισμού" της βαρβαρότητας. *Το Χωνί*.

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Διδακτικά εγχειρίδια Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού (ΚΠΑ, Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά). *Φωτόδεντρο-Εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού περιεχομένου*. ΥΠΕΠΘΑ. <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του Ανθρώπου (2018). *Θεματικό Δελτίο – Δουλεία, ειλωτεία και αναγκαστική εργασία*. Προσπελάστηκε στις 17/2/2018 https://www.echr.coe.int/Documents/FS_Forced_labour_ELL.pdf.

Εκπαιδευτική Παρέμβαση του Α΄ Συλλόγου Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε. (2010), Κριτική στα νέα βιβλία και άλλα σχετικά άρθρα. *Εκπαιδευτικός αντίλογος 13*, προσπελάστηκε στις 2/7/2010 από <http://www.paremvasis.gr/old-site/po/index.html>.

Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΤΑ). (χ.χ.). *Ιθαγένεια και Υπηκοότητα: Το ίδιο πράγμα*. Δελτίο τύπου. Προσπελάστηκε στις 2/7/2017 από <https://www.hlhr.gr/>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (30.4.2004) Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010. *Βασικά μηνύματα του συμβουλίου και της επιτροπής προς το ευρωπαϊκό συμβούλιο. Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (2004/C 104/01)*. Προσπελάστηκε στις 12/12/2011 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=EL)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2.10.1997) *Συνθήκη του Άμστερνταμ*. Λουξεμβούργο. Προσπελάστηκε στις 15/6/20013 από https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdf

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (31.08.1992) αριθ. C 224 της σ. 0056 - Ενοποιημένη έκδοση *Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ενοποιημένη απόδοση Άμστερνταμ)-Μέρος πέμπτο: Τα όργανα της Κοινότητας - Τίτλος I: Διατάξεις περί των οργάνων-Κεφάλαιο 1: Τα όργανα - Τμήμα 1: Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Άρθρο 191 - Άρθρο 138Α - Συνθήκη ΕΚ (ενοποιημένη απόδοση Μάαστριχτ)*. Προσπελάστηκε στις 3/5/2018 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:11997E191&from=EL>

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (10.11.1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ*. Ενοποιημένη έκδοση C 340 σ. 0261. Προσπελάστηκε στις 16/6/2015 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1997:340:FULL&from=EL>

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (10.3.2001). *Συνθήκη της Νίκαιας C80*. Λουξεμβούργο. Προσπελάστηκε στις 15/6/20013 από https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/el_nice.pdf

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2010). *Ενοποιημένη απόδοση της συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Συνθήκη Λισαβόνας και Χάρτης δικαιωμάτων)*. C83. Προσπελάστηκε στις 15/6/20013 από <http://www2.parliament.cy/parliamentgr/101/codified%2030%20march%202010.pdf>.

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (390/2014). *Θέσπιση προγράμματος «Ευρώπη για τους πολίτες. Εθνικό σημείο επαφής 2014-2020»*. Λουξεμβούργο. προσπελάστηκε στις 6/7/20016 από <http://efc.ypes.gr/wp-content/uploads/2014/04/kanonismosProgr.pdf> και http://efc.ypes.gr/?page_id=556

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Μετανάστευσης και Εσωτερικών Υποθέσεων. *Πρόγραμμα «Ευρώπη για τους Πολίτες» 2014-2020*. Προσπελάστηκε στις 5/7/2018 από https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/2018_programme_guide_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2009). *Προώθηση της Ισότητας. Δράσεις για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων*. Προσπελάστηκε στις 13/2/201 από <http://ec.europa.eu/progress>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Στρατηγική δέσμευση για την ισότητα των φύλων 2016-19*. Προσπελάστηκε στις 12/6/2018 από http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=45146

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή. (χ.χ.). *Η συμμετοχική δημοκρατία σε πέντε σημεία*. Bruxelles: Μονάδα «Επισκέψεις και εκδόσεις». Προσπελάστηκε στις 13/7/2012

<https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/pd-in-5-points-el.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). *Βασικές αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Προσπελάστηκε στις 22/7/2018 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Ζώρας Κ. (9-08-2018). Φύση, θεσμοί και πρόσωπα. *ΕΦημεριδα ΣΥΝτακτων*. Προσπελάστηκε στις 23/8/2018 από <https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/206655/>

Καρακατσάνη, Δ. (2005) “Ιδιότητα του Πολίτη”- Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία και την Ειρήνη. *Σημειώσεις Εαρινού Εξαμήνου*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καρακατσάνη, Δ. (2010-11) *Σημειώσεις για το μάθημα: Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Καστοριάδης, Κ. (1992) στο *Έκθεση-Έκφραση για το Λύκειο*. τ. 3. ΟΕΔΒ. Αθήνα. σ. 127-129.

Καστοριάδης, Κ. (2003). *The rising tide of insignificance*. Προσπελάστηκε στις 17/7/2016 από <http://www.notbored.org/RTI.pdf>.

Κοτσιφάκης, Θ. (31-7-2016). Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Κυριακάτικη Αυγή*. Προσπελάστηκε στις 26/1/2017 από <https://www.ipaideia.gr/paideia/oi-dapanes-gia-tin-ekpaideusi-arthro-sti-kiriakatiki-augi-31-7-16>

Κριτική στα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Προσπελάστηκε στις 6/7/2014 από http://www.smarinis.gr/nea_biblia%20dimotikou.pdf

Μαντζαρίδης, Γ. (2011). *Οι έννοιες του θεσμού και του χαρίσματος*. Πεμπτούσια. 13 Μαΐου. Προσπελάστηκε στις 2/7/2015 από <https://www.pemptousia.gr/2011/05/i-ennies-tou-thesmou-ke-tou-charismat/>

Ν. 4304/ΦΕΚ Α 234/23.10.2014. *Έλεγχος των οικονομικών και πολιτικών κομμάτων και των αιρετών αντιπροσώπων Βουλής και Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και άλλες διατάξεις*. Προσπελάστηκε στις 2/1/2018 από <http://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n%204304.htm>

Νόμος 2101/1992 - ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*. Προσπελάστηκε στις 2/11/2010 από <https://www.e-nomothesia.gr/inner.php/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html?print=1>

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση (1/8/2016). *AlfaVita. Εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο*. Προσπελάστηκε στις 22/3/2017 από <http://www.alfavita.gr/apropsin/oi-dapanes-gia-tin-ekpaideysi#ixzz5OobC2HUw>.

Π.Ι. ΥΠΕΠΘΑ. Κεντρική σελίδα αναλυτικών προγραμμάτων. Προσπελάστηκε στις 2/3/2015 από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=11&ep=87

Π.Μ. (χ.χ.) *Παρατηρητήριο Μετάβασης (από την εκπαίδευση στην εργασία)* προσπελάστηκε στις 14/4/2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>.

Παλαιοκρασσάς, Στ. (2007). *Έκθεση Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με βάση την Έρευνα του Π.Ι. «Σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών ΤΕΕ με την Αγορά Εργασίας*. Π.Μ. Αθήνα. Προσπελάστηκε στις 14/4/2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>

Παπαϊωάννου, Κ. (2001). Παγκοσμιοποίηση – Γένοβα Για ποιο πράγμα μιλάμε;. *ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ. Σάββατο 8 Σεπτεμβρίου*. Προσπελάστηκε στις 10/12/2010 από <http://www.critici.gr/FilesPDF/m-010908-pagkosmioiisi-genova.pdf>.

Παπαντωνίου Κ. (2013). «Όχι στην Ευρώπη Φρούριο» *Αυγή*. 8/6/2013. Προσπελάστηκε στις 9/6/2013 από <http://www.avgi.gr/article/429847/-oxi-stin-europi-frourio->.

Παρεμβάσεις Α/θμιας Εκπ/σης - Παιδαγωγικός Όμιλος, <http://www.paremvasis.gr/old-site/po/index.html#4>

Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας. (2-2-2017). *Τροποποίηση της Απόφασης Ίδρυσης του Περιφερειακού Θεματικού Δικτύου Αγωγής Υγείας με τίτλο «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»*. Εγκύκλιος. Προσπελάστηκε στις 11/12/2017 από <http://vm-dipea.a.thess.sch.gr/dipea/index.php/component/content/article/33-2015-09-15-06-19-42/2292-2017-02-13-09-36-44>

Πεχλιβανίδης, Τ. (2002). *Μεταβιομηχανική κοινωνία, μεταφορντισμός, μεταμοντερνισμός. Μετάλλαξη ή μεταμόρφωση; Θέσεις*. 78. Προσπελάστηκε στις 22/3/2010 από

[http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=768
&Itemid=29](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=768&Itemid=29)

Πολίτης, Α. (2016). *Σημειώσεις του μαθήματος Παιδαγωγικά*. ΤΕΙ Σερρών. Τμήμα Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Προσπελάστηκε στις 4/7/2017 από <http://teachers.cm.ihu.gr/politis/Shmeioseis.pdf>

Πούλιος, Ι., Καραγκιόζη, Φ., Δεμιρτζή, Κ. (χ.χ.) *Οδηγός δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Παιδιά και Διαδίκτυο*. Περιφερειακό Δίκτυο Σχολείων Κεντρικής Μακεδονίας. Δ.Π.Ε.Σ. & ΟΑΣΙΣ. Προσπελάστηκε στις 26/6/2017 από http://vm-dipe-a.thess.sch.gr/dipea/images/docs_2015/agwgi_ygeias/Paidia_Diadiktyo_15-9-2014.pdf.

Σακελλαρόπουλος, Σπ. (2002). Η σημασία και ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στη σύγχρονη εποχή. Η ειδική περίπτωση της ευρωπαϊκής ένωσης. *Θέσεις*, 81, Οκτώβριος – Δεκέμβριος.

Σαλτού, Ε. (2013). Έλληνες μαθητές. Σκληρά εργαζόμενοι αλλά με χαμηλή βαθμολογία. *Τα Νέα* (12/3). Προσπελάστηκε στις 20/3/2014 από <https://www.tanea.gr/2013/03/12/greece/ellines-mathites-sklira-ergazomenoi-alla-me-xamili-bathmologia/>

Σαμίρ Αμίν: Σήμερα ο καπιταλισμός κινείται προς τη βαρβαρότητα, *Αυγή*. Κυριακή 26 Οκτωβρίου 2014.

Συσσίτια στα σχολεία από το υπουργείο Παιδείας. (30/1/ 2012). Προσπελάστηκε στις 21/7/2013 από http://news247.gr/eidiseis/koinonia/paideia/syssitia_sta_sxoleia_apo_to_ypourgeio_paideias.1598036.html

Σωτηρόπουλος, Χρ. (2017). *Από την Αιδώ των σπηλαίων στα σύγχρονα φιλελεύθερα συντάγματα*. Ε.Κ.Π.Α.: Διπλωματική. Προσπελάστηκε στις 2/1/2018 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2183549/theFile>

Τα στελέχη εκπαίδευσης και οι επικίνδυνες αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. (3/9/2018). *AlfaVita*. Εκπαιδευτικό ενημερωτικό δίκτυο. Προσπελάστηκε στις 3/7/2018 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ta-stelehi-ekpaideysis-oi-epikindynes-armodiotites-ton-sylogon-didaskonton-kai-i/>

Τερζάκης, Φ. (2009). Η απατηλή ρητορεία των δικαιωμάτων. *Πανοπτικόν*, 12, 53-57.

- Το Μοντέρνο Σχολείο του Ferrer* (2015) (McCabe, J., *The origins and the ideals of the modern school*). (Κολλεκτίβα Μικρό δέντρο, μτφ.). Προσπελάστηκε στις 3/9/2016 από https://animmusnecandi.blogspot.com/2018/07/blog-post_30.html
- Τσιάκαλος, Γ., *Πολιτισμός και βαρβαρότητα στις εκλογές θεσμικών οργάνων*. προσπελάστηκε στις 3/9/2018 από <http://www.syllogosperiklis.gr/>
- Τσιμπούκης, Π. (16/10/2018). Πικραμμένος: Η κρίση των θεσμών και οι κυβερνητικές μεθοδολογίες *Πρώτο θέμα*. Προσπελάστηκε στις 19/10/2018 <https://www.protothema.gr/politics/article/830082/p-pikrammenos-i-krisi-ton-thesmon-kai-oi-kuvernitikes-methodologies/>
- Τσουκαλάς, Κ. (12/2/2012). Η ελληνική κοινωνία μπροστά στην ευρωπαϊκή διγλωσσία. *Ενθέματα της Αυγής*. Προσπελάστηκε στις 22/3/2012 από <https://enthemata.wordpress.com/2012/02/12/tsoukalas-3/>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.Α., Π.Ι. (2010) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*. Προσπελάστηκε στις 20-10-2014 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. (2005). *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.: Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Δημοτικό*. (Φ.Ε.Κ., τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13.3.2003). Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.Α. *Γενικό μέρος του ΔΕΕΠΣ*. Προσπελάστηκε στις 11/6/2017 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Φ.82215/18303 *Παροχή διευκρινίσεων σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των όρων «ιθαγένεια», «υπηκοότητα» και «εθνικότητα»*. Υπουργείο Εσωτερικών. (9/7/2013). Αθήνα. http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/eggr_f_82215_090713.pdf προσπελάστηκε στις 1/8/2017.
- ΦΕΚ 303/13-3-2003. *ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Δημοτικού-Γυμνασίου σ.230-250*. Προσπελάστηκε στις 5/8/2011 από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>.
- ΦΕΚ 64/Α/28-6-2015. *Πράξη νομοθετικού περιεχομένου. Κατεπείγουσα ρύθμιση για την οργάνωση της διαδικασίας διεξαγωγής του δημοψηφίσματος της 5ης*

- Ιουλίου* 2015. Προσπελάστηκε στις 31/3/2016 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-bouli-bouleutes/dhmopsifisma/prakse-nomothetikou-periekhomenou-28-6-2015-a-64.html>
- ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996. Ν. 2413. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Προσπελάστηκε στις 26/6/2010 από http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf
- Φραγκονικολόπουλος, Α. Χρ. (Χ.Χ.). *Το ζήτημα της Δημοκρατίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. (Ν. Μαραβέγιας, Επιμ.) προσπελάστηκε στις 11/2/2019 από [.http://jeanmonnetchair.jour.auth.gr/wp-content/uploads/2016/10/Maravegias.pdf](http://jeanmonnetchair.jour.auth.gr/wp-content/uploads/2016/10/Maravegias.pdf)
- Φραγκούλης, Γ. Ε. (2016). *Βασανιστήρια, ανθρώπινη αξιοπρέπεια, έννοια κρατούμενου*. προσπελάστηκε στις 7/8/2018 από http://gefragoulis.blogspot.com/2016/09/blog-post_4.html
- Φωτόπουλος, (2008, Άνοιξη/Καλοκαίρι) *Περιεκτική Δημοκρατία, 17* https://www.inclusivedemocracy.org/pd/is17/issue_17_takis_prosfates_theoritikes.htm
- Φωτόπουλος, Τ. (1992 - 1995). *Κοινωνία & Φύση*. Προσπελάστηκε στις 16/2/2017 από <http://www.inclusivedemocracy.org/pd/>
- Χατζηγιάκης, Σ. (23/5/2017). Οι πραγματικοί υπεύθυνοι της σημερινής κρίσης. *Εφημερίδα των Συντακτών*. Προσπελάστηκε στις 16/7/2017 από <http://www.efsyn.gr/arthro/oi-pragmatikoi-ypeythynoi-tis-simerinis-krisis>.
- Χατζηϊωάννου Σ., Π. (1988). Κοινωνιολογία, μεθοδική ανάλυση της ύλης του σχολικού βιβλίου, έρευνα της κοινής γνώμης. Τεχνική της σφυγμομέτρησης - φορείς και παράγοντες επηρεασμού. Γρηγόρης. Αθήνα. σ. 275-279. στο Παπακωνσταντίνου, Κ., Κατσίρας Λ. (χ.χ.). *Πολιτική και Δίκαιο. Β' Λυκείου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2019). *Η παιδοκεντρική διάσταση της μάθησης (παρουσίαση)*. Προσπελάστηκε στις 3/9/2019 από <https://slideplayer.gr/slide/1985547/>

Παράρτημα

A. Ερευνητικές φόρμες

I. Το ερωτηματολόγιο της προ-έρευνας

12 Μαΐου 2011

Ενημερωτική επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορά μία ερευνητική προσπάθεια που έχει σαν στόχο να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το γνωστικό αντικείμενο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Αυτή η προσπάθεια εντάσσεται στα πλαίσια μίας διδακτορικής διατριβής που στόχο έχει να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών για τις έννοιες της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων του παιδιού στο χώρο του Σχολείου.

Παρακαλείσθε να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας και να συμπληρώσετε το έντυπο ώστε να καταγραφεί η γνώμη και η εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών - σημαντική συνιστώσα- για την κατανόηση και διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων.

Στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας οι ερωτώμενοι παραμένουν ανώνυμοι και θα μπορούν να έχουν πρόσβαση στα ερευνητικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης προσπάθειας στην ηλεκτρονική πύλη του Ε.Κ.Τ. (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης) εφόσον το επιθυμούν.

Με εκτίμηση

Άννα Κουτσούρη

Υποψήφια Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Τμ. Κοιν/κής και Εκπ/κής Πολιτικής

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

(για λόγους συντομίας οι παρακάτω όροι θα αναφέρονται:

ΚΠΑ: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή / **ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών)

(Παρακαλώ μαρκάρετε με το τις επιλογές σας στα κουτάκια ή κυκλώστε)

Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

Μόρφωση: Πτυχίο 1^ο 2^ο 3^ο .

Νέες Τεχνολογίες Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Προϋπηρεσία:

Ετη διδασκαλίας σε μειονοτικό-μεικτό πληθυσμό (Ρομά, μετανάστες, αλλόθρησκους, κ.ά.):

Ετη διδασκαλίας Κ.Π.Α.(κοιν. & πολ. Αγωγή):

1. Οι μαθητές κατά τη γνώμη σας κατακτούν τις γνώσεις και δεξιότητες που ορίζει το ΑΠΣ μέσα από το μάθημα της ΚΠΑ.; (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

2. Οι διδακτικές μέθοδοι που προτείνει το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ βοηθούν στην επίτευξη των στόχων και σκοπών του μαθήματος της ΚΠΑ; (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

3. Αναφέρετε διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιείτε στο μάθημα της ΚΠΑ. (κυκλώστε)

μετωπική διδασκαλία projekt συνεργασία σε ομάδες παιχνίδι ρόλων

άλλο.....

4. Η τάξη στην οποία διδάσκεται αποτελείται από μαθητικό πληθυσμό:

α. πλειονοτικό β. μειονοτικό γ. μεικτό

Εάν απαντήσατε το β. ή το γ. παρακαλώ διευκρινίστε:

παιδιά μεταναστών παιδιά Παλιννοστούντων παιδιά Τσιγγάνων

άλλο:

.....

5. Πιστεύετε ότι έχετε τα απαραίτητα παιδαγωγικά εφόδια για να διδάξετε επιτυχώς το μάθημα της ΚΠΑ; (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου», τι θα προτεινάτε για την αντιμετώπιση του ζητήματος;

.....
.....

6. Η γνώση και άσκηση των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας από τους μαθητές Α/θμιας είναι απαραίτητα στοιχεία της εκπαίδευσής τους: (κυκλώστε)

συμφωνώ

διαφωνώ

7. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και ασκούν τα δικαιώματά τους στο χώρο του σχολείου: (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου», σε τι, κατά τη γνώμη σας, οφείλεται αυτό;

.....
.....
.....

8. Ο σχολικός θεσμός διέπεται από δημοκρατία και επιτρέπει στα άτομα να ασκούν τα δικαιώματά τους:

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου» σε τι, κατά τη γνώμη σας, οφείλεται αυτό;

.....
.....
.....

9. Ο σχολικός θεσμός επιτρέπει σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, τάξης και θρησκευματος να ασκούν πλήρως το δικαίωμα στην εκπαίδευση. (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου», σε τι, κατά τη γνώμη σας, οφείλεται αυτό;

.....
.....
.....

10. Ο τρόπος λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από δημοκρατία και σεβασμό στα δικαιώματα των εκπαιδευτικών: (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου», σε τι, κατά τη γνώμη σας, οφείλεται αυτό;

.....
.....

11. Ο τρόπος λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από δημοκρατία και σεβασμό στα δικαιώματα των μαθητών: (κυκλώστε)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αν απαντήσατε «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου», σε τι, κατά τη γνώμη σας, οφείλεται αυτό;

.....
.....
.....

12. Βάλτε σε σειρά προτεραιότητας όσους παράγοντες κρίνετε σημαντικούς για τη γνώση και άσκηση των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας από τους μαθητές της Α/θμιας, ορίζοντας με τον αριθμό 1 την πιο σημαντική για εσάς και προχωρώντας κατά αύξοντα αριθμό.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Μάθημα ΚΠΑ | <input type="checkbox"/> Γονείς | <input type="checkbox"/> Κρατική Πολιτική |
| <input type="checkbox"/> Συνομήλικοι Πρόγραμμα | <input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός | <input type="checkbox"/> Αναλυτικό |
| <input type="checkbox"/> Τηλεόραση υποδομή | <input type="checkbox"/> Γειτονιά | <input type="checkbox"/> Υλικοτεχνική |
| <input type="checkbox"/> Βιοτικό επίπεδο μαθητή | <input type="checkbox"/> Ευρωπ/κή πολιτική | <input type="checkbox"/> Μαθητής |
| <input type="checkbox"/> Τοπική Αυτοδιοίκηση | <input type="checkbox"/> Σχολική Ζωή | <input type="checkbox"/> Μέθοδοι διδασκαλίας |
| <input type="checkbox"/> Νέες Τεχνολογίες (ιντερνετ) | <input type="checkbox"/> Εξωσχολικές δραστηριότητες (Σπορ, Τέχνες, Βιβλιοθήκες, κ.α.) | |

13. Επιλέξτε την πρόταση που σας εκφράζει περισσότερο κάθε φορά. (κυκλώστε το γράμμα)

α) *Αισθάνομαι ότι διαθέτω τα κατάλληλα εφόδια για να διδάξω το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ).*

β) *Αισθάνομαι ανεπαρκής να διδάξω το μάθημα της ΚΠΑ.*

α) *Οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για την ΚΠΑ, αισθάνομαι μάταιη την προσπάθεια μου.*

β) *Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της ΚΠΑ, βλέπω αποτελέσματα.*

α) *Ο εκπαιδευτικός θεσμός περιορίζει ή καταστέλλει τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη συμμετοχή των ατόμων.*

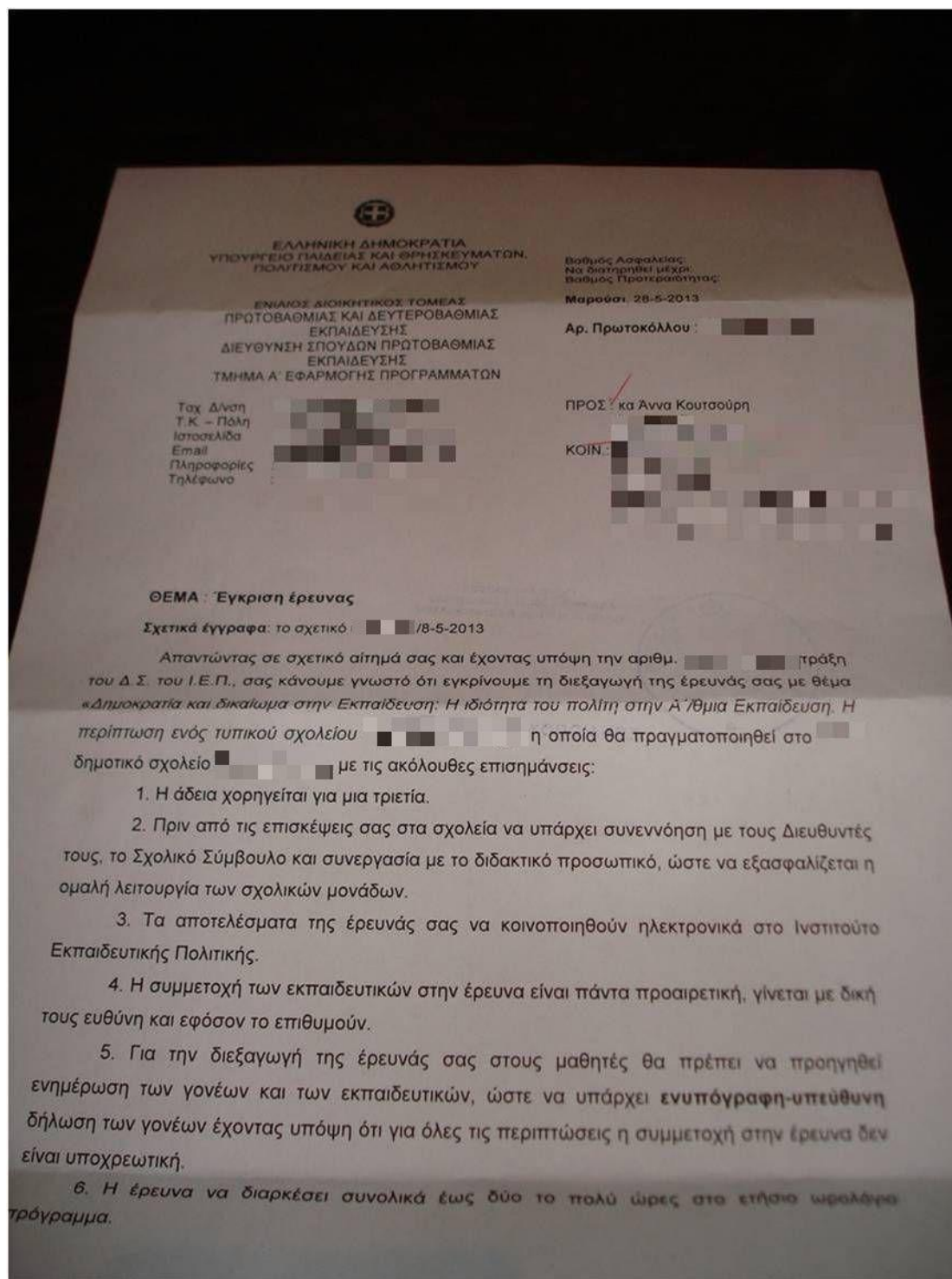
β) *Ο εκπαιδευτικός θεσμός επιτρέπει ή προωθεί τον δημοκρατικό διάλογο και τη συμμετοχή των ατόμων.*

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

- α) Γνωρίζω τα δικαιώματά μου και τα ασκώ καθημερινά.*
- β) Δεν γνωρίζω ακριβώς ποια είναι τα δικαιώματά μου και δε μπορώ να τα ασκήσω.*
- γ) Γνωρίζω τα δικαιώματά μου αλλά δε μπορώ να τα ασκήσω.*

Σας ευχαριστούμε για την υπομονή σας.

II. Η ερευνητική άδεια



7. Ο χρόνος που θα απασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί για τις συνεντεύξεις θα είναι εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών και των διδασκαλίων. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Ο ΠΡΟΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Εσωτερική Διανομή:
Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διοίκησης & Πρωτοκόλλου

III. Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα (μελέτη περίπτωσης).

1. **Προφίλ εκπαιδευτικού:**

- Φύλο
- Ηλικία
- Γνώσεις: πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες.
- Προϋπηρεσία: α)γενική, β)στο συγκεκριμένο σχολείο, γ)σε ειδικές ομάδες (παιδιά μεταναστών, παιδιά τσιγγάνων, μειονότητα, ειδικής αγωγής, κ.ά).

2. **Προϋπηρεσία στη διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.**

3. **Κοινωνική Αγωγή:**

- Γνωρίζει ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος, τι ορίζει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα;
- Είναι ενημερωμένος για τις αλλαγές στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ; Αν ναι συμφωνεί; Οι αλλαγές αυτές από πού πιστεύει ότι έχουν προκύψει (έρευνες, πανεπιστήμια, ευρωπαϊκή ένωση...).
- Αν διδάσκει ή έχει διδάξει παλιότερα το μάθημα: Ο διδακτικός χρόνος είναι επαρκής ή όχι για την ολοκλήρωση της ύλης και την επίτευξη των στόχων.
- Η ύλη είναι επαρκής, υπάρχουν τυχόν προβλήματα στην επιλογή των θεμάτων, στον τρόπο παρουσίασης τους, ή άλλο;
- Χρησιμοποιεί τις μεθόδους που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα ή όχι και γιατί.
- Αντιμετωπίζει προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος; Να αναφέρει. Πώς τα επιλύει;
- Είναι ενημερωμένος για νέες τάσεις, απόψεις για περιεχόμενο ύλης και μεθόδους διδασκαλίας του αντικειμένου;
- Σε ποια ηλικία πρέπει να διδάσκονται το μάθημα τα παιδιά;

4. **Δημοκρατία:**

- Πώς την ορίζει και κατανοεί ο ίδιος.
- Έχουν συμβεί αλλαγές στο δημοκρατικό σύστημα στο πέρασμα του χρόνου;
- Είναι ικανοποιημένος με την αντιπροσωπευτική δημοκρατία σαν σύστημα; Θα προτιμούσε κάτι άλλο;

- Αν αναγνωρίζει προβλήματα ή αλλαγές, πώς τα ερμηνεύει; Ευθύνη που αποδίδει;
- Στο σχολείο υπάρχει δημοκρατία α) για τον ίδιο, β) για τους μαθητές;
- Πώς πραγματώνεται σήμερα ή πραγματωνόταν παλαιότερα η δημοκρατία.
- Το σχολείο και ειδικότερα το γνωστικό αντικείμενο της Κ.Π.Α. προωθεί τη δημοκρατία; Επαρκώς, αν όχι γιατί; Πραγματώνονται οι στόχοι;

5. Ιδιότητα του πολίτη:

- Πώς ορίζει την έννοια πολίτης και πώς την κατανοεί;
- Οι έννοιες πολίτης ή υπήκοος αναφέρονται συχνά. Πού τις συναντά; Πιστεύει ότι συνυπάρχουν οι έννοιες ή διαχωρίζονται;
- Οι μαθητές πώς γίνονται πολίτες και πότε; Τι ισχύει για τα μεταναστόπουλα, για το ζήτημα της ιθαγένειας ποια είναι η γνώμη του;
- Οι μαθητές (όλοι) συμμετέχουν, έχουν ενεργό δράση, υποχρεώσεις και δικαιώματα εντός του σχολείου;
- Συνδέεται το μάθημα της Αγωγής με την ιδιότητα του πολίτη και με ποιους τρόπους; Επιτυγχάνονται οι σχετικοί στόχοι του μαθήματος και με ποιους τρόπους;
- Τι σημαίνει για τον ίδιο εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη και πώς μπορεί να προωθηθεί;

6. Δικαιώματα:

- Εντός του σχολείου τι σημαίνουν, υπάρχουν;
- Δικαιώματα εκπαιδευτικού: Βιώνει αλλαγές, αν ναι, τι αλλαγές συμβαίνουν και πώς τις σχολιάζει.
- Δικαιώματα μαθητή : Τι ίσχυε προηγούμενα για όλους τους μαθητές τα δικαιώματα ίσχυαν ισότιμα;. Τι αλλαγές συμβαίνουν σήμερα; Τι γνώμη έχει για τους «άλλους» μαθητές;
- Πραγματώνεται το δημοκρατικό δικαίωμα στη συμμετοχή για όλους τους μαθητές εντός του σχολείου;
- Εκτός σχολείου (καθημερινότητα, κοινότητα, γειτονιά-οικοσυστημική προσέγγιση) ποια είναι η πραγματικότητα των δικαιωμάτων του ίδιου και ποια των μαθητών (να σχολιάσει)

7. Δικαίωμα στην εκπαίδευση:

- μόρφωση, παιδεία, εκπαίδευση, κατάρτιση. Μπορεί να συμπίπτουν οι έννοιες; Αν όχι θα ζητηθεί η ταξινόμηση των εννοιών από το μεγαλύτερο (ευρύτερο) στο μικρότερο.
- Πραγματώνεται το δικαίωμα; Με ποιους τρόπους; Αν όχι, γιατί;
- Υπάρχουν αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό που επηρεάζουν το δικαίωμα;
- Συνδέεται η αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού με το δικαίωμα; Αν ναι τότε συζήτηση για τις αξιολογήσεις.

8. Ευρωπαϊκή ένωση:

- Τι γνώμη έχει για την ΕΕ. Επηρεάζει τις έννοιες υπό διερεύνηση στη δική του ζωή; Των μαθητών; Το σχολείο; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
- Ειδικά για το σχολείο, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική το επηρεάζει; Με ποιο τρόπο; Το δικαίωμα στην εκπαίδευση το επηρεάζει; Πώς;

9. Τι γνώμη έχει για το πρόγραμμα ενάντια στη βία από την ΕΕ και τα αντισταθμιστικά προγράμματα που υπάρχουν στο σχολείο.

- Γνωρίζει τους στόχους του; Συμμετέχει ο ίδιος; Πραγματώνει τους στόχους του;
- Υπάρχει βία στο σχολείο, να σχολιάσει. Αν ναι, ποιος την παράγει; (αν αναφέρει πολλά να τα αξιολογήσει από το πιο παραγωγικό σε βία στο λιγότερο).
- Τα αντισταθμιστικά προγράμματα πραγματώνουν τους στόχους τους; Να σχολιάσει.

10. Εθνικές γιορτές στο σχολείο.

- Σκοποθεσία;
- Να σχολιάσει τους τρόπους συμμετοχής των μαθητών στις γιορτές.
- Συνδέονται με τις έννοιες υπό διερεύνηση; Αν ναι, προωθούν τα δικαιώματα, την ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατία;
- Πώς πιστεύει ότι πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές σε αυτές για να προωθούνται τα παραπάνω.

11. Κρίση και σχολείο (προέκυψε από την συμμετοχική παρατήρηση):

- Η κρίση έχει επηρεάσει το σχολείο και με ποιο τρόπο;
- Έχει επηρεάσει τον ίδιο, τους μαθητές, γονείς, το σχολείο. Αν ναι με ποιους τρόπους, σε ποιους τομείς;
- Πώς βλέπει το μέλλον του σχολείου, το δικό του, των μαθητών του;

Β. Παραγωγή υλικού από τους μαθητές

I. Το ιδανικό σχολείο στη γειτονιά.

(μαθήτρια Στ' τάξης)

Μετά από δύσκολα και σκληρά έτη οι ετήσιες επιτάξεις κατά-
λαβαν ότι είναι ανίκανοι να διακρίνουν την άφορη και μεγαλόπρη Ελλάδα.
Τα παιδιά ανέλαβαν σοβαρά τη διακυβέρνηση του κράτους. Έχω διορίσει
Υπουργός παιδείας. Ένα από τα καθήκοντα που μου ανέθεσε η εφημερίδα Παιδείας
ήταν να χτίσω ένα σχολείο στην γειτονιά που πέ-
ρασε τα παιδικά της χρόνια. Το χρηματικό ποσό που διατίθεται για την
οικονομία του συγκεκριμένου σχολείου είναι τεράστιο. Στόχος μας είναι η δημι-
ουργία μιας πρότυπης εκπαιδευτικής μονάδας.

Το εκπαιδευτήριο πρόκειται ν' ανοιχθεί μέσα σε μια έκταση 70
στέρημάτων όπου θα φιλοξενηθούν αποκλειστικά παιδιά δημοτικού ηλικίας
έως 12. Συνολικά μπορούν να εγγραφούν 500 παιδιά. Το μεγαλύτερο
μέρος της έκτασης θα καλυφθεί από γρασίδι και δέντρα ενώ κείθε-
ρα θα βρίσκονται μικρά σπιτάκια όπου το καθένα θα εξυπηρετεί τις
ανάγκες ενός μόνο καθηγητή. Οπότε οι καθητές θα είναι στην διαδικασία ν' ατ-
λάζουν κάθε φορά αίθουσα, το οποίο θα τους αναγκάσει ψυχολογικά.

Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε τμήμα θ' αποτελείται από 15 μαθητές
το παιδί και το δάσκαλο, ώστε να γίνεται καλύτερα η διδασκαλία. Η διδα-
σκαλία θα είναι βικωσιακή δηλαδή η γνώση θα κατακτάται μέσα από
την πράξη και την εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός θα είναι διακριτικός και θα βο-
ηθάει τον μαθητή να πειραματιστεί έτσι ώστε να βγάλει τα συμπεράσματά
του.

Εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας θα υπάρχουν και άλλα σπιτάκια
που είναι απαραίτητα, όπως το γραφείο, το ιατρείο, ο χώρος ψυχολογικής
υποστήριξης, η κεντρική βιβλιοθήκη, ο κινηματογράφος και το γήπεδο του μπάσκετ, του πο-
δοσφαίρου και του volley. Θα έχει μια γάλη όπου οι μαθητές θα γράφουν
τα βιβλία της Γλώσσας θα υπάρχουν δύο κήποι. Στον πρώτο θα καλλιεργούν οπωρο-
κηρυντικά. Στον δεύτερο θα διδάσκονται αεικόφεια. Θα έχει μελισσοκομία

(Μαθητής Στ' τάξη)

Το σχολείο που θα φτιάξω θα έχει πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι στο σχολείο μου θα έχουν πολλά προγράμματα όπως να είναι: καλοί απέναντι στα παιδιά να έχουν καλές σχέσεις με τα μαθήματα δηλαδή δεν θα επιτρέψω να μην ξέρει κάποιος δάσκαλος να μην ξέρει την τύφλα του αλλά να δουλεύει μόνο για τα χρήματα. Οι δάσκαλοι να είναι μόνο γυναίκες γιατί είναι πιο καλές. Οι δασκάλους να είναι 18. Οι ηλικίες τις να είναι από 25-38. Οι δασκάλους πρέπει να είναι μορφωμένες από (χλωρόα, μαθηματικά, ιστορία) γιατί αυτά είναι τα πιο σημαντικά μαθήματα. Οι ώρες που θα πρέπει να διδάσκονται τα μαθήματα θα είναι 5 ή 6. Γίνεσαι να έχει το σχολείο μου άλλα παιδιά από ξένες χώρες για να μαθαίνουν ελληνικά. Στο σχολείο μου επειδή θέλω τα παιδιά να ασχολούνται με τα μαθήματά τους θα βάλω λίγους υπολογιστές στο σχολείο αλλά πολλές βιβλιοθήκες για να παίρνουν βιβλία κάθε εβδομάδα για να εδρασκούνται στο διάβασμα και στην ανάγνωση.

Θέλω το σχολείο μου να φτιαχτεί πολύ όμορφο, να έχει τείχος πουά ροζ και πράσινο, να έχει μεγάλη αυλή για να παίξουν τα παιδιά. Οι αίθουσες να είναι πολλές να έχει 25 για τα μαθήματα. Τα παιδιά να χωρίζονται σε τάξεις ανάλογα με τα μαθήματα που θέλω τα παιδιά να παρακολουθήσουν στο σχολείο

(μαθήτρια Ε΄τάξη)

στο σχολείο κι όχι στις εκπαιδευτικές εκδρομές.
Τις απορίες για το σχολείο θα τις παίρνουν όλοι μαζί: μαθητές, δασείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές κι ο κρότος με τον οποίο θα θαβάνονταν οι αποφάσεις. Θα είναι μια κηνιαία διαδικασία, στον χώρο του σχολείου, όπως φέρω/φύλοφωφίας (σπέρ-κατά) βάσει της παειοφηφίας που θα προκύψει από την φηροφία.
Το μάθημα της Ιστορίας θα διδάσκει κανονικά όπως τώρα και οι αλλόθνηκοι μαθητές θα διδάσκονται την Ιστορία της χώρας όπως Τούν.
Επίσης κι το μάθημα των Θρησκευτικών θα διδάσκει όπως τώρα κι θα το παρακολουθούν κι οι αλλόθνηκοι μαθητές.
Όσο για τους άθεους θα πρέπει να πο παρακολουθούν και αυτοί μέσα στην κλάση το μάθημα, και ως την πιστώουν Γάλλω από το σχολείο που υπάρχει μια κέραθια αλίνα θα λικάνονται κι ένα κέραθιο γήπεδο με δυο κησκέτες για κησάκεν κι δυο κέρηατα για ποδοσφαιρο.

(μαθητής Ε΄τάξης)

Το μάθημα της Ιστορίας θα διδάσκει-
ται με τον ίδιο τρόπο όπως διδάσκειται
σήμερα. Αλλά θα διδάσκειται μόνο η Μυθολογία.
Επίσης θα διδάσκειται το μάθημα των
Θρησκευτικών. Τα παιδιά θα φοβούνται λίγου
Εκκλησιαστικούς, σημαντικούς ύμνους, κι
αλλόθρησκοι μαθητές θα έχουν μια αλλόθρησκη
δασκάλα για να τους διδάσκει, κι όθσοι θα
κάνουν μια επιηδέον ώρα προπόνησης



Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης





Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης



III. Το τραγούδι ενάντια στη βία. (γιορτή αποφοίτησης Στ τάξης)

(Απόψεις και φράσεις μαθητών, διαμορφωμένες σε ρίμα, μουσική Έμινεμ).

Σήμερα πού 'ρθαμε εδώ, βρήκα την ευκαιρία
τώρα που μαζευτήκαμε, να πω μια ιστορία.
Ένα τραγούδι θα σας πω, πού θα 'ναι για τη βία,
αυτή την άσχημη γριά, που κρύβει δυστυχία.
Δυστυχία, δυστυχία.

Έφτασα 12 χρονών και έμαθα ιστορία
και είδα πως οι άνθρωποι ζούνε την αδικία.
Η κρίση μας με τάραξε, μου πήρε τη γαλήνη
και το μπαμπά μου έκανε να τρέχει σαν πατίνι.
Τι οδύνη, τι οδύνη.

Κι εγώ που ήμουνα παιδί ξέγνοιαστο και ωραίο,
μπλέχτηκα σε λαβύρινθο απίστευτα μοιραίο.
Σχολείο, φροντιστήριο, βαθμοί, επιτυχία.
Κατάντησα μια μηχανή! Πού είναι η ευτυχία;
Ευτυχία, ησυχία.

Είμαστε η γενιά που ζει τη μοναξιά,
είμαστε η γενιά που ζει τη μοναξιά.
Μοναξιά και δουλειά.

Ψάχνομαι πού να παίξω. Πού είναι τα παιδιά;
Στο σπίτι είμαι σόλο κι οι άλλοι στη δουλειά.
Γειτονιά! Πού είναι τα παιδιά;

Και συ λοιπόν μανούλα, δουλεύεις σαν τρελή,
μ' αφήνεις τώρα μόνο, να σερφάρω στη ζωή.
Ρωτάω για να μάθω κι εσύ μου απαντάς
«Δεν είναι τώρα ώρα, άντε έλα για να φας».
Μη μιλάς, μη ρωτάς.

Μηνύματα χιλιάδες, μέσα απ' την τιβί,
φτώχεια, πείνα, προσφυγιά, δεν είναι αυτή ζωή.
Τι ντροπή, τι ντροπή.

Παντού παίζει η βία κι ο διαχωρισμός,
δεν πρέπει εγώ να είμαι διαφορετικός.
Τι χαμός, τι χαμός.

Θα πρέπει να 'μαι όμορφος, καλός κι ευγενικός
μα γύρω μου όλο υπάρχει ο διαχωρισμός.
Ο ουμανισμός, πού πήγε πια αυτός;

«Μην παίζεις Μιχαλάκη με τον αλλοδαπό,
εσύ πρέπει να έχεις φίλους πού 'ναι από δω».

Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης

Διαχωρισμός, ο διάλογος σωστός.

«Πρόσεχε Ελενίτσα, μη φας τα λιπαρά,
εσύ πρέπει να μοιάζεις με στάρ του σινεμά».
Τι καημός, τι καημός.

«Κι εσύ είσαι αγόρι, δεν πρέπει πια να κλαις,
κρύψου μες στον πόνο και χτύπα αν το θες».
Πανικός, πανικός.

Μηνύματα χιλιάδες, ηλεκτρονικά,
τα κύτταρα καήκανε τα εγκεφαλικά.
Ο ανθρωπισμός, πού πήγε πια αυτός;

Το μόνο που εγώ θέλω, είναι ελευθερία,
να είμαι ο εαυτός μου, δε θέλω άλλη βία.
Λευτεριά, για όλα τα παιδιά.

Κι όταν εγώ θυμώνω, φονάζω και φουντώνω,
μου λεν όλοι μαζί «είσαι κακό παιδί»
Αδικία, αδικία.
Ποιος παράγει τελικά αυτή τη βία;
Μην κάνεις πως δεν ξέρεις! Τι τρέλα; Τι μανία;
Αδικία, αδικία.

Ορθώνω μια κουβέντα: όχι πια στη βία,
ούτε μέσα στο σχολειό, ούτε στην κοινωνία.
Εγώ δεν ήρθα στη ζωή για τέτοιες χαζομάρες,
ήρθα ν' αλλάξω πράγματα, να πάψω τις φανφάρες.
Λευτεριά για όλα τα παιδιά, λευτεριά για όλο το ντουνιά.

Σηκώνω πια ανάστημα και λέω με μανία.
Τώρα λοιπόν μεγάλωσα, μπήκα στη εφηβεία
και βρήκα εγώ τη λύση να πω στην κοινωνία
«Απάντηση στη βία είναι η παιδεία»
Η παιδεία, τα παιδιά.

Η μόρφωση, το διάβασμα ανοίγει τα μυαλά μας,
αυτά που χρόνια κλείνουνε σαν τα παράθυρά μας.
Άνδρες, γυναίκες και παιδιά, όλοι μαζί ενωμένοι,
χρώμα και φύλο αδιάφορο σαν είναι αδερφωμένοι.

Τα συνθήματα: ΟΧΙ ΣΤΗ ΒΙΑ - ΝΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ - ΝΑΙ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ

IV. Παραγωγή κειμένων- διαθεματικότητα

(μαθήτρια, Στ' τάξη)

1) Ο Δήμος είναι ένας πολύ μεγάλος δήμος που δύσκολα μπορεί να οργανωθεί. Πιστεύω π έχει πρόβλημα στη λειτουργία της καθαριότητας της κυκλοφορίας των αυτοκινήτων και στη λειτουργία των σχολείων του. Τα απορριματοφόρα δεν καλύπτουν τις ανάγκες της πόλης και συχνά συναντάμε θουνά από σκουπίδια στους δρόμους. Επίσης πολύ συχνά οι δρόμοι είναι μποτιλιαρισμένοι λόγω της κακής λειτουργίας των φαναριών. Τέλος στα σχολεία υπάρχουν προβλήματα με τη έλλειψη κτιρίων κι επίπλων. Νομίζω ότι δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό ή αυτό που υπάρχει δεν είναι σωστά οργανωμένο. Βέβαια γίνονται προσπάθειες για πολιτιστικές εκδηλώσεις και διοργάνωσαν το κοινωνικό σύνολο πολλές φορές το χρόνο, τα Χριστούγεννα, την Καθαρά Δευτέρα, τις Αποκριές κ.λ.π. Επίσης γίνονται προσπάθειες να κουφιστούν οι άποροι συμπολίτες μας μέσω συσπειρώσεων και εθελοντικών ομάδων για φρονι κ.λ.π.

(μαθητής, Ε' τάξη)

Εγώ πιστεύω πως η Ελλάδα πρέπει να βγει από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έτσι ώστε να μπορεί να κάνει πράγματα για τα οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν συμφωνεί, όπως το να κάνει δική της νόμισμα. Δηλαδή να κάνει διάφορα πράγματα τα οποία θα αυξήσουν τον πλούτο της Ελλάδας και να ανταποχτεί σε διάφορα άλλα πράγματα.

(μαθητής, Στ' τάξη)

Πιστεύω πως η θρησκεία είναι ένα ελεύθερο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου, δηλαδή ο καθένας μας μπορεί να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει και να γίνεται η επιδοχή του αποδεκτή από τους άλλους αρκεί κι αυτός να αποδέχεται τις θρησκείες τους άλλων. Επίσης νομίζω πως εφόσον πιστεύεις σε μια θρησκεία, είναι κάποιαν υποχρέωσή σου να τηρείς τους "κανονισμούς" της, δηλαδή για παράδειγμα οι ^{Ορθόδοξοι} Χριστιανοί δεν θα έπρεπε να κλέβουν ή να βκοιάζουν τους άλλους ή να μην αποδέχονται τις θρησκείες τους ^{αλλών}. Φυσικά υπάρχει και κάποιαν όριο θρησκευτικότητας το οποίο θεωρώ πως ^{είναι} να μην νομίζεις ότι επειδή εσύ πιστεύεις μια θρησκεία πρέπει και οι άλλοι να κάνουν το ίδιο ή αν ένας που πιστεύει στην ίδια θρησκεία με σένα ^{αλλά} δεν τελεί ενα μυστήριο, εσύ δεν θα πρέπει να τον εξαναγκάσεις να το τελέξει. Υπάρχουν άνθρωποι να πιστεύουν πως η θρησκεία τους είναι καλύτερη απ' τις άλλες και αναγκάζουν συνήθως με την βία και τους υπόλοιπους να πιστεύουν ε' αυτή και να τελούν όλα τα μυστήριά της. Αυτοί οι άνθρωποι είναι τις περισσότερες φορές η αιτία των θρησκευτικών πολέμων ή διχασμών.

* ^{Ορθόδοξη} κίατα ή εκκλησία κατά κάποιον τρόπο το αποχρυσεύει.

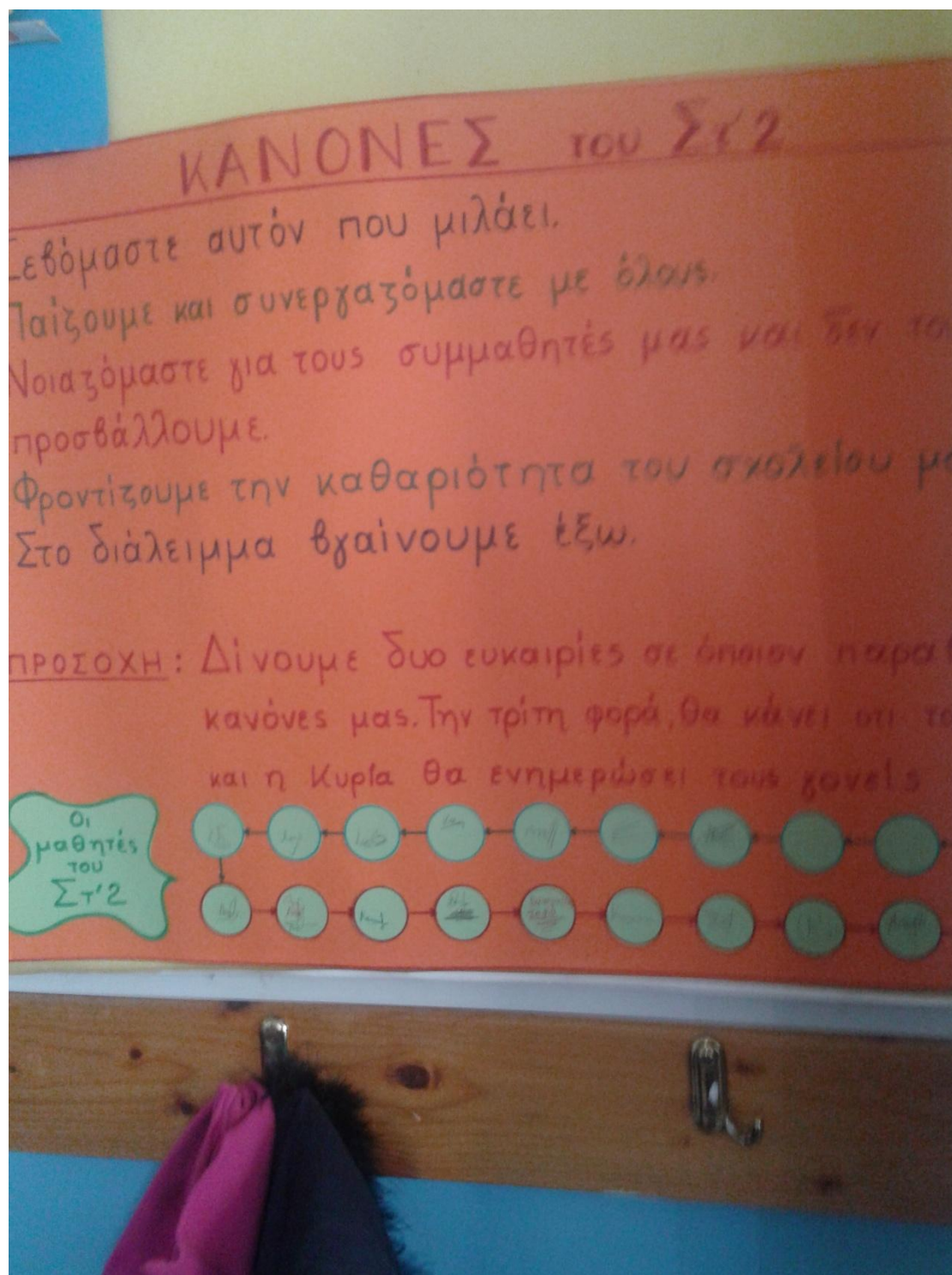
(μαθήτρια, Ε' τάξη)

1. Τα πέντε πιο σημαντικά προβλήματα που απασχολούν τη χώρα μας είναι η ανεργία, η υγεία, η παιδεία, η Λυτέτητα και ο σεισμός της Κεφαλονιάς που έχει αναγκάσει πολλούς κατοίκους να φύγουν από το νησί τους.

2. Σε πολλούς συνοικισμούς της ~~Ελλάδας~~ υπάρχουν ομάδες ανθρώπων που ενώνονται και προσπαθούν να λύσουν όλοι μαζί προβλήματα που αφορούν το συνοικισμό τους Π.χ. Υπάρχει μια ομάδα ανθρώπων στην ~~Ελλάδα~~ που συγκεντρώνονται στο πάρκο της ~~Ελλάδας~~ και συζητούν για τα προβλήματα που αφορούν τους κατοίκους της συνοικίας για παράδειγμα το χαράτσι, στο λογαριασμό της ΔΕΗ. Προσπαθούν όλοι μαζί να λύσουν τα κεινά τους.

Γ. Καθημερινότητα και πληροφόρηση στο σχολείο

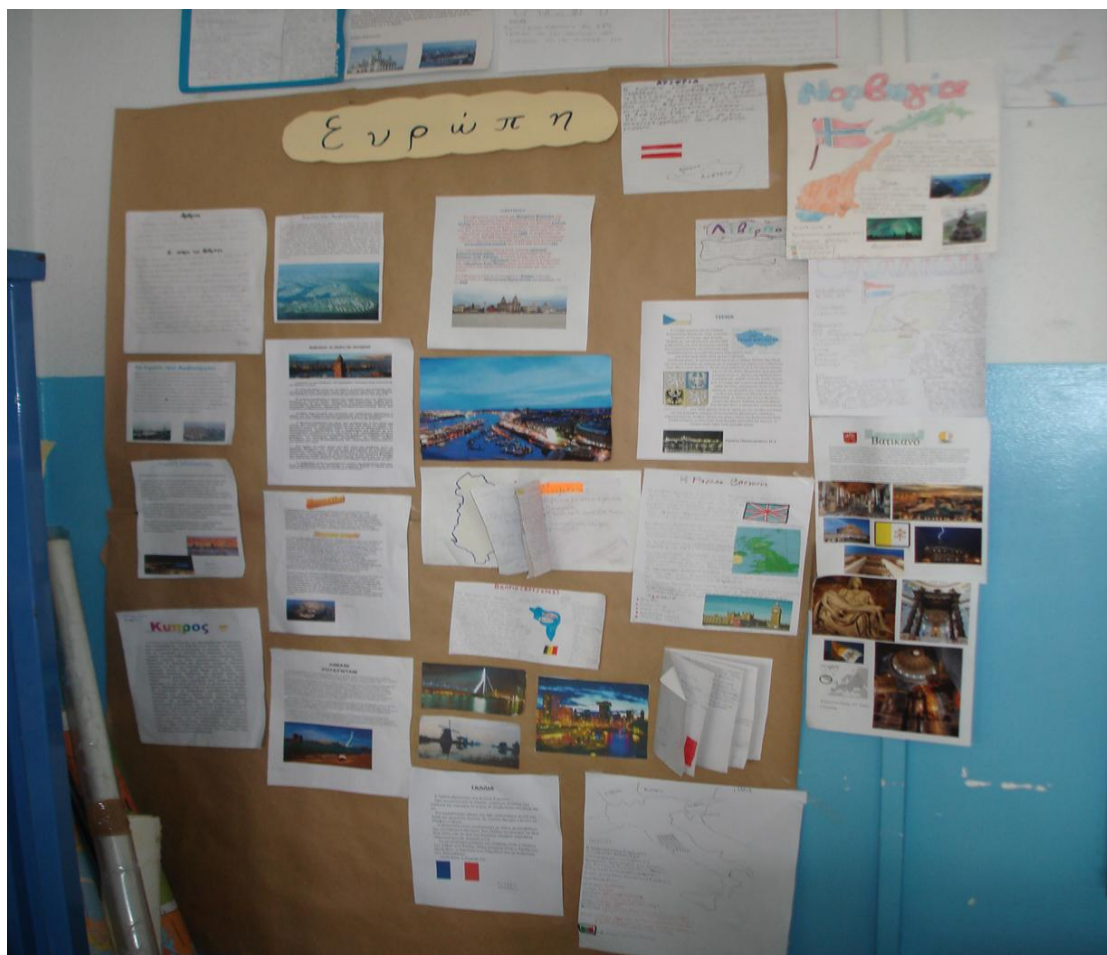
Ι. Το συμβόλαιο της τάξης υπογεγραμμένο από τους μαθητές



II. Αναρτημένο εποπτικό υλικό των τάξεων από τους εκπ/κούς



Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης



III. Υλικό επικαιρότητας στη γειτονιά



Σάββατο 21 Μάρτη
Παγκόσμια μέρα κατά του ρατσισμού

1 μ.μ ΔΙΑΔΗΛΩΣΗ
στο Άγαλμα Βενιζέλου

ΝΟΜΙΜΟΠΟΙΗΣΗ
ΟΧΙ ΕΞΟΝΤΩΣΗ
για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες

- Κλείστε τώρα τα στρατόπεδα συγκέντρωσης
- Ιθαγένεια σε όλα τα παιδιά
- Πλήρη εργασιακά & κοινωνικά δικαιώματα για όλους
- Στη φυλακή οι νεοναζί της Κρυσής Αυγής

 **κίνηση απελάστε το ρατσισμό** www.kar.org.gr

ΟΧΙ ΣΤΗΝ
ΕΞΟΡΥΞΗ
ΧΡΥΣΟΥ
ΣΤΙΣ ΣΚΟΥΡΙΕΣ

ΠΟΡΕΙΑ ΣΤΗ ΔΕΘ ΣΑΒ 5/9
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ : ΠΛΑΤΕΙΑ ΑΓ. ΣΟΦΙΑΣ
ΩΡΑ 18:00μμ

SOS ΧΑΛΚΙΔΙΚΗ

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΑΓΩΝΑ ΙΕΡΙΣΣΟΥ, ΝΕΩΝ ΡΟΔΩΝ & ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΞΟΡΥΞΗ ΧΡΥΣΟΥ