



Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις

11–14 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2013

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ: • Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
• Research Center "Childhoods.Societies" Wuppertal University, • Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation
"Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities) • Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος,
• Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία • European Sociological Association, Childhood Stream,
• International Sociological Association (I.S.A.) RC 10

ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ,
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013

Επιστημονική επιμέλεια
Καθηγητής Χ. Μπαμπούνης

Copyright © 2014: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ISBN: 978-960-466-143-5

ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ,
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013

Επιμέλεια:

Συνδιοργανωτές:

- Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- Research Center “Childhoods.Societies” Wuppertal University,
- Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities)
- Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος,
- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρία,
- European Sociological Association, Childhood Stream,
- International Sociological Association (I.S.A.) RC 10
- ❖ Υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)

Τόπος διεξαγωγής:

- Έναρξη Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013):
Μεγάλη Αίθουσα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών [Κεντρικό κτήριο, Πανεπιστημίου 30]
- Συνέχιση των εργασιών του Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013 έως Κυριακή, 14 Απριλίου 2013):
Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών [Μαρασλή 4]

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών
Επιστημών

HEINZ SÜNKER, Professor, Wuppertal University, “Childhood. Societes”

ISABEL DA COSTA, Πρόεδρος του RC 10, International Sociological Association (I.S.A.),

Senior Researcher, École Normale, Supérieure de Cachan, Paris

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΑΡΓΥΡΙΟΣ ΚΥΡΙΔΗΣ, Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ - ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΒΟΥΔΟΥΡΗ-ΑΡΤΙΚΗ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΙΩΑΝΝΗΣ ΒΡΕΤΤΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΠΟΣΤΟΛΙΑ ΓΑΛΑΝΗ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΚΗ-ΖΩΡΑ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΗΜΑΚΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΡΕΑ ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΛΟΥΙΖΑ ΚΑΚΙΣΗ-ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΛΚΑΝΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΤΖΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΓΕΝΙΑ ΜΑΓΟΥΛΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΗΛΙΑΣ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΜΠΟΥΦΗ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΖΑΦΕΙΡΙΑ ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ-ΚΕΚΕ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΑΚΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΤΣΙΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΣΚΟΡΔΟΥΛΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΛΑΜΠΡΙΝΗ ΣΚΟΥΡΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΦΑΣΟΥΛΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΦΥΡΙΠΠΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ ΧΑΛΚΙΑ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.....	24
Ομότιμος Καθηγητής κ. ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ, Πρόεδρος του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.).....	27
Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.....	28
Αναπλ. Καθηγητής ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.....	31

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, « <i>Κρίση, παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού</i> ».....	34
ΛΑΟΥΡΑ ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ-ΜΑΡΑΤΟΥ Δρ Κοινωνιολογίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών « <i>Παιδική ηλικία χθες και σήμερα</i> ».....	45
ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΓΚΙΒΑΛΟΣ Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης « <i>Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος?</i> ».....	52
JO MORAN ELLIS Associate Professor, τ. Head of Department of Sociology, Surrey University, « <i>Thinking sociologically about children and childhood</i> ».....	65
ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, « <i>Οι περικυκλωμένοι νέοι μας. Τα δικαιώματα του παιδιού</i> ».....	66
HEINZ SÜNKER Καθηγητής Wuppertal University, Germany, « <i>Children and society: Beyond protection and control</i> ».....	67
GYÖRGY SZÉLL University of Osnabrück/Germany, « <i>The responsibility for future generations</i> ».....	68
ΕΥΓΕΝΙΑ ΦΛΟΓΑΪΤΗ Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου	

Αθηνών, «Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το αειφόρο σχολείο».....	74

ΣΤΡΟΓΓΥΛΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Λέκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ <συντονιστής>

- ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΓΑΚΗ, <i>M.Sc Συμβουλευτικής-Εκπαιδευτικός & ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,</i> <i>«Αντιλήψεις των παιδιών για το γεγονός του θανάτου».....</i>	77
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΕΡΡΟΣ, <i>Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ,</i> <i>«Ο ρόλος του ανθρωποκεντρισμού στην αντιμετώπιση του θανάτου από την πλευρά του παιδιού».....</i>	84
- ΗΛΕΚΤΡΑ ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΥ, <i>Δρ Νομικών Επιστημών - Δικηγόρος,</i> <i>Παν/μιο Πελοποννήσου,</i> <i>«Η νομική προσέγγιση της ζωής και του θανάτου στην παιδική ηλικία στον διεθνή, ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο»</i>	91
- ΜΑΡΙΝΑ ΝΤΑΛΛΑ, <i>Δρ Ψυχολογίας - Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,</i> <i>«Η χρήση ουσιών ως “λυσίοπονον” στο παιδικό τραύμα απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου»</i>	98
- ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΔΟΥΛΑΜΗ, <i>Ψυχολόγος- M.Sc Συμβουλευτικής & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,</i> <i>«Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις στο παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου».....</i>	104
- ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΛΟΥΜΠΗ, <i>M.Sc Συμβουλευτικής - Εκπαιδευτικός & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,</i> <i>«Η επίδραση της τραυματικής εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών: το βίωμα της απώλειας».....</i>	111

ΑΡΓΥΡΗΣ ΚΥΡΙΑΔΗΣ Καθηγητής Κοινωνιολογίας, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ <συντονιστής>

«Όψεις της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία»

- ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΜΠΑΛΟΥΡΔΟΣ, <i>Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ,</i> <i>«Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: στατιστικά στοιχεία και πολιτικές αντιμετώπισης».....</i>	118
- ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ - ΚΟΡΡΕ, <i>Δρ, Στέλεχος Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,</i> <i>«“Ότι μαθαίνει ο άνθρωπος κανείς δεν μπορεί να του το πάρει – Σο σικλόλ ο μανούς γκονίκ ναστί λέλες λέσταρ”:</i> <i>οι Ρομά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»</i>	129
- ΙΩΑΝΝΑ ΤΣΙΓΚΑΝΟΥ, <i>Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ,</i> <i>«Από το δρόμο στο ίδρυμα και από το ίδρυμα στο δρόμο».....</i>	136

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ <συντονιστής>
«Σχολείο, Παιδί και Κοινωνία»

- ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ, *Ομότιμος Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.*,
«Εισαγωγικό Σημείωμα»..... 142
- «Με την εκπαίδευση μπορούμε να οδηγούμαστε σε προκοπή»*..... 143
- ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΓΑΛΑΝΗ: *Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας, Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.*,
«Ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία (από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα)»..... 144
- ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, *Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,*
«Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Ξαναδιαβάζοντας την Πηνελόπη Δέλτα»..... 152
- ΣΠΥΡΟΣ Π. ΓΑΟΥΤΣΗΣ, *Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου,*
«Οι εκθέσεις του σχολικού επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Κέρκυρας το σχολικό έτος 1939-1940. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της εβραϊκής και μαλτέζικης παροικίας»..... 159
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ, *Λέκτορας μελετών γενοκτονιών, Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Σύδνεϋ (University of Technology, Sydney),*
«Η παιδεία σε περιόδους γενοκτονιών: οι περιπτώσεις των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ισραηλιτών 1914-1945 και 1946-1949»..... 166
- ΜΑΡΙΑ ΠΛΕΣΣΑ, *Φιλόλογος-Ιστορικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.*, *«Παιδική ηλικία και προφυλάξεις υγείας στα νησιά του Ιονίου (1800-1864 περίπου)»*..... 173
- ΜΙΧΑΗΛ Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ** Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ <συντονιστής>
«Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία»
- ΜΙΧΑΗΛ Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ, *Ομ. Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
«Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας»..... 181
- ΜΑΝΟΛΗΣ ΣΕΡΓΗΣ, *Επικ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης,* *«Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας (sub specie laographica) στα "αθηναιογραφήματα" του Μιχαήλ Μητσάκη της περιόδου 1880-1896»*... 185
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΝΤΑΞΗΣ, *Επικ. Καθηγητής Λαογραφίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,*
«Λαϊκή παράδοση και παιδί: Νανουρίσματα και ταχταρίσματα»..... 193
- ΜΑΡΙΑ ΓΚΑΣΟΥΚΑ, *Επικ. Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου,*
«Όψεις βίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των κοριτσιών των παραδοσιακών κοινοτήτων»..... 201

- ΡΕΑ ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, <i>Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, «Αφηγήσεις πρακτικών πειθάρχησης των παιδιών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου»</i>	208
ΕΛΕΝΗ ΝΙΝΑ ΠΑΖΑΡΖΗ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά <συντονίστρια>, «Πρώιμα Βάρη κατά την Παιδική Ηλικία: Φτώχεια, Αποκλεισμοί και Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας»	
- ΑΝΔΡΕΑΣ Ν. ΛΥΤΡΑΣ, <i>Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου, «Η παιδική φτώχεια στις κοινωνίες του πλούτου»</i>	218
- ΈΜΜΥ ΦΡΟΝΙΜΟΥ, <i>Εγκληματολόγος, Ειδ. Επιστήμων Α΄ Βαθμ., ΕΚΚΕ, «Παιδιά με μητέρες σε καθεστώς ποινικού εγκλεισμού: η αθέατη όψη της φυλάκησης»</i>	229
ΒΙΚΥ ΠΑΤΣΙΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ & ΤΖΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ <συντονίστριες>, «Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία»	
- ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ, <i>Συγγραφέας</i>	
- ΜΑΝΟΣ ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ, <i>Συγγραφέας</i>	
- ΒΟΥΛΑ ΜΑΣΤΟΡΗ, <i>Συγγραφέας</i>	
- ΒΑΣΙΛΗΣ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ, <i>Συγγραφέας</i>	
ΈΦΗ ΠΟΥΛΑΚΟΥ – ΡΕΜΠΕΛΑΚΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ & ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <συντονιστές>, «Όψεις νοσηρότητας και θνησιμότητας της παιδικής ηλικίας (19^{ος}-20^{ος} αιώνας)»	
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΣ, <i>Παιδίατρος, Δρ Ιστορίας της Ιατρικής, Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρίας Ιστορίας της Παιδιατρικής, «Οδηγίες για τα βρέφη και τα λοιμώδη νοσήματα σε μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο του 1780»</i>	236
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΙΑΜΗΣ, <i>Ιατρός - Κυτταρολόγος, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ, «Παιδί και υγεία στα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλικής Προστασίας (1815-1864)»</i>	242
- ΈΦΗ ΠΟΥΛΑΚΟΥ - ΡΕΜΠΕΛΑΚΟΥ, <i>Επικ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ, «Παιδική ηλικία στην Οθωνική Αθήνα: μια ιατροϊστορική προσέγγιση»</i>	249
- ΜΑΡΙΑ ΜΑΝΔΥΛΑ - ΚΟΥΣΟΥΝΗ, <i>Ιατρός- Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ιατροχειρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας, «Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα»</i>	256
- ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΟΜΠΡΟΣ, <i>Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό), Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων - Γεώργιος Φαρμάκης, Φιλολόγος «Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών»</i>	267

ΛΙΤΣΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ-ΣΜΟΚΟΒΙΤΗ, Ομότ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας,
 πρ. Αντιπρύτανης Παν. Πειραιώς & **ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ**, Καθηγητής
 και Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <προεδρείο>, **ΒΙΚΤΩΡΙΑ ΠΕΚΚΑ –**
ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά
 <συντονίστρια>,
«Μέτρα Κοινωνικής Πολιτικής και Θεσμικές Διευθετήσεις
για την Προστασία του Παιδιού Κοινωνιολογικές Παράμετροι»

Α΄ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΑΝΤΥΠΙΑΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ, <i>Σερφάρωντας στο Web – Παιδική ηλικία και Κίνδυνοι του Διαδικτύου.</i> <i>Τρόποι αντιμετώπισης.....</i>	278
ΒΑΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ, <i>Σχέσεις της Παιδικής Εργασίας με την Παραγωγική Διαδικασία</i> <i>στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα. Όψεις και Αναθεωρήσεις.....</i>	286
BANDT ANNA, BEER DOREEN, <i>Potentials for children's subject development between the two poles</i> <i>of Bildung and education in German early childhood pedagogy.....</i>	293
ΒΟΥΤΣΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, <i>Παιδική Ηλικία και Δικαιώματα.....</i>	301
ΓΕΜΩΝΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, <i>Ποιες είναι οι κοριότερες επιρροές που ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού</i> <i>στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια – εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών</i> <i>αντιλήψεων.....</i>	307
ΓΕΩΡΓΟΥΛΑ ΑΝΤΩΝΙΑ, <i>Η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό με τελικό εγγυητή την πολιτεία.....</i>	314
ΓΙΑΤΙΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, <i>Ταυτότητες και διαπροσωπικές σχέσεις των νέων στο χώρο του facebook.....</i>	322
ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΝΙΚΗ, <i>Παιδική ηλικία: Ιστορική και σύγχρονη διάσταση.....</i>	329
ΔΕΛΗΚΑΡΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, <i>Ταυτότητες παιδιών – ασθενών με αφορμή τη διακριτική,</i> <i>με κοινωνιολογικούς όρους, αλληλεπίδρασή τους με παιδιάτρους.....</i>	336
ΙΑΚΩΒΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΜΑΡΙΑ, ΧΡΙΣΤΟΥ ΜΙΡΑΝΤΑ, <i>Ο ρόλος των κοινωνικών δομών στην πρόωρη αποχώρηση μαθητών/τριών</i> <i>από το γυμνάσιο: μια εθνογραφική προσέγγιση.....</i>	342
ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, <i>Το παιδί ως σκιάδη πολιτική ύπαρξη, στην εικονική πραγματικότητα,</i>	

σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κώδικες οικειότητας.....	350
ΚΑΜΗΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, <i>Εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση των Σχολών Απόρων Παίδων στην Κεφαλονιά (1864 – 1910).....</i>	356
ΚΑΡΝΑΒΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, <i>Ιεράρχηση προτιμήσεων δωδεκαετών μαθητών του Ελληνικού Δημόσιου Δημοτι- κού Σχολείου σε παραμέτρους διαμόρφωσης του Πολιτικού Εαυτού και συνάφεια με τις προτιμήσεις των δασκάλων τους.....</i>	362
ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, <i>Παιδική Εργασία: Οι σύγχρονες διαστάσεις ενός όχι και τόσο μακρινού φαινομένου.....</i>	373
ΛΟΥΚΕΡΗΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ, ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ – ΓΕΩΡΓΙΟΣ, <i>Πολίτης με αναπηρία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αντικατοπτρισμοί κοινωνικού εφησυχασμού ή αγωνιστικότητας;.....</i>	380
ΜΑΛΚΙΔΗΣ ΘΕΟΦΑΝΗΣ, <i>Παιδική ηλικία στην Ελλάδα της κρίσης.....</i>	389
ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, <i>Οικονομική κρίση και παιδική ηλικία: Πώς η οικονομική κρίση επηρεάζει τα παιδιά, μαθήματα από το παρελθόν και η Ελληνική περίπτωση.....</i>	395
ΜΑΣΤΟΡΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, <i>Παιδική και ηρωική ηλικία.....</i>	409
ΜΑΥΡΟΜΟΥΣΤΑΚΟΥ ΕΛΕΝΗ, <i>Το παιδί στην Καινή Διαθήκη.....</i>	415
ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΜΠΑΛΤΑΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, <i>Παιδική Ηλικία, Υποκειμενικότητα και Πολιτειότητα: όψεις βιοπολιτικής και χειραφέτησης.....</i>	419
ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΥΖΑΝΝΑ – ΜΑΡΙΑ, <i>Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις.....</i>	426
ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΙΚΗ, ΚΑΛΟΥΡΗ ΡΑΝΥ, <i>Επιρροές της παιδικής ηλικίας στην επιλογή του επαγγέλματος και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.....</i>	432
ΠΑΠΑΔΕΛΗ ΧΡΥΣΑ, ΠΑΠΑΔΕΛΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΧΑΤΖΗΛΕΟΝΤΙΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, ΝΤΟΝΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΚΡΑΧΤΗΣ ΑΓΓΕΙΛΑΟΣ, <i>Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο βιοτικό επίπεδο και την υγεία παιδιών προσχολικής ηλικίας.....</i>	438
ΠΑΠΑΣΙΜΑΚΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, <i>Κάθε αριθμός και ένα πρόσωπο, κάθε πρόσωπο και μια φωνή, κάθε φωνή και μια ιστορία: Διεξάγοντας έρευνα με τα εργαζόμενα στο δρόμο παιδιά.....</i>	445
ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΗ, ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, <i>Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην παιδική ηλικία των παιδιών του Νηπιαγωγείου: έρευνα των απόψεων των νηπιαγωγών.....</i>	453

ΣΠΑΝΟΥ ΔΑΝΑΗ, <i>Τα πολλαπλά προσωπεία της παιδικής ηλικίας.....</i>	464
ΣΤΡΟΥΒΑΛΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ, ΤΣΑΠΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ, <i>Η περίπτωση της βίας των Μ.Μ.Ε. και οι επιδράσεις της στην παιδική ηλικία.....</i>	467
ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, <i>Η συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στη σύγχρονη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού.....</i>	474

Β΄ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΓΑΒΡΙΕΛΑΤΟΣ ΆΡΗΣ, <i>Τα παιδιά στην Αθήνα του 19^{ου} αιώνα.....</i>	482
ΓΙΑΝΝΑΤΗ ΕΥΔΟΚΙΑ, <i>Παιδική ηλικία: 'όχημα' των γυναικείων διεκδικήσεων, Εφημερίς των Κυριών (1887-1917).....</i>	487
ΔΗΜΟΣ ΗΛΙΑΣ, <i>Η εκπαίδευση των νηπίων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.....</i>	494
ΖΩΗ ΣΕΒΑΣΤΗ, <i>Όψεις της παιδικής ηλικίας των Βυζαντινών βασιλικών απογόνων.....</i>	500
ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΒΑΣΙΛΟΥΔΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, <i>Παιδική ηλικία «επικίνδυνη» ή σε «κίνδυνο»; Πρακτικές και λόγοι για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου.....</i>	507
ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, <i>Τα παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου Πολέμου.....</i>	514
ΚΑΡΑΤΖΑΦΕΡΗ ΘΕΟΔΩΡΑ, <i>Ιστορικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές θεωρίες για την ιστορία της παιδικής ηλικίας.....</i>	521
CHRISTOS KARDARAS <i>«I was born in beautiful Syra, in the year 1905” The childhood of rebetiko musician Markos Vamvakaris.....</i>	527
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, <i>Τεχνικές εκμάθησης βασικών ιστορικών εννοιών στην ηλικία 6-12 ετών.....</i>	535
ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ ΑΝΤΩΝΗΣ, ΡΑΠΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, <i>«Το σκληρό έδαφος των αγοριών» στη μετεπαναστατική Ερμούπολη (1830 – 1860).....</i>	543
ΣΠΑΝΔΩΝΙΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, <i>Η 'άλλη πλευρά': Το παιδομάζωμα της Φρειδερίκης. Μια κριτική εγκληματολογική προσέγγιση.....</i>	550

ΤΟΥΛΙΑΤΟΣ ΣΠΥΡΟΣ, <i>Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις για την έρευνα του προβλήματος της πρόσ- ληψης και κατανόησης της διδασκόμενης Ιστορίας σε παιδιά ηλικίας 9-15 ετών.....</i>	557
ΤΣΙΑΝΤΟΥ ΕΙΡΗΝΗ – ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ, <i>Φαινόμενα παιδικής παραβατικής συμπεριφοράς κατά τα πρώτα έτη μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας.....</i>	563

Γ΄ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΠΟΤΥΠΩΣΕΙΣ

ΑΛΕΞΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ, <i>Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία. Ο ρόλος του «ενήλικα» στο πλαίσιο της οικογένειας και της εκπαίδευσης.....</i>	570
ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΠΑΤΟΥΝΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, <i>Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γυμνάσιο.....</i>	576
ΒΛΑΣΤΑΡΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ, <i>“Ζήτω το παιχνίδι! Ζήτω η ζωή!”: Το παιχνίδι στα βιβλία του Χ. Μπουλώτη.....</i>	584
ΓΡΗΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΝΑ, <i>Τα παιδιά του σήμερα Στα Παλάτια της Κνωσού.....</i>	591
ΙΑΚΩΒΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ, <i>«Όταν το παιδί ήταν παιδί...»: Η Κασσάνδρα και ο λύκος της Μ. Καραπάνου ή η επιτέλους ξανακερδισμένη παιδική ηλικία.....</i>	596
ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ ΑΛΕΞΙΑ, <i>Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου.....</i>	603
ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ ΆΝΤΑ, <i>Τύποι του παιδιού ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους.....</i>	613
ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, <i>Η Παιδική Ηλικία στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.....</i>	619
ΜΟΥΛΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, <i>Εφηβεία και θάνατος: ο θάνατος ως στοιχείο δομής ή παρεμβολής στο μυθιστόρημα εφηβείας.....</i>	627
ΠΑΤΣΙΟΥ ΒΙΚΥ, ΟΙΚΟΝΟΜΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΩ, <i>«Καιρός του αναμινήσθαι, καιρός του μνημονργείν»: Εικόνες παιδικής ηλικίας στην ποίηση του Γιώργου Γεωργούση.....</i>	634
ΣΧΙΖΑ ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ, ΚΑΠΛΑΝΕΛΗ ΜΑΡΙΑ, <i>Η ανατροπή του στερεοτυπικού χαρακτήρα του «κακού» λύκου στα μοντέρνα παραμύθια.....</i>	642

ΤΡΙΠΟΥΛΑ ΙΩΑΝΝΑ, <i>Από τα παραμύθια του Γεωργάκη στο δράμα του Μπάτη</i>	648

Δ΄ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ ΖΩΗ, <i>Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού Μέσα από το Ένδυμα και τη Μόδα</i>	656
ΒΑΡΒΟΥΝΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ Γ., <i>Παιδί και ελληνική λαϊκή θρησκευτικότητα: Η πρόσληψη των λαϊκών εθιμικών συμπεριφορών στην παιδική ηλικία</i>	663
ΒΑΤΟΥΓΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ, <i>Μέσα απ' τα μάτια των παιδιών. Η παιδική ηλικία στις κινηματογραφικές δημιουργίες</i>	670
ΔΗΜΑΚΗ-ΖΩΡΑ ΜΑΡΙΑ, <i>Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο για Ανήλικους Θεατές: Η μετάβαση από το παιδί-δέκτη στο παιδί-συνδημιουργό</i>	677
ΚΑΚΙΣΗ – ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ ΛΟΥΙΖΑ, <i>Γκράφιτι. Κοινωνικό και καλλιτεχνικό φαινόμενο. Τέχνη του εφήμερου, τέχνη του δρόμου. Πράξη νεανική και αυθόρμητη</i>	684
ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ – ΤΣΟΥΒΕΛΑ ΕΛΕΝΗ, <i>Παιδική ηλικία και λαϊκός πολιτισμός το πανηγύρι του Αϊ-Συμιού στο Μεσολόγγι..</i>	698
ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, <i>Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη, στην καθοδηγούμενη και στην προσχεδιασμένη – κατευθυνόμενη μορφή της</i>	704
ΠΑΡΠΑΡΟΥΣΗ ΓΕΩΡΓΙΑ, <i>Εικόνες του παιδιού και της παιδικής ηλικίας στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι ...</i>	712
ΦΑΚΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, <i>Η ανάγνωση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας από μαθητές/ριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....</i>	719

Ε΄ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΑΓΑΠΟΓΛΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ, ΚΑΠΕΤΑΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑΝΝΑ, <i>Η πρόκληση της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη</i>	730
ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΦΑΙΗ, ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΓΕΝΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, <i>Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας στη σχέση της συναισθηματικής επάρκειας και της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης μαθη- των με Μαθησιακές Δυσκολίες</i>	737

ΑΡΙΔΗ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, <i>Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας</i>	744
ΑΥΓΙΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ, ΛΙΚΟΜΙΤΡΟΥ ΣΟΝΙΑ, <i>Constructing Childhood in Educational discourse</i>	751
ΒΑΧΑΡΟΓΛΟΥ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ, <i>Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής των: Γεωργίου Παγώντα, Χρήστου Παπαδόπουλου και Αριστείδη Σπαθάκη (19^{ος} αιώνας)</i>	758
ΒΟΥΔΟΥΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΜΠΟΥΡΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΕΥΠΡΑΞΙΑ, <i>Η επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο – Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής</i>	765
ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, <i>Κοινωνικές αναπαραστάσεις γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου για τους μετανάστες</i>	770
ΓΡΟΛΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΛΙΑΜΠΑΣ ΤΑΣΟΣ, <i>Η παιδική ηλικία, τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και το Νέο Σχολείο</i>	777
ΓΩΓΟΥ ΔΕΛΑ, ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, <i>Η θέση του παιδιού ως δρών πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας</i>	783
ΔΑΝΙΗΛΙΔΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΒΟΡΒΗ ΙΩΑΝΝΑ, ΛΙΝΑΡΔΗ ΕΛΕΝΗ, <i>Παιδιά Ρομά: παιδιά με μια διαφορετική παιδική ηλικία. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας</i>	790
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, <i>Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία</i>	796
ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, <i>Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του</i>	802
ΔΟΥΝΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ, <i>Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στη σχολική επίδοση του παιδιού</i>	809
ΚΑΔΙΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, <i>Η χρησιμότητα και τα οφέλη από την επαφή του παιδιού με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	818
ΚΑΛΛΕ ΣΤΕΛΛΑ, ΦΙΛΙΠΠΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ, <i>Η έννοια της πόλης σε μαθητές/τριες απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου</i>	824
ΚΑΛΟΓΡΙΔΟΥ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ, <i>Παλλινοστούντα παιδιά και διαπολιτισμικός διάλογος</i>	832

ΚΑΡΑΒΙΔΑ ΜΑΡΙΑ, ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, <i>Αξιοποιώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την προώθηση των κοινωνικών αξιών: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας</i>	840
ΚΑΡΓΙΩΤΗ ΜΑΡΙΑ, <i>Παιδί και εκπαίδευση: Μια κριτική ματιά σε σύγχρονους προβληματισμούς</i>	847
ΚΑΡΟΥΝΤΖΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ, <i>Δημιουργία, διατήρηση και μεταβίβαση προκαταλήψεων στη σχολική ηλικία. Η πολιτισμική ετερογένεια στη σχολική τάξη</i>	852
ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ ΒΙΚΤΩΡΙΑ, <i>Φιλία: Μια δυναμική σχέση στη σχολική ηλικία</i>	859
ΚΟΥΔΟΥΝΑ ΜΑΙΡΗ Χ., <i>Εκπαιδευτικές Δομές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις ενός κλειστού συστήματος διαχείρισης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Οργανωτική Δομή για τη Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη</i>	867
ΚΡΑΣΣΑΣ ΣΤΕΛΙΟΣ Κ., ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, <i>Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή</i>	876
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, ΚΟΡΡΕ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, <i>Παιδική ηλικία και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή: όψεις μιας συνάντησης</i>	884
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΕΙΡΗΝΗ, ΠΟΥΜΠΡΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΒΑΣΑΛΑΚΗ ΣΤΕΛΛΑ, <i>Παιδαγωγοί και γονείς.....μια συνεργασία εφελτήριο για την ευτυχία των παιδιών.</i>	891
ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ – ΤΣΙΜΠΟΥΚΤΖΟΓΛΟΥ ΞΕΝΙΑ, <i>Η χρήση της Γλώσσας σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά σε παιδιά 14-15 ετών</i>	899
ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΗΝΑ, ΚΟΖΩΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΜΑΝΕΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, <i>Η εορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου ως αφορμή για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη</i>	907
ΜΑΓΟΥΛΑ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΔΕΡΒΙΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΝΙΠΠΗ ΑΜΑΛΙΑ, <i>Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο</i>	915
ΜΑΝΕΣΗ ΣΟΥΛΤΑΝΑ, <i>Ο ρόλος της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: μια βιβλιογραφική επισκόπηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής</i>	924
ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, <i>Το θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των παιδιών από τα προγράμματα των ΜΜΕ</i>	931
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, ΣΤΑΥΡΟΥ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ, <i>Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i>	936

ΒΙΤΟΥ ΑΝΓΕΛΙΚΗ, <i>Children's under three years old contribution in planned and unplanned activities in the Early Years Education and Care: a missed opportunity?</i>	949
ΜΠΟΜΠΑΣ ΛΕΩΝΙΔΑΣ Χ., <i>Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου 'χθες' και 'σήμερα': Η των δασκάλων άποψη.</i>	956
ΜΩΡΑΪΤΗ ΤΖΕΝΗ, ΔΩΣΣΑΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, ΜΑΓΚΛΑΡΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΠΕΤΕΪΝΑΡΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ, <i>Η παρουσία του πολιτισμικού «άλλου» στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ...</i>	964
ΠΑΝΑΓΙΟΤΟΥ ΝΙΚΟΣ, THEODOSIADOU SOFIA, <i>News literacy: Learning about the world</i>	971
ΠΑΝΙΕΡΑΚΗΣ ΜΑΡΙΟΣ, ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ ΚΛΑΙΡΗ, <i>Η άσκηση εξουσίας στο παιδί: Η πειθάρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης..</i>	977
ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ – ΚΕΚΕ ΗΡΩ, <i>Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων</i>	983
ΠΕΝΝΑ ΑΛΕΞΙΑ Δ., <i>Σχολείο για όλους: Η συνεργασία των δασκάλων και άλλες στρατηγικές ανάπτυξης του</i>	990
ΠΑΠΑ ΜΟΝΙΚΑ, <i>Η διαχρονικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης του Michel De Montaigne στο έργο του: Περί Παίδων Αγωγής</i>	999
ΠΙΕΡΙΔΟΥ ΜΥΡΙΑ, ΦΤΙΑΚΑ ΕΛΕΝΗ, <i>Η Αναπηρία στη Σχολική Ηλικία: Ορισμοί, Αντιλήψεις και Βιώματα</i>	1007
ΣΑΓΓΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, <i>Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις</i>	1014
ΣΑΛΩΝΙΔΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, ΧΑΤΖΟΥΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, <i>Η Επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σε Θέματα Προαγωγής Υγείας</i>	1021
ΣΑΜΑΝΤΑ Α., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΜΑΝΕΣΗΣ Ν., <i>Αναπαραστάσεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή στα διοικητικά συμβούλια των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων</i>	1028
ΣΑΜΠΑΝΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, <i>Παιδική λογοτεχνία και μετάφραση.....</i>	1037
ΣΑΧΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΕΛΕΝΗ, <i>Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών</i>	1041
ΣΚΟΥΡΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ, <i>Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών κατά το 19ο αιώνα: Προβληματισμοί, Διαπιστώσεις, Αναζητήσεις</i>	1044

ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΒΙΡΓΙΝΙΑ Α., <i>Πολιτικές Εκπαίδευσης στην Παιδική Ηλικία: Προτάσεις και Προοπτικές για τη Βασική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο</i>	1051
ΣΟΤΙΡΟΠΟΥΛΟΣ ΜΕΓΑΚΛΗΣ ΤΗ., <i>Formulation of concepts during childhood. Application with the use of com- puters' programming</i>	1059
ΤΖΙΑΚΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ, <i>Πρώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελμα- τιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και του marketing</i>	1066
ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, <i>Δικαιώματα του παιδιού: οι επιπτώσεις τους στο σημαντικό, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας</i>	1075

ΣΤ΄ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΑΓΓΕΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, <i>Σε ποιο βαθμό συμβάλλουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γένεση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους;</i>	1088
ΑΜΑΝΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ, ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, <i>Οι γνώσεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό</i>	1094
ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α.-Σ., ΝΤΟΦΗ Β., ΠΑΠΠΑ Ο.-Μ., <i>Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία</i>	1102
ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ Π., ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ., <i>Η παιδική ηλικία του αφηγηματικού χαρίσματος και της μοναξιάς</i>	1110
ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΚΟΡΙΖΗ ΜΑΡΙΑ, ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, <i>Το φαινόμενο της βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος: ο ρόλος της συμβουλευτικής</i>	1121
ΚΑΝΕΛΛΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, ΦΡΑΓΚΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ, <i>"Εντοπίζοντας" μορφές εκφοβισμού σε μαθητές δημοτικών σχολείων</i>	1128
ΚΟΥΤΕΛΙΕΡΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ, ΛΟΥΚΑ ΠΗΝΕΛΟΠΗ, ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, <i>Οι φωνές των παιδιών. «Είμαι πολυσχολος, πάω σχολείο»</i>	1133
ΜΑΝΙΑΤΗ ΈΛΕΝΑ Α., ΜΑΣΣΟΥ ΜΑΡΙΑ, <i>Ακαδημαϊκή επίδοση και ψυχική ανθεκτικότητα: Προσδιορίζοντας τους παράγοντες που οικοδομούν και προάγουν τη σχέση</i>	1138
ΜΕΛΛΟΥ ΕΥΣ., ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α.-Σ., <i>Η επίδραση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και του Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων</i>	1145

ΜΠΑΣΜΑΤΖΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ, <i>Σχέσεις στο σχολείο και συναισθηματική νοημοσύνη</i>	1152
ΜΠΕΚΕΡ ΔΑΦΝΗ, ΘΕΟΔΟΤΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ, <i>Προκοινωνική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και η επιρροή των κατοικίδιων</i>	1157
ΜΩΡΙΚΗΣ ΧΑΡΗΣ, <i>Ενδοσχολική βία και ψυχικές διαστάσεις</i>	1165
ΠΡΕΝΤΖΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΠΡΕΝΤΖΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, <i>Διγλωσσία και Δυσλεξία: μια σύνθετη εικόνα</i>	1170
ΣΟΛΑΧΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΤΣΙΓΓΙΛΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, <i>Η διερευνήση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων μαθητών με τη μέθοδο των αυτοαναφορών</i>	1179
ΤΑΤΣΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, <i>Θετική ψυχολογία και σχολείο</i>	1187
ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, ΝΤΟΥΛΑΠΤΣΗ ΖΩΗ, ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, <i>«Υπάρχουν παιδιά, που δεν θέλουν να ξαναέρθουν στο σχολείο, γιατί φοβού- νται...»: Απόψεις νηπιαγωγών για το σχολικό εκφοβισμό</i>	1192
ΨΑΡΙΑΝΟΣ ΕΡΜΟΛΑΟΣ, <i>Η διαδικασία της γνώσης στον πιαζετιανό κονστρουκτιβισμό</i>	1199

Z' **ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΕΛΕΝΗ, <i>Ψυχολογικά και κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας των Υψηλών Ικανοτήτων παιδιών</i>	1208
ΛΟΓΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ-ΜΑΡΙΑ, ΘΕΟΔΟΤΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ, <i>Η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εικαστικής προσέγγισης</i>	1215
ΧΑΪΤΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΘΩΪΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, <i>Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι περιπτώσεις των παι- διών με αυτισμό, νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες</i>	1224

H' **ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ**

BOUFI ADA, KOLOVOU ANGELIKI, GRAVEMECJER KOENO, <i>The development of second-graders reasoning in multiplication: A classroom teaching experiment</i>	1234
ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ, <i>Η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ο τρόπος άσκησης της δημοκρατίας</i>	1242

ΚΑΛΕΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΚΩΣΤΑΡΕΛΟΥ ΆΝΝΑ, ΓΚΑΤΣΟΥ ΝΕΦΕΛΗ, Γεωργοπούλου Μαρία, <i>Η αντιμετώπιση των προβλημάτων κατανόησης των Μαθηματικών εννοιών και ο Μαθηματικός Εγγραμματισμός σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με την χρήση της ΕΝΓ</i>	1248
ΜΠΑΡΑΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η., <i>Carl Friedrich Gauss: Η ιστορία ενός από τα πιο “χαρισματικά” παιδιά στα Μαθηματικά</i>	1255
ΣΚΟΥΜΠΟΥΡΔΗ ΧΡΥΣΑΝΘΗ, ΣΚΑΝΔΑΛΑΚΗ ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ, <i>Ιστορική ανασκόπηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων προβλημάτων κλασμάτων</i>	1265
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	
Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.....	1278
Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.....	1280
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	1287

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ |

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ

Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι και Φοιτητές,

Με μεγάλη χαρά χαιρετίζω σήμερα την έναρξη του Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με Θέμα: «*Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*», το οποίο διοργανώνει, από σήμερα 11 Απριλίου μέχρι την Κυριακή 14 Απριλίου 2013, -υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, του ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.- το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, με το European Sociological Association, Childhood Stream, με το International Sociological Association (I.S.A.) Research Committee ten (10), με το Research Center "Childhoods.Societies" του Πανεπιστημίου του Wuppertal, καθώς και με το Research Training School του Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" των Πανεπιστημίων Wuppertal and Kassel.

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι,

Καθώς το παιδί μελετάται στα πλαίσια ιδίως των χώρων στους οποίους εντοπίζεται ιστορικά, δηλαδή στα πλαίσια της οικογένειας και της εκπαίδευσης, αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας η μελέτη των μεγάλων μεταβολών που υφίστανται σήμερα αυτοί οι θεσμοί, πολύ περισσότερο που σήμερα πλέον η ερμηνεία, η κατανόηση, η κατασκευή και βεβαίως η μελέτη της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών τείνει να προκύπτει συνδυαστικά τόσο από τη διερεύνηση της λειτουργίας της κοινωνικής δομής, δηλαδή της επιρροής του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και των θεσμών της κοινωνίας των ενηλίκων, όσο όμως και από τη διερεύνηση της δράσης του ιδίου του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, που με τα βιώματά του, συγκροτώντας το πρωτογενές κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό γεγονός, προβαίνει με τον τρόπο αυτό στην κατασκευή της παιδικής του ηλικίας.

Ο προσδιορισμός αυτός της παιδικής ηλικίας ως έννοιας και κατηγορίας, που συνιστά κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, έχει τις ρίζες της στο έργο του Γάλλου ιστορικού Philippe Ariès, ο οποίος, υποστηρίζοντας ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρχε κατά τον μεσαίωνα, ανέδειξε μια πολύ ενδιαφέρουσα πτυχή της ιστορικής και της κοινωνιολογικής μελέτης. Ο γάλλος ιστορικός Φιλίπ Αριές (Philippe Aries) το 1962 με το έργο του «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας» ουσιαστικά διερεύνησε μία ανεξερεύνητη γενικότερα για τους κοινωνικούς επιστήμονες περιοχή, εισάγοντας την έννοια της «ανακάλυψης της παιδικής ηλικίας», με την οποία ωστόσο μάλλον υποδηλώνει ότι πρόκειται για μία διαφορετική πρόσληψη, δηλαδή για μία «ανακωδικοποίηση» της παιδικής ηλικίας στον κοινωνικό χώρο και στο χρόνο. Αν και η άποψη του Aries έχει σήμερα ουσιαστικά -αν όχι απορριφθεί- τουλάχιστον ξεπεραστεί, καθώς υποστηρίζεται ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας υπάρχει σε κάθε κοινωνία και σε κάθε εποχή με διαφορετικό όμως τρόπο έκφρασης και πρόσληψης (Archard, 2004:29-34), το έργο του κατ'άφευγε να αναδείξει την κοινωνικά μεταβαλλόμενη φύση της, στοιχείο που χαρακτηρίζει την σύγχρονη μελέτη της παιδικής ηλικίας στον χώρο των κοινωνικών επιστημών.

Η ιδέα της κατασκευής της παιδικής ηλικίας αναφέρεται σε ιδέες και εικόνες που μεταφέρουν μία συγκεκριμένη άποψη για τον κόσμο γενικά και στη συγκεκριμένη αυτή περίπτωση για τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Οι έρευνες, δε, που ασχολήθηκαν με την ανάλυση της κοινωνικής κατασκευής του παιδιού και της παιδικής ηλικίας διερεύνησαν όχι μόνο τους

τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα νοήματα, αλλά και με τις επιπτώσεις τους στον κόσμο. Επίσης, ειδικότερα εστίασαν στις πεποιθήσεις για τη φύση των παιδιών ή των ειδικών ομάδων και των ειδικότερων ηλικιακών κατηγοριών, που διαμορφώνονται στα πλαίσια της παιδικής ηλικίας, όπως τα βρέφη, τα νήπια, τα μικρά παιδιά ή οι έφηβοι, και όχι μόνο στις θεσμικές διευθετήσεις που διαμορφώνουν τις ζωές των παιδιών.

Η τάση αυτή στη μελέτη της παιδικής ηλικίας εξελίσσεται κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, ενώ κατά την δεκαετία του 1990 ειδικότερα, μεγάλες γεωπολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές με παγκόσμια εμβέλεια και επιπτώσεις, οδήγησαν στην διερεύνηση παγκόσμιων πολιτισμικών και οικονομικών παραμέτρων σε σχέση με την παιδική ηλικία. Τα παιδιά της φτώχειας, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης, του πολέμου, τα παιδιά του δρόμου και τα παιδιά στον δρόμο, φαινόμενα που συνδέονται με την παγκόσμια φτώχεια, τα κύματα προσφύγων και μεταναστών, τους περιφερειακούς πολέμους και την παγκοσμιοποίηση, υπονόμισαν τις επικρατούσες στον δυτικό κυρίως κόσμο κοινωνικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας, ότι αυτή αφορά μία κοινωνική ομάδα προστατευμένη στα «τείχη» της οικογένειας και του σχολείου, μετατοπίζοντας αντίστοιχα το πλαίσιο μελέτης της παιδικής ηλικίας, πέραν αυτών των θεσμών, προς την μελέτη των διαδικασιών πολιτικής και οικονομικής μεταβολής, προς τη μελέτη δηλαδή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων, που οδηγούν τα παιδιά στην βίωση τόσο διαφορετικών μεταξύ τους και συχνά δραματικών παιδικών ηλικιών, όπως έχουν αποκαλύψει και σχετικές συγκριτικές έρευνες.

Η συγκριτική, κοινωνιολογική, κοινωνικοϊστορική και διαπολιτισμική ανάλυση έχει αποκαλύψει μία ποικιλία παιδικών ηλικιών, παρά μία παιδική ηλικία ως ένα μοναδικό και οικουμενικό γεγονός. Οι αλλαγές στην εμπειρία της παιδικής ηλικίας εξαρτώνται από τη χώρα, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, πράγμα που σημαίνει ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μία μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης που δεν μπορεί να διαχωριστεί εντελώς από τις λοιπές προαναφερθείσες μεταβλητές.

Η παιδική ηλικία δεν αναφέρεται σε ένα άτομο ή σε ένα παιδί, αλλά επικεντρώνεται στη γενική κατάσταση του να είσαι παιδί. Είναι μία κοινωνική και πολιτισμική έννοια, ιδέα και κατηγορία και σχετίζεται με μία δύσκολα και αυθαίρετα οριζόμενη χρονική φάση της ζωής του ανθρώπου, καθώς ο καθορισμός αυτός γίνεται υποκειμενικά από τους ενήλικες. Σε κάθε περίπτωση, δεν αποτελεί ένα στατικό αντικειμενικό και οικουμενικό γεγονός της ανθρωπίνης φύσης με νατουραλιστικό υπόβαθρο, χωρίς αυτό να ακυρώνει τη βασική σημασία των βιολογικών σχέσεων. Αποτελεί ένα σχετικό και μεταβαλλόμενο πλαίσιο ιδεών και αντιλήψεων που καθορίζουν την εμπειρία του να είσαι παιδί, συνιστώντας έτσι μία κοινωνική κατηγορία μεταβαλλόμενη και επαναενοριολογούμενη στον χώρο και στον χρόνο, που δεν μπορεί να μελετάται απομονωμένη από την υπόλοιπη κοινωνία, της οποίας και αποτελεί κατασκευή.

Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας διαμορφώνεται από την κυρίαρχη κουλτούρα και επιβάλλεται στο σύνολο της κοινωνίας. Είναι, ωστόσο, πιθανόν να υπάρξουν και διαφοροποιήσεις όσον αφορά την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικές τάξεις. Η διαφοροποίηση των συνθηκών διαβίωσης και του επιπέδου ευημερίας ανάμεσα στα παιδιά των ανώτερων, των μεσαίων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία, διαμορφώνουν εν δυνάμει «πολλές παιδικές ηλικίες». Για παράδειγμα «τα παιδιά στο δρόμο» στη Βραζιλία περιγράφονται – κατασκευάζονται για μεν την αστυνομία ως «απειλές» για την κοινωνική ευταξία προκειμένου αυτή να δικαιολογήσει συλλήψεις, για δε τις υπηρεσίες πρόνοιας ως «θύματα» προκειμένου αυτές να δικαιολογήσουν την παρέμβασή τους, ενώ για τους ακτιβιστές μη κυβερνητικών οργανώσεων ως «υποκείμενα δικαιωμάτων» προκειμένου αυτές να υποστηρίξουν την αλλαγή των συνθηκών ζωής των παιδιών.

Κατά συνέπεια δεν υπάρχει μία καθορισμένη καθολική, οικουμενική και ενιαία πρόσληψη της παιδικής ηλικίας, μία ενιαία προσέγγιση για το τι είναι η παιδική ηλικία ή για το τι θα έπρεπε να είναι τα παιδιά. Οι προσλαμβάνουσες για την παιδική ηλικία διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνιών ή στην ίδια κοινωνία σε διαφορετικούς χρόνους. Έτσι, διαφοροποιούνται στον χώρο και στον χρόνο και οι προσδοκίες της κοινωνίας σε σχέση με τα παιδιά αλλά και τους ενήλικους. Διαφοροποιούνται, δηλαδή, στον κοινωνικό χώρο και στον χρόνο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και προσλαμβάνουσες για τα παιδιά, για το τι θεωρείται καλό ή κακό για τα παιδιά, αλλά διαφοροποιείται επίσης και το τι θεωρείται ότι μπορούν ή δεν μπορούν

να κάνουν τα παιδιά, γενικότερα το τι προσδοκά η κοινωνία από αυτά καθώς και το ποιοι τρόποι αγωγής, εκπαίδευσης και γενικότερα διαπαιδαγωγικής θεωρούνται πλέον δόκιμοι και κατάλληλοι για τα παιδιά.

Η κοινωνική και πολιτισμική επινόηση της παιδικής ηλικίας επιβεβαιώνει το πόσο δραματικά έχουν αλλάξει μέσα στους αιώνες οι αναπαραστάσεις σε σχέση με την παιδική ηλικία αλλά και γενικότερα οι αντιλήψεις για το πώς μεγαλώνει ένα παιδί.

Είναι αλήθεια ότι αυτές διαφοροποιούνται στον τόπο και χρόνο, ότι υπάρχει διχογνωμία μεταξύ όχι μόνον των διαφόρων ερευνητών αλλά και των κοινών ανθρώπων ανά χρονικές περιόδους σε σχέση με τα ζητήματα αυτά, καθώς επίσης και ότι σε διάφορες φάσεις της ιστορίας έχουν αναδειχθεί αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, οι οποίες κατεγράφησαν ως επικρατέστερες, εκπροσωπώντας την ανακάλυψη ή αποκωδικοποίηση της παιδικής ηλικίας της εκάστοτε περιόδου.

Επιπλέον, όμως, τι γίνεται σήμερα με τους κοινωνικούς κινδύνους που απειλούν την παιδική ηλικία; Τι γίνεται με την έξαρση της βίας, της ενδοοικογενειακής βίας, της βίας στο σχολείο, με τη σεξουαλική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών, με την παιδοφιλία στο Ιντερνέτ, και με την αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων; Επίσης, αν και τα παιδιά θεωρούνται πολύτιμα για την κοινωνία, παραμένουν μια κατηγορία με πολύ υψηλό δείκτη φτώχειας και ανέχειας, των οποίων τα δικαιώματα ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, στην προστασία, στην πολιτική και κοινωνική συμμετοχή και στην αξιοπρεπή και ανεκτή διαβίωση υπονομεύονται συστηματικά.

Καθώς το παιδί και η παιδική ηλικία τυγχάνει ως θέμα ιδιαίτερης προσοχής στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής αλλά αποτελεί και αντικείμενο γενικότερα πολυεπιστημονικού ενδιαφέροντος, και με την πεποίθηση ότι ένα Συνέδριο, όπως το σημερινό, αφορά την πλειοψηφία όσων από κοινωνιολογική, πολιτισμική, ιστορική και παιδαγωγική σκοπιά ενασχολούνται με την παιδική ηλικία, από διετίας στρατευθήκαμε στην ιδέα και στην πρωτοβουλία διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου, το οποίο για καλή τύχη έγινε εφικτό να πραγματοποιηθεί παρά την εναλλαγή προσώπων στην Διεύθυνση του Εργαστηρίου, λόγω του υψηλού βαθμού συνεργατικότητας τον οποίο έχουμε επιτύχει στο Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προϊόν εξάλλου αυτού του συνεργατικού κλίματος υπήρξε –πέραν της διοργάνωσης και διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου- και η θέσπιση εφεξής και λειτουργία –υπό την ευθύνη μου- Παρατηρητηρίου Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας στα πλαίσια του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών. Για την γόνιμη, δε, αυτή συνεργασία θα ήθελα επ' ευκαιρία και δημοσία να ευχαριστήσω όλους τους συνεργάτες μου, όσους κυριολεκτικά εργάσθηκαν και μόχθησαν αφιλοκερδώς για την επίτευξη αυτών των στόχων, περισσότερο δε όλων τον καθηγητή κύριο Χαράλαμπο Μπαμπούνη, ο οποίος αφού με διαδέχθηκε προ τριμήνου στη Διεύθυνση του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών συνέβαλε καθοριστικά στην ολοκλήρωση αυτών των προσπαθειών τις οποίες είχαμε ξεκινήσει.

Με την ευκαιρία θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω και να συγχαρώ τους έλληνες και αλλοδαπούς συνδιοργανωτές καθώς και τους ομιλητές που θα λάβουν μέρος στο Συνέδριο αυτό.

Εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνέδριο και οι ανακοινώσεις και οι συζητήσεις του να αποτελέσουν εφελκυστικό προβληματισμού, γόνιμης συζήτησης και μελλοντικής έρευνας για το εξαιρετικά επίκαιρο κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά –και όχι μόνον μεταξύ των εν στενή εννοία εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών- ζήτημα της παιδικής ηλικίας.

Ομότιμος Καθηγητής Παν. Αθηνών, ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΞΕΑΡΧΑΚΟΣ

Πρόεδρος του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)

Η παιδική ηλικία είναι μια σημαντικότερη περίοδος της ζωής του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια της, εκτός από σημαντικότερες βιολογικές αλλαγές, επιτελούνται και γνωστικές αλλαγές, καθοριστικές για την αναπτυξιακή του πορεία.

Το παιδί απορεί, φαντάζεται, ερευνά, και ρωτά να μάθει, παίζει και μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσει φιλίες και ανταγωνισμούς, μαθαίνει το επιτρεπτό και το μη επιτρεπτό, το επιθυμητό και το μη επιθυμητό, κοινωνικοποιείται.

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν επομένως παράγοντες που παίζουν ρόλο πρωτεύοντα σ' αυτές τις αλλαγές. Οι οικογενειακές και οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει ανοίγουν την πόρτα από την οποία συνήθως εισέρχεται το μέλλον του. Μια ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία, μια χώρα σε εμπόλεμη κατάσταση, μια κοινωνία πολυπολιτισμική, ένας τόπος που επιτρέπει ή και επιβάλλει την παιδική εργασία, κάποια συγκεκριμένη θρησκεία ή κάποια συγκεκριμένη κυρίαρχη ιδεολογία, ένα ακαλαίσθητο και άναρχο ή ένα ευπρεπές και υγιεινό φυσικό περιβάλλον, για να μη συνεχίσω την απαρίθμηση αναρίθμητων άλλων παραγόντων, αποτελούν συνθήκες από τις οποίες αναδύονται ιδέες, πεποιθήσεις, αποφάσεις και στάσεις ζωής, που συντροφεύουν τον άνθρωπο πολύ συχνά σε όλη την ενήλικη ζωή του.

Καθώς, όπως συνήθως λέμε, τα παιδιά αποτελούν το μέλλον μας, είναι τεράστιες οι ευθύνες μας ως γονέων, ως δασκάλων, ως πολιτών για αντιμετώπισή τους με τρόπους που θα τα βοηθήσουν να εξελιχθούν σε υγιείς, υπεύθυνους, δημιουργικούς, πνευματικά ανήσυχους, φιλοσοφημένους και ευτυχείς ενήλικους.

Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται στην πληρότητά τους ως ανθρώπινα όντα, που ανήκουν σε μια ευαίσθητη ηλικιακή κοινωνική τάξη με όλες τις αστικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές της διαστάσεις.

Έτσι κάθε συνέδριο που ασχολείται με θέμα την παιδική ηλικία είναι πάντα επίκαιρο και πάντα ενδιαφέρον και χρήσιμο.

Γι αυτό και το ΚΕΕΠΕΚ με μεγάλη χαρά δέχτηκε την πρόταση του κυρίου Δασκαλάκη να θέσει το σημερινό Συνέδριο υπό την αιγίδα του και θα συμβάλει με όσες δυνάμεις διαθέτει στην καλύτερη διεξαγωγή του.

Ευχαριστώ και συγχαίρω τον κ. Δασκαλάκη για την πρωτοβουλία του να διοργανώσει το συνέδριο αυτό, καθώς και όλους τους φορείς που συμμετέχουν:

- το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- το Research Center “Childhoods Societies” Wuppertal University,
- την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος,
- την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία,
- το European Sociological Association, Childhood Stream.

Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ

Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Κύριε Πρύτανη,

Κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Κυρίες και κύριοι

Οι ανθρωπιστικές – κοινωνικές και ιστορικές επιστήμες αποτελούν θεωρητική και μεθοδολογική ενότητα γιατί το αντικείμενο έρευνάς τους είναι η ανθρώπινη κοινωνία που εκτείνεται, από το βαθύτερο ιστορικό παρελθόν μέχρι το παρόν. Ως επιστήμες έχουν γενετικές και εννοιολογικές αρχές, ορίζουν το αντικείμενο της έρευνας με γενικές και ειδικές διερευνήσεις, σε μια σχέση *όλου* με *μέρος* και αναζητούν τη θεμελίωση τους στην ιστορία.

Υιοθετούν μεθόδους ορθολογικές, συλλογιστικές, μετρικές, εξηγητικές, ερμηνευτικές, μεθόδους, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται σε όλο το φάσμα των φυσικών, μαθηματικών και εν γένει κοινωνικών επιστημών. Οι επιστήμες αυτές αποδέχονται τις σχέσεις παραγωγικής και επαγωγικής διαδικασίας, την παρατήρηση, την ομαδοποίηση, ταξινόμηση και σύγκριση, την ανάλυση και σύνθεση, την αναλογική και αναγωγική διαδικασία που συνδέεται με μια σταθερή αρχή. Οριοθετούν το αντικείμενό τους ανάλογα με τα δεδομένα που συσσωρεύονται, με την εμπειρική προσέγγιση των υλικών αντικειμένων, με την παρατήρηση σχέσεων, διατάξεων, πράξεων και των αφηγήσεων.

Η συλλογή και η επεξεργασία αυτών των δεδομένων πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους και μεθόδους. Επιπρόσθετα, η αφήγηση και διήγηση των γεγονότων, που μπορεί να διαμορφωθεί προφορικά και με άλλους τρόπους από τους επιστήμονες διαφορετικών κλάδων, όπως κοινωνιολόγους, ιστορικούς, λαογράφους, ανθρωπολόγους, πολιτισμολόγους, ενισχύει τις πληροφορίες που συλλέγονται, και αρχικά ακολουθούνται όμοιοι τρόποι, καθώς και μέθοδοι καταχώρησης και συγκροτούνται σε διαφορετικές θέσεις των προβλημάτων.

Οι πληροφορίες μπορεί να είναι ομόλογες ή ομοταγείς στο περιεχόμενο, να ανήκουν σε μια διάσταση ή πλευρά των κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων και στην πορεία έρευνας να διαχωρίζονται, γιατί ενδιαφέρουν όσον αφορά στο περιεχόμενο, στη σημασία και στο νόημά τους διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης πολιτικής-κοινωνικής δράσης και απαντούν σε διαφορετικά ερωτήματα.

Το υλικό αυτό, που γίνεται αντικείμενο επιστημονικής επεξεργασίας, εντάσσεται στα ερωτήματα εκείνα που απασχολούν την κάθε επιστημονική ομάδα ή πεδίο για να αποδειχθεί ο τελικός στόχος.

Η ιστορία κινείται περισσότερο στο να απαντήσει *τι* έγινε, *πώς* έγινε και *γιατί* έγινε, στο να προωθηθεί η αιτιακή εξήγηση και ερμηνεία των γεγονότων. Η επεξεργασία γίνεται στη βάση των ιστορικών πηγών και της αφήγησης.

Η κοινωνιολογία αναζητά, μέσα από όμοια υλικά τα οποία έχουν σχέση με τις ανθρώπινες δράσεις, *πώς* λειτουργούν οι άνθρωποι ως άτομα και σύνολα ή *πώς* συμπεριφέρονται στο πλαίσιο των θεσμών και οργανισμών της κοινωνίας. Αναδεικνύει τον λειτουργικό χαρακτήρα τους και τον ρόλο των υποκειμένων.

Η ανθρωπολογία είναι πιο κοντά στην αναζήτηση των νοημάτων που έχουν οι πράξεις των ανθρώπων, με τη γλώσσα και τα σύμβολα.

Στο χώρο της πολιτισμικής, της τοπικής και της προφορικής ιστορίας η ιστορική έρευνα συναντιέται γόνιμα με τη λαογραφική, που εστιάζει στους μετασχηματισμούς του λαϊκού πολιτισμού και τη συγκρότηση των ταυτοτήτων.

Το περιεχόμενο της κάθε επιστήμης διαφοροποιείται τελικά και εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες της ανθρώπινης δράσης, απαντά σε διαφορετικά ερωτήματα, παρότι μπορεί να κινείται στο πλαίσιο μιας ενιαίας μεθοδολογικής προσέγγισης και ειδικής ερμηνευτικής.

Η συστηματική έρευνα της παιδικής ηλικίας και ο προσδιορισμός του τοπίου της μετρά βραχύ σχετικά χρόνο. Η μετάβαση από την έννοια «παιδί» στην «παιδική ηλικία» από το 17^ο αι. διασυνδέεται με την εξάρτηση και εξέρχεται κανείς από αυτήν, μόνον όταν η σχέση υποταγής υποχωρεί ή παύει. Η έννοια της παιδικότητας (ως λέξη στα ελληνικά μαρτυρείται από το 1868) εμφανίζεται από το 18^ο αι. ως απότοκος του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της μετάβασης από τις προβιομηχανικές κοινωνίες στη Βιομηχανική Επανάσταση και στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Μακρά υπήρξε συζήτηση για το πότε η παιδική ηλικία συγκροτείται σε αναγνωρίσιμη κοινωνική κατηγορία και αν, πράγματι, από τα μέσα, περίπου, του 18^{ου} αι. συναντώνται παράγοντες που συνετέλεσαν σε αυτό. Σήμερα, το ενδιαφέρον της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες βαίνει από την έννοια «παιδί» στην παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά.

Η αντίληψη για την παιδική ηλικία μεταβάλλεται και λαμβάνει συγκεκριμένα γνωρίσματα ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές συνθήκες, την ιδεολογία και την τεχνολογία αλλά «κατασκευάζεται και στο λόγο «discourse», είναι κάτι που τίθεται υπό διαπραγμάτευση ή συγκροτείται ενόσω μιλάμε γι' αυτό. Η παιδική ηλικία συγκροτείται ιστορικά και πολιτισμικά, διαμορφώνει την ταυτότητα των μελών της και συνιστά αποτέλεσμα της δράσης τους.

Ο Ph. Ariès θα υποστηρίξει ότι οι ηλικίες δεν είναι μόνο βιολογικά στάδια αλλά και λειτουργήματα κοινωνικά. Η συμβατική διαίρεση της ζωής σε υποσύνολα, οριοθετεί τη σχέση μεταξύ της παιδικής ηλικίας, της νεότητας – της πορείας προς την ωριμότητα και της τρίτης ηλικίας.

Για να διαμορφωθεί μια αντίληψη για τις ηλικιακές βαθμίδες λαμβάνουμε ως κριτήρια ταξινόμησης, σύμφωνα με το Bourdieu, τις ιεραρχικές δομές που έχουν εξουσιαστικό χαρακτήρα και σε μικρότερο βαθμό τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η παιδική ηλικία, όπως και κάθε άλλη ηλικία, έχει, τελικά, χαρακτήρες και όρια που διατυπώνονται, κατά James, ως «χρονική κατηγοριοποίηση», η οποία αποπειράται «να διαμορφώσει τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών». Σύμφωνα με τις θεωρίες της Αγωγής, η πρώιμη παιδική ηλικία υποστηρίζεται από τον θεσμό της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, την οικογένεια και τις έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας.

Στην ελληνική κοινωνία μάλλον εξακολουθεί να διαμορφώνεται, η τυπολογία των ηλικιών. Αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος ταξινόμησης των ηλικιακών ομάδων και το πώς αντιλαμβάνεται η συλλογική συνείδηση τις ηλικίες. Η ιστορική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας, η στάση των κοινωνιών απέναντι σε αυτήν, η επισήμανση και η αξιολόγηση των ιστορικών πηγών, τεκμηρίων και μαρτυριών συγκροτούν ένα ανοικτό ερευνητικό πεδίο. Όταν μελετούμε την κοινωνία, μελετούμε και την παιδική ηλικία και την ιστορία της, την «τοποπολιτιολογία» της.

Στην προσπάθεια θέασης του παιδιού από τους ενήλικες ως διακριτού υποκειμένου ή αντικειμένου, είχε διατυπωθεί το ερευνητικό ερώτημα με διαφόρους τρόπους και από επιστήμονες διαφορετικών γνωστικών πεδίων, αν όντως υπήρχε στο παρελθόν επίγνωση και αντίληψη του βαθύτερου περιεχομένου και των όρων διερεύνησης της παιδικής ηλικίας.

Οι ψυχολόγοι ήταν από τους πρώτους που ενέταξαν το παιδί και την ηλικία του στα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα. Ακολούθησαν και άλλες ειδικότητες, όμως κατά το μάλλον ή ήττον δεν οριοθέτησαν την παιδική ηλικία ως ιδιαίτερο ερευνητικό χώρο. Ο Lloyd De Mause με την «ψυχογενή θεωρία της ιστορίας» υποστήριξε ότι οι αλλαγές στην προσωπικότητα ως προϊόν των αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ γονεϊκού περιβάλλοντος και παιδιών συμβάλλουν δυναμικά στην αλλαγή της κοινωνίας. «Η ιστορία της παιδικής ηλικίας είναι μια σειρά από στενότερες προσεγγίσεις στον ενήλικα και το παιδί».

Η ιστοριογραφία (στην ευρεία της διάσταση) μας κάνει φανερό ότι κάθε πολιτισμός δικαιούται να αξιολογεί και να επαναξιολογεί το παρελθόν του. Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας ενισχύεται από τις τάσεις και τις κατευθύνσεις και των άλλων κοινωνικών επιστημών, που συμβάλλουν σε αυτή την επεξεργασία και τους ευρείς ορίζοντες.

Ως κοινωνικο-επιστημονικό αντικείμενο η παιδική ηλικία απαιτεί νέα εργαλεία, νέα τεκμήρια και μια άλλη μεθοδολογία που θα προέρχεται από ενήλικους ερευνητές για *ανήλικα*, σε ιστορικό επίπεδο, *υποκείμενα*. Το παιδί είναι μια ζώσα, αυτή καθ'εαυτήν οντότητα ή ένας δυνάμει νέος και προοπτικά ενήλικος ;

Παιδί, παιδικότητα, παιδική ηλικία ή παιδικές ηλικίες; Νέο σχετικά - όχι σε σχέση αλλά πολύεστιάκο αντικείμενο θέτει το βασικό πρόβλημα τι είναι το παιδί και για ποιο παιδί μιλάμε. Πρόκειται για «μικρούς ενήλικες» κάποιας εποχής (αναφέρομαι ενδεικτικά στον Jacques Le Goff), για μια σταθερή αναλυτική κατηγορία, για μια οντότητα προς ενηλικίωση ή για μια έννοια μεταβλητή με σιωπώσες οντότητες ή αλλιώς για μια ηλικία σιωπηλή (με ό,τι αυτό σημαίνει και συνεπιφέρει);

Σήμερα υπάρχει πλέον μια πολύμορφη και πολυδιάστατη φορά ερευνητικών προθέσεων, θεωρήσεων, οπτικών και προοπτικών που αναζητεί νέους τρόπους έκφρασης, αξιολόγησης, δοκιμής και πραγμάτωσης. Εν τέλει, *«πού και από πού μιλά το παιδί μέσα στην ιστορία και στην κοινωνία»*;

Αυτά τα ζητήματα έρευνας και ερμηνείας καλούμαστε να δούμε στο συνέδριο που ανοίγει τις πύλες του σήμερα.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Αναπλ. Καθηγητής ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ

Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Εκλεκτοί Προσκεκλημένοι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος χαιρετίζω το Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις», που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με έξι διεθνείς επιστημονικούς φορείς: το «Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών» του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το Research Center “Childhoods Societies” του Wuppertal University, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, το European Sociological Association “Childhood Stream” και το Κέντρο Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.).

Το θέμα του παρόντος Συνεδρίου είναι ένα πάντοτε επίκαιρο επιστημονικά θέμα, το οποίο στα χρόνια μας, και ιδίως στις μέρες που ζούμε, προσλαμβάνει ένα ξεχωριστό δραματικό νόημα. Γι’ αυτό κρίθηκε επιβεβλημένο το Συνεδριό μας να είναι και διεπιστημονικό, ούτως ώστε οι προσεγγίσεις του θέματος να φωτισθούν ολόπλευρα, από διάφορες κοινωνικές επιστήμες. Η διεπιστημονικότητα του Συνεδρίου ενισχύει την επιστημονική του εγκυρότητα και, όπως διαπιστώνουμε όλοι μας, την ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων, ερευνητών, φοιτητών και ενδιαφερόμενων.

Οπωσδήποτε η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι παγκόσμια και διαχρονική, ωστόσο οι αντιλήψεις γι’ αυτήν είναι διαφορετικές καθώς προέρχονται ή πηγάζουν από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς. Πάντως στην εποχή μας το επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία είναι μεγάλο και σ’ αυτό συνετέλεσε, ασφαλώς, και το γεγονός ότι στην επιστημονική μελέτη του θέματος της παιδικής ηλικίας έχουν σημειωθεί, με το χρόνο, σημαντικές μεταβολές και εξελίξεις.

Από την ψυχολογική προσέγγιση των σταδίων ανάπτυξης και της βιολογικής ανωριμότητας των παιδιών, το επιστημονικό ενδιαφέρον μετεστράφη πρώτα στην Ευρώπη, ήδη από τη δεκαετία του ’60, με πρωτοπόρο τον Γάλλο ιστορικό Philippe Ariés, ο οποίος ανέδειξε τη διαχρονική εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσα από την εξέλιξη τριών βασικών όρων του, δηλαδή της παιδικής ηλικίας, της εκπαίδευσης και της οικογένειας. Η διερεύνηση του θέματος έγινε ακόμη πιο διεπιστημονική και κατέστη διεπιστημονική, κατά τη δεκαετία του ’70, από μια πρωτοπόρο ομάδα δέκα ψυχο-ιστορικών, υπό την καθοδήγηση του ψυχαναλυτή Lloyd de Mause, και τη δημοσίευση του έργου *Ιστορία της παιδικής ηλικίας* (1974).

Στα χρόνια μας πλέον η παιδική ηλικία εξετάζεται από τους ειδικούς ως κοινωνική δόμηση, οριοθετώντας μια «νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας», σύμφωνα με την οποία η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνιολογική μεταβλητή, αλληλένδετη με παράγοντες όπως οι πολιτισμικές αξίες, η κοινωνική τάξη, το φύλο και η φυλή.

Ο ανεπτυγμένος (και ο αναπτυσσόμενος) κόσμος, η μεταπολεμική εποχή και η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίστηκε ως *παιδοκεντρική*, με την εκδήλωση του έμπρακτου ενδιαφέροντος των κρατών για την υγεία (επιβίωση, υγιεινή, διατροφή), την εκπαίδευση (σχολείο, μείωση ανισοτήτων, ανεργίας) και τη νομοθεσία κατά της εργασίας των παιδιών

(προστασίας, εκμετάλλευσης), καθώς και των διαφόρων διεθνών οργανισμών (Ο.Η.Ε., UNESCO, UNICEF κ.ά.). Αντίθετα στο παρελθόν το παιδί και γενικότερα η παιδική ηλικία βρισκόταν, περισσότερο ή λιγότερο, στο περιθώριο του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της κοινωνικής ζωής.

Ωστόσο, παρά τη ρητή διατύπωση των κοινωνικών αντιλήψεων και των πολιτικών για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, της πιο ευάλωτης πληθυσμιακής ομάδας, είναι γνωστό ότι αυτά καταπατούνται και ανατρέπονται κάθε μέρα σε ομαλές, ή εντονότερα και πιο τραγικά σε έκτακτες ή ακραίες συνθήκες.

Γίνεται δηλαδή φανερό ότι ακόμα και στον 21ο αιώνα τίποτα δεν θεωρείται ότι έχει εξασφαλισθεί μόνιμα και σταθερά, όσον αφορά την παιδική ηλικία: Τι γίνεται με τους κοινωνικούς κινδύνους που απειλούν σήμερα την παιδική ηλικία; Με την έξαρση της βίας; Της ενδοοικογενειακής βίας; Της βίας στο σχολείο; Με την παραμέληση και τη σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών; Με την παιδοφιλία στο Internet; Με την αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων; Τι γίνεται με τη φτώχεια των παιδιών της πατρίδας μας, στον καιρό των τριών Μνημονίων και της Τρόικας;

Αυτούς τους σύγχρονους προβληματισμούς έρχεται να τους αναδείξει, να τους συστηματοποιήσει και να τους επικαιροποιήσει το Διεθνές Συνέδριο για την Παιδική Ηλικία, που πραγματοποιεί από σήμερα το Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., το οποίο –πράγμα πρωτόφαντο– έχει διάρκεια τέσσερις ολόκληρες μέρες και συνδιοργανώνεται από έξι διεθνείς επιστημονικούς φορείς με διεθνή αναγνώριση και καταξίωση, προσφέροντας το βήμα σε κατεξοχήν ειδικούς επιστήμονες, αλλά και σε πλήθος από νέους μελετητές για να καταθέσουν τη συμβολή τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, συγχαίρω θερμά και ευχαριστώ τον Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε., Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη, που επέλεξε και εισηγήθηκε το θέμα του παρόντος Διεθνούς Συνεδρίου, καθώς και τους συνδιοργανωτές και τους συνεργάτες του στην πραγματοποίηση αυτού του δραματικά επίκαιρου Συνεδρίου και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του.

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ |

ΚΡΙΣΗ, ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Είναι γεγονός ότι, παρότι πολλοί θεωρούν ευλογοφανές πως η οριοθέτηση των ηλικιακών ομάδων παραμένει αμετάβλητη στον τόπο και στον χρόνο ως προσδιοριζόμενη από βιολογικά δεδομένα της ανθρώπινης ζωής, ωστόσο, η έννοια των διαφόρων ηλικιακών κατηγοριών και ιδίως οι έννοιες παιδί και παιδική ηλικία εννοιολογούνται διαφορετικά σε κάθε κοινωνία και κάθε εποχή. Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό του ότι η παιδική ηλικία αποτελεί κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή (James & Prout, 1997; Jenks, 2005, James et al., 1998), με μεταβαλλόμενο περιεχόμενο στον χώρο και στον χρόνο, στοιχείο το οποίο την καθιστά μία κατηγορία κοινωνική και κοινωνιολογική και μία μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης, που εξ αυτού του λόγου φέρει ιδιότητες, οι οποίες μπορεί να διαφωτίσουν το πώς οργανώνονται και νοηματοδοτούνται ποικίλες άλλες κοινωνικές κατηγορίες, αλλά και ποικίλες κοινωνικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας καθώς και της ενήλικης ζωής.

Με αφετηρία την εκβιομηχάνιση, οι αλλαγές που σημειώθηκαν στην εργασία από τότε μέχρι σήμερα, αποτέλεσαν το υπόβαθρο επάνω στο οποίο στηρίχθηκε κοινωνικοοικονομικά η κατασκευή της παιδικής ηλικίας, ενώ στη συνέχεια η κανονιστική διευθέτηση αυτής την οδήγησε από πλευράς κοινωνικής θέσης ως ηλικιακή κατηγορία να κατασκευάζεται κοινωνικά ως κατηγορία μη ικανή, αδύναμη, εξαρτημένη και ετεροκαθοριζόμενη.

Τα παιδιά ιστορικά αντιμετωπίστηκαν περισσότερο ως αντικείμενα παρέμβασης και ως μέσο για την εξυπηρέτηση άλλων σκοπών παρά ως αυτόνομα όντα με τη δική τους αξία. Η περίοδος της παιδικής ηλικίας θεωρούνταν ένα ασήμαντο, μεταβατικό και τελεολογικά συνδεδεμένο με την ενηλικίωση στάδιο με αποτέλεσμα τα παιδιά να αγνοούνται ως αυτόνομες προσωπικότητες. Η αλλαγή των προσλήψεων για την παιδική ηλικία εντοπίζεται κυρίως στην περίοδο της εκβιομηχάνισης και στην κρατική παρέμβαση που ακολούθησε για την προστασία των παιδιών (Cunningham, 1995).

Το κρίσιμο στοιχείο που χαρακτηρίζει -από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και εφεξής- τις κρατικές παρεμβάσεις για τα παιδιά είναι μία αντίληψη και αναγκαιότητα διαμόρφωσης της παιδικής ηλικίας με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετήσει το σκοπό για τον οποίο οι παρεμβάσεις αυτές προορίζονταν, που ήταν η μη διατάραξη της υφιστάμενης κοινωνικής ισορροπίας. Σε αυτή ακριβώς την αντίληψη θεμελιώνονται οι λειτουργιστικές θεωρίες κοινωνικοποίησης (Parsons, 1951) που επικράτησαν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, δηλαδή την χρυσή εποχή του φορντισμού, της ανάπτυξης του βιομηχανισμού και του κοινωνικού κράτους, οι οποίες παρέιχαν το ανάλογο θεωρητικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη και σκοπιμότητα. Σε συνδυασμό με τις αναπτυξιακές θεωρίες που εμφανίστηκαν την ίδια περίοδο, όπως του Piaget (1955), διαμορφώθηκε μια συγκεκριμένη εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας, η οποία μονοπάλησε το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών. Σε αυτό το πλαίσιο οι παραδοσιακές θεωρίες της κοινωνικοποίησης αποτέλεσαν την κύρια ενασχόληση της κοινωνιολογίας με την παιδική ηλικία μέχρι σχετικά πολύ πρόσφατα, δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, οπότε και εμφανίζονται τα πρώτα έργα που αντιμετωπίζουν την παιδική ηλικία με τρόπο πολύ διαφορετικό (Jenks, 1982).

Το δεύτερο θεμελιώδες στοιχείο που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας αποτελεί η αναγνώριση του παιδιού ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου και όχι ως παθητικού αντικειμένου των κοινωνικών δομών και διεργασιών (Prout &

James, 1997:8). Το θεωρητικό υπόβαθρο για αυτή τη μετατόπιση βρίσκεται στις θεωρίες της δράσης που αναπτύχθηκαν στον κλάδο της κοινωνιολογίας από τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με την προσέγγιση που υιοθετεί η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν συνιστά πλέον μια μονόδρομη αλλά μια αμφίδρομη διαδικασία, στην οποία το παιδί συμμετέχει ως ένα -αναδυόμενο, κριτικό, διαδραστικό, κοινωνικό υποκείμενο διαδραματίζοντας ρόλο ενεργό.

Έτσι, τα παιδιά μετασχηματίζονται από προϊόντα των κοινωνικών δομών σε δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, ικανά να επηρεάσουν αυτές τις δομές μέσω της μεταβολής του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στα πλαίσια της κοινωνιολογικής θεωρίας δημιουργείται χώρος για να αναδειχθούν «οι παιδικές ηλικίες», αφενός ως προϊόντα των προσπαθειών των ενηλίκων να επικαθορίσουν τις ζωές των παιδιών και αφετέρου ως προϊόντα της δράσης των ίδιων των παιδιών ως «νομιμοποιημένων» δρώντων κοινωνικών υποκειμένων.

Κυρίως οι συνδυαστικές κοινωνιολογικές θεωρίες και ιδίως τα έργα του Giddens (1979; 1984) για τη σημασία της κοινωνικής δράσης είχαν καθοριστική συμβολή και αποτέλεσαν πυξίδα και έργα αναφοράς για τους κοινωνιολόγους της παιδικής ηλικίας. Η συμβολή του ειδικότερα έγκειται στο ότι εισάγοντας την έννοια της «δομοποίησης» οδήγησε στην αποκαθίλωση του παραδοσιακού διχοτομικού δυϊσμού «δομής-δράσης» και αναγορεύοντας σε πεμπουσία της ανάλυσής του τον όρο «δρών κοινωνικό υποκείμενο» οδήγησε στην άρση αυτής της παραδοσιακής διχοτόμησης μεταξύ αφενός της δομής και αφετέρου της δράσης. Οι κοινωνικές δομές παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα ενεργούν, αλλά την ίδια στιγμή οι ενέργειες και δράσεις τους έχουν ως επίπτωση τη μεταβολή ή την αντίσταση στη μεταβολή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, οι κοινωνικές δομές, αφενός κατασκευάζονται από την κοινωνική δράση και αφετέρου αποτελούν το μέσον αυτής της κατασκευής. Κατά συνέπεια, εάν η κοινωνία των ενηλίκων αντιστοιχεί με την δομή που κοινωνικοποιεί το παιδί και αντίστοιχα το παιδί αντιστοιχεί με την δράση, η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από τη δράση τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων, ενώ το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή, η κοινωνία των ενηλίκων αποτελεί το μέσον αυτής της κατασκευής. Αυτή δε η νοητική αντιστοίχιση επιτρέπει ώστε τα παιδιά να μετασχηματισθούν από προϊόντα των κοινωνικών δομών, σε δρώντα κοινωνικά υποκείμενα ικανά να επηρεάσουν αυτές τις δομές μέσω της μεταβολής του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, τα παιδιά μετασχηματίζονται σε κοινωνικούς συντελεστές, σε δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, των οποίων η δράση γίνεται αντιληπτή ως πηγή κοινωνικής μεταβολής (Δασκαλάκης, 2009:378).

Κατά τον ίδιο τρόπο που έχουν μεταβληθεί οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας έχει συντελεστεί μετατόπιση και στο θεωρητικό πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού. Υπό την επίδραση θεωριών που υποστήριξαν ότι η ανεπάρκεια του παιδιού για κατοχή δικαιωμάτων είναι κατασκευασμένη, ότι η ηλικία θεωρείται αυθαίρετο κριτήριο για την απόδοση ή μη δικαιωμάτων (Archard, 2004) και ότι οι δύο μέχρι πολύ πρόσφατα αντίθετοι προσανατολισμοί για τα δικαιώματα του παιδιού, αφενός αυτός της προστασίας και αφετέρου αυτός της αυτονομίας, σήμερα φαίνονται να αλληλοσυμπληρώνονται (Eade, 2003; Freeman, 1994), το παιδί μετατρέπεται πλέον από παθητικό αντικείμενο προστασίας σε δρών υποκείμενο και φορέα δικαιωμάτων αυτονομίας. Η αναγνώριση δικαιωμάτων αυτονομίας στο παιδί αντιστοιχεί με την αντιμετώπισή του ως δρώντος υποκειμένου από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο σύγκλισης των αντίστοιχων θεωρητικών σχημάτων αλλά και των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων, της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού (Freeman, 1998). Η ανικανότητα για κατοχή δικαιωμάτων που προσαπτόταν στο παιδί κατά το παρελθόν περιόριζε την κοινωνική του δράση, καθώς αυτό θεωρούνταν ανεπαρκές να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα, τα οποία προκύπτουν από τη δράση των έλλογων ενηλίκων.

Το σημερινό κοινωνικό περιβάλλον, όπως έχει διαμορφωθεί από τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της υφιστάμενης κοινωνικής, θεσμικής, πολιτικής και πολιτισμικής, πρωτίστως όμως οικονομικής κρίσης, μεταβάλλει τόσο την παιδική ηλικία, διαμορφώνοντας την εμπειρία βίωσής της από τα παιδιά, μεταβάλλει τις κοινωνικές αντιλήψεις για την διάρκειά της αλλά και τον προσανατολισμό και την εξέλιξη της ίδιας της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι

επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά και στην παιδική ηλικία είναι πολύπλευρες αλλά εκλαμβάνουν δύο κύριες διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ευημερία και στα δικαιώματα των παιδιών, ενώ η δεύτερη στον τρόπο που η οικονομική κρίση μετασχηματίζει την εννοιολόγηση και κατασκευή της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού.

Οι μεγάλες οικονομικές κρίσεις του 20^{ου} αιώνα επηρέασαν καταλυτικά τη λειτουργία των κοινωνιών. Η κρίση του 1929 και η περίοδος του μεσοπολέμου οδήγησαν πρωτίστως στην άνοδο του ναζισμού και του φασισμού. Οδήγησαν, όμως, και στην ανάπτυξη των νέων εκδοχών του βιομηχανισμού, ενός νέου παραγωγικού μοντέλου του φορντισμού, αλλά και νέων μορφών άσκησης της πολιτικής, όπως ο κρατικός παρεμβατισμός, το κοινωνικό κράτος και οι κοινωνικές πολιτικές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Κοινωνία των Εθνών οδηγείται στην υιοθέτηση των πρώτων διεθνών προστατευτικών κειμένων για την παιδική ηλικία (Διακήρυξη της Γενεύης, 1924). Οι πολιτικές που επιστρατεύθηκαν για την υπέρβαση της κρίσης της δεκαετίας του 1920 εμπεδώθηκαν και βρέθηκαν στο απόγειό τους ιδίως μετά τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο κατά την περίοδο ανασυγκρότησης των μεταπολεμικών οικονομιών με την εξωτερική βοήθεια του Σχεδίου Marshall, οπότε στα πλαίσια της κεϋνσιανής θεραπευτικής διευρύνεται η κοινωνική προστασία και ασκούνται εκτεταμένες πολιτικές κοινωνικές και για την προστασία της παιδικής ηλικίας. Κατά τη δεκαετία του 1970, η κατάργηση της Συμφωνίας Bretton-Woods, δηλαδή του κανόνα του χρυσού στις διεθνείς συναλλαγματικές ισοτιμίες και νομισματικές συναλλαγές, οι δύο αλληπάλληλες πετρελαϊκές κρίσεις, η εκτεταμένη εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών στην παραγωγή και η κλιμάκωση πλέον της παγκοσμιοποίησης, σηματοδοτούν την κρίση και υπέρβαση του φορντικού μοντέλου, όχι μόνον ως μοντέλου παραγωγικού αλλά και ως μοντέλου κεφαλαιακής συσσώρευσης καθώς και ρύθμισης γενικότερα των βιομηχανικών κοινωνιών. Το νέο μεταφορντικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, στην παραγωγή, στην εργασία, στις καταναλωτικές συνήθειες καθώς και από τη σταδιακή απορρύθμιση και υποχώρηση του κράτους πρόνοιας.

Η κρίση του 1929, ο μεσοπόλεμος και η σκιά του ολοκληρωτισμού που κάλυψε ολόκληρη την Ευρώπη πάγωσαν όχι μόνον τις κοινωνίες αλλά και τις προσπάθειες αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, οι οποίες περιορίστηκαν σε αποσπασματικές και μόνον παρεμβάσεις και μόνον σε επίπεδο επιμέρους κρατών. Η ανοικοδόμηση μετά τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο και η χρυσή εποχή του φορντισμού και του κοινωνικού κράτους οδήγησαν στο να συντελεσθεί ένα ακόμα βήμα στο επίπεδο της διεθνούς προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, με την υιοθέτηση νέου σχετικού διεθνούς κειμένου στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Ωστόσο, η θεσμική διαδικασία διεθνούς προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού σε ένα πρώτο επίπεδο ολοκληρώνεται τελικά σχεδόν παράλληλα με τη λήξη του «ψυχρού πολέμου» το 1989, οπότε και συνήφθη η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Η οικονομική κρίση του 2008 και η παρατεταμένη ύφεση στις οικονομίες πολλών κρατών που την οξύνει, προϊόν του νέου παραδείγματος του σύγχρονου καπιταλισμού και του ακραίου νεοφιλελευθερισμού, προϊόν της δυνητικοποίησης, της αποϋλοποίησης και της χρηματιστηριοποίησης της σύγχρονης μετα-καπιταλιστικής οικονομίας, που λειτουργεί πέρα και έξω από κάθε ρυθμιστικό πλαίσιο και έλεγχο διαμορφώνοντας συνθήκες ανεστραμμένης πυραμίδας μεταξύ της κερδοσκοπίας του μη παραγωγικού τραπεζοχρηματοπιστηριακού κεφαλαίου και της πραγματικής οικονομίας, δεν έχει ακόμα δείξει τις πραγματικές μελλοντικές διαστάσεις των κοινωνικών της επιπτώσεων, τον βάθος και την ένταση αυτών, και ιδίως τις συνέπειές τους στην παιδική ηλικία και στα βασικά δικαιώματα του παιδιού, όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η προστασία, η ασφάλεια και η πολιτική και κοινωνική συμμετοχή.

Οι συνθήκες της σημερινής οικονομικής και πολυεπίπεδης κρίσης, έχουν σημαντικές επιπτώσεις οι οποίες επικαθορίζουν πρωτίστως την παιδική ηλικία, ρίπτοντας το παιδί βίαια στις συνθήκες της διακινδύνευσης που διαμορφώνει η σύγχρονη κοινωνία των ενηλίκων, καθώς χαρακτηρίζεται από ανεξέλεγκτο ανταγωνισμό, κερδοσκοπία, υπερκαταναλωτισμό, ανομία και κρίση -αν όχι χρεοκοπία- όχι μόνον της οικονομίας, αλλά και της πολιτικής, που υποτάσσεται στην οικονομία της αγοράς, και άρα και κάθε έννοιας κράτους δικαίου, αν όχι και της ίδιας της δημοκρατίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται εξαιρετικά επίκαιρη η διαπίστωση του Postman (1983) ότι σήμερα συντελείται η εξαφάνιση, το τέλος ή ο θάνατος της

παιδικής ηλικίας, παρότι βεβαίως ο εν λόγω συγγραφέας κατέληξε στη διαπίστωση αυτή μέσα από μία διαφορετική ανάλυση και οπτική, η οποία επικεντρώνει στο πως στη σύγχρονη εποχή η ανεξέλεγκτη διάχυση της πληροφορίας πλήττει την ηλικιακή ιεραρχία που στηριζόταν στον έλεγχο της πληροφορίας από τους ενηλίκους, με αποτέλεσμα να επέρχεται γρήγορα, βίαια και εξισωτικά η αποκάλυψη προς το παιδί του κόσμου των ενηλίκων.

Οι επιπτώσεις, ωστόσο, των κρίσεων διαμορφώνονται όμως και με βάση την μεταβλητή της ετερότητας, η οποία επικαθορίζεται από πλήθος άλλων κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων, μεταξύ των οποίων κρίσιμης σημασίας είναι και κάποιες που έχουν -πέραν της κοινωνικής και πολιτισμικής- και δημογραφική αξία όπως η ηλικία και το φύλο.

Αρχικά, μέσα από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις επόμενες γενιές αναδεικνύονται υποκρυπτόμενες αντιλήψεις για τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Η συζήτηση για το χρέος των κρατών, σκοπεύοντας αφενός να τονίσει το υπέρογκο μέγεθός του, αφετέρου να εντυπωσιάσει την κοινή γνώμη, εξέλαβε ως βασικό άξονα αναφοράς τα παιδιά. Με την υπόθεση ότι τα παιδιά ως μελλοντικοί πολίτες θα κληρονομήσουν το δημόσιο χρέος για το οποίο υπεύθυνη είναι η προηγούμενη γενιά, διατυπώθηκαν ακόμα και μοντέλα που υπολογίζουν το χρηματικό ποσό που είναι καταδικασμένο κάθε παιδί να οφείλει από τη στιγμή της γέννησής του. Τέτοιου είδους, όμως, αναφορές αποδεικνύουν όχι μόνο ότι η σύγχρονη οικονομική επιστήμη –τα λεγόμενα *econometrics* /αντίθετα από την κλασική πολιτική οικονομία- έχει χάσει το ενδιαφέρον της για τον άνθρωπο, καθώς η ανθρώπινη ύπαρξη εξισώνεται με τα οικονομικά μεγέθη, αλλά και ότι αγνοούνται οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης τόσο στην ευημερία των παιδιών όσο και στην περίοδο της παιδικής ηλικίας μιας και το παιδί γίνεται αντιληπτό ως συμμετοχος στα οικονομικά δρώμενα μόνο με την ιδιότητα του σημερινού και μελλοντικού φορέα οφειλής του δημόσιου χρέους. Με τον τρόπο, όμως, αυτόν η περίοδος της παιδικής ηλικίας υποτιμάται και επαναφέρονται ουσιαστικά στην κοινωνική και επιστημονική επικαιρότητα αντιλήψεις που επικράτησαν πολύ παλαιότερα.

Τα παιδιά, επίσης, χρησιμοποιούνται και για την ανάδειξη των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην ευημερία του ανθρώπινου είδους. Επειδή για τη μελέτη της φτώχειας στην παιδική ηλικία το παιδί εξετάζεται στα πλαίσια του νοικοκυριού, έχει ιδιαίτερη σημασία και αξία η εμπειρία που υποδεικνύει ότι περισσότερο ευάλωτα είναι τα παιδιά των αστικών νοικοκυριών έναντι των αγροτικών καθώς και τα παιδιά των λαϊκών και των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, δεδομένου ότι αυτά κυρίως επλήγησαν σε πρώτο επίπεδο από την υποχώρηση της κενσινιανής θεραπευτικής με την κρίση του φορντικού μοντέλου και σε δεύτερο επίπεδο από την κλιμάκωση της κοινωνικής κρίσης μετά την οικονομική κρίση του 2008. Αντίθετα δεν πλήττονται στον ίδιο βαθμό ούτε τα παιδιά των ήδη εξαθλιωμένων νοικοκυριών που βιώνουν ήδη συνθήκες ακραίας φτώχειας, ούτε βεβαίως πολύ περισσότερο τα παιδιά των νοικοκυριών που διαθέτουν κυρίως οικονομικό ή ίσως και μορφωτικό κεφάλαιο. Σε χώρες βέβαια, όπως η Ελλάδα, οι ομάδες του πληθυσμού με τα χαμηλότερα εισοδήματα είναι πιθανό να βρίσκονται σε πλέον δεινή θέση, λόγω του ότι συνυπάρχει το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, το οποίο νοείται ως «άρνηση και μη πραγμάτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, γεγονός που παραπέμπει σε περιορισμούς της πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες» (Room et al., 1992:14). Αυτό μάλιστα είναι κάτι που επιβεβαιώνουν και τα πρόσφατα στοιχεία. Συγκεκριμένα, ενώ ο κίνδυνος φτώχειας ή αποκλεισμού για τα παιδιά κυμαίνεται στην μεν Ευρώπη των 27 στο 27% ενώ στη χώρα μας είναι στο 30,4%, ο δείκτης μόνον της φτώχειας για τα παιδιά στην μεν Ευρωπαϊκή Ένωση ανέρχεται στο 20% στην δε Ελλάδα στο 23,7%.

Πέραν αυτών, εξαιτίας της φυσικής τους αδυναμίας τα παιδιά αποτελούν τα πρώτα θύματα της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης και οι συχνές αναφορές στο δημόσιο λόγο στην παιδική φτώχεια των παιδιών στοχεύουν -σχεδόν αποκλειστικά- στην ευαισθητοποίηση και στην άσκηση -μέσα από την «θυματοποίηση» και «θυσία» του παιδιού- πίεσης προς την πολιτική εξουσία για την ανάληψη αντίστοιχων μέτρων. Οι ενήλικες φαίνεται να έχουν αυθαίρετα υιοθετήσει την άποψη ότι η ευημερία των παιδιών συνεπάγεται την ευτυχία τους, δηλαδή ότι ο καθορισμός της ευτυχίας τους γίνεται όχι μόνο αποκλειστικά βάσει οικονομικών παραγόντων αλλά και από την οπτική της δικής τους αντίληψης «για τι συνιστά η παιδική ηλικία», μία αντίληψη που πλαισιώνεται βεβαίως από την κυρίαρχη δυτική ιδεολογία που θεωρεί την παι-

δική ηλικία ως μια εξιδανικευμένη περίοδο που πρέπει να βιώνουν όλα τα παιδιά (Morrow, 2009:296).

Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι -εξαιτίας της φυσικής τους αδυναμίας και της φυσικής τους εξάρτησης από τους ενήλικες- τα παιδιά αποτελούν τα πρώτα θύματα της οικονομικής κρίσης και βέβαια της φτώχειας. Η μεταφορά, ωστόσο, του επίκεντρου της μελέτης της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο αυτό οδηγεί στην αντιμετώπισή της αποκλειστικά ως αντικειμένου παρέμβασης, του οποίου η ευημερία πρέπει να εξασφαλιστεί, τονίζοντας υπ' αυτήν την έννοια τη σχέση υπαγωγής και εξάρτησης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, επαναφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο πιο έντονα την έννοια της εξουσίας των ενηλίκων έναντι των παιδιών.

Επίσης, η οικονομική κρίση προσδιορίζει ένα επιπλέον κρίσιμο στοιχείο κατασκευής της παιδικής ηλικίας, που είναι η χρονολογική οριοθέτησή της. Όπως προκύπτει ιστορικά (Aries, 1962) η χρονική διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι μεταβαλλόμενη και οριοθετείται διαφορετικά από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή. Η οικονομική κρίση, ασκεί άμεση επίδραση σε αυτό το σημείο. Από τη μία πλευρά η οικονομική εξαθλίωση των νοικοκυρών στρέφει τα παιδιά στην εργασία και τη σχολική εγκατάλειψη συντελώντας στην πρόωμη ενηλικίωσή τους, συμπιέζοντας με αυτό τον τρόπο τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας προς τα κάτω. Από την άλλη πλευρά, η οικονομική εξάρτηση από τους γονείς «παιδιών» που βρίσκονται πάνω από το τυπικό ανώτατο χρονικό όριο ενηλικίωσης των 18 ετών, εξαιτίας είτε της παράτασης της σχολειοποίησης είτε της ανεργίας η οποία για παράδειγμα στην Ελλάδα στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 15 έως 24 ετών έφτασε τον Ιανουάριο του 2013 το 59,1%¹ έναντι 23,5% που ήταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 κρατών-μελών, οδηγεί εκ των πραγμάτων στην παράταση της περιόδου της παιδικής ηλικίας, τροφοδοτώντας και την εκτεταμένη βιβλιογραφία για τους ατροφικούς ενήλικες. Έτσι, ενώ, δηλαδή, τα παιδιά αυτά αποκτούν πλήρη πολιτικά και νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, από άποψη κοινωνική και οικονομική συνεχίζουν να διατηρούν χαρακτηριστικά μη ενηλίκων, ωθώντας με τον τρόπο αυτό σε μία προς τα άνω μετατόπιση το χρονικό όριο λήξης της παιδικής ηλικίας (Δασκαλάκης, 2009:374). Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρείται μία οπισθοδρόμηση, καθώς στη σύγχρονη κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας επανέρχεται μία τάση έμφασης στην εξουσία των ενηλίκων, όπως την ενσωμάτωναν οι παραδοσιακές κοινωνιολογικές θεωρίες και οι παραδοσιακές θεωρίες της κοινωνικοποίησης, μετατρέποντας πλέον τους ενηλίκους πέραν από «φυσικούς στυλοβάτες» και σε οικονομικούς τροφοδότες των «παιδιών».

Αποτέλεσμα αυτής της επικέντρωσης στην έννοια της εξάρτησης και της εξουσίας των ενηλίκων -και μάλιστα ως παρεπόμενη η δεύτερη της πρώτης- είναι να περιορίζονται τα περιθώρια αναγνώρισης του παιδιού ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου και αντίθετα το παιδί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως αντικείμενο παρέμβασης.

Μια εξίσου σημαντική επίπτωση της οικονομικής κρίσης είναι η δημογραφική «εξαφάνιση» των παιδιών, η οποία αντιπροσωπεύεται από τη μείωση των γεννήσεων, συμπιέζοντας τον αριθμό των παιδιών ως ηλικιακής και κοινωνικής ομάδας. Η Ελλάδα -ως γνωστόν- ως χώρα μαστίζεται από χαμηλή γονιμότητα και εμφανίζει μία γενικότερη τάση μείωσης του αριθμού των παιδιών καθώς τα τελευταία 50 έτη ο αριθμός των μελών των νοικοκυριών μειώθηκε κατά ένα μέλος. Η εικόνα αυτή πρόσφατα ενισχύθηκε από τον μειωμένο αριθμό γεννήσεων το 2011 σε σχέση με το 2008 (11.874 λιγότερες γεννήσεις)², ενώ το 2012 σε σχέση με το 2011 σύμφωνα με εκτιμήσεις σημειώθηκαν 10.000 έως 15.000 λιγότερες γεννήσεις εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (Bongaarts & Sobotka, 2011:41-42; Η Καθημερινή, 2013). Επίσης, εξελίξεις στο πεδίο της ιατρικής, οι οποίες αυξάνουν το προσδόκιμο ζωής, δημιουργούν δυσαναλογία στον αριθμό των παιδιών με τον αντίστοιχο αριθμό των ενηλίκων, με αποτέλεσμα η αύξηση του ορίου ενηλικίωσης να θεωρείται από κάποιους ως διέξοδος για την αριθμητική εξισορρόπηση του γηράσκοντος πληθυσμού με τον διαρκώς μειούμενο πληθυσμό των παιδιών (Veerman, 2010:588-589).

Καθώς λοιπόν τα τελευταία χρόνια η θέση της παιδικής ηλικίας στην ευρωπαϊκή ένωση έχει παρακμάσει οικονομικά, πολιτικά και δημογραφικά, αυτή τείνει να μετατραπεί σε κοινωνικό πρόβλημα. Σε δημογραφικό επίπεδο ο αριθμός των παιδιών και των νέων ανθρώπων

¹ Στοιχεία Eurostat <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

² Στοιχεία Eurostat

μειώνεται. Σε οικονομικό επίπεδο, ως κοινωνική ομάδα, κατά τεκμήριο, συγκριτικά με άλλες ομάδες τα παιδιά θεωρούνται ως άτομα μη ενεργά και μη οικονομικά αποδοτικά. Ενώ σε πολιτικό επίπεδο, δεν διαθέτουν πολιτική εκπροσώπηση και δυστυχώς περιορίζονται ολοένα και περισσότερο, αυτοί που είναι διατεθειμένοι να τα υπερασπιστούν. Στη σύγχρονη εποχή όπου η παγκοσμιοποίηση, η διεθνοποίηση, η νέα τάξη γενικότερα, συνυπάρχουν με την εξάπλωση νέων μορφών παθολογίας επιχειρείται η παθολογικοποίηση της απείθειας, της δυστυχίας και της διαφοράς. Το πρόβλημα είναι παλιό, αλλά η συζήτηση έχει εκσυγχρονιστεί επικεντρώνοντας στο συνδυασμό των ιδιαίτερων δομών της παθολογίας με τις ευρύτερες πολιτικές και πολιτισμικές διενέξεις και με τις λογικές συσσώρευσης του κεφαλαίου. Ενώ, όμως, παλαιότερα επιχειρείτο η παθολογικοποίηση μόνον όσων για χρόνια θεωρούνταν στιγματισμένοι λόγω φυλής, εθνότητας ή τάξης, σήμερα επιχειρείται καθολικά η παθολογικοποίηση της νεολαίας (Δασκαλάκης, 2009:383).

Άλλη εξίσου σημαντική επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην παιδική ηλικία προέρχεται από την μεταβολή στη δομή και τις λειτουργίες της οικογένειας. Από τη μία πλευρά η αδυναμία της οικογένειας λόγω της αυξανόμενων ποσοστών ανεργίας να προσφέρει οικονομική ασφάλεια και στήριξη στα παιδιά και από την άλλη οι αλλαγές στη δομή της λόγω των διαζυγίων και του αυξανόμενου αριθμού μονογονεϊκών οικογενειών, οι οποίες κατά κανόνα είναι περισσότερο ευάλωτες στη φτώχεια, δεν μπορούν παρά να μην αφήσουν ανεπηρέαστα τα παιδιά. Άλλωστε, σύμφωνα με τις λειτουργιστικές προσεγγίσεις (Parsons, 1971) το πρότυπο της «κανονικής» οικογένειας, δηλαδή της οικογένειας που βασίζονταν σε μονογαμική σχέση, με πυρήνα τον γάμο μεταξύ ενός άνδρα και μιας γυναίκας, ο οποίος θα διαρκέσει μάλιστα για όλη τη ζωή τους, υπήρξε το πρότυπο που εξασφάλιζε την επιτυχημένη κοινωνικοποίηση των παιδιών και συνεπώς την κοινωνική ισορροπία. Υπ' αυτές τις συνθήκες, ανακατασκευάζεται η αντίληψη που επικράτησε και χαρακτήρισε τη σύγχρονη δυτική πρόσληψη της παιδικής ηλικίας, ότι δηλαδή η οικογένεια αποτελεί το περιβάλλον όπου εξ ορισμού θα παρέχεται στο παιδί ειδική φροντίδα και προσοχή. Επίσης, τα τελευταία χρόνια η στροφή πολλών οικογενειών σε κοινωνικές υπηρεσίες για την εξασφάλιση βασικών αγαθών και υπηρεσιών μεταβάλλει την κοινωνικά κατασκευασμένη αντίληψη ότι το παιδί πρέπει να ζει περιστοιχισμένο μέσα στο ασφαλές και ευτυχισμένο περιβάλλον της οικογένειας, μακριά από έξωθεν επιρροές και κινδύνους.

Με την οικονομική κρίση, όμως, καθώς και τον υπερκαταναλωτισμό και την γενικότερη αξιακή και πολιτισμική κρίση, συνδέεται σαφώς και η «κρίση» της παιδικής ηλικίας που είχε κορυφωθεί ήδη από την προ της οικονομικής κρίσης του 2008 περίοδο, μία κρίση η οποία σχετίστηκε με την τοποθέτηση του παιδιού, ως ειδικού αγοραστικού κοινού, στο χώρο της κατανάλωσης και του μάρκετινγκ. (Palmer, 2006) Σε αυτή την κατεύθυνση προβληματίζεται ήδη από το 2006 και η Sue Palmer, η οποία εισάγοντας μία κριτική οπτική αναφέρεται στην «τοξική παιδική ηλικία», ορίζοντας αυτήν ως «την καταστροφή που επιβάλλεται επάνω στα παιδιά μας από τον υπερκαταναλωτισμό καθώς και από τον ανταγωνιστικό, τον κατευθυνόμενο και στηριγμένο στην οθόνη τρόπο ζωής». Η τάση, ωστόσο, αυτή σήμερα εισέρχεται σε μία νέα φάση έντασης, που χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό ή και την αδυναμία κατανάλωσης και άρα από τον αποκλεισμό από συγκεκριμένα καταναλωτικά προϊόντα και πρότυπα, με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών αλλά και στην εννοιολογική ανακατασκευή της παιδικής ηλικίας.

Ωστόσο, σήμερα, η τηλεόραση και το διαδίκτυο, όχι μόνον παίρνουν τα παιδιά σε κόσμους φανταστικούς μακριά από τον πραγματικό -πριν ακόμα οι γονείς τους επιτρέψουν καν να διασχίσουν τον δρόμο απέναντι- αλλά επιπλέον τα μυούν σε γνωστικά σχήματα, σε εξουσιαστικά και αξιακά πρότυπα και σε καταναλωτικά αγαθά που πρέπει να διαθέτουν προκειμένου να διατηρούν τη θέση τους στις ομάδες των ομηλικών και στην κοινωνία. Αυτή η κατάσταση βεβαίως, πέραν του υπερκαταναλωτικού πνεύματος και ενός ακραίου ανταγωνισμού που καλλιεργεί τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των γονέων -υπό τις συνθήκες της παρούσας οικονομικής κρίσης- διαμορφώνει μία ένταση μεταξύ καταναλωτικών δυνατοτήτων και κοινωνικά κατασκευασμένων καταναλωτικών επιθυμιών, με αποτέλεσμα η παιδική ηλικία να εγκλωβίζεται μεταξύ «Σκύλας και Χάρυβδης», και κατ'αυτόν τον τρόπο να διαμορφώνονται δύο παιδικές ηλικίες, αφενός η παιδική ηλικία «των εχόντων» και αφετέρου η παιδική ηλικία «των μη εχόντων», οι οποίες μάλλον δεν συναντώνται ποτέ και πουθενά.

Άμεσα συνδεδεμένες με τις επιπτώσεις στην παιδική ηλικία είναι και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης τόσο στην εξασφάλιση εφαρμογής όσο και στην εννοιολογική κατασκευή των δικαιωμάτων του παιδιού. Κατ' αρχάς, η υφιστάμενη κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα για την αναγκαιότητα ύπαρξης θεσμοθετημένων δικαιωμάτων για τα παιδιά. Οι επιπτώσεις, ωστόσο, της οικονομικής κρίσης στην ευημερία των παιδιών οδηγούν στην αποδόμηση της αντίληψης ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια εξιδανικευμένη κατάσταση που πρέπει να βιώνουν ή που βιώνουν όλα τα παιδιά, καταρρίπτοντας την πεποίθηση που επικρατούσε για την οικουμενικότητα της παιδικής ηλικίας. Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως ιδανικής περιόδου -τουλάχιστον στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα των δυτικών κοινωνιών αλλά και στα χαμηλότερα πλην όμως ευημερούντα στρώματα κατά την χρυσή περίοδο του φορντισμού και του κοινωνικού κράτους- και η υπόθεση ότι οι ενήλικες εξασφαλίζουν πάντοτε το ύψιστο συμφέρον των παιδιών, αποτέλεσαν -σε μεγάλο βαθμό εκείνη την περίοδο- επιχείρημα υπέρ της μη κατοχής δικαιωμάτων από τα παιδιά. Σήμερα, όμως, καθώς και αυτά τα κοινωνικά στρώματα πλήττονται καίρια πλέον από την υποχώρηση της κενσινιανής θεραπευτικής και την επικράτηση του ακραίου νεοφιλελευθρισμού, στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης που παράγει ο «νέος καπιταλισμός», η ανατροπή αυτής της άποψης επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι γίνεται επιτακτική η κατοχή δικαιωμάτων από τα παιδιά. Κατά συνέπεια, η επικράτηση της άποψης ότι η παιδική ηλικία δεν θεωρείται πλέον περίοδος χαράς και παιχνιδιού σημαίνει ότι η κατοχή δικαιωμάτων κρίνεται απαραίτητη ώστε να διασφαλιστεί όχι η ευημερία των παιδιών αλλά στοιχειωδώς αποδεκτές συνθήκες για τη διαβίωση και την ανάπτυξή τους.

Επίσης, φαινόμενα άμεσα συνδεδεμένα με τις εξελίξεις σε οικονομικό επίπεδο, όπως η παιδική εργασία, αποτελούν ένα πρόσθετο σημείο προς εξέταση. Κατ' αρχήν η αύξηση της ανεργίας, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης και της παρατεταμένης ύφεσης, θεωρητικά έχει ως συνέπεια τη μείωση της ζήτησης για παιδική εργασία και την αντίστοιχη αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση. Η πρόσβαση δε στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η απόκτηση μορφωτικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου αποτελούν αναμφίβολα κρίσιμα στοιχεία που καθορίζουν τόσο την πορεία ζωής και την ενδογενεακή και διαγενεακή εξέλιξη της φτώχειας ενός ατόμου, όσο και την εξέλιξη μίας χώρας, όσον αφορά τις κοινωνικές, πολιτισμικές και αναπτυξιακές της προοπτικές. Κατά κανόνα, πάντως, η οικονομική κρίση σε αναπτυσσόμενες χώρες στρέφει τα παιδιά προς την εκπαίδευση, αυξάνει τις εγγραφές στα σχολεία και μειώνει τη σχολική διαρροή, εκτός και αν συντρέχουν είτε συνθήκες ακραίας φτώχειας και ένδειας του νοικοκυριού που ωθεί τα παιδιά στην παιδική εργασία ή πάντως τα αποτρέπει από την εκπαίδευση είτε συνθήκες περιορισμού των δημοσίων δαπανών, που οδηγούν σε πολλαπλή υποβάθμιση ακόμα και υλικοτεχνική της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την απώθηση των παιδιών και την εμφάνιση αντίρροπης τάσης, η οποία καταγράφεται στη σχολική εγκατάλειψη και διαρροή.

Η οικονομική κρίση, όμως, αναδεικνύει παράλληλα και μία σαφή τάση για μείωση του κόστους παραγωγής και εργασίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά εξαιτίας του φθηνού εργατικού τους κόστους να αποτελούν ιδανικό εργατικό δυναμικό (Morrow, 2009:295). Ο γενικός κανόνας είναι ότι σε περιόδους οικονομικής κρίσης, ενώ η παιδική εργασία αυξάνεται στον αγροτικό τομέα, αντίθετα συχνά σημειώνει υποχώρηση στους κλάδους του εμπορίου, των κατασκευών και της μεταποίησης, που χωροθετούνται κυρίως στις αστικές περιοχές (I.L.O., 2002:26). Αυτό έχει ως συνέπεια την έκθεση των παιδιών σε χώρους και δραστηριότητες περισσότερο κρυφές, λιγότερο ελέγξιμες και άρα περισσότερο επικίνδυνες, όπως τα φαινόμενα της εξαναγκαστικής εργασίας, της δουλείας καθώς και το φαινόμενο των παιδιών του δρόμου.

Έτσι, το δικαίωμα ασφάλειας και προστασίας των παιδιών, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, υπονομεύεται ευθέως. Η μείωση της γονικής προστασίας -λόγω κοινωνικών προβλημάτων των γονέων ή λόγω υπεραπασχόλησής τους για την εξεύρεση οικονομικών πόρων- καθώς και η γενικότερη έκθεση των παιδιών αφενός στις κρυφές, ανέλεγκτες και επικίνδυνες δραστηριότητες και αφετέρου στην καταγραφόμενη σε περιόδους κρίσης εγκληματικότητα, διαμορφώνουν ιδεώδεις συνθήκες ώστε τα παιδιά είτε να εμπλακούν σε παραβατικότητα είτε να καταστούν θύματα κακοποίησης, εκμετάλλευσης, δουλείας, παράνομης διακίνησης (trafficking) ή ακόμα και πορνείας.

Καθώς, όμως, η οικονομική κρίση και η ύφεση παράγει ανεργία, ιδιαιτέρως σε κλάδους χαμηλής εξειδίκευσης -όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα στον κλάδο των κατασκευών όπου η ανδρική ανεργία φθάνει το 35%- είναι προφανές ότι τα φτωχότερα στρώματα και οι μετανάστες, καθώς και τα παιδιά αυτών των νοικοκυριών, είναι οι πρωταρχικοί δέκτες της οικονομικής επισφάλειας, η οποία επιτείνεται από τον περιορισμό των δημοσίων κοινωνικών δαπανών υγείας, παιδείας και πρόνοιας, που χαρακτηρίζει τέτοιες περιόδους. Κατ' αυτόν, όμως, τον τρόπο δημιουργούνται συνθήκες οι οποίες διευρύνουν την απόσταση μεταξύ του φτωχού και του μη φτωχού πληθυσμού, συνθήκες οι οποίες αυξάνουν την εχθρότητα, την ξενοφοβία και τις εκδηλώσεις βίας κατά των μεταναστών, συνθήκες οι οποίες εντέλει οδηγούν τους μετανάστες να εγκαταλείψουν τις χώρες υποδοχής, ή συνθήκες που επιτρέπουν την επανεμφάνιση -ακόμα και σε ανεπτυγμένες χώρες- φαινομένων όπως τα παιδιά του δρόμου, παρότι αυτό σε περιπτώσεις χωρών όπως η Ελλάδα είχε κατά τα τελευταία χρόνια περιορισθεί.

Ένας κύριος παράγοντας που επηρεάζεται επίσης ιδιαίτερα έντονα από την οικονομική κρίση είναι και η υγεία των παιδιών, και ειδικότερα το δικαίωμα στη πρόσβαση στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη καθώς και στην εξασφάλιση επαρκούς και υγιεινής διατροφής (Μπουγιούκος, 2011).

Είναι προφανές ότι η μείωση τόσο του εισοδήματος των νοικοκυριών όσο και των δημοσίων δαπανών για την υγεία, επιβαρύνει περαιτέρω την κατάσταση της υγείας του πληθυσμού και ιδίως των παιδιών, εφόσον μετακυλύει το συγκεκριμένο κόστος στα νοικοκυριά (ό.π.). Παράλληλα, ως συνέπεια των οικονομικών διακυμάνσεων και της υποβάθμισης των συνθηκών διαβίωσης (De Hoyos & Medvedev, 2009:20) παρουσιάζονται και συνθήκες υποσιτισμού.

Συνέπεια του προβλήματος του υποσιτισμού είναι και τα κρούσματα λιποθυμίας μαθητών που εντοπίστηκαν πρόσφατα σε κάποια σχολεία της χώρας. Ο υποσιτισμός στα πρώτα ηλικιακά στάδια του παιδιού ενέχει ιδιαίτερα σοβαρούς κινδύνους για την πνευματική και σωματική υγεία και ανάπτυξη (Georgieff, 2007). Η λιποθυμία, άρα, ως σύμπτωμα υποκρύπτει σοβαρό υποσιτισμό. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων πιθανώς δεν υποσιτίζονται, σημαίνει άραγε ότι τρέφονται και σωστά; Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat ήδη από το 2010 το 21,6% των φτωχών νοικοκυριών με εξαρτώμενα παιδιά, δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα για διατροφή που να περιλαμβάνει κάθε δεύτερη ημέρα κρέας, κοτόπουλο, ψάρι ή λαχανικά ίσης θρεπτικής αξίας (Eurostat, 2011), ενώ, σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (με βάση τα στοιχεία του 2011) το 42,7% του φτωχού πληθυσμού στερείται καλής διατροφής.

Το βασικό, ωστόσο, πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα νοικοκυριά ενόψει της κρίσης δεν είναι καθεαυτή η ανεργία, αλλά η συρρίκνωση του εισοδήματος που προέρχεται από αυτή. Το άγχος και το στρες που προκύπτουν από αυτές τις συνθήκες είναι πιθανό να οδηγήσουν στην εκδήλωση ποικίλων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, επηρεάζοντας όλη την οικογένεια (Linn, 1985:504-505), ενώ κρισιμότερες φαίνεται να είναι οι συνέπειες της μητρικής κατάθλιψης που επηρεάζει καίρια τα βρέφη και τα παιδιά. Τα τελευταία χρόνια (2009) αυξήθηκαν τα άτομα που εκδήλωσαν μείζον καταθλιπτικό επεισόδιο και τάσεις αυτοκτονίας, ιδιαίτερα μεταξύ εκείνων που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες (Madianos et al., 2011:949), ενώ -σύμφωνα με άλλη έρευνα- ένα ποσοστό 50% χαρακτηρίζει την ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση «κάπως έως και πολύ χειρότερη» σε σχέση με πριν από ένα χρόνο (Metron Analysis, 2011). Αυτές οι συνθήκες ψυχολογικής αστάθειας στην οικογένεια είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αδιαφορία, παραμέληση³ ή ακόμα και σε πιο βίαιες αντιδράσεις από την πλευρά των γονέων (Finkelhor, et. al, 1990), με αποτέλεσμα να προκληθούν ψυχοσωματικές βλάβες στα παιδιά και αντιδραστικές συμπεριφορές, όπως σχολική αδιαφορία ή εκροή, εκδηλώσεις βίας ή και γενικότερα αντικοινοφορμισμού (Lichter, et. al, 2002:113). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά θύματα και θύτες σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν ότι έχουν συναισθηματική στήριξη από τους γονείς τους σε χαμηλότερο βαθμό από τα άλλα παιδιά

³ Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία από το Χαμόγελο του παιδιού, ενώ το 2011 οι καταγγελίες σοβαρών περιστατικών κακοποίησης παιδιών είναι σταθερές με το 2010, αριθμητικά έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις που αφορούσαν σε παραμέληση-εγκατάλειψη παιδιών. (βλ. Χαμόγελο του παιδιού: Απολογισμός του έργου για το έτος 2011, <http://www.hamogelo.gr>).

(Κοκκέβη, 2011:4). Οι συνθήκες δε αυτές είναι ενδεχόμενο να εμφανισθούν σε κάποιο βαθμό και σε νοικοκυριά τα οποία δεν αντιμετωπίζουν άμεσους κινδύνους, αλλά αντιδρούν έτσι μέσα από την επίδραση της περιρρέουσα ατμόσφαιρα και του γενικευμένου αισθήματος ανασφάλειας (Catalano, 1991) που επικρατεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μπουγιούκος, 2011).

Παράλληλα, τα παιδιά -σε περιπτώσεις χωρών όπως η Ελλάδα σε τέτοιες περιόδους- ζουν και σε ένα περισσότερο βίαιο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στην χώρα μας από το 2008 μέχρι το 2010, η εγκληματικότητα αυξήθηκε πάνω από 40%, ενώ το 2011 και το 2012 σημειώθηκε περαιτέρω αύξηση (Ελληνική Αστυνομία, 2012). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός έχει αυξηθεί κατά 74% μεταξύ των ετών 2002 και 2010 (Κοκκέβη, κ.α. 2011:2). Ταυτόχρονα, έχει σημειωθεί και αύξηση της εγκληματικότητας ανηλίκων, προερχόμενη κυρίως από παιδιά οικογενειών χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων και μεταναστών, ενώ πληθαίνουν οι περιπτώσεις αδικημάτων που διαπράττονται από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας (Η Καθημερινή, 2011).

Οι οικονομικές κρίσεις και οι υφέσεις δεν διαγράφουν και αντίστοιχα καθορισμένες τροχιές όσον αφορά τις κοινωνικές τους συνέπειες. Το στοιχείο, συνεπώς, που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, είναι ότι οι επιπτώσεις μιας κρίσης στην κοινωνία ενδεχομένως για ορισμένες ομάδες του πληθυσμού να έχουν μακροπρόθεσμα επακόλουθα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις όπως στην υγεία, την εκμετάλλευση, τη θυματοποίηση, την ψυχολογία των παιδιών ή και αλλού ίσως τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο άμεσα, διαρκή, μόνιμα και καταστροφικά.

Το γεγονός ότι η οικονομική κρίση πλήττει πολλά θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού που εντάσσονται στην κατηγορία των δικαιωμάτων προστασίας έχει ως αποτέλεσμα η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα να βρίσκεται σε αντίθεση με τις προσδοκίες που είχε γεννήσει η συντελεσθείσα μέχρι πρόσφατα εξέλιξη στον τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού, η οποία μάλιστα περιβλήθηκε από την απόδοση στο παιδί ακόμα και δικαιωμάτων αυτονομίας, εκλαμβάνοντας παράλληλα ως *a priori* δεδομένη την διασφάλιση των δικαιωμάτων προστασίας του. Λαμβάνοντας δε υπόψιν τη σύγχρονη τάση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία υποστηρίζει την αλληλοσυμπλήρωση και την αμοιβαία αναγκαιότητα των δικαιωμάτων αυτονομίας και προστασίας, είναι φανερό ότι η αποτυχία εξασφάλισης των δικαιωμάτων προστασίας υπονομεύει την αναγνώριση της αξίας των δικαιωμάτων αυτονομίας. Ως αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης, η έννοια της αυτονομίας μεταλλάσσεται και χάνει το αρχικό της νόημα, αφού επικαλύπτεται -ή μάλλον απορροφάται- από την αποτυχία εξασφάλισης στην πράξη των δικαιωμάτων προστασίας.

Το διακύβευμα, ωστόσο, της υφιστάμενης σήμερα κρίσης δεν είναι τα ίδια τα Δικαιώματα του Παιδιού αλλά η ίδια η δυνατότητα κάθε παιδιού για πρόσβαση σε αυτά. Γιατί -επί της ουσίας- τα δικαιώματα κατοχυρώνονται κοινωνικά μόνον εφόσον διασφαλίζεται -όχι μόνον θεωρητικά και διακηρυγματικά αλλά και στην πράξη- η δυνατότητα των παιδιών για πρόσβαση σε αυτά. Με άλλα λόγια, αν από τα δικαιώματα αφαιρεθούν οι δυνατότητες, εκείνο το οποίο τότε απομένει είναι μόνον ο περιορισμός της ελευθερίας και η διεύρυνση της εξάρτησης, χαρακτηριστικά όμως που δεν μπορεί στιγματίζουν καίρια τη νέα γενιά αφού τα ίδια είναι που χαρακτηρίζουν και την λεγόμενη τρίτη ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Archard, D. (2004). *Children: Rights and Childhood* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bongaarts, J. & Sobotka, T. (2011). Demographic explanation for the recent rise in European fertility: Analysis based on the tempo and parity-adjusted total fertility, Vienna Institute of Demography. European Demographic Research Papers.
- Catalano, R., (1991). The Health Effects of Economic Insecurity. *American Journal of Public Health*, 81, 9, 1148-1152.

- Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. London and New York: Longman.
- De Hoyos, R. & Medvedev, D., (2009). Poverty Effects of Higher Food Prices, The World Bank Policy Research, Working Paper 4887.
- Eade, L. (2003). Legal Incapacity, Autonomy and Children's Rights. *Newcastle Law Review*, 5, 2, 157-168.
- Eurostat (2011). Inability to afford a meal with meat, chicken, fish (or vegetarian equivalent) every second day (Source: SILC) <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I.A., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 14, 19-28.
- Freeman, M. (1994). Whither Children: Protection, Participation, Autonomy? *Manitoba Law Journal*, 22, 307-327.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6, 4, 433-444.
- Friedman, J. & Sturdy, J., (2011). The influence of economic crisis on early childhood Development. A Review of Pathways and Measured Impact. In Aldreman, H. (ed.), No small matter: The Impact of Poverty, Shocks and Human Capital Investments in Early Childhood Development. Washington: The World Bank.
- Georgieff, M.K. (2007). Nutrition and the developing brain: nutrient priorities and measurement. *American Journal of Clinical Nutrition*, 85, 2, 614S-620S.
- Giddens, A. (1979). *The Central Problems of Social Theory*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- I.L.O. (2002). Report VI. Decent work and the informal economy. Sixth item on the agenda. International Labour Conference, 90th Session 2002. Geneva: International Labour Office.
- James, A. & Prout, A. (eds) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed). London: Routledge/ Falmer.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.
- Jenks, C. (ed) (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. London: Batsford.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. (2nd ed). London: Routledge.
- Kohler, H.-P., Billari, F. & Ortega, J.A. (2002). The Emergence of Lowest-Low Fertility in Europe During the 1990s. *Population and development review*, 28, 4, 641-680.
- Lichter, D.T., Shanahan M.J. & Gardner, E.L. (2002). Helping Others? : The Effects of Childhood Poverty and Family Instability on Prosocial Behavior, *Youth Society*, 34, 1, 89-119.
- Linn, M.W., Sandifer, R. & Stein, S. (1985). Effects of Unemployment on Mental and Physical Health. *American Journal of Public Health*, 75, 5, 502-506.
- Madianos, M., Economou, M., Alexiou, T. & Stefanis, C. (2011). Depression and economic hardship across Greece in 2008 and 2009: two cross-sectional surveys nationwide. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46, 10, 943-952.
- Morrow, V. (2009). The global financial crisis and children's happiness: a time for re-visioning? *Childhood*, 16, 3, 293-298.
- Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: how the modern world is damaging our children and what we can do about it*. London: Orion.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1971). The Normal American Family. In Adams, B. & Weirath, T. (eds) *Readings on the Sociology of the Family*. Chicago: Markham.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. London: W.H. Allen.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In James, A. & Prout, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed). London: Routledge/ Falmer, 7-33.

- Room, Gr. et al. (1992). Second Annual Report of the European Community Observatory of National Policies to combat social exclusion, European Commission, Brussels.
- Veerman, P. (2010). The Ageing of the UN Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 18, 4, 585-618.
- Walker, S.P. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378, 9799, 1325-1338.

Ελληνόγλωσση

- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ελληνική Αστυνομία (2012). Στατιστικά στοιχεία εγκληματικότητας για τα έτη 2008, 2009, 2010, 2011, 2012
http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=18342&Itemid=52&lang=&lang=
- Η Καθημερινή (2013, 7 Μαρτίου). Ανησυχητική μείωση των γεννήσεων http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_1_07/03/2013_513482
- Η Καθημερινή (2011, 17 Δεκεμβρίου). Ραγδαία η αύξηση αδικημάτων από ανηλίκους http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_4_17/12/2011_466445
- Κοκκέβη, Α., κ.α. (2011). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Metron Analysis, (12/2011). Οικονομία & Ψυχολογία στην Ατομική Διάσταση, <http://www.metronanalysis.gr>
- Μπουγιούκος, Γ. (2011). Οι επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων στα παιδιά και στα δικαιώματά τους. Στο Δασκαλάκης, Δ. & Γκίβαλος, Μ. (επιμ.). *Παιδική Ηλικία και τα Δικαιώματά του Παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΧΘΕΣ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ

ΛΑΟΥΡΑ ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ-ΜΑΡΑΤΟΥ

Δρ Κοινωνιολογίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εισαγωγή

Η συζήτηση για την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία και του “παιδιού” ως ξεχωριστού ατόμου, ως δρώντος υποκειμένου, έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, η ανάπτυξη θεωρητικών προσεγγίσεων για το ζήτημα αυτό, οι αναλύσεις για τις αλλαγές στη δομή και στις λειτουργίες της οικογένειας, οι αλληλεπιδράσεις που αυτές συνεπάγονται για τα παιδιά, κατέχουν σημαντική θέση στην κοινωνιολογική ανάλυση και έρευνα από παλιά αλλά και ειδικότερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Αρχικά, η ιστορική ανάλυση, η λογοτεχνία, και η ανθρωπολογία ασχολήθηκαν με τη πρόσληψη της παιδικής ηλικίας στην παραδοσιακή προβιομηχανική κοινωνία, αναλύοντας τις συμπεριφορές των γονιών/παιδιών, τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και επεχείρησαν να διερευνήσουν τις μεταβολές στις αντιλήψεις σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους επισημαίνοντας τους προσδιοριστικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, η παιδική ηλικία απασχόλησε τους ψυχολόγους λόγω των σταδίων ανάπτυξης και της βιολογικής ανωριμότητας των παιδιών και τους κοινωνιολόγους στο πλαίσιο των αναζητήσεων και κριτικών κοινωνιολογικών θεωρήσεων δόθηκε έμφαση στη συγκρότηση και τις μεταβολές της παιδικής ηλικίας ως δομικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας. Πρόσφατα, προβάλλονται ζητήματα σχετικά με την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας, με τα δικαιώματα των παιδιών, με την αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας καθώς και με τα κοινωνικά προβλήματα που συνδέονται με την περίοδο αυτή, επιχειρώντας την ανακατασκευή της παιδικής ηλικίας και οριοθετώντας έτσι τη «νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας» (Μακρυνιώτη, 1993, Quotrup, 1994, Brannen, O'Brien (eds), 1996, Dandurand et al. (eds), 1996).

Πάντως, ακόμη και σήμερα, όπως υποστηρίζεται, τα όρια της παιδικής ηλικίας και το κοινωνικό πλαίσιο που το παιδί αναπτύσσεται δεν είναι σαφώς προσδιορισμένα, και δεν υπάρχουν διακριτά όρια ενώ αναπόφευκτα συγχέονται με αυτά των ενήλικων (Lemieux, 1996: 219).

Ωστόσο, προκειμένου να κατανοήσουμε το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας, και τη θέση του παιδιού στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, είναι απαραίτητο να δούμε πως διαμορφωνόταν σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους και ποιές μεταβολές επήλθαν στο πλαίσιο της οικογενειακής κουλτούρας διαχρονικά.

Ι. Πρόσληψη της παιδικής ηλικίας στην προβιομηχανική περίοδο (17^{ος} 18^{ος} αιώνες)

Η κατανόηση του περιεχομένου της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα-παιδιού και γενικότερα, τα γονεϊκά συναισθήματα προς τα παιδιά στις προ-βιομηχανικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, έχουν αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων και αναλύσεων αλλά και διαφωνιών στο πλαίσιο της κοινωνικής ιστορικής έρευνας.

Ας σημειωθεί ότι στην προβιομηχανική-παραδοσιακή κοινωνία, η οικογένεια αποτελούσε βασικά τη μονάδα παραγωγής και επιβίωσης, ενώ οι σχέσεις στο πλαίσιο της οικογενειακής ομάδας ήταν αυστηρά προσδιορισμένες. Οι γονείς και οι άλλοι ενήλικες της οικογενειακής ομάδας απαιτούσαν αυστηρή πειθαρχία, ενώ η ιεραρχία που προσδιοριζότο από το φύλο και την σειρά γέννησης του-ων παιδιού-ων, αποτελούσε βασικό στοιχείο της καθημερινής ζωής

αλλά και της κοινωνικοποίησης των ανήλικων μελών (Ariès, 1971, Μαράτου-Αλιπράντη, 1999, Μουσουρού, 2005).

Εξάλλου, οι σχέσεις ανισότητας που επικρατούσαν την περίοδο αυτή αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας σε τρία επίπεδα: α) του άνδρα πάνω στη γυναίκα, β) του ενήλικα πάνω στο παιδί και γ) του γεροντότερου πάνω στο νεότερο. Ακόμη, ο έλεγχος που ασκείτο από τα ενήλικα μέλη ήταν ανάλογος με τον έντονο φόβο της ομάδας ως προς την κοινωνική περιφρόνιση που μπορούσε να επιφέρει η μη πρόβουσα συμπεριφορά των παιδιών. Ακόμη, όπως αναφέρει ο Γάλλος ιστορικός Philippe Ariès (1971: 30-53) στην παραδοσιακή κοινωνία δίδετο πολύ μικρή σημασία στο παιδί. Άλλες πιο πρόσφατες εκτιμήσεις στην ιστοριογραφία της παιδικής ηλικίας αναφέρουν την ύπαρξη ποικιλίας σχημάτων όσον αφορά τις στάσεις, τις αναπαραστάσεις και τους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων των γονέων προς τα παιδιά τους.

Σύμφωνα με την ιστορική προσέγγιση του Ariès (1971) από το δεύτερο μισό του 17^{ου} αιώνα τα συναισθήματα για την οικογένεια αρχίζουν να μεταβάλλονται. Επικρατεί σταδιακά η αντίληψη, ότι τα παιδιά δεν είναι απλά πρόσωπα ατελώς διαμορφωμένα που περιμένουν την ενηλικίωσή τους αλλά έχουν τη δική τους οντότητα και γενικά, όπως επισημαίνεται και από άλλους ιστορικούς, «ανακαλύπτεται η παιδική ηλικία» σαν μια ξεχωριστή περίοδος της ζωής. Στο πλαίσιο της οικογένειας εξακολουθούν ωστόσο να επικρατούν σχέσεις εξουσίας ως αποτέλεσμα της ιεραρχικής δομής των ενδοοικογενειακών σχέσεων (Ariès, 1971: 191-216).

Προχωρώντας την ανάλυση του ο Ariès (1971) υποστηρίζει ότι στο παραδοσιακό κοινωνικό πλαίσιο αυτό που γέννησε αφενός μια καινούργια θέση του παιδιού και αφετέρου μια καινούργια σχέση με την οικογένειά του είναι η διάδοση του σχολικού θεσμού. Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται λοιπόν με τις θεσμοθετημένες μορφές εκπαίδευσης ενώ οι στενότερες σχέσεις οικειότητας που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας μεταβάλλουν αποφασιστικά τη θέση του παιδιού.

Όπως αναφέρει, παλαιότερα που δεν υπήρχαν σχολεία, τα παιδιά έφευγαν σε πολύ μικρή ηλικία, από τα 5-6 ή 7 χρόνων από την οικογένειά τους και βάσει συμβολαίου πήγαιναν σε άλλη οικογένεια για μαθητεία, είτε για να αποκτήσουν γενικές γραμματικές γνώσεις, είτε για να μάθουν μια τέχνη, ιπποτικούς τρόπους, κλπ. Κατά τη διάρκεια της μαθητείας δεν βίωναν την παιδική ηλικία, εφόσον δεν ζούσαν με τους γονείς τους. Η διάδοση του σχολικού θεσμού, ακόμη κι'αν στην αρχή γεωγραφικά απομακρύνει το παιδί από την οικογένειά του το φέρνει πιο κοντά συναισθηματικά με τους γονείς (Ariès, 1971: 259).

Συμπληρώνοντας ο de Singly (1996) επισημαίνει ότι δεν θα αποτελούσε υπερβολή η διατύπωση της θέσης ότι «το σχολείο επιστρέφει το παιδί στην οικογένεια», ενώ συγχρόνως διαμορφώνεται μια νέα ιδέα για την παιδική ηλικία (προφανή για εμάς σήμερα), η ιδέα για την αθωότητα και την αδυναμία της περιόδου αυτής, και συνεπώς το χρέος των ενηλίκων να προσπίζουν τη μια πτυχή της, και να θωρακίζουν την άλλη.

II. Βιομηχανική επανάσταση και νεωτερικότητα

Αν και αρχικά, η αποδοχή και ο προσδιορισμός των αναγκών της παιδικής ηλικίας αφορά τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, από τον 19^ο και κυρίως από τον 20^ο αιώνα, η εκπαίδευση μαζικοποιείται και γίνεται υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση. Οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία μεταβάλλονται, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται η νοοτροπία της «παιδικής σχολειοποίησης». Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί λοιπόν, την έκφραση της φροντίδας των γονέων για τα παιδιά τους, συμβάλλοντας, όπως υποστηρίζεται αρχικά, στην κοινωνική αναπαραγωγή γιατί αφορά μια μειοψηφία παιδιών ενώ στο πλαίσιο της οικογένειας εξακολουθούν να επικρατούν σχέσεις εξουσίας ως αποτέλεσμα της ιεραρχικής δομής των ενδοοικογενειακών σχέσεων (Querioz de Jean-Manuel, 2000).

Οι αλλαγές αυτές έχουν συνδεθεί με τη νεωτερικότητα, δηλαδή με τη σταδιακή ρήξη με το παλιό, με την εμφάνιση των νεωτερικών εθνών-κρατών, την αστικοποίηση, την κοινωνική κινητικότητα, την εκκοσμίκευση, την άνοδο της επιστήμης και της εργαλειακής ορθολογικότητας, την πρόωθηση της θεσμοποίησης της εκπαίδευσης (Κονιόρδος, 2009: 19-22). Άλλω-

στε, σύμφωνα με τον Skott (2006: 218) νεωτερικότητα νοείται ως ο εκσυγχρονισμός των βασικών και κύριων κοινωνικών θεσμών.

Η κυριαρχία του σχολικού κεφαλαίου επιβάλλεται από τότε στη βιομηχανική κοινωνία, σε σημείο που διαφοροποιεί ολοκληρωτικά τους κανόνες και τις οικογενειακές πρακτικές εφόσον το άτομο είναι υποχρεωμένο να μετατρέψει τη μόρφωση που αποκτά σε σχολικό τίτλο γιατί αλλιώς δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών και στις απαιτήσεις της οικονομίας με τη συνεχή εκβιομηχάνιση.

Το παιδί «βασιλιάς»

Σύμφωνα με την ιστορική ανάλυση, την περίοδο αυτή διαμορφώνεται και η νοοτροπία σχετικά με το «παιδί βασιλιά» και οι μεταβολές στην αντιμετώπισή του αποτυπώνονται στην ιδιαίτερη προσοχή που οι γονείς πλέον δίνουν στην υγεία του, στη σχολική του πρόοδο και γενικά στην ευημερία του. Ακόμη, η καινούργια αντίληψη για την οικογένεια και το παιδί συμβάλουν στη σταδιακή κατάργηση ποικίλων ανισοτήτων που υπήρχαν σε νομικά ζητήματα, σε θέματα της μεταβίβασης της κληρονομιάς και των προνομίων από τη μια γενιά στην άλλη και τα οποία είχαν σχέση με το φύλο και την ηλικία των μελών της οικογένειας (de Singly, 1996: 30-40).

Όσον αφορά την ελληνική οικογένεια παραμένει αδιευκρίνιστο αν ακολουθεί τις ίδιες πρακτικές. Αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι επενδύει κατά προτεραιότητα στα παιδιά της στοργή αλλά και χρήματα για εκπαίδευση και άλλες υλικές παροχές (Μουσούρου, 1994: 78, Charalambis, Maratou-Alipranti, al. (eds), 2004). Σύμφωνα εξάλλου με ιστορικές αναλύσεις, τον 19^ο αιώνα με τη συγκρότηση του νέου ελληνικού κράτους η διείσδυση του σχολικού δικτύου γίνεται πολύ γρήγορα και η ανάπτυξη του σχολικού συστήματος όλων των βαθμίδων είναι εντυπωσιακή, ενώ δίδεται προτεραιότητα στη χρηματοδότηση οικοδόμησης σχολικών κτιρίων (Τσουκαλάς, 1977: 386). Ακόμη, συγκριτικά δεδομένα του 1890, αναδεικνύουν ότι στην Ελλάδα στον ανώτερο κύκλο της Μέσης Εκπαίδευσης, αντιστοιχούν 27 μαθητές ανά 1.000 κατοίκους (που είναι το υψηλότερο ποσοστό συγκριτικά με άλλες δυτικο-ευρωπαϊκές χώρες την ίδια περίοδο: δηλ. το αντίστοιχο ποσοστό στη Γαλλία είναι 26%, στο Βέλγιο 25% και στις ΗΠΑ 11%. Η διάδοση της εκπαίδευσης είναι εντυπωσιακή συμβάλλοντας πολύ γρήγορα στην ανάπτυξη των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων στις πόλεις (Τσουκαλάς, 1977: 570-571).

Σύμφωνα με το όραμα του Durkheim, (1892), η «σύγχρονη οικογένεια επικεντρώνεται στα πρόσωπα και στις σχέσεις» και όχι στα πράγματα, σχέσεις που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, από αυξανόμενη ανάγκη οργάνωσης του ιδιωτικού χώρου αλλά και από μεγαλύτερη επικέντρωση στα οικεία μέλη. Την τάση αυτή, ο Aries (1971) την ορίζει ως «οικογενειακό συναίσθημα» και ως «συναίσθημα παιδικής ηλικίας».

III. Παιδική ηλικία κατά τη σύγχρονη περίοδο (μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα)

Προχωρώντας τώρα στον 20^ο αιώνα, η συνεχής βιομηχανική ανάπτυξη, επιφέρει σημαντικές μεταβολές στο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Σε οικονομικό επίπεδο επικρατεί το τaylorικό-φορντικό μοντέλο ανάπτυξης και την αύξηση της μισθωτής απασχόλησης. Στην οικογενειακή ζωή έχουμε την επικράτηση της πυρηνικής-συζυγικής οικογένειας με σημαντικές μεταβολές στη δομή, στις λειτουργίες της και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις (Μαράτου-Αλιπράντη, 2010, Μαράτου-Αλιπράντη, Κακλαμάνη, 2011, Μαράτου-Αλιπράντη, 2012).

Την περίοδο αυτή το κυρίαρχο σχήμα οικογένειας είναι αυτό με «συμπληρωματικούς ρόλους και με διαφοροποίηση των συζυγικών/ γονεϊκών ρόλων». Σύμφωνα με τη δομολειτουργική θεωρία του Talcott Parsons, κοινωνιολόγου της δεκαετίας του 50, ο πατέρας ασκεί το «μηχανιστικό» ρόλο και είναι υπεύθυνος για την επιβίωση των μελών της οικογένειας και η μητέρα είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών και ασκεί τους «εκφραστικούς ρόλους». Παράλληλα, ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών σταδιακά συρρικνώνεται. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα αυτό που απομένει στην οικογένεια, είναι κυρίως η οικοδόμηση της προσωπικότητας των παιδιών και η ευθύνη της σταθεροποίησης εκείνης των ενηλίκων (Μαράτου-Αλιπράντη, 1999, Μουσούρου, 2005).

Η δυναμική των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας με τη σταδιακή αυτόνομησή τους και το δραστικό περιορισμό των λειτουργιών της, διαφοροποιούν τη θέση του παιδιού στην οικογένεια και διαμορφώνουν σε νέα πλαίσια την παιδική ηλικία, ενώ κάνουν πιο ορατή την έμφαση στα ατομικά δικαιώματα και στις επιλογές των ατόμων για τον τρόπο οργάνωσης του ιδιωτικού βίου συμβάλλοντας έτσι στην εννοιολογική ανακατασκευή της παιδικής ηλικίας (Kertwer and Barbagli, 2003, Μουσούρου, 2005).

Πέρα όμως των όποιων διαφοροποιήσεων, η παιδική ηλικία έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) το παιδί διακρίνεται στον χώρο και τον χρόνο ως «διαφορετικό», ως «άλλο» 2) το παιδί θεωρείται ότι έχει μια ιδιαίτερη φύση και 3) το παιδί είναι αθώο και ως εκ τούτου είναι ευάλωτο στους διάφορους κοινωνικούς κινδύνους (Μουσούρου, 2005: 37-39).

Στο πλαίσιο της νέας αντίληψης για την παιδική ηλικία υποστηρίζεται, ότι οι γονείς και ως παιδαγωγοί οφείλουν να αναθρέψουν τα παιδιά τους με τρόπο έτσι, ώστε να μην αλλοιωθεί η αρχική τους αθωότητα από την βία και την ασχήμια που τα περιβάλλουν. Υπάρχει δηλαδή η ευθύνη των γονέων και ο ρόλος της πολιτείας που παίζουν σημαντικό ρόλο πλέον στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Μακρυνιώτη, 1993, Quotrup, et al. (eds), 1995).

Πάντως, όπως επισημαίνεται σε σχετικές μελέτες, παρά τα όποια θετικά βήματα που γίνονται και πάλι ο προσδιορισμός και η αποδοχή των αναγκών της παιδικής ηλικίας εξαρτώνται από τους ενήλικους και τα ίδια τα παιδιά στερούνται επίσημου λόγου και το δικαίωμα της άμεσης εκπροσώπησης και συμμετοχής τους σε αποφάσεις που τα αφορούν (Μακρυνιώτη, 1993: 45-48).

IV. Η σύγχρονη οικογένεια (20^{ος} αιώνας)

Μετά το 1980 η συνεχής εκβιομηχάνιση και η επικράτηση των καταναλωτικών προτύπων με την τάση μεγιστοποίησης του εισοδήματος, και την αγωνιώδη προσπάθεια για απόκτηση υλικών αγαθών συμβάλλει στην κοινωνική απομόνωση και στην επικράτηση του ατομισμού. Το μοντέλο οικογένειας «διπλής σταδιοδρομίας», όπου και οι δυο σύντροφοι/σύζυγοι εργάζονται και «θεωρητικά» διαμορφώνουν ισότιμους οικογενειακούς ρόλους-ευθύνες στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο (Μαράτου-Αλιπράντη, 1999, Cichelli, 2003, Hakim, 2003, Μουσούρου, 2005).

Ωστόσο, η αναζήτηση της ατομικής ολοκλήρωσης μέσα από ισότιμες σχέσεις, σ' ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, η καθυστέρηση στη δημιουργία οικογένειας και η μείωση των γεννήσεων καθιστούν την οικογένεια και τη συμβίωση ολοένα και πιο αβέβαιη και πιο εύθραστη. Από την άλλη μεριά, η στοργή μεταξύ γονιών και παιδιών αν και εξακολουθεί να υπάρχει και σ' αυτή βασίζεται και πάλι η νέα οικογενειακή πραγματικότητα, εξασθενεί και διαφοροποιείται (Allisson and Prout, 1996).

Σε θεωρητικό επίπεδο κατά τη δεκαετία του 90, οι αντιλήψεις και θεωρήσεις για την παιδική ηλικία και τα παιδιά εστιάζονται σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: α) Στη πρώτη υποστηρίζεται ότι το παιδί ως εξελισσόμενος άνθρωπος (human becoming), αναπτύσσεται κοινωνικά στοχεύοντας προς την κοινωνία των ενηλίκων. Η παιδική ηλικία κατανοείται λοιπόν ως ένα στάδιο και μια δομημένη διαδικασία του 'γίνεσθαι' (becoming) ενήλικας (James and Prout, 1990).

Β) Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στη θεώρηση του παιδιού ως ανθρώπινη ύπαρξη (human being). Όπως υποστηρίχτηκε, το παιδί δεν είναι παθητικό κοινωνικό υποκείμενο αλλά ενεργό άτομο που επιδρά στη δόμηση τόσο της δικής του κοινωνικής ζωής όσο και των ανθρώπων γύρω τους. «Το παιδί γίνεται κατανοητό λοιπόν ως άνθρωπος, ως κοινωνική κατάσταση, ως ένα σύνολο αναγκών, ενεργειών, δικαιωμάτων ή διαφορών – με άλλα λόγια ως ένα κοινωνικά δρόν υποκείμενο» (James et al, 1998:207, Solberg, 1996).

Με τη γενίκευση εξάλλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και τη συνεχή αύξηση της χρονικής διάρκειας που τα παιδιά παίζουν στο σχολείο, ενισχύεται σημαντικά ο κοινοποιητικός ρόλος τόσο του σχολείου όσο και των συνεχώς αυξανόμενων εξειδικευμένων κοινωνικών υπηρεσιών, ενώ μειώνεται ο γονεϊκός χρόνος. Αν και τα παιδιά νοούνται ως «άτομα» και η πειθαρχία που επέβαλαν οι γονείς παλαιότερα, στο παραδοσιακό πλαίσιο, τείνει να αντικατασταθεί με την αυτοπειθαρχία και το διάλογο, εντούτοις η εξάρτηση από τους ενήλικους και

η εμμονή στο ευάλωτο και στην ανάγκη προστασίας αυτών εξακολουθεί να προσδιορίζει τη θέση του παιδιού στην οικογένεια και να διαπερνά το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο (Brannen and O'Brien, 1996).

Ακόμη, από τη δεκαετία του 80 η «ενιαία κατηγορία του παιδιού εμφανίζεται κατακερματισμένη και διαχωρίζεται σε πολλές υπο-κατηγορίες. «Φτωχά παιδιά», «εγκαταλελειμμένα παιδιά», «κακοποιημένα παιδιά», «χτυπημένα παιδιά», «σεξουαλικά κακοποιημένα» κλπ, ενώ αντίστοιχα η κατηγορία του «κανονικού παιδιού» του «συνηθισμένου» αρχίζει να γίνεται ολόένα και πιο «επισφαλής».

Πάντως, στις σύγχρονες κοινωνίες με τους χαμηλούς δείκτες γεννητικότητας που παρατηρούνται, το παιδί δεν είναι απλά μέλος της οικογενειακής ομάδας, αλλά και ο άξονας γύρω από το οποίο αρθρώνεται η οικογενειακή ζωή και ανεξάρτητα από το σχήμα της, εξακολουθεί να είναι, λοιπόν, παιδοκεντρική. Και στην Ελλάδα η «παιδοκεντρικότητα» είναι εμφανής και εκφράζεται με διάφορους τρόπους και πρακτικές αλλά κυρίως με την επιθυμία των γονέων για ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών και την απόκτηση όσο το δυνατόν καλύτερης μόρφωσης- και οπωσδήποτε πανεπιστημιακής. Η τάση αυτή συνδέεται με τις προσδοκίες τους για κοινωνική ανέλιξη και κοινωνική επιτυχία και την επιθυμία τους να δημιουργήσουν στα παιδιά τους ένα καλύτερο αύριο, μια πιο άνετη ζωή από αυτή που οι ίδιοι πέρασαν (Τσουκαλάς, 1988, Τεπέρογλου 1995, Benoit-Guilbot, Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. κ.ά., 1998).

V. Μετανεωτερική οικογένεια: το παιδί γίνεται πιο επιθυμητό αλλά και πιο εξατομικευμένο

Η «μετανεωτερική οικογένεια» (21^{ος} αιώνας) χαρακτηρίζεται από ατομισμό και κοινωνική απομόνωση, ενώ οι κυριότερες μεταβολές αφορούν την περαιτέρω συρρίκνωση και αναδιπλώση αυτής, την επικράτηση νέων μορφών διαβίωσης και την εξατομικευση των σχέσεων. Παρατηρούνται τα εξής: α) εξασθένηση των δεσμών ανάμεσα στις γενιές, β) επικράτηση της λογικής της αυτονομίας, γ) αποδυνάμωση της αντίληψης περί «μόνιμης δέσμευσης» στη συμβίωση δ) επικέντρωση στο συναισθηματικό στοιχείο και ε) επικράτηση νέων σχηματών οικογένειας με ετερόφυλη ή ομόφυλη συμβίωση (Lémieux, 1996: 224-26).

Όσον αφορά την «παιδική ηλικία», ερευνητικές προσεγγίσεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναδύουν μια τάση επιταχυνόμενης αποδυνάμωσης του οικογενειακού δεσμού σαν αποτέλεσμα της αστάθειας και της ρευστότητας που παρατηρούνται αλλά και μια εξατομικευμένη προσέγγιση του παιδιού, η οποία διακρίνεται στους νόμους, στους θεσμούς, στον εκπαιδευτικό λόγο των γονέων (Lémieux, 1996). Όχι μόνον οι αποφάσεις για απόκτηση παιδιού αλλά και η ίδια η γονεϊκότητα καθίστανται προβληματικές. Το παιδί παραμένει μια υπέρτατη αξία αλλά και συγχρόνως αποτελεί ένα σημείο αντιφάσεων.

Ακόμη, σταδιακά αποδομείται η αντίληψη για το παιδί «βασιλιάς», η αντίληψη για τη χρυσή περίοδο της παιδικής ηλικίας και το κυρίαρχο μοντέλο επικεντρώνεται πλέον περισσότερο στα υλικά αγαθά, στην παροχή καταναλωτικών αγαθών στα παιδιά, παραμελώνοντας συχνά άλλες πτυχές που έχουν σχέση με τη συναισθηματική διάσταση και προπαντός με την προσωπικότητα του παιδιού γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Όμως, το παιδί σήμερα δεν έχει ανάγκη μόνο από τα υλικά αγαθά αλλά από στοργή και σεβασμό της προσωπικότητάς του, δεδομένα που όμως δυστυχώς, συχνά τα στερείται. Όπως επισημαίνεται, οι μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης της οικογενειακής ζωής και η ολόένα μεγαλύτερη διαφοροποίηση των συνθηκών διαβίωσης στο πλαίσιο πλουραλιστικής και ατομιστικής πραγματικότητας απειλούν την κοινωνική ευημερία των παιδιών (Lémieux, 1996). Γίνεται φανερό λοιπόν ότι η «ευθραστότητα των συζυγικών/ συντροφικών δεσμών μεταφράζεται σε «ευθραστότητα των δεσμών γονέων με τα παιδιά τους».

Αντί επιλόγου

Όπως είδαμε στο πλαίσιο της σύντομης επισκόπησης για την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας και τη θέση του παιδιού διαχρονικά, οι βασικοί παράγοντες που συμβάλουν στην «ανακάλυ-

ψη της παιδικής ηλικίας» και τη νέα αντιμετώπισή αυτής από τον 18^ο αιώνα είναι: 1^ο) η διάκριση του ιδιωτικού από το δημόσιο χώρο, 2^ο) η απαρχή της έκφρασης της τρυφερότητας στις οικογενειακές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και 3^ο) η έμφαση που δίδεται στην εκπαίδευση των παιδιών με τη θεσμοθέτησή της. Πάντως, στο παραδοσιακό πλαίσιο αν και η θέση του παιδιού σταδιακά βελτιώνεται, αυτά υπόκεινται στο γονεϊκό έλεγχο, ενώ τα κύρια στοιχεία της αγωγής είναι η πειθαρχία, ο έλεγχος ενώ ο προσδιορισμός των αναγκών τους εξαρτώνται απόλυτα από τους ενήλικους.

Μετά το 1960 με τη συνεχή εκβιομηχάνιση παρατηρούνται πολλές αλλαγές στην οικογένεια, στη δομή, στη σύνθεση αυτής, στις ενδο-οικογενειακές σχέσεις που συνδέονται με τις γενικότερες μεταβολές των αναπαραστάσεων και πρακτικών όσον αφορά την ιδιωτική ζωή και που διαφοροποιούν τη θέση του παιδιού στην οικογένεια. Η έμφαση στα ατομικά δικαιώματα και στις επιλογές των ατόμων για τον τρόπο οργάνωσης του ιδιωτικού τους βίου γίνονται πιο ορατά συμβάλλοντας έτσι στην εννοιολογική ανακατασκευή της παιδικής ηλικίας. Παράλληλα, οι ποικίλοι κοινωνικοί κίνδυνοι που αναδύονται απειλούν την ευημερία των παιδιών και έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία «πολλών παιδικών ηλικιών».

Στη μετανεωτερική κοινωνία (21^{ος} αιώνας) με την επικράτηση του ατομισμού και την περαιτέρω αναδίπλωση της συζυγικής ομάδας, οι οικογενειακές σχέσεις αποδομούνται. Ο πλουραλισμός στις οικογενειακές πρακτικές και στις διαπροσωπικές σχέσεις, διαμορφώνουν νέες κοινωνικές ανάγκες ενώ η οικογένεια γίνεται πιο εύθραστη επηρεάζοντας αντίστοιχα και τη θέση του παιδιού. Αν και το παιδί εξακολουθεί να αποτελεί υπέρτατη αξία, τόσο οι σχέσεις γονιών και παιδιών όσο και η ίδια η γονεϊκότητα διαφοροποιούνται, ενώ ποικίλοι κοινωνικοί νέοι κίνδυνοι απειλούν την κοινωνική ευημερία των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ. (2012). Κοινωνική συνοχή, οικονομική κρίση και οικογένεια. *Φιλέλευθερη Έμφαση*, 135-147.
- Allison, J. and Prout A. (1996). Strategies and Structures: towards a new perspective on Children's Experiences of Family Life. In Brannen, J and O'Brien, M. (eds). *Children in Families. Research and Policy*. London: Falmer Press, 41-52.
- Ariès, Ph. (1971). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Editions de Seuil.
- Benoît-Guilbot, O., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. κ.ά. (1998). *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στον Πειραιά: Μετακινήσεις, Οικογένεια, Εργασία*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Brannen, J and O'Brien, M. (eds). (1996). *Children in Families. Research and Policy*. London: Falmer Press.
- Charalambis, D., Maratou-Alipranti, L., Hadjiyanni, A. (eds) (2004). *Recent Social Trends in Greece, 1960-2000*. Montreal: McGill Queens University Press.
- Dandurand, R., Hutrhise, R., Le Bourdais, C. (eds) (1996). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*. Quebec: IQRC.
- Γεώργας, Δ. (1997). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Στο *Οικογένεια και Οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Επτάλοφος, 17-29.
- European Commission (2011). *Demography Report 2010*, Brussels., DG Employment and Social Affairs.
- Hakim, C. (2003). *Models of the Family in Modern Societies*. Aldershot: Ashgate.
- James, A. and Prout A. (eds) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Kertwer D. and Barbagli, M. (eds) (2003). *Family Life in the Twentieth Century*. New Haven and London: Yale University Press.
- Κονιόρδος, Σ. (επιμ.) (2010). *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κονιόρδος, Σ. (2010). Νεωτερικότητα και Σύγχρονη Σκέψη. Στο Κονιόρδος, Σ. (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Gutenberg, 11-36.
- Κωνσταντακόπουλος Στ. (2010). Ατομισμός και Νεωτερικότητα. Στο Κονιόρδος, Σ. (επιμ.) *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Gutenberg, 36-58.

- Lemieux, D. (1996). Le lien parent-enfant en mutation : contextes, liens parentaux et representations de l'enfant. In Dandurand, R., Huthbise, R., Le Bourdais, C. (eds). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*. Quebec: IQRC, 219-236.
- Lewis, J. (2006) *Children, Changing Families and Welfare States*. London: Edward Elgar.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1993). Η παιδική ηλικία ως κοινωνικό φαινόμενο. Στο Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε. (επιμ.), *Οικογένεια, Παιδική Προστασία, Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, 45-52.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2010). «Νέες Μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα». *ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ*, 47, σελ. 54-64.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Κακλαμάνη Στ., (2011). «Γαμηλιότητα-Διαζυγιότητα στη σύγχρονη Ελλάδα». Στο *Πληθυσμιακές τάσεις και προοπτικές: Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, ΚΕΕΚ, σελ.33-56.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ. (2012). «Οικογένεια, μορφές συμβιώσεις και διαγενεακές σχέσεις: σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στην Ελλάδα». Στο Βαρβούνης Μ. και Σέργος, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Λαογραφία, Ιστορικά, Θεωρητικά, Μεθοδολογικά, Θεματικές*, Αθήνα, Ηρόδοτος, σελ. 819-840 (Α΄ Τόμος).
- Μουσούρου, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία των ηλικιών και των γενεών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Quotrup, J. et al. (eds) (1994). *Childhood matters*. Alderstot: Avebury.
- Singly de Fr. - Cichelli V. (2003). Contemporary Families: Social Reproduction and Personal Fulfillment. In Kertwer D. and Barbagli M. (eds). *Family Life in the Twentieth Century*. New Haven and London: Yale University Press, 311-349.
- Singly de Fr. (1996). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Solberg, A.(1996). The Challenge in Child Research: from “being” to “Doing”. In Brannen, J and O'Brien, M. (eds). *Children in Families. Research and Policy*. London: Falmer Press, 53-65.
- Τεπέρογλου, Α. (1995). «Παιδοκεντρικότητα και οι επιπτώσεις της στην ελληνική εκπαίδευση», στο *Υγεία, Κοινωνική Προστασία και Οικογένεια*. Αθήνα: Κέντρο Κοινωνικών Επισημών της Υγείας, 51-67.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ABSTRACT

This paper deals with the perception of childhood and the changes that have occurred in children's social position diachronically. The “invention” of childhood in the 17th century, has led to its recognition as a special period of individual life. As a result, children assume a distinctive social position with special rights, separate from the adult world. With industrialization and the institutionalization of education, parent-children relations were strengthened and perceptions of the child as a "king" prevailed. In the modern era however, changes in family structure, as well as behaviors and practices and intra-family relationships are intensely reflected in the fragility of parents and children's ties. Thus, while in postmodern societies the child is still considered as a supreme value, parent-children relationships become differentiated and various social risks threaten children's wellbeing.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΗΣ ΚΡΙΣΗΣ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ Η ΑΛΛΑΓΗ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ;*

ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΓΚΙΒΑΛΟΣ

Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Α. ΟΙ ΔΟΜΙΚΕΣ ΑΝΤΙΝΟΜΙΕΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

Ο ρόλος που διαδραματίζει και οι λειτουργικές διαφοροποιήσεις που διαμορφώνει η σημερινή, ιστορικού χαρακτήρα, κρίση θα πρέπει να προσεγγισθούν και να κατανοηθούν μέσα από τα θεμελιώδη, τα βασικά, “πυρηνικά” στοιχεία των ριζικών αλλαγών τις οποίες επιφέρει το σύγχρονο “παγκοσμιοποιημένο” οικονομικό-κοινωνικό σύστημα.

- Το πρώτο θεμελιώδες χαρακτηριστικό της σύγχρονης κρίσης αφορά στη διάλυση των σταθερών θεσμικών-κανονιστικών πλαισίων αναφοράς τα οποία διασφάλιζαν την οργανική συνοχή και την ομαλή αναπαραγωγή των δυτικών κοινωνιών κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Τα κοινωνικά συμβόλαια, οι κοινωνικοί και εργασιακοί θεσμοί, οι τύποι δικαιωμάτων (ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά) που αποτέλεσαν τις απαραίτητες αρχές των σύγχρονων Συνταγμάτων υπονομεύονται, αποδυναμώνονται και καταργούνται⁴. Η ρυθμιστική παρέμβαση του Κράτους, το οποίο είχε αναλάβει ένα τμήμα των παραγωγικών – οικονομικών δραστηριοτήτων της συνολικής αναπαραγωγής, αφορίζεται και απονομιμοποιείται. Το νεοφιλελεύθερο πρότυπο του απηνούς ανταγωνισμού της Αγοράς και οι αυταρχικές-περιοριστικές πολιτικές διαμορφώνουν μία νέα ιστορική μορφή Κυριαρχίας, διεκδικώντας το “αλάθητο” μιας νέας “ορθολογικότητας”.

- Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό αφορά στη ρήξη και διακοπή της ιστορικής, οργανικής συνέχειας μεταξύ παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος που συμπυκνώθηκε και συμβολοποιήθηκε με το πρόταγμα της “προόδου” στο Παράδειγμα του Διαφωτισμού.

Η ρήξη αυτή-απόρροια της μετα-νεωτερικής αντίληψης- αίρει, ακυρώνει, τη δυνατότητα μιας αναστοχαστικής διαδικασίας η οποία μέσω της κριτικής ανακατασκευής του παρελθόντος μας παρέχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε το παρόν και ταυτόχρονα να σχεδιάσουμε, να προοικοδομήσουμε – μέσω της οργανικής αυτής συνέχειας – το μέλλον.

Αυτή η συνεκτική ορθολογική αλυσίδα έχει διαρραγεί. Το παρελθόν αφορίζεται, απαξιώνεται, αποτιμάται ως ένα συμπίλημα λανθασμένων επιλογών και ερμηνειών. Το παρόν καθίσταται μετέωρο, μια οιονεί καθημερινότητα που τελεί υπό το καθεστώς μιας εγγενούς διακινδύνευσης. Το δε μέλλον αποβαίνει αβέβαιο, εκλαμβάνεται ως το πιθανό αποτέλεσμα τυχαίων συμβάντων και ενδεχόμενων εξελίξεων του παρόντος.

- Το τρίτο – και σημαντικότερο ίσως – στοιχείο είναι η αδυναμία ερμηνείας και κατανόησης των δομικών και μορφικών χαρακτηριστικών της κρίσης. Η μετα-νεωτερική αντίληψη αποδέχεται την τελεολογικού τύπου ερμηνεία ότι ο “σύγχρονος κόσμος” αποτελεί ιστορικό “προϊόν” μιας “αυθόρμητης τάξης”⁵ μιας αναπόφευκτης εξέλιξης, η οποία δεν επιδέχεται αξιολογικού χαρακτήρα κρίσεις και εκτιμήσεις και ανακατασκευές.

Τόσο τα κλασικά διαφωτιστικά πρότυπα (G. Hegel, I. Kant, K. Marx) όσο και νεώτερα οικονομικο-κοινωνικά και φιλοσοφικά ερμηνευτικά ρεύματα αντιμετώπιζαν την ιστορική πραγματικότητα ως ορθολογικώς προσεγγίσιμη και ανακατασκευασμένη, τόσο ως προς την

⁴ Για μία αναλυτική προσέγγιση της υπονόμησης και κατάργησης των κοινωνικών και εργασιακών θεσμών και δικαιωμάτων πρβλ. Μ. Γκίβαλος (2010).

⁵ Για μια αναλυτική παρουσίαση της αντίληψης αυτής πρβλ. F. A. Hayek (1976).

υλική-παραγωγική της βάση όσο και ως προς τη θεσμική και ιδεολογικο-πολιτιστική της διάσταση.

Στην εποχή μας όμως η δευτερογενής αφαίρεση, ο αποκαλούμενος “αναδιπλασιασμός” (reduplication) της χρηματοπιστωτικής δομής σε σχέση με την πραγματική οικονομική-παραγωγική βάση, καθιστούν απρόσιτο, “αγνώσιμο”, ένα ιστορικό Υποκείμενο, μια υπερδομή κυριαρχίας, η οποία επιβάλλει μέσω των οικονομικών διαχειριστών της, αλλά και των “εντεταλμένων” πολιτικών-κυβερνητικών ελίτ, τις στρατηγικές της επιλογές.

Η χρηματοπιστωτική αυτή Υπερ-δομή εκφράζεται τόσο μέσω του κλασικού Τραπεζικού συστήματος όσο και μέσω “άυλων” προϊόντων ή φορέων που βρίσκονται εκτός οπουδήποτε ελέγχου (επενδυτικά funds, offshore εταιρείες, «τοξικά» προϊόντα, οίκοι αξιολόγησης).

Το κύριο χαρακτηριστικό της ιστορικής αυτής Υπερ-δομής είναι η συγκέντρωση και κυκλοφορία ενός τεράστιου ονομαστικού ποσού «παραγώγων» προϊόντων το οποίο βρίσκεται σε πλήρη αναντιστοιχία, σε πλήρη αφαίρεση από το πραγματικώς παραγόμενο προϊόν. Σύμφωνα με την Τράπεζα Διεθνών Διακανονισμών η συνολική ονομαστική αξία των πάσης μορφής «παραγώγων» προϊόντων ανήρχετο το 2012 σε 800 τρις δολάρια, δηλαδή σε ποσό υπερδεκαπλάσιο από το εκτιμώμενο-πραγματικό-παγκόσμιο προϊόν. Μόνο στις Η.Π.Α. η ονομαστική αξία των παραγωγών ξεπερνά τα 250 δις δολάρια όταν το αντίστοιχο Α.Ε.Π. βρίσκεται στα 15,8 δις δολάρια.

Μείζων πολιτικός όρος για την αυτονόμηση και την κυριαρχία αυτής της Υπερ-δομής είναι η υποβάθμιση και υποταγή των παραδοσιακών «οντοτήτων» του κράτους - έθνους και των κοινωνικών και θεσμικών συλλογικοτήτων που ανήκουν στις εθνικές-παραγωγικές δομές των περιφερειακών χωρών, οι οποίες πλήττονται ευθέως από τους μηχανισμούς του ανταγωνισμού και της χρηματοπιστωτικής κερδοσκοπικής λειτουργίας.

Η εννοιολόγηση της σημερινής κρίσης ως συστημικού χαρακτήρα κρίσης θεμελιώνεται στην αποδοχή ότι μόνο πιθανές-ενδεχομένως αποτελεσματικές-απαντήσεις και λύσεις μπορούν να δοθούν. Η απροσδιοριστία, η διακινδύνευση, η μη δυνατότητα πρόβλεψης, η αδυναμία εκλογίκευσης των γεγονότων και ταυτόχρονα η εγκατάλειψη της προσπάθειας να αναζητηθούν “οι πρώτες αιτίες” της κρίσης, τα δομικά της θεμέλια, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι *ο ανορθολογισμός, η απροσδιοριστία, το ενδεχόμενο, συγκροτούν τη θεμελιώδη ερμηνευτική βάση του σύγχρονου “ορθολογιστικού” προτύπου.*

Το αντικείμενο της κοινωνιολογικής έρευνας το ατομικό και συλλογικό συνειδέναι και πράττειν διαπερνώνται και καθορίζονται από αυτή τη ρευστότητα, από την αποδυνάμωση ή και διάλυση των θεσμικών-κανονιστικών πλαισίων.

Το κοινωνικό άτομο βρίσκεται μετέωρο, έωλο, στην περιορισμένη διάσταση του παρόντος, έχοντας απωλέσει τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική-κοινωνική του ταυτότητα και αναφορά. Ο μόνος σύνδεσμός του με το παρόν είναι η προσπάθειά του να διασφαλίσει μια-έστω και προσωρινή- θέση στο καταμερισμό της εργασίας, να διαμορφώσει στοιχειώδεις όρους για την επιβίωσή του, να καλύψει τις ελάχιστες οικογενειακές του ανάγκες.

Το καρτεσιανό άτομο, το κοινωνικο-γνωσιακό υποκείμενο που διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί τον κόσμο και τον εαυτό του μέσω της Λογικής του βρίσκεται σήμερα έκθετο, αδύναμο να εξηγήσει την πραγματικότητα και να παρέμβει δημιουργικά σ’ αυτήν⁶.

⁶ Όπως επισημαίνει ο Ζιλ Λιποβετσκό: «Αυτό που ξεδιπλώνεται στις μέρες μας είναι τελείως άλλης φύσης. Όχι πια ένα ουμανιστικό και αφηρημένο οικουμενικό, φορτισμένο μ’ ένα ηθικό και πολιτικό ιδεώδες (τον Διαφωτισμό και τις βλέψεις του για χειραφέτηση του ανθρώπινου είδους), όχι πια ο προλεταριακός διεθνισμός και η επαναστατική του φιλοδοξία, αλλά ένας συγκεκριμένος και κοινωνικός, περίπλοκος και πολυδιάστατος συνιβερσαλισμός (universalisme), που διαμορφώνεται από δομικές πραγματικότητες οι οποίες διασταυρώνονται, αλληλεπιδρούν, προσκρούουν η μία στην άλλη. Η αγορά, ο καταναλωτισμός, η τεχνο-επιστήμη, η εξατομίκευση, οι πολιτισμικές και επικοινωνιακές βιομηχανίες συγκροτούν τις βαθιές, οργανωτικές, βασικές αρχές του. Ο συνδυασμός αυτών των πέντε θεμελιωδών και ετερογενών μηχανισμών κατασκευάζει το ιδεατο-τυπικό πρότυπο της κουλτούρας-κόσμου.» Πρβλ. Ζ. Λιποβετσκό, “Παγκοσμιοποίηση και υπερ-νεωτερικότητα. Κοσμοπολιτισμός και Δυτική κουλτούρα”, εκδ. Νησίδες, Θεσσαλονίκη, 2012.

Β. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΟΙ ΔΟΜΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΕ ΓΝΩΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΑΞΙΑΚΟ/ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Η ιστοριογραφική ανασυγκρότηση της ιστορικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος – ως πρωτεύουσα λειτουργία στο «εσωτερικό» του συστήματος αυτού – θα πρέπει να αναλυθεί ως μια ιστορική διαδικασία εξορθολογισμού, ως μια επιστημονική – μεθοδολογικά θεμελιωμένη – αναστοχαστική διαδικασία, ικανή να συλλάβει και να αναλύσει τόσο τις δομολειτουργικές όσο και τις σημαντικές αξιακές – κανονιστικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν την ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μόνο μέσα από μια παρόμοια, αναστοχαστικού χαρακτήρα, προσέγγιση μπορούμε να κατανοήσουμε τόσο τις ιστορικές αλλαγές που υφίσταται το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως επιμέρους «χώρος» του όλου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, όσο και τις αξιακού-κανονιστικού χαρακτήρα «μετατοπίσεις» που συνοδεύουν τις αλλαγές αυτές, «μετατοπίσεις», οι οποίες αναδεικνύουν το ρόλο και τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του ιστορικού πολιτισμού μιας κοινωνίας.

Ιδιαίτερα στο μεγαλύτερο διάστημα του 20^{ου} αιώνα ο «χώρος» της Εκπαίδευσης, ως πυρηνικό στοιχείο του όλου κοινωνικού συστήματος αποτέλεσε το «πρίσμα» μέσα στο οποίο αντανακλώνται όλες οι επιμέρους συνιστώσες των πολιτιστικών, των πολιτικών και των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών. Γι' αυτό και μέσα από την ιστοριογραφική ανασυγκρότηση της Εκπαίδευσης μπορούμε να κατανοήσουμε τις πτυχές των επιμέρους αλλαγών σ' όλες τις «περιοχές» του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτιστικού συστήματος.

Στο σύγχρονο κόσμο της αποκαλούμενης μετα-νεωτερικότητας (ή κατά άλλους «υστερης-νεωτερικότητας»)⁷ ο εξορθολογισμός της εκπαίδευσης συνδέεται οργανικά με την αλλαγή τόσο του φιλοσοφικού-αξιακού υπόβαθρου της εκπαίδευσης όσο και των κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την ανάδειξη μιας καθαρώς εργαλειακής / θετικιστικής αντίληψης που συνιστά μια «επάνοδο» στο «λογικό θετικισμό» του μεσοπολέμου αναμειγμένο με εκδοχές της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης.

Εάν αντιπαραθέσουμε τις δυο κυρίαρχες “παραδειγματικές” λογικές που καθόρισαν τον “πυρήνα” της θεμελίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τον 20^ο αιώνα θα διαπιστώσουμε ότι κατά τη διάρκεια της αποκαλούμενης από τον T.Parsons «παιδαγωγικής επανάστασης» που εκκινεί από τις απαρχές περίπου του 19^{ου} αιώνα και φθάνει μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα – το νεώτερο Κράτος-έθνος αποδεσμεύει την εκπαίδευση τόσο από το πεδίο του ιδιωτικού όσο και από την επιρροή του θρησκευτικού κοσμοειδώλου και τη διαμορφώνει σταδιακά σ' ένα αυτόνομο λειτουργικά υποσύστημα που συμβολοποιεί το αξιακό- κανονιστικό του περιεχόμενο μέσα από τους επιθετικούς προσδιορισμούς της καθολικής, δημόσιας, υποχρεωτικής, δωρεάν εκπαίδευσης.

Ήδη όμως από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο M. Weber στη ριζική μεθολογική τομή του προς το διαφωτιστικό εγχείρημα, στο έργο του *«Οικονομία και Κοινωνία»* προχωρεί σε μια ευθεία σύζευξη των παιδαγωγικών ιδεών με την ορθολογιστική κοινωνικο-οικονομική οργάνωση. Μ' αυτό τον τρόπο ο μεγάλος αυτός διανοητής «προεγγράφει» ιστορικά και θεμελιώνει μεθοδολογικά πρωτεύουσες δομικές και κανονιστικές σχέσεις τις οποίες αναγνωρίζουμε σήμερα σε κρίσιμες επιλογές και προτάγματα της μετα-νεωτερικότητας. Η σύζευξη αυτή την οποία επιχειρεί ο M. Weber αποσυνδέοντας την ανάλυση από αξιακά περιεχόμενα και ιστορικο-κοινωνικού τύπου αναστοχαστικές διαδικασίες μεταθέτει μεθοδολογικά το «κέντρο βάρους» της λειτουργίας της Εκπαίδευσης από το φιλοσοφικο-πολιτιστικό στο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα⁸.

⁷ Για την ανάλυση των αντιλήψεων της μετα-νεωτερικής άποψης υπάρχει μια ιδιαίτερα εκτεταμένη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ενδεικτικά: - Beck, 1997, ελληνική έκδοση Beck, 1998- Bell, 1999, ελληνική έκδοση Bell, 1999- Πρέβε, 1998.

⁸ Ο βεμπεριανός τύπος επιστημονικής θεμελίωσης απορρίπτει αξιολογήσεις που διεκδικούν αντικειμενικο-ουσιώδη χαρακτήρα και τονίζει τη σημαντικότητα των υποκειμενικών, μη περαιτέρωαναγώγιμων, αξιολογήσεων. Αποσυνδέει προς τούτο τις πράξεις (ατομικές ή συλλογικές) από τους «νόμους» της κοινωνικής εξέλιξης καθώς και τα κριτήρια της επιστημονικής έρευνας από αξιολογήσεις που θεμε-

Εάν μάλιστα στο πλαίσιο της ιστορικής διαδικασίας εισαγάγουμε την βασική παράμετρο της κρίσης των σύγχρονων πολιτικών συστημάτων και του πρωτεύοντος ρόλου που αναλαμβάνουν η Οικονομία και οι μηχανισμοί της Αγοράς τότε θα διαπιστώσουμε ότι «υπόδειγμα» του εξορθολογισμού της Εκπαίδευσης καθίσταται σχεδόν αποκλειστικά το λειτουργικό-αξιακό πρότυπο των ανταγωνιστικών οικονομικών μηχανισμών.

Γι' αυτό και η – διαφωτιστικού χαρακτήρα – αξίωση για μια ηθικο-πολιτιστικού τύπου διαπαιδαγώγηση του ατόμου μεταπίπτει στο στόχο για την εξειδίκευση, την απόκτηση χρηστικού τύπου γνώσης. Με τον τρόπο αυτό ο «εμπειρογνώμων», ο τεχνικός χειριστής της γνώσης αντικαθιστά τον ανθρωπιστικο-οικουμενικό τύπο του επιστήμονα της κλασικής περιόδου.

Ο εξορθολογισμός αυτού του τύπου, όπως εξελίχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησε στη μαζικοποίηση, στην τυποποίηση, στην εργαλειοποίηση της Εκπαίδευσης. Στην ουσία το εκπαιδευτικό σύστημα ορθολογικοποιήθηκε λειτουργικά με βάση το «βιομηχανικό» τυπικό πρότυπο, διαμορφώθηκε ως μία «βιομηχανία της εκπαίδευσης», απέκτησε ένα δικό του πεδίο αυτονομίας και μια τυπική, συστημική, οργανωτική (Δ. Μαρκής, 1990).

α) Τύποι Ενσωμάτωσης

Μια πρώτη, βασικού χαρακτήρα, επίπτωση είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες - στην πλέον κρίσιμη περίοδο της κοινωνικοποίησης τους -εντάσσονται αυτονόητα στο σχήμα της «συστημικής ενσωμάτωσης» ενώ το πεδίο της «κοινωνικής ενσωμάτωσης» διαδραματίζει δευτερεύοντα και συμπληρωματικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει καθ' όσον οι διοικητικές, δομολειτουργικές, μορφές του εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύονται πανίσχυρες (Giddens, 1984). Όμως η «κοινωνική ενσωμάτωση» που συνιστά πρωτεύουσα διαδικασία κοινωνικοποίησης απαιτεί αμοιβαιότητα πρακτικών, συλλογικότητα, σύγκριση και επιχειρηματολογία, κριτική ανασυγκρότηση περιεχομένων της γνώσης και των μεθόδων. Κι αυτή ακριβώς η κρίσιμη για το μαθητή / τρια διαδικασία περιθωριοποιείται και συνθλίβεται από την ισχύ των δομικών στοιχείων τα οποία συνδέονται ευθέως τόσο με τις προτεραιότητες τις οποίες θέτουν οι οικονομικο-παραγωγικοί μηχανισμοί όσο και με το αξιακό πλαίσιο που τους διέπει.

Αυτή η εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να συνδέουμε ευθέως την εκπαίδευση με την κοινωνική αναγνώριση και άνοδο και την ένταξη στον καταμερισμό της εργασίας με τους πλέον ευνοϊκούς όρους. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας και η κριτική γνώση αποτελούν στο πλαίσιο αυτό δευτερογενείς παράγοντες.

Η συστημική όμως χαρακτήρα ενσωμάτωση περιέχει ως θεμελιώδεις όρους τόσο την αποδοχή της κλίμακας και των μεθόδων αξιολόγησης όσο και την «πειθάρχηση» στους δομικούς-λειτουργικούς όρους του συστήματος.

Αυτές οι δυο κυρίαρχες έννοιες – σύμβολα, «αξιολογική κλίμακα», δηλαδή ο ανταγωνισμός, και «πειθάρχηση», διεκδικούν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τη θέση μιας ηγεμονικής ηθικο-αξιακής αρχής, αξιώνουν να αναγνωριστούν ως ένα είδος καντιανής προστακτικής.

Μεταβαίνουμε κατά συνέπεια προς ένα είδος «πνευματικού Τεϋλορισμού» όπου η ορθολογική οργάνωση μέσω και σκοπών, η υποταγή στην ποσοτική κλίμακα, η αναγνώριση ότι μέσω της αξιολογικής κλίμακας προοικοδομείται η κοινωνική ιεραρχία και επιτυγχάνεται η κοινωνική άνοδος, συνιστούν θεμελιώδεις όρους της κοινωνικο-οικονομικής αναπαραγωγής.

Εάν δεχθούμε όμως αυτήν την εσωτερικού τύπου «ορθολογικότητα» στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ιστορική «ανάγκη» των σύγχρονων μορφών της κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης και αξιοποίησης των σημαντικών επιτευγμάτων της επιστήμης και της τεχνικής τότε πώς προκύπτει η «κρίση» και η συνεχής ανάγκη «μεταρρυθμίσεων» και «προσαρμογών»;

β) Οι ανορθολογικές όψεις της κοινωνικοποίησης

Για να απαντήσουμε στο κρίσιμο αυτό ερώτημα θα πρέπει να αναγνωρίσουμε πρωταρχικά ότι μεταξύ των μακρο-οικονομικών, νεο-φιλελεύθερου χαρακτήρα, πολιτικών και του εκ-

λιώνονται στη «φύση» της συνολικής κοινωνίας και "καθορίζουν" την εξέλιξη της. Πρβλ. Γκίβαλος, 2005.

παιδευτικού συστήματος «μεσολαβεί» το σύστημα της «αγοράς εργασίας». Γι' αυτό και ο σχεδιασμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών συνδέεται με τις πολιτικές αγορές εργασίας, οπότε και το εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στο σκέλος του σχεδιασμού της προσφοράς εργασίας.

Ο «σύνθετος» αυτός ρόλος, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στο πεδίο της κοινωνικο – οικονομικής αναπαραγωγής, οδηγεί σε «πιέσεις» από την πλευρά της Αγοράς, που αποβλέπουν στην ιστορική «μετατόπιση» του Όλου εκπαιδευτικού συστήματος από το παραδοσιακό ιστορικό του πλαίσιο στο σύγχρονο πεδίο της Αγοράς και των τεχνολογικών εφαρμογών. Αυτή ακριβώς η «μετατόπιση» της Εκπαίδευσης σ' ένα πλαίσιο «διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων», που καθορίζεται από τις ανάγκες του νεοφιλελεύθερου «σχήματος» της Αγοράς, προκαλεί, κατ' ανάγκη, τη μετατόπιση του ορθολογικού – αξιακού πεδίου της Εκπαίδευσης στο αντίστοιχο πλαίσιο ορθολογικότητας των μηχανισμών της Αγοράς και του ανταγωνισμού⁹.

Προκύπτει, συνεπώς, ένας «διττός ρόλος» τον οποίο καλείται να «ικανοποιήσει» η Εκπαίδευση. Στο επίπεδο των μακρο – οικονομικών στρατηγικών οφείλει να «προσφέρει» τις απαιτούμενες τεχνικο – επαγγελματικές «δεξιότητες», ώστε να εναρμονισθεί με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια το «δικαίωμα» στην εκπαίδευση αναφέρεται κατ' εξοχήν στην απόκτηση ειδικοτήτων και τεχνικών εξειδικεύσεων και προσλαμβάνει το χαρακτήρα «εξατομικευμένου» δικαιώματος¹⁰, καθ' όσον συνδέεται με την ένταξη του ατόμου στο «σχήμα» της αγοράς και των ιδιωτικού τύπου δικαιωμάτων που τη συγκροτούν. Η άλλη πλευρά του ρόλου της Εκπαίδευσης αφορά στο πολιτικό – κοινωνικό πεδίο όπου καλείται να συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από την «πολιτικοποίηση» της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Ο ένας «ρόλος» της Εκπαίδευσης εναρμονίζεται προς τα αξιακά σχήματα της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, τεχνικοποίηση της γνώσης, εξειδίκευση, παραγωγικότητα) και συμβολοποιείται μέσα από το σχήμα των «προσόντων» και του «πλουραλισμού των επιλογών». Ο δεύτερος ρόλος αποβλέπει στην ενσωμάτωση των πολιτών στο πολιτικό σύστημα και στις θεσμικές – κανονιστικές του εκφράσεις. Εκφέρεται, κατά συνέπεια, μέσα από το «σχήμα» του συλλογικού/αδιαίρετου «αγαθού» («εκπαίδευση για όλους») η συμμετοχή στο οποίο, βάσει της αρχής της ισότητας, παραλληλίζεται προς το πρόταγμα της πολιτικής συμμετοχής στα κοινά (Γράβαρης, 2005).

Συνεπώς οι κλασικές «διασπάσεις»: ιδιώτης/πολίτης, δημόσιο/ιδιωτικό, ανάγκη/επιλογή, ατομικό/συλλογικό, αναπαράγονται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι προφανές ότι τόσο οι μορφές που προσλαμβάνουν οι διασπάσεις αυτές, όσο και οι «συσχετισμοί» που διαμορφώνονται ιστορικά στο εσωτερικό των «χωρισμών» αυτών, ανάγονται στις ευρύτερες κοινωνικο – οικονομικές σχέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται και μετασχηματίζονται ιστορικά.

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις των δυο τελευταίων δεκαετιών έχουν οδηγήσει στην ανάδυση νέων κοινωνικών στρωμάτων στο εσωτερικό της παραδοσιακής μεσαίας τάξης, η οποία σήμερα αποδιοργανώνεται και καταρρέει αλλά και στην εμφάνιση νέων κοινωνικών ομάδων στο «χώρο» της τριτογενούς παραγωγής, με την αποδυνάμωση των παραδοσιακών παραγωγικών δραστηριοτήτων (αγροτική παραγωγή, παραδοσιακή βιομηχανική δομή). Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούν στην υπέρβαση των ταξινομήσεων και των καθορι-

⁹ Ο Δ. Γράβαρης αναλύει τα δύο «αντίπαλα» μακρο – οικονομικά «σχήματα», το κεϋνσιανό και το σύγχρονο μονεταριστικό πρότυπο, σε σχέση με τις αντίστοιχες πολιτικές, αγορές εργασίας και τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές επισημαίνοντας ότι: «Και στις δύο χρονικές περιόδους η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής οροθετείται και υπερ-προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής». Πρβλ. Δ. Γράβαρης, 2005.

¹⁰ Όπως επισημαίνει ο Δ. Γράβαρης: «ο αναπροσδιορισμός των σκοπών της κοινωνικής πολιτικής συνεπάγεται μεταβολές και στο χαρακτήρα των μέσων που υιοθετούνται κατά την επιδίωξη αυτών των σκοπών. Εάν, επομένως, ο σκοπός της κοινωνικής πολιτικής προσδιορισθεί με βασική αναφορά την ικανοποίηση των προτιμήσεων και των επιθυμιών των μεμονωμένων ατόμων, τότε και τα μέσα της κοινωνικής πολιτικής πρέπει να προσλάβουν τέτοια μορφή ώστε να είναι “ιδιοποιήσιμα” από τα μεμονωμένα άτομα». Πρβλ. Δ. Γράβαρης, 1993, σ. 66.

σμένων κοινωνικών αξιών με βάση τις οποίες συντελείτο η κοινωνικοποίηση των παιδιών της παλαιάς μεσαίας τάξης, αφού η παραδοσιακή μεσαία τάξη “χρησιμοποιούσε” για την αναπαραγωγή των αξιών αυτών παιδαγωγικές θεωρίες συμβατές με την ιδεολογία της.

Αντίθετα, τα νέα αναδιδόμενα κοινωνικά στρώματα, που κυριαρχούν στην οικονομικο-παραγωγική δομή της νέας τεχνολογίας και οικονομίας, διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό-αξιακό πλαίσιο. Τα στρώματα αυτά αμφισβητούν την ιεράρχηση των παραδοσιακών ταξινομήσεων και υιοθετούν μια πιο ευέλικτη στάση έναντι των κλασικών κοινωνικών ρόλων, πολύ περισσότερο μάλιστα που οι σύγχρονες «περιοχές» δράσης επιβάλλουν στα άτομα μια πολλαπλότητα ρόλων¹¹.

Στο θεωρητικό πεδίο οι κοινωνικές αυτές ομάδες διαμορφώνουν ένα δικό τους πρότυπο ζωής (καταναλωτισμός, κοσμοπολιτισμός, σύγχρονοι τύποι επικοινωνίας) και επιλέγουν ένα περισσότερο ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της αλληλόδρασης.

Παρατηρούμε δηλαδή μια έμφαση στην απόκτηση οικονομικού και πολιτικού “κεφαλαίου”, σύμφωνα με την τυποποίηση του Bourdieu, που αποβλέπει στην οικονομική ευημερία και στην κατάληψη υψηλής θέσης είτε στις δομές της ελεύθερης οικονομίας είτε στην κρατική γραφειοκρατία. Ο τύπος του “πολιτιστικού κεφαλαίου”, από την άποψη αυτή, φαίνεται να παραμερίζεται¹².

Οι ριζικές αυτές αλλαγές οδηγούν στην μετατόπιση, στον μετασχηματισμό του ιδεοτύπου του κοινωνικοποιημένου μαθητή, στον ίδιο τον χαρακτήρα του κοινωνικοποιητικού ρόλου της Εκπαίδευσης: Από τον κλασικό ρόλο των δομολειτουργιστών (T. Parsons) που προοικονομείται στο θεσμό της Εκπαίδευσης, ένα ρόλο που διακρίνεται από σταθερότητα, συνέχεια και συνοχή και επικαθορίζεται από τα αξιακά-κανονιστικά περιεχόμενα του πολιτισμικού υποσυστήματος, μεταβαίνουμε σ’ ένα πλέον “ρευστό” και πολυειδές ιδεοτυπικό σχήμα.

Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο η κοινωνικοποιητική διαδικασία στο εκπαιδευτικό πεδίο αποβλέπει στην ικανότητα άσκησης μιας ποικιλίας ρόλων, γεγονός που προϋποθέτει ανοικτά επικοινωνιακά πεδία και ταυτόχρονα αποδέσμευση από τα αυστηρά-δομικά αξιακά πρότυπα και τα κανονιστικού τύπου παιδαγωγικά σχήματα.

Ο τύπος αυτός κοινωνικοποίησης εναρμονίζεται με τους συντελούμενος κοινωνικούς μετασχηματισμούς και ανταποκρίνεται στον τύπο του επαγγελματία που θα ασκήσει, μελλοντικά, τις δραστηριότητές του στο πεδίο των ελεύθερων, ανταγωνιστικών οικονομικών σχέσεων. Ο “ανοικτός” αυτός ιδεότυπος κοινωνικοποίησης συνδέεται, κατά συνέπεια, ευθέως με τον ιδεότυπο του πολίτη της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας και των μηχανισμών της αγοράς (Γκίβαλος, 2005).

Όμως όλες αυτές οι ριζικού χαρακτήρα μεταβολές παράγουν μια σειρά αντιφάσεων όπως είναι η ογκούμενη ανεργία των νέων επιστημόνων και γενικότερα η αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών που καλλιεργούνται και του επιπέδου εκπλήρωσής τους, εξελίξεις που συνιστούν εμφανείς μορφές της κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλες οι μορφές κρίσης όμως δεν αφορούν μόνο στη σχέση Πανεπιστημίου και Αγοράς στη σχέση επιστημονικών σπουδών και επαγγέλματος. Ταυτόχρονα οδηγούν σε σύγχυση και σε αμορφία τόσο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων όσο και στη συγκρότηση ρόλου των νέων ανθρώπων. Ιδιαίτερα η συσσώρευση αποτυχιών, η επικράτηση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος κοινωνικού «υποβιβασμού» ή και αποκλεισμού, αφού η κύρια μορφή νομιμότητας των μορφών της μαθησιακής κατηγοριοποίησης αποδεικνύεται ατελής ή και ανύπαρκτη.

Η κυριαρχία της θεσμοποιημένης μορφής πολιτιστικού κεφαλαίου στο σχολείο (τίτλοι σπουδών, διπλώματα, διακρίσεις) και η αποσύνδεση νοήματος και αξιακού περιεχομένου της γνώσης από τους ίδιους τους τίτλους είναι αποτέλεσμα του ριζικού μετασχηματισμού που

¹¹ Η πολλαπλότητα των ρόλων οφείλεται στο γεγονός ότι τα μέλη ενός «συστήματος» αναπτύσσουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και δράσεις όχι μόνο εντός του «συστήματος», αλλά και σε σχέση με γειτονικά θεσμικά-υποσυστήματα, οπότε διαμορφώνουν διαφορετικούς εξω-συστημικούς ρόλους. Πρβλ. H. Wilke, 1976.

¹² Για την ανάλυση των μορφών του πολιτιστικού κεφαλαίου κατά P. Bourdieu πρβλ. K. Λάμνιαν, 2001.

επέφερε η ένταση του ανταγωνισμού που διαμορφώνεται τόσο στο εσωτερικό της Εκπαίδευσης όσο και μεταξύ Αγοράς και Εκπαιδευτικού συστήματος.

Ιδιαίτερα για τους μαθητές που υπολείπονται σε οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού είναι άμεσος. Με την ολοκλήρωση των σπουδών συνειδητοποιούν ότι αποτελούν άτομα «χωρίς κοινωνική αξία», κατέχοντας απαξιωμένους τίτλους.

Διαμορφώνεται κατά συνέπεια ένας τύπος διπλής συνείδησης (P. Bourdieu, 2004): από τη μια πλευρά η δημοκρατική αρχή, η τυπική ισότητα των ευκαιριών, η ελεύθερη πρόσβαση στην Εκπαίδευση συνιστούν τυπικά / αξιακά πλαίσια νομιμοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά παράλληλα ο δομικός καθορισμός που παράγει ενδογενώς τις ανισότητες στο «εσωτερικό» του εκπαιδευτικού συστήματος αποκαλύπτει την ακύρωση στην πράξη του αξιακού αυτού στοιχείου.

Η αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών που το σχολικό σύστημα καλλιεργεί και των πραγματικών ευκαιριών που διασφαλίζει οδηγεί στην ασυνέχεια μεταξύ παρόντος και μέλλοντος. Όπως επισημαίνει ο P. Bourdieu πρόκειται «για την άρνηση ενός μέλλοντος χωρίς παρόν και ενός παρόντος χωρίς μέλλον» (P. Bourdieu, 2004, σ. 24).

Συμπερασματικά η κρίση στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν συνιστά παρά την έκφραση μιας γενικότερης κρίσης που αφορά στην αναπαραγωγή του πνευματικού πεδίου. Παραδοσιακά οι σχέσεις μεταξύ του ίδιου του πολιτιστικού - πνευματικού πεδίου και του πεδίου των οικονομικών και πολιτικών εξουσιών χαρακτηρίζονταν από ελεγχόμενες μορφές μιας ήπιας αντιπαλότητας (Κράτος Πρόνοιας). Σήμερα όμως συντελείται μια ιστορική διαδικασία την οποία αποκαλεί ο Habermas «αποικιοποίηση του βιόκοσμου» όπου το πεδίο της οικονομίας καταλαμβάνει και εμπορευματοποιεί μια σειρά πολιτιστικών / πνευματικών δραστηριοτήτων και θεσμών.

Αυτή ακριβώς η διαδικασία «αποικιοποίησης» εκφέρεται στην τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική ως στρατηγική μετασχηματισμού, όχι μόνο ως προς τα δομικά –λειτουργικά χαρακτηριστικά αλλά κυρίως ως προς τα θεμελιώδη αξιακάπρωτάγματα που τη διέπουν μέχρι σήμερα (καθολική, δημόσια, δωρεάν, παιδαγωγική – ανθρωπιστική).

Αυτός ο, στρατηγικού χαρακτήρα, επιχειρούμενος αναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος εμμένει ότι η άμεση προσαρμογή στις ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας, η πλήρης εξειδίκευση και η έμφαση στην τεχνική – πρακτική γνώση μπορούν να λύσουν το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ Αγοράς και εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως στην πραγματικότητα τα κριτήρια αυτά συνδέονται με τεχνικές απαιτήσεις βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα, αφορούν επιμέρους παραγωγικές και κοινωνικές ανάγκες και, κατά συνέπεια, μόνο επιμέρους απαντήσεις μπορούν να δώσουν στο συνολικό πρόβλημα.

γ) Το κοινωνιολογικό πεδίο της σχολικής τάξης

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο των αντινομικών σχέσεων και της μετατροπής της γνώσης σε μέσον για την μελλοντική απόκτηση οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών είναι προφανές ότι οι ίδιες οι κλασικές έννοιες της δημοκρατικής αρχής και της κανονιστικής συμφωνίας υπονομεύονται από ένα πλαίσιο συμβιβασμού στο οποίο κυριαρχούν ο κομπορμισμός, ο ομορτισμός, και η «εργαλειακή» χρήση των εκπαιδευτικών στόχων.

Συνακόλουθα, το εκπαιδευτικό σχήμα δε φαίνεται να κοινωνικοποιεί τους μαθητές στη βάση ενός πλέγματος αξιών και δημοκρατικών αρχών, αλλά μάλλον προετοιμάζει το μαθητή για το ρόλο του συμβιβασμένου και απο-πολιτικοποιημένου πολίτη, ρόλο τον οποίο και θα εκπληρώσει στο μέλλον ως εργαζόμενος.

Οπωσδήποτε η «επιστράτευση» από τον P. Woods του σχήματος της «κουλτούρας» των μαθητών, που θεμελιώνεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό - ταξικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, θέτει κάποιες νέες μεθοδολογικές παραμέτρους. Ασφαλώς οι τύποι «κουλτούρας» των μαθητών αφορούν κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που έχουν συντελεσθεί ή συντελούνται στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σ' αυτό το περιβάλλον οι μαθητές υιοθετούν πολιτικό- κοινωνικές αξίες και πρότυπα τα οποία στο εσωτερικό της σχολικής τάξης εκφέρονται ως «φιλο-σχολικές» ή «αντι – σχολι-

κές» κουλτούρες και συμπεριφορές. Όμως, μέσα στη σχολική τάξη, η διαπραγμάτευση για την απάμβλυνση των εντάσεων διαμορφώνεται μέσω του «ρόλου» του εκπαιδευτικού και των αντίστοιχων «ρόλων» των μαθητών, δηλαδή υπό την άμεση επιρροή των δομικών και κανονιστικών πλαισίων του σχολικού συστήματος. Κατά συνέπεια και στην περίπτωση αυτή, παρά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καταστήσει συμβατές τις διαφορετικές «κουλτούρες» προς την κυρίαρχη σχολική «κουλτούρα», η κοινωνικοποίηση των μαθητών συντελείται και πάλι σ' ένα πλαίσιο συμβιβασμού και υποχώρησης των επί μέρους «αξιών» έναντι του κυρίαρχου συστήματος κανόνων και αρχών της Εκπαίδευσης.

Καταληκτικά, ο διάλογος και ο «συμβιβασμός» στη σχολική τάξη δεν προκύπτουν μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων για το ποιες είναι οι ανωτέρου τύπου αξίες που διαμορφώνουν το άτομο, αλλά διατυπώνονται σ' ένα «ενδιάμεσο επίπεδο» με τη μορφή μιας τυπικής συμφωνίας, μέσω της οποίας θα υπηρετηθούν, ως ένα βαθμό, τόσο οι αξιακοί όσο και οι ωφελμιστικοί στόχοι τους οποίους, θέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Γ. Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ Ή ΑΛΛΑΓΗ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ;

Όλες αυτές οι θεμελιώδεις αλλαγές που συντελούνται τόσο σε οικονομικο-παραγωγικό όσο και σε θεσμικο-κοινωνικό επίπεδο οδηγούν στην αλλαγή της κοσμοεικόνας, του κοσμοειδώλου, με βάση το οποίο κατανοούμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο:

Η αποκαλούμενη παγκοσμιοποίηση¹³ και η νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την αναδιοργάνωση της οικονομίας και της κοινωνίας ερείδονται στη μετανεωτερική αντίληψη. Η προσέγγιση αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει μια νέα θεμελιωτική “αρχή” σκέψης, προβάλλοντας ως κεντρικό αίτημα την *αποδόμηση και ακύρωση του δογματισμού του διαφωτιστικού Λόγου*. Αυτοκατανοείται, συνεπώς, ως ένα νέο ιστορικό Παράδειγμα ερμηνείας του σύγχρονου κόσμου, σύμφωνα με το οποίο οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις πρέπει, πριν απ’ όλα, να απαλλαγούν από τη δεσμευτικότητα των αξιακών και κανονιστικών προταγμάτων του διαφωτιστικού επιχειρήματος, ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αυτόνομων στοιχείων, που θα είναι απαλλαγμένα από αξιακές ή σχεσιακές θεμελιωτικές αρχές.

Ο Λόγος δεν συνιστά πλέον κριτήριο της ορθολογικότητας, αλλά μετατρέπεται σε τεχνικό εργαλείο, πρόσφορο για τη διαμόρφωση της αιτιακής αλυσίδας μέσω και σκοπών, με την αποδοχή ότι οι σκοποί αυτοί τίθενται πέραν των αξιολογικών δεσμεύσεων.

Το μετα-νεωτερικό πρότυπο προβάλλει ως έγκυρα πρότυπα τις υποκειμενικές σκοποθεσίες, τους επί μέρους “εξορθολογισμούς”, την τυχαιότητα των συναπτόμενων σχέσεων, την απουσία δεσμευτικού “πεδίου” αναφοράς.

Οι σύγχρονες αντιφάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (ανεργία, ρατσισμός, αποσύνδεση κοινωνικών σχέσεων, κρίση κοινωνικών θεσμών, περιβαλλοντική κρίση κ.λπ.) αντιμετωπίζονται ως αυθύπαρκτες και συνυπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές μορφές και δομές, οι οποίες εξελίσσονται μέσα από διευθετήσεις και επί μέρους συσχετισμούς. Οι μορφές αυτές δεν μπορούν να ενταχθούν σε μια αναστοχαστική διαδικασία που θα επεδίωκε να προσδιορίσει τις “πρώτες”, τις θεμελιώδεις αιτίες των αντιφάσεων αυτών, μέσα από τις δομές

¹³ Για τις πολλαπλές ερμηνείες του όρου «Παγκοσμιοποίηση», πρβλ. Hirst P., Thompson Gr., *Globalization in Question*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, σσ. 1-18. Σύμφωνα με τον Pierre-Bourdieu, η έννοια της παγκοσμιοποίησης ενεργεί ως ένας αποτελεσματικός μύθος κατά των υπολειμμάτων του Κράτους-Πρόνοιας. Την άποψη αυτή ανέπτυξε σε διάλεξή του στην Αθήνα στις 16/10/96 με θέμα «Η κρίση του Κράτους. Ο ρόλος της διανόησης στη διαμόρφωση και διεκδίκηση κοινωνικών πολιτικών». Όπως επισημαίνει ο Κ. Βεργόπουλος: «Η έννοια της παγκοσμιοποίησης ενόσω δεν προσδιορίζεται επακριβώς, ενόσω δεν υπόκειται σε οιονδήποτε λογικό έλεγχο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται ως άλλοθι για να καλύψει κάθε είδους ευτέλεια, έπεται ότι έχει αναχθεί σε ιερό και όσιο δόγμα μιας ορθοφροσύνης του καιρού μας». Πρβλ.: Βεργόπουλος Κ., *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*, εκδ. Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1999, σ. 38.

της συνολικής κοινωνικής αναπαραγωγής, αφού μια τέτοια διαδικασία ερμηνεύεται εξ' ορισμού ως "ουσιολογική" και "μεταφυσική"¹⁴.

Ο σύγχρονος άνθρωπος, μέσα σ' ένα γενικευμένο πεδίο αντιφάσεων και διακινδύνευσης, αδυνατεί να ανατρέξει σε αξιακά θεμέλια και κανονιστικότητες, έχει απολέσει τις ορθολογικές-αναστοχαστικές λειτουργίες της αφαίρεσης και της γενίκευσης¹⁵, την εισαγωγή ανορθολογικού τύπου κοινωνικο-οικονομικών ερμηνευτικών, που παραμένουν "απρόσβλητες" από την κριτική που ασκείται με βάση τους ορθολογικούς – αξιακούς όρους¹⁶.

Ο σχετικισμός συνιστά το αναπόφευκτο επακόλουθο της μετα-νεωτερικής αντίληψης. Το μετα-νεωτερικό σχήμα διασπά την ενότητα του αντικειμένου, υποβαθμίζει το υποκείμενο και αναδεικνύει την τυχαιότητα και την "αυταξία" των δεδομένων ως μεθοδολογικά "εργαλεία" πρόσβασης προς το πραγματικό.

Συνέπεια των μετανεωτερικών προσεγγίσεων είναι η διαμόρφωση μιας ασύμμετρης διάστασης μεταξύ του παραδοσιακού αστικού-βιομηχανικού προτύπου και του σύγχρονου μετα-νεωτερικού τύπου κατανόησης και οργάνωσης του κόσμου. Η ασυμμετρία αυτή πέραν από το επίπεδο της κοσμοεικόνας, της αντίληψης για τον κόσμο, εκφέρεται τόσο σε μεθοδολογικό επίπεδο όσο και στο πεδίο της γλώσσας και του νοήματος των επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών όρων.

Προκύπτει κατά συνέπεια μια σειρά δυϊσμών σύμφωνα με την κλασική κοινωνιολογική εννοιολόγηση, που δηλώνουν την πλήρη μεταβολή του ίδιου του αντικειμένου της έρευνας όπως: εξουσία κράτους – έθνους / πολυεθνική χρηματιστική εξουσία, κράτος – πρόνοιας / αγοραία πρόνοια, φιλανθρωπία, δημιουργικότητα – ηθική της εργασίας / απασχόληση, ουσιολογισμός (νόημα) / φορμαλισμός (μορφή, εντύπωση), ιστορικός χρόνος (αφηγήσεις) / εφήμερο παρόν (εμπειρία)¹⁷.

Μέσω της ενδεικτικής αυτής παράθεσης μπορούμε να κατανοήσουμε τις ριζικές μεταβολές που έχουν επέλθει τόσο σε θεωρητικό / επιστημολογικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της θεσμικής – παραγωγικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, γεγονός που οδηγεί στις αλλαγές του εννοιολογικού πεδίου και στην επελθούσα μεταξιολόγηση (transvaluation) των νοηματικών – εννοιολογικών μας όρων (Γκίβαλος, 2010).

Δ. ΚΡΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Οι επιπτώσεις από την αποδοχή των σχετικιστικών και ανορθολογικών στοιχείων της μετα-νεωτερικής αντίληψης στο πεδίο των κοινωνιολογικών αναλύσεων του «χώρου» της εκπαίδευσης αλλά και των τύπων της «πολιτικής κοινωνικοποίησης», που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

¹⁴ Για την ανάλυση των αντιλήψεων της μετανεωτερικής άποψης υπάρχει μια ιδιαίτερα εκτεταμένη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ενδεικτικά: U. Beck, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Φραγκφούρτη 1997, ελλ.εκδ., *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση. Αλυσσόμενες αντιλήψεις και απαντήσεις*, Καστανιώτης, Αθήνα 1998· D. Bell, *The cultural contradictions of capitalism*, HarperCollins Publishers, ελλ.εκδ., *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής δύσης*, Νεφέλη, Αθήνα 1999· K. Πρέβε, *Καιροί αναζήτησης*, Στάχυ, Αθήνα 1998.

¹⁵ Πρβλ. H. G. Gadamer, «Die Grundlagendes 20 Jahrhunderts», στο H. Steffen (επίμ.), *Aspekteder Modernität*, Γοττίγγη 1965.

¹⁶ Μια παρόμοια προβληματική εκκινεί από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και φθάνει μέχρι τις ημέρες μας. Αναπτύσσεται κατά πρώτον από τον C. Megner στην αντιπαράθεση των μεθοδολογικών προτύπων που έγινε γνωστή ως «διένεξη των σχολών» στη Γερμανία, Θεωρητικοποιείται στη συνέχεια από τον Μαρξ Βέμπερ και επαναδιατυπώνεται στα μέσα του 20^{ού} αιώνα από τον θεωρητικό της «αυθόρμητης τάξης» F. Hayek. Για μια ιδιαίτερα αναλυτική προσέγγιση της άποψης αυτής, η οποία «αναμινύει» ανορθολογικά μακροθεωρητικά σχήματα με πρότυπα μεθοδολογικού ατομισμού, πρβλ. K., Ψυχοπαίδης, «Φορμαλιστική θεμελίωση της οικονομίας», *Αξιολογικά* 5, 1993 και ακόμα Σ. Ιωαννίδης, «Αντικειμενικότητα των οικονομικών φαινομένων και η μεθοδολογία του Hayek», *Αξιολογικά* I, 1990.

¹⁷ Τον πίνακα αυτό χρησιμοποιεί στην ανάλυσή του ο K. Preve, υιοθετώντας τις διακρίσεις των ζευγών που διαμορφώνει ο David Harvey. Πρβλ. Preve K., «*Iltempodellaricorsa*», VangelistaeditoriSnc., 1993, ελληνική έκδοση: *Καιροί αναζήτησης*, εκδ. Στάχυ, Αθήνα, 1998, σσ. 152-153.

Η κατάργηση της διάκρισης μεταξύ των φορών δράσης και των θεσμικών δομών και η αντικατάστασή τους από μια ατέρμονα σειρά πρακτικών «ενεργημάτων» του λόγου, καθιστά αδύνατη την κατανόηση της θεσμικής λειτουργίας της εκπαίδευσης αλλά και την ερμηνεία της «ανθεκτικότητας» που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Είναι δυνατόν σε μια σχολική τάξη, μέσα από τις σχέσεις διαντίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, να διαμορφωθούν άτυποι κανόνες που προκύπτουν από μια ρητή ή υπόρρητη συμφωνία, δηλαδή μέσω ενεργημάτων του λόγου. Όμως οι κανόνες αυτοί μπορούν εύκολα να ακυρωθούν όταν π.χ. έρθουν σε σύγκρουση με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας, ή με τους νόμους που ισχύουν για το διδακτικό προσωπικό κ.λπ. Υπάρχουν, συνεπώς, υπερκείμενα θεσμικά-κανονιστικά πλαίσια εντός των οποίων οι ρυθμίσεις των ανθρωπίνων πρακτικών μπορούν να αναπαράγονται μέσω των ενεργημάτων του λόγου, χωρίς να κλονίζουν ή να αλλάζουν τα θεσμικά αυτά πλαίσια (π.χ. διαδικασίες αξιολόγησης, εξετάσεις, προσόντα εκπαιδευτικών κ.λπ.).

Τα κρίσιμα αυτά ερωτήματα διαμορφώνουν έναν ευρύτερο προβληματισμό που αφορά την ισχύ και την επιστημονική ορθολογικότητα των επιστημολογικών και μεθοδολογικών προτύπων που χρησιμοποιούνται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνιολογική ανάλυση.

Ποια είναι άραγε η ισχύς των κλασικών δομολειτουργικών προτύπων; Η «ανακατασκευή» του παρσονικού «σχήματος» μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σύγχρονο πολιτισμικό υποσύστημα, η ιστορική κουλτούρα, που δρα ως θεμελιώδης δομή, έχει «αντικαταστήσει» τις παραδοσιακές αξιακές-κανονιστικές της αρχές, τις αισθητικές αντιλήψεις, με εννοιολογικά-συμβολικά προτάγματα που εκπορεύονται από τον κυρίαρχο σήμερα οικονομιστικό-εργαλειώδη λόγο. Μέσα από τις συμβολικές εκφορές της «πειθαρχίας» και της «αξιολόγησης» αναδεικνύονται οι παραγωγικές-οικονομικές κατηγορίες που συνιστούν τα κανονιστικά πεδία κοινωνικοποίησης στο πεδίο της Εκπαίδευσης.

Η επικράτηση των οικονομικο-παραγωγικών κατηγοριών και η επικυριαρχία της ατομικότητας, της ελεύθερης οικονομικής δράσης του υποκειμένου, φαίνεται ότι αποτελούν κυρίαρχες εκδοχές μιας βεμπεριανού τύπου ορθολογικότητας, που συνδέεται με το πρότυπο «ορθολογικότητας» των οικονομικών μηχανισμών του ανταγωνισμού της αγοράς.

Όμως η βεμπεριανή ορθολογικότητα θεμελιώνεται στην αιτιακή/ορθολογική αλυσίδα της σχέσης μέσων και σκοπών. Αντίθετα, στο σύγχρονο κόσμο της διακινδύνευσης και της απροσδιοριστίας, τα μέν μέσα καθίστανται δυσπρόσιτα ενώ η απόκλιση μεταξύ τεθειμένου και τετελεσμένου σκοπού αποβαίνει όλο και πιο πιθανή. Αυτό αφορά π.χ. τη σχέση σπουδών και επαγγέλματος, την ίδια την προοπτική της οικονομικής-παραγωγικής δραστηριότητας αλλά και τις ατομικές σκοποθεσίες που τίθενται κατά τον M. Weber με βάση την αποκαλούμενη «αιτιότητα του νόμου» και αφορούν τα θεσμικά-κανονιστικά πλαίσια στους τομείς του κοινωνικού κράτους. (Γκίβαλος, 2005)

Η «ατομικότητα», η ελευθερία του οικονομικού πράττειν, που συνιστά κατά τον M. Weber την ύψιστη μορφή ορθολογισμού, σχετικοποιείται και ακυρώνεται μέσα από τις αδιαφανείς οικονομικές λειτουργίες και την ασύδοτη δράση των εκμεταλλευτικών μηχανισμών. Η νέα αυτή μορφή κυριαρχίας, τόσο πάνω στο ατομικό όσο και στο θεσμικό-συλλογικό πράττειν, έχει αποδυναμώσει ταυτόχρονα μια πλειάδα ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, ρευστοποιώντας και υπονομεύοντας καίρια το θεσμικό-δημοκρατικό θεμέλιο, δηλαδή την βασική αφετηρία αναγωγής του πράττειν και των θεσμών κοινωνικοποίησης.

Γι' αυτό και στο σύγχρονο επιστημολογικό-κοινωνιολογικό προβληματισμό εμφανίζονται θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες αντιμετωπίζουν το κοινωνικό αντικείμενο της έρευνας ως ένα σύνθετο τεχνικο-βιολογικό κοινωνικό σύστημα, όπου τα υποκείμενα της δράσης αντικαθίστανται από νοηματικά-επικοινωνιακά ενεργήματα.

Οι ύπατες ορθολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του συστημικού – κοινωνικού «σχήματος» (N. Luhman) αυτές του αναστοχασμού και της ενσωμάτωσης δε θεμελιώνονται σ' ένα αξιακό – κανονιστικό «κέντρο» αναφοράς αλλά εξελίσσονται ως λειτουργικά ενεργήματα που αποβλέπουν στην ενίσχυση του συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις διακινδυνεύσεις ή στις ευκαιρίες που διαμορφώνονται στο περιβάλλον του. Γι' αυτό και οι αποφάσεις που λαμβάνει είναι «ενδεχομενικές», τελούν και αυτές υπό αίρεση, υπό διακινδύνευση (Wilke, 1996).

Η απουσία ορθολογικού – κανονιστικού θεμελίου στο συστημικό πρότυπο μπορεί να οδηγήσει στην αποδυνάμωση π.χ. του υποσυστήματος του δικαίου και συνακόλουθα να διαμορφώσει αυταρχικού τύπου λειτουργίες που θα επιφέρουν αποδυνάμωση δικαιωμάτων ή θα οδηγήσουν στην αλλαγή συσχετισμών σε βάρος των πλέον αδύναμων υποσυστημάτων. Παρόμοιες περιπτώσεις εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου υπο-συστήματα του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης «ενσωματώνονται» σε δομές και σχέσεις εμπορευματοποιημένης μορφής (ιδιωτικού χαρακτήρα) οπότε ακυρώνονται πλευρές της ιδέας του «αγαθού» της εκπαίδευσης ως αναπαλλοτρίωτου δικαιώματος των πολιτών, το οποίο κατοχυρώνεται με βάση τις αξίες της ισότητας και της ισότιμης παροχής του.

Οι επιστημόνες αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μπορούμε να δεχθούμε την ύπαρξη μιας πολύ-Παραδειγματικής φάσης στην κοινωνιολογική επιστήμη που διαμορφώνεται με τη συνύπαρξη και τον ανταγωνισμό των δομολειτουργικών, ερμηνευτικών και συνδυαστικών προσεγγίσεων με τον χαρακτήρα που προσδίδει ο I. Lakatos στο σχήμα των Ερευνητικών Επιστημονικών Προγραμμάτων (Γκίβαλος, 2011).

Σ' αυτό το επιστημονικό πεδίο οι συνδυαστικές προσεγγίσεις, ιδίως στο «φάσμα» των κοινωνιολογικών σχημάτων της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι ανταποκρίνονται μέσω της σχέσης μεταξύ των κοινωνικοποιητικών δομών και των γλωσσικών – νοηματικών κωδίκων σε μια σύγχρονη κοινωνιολογική δομή η οποία δεν μπορεί να θεμελιωθεί αυτονόητα σε μια ιστορική κουλτούρα ούτε να κατανοηθεί μέσω των πεπερασμένων και σχετικιστικών προσεγγίσεων που εξαντλούνται στο σχήμα της αλληλόδρασης και της ανάληψης ρόλων.

Οπωσδήποτε όμως κάθε ιδιαίτερο κοινωνιολογικό «αντικείμενο» έρευνας διαθέτει τα δικά του ιστορικά, θεσμικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά και είναι ίσως σκοπιμότερο να προσεγγίζεται παράλληλα και από «αντίπαλα» μεθοδολογικά πρότυπα, προκειμένου είτε να αναδειχθούν συμπληρωματικότητες είτε να προκύψουν αντίθετα συμπεράσματα, γεγονός που επιβάλλει τη συνεχή ερευνητική προσπάθεια και πιθανώς την αναδιαμόρφωση των μεθοδολογικών μας «εργαλείων».

Ε. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΣΧΕΣΗ

Ο χώρος των κοινωνικών επιστημών – και ευρύτερα το πεδίο των θεωρητικών επιστημών- θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τόσο σε επιστημολογικό όσο και σε ιστορικο-κοινωνικό επίπεδο τις βασικές του στρατηγικές και να επανακαθορίσει τόσο τα θεωρητικά – μεθοδολογικά του «εργαλεία» όσο και την πρακτική – ερευνητική του σχέση με το σύγχρονο κοινωνικό αντικείμενο και τις πολλαπλές του διαστάσεις.

Αφετηρία μιας τέτοιας στρατηγικής θεώρησης θα πρέπει να αποτελέσει η ιστορική διαδικασία «αποικιοποίησης» (σύμφωνα με την εννοιολόγηση του J. Habermas) του πεδίου των θεωρητικών επιστημών από το «κοσμοείδωλο», το κατά Kuhn Παράδειγμα, του Οικουμενισμού, δηλ. του επικαθορισμού μιας σειράς αντιλήψεων, λειτουργιών και κοινωνικών συμπεριφορών από τις ερμηνείες και τις νοηματοδοτήσεις μιας απρόσωπης οικονομικής δομής που εμφανίζεται ως ένα απρόσιτο οντολογικού χαρακτήρα, Υποκείμενο, το οποίο εκφράζει ιστορικά μια μονόδρομη, τελεολογικού χαρακτήρα, εξέλιξη, έναν αδιαμφισβήτητο και ενιαίο - οικουμενικής σύλληψης και ερμηνείας – τρόπο σκέψης.

Το επόμενο βήμα αναφέρεται στην προσπάθεια μεθοδολογικής αποκατάστασης της διάσπασης του κοινωνικού αντικειμένου ώστε να αναδειχθούν βασικά αιτήματα, η αντιμετώπιση των οποίων μπορεί να οδηγήσει στην επαναδιατύπωση μιας συνεκτικής αντίληψης του πραγματικού. Τα αιτήματα αυτά αφορούν τους όρους συγκρότησης της κοινωνίας με βάση τα σύγχρονα, ουσιώδη, περιεχόμενα τα οποία μπορούν να προσλάβουν οι έννοιες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ανθρώπινης χειραφέτησης, ώστε να ικανοποιούνται οι όροι της συνολικής κοινωνικής αναπαραγωγής.

Παράλληλα αναδύεται ένα δεύτερο επίπεδο αιτημάτων, που αφορά την επαναδιατύπωση του προβλήματος των αξιών ως όρων για την επιβίωση, την ελεύθερη επικοινωνία, το διάλογο, την επιστημονική έρευνα. Πρόκειται συνεπώς για δεσμευτικά αξιακά πλαίσια που προκύπτουν είτε θετικά, από την ανάγκη επαναδιατύπωσης ενός σύγχρονου ορθολογικού επιχειρή-

ματος, είτε αρνητικά, από μια στάση εναντίωσης των ατόμων και των κοινωνιών απέναντι σε σχέσεις που αίρουν την ελευθερία, τη δίκαιη αντιμετώπιση, την αξιοπρέπεια, την ειρηνική διαβίωση των ανθρώπων.

Η επιστημονική θεμελίωση ενός παρόμοιου αιτήματος συνεπάγεται την απόρριψη ενός θετικιστικού-εργαλειικού τύπου μεθοδολογικής ανάλυσης του σύγχρονου κόσμου, αλλά και την αντίθεση προς μια σχετικιστικού τύπου αντιμετώπιση του ορθού λόγου η οποία οδηγεί ευθέως στον ανορθολογισμό και στην απροσδιοριστία. Σ' ένα επόμενο βήμα είναι αναγκαίος ο καθορισμός ενός αξιακού-ορθολογικού πλαισίου, το οποίο προκύπτει από την ανάλυση και ανασυγκρότηση των όρων του εγωιστικού-εργαλειικού πράττειν. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να τεθεί ως πεδίο αναστοχασμού και δεσμευτικότητας έναντι ενός ανορθολογικού, εγωιστικού πράττειν, που οδηγεί σε διασπάσεις και οξύνει τις αντιθέσεις στο κοινωνικο-οικονομικό πεδίο. Όλοι αυτοί οι όροι, που θίγονται σήμερα, μέσα από μια μεθοδολογική-αναστοχαστική διαδικασία προσλαμβάνουν τη μορφή παγκόσμιων-κοινωνικών αξιών και συγκροτούν ταυτόχρονα όρους και προϋποθέσεις της κοινωνικής ζωής, γι' αυτό και θα πρέπει να διαφυλαχθούν.

Μέσα σ' αυτό το σύγχρονο θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο ανασυγκρότησης των κοινωνικών επιστημών αναδεικνύεται ως βασικός ο ρόλος των Πανεπιστημίων, του επιστημονικού-πνευματικού κόσμου. Οι σύγχρονες κοινωνίες που χάνουν τα σταθερά σημεία αναφοράς, τις ατομικές και συλλογικές τους ταυτότητες, ζητούν απαντήσεις και διεξόδους επιστημονικά θεμελιωμένες, αναζητούν το νόημα της ύπαρξης και της ατομικής και συλλογικής τους δράσης.

Υπάρχουν δύο βασικοί κίνδυνοι όσον αφορά στη στάση και στο ρόλο του σύγχρονου κοινωνικού επιστήμονα. Ο ένας προκύπτει από την παραίτηση του επιστήμονα από την ανάλυση και κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνικο-ιστορικής πραγματικότητας. Αυτή η στάση μπορεί να οδηγήσει στην ουσιαστική απόσυρση στους «γυάλινους πύργους» της «αποστειρωμένης» κοινωνιολογικής έρευνας, μιας έρευνας που είτε καταφεύγει σε μια θεωρητικολογούσα κοινωνιολογία είτε αρκείται στην ενσωμάτωσή της στο θετικιστικό πρότυπο, υιοθετώντας προσεγγίσεις που παραπέμπουν σε εκδοχές της ποπεριανής «κοινωνικής μηχανικής».

Ο άλλος κίνδυνος συνίσταται στην επικράτηση ενός αυθόρμητου και ανεύθυνου βολονταρισμού, ο οποίος προκύπτει από μια απορριπτική κριτική, ολοκληρωτικού τύπου και αγνοεί τα επιστημονικά θεμέλια της κοινωνιολογικής ανάλυσης, μετατρέποντας την ερευνητική εργασία σε μία αφηρημένη ουτοπική κατασκευή.

Απέναντι στις δυο αυτές επιστημονικές επιλογές υπάρχει η ο επιστημονικός δρόμος τον οποίο αποκαλεί ο P. Bourdieu *πεδίο του ορθολογικού ουτοπισμού*. Είναι ο δύσβατος δρόμος μιας ελεύθερης, επιστημονικής και κοινωνικής ταυτόχρονα, πορείας που αναζητά τη γνώση μέσα από μια διαδικασία «αυτοδιαύγησης της έννοιας» (G. Hegel) θραύοντας το «κέλυφος» του θετικισμού, της αγνωσιμότητας, του τελεολογισμού, που επικαλύπτουν «τις πρώτες αιτίες» της ιστορικής κρίσης που διερχόμαστε.

Σ' αυτή την πορεία ο ρεαλιστικός ουτοπισμός του P. Bourdieu προσδιορίζει το έργο της κοινωνιολογικής γνώσης, ως μια διαδικασία «που αναζητά τη γνώση μέσα από το πιθανό, ώστε να μπορέσει να επιτύχει, να προκαλέσει το δυνατό», να καταδείξει το δίκτυο των κοινωνικών καταναγκασμών που ασκούνται πάνω στη σύγχρονη κοινωνία - αλλά και την ίδια την επιστήμη- και να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά¹⁸.

Ο I. Kant διεκήρυξε ότι «η εξωτερική βία που αφαιρεί από τους ανθρώπους την ελευθερία να κοινοποιήσουν δημοσίως τις σκέψεις τους, τους αφαιρεί και την ελευθερία της σκέψης» επισημαίνοντας ότι η ελευθερία αποτελεί συγκροτησιακό όρο ανάπτυξης της σκέψης, της γνώσης, της επιστήμης.

Γνώση – Λόγος – Ελευθερία: Ήταν το «σύνθημα» τριών νεαρών φοιτητών – Χέγκελ, Χαϊντεγκελ και Σέλλινγκ – στο ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης. Το ίδιο τρίπτυχο μπορεί να δώσει και σήμερα νόημα στην επιστημονική, κοινωνική, πνευματική μας δραστηριότητα.

¹⁸ P. Bourdieu: “Science, politique et sciences sociales”, Actes de la recherche en sciences sociales, 141-142, σελ. 9-10, 2002.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beck, Ul. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Beck, Ul. (1998). *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση. Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Bell, D. (1999). *The cultural contradictions of capitalism*, Harper Collins Publishers, Bell, D.
- Bell, D. (1999). *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής δύσης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκίβαλος, Μ. (2010). *Παγκοσμιοποίηση και οικονομική κρίση. Πολιτική: σχέσεις αντινομίας και σύγκρουσης, Ο χάρτης της κρίσης: Το τέλος της αυταπάτης*, συλλογικό έργο. Αθήνα: Τόπος.
- Γκίβαλος, Μ. (2011). *Η ανασυγκρότηση των κοινωνιολογικών «σχημάτων» στο πεδίο της Εκπαίδευσης με βάση τη θεωρία των Ε.Ε.Π του Ι. Lakatos, εις Εκπαίδευση- Κοινωνία και Πολιτική*, Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη. Αθήνα: Πεδίο.
- Γράβαρης, Δ. (επιμ.) (1993). *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γράβαρης Δ., Παπαδάκης Ν. (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge.
- Hayek, F. A. (1976). *The Road to Serfdom*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρέβε, Κ. (1998). *Καιροί Αναζήτησης*. Αθήνα: Στάχυ.
- Wilke, H. (1976). "Funktionen und Konstitutionsbedingungen des normativen Systems der Gruppe", στο: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 18.

**Η δημοσίευση/ανακοίνωση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ" που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ "Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία".*

**This research has been co-financed by the European Union (European Social Fund – ESF) and Greek national funds through the Operational Program "Education and Lifelong Learning" of the National Strategic Reference Framework (NSRF) – Research Funding Program: THALIS -UOA- «The Theatre as educational good and artistic expression in education and society».*

THINKING SOCIOLOGICALLY ABOUT CHILDREN AND CHILDHOOD

JO MORAN ELLIS

Associate Professor, τ. Head of Department of Sociology, Surrey University

ΟΙ ΠΕΡΙΚΥΚΛΩΜΕΝΟΙ ΝΕΟΙ ΜΑΣ. ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ

Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**CHILDREN AND SOCIETY:
BEYOND PROTECTION AND CONTROL**

HEINZ SÜNKER

Καθηγητής Wuppertal University, Germany

THE RESPONSIBILITY FOR FUTURE GENERATIONS

GYÖRGY SZÉLL

University of Osnabrück/Germany

INTRODUCTION

- The *future of humankind* is at stakes due to the irresponsible management of our natural and human resources.
- The Club of Rome signalled already in 1972 *‘The Limits to Growth’*.
- *Enlightened scientists and citizens* all over the world started to organize social and political movements to save the planet.
- *The Green Parties*, which in the meantime took power in many countries on different levels, were one of the outcomes.
- The Brundtland Report *‘Our Common Future’* of the United Nations Commission on the Environment and Development defined in 1987 *Sustainable Development* as:
- *"Development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs."*

RIO CONFERENCE 1992 ETC.

- As follow-up the first *United Nations Conference on the Environment and Development* was held in Rio de Janeiro in 1992 .
- One of the many outcomes was the *Agenda 21*. It includes ecological and **social** sustainability.
- Since then many other conferences followed, the latest one in *Doha in 2012*.
- However, only due to the worldwide *economic crises* and the break-down of the *Soviet system* for some time the increase of pollution and depletion of resources was delayed.
- The newly or later industrialized countries, first of all the *BRICS*, have the biggest increase in pollution and depletion. Nevertheless, they are still far behind the OECD-countries in *per capita* pollution and depletion.
- The *EU* tries to be the leader in sustainability, but is still lagging far behind its targets.

THE MAIN CHALLENGES

- The main problem is for sure *climate change*. The increasing CO₂-exhaust will raise global temperatures within the next couple of decades to an unsustainable level, with rising sea levels, more storms, melting of the pole caps etc.
- At the same time there will be scarcity of *drinking water*. Already today there are about 2 billion people without proper drinking water.
- Also *droughts* are increasing in many parts of the world.
- The *soil* is more and more polluted and drained.
- *Waste* is one of the biggest challenges. Before we overuse our natural resources, we will be buried by our waste (especially plastic).
- 1.4 billion people still live in *extreme poverty*.

- Every 4 seconds a child dies from preventable causes and over 900 million, particularly women and young people, suffer from *chronic hunger*.
- *Overfishing* of the seas will lead to the situation that there will be no fish in the seas after 2040.
- Meanwhile the world population is set to rise to *9.5 billion* by 2050 and the food system is at breaking-point.
- At the same time half of our *food* is wasted (The Guardian 2013).
- However the *birth rates* in Europe (1.60), and even in Greece (1.52 in 2009) are far below the reproduction level.
- Although *life expectancy* has increased in nearly all countries – except the former Soviet Empire –, HIV is still threatening dozens of million people and their whole societies.
- Unregulated *migration* is one of the serious effects.
- One of its *negative side-effects* is the resurgence of xenophobia, racism, national-chauvinism, neo-fascism and fundamentalisms of all sorts.
- And not to forget, the on-going *global economic and financial crises*, not at least in Greece.

THEORIES

- So, which theories may be helpful to understand and to overcome these challenges and crises?!
- First of all, we have to acknowledge that really existing *capitalism* is increasingly determining the production relations since more than 200 years world-wide.
- In so far the theories and the methodology by *Karl Marx* are more valid than ever.
- *Future research* has spread since the 1950s – oscillating between science-fiction and doomsday-forecasting.
- The Austrian thinker *Robert Jungk* published since the 1950s scenarios about the risks of nuclear energy and other technologies, which unfortunately have become true (Tchernobyl, Three Mile Island, Fukushima ...).
- The German author *Rolf Schwendter* speaks already in 1982 of "tonality" of economic cycles. In his eyes, we are presently living in the "electronic cycle", which will be replaced by the year 2087 by an "ecology and bionic cycle". Therefore the necessity to integrate planning, prognosis and utopia. He sees himself in the tradition of Fourier, Comte et al. However, it is unclear, if we have enough time for this turn.
- *Peter Hennicke*, former president of the Wuppertal Institute, the leading environmental research centre in Europe, is arguing to combine sustainable production and consumption, i.e. referring to the responsibility of each consumer. He sees only a window of opportunity to change course for another seven years.
- The Spaniard *Manuel Castells* sees the Network Society in the Making. But we cannot live from bits and bytes.
- A theory of *ecological modernization* is appropriate to determine medium-range approaches (Simonis 1999).
- But the most valuable approach as grand theory is together with the critique of the political economy *Phronesis*, i.e. the search for a *good society*, as developed by Aristotle nearly 2,500 years ago.

METHODS

- The most appropriate method to reach a sustainable democracy and society is via *participative* methods by all those concerned.
- A form of democratic participation is the citizen's dialogue in form of *planning units*, to counsel administration (Dienel 1978).

- One of these methods is the so-called *future workshop*, developed by Robert Jungk and Norbert Müllert in the 1980s.

STRATEGIES

- First steps for a sustainable economy and sustainable business have been conceived since the 1990s under the notion of Corporate Social Responsibility, which includes ecological responsibility as well, the well-known acronym is CSR (Széll 2006).
- Although the notion stems originally from the US, it had much wider success in the EU – unfortunately so far much less in Greece.
- On this notion builds the notion of *Stakeholder Democracy*. It is in contrast to the prevailing Shareholder Dictatorship under the rule of neo-liberalism, where the market and only the market dominates, which leads to short-term thinking, speculation and generalized irresponsibility.

UN MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS

- *GOAL 2: Achieve Universal Primary Education*
- TARGET 1. Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling.
- *Quick Facts*
- Enrolment in primary education in developing regions reached 89 per cent in 2008, up from 83 per cent in 2000.
- The current pace of progress is insufficient to meet the target by 2015.
- About 69 million school-age children are not in school. Almost half of them (31 million) are in sub-Saharan Africa, and more than a quarter (18 million) are in Southern Asia.
- *GOAL 4: Reduce Child Mortality*
- TARGET 1: Reduce by two thirds, between 1990 and 2015, the mortality rate of children under five.
- *Quick Facts*
- The number of children in developing countries who died before they reached the age of five dropped from 100 to 72 deaths per 1,000 live births between 1990 and 2008.
- Almost nine million children still die each year before they reach their fifth birthday.
- The highest rates of child mortality continue to be found in sub-Saharan Africa, where, in 2008, one in seven children died before their fifth birthday.
- Of the 67 countries defined as having high child mortality rates, only 10 are currently on track to meet the MDG target.
- *GOAL 7: Ensure Environmental Sustainability*
- *TARGETS*
- 1. Integrate the principles of sustainable development into country policies and programmes and reverse the loss of environmental resources.
- 2. Reduce biodiversity loss, achieving, by 2010, a significant reduction in the rate of loss.
- 3. Halve, by 2015, the proportion of the population without sustainable access to safe drinking water and basic sanitation.
- 4. Achieve, by 2020, a significant improvement in the lives of at least 100 million slum dwellers.
- *Quick Facts*

- Some 1.7 billion people have gained access to safe drinking water since 1990. Yet 884 million people worldwide still do not have access to safe drinking water and 2.6 billion people lack access to basic sanitation services, such as toilets or latrines.
- The world has missed the 2010 target for biodiversity conservation. Based on current trends, the loss of species will continue throughout this century.
- Slum improvements are failing to keep pace with the growing number of urban poor. The absolute number of slum dwellers keeps rising, with some 828million people living in slums today, even though the share of the urban population living in slums is declining.

UNICEF

- UNICEF is the United Nations children’s organisation. Its aims are defined as follows:
- “We believe that nurturing and caring for children are the cornerstones of human progress. UNICEF was created with this purpose in mind – to work with others to overcome the obstacles that poverty, violence, disease and discrimination place in a child’s path. We believe that we can, together, advance the cause of humanity.”

THE MAIN ACTORS

- Certainly the *state* on his levels – local, regional, national, supranational- hast still a large responsibility to regulate the markets and to protect the environment.
- In so far political parties via *elections* remain one of the major means for the citizens to exercise influence.
- Nevertheless the *civil society* is the real place, where the debate about the future of society takes place in a democratic society.
- Apparently the *media* – including the social media – play an important role for the evolution of democracy, often unfortunately linked to business and/or political interests.
- The same holds true for *science*. Modern science developed as a counter power against the dominating interests of the clergy and aristocracy. It was linked at the beginning to the emancipation of the bourgeoisie, and brought *Enlightenment*.
- However , when the *bourgeoisie* took power, science was largely subsumed to its vested interests in politics and business.
- Remain the *trade unions*. They are still the biggest democratic organisations in the world (Széll 2013), but have to be pushed to exercise their influence for sustainability.

CONCLUSION

- In an election campaign in the 1950s in Germany the conservative CDU proclaimed: “The situation is serious, however, not desperate!”
- Today, we may say: “*The situation is desperate, however, not serious!*”
- To overcome the on-going political, economic, social and environmental crises, we need a new *Generation contract*. Elements are:
 1. the old principle of *solidarity* (Zoll 2000);
 2. fostering *democratic participation* within a strong civil society (Széll 1988);
 3. strengthening *children’s rights*, via e.g. children parliaments;
 4. realizing a *sustainable economy* beyond GDP with only qualitative growth;
 5. pursuing the *UN Millennium goals* and beyond;
 6. strengthening *democratic education and science*; and
 7. reaching a *good society* with *decent work* for everybody.

8. For all that we need a lot of *social innovation* (Franz et al. 2013, Harrisson et al. 2009).
 - Therefore a *sustainable future* depends on all of us:
 - *Socialism or barbarism!*

REFERENCES

- Birnbaum, Norman (2001), *After Progress. The future of socialism*. New York, Oxford University Press.
- Brundtland, Gro Harlem et al. (1987), *Our Common Future, Report to the United Nations*. The World Commission on Environment and Development. Oxford, Oxford University Press.
- Castells, Manuel (1996), *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. 1, Oxford, Blackwell.
- Dienel, Peter C. (1978), *Die Planungszelle. Eine Alternative zur Establishment Demokratie*. Opladen, Westdeutscher Verlag
- Flyvbjerg, Bent (2001), *Making Social Science Matter – Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Franz, Hans-Werner et al. (eds.) (2013), *Challenge Social Innovation*. Berlin et al., Springer.
- Gore, Al (2007), *An Inconvenient Truth: The Crisis of Global Warming and What We Can Do About It*. London et al., Bloomsbury Trade.
- Harrisson, Denis; Széll, György & Reynald Bourque (eds.) (2009), *Social Innovation, the Social Economy and World Economic Development. Democracy and Labour Rights in an Era of Globalization*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- Hennicke, Peter & Tobias Schleicher (2011), 'Sustainable Development, Ecological Modernisation and Jobs: How quality of life is interlinked with nature conservation', in Garibaldo, Francesco & Dinghong Yi (eds.) (2012), *Labour and Sustainable Development*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang: 87-118.
- Jonas, Hans (1985), *The Imperative of Responsibility. In Search of an Ethic for the Technological Age*. Chicago, University of Chicago Press (new ed.).
- Jungk, Robert (1970), *Brighter Than a Thousand Suns: A Personal History of the Atomic Scientists*. Boston & New York, Mariner.
- Jungk, Robert & Norbert Müllert (1981), *Future Workshops: How to Create Desirable Futures*. London, Institute for Social Inventions (2nd rev. ed.).
- Klein, Juan-Luis (ed.) (2013), *Pour une nouvelle mondialisation : le défi d'innover*. Montréal, PUQ.
- Marx, Karl (1977), *Capital: A critique of political economy*. Vol. 1 (translated by B. Fowkes). New York, Vintage Books.
- Massarrat, Mohssen; Széll, György & Hans-Joachim Wenzel (1992), *The Osnabrück Memorandum: The responsibility for the 'One World' forces us to act in our own interest*. Osnabrück, Arbeitsgruppe Sozialökonomie und Kultur der Dritten Welt, Universität Osnabrück.
- Nicolaou-Smokoviti, Litsa; Sünger, Heinz & Victoria Pekka-Economou (eds.) (2013), *Citizen Participation in Social Welfare, Social Policy and Community Involvement. Shaping trends and attitudes of social responsibility*, Frankfurt a.M. et al., Peter Lang
- Nicolaou-Smokoviti, Litsa & György Széll (eds.) (1994), *Participation, Organisational Effectiveness and Quality of Working-Life in the Year 2000*. Frankfurt a.M., Peter Lang.
- Oxaal, Ivar (1971), 'Methodology and the quest for utopia. A case study from Eldorado', in W. Bell & J.A. Mau (eds.) *The sociology of the future*, New York, Russell Sage Foundation: 294-323.
- Pestalozzi, Hans A. (1979), *Nach uns die Zukunft. Von der positiven Subversion*. Frankfurt a.M., Büchergilde Gutenberg.
- Schwendter, Rolf (1982), *Zur Geschichte der Zukunft. Zukunftsforschung und Sozialismus*. Frankfurt a.M., Syndikat.

- Schwengel, Hermann (1999), *Globalisierung mit europäischem Gesicht. Der Kampf um die politische Form der Zukunft*. Berlin, Aufbau Verlag.
- Sik, Ota (1991), *Socialism Today?: The Changing Meaning of Socialism*. London, Palgrave Macmillan.
- Simonis, Udo E. (2000), 'Globalisation and ecological responsibility', in Klaus Busch et al. (eds.), *Ways to social peace in Europe*, Osnabrück, secolo: 115-123.
- Sünker, Heinz (2006), *Politics, Bildung and Social Justice. Perspectives for a Democratic Society*. Rotterdam, Sense.
- Sünker, Heinz; Farnen, Russell & György Széll (eds.) (2003), *Political Socialisation, Participation and Education – Change of the Epoch*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- Széll, György (1988), *Participation, Workers' Control and Self-Management*. Trend report and bibliography. *Current Sociology*, SAGE, London, vol., 36, # 3 (Greek translation by Litsa Nicolaou, 1993).
- Széll, György (ed.) (2006), *Corporate Social Responsibility in the EU & Japan*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- Széll, György (ed.) (2011), *Beyond GDP*. Indian Journal of Industrial Relations, April.
- Széll, György; Bösling, Carl-Heinrich & Ute Széll (eds.) (2008), *Education, Labour & Science – Perspectives for the 21st Century*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- Széll, György & Ute Széll (eds.) (2009), *Quality of Life & Working Life in Comparison*. Frankfurt a.M. et al., Peter Lang.
- The Guardian* (2013), 'Almost half of the world's food thrown away, report finds', 10 January, <http://www.guardian.co.uk/environment/2013/jan/10/half-world-food-waste>.
- UN (2012), *Millennium Development Goals*. <http://www.un.org/millenniumgoals/>. UNICEF (2012), *Annual Report 2011*. Paris.
- Zoll, Rainer (2000), *Was ist Solidarität heute?* Frankfurt a.M., edition suhrkamp.

ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΥΓΕΝΙΑ ΦΛΟΓΑΪΤΗ

Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΣΤΡΟΓΓΥΛΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ |

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ

«Παιδί και Θάνατος»

Συντονιστής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Συζητήτρια: Μαρία Λουμάκου
Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μετείχαν:

- **Ανδρονίκη Γάκη, M.Sc Συμβουλευτικής-Εκπαιδευτικός & Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ**
Εισήγηση με τίτλο: «**Αντιλήψεις των παιδιών για το γεγονός του θανάτου**»
- **Παναγιώτης Πέρρος, Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ**
Εισήγηση με τίτλο: «**Ο ρόλος του ανθρωποκεντρισμού στην αντιμετώπιση του θανάτου από την πλευρά του παιδιού**»
- **Ηλέκτρα Κουτσούκου, Δρ Νομικών Επιστημών - Δικηγόρος, Παν/μιο Πελοποννήσου**
Εισήγηση με τίτλο: «**Η νομική προσέγγιση της ζωής και του θανάτου κατά την παιδική ηλικία στον διεθνή, ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο**»
- **Μαρίνα Ντάλλα, Δρ Ψυχολογίας - Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ**
Εισήγηση με τίτλο: «**Η χρήση ουσιών ως “λυσίπονον” στον παιδικό τραύμα απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου**»
- **Σταυρούλα Δουλάμη, Ψυχολόγος- M.Sc Συμβουλευτικής & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ**
Εισήγηση με τίτλο: «**Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις στο παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου**»
- **Αικατερίνη Πλούμπη, M.Sc Συμβουλευτικής - Εκπαιδευτικός & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ**
Εισήγηση με τίτλο: «**Η επίδραση της τραυματικής εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών: το βίωμα της απώλειας**»

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΑΝΑΤΟ

Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ & Α. ΓΑΚΗ

Εισαγωγή - Επαφή του παιδιού με το θάνατο

Οι περισσότεροι άνθρωποι συνήθως δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη φυσική πορεία της ζωής, το θάνατο και συνακόλουθα το πένθος. Από τη δυσχερή αυτή κατάσταση δεν είναι αποστασιοποιημένα ούτε τα παιδιά παρά το εξαιρετικά βραχύ του βίου τους. Τα τελευταία γνωρίζουν το γεγονός του θανάτου μέσα από παιδικές ιστοριούλες ή λαϊκούς μύθους, στους οποίους συνήθως ο ήρωας ζει με τη θετή του μητέρα, γιατί έχει πεθάνει η βιολογική, όπως και μέσα από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή και από την εικόνα ενός πεθαμένου κατοικίδιου ζώου (Lee, Lee, & Moon, 2009: 251).

Μολονότι ο θάνατος κυοφορεί ένα είδος γνώσης, που μπορεί να δομηθεί και να εξηγηθεί επί τη βάσει κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων, πολλοί ενήλικες θεωρούν ότι είναι πρόωρο να μιλήσουν στα παιδιά για το θάνατο, γιατί εκείνα αδυνατούν να συλλάβουν ότι αποτελεί μια μη αναστρέψιμη κατάσταση (Nagy, 1948 στο Lee, Lee, & Moon, 2009: 252). Επίσης, θεωρούν ότι το παιδί δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να διαχειριστεί το θέμα συναισθηματικά (Schoen, Burgoyne, & Schoen, 2004: 145) και γι' αυτό αποφεύγουν επιμελώς την όποια σχετική συζήτηση (Golding, 1991: 56. Holland, 2008: 411). Αντίθετα, άλλοι διατείνονται (Kim, 2001: 74) ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το θάνατο και το πένθος ως γεγονότα (Kastenbaum, 1998: 996), ήδη από την ηλικία των 2-3 ετών (Richardson, 1993: 46. Kim, 2001: 85), αρκεί να μην προσκολλώνται στην εικόνα που προβάλλεται από τα ΜΜΕ, τα παιχνίδια και τα video games, γιατί έτσι αποκτούν μια φανταστική και λανθασμένη αντίληψη.

Ερευνητικά, πάντως, αποδεικνύεται (Lee, Lee, & Moon, 2009: 256) ότι τα παιδιά που έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση για το θέμα του θανάτου είναι περισσότερο ενημερωμένα για τις διαστάσεις του (μη αναστρέψιμο, αμετάκλητο, αιτιότητα, αναπόφευκτο και τρίτη ηλικία) σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, μολονότι το συνδέουν με την τρίτη ηλικία. Επίσης, είναι περισσότερο θετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και με μια συζήτηση σχετικά με τον «κύκλο της ζωής» και «τα πράγματα που γεννιούνται και πεθαίνουν».

Ακόμη, χρειάζεται να αποφεύγονται μεταφορικές εκφράσεις που προσπαθούν να αποδώσουν το γεγονός, όπως «κοιμήθηκε», «πήγε στον ουρανό», «είναι σε μακρινό ταξίδι», γιατί δημιουργούν μια θολή και συγκεχυμένη κατάσταση στο μυαλό του παιδιού, το οποίο μπορεί να πιστέψει ακόμη και ότι πηγαίνοντας κανείς για ύπνο, ενδέχεται να πεθάνει (Richardson, 1993: 65). Ακόμη, βοηθά η χρήση υλικού από την καθημερινή ζωή, γιατί τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν τον κύκλο της ζωής, βλέποντας έντομα και ζώα να ζουν και να πεθαίνουν (Seibert & Drolet, 1993: 88).

Η θλίψη των παιδιών

Το παιδί βιώνει έντονη θλίψη εξαιτίας του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, η οποία διακρίνεται σε στάδια (Heath, Leavy, Hansen, Ryan, Lawrence, & Sonntag, 2008: 261): αναγνώριση ότι ο θάνατος αποτελεί πραγματικό γεγονός, αντιμετώπιση του πόνου με υποστήριξη, προσαρμογή στη νέα προοπτική, διατήρηση των αναμνήσεων για τον εκλιπόντα, επαναπροσδιορισμός του ατόμου στα νέα δεδομένα, αναζήτηση νέου νοήματος μετά το θάνατο, δημιουργία και διατήρηση μιας νέας υποστηρικτικής σχέσης (Wolfert, 2002: 655).

Μετά την απώλεια του αγαπημένου προσώπου, και ιδίως του γονέα, το παιδί νιώθει μοναξιά, πιστεύει ότι το μέλλον του είναι αβέβαιο και -ιδιαίτερα όταν είναι μικρής ηλικίας- φοβάται ότι θα χάσει και τον άλλο γονέα (Holland, 2008: 415). Πολλές φορές, ένα παιδί μπορεί

να αντιμετωπίσει ακόμη και το διαζύγιο των γονιών του ως πένθος, με το σκεπτικό ότι «πενθεί» τον γονέα, με τον οποίο δεν μένει μαζί. Επιπλέον, το παιδί μπορεί να σχηματίσει λανθασμένα την εντύπωση ότι ο γονέας που έχει πεθάνει θα ξαναγυρίσει ή ότι το ίδιο ευθύνεται για την απώλειά του. Παιδιά μικρότερα των 5 ετών και σπανιότερα παιδιά μεταξύ 5-10 ετών είναι πιθανό να μην μπορούν να κατανοήσουν το μέγεθος του γεγονότος, μολονότι τα τελευταία είναι σε θέση να συλλάβουν τις εξωτερικές αιτίες. Επίσης, σύνηθες είναι το να συνεχίζουν να πιστεύουν ότι ο συγγενής που έχει πεθάνει τα βλέπει από εκεί που βρίσκεται. Στην εφηβεία, τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν τις βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές που πρόκειται να επέλθουν, καθώς συνειδητοποιούν τη δική τους θνητότητα (Pettie & Britten, 1995: 357).

Έτσι, το παιδί που χάνει ένα γονέα, αδελφό ή φίλο βιώνει έντονα συναισθήματα, δυσπιστία, σύγχυση, αμηχανία, γιατί αποδομείται η αίσθηση της ασφάλειας, της σταθερότητας και της γονεϊκής παντοδυναμίας. Αρνείται να αποδεχθεί την πραγματικότητα, νιώθει θυμό, μοναξιά, εγκατάλειψη. Συχνά, παρουσιάζει διαταραχές στον ύπνο και στα γεύματά του, νιώθει εν γένει άρρωστο (Pettie & Britten, 1995: 358) και παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συνήθεις αντιδράσεις των παιδιών είναι δυνατόν να έχουν σωματικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις. Ενδέχεται επίσης να εκδηλώνουν ιδιαίτερα έντονα θυμό, να παρουσιάζουν παλινδρομήσεις σε προηγούμενο αναπτυξιακό στάδιο, όπως ενούρηση, τραύλισμα και πιπίλισμα (Holland, 2008: 413). Στην περίοδο της εφηβείας, αυτό μπορεί να εκδηλωθεί με αντικοινωνική ή και παραβατική συμπεριφορά και με απόρριψη ή εκούσια απομάκρυνση από το σχολείο (Holland, 2001: 74).

Οι Silverman και Worden (1993: 205) θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπίσει το παιδί το πένθος είναι η καλή ψυχολογική κατάσταση και η θετική στάση του γονέα που το φροντίζει. Ο Hurd (1999: 22) θεωρεί ότι η καλή σχέση που είχε με τον γονέα που πέθανε, η σχέση με τον γονέα που μένει στη ζωή, η αποτελεσματική επικοινωνία εντός της οικογένειας, το κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης που συντίθεται από το σχολείο, τους φίλους και την ευρύτερη οικογένεια, και φυσικά η δική του επιθυμία να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση, είναι δυνατόν να του παρέχουν σημαντική βοήθεια.

Σχολείο

Μολονότι το θέμα που αντιμετωπίζει το παιδί είναι περισσότερο οικογενειακό, το σχολείο μπορεί να προσφέρει ουσιαστική αρωγή και υποστήριξη στο παιδί και στα μέλη της οικογένειάς του (Reid, 2002: 195· Lowton & Higginson, 2003: 720). Η απουσία συναφούς εκπαίδευσης των δασκάλων προκαλεί άγχος και επιβεβαιώνει την ανάγκη δικής τους μετεκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Βέβαια, χρειάζεται και αξιόπιστη ενημέρωση προς αυτούς ώστε να αποφευχθούν εσφαλμένα συμπεράσματα και παρανοήσεις εκ μέρους του σχολείου για τη συμπεριφορά του παιδιού (Holland, 2008: 413).

Το παιδί όταν επιστρέφει στο σχολείο μετά το θάνατο αγαπημένου προσώπου νιώθει εγκαταλελειμμένο, αμήχανο και αβέβαιο για το αύριο. Γι' αυτό, χρειάζεται ουσιαστική επαφή και μια πιο στενή σχέση του δασκάλου με την οικογένεια. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει τους συμμαθητές του παιδιού με σκοπό να του συμπαρασταθούν (Naierman, 1997:63) και να εισάγει μια σχετική με το θέμα συζήτηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, με αφορμή το θέμα του κύκλου της ζωής που καταλήγει στο θάνατο. Η εφόρμηση θα μπορούσε να δοθεί και από άλλο γνωστικό αντικείμενο, όπως η ιστορία, η λογοτεχνία, η γλώσσα, η γεωγραφία, ή ακόμη μπορεί να συνδεθεί και με το σύνολο της θεματολογίας του αναλυτικού προγράμματος (Jackson & Colwell, 2001: 322).

Έτσι, στα πλαίσια του σχολείου ο δάσκαλος μπορεί να εφαρμόσει διάφορες τεχνικές, όπως χορό, θέατρο, παιχνίδια με κούκλες, ζωγραφική, προκειμένου να κινητοποιήσει το συναίσθημα του παιδιού (Goldman, 2004: 172). Επίσης, είναι δυνατόν να ενθαρρύνει το παιδί να κατασκευάσει ένα κουτί αναμνήσεων ή να γράψει ένα γράμμα στον εκλιπόντα γονέα, στο οποίο θα περιγράφει τα συναισθήματά του. Επίσης, όταν το παιδί νιώσει την ανάγκη, θα μπορούσε ανά πάσα στιγμή να αποχωρήσει από την αίθουσα ή να τηλεφωνήσει στο σπίτι του. Επιπλέον, θα βοηθηθεί αν κατορθώσει να νιώσει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο κάποιου εκπαι-

δευτικού, αν «δεθεί» μαζί του και του «ανοιχθεί» για να μιλήσει πιο ελεύθερα (Holland, 2008: 413). Σαφώς, πιθανές είναι και οι παλινδρομήσεις, ιδίως τις ημέρες που θυμίζουν πιο έντονα την απώλεια, όπως είναι η ημέρα του πρώτου μνημόσυνου, η ημέρα των γενεθλίων, η περίοδος των Χριστουγέννων κ.ά. Όσο επώδυνο και αν είναι κάτι τέτοιο, αυτό που συνιστάται σε ανάλογες περιπτώσεις είναι να δείχνει το παιδί τα συναισθήματά του με σκοπό να μάθει να τα διαχειρίζεται.

Ακόμη, δεν θεωρείται αρνητικό να παρευρεθεί σε πένθιμες τελετές, σε νεκρώσιμες ακολουθίες, να δει -έστω και εξ αποστάσεως- τη σορό κάποιου νεκρού. Το παιδί μπορεί να ενθαρρυνθεί να συγκρίνει αυτή την εμπειρία με άλλες ανάλογες που έχει βιώσει και γενικότερα να μη διστάσει να μιλήσει και να εκφράσει τη γνώμη του είτε μόνο του είτε σε συζήτηση με τον γονέα, διακρίνοντας τη φαντασία από την πραγματικότητα. Αυτές οι συζητήσεις διερμηνεύουν το βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής και συμβάλλουν στην αναδιοργάνωση της οικογένειας (Pettle & Britten, 1995: 396) καθώς τη θέτουν στον πυρήνα του ενδιαφέροντος (Asen & Tomson, 1992: 73). Παρόμοιου χαρακτήρα συζητήσεις κρίνονται σημαντικές και για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον και οι ίδιοι χρειάζονται υποστήριξη, εποπτεία και αναγνώριση της προσπάθειάς τους (Jackson & Colwell, 2001: 322).

Ομάδες υποστήριξης

Οι ομάδες υποστήριξης παιδιών που προσπαθούν να διαχειριστούν το πένθος αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση, αν και προσιδιάζουν προς τις αντίστοιχες των ενηλίκων, εφόσον σε γενικές γραμμές ακολουθούν τις ίδιες τεχνικές: παιχνίδια ρόλων, τέχνη, θεραπευτικές ιστορίες και συζήτηση. Διαφοροποιούνται, ωστόσο, από τις παραδοσιακές ψυχοθεραπευτικές ή τις συμβουλευτικές ομάδες, γιατί οι ομάδες υποστήριξης δεν στοχεύουν στη βελτίωση των ενδοψυχικών ή διαπροσωπικών δυσκολιών, αν και κάτι τέτοιο ενδέχεται να προκύψει (Zambelli & DeRosa, 1992: 486). Αντίθετα, μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όταν μάλιστα ο γονέας που παραμένει στη ζωή, εμπλέκεται στην επίλυση της θλίψης του παιδιού και δημιουργεί ένα κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης (Altschul, 1988: 53) καθιστώντας σαφές στο παιδί ότι ο θάνατος συνιστά ένα αληθινό γεγονός μέσα στη ζωή (Zambelli & DeRosa, 1992: 486).

▪ Εκπαίδευση επί του θέματος του θανάτου

Ο Rutter (1987: 325) υποστήριξε ότι η ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα υποστήριξης και η χρήση μηχανισμών προστασίας το βοηθούν να προστατευθεί από τις αντιξοότητες, να προσαρμοσθεί και να αναπτύξει νέα κοινωνική αντίληψη για την απώλεια. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι:

➤ *Μείωση των επιπτώσεων του κινδύνου:* Ο αρχηγός της ομάδας υποστήριξης χρειάζεται να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν περισσότερο σαφή γλώσσα και ύφος για την περιγραφή συναισθημάτων και αντιδράσεων. Η συζήτηση ελέγχει και αποφορτίζει το γεγονός του θανάτου και τα παιδιά συνειδητοποιούν την καθολικότητα του θανάτου. Επιπλέον, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και την άσκηση σε θέματα τέχνης, μειώνεται αναμφοισβήτητα η ένταση (Leiberman, 1983: 204).

➤ *Αλυσιδωτά αρνητικά γεγονότα:* Για την αποφυγή αλυσιδωτών αντιδράσεων, ο εναπομείνας γονέας ή ο συντονιστής οφείλει να «δουλέψει» το συναίσθημα του παιδιού και να το υποστηρίξει (Rutter, 1987: 325). Ο τελευταίος μπορεί να δημιουργήσει ανάμεσα σε εκείνον και το παιδί μια σταθερή υποστηρικτική σχέση και να περιορίσει τις αντιδράσεις που προκαλούνται από τη σχέση που έχει το παιδί με το γονέα (Beiser, 1988: 67). Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να μετατοπίσει το κέντρο ενδιαφέροντος του παιδιού στη σχέση του με τους συνομηλίκους του με τους οποίους έχει κοινά χαρακτηριστικά και από τους οποίους εισπράττει αμοιβαιότητα, οικειότητα και εμπιστοσύνη.

➤ *Αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα:* Οι ομάδες υποστήριξης μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προέρχονται από την αυτοεκτίμησή του, ενισχύοντάς τη. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητά τους αυξάνονται όταν

νώθουν ικανοποίηση και πλήρωση που μπορεί να προέρχεται από την ολοκλήρωση μιας προσπάθειας ή μιας εργασίας (DeRosa & Palatino, 1991: 105).

➤ *Νέες ευκαιρίες*: Συχνά μια θετική ευκαιρία μπορεί να αποτελέσει το άνοιγμα/την ευκαιρία για περισσότερες. Μια τέτοια προσπάθεια θα βελτιώνει τη γνώση και τη γνωστική τους κατανόηση σχετικά με το θέμα γενικά της απώλειας, θα αποφόρτιζε το περιεχόμενο της και θα το καθιστούσε περισσότερο σαφές, ενώ θα ενθάρρυνε τη διατήρηση της προσπάθειας (Zambelli & DeRosa, 1992: 487).

- **Τεχνικές παρέμβασης**

- **Ενεργητική ακρόαση**

Είναι σημαντικό να δείχνει ο εκπαιδευτικός ότι έχει τη διάθεση να ακούσει το παιδί προσεκτικά, αποφεύγοντας φράσεις όπως «ξέρω πώς αισθάνεσαι». Το παιδί ξέρει ότι δεν μπορεί να το καταλάβει απόλυτα, ωστόσο μπορεί να του δείξει φροντίδα και ενδιαφέρον ότι το ακούει και θέλει να το βοηθήσει. Προτάσεις όπως «είμαι δίπλα σου», «νιώθω την ανάγκη να σε νιώσω και να σε βοηθήσω» όταν συνοδεύονται και από μη λεκτική επικοινωνία μπορούν να βοηθήσουν σε σημαντικό βαθμό. Ακόμη, το παιδί μπορεί να νιώσει περισσότερο άνετα, να εκφράσει αυτά που θέλει ζωγραφίζοντας, σκισάροντας, παίζοντας με μια μπάλα-αντιστρέψ ή με πηλό. Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός ή ο συντονιστής να σεβαστεί ακόμη και τη σιωπή του παιδιού, γιατί και αυτή έχει φανεί ότι το βοηθάει.

- **Ακριβείς πληροφορίες**

Είναι σημαντικό οι ενήλικες να δίνουν ακριβείς πληροφορίες στο παιδί σχετικά με το θάνατο. Σιωπώντας ή αποφεύγοντας εσκεμμένα να του δώσουν μια απάντηση κλονίζουν τη σχέση εμπιστοσύνης και αναχαιτίζουν την επικοινωνία. Ιδιαίτερος δε, στη δύσκολη περίπτωση της αυτοκτονίας, τα εναπομείναντα μέλη χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη.

- **Προσαρμογή των πληροφοριών στην ηλικία και την ανάπτυξη του παιδιού**

Είναι ανάγκη κάθε φορά οι πληροφορίες που παρέχονται σε ένα παιδί να σταχυολογούνται πρώτα και να προσαρμόζονται ανάλογα με την ωριμότητα και το αναπτυξιακό του στάδιο, για να αποφεύγονται εσφαλμένα μηνύματα. Επιπρόσθετα, ο έφηβος μπορεί να δεχθεί υποστήριξη και από τις ομάδες ομηλίκων του (Heath et.al., 2008: 263).

- **Τεχνικές**

Γενικότερα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός ή ο συντονιστής μιας ομάδας υποστήριξης να επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία σε θέματα θρησκευτικών πεποιθήσεων, ιδεολογικών απόψεων, πολιτιστικών αντιλήψεων, στις ανάγκες της οικογένειας και της ιδιαίτερης κοινότητας καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (Lehmann, Jimerson, & Gaasch, 2001: 56). Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αποδώσει ευθύνες και κατηγορίες και να αναπτύξει στο παιδί αισθήματα ενοχής αλλά και να του ασκήσει κριτική. Αυτό που χρειάζεται είναι η δόμηση μιας σχέσης επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό ή το συντονιστή, με τη χρήση ιστοριών, αλληγοριών και μεταφορών μέσα από σύντομες ιστορίες, φωτογραφικού οικογενειακού άλμπουμ και τη σύνταξη γενεογράμματος ώστε να διατηρεί στη μνήμη του παιδιού όλα τα μέλη της οικογένειάς του (Heath et.al., 2008: 264).

- ✓ **Βιβλιοθεραπεία**

Η ανάγνωση βιβλίων κατάλληλων για την ηλικία του κάθε παιδιού βοηθά στην ανάπτυξη συζήτησης και επικοινωνίας (Heath et.al., 2008: 265) γιατί παρέχεται έτσι η δυνατότητα να βιώσουν εμπειρίες «δια αντιπροσώπου», να «σπάσουν» τη μοναξιά τους και να συζητήσουν για το θέμα που τα απασχολεί, καθώς θα βλέπουν ότι και άλλοι συνομήλικοί τους, αληθινοί αλλά και ήρωες βιβλίου, βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις (Zambelli & DeRosa, 1992: 491). Βέβαια, ο εκπαιδευτικός ή ο συντονιστής οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν του το επίπεδο κατανόησης του παιδιού, το οικογενειακό του υπόβαθρο, τα ιδιαίτερα πολιτιστικά και θρησκευτικά του χαρακτηριστικά. Επίσης, είναι προτιμότερο τα βιβλία που θα επιλέγονται να έχουν ξεκάθαρο περιεχόμενο, να εκφράζουν ρεαλιστικά συναισθήματα και να αποφεύγουν να αποδώσουν το πορτρέτο κάποιου προσώπου. Τέλος, προτού επιλεγεί ένα βιβλίο είναι καλό να ζητείται κα η γνώμη των μελών της οικογένειας.

✓ **Τέχνη**

Η χρήση της τέχνης αποτελεί έναν λιγότερο συμβατό τρόπο επικοινωνίας αλλά και το όχημα για να εκφραστούν συναισθήματα και σκέψεις. Η εργασία μέσω τέχνης είναι ουσιαστικά η συμβολική απεικόνιση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων και των αντιδράσεών τους (Klingman, Koenigsfeld, & Markman, 1987:163).

✓ **Παιχνίδια**

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι μοιράζονται τις αναμνήσεις τους, εξομολογούνται καταστάσεις, απελευθερώνονται και λεκτικοποιούν συναισθήματα που σε άλλη περίπτωση θα θεωρούσαν απαγορευμένα. Έτσι, εκλογικεύουν το όλο γεγονός και νομιμοποιούν την καθιέρωση μιας τέτοιας συζήτησης. Σε τέτοια παιχνίδια συχνά χρησιμοποιούν εικόνες, φωτογραφίες, μπαλόνια, ζωγραφιές, καθώς και ιστορίες και αντικείμενα για να τονίσουν την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας αλλά και των παιδιών με τους φίλους τους (Heath et.al., 2008: 265). Έτσι, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν είναι μόνοι τους αλλά και ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται τη βοήθεια και την υποστήριξη των άλλων.

Με τις παραπάνω μεθόδους δημιουργείται μια προστατευτική ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία μπορούν να εκφραστούν και να αναπτυχθούν ερμηνείες για το γεγονός του θανάτου, όπως και μέθοδοι, προκειμένου να διαφοροποιηθεί το κοινωνικό πλαίσιο και να προσαρμοστεί το παιδί στην απώλεια.

Συμπερασματικά

Είναι πρόδηλο ότι το γεγονός του θανάτου αποτελεί ένα ζήτημα που σαφώς προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, προπάντων για το παιδί που δεν είναι σε θέση πολλές φορές να το εκλογικεύσει. Επειδή η διαχείριση των συναισθημάτων του δεν επιτυγχάνεται πάντοτε και στο βαθμό που θα ήταν επιθυμητό, κρίνεται απαραίτητη η εκ των προτέρων προετοιμασία και εκπαίδευση του παιδιού για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το οδυνηρό αυτό γεγονός, με την συμβολή της οποίας θα κατανοήσει ότι ο θάνατος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και συνέχεια της ζωής. Μια τέτοια προσπάθεια θα ήταν πραγματικά ευκαίριο να ευοδωθεί στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν και ομάδες υποστήριξης που μπορούν να αναλάβουν αυτό τον ρόλο, ενθαρρύνοντας και τη συμμετοχή της υπόλοιπης οικογένειας αλλά δουλεύοντας και σε προγράμματα προσαρμοσμένα για παιδιά, κατάλληλα πάντοτε με το βαθμό ανάπτυξης και ωρίμανσής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Altschul, S. (1988). *Childhood bereavement and its aftermath*. Madison, Connecticut: International Universities Press.
- Asen, K.E., & Tomson, P. (1992). *Family solutions in family practice*. Lancaster: Quay Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beiser, H. (1988). Support systems. In S. Altschul, (Ed.), *Childhood bereavement and its aftermath* (pp. 65-74). Madison, Connecticut: International Universities Press.
- DeRosa, A.P., & Palatino, F. (1991). Effect of familiar proctor on fifth and sixth grade students' anxiety. *Psychological Reports*, 68, 103-113.
- Golding, C. (1991). *Bereavement*. Ramsbury: Crowood.
- Goldman, L. (2004). Counselling with children in contemporary society. *Journal of Mental Health Counselling*, 26(2), 168-187.
- Heath, M.A., Leavy, D., Hansen, K., Ryan, K., Lawrence, L., & Sonntag, A.G. (2008). Copying with grief: Guidelines and resources for assisting children. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 259-269.
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London: Jessica Kingsley.

- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 411-424.
- Hurd, R. (1999). Adults view their childhood experiences. *Death Studies*, 23(1), 17-41.
- Jackson, M., & Colwell, J. (2001). Talking to children about death. *Mortality: Promoting the interdisciplinary study of death and dying*, 6(3), 321-325.
- Kastenbaum, R. (1998). Death, society, and human experience. *Psychological Reports*, 46, 996-998.
- Kim, M. (2001). *Korean kindergarten teachers' attitudes toward death and death education for young children*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Klingman, A., Koenigsfeld, E., & Markman, D. (1987). Art activity with children following disaster: A preventive-oriented crisis intervention modality. *The Arts in Psychotherapy*, 14, 153-166.
- Lee, J.O., Lee, J., & Moon, S.S. (2009). Exploring children's understanding of death concepts. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 251-264.
- Lehmann, L., Jimerson, S.R., & Gaasch, A. (2001). *Mourning child grief support group curriculum: Early childhood edition: Kindergarten-grade 2*. New York: Brunner-Routledge.
- Leiberman, M. (1983). Comparative analyses of change mechanisms in groups. In R. Dies & K. MacKenzie (Eds.), *Monograph 1: Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 191-208). Madison, CT: International Universities Press.
- Lowton, K., & Higginson, I. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27, 717-741.
- Naierman, N. (1997). Reaching out to grieving children. *Educational Leadership*, 55(2), 62-65.
- Pettle, S.A., & Britten, C.M. (1995). Talking with children about death and dying. *Child Guidance Centre*, 21(6), 395-404.
- Reid, J. (2002). School management and eco-systemic support for bereaved children and their teachers. *International Journal of Children's Spirituality*, 7(2), 193-207.
- Richardson, F.J. (1993). *Death education: A comparative study of two programs for mothers of young children*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Schoen, A., Burgoyne, M., & Schoen, S. (2004). Are the developmental needs of children in America adequately addressed in the grieving process? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 143-150.
- Seibert, D., & Drolet, J.C. (1993). Death themes in literature for children ages 3-8. *Journal of School Health*, 63(2), 86-91.
- Silverman, P., & Worden, J.W. (1993). Children's reactions to the death of a parent. In M.S. Stroebe, W. Stroebe & R.O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement theory, research and intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfert, A.D. (2002). Children's grief. In S.E. Brock, P.J. Lazarus, & S.R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 653-671). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zambelli, G., & DeRosa, A. (1992). Bereavement support groups for school-age children: Theory, intervention, and case example. *American Orthopsychiatric Association*, 62(4), 484-493.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά σχετικά με το θάνατο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντεπεξέρχονται στη θλίψη που προκαλείται από ένα τέτοιο γεγονός. Ακόμη, δίδεται έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης ομάδων υποστήριξης που θα βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να αντιμετω-

πίσουν το πένθος και να εξέλθουν ισχυροποιημένα από αυτήν τη δοκιμασία. Τέλος, προβάλλεται και η αναγκαιότητα εξοικείωσης και εκπαίδευσης των ανθρώπων με την ιδέα και το γεγονός του θανάτου από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους, διαδικασία η οποία θα μπορούσε να συντελείται εντός των πλαισίων του σχολείου καθώς εκεί το παιδί βρίσκεται για πολλές ώρες κάθε μέρα αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές του και διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά του.

Λέξεις-κλειδιά: πένθος, θλίψη, θάνατος, αντιλήψεις

ABSTRACT

The aim of this chapter is to present children's perceptions about death and ways of coping with grief. Moreover, the need for support groups for helping children manage their emotions and cope with grief is emphasised. Finally, the need for raising awareness early on with the idea of death is underlined. This can be implemented within the school, where children spend many hours of their day, interacting with peers and developing his behavior.

Keywords: bereavement, grief, death, perceptions

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Διεύθυνση: Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
Τηλ.: 210-3688 380, Fax: 210-3688 381, e-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

Ανδρονίκη Γάκη, Φιλόλογος - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, M.Sc
Διεύθυνση: Ιπποκράτους 98-100, Νεάπολη - 114 72, Αθήνα, Τηλ.: 210-3618732,
e-mail: andagaki@gmail.com

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΕΡΡΟΣ

Όταν κάποιος από τη μικρή του ηλικία μαθαίνει να αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος στο πλαίσιο μιας ανθρωποκεντρικής θεωρίας, ξεκινά να ερμηνεύει τα πάντα με βάση την επίδρασή τους στον ίδιο. Το μέτρο της αξίας των όντων δεν είναι τίποτα άλλο παρά η υποκειμενική θεώρηση του κόσμου και των πραγμάτων. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο και υπό ορισμένες συνθήκες, μια ανθρωποκεντρική προοπτική μπορεί να βοηθήσει θετικά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Plum, 2012). Ωστόσο όταν αυτές οι συνθήκες δεν είναι οι κατάλληλες, οδηγούμαστε στο αντίθετο αποτέλεσμα. Ας δούμε μερικές απλές καθημερινές απόψεις που λίγο πολύ όλοι τις ακούμε γύρω μας: «Τα λουλούδια είναι καλό να υπάρχουν γύρω μας καθώς διακοσμούν όμορφα τους κήπους μας και μυρίζουν ωραία». «Τα κοτόπουλα είναι αναγκαίο να τρέφονται υγιεινά και να βόσκουν ελεύθερα καθώς έτσι το κρέας τους γίνεται περισσότερο θρεπτικό». «Τα δάση δεν πρέπει να καίγονται επειδή το χειμώνα δεν συκρατούνται τα νερά και πλημμυρίζουν τα σπίτια μας».

Μέσα από αυτές τις απόψεις γίνεται ανάγλυφα αντιληπτό ότι εκ των πραγμάτων δεν αναγνωρίζεται καμία εγγενής αξία στη φύση πέραν της χρηστικής της αξίας στον υπέρτατο αξιολογητή της, τον άνθρωπο. Δηλαδή το λουλούδι, το κοτόπουλο, το δάσος, δεν φέρουν μέσα τους καμία αξία, δεν διατηρούν κανένα δικαίωμα ύπαρξης πέραν της επίδρασής (θετικής ή αρνητικής) τους στον άνθρωπο και την κοινωνία του. Το λουλούδι πρέπει να υπάρχει επειδή μας αρέσει και μυρίζει όμορφα, το δάσος πρέπει να υπάρχει για να μας προφυλάξει από τις φυσικές καταστροφές και το κοτόπουλο πρέπει να το προσέχουμε γιατί διαφορετικά δεν θα μας είναι νόστιμο και θρεπτικό. Ο έκδηλος αυτός ανθρωποκεντρισμός ήταν κάτι απαραίτητο καθώς κάποιος μελετά την ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού και των επιστημών. Οι φιλόσοφοι κάποτε θεώρησαν πως τα όντα αξίζουν διότι την αξία τους αυτή την αποκομίζουν απευθείας από την θεϊκή βούληση. Η άποψη του Παρμενίδη για παράδειγμα ότι το Ον είναι Εν, αδιαίρετο, αμετάβλητο και συνεχές (Παρμενίδης, Περί Φύσεως) αποδεικνύει ότι εξ αρχής οι φιλόσοφοι έτειναν προς την «ιερή ενότητα» της φύσης, χωρίς βεβαίως να φτάνουν στο ακριβές σημείο της «θεοποίησής της», όπως ο Baruch Spinoza ο οποίος και θα την επεκτείνει μέχρι τη διάσταση του Πανθεϊσμού -τα πάντα είναι αναδιπλώσεις του ενός και μοναδικού όντος, του Θεού- (Spinoza, 1677). Αυτή η αντίληψη δεν περιορίζεται στα έμβια όντα, αλλά σε κάθε τι υπαρκτό.

Στην προσωκρατική Ελλάδα ο εισηγητής της Ιωνικής σχολής των κοσμολόγων φιλοσόφων Θαλής ισχυρίστηκε ότι η ψυχή εγείρει την κίνηση και εφόσον ο μαγνήτης λίθος κινεί τον σίδηρον, τότε και ο μαγνήτης διαθέτει ψυχή (Αριστοτέλους, Περί ψυχής 405α). Κατά την εποχή των Διαφωτιστών ο Rene Descartes διατυπώνει με λίγα λόγια πως οι μηχανές οντολογικά μπορούν να αποτελέσουν ισοδύναμα των ζώων (Descartes, 1637). Αργότερα ο La Mettrie κάνει παραλληλισμούς του σώματος αλλά και ορισμένων χαρακτηριστικών του ανθρώπου με τις μηχανές. Μάλιστα ο ίδιος εκδίδει έργο με τίτλο «Άνθρωπος, μια μηχανή» χαρακτηρίζοντας ουσιαστικά τον άνθρωπο ως μια «πεφωτισμένη μηχανή» (La Mettrie, 1747). Άνθρωποι, ζώα και μηχανές συνεπώς αποτέλεσαν στον φιλοσοφικό συλλογισμό σχετιζόμενα και αλληλεξαρτώμενα μέρη ενός ενιαίου και αδιάσπαστου συνόλου, το οποίο φτάνει να αποκτήσει τις διαστάσεις μιας μεταφυσικής οντότητας: Μέσα στο Ον όλα έχουν την αξία τους επειδή ακριβώς αυτή η αξία τους αποδίδεται είτε από τον στοχαστή, από τον άνθρωπο είτε από μια αφηρημένη μεταφυσική αρχή. Η κάθε μονάδα δεν αντιμετωπίζεται ανεξάρτητα, ως

έχουσα ιδιαίτερη αξιολογική σημασία. Η αξία που αποδίδεται στο κάθε ον, στο κάθε πράγμα, είναι η αξία του συστήματος στο οποίο αυτά τα όντα και τα πράγματα ανήκουν. Για να το προεκτείνουμε περισσότερο: οι αξίες των όντων και των πραγμάτων είναι η αξία του συστήματος το οποίο εμείς ως στοχαστές, αξιολογητές, άνθρωποι θεωρούμε ότι υφίσταται. Κανένα άλλο ον στη φύση δεν έχει βρεθεί έξω από αυτή κάνοντάς την αντικείμενο προς παρατήρηση και αξιολόγηση.

Κανένα άλλο ον δεν αισθάνεται το «βάρος» κάποιου συστήματος. Τα όντα της φύσης ένα πράγμα πράττουν: υπάρχουν και λειτουργούν σύμφωνα με τις φυσικές τους κλίσεις και δυνατότητες. Δεν αξιολογούν, δεν δημιουργούν ηθική, δεν αισθάνονται ότι έχουν δημιουργηθεί για να επιτελέσουν κάποιον κοινό σκοπό. Το αυτονόητο πίσω από αυτόν τον προβληματισμό θα ήταν εμείς ως άνθρωποι να θεωρήσουμε ότι όλα τα όντα διατηρούν μια αξία ύπαρξης επειδή ακριβώς τα ίδια τα όντα είναι αξία να υπάρχουν. Το λουλούδι δεν πρέπει να κοπεί για να μπει στο βάζο επειδή απλώς αξίζει να ζήσει. Τα κοτόπουλα πρέπει να διατρέφονται σωστά και να ζουν ελεύθερα στη φύση γιατί τα ίδια διατηρούν τέτοιο δικαίωμα. Το δάσος δεν πρέπει να καταστραφεί διότι το ίδιο οντολογικά και αξιολογικά είναι σημαντικό, χωρίς να μπαίνει στη διαδικασία σύγκρισης με οτιδήποτε άλλο υπαρκτό από κάποιον αυθαίρετο αξιολογητή.

Ο προβληματισμός περί της ουσίας και της αξίας του κάθε όντος, είτε πρόκειται για άνθρωπο, είτε για ζώο, είτε για κάποιο αντικείμενο είναι ο θεμέλιος λίθος για οποιαδήποτε περαιτέρω διερεύνηση των ιδιοτήτων του. Πέρα από αυτό: ο προβληματισμός περί της ουσίας των όντων διαμορφώνει και την ηθική του ανθρώπου, ανθρωποκεντρική ή μη. Ο άνθρωπος διαπαιδαγωγείται και μαθαίνει να αποδίδει αξία στα όντα και στα πράγματα και να καθορίζει την έμπρακτη στάση του απέναντί τους. Αν το παιδί μάθει πως ο κόσμος και τα όντα εξαρτώνται από τη δική του αξιολόγηση, οδηγείται αυτοδικαίως στο συμπέρασμα πως τα πάντα γύρω του έχουν φτιαχτεί να τον υπηρετούν. Ο ανθρωποκεντρισμός φτάνει να είναι ο προθάλαμος καταστροφής της φύσης και των φυσικών μας καταβολών, της ολοκληρωτικής μας αποξένωσης από τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Να είναι κανείς ανθρωποκεντρικός ή όχι; Ο ρόλος του Εμπειρισμού και της Λογοκρατίας και ο τρίτος μετανεωτερικός δρόμος.

Το αν είναι ή όχι ο άνθρωπος κέντρο του κόσμου, δεν αποτελεί τόσο επιστημονικό ερώτημα, όσο ηθικό. Επομένως ας το διατυπώσουμε σωστά: «Πρέπει ο άνθρωπος να θεωρείται το κέντρο του σύμπαντος;». Η απάντηση είναι κάπου ανάμεσα στο ναι και στο όχι. Για την ακρίβεια, είναι πως άλλοτε πρέπει να θεωρείται το κέντρο του σύμπαντος και άλλοτε αυτό αποδεικνύεται καταστροφικό. Η ανθρωποκεντρική αντίληψη (η κοσμοθεωρία του ανθρωποκεντρισμού), σε αρκετές περιστάσεις της παγκόσμιας ιστορίας αποδείχτηκε ωφέλιμη για την κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη και την αποδέσμευση του ανθρώπου από δόγματα που τον κρατούσαν δέσμιο στο σκοτάδι της προκατάληψης. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η Αναγέννηση (Witt, 2012) και ο Διαφωτισμός δια μέσου των οποίων το ανθρώπινο πνεύμα ξέφυγε από τις μεσαιωνικές δοξασίες: ο άνθρωπος ξεπέρασε τη δοξασία μέσω της αναγνώρισης της ίδιας του της αξίας. Ποτέ πλέον κάτι δεν θα ήταν πιστευτό αν δεν τεκμηρίωνε την εγκυρότητά του με την ανθρώπινη λογική ικανότητα. Δεν είναι πλέον ο Θεός που επιβάλλει τις ηθικές αρχές και τις αξίες στα όντα και στα πράγματα. Ο ανθρωπισμός εν πολλοίς στην πορεία διαμορφώθηκε σε έννοια συνώνυμη της αθεΐας (Zimmermann, 2012, p.36). «Πέθανε ο Θεός» θα μας πει ο Νίτσε (1882) εννοώντας ότι ο ίδιος ο άνθρωπος οφείλει να μπει στη θέση του. Από τη στιγμή άλλωστε που διέπραξε ένα τέτοιο «έγκλημα», η στοιχειώδης ηθική προστάζει στον άνθρωπο να αναλάβει τις ευθύνες του αξιολογητή και διαμορφωτή της φύσεως. Στην ουσία αυτό σημαίνει μια μετάβαση από τη μεταφυσική του μεσαίωνα, στη λογοκρατία και τον ιδεαλισμό της νεωτερικής εποχής, του μοντερνισμού.

Ο ανθρωποκεντρισμός επί της ουσίας στάθηκε εν προκειμένω το πιο χρήσιμο εργαλείο των στοχαστών ώστε να αποτινάξουν από πάνω τους τις υπερφυσικές και μεταφυσικές προκαταλήψεις των θεολογικών δογμάτων που διαφέντευαν την ιστορική εξέλιξη του πνεύματος και των επιστημών μέχρι τότε. Αυτό φαινομενικά δείχνει παράξενο καθώς και η θρησκεία είχε φτιαχτεί για να τονίσει τον εγωισμό του ανθρώπου σε σχέση με τα υπόλοιπα όντα: ο άν-

θρῶπος είναι ο εκλεκτός του θεού και τα υπόλοιπα όντα αποτελούν το ανθρώπινο σκηνικό μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η ζωή του. Ωστόσο δεν αποδεικνύεται παράδοξο εφόσον σκεφτεί κανείς ότι η έλευση του ανθρωποκεντρισμού στην ουσία σήμανε την αλλαγή «εξουσίας» σε οντολογικό και ηθικό επίπεδο και όχι την αλλαγή του εξουσιαζόμενου αντικειμένου. Πριν τον ανθρωποκεντρισμό, ο άνθρωπος εξουσιάζεται από τη θεία βούληση η οποία είναι η κατεξοχήν αρμόδια να θέσει απαράβατες ηθικές και αξιολογικές αρχές. Οι αρχές αυτές σαφώς και δεν υποβάθμισαν τον άνθρωπο σε σχέση με τα υπόλοιπα όντα της φύσεως. Πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό άλλωστε αφού και η θεϊκή βούληση ήταν δημιουργήμα της ανθρώπινης ικανότητας στοχασμού (Kakkori et al, 2012).

Η θεμελιώδης αλλαγή ήταν ότι οι ηθικές αυτές αρχές πλέον δεν πηγάζουν από κάτι υπερφυσικό ή μεταφυσικό, τη θεϊκή δηλαδή βούληση, αλλά από κάτι απτό, τον ίδιο τον άνθρωπο. Η έλευση του ανθρωποκεντρισμού επί της ουσίας ήταν μια αλλαγή «εξουσίας», μια ανάληψη ευθύνης και μια επίδειξη ωριμότητας του ανθρώπου η οποία είχε να εμφανιστεί αρκετούς αιώνες στη διάρκεια του ανθρώπινου πολιτισμού. Γι αυτό και ο Καντ σε μια δημοσίευσή του το 1784 (Berlinische Monatsschrift) υποστήριξε πως ο Διαφωτισμός ήταν η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του για την οποία αποκλειστικά υπεύθυνος ήταν ο ίδιος. Η Μεσαίωνας με τις θρησκευτικές προκαταλήψεις και τα άκριτα δόγματα ήταν μια περίοδος γνωσιολογικής ανωριμότητας την οποία ο άνθρωπος έπρεπε να υπερβεί. Η λογική του στάθηκε ως το καλύτερο εργαλείο αυτής της υπέρβασης. Η υπέρβαση αυτή είναι γνωστή και ως έλευση της Νεωτερικότητας, η αλλιώς, έλευση της εποχής του Μοντερνισμού. Η εποχή αυτή, από τη στιγμή που φέρνει τον άνθρωπο ενώπιον των ευθυνών του, απαιτεί και την εύρεση τρόπων απόκτησης της έγκυρης γνώσης. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος (και όχι ο Θεός) θα είναι ο υπέρτατος αξιολογητής της φύσης, οφείλει πρώτα να κατανοήσει τη φύση μέσα από δικούς του τρόπους, να την περάσει μέσα από τη ζωή (εμπειρία) και τη σκέψη (λογική) του. Εδώ κατανοούμε τη σημασία των δύο ρευμάτων της γνωσιολογίας: Του Εμπειρισμού και της Λογοκρατίας.

Ο Εμπειρισμός (εμπειριοκρατία) υποστηρίζει ότι η εγκυρότητα της γνώσης εξαρτάται κατά κόρον από την αντίληψη δια μέσου των αισθήσεων. Οι πρώτοι (οι «Φυσικοί») φιλόσοφοι της Ιωνίας σαφώς και οδηγήθηκαν στην αντίληψη και ανάλυση του κόσμου κυρίως δια μέσου των αισθήσεων. Οι αισθήσεις είναι τα αρχέγονα γνωστικά όργανα του ανθρώπου και συνεπώς η πρώτη γνώση που αποκομίζει εκπορεύεται από αυτά. Πολλοί όμως υποστηρίζουν ότι πρώτος συστηματικός υπέρμαχος της εμπειριοκρατίας είναι ο Αριστοτέλης. Στα έργα του που τιτλοφορήθηκαν «Φυσικά» και «Μετά τα Φυσικά» περιγράφει τον εμπειρικό κόσμο βασισμένος στην ίδια τη φύση των πραγμάτων, τα οποία ανεξαιρέτως αποτελούνται από Ύλη και Μορφή. Η Ύλη αποτελεί τη βασική ουσία των όντων, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή δυναμική κατάσταση και εξέλιξη. Η Μορφή αποτελεί τη δομή της Ύλης στην οποία και αποδίδει οντολογική υπόσταση. Μέσα σε όλα τα όντα υπάρχει μια δυναμική εξέλιξης. Η δυναμική αυτή καθορίζει ολόκληρη την πορεία της φύσης: ο καρπός έχει τη δυναμική εξέλιξης σε ένα μεγάλο φυτό, σε ένα δένδρο. Μια πέτρα έχει τη δυναμική εξέλιξης σε ανθρώπινη κατοικία.

Το απώτατο σημείο εξέλιξης των όντων είναι το τέλος τους, δηλαδή ο σκοπός τους, η στιγμή κατά την οποία εκπληρώνεται ο απώτερος στόχος της ύπαρξής τους. Υπό αυτή την οπτική, χαρακτηρίζουμε τη φιλοσοφία του Αριστοτέλη ως τελολογική. Καθετί υπαρκτό εμπεριέχει το σκοπό, το τέλος του, σαν σπόρος μέσα σε ένα φυτό και αναμένει τη στιγμή κατά την οποία θα τελειωθεί, θα εκπληρώσει τον σκοπό του αυτό. Η αριστοτελική αυτή κατάσταση των όντων του εμπειρικού κόσμου ονομάστηκε «Εντελέχεια» (Εν-Τέλος-Έχω). Ο εμπειρισμός ως καίριο εργαλείο του ανθρωποκεντρισμού κάνει την εμφάνισή του σε πολλές έρευνες (Marchant et al, 2012), αφήνοντας να εννοηθεί ότι πρόκειται για έννοιες αδιάσπαστες.

Η Λογοκρατία είναι η φιλοσοφική τάση απόκτησης και επαλήθευσης της γνώσης δια μέσου της ανθρώπινης ικανότητας στοχασμού, της ανθρώπινης λογικής. Αρκετές φορές αντί του όρου της «Λογοκρατίας» συναντάμε τον όρο «Ιδεαλισμός». Ωστόσο ο «Ιδεαλισμός» σαν όρος έχει πολλάκις διαστρεβλωθεί και παρερμηνευθεί (όπως άλλωστε έχει συμβεί με πάμπολλους όρους στην ιστορία της φιλοσοφικής διανόησης) με αποτέλεσμα η χρήση του να καθίσταται περίπλοκη. Ένας λογοκράτης, ιδεαλιστής φιλόσοφος, δεν αρκείται σε αυτό που οι αισθήσεις του αποκομίζουν από τη φύση και τον περιβάλλοντα κόσμο. Οι αισθήσεις αρκετές φορές (η ακόμη και όλες τις φορές σύμφωνα με αρκετούς λογοκράτες φιλοσόφους) είναι α-

πατηλές και οδηγούν τον άνθρωπο σε εντελώς εσφαλμένη γνωσιολογική κατεύθυνση: Αν βουτήξουμε ένα μολύβι σε ένα ποτήρι νερό, η όρασή μας θα το παραμορφώσει εξαιτίας της διάθλασης του φωτός, ενός φυσικού φαινομένου εκτροπής της διεύθυνσης των φωτεινών ακτινών. Τα μάτια μας τότε θα μας κατευθύνουν στο συμπέρασμα ότι το μολύβι είναι σπασμένο, βρίσκεται σε αμβλεία γωνία. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γνώση που αποκομίζουμε από την αίσθηση της όρασης είναι απατηλή και χρειάζεται η λογική μας ικανότητα ώστε να μας οδηγήσει στην έγκυρη γνώση.

Ο φιλόσοφος που μας κληροδότησε τη συστηματική ιδεαλιστική φιλοσοφία είναι ο Πλάτων. Μέσα από αρκετά έργα του (βλ. Φαίδων, Πολιτεία, Συμπόσιο κ.α.) μας λέει ότι ο κόσμος που βλέπουμε γύρω μας δεν είναι τίποτα άλλο από σκιές, από είδωλα εννοιών και απομένει στον άνθρωπο να ανατρέξει με τη νόησή του στην αρχέγονη ουσία των πραγμάτων (Κόσμος των Ιδεών). Η πλατωνική αυτή θεωρία «των Ιδεών» είναι το πρώτο συστηματικό και χαρακτηριστικό δείγμα γνωσιολογικού ιδεαλισμού στην ιστορία της φιλοσοφικής διάνοησης. Οι ύστερες θετικές επιστήμες και κυρίως τα μαθηματικά, βρήκαν ένα αρκετά γόνιμο έδαφος αναζήτησης της γνώσης πέρα από τα ενδεχόμενα εμπόδια που θα μας έθεταν οι αντιλήψεις μας δια μέσου των αισθήσεων. Το «Σκέφτομαι άρα υπάρχω» (“cogito ergo sum”) του Descartes σηματοδοτεί πως η ανθρώπινη ύπαρξη δεν υφίσταται χωρίς τη λογική ικανότητα του ανθρώπου. Ο κόσμος από μόνος του παράγει γνωσιολογικές παγίδες οι οποίες αχρηστεύουν οποιοδήποτε είδος γνώσης προσπαθεί να αποκομιστεί από τις αισθήσεις μας.

Λογοκρατία και εμπειρισμός άλλοτε συγκρούονται και άλλοτε συνεργάζονται με σκοπό την εύρεση και επαλήθευση της γνώσης. Και οι δύο κατευθύνσεις του στοχασμού όμως συγκλίνουν σε έναν κοινό παρονομαστή: η γνώση του κόσμου είναι έγκυρη μόνο δια μέσου του υποκειμένου. Το υποκείμενο είναι εκείνο που θα ερμηνεύσει τον κόσμο είτε μέσω της εμπειρίας του, είτε μέσω της λογικής του ικανότητας. Ο έκδηλος αυτός ανθρωποκεντρισμός όμως δεν πρόκειται να αποτελέσει το νέο μεγάλο κατεστημένο δόγμα της φιλοσοφίας και των επιστημών. Με το πέρασμα του χρόνου, η υπερβολική εμπιστοσύνη στις ανθρώπινες δυνάμεις και δυνατότητες, οδήγησε σε ολισθηρές ατραπούς και σε κοινώς αναγνωρισμένες καταστροφές (Haldane, 2012). Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι παγκόσμιοι πόλεμοι οι οποίοι εκπορεύτηκαν από τη θέληση των ανθρώπων να αποκτήσουν τη μεγαλύτερη δυνατή οικονομική και κοινωνική εξουσία μέσω της ισχυρής τους θέσης σε βιομηχανικό και τεχνολογικό επίπεδο (Nooteboom, 2012). Αυτό τουλάχιστον υποστήριξαν οι απολογητές της μετανεωτερικότητας (μεταμοντερνισμού) λέγοντας ότι η λογική και η εμπειρία του ανθρώπου δεν είναι σε θέση να θεμελιώσουν πανεπίσκοπους νόμους και ότι ο άνθρωπος όχι μόνο δεν είναι το κέντρο του σύμπαντος, αλλά ένας μικρός κρίκος ενός αχανούς οικοσυστήματος, το οποίο στην τελική δεν ενδιαφέρεται και ιδιαίτερα για τη διατήρηση και εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Οι παγκόσμιοι πόλεμοι στάθηκαν άλλωστε αφορμή για την μετεξέλιξη της παραδοσιακής φιλοσοφικής σκέψης ακόμη και σε επιφανείς στοχαστές (Thornhill, 2012). Επομένως η αληθής γνώση βρίσκεται κάπου αλλού, σε έναν τρίτο δρόμο. Αυτός ο δρόμος της μετανεωτερικότητας είναι στενά συνυφασμένος με τη φιλοσοφική (και ψυχολογική) κατεύθυνση της Φαινομενολογίας. Η Φαινομενολογία και η μετανεωτερική αντίληψη των πραγμάτων μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ως το επόμενο εξελικτικό στάδιο της παιδαγωγικής διαχείρισης των ανθρώπων.

Φαινομενολογία και Παιδαγωγική της μετανεωτερικότητας.

Από τα μέσα προς τα τέλη του 19ου αιώνα κάνει την εμφάνισή της στην Ευρώπη η σχολή του Brentano. Ο εισηγητής της, ο Franz Brentano, ασχολήθηκε εντόνως με την ανάπτυξη της θεωρίας της προθετικότητας της συνειδήσεως (Brentano, 1874), φιλοσοφικό θέμα με σαφείς ψυχολογικές προεκτάσεις. Προθετικότητα της συνειδήσεως σημαίνει ότι κάθε φαινόμενο της εσωτερικότητας του ανθρώπου αναφέρεται οπωσδήποτε σε κάποιο περιεχόμενο, κατευθύνεται οπωσδήποτε προς ένα αντικείμενο. Επομένως η ανθρώπινη συνείδηση πάντοτε εμπεριέχει κάποια πρόθεση, κάποια κατεύθυνση προς ένα αντικείμενο. Δε νοείται οποιαδήποτε ψυχική εκδήλωση του ανθρώπου χωρίς κάποια αναφορά σε ένα αντικείμενο. Κάθε αγάπη, κάθε μίσος, κάθε πίστη, έχουν τα ανάλογα αντικείμενα αγάπης, μίσους και πίστης στα οποία αναγκαστικά αναφέρονται, στα οποία αναπόδραστα κατευθύνονται. Αυτός είναι και ο θεμελιώ-

δης διαχωρισμός μεταξύ ψυχικών και φυσικών φαινομένων: Κάθε εκδήλωση της εσωτερικότητας του ανθρώπου, κάθε ψυχικό φαινόμενο έχει ένα περιεχόμενο, μια κατεύθυνση, μια πρόθεση. Τα φυσικά φαινόμενα στερούνται αυτής της προθέσεως. Ο Brentano προς ανάπτυξη των θεωριών του είχε αντλήσει χρήσιμα στοιχεία από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και συγκεκριμένα από τον Αριστοτέλη και τις οντολογικές του θεωρίες, τις οποίες είχε εκτεταμένα μελετήσει.

Αυτή η θεωρία της προθετικότητας της συνειδήσεως επηρεάζει άμεσα τον μαθητή του Brentano, Edmund Husserl, ο οποίος, εκτός από πολυσχιδής μαθηματικός, θεωρείται και ως ο εισηγητής της φιλοσοφίας της Φαινομενολογίας. Μάλιστα επεκτείνοντας τη θεωρία του δασκάλου του θα ονοματίσει την εμπρόθετη συνείδηση του ανθρώπου ως Νοήση και τα αντικείμενα (φαινόμενα) στα οποία κατευθύνεται αυτή η συνείδηση ως Νοήματα (Husserl, 1901 & 1913). Αυτή η κατεύθυνση προς τα Νοήματα, προς τα πράγματα του κόσμου δηλαδή, ονομάζεται από τον Husserl ως ενόραση των ουσιών. Υποκείμενο (ο άνθρωπος που παρατηρεί) και αντικείμενο (το πράγμα στον κόσμο) έχουν άρρηκτη σχέση μεταξύ τους, χωρίς όμως να συγχωνεύεται το ένα στο άλλο. Πάνω σε αυτό το σημείο, ο J.P. Sartre θα παρατηρήσει εύστοχα ότι τα πράγματα δε μπορούν να διαλυθούν μέσα στη συνείδηση (Sartre, 1939). Για παράδειγμα ένα δέντρο δε μπορεί να χωθεί μέσα στη συνείδηση των ανθρώπων γιατί δεν είναι της ίδιας φύσης με αυτήν. Η συνείδηση είναι πάντοτε η συνείδηση κάποιου πράγματος. Αν για παράδειγμα αγαπούμε και νοιαζόμαστε για την ύπαρξη ενός ζώου, ενός φυτού, το πράττουμε γιατί το ίδιο το ζώο και το ίδιο το φυτό είναι αξιαγάπητα, διατηρώντας μια εγγενή αξία.

Η πραγματικότητα αναδύεται τη στιγμή της συνάντησης υποκειμένου και αντικειμένου, παρατηρητή και κόσμου. «Καταλαβαίνω» σημαίνει ότι αναπτύσσω μια προβολή της σκέψης μου πάνω στα πράγματα και όχι βάζω τα πράγματα και τα αλέθω στην σκέψη μου, όπως επιτάσσει ο ανθρωποκεντισμός. Για να γνωρίσουμε κάτι δεν πρέπει να το γευτούμε. Αρκεί να αφήσουμε την έννοιά του να αναδυθεί ώστε να το συλλάβει άμεσα η συνείδησή μας. Ο Husserl και η φαινομενολογική σχολή αποδέχεται το γεγονός ότι είμαστε σκεπτόμενα όντα και ότι η σκέψη και μόνο είναι μια πραγματικότητα. Άλλωστε πιο πριν ο Καρτέσιος στους Μεταφυσικούς στοχασμούς του (Descartes, 1641) είχε διατυπώσει ότι το μόνο πράγμα για το οποίο είναι σίγουρος είναι ότι σκέπτεται. Η σκέψη όμως αυτή σύμφωνα με τους φαινομενολόγους δεν είναι αρκετή για να μας οδηγήσει στην ουσία των πραγμάτων. Η σκέψη πρέπει να βγει από εμάς και να συναντηθεί με τον κόσμο και τα πράγματα που τον απαρτίζουν.

Λαμβάνοντας υπόψη την ιστορία της ανθρώπινης διανόησης μέχρι και τις μέρες μας, ο ανθρωποκεντισμός μπορεί να αποβεί τόσο ωφέλιμος όσο και καταστροφικός, ειδικά όταν κάνουμε λόγο για το εκπαιδευτικό δρώμενο. Ωφέλιμος (Ellis, 2012) στο βαθμό που ο άνθρωπος αναλαμβάνει τις ευθύνες του ενώπιον των γνωστικών του δυνατοτήτων (λογική) αλλά και ενώπιον του κόσμου που τον περιβάλλει (εμπειρία), υπερβαίνοντας την ανωριμότητα της μετάθεσης ευθυνών σε κάποια αόρατη μεταφυσική αρχή. Ωφέλιμος τη στιγμή που όλα τα παιδιά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζονται δίκαια και ισότιμα, χωρίς μεταφυσικά και θεολογικά προαπαιτούμενα και προκαταλήψεις (Norman, 2012). Αντιθέτως, ο ανθρωποκεντισμός θεωρείται καταστροφικός όταν ο άνθρωπος από υπεύθυνος μετεξελίσσεται σε δυνάστη της φύσεως και των όντων, όταν ο ίδιος θεωρεί πως τα πάντα γύρω του έχουν τόση αξία όση ο ίδιος θέλει να τους αποδώσει.

Καθήκον της παιδαγωγικής επιστήμης πλέον είναι να καθιερώσει την αντίληψη ότι το παιδί πρέπει να μεγαλώσει ικανό στο να αξιοποιεί τα εμπειρικά δεδομένα αλλά και τη λογική του. Έτσι μόνο θα διαπαιδαγωγηθεί ώριμα και συνετά, χωρίς να μεταθέτει τις ευθύνες των πράξεων ή παραλείψεων του σε αυθαίρετες οντολογικές αρχές. Από την άλλη, τόσο το σχολείο, όσο και η οικογένεια και οι υπόλοιποι φορείς διαπαιδαγώγησης, δεν είναι δόκιμο να κατευθύνονται στην καλλιέργεια του εγωισμού και της υπέρμετρης εμπιστοσύνης στην ικανότητα του ανθρώπου. Οι μελλοντικές γενιές, μέσα από την εμπειρία της παραδεδομένης φιλοσοφίας και επιστήμης, οφείλουν να γνωρίζουν ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του κόσμου. Όσο σημαντικός όμως και αν είναι, σε καμία περίπτωση δεν παύει να είναι μέρος, ούτε κέντρο, ούτε ο ίδιος ο κόσμος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Αριστοτέλης Περί Ψυχής, Μετάφραση-Σχόλια Παύλου Γρατσιαίου, "Φέξη", Αθήνα – 1911
- Εμπεδοκλής, Περί Φύσεως, Μτφρ, σχόλια: Λάλου, Α. Σκαρσουλή, Π. (1999) Εκδ. Εικοστού Πρώτου, Όψεις, Αθήνα
- Θαλής - Αναξίμανδρος - Αναξίμενης, Σειρά «Αρχαίοι Συγγραφείς» Μτφρ: Ρήσος, Δ., Επιμ.: Σαρίκας, Ζ. (1991) εκδ. Εξάντας
- Παρμενίδης, «Περί Φύσιος», σε «Παρμενίδης ο Ελεάτης» μτφρ: Καραγιάννης Γ. Στ. (2003), Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη
- Brentano, F. (1874) «Psychologie vom empirischen Standpunkt», Leipzig: Duncke & Humblot (2nd, enl. ed. by Oskar Kraus, 1924, Leipzig: Meiner)
- Descartes, R. (1637) "Discours de la Methode" translation: F.E. Sutcliffe (2001) "Discourse on Method" Penguin Books Ltd
- Descartes, R. (1641) "Meditationes de Prima Philosophia" Reclam Philipp Jun (1986), Germany
- Ellis, B. (2012) "Social Humanism. A New Metaphysics" Routledge, UK
- Haldane, J. (2012) "Scientism and its Challenge to Humanism" New Blackfriars - Volume 93, Issue 1048, pages 671–686, November 2012
- Husserl, E. (1901) «Logische Untersuchungen». Zweite Teil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis – μτφρ: Logical Investigations: Vol 2 -International Library of Philosophy Routledge, an imprint of Taylor & Francis Books Ltd (2001), Oxford, UK
- Husserl, E. (1913) «Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie» μτφρ: «Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy» Βιβλία 1 (1983) & 2 (1990) Kluwer Academic Publishers, USA
- Kakkori, L. Huttunen, R. (2012) "The Sartre-Heidegger Controversy on Humanism and the Concept of Man in Education" Educational Philosophy and Theory, Volume 44, Issue 4, pages 351–365, June 2012
- Kant, E. (1784) "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" edited by Friedrich Gedike and Johann Erich Biester - Berlinische Monatsschrift
- La Mettrie, J.O. (1747) "Man a Machine" - edited by Thomson, A. (1996) "Machine Man and Other Writings (Cambridge Texts in the History of Philosophy)" Cambridge University Press, UK
- Marchant, M. Heath, M.A. Miramontes, N.Y. (2012) "Merging Empiricism and Humanism: Role of Social Validity in the School-Wide Positive Behavior Support Model" Journal of Positive Behavior Interventions September 25, 2012
- Nietzsche, Fr. (1882) "Die fröhliche Wissenschaft" Insel Verlag; Auflage: 1 (18. April 2000)
- Nooteboom, B. (2012) "Beyond Humanism: The Flourishing of Life, Self and Other" Palgrave Macmillan, UK
- Norman, R. (2012) "Worldviews, humanism and the (im)possibility of neutrality" Oxford Review of Education, 2012, pp.1-11, iFirst Article, Routledge
- Plum, M. (2012) "Humanism, administration and education: the demand of documentation and the production of a new pedagogical desire" Journal of Education Policy, Volume 27, Issue 4, 2012
- Sartre, J. P. (1939) «Μια βασική ιδέα της φαινομενολογίας του Husserl» εκδ. Αρσενίδη, μτφρ. Σταματίου, σς. 245-249
- Spinoza, B. (1677) "Ethica" in "Spinoza: Complete Works" Hackett Pub Co Inc; First Edition edition (November 2002)
- Thornhill, Ch. (2012) "Humanism and Wars: Karl Jaspers Between Politics, Culture, and Law" Philosophical Faith and the Future of Humanity 2012, Part 3, 299-318, Springer
- Witt, R.J. (2012) "The Two Latin Cultures and the Foundation of Renaissance Humanism in Medieval Italy" Cambridge University Press, UK
- Zimmermann, J. (2012) "Humanism and Religion: A Call for the Renewal of Western Culture" Oxford University Press, UK.

ABSTRACT

Living in a world governed by the traditional humanistic approach of nature and civilization, we grow up children who are not very familiar with the utter natural event of death. People have actually convinced themselves that nature is an observable object and not something that includes humanity as a whole. Human beings in this way become users of natural world, completely estranged from all other living beings around them. While humanism confronts humanity as the most essential part of the universe, children develop a great level of ethical egoism. This ontological arrogance can actually convince them that death is an event that concerns all other beings but themselves. Religion and theological approach inside the educational system reinforce such an attitude towards nature and death. Optimism suggests that we should gradually abolish traditional Humanistic theories in our educational system, replacing them with a new Biocentric approach.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πώς οι ανθρωποκεντρικές θεωρίες διαμορφώνουν την αντίληψη του παιδιού πάνω στο γεγονός του δικού του μελλοντικού θανάτου αλλά και του θανάτου άλλων προσώπων. Ο άνθρωπος θα ακολουθήσει την πορεία της φθοράς και του θανάτου όπως όλα τα όντα, όπως όλη η φύση. Η αυγή της φιλοσοφίας ξεπροβάλλει μέσα από τον προβληματισμό περί του όντος και του επέκεινα και επεκτείνεται στη μελέτη των φυσικών φαινομένων και του περιβάλλοντος από όπου ξεπηδούν οι ειδικές επιστήμες. Το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποστασιοποιείται από τον κόσμο για να τον παρατηρήσει ανάγλυφα χαρακτηρίζεται ως το «προπατορικό αμάρτημα της φιλοσοφίας». Είναι τότε που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη φύση για να κάνει τη ζωή του καλύτερη. Από κομμάτι της, γίνεται χρήστης της και αυτό το αισθάνεται ως καθήκον. Ο άνθρωπος δεν βρίσκεται πλέον ενταγμένος μέσα στο φυσικό του περιβάλλον, δεν θεωρεί τον εαυτό του αξιολογικά ίσο με κάποιο άλλο ον του περιβάλλοντος κόσμου. Δεν παρηγορείται από το γεγονός της θνητότητας των υπόλοιπων όντων ούτε από τη θνητότητα της φύσης ολόκληρης. Είναι το προνομιούχο ον που μπορεί να ατενίζει πάντοτε τη φύση από ψηλά, ανέγγιχτα και προνομιακά. Σαν χρήστης και όχι σαν μέτοχος. Μέσα σε έναν παραδεδομένο κόσμο με ανθρωποκεντρικές αξίες, το παιδί αναπτύσσει την κρίση και τις δεξιότητές του αποξενωμένο από το φυσικό γεγονός του θανάτου. Έτσι τον αντιμετωπίζει στην καλύτερη περίπτωση ως κάτι το ξένο και ανοίκειο και στην χειρότερη ως τιμωρία και καταδίκη. Ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της μορφής διαπαιδαγώγησης και πώς μπορούμε να την υπερβούμε;

Παναγιώτης Πέρρος, Δρ. Φιλοσοφίας Παν/μίου Αθηνών,
Αλκίμου 14, ΤΚ 12135, Περιστέρι Αττικής,
Τηλ.: 210-5753125 - perros@hypercenter.gr

Η ΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

ΗΛΕΚΤΡΑ ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΥ

1. Από το ρωμαϊκό *jus vitae necisque* στα άρθρα 3, 6 και 12 της ΔΣΔΠ: μια εξελικτική πορεία.

Η νομική αντιμετώπιση του θανάτου κατά την παιδική ηλικία ακολούθησε μια παράλληλη πορεία με την εξέλιξη των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τα αρχαϊκά χρόνια μέχρι σήμερα. Προτού γίνει λόγος για αυτοτελή διαμόρφωση μιας θεσμικής προσέγγισης των ζητημάτων του θανάτου κατά την παιδική ηλικία, και, συνεπώς, για αυτοτελή προστασία της ζωής του παιδιού, προηγήθηκε μια μακρά εξελικτική πορεία που έχει ως αφετηρία την εποχή που ο Gratien αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία ως «αναγκαίο κακό ή σαν αρρώστια» (Gratien, 1646) και ολοκληρώνεται με την υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το 1989, (Eekelaar, 1994).

Αρχικά, στις αρχαϊκές κοινωνίες, η ατομικότητα και το ατομικό δικαίωμα, με την νομική τους έννοια, δεν θεωρούνται αυτονόητα. Συνεπώς, ούτε και η προστασία του παιδιού ως ανεξάρτητου προσώπου και ως αυτοτελούς υποκειμένου, αφού τελεί σε άμεση σχέση με την αναγνώριση του ανθρώπου, τόσο ως προσώπου, όσο και ως απόλυτης και υπέρτατης αξίας. Το πρόσωπο δεν ενεργεί αυτοβούλως, αλλά με γνώμονα την ικανοποίηση του συμφέροντος της πόλης ή μιας ομάδας (της οικογένειας, της φατρίας, του γένους ή του δήμου) στην οποία είναι ενταγμένο εκ γενετής αυτόματα και «φυσικά» (Μανιτάκης, 1981). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της ρωμαϊκής κοινωνίας, όπου το παιδί είναι ενταγμένο εκ γενετής και φυσικά στην οικογένεια του λόγω της συγγένειας εξ αίματος, και, αυτομάτως, υπάγεται σε εξουσιαστικές σχέσεις, που δημιουργούνται στο πλαίσιο της. Ενταγμένο πάντοτε στην ομάδα της οικογένειας εκ γενετής, βρίσκεται υπό την εξουσία του πατέρα (υπεξούσιο *personae alieni juris*), ο οποίος είναι το μόνο αυτεξούσιο μέλος (*sui juris*) (Καλλισπέρης, 1893).

Ο *pater familias* στην ρωμαϊκή κοινωνία έχει απόλυτη εξουσία (*patria potestas*) ζωής και θανάτου στα τέκνα του (*jus vitae necisque*), ενώ κάθε περιουσιακό τους απόκτημα περιέρχεται αυτόματα στην ιδιοκτησία του (Γκόφας, 1989). Μέχρι το τέλος του 3ου αιώνα μ.Χ. ο πατέρας ήταν εκείνος που αποφάσιζε αν θα εγκατέλειπε τα παιδιά του (έκθεση νεογέννητων) ή θα αναλάμβανε την ανατροφή τους. Εάν επέλεγε να τα αναθρέψει, είχε αυτομάτως απέναντί τους νομική εξουσία μέχρι το θάνατό τους. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το «υπεξούσιο», στη ρωμαϊκή κοινωνία, δεν είναι σύμφυτη ιδιότητα του υποκειμένου με την έννοια του φορέα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, αλλά πρώτιστα απόδειξη φυσικής ευχέρειας.

Αυτοτελής προστασία της ζωής του παιδιού κατοχυρώνεται για πρώτη φορά ρητά στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1924, που εγκαινιάζεται η δημιουργία ενός πλαισίου για την προστασία της ζωής του παιδιού ως ανθρώπινου όντος. Η προστασία του παιδιού από παράγοντες που μπορούν να το οδηγήσουν στον θάνατο του (υποσιτισμός κα) όχι μόνο λαμβάνει την μορφή προστασίας που αρμόζει σε ανθρώπινο ον, αλλά παύει να αποτελεί αποκλειστική «εξουσία» και μέριμνα της οικογένειας και αφορά, πλέον, και στο ίδιο το Κράτος.

Παρά το γεγονός πως σε προγενέστερα διεθνή κείμενα συναντάται η καταχώρηση του δικαιώματος στην ζωή, η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το σημαντικότερο,

σε διεθνές επίπεδο, αφιερωμένο αποκλειστικά στα δικαιώματα του παιδιού, κείμενο¹⁹ αποτελεί σταθμό, καθώς καινοτομεί ως προς τον τρόπο προσέγγισής του και εγκαινιάζει ένα νέο καθεστώς για το εν λόγω δικαίωμα, αλλά και για το Δίκαιο του Παιδιού εν γένει. Στην Σύμβαση, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου του 1989, τέθηκε σε ισχύ στις 20 Σεπτεμβρίου του 1990 και κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Ν.2101/1992, το παιδί αναγνωρίζεται ως φορέας αστικών, πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, το δικαίωμα στη ζωή και την ανάπτυξη (άρθρο 6) αποτελεί μια από τις διατάξεις που συγκαταλέγονται στις υπέρτερες αξίες της Σύμβασης (Detrick, 1992). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές- αποθετικές προσεγγίσεις, που προηγήθηκαν («κανείς δεν πρέπει να στερείται το δικαίωμα στη ζωή»), αναγνωρίζεται πλέον και μια θετική διάσταση του δικαιώματος, δηλαδή η υποχρέωση των Κρατών να λάβουν όλα τα δυνατά θετικά μέτρα «για να διασφαλίσουν την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού»,²⁰ λαμβάνοντας υπ' όψιν τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες.²¹ (Veerman, 1992). Παράλληλα, στο πλαίσιο της Σύμβασης το εν λόγω δικαίωμα του παιδιού για πρώτη φορά αποκτά και μια «ενεργητική», με την έννοια του αυτοκαθορισμού, διάσταση. Τούτη η μεταβολή συνδέεται με την έννοια του συμφέροντος του παιδιού, όπως αυτή διαμορφώνεται στο άρθρο 3ΔΣΔΠ, που εγκαινιάζει ένα νέο καθεστώς στην προστασία του παιδιού εν γένει. (Detrick, 1992), (Baratta, 1999), (C.R. Van Deusen, 1990).

Συνεπώς, μετά την υπογραφή της ΔΣΔΠ παρατηρούνται δύο μεταβολές: πρώτον, η θεσμοθετημένη, πλέον, προστασία της ζωής του παιδιού αυτονομείται σταδιακά στο άρθρο της 6 της ΔΣΔΠ. Η εν λόγω αυτονόμηση συνδέεται με την πορεία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας για τη συνειδητοποίηση της ανάγκης της αντιμετώπισης των παιδιών ως ειδικής κατηγορίας (special group). Δεύτερον, η Σύμβαση επιτάσσει την συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις αποφάσεις που το αφορούν, ενώ δεν αντιμετωπίζει το συμφέρον του παιδιού μόνο ως τον βαθμό παρέμβασης των ενηλίκων, και δη των γονιών του, στην ζωή του.

2. In concreto ζητήματα «ζωής και θανάτου» στην παιδική ηλικία: «απόλυτη» άσκηση του δικαιώματος της γονικής μέριμνας;

Η αυτοτελής κατοχύρωση της προστασίας της ζωής στο άρθρο 6 της ΔΣΔΠ, που, σε αντίθεση με την περίπτωση του εμβρύου, κατοχυρώνεται ρητά για το γεννημένο παιδί, δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση πανάκεια για την νομική αντιμετώπιση των ζητήματος του θανάτου στην παιδική ηλικία. Συχνά παραμένει, παρά την ρητή του κατοχύρωση, ένα αρκετά πολύπλοκο ως προς την αντιμετώπισή του ζήτημα, με δεδομένες τις δύο ιδιαίτερες παραμέτρους που εννοιολογικά συνθέτουν το εν λόγω ζήτημα: αφενός το θάνατο, αφετέρου την παιδική ηλικία.

Λόγω ακριβώς της ανηλικότητας, συχνά η απόφαση για την συνέχιση της ζωής ή την επίτευξη του θανάτου, σε κάποιες περιπτώσεις, κατά κύριο λόγο λόγω ασθένειας, πρέπει να ληφθεί από έτερο υποκείμενο δικαίου, το οποίο δεν ταυτίζεται με τον ανήλικο- φορέα του δικαιώματος στην ζωή. Εύλογα ανακύπτει το ερώτημα πως διαμορφώνεται η κατάσταση σε περίπτωση που συντρέχει σύγκρουση των συμφερόντων των δύο παραπάνω φορέων. Τελικά, οι ασκούντες την γονική μέριμνα, το Κράτος ή το ίδιο το παιδί καλείται να «αποφασίσει» για το συμφέρον του στην προκειμένη περίπτωση για ένα θεμελιώδους σημασίας ζήτημα όπως η ζωή του; Η μετάβαση από την παραδοσιακή έννοια του συμφέροντος του παιδιού νοητού ως του βαθμού παρέμβασης των γονιών του στην ζωή του σε ένα νέο καθεστώς μετά την ΔΣΔΠ, όπου και το ίδιο το Κράτος επιχειρεί να το διασφαλίσει (συγκαθορισμός) με την συμμετοχή και του ίδιου του παιδιού (αυτοκαθοριστική διάσταση) αποτυπώνεται στην ελληνική νομοθεσία;

¹⁹ Βλ. S. Detrick, The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”, Martinus Nijhoff, Dordrecht/Boston/London, 1992, 29.

²⁰ E/CN.4/1988/28, paras. 17-23.

²¹ E/CN.4/1988/28 para. 21.

Στο άρθρο 1534 ΑΚ προβλέπεται η δυνατότητα του Εισαγγελέα Πρωτοδικών, εφόσον συντρέχει κατεπείγουσα ανάγκη προς αποτροπή κινδύνου ζωής ή υγείας του τέκνου και σε περίπτωση άρνησης των γονέων να συναινέσουν, να δώσει την απαιτούμενη άδεια, ύστερα από αίτηση του αρμόδιου για τη θεραπεία γιατρού ή του διευθυντή της κλινικής, όπου νοσηλεύεται το τέκνο ή οποιουδήποτε άλλου αρμόδιου υγειονομικού οργάνου. Σε κατεπείγουσες περιπτώσεις, επομένως, το συμφέρον του παιδιού υπερτερεί σε σχέση με το δικαίωμα των γονέων για την άσκηση της γονικής μέριμνας και επιτρέπει μια «επέμβαση» του εισαγγελέα στη σφαίρα της οικογένειας προς διασφάλιση της προστασίας του ανηλίκου. Όταν, δηλαδή, στο πλαίσιο της επιμέλειας του τέκνου, που αποτελεί το σπουδαιότερο από τα επιμέρους δικαιώματα και καθήκοντα της γονικής μέριμνας, λαμβάνει χώρα συνειδητή άρνηση αμοτέρων των γονέων να συναινέσουν, η άδεια του εισαγγελέα πρωτοδικών μπορεί να υποκαταστήσει τη γονική συναίνεση (Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη, 2003)

Η εν λόγω διάταξη, δηλαδή το άρθρο 1534 ΑΚ, είναι αναμφίβολα «προοδευτική» και σύμφωνη με το πνεύμα της ΔΣΔΠ, παρά το γεγονός πως προηγείται αυτής. Ο κοινός νομοθέτης στην ουσία δεν ταυτίζει απόλυτα το συμφέρον του παιδιού με την αντίληψη του γονέα για αυτό, αλλά επιτρέπει την παρέμβαση και του εισαγγελέα, ο οποίος, αν κρίνει πως οι γονείς ασκούν καταχρηστικά το δικαίωμά τους στη γονική μέριμνα, καλείται να επέμβει. Στην ουσία, στην εν λόγω διάταξη βρίσκει εφαρμογή το άρθρο 3 της ΔΣΔΠ: επειδή παρατηρείται καταστρατήγηση του συμφέροντος του παιδιού, με βάση τη διατύπωση της δεύτερης παραγράφου του άρθρου 3, το Κράτος, μέσω του εισαγγελέα, φαίνεται να καλείται να αναλάβει το ρόλο του υπερασπιστή του συμφέροντος του παιδιού, ως αυτόνομου και ανεξάρτητου υποκειμένου δικαιωμάτων, «νομιμοποιούμενος» να επέμβει ακόμα και στον τρόπο άσκησης του δικαιώματος της γονικής μέριμνας. Στην ουσία, η εν λόγω διάταξη συνάδει με το πνεύμα της Σύμβασης, η οποία πλέον δομεί ένα πλέγμα ρυθμίσεων, που εξειδικεύονται θεματικά και αναλυτικά με τέτοιο τρόπο, ώστε η παρεχόμενη προστασία να είναι όσο γίνεται πιο σύγχρονη και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας πολύμορφης διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο νέος Κώδικας Ιατρικής Δεοντολογίας (Ν. 3418/2005), που τέθηκε σε ισχύ στις 28.11.2005, ρυθμίζει το ζήτημα της συναίνεσης του ενημερωμένου ασθενούς, ορίζοντας στο άρθρο 12 παρ 1 ΚΙΔ κατ' αρχήν πως ο γιατρός δεν επιτρέπεται να προβεί στην εκτέλεση οποιασδήποτε ιατρικής πράξης χωρίς την προηγούμενη συναίνεση του ασθενούς. Στις εξαιρέσεις που καταγράφονται στο ίδιο το άρθρο, ωστόσο, ορίζεται ρητά πως δεν απαιτείται συναίνεση αν οι γονείς ανήλικου ασθενούς αρνούνται να δώσουν την αναγκαία συναίνεση και υπάρχει ανάγκη άμεσης παρέμβασης προκειμένου να αποτραπεί κίνδυνος για τη ζωή ή την υγεία του ασθενούς. (12 παρ 3 στοιχείο γ). Παράλληλα, ορίζεται πως πρέπει, όταν ο ασθενής είναι ανήλικος, η συναίνεση να δίνεται από αυτούς που ασκούν την γονική μέριμνα ή έχουν την επιμέλειά του, ωστόσο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη του παιδιού, εφόσον, κατά την κρίση του γιατρού, ο ανήλικος, έχει την ηλικιακή, πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα να κατανοήσει την κατάσταση της υγείας του, το περιεχόμενο της ιατρικής πράξης και τις συνέπειες ή τα αποτελέσματα ή τους κινδύνους της πράξης αυτής. (12 παρ 2 στοιχείο β).

Συνεπώς, υπό τις προαναφερόμενες προϋποθέσεις (κίνδυνος για τη ζωή ή την υγεία ανήλικου τέκνου, ανάγκη άμεσης ιατρικής παρέμβασης, άρνηση των γονέων να συναινέσουν) δεν απαιτείται πλέον να απευθυνθεί ο αρμόδιος γιατρός στον εισαγγελέα πρωτοδικών για να δοθεί η προβλεπόμενη στο άρθρο 1534 ΑΚ εισαγγελική άδεια. Η διάταξη αυτή του Αστικού Κώδικα πρέπει να θεωρείται πλέον σιωπηρά καταργηθείσα, αφού ο νέος Κώδικας Ιατρικής Δεοντολογίας ρητά μεν κατήγγειλε μόνον το β.δ. 25.5/6.7.1955 (δηλαδή τον προϊσχύσαντα "Κανονισμό Ιατρικής Δεοντολογίας"), αλλά η διαφορετική ρύθμιση του ίδιου θέματος με μεταγενέστερη διάταξη σημαίνει εφαρμογή της γενικής αρχής "lex posterior derogat priori" (πρβλ. αρθρ. 2 ΑΚ), δηλαδή, στην προκειμένη περίπτωση, υφίσταται υπέρσχυση του άρθρου 12 § 3 στοιχ. γ ΚΙΔ έναντι του άρθρου 1534 ΑΚ (ΑΠ 588/1969)

Ο σύγχρονος νομοθέτης εμπιστεύεται πλέον την επιστημονική γνώση, κρίση και συνείδηση του θεράποντος γιατρού και εξαρτά από τη δική του απόφαση και μόνον την πραγματοποίηση της κατεπείγουσας ιατρικής επέμβασης στον ανήλικο ασθενή, όταν οι γονείς του αρνούνται τη συναίνεση παρά την ύπαρξη κινδύνου για τη ζωή ή την υγεία του τέκνου τους. Η

κρίσιμη απόφαση σχετικά με την αναγνώριση του επείγοντος αλλά και της συνδρομής της απόλυτης ανάγκης άμεσης επέμβασης, που στην ουσία θα καθορίσει αν θα εφαρμοστεί ή όχι η παραπάνω διάταξη, λαμβάνεται από τον ιατρό *in concreto* για την κάθε περίπτωση. Η διάταξη αυτή, στην ουσία, νομιμοποιεί μια «εξωτερική» παρέμβαση τρίτου, στην προκειμένη περίπτωση του ιατρού, του οποίου η αυτογνώμονη επέμβασή λειτουργεί ως καταλύτης στην περίπτωση που ο τρόπος άσκησης του λειτουργικού δικαιώματος στην γονική μέριμνα «απειλεί» την ικανοποίηση τους συμφέροντος του παιδιού. Μέσα από μια στάθμιση συμφερόντων, ο Έλληνας νομοθέτης κρίνει πως το δικαίωμα των γονιών στην γονική μέριμνα υποχωρεί, όταν απειλείται το δικαίωμα του παιδιού στη ζωή, λόγω καταχρηστικής άσκησης του πρώτου.

Κινούμενος σε αυτά τα πλαίσια, κατά κάποιο τρόπο ο Έλληνας νομοθέτης, ακολουθεί μια κλιμάκωση ως προς τον τρόπο διασύνδεσης του συμφέροντος του παιδιού και της απόφασης που αφορά στη ζωή του. Αρχικά, στο άρθρο 1534ΑΚ αποσυνδέει το συμφέρον του παιδιού από εκείνο των γονιών, συνεπώς εφαρμόζεται το άρθρο 3 παρ 3 της ΔΣΔΠ. Κατόπιν, στο άρθρο 12 του ΚΙΔ προσδίδει σε αυτό και μια αυτοκαθοριστική διάσταση, καθώς το ίδιο το παιδί καλείται να διατυπώσει τη γνώμη του (συνδυασμός άρθρων 3 και 12 ΔΣΔΠ), για κάθε ιατρική πράξη που το αφορά, η συναίνεση, όμως, παραμένει ακόμη «υπόθεση» των γονιών ή όσων ασκούν την γονική μέριμνα. Συνεπώς, η νέα νομοθεσία λαμβάνει υπόψη σε κάποιο βαθμό την αυτοκαθοριστική διάσταση που προσδίδεται στο συμφέρον του παιδιού μέσα από τον συνδυασμό των άρθρων 3 και 12 της ΔΣΔΠ και υπό αυτό το πρίσμα προσεγγίζει τα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στην ζωή και στον θάνατο του παιδιού, χωρίς όμως να αλλάζει το «κατεστημένο» της απαιτούμενης γονικής συναίνεσης. Τούτο, άλλωστε, φαίνεται και στην μη αναγνώριση απόκρυψης ιατρικών πληροφοριών του ανηλίκου από τους γονείς ή τους κηδεμόνες του. (Μαραγκάκη, 2011)

3. Η ευθανασία του ανηλίκου: μια αυτοκαθοριστική προσέγγιση;

Μια ακραία, αλλά άκρως ενδιαφέρουσα εκδοχή της νομικής προσέγγισης της ζωής και του θανάτου στην παιδική ηλικία αποτελεί η εφαρμογή του άρθρου 3 της ΔΣΔΠ στην περίπτωση της ευθανασίας. Το εν λόγω, ήδη πολύπλοκο από τη φύση του ζήτημα, περιπλέκεται ακόμη περισσότερο, με δεδομένο πως το παιδί δεν έχει πλήρη δυνατότητα αυτοκαθορισμού, ενώ συχνά συγκρούονται οι απόψεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων σχετικά με το συμφέρον του. Στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες η ευθανασία εν γένει, αλλά και του ανηλίκου ειδικότερα, απαγορεύεται ρητά, οποιαδήποτε μορφή και αν λαμβάνει αυτή (Καίσαρη, 1999). Συνεπώς, το ζήτημα της αυτοκαθοριστικής διάστασης του «δικαιώματος στον θάνατο» δεν μπορεί να προσεγγιστεί με βάση το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο υπό το πρίσμα της ΔΣΔΠ. Ωστόσο, η εκσυγχρονιστική διάσταση του Δικαίου του Παιδιού αποτυπώνεται ρητά στην ολλανδική νομοθεσία, με σχετικό νόμο, που εμπεριέχει ειδικές διατάξεις και για τους ανήλικους. Η εν λόγω αναφορά στην ολλανδική νομοθεσία κρίνεται απαραίτητη, καθώς, για πρώτη φορά ενδύεται με αυτοκαθοριστικά στοιχεία η θεμελιώδους σημασίας απόφαση του παιδιού για τον τερματισμό της ζωής του.²² Ο ολλανδικός νόμος για τον «τερματισμό της ζωής κατ' απαίτηση και την υποβοηθούμενη αυτοκτονία» [«Termination of Life on Request and Assisted Suicide (Review Procedures) Act»], που ισχύει από 1 Ιανουαρίου του 2002, «νο-

²² Στην Ολλανδία, ο σχετικός προβληματισμός άρχισε το 1995, μετά από διάγνωση σοβαρής ασθένειας από πολλούς γιατρούς σε νεογέννητο, που έκριναν πως οποιαδήποτε ιατρική αγωγή θα ήταν ατελέσφορη, οπότε και προέκυψε το ζήτημα της ευθανασίας του. Ο θεράπων ιατρός του βρέφους, αφού εξασφάλισε την συμφωνία του νευρολόγου και του νευροχειρουργού, αλλά και των γονέων, αποφάσισε να θέσει τέλος στη ζωή του νεογέννητου. Τα επιχειρήματα που επικαλέστηκε ενώπιον του δικαστηρίου ήταν το γεγονός πως συνέτρεξε κατάσταση ανάγκης, λόγω της υγείας του βρέφους και της συνεχούς και επαναλαμβανομένης επιθυμίας των γονέων, οι οποίοι δεν ήθελαν να ταλαιπωρείται το παιδί τους. Το δικαστήριο δέχθηκε ότι για την ύπαρξη κατάστασης ανάγκης πρέπει να συντρέχουν σωρευτικά αφόρητος και χωρίς προοπτικές θεραπείας πόνος, επαναλαμβανομένη και σταθερή επιθυμία των γονέων και συμφωνία της ιατρικής πρακτικής με την ιατρική δεοντολογία. Εν τέλει, η απόφαση του ποινικού δικαστηρίου αθώωσε τον ιατρό, ωστόσο διατυπώθηκαν αρκετές ενστάσεις στους νομικούς κύκλους (26). Ploem, M.C. (1995): The Netherlands - Legislation and Jurisprudence in: European Journal of Health Law, 363-366.

μιμοποιεί» τόσο την ενεργητική ευθανασία όσο και την ιατρικά υποβοηθούμενη αυτοκτονία. Ο νομοθέτης, θέτει συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να συντρέχουν για να υποβάλει νόμιμα ο ασθενής το αίτημά του. Η ευθύνη για τη διαπίστωση και τήρηση των εν λόγω προϋποθέσεων, αποτελεί καθήκον του θεράποντος ιατρού. Ειδικότερα, στο νόμο ορίζεται σαφώς πως το αίτημα του ασθενούς πρέπει να είναι εθελούσιο και ώριμο και να υποβληθεί αυτοβούλως και μετά από σοβαρή σκέψη ενώ, παράλληλα, η βάσανος πρέπει να είναι ανυπόφορη (αφόρητος οδύνη), χωρίς να συντρέχει οποιαδήποτε πιθανότητα βελτίωσης. Επιπλέον, επιβάλλεται μετά από κοινό συμπέρασμα ιατρού και ασθενούς να προκύπτει ρητά πως δεν υφίσταται άλλη εύλογη εναλλακτική λύση, συμπέρασμα για το οποίο, εν τέλει, θα αποφαινεται τρίτος, ανεξάρτητος γιατρός, που δηλώνει ρητά πως συντρέχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις του νόμου.

Για τους ασθενείς, οι οποίοι έχουν συμπληρώσει το 16^{ος} έτος της ηλικίας τους, προβλέπεται ότι, σε περίπτωση που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τη βούλησή τους, θα λαμβάνεται υπόψη γραπτή δήλωση την οποία ενδεχομένως έχουν συντάξει κατά την εποχή που ήταν ακόμη εις θέση να εκτιμήσουν λογικά την κατάσταση και το συμφέρον τους, με την οποία θα ζητούν τερματισμό της ζωής τους. Στην περίπτωση αυτή ο θεράπων ιατρός έχει την υποχρέωση να συμμορφωθεί με την επιθυμία τους, τηρώντας τις λοιπές προϋποθέσεις του νόμου (Κεφάλαιο 2, Τμήμα 2, παράγραφος 2). Εάν πρόκειται περί ανηλίκου μεταξύ 16 και 18 ετών, ο οποίος, όμως, θεωρείται ότι είναι σε θέση να προβεί σε μια λογική εκτίμηση τόσο της κατάστασης όσο και του συμφέροντός του, ο θεράπων ιατρός θα επιτρέπεται να υποστηρίξει το αίτημα του ασθενούς σχετικά με τον τερματισμό της ζωής του. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, αποτελεί πως προηγουμένως θα ακούσει τη γνώμη των γονέων του παιδιού ή των απόρων που ασκούν τη γονική μέριμνα (Κεφάλαιο 2, Τμήμα 2, παράγραφος 3). Σε περίπτωση που ο ασθενής είναι μικρότερης ηλικίας, δηλαδή παιδί μεταξύ 12 και 16 ετών, και θεωρείται ικανός να κάνει μια λογική εκτίμηση του συμφέροντός του, τότε ο θεράπων ιατρός επιτρέπεται να συμφωνήσει με το αίτημα, εάν οι γονείς αδυνατούν να συμφωνήσουν στον τερματισμό της ζωής του (Κεφάλαιο 2, Τμήμα 2, παράγραφος 4).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζει, μάλιστα, το γεγονός, πως οι δικαστικές αρχές της Ολλανδίας αποδέχθηκαν το αίτημα της τμήματος παιδιατρικής του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου του για τη διενέργεια ευθανασίας σε ανήλικα παιδιά κάτω των 12 ετών, στις 30 Αυγούστου του 2004 Προϋπόθεση για να μπορούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες να αποφασίσουν την ευθανασία του παιδιού, αποτελεί πως πρόκειται για ανίατη και ιδιαίτερη επώδυνη ασθένεια, εφόσον, όμως, έχει εξαντληθεί κάθε εναλλακτική και μετά από σχετική καταφατική γνώμη ειδικού συμβουλίου απαρτιζόμενου από γιατρούς και δικηγόρους, ακόμη και αν το τελευταίο δεν είναι σε θέση να εκφράσει την γνώμη του.

Συνεπώς, διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως το κριτήριο της γνώμης του παιδιού υπεισέρχεται ως καθοριστικός παράγοντας στην διαδικασία της απόφασης που μέχρι την υπογραφή της Σύμβασης την καθόριζαν τα απροσπέλαστα τείχη της γονικής μέριμνας. Η ηλικιακή κατηγοριοποίηση, μάλιστα, για την συμμετοχή ή μη του παιδιού στις κρίσιμες αυτές αποφάσεις διαμορφώνεται με βάση το ηλικιακό όριο των 12 ετών. Τούτο φάνηκε τόσο στην ολλανδική όσο και στην ελληνική νομοθεσία: Στην Ολλανδία με την ψήφιση του νόμου «Termination of Life on Request and Assisted Suicide (Review Procedures) Act] και στην Ελλάδα με την ψήφιση του Κώδικα Ιατρικής Δεοντολογίας.

Το κρίσιμο ζήτημα της συναίνεσης του παιδιού σε πράξεις που αφορούν την ζωή του, αντιμετωπίζεται, πλέον, υπό το πρίσμα του διευρυνόμενου αυτοκαθορισμού του παιδιού, εμπλουτιζόμενο με μια συμμετοχική διάσταση. Η ηλικιακή κατηγοριοποίηση φαίνεται να αποτελεί το θεμελιώδες κριτήριο για την οριοθέτηση του αυτοκαθορισμού, αλλά και τον προσδιορισμό του ή των προσώπων που συναποφασίζουν. Η έλευση της ωριμότητας αυξάνεται όσο το παιδί προχωρά στην ενηλικίωση και υπό αυτό το πρίσμα ο νομοθέτης αντιμετωπίζει ως σχέση αναλογίας την αύξηση της ηλικίας και άρα και της ωριμότητας με την πραγμάτωση του δικαιώματος επιλογής στην ζωή ή το θάνατο στον απόλυτο βαθμό από τον ίδιο τον φορέα, όταν είναι κοντά στην ενηλικίωση και με την συμμετοχή ετέρων υποκειμένων σε μικρότερες ηλικίες.

4. Συμπεράσματα αντί επιλόγου

Από την ρωμαϊκή εποχή, που ο πατέρας είχε εξουσία ζωής και θανάτου στο τέκνο, μέχρι σήμερα, που υφίσταται νομικά η δυνατότητα το ίδιο το παιδί να μπορεί να εκφράσει συνειδητά τη βούλησή του αναφορικά με το θεμελιωδέστερο όλων ζήτημα της ίδιας του της ζωής, έχουν σημειωθεί, αναμφίβολα, μεγάλης σημασίας μεταβολές. Μετά την υπογραφή της Σύμβασης, τόσο το ίδιο το παιδί όσο και το κράτος «νομιμοποιούνται» να επέμβουν στην, μέχρι πρότινος, «αυθεντία» της γονικής μέριμνας και οι αποφάσεις για την ζωή ή το θάνατο του παιδιού λαμβάνονται από κοινού, με κριτήριο, πάντα, το συμφέρον του παιδιού.

Τούτο αποτυπώνεται στην ελληνική νομοθεσία, όπου πλέον το παιδί παύει να αποτελεί απλό αντικείμενο προστασίας και αντιμετωπίζεται ως υποκείμενο δικαιωμάτων, ικανό να συνδιαμορφώσει και να συγκαθορίσει τις αποφάσεις του το αφορούν, όπως επιβάλλει το σύγχρονο «Δίκαιο του Παιδιού», που εγκαινίασε η υπογραφή της ΔΣΔΠ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. Τσάγκαρη, Μ.(1999). *Εγχειρίδιο για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Baratta,, A. (1999).*The child as subject of rights and participation in the democratic process*, στο: J. Millios/L. Katseli/T. Pelagidise (eds). *Rethinking Democracy and the Welfare States*. Athens:Ellinika Grammata.
- Van Deusen, C. R. (1990). *Best Interest of the Child and the Law*, Pepperdine Law Review, 18, 417-448.
- Βρεττός, Λ. (2003). *Γάμος, Γέννηση, Θάνατος στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Βιδάλης, Τ.(1999). *Ζωή χωρίς πρόσωπο: Το Σύνταγμα και η χρήση του ανθρώπινου γενετικού υλικού*. Αθήνα-Κομοτηνή:Αντ. Ν. Σάκκουλα
- Γκόφας, Δ. (1989). *Ιστορία και Εισηγήσεις Ρωμαϊκού Δικαίου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Gavela, K. (2010). *Sorgfaltspflicht und Behandlungsfehler*. Athens: Nomiki Vibliothiki.
- Gratien, *El Discreto*, Huesca, 1646.
- Detrick, S. (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Guide to the "Travaux Préparatoires"*. Dordrecht/Boston/London: Martinus Nijhoff.
- Detrick, S. (1999). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Dordrecht-Boston-London: Martinus Nijhoff.
- Dworkin, A. (1983). *Life's Dominion, An Argument about Abortion and Euthanasia*, London: Harper Collins.
- Eekelaar, J.,(1994).*The interests of the child and the child's wishes*, στο: P. Alston (ed.), *The role of dynamic self determinism σε: The best interest of the child, Reconciling Culture and Human Rights*, Florence: Oxford University Press, Unicef International Child Development Centre.
- Veerman, P. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, Dordrecht/Boston/London: Martinus Nijhoff
- Καλλισπέρης, Γ. (1983). *Η πατρική εξουσία παρά Ρωμαίους*. Αθήνα: Σταυριανός Σ. Γεώργιος (τυπογρ.)
- Κουνουγέρη - Μανωλεδάκη, Ε. (1990). *Οικογενειακό Δίκαιο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα.
- Μάλλιος, Ε. (2004). *Γενετικές εξετάσεις και δίκαιο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- Μανιτάκης, Α.,(1981). *Το υποκείμενο των συνταγματικών δικαιωμάτων κατά το άρθρο 25 παρ. 1 του Συντάγματος*, Αθήνα-Κομοτηνή:Αντ. Ν. Σάκκουλα
- Μαραγκάκη, Ε. (2011). *Ιατρική Δεοντολογία και Ποινικό Δίκαιο*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα.
- Μπεσίλα-Μακρίδη, Ε.(1992).*Η συνταγματική προβληματική της άμβλωσης*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Χρυσόγονος, Κ.(2002). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Αθήνα-Κομοτηνή:Αντ. Ν. Σάκκουλα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο εν λόγω άρθρο επιχειρείται να μελετηθεί η νομική αντιμετώπιση των ζητημάτων της ζωής και του θανάτου του παιδιού, όπως αυτή εξελίχθηκε στο διεθνές στερέωμα υπό το πρίσμα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (εφεξής ΔΣΔΠ), αλλά και η αποτύπωση της εν λόγω εξέλιξης στην ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Επιχειρείται δηλαδή να διερευνηθεί αν οι αποφάσεις σχετικά με τον θάνατο και τη ζωή του παιδιού ενδύονται με αυτοκαθοριστικά στοιχεία, μέσω της συμμετοχής του ίδιου του παιδιού στην λήψη τους, αν επιτρέπουν την επέμβαση «τρίτων» ή αν, εν τέλει, παραμένουν εγκλωβισμένες στον σκληρό πυρήνα της γονικής μέριμνας.

ABSTRACT

The present article attempts to study the legal treatment of the questions of life and death of children, as developed internationally within the context (under the scope) of the UNCRC, and, furthermore, the imprint of the latter on both Greek and European reality. Consequently, a research is made on whether decisions concerning a child's life and/or death are vested with self-determining elements, whether the interference of third parties is allowed or whether, after all, these decisions remain limited (restrained) to the hard core (nucleus) of parental care (guidance).

Κουτσούκου Ηλέκτρα,

Δικηγόρος, Διδάκτωρ «Δικαίου του Παιδιού», Επιστημονικής συνεργάτης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Διεύθυνση: Παπαζώλη 5, 11522 - Αθήνα, Τηλ.: 210-6401941,
email: elektrak@gmail.com

Η ΧΡΗΣΗ ΟΥΣΙΩΝ ΩΣ «ΛΥΣΙΠΟΝΟΝ» ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ ΑΠΩΛΕΙΑΣ ΕΝΟΣ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

M. ΝΤΑΛΛΑ & Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Επιπολασμός της χρήσης ναρκωτικών ουσιών στα παιδιά και τους εφήβους

Στην Ελλάδα, χρήση παράνομων ουσιών (έστω και μία φορά στη ζωή τους) έχει αναφέρει το 12% των μαθητών με αναλογία αγοριών/κοριτσιών 3:1 (Κοκκέβη, Φωτίου & Κίτσος, 2009). Τα ποσοστά επικράτησης της χρήσης κάνναβης σε μαθητές ηλικίας 15-16 ετών προσεγγίζουν το 10%, με αναλογία αγοριών/κοριτσιών 2:1. Στο μαθητικό πληθυσμό, η επικράτηση της χρήσης κοκαΐνης είναι χαμηλότερη από αυτή της κάνναβης με ποσοστό της τάξης κάτω του 2% στους νεαρούς ενήλικες 15-34 ετών (ΕΚΤΕΠΝ, 2010). Αξίζει δε να σημειωθεί ότι περί την ηλικία των 17-18 ετών έχει εμπειρία με ναρκωτικά το 26,4% των αγοριών και το 13% των κοριτσιών (Κοκκέβη και συν., 2009). Ως προς τη γεωγραφική διασπορά, η χρήση παράνομων ουσιών παρουσιάζεται σε υψηλότερα επίπεδα στη Αθήνα σε σύγκριση με τις άλλες περιοχές της χώρας. Έρευνα στις κάτω χώρες αναφέρει ότι ενώ το 8% των μαθητών έχει κάνει χρήση κάνναβης πρόσφατα, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 14% σε ειδικά σχολεία, στο 35% των μαθητών με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και στο 76% των άστεγων νέων (EMCDA, 2010). Στην Αμερική, στην περίοδο της μετεφηβείας, η χρήση ουσιών υπολογίζεται στο 23% των έφηβων ηλικίας 18 έως 20 ετών (Arnett, 2005).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο 18 Άνω σε δείγμα μεταναστών και γηγενών χρηστών που βρίσκονται σε θεραπεία έχουν δείξει ότι γενικά ο μέσος όρος ηλικίας έναρξης της χρήσης ήταν τα 17,2 έτη. Στους μετανάστες, η μέση ηλικία έναρξης χρήσης παράνομων ουσιών ήταν τα 18 έτη (με τη μικρότερη ηλικία τα 10 και τη μεγαλύτερη τα 40 έτη) ενώ για τους γηγενείς ο μέσος όρος ηλικίας έναρξης της χρήσης ήταν τα 15,6 έτη (με κατώτερη ηλικία τα 12 και μεγαλύτερη τα 30 έτη) (Antoniou, & Dalla, 2011. Dalla, Antoniou & Matsa, 2008. Ντάλλα, Πράπας & Μάτσα, 2007). Παρόμοια στοιχεία αναφέρονται και από το ΚΕΘΕΑ (2009), όπου η μέση ηλικία των χρηστών που απευθύνθηκαν για θεραπεία ήταν τα 15,9 έτη. Έχει βρεθεί ότι η πρώιμη χρήση ουσιών, πριν την ηλικία των 15 ετών, οδηγεί με μεγάλη πιθανότητα στην επακόλουθη κατάχρηση ουσιών (Αντωνίου, Ντάλλα, & Μάτσα, 2012. Wilmshurst, 2011). Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι περίπου το 90% των νέων ατόμων που κάνουν κατάχρηση απαγορευμένων ουσιών δεν λαμβάνουν απολύτως καμία θεραπεία (Anthony & Chen, 2004).

Η έννοια της χρήσης και κατάχρησης ουσιών παραπέμπει σε αλκοόλ, καπνό και παράνομα ναρκωτικά όπως αμφεταμίνες, κάνναβη, κοκαΐνη, παραισθησιογόνα, εισπνεόμενες ουσίες, οπιούχα, φαινκυκλιδίνη, ηρεμιστικά και υπνωτικά ή αγχολυτικά. Όλο και περισσότερο, πολλά φάρμακα με ή χωρίς ιατρική συνταγή χρησιμοποιούνται από τους εφήβους οι οποίοι είναι δυνατόν να καταλήξουν στη χρήση και κατάχρηση ουσιών (Ντάλλα, Μάτσα, Αντωνίου, & Πράπας, 2012. Wilmshurst, 2011). Η σύνθετη συνεχή πορεία της κατάχρησης ουσιών ξεκινάει συνήθως από τον πειραματισμό, περνάει στη φάση της προβληματικής χρήσης και καταλήγει στη φάση της εξάρτησης (Muisener, 1994) η οποία και είναι συνυφασμένη με διαταραχές που προκαλούνται από τη χρήση, την τοξίνωση και τη στέρηση. Η πορεία προς την εξάρτηση δεν συνιστά μονόδρομο και η δοκιμαστική και περιστασιακή χρήση ουσιών δεν καταλήγει πάντα στην εξάρτηση (Kaminer & Tarter, 2004). Ωστόσο, ο απλός πειραματισμός μπορεί να αποτελέσει την πύλη εισόδου προς την κατάχρηση και την εξάρτηση όταν η χρήση ουσιών αποτελεί το μέσο αποφυγής δυσάρεστων συναισθημάτων και παρεμβάλλεται στην οπτική του παιδιού και εφήβου για την τρέχουσα πραγματικότητα. Παρόμοιου τύπου

«φίλτρα» διαστρέφουν την ορθή αίσθηση της πραγματικότητας από την πλευρά του ατόμου καθώς και τη δυνατότητα ομαλής προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Κοκκέβη, 1988) αυξάνοντας παράλληλα τους κινδύνους για την εκδήλωση συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς (Brown, McGue, Maggs et al., 2008).

Κατάχρηση ουσιών που προέρχεται από «τραυματική εμπειρία»

Συστηματικές μελέτες (Cohen, Goodman, Brown & Mannarino, 2004) αλλά και η κλινική εμπειρία (Μάτσα, 2012) έχουν δείξει ότι ο πρώιμος ψυχικός τραυματισμός, που δεν έχει «μεταβολιστεί» ψυχικά είναι δυνατόν να αποτελέσει συντελεστικό προγνωστικό παράγοντα χρήσης και κατάχρησης ουσιών. Οι τραυματικές εμπειρίες συνήθως σχετίζονται με απώλεια συγγενικού προσώπου, σεξουαλική κακοποίηση, παρενόχληση, διάλυση της οικογένειας, ατυχήματα, κ.ά. (NCTSN-The National Child Traumatic Stress Network, 2008). Η εμπειρία της απώλειας κατά την παιδική ηλικία ενδέχεται να οδηγήσει σε προβλήματα ανάπτυξης της προσωπικότητας, συνυφασμένα με τρεις βασικούς παράγοντες: (α) δυσκολία του παιδιού να θρηνηήσει σημαντικές απώλειες της ζωής και να ολοκληρώσει τη διεργασία θρήνου, (β) πρόωγη ανάπτυξη των διαδικασιών αποεπένδυσης και αποδέσμευσης στην παιδική ηλικία συγκαλύπτοντας τη μεγάλη επιθυμία για επανεύρεση του χαμένου αντικειμένου σε συνδυασμό με το θυμό ότι το πρόσωπο έχει χαθεί. Η επίσπευση έχει ως αποτέλεσμα την καθήλωση και τη διατήρηση σε ασυνείδητο επίπεδο του δεσμού με το αθάνατο υποκείμενο, της έντονης επιθυμίας για ανάκτηση ή επίπληξη του χαμένου προσώπου (Bowlby, 1980) και (γ) καταπίεση των συναισθημάτων του παιδιού αναμένοντας από αυτό να αντιμετωπίζει την οποιαδήποτε απώλεια χωρίς κλάμα («μην κλαις και στεναχωρείς κι εμάς», «να είσαι δυνατός/ή», κ.ά.) (Παπαδάτου & Νίλσεν, 1998). Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν ολοκληρώνεται η διεργασία του πένθους, καθώς απουσιάζει η αποδοχή της απώλειας και η επικράτηση της πραγματικότητας.

Πολλοί μελετητές χαρακτηρίζουν το αρνητικό πένθος του παιδιού ως "ενεργειακή αναστάτωση" (Μαράτου, 2009) που εμπεριέχει το ψυχικό τραύμα, το οποίο δεν μπόρεσε να επωθεί ή να περιγραφεί λεκτικά, αλλά εκδηλώνεται με εικόνες, εφιάλτες, απομόνωση από κοινωνικές δραστηριότητες και σχέσεις με άλλα παιδιά, τάση αυτο-ενοχοποίησης και αυτοκατηγορίας, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και υιοθέτηση ρόλου ενήλικα στην οικογένεια προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων (Παπαδάτου & Νίλσεν, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση ουσιών αποτελεί μια μη ψυχική λύση της διεργασίας του πένθους, αντιτραυματική, η οποία βοηθάει το παιδί να διατηρήσει το υποκείμενο ψευδαισθητικά και να αρνηθεί τη θνητότητα, τη φθορά και την ανεπάρκεια του υποκειμένου.

Η «λύση» της ουσιοεξάρτησης

Μέσω της παρατήρησης δύο κλινικών περιπτώσεων θα επιχειρηθεί παρακάτω να διερευνηθεί ο τρόπος βάσει του οποίου είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται η ναρκωτική ουσία ως αντιτραυματική διεργασία.

Η περίπτωση του Πέτρου

Μετά από αρκετές προσπάθειες, ο Π. (35 ετών) ακολούθησε τη διαδικασία απεξάρτησης στο αντίστοιχο πρόγραμμα του 18 Άνω. Σύμφωνα με το ιστορικό, ξεκίνησε τη χρήση ουσιών στα 14 του και έχασε τον πατέρα του στα 12,5 αιφνιδίως σε τροχαίο ατύχημα. Την ημέρα της κηδείας του ανέλαβε το ρόλο του "άνδρα" της οικογένειας, καθώς, όπως αναφέρει, συνέβαλε στην τελετή της κηδείας του πατέρα του. Έπρεπε να ενημερώσει του συγγενείς και να τους περιμένει, καθώς η μητέρα του είχε λάβει φαρμακευτική αγωγή προκειμένου να αντέξει το τραυματικό γεγονός. Η μητέρα του σύντομα γνώρισε έναν άλλον άντρα και έφυγε από το σπίτι με συνέπεια ο Π. να αναλάβει το ρόλο της "γυναίκας-μητέρας", καθώς ως το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας έπρεπε να φροντίζει τα άλλα δύο αδέρφια του.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών έγινε γνωστό πως η χρήση ουσιών ξεκίνησε μετά από μια περίοδο ψυχικής αποδιοργάνωσης, η οποία με βάση τις διηγήσεις του φαίνεται να περιλαμβάνει συμπτωματολογία μετατραυματικής διαταραχής (αν και δεν υπάρχει ψυχιατρική

γνωμάτευση), καθώς απομονώθηκε στο σπίτι του για ένα χρονικό διάστημα (δεν θυμάται πόσο) αποφεύγοντας δραστηριότητες και επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον. Παρουσίασε επίσης αδυναμία παρακολούθησης των σχολικών δραστηριοτήτων, ευερεθιστικότητα και εκρήξεις θυμού, έντονο φόβο και αισθήματα ότι μπορεί να τρελαθεί. Η κατάστασή του αυτή ανάγκασε τη μητέρα να επιστρέψει στο σπίτι και με βιαίο τρόπο να αναγκάσει τον Π. να βγει από το δωμάτιο, όπου ήταν κλεισμένος με τον αγαπημένο νεκρό πατέρα. Ο Π. περιγράφει τη μητέρα του ως "ψυχρή σαν πέτρα", δεν αγαπάει κανέναν, ούτε ακόμη και τον νέο της σύντροφο δεν έχει αγαπήσει.

Με την επιστροφή της μητέρας και την έξοδο από το σπίτι, ο Π. «γνώρισε» τις ουσίες από "φίλους" που του δώσανε χασίς για να μην "τον νοιάζει" και ακολούθησε η χρήση ηρωΐνης και άλλων ναρκωτικών. Έχει καταβάλλει αρκετές προσπάθειες για να διακόψει τη χρήση αλλά χωρίς σημαντικό αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια της χρήσης συνάπτει αρκετές σχέσεις, οι οποίες πάντα καταλήγουν σε έντονους καβγάδες και με το φόβο του Π. ότι θα μπορούσε να τις κάνει "κακό". Θεωρεί τον εαυτό του πολύ "νευρικό", δεν προσδοκά ότι θα δημιουργήσει δική του οικογένεια, καθώς όταν έχει μια σχέση "ζηλεύει πολύ", όλη την ημέρα η σκέψη του ασχολείται με τη σύντροφό του, κατακλύζεται από άγχος και δεν είναι σε θέση ούτε καν να εργαστεί. Γενικώς, η σχέση που έχει με τις γυναίκες είναι αμφιθυμική, ερωτικοποιημένη στην αρχή και επιθετική στη συνέχεια.

Ο Π. αποφάσισε να διακόψει τη χρήση πριν από τρία χρόνια, κάποια στιγμή που ένιωσε ότι "δεν άντεχε πια", ζητώντας βοήθεια από τη μητέρα του, με την οποία δεν είχαν σχέση και δεν επικοινωνούσαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Φαίνεται ότι ένα προστατευτικό περιβάλλον ήταν απαραίτητο για να εξασφαλίσει τη συνέχεια της ύπαρξής του. Η διεργασία του πένθους ξεκίνησε κατά το δεύτερο έτος αποχής από τη χρήση, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει ένα δεσμό με τον απολεσθέντα πατέρα, χωρίς να τον αντιπροσωπεύει και συγχρόνως να συνάψει σχέσεις με την αμφιθυμική μητέρα. Συγχρόνως, έχει αρχίσει να πιστεύει ότι η ζωή του και οι σχέσεις του θα έχουν διάρκεια, χωρίς ωστόσο να κυριαρχούν στην καθημερινότητά του τα διωκτικά άγχη.

Η περίπτωση του Γιάννη

Είναι 30 ετών και έχει κάνει αρκετές προσπάθειες για απεξάρτηση. Είναι το παιδί που «αντικατέστησε» ένα νεκρό αδελφό, τον οποίο γνώρισε από τις αφηγήσεις των γονέων. Στην ηλικία των 6 ετών χάνει και τον αγαπημένο του θείο σε τροχαίο και οι γονείς του τον στέλνουν στους παππούδες προκειμένου να τους βοηθήσει να «ξεπεράσουν την απώλεια» και να τους προστατεύσει. Θυμάται το «βαρύ» περιβάλλον, όπου ζούσε, αλλά δεν καταλάβαινε και πολλά πράγματα. Γενικότερα, ο φόβος του θανάτου κυριαρχεί στη ζωή του. Θεωρεί τον εαυτό του πολύ αγχώδη, μάλιστα θυμάται την έντονη ανησυχία του (πολλές φορές παράλογη) ότι έχει κάποια σοβαρή ασθένεια και την επίμονη ενασχόλησή του με εξετάσεις και γιατρούς για να μπορέσει να ηρεμήσει. Η σχέση του με τα απολεσθέντα υποκείμενα είναι έντονη και τον δεσμεύει σε αδυναμία πένθους. Την ελάχιστη έκθεση σε δυσκολίες και ματαιώσεις την αποδίδει στην καταγωγή του, στον αδελφό που έχασε και ποτέ δεν γνώρισε.

Τη χρήση ουσιών την ξεκίνησε στα 14 του και τη συνδέει με ιδεοψυχαναγκαστικά συμπτώματα τα οποία αφορούσαν σε σκέψεις και φόβους "μήπως συμβεί κάτι και δεν θα είναι άντρας, μήπως χάσει το πέος του", κατασκευάζοντας εξαντλητικά σενάρια στο μυαλό του για να προστατευτεί. Ποτέ δε μίλησε σε κανέναν για ό,τι του συνέβαινε, ήταν μοναχικό άτομο, χωρίς φίλους, παρόλο που είχε άριστες επιδόσεις στο σχολείο. Σήμερα, μετά από αποχή περίπου τριών ετών συνεχίζει να κατακλύζεται από άγχος. Μόλις ακούει ότι κάποιος είναι άρρωστος αρχίζουν «κάπως παράλογα» να κυριαρχούν τα άγχη και να με «παραλύουν» αναφέρει. Ο Γ. καταβάλλει προσπάθειες να διαφοροποιηθεί από τα υποκείμενα της απώλειας (αδελφός, θείος) και να αποκτήσει την αυτονομία του.

Συμπερασματικά

Η κατάχρηση ουσιών μπορεί να αποτελέσει «το νηπενθές» εκείνο που δεν επιτρέπει το πένθος, που ακυρώνει την απώλεια (Ποταμιάνου, 2009), καθώς ένας αγαπημένος νεκρός βρίσκε-

ται από την παιδική ηλικία στο εσωτερικό του Εγώ. Συνεπώς, είναι σημαντική η στήριξη παιδιών που βιώνουν έντονα τραύματα, τόσο από την οικογένεια και το σχολείο όσο και από τους ειδικούς. Παράγοντες της οικογενειακής λειτουργίας όπως η συναισθηματική εγγύτητα, η επικοινωνία, η έκφραση συναισθημάτων, το χαμηλό επίπεδο συγκρούσεων μεταξύ των μελών κ.ά. έχει βρεθεί να αποτελούν σημαντικές διαμεσολαβητικές παραμέτρους οι οποίες είναι δυνατόν να προλάβουν τις ισχυρές δονήσεις στον ψυχισμό του παιδιού, να συμβάλουν στη ομαλή του ανάπτυξη και προσαρμογή και σε κάθε περίπτωση να μειώσουν την ευαλωτότητά του στην ενδεχόμενη χρήση τοξικών ουσιών (Zhou, King & Chassin, 2006). Ο σχεδιασμός προγραμμάτων πρόληψης της χρήσης ουσιών στο σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν την αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία υπογραμίζει ότι τα ποιοτικά στοιχεία της ανάπτυξης του παιδιού και εφήβου προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των βιολογικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του παιδιού με το περιβάλλον (π.χ. σχολείο, οικογένεια) στο οποίο ζει και αναπτύσσεται (Bronfenbrenner, 1998). Για παράδειγμα, το περιβάλλον του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην προσαρμογή παιδιών και εφήβων που αντιμετωπίζουν τραυματικά γεγονότα στη ζωή τους θέτοντας σε εφαρμογή προγράμματα ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, με στόχο την ουσιαστική στήριξη του μαθητή που πενθεί (Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Τα προγράμματα ψυχολογικής συμβουλευτικής παρέμβασης μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και τον έφηβο να κατανοήσει το γεγονός της απώλειας, να ενθαρρύνουν την έκφραση συναισθημάτων απώλειας και πένθους, να μάθουν στο παιδί να δίνει νόημα στη ζωή μετά από μια απώλεια και κυρίως να παρέχουν τη δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει ότι έχει υποστήριξη και δεν βρίσκεται μόνο σε αυτές τις δύσκολες στιγμές της ζωής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αντωνίου, Α.-Σ., Ντάλλα, Μ., & Μάτσα, Κ. (2012). Αναπτυξιακές δυσκολίες κατά την εφηβεία και χρήση ουσιών. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 117, 82-92.
- Anthony, J. C., & Chen, C. Y. (2004). Epidemiology of drug dependence. In M. Galanter & H.D. Kleber (Eds.), *Textbook of Substance Abuse Treatment* (pp. 55-72). Washington, DC: The American Psychiatric Publishing.
- Antoniou, Α.-Σ., & Dalla, Μ. (2011). Drug abuse among immigrants and the role of professionals in the treatment process. In B. Kirkcaldy (ed.), *The Art and Science of Health Care: Psychology and Human Factors for Practitioners* (pp.201-221). Germany: Hogrefe Publishers.
- Arnett, J. J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *The Journal of Drug Issues*, 35, 235-254.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss (vol. 3): Loss: sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brown, S. A., McGue, M., Maggs, J., Schulenberg, J., Hingson, R., Swartzwelder, S., et al. (2008). A developmental perspective on alcohol and youths 16 to 20 years of age. *Pediatrics*, 121, S290-310.
- Cohen, J., Goodman, R. F., Brown, E. J., & Mannarino, A. (2004). Treatment of childhood traumatic grief: Contributing to a newly emerging condition in the wake of community trauma. *Harvard Review of Psychiatry*, 12(4), 213-216.
- Dalla, Μ., Antoniou, Α.-Σ., & Matsa, Κ. (2008). Immigration, acculturation and drug abuse: Multicultural aspects of treatment. In Α.-Σ. Antoniou, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, Ch. D. Spielberger, & M. W. Eysenck (Eds.), *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health* (pp. 362-380). Northampton: Edward Elgar Publ.
- ΕΚΤΕΠΝ (2010). *Ετήσια έκθεση 2010: Η κατάσταση του προβλήματος των ναρκωτικών στην Ευρώπη*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Παρακολούθησης Ναρκωτικών και Τοξικομανίας.
- EMCDA. (2010). *Τα ναρκωτικά στο προσκήνιο: Πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών στις ευπαθείς ομάδες*. http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_33728_EL_Dif10el.
- Kaminer, Y., & Tarter, R. E. (2004). Adolescent substance abuse. In M. Galanter, & H. D. Kleber (Eds.). *Textbook of Substance Abuse Treatment* (pp. 505-517). Washington, DC: The American Psychiatric Publishing.

- ΚΕΘΕΑ. (2009). *Απολογισμός έργου*. <http://www.kethea.gr/uploads/apologismos2009.pdf>.
- Κοκκέβη, Α. (1988). Η χρήση νόμιμων και παράνομων τοξικών ουσιών στην εφηβεία. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος, Ε. (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (σσ. 370-379). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., & Κίτσος, Γ. (2009). Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από εφήβους μαθητές: νεότερα στοιχεία από την έρευνα ESPAD στην Ελλάδα και σε άλλες 34 χώρες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαράτου, Ο. (2009). Εξέλιξη της διεργασίας του πένθους: Η θεραπεία του "Νίκου". *Δελτίο της Ελληνικής Ψυχαναλυτικής Εταιρείας*, 33, 6-7.
- Μάτσα, Κ. (2012). *Το αδύνατο πένθος και η κρίση: Ο τοξικομανής και ο θάνατος*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Muisener, P. P. (1994). *Understanding and treating adolescent substance abuse*. London: Sage Publications.
- NCTSN, The National Child Traumatic Stress Network (2008) (2nd ed). *Understanding the links between adolescent trauma and substance abuse*. The National Child Traumatic Stress Network. www.NCTSN.org.
- Ντάλλα, Μ., Μάτσα, Κ., Αντωνίου, Α.-Σ., & Πράπας, Χ. (2012). Μαθητές με υψηλές επιδόσεις, ναρκισσιστικό σύμβολο και χρήση ουσιών στην εφηβεία. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 120, 58-68.
- Παπαδάτου, Δ., & Νύσεν, Μ. (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Μέρμηνα.
- Ποταμιάνου, Α. (2009). Θρήνοι νηπενθείς. *Δελτίο της Ελληνικής Ψυχαναλυτικής Εταιρείας*, 33, 4-5.
- Χατζηνικολάου, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2011). «Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού»: Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 151-164.
- Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (επιμ., Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Εκδόσεις Gutenberg.
- Zhou, Q., King, K. M., & Chassin, L. (2006). The roles of familiar alcoholism and adolescent family harmony in young adults' substance dependence disorders: Mediated and moderated relations. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(2), 320-331.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε ανεπίλυτα παιδικά τραύματα που προκαλεί η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου και της έναρξης χρήσης ουσιών η οποία συνήθως εντοπίζεται κατά την έναρξη της εφηβείας. Η διαδικασία του πένθους στην παιδική ηλικία ακολουθεί μια συντεταγμένη πορεία, συχνά με διεργασίες διχασμού ή απώθησης με αποτέλεσμα την απόσυρση των αντιδράσεων πένθους από το συνειδητό επίπεδο και τη διατήρησή του σε λανθάνουσα κατάσταση. Όταν ο ψυχικός τραυματισμός του παιδιού παραμένει σκοτεινός και δεν μπορεί να εκφραστεί, ενεργοποιείται εκ νέου και με ένταση όταν δοθεί η αφορμή και εγκαθίσταται σε μακρόχρονη βάση με σοβαρές συνέπειες για την μετέπειτα ανάπτυξή του. Η χρήση ουσιών είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα «διάμεσο» που «απομακρύνει το πένθος, ακυρώνοντας και την απώλεια, αφού το θρηνούμενο συντηρείται στην σκηνή της ψυχικής ζωής». Αναλύοντας κλινικές περιπτώσεις θα εξεταστούν (α) η προβληματική του παιδικού θρήνου όταν δεν επιτρέπει το πένθος και (β) το κενό των ψυχικών ελλείψεων και η «λύση» της ουσιοεξάρτησης.

Λέξεις-κλειδιά: χρήση ουσιών, παιδικά τραύματα, εμπειρίες απώλειας.

ABSTRACT

The present chapter investigates the relationship of unresolved children's traumas caused from the loss of a beloved person and substance abuse starting in puberty. Grieving in childhood follows an expedited course with processes of splitting and repression resulting in the withdrawal of grieving reactions from consciousness and the maintenance of them in a latent situation. When the mental trauma of the child is hidden and cannot be expressed, it is reactivated intensively when opportunity arises, it persists and is perpetuated with serious consequences in its further development. Substances use can become the "intermediate" that "re-

moves grieves, canceling loss too, since grieving is pertained in the scenery of mental life". By analyzing clinical cases (a) the problems of child grief when the child does not allow it and (b) the gap among mental deficiencies and addiction as a solution will be examined.

Keywords: drug abuse, children trauma, loss experiences

Μαρίνα Ντάλλα, Διδάκτωρ Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Ψυχολόγος,
Διεύθυνση: Σερρών 81, Κορυδαλλός - 18120,
Τηλ.: 210-4944259, e-mail: marinantalla@yahoo.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Διεύθυνση: Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
Τηλ.: 210-3688 380, Fax: 210-3688 381, e-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ

Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ & Σ. ΔΟΥΛΑΜΗ

I. Εισαγωγή

Ανάμεσα στα θεμελιώδη ερωτήματα που ταλανίζουν τον άνθρωπο ως το μοναδικό ον που φιλοσοφεί και αναζητά την αλήθεια, πρωταρχική θέση επέχουν τα ερωτήματα: τι είναι ζωή, τι είναι θάνατος και ποιο το νόημά τους; Από την αρχή της γνωστής σε εμάς ανθρώπινης ιστορίας, πολλοί κλάδοι του επιστητού, όπως η φιλοσοφία, η θεολογία, οι ανθρωποκεντρικές επιστήμες κ.ά. έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με την εξεύρεση πιθανών απαντήσεων στα κορυφαία και διαρκή αυτά οικουμενικά ερωτήματα του ανθρώπινου γένους. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν έχει διατυπωθεί μια καθολικά αποδεκτή απάντηση, καθώς ο κάθε κλάδος προσεγγίζει από διαφορετικές οπτικές τις έννοιες της ζωής και του θανάτου. Μεταξύ των δύο άκρων του ίδιου συνεχούς ζωή/θάνατος, φαινόμενα καθολικά, αδιαμφισβήτητα και απολύτως πραγματικά, εκτυλίσσεται κάθε ατομική ιστορία. Χωρίς ασφαλώς να αποτελεί στόχο του παρόντος κεφαλαίου η αναζήτηση μιας φιλοσοφικής ενατένισης στις έννοιες της ζωής και του θανάτου, το γεγονός του θανάτου προσεγγίζεται ως ο χωρισμός της ψυχής από το σώμα, σύμφωνα και με την θεωρία του Πλάτωνα (Πλάτωνας, Γοργίας)

Προδήλως συνάγεται από την έως και σήμερα διαδρομή του ανθρώπου στον πλανήτη ότι η στάση απέναντι στη ζωή και το θάνατο δεν ήταν ούτε διανυγής αλλά ούτε και συγκροτημένη και καθολική. Συχνά δε, πολλοί θα αναζητήσουν την συνδρομή των ειδικών στην προσπάθειά τους να αποδεχθούν σε ρεαλιστικό πλαίσιο και τα δυο άκρα του ίδιου αυτού συνεχούς. Η έλευση του θανάτου, σε οποιαδήποτε στιγμή της προσωπικής μας ιστορίας κι αν συμβεί αυτό, συνιστά ένα μοναδικά οδυνηρό και τραυματικό γεγονός για τα προσφιλή πρόσωπα του εκλιπόντος. Τι συμβαίνει όμως όταν η βαριά σκιά του θανάτου προσεγγίζει παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο να μην προλάβουν, εξαιτίας μιας απειλητικής και ανίατης ασθένειας, να διανύσουν όλα τα στάδια της ηλικιακής και αναπτυξιακής τους εξέλιξης; Όταν ο θάνατος αφορά κάποιο παιδί ή έφηβο, το ήδη οδυνηρό γεγονός του θανάτου καθίσταται διπλά επώδυνο εγείροντας έντονα φιλοσοφικά και ανθρωπιστικά ερωτήματα, (Αντωνίου, 2008. Lancot και συν., 2004).

Ανάμεσα στις σοβαρότερες ασθένειες που απειλούν τη ζωή των παιδιών συγκαταλέγονται ο καρκίνος, η νεφρική ή αναπνευστική ανεπάρκεια, οι συγγενείς καρδιοπάθειες, οι μυασθένειες και η ινοκυστική νόσος (Μαμαντάκη, 2006). Αν και ο καρκίνος στην παιδική ηλικία δεν παρουσιάζει ευτυχώς υψηλή συχνότητα (προσβάλλεται ένα στα 650 παιδιά) συνιστά ωστόσο την κύρια αιτία θανάτου στα παιδιά έως 15 ετών, μετά τα ατυχήματα που συνιστούν άλλωστε μια από τις κυριότερες αιτίες θανάτου σε αυτές τις ηλικίες. Στη χώρα μας, στις συχνότερες αιτίες νοσηλείας και θανάτου σε παιδιά μέχρι 19 ετών, συγκαταλέγονται οι συγγενείς ανωμαλίες, τα λοιμώδη νοσήματα, τα νοσήματα του αναπνευστικού και πεπτικού συστήματος, οι κακώσεις και οι δηλητηριάσεις (Κώτση, 2008).

Η διάγνωση μιας σοβαρής και απειλητικής για τη ζωή ασθένειας σε ένα παιδί, αδιαμφισβήτητα, διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και επιφέρει μια σειρά αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο στην ίδια τη ζωή του παιδιού όσο και του συστήματος στο οποίο εντάσσεται. Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται προσπάθεια να αναδει-

χθούν οι ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές εκείνες παράμετροι που παρατηρούνται στα παιδιά με απειλητική για τη ζωή τους νόσο και να αποτυπωθούν οι διαστάσεις μιας υποστηρικτικής θεραπευτικής προσέγγισης.

II. Στο κατώφλι του νοσοκομείου

Η σοβαρή και δυνητικά θανατηφόρα ασθένεια σε ένα παιδί που το οδηγεί στο κατώφλι του νοσοκομείου προξενεί βαθύτατη αναστάτωση και ψυχική φόρτιση τόσο στο ίδιο όσο και σε όλη την οικογένειά του (Orlof, Jones & Ford, 2004). Αν και η βραχεία παραμονή στο νοσοκομείο φαίνεται να μην επιβαρύνει μακροπρόθεσμα το παιδί σε συναισθηματικό ή συμπεριφορικό επίπεδο, η μακρόχρονη παραμονή του παιδιού στο νοσοκομείο και οι επανειλημμένες νοσηλείες συνιστούν ιδιαίτερα ψυχotraυματικές και στρεσογόνες εμπειρίες με σοβαρές επιπτώσεις σε ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ως επακόλουθο της μακράς νοσηλείας ενός παιδιού επέρχονται σημαντικές αλλαγές στη ζωή του οικογενειακού συστήματος, καθώς διαταράσσεται ο καθημερινός οικογενειακός ρυθμός και όλα τα μέλη καλούνται να διαχειριστούν τόσο το πρακτικό όσο και το συναισθηματικό κόστος της νοσηλείας (Eiser, 1996. Melamed, 2002).

Οι επανειλημμένες εισαγωγές ή η μακρόχρονη παραμονή στο νοσοκομείο τείνουν να σχετίζονται με μακροπρόθεσμες συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, το βάρος για τα παιδιά δεν «πέφτει» τόσο στην ίδια την ασθένεια αλλά μάλλον η ασθένεια κάνει τα προβλήματα που προϋπήρχαν να επιδεινώνονται (Μπούρα, 1989). Σε αυτά τα κρίσιμα στάδια της διάγνωσης και νοσηλείας, η βοήθεια που χρειάζεται να παρασχεθεί από το ιατρονοσηλευτικό προσωπικό και τους φροντιστές ψυχικής υγείας είναι πολυεπίπεδη και θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε το νοσηλευόμενο παιδί και όλα τα μέλη της οικογένειας να έχουν την ευκαιρία να θέτουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τις ανησυχίες και τα συναισθήματά τους σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Orlof, Jones & Ford, 2004).

Ένα παιδί αδυνατεί να καταλάβει γιατί αρρώστησε και πρέπει να υποβληθεί σε επώδυνες συχνά θεραπείες. Η πληροφόρηση για τη νόσο και η συμμετοχή του παιδιού στην αποκατάσταση της υγείας του, σε ένα πλαίσιο που ενισχύει την αυτονομία του, είναι ιδιαίτερα σημαντική και συχνά καθοριστικής σημασίας για την έκβαση της νόσου. Όταν συμμετέχει το παιδί στην θεραπεία του, νιώθει ότι διατηρεί κάποιον έλεγχο σε όσα του συμβαίνουν και ότι μπορεί να ασκήσει μια επιρροή στην ίδια του τη ζωή (Orlof, Jones & Ford, 2004). Όμως συχνά, τόσο οι επιλοκές της ασθένειας όσο και οι προσδοκίες του ιατρονοσηλευτικού προσωπικού αλλά και των γονέων μπορεί να ωθήσουν τα παιδιά να είναι υπάκουα, φρόνιμα και με παθητική στάση, γεγονός που επιτείνει την εξάρτησή τους. Η υπερπροστατευτική τάση από το περιβάλλον ενδέχεται ακόμη να προκαλέσει την παλινδρόμηση του παιδιού σε προγενέστερα στάδια ανάπτυξης ή/και την έκφραση έντονων διαμαρτυριών και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Παπαδάτου, 1995).

III. Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις του βαριά άρρωστου παιδιού

Σύμφωνα με την κλινική εμπειρία θεραπειών σε παιδιά που αντιμετωπίζουν το γεγονός του θανάτου, προκύπτει ότι τα παιδιά γνωρίζουν εάν πρόκειται να πεθάνουν και συνειδητοποιούν σταδιακά την σοβαρότητα της νόσου τους, ακόμη και αν κάνουν δεν τους μιλάει γι αυτήν. Όσοι εμπλέκονται στην φροντίδα του βαριά άρρωστου παιδιού χρειάζεται να αναγνωρίζουν τις ανησυχίες, την επιθυμία και το δικαίωμα των παιδιών να μάθουν από τι πάσχουν και πώς θα θεραπευτούν (Black, 2002. Hinds και συν., 2005. Ραιμπό, 1996). Το βάρος της αρχικής ενημέρωσης για την σοβαρότητα και τις επιπτώσεις της νόσου προς το παιδί αναλαμβάνεται συνήθως από τους γονείς. Παρά τη δεδομένη δυσκολία αυτού του άχαρου πραγματικά έργου, φαίνεται πως όσοι γονείς το έκαναν δεν μετάνιωσαν που μίλησαν στα παιδιά τους για τον επικείμενο θάνατό τους σε αντίθεση με τους γονείς που δεν κατάφεραν να μοιραστούν την επώ-

δυνή αυτή είδηση και τα συνακόλουθα συναισθήματα (Kreicbergs και συν., 2004).

Ενδεχομένως, τα παιδιά να είναι πολύ μικρά για να καταλάβουν τα πάντα για τον θάνατο, σίγουρα όμως δεν είναι πολύ μικρά για νιώσουν (Wolfelt, 2002). Όταν κανείς δεν μιλά στο παιδί για την ασθένεια του, τότε αυτό για να αντιμετωπίσει το άγχος του καταφεύγει συνήθως σε προσωπικές ερμηνείες αποδίδοντας την αιτία της ασθένειας είτε στον εαυτό του (π.χ. σε κάτι «κακό» που είπε ή έκανε) είτε σε εξωτερικές δυνάμεις, μαγικά στοιχεία κλπ. Οι φαντασιώσεις σχετικά με την ασθένεια, τον πόνο και την θεραπεία του σχετίζονται κυρίως με ιδέες για εγκατάλειψη και τιμωρία (Παπαδάτου, 1995. Ραιμπό, 1996). Σε αυτή τη «συνωμοσία σιωπής» που επιβάλλεται, το άγχος, η αγωνία, ο φόβος, η μοναξιά, η αίσθηση του διωγμού και της εγκατάλειψης που ήδη βιώνουν, εντείνονται και τα παιδιά απομονώνονται συναισθηματικά χωρίς να βρίσκουν ουσιαστική υποστήριξη από το περιβάλλον τους (Παπαδάτου, 2006).

Στην προσπάθειά του να αντισταθεί απέναντι στην αγωνία που προξενείται από την ασθένεια του, συχνά το άρρωστο παιδί μπορεί να «απορρίψει» την αρρώστια, διαχωρίζοντας τον εαυτό του από αυτήν ή με μια παραλλαγή αυτού να προσπαθήσει να διαχωρίσει το άρρωστο μέρος του σώματος του από το υπόλοιπο υγιές. Η αγωνία του παιδιού μετατίθεται τότε σε ένα άλλο θέμα και το παιδί εκφράζει την επιθυμία να μιλήσει για θέματα ζωής και θανάτου, για θέματα που σχετίζονται με την προσωπική του ζωή και όχι μόνο για την ασθένειά του (Ραιμπό, 1996). Οι ενήλικες που εμπλέκονται με οιονδήποτε τρόπο στην φροντίδα των άρρωστων παιδιών θα πρέπει να είναι δεκτικοί ακροατές σε όσα τα παιδιά έχουν να πουν ώστε να αποφύγουν να τα καταστήσουν σώματα χωρίς λόγο (Μπούρα, 1989).

Η έκφραση των συναισθημάτων είναι τόσο σημαντική για την ψυχολογία τους όσο και η θεραπεία για το σώμα τους. Ας σημειωθεί ότι τα παιδιά είναι πρόθυμα να μιλήσουν σε όσους μπορούν να τα ακούσουν και θα επιλέξουν να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ανησυχίες και τα συναισθήματά τους σε ένα “ασφαλές” μέλος της οικογένειας ή σε έναν επαγγελματία που προσφέρει την δυνατότητα για ανοικτή και άμεση επικοινωνία (Jones & Weisenfluh, 2003). Ως ενήλικες, με οποιοδήποτε ρόλο και αν σχετιζόμαστε με το παιδί που νοσεί βαριά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να φροντίζουμε να το διαβεβαιώνουμε διαρκώς ότι το ίδιο δεν ευθύνεται για την ασθένειά του (Black, 1998) και να του παρέχουμε συνοπτική, συγκεκριμένη και ειλικρινή πληροφόρηση (Orlof, Jones & Ford, 2004).

Η παροχή κατάλληλης και εξατομικευμένης πληροφόρησης σχετικά με τη νόσο και τις επιπτώσεις της χρειάζεται να σέβεται τον ιδιαίτερο ρυθμό και την ιδιοσυγκρασία του παιδιού ώστε να διευκολύνεται η αφομοίωση των πληροφοριών και η έκφραση επώδυνων συναισθημάτων. Χρειάζεται ωστόσο να λαμβάνεται υπ’ όψιν ότι τα παιδιά διαφέρουν ως προς τον βαθμό που επιθυμούν να λάβουν λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τη διάγνωση, την πρόγνωση και θεραπεία της ασθένειάς τους, καθώς η παροχή αναλυτικής πληροφόρησης είναι δυνατόν να δράσει τόσο αγχολυτικά για κάποια παιδιά όσο και να αποτελέσει στρεσογόνο παράγοντα για κάποια άλλα (Hinds και συν., 2005).

Ιδιαίτερα βοηθητικά στο έργο του ενήλικα που θα αναλάβει την ευθύνη της ενημέρωσης και υποστήριξης, μπορεί να αποδειχθούν η χρήση λεκτικών και συμβολικών μέσων όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, τα παραμύθια, το παιχνίδι, η προβολή σχετικών ταινιών κ.ά. (Παπαδάτου, 1995). Με τη βοήθεια των συμβόλων, ένα παιδί θα μπορέσει να εκφράσει όλα όσα το απασχολούν και δεν μπορεί ή δεν του επιτρέπεται να εκφράσει με το λόγο (Gersie, 2002). Μέσα από τη μουσική, τη ζωγραφική, το παιχνίδι, τις ιστορίες που γράφει και αφηγείται, τις ιστορίες που θέλει να ακούει ξανά και ξανά, το παιδί θα στέλνει συνεχώς μηνύματα προς το περιβάλλον του με την προσδοκία να ακουστεί και να βρει μια θετική ανταπόκριση (Μαμαντάκη, 2006).

Η στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και ιατρονοσηλευτικού προσωπικού αλλά και εκπαιδευτικών συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική προσαρμογή του βαριά άρρωστου παιδιού έναντι της ασθένειας και των επιπτώσεων που αυτή επιφέρει (Παπαδάτου, 1995). Σε αυτή τη δύσκολη πορεία που κλήθηκαν να διανύσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο του θανάτου, αναζητούν συνοδοιπόρους που θα τα συντροφεύουν μέχρι το τέλος του ταξιδιού τους με την ελπίδα να βρουν ένα νόημα στην ασθένειά τους και τελικά ένα νόημα στην ίδια τους τη ζωή.

IV. Αντιμετωπίζοντας τον θάνατο

Το παιδί που έρχεται αντιμέτωπο με το γεγονός του θανάτου θρηνεί πολλαπλά καθώς θρηνεί για την απώλεια της λειτουργικότητάς του, για το μέλλον του αλλά και για όσα αφήνει πίσω του. Το παιδί αυτό βιώνει τον πόνο, ανησυχεί μήπως το ξεχάσουν και αγωνιά για την οικογένειά του που θα βυθισθεί στην λύπη. Σε αφηγήσεις παιδιών πριν πεθάνουν, όπως οι ακόλουθες, καθίσταται φανερός ο βασανιστικός και έντονος φόβος τους:

«Έχω την εντύπωση πως δεν θα μεγαλώσω ποτέ»...«Φοβάμαι μήπως πεθάνω και πεθάνω μόνη...η μαμά με παρηγορεί, με παίρνει στην αγκαλιά της ή την παίρνω εγώ στην αγκαλιά μου. Είναι φριχτός ο θάνατος, δεν μπορείς να κρατάς το χέρι της μαμάς σου. Θα ήθελα να κάνω μια καλή πράξη πριν πεθάνω» (Ραιμπό, 1996, σελ. 43, 50).

Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι πεθαίνουν και το εκφράζουν με πολλούς άμεσους ή έμμεσους τρόπους, δηλώνοντας τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους ή αποχαιρετώντας όσους αγαπούν (Ραιμπό, 1996). Η υποστήριξη που μπορεί να παρασχεθεί στο παιδί με καταληκτική ασθένεια είναι πολυδιάστατη και σχετίζεται με την ολιστική παροχή φροντίδας σε:

- *οργανικό επίπεδο*, με στόχο τον έλεγχο του πόνου και των καταστάσεων δυσφορίας (Παπαδάτου, 1995),
- *ψυχολογικό επίπεδο*, με στόχο να επιτρέψει την διεργασία του θρήνου, την έκφραση των οδυνηρών συναισθημάτων και σκέψεων και να προετοιμάσει το παιδί για τον επικείμενο θάνατό του. Η κάθε μορφή ψυχολογικής υποστήριξης οφείλει να μεριμνά για τη διατήρηση ενός περιβάλλοντος που θα εξασφαλίζει την ασφάλεια, την αυτονομία, τον έλεγχο και την αξιοπρέπεια του παιδιού που πεθαίνει (Himelstein, 2006. Hinds και συν., 2005)
- *κοινωνικό επίπεδο*, καθώς η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται σημαντικά από την απειλητική για τη ζωή του ασθένεια, ο ρόλος της υποστήριξης για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη στο σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και το άμεσο περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν με τρόπο που να ενισχύει την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Το αίσθημα απόρριψης και απομόνωσης που νιώθει το παιδί που νοσεί βαριά μπορεί να μειωθεί αν διευκολυνθεί η αλληλεπίδρασή του με το άμεσο περιβάλλον και τους συνομηλίκους (θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σύγχρονα μέσα επικοινωνίας όπως το διαδίκτυο). Τέτοιου είδους ενέργειες στοχεύουν μεταξύ άλλων στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του παιδιού που έχουν ήδη τρωθεί σε σημαντικό βαθμό καθώς και στην ενστάλαξη της ελπίδας (Orlof, Jones & Ford, 2004. Παπαδάτου, 1995)
- *πνευματικό επίπεδο*, με στόχο την απόδοση νοήματος στη ζωή και τον θάνατο, ένα νόημα για τη ζωή πέρα από τον θάνατο και τελικά να βοηθηθεί το παιδί να έχει μια αξιοπρεπή και λιγότερο οδυνηρή κατάληξη (Cott, 1992. Lanctot και συν., 2004)

Μέσα από την ασθένεια του παιδιού όλη η οικογένεια βιώνει έντονο άγχος και επώδυνα συναισθήματα. Η διάγνωση, η υποτροπή, η αποθεραπεία αλλά και ο επικείμενος θάνατος είναι κρίσιμες και μεταβατικές περίοδοι στη ζωή της οικογένειας που καλείται να αναθεωρήσει τους στόχους, τις αξίες, τις προτεραιότητες και την συνολική της πορεία. Οι γονείς θα βρεθούν αντιμέτωποι με συναισθήματα θλίψης καθώς συνειδητοποιούν ότι χάνουν τα όνειρα, τα σχέδια και τις ελπίδες που είχαν για το μέλλον του παιδιού τους. Η ενοχή, ο θυμός και ένα αίσθημα αβοηθησίας αποτελούν τα πλέον συνήθη συναισθήματα των γονέων.

Η σχέση του ζευγαριού διαταράσσεται και αν δεν υπάρχει ανοχή στην διαφορετική έκφραση της λύπης, της απώλειας και του στρες, ο γάμος κινδυνεύει να διαλυθεί (Melamed, 2004). Συχνά δε, οι γονείς που έχουν χάσει το ένα τους παιδί βιώνουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλέγμα των πεποιθήσεών τους που αφορά στη μελλοντική ασφάλεια της οικογένειάς τους (Black, 2002). Από τη δική τους πλευρά, τα αδέλφια μπορεί να νιώθουν ποικίλα και αντιφατικά συναισθήματα, όπως (Orlof & Jones & Ford, 2004. Wolfelt, 2002):

- *ενοχή και ευθύνη* για την ασθένεια του αδελφού/της αδελφής, ιδίως εάν λείπει η επαρκής πληροφόρηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη ώστε να απενοχοποιηθούν από τις σκέψεις αυτές,

- *θυμό* τόσο απέναντι στους γονείς όσο και προς τα άρρωστα αδέλφια τους καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλαπλές απώλειες (χάνουν τον αδελφό/την αδελφή τους, την προσοχή των γονέων τους σε σημαντικό βαθμό, τον καθημερινό οικογενειακό ρυθμό, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κ.ά.) και
- *ντροπή ή αμηχανία* από τις αλλαγές που έχει επιφέρει η ασθένεια στη φυσική κατάσταση και εμφάνιση των αδελφών τους.

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, το ιατρικό προσωπικό, τους φίλους και τα κοινωνικά δίκτυα της οικογένειας, ώστε να μπορούν ελεύθερα να εκφράσουν καθόλη την πορεία της νόσου όσα νιώθουν τα αδέλφια, που συνήθως και τα ίδια διανύουν τα αντίστοιχα ευαίσθητα στάδια της παιδικής ή εφηβικής ηλικίας (Ramholt, 2006).

Ως επαγγελματίες ψυχικής υγείας αλλά και ως ενήλικες που εμπλεκόμαστε μέσα από διάφορους ρόλους στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα παιδιά που νοσούν βαριά και στο άμεσο περιβάλλον τους, ας θυμόμαστε ότι η ουσιαστική βοήθεια που μπορούμε να προσφέρουμε είναι να δώσουμε τη δυνατότητα σε όσους αντιμετωπίζουν μια απώλεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χωρίς να νιώθουν την πίεση να ξεπεράσουν γρήγορα τον πόνο τους ή να βρουν μια άμεση απάντηση σε ένα πρόβλημα που δεν επιδέχεται εύκολες λύσεις (Neimeyer, 2006).

V. Επίλογος

Αναμφισβήτητα, ο θάνατος ενός παιδιού συνιστά ένα από τα πλέον οδυνηρά γεγονότα του ανθρώπινου βίου και συνεπάγεται βαθύτατες επιδράσεις σε ψυχολογικό και πνευματικό επίπεδο τόσο στο ίδιο το παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου όσο και στην άμεση και ευρύτερη οικογένεια, τα αδέλφια, τους συνομηλίκους, το ιατρικό προσωπικό και το σχολείο (Αντωνίου, 2008). Οι υποστηρικτικές ενέργειες οι οποίες θα πρέπει να παρασχεθούν κατά βάση κατατείνουν στην ουσιαστική μέριμνα να *βοηθηθεί το παιδί να ζήσει μέχρι να έρθει η στιγμή του τέλους* (Lanctot και συν., 2004). Και καθώς τα όρια της ψυχής παραμένον άγνωστα αλλά και η πρόοδος της ιατρικής επιστήμης παρέχει σημαντικές ελπίδες για το μέλλον, ίσως, σε κάποιες από τις περιπτώσεις των βαριά άρρωστων παιδιών, καταφέρει να κινητοποιηθεί η δύναμη της ζωής σε τέτοιο βαθμό ώστε η απειλή του θανάτου να μετατεθεί σε ένα πιο μακρινό μέλλον. Ιδιαίτερως σε ένα παιδί που έρχεται τόσο κοντά στο δικό του θάνατο, η αντίληψη του για τη ζωή δεν μπορεί παρά να διαφοροποιηθεί σε καθοριστικό βαθμό, στην περίπτωση εκείνη που τελικά η ασθένεια του αποδειχθεί ιάσιμη (Ραιμπό, 1996).

Θα μπορούσε, τέλος, να υποστηριχθεί ότι ένα ισχυρό εφόδιο έναντι του αδήριτου γεγονότος του θανάτου που μπορούσαμε να ενεργοποιήσουμε, ως άλλωστε και τα μοναδικά εκείνα όντα που συνειδητοποιούν νωρίς τη θνητότητά τους, να είναι η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης που αφορά το ίδιο το γεγονός του θανάτου. *Το να μην εκπαιδευόμαστε ως προς το γεγονός του θανάτου ίσως ισοδυναμεί με άρνηση και αδυναμία εκπαίδευσης για την συνειδητοποίηση του μοναδικού φαινομένου της ζωής*. Ενδεχομένως, ως η καλύτερη προπαρασκευή έναντι της δυσχερούς καταστάσεως του πένθους να αποτελεί η εκπαίδευση σε σχέση με το θάνατο και η καλύτερη προετοιμασία για τη ζωή να εστιάζεται στη σύνδεση του θανάτου με την εν γένει βιωτή μας και το προσωπικό αξιακό μας σύστημα και κοσμοθεωρία (Gersie, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Black, D. (2002). Bereavement. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4th ed., pp. 299-308). Oxford: Blackwell.
- Black, D. (1998). The dying child. *British Medical Journal*, 2(316), 1376-1378.
- Corr, C. A. (1992). A task based approach to coping with dying. *Omega, Journal of Death and Dying*, 24, 81-94.
- Eiser, C. (1996). Comprehensive care of the child with cancer: Obstacles to the provision of

- psychological support in pediatric oncology. A comment. *Psychological Health Medicine*, 1, 145-157.
- Έρικσον, Ε. (1975). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Gersie, A. (2002). *Και η ζωή συνεχίζεται. Πώς θα συμφιλιωθείτε με την απώλεια*. Αθήνα: Κέδρος
- Himmelstein, B. P. (2006) Palliative care for infants, children, adolescents, and their families. *Journal of Palliative Medicine*, 9(1), 163-181.
- Hinds, P., Schum, L., Baker, J., & Wolfe, J. (2005). Key factors affecting dying children and their families. *Journal of Palliative Medicine*, 8(1), 70-78.
- Jones, B., & Weisenfluh, S. (2003). Pediatric palliative and end of life care. *Spiritual and developmental issues for children. Smith College School in Social Work: Special edition on End of Life*, 78(1), 423-443.
- Kell, R. S., Kliever, W., Erikson, M. T., & Ohene-Frempong, K. (1998). Psychological adjustment of adolescents with sickle cell disease: Relation with demographic, medical, and family competence variables. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 30-312.
- Kreicbergs, U., Valdimarsdottir, U., Onelöv, E., Henter, J.-I., & Steineck, G. (2004). Talking about death with children who have severe malignant disease. *New England Journal of Medicine*, 351, 1175-1186.
- Κώτση, Α. (2008). *Νοσολογία των παιδικών ηλικιών και της νεολαίας (20ος αιώνας)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Lancot, D., Morisson, W., Koch, K., & Feudtner, C. (2004). Spiritual dimensions. In B. S. Carter, M. Levetown & S. E. Friebert (Eds.), *Palliative care for infants, children and adolescents: A practical handbook* (pp. 227-243). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Μαμαντάκη, Ε. (2006). Παιδιά που ζουν με χρόνια και απειλητική για τη ζωή τους αρρώστια. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (β' έκδ., σελ. 29-33). Αθήνα: Μέριμνα.
- Melamed, B. (2002). Parenting the ill child. In M. Borstein (Ed), *Handbook of parenting (vol. 5). Practical issues in parenting* (2nd ed, pp. 339-346). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μπούρα, Μ. (1989). Ψυχαναλυτική προσέγγιση του βαριά ή και χρόνια άρρωστου παιδιού και εφήβου. Καταληκτικές αρρώστιες και θάνατος. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (Γ' τόμος, σελ. 105-113). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Neimeyer, R. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Orlof, S., Jones, B., & Ford, K. (2004). Psychosocial needs of the child and family. In B. S. Carter, M. Levetown, & S. E. Friebert (Eds.), *Palliative care for infants, children and adolescents: A practical handbook* (pp. 202-226). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Παπαδάτου, Δ. (2006). Το παιδί μπροστά στην αρρώστια και το θάνατο. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (β' έκδ., σελ. 15-25). Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαδάτου, Δ. (1995). Ο άρρωστος που πεθαίνει και το άμεσο περιβάλλον του. Στο Δ. Παπαδάτου & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας* (σελ.135-174). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. (1995). Το νοσηλευόμενο παιδί. Στο Δ. Παπαδάτου & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας* (σελ. 195-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου, Δ. (1995). Το παιδί με τη χρόνια και σοβαρή αρρώστια και η οικογένειά του. Στο Δ. Παπαδάτου & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας* (σελ. 215-241). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλάτων, Γοργίας (2008). (μτφ. Η. Βαβούρας). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Peterman, F., & Bode, U. (1986). Five coping styles in families of children with cancer: A retrospective study in thirty families. *Pediatric Hematology/Oncology*, 3, 351-359.
- Ραιμπό, Ζ. (1996). *Το παιδί και ο θάνατος*. Αθήνα: Κέδρος.

- Ramholt, B. (2006). Πώς το σχολείο μπορεί να γίνει χώρος επιτυχίας για τα παιδιά που πάσχουν από καρκίνο και τα αδέρφια τους. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (β' έκδ., σελ. 51-73). Αθήνα: Μέριμνα.
- Wolfelt, A. (2002). Children's grief. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. (vol. 5)- Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 653-673). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διάγνωση μιας σοβαρής και απειλητικής για τη ζωή ασθένειας, σε ένα παιδί συνιστά ένα κρίσιμο μεταβατικό στάδιο για την οικογένεια και επιφέρει μια σειρά ουσιωδών αλλαγών τόσο στη ζωή του παιδιού όσο και του οικογενειακού συστήματος. Πώς αντιμετωπίζει το παιδί τον επικείμενο θάνατό του ως απόρροια της ασθένειάς του; Ποιες είναι οι επιπτώσεις που βιώνει το παιδί σε ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και τι είδους υποστήριξη μπορεί να παρασχεθεί στο παιδί και στο στενό του περιβάλλον; Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη των διαφόρων διαστάσεων που συνοδεύουν το παιδί που βρίσκεται αντιμέτωπο με το γεγονός του θανάτου, υπό την οπτική των ψυχικών, συναισθηματικών και κοινωνικών διεργασιών.

ABSTRACT

The diagnosis of a serious and life-threatening illness for a child is a critical transition for the family which can bring a number of substantial changes in both the life of the child and the family. How does a child confront the impending death as a result of his disease? What are the effects experienced by the child in psychosocial level and what kind of support can be provided to the child and his environment? This chapter attempts to highlight various dimensions in a dying child and outlines the aspects of mental, emotional and social processes that he/she undergoes.

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Διεύθυνση: Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
Τηλ.: 210-3688 380, Fax: 210-3688 381, e-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

Σταυρούλα Δουλάμη, Ψυχολόγος, M.Sc
Τηλ.: 6974-068738, e-mail: s.doulami@gmail.com

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΡΑΥΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΑΖΥΓΙΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΑΠΩΛΕΙΑΣ

Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ & ΑΙΚ. ΠΛΟΥΜΠΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τον 20^ο αιώνα άρχισε να παρατηρείται παγκοσμίως αύξηση του ποσοστού των διαζυγίων, οι επιπτώσεις των οποίων στα παιδιά και τους ενήλικους έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών κοινωνικών επιστημόνων (π.χ. Amato, 2010. Αντωνίου, 2004. Burt, Barnes, McGue & Iacono, 2008. D'Onofrio, Turkheimer, Emery, Slutske, Heath, Madden, et al., 2005. Eysenck, 2013. O'Connor, Caspi, DeFries & Plomin, 2000). Έχει δε υποστηριχθεί κατά καιρούς ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες ευθύνονται σε σημαντικό βαθμό για τη δημιουργία προβλημάτων κοινωνικής παθογένειας, όπως φτώχεια, εγκληματικότητα, χρήση ουσιών, διάβρωση υγιών προτύπων και αποδυνάμωση της γειτονιάς ή/και της κοινότητας (Glenn, 1996. Popenoe, 1996).

Σε μετα-ανάλυση 92 ερευνών (Amato & Keith, 1991) βρέθηκε ότι τα παιδιά διαζευγμένων γονέων παρουσιάζουν μειωμένη σχολική επίδοση, ψυχολογική προσαρμογή, αυτοαντίληψη και κοινωνικότητα εν συγκρίσει προς τα παιδιά εκείνα που ζουν και με τους δύο τους γονείς. Νεότερες έρευνες συσχετίζουν το διαζύγιο με ψυχικά προβλήματα που εμφανίζονται κυρίως στην ενήλικη ζωή των παιδιών που έχουν βιώσει αυτήν την εμπειρία καθώς και με αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης αυτοκτονικού ιδεασμού και απόπειρας αυτοκτονίας (π.χ. Αντωνίου, 2004. D'Onofrio, Turkheimer, Emery, Slutske, Heath, Madden, & Martin, 2006. Donald, Dower, Correa-Velez, & Jones, 2006. Hardt, Sidor, Nickel, Kappis, Petrak, & Egle, 2008. Lizardi, Thompson, Keyes, & Hasin, 2009. Park, Schepp, Hee Jang & Young Koo, 2006. Storksens, Roysamb, Gjessing, Moum, & Tambs, 2007).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά το 1980, όμως, έδειξαν ότι το διαζύγιο των γονέων έχει μικρότερη επίδραση στα παιδιά από ό,τι βρέθηκε σε προηγούμενες έρευνες. Αυτό ίσως παρατηρείται είτε επειδή το διαζύγιο είναι κοινωνικά πιο αποδεκτό πλέον, είτε επειδή οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις συνέπειές του στα παιδιά και προσπαθούν να τις περιορίσουν (Amato & Keith, 1991).

Στην Ελλάδα, κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αύξηση του αριθμού των διαζυγίων. Έτσι, λοιπόν, το 1961 ο αριθμός των διαζυγίων ήταν 2.804 (3,95% διαζύγια στους γάμους που τελέστηκαν τον ίδιο χρόνο), το 1971 ανερχόταν σε 3.675 (5,01%), μετά από τριάντα έτη ανήλθε σε 11.184 (19,12%) και το 2009 ο αριθμός των διαζυγίων προσέγγισε το 23% (13.607) (ΕΛΣΤΑΤ, 2012. Χατζηχρήστου, 1999). Απομένει, βέβαια, να δούμε πως θα εξελιχθεί η αυξητική αυτή τάση κατά τα τελευταία έτη που η χώρα αντιμετωπίζει έκτακτες συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής κρίσης.

Ο Amato (1996) έχει αναφερθεί σε τρεις μηχανισμούς μέσω των οποίων το γονεϊκό διαζύγιο θεωρείται ότι επηρεάζει το βαθμό διακινδύνευσης ενός μελλοντικού διαζυγίου των απογόνων. Οι μηχανισμοί αυτοί αναφέρονται στην πορεία ζωής και τις κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές, τη δέσμευση και τις στάσεις ζωής έναντι του διαζυγίου καθώς και στα πρότυπα διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά που έχουν βιώσει το διαζύγιο λαμβάνουν αποφάσεις ζωής και ενσωματώνουν στο γάμο στάσεις, επίπεδα δέσμευσης και πρότυπα συμπεριφοράς που αποδεικνύονται διαταρακτικά για την οικογενειακή σταθερότητα (Amato, 2000). Ειδικότερα, καθένας από τους μηχανισμούς αυτούς συνδέεται με τον κίνδυνο διάλυσης του συζυγικού δεσμού (Amato, 2000. Amato & DeBoer, 2001).

Η ποιότητα της οικογενειακής λειτουργίας φαίνεται να επηρεάζει την ευεξία και τη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς το εχθρικό κλίμα και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των γονέων μετά το διαζύγιο προκαλεί προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά (Vandewater & Lansford, 1998). Επιπλέον, οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις μεταξύ των γονέων φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά ιδιαιτέρως όταν αισθάνονται ότι βρίσκονται στο μέσο όλης αυτής της κατάστασης (Amato, 2005). Επίσης, η οικονομική δυσπραγία που πολλές φορές φαίνεται να έπεται ενός διαζυγίου έχει βρεθεί ότι συνδέεται με τη σχολική επίδοση των παιδιών και την προσαρμογή τους εν γένει (McLanahan, Seltzer, Hanson, & Thompson, 1994).

Αναφορικά προς το φύλο, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια των διαζευγμένων γονέων παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με τα κορίτσια (Amato & Keith, 1991. Hetherington, Cox, & Cox, 1982) καθώς τα αγόρια συνήθως ζουν με τις μητέρες τους μετά από ένα διαζύγιο. Έτσι, λοιπόν, η απώλεια της επαφής με τον πατέρα δημιουργεί δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή. Σε άλλους τομείς, ωστόσο, όπως η σχολική επίδοση, η επικοινωνία και η ψυχολογική προσαρμογή, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Και βάσει μεταγενέστερων ερευνών, δεν βρέθηκαν επίσης διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Amato, 2005).

Συγκεκριμένα, σε έρευνα της Χατζηχρήστου (1999), η οποία αφορά στην ελληνική πραγματικότητα βρέθηκε ότι τα παιδιά χωρισμένων γονέων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους από πυρηνικές οικογένειες και ότι παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης στην τάξη, χαμηλότερη σχολική επίδοση και προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς.

ΓΟΝΕΪΚΟ ΔΙΑΖΥΓΙΟ & ΓΟΝΕΪΚΟΣ ΘΑΝΑΤΟΣ

Το διαζύγιο των γονέων βιώνεται συχνά από τα παιδιά ως απώλεια, ως ένας μικρός «θάνατος». Έρευνες που αφορούν στο γονεϊκό πένθος δείχνουν ότι η εμπειρία του γονεϊκού θανάτου στην παιδική ηλικία είναι δυνατόν να συνδέεται κατά την ενήλικη ζωή με απόπειρες αυτοκτονίας (Crook & Raskin, 1975), περιστατικά αλκοολισμού, (Birtchnell, 1972), κοινωνική εσωστρέφεια (Dietrich, 1984) και εξάρτηση από ουσίες (Birtchnell, 1975). Οι ενήλικοι αυτοί συνήθως θεωρούν ότι θα έχουν μικρή διάρκεια ζωής (Denes-Raj & Ehrlichman, 1991) και αποδεικνύονται πιο ευάλωτοι σε απώλειες (Mireault & Bond, 1992).

Επίσης, έρευνες με ενήλικες οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας έχουν καταστήσει σαφή τη συνάφεια μεταξύ του θανάτου του ενός γονέα που βιώνεται κατά την παιδική ηλικία του ατόμου και την ψυχοπαθολογία που εμφανίζεται κατά την ενήλικη ζωή του, κατά βάση με τη μορφή της κατάθλιψης (π.χ. Appleby, Shaw, Amos, McDonnell, Harris, McCann, Kiernan, Davies, Bickley, & Parsons, 1999. Kendler, Sheth, Gardner, & Prescott, 2002). Μάλιστα, σε έρευνα των Stikkelbroek, Prinzie, de Graaf, Have και Cuijpers (2012) βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική αύξηση των ψυχικών διαταραχών στην ενήλικη ζωή των ατόμων που έχουν βιώσει την εμπειρία του θανάτου του ενός γονέα κατά την παιδική τους ηλικία. Επίσης, το άγχος των παιδιών μήπως υπάρξει και απώλεια και του άλλου γονέα είναι πολύ συχνό μετά από μία τέτοια εμπειρία (π.χ. Silverman & Worden, 1992. Sanchez, Fristad, Weller, Weller, & Moye, 1994). Επιπλέον, ο φόβος της εγκατάλειψης και οι πεποιθήσεις των παιδιών ότι δεν μπορούν να υπολογίζουν στο άτομο που τα φροντίζει συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα στρες και κατάθλιψης στην εφηβεία και την ενηλικίωση (Schoenfelder, Sandler, Wolchik, & Mackinnon, 2011).

Αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν συγκριτικά τη συμπεριφορά των παιδιών που έχουν βιώσει το διαζύγιο και το θάνατο. Έτσι, λοιπόν, υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες που βιώνουν το θάνατο ενός γονέα παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επίτευξης συγκριτικά με εκείνα που βιώνουν το διαζύγιο των γονέων τους (Amato & Keith, 1991). Έρευνα που αφορά στη νεανική παραβατικότητα απέδωσε μεγαλύτερη πιθανότητα παραβατικής συμπεριφοράς στα παιδιά που βίωσαν το διαζύγιο των γονέων τους, τον αποχωρισμό και την εγκατάλειψη συγκριτικά με όσα βίωσαν το θάνατο ενός γονέα τους, λόγω της ύπαρξης μεγαλύτερης πιθανότητας έκθεσης των πρώτων σε διαταραχθείσα γονεϊκή συμπεριφορά (Biblarz & Gottainer, 2000).

Ακόμη, η απομάκρυνση του πατέρα από το σπίτι εξαιτίας του διαζυγίου οδηγεί συχνά στην ανάπτυξη εχθρικών αισθημάτων προς τον πατέρα από την πλευρά των παιδιών ενώ στις περιπτώσεις απώλειας των πατέρων, τα παιδιά έχουν την τάση να αναπτύσσουν θερμή και θετική εικόνα για αυτούς (Silverman, Nickman, & Worden, 1992). Τα παιδιά στοιχειοθετούν μια σειρά από αναμνήσεις και συναισθήματα για τον αποβιώσαντα γονέα που τα βοηθούν να αποκτήσουν μια αίσθηση της απώλειας και διευκολύνουν τη διαδικασία πένθους και αποδοχής της όλης κατάστασης.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες παρουσιάζουν εν γένει χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ευεξίας και κοινωνικοοικονομικής επίτευξης συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που μεγαλώνουν και με τους δύο βιολογικούς τους γονείς (π.χ. Amato & Booth, 1997. McLanahan & Sandefur, 1994). Επίσης, άλλα στοιχεία καθιστούν φανερό ότι τα παιδιά και από τα δύο αυτά είδη μονογονεϊκών οικογενειών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς και χαμηλής σχολικής επίδοσης συγκριτικά με όσα μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς τους (Evans, Kelley, Borgers, Dronkers, & Grullenberg, 1995).

Αν και τα ευρήματα των σχετικών ερευνών ως έναν βαθμό ποικίλουν, εντούτοις, οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που βιώνουν το θάνατο ενός των γονέων τους κατά την παιδική ηλικία αντιμετωπίζουν σε κάθε περίπτωση συγκεκριμένα προβλήματα αλλά όχι στο ίδιο βαθμό με τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων. Έτσι, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει το θάνατο ενός γονέα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ευεξίας από ό,τι τα παιδιά που ζουν και με τους δύο τους γονείς. Ωστόσο, τα παιδιά που βιώνουν το θάνατο ενός γονέα εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ευεξίας σε σχέση προς τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων (Amato & Keith, 1991). Επιπροσθέτως, έρευνα των McLanahan και Sandefur (1994) έδειξε ότι αν και οι ενήλικοι των οποίων οι γονείς είναι διαζευγμένοι είχαν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοοικονομικής επίτευξης συγκρινόμενοι με τους ενήλικες οι οποίοι μεγάλωσαν και με τους δύο γονείς τους, εντούτοις οι ενήλικοι που βίωσαν το θάνατο ενός γονέα ως παιδιά δεν διαφέρουν από εκείνους που έχουν μεγαλώσει και με τους δύο γονείς τους.

Σε έρευνα της Mack (2001) βρέθηκε ότι οι ενήλικες που βίωσαν την τραυματική εμπειρία του διαζυγίου ανέπτυσαν χαμηλότερης ποιότητας σχέση γονέα-παιδιού εν συγκρίσει προς τους ενήλικες οι οποίοι δεν είχαν βιώσει ως παιδιά την εμπειρία του γονεϊκού διαζυγίου. Από την άλλη πλευρά, οι ενήλικες που είχαν βιώσει το γονεϊκό θάνατο δεν αναφέρουν διαφορετικής ποιότητας σχέση γονέα-παιδιού από εκείνους που ως παιδιά είχαν μεγαλώσει και με τους δύο βιολογικούς τους γονείς. Έτσι, λοιπόν, από το εύρημα αυτό καθίσταται φανερό ότι το διαζύγιο είναι δυνατόν να προκαλέσει περισσότερο μόνιμες αλλοιώσεις στις οικογενειακές σχέσεις συγκριτικά με αντίστοιχη απώλεια του γονεϊκού περιβάλλοντος. Ένα ακόμη εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζεται στο ότι οι ενήλικες που βίωσαν το γονεϊκό διαζύγιο αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης από εκείνους των άλλων οικογενειών. Μία ενδεχόμενη εξήγηση αυτού θα μπορούσε να είναι ότι τα συναισθήματα θυμού που σχετίζονται με το διαζύγιο είναι πολύ πιο πιθανόν να εξωτερικεύονται προς τους γονείς και όχι να εσωτερικεύονται προς τον εαυτό. Επιπλέον, βιώνοντας μια δύσκολη εμπειρία, όπως το διαζύγιο, τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται πιο σίγουρα ως προς την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται σε διάφορες καταστάσεις.

Τέλος, σε σύγκριση με τους ενήλικες που έχουν μεγαλώσει και με τους δύο τους γονείς, όσοι είχαν βιώσει την εμπειρία της γονεϊκής απώλειας ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά μετά το μόνιμο αποχωρισμό τους από έναν γονέα αισθάνονται απόγνωση και θλίψη. Κατά συνέπεια, η όποια σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές πολύ ειδικές ομάδες παιδιών έδειξε ότι οι ενήλικες που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ποιοτικής σχέσης γονέα-παιδιού, σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης σε σχέση με εκείνους τους ενήλικες που είχαν βιώσει ως παιδιά την απώλεια ενός εκ των γονέων τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο κατά την παιδική τους ηλικία, όπως παραβατική συμπεριφορά, αλλά και ψυχολογικά προβλήματα κατά την ενήλικη ζωή τους. Σε σύγκριση με τα παιδιά άλλων τύπων οικογενειών έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων έχουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και εγκατάλειψης του σχολείου.

Έτσι, λοιπόν, θεωρείται επιβεβλημένο οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι να ασχοληθούν συστηματικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών (Αντωνίου, 2004). Επίσης, κρίνεται αναγκαία η δόμηση προγραμμάτων παρέμβασης που θα αποσκοπούν στην επιμόρφωση των γονέων και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαζυγίου και γονεϊκής απώλειας καθώς και τη βελτίωση της προσαρμογής όλων των μελών της οικογένειας πριν και μετά το χωρισμό (Χατζηχρήστου, 1999). Επιπροσθέτως, προγράμματα που συμβάλλουν στην εκμάθηση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης αντίστοιχων στρεσογόνων καταστάσεων από τα παιδιά έχουν σε πολλές περιπτώσεις φανεί ιδιαίτερα χρήσιμα. Σημειώνεται δε ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα τείνουν να διευθετούν τα προβλήματά τους περισσότερο εύκολα και αποτελεσματικά εν συγκρίσει προς εκείνα που συνήθως επιλέγουν στρατηγικές τύπου αποφυγής των δυσκολιών (Sandler, Tein, & West, 1994).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2004). Τα παιδιά μπροστά στο διαζύγιο. *Ιατρικά*, τεύχος 98, 7-19.
- Amato, P. R. (1996). Explaining the intergenerational transmission of divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 628-640.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children*, 15(2), 75-96.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72, 650-666.
- Amato, P. R., & Booth, A. (1997). *A generation at risk: Growing up in an era of family upheaval*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Amato, P., & DeBoer, D. (2001). The transmission of marital instability across generations: Relationship skills or commitment to marriage? *Journal of Marriage and Family*, 63, 1038-1051.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Consequences of parental divorce for children's well being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Appleby, L., Shaw, J., Amos, T., McDonnell, R., Harris, C., McCann, K., Kiernan, K., Davies, S., Bickley, H., & Parsons, R. (1999). Suicide within 12 months of contact with mental health services: national clinical survey. *British Medical Journal*, 318, 1235-1239.
- Biblarz, T. J., & Gottainer, G. (2000). Family structure and children's success: A comparison of widowed and divorced single-mother families. *Journal of Marriage and the Family* 62, 533-548.
- Birtchnell, J. (1972). Early parent death and psychiatric diagnosis. *Social Psychiatry*, 7, 202-210.
- Birtchnell, J. (1975). The personality characteristics of early-bereaved psychiatric patients. *Social Psychiatry*, 10, 97-103.
- Burt, S. A., Barnes, A. R., McGue, M., & Iacono, W. G. (2008). Parental divorce and adolescent delinquency: Ruling out the impact of common genes. *Developmental Psychology*, 44, 1668-1677.
- Crook, T., & Raskin, A. (1975). Association of childhood parental loss with attempted suicide and depression. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 43, 277-285.

- Denes-Raj, V., & Ehrlichman, H. (1991). Effects of premature parental death on subjective life expectancy, death anxiety, and health behavior. *Omega*, 23, 309-321.
- Dietrich, D. R. (1984). Psychological health of young adults who experienced early parent death: MMPI trends. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 901-908.
- Donald, M., Dower, J., Correa-Velez, I., & Jones, M. (2006). Risk and protective factors for medically serious suicide attempts: a comparison of hospital-based with population-based samples of young adults. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 40, 87-96.
- D'Onofrio, B. M., Turkheimer, E., Emery, R. E., Slutske, W. S., Heath, A. C., Madden, P. A. et al., (2005). A genetically informed study of marital instability and its association with offspring psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 570-586.
- D'Onofrio, B. M., Turkheimer, E., Emery, R. E., Slutske, W. S., Heath, A. C., Madden, P. A., & Martin, N. G. (2006). A genetically informed study of the processes underlying the association between parental marital instability and offspring adjustment. *Developmental Psychology*, 42, 486-499.
- ΕΛΣΤΑΤ (2012). *Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα*. Πειραιάς.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Borgers, M., Dronkers, J., & Grullenberg, L. (1995, July 17). Parent divorce and children's education: Australian evidence. *Worldwide Attitudes* [Online serial], 1-8.
- Eysenck, M. W. (2013). The impact of parental psychological difficulties on their children. In A.-S. Antoniou & B. Kirkcaldy (Eds.), *Education, Family and Child and Adolescent Health* (pp. 21-35). Athens: Diadrassi.
- Glenn, N. (1996). Values, attitudes, and the state of American marriage. In D. Popenoe, J. B. Elshtain, & D. Blankenhorn (Eds.), *Promises to keep: Decline and renewal of marriage in America* (pp. 15-34). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Hardt, J., Sidor, A., Nickel, R., Kappis, B., Petrak, P., & Egle, U. (2008). Childhood adversities and suicide attempts: a retrospective study. *Journal of Family Violence* 23, 713-718.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. Lamb (Ed.), *Nontraditional families* (pp. 233-88). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kendler, K. S., Sheth, K., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (2002). Childhood parental loss and risk for first-onset of major depression and alcohol dependence: the time-decay of risk and sex differences. *Psychological Medicine*, 32, 1187-1194.
- Lizardi, D., Thompson, R. G., Keyes, K., & Hasin, D. (2009). Parental divorce, parental depression, and gender differences in adult offspring suicide attempt. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 197, 899-904.
- Mack, K. Y. (2001). Childhood family disruptions and adult well-being: The differential effects of divorce and parental death. *Death Studies*, 25(5), 419-443.
- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLanahan, S. S., Seltzer, J. A., Hanson, T. L., & Thompson, E. (1994). Child support enforcement and child well-being: Greater security or greater conflict? In I. Garfinkel, S. S. McLanahan, & P. K. Robins (Eds.), *Child support and child well-being* (pp. 239-256). Washington, DC: Urban Institute Press.
- Mireault, G. C., & Bond, L. A. (1992). Parental death in childhood: Perceived vulnerability, and adult depression and anxiety. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 517-524.
- O'Connor, T. G., Caspi, A., DeFries, J. C., & Plomin, R. (2000). Are associations between parental divorce and children's adjustment genetically mediated? An adoption study. *Developmental Psychology*, 36, 429-437.
- Park, H. S., Schepp, K. G., Hee Jang, E. H., & Young Koo, H. (2006). Predictors of suicidal ideation among high school students by gender in South Korea. *Journal of School Health*, 76, 181-188.
- Popenoe, D. (1996). *Life without father*. New York: Free Press.
- Sanchez, L., Fristad, M., Weller, R., Weller, E. B., & Moye, J. (1994). Anxiety in acutely bereaved prepubertal children. *Annals of Clinical Psychiatry*, 6, 39-43.

- Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Schoenfelder, E. N., Sandler, I. N., Wolchik, S., & Mackinnon, D. (2011). Quality of social relationships and the development of depression in parentally-bereaved youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 85-96.
- Silverman, P. R., Nickman, S., & Worden, J. W. (1992). Detachment revisited: The child's reconstruction of a dead parent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 494-503.
- Silverman, P. R., & Worden, J. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 93-104.
- Stikkelbroek, Y., Prinzie, P., de Graaf, R., Have, M., & Cuijpers, P. (2012). Parental death during childhood and psychopathology in adulthood. *Psychiatry Research*, 198, 516-520.
- Storksen, I., Roysamb, E., Gjessing, H. K., Moum, T., & Tambs, K. (2007). Marriages and psychological distress among adult offspring of divorce: a Norwegian study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 467-476.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vandewater, E. A., & Lansford, J. E. (1998). Influences of family structure and parental conflict on children's well-being. *Family Relations*, 47, 323-330.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι το διαζύγιο των γονέων καθώς και ο θάνατος κάποιου από τους γονείς επηρεάζουν τα παιδιά με διαφορετικούς τρόπους. Μάλιστα, η σχέση γονέα-παιδιού φαίνεται να είναι περισσότερο προβληματική στις περιπτώσεις που οι γονείς έχουν πάρει διαζύγιο παρά όταν κάποιος από τους γονείς έχει πεθάνει. Από την άλλη πλευρά, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν χάσει κάποιον από τους γονείς τους. Ωστόσο, σύμφωνα με άλλα ερευνητικά ευρήματα προκύπτει ότι τόσο το διαζύγιο των γονέων όσο και ο θάνατος επηρεάζουν κατά ανάλογο τρόπο την ψυχική υγεία των παιδιών και προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις τόσο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας όσο και κατά την ενήλικη ζωή τους.

Λέξεις-κλειδιά: διαζύγιο, απώλεια, θάνατος, παιδί, οικογένεια

ABSTRACT

International studies have shown that parents' divorce and death affect children in different ways. Indeed, the parent-child relationship seems to be more negative in cases where parents have been divorced as compared to families when one of the parents has died. On the other hand, it has been found that children of divorced parents have significantly higher levels of self-esteem and lower levels of depression than children who have lost one of their parents. However, according to other research findings both parental divorce and parental death affect in the same way the mental health of children and may lead to adverse effects both during childhood and adulthood.

Keywords: divorce, loss, death, child, family

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Διεύθυνση: Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
Τηλ.: 210-3688 380, Fax: 210-3688 381, e-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

Αικατερίνη Πλούμπη,
Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού,
Διεύθυνση: Αιμ. Τσούλφα 3 - Τ.Κ: 136 77 Τηλ.: 6976429927, 210-5023129,
Fax: 210-5023129, e-mail: katerina_ploubi@yahoo.gr

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
«Όψεις της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία»

Συντονιστής: Αργύρης Κυρίδης,
Καθηγητής Κοινωνιολογίας, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Μετέχουν:

- **Διονύσης Μπαλούρδος**, Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ,
Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: στατιστικά στοιχεία και πολιτικές αντιμετώπισης»**
- **Ιωάννα Τσίγκανου**, Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ,
Εισήγηση με τίτλο: **«Από το δρόμο στο ίδρυμα και από το ίδρυμα στο δρόμο»**
- **Κωστής Τσιούμης**, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. ΑΠΘ,
Εισήγηση με τίτλο: **«Μουσουλμάνοι Μειονοτικοί Μαθητές εκτός Θράκης: Στο δρόμο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού από την πρώτη παιδική ηλικία»**
- **Μαρία Παυλή - Κορρέ**, Δρ, Στέλεχος Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Εισήγηση με τίτλο: **«“Οτι μαθαίνει ο άνθρωπος κανείς δεν μπορεί να του το πάρει - Σο σικλόλ ο μανούς γκονίκ ναστί λέλες λέσταρ”»: οι Ρομά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»**

ΠΑΙΔΙΚΗ ΦΤΩΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΜΠΑΛΟΥΡΔΟΣ

1. Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη έχει ως βασικό στόχο την ανάλυση του φαινομένου της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα. Ειδικότερα θα γίνει αναφορά στην έννοια και τη μέτρηση της παιδικής φτώχειας, σε επιλεγμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και στην εξέταση των τάσεων που επικρατούν στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: Πως ορίζεται η παιδική φτώχεια και πως διαφοροποιείται από τη φτώχεια που βιώνουν οι ενήλικες; Η οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται στη χώρα μας, οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα παιδικής φτώχειας; Ποια τα ειδικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών που ζουν στη φτώχεια και ποιες οι πολιτικές καταπολέμησης του φαινομένου;

Όλα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται και αναλύονται προέρχονται από την Eurostat και κυρίως από την έρευνα για το εισόδημα και τις συνθήκες διαβίωσης των νοικοκυριών (EU-SILC).

2. Ορισμός και μέτρηση της παιδικής φτώχειας

Η φτώχεια είναι μία έννοια διφορούμενη διότι μπορεί να είναι απόλυτη ή σχετική, να εξελίσσεται σταδιακά και βαθμιαία, να είναι πολύπλευρη και συνεπώς να είναι δυσχερής ο ορισμός και η παρακολούθησή της. Εννοιολογικά, με σχετικούς όρους, προσεγγίζεται ως απόκλιση από ένα κοινωνικά αποδεκτό επίπεδο διαβίωσης και περιορίζεται στην ένδειξη έλλειψης διαθέσιμου εισοδήματος. Για το σκοπό αυτό, πρώτα χαράσσεται ένα όριο ή μία γραμμή φτώχειας. Σύμφωνα με τη Eurostat, η γραμμή αυτή τίθεται στο 60% του διάμεσου ισοδύναμου²³ εισοδήματος των νοικοκυριών.²⁴

Η κλίμακα ισοδυναμίας δεν αντικατοπτρίζει πάντα το πραγματικό κόστος των παιδιών²⁵ ή των πόρων που είναι πραγματικά διαθέσιμοι για αυτά. Είναι ωστόσο καθοριστικός ο παράγοντας της σύνδεσης της παιδικής φτώχειας με την κατανομή των εισοδηματικών πόρων σε ένα νοικοκυριό και σε ορισμένες αναλύσεις ο όρος «παιδική φτώχεια» χρησιμοποιείται σε αντιστοιχία με «παιδιά που ζουν με φτωχούς γονείς».²⁶

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Φτώχειας (European Anti Poverty Network-EAPN και η EUROCHILD (2013) συμφώνησαν στον ακόλουθο ορισμό:

Παιδιά ζουν σε συνθήκες φτώχειας αν το εισόδημα και οι πόροι που διατίθενται για την ανατροφή τους είναι τόσο ανεπαρκής ώστε να τα αποκλείει από το να έχουν ένα βιοτικό επίπεδο που θεωρείται αποδεκτό στην κοινωνία στην οποία ζουν και που είναι επαρκή για να εξασφαλίσει σε αυτά κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ευεξία και ανάπτυξη. Λόγω του ότι μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας τα παιδιά και η οικο-

²³ Για να ληφθεί υπόψη το μέγεθος του νοικοκυριού, το εισόδημα σταθμίζεται με βάση την τροποποιημένη κλίμακα ισοδυναμίας του ΟΟΣΑ σύμφωνα με την οποία δίνεται συντελεστής στάθμισης 1 για τον πρώτο ενήλικα, 0,5 για το δεύτερο ενήλικα και μέλη 14 ετών και άνω και 0,3 για παιδιά 13 ετών και κάτω.

²⁴ Αθροίζονται τα εισοδήματα όλων των μελών του νοικοκυριού, από οποιαδήποτε πηγή και αν προέρχονται (απασχόληση, συντάξεις, κοινωνικές μεταβιβάσεις κλπ).

²⁵ Και άλλων εξαρτώμενων ατόμων στην οικογένεια/ νοικοκυριό.

²⁶ Η πρακτική αυτή ακολουθείται στην παρούσα εργασία.

γένεια τους, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πολλαπλά μειονεκτήματα λόγω χαμηλού εισοδήματος, ανεπαρκείς συνθήκες στέγασης και περιβάλλοντος, ανεπαρκή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και εμπόδια στην εκπαίδευση. Ενδέχεται να βιώνουν αποκλεισμό από κοινωνικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που αποτελούν τον κανόνα για άλλα παιδιά. Η πρόσβασή τους σε θεμελιώδη δικαιώματα μπορεί να είναι περιορισμένη και πιθανά να αντιμετωπίζουν διακρίσεις και στιγματισμό και οι φωνές τους να μην είναι δυνατόν να ακουστούν. (σ.9).

Στη Διάσκεψη της Κοπεγχάγης για την κοινωνική ανάπτυξη που διοργανώθηκε από τον ΟΗΕ (1995) διατυπώθηκε η άποψη ότι:

η φτώχεια έχει διάφορες εκφάνσεις, περιλαμβανομένης της έλλειψης εισοδήματος και επαρκών παραγωγικών πόρων ώστε να εξασφαλίζονται σε διαρκή βάση τα προς το ζην, της πείνας και του υποσιτισμού, της κακής κατάστασης υγείας, της περιορισμένης ή ανύπαρκτης πρόσβασης στην παιδεία και άλλες βασικές υπηρεσίες, της αυξημένης θνησιμότητας λόγω ασθενειών, της έλλειψης στέγης ή της ακαταλληλότητας της στέγης, του επισφαλούς περιβάλλοντος και των κοινωνικών διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού· επισημαίνει στο πλαίσιο αυτό ότι κύριο χαρακτηριστικό της είναι η μη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή. (para. 19).

Επίσης, ο Ο.Η.Ε., όριζε ότι τα παιδιά που ζουν στη φτώχεια αποστερούνται βασικών αγαθών επιβίωσης, όπως και πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη συμμετοχή, την προστασία και επισημαίνει, ότι ενώ η έλλειψη αγαθών και υπηρεσιών πλήττει κάθε άνθρωπο, είναι πιο απειλητική και επιζήμια για τα παιδιά, εμποδίζοντάς τα να απολαύουν τα δικαιώματά τους και να επιτύχουν την πλήρη συμμετοχή ως ολοκληρωμένα μέλη της κοινωνίας (Δασκαλάκης, Μπουγιούκος & Φασούλης, 2012).

Η UNICEF (2005) έχει διατυπώσει τον εξής λειτουργικό ορισμό:

τα παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας [είναι εκείνα που] στερούνται υλικών, πνευματικών και συναισθηματικών πόρων που είναι απαραίτητοι ώστε να επιβιώσουν, να αναπτυχθούν και να ευημερούν, αφήνοντάς τα αδύναμα να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους, να εκμεταλλευθούν πλήρως τη δύναμή τους ή να συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. (σ. 18).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2005) έχει διατυπώσει τον εξής ορισμό:

Η αβεβαιότητα είναι η απουσία μίας ή περισσότερων ασφαλειών, κυρίως εκείνης της εργασίας, η οποία επιτρέπει στα άτομα και τις οικογένειες να αναλαμβάνουν τις επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις και να απολαμβάνουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους. Η ανασφάλεια που προκύπτει μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εκτεταμένη με επιπτώσεις περισσότερο ή λιγότερο σοβαρές και καθοριστικές. Οδηγεί στη μεγάλη φτώχεια, όταν προσβάλλει πολλές πτυχές της ύπαρξης, γίνεται επίμονη και υπονομεύει τις ευκαιρίες των ατόμων να αναλάβουν εκ νέου τις υποχρεώσεις τους και να κατακτήσουν εκ νέου τα δικαιώματά τους, στο εγγύς μέλλον. (para. 2).

Φαίνεται επομένως ότι, πέραν του χαμηλού εισοδήματος, η ευημερία των παιδιών επηρεάζεται καταλυτικά από άλλους σημαντικούς παράγοντες²⁷ και διαφοροποιείται από τη φτώχεια ενηλίκων, καθώς έχει διαφορετικές αιτίες και επιπτώσεις οι οποίες σε γενικές γραμμές μπορεί να είναι περισσότερο μόνιμες και επιβλαβείς.

²⁷ Π.χ. η παρουσία και των δύο γονέων στο σπίτι, αντιμετώπιση διακρίσεων και αποκλεισμού, που επηρεάζουν μεταξύ άλλων, την αυτοεκτίμηση και την ψυχολογική τους ανάπτυξη.

3. Σύντομη αναφορά σε επιλεγμένα θεωρητικά υποδείγματα

Στην ενότητα αυτή, περιγράφονται τέσσερα θεωρητικά υποδείγματα τα οποία είναι σχετικά με τη παιδική φτώχεια. Κατά κύριο λόγο αιτία της φτώχειας, συνιστά η αδυναμία δημιουργίας εισοδήματος για διάφορους λόγους.

Θεωρία 1: Οικογενειακό και περιβαλλοντικό στρες	Τι προκαλεί τη φτώχεια;	Πως δρα;
Η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε την εποχή της «Μεγάλης Ύφεσης» από τον Glenn Elder, 1974]	Σύμφωνα με την προοπτική αυτή, λόγω της οικονομικής ύφεσης, οι φτωχές οικογένειες αντιμετωπίζουν σοβαρή οικονομική πίεση καθώς αγωνίζονται να πληρώσουν τις δαπάνες για δάνεια και άλλες τρέχουσες υποχρεώσεις του νοικοκυριού (ηλεκτρισμός, ύδρευση, τηλέφωνο κλπ). Αυτή η οικονομική πίεση, μαζί με άλλα στρεσογόνα γεγονότα (κατάθλιψη, ψυχολογική δυσφορία κλπ), δυσκολεύει πολλές οικογένειες στο να τα 'βγάλουν πέρα'. Σύγκρουση και ψυχολογική καταπόνηση γονέων συνδέονται με 'κρίση της οικογένειας', ανατροφή παιδιών που είναι πιο σκληρή, αντιφατική, και δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες (Elder, 1974).	Σε περίοδο οικονομικής ύφεσης οι στρεσογόνοι παράγοντες ενισχύονται σημαντικά

Θεωρία 2: Η προσέγγιση του G. Becker (1960, 1991)	Τι προκαλεί τη φτώχεια;	Πως δρα;
Τα παιδιά ως 'επένδυση'	Οι αποφάσεις για την απόκτηση παιδιών λαμβάνονται σε ένα πλαίσιο οριακού κόστους και οριακού οφέλους. Συνήθως, οι οικογένειες με σχετικά υψηλότερα εισοδήματα επιλέγουν να αποκτήσουν λίγα παιδιά ²⁸ , σύμφωνα με τις απόψεις του Becker, αλλά με υψηλότερη "ποιότητα". ²⁹ Ταυτόχρονα, καθώς οι γυναίκες αυξάνουν την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο και εισέρχονται στην αγορά εργασίας, αυξάνεται το κόστος ευκαιρίας δηλαδή το κόστος που επιλέγει να επιβαρυνθεί το νοικοκυριό (εισόδημα που χάνεται) αφ' όσον η μητέρα φροντίζει τα παιδιά αντί να εργάζεται. Αντίστοιχα στα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα μειώνεται η ποσότητα και η ποιότητα της 'επένδυσης', συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου που δαπανάται για την ανατροφή τους.	Ανάλογα με τον οικονομικό κύκλο η «αξία» των παιδιών μεταβάλλεται. Το παιδί μπορεί να είναι Το παιδί είναι αγαθό κατανάλωσης ή επένδυσης. Σε περίοδο οικονομικής ύφεσης η «αξία» μειώνεται.

²⁸ Και αυτό επιτυγχάνεται με αποτελεσματική χρήση των μέσων αντισύλληψης.

²⁹ Εννοείται ότι η "ποιότητα" όπως την ορίζει ο Becker, σχετίζεται με την έννοια της 'επένδυσης' σε όρους δαπανών για εκπαίδευση, ασφάλιση, ένδυση κ.λπ.

Θεωρία 3: Η φτώχεια ως «σωρευτικό και κυκλικό φαινόμενο»	Τι προκαλεί τη φτώχεια;	Πως δρα;
	Ατομικά προβλήματα όπως μείωση αποδοχών, απώλεια επιχείρησης και εργασίας, κακές συνθήκες στέγασης, κακή υγεία, χαμηλή εκπαίδευση, έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ. είναι αλληλοεξαρτώμενα και έντονα συνδεδεμένα με κοινοτικές ανεπάρκειες (ανεπαρκή σχολεία, ανικανότητα να παρασχεθούν ποιοτικές κοινωνικές υπηρεσίες κλπ). Μεταξύ τους υφίσταται αλληλοτροφοδοτούμενη σχέση σωρευτικής αιτιότητας που δημιουργεί φαύλο κύκλο σε μορφή σπείρας, η οποία κινείται προς τα κάτω με αποτέλεσμα να συντηρείται και εν τέλει να αναπαράγεται η φτώχεια και η πολλαπλή στέρηση.	Οι παράγοντες αλληλεπιδρούν με σύνθετους τρόπους. Οι κρίσεις στη κοινότητα οδηγούν στις ατομικές κρίσεις και αντίστροφα, και κάθε μια συσσωρεύει για να προκαλέσει τις σπείρες της φτώχειας.

Θεωρία 4: Πολιτισμική φτώχεια	Τι προκαλεί τη φτώχεια;	Πως δρα;
	Η φτώχεια συνιστά ένα 'ελάττωμα' που χαρακτηρίζει άτομα με διαφορετικές πολιτιστικές αξίες («κουλτούρα της φτώχειας»). Τα άτομα αυτά επιδιώκουν άμεση ικανοποίηση (τεμπελιά), διακατέχονται από μοιρολατρία κι αποδέχονται ότι δεν μπορεί να ξεφύγει από μία κακή και άτυχη κατάσταση, δεν έχουν μια καλή ηθική εργασίας και αναλαμβάνουν τις κακές εργασίες, ενώ δεν διαθέτουν υποστήριξη από συγκεκριμένα κοινωνικά δίκτυα.	-Οι φτωχοί δεν έχουν αρκετή εκπαίδευση για να διαχειριστούν καλύτερα το πρόβλημα έλλειψης χρημάτων -Οι φτωχοί στερούνται επαγγελματικών δεξιοτήτων -Οι φτωχοί θεωρούνται θύματα του περιβάλλοντος που ζουν: δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας, υπάρχουν διακρίσεις, προκαταλήψεις κλπ.

4. Η παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: τάσεις και συγκριτικά στοιχεία με την ΕΕ 27

Ένας από τους στόχους που τέθηκαν στην Στρατηγική «Ευρώπη 2020», είναι η μείωση της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα από 23% που ήταν το 2008 σε 18% το 2020, δηλαδή μείωση κατά 100.000 άτομα μέχρι το 2020. Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ωστόσο ότι τα παιδιά έχουν επηρεαστεί περισσότερο από ότι το σύνολο του πληθυσμού. Ο κίνδυνος φτώχειας αυξήθηκε από 23% το 2010 σε 23,7% το 2011, ενώ σε ολόκληρο το διάστημα αναφοράς (2008-2011), ο κίνδυνος φτώχειας κυμαίνεται σε υψηλότερα επίπεδα από ότι ο αντίστοιχος κίνδυνος των παιδιών στην ΕΕ 27 και από ότι το σύνολο του πληθυσμού της χώρας (Πίνακας 1. Διάγραμμα 1).

Όπως διαπιστώνεται επίσης ο κίνδυνος φτώχειας, καταγράφεται υψηλότερος μεταξύ των παιδιών 12-17 ετών και είναι χαμηλότερος για τα παιδιά ηλικίας μέχρι έξι ετών και για τα παιδιά 7-11 ετών (Διάγραμμα 2).

Είναι αρκετά πιθανό βάσει των οικονομικών επιπτώσεων της κρίσης, το 2012 τα ποσοστά της παιδικής φτώχειας να εμφανίσουν μεγαλύτερη αύξηση.

Πίνακας 1.

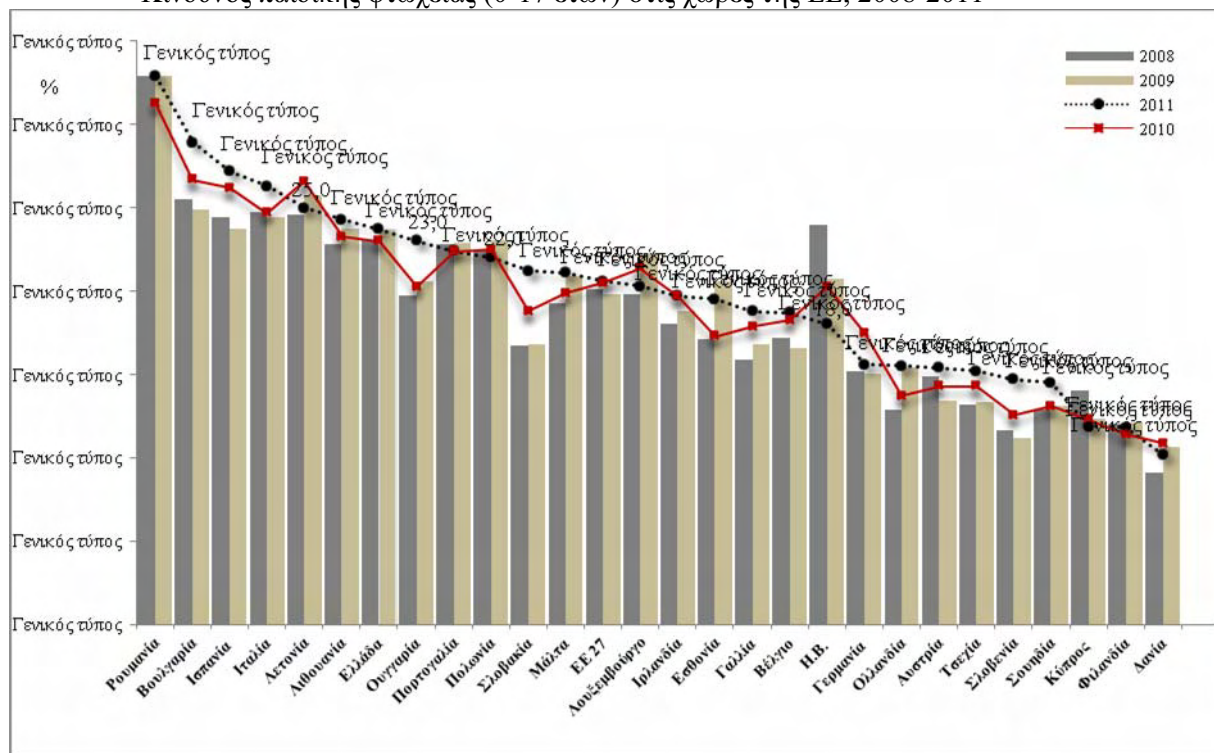
Κίνδυνος φτώχειας, μέλη των νοικοκυριών και παιδιά 0-6 και 0-17 ετών σε κίνδυνο φτώχειας, Ελλάδα 2008-2011.

Έτος	Κίνδυνος φτώχειας, σύνολο χώρας	Νοικοκυριά σε κίνδυνο φτώχειας	Μέλη των νοικοκυριών σε κίνδυνο φτώχειας (άτομα)	Παιδιά 0-6 ετών σε κίνδυνο φτώχειας	Παιδιά 6-11 ετών	Παιδιά 12-17 ετών	Παιδιά 0-17 ετών σε κίνδυνο φτώχειας
2008	20,1	832.975	2.186.869	143.00	141.000	158.000	442.000
2009	19,7	845.000	2.147.108	156.00	147.000	149.000	452.000
2010	20,1	868.597	2.204.800	136.000	136.000	167.000	439.000
2011	21,4	901.194	2.341.400	144.000	149.000	172.000	465.000

Πηγή: Eurostat και Δασκαλάκης, Μπουγιούκος, Φασούλης, 2013.

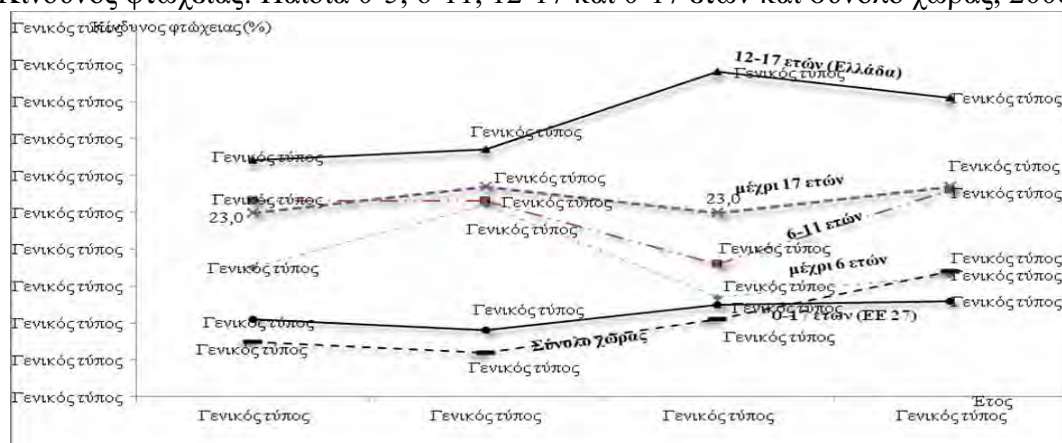
Διάγραμμα 1.

Κίνδυνος παιδικής φτώχειας (0-17 ετών) στις χώρες της ΕΕ, 2008-2011



Διάγραμμα 2.

Κίνδυνος φτώχειας: Παιδιά 0-5, 6-11, 12-17 και 0-17 ετών και σύνολο χώρας, 2008-2011

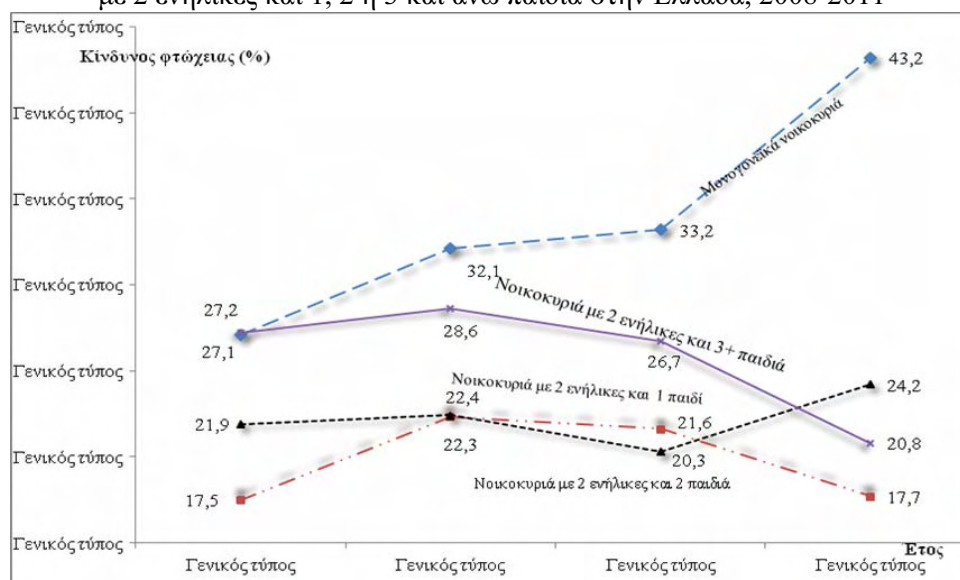


5. Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδική φτώχεια³⁰

Η δομή της οικογένειας έχει μεγάλη σημασία, καθώς ομάδα υψηλού κινδύνου είναι: α) οι μονογονεϊκές οικογένειες, για τις οποίες ο κίνδυνος φτώχειας από 27,1% το 2008 ανέρχεται σε 43,2% το 2011 και β) οι πλέον τυπικές οικογένειες/ νοικοκυριά δύο ενηλίκων με δύο παιδιά για τις οποίες ο κίνδυνος φτώχειας από 21,9% που ήταν το 2008, ανέρχεται σε 24,2% το 2011. Αντίθετα, ο κίνδυνος φτώχειας φαίνεται να περιορίζεται δραστικά για τα νοικοκυριά με δύο ενήλικες και ένα παιδί καθώς και για τα νοικοκυριά με τρία ή περισσότερα παιδιά και αυτό μάλλον συνιστά ένα παράδοξο των δεδομένων για την Ελλάδα (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3.

Κίνδυνος φτώχειας για νοικοκυριά με ένα ενήλικα και εξαρτώμενα παιδιά και νοικοκυριά με 2 ενήλικες και 1, 2 ή 3 και άνω παιδιά στην Ελλάδα, 2008-2011



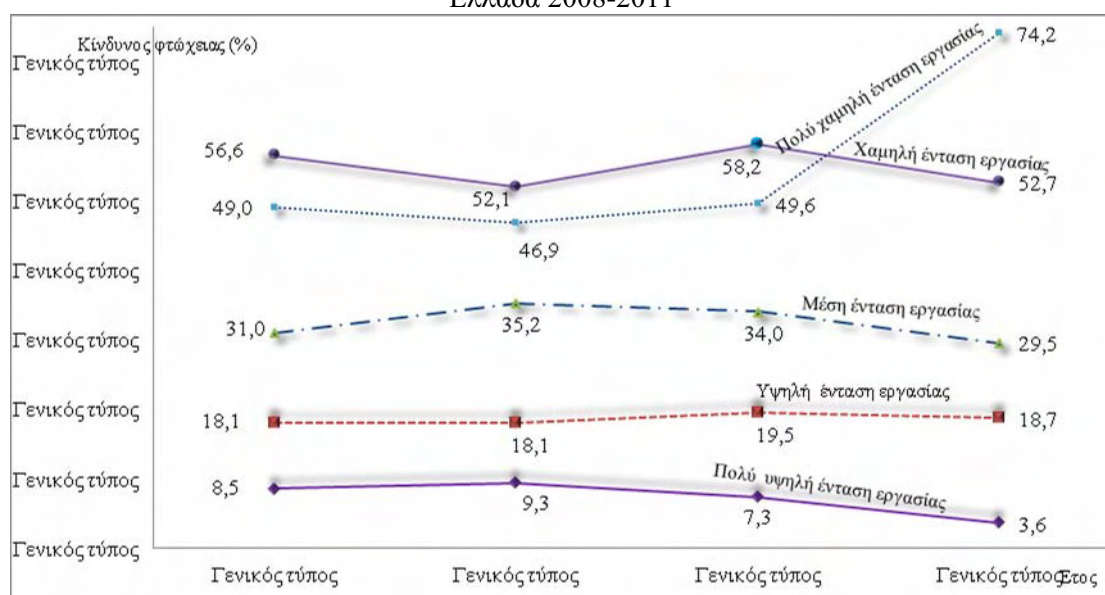
Η σχέση που έχουν οι γονείς με την αγορά εργασίας είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών. Η έλλειψη απασχόλησης και η αύξηση της ανεργίας, ο αριθμός των ατόμων που έχουν (πλήρη) απασχόληση στο νοικοκυριό καθώς και η χαμηλόμισθη εργασία (εργαζόμενοι φτωχοί) φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά τη παιδική φτώχεια.

³⁰ Ακολουθώντας άλλες αντίστοιχες μελέτες, η ανάλυση στη συνέχεια περιορίζεται στα παιδιά 0-17 ετών (The Social Protection Committee, 2008).

Έτσι, ο κίνδυνος φτώχειας για τα νοικοκυριά με παιδιά όπου κανένας δεν εργάζεται (με χαμηλή ή πολύ χαμηλή ένταση εργασίας)³¹ καταγράφεται μέγιστος.³² Υψηλό κίνδυνο φτώχειας καταγράφουν επίσης και τα νοικοκυριά «με έναν εργαζόμενο» (νοικοκυριά με παιδιά με μέση ένταση εργασίας) και μόνο τα ζευγάρια «διπλής σταδιοδρομίας», δηλαδή με δύο εργαζόμενους (two-bread winner model) φαίνονται ικανά να προστατεύουν καλύτερα τα παιδιά από τη φτώχεια, αν και αυτό μπορεί να αμφισβητηθεί σε περιόδους οικονομικής ύφεσης (Διάγραμμα 4).

Η διαβίωση σε νοικοκυριά εργαζομένων φτωχών είναι επίσης ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την ευημερία των παιδιών. Διακρίνονται δύο χαρακτηριστικές καταστάσεις α) διαβίωση παιδιών σε μια οικογένεια με έναν γονέα που συνήθως εργάζεται μόνο με μερική απασχόληση ή ευκαιριακά και β) διαβίωση με πολλά άτομα σε μία οικογένεια/ νοικοκυριό τα οποία εξαρτώνται από ένα μόνο εισόδημα. Όπως διαπιστώνεται άλλωστε από τα στοιχεία του Διαγράμματος 5 η περίπτωση των νοικοκυριών με έναν εργαζόμενο ενήλικα και εξαρτώμενα παιδιά στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική, καθώς ο κίνδυνος φτώχειας είναι ιδιαίτερα υψηλός (17,6% το 2010), αλλά σχετικά χαμηλότερος από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο (19,4%, το 2010). Παρά ταύτα, ο κίνδυνος φτώχειας εργαζομένων σε νοικοκυριά με δύο ή περισσότερους ενήλικες με εξαρτώμενα παιδιά στην Ελλάδα (14,3% το 2011) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο (10,3% το 2011).

Διάγραμμα 4.
Κίνδυνος φτώχειας κατά ένταση εργασίας (νοικοκυριά με παιδιά),
Ελλάδα 2008-2011

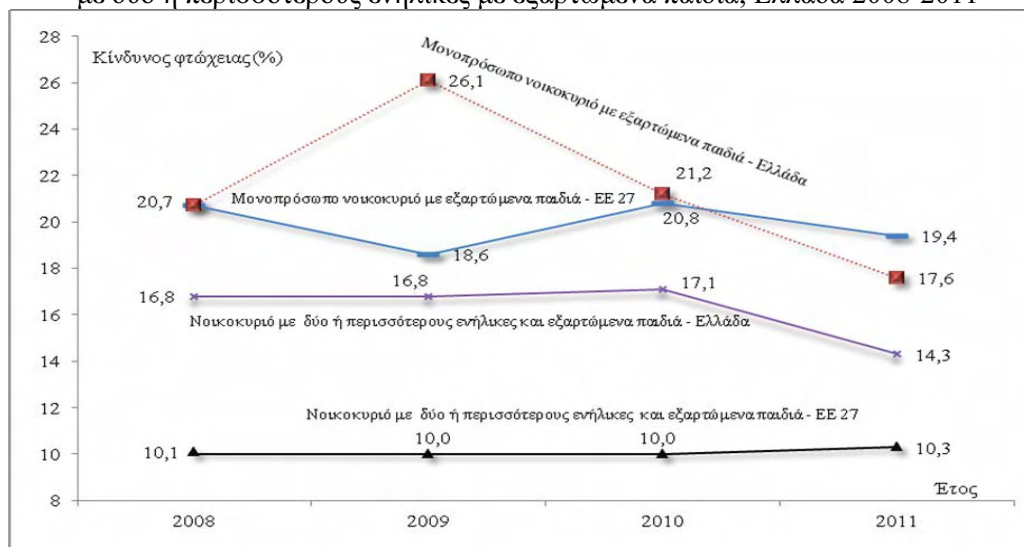


³¹ Η ένταση εργασίας αναφέρεται στον αριθμό μηνών που έχουν εργαστεί όλα τα μέλη του νοικοκυριού σε εργασιακά ενεργή ηλικία, κατά τη διάρκεια του έτους αναφοράς του εισοδήματος, ως ποσοστό του συνολικού αριθμού μηνών που θα μπορούσαν θεωρητικά να έχουν εργαστεί μέσα στην οικογένεια. Τα άτομα είναι ταξινομημένα στις κατηγορίες έντασης εργασίας που κυμαίνονται από WI = 0 (άνεργη οικογένεια) ως WI = 1 (πλήρης ένταση εργασίας). Έχουμε την εξής κλίμακα: : 0% έως 20% της συνολικής εργασιακής δυνατότητας (πολύ χαμηλή), 20% έως 45% της συνολικής εργασιακής δυνατότητας (χαμηλή), 45% έως 55% της συνολικής εργασιακής δυνατότητας (μέση), 55% έως 85% της συνολικής εργασιακής δυνατότητας (μέση) και 85% έως 100% της συνολικής εργασιακής δυνατότητας (πολύ υψηλή).

³² Το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 0-17 ετών που ζουν σε οικογένειες που είναι όλοι άνεργοι, δηλαδή τα μέλη ηλικίας 18-59 ετών είναι είτε οικονομικά αδρανή είτε άνεργα (πολύ χαμηλή ένταση εργασίας), από 49,6% το 2010 έφθασε σε 74,2% το 2011.

Διάγραμμα 5.

Φτώχεια εργαζομένων: μονοπρόσωπο νοικοκυριό με εξαρτώμενα παιδιά και νοικοκυριό με δύο ή περισσότερους ενήλικες με εξαρτώμενα παιδιά, Ελλάδα 2008-2011



Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία η παιδική φτώχεια, εκτός από την οικονομική κατάσταση, σχετίζεται και με την απασχόληση ή το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (ή/και του πατέρα). Όπως υποστηρίζει αναλυτικότερα ο Becker (1960, 1991) οι γονείς με υψηλότερο εισόδημα και επίπεδο εκπαίδευσης αποκτούν λιγότερα παιδιά με στόχο αυτά να είναι καλύτερης «ποιότητας».³³ Αντίστοιχα οι Mincer (1962) και Willis (1973), αναφέρουν ότι γυναίκες με υψηλές δυνατότητες απόκτησης εισοδήματος και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν υψηλότερες "σχετικές τιμές" ή υψηλότερο κόστος ευκαιρίας³⁴ και για τον λόγο αυτό καθυστερούν και περιορίζουν τον αριθμό των παιδιών που τελικά αποκτούν.

Στο κάτωθι Διάγραμμα 6 διαπιστώνεται ότι πράγματι ο δείκτης γονιμότητας διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών. Καταγράφει υψηλότερες τιμές για τους γονείς με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (οι τιμές του δείκτη γονιμότητας για την περίοδο 2008-2011, κυμαίνονται γύρω από το επίπεδο ανανέωσης των γενεών) και τις χαμηλότερες για την περίπτωση των γονιών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του δείκτη την περίοδο 2008-2011 είναι πτωτική.

Όπως επίσης διαπιστώνεται στην Ελλάδα το 2011 (Διάγραμμα 7), πάνω από το ήμισυ όλων των παιδιών (0-17 ετών) των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο διέτρεχαν κίνδυνο της φτώχειας, σε σύγκριση με το 28,7% των παιδιών με γονείς που είχαν πτυχίο μέσης εκπαίδευσης και το 7,9% των παιδιών με γονείς οι οποίοι ήταν πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται επομένως ότι όταν τα παιδιά είναι μικρά, η μητέρα συχνά εγκαταλείπει την εργασία της λόγω της δυσκολίας στην εύρεση και την πληρωμή για την παιδική μέριμνα, και όταν τα παιδιά γίνονται μεγαλύτερα, το χρονικό διάστημα εκτός εργασίας αποτελεί για αυτήν ένα σοβαρό εμπόδιο για να αναπληρώσει την ίδια θέση ή να βρει μία καινούρια.

Άλλωστε, από την αρχή της οικονομικής ύφεσης, ο συνολικός αριθμός των γεννήσεων στην Ελλάδα (και στην Ευρώπη γενικότερα), ανέτρεψε την προηγούμενη ανοδική τάση. Μεταξύ 2008 και 2011, ο συνολικός αριθμός των γεννήσεων μειώθηκε κατά 10%, όταν η αντίστοιχη μείωση στην Ευρώπη ήταν μόλις 3,5%.³⁵ Για την περίοδο 2003-2011, ο δείκτης συ-

³³ Σε όρους μέριμνας/ δαπανών εκπαίδευσης, υγείας κλπ.

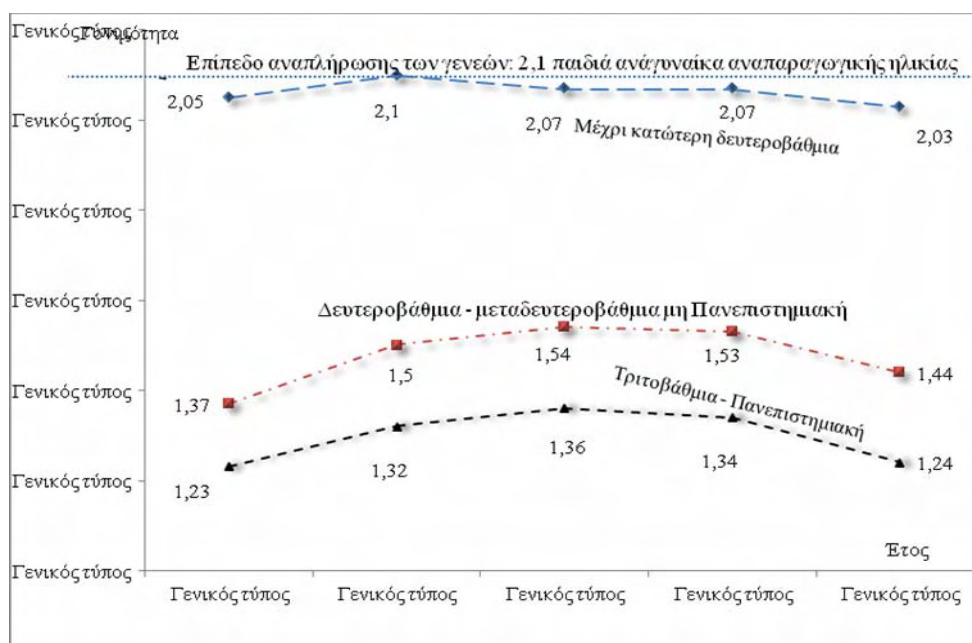
³⁴ Το κόστος παιδιών αναλύεται σε δύο συνιστώσες: Το άμεσο (δαπάνες για εκπαίδευση, υγεία, ρουχισμό κλπ) και το έμμεσο ή ευκαιριακό που παραδοσιακά επιβάρυνε τη σύζυγο (φροντίδα και ανατροφή παιδιών και μη συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Δηλαδή το κόστος που επιλέγει να επιβαρυνθεί το νοικοκυριό ή το εισόδημα που χάνεται όταν η μητέρα φροντίζει τα παιδιά αντί να εργάζεται). Βλέπε αναλυτικά Becker (1960, 1991), Mincer (1962) και Willis (1973).

³⁵ Στη προηγούμενη δεκαετία το 2008 ήταν το έτος με τις υψηλότερες γεννήσεις (118.302).

σχέτισης μεταξύ της μεταβολής του δείκτη κινδύνου φτώχειας και της αντίστοιχης μεταβολής του δείκτη γονιμότητας, είναι αρνητική ($r = -0,4042$).

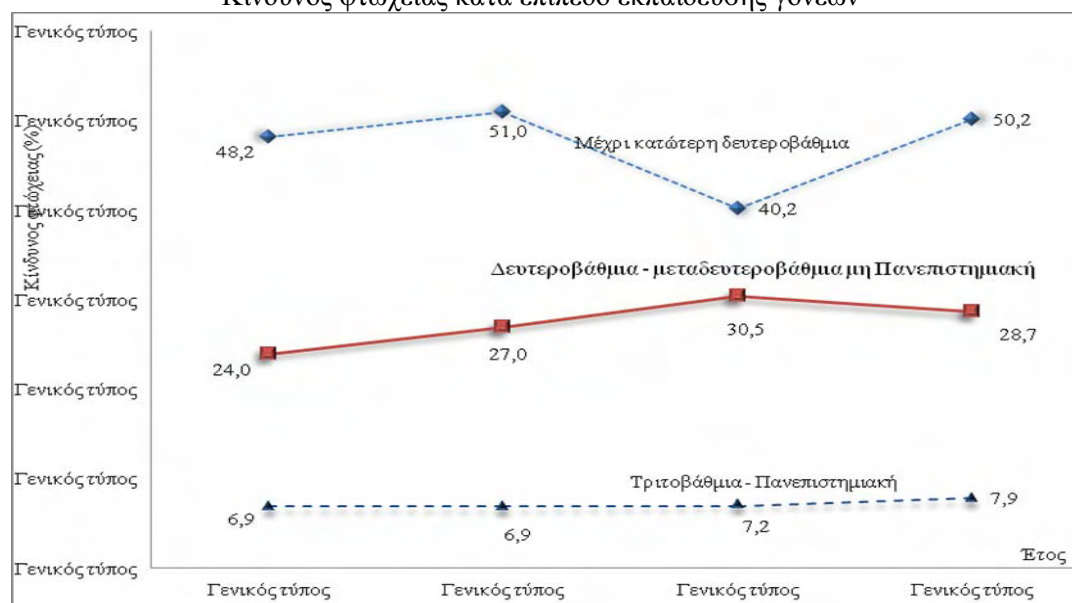
Φαίνεται επομένως ότι η ύφεση επηρεάζει σημαντικά τον κίνδυνο παιδικής φτώχειας και περιορίζει σημαντικά τις πρώτες ή δεύτερες γεννήσεις.

Διάγραμμα 6.
Δείκτης γονιμότητας κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων*



*Αφορά παιδιά που ζουν με τον έναν ή και τους δύο γονείς και αναφέρεται η υψηλότερη εκπαίδευση (τουλάχιστον του ενός) γονέα.

Διάγραμμα 7.
Κίνδυνος φτώχειας κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων*



*Αφορά παιδιά που ζουν με τον έναν ή και τους δύο γονείς και αναφέρεται η υψηλότερη εκπαίδευση (τουλάχιστον του ενός) γονέα.

Πηγή: Eurostat, 2013.

6. Συμπεράσματα προτάσεις πολιτικής

Ο κίνδυνος παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Καταγράφεται υψηλότερος από το κίνδυνο φτώχειας για το σύνολο της χώρας, καθώς και από τον αντίστοιχο κίνδυνο παιδικής φτώχειας στην ΕΕ 27.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες, τα ζευγάρια μονής σταδιοδρομίας με παιδιά, καθώς και οι περιπτώσεις χωρίς κανέναν εργαζόμενο αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου.

Η οικονομική ύφεση και ο υφιστάμενος κίνδυνος φτώχειας (για το σύνολο του πληθυσμού και για τα παιδιά ειδικότερα) φαίνεται να περιορίζει τη γονιμότητα κυρίως για τους γονείς με υψηλή εκπαίδευση, καθώς στις περιπτώσεις αυτές το «κόστος ευκαιρίας» είναι ιδιαίτερα υψηλό.

Στο πλαίσιο της υφιστάμενης οικονομικής ύφεσης, είναι απαραίτητο να ενισχυθούν τα επιδόματα που αφορούν στα παιδιά και να προωθηθούν μέτρα συμφιλίωσης της εργασιακής και οικογενειακής ζωής με στόχευση όχι μόνο για τη μείωση της παιδικής φτώχειας αλλά και για την αντιμετώπιση του δημογραφικού προβλήματος που σχετίζεται με τις τιμές του δείκτη γονιμότητας που κυμαίνεται κάτω από το επίπεδο ανανέωσης των γενεών. Όπως αναφέρεται ειδικότερα (Μητράκος, 2009) «είναι σχεδόν βέβαιο ότι η χάραξη πολιτικής που με οποιοδήποτε τρόπο θα ενισχύσει την πρόσβαση νεαρών ζευγαριών με παιδιά στην αγορά εργασίας και στην απασχόληση θα συμβάλει καθοριστικά στην αποτροπή καταστάσεων παιδικής φτώχειας. Παραδείγματα μέτρων πολιτικής προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ενίσχυση των υποδομών προσχολικής και σχολικής φροντίδας (όπως είναι οι παιδικοί σταθμοί, το ολοήμερο σχολείο (κ.ά.), η προσαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων των νέων στις ανάγκες της αγοράς (με επαγγελματική κατάρτιση, ενίσχυση της προσαρμοστικότητας της επίσημης εκπαίδευσης στα αντικείμενα με αυξημένη ζήτηση κ.ά.), η καλύτερη σύζευξη προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας (με πληροφόρηση, εκσυγχρονισμό του ΟΑΕΔ κλπ.)» (σ. 18).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bergquist, J. M. (1992). German Americans. In J. D. Buenker & L. A. Ratner (Eds.), *Multiculturalism in the United States: A comparative guide to acculturation and ethnicity* (pp. 53-76). New York, NY: Greenwood.
- Becker, G. S. (1960). An Economic Analysis of Fertility. In G. Roberts (Ed.), *Demographic and Economic Change in Developed Countries* (pp. 209-230). Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70 (6), Part 2, 9-49.
- Becker, G. S. (1991). *Treatise on the Family*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Δασκαλάκης, Δ.Ι., Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Β. (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή UNICEF.
- Δασκαλάκης, Δ.Ι., Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Β. (2013). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2013*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή UNICEF.
- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- European Anti Poverty Network & EUROCHILD. (2013). *Towards children's well-being in Europe, explainer on child poverty in the EU*. Brussels: Author. Retrieved from http://www.eapn.eu/images/stories/docs/eapn-ooks/2013_Child_poverty_EN_web.pdf.
- Eurostat. (2013, February 28). *At risk of poverty or social exclusion in the EU27* [news release]. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-13-28_en.htm.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2005, Σεπτέμβρης 22). *Έκθεση σχετικά με τις γυναίκες και τη φτώχεια στην Ευρωπαϊκή Ένωση* [A6-0273/2005] Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2005-0273+0+DOC+XML+V0//ELtitle1>

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0273+0+DOC+PDF+V0//EL>

- Μητράκος Θ. (2008). Παιδική φτώχεια: πρόσφατες εξελίξεις και προσδιοριστικοί παράγοντες. *Οικονομικό Δελτίο Τράπεζα της Ελλάδος*, 30, 67-100.
- Mincer, J. (1962). On-the-Job Training: Costs, Returns and Some Implications. *Journal of Political Economy*, 70(5) Part 2, 50-79.
- The Social Protection Committee (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU Current status and way forward*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- UNICEF. (2005). Childhood under threat, the state of the world's children 2005 [Report]. Retrieved from <http://www.unicef.org/sowc05/english/fullreport.html>
- United Nations (1995, April 19). *Report of the World Summit for Social Development, Copenhagen, 6–12 March 1995* [Document No. A/CONF.166/9]. New York: United Nations Department of Publications. [gopher://gopher.undp.org/00/unconfs/wssd/summit/off/a—9.en](http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9.htm) Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9.htm>.
- Willis, R. (1987). The Family. What Have we Learned from the Economics of the Family. *American Economic Review*, 77, 68-81.

ABSTRACT

Within the context of the Europe 2020 strategy, combating child poverty is one of the aims of social policy in Greece. Although child population in the country as a whole decreases, the percentage of children living in poor households shows an upward trend. Questions to be explored are the following: what is the composition of households with poor children? What is the employment condition of adult members of the household with children? Based on the available statistical data, we will demonstrate that the situation is particularly distressing for single parents and jobless households. In contrast to the above, the at-risk-of-poverty is low at dual career families. It is therefore necessary to further design and implement measures to reconcile work and family life.

Διονύσης Μπαλούρδος

Διευθυντής Ερευνών, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
Κρατίνου 9 και Αθηνάς, Πλατεία Κοτζιά, 105 52, Αθήνα
Τηλέφωνο: 210-7491702, e-mail: dbalourdos@ekke.gr

«ΟΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΝΕΙΣ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΟΥ ΤΟ ΠΑΡΕΙ - ΣΟ ΣΙΚΛΟΛ Ο ΜΑΝΟΥΣ ΓΚΟΝΙΚ ΝΑΣΤΙ ΛΕΛΕΣ ΛΕΣΤΑΡ»: ΟΙ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ – ΚΟΡΡΕ

Διάλεξα στον τίτλο της σημερινής εισήγησης να βάλω μια τσιγγάνικη παροιμία, τόσο στα ελληνικά όσο και στα τσιγγάνικα. Η ύπαρξη της παροιμίας αυτής στην τσιγγάνικη κουλτούρα, από μόνη της αποκαλύπτει τη σημασία που δίνουν, αποδίδουν οι Τσιγγάνοι¹ στη γνώση. Ο υπότιτλος αναφέρεται στους Ρομά² και το επίσημο σχολικό σύστημα. Ένα σύστημα που συνεπάγεται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Άρα εδώ τίθεται το απλό ερώτημα...για ποια και τι είδους γνώση μιλάμε τόσο στους Ρομά, στην τσιγγάνικη κοινωνία, όσο και στην κυρίαρχη ελληνική κοινωνία που το σχολείο αποτελεί τον κύριο μηχανισμό δημιουργίας και μετάδοσης γνώσης.

Οι παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν τη σχέση Ρομά-επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολλοί και πολυεπίεδοι και σαφώς συνδεδεμένοι και αλληλοεξαρτώμενοι από την κοινωνική θέση των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Για να απαντήσει κανείς στο ερώτημα της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία θα πρέπει να απαντήσει πρώτα στο ερώτημα της κοινωνικής θέσης των Ρομά στην ελληνική κοινωνία, καθώς η κοινωνική ευπάθεια των παιδιών Ρομά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής ευπάθειας των Ρομά.

Το θέμα είναι πολύ μεγάλο για να μπορέσει κάποιος να ισχυριστεί ότι θα το αναλύσει μέσα στον περιορισμένο χρόνο μιας εισήγησης. Αυτό που μπορεί να κάνει όμως είναι να θέσει τα βασικά συστατικά στοιχεία που το συνθέτουν και να θίξει σε γενικές γραμμές κάποια από αυτά.

Θα ήθελα λοιπόν να ξεκινήσω θέτοντας ένα ερώτημα που, ιδιαίτερα στις μέρες μας, αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και διαφορετικών προσεγγίσεων (και διεκδικήσεων ή παραιτήσεων). Τι είναι οι Ρομά, ποιοι είναι οι Ρομά και τι αντιπροσωπεύουν για την ελληνική κοινωνία; Είναι Έλληνες Τσιγγάνοι, είναι Τσιγγάνοι Έλληνες, είναι Τσιγγάνοι ή είναι μόνο Έλληνες; Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που προέρχονται από θεωρητικές, κοινωνιολογικές, ιστορικές, πολιτικές θέσεις και δεν θα σταθώ σήμερα σε κάποια από αυτές συγκεκριμένα. Όποια προσέγγιση και αν ακολουθήσουμε ή ασπαστούμε, όπως και αν ορίσουμε τους Ρομά, είτε ως κοινωνική ομάδα, είτε ως εύαλωτη κοινωνικά ομάδα, είτε ως μειονότητα ή ομάδα πολιτισμική, εθνική, εθνοτική, γλωσσική, είτε μόνο ως περιθωριακή ομάδα, ή αν πούμε απλά ότι οι Ρομά αντιπροσωπεύουν την ετερότητα, το διαφορετικό, νομίζω ότι όλοι θα συμφωνήσουμε ότι πρώτον οι Ρομά έχουν ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, δεύτερον ότι στην ελληνική κοινωνία υφίσταντο και υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό και τρίτον ότι ο τομέας της εκπαίδευσης δεν μπορεί να ειπωθεί ξεκομμένα και αποσπασματικά και επομένως, δεν εξαιρείται από αυτόν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Σύμφωνα με το ισχύον νομικό και θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, όλοι έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στην ουσία του θέματος όμως, για να γίνει αυτό πραγματικότητα θα πρέπει να δημιουργηθούν για όλες τις ομάδες οι προϋποθέσεις πρόσβασης και παραμονής, άρα όχι

1. Ο όρος Ρομά είναι ευρέως διαδεδομένος στο εξωτερικό καθώς και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ως εναλλακτική ονομασία των Τσιγγάνων, Αθίγγανων και Γύφτων. Στο παρόν κείμενο οι όροι Ρομά και Τσιγγάνοι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ισότιμα.

² Στον ενικό αριθμό ο όρος είναι Ρομ και Ρομνί για το αρσενικό και το θηλυκό γένος αντίστοιχα και στον πληθυντικό Ρομά και για τα δύο.

διαρροής τους από το επίσημο σχολικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει οι εκάστοτε ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας να λαμβάνονται υπόψη στο περιεχόμενο, στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου και στην εκπαιδευτική διεργασία. Όταν μιλάμε για εκπαιδευτική διεργασία, δεν την περιορίζουμε μόνο στους τρόπους προσέγγισης, την παιδαγωγική μεθοδολογία και τις τεχνικές αλλά και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται σε αυτήν, δηλαδή των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών και των γονιών τους. Και φυσικά εδώ μιλάμε τόσο για τους μαθητές και γονείς Ρομά, όσο και για τους μαθητές και γονείς μη Ρομά. Καθώς τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν έρχονται στο σχολείο ως άγραφα χαρτιά αλλά φέρουν μαζί τους όλα τα στοιχεία που συνεπάγεται η κοινωνικοποίησή τους, η συνάντηση και η αλληλεπίδραση στο σχολείο διαφορετικών προτύπων, αξιών, ηθών και εθίμων, πολιτισμών, πολλές φορές εμπεριέχει συγκρούσεις, προκλήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και από τις δύο πλευρές. Και εδώ θέλω να τονίσω ότι λέω δύο πλευρές, ενώ στην πραγματικότητα δεν πρόκειται μόνο για δύο. Από την πλευρά των Ρομά υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις ομάδες που αποκαλούμε εμείς ή αυτοαποκαλούνται Ρομά, δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο αλλά όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο τσιγγανολόγος Jean Pier Liegois (1994) αποτελούν ένα μωσαϊκό, και, φυσικά, από την πλευρά των μη Ρομά υπάρχουν επίσης πολλές διαφοροποιήσεις, καθώς σήμερα η ελληνική κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χρονική περίοδο ως πολυπολιτισμική.

Στις μέρες μας γίνεται μεγάλη συζήτηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη βελτίωση της θέσης των Ρομά σε 4 βασικούς τομείς: τη στέγαση, την υγεία, την απασχόληση και την εκπαίδευση. Και σίγουρα οι 4 τομείς είναι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι και γι αυτό αποτελούν και βασικούς άξονες στην Ανακοίνωση της Ε.Ε., τον Απρίλιο του 2011 (COM 2011).

Δεν μπορεί να θεωρεί κανείς ότι μπορεί να ασχοληθεί με την εκπαίδευση χωρίς να λύσει το θέμα της στέγασης, της υγείας και της απασχόλησης, αλλά ούτε και να λύσει τα θέματα που έχουν να κάνουν με τη στέγαση, την υγεία και την απασχόληση χωρίς να ασχοληθεί με το θέμα της εκπαίδευσης. Στη σημερινή συζήτηση όμως, θα περιοριστώ στο θέμα της εκπαίδευσης για να μπορέσω να επισημάνω μερικά σημαντικά σημεία.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να ειδωθεί από δυο οπτικές γωνίες. Από την οπτική γωνία των Ρομά και από την οπτική γωνία του σχολείου, ως θεσμού και ως μέσου μετάδοσης προτύπων και αξιών της κυρίαρχης κοινωνίας (Liegois, 1987).

Ο θεσμός του σχολείου δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη οικογένεια. Δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ σχολικής και κοινωνικής, οικονομικής επιτυχίας και πολλές φορές το σχολείο, για έναν Τσιγγάνο, αποτελεί εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία και στην ενσωμάτωσή του στην τσιγγάνικη ομάδα στην οποία ανήκει (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Μόνο στους μόνιμα εγκατεστημένους παρατηρείται αυτή η σύνδεση, και πάλι, αρκετοί «μορφωμένοι» αναγκάζονται να βγουν στο γυρολογικό εμπόριο ξανά, καθώς δεν βρίσκουν δουλειά με τη «μόρφωση» που απέκτησαν εντασσόμενοι στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στους Ρομά, η μετάδοση των γνώσεων καθώς και η επαγγελματική κατάρτιση γίνεται μέσα στην οικογένεια. Δεν υπάρχει η δευτερογενής κοινωνικοποίηση του σχολείου, αλλά η πρωτογενής συνεχίζει και παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή του παιδιού. Στις παλαιότερες τσιγγάνικες οικογένειες που ήταν πατριαρχικές, η κοινωνικοποίηση λάμβανε χώρα στο πλαίσιο της οικογένειας που ήταν εκτεταμένη και μπορεί να αποτελούσε και ολόκληρη την τσιγγάνικη κοινότητα, καθώς αυτή πολλές φορές αποτελείτο από μια φάρα, από το άθροισμα δηλαδή, πολλών συγγενικών οικογενειών.

Το σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τους Τσιγγάνους, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη του τις μετακινήσεις τους, τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, δεν προετοιμάζει τους δασκάλους κατάλληλα αλλά ούτε και τους υπόλοιπους μαθητές, ώστε να αποδεχτούν και να συνυπάρξουν ειρηνικά με τα τσιγγανόπαιδα (Παυλή Κορρέ & Λευθεριώτου, 2011). Από τη στιγμή που το τσιγγανάκι θα διαβεί την πόρτα του σχολείου έρχεται αντιμέτωπο με ένα σωρό προβλήματα και έτσι, το ίδιο το σχολείο το οδηγεί ξανά στην έξοδό του από αυτό. Δεν είναι λίγες φορές που το παιδί αλλά και ολόκληρη η τσιγγάνικη οικογένεια δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά που ζητούνται από το σχολείο.

Συχνά, οι τσιγγάνικες οικογένειες μετακινούνται στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διακόπτουν τη φοίτηση. Η διάταξη του χώρου μέσα στην τάξη, το

αυστηρό ωράριο του προγράμματος, η απαίτηση για δουλειά στο σπίτι, η γλώσσα των δασκάλων, των βιβλίων και των υπόλοιπων μαθητών, είναι νέα και ξένα στους τσιγγάνους και ταυτόχρονα αποτελούν εμπόδια που το τσιγγανάκι πρέπει να αντιμετωπίσει. Η τσιγγάνικη οικογένεια αδυνατεί να βοηθήσει στην προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι, καθώς οι γονείς είναι συχνά αναλφάβητοι.

Τμήματα τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα, που πραγματοποιήθηκαν από τη Λαϊκή Επιμόρφωση την πενταετία 1990-95, έδειξαν ότι όταν οι άκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές του επίσημου σχολικού συστήματος κάμπτονται και γίνονται πιο ευέλικτες, σε σχέση με την οργάνωση του χρόνου, του χώρου και των δραστηριοτήτων, και όταν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες των τσιγγανοπαίδων, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά όσον αφορά την εκμάθηση των βασικών γνώσεων που παρέχει το σχολείο (Βεργίδης, 1995, 1997). Επίσης, στα τμήματα αυτά επισημάνθηκε ο καθοριστικός ρόλος που παίζει ο εκπαιδευτικός στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διεργασία.

Σε έρευνες και επιμορφώσεις που έχω συμμετάσχει από το 1982 μέχρι σήμερα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν στοιχεία για τον τσιγγάνικο πολιτισμό και ως εκ τούτου δεν τον αξιοποιούν θετικά στην εκπαιδευτική διεργασία, ενώ συνήθως διακατέχονται από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους.

Ας μιλήσω όμως με παραδείγματα. Το τσιγγανάκι έρχεται στο σχολείο όπου ομιλείται μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική του. Η μητρική του η Ρομανί, είναι μια προφορική γλώσσα και ο γραπτός κώδικας επικοινωνίας δεν είναι κάτι με το οποίο το παιδί Ρομ είναι εξοικειωμένο, καθώς σπάνια υπάρχουν βιβλία στην οικογένεια του, ενώ αρκετά μέλη της οικογένειας είναι οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητα. Κατά την εκπόνηση ειδικού διδακτικού υλικού, στο τέλος της δεκαετίας του 90 (Βασιλειάδου, Γενεατάκη Αρβανιτίδη, Παυλή Κορρέ & Σαπουντζάκης, 1992), προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά που πάνε στο σχολείο, χωρίς να έχουν πάει νηπιαγωγείο χρειάζεται να κάνουν προγραφικές και προαναγνωστικές ασκήσεις και να εξοικειωθούν με τη χρήση μολυβιών, χαρτιών και βιβλίων, θέματα που για τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα. Και εδώ σκεφτείτε πόσοι από εμάς κάνουμε δώρα, σε μικρά παιδιά συγγενών και φίλων, παραμύθια ή βιβλία και τετράδια με κατασκευές και ζωγραφικές. Ας επανέλθω όμως στο θέμα της γλώσσας. Η χρήση της ελληνικής θα πρέπει να προσεγγιστεί από τους εκπαιδευτικούς, ως χρήση μιας δεύτερης γλώσσας. Και θα φέρω πάλι ένα παράδειγμα: Ενώ θεωρούμε χαριτωμένο να ακούσουμε ένα Γάλλο να λέει «ο σπίτις» αντί «το σπίτι», αν το ακούσουμε από ένα τσιγγανάκι δεν θα σκεφτούμε ότι ίσως και στην τσιγγανική γλώσσα όπως και στην γαλλική δεν υπάρχει ουδέτερο γένος και ότι μπορεί αυτό το λάθος απόδοσης του γένους από ουδέτερο σε αρσενικό να αποτελεί απλά προσαρμογή στο οικείο γλωσσικό σύστημα του παιδιού είτε είναι γαλλάκι είτε τσιγγανάκι. Θέλω να πω απλά, ότι η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών στοιχείων της τσιγγανικής γλώσσας θα μπορούσε να διευκολύνει τη διδασκαλία των ελληνικών στα παιδιά Ρομά, να βοηθήσει στην κατανόηση συχνών λαθών των παιδιών στην προφορά και στο συντακτικό και να αξιοποιήσει στοιχεία της τσιγγανικής γλώσσας προς όφελος των παιδιών πχ την ύπαρξη δοτικής του μέσου και δοτικής του οργάνου στην τσιγγανική γλώσσα ή την προφορά των δασέων «τσ» και «σ». Σκεφτείτε πόσα πιο εύκολα θα προφέρει στα αγγλικά ή στα γαλλικά ένα τσιγγανάκι τους αντίστοιχους φθόγγους.

Ένα από τα θέματα που ανέφερα ήδη και θεωρώ πολύ σημαντικό, καθώς επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις των παιδιών με το επίσημο σχολικό σύστημα, είναι αυτό των προκαταλήψεων και της διακριτικής μεταχείρισης από συμμαθητές, δασκάλους και γονείς «γκατζέ»³ (μη Τσιγγάνους). Συχνά η ύπαρξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακριτικής μεταχείρισης αποτελεί και λόγο διακοπής της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων. Τα στερεότυπα για τους Τσιγγάνους συνθέτουν μια μεγάλη και ευρεία γκάμα, από τη λιγότερο αρνητική στάση απέναντι τους, που πηγάζει από μια ρομαντική συμπάθεια για το φολκλόρ ή από συμπόνοια και οίκτο για τις συνθήκες διαβίωσής τους, μέχρι την αρνητική και εχθρική στάση απέναντι τους που προβάλλει την εικόνα του κλέφτη, του βρώμικου, του απατεώνα, του ανήθικου, του αντικοινωνικού, του θορυβώδη, του τεμπέλη, ενώ δεν πρέπει να παραλείψουμε και το στερεότυπο

³ Ο όρος είναι ευρύτατα διαδεδομένος στους Ρομά για το χαρακτηρισμό των μη Τσιγγάνων. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται είναι «μπαλαμέ» και «λαϊκοί».

περί της μαντικής τους ικανότητας, το οποίο ταυτόχρονα φοβίζει και γοητεύει. Σκεφτείτε πόσες φορές ο καθένας από εμάς σε αυτή την αίθουσα, έχει χρησιμοποιήσει τις αρνητικά φορτισμένες φράσεις «μην είσαι γύφτος», «κάνεις γυφτιές», «αυτό δεν είναι σπίτι είναι τσαντίρι», και πιο παλιά θυμηθείτε ότι αρκετές μαμάδες έλεγαν στα άτακτα παιδιά ότι «θα τα δώσουν στους γύφτους» αν συνεχίσουν να συμπεριφέρονται έτσι. Οι εκφράσεις αυτές, δείχνουν το βαθμό εσωτερίκευσης των στερεοτύπων απέναντι στους Ρομά. Το πώς μιλάμε για τους Τσιγγάνους δεν είναι τυχαίο, ούτε βιολογικά προγραμματισμένο. Είναι προϊόν κοινωνικοποίησης και παραπέμπει σε μια μακρά πορεία διαπαιδαγώγησης που ξεκινά από την οικογένεια και περιλαμβάνει όλα τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουμε συστηματικά ή περιστασιακά: σχολείο, παρέες, εργασία, μέσα μαζικής επικοινωνίας... Εάν σε μια κοινωνία πάρα πολλοί μιλάμε με τον ίδιο -στερεοτυπικό- τρόπο για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, εάν δηλαδή υπάρχει διευρυμένη συναίνεση σχετικά με την αντίληψη και τις διαθέσεις μας απέναντι στην ομάδα αυτή, ιδιαίτερα μάλιστα εάν δύο ή τρεις διαφορετικές γενιές χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα όταν μιλούν για τη συγκεκριμένη ομάδα, αυτό σημαίνει ότι υφίστανται και λειτουργούν αποτελεσματικά αφανείς αλλά πανίσχυροι μηχανισμοί μεταβίβασης και εδραίωσης ενός τρόπου σκέψης, μιας νοοτροπίας. Όταν δεχόμαστε ένα στερεότυπο, περιμένουμε από εκείνον στον οποίο αναφέρεται το στερεότυπο να συμπεριφερθεί με τρόπο που να είναι σύμφωνος με το στερεότυπο που του έχουμε αποδώσει (προσάψει) και η δική μας συμπεριφορά είναι ανάλογη. Μερικές φορές εκείνος ανταποκρίνεται, επειδή στην πραγματικότητα δεν του αφήσαμε πραγματικές ευκαιρίες για να πράξει διαφορετικά και επειδή πολλές φορές είναι πιο εύκολο να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των άλλων από το να αγωνίζεται ενάντια σ' αυτές. Η προσδοκία των δασκάλων λοιπόν, των συμμαθητών και των γονιών, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών μέσω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Mentor, 1948) ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Schiefele (1986) ο τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές προσδοκίες. Έτσι, συχνά εκπαιδευτικοί, γονείς και συμμαθητές πιστεύουν ότι τα τσιγγανόπαιδα είναι άτακτα, δεν παίρνουν τα γράμματα, είναι κακός μπελάς, είναι κακοί μαθητές και, συχνά, τα τσιγγανόπαιδα ανταποκρίνονται σε αυτά τα στερεότυπα.

Το άτομο που έχει γίνει αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων συνήθως βρίσκεται στη δύσκολη και καταπιεστική θέση να έχει δύο κοινωνικές ταυτότητες: αυτήν που οι άλλοι έχουν προκαθορίσει γι αυτόν και αυτήν που ο ίδιος βιώνει. Όσο μεγαλύτερο είναι το μεταξύ τους χάσμα, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική καταπίεση που βιώνει. Από την άλλη, τα άτομα που βρίσκονται ανάμεσα σε πρότυπα και αξίες δύο διαφορετικών πολιτισμών τοποθετούνται στην ενδιάμεση ζώνη δύο πολιτισμών και είναι με το ένα πόδι στη μια κουλτούρα και με το άλλο στην άλλη.

Ο Τσιγγάνος από τη στιγμή που γεννιέται είναι στιγματισμένος από την κοινωνία στην οποία ζει κι αυτό δεν είναι κάτι που προκάλεσε με τη συμπεριφορά του ούτε είναι σωματικό στίγμα, είναι στίγμα κληρονομικό (Goffman, 1963). Στερείται την κοινωνική αποδοχή μόνο και μόνο επειδή ανήκει στη συγκεκριμένη μειονότητα, η οποία υφίσταται διακριτική μεταχείριση από την υπόλοιπη κοινωνία. Οι όροι "στίγμα" και "μειονότητα" όμως είναι ρευστοί και δυναμικοί, εξαρτώνται κάθε φορά από την κοινωνικοπολιτική κατάσταση της κάθε κοινωνίας κι αυτό θα έπρεπε να βάζει σε σκέψεις τον καθένα από εμάς, μιας και όλοι μας μπορεί, ανά πάσα στιγμή στη ζωή μας, κάτω από διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες να στιγματισθούμε και να αποτελέσουμε μέλος μιας μειονότητας (Παυλή Κορρέ & Λευθεριώτου, 2011).

Θέλω να τονίσω, ιδιαίτερα, τον αποφασιστικό ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διεργασία και πόσο σημαντικό είναι να είναι όσο περισσότερο γίνεται «συμβατοί» με τους μαθητές που έχουν στη τάξη τους. Εδώ, θέλω να σημειώσω, ότι ο όρος της συμβατότητας είναι συναφής με πολλούς άλλους που βρίσκουμε στη σχετική βιβλιογραφία, όπως η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ο πολιτισμικά ανταποκρινόμενος εκπαιδευτικός, ο πολιτισμικά υπεύθυνος, ο πολιτισμικά κατάλληλος, ο πολιτισμικά σχετικός, ο πολιτισμικά συγκλίνων, ενώ άλλοι θεωρητικοί μιλούν για «έλλειψη πολιτισμικού συγχρονισμού» (Wittrock, 1974; Cruickshank, 1990; Irvine, 2003). Λέγοντας συμβατότητα του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, εννοούμε, όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο το κατά πόσο γνωρίζει στοιχεία για την ιστορία και τον πολιτισμό, την κουλτούρα των μαθητών του και όσον αφορά το συναισθηματικό επίπεδο κατά πόσο έχει θετική στάση απέναντί τους και τους αποδέχεται

(Pavlis Korres, 2009, 2010). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο ψηλότερο είναι το επίπεδο συμβατότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική διεργασία και τόσο καλύτερο είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Από έρευνα που είχα κάνει στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής το 2008 σε δασκάλους που ήταν ενταγμένοι σε πρόγραμμα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων στην Αττική, στα στελέχη ενός ιατροκοινωνικού κέντρου (ΙΑΚ) για τους Ρομά στη Θεσσαλία και σε τελειόφοιτους της σχολής νηπιαγωγών της Πάτρας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν ήδη στη τάξη τους Ρομά παιδιά είτε ήταν εν δυνάμει εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως θα είχαν στην τάξη τους Ρομά παιδιά, αλλά και τα στελέχη του ΙΑΚ, είχαν χαμηλό βαθμό συμβατότητας με τους Ρομά. Η πλειονότητα αγνοούσε βασικά στοιχεία για την ιστορία και τον πολιτισμό των τσιγγάνων και είχε αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντί τους. Παράλληλα όμως, η έρευνα έδειξε ότι δεν υπήρχαν άτομα που να βρίσκονται στα άκρα αρνητικής και εχθρικής στάσης απέναντι στους Ρομά, γεγονός από το οποίο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση η συμβατότητα τους μπορεί να βελτιωθεί (Pavlis Korres, Leftheriotou, Karalis, & García Barriocanal, 2010).

Όλοι εμείς, που προσεγγίζουμε τους Τσιγγάνους στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων, ξέρουμε πόσο δύσκολο είναι να καταφέρουμε να επικοινωνήσουμε στ' αλήθεια μαζί τους.

Όταν τους προσεγγίζουμε, μέσα μας λειτουργεί η κοινωνικοποίηση που από μικρά παιδιά έχουμε δεχτεί. Οτιδήποτε βλέπουμε, παρατηρούμε, αισθανόμαστε, το φιλτράρουμε μέσα από όσα έχουμε εσωτερικεύσει κατά τη δική μας κοινωνικοποίηση. Πολλές φορές, όχι σε συνειδητό επίπεδο, θα προσπαθήσουμε να επιβάλλουμε το δικό μας τρόπο ζωής, γιατί θεωρούμε πως εμείς είμαστε οι καλύτεροι, οι σωστοί, οι προστάτες δικαιωμάτων και αξιών. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά μας των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που έχουμε απέναντι στο διαφορετικό, είναι ένα πρώτο βήμα για την αλλαγή τους. Η γνώση των στοιχείων της «άλλης» ομάδας, μέσα από έγκυρη και σε βάθος πληροφόρηση, μελέτη της ιστορίας, της γλώσσας, των ηθών και των εθίμων θα μας δώσει τη δυνατότητα να ξεπεράσουμε την άγνοια που οδηγεί σε λάθη και παρεξηγήσεις, αρκετές φορές καταστροφικές στην εκπαιδευτική διεργασία.

Για να επικοινωνήσουμε πραγματικά με τους Ρομά αλλά και με κάθε άλλη «διαφορετική» ομάδα, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε οι ίδιοι πρώτα πώς αντιμετωπίζουμε τον «άλλο», την ετερότητα, το διαφορετικό: με ενσυναίσθηση ή με απόρριψη, ως αντικείμενο προς μετασχηματισμό και ενσωμάτωση στην κυρίαρχη κουλτούρα ή ως στοιχείο εμπλουτισμού της διεργασίας της μάθησης; Η προσέγγισή μας θα είναι τελείως διαφορετική αν δεν στηρίζεται στην αξιολόγηση καλύτερων και χειρότερων πολιτισμών, αλλά στην παραδοχή ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών.

Είμαστε σε μια αίθουσα γεμάτη “γκατζέ”, και εγώ, μια “γκατζή”, σας μιλάω τόση ώρα για τους Ρομά, γεγονός που δεν είναι ασυνήθιστο στην ιστορία τους, καθώς σπάνια και μόλις πρόσφατα άρχισαν οι ίδιοι να μιλάνε για τα θέματά τους, αφού δεν είχαν ούτε τα μέσα αλλά ούτε και το βήμα για να το κάνουν. Στο σημείο αυτό λοιπόν θα ήθελα να δώσω το λόγο στους ίδιους, διαβάζοντάς σας ένα απόσπασμα από την εισαγωγή ενός βιβλίου που αναφέρεται στα εκπαιδευτικά θέματα των Ρομά στη χώρα μας (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011), η οποία είναι γραμμένη από μια Τσιγγάνα και αποτυπώνει τη δική της εμπειρία κατά τη φοίτησή της στο επίσημο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ο λόγος λοιπόν στη Μαρία Δημητρίου:

“...Ρομ σο σουκάρ, σο σουκάρ τε φφενέν τουκε....” Τσιγγάνο τι ωραία, τι ωραία να σε λένε...”

Έτσι λέει κάποιο μελωδικό τραγούδι. Αρκεί όμως να προχωρήσουμε στον παρακάτω στίχο, για να καταλάβουμε πως τα πράγματα δεν είναι πάντα τόσο ωραία.

Ρομ νάι κολάι του τε αβές...” “...Τσιγγάνος δεν είναι εύκολο να είσαι...”

Και η μεγάλη δυσκολία αρχίζει απ' τα σχολικά χρόνια. Θ' αρχίσω λοιπόν με αυτά που έζησα εγώ.

Ξεκινώντας από την 1η τάξη του Δημοτικού σχολείου, ήταν σαν ν' άνοιγε για μένα η αυλαία ενός άγνωστου θεατρικού έργου. Ένα θεατρικό έργο που δεν καταλάβαινα καλά το θέμα του, που οι λέξεις οι οποίες συγκροτούσαν τις διαδοχικές πράξεις του, δεν μου ήταν και τόσο οικείες. Έτσι ήρθα αντιμέτωπη με την πραγματικότητα. Πράγματα που για τ' άλλα παιδιά ήταν αυτο-

νόητα και κεκτημένα, για μένα δεν ήταν. Δεν μπορώ, ακόμα και τώρα, να εξηγήσω τι ήταν αυτή η εσωτερική ώθηση που ένοιωθα πως η λύση σ' αυτό το πρόβλημα δεν ήταν η φυγή, αλλά ο πόλεμος. Μου φαινόταν πολύ δειλό να "το βάλω στα πόδια", και έμεινα. Έμεινα για να δώσω έναν αγώνα που τελικά δεν έχει τέλος.

Όταν τελείωσα το Δημοτικό και θα πήγαινα Γυμνάσιο και έπειτα στο Λύκειο, εκτός από το άγχος για την επιτυχία των εξετάσεων είχα και μια επιπρόσθετη έννοια. Θα τα κατάφερνα άραγε να αντιμετωπίσω δύο κόσμους με διαφορετική νοοτροπία; Διαφορετική ιεράρχηση αναγκών και εγώ να είμαι ανάμεσα;

Δεν ήταν λίγοι οι καθηγητές που με αντιμετώπιζαν με ρατσιστική διάθεση. Θυμάμαι που σήκωνα το χέρι μου και δεν μου έδιναν το λόγο. Έτσι και εγώ έλεγα αυτό που ήθελα δίχως να περιμένω την άδεια τους. Στη δύσκολη ήδη κατάσταση υπήρχαν και κάποιοι συμμαθητές μου οι οποίοι συνέβαλαν ώστε αυτή να γίνεται δυσκολότερη. Κάθε φορά που μαλώναμε, σαν παιδιά, με λέγανε "γύφτισσα". Όταν έπαιρνα καλούς βαθμούς ή κάποια επιβράβευση έβλεπα στα μάτια τους το φθόνο και ένα ύφος τόσο υπεροπτικό που έφτανε την εχθρότητα. Ποτέ δεν έκρυψα, παρ' όλο που θα μπορούσα, λόγω εξωτερικής εμφάνισης, ότι είμαι Τσιγγάνα. Άλλωστε δεν υπήρχε λόγος κατ' εμέ. Κανένας Κρητικός ή Μανιάτης ή... δεν αρνήθηκε ότι είναι. Εγώ γιατί να το έκανα; Πολλοί απ' τους καθηγητές και τους συμμαθητές μου, με στήριζαν και με αγαπούσαν. Αλλοίμονο αν δεν υπήρχαν και αυτοί. Προβλήματα δεν είχα όμως μόνο με τους μη Τσιγγάνους, αλλά και από τους ομόφυλους μου.

Ήμουν 15 χρονών και πήγαινα ακόμα στο σχολείο. Εκτός αυτού θα ήθελα να συνεχίσω και παραπάνω. "Πότε επιτέλους θα σκεφτόμουν να παντρευτώ;" "Και άλλωστε τι θα τα κάνω τα γράμματα; Θα μου χρησιμεύσουν στο να μαγειρεύω και να καθαρίζω καλύτερα; Θα μου επέτρεπε ο άντρας μου να αξιοποιήσω τις σπουδές μου, δουλεύοντας με "γκατζέ"; Τι θα πει ο κόσμος; Αυτά είναι τα κυριότερα επιχειρήματα που έθετα για να σταματήσω το σχολείο. Τολμώ να εξομολογηθώ ότι κάπου και εγώ αλλά ειδικότερα η οικογένεια μου, επηρεαζόμασταν. Ευτυχώς όμως καταφέραμε να ξεπεράσουμε τις άσχημες αυτές επιρροές.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε βέβαια και η οικογένεια μου η οποία παρά τις αμφιταλαντεύσεις, τελικά με στήριξε. Σε αυτό ήμουν τυχερή, γιατί η οικογένεια αυτή δεν είναι το αντιπροσωπευτικό δείγμα της τσιγγάνικης κοινωνίας.

Προβλήματα αντιμετώπισα ακόμα και μέσα στις παρέες μου. Οι φίλες μου, η μία μετά την άλλη άρχισαν να παντρεύονται, να δημιουργούν δικές τους οικογένειες. Εγώ πια μετά την ηλικία των 18, 19 χρόνων ήμουν γεροντοκόρη. Η συνεχής άρνηση μου στα προξενιά, είχε δημιουργήσει απορίες στον κόσμο και ο καθένας έδινε την δική του ερμηνεία. Για άλλους "κάτι" θα είχα. Δεν μπορεί. Κάποιο "κουσούρι" που δεν ήθελα να φανερωθεί με το γάμο για άλλους "θα είχα σχέση ίσως με κάποιο μη Τσιγγάνο" για μερικούς ήμουν "φαντασμένη", "ψηλομούτα" και δεν καταδεχόμουν τις προτάσεις. Πάντως κανένας δεν πίστευε πως εγώ κάποτε θα παντρευόμουν Τσιγγάνο που δεν ήταν ούτε πλούσιος, ούτε μορφωμένος, ούτε από σόι...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλειάδου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: "Kon 3anel but, but crdel" ama em "Kon crdel but, but 3anel", INEDIBIM.
- Βασιλειάδου, Μ., Γενειατάκη-Αρβανιτίδη, Ε., Παυλή-Κορρέ, Μ., & Σαπουντζάκης, Χ. (1992). Μαθαίνω Γράμματα: Εγχειρίδιο για το δάσκαλο-επιμορφωτή. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βασιλειάδου, Μ., Γενειατάκη-Αρβανιτίδη, Ε., Παυλή-Κορρέ, Μ., & Σαπουντζάκης, Χ. (1992). Μαθαίνω γράμματα. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (1995). «Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα - δράση ως μέθοδος αξιολόγησης». Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο: Εκπαίδευση Τσιγγάνων, ανάπτυξη διδακτικού υλικού, 6-9 Απριλίου 1995, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (1997). Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές - η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων., Εισήγηση στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνιολογική έρευνα και σχολική τάξη», Θεσσαλονίκη, 15-17 Νοεμβρίου 1997.
- COM(2011) 173 τελικό. 5.4.2011. Πλαίσιο της ΕΕ για εθνικές στρατηγικές ένταξη των Ρομά μέχρι το 2020. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ

ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ.

- Cruickshank, D.R. (1990). Research that informs teachers and teacher educators. Bloomington: Phi Delta Kappan.
- Goffman, E. (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Irvine, J. (2003). Educating Teachers for Diversity, Seeing with a cultural eye. New York: Teachers College, Columbia University.
- Liegeois, J.P. (1987). School Provision for Gypsy and Traveller Children: A Synthesis Report. Brussels-Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Liegeois, J.P. (1994). Roma, Gypsies, Travellers. Strasbourg: Council of Europe.
- Mentor, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. The Antioch Review. 8 (2), 193-210. Summer 1948. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/4609267>
- Παυλή Κορρέ, Μ., & Λευθεριώτου, Π. (2011). Προσεγγίζοντας το διαφορετικό. Σημειώσεις προς τους εκπαιδευτικούς στις τακτικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», ΕΚΠΑ-ΙΔΕΚΕ.
- Pavlis-Korres, M., Leftheriotou, P., Karalis, Th. & García Barriocanal, 2010) E. Needs Assessment of the Educators of Roma in Greece in order to improve their compatibility with Roma learners. The Journal of Multiculturalism in Education, Volume 6 (2010), Number 3, προσβάσιμο στη διεύθυνση <http://www.multiculturaljournal.com/volumes/6/3/#pavlis-korres>
- Pavlis-Korres, M. (2009). On the requirements of Learning Object Metadata for adults' educators of special groups. In Metadata and Semantics, pp. 123-134. Springer.
- Pavlis Korres, M. (2010). Development of a framework for the e- education of educators of special groups aiming to improve their compatibility with their learners, PhD Thesis, University of Alcalá, Spain.
- Schiefele, H. (1986), Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση 5, 199-233: Αφοί Κυριακίδη, σ. 210, στο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3874> (προσπελάστηκε 15/5/2012)
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. Educational Psychologist 11, 87-95.

Μαρία Παυλή – Κορρέ,

Δρ., ΕΑΠ, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

ΑΠΟ ΤΟ ‘ΔΡΟΜΟ’ ΣΤΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΙΔΡΥΜΑ ΣΤΟ ‘ΔΡΟΜΟ’

ΙΩΑΝΝΑ ΤΣΙΓΚΑΝΟΥ

Το κείμενο που ακολουθεί εξετάζει την τεκμηρίωση των θεωρητικών ισχυρισμών του P. Bourdieu για την “κοινωνική οδύνη” των θυμάτων του σύγχρονου αγχώδους πολιτισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών, ιδιαίτερα των κοινωνιών εν μέσω κρίσης με την κατάθεση προβληματισμών που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης ερευνητικών προγραμμάτων του ΕΚΚΕ, που κατατείνουν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού “ευάλωτων”³⁹ κοινωνικά μερίδων του νεανικού πληθυσμού.

Στη σύγχρονη αυτή διάσταση του φαινομένου του “κοινωνικού αποκλεισμού” η “κοινωνική οδύνη”⁴⁰ των νεαρών ιδιαίτερα θυμάτων του, “χωρίς οικογένεια” - και ο όρος βέβαια καλύπτει τόσο την φυσική όσο και την κοινωνική απουσία γονέων - τεκμηριώνεται εμπειρικά με ενάργεια προς δύο κυρίαρχες κατευθύνσεις: 1) Πραγματική υλική στέρηση, αποστέρηση από τη δυνατότητα πρόσβασης στην απόλαυση βασικών αγαθών και υπηρεσιών ή άσκησης θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων. 2) Ταυτόχρονη “υποκειμενική” εννοιολόγηση και αποδοχή του όρου “κοινωνικό μειονέκτημα”, ως “μειονεξία”, κατωτερότητα”, “ελάττωμα”⁴¹.

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών η επιστήμη και η κοινωνική πρακτική καλλιέργησαν μια “μυθολογία” για την “χρυσή εποχή της παιδικής ηλικίας”, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά εθεωρείτο πως έπρεπε ανενόχλητα να απολαμβάνουν την παιδικότητά τους αφήνοντας τον πονοκέφαλο της εργασίας και της εξοικονόμησης των υλικών πόρων διαβίωσης, στην οικογένεια, στον κόσμο των “μεγάλων” (Franklin, 1986, Holt, 1975). Οι παραινέσεις των “μεγάλων” στόχευαν να πείσουν τα παιδιά πως “τα παιδικά τους χρόνια είναι τα καλύτερα χρόνια της ζωής τους”. Υπό το κράτος πιο προωθημένων απόψεων που επιμένουν στην αθωότητα και την ευαισθησία της “χρυσής” αυτής περιόδου του βίου, τα παιδιά «με οικογένεια» αποστασιοποιούνται με εύσχημο τρόπο από τον κόσμο - τα προβλήματα - της κοινωνίας και η σχολική τάξη αναδεικνύεται ο πόλος επικέντρωσης των προσπαθειών και ανάδειξης των δυνατοτήτων (Aries, 1962, Plumb, 1972, Τεπέρογλου - Μαράτου - Τσίγκανου, 2006).

Η διάχυτη αυτή μυθοπλασία, όμως, είναι δύσκολο να συντηρηθεί στις περιπτώσεις που η οικογένεια είναι απύσχα, η κρατική μέριμνα υποσιτίζεται παντοιοτρόπως, το εκπαιδευτικό σύστημα αποκλείει σταδιακά αυξανόμενο όγκο υποψηφίων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη οικιστική κατανομή του αστικού χώρου και η περιορισμένης εμβέλειας σήμερα,

³⁹ . Ο όρος “κοινωνικά ευάλωτα άτομα” χρησιμοποιείται στο παρόν κείμενο με την έννοια που αναφέρεται στο B. Coles : “Youth and Social Policy: Youth, Citizenship and Young Careers”, London, UCL Press, 1995, Part II. Ο Coles “ορίζει” ως “κοινωνικά ευάλωτα” τα παιδιά που αντίθετα από τις προϋπάρχουσες εννοιολογήσεις τους ως “διαφορετικών” ή “παθολογικών” περιπτώσεων, σημαδεύονται κατά την ενηλικίωσή τους από την επίδραση κυρίαρχων διαφοροποιητικών ή “κοινωνικά αποκλειστικών” πατραγόντων όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνικότητα, η εντοπιότητα, η οικογένεια, η εμπλοκή με το τυπικό σύστημα άσκησης κοινωνικού ελέγχου ή την παράβαση του νόμου.

⁴⁰ . Μετάφραση του όρου “la souffrance sociale” του P. Bourdieu από την Ι. Λαμπίρη - Δημάκη στο άρθρο της με τίτλο “Ποιός είναι ο Pierre Bourdieu”, στο βιβλίο Ι. Λαμπίρη - Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος (επ): “Κοινωνιολογία της Παιδείας”, σελ 4.

⁴¹ Αρκετά νωρίς το ΕΚΚΕ ασχολήθηκε με το ζήτημα αυτό. Βλ. σχετικά J. Tsiganou et al.: “Young People at Social Disadvantage”, Athens, ΕΚΚΕ, Working Paper, No 7, 1999, J. Tsiganou et al.: “Children’s Rights: Developing Empowering Policies in Greece”, Athens, ΕΚΚΕ, Working Paper, No 10, 2000.

εν μέσω κρίσης, δυνατότητα παρέμβασης του κράτους και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ελαχιστοποιούν τα περιθώρια δημιουργίας χώρων παιδικής ψυχαγωγίας και αναψυχής (ενδεικτικά, Μαλούτας κ. ά. επ., 2013). Η οικογένεια συνθλίβεται στον αγώνα για επιβίωση και παραμελεί τα παιδιά «με οικογένεια», ενώ, ταυτόχρονα, το μεταναστευτικό ζήτημα, η κρίση, η υποχώρηση του κράτους πρόνοιας, έχουν συμβάλει στη μεγέθυνση του πληθυσμού των παιδιών «χωρίς οικογένεια» (Μπαλούρδος – Χρυσάκης, επ., 2012, *child_poverty_eurostat_3-26022013-AP-EN*).

Η εμπειρική διερεύνηση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας του παιδικού κόσμου, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς καταρρίπτει με κατηγορηματικό τρόπο το κατασκευασμένο στερεότυπο μιάς ευτυχισμένης οικογενειακής ζωής, φροντίδας και προστατευτικής αγκαλιάς, το οποίο άλλωστε, εξ ορισμού, “αποκλείει” θέτει δηλαδή εκτός των συνόρων της “χρυσής παιδικής ηλικίας” τα παιδιά χωρίς οικογένεια, τα παιδιά των πάσης φύσης ιδρυμάτων, τα παιδιά του “δρόμου”, το ενεργό παραγωγικά εργατικό δυναμικό της κατηγορίας της εκμεταλλευτικής και αήθους “παιδικής εργασίας”.

Επίσημα, ο όρος ‘παιδιά του δρόμου’ χρησιμοποιήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη μετά το 1979. Σήμερα, ευρέως χρησιμοποιείται η τριπλή τυπολογία της UNICEF όπου διακρίνονται τα «παιδιά σε κίνδυνο», στα «παιδιά στο δρόμο» και τα «παιδιά του δρόμου»⁴². Ωστόσο, αυτοί οι ορισμοί υπονοούν μια λογική περί ύπαρξης μιας παγκόσμιας, και μάλιστα αρνητικής, παιδικής ταυτότητας. Ταυτόχρονα, στο πεδίο άσκησης τόσο της κοινωνικής πολιτικής όσο και των κατ’ ιδίαν προνοιακών πολιτικών δοκιμάζονται «ομογενοποιητικές» πολιτικές, συνήθως ιδρυματικές, για παιδιά χωρίς οικογένεια, παρακάμπτοντας την ετερογένεια του παιδικού πληθυσμού των δρόμων στο πλαίσιο μιας φαντασιακής αντίληψης περί ομοιογενούς παιδικής ταυτότητας. Έτσι, παραβλέπεται αυτό που κυρίαρχα το εμπειρικό υλικό προτείνει: το ότι δηλαδή, τα παιδιά του δρόμου ή στον δρόμο είναι στην πραγματικότητα παιδιά εκτός τόπου καθώς διαβιούν σε δημόσιο χώρο αντί στον ιδιωτικό χώρο του οίκου, είναι παιδιά που η ακούσια δημόσια παρουσία τους είναι δηλωτική του ότι είναι τοποθετημένα σε λάθος τόπο, χωρίς την επιτήρηση και τον έλεγχο των ενηλίκων, τη ζεστασιά της οικογενειακής εστίας και της γονεϊκής αγκαλιάς, πέρα από την ένταξή τους σε σχεδιασμένους για την ηλικία τους θεσμούς όπως το σχολείο και η οικογένεια, έστω και στην υποκατάστατη μορφή της αναδοχής. Παράλληλα, η απουσία του χρονικού κριτηρίου ως προσδιοριστικού της ανάπτυξης - του μεγαλώματος - βρίσκει τα παιδιά αυτά - απροσδιορίστου παιδικής ηλικίας - να βιώνουν την εμπειρία μιας ψευδούς παιδικής ηλικίας. Αυτά τα ‘εκτός χρόνου παιδιά’, ως απειλούμενα και εν κινδύνω, φαίνεται από τις πολιτικές αντιμετώπισής τους, πως αντιμετωπίζονται ως «απαξία» και όχι ως «αξία» για το μέλλον.

Πρωτογενές εμπειρικό υλικό από τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι παιδιά “χωρίς οικογένεια” ακόμη και όταν απολαύουν των αγαθών κρατικής μέριμνας και φροντίδας υστερούν σημαντικά σε σχέση με τους ομηλικούς τους σε δυνατότητες πρόσβασης στην ικανοποίηση βασικών αγαθών και άσκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων. Τα εμπειρικά τεκμήρια ενίσχυσης αυτού του ισχυρισμού, αφθονούν.

Η κλασική επιχειρηματολογία υπέρ της “χρυσής εποχής” έχει προωθήσει μια εικόνα παιδιών χαριτωμένων, ευτυχισμένων αλλά οπωσδήποτε “εξαρτημένων” από τον κόσμο των “μεγάλων”, χωρίς ιδιαίτερες δυνατότητες αυτοδιάθεσης και πρωτοβουλίας και κατασκευάζει μια κοινωνική πραγματικότητα παιδιών που όπως λέγεται “τα βλέπεις αλλά δεν τα ακούς” (Franklin, 1995:8). Το δυτικής έμπνευσης αυτό πρότυπο καθορίζει και τον κοινωνικό χώρο της “χρυσής” παιδικότητας, “εντός” μιάς οικογένειας, ενός σπιτιού, μιας στέγης, τοποθετώντας αυτόματα τα παιδιά του δρόμου “εκτός παιδικής ηλικίας” αλλά και “εκτός οικογένειας” και “εκτός δρόμων», με τις διατάξεις μετα-τόπισης / εγκλεισμού τους σε πάσης φύσης ιδρύματα και στέγες / υποκατάστατα της οικογενειακής εστίας. Επιπλέον, αυτή η ιδέα της μετατόπισης από το δρόμο στο ίδρυμα, στην εφαρμογή της, όπως καταδεικνύουν οι τροχιές ζωής των παιδιών ιδρυμάτων, καλύπτει με ένα πέπλο σιωπής τη μετατόπιση από το ίδρυμα στο δρόμο, όταν οι κρατικές δομές συρρικνώνονται, η κρατική μέριμνα και φροντίδα πάσχει, οι στέγες κλείνουν.

⁴² Βλ. τις σχετικές ετήσιες εκθέσεις της UNICEF, ενδεικτικά για τα έτη 2011, 2012, 2013.

Όμως επειδή οι δρόμοι έχουν τη δική τους ιστορία και σηματοδοτούν το δημόσιο χώρο - κατ' αντιπαράβολή με τον ιδιωτικό χώρο του 'οίκου', τα 'παιδιά του δρόμου' και τα βλέπεις και τα ακούς. Εικόνες από την ιστορία των δρόμων μας διδάσκουν ότι τα «παιδιά στους δρόμους» παρά τη φτώχεια, την ανέχεια, την εγκατάλειψη, την πάσης φύσης εκμετάλλευση και την πείνα, διαθέτουν αξιοπρέπεια. Μια αξιοπρέπεια που δεν τους επιτρέπει να ακολουθήσουν την κοινωνική παθολογία στο σύνολό της. Οι κίνδυνοι της εκτροπής αποδεδειγμένα περιορίζονται σε συντριπτικά ποσοστά σε αδικήματα που είτε σχετίζονται με την έκρηξη της αμφισβήτησης στην εφηβεία, είτε με την κρίση, την αποστέρωση και την πείνα. Έτσι, συντριπτικά είναι τα ποσοστά των παραβιάσεων του ΚΟΚ, σε δεύτερη μοίρα έρχονται τα κατασκευασμένα αδικήματα παραβιάσεων των νόμων περί μετανάστευσης (πλαστογραφίες κλπ.), κατά τρίτο λόγο ακολουθούν οι μικροκλοπές και τέλος η κατάχρηση ουσιών (Fronimou – Tsiganou, 2012).

Παρά ταύτα, προωθείται μια αντίληψη και εμμονή στο δόγμα της “χρυσής” παιδικότητας η οποία εκφράζει περισσότερο ένα εξουσιαστικό σύνδρομο και την δυναμική ανέλιξης σχέσεων εξουσίας και υποταγής παρά μια απλή κατάταξη σε ηλικιακές κατηγορίες. Η προβολόμενη “αδυναμία” των παιδιών - που έχει εκθρέψει την ιδέα των ιδρυμάτων - αντανακλά την ενίσχυση της περιορισμένης δυνατότητας πρόσβασής τους σε οικονομικούς πόρους, τον αποκλεισμό τους από πολιτικές συμμετοχικές διαδικασίες και την καλλιέργεια ενός πολιτισμικού προτύπου αδυναμίας, εξάρτησης και ανικανότητας.

Από την άλλη πλευρά, η εναλλακτική πρόταση της ανάδειξης, κατοχύρωσης και προστασίας των “δικαιωμάτων του παιδιού”, παρά την αναμφισβήτητη ελκυστικότητά της, δεν εμφανίζεται περισσότερο εμπειρικά τεκμηριωμένη ή λιγότερο προβληματική. Ακόμη και στην περίπτωση που τα επιστημολογικά διλήμματα της διχογνωμίας και των διακρίσεων ανάμεσα σε νομικά και ηθικά δικαιώματα αφενός και προνοιακά ή δικαιώματα αυτονομίας, ελευθερίας και αυτοδιάθεσης αφετέρου έχουν επιλυθεί (Franklin, 1995:3-22, Feinberg, 1973), η κοινωνική πραγματικότητα αποδεικνύει μια βαθύτατη “περιφρόνηση” σε σχέση με την κατοχύρωση και προώθηση των βασικών θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων ιδιαίτερα των “παιδιών χωρίς οικογένεια”⁴³. Παρά το γεγονός ότι τα νομικά και τα προνοιακά δικαιώματα των παιδιών σπάνια αμφισβητούνται σε θεωρητικό επίπεδο, και, όπως και ο Jeremy Bentham υπο-

⁴³ Βλ. σχετικά B. Franklin (ed): “The Handbook of Children’s Rights”, Routledge, London 1995, κεφάλαιο I, “The case for children’s rights: a progress report”, σελ. 3-22. Κατά τον J. Feinberg (“Social Philosophy”, Prentice-Hall, USA, 1973) τα νομικά δικαιώματα είναι αυτά που παρέχονται δια νόμου και η άσκησή τους καθίσταται δια νόμου υποχρεωτική, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα φοίτησης στη βασική εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Το ηθικό δικαίωμα αποτελεί ουσιαστικά αίτημα για νομική κατοχύρωση της άσκησης του ηθικού δικαιώματος, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα της ψήφου. Η διάκριση ανάμεσα στα προνοιακά δικαιώματα και τα δικαιώματα αυτονομίας και ελευθερίας αντιστοιχεί στη διάκριση των C. M. Rogers & L.S. Wrightsman (“Attitudes Towards Children’s Rights: Nurture or Self-Determination”, Journal of Social Issues, Vol 34, 2, 1978, σελ. 61) για δικαιώματα “διατροφής - ανάπτυξης - ανατροφής” ενάντια σε δικαιώματα “αυτοπροσδιορισμού, αυτοκαθορισμού και αυτοδιάθεσης”. Πιο πρόσφατα αυτή η διάκριση έχει εκφραστεί ως “πόλεμος” των δικαιωμάτων “προστασίας” εναντίον των δικαιωμάτων “συμμετοχής”. (Βλ. για παράδειγμα D. Archard (1993): “Children: Rights and Childhood”, Routledge, London, σελ. 65). Η διαφορά έγκειται στον τύπο των διεκδικητικών δυνατοτήτων ή αιτημάτων των δικαιούχων ή φορέων του δικαιώματος καθώς και τους αναγκαίους όρους και προϋποθέσεις άσκησής του. Για παράδειγμα, μοναδικό λόγο θεμελίωσης των προνοιακών δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα πρόσβασης στην παιδεία, την υγεία, την διασφάλιση ενός ανεκτού επιπέδου διαβίωσης αποτελεί το γεγονός ότι ο φορέας του δικαιώματος έχει κάποιο “συμφέρον”, αποκομίζει κάποιο όφελος άξιο προστασίας και προώθησης. Αντίθετα η θεμελίωση των δικαιωμάτων ελευθερίας, - όπως η συμμετοχή σε διαδικασίες και κέντρα λήψης αποφάσεων, το δικαίωμα ψήφου - , προϋποθέτουν ότι ο φορέας του δικαιώματος “διαθέτει την προσήκουσα ικανότητα απόφασης και επιλογής”. Τα δικαιώματα ελευθερίας αποτελούν πεδίο σφοδρών συζητήσεων. Ακόμη και ο John Stuart Mill (“Utilitarianism”, M. Warnock (ed), Fontana, London, 1969), υποστήριξε ότι τα δικαιώματα αυτά προϋποθέτουν την εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών του ορθού λόγου, της ικανότητας καταλογισμού, λογικής σκέψης, και αυτοκαθορισμού και ως εκ τούτου τα παιδιά αποκλείονται από την άσκησή τους όπως και οι “μη έχοντες σώας τας φρένας” ή οι ψυχικά πάσχοντες, (πρβλ. G. Scare (1980): “Children and Paternalism” Philosophy, Vol. 55).

στήριξε ότι όλα τα όντα - ανθρώπινα και μη - που αισθάνονται και αντιδρούν στον πόνο⁴⁴, δικαιούνται προνοιακών δικαιωμάτων - οι κοινωνικές πρακτικές που ακολουθούνται τα καταδικάζουν στην αφάνεια.

Εξετάζοντας το ζήτημα της υποκειμενικής πρόσληψης του «κοινωνικού αποκλεισμού» από τα ίδια τα «αποκλεισμένα» κοινωνικά υποκείμενα, παιδιά, δηλαδή, “χωρίς οικογένεια” στη σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, ο όρος “κοινωνικό μειονέκτημα” αντανακλά εκτός από την αδυναμία “ένταξης” στην αγορά εργασίας και προεξάρχουσες “υποκειμενικές” εννοιολογήσεις που εδράζονται ακριβώς στην κατασκευασμένη κοινωνική πραγματικότητα της χαριτωμένης, ανυποψίαστης, ευτυχισμένης παιδικότητας. Αντιμετωπίζοντας το φάσμα ορατών και ελοχευόντων μηχανισμών “κοινωνικού αποκλεισμού” τα παιδιά “χωρίς οικογένεια” υιοθετούν ευκολότερα από τους ομηλικούς τους ιδεολογήματα ψεύτικα. Ιδεολογήματα νοητικής κατωτερότητας, φυσικής κατωτερότητας, ενοχής, ή φοβίας⁴⁵.

Τα εμπειρικά δεδομένα ενισχύουν τους ισχυρισμούς του P. Bourdieu⁴⁶ για τον τρόπο με τον οποίο οι χαμηλές “αυτοεκτιμήσεις” προκαλούνται από τις επαφές μας με τους άλλους - με τον κοινωνικό κόσμο - οικοδομούνται και τροφοδοτούν συναισθήματα “μειονεξίας” και “κατωτερότητας”, κατωτερότητας σχετικής “που νοιώθουν όσοι είναι κατώτεροι μεταξύ των ανωτέρων, τελευταίοι μεταξύ των πρώτων”⁴⁷.

Προς επίρρωση των παραπάνω ισχυρισμών παρατίθενται αυτούσια δυο επιγραμματικά αποσπάσματα από συνεντεύξεις παιδιών του δρόμου που βρέθηκαν από το ‘δρόμο’ στο ‘ίδρυμα’ και από το ‘ίδρυμα’ στο ‘δρόμο’.

Περίπτωση 1^η: « Γύρισα ένα βράδυ στο ίδρυμα και μου είπαν ότι έπρεπε να μαζέψω τα πράγματά μου γιατί την άλλη μέρα θα έπρεπε να φύγω. Η παραμονή μου εκεί είχε τελειώσει. Στην αρχή δεν κατάλαβα τι άκουσα. Ολόκληρο το βράδυ σκεφτόμουν. Πού να πάω, τι να κάνω... Δεν είχα τίποτε και κανέναν...»

Περίπτωση 2^η: «Εδώ στη στέγη καλά είναι τα πράγματα. Η μάνα όμως είναι μάνα. Σ’ αυτήν θέλω να γυρίσω. Δεν είναι τίποτε σαν τη μάνα!».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape
- Bourdieu, P. (1993). *La Misere dy Monde*. Paris.
- Coles, B. (1995). *Youth and Social Policy: Youth, Citizenship and Young Career*. London: UCL Press.
- Feinberg, J. (1973). *Social Philosophy*. USA: Prentice-Hall.
- Franklin, B. (1986). *The Rights of Children*. U.K.: Blackwells, Oxford.
- Franklin, B. (ed), (1995). *The Handbook of Children's Rights*. London, Routledge.
- Fronimou E., & Tsiganou, J. (2012). *Aspects of Juvenile Delinquency in Greece*. 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, EARA, Spetses, 29/8 – 1/9/2012.
- Harris, J. (1982). *The Political Status of Children*, στο Graham, K. (ed). *Contemporary Political Philosophy : Radical Studies*, U.K.: Cambridge University Press, σελ. 35-59.
- Holt, J. (1975). *Escape from Childhood*. London: Penguin.
- Laslett, P. (1965). *The World We Have Lost*. London: Methuen.
- Plumb, J. H. (1972). *In the light of history*. London: Penguin.

⁴⁴ Όπως αναφέρει ο J. Harris: (1982), “The Political Status of Children”, στο K. Graham (ed): “Contemporary Political Philosophy: Radical Studies”, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 35-59.

⁴⁵ Πρβλ. τις θεωρίες του «κοινωνικού στιγματισμού», της «επικινδυνότητας των απελπισμένων» και της «εγκληματολογίας της κοινωνικής αντίδρασης» από το γνωστικό πεδίο της εγκληματολογίας και ιδιαίτερα τις απόψεις για τους μηχανισμούς με τους οποίους τα κοινωνικά ευάλωτα άτομα εσωτερικεύουν την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι’ αυτούς και δρουν ανάλογα. Βλ. Φαρσεδάκης Ι. «Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων», Νομική Βιβλιοθήκη, 1995, Αθήνα.

⁴⁶ P. Bourdieu (1993): “La Misere dy Monde”.

⁴⁷ Βλ. ανωτ σημ. 4.

- Μαλούτας, Θ. κ. ά. (επ.), (2013). *Το κέντρο της Αθήνας ως πολιτικό διακόβευμα*. Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Μαράτου, Α. Τεπέρογλου, Α. Τσίγκανου, Ι. (2006), *Το ελληνικό Σχολείο στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μπαλούρδος, Δ. & Χρυσάκης, Μ., (επ.), (2012). *Καταπολέμηση των Διακρίσεων: Τάσεις, Προκλήσεις, Πολιτικές*. Αθήνα, Παπαζήσης – ΕΚΚΕ.
- Φαρσεδάκης, Ι. (1995). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

ABSTRACT

The paper examines the empirical verification of certain assumptions - including those of P. Bourdieu - on the immense suffering of the vulnerable social categories living in conditions of exclusion and deprivation in contemporary western type civilized societies especially under economic crises and austerity.

If one considers empirical research data on the life conditions of children with no family or family support, children living on the streets or “in, out and about” social welfare institutions of child care, all assumptions supporting the idea that they suffer multiple social exclusion and social disadvantage are verified. Not only the “kids of - and/or - on the streets” are subjected to multiple exclusions and material deprivations from the fulfilment of basic needs, hopes and aspirations but they also experience feelings of inferiority based upon their material and/or family support deprivation. These feelings of inferiority and incapability are transformed in turn to various handicaps as if their social exclusion may be considered as a “self-fulfilling prophecy”.

Ιωάννα Τσίγκανου

Διευθύντρια Ερευνών Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών
Πλαστήρα 101, Ν. Σμόρνη, 171 21, Αθήνα.,
Τηλ. 210 74 91 628, 210 93 155 63, E-mail: jtsiganou@ekke.gr

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
«Σχολείο, παιδί και κοινωνία»

Συντονιστής: Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης,
Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας

Μετέχουν:

- **Γεώργιος Λεοντσίνης**, Ομότιμος Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.
Εισήγηση με τίτλο: **«Με την εκπαίδευση μπορούμε να οδηγούμαστε σε προκοπή».**
- **Χρυσούλα Γαλάνη**: Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας, Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.
Εισήγηση με τίτλο: **«Ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία (από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα)».**
- **Χάρης Αθανασιάδης**, Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
Εισήγηση με τίτλο: **«Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Ξαναδιαβάζοντας την Πηνελόπη Δέλτα».**
- **Σπύρος Π. Γαούτσης**, Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου
Εισήγηση με τίτλο: **«Οι εκθέσεις του σχολικού επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Κέρκυρας το σχολικό έτος 1939-1940. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της εβραϊκής και μαλτέζικης παροικίας».**
- **Παναγιώτης Διαμάντης**, Λέκτορας μελετών γενοκτονιών, Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Σύδνεϋ (University of Technology, Sydney)
Εισήγηση με τίτλο: **«Η σχέση της παιδείας και γενοκτονίας: οι περιπτώσεις των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ισραηλιτών 1910-1945».**
- **Μαρία Πλέσσα**, Φιλολόγος-Ιστορικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.
Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδική ηλικία και προφυλάξεις υγείας στα νησιά του Ιονίου (1800-1864 περίπου)»**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΥ ΤΡΑΠΕΖΙΟΥ

«Σχολείο, Παιδί και Κοινωνία»

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

«Σχολείο, παιδί και κοινωνία», φέρει ως τίτλο το «Στρογγυλό Τραπέζι» με το οποίο θα επιχειρήσουμε με τη δέουσα προβληματική να αναδείξουμε ζητήματα έρευνας, που διαχρονικά σχετίζονται με προβληματισμούς και αντιδράσεις της κοινωνίας αναφορικά με τη προστασία και αξιοποίηση της κρίσιμης περιόδου της παιδικής ηλικίας του ανθρώπου. Από τη μεγαλύτερη κοινωνική και πολιτική μεταβολή της ευρωπαϊκής κοινωνίας, που εντοπίζεται στη μετάβαση από την περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού στους χρόνους της νεωτερικότητας, αντλούνται ενδεικτικά παραδείγματα θέσεων και προτάσεων υποκειμένων από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες, τα οποία και αναδεικνύουν στη στροφή του 18^{ου} προς τον 19^ο αιώνα την αξία της εκπαίδευσης των νέων ως πρωταρχικής σημασίας παράγοντα για να οδηγούνται αυτοί σε «προκοπή». Γίνεται ευρεία συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης της παιδείας και της εκπαίδευσης που αποδίδουν σ' αυτήν οι πολίτες της περιόδου αυτής, ενώ αξιολογούνται επίσης προσδιοριζόμενα κατά περίπτωση ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης με βάση κριτήρια που εκάστοτε γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία και την πολιτεία. Ως μελέτη περίπτωσης για το τελευταίο ζητούμενο λαμβάνεται το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη περίοδο της Γαλλικής Επανάστασης.

Η σχέση παιδιού και ενηλίκων εξετάζεται στο πλαίσιο μελέτης της παιδείας σε περιόδους γενοκτονιών. Η εισήγηση εξετάζει τις περιπτώσεις των Ελλήνων, των Αρμενίων και των Ασσυρίων την περίοδο 1914-1924 με αυτήν των Ισραηλιτών την περίοδο της ναζιστικής κυριαρχίας στη Γερμανία και στην κατεχόμενη Ευρώπη (1933-1945). Η επιστημονική έρευνα στρέφεται γύρω από τον ρόλο της παιδείας ως τμήματος της διαδικασίας της γενοκτονίας. Τόσο για τους δράστες, όσο και για τους επιζώντες και τους διασώστες, η παιδεία αποτελεί σημείο κλειδί στην ολοκλήρωση των στόχων τους. Δράστες όπως οι Νεότουρκοι και οι Ναζί εκμεταλλεύτηκαν την παιδεία τόσο για την παραπλάνηση ανηλίκων όσο και για την αφομοίωση θυμάτων βίαιης απαγωγής. Φυλακισμένοι στα γκέττο των Ναζί, για τους Ισραηλίτες της κατεχόμενης Ευρώπης, η παιδεία ήταν μορφή αντίστασης και συνέχειας της παράδοσής τους. Για τους Έλληνες, Αρμένιους και Ασσυρίους επιζώντες, σκορπισμένοι σε διάφορους καταυλισμούς της Εγγύς Ανατολής, καθώς και για τους διασώστες τους από τη Δύση, η παιδεία ήταν μέσον για να ορθοποδήσουν οι ίδιοι αλλά και για την επανίδρυση των κοινοτήτων τους.

Ζητήματα που αφορούν σε προφυλάξεις της υγείας των παιδιών στα νησιά του Ιονίου κατά την περίοδο 1800-1864 (περίπου) αναδεικνύεται η επαγρύπνηση της πολιτείας και της κοινωνίας για την αποτροπή των επιδημιών, προκειμένου να αποφεύγονται δυσάρεστες συνέπειες της παιδικής θνησιμότητας.

Με τις τρεις διαστάσεις παιδείας και προστασία υγείας της παιδικής ηλικίας όπως και επικινδυνότητα αυτής κατά την περίοδο κυριαρχίας της ναζιστικής Γερμανίας του Β' παγκοσμίου πολέμου, αναδεικνύονται και επιβεβαιώνονται με μελέτες περίπτωσης αγωγίες, προβληματισμοί και αντιδράσεις της κοινωνίας και της πολιτείας για θεσμική κατοχύρωση και εφαρμογή κοινωνικών και πολιτισμικών τους επινοήσεων.

ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΟΔΗΓΟΥΜΑΣΤΕ ΣΕ «ΠΡΟΚΟΠΗ»

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Με αφετηρία-αφορμή ενδεικτικό παράθεμα από επιστολή του Γραμματέα της Πολιτικής Διοίκησης των Κυθήρων (1801) Δημητρίου Κασιμάτη προς τους προεστούς και κριτές της Πολιτικής Διοίκησης του νησιού (ακολουθεί κατωτέρω), επιχειρώ να αναδείξω κριτήρια της εποχής (στροφή 18^{ου} προς τον 19^ο αιώνα) αναφορικά με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των νέων από την κοινωνία και την πολιτεία ως αποφασιστικού παράγοντα, που οδηγεί αυτούς σε «προκοπή». Συζητώ το θέμα αυτό ως ιδεολογική θέση του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, αντλώντας και άλλα συναφή ενδεικτικά παραδείγματα και μια ευρύτερη από μια ευρύτερη χρονική περίοδο (1780-1807 περίπου) με στόχο να αναδειχθούν κριτήρια αναζήτησης από τους πολίτες πολιτικών λύσεων και ανάληψης προσωπικών πρωτοβουλιών για την καθιέρωση της δημόσιας κρατικής επέκτασης στα νησιά του Ιονίου, με βάση παράγοντες που είχαν ως συνέπεια την αφύπνιση των συνειδήσεων των πολιτών με έντονες κριτικές τους αναφορές σε αρνητικά πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα του παρελθόντος (περίοδος «παλαιού καθεστώτος» στα νησιά του Ιονίου).

Το παράθεμα:

[...] Βέβαια, και έως ότου έχουν τα μάτια μου νερό, και εγώ και τα παιδιά μου, δεν θέλω ξεχάσει την ελεημοσύνη, ευσπλαχνίαν, αγάπην και συμπάθειαν όπου εδείξετε τόσον η τιμιότης σας, ώσπερ και όλον το πόπολο εις εμένα τον πτωχόν φαμελίτη[...] Δημήτριο Κασιμάτη και ομολογώ ότι... με το να σταθή πάντοτε η φαμέλια μου από το παλαιόν (με ντροπήν μου το γράφω) η πλέον ήσυχη, η πλέον ατάραχη, χωρίς να μετέχει ποτέ εις καμία λογής κάρυκες, ριγγιμένα, ραζονατίκια, στιμαδορίκια, καπετάνικα και άλλα οφίκια οπού μετα χειρίζονται αδικίες και διάφορα, δια τούτο και προς το παρόν σας παρακαλώ να καλοδεχτείτε να σηκώσετε το βάρος του οφικίου όπου[...] εδιορίσετε του υιού μου με το να στοχάζομαι[...] να τον νεμισεύσω για να τελειώσει τις σπουδές του και δια να ημπορεί να ζήσει[...] έχοντας απάνω του μερικήν προκοπήν[...].

ΗΛΙΚΙΑΚΑ ΟΡΙΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ (ΑΠΟ ΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ)

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΓΑΛΑΝΗ

Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας
Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας, ΕΚΠΑ

Ένα παιδί, τι είναι λοιπόν; Ένα κομμάτι
χαμένης αγάπης, ένας καθρέφτης,
ένα θύμα, ένα σημάδι των καιρών του.
Francis Bossus

Εισαγωγή

«Κάθε λαός έχει τη δική του εκπαίδευση, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τον καθορίσει, στον ίδιο βαθμό με την ηθική, πολιτική και θρησκευτική οργάνωσή του» έλεγε ο Durkheim. Στις παιδαγωγικές τάσεις αντανακλώνται οι προσδοκίες μιας κοινωνίας που θέλει να εκπαιδεύσει το παιδί σύμφωνα με τις αντιλήψεις της για τον άνθρωπο. Επειδή «ο ώριμος άνθρωπος υπαγορεύει τις αντιλήψεις του και θέλει ένα μελλοντικό άνθρωπο κατασκευασμένο κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση του».

Το παιδί δεν κατέχει την ίδια θέση στην κοινωνία κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Αυτή η θέση άλλαζε σταδιακά καθώς άλλαζε η αντίληψη για την παιδική ηλικία. Για πολλά χρόνια, η έννοια της παιδικής ηλικίας παρέμενε ασαφής, ιδίως σε σχέση με τα χρονικά όρια της. Η υποχρεωτική εκπαίδευση χρησίμευσε για κάποιο χρονικό διάστημα για να καθορίσει τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Ψηφισμένη με τον νόμο της 28^{ης} Μαρτίου 1882 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αναπτύσσεται σταδιακά σε όλη την ιστορία της Δημοκρατίας μέχρι το διάταγμα του 1959 (Διάταγμα αριθ. 59 - 45 της 6ης Ιανουαρίου 1959). Θεωρείται, ήδη από το δέκατο ένατο αιώνα, ότι εξασφαλίζει «το μέλλον της δημοκρατίας». Η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επεκτάθηκε κατά στάδια: από 6 ετών έως 13 ετών (νόμος της 28^{ης} του Μαρτίου 1882 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) έπειτα έως 14 ετών (νόμος της 9ης Αυγούστου 1936), και, τέλος, έως 16 ετών (διάταγμα της 6ης Ιανουαρίου, 1959).

Με τη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών το 1989, η υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέεται με τα δικαιώματα του παιδιού καθώς το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι μια παραλλαγή της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Ο έλεγχος της σχολικής φοίτησης εγγυάται την υποχρεωτική εκπαίδευση και το δικαίωμα του παιδιού στην μόρφωση, δηλαδή ότι το παιδί που είναι εγγεγραμμένο σε ένα σχολείο, όντως παρακολουθεί τα μαθήματα.

1. Δομή και διάρθρωση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι αρχές μιας κοινής εκπαίδευσης για όλους τέθηκαν την επαύριον της Γαλλικής Επανάστασης. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμοιράστηκε εξίσου σε τρία επίπεδα: το στοιχειώδες, το μέσο και το ανώτερο, μια διαίρεση που ισχύει μέχρι σήμερα. Η Γαλλία, δημοκρατική χώρα

με ισχυρή συγκεντρωτική παράδοση, η οποία δημιούργησε και σταθεροποίησε την ταυτότητά της δια μέσου μιας σχολικής εκπαίδευσης που είχε ως ρόλο να διαμορφώσει τους νέους πολίτες, έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υπάγεται κάτω από τον κρατικό έλεγχο. Το κράτος έχει θεμελιώδεις αρμοδιότητες στον καθορισμό και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εθνικών προγραμμάτων διδασκαλίας.

Κάθε παιδί οφείλει να έχει μια υποχρεωτική σχολική φοίτηση από την ηλικία των 6 έως 15 ετών (ή το πολύ 16 ετών). Η μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων είναι υπό τον άμεσο έλεγχο του υπουργείου Παιδείας. Υπάρχουν εξίσου ιδιωτικά σχολεία, αλλά είναι σε σύμβαση με το κράτος, δηλαδή οφείλουν να συμμορφωθούν με τις κατευθύνσεις και τα επίσημα προγράμματα που έρχονται από το Υπουργείο.

Εξαιτίας του συστήματός του, που είναι άκρως συγκεντρωτικό, το γαλλικό σχολείο αποδίδει διπλώματα, τα οποία βασίζονται σε κοινά προγράμματα για όλες τις σχολικές μονάδες. Από το 1808, ως Εθνικό Δίπλωμα παραμένει το Baccalauréat, το οποίο ταυτόχρονα επιβραβεύει το τέλος των δευτεροβάθμιων σπουδών και απονέμει το διαβατήριο για την είσοδο στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

2. Ιστορία της Εκπαίδευσης στη Γαλλία

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Αυτές οι αλλαγές δεν ήταν συνεχείς, χαρακτηρίζονται όμως από την συνεχώς όλο και πιο ευρεία πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση, ειδικά από το Παλαιό Καθεστώς (Ancien Régime) μέχρι σήμερα. Αν και για ένα μεγάλο διάστημα ήταν προνόμιο μιας συγκεκριμένης ελίτ, η εκπαίδευση στη Γαλλία έχει φτάσει σε ένα σημαντικό βαθμό εκδημοκρατισμού. Τα θέματα της εκπαίδευσης υπόκεινται σε πολιτικούς, ιδεολογικούς και οικονομικούς παράγοντες που παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην διαμόρφωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι πολίτες, οι οικογένειες, η κυβέρνηση και οι θεσμοί (θρησκευτικοί, οικονομικοί,...) είναι οι ομάδες πίεσης που επέτρεψαν την δημιουργία ενός γενικευμένου σχολείου, ιδίως μέσω των νόμων Ferry. Ζητήματα όπως, το κόστος του σχολείου, η οικονομική δυνατότητα των παιδιών, ζητήματα κοινωνικά, αλλά και οι αγώνες για την ελευθερία της παιδείας και την εκκοσμίκευσή¹, χαρακτηρίζουν την ιστορία της εκπαίδευσης στη Γαλλία.

2.1 Η εκπαίδευση πριν την Γαλλική Επανάσταση

Κατά το Παλαιό Καθεστώς, δημιουργήθηκαν τα λεγόμενα «μικρά σχολεία» που παρείχαν μια βασική εκπαίδευση στα παιδιά (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική). Η βασιλική εξουσία ενθάρρυνε τα σχολεία, αλλά δεν συμμετείχε, ούτε στην οργάνωση, ούτε στην χρηματοδότησή τους. Τα «μικρά σχολεία» βρίσκονταν υπό τον έλεγχο των επισκόπων και των τοπικών κοινοτήτων, ήταν δωρεάν και προορίζονταν κυρίως για αγόρια.

Στις μεγάλες πόλεις δημιουργήθηκαν τα «Γυμνάσια» (Collèges), τα οποία διευθύνονται από θρησκευτικά τάγματα. Από τον δέκατο έκτο έως το δέκατο όγδοο αιώνα, οι Ιησουΐτες ιδρύσαν και λειτούργησαν, πολλά ονομαστά ιδρύματα όπου η εκπαίδευση ήταν δωρεάν.

Ωστόσο, αυτά τα σχολεία υπέστησαν την επίθεση της φιλοσοφίας των οπαδών του Διαφωτισμού, που ήθελαν να πολεμήσουν εναντίον του "σκοταδισμού". Κατάφεραν ήδη το 1762 το κλείσιμο των Γυμνασίων των Ιησουϊτών, υποστήριξαν το διαχωρισμό του σχολείου και της Εκκλησίας και θέλησαν να αποδώσουν στο κράτος το ρόλο του παιδαγωγού.

2.2. Γαλλική Επανάσταση – Πρώτη Αυτοκρατορία

Με την Γαλλική Επανάσταση, δημιουργήθηκε μια νέα αντίληψη για το σχολείο και μια ρήξη με το Παλαιό Καθεστώς. Όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών, η Επανάσταση άφησε ένα ανεξίτηλο σημάδι. Το 1793 η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική και δωρεάν. Το σχολείο εξαρτήθηκε από το Κράτος, που παρείχε γνώσεις αποκομμένες από τις θρησκευτικές τους ρίζες. Αυτή η ρήξη με την Εκκλησιαστική Παράδοση άρχισε με την Γαλλική Επανάσταση και διευρύνθηκε πάρα πολύ κατά τον δέκατο ένατο αιώνα. «Τα παιδιά ανήκουν στη Δημοκρατία πριν να ανήκουν στους γονείς τους» (Danton).

Κατά την διάρκεια της πρώτης αυτοκρατορίας ο Ναπολέων ενδιαφέρθηκε περισσότερο για την προώθηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προσφερόταν στα Λύκεια και εγκατέλειψε την πρωτοβάθμια στην Εκκλησία, διατηρώντας παράλληλα την επιτήρηση στα χριστιανικά σχολεία μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

2.3. Παλινόρθωση (Restauration)

Κατά την περίοδο της Παλινόρθωσης (1815-1830), το ενδιαφέρον για τα σχολεία αποδυναμώθηκε. Το κράτος υποστήριζε ότι έχει το δικαίωμα να νομοθετεί για την εκπαίδευση, χωρίς να είναι ωστόσο σε θέση να χρηματοδοτεί την πολιτική του ή να την επιβάλλει στις κοινότητες: στις 26 Φεβρουαρίου 1816, ένα διάταγμα επιβάλλει στους δήμους να παρέχουν δημόσια εκπαίδευση, ακόμη και στα φτωχά παιδιά². Η υποχρέωση αυτή επεκτείνεται στα κορίτσια με την εγκύκλιο της 3ης Ιουνίου 1819.

Αρκετοί νόμοι συνέβαλαν σε αυτή την κατεύθυνση:

- Ο Νόμος Guizot του 1833 υποχρέωσε τους δήμους με περισσότερους από 5.000 κατοίκους να ανοίξουν ένα δημοτικό σχολείο.

- 30 Ιουνίου 1848: Σχέδιο για ένα δημοτικό σχολείο, δωρεάν και υποχρεωτικό από τον Ιππόλυτο Carnot.

- 15 Μαρτίου 1850 ο Νόμος Falloux ψηφίζει ότι τα δημοτικά σχολεία θα εποπτεύονται από ένα νομαρχιακό συμβούλιο. Ο νόμος Falloux φέρνει ευνοϊκές διατάξεις προς όφελος των κοριτσιών: Υποχρεώνει τους δήμους να συντηρούν ένα σχολείο για τα κορίτσια, να ανοίξουν μια Πρότυπη Σχολή (École Normale) ανά γεωγραφικό διαμέρισμα, απαιτεί να ανοίξουν μια Σχολή ειδικευσης για τα κορίτσια (άνω των 500 κατοίκων, σύμφωνα με το νόμο της 10ης Απριλίου 1867)³.

2.4. Δεύτερη Αυτοκρατορία

Κατά την πρώτη περίοδο, η Αυτοκρατορία ήθελε να δημιουργήσει μια συντηρητική εκπαίδευση, αφήνοντας την διοίκηση της στην Εκκλησία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εποπτεία των εκπαιδευτικών, την επέκταση της δωρεάν παιδείας, την πρόσληψη διδασκालιστών που προέρχονταν από θρησκευτικές ενώσεις στα δημοτικά σχολεία, και την αντικατάσταση των διδασκάλων από μοναχούς.

Κατά την δεύτερη περίοδο της Αυτοκρατορίας, το κράτος αντίθετα επιθυμεί να μειώσει την αυξανόμενη επιρροή της Εκκλησίας:

- αρνείται τις αντικαταστάσεις των κοσμικών εκπαιδευτικών από μοναχούς,
- υποβάλλει τα σχολεία σε δημόσια επιθεώρηση.

Κατά την περίοδο αυτή παρατηρείται άνοδος του μαθητικού δυναμικού.

2.5. Οι διάσημοι νόμοι για το σχολείο του Jules Ferry

Ο Jules Ferry (1832-1893), θέτει τον στόχο στους Δημοκρατικούς να δημιουργήσουν μια δημοκρατική κοινωνία με ισότητα στην εκπαίδευση. Έτσι, με τους νόμους Ferry το 1881 θεσμοθετείται η δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 1882 ψηφίζεται και ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας, ενώ καταργείται η διδασκαλία της κατήχησης. Την προσευχή και την κατήχηση αντικαθιστούν τώρα η ηθική και η πολιτική αγωγή. Εγκαθιδρύεται με αυτόν τον τρόπο η αρχή του κοσμικού, μη θρησκευτικού σχολείου (laïcité). Την ίδια χρονιά, με ειδική εγκύκλιο, απομακρύνονται τα θρησκευτικά σύμβολα από τα σχολεία.

Με το νόμο Goblet (1885) για την εκκοσμίκευση του προσωπικού των σχολείων αρχίζει από το 1886 στα δημόσια σχολεία η αντικατάσταση των κληρικών δασκάλων από λαϊκούς, διαδικασία που ολοκληρώνεται το 1889. Παράλληλα ενθαρρύνεται η διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η εκπαίδευση στη συνέχεια καθορίζεται από 6 έως 13 ετών. Το 1936, κατά τη διάρκεια του Λαϊκού Μετώπου, (η υποχρεωτική εκπαίδευση παρατείνεται μέχρι 14 ετών (Νόμος Jean Zay).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, το καθεστώς της Γ' Δημοκρατίας, που στήριζε την πολιτική του φιλοσοφία στις αρχές της Γαλλικής Επανάστασης, αναζήτησε στο σχολείο την πηγή της συλλογικής δύναμης και του εθνικού μεγαλείου. Η εκπαίδευση λοιπόν έπρεπε να γίνει ένα

δημόσιο αγαθό που θα θεμελιωνόταν σε τρεις βασικές ιδέες: την ισότητα μεταξύ των παιδιών, το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και, επομένως, το καθήκον εκ μέρους του Κράτους να ικανοποιήσει το δικαίωμα αυτό.

2.6. Από το 1945 και εξής, η φύση του σχολείου αλλάζει.

Το 1947, το σχέδιο Langevin-Wallon θα κάνει το σχολείο ένα μέσο εκδημοκρατισμού.

Οι Langevin και Wallon κομμουνιστές στο πολιτικό φρόνιμα, ήθελαν μια αλλαγή στην κοινωνία, η οποία δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί αν τα παιδιά δεν είχαν προηγουμένως εκπαιδευτεί σε ένα ίδιο σχολικό καλούπι.

Αυτή η αλλαγή στην εκπαίδευση είχε τις εξής συνέπειες. Η πρώτη ήταν η έκρηξη του μαθητικού δυναμικού κατά τις δεκαετίες 1950-1980, αλλά αυτή η ποσοτική επιτυχία δεν οδήγησε σε σχολική επιτυχία:

Τα επόμενα 35 χρόνια επήλθαν βασικές μεταρρυθμίσεις.

2.7. Η Μεταρρύθμιση Berthouin (1959)

Το 1959 η υποχρεωτική φοίτηση, η οποία από το 1937 είχε αυξηθεί από τα 12 στα 14 χρόνια, παρατάθηκε μέχρι την ηλικία των 16 χρόνων⁴ χωρίς να φθάσει το όριο των 18 ετών που έθετε το σχέδιο Langevin-Wallon. Την εποχή εκείνη η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν διαδοχικά στάδια της φοίτησης των μαθητών, αλλά δύο τύποι διδασκαλίας που υπήρχαν παράλληλα.

Στη συνέχεια η μεταρρύθμιση Fouchet το 1963, δημιούργησε το Γυμνάσιο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να υποδεχθούν τους μαθητές των 12 έως 16 χρόνων (Co-llege d'enseignement secondaire) Αυτά περιλαμβάνουν τρεις κατευθύνσεις:

1. Γενικής παιδείας (μεγάλης διάρκειας), που καταλήγει στα Λύκεια και που πιστοποιείται από το Απολυτήριο.
2. Γενικής παιδείας (σύντομης διάρκειας), που οδηγεί στην επαγγελματική εκπαίδευση.
3. Ένα μεταβατικό κύκλο ακολουθούμενο από έναν κύκλο πρακτικής εκπαίδευσης

2.8. Τέλος εικοστού-αρχές εικοστού πρώτου αιώνα

Από τη δεκαετία του 1970, οι διαδοχικές κυβερνήσεις προσπαθούν να πείσουν τους Γάλλους ότι η ανεπάρκεια του σχολείου και η μη προσαρμογή του σε σχέση με τις «ανάγκες της οικονομίας» είναι υπεύθυνη για τη μαζική ανεργία. Στις τέσσερις αυτές δεκαετίες μια σειρά από νόμους, που είχαν ως στόχο την παιδεία, εφαρμόστηκαν και επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς όμως να επιφέρουν αλλαγές στα υποχρεωτικά όρια φοίτησης. Συνοπτικά αυτοί είναι⁵:

- Το 1981 ο Alain Savary παρουσιάζει την πρότασή του: «Το δημοκρατικό Γυμνάσιο». Με το πρόγραμμά του αυτό επιδιώκει να απαντήσει στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις για ύψωση του μορφωτικού επιπέδου και των επαγγελματικών προσόντων στη Γαλλία.. Το 1981 επίσης είναι η χρονιά της δημιουργίας των ZEP⁶ δηλαδή των εκπαιδευτικών ζωνών προτεραιότητας, από την κυβέρνηση του Pierre Mauroy.
- Ο νόμος του προσανατολισμού στην Εκπαίδευση, ονομαζόμενος επίσης νόμος Jospin (10 Ιουλίου 1989) οργανώνει το σχολείο σε κύκλους, τρεις για το δημοτικό, τρεις για το Γυμνάσιο, και ανάλογα με την κατεύθυνση περισσότερους ή λιγότερους για το Λύκειο. Δημιουργεί ένα Εθνικό Συμβούλιο Προγραμμάτων Σπουδών για να γνωμοδοτεί σχετικά με το Προγράμματα Σπουδών.
- Το 1993, το «Νέο Συμβόλαιο για το σχολείο» από τον François Bayrou. Το 1993, όταν ήταν υπουργός Παιδείας προώθησε σαράντα προτάσεις στο «Νέο Συμβόλαιο για το σχολείο» εκ των οποίων:
 - Απόκτηση ενός κοινού υπόβαθρου γνώσης από όλους τους μαθητές,
 - Δημιουργία τάξης αποκατάστασης για τους μαθητές με δυσκολία στην έκτη Κολλεγίου,
 - Διαφοροποιημένες διδασκαλίες για τους μαθητές με δυσκολίες,
 - Διδασκαλίες με μειωμένο αριθμό μαθητών

- Το 1999 η Ségolène Royal παρουσιάζει τη μεταρρύθμισή της, με τίτλο «Το Κολλέγιο του 2000». Τα μέτρα είναι επικεντρωμένα στη διάρθρωση της Πρωτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια και στις τάξεις της έκτης και πέμπτης Γυμνασίου.
- Το 2001, ο Jack Lang παρουσιάζει τη μεταρρύθμισή του, η οποία ονομάζεται: «Για ένα δημοκρατικό Γυμνάσιο». Χωρίς να τροποποιήσει τις δομές του Γυμνασίου, θέλει να αλλάξει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, να διαχειριστεί καλύτερα την ποικιλομορφία των μαθητών και να αγωνιστεί ενάντια στη σχολική αποτυχία, κυρίως με τη συστηματική αξιολόγηση κάθε μαθητή.
- Ο Νόμος Fillon (2005) ενθαρρύνει τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης σε τρεις τομείς, κάνοντας περισσότερο σεβαστές τις αξίες της Δημοκρατίας, διοργανώνοντας καλύτερα τις σχολικές μονάδες και τις διδασκαλίες, με την καλύτερη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Ο νόμος του 2006 σχετικά με τη «Κοινή Βάση γνώσεων και δεξιοτήτων». Αποφαινεται για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που όλοι οι μαθητές οφείλουν να έχουν αποκτήσει στο τέλος της υποχρεωτικής σχολικής τους φοίτησης (Δημοτικό- Γυμνάσιο).

3. Η θέση των παιδιών

Μέχρι τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, η παιδική εργασία ήταν πολύ χρήσιμη δύναμη, σε μια Δυτική Ευρώπη αγροτική και γεωργική. Όταν οι γονείς γερνούσαν και δεν μπορούσαν να εργαστούν, τα παιδιά αναλαμβάνουν την επιβίωση της οικογένειας. Η παιδική εργασία αναπτύχθηκε στη Γαλλία κατά τον 19^ο αιώνα, για τέσσερις βασικούς λόγους:

- Τα παιδιά αμείβονταν λιγότερο από τους ενήλικες. Ενώ ένας ενήλικας έπαιρνε δύο φράγκα την ημέρα, μια γυναίκα έπαιρνε ένα φράγκο και ένα παιδί κάτω των 12 ετών, 45 σεντ, ενώ, μεταξύ 13 και 16 ετών, 75 σεντς.

Μεταξύ 1840 και 1850, σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη σε 63 νομούς και σε εταιρείες με περισσότερες από 10 εργαζόμενους, υπήρχαν 131.000 εργαζόμενα παιδιά για 670.000 άνδρες και 254.000 γυναίκες. Κατά την ίδια περίοδο, σύμφωνα με την απογραφή των γενικών στατιστικών στοιχείων της Γαλλίας, υπήρχαν 143.665 εργαζόμενα- παιδιά στη βαριά βιομηχανία, εκ των οποίων 93.000 μόνο στον τομέα της κλωστοϋφαντουργίας για ένα συνολικό εργατικό δυναμικό των 1.055.000 εργαζομένων.

Ο νόμος της 18 Μαρτίου 1841 για την παιδική εργασία, περιορίζει την εργασία έως οκτώ ώρες για τα παιδιά από 8-12 χρόνων, σε 12 ώρες για τα παιδιά από 12-16 ετών και απαγορεύει τη νυκτερινή εργασία για παιδιά κάτω των 13 ετών (μεταξύ 21 μ.μ. και 5 π.μ.). Ο αριθμός των παιδιών που εργάζονταν μειώθηκε σταθερά κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Αυτή η τάση εξηγείται από τη μηχανοποίηση της εργασίας, την οικονομική ύφεση του τέλους του αιώνα (από το 1873) και τους κοινωνικούς νόμους, ακόμη και αν εφαρμόζονταν δύσκολα.

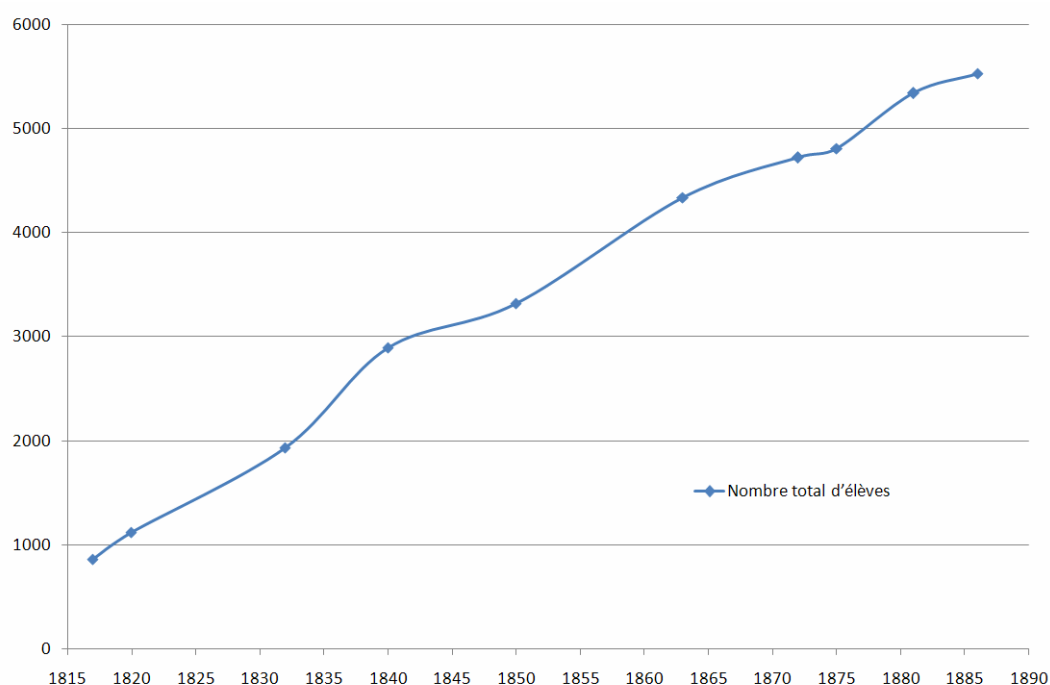
Οι νόμοι του Jules Ferry το 1881 και 1882 επιταχύνουν αυτή την μείωση. Το 1893, για τα παιδιά ηλικίας 13 ετών, η διάρκεια εργασίας περιορίστηκε σε 10 ώρες, συν μία ώρα ανάπαυσης. Από το 1900, οι νόμοι διαδέχονται οι μεν τους δε, αλλά πρέπει να περιμένουμε μέχρι το 1967, για να δούμε την εκπαίδευση να γίνεται υποχρεωτική μέχρι την ηλικία των 16 ετών.

3.1. Διαχωρισμός της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εξειδίκευσης για τα κορίτσια κατά το δέκατο ένατο αιώνα

Ο δέκατος ένατος αιώνας χαρακτηρίζεται από τον διαχωρισμό των φύλων κατά την εκπαίδευση και από τον ρόλο που διαδραματίζει η Εκκλησία στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Η εκπαίδευση βασίζεται σε δυο αρχές: στον αυστηρό διαχωρισμό των φύλων και στην εξειδίκευση της εκπαίδευσης των κοριτσιών υποχρεωτικά «σε εργασίες του φύλου τους» (κεντήματα). Οι ανισότητες στη σχολική εκπαίδευση, πλήττουν πρώτα τα κορίτσια, τα οποία προορίζονταν για μεγάλο διάστημα για μια οικιακή εκπαίδευση, από τις γυναίκες του σπιτιού (μητέρα, γιαγιά).

4. Η σχολική φοίτηση ως προς την αποτελεσματικότητα του σχολείου

Τον 19^ο αιώνα, τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο για πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, με ακανόνιστο τρόπο, παρακολουθώντας δασκάλους οι οποίοι δεν μπορούν να φροντίζουν για την επιτυχία όλων, ακολουθώντας συχνά ατομικές παιδαγωγικές, που δημιουργούν στους μαθητές, αδράνεια, πλήξη και μερικές φορές τη βία στο σχολείο. Μερικές φορές τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο από την ηλικία των 10 ετών. Η εκπαίδευση είναι καλύτερη στην επαρχία, ενώ στις πόλεις το μαθητικό δυναμικό είναι μειωμένο λόγω του τεράστιου ποσοστού παιδικής εργασίας, παρά το νόμο του 1841 που την απαγορεύει. Παρόλα αυτά το ποσοστό των αναλφάβητων πέφτει καθ' όλη τη διάρκεια του δέκατου ένατου αιώνα. Από τους εγγεγραμμένους, ενώ το 1830 το ποσοστό των αναλφάβητων ήταν περισσότερο από το 50%, το 1870 είναι μόλις πάνω από 20%. (Γράφημα 1). Σχεδόν ένας στους πέντε νέους Γάλλους δεν μπορεί να διαβάσει όταν αρχίζει η Τρίτη Δημοκρατία.



Γράφημα 1:

Αύξηση του σχολικού δυναμικού κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα.
(Μαθητές σε χιλιάδες) Graph. Nicolas Schreck, 2012.

Οι νόμοι που αναφέρθηκαν καταδεικνύουν ότι η ιδέα της εκπαίδευσης των παιδιών, η οποία ερχόταν σε αντίθεση α) με τους επιχειρηματίες που επιθυμούσαν να εκμεταλλευτούν την παιδική εργασία και β) τους τότε αγροτικούς και αστικούς πληθυσμούς, απασχολούσε σε μεγάλο βαθμό την πολιτεία και του θεσμούς και φανερώνουν την αλλαγή που είχε επιτευχθεί στη νοοτροπία αλλά και τη συναίνεση από όλους, ότι το σχολείο ήταν χρήσιμο.

Συμπεράσματα

Για αιώνες, το παιδί δεν είχε δική του υπόσταση, κρινόταν πάντα σε σχέση με τους ενήλικες. Σήμερα, το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο των ανησυχιών των κοινωνιών και των οικογενειών. Έγινε ένας από τους άξονες αναφοράς της σύγχρονης οικογένειας και του διεθνούς δικαίου στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Αλλά αν το παιδί σήμερα θεωρείται νομικά ως άτομο, ωστόσο, δεν παύει να είναι ένα εύθραυστο ον, που χρειάζεται προστασία.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων, χωρίς διακρίσεις. Όλα τα παιδιά 7, πρέπει να μπορούν να πηγαίνουν στο σχολείο, και έτσι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να οικοδομήσουν το μέλλον τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση πρέπει να είναι δωρεάν, έτσι ώστε τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα να μπορούν επίσης να απολαύσουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση ευνοεί την ανάπτυξη των παιδιών, τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια κουλτούρα, τα προετοιμάζει για την επαγγελματική ζωή και την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους ως άνθρωποι και πολίτες. Αποτελεί τη βάση για τη δια βίου μάθηση.

Οι Γάλλοι, έχοντας επίγνωση της σημασίας της παιδείας για το μέλλον της κοινωνίας και για την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών, έχουν μεγάλες προσδοκίες από το σχολείο. Ταυτόχρονα ο συνεχής αγώνας κατά των κοινωνικών ανισοτήτων και η προώθηση της αντίληψης για μια παιδεία, που θα σέβεται την πολιτισμική διαφορετικότητα, είναι μέσα στους στόχους της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους συστήματος

Σημειώσεις

1. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε : Γαλάνη, Χρυσούλα, , Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και διδασκαλία της ιστορίας στη γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –Collège, Γυμνάσιο (1968-2008), 2011, διδακτορική διατριβή σσ. 81-83.
2. Françoise Mayeur, Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, σ. 329.
3. Xavier Darcos, L'école de Jules Ferry 1880-1905, Hachette Littératures, 2005, σ. 8.
4. Αν και η εφαρμογή της ολοκληρώθηκε επίσημα το 1971.
5. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε στο: Γαλάνη, Χρυσούλα, ό.π.π. σσ. 96-106.
6. Zones d'Education prioritaire. Évolution du système éducatif en France, Rapport national, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Juillet 2004, σ.24.
7. Άρθρο L111-2, τροποποιημένο από τον Νόμο αρ. 2005-102 της 11ης Φεβρουαρίου 2005 – αρθ. 19. JORF 12 février 2005.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bergonnier-Dupuy, (Geneviève), *Famille(s) et scolarisation*, Revue française de pédagogie, n° 151, avril-mai-juin 2005.
- Darcos, (Xavier) *L'école de Jules Ferry 1880-1905*, Hachette Littératures, 2005.
- Durkheim, (Emile) *Education et Sociologie*, 1988.
- Duveau (Georges), *La vie ouvrière en France sous le Second Empire*, Paris, Gallimard, 1941.
- Évolution du système éducatif en France*, Rapport national, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche. Juillet 2004
- Eduscol: *Une scolarité pour tous les enfants de France*, Février 2010
- Fohlen (Claude), *Le travail au XIXe siècle*, Paris, Coll. Que sais-je, 1967.
- Histoire passionnante de la vie d'un petit, ramoneur savoyard*, écrite par lui-même, Paris, éd. Le Sycomore, 1978.
- Léon, A., Roche, P., *Histoire de l'enseignement en France*, Collection "Que sais-je?", 2012.
- Mayeur, (Françoise) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*.
- La scolarité en France, Document pour l'accueil des familles et des élèves nouvellement arrivés en France, C.A.S.N.A.V.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

Γαλάνη, (Χρυσούλα), *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και διδασκαλία της ιστορίας στη γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –Collège, Γυμνάσιο (1968-2008)*, 2011, Διδακτορική διατριβή.

Λαγός, (Δημήτρης), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ, ΕΚΠΑ- ΑΣΠΑΙΤΕ*, 2008.

Ιστοσελίδες

- Histoire des droits de l'enfant, <http://www.droitsenfant.com/histoire>
- Οργάνωση της μόρφωσης στο Δημοτικό: βλέπε: www.education.gouv.fr/cid213/l-école-élémentaire.html, ενημέρωση: Μάρτιος 2007.
- [http://eduscol.education.fr/cid47759/école \(-collège-une-scolarité-pour-tous-les-enfants-france.html](http://eduscol.education.fr/cid47759/école(-collège-une-scolarité-pour-tous-les-enfants-france.html)
- Les grands principes du système éducatif
<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>
- wikidia.org/wiki/Histoire_de_la_scolarisation_en_France

SUMMARY

Happiness, protection and security during childhood is a social priority and foundation of a functioning social system. Both secure as protected childhood are culturally and historically related to the social imperatives and priorities of countries and are components of a model childhood supported by bills, policies and codes.

The school is the prime display space and social action of the child. An important element of state concern and care for children constitutes compulsory education and school. Education is seen as the main institutional system that affects largely the lives of children both at micro and macro level.

Through this paper I will attempt to analyze the treatment of compulsory education in the French education system, based on the concepts and criteria that are accepted by French society, given the current social, political, economic, and cultural environment.

I put as the beginning of my research, the period of the French Revolution and I will explore the changes in age limits of compulsory education until today.

ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΞΑΝΑΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΔΕΛΤΑ*

ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ

Ιστορικός της Εκπαίδευσης
Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

«Η ψυχολογία σας απλή· την αντισηκώνει η τόλμη σας και η δύναμη στο κήρυγμα της πατριδολατρίας που τη θέλετε και τη διαλαείτε φανατικά, αποκλειστικά, βάζοντάς την απάνου από κάθε αίσθημα, από κάθε αρετή.»

Από επιστολή του Κωστή Παλαμά στην Πηνελόπη Δέλτα, 27.1.1912

Γιατί ένα ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά που γράφτηκε πριν από έναν αιώνα συνεχίζει τις πολλαπλές του επανεκδόσεις ως τις μέρες μας; Ο λόγος για «Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου» της Πηνελόπης Δέλτα, που πρωτοεκδόθηκε το Φθινόπωρο του 1911. Οι πιο πρόσφατες επιμελημένες εκδόσεις που έχω υπόψη μου είναι οι ακόλουθες δύο: α. Η 16^η έκδοση σε μονοτονικό της Εστίας (Αθήνα 2012) με επίμετρο της Μάρως Δούκα και Χρονολόγιο του Αλ. Π. Ζάννα και β. η 1^η των εκδόσεων Μεταίχμιο (Αθήνα 2012) με Χρονολόγιο της Ντόρας Τσακνάκη και εκπαιδευτικό υλικό της ίδιας για τη διδακτική του αξιοποίηση στα σχολεία. Από τούτη όμως λείπει η ωραία εικονογράφηση του Δ. Λ. Κωνσταντινίδη της αρχικής έκδοσης (Τυπογραφείο Βελώνη, 2 τόμ., Λονδίνο χχ [1911]), η οποία διατηρήθηκε στη δεύτερη έκδοση (Σιδέρης, 2 τόμ., Αθήνα 1921), την τρίτη (Δημητράκου, 2 τόμ., Αθήνα 1934-35), την τέταρτη (Οι φίλοι του βιβλίου, Αθήνα 1946) και τις πολυάριθμες επανεκδόσεις της Εστίας – 33 σε πολυτονικό και σκληρό εξώφυλλο (Αθήνα, 1956-2006) και 16 σε μονοτονικό και μαλακό εξώφυλλο (Αθήνα, 1992-2012). Προϋπόθεση, ωστόσο, για να απαντηθεί τούτο το συγκαρινό ερώτημα, είναι να τεθεί και να απαντηθεί ένα χρονικά και αναλυτικά προγενέστερο – ένα ιστορικό ερώτημα: *Γιατί η Πηνελόπη Δέλτα διέπρεψε ως συγγραφέας παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων στις αρχές του 20ού αιώνα, αντλώντας έμπνευση και υλικό από το απόμακρο βυζαντινό παρελθόν;*

Όπως θα επιχειρήσω να δείξω στη συνέχεια ο *Καιρός του Βουλγαροκτόνου* είναι ένα από τα πολιτισμικά προϊόντα του ρομαντικού εθνικισμού, ο οποίος υπήρξε η κυρίαρχη ιδεολογία στην Ελλάδα στο γύρισμα του εικοστού αιώνα. *Κυρίαρχη*: άρα φορτισμένη και περιβλημένη με θετικές αξίες – πράγμα ευεξήγητο, εφόσον ο εθνικισμός παρωθούσε, τα χρόνια εκείνα, σε αγώνα για την απελευθέρωση των «αλύτρωτων Ελλήνων». Υπηρετούσε, δηλαδή, το πολιτικό σχέδιο για την ταύτιση των ορίων του ελληνικού κράτους με τα όρια του ελληνικού έθνους (όπως και αν οριζόταν αυτό), σε μια εποχή που η αρχή των εθνοτήτων είχε γίνει ευρέως αποδεκτή. Υπ' αυτήν την οπτική θα ορίσει και ο Ernest Gellner τον εθνικισμό του δεκάτου ενάτου αιώνα και των αρχών του εικοστού: Ως το κίνημα που αποσκοπούσε στην εναρμόνιση της πολιτικής κοινότητας (του κράτους) με την πολιτισμική οντότητα (το έθνος)⁴⁸.

Στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα το βέλος του ελληνικού αλυτρωτισμού έδειχνε το Βορρά: Τη Μακεδονία. Ως βασικός αντίπαλος, ωστόσο, αποτιμήθηκε λιγότερο η κατέχουσα το έδαφος πλην παραδοσιακή, πολυεθνική και παραπαίουσα Οθωμανική Αυτοκρατορία, και περισσότερο η κατ' εικόναν και ομοίωσιν της Ελλάδας εθνικά συγκροτημένη και ομόθηρσκη Βουλγαρία. Η στροφή αυτή ήταν σχετικά πρόσφατη. Στις πέντε πρώτες δεκαετίες της

* Η μελέτη αυτή αποτελεί περαιτέρω επεξεργασία ενός ομότιτλου δημοσιεύματός μου στο περιοδικό *Παιδεία και Κοινωνία* (ένθετο της εφ. *Η Αυγή*), τχ. 4, Ιούλιος 2005, σελ. 10-13.

⁴⁸ Ernest Gellner, *Έθνη και εθνικισμός*, μετ. Δώρα Λαφαζάνη, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1992, σελ. 14.

ύπαρξης του ελληνικού κράτους οι Βούλγαροι θεωρούνταν φιλική εθνότητα, αν όχι δυνάμει ομοεθνείς, καθώς η Ορθοδοξία θεωρήθηκε κάποιες φορές επαρκής όρος για την ένταξη κάποιου στο ελληνικό έθνος. Ως εχθροί άρχισαν να στιγματίζονται το 1870, ύστερα από την ίδρυση της Εκκλησίας τους, της λεγόμενης Εξαρχίας, την απόσχισή της από το Πατριαρχείο το 1872 και, κυρίως, ύστερα από την κήρυξη της ανεξάρτητης Βουλγαρίας το 1878. Διότι, από κει και ύστερα, ο δυναμικός βουλγαρικός εθνικισμός, ο οποίος είχε ήδη κερδίσει το θανμασμό και την υποστήριξη της Ευρώπης, έχοντας πλέον έδραση και αναφορά σε μια κρατική οντότητα, θα στοχεύσει επίσης την Μακεδονία και, ως εκ τούτου, θα εναντιωθεί ευθέως στις ελληνικές βλέψεις.⁴⁹ Ο ανταγωνισμός των δύο εθνικισμών θα κορυφωθεί, όπως είναι γνωστό, στη διάρκεια του λεγόμενου «Μακεδονικού Αγώνα», από το 1904 ως το 1908. Στα χρόνια αυτά, Ελλάδα και Βουλγαρία θα εμπλακούν σε έναν ακήρυχτο και ανορθόδοξο, αλλά εξόχως βίαιο πόλεμο συγκροτώντας, αποστέλλοντας και χρηματοδοτώντας αντάρτικα σώματα και κατασκόπους στην οθωμανική ακόμη Μακεδονία. Οι δύο πλευρές θα αναστείλουν απρόθυμα τις συγκρούσεις το 1908, ύστερα από τις προσδοκίες για κοινωνική αλλαγή που δημιούργησε η επανάσταση των Νεότουρκων. Ήταν όμως σαφές ότι και οι δύο ανέμεναν μια νέα ευκαιρία, η οποία, δόθηκε τέσσερα μόλις έτη αργότερα με τους βαλκανικούς πολέμους. Στη διάρκεια αυτής της αναμονής θα γράψει η Πηνελόπη Δέλτα, τον *Καιρό του Βουλγαροκτόνου*, το δεύτερο και πιο φιλόδοξο από τα ιστορικά της μυθιστορήματα. Το πρώτο με τον τίτλο «Για την Πατρίδα» εκδόθηκε επίσης σε αυτό το μεσοδιάστημα, το 1909, όπως και το αλληγορικό αφήγημα *Παραμύθι χωρίς όνομα* (1910). Κι όπως όλα τα ιστορικά μυθιστορήματα έτσι και τούτο μας λέει πολύ περισσότερα πράγματα για το παρόν (εν προκειμένω για τη συγκυρία του Μακεδονικού Αγώνα), παρά για την εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η μυθιστορηματική αφήγηση, την εποχή δηλαδή του βυζαντινού Αυτοκράτορα Βασιλείου Β' του Βουλγαροκτόνου. Πράγμα για το οποίο η Πηνελόπη Δέλτα κάθε άλλο παρά ανυποψίαστη ήταν. Απαντώντας σε σχετική παρατήρηση του Αλέξανδρου Δελμούζου θα γράψει: «Πως “περιγράφω περισσότερο τη σύγχρονη ζωή παρά τη βυζαντινή”, στο βυζαντινό διήγημα [αναφέρεται στο *Για την Πατρίδα*], το ξέρω· μα το έκαμα επίτηδες (...). Π.χ. η αγάπη της πατρίδας είναι αναχρονισμός, (...) [μα] θέλησα να συγκινήσω σημερινά παιδιά, να ξυπνήσω μέσα τους σημερινά μεγάλα αισθήματα (...) Έτσι, ετοιμάζοντας τώρα δεύτερο ιστορικό διήγημα της ίδιας εποχής [αναφέρεται στον *Καιρό του Βουλγαροκτόνου*], βάζω συνείδηση σημερινή, με σημερινές ιδέες τιμής και ψυχικές πάλες, στην καρδιά του Δαφνομήλη, πράγματα που δε σκέφθηκε βέβαια ποτέ ο Δαφνομήλης του Ι' αιώνα!»⁵⁰.

Ποιητική αδειά –και ιστορική πεποιθήσει– η Πηνελόπη Δέλτα θα προβεί σε ότι σήμερα ονομάζουμε ιδεολογική χρήση της Ιστορίας. Διότι ο εχθρός για να βιωθεί ως εχθρός, δεν αρκεί να οριστεί με αναφορά μόνο σε σύγχρονα διακυβεύματα. Χρειάζεται να αποκτήσει ιστορικό βάθος, να αναγνωριστεί ως «προαιώνιος εχθρός», ως η «φυλή» εκείνη, «ήτις όσον ουδέμια ετέρα φυλή εν τω κόσμω, εμίσησε και μισεί τον ελληνισμόν».⁵¹ Για να δώσει ιστορικό βάθος στο νεόκοπο εθνικό εχθρό, η Πηνελόπη Δέλτα θα ανατρέξει εννιακόσια χρόνια νωρίτερα από την εποχή της, στα τέλη της πρώτης χιλιετίας, όταν οι Βούλγαροι, εθνότητα ως τότε της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, συσπειρωμένοι υπό τον Σαμουήλ, αμφισβητούν την κυριαρχία της Κωνσταντινούπολης στις βόρειες επαρχίες. Απέναντι στους Βουλγάρους του Σαμουήλ, η Πηνελόπη Δέλτα αντιπαραθέτει τους Έλληνες του Αυτοκράτορα Βασιλείου Β'. Έλληνες, με τη νεωτερική σημασία του όρου. Μιλεί, βεβαίως, ο Παπαρρηγόπουλος, το τρίσημο σχήμα του οποίου είχε ήδη από τη δεκαετία του 1880 κυριαρχήσει στην ελληνική ιστοριογραφία. Υπό την επίδραση αυτής της νέας τότε ανάγνωσης του παρελθόντος, η οποία απηχώντας το πνεύμα του ρομαντισμού ενέθετε το Βυζάντιο ως οργανικό τμήμα της ιστορίας του ελληνικού έθνους, θα αναπτυχθεί μια ευρύτερη συνομιλία του νέου ελληνισμού με το βυζα-

⁴⁹ Varban Todorov, «Η περίπτωση των Βουλγάρων», *Ιστορικά*, τχ. 141, 18-23.

⁵⁰ Βλ. Ξ. Λευκοπαρίδης (επιμ.), *Αλληλογραφία της Πηνελόπης Δέλτα 1906-1940*, Εστία, Αθήνα χ.χ. [1956;], σελ. 205.

⁵¹ Φράση του Πέτρου Αζιωτίδη (*Παναθήναια*, τχ. 26, 1913, σ. 216). Παρατίθεται στο Έλλη Σκοπετέα, «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους: Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του εικοστού αιώνα», στο Χρ. Χατζιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδος του 20ού αιώνα*, τόμ. Α2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, χχ [2000], σελ. 9-35.

ντινό παρελθόν που θα εκδηλωθεί από την Αρχαιολογία ως τα γράμματα και τις τέχνες.⁵² Την ίδια εποχή, άλλωστε, θα ιδρυθούν οι πρώτες πανεπιστημιακές έδρες βυζαντινών σπουδών στην Γερμανία και τη Γαλλία, ενώ θα πολλαπλασιαστούν οι ιστορικές εκδόσεις που αποστασιοποιούνται από την παράδοση του Διαφωτισμού που ήθελε το Βυζάντιο μια σκοτεινή αυτοκρατορία ανορθολογισμού, παρακμής και διαφθοράς.⁵³ Μία από τις πιο θετικά φορτισμένες μελέτες, η *Βυζαντινή εποποιΐα* του γάλλου ιστορικού Γουσταύου Σλουμπερζέ θα μεταφραστεί στα ελληνικά το 1905.⁵⁴ Τη μελέτη αυτή (αλλά και τον Σλουμπερζέ προσωπικά) συμβουλευτήκε η Πηνελόπη Δέλτα για να ανασυνθέσει το κοινωνικό πλαίσιο και ορισμένα από τα γεγονότα της εποχής του *Βουλγαροκτόνου*. Έχοντας διαβάσει την *Εποποιΐα*, η Δέλτα άρχισε να αλληλογραφεί με τον Σλουμπερζέ το 1910, ύστερα από προτροπή του Αργύρη Εφταλιώτη.⁵⁵

Για την Πηνελόπη Δέλτα, συνεπώς, τα έθνη είναι διαχρονικές οντότητες – ή *πρέπει* να τις δούμε ως τέτοιες. Βούλγαροι και Έλληνες συνυπάρχουν στη Μακεδονία και συγκρούονται ανελήκτα, τότε, στις αρχές του ενδεκάτου αιώνα, ακριβώς όπως και τώρα, στις αρχές του εικοστού. Συνυπάρχουν, μα διακρίνονται εύκολα και άρα μπορούν να διαχωριστούν με βάση κριτήρια όπως η καταγωγή και η γλώσσα. Όμως, παρότι αντικειμενικά, τα κριτήρια αυτά δεν είναι τα καθοριστικά. Καθοριστικό, σε τελευταία ανάλυση, είναι το *φρόνημα*, η συνείδηση. Ο Νικουλτσάς, για παράδειγμα, πρόσωπο μυθιστορηματικό και ιστορικό, είχε ελληνική καταγωγή, αλλά επέλεξε τη βουλγαρική πλευρά. Ως στρατηγός του Σαμουήλ στα Σέρβια το 1003, αντιστάθηκε με πάθος αλλά δεν άντεξε την πολιορκία του Βασιλείου. Θυμμάζοντας την ανδρεία του ο Αυτοκράτορας του χαρίζει τη ζωή και του προσφέρει πλούτη και αξιώματα με την προϋπόθεση να μείνει στο εξής πιστός στην Αυτοκρατορία. Γράφει η Δέλτα: «Το πάθος όμως του Νικουλτσά εναντίον των Ελλήνων και η αγάπη των βουνών της πατρίδας του δεν τον άφηναν πια από Βούλγαρος να [ξανα]γίνει Έλληνας. Μόλις βρέθηκε ελεύθερος, καταπάτησε τους όρκους του, ξέκοψε στα βουνά, ενώθηκε με τον Σαμουήλ, κι έτρεξαν μαζί να ξαναπολιορκήσουν τα Σέρβια».⁵⁶ Δεν είσαι, συνεπώς, Έλληνας ή Βούλγαρος οριστικά και αμετάκλητα με βάση την καταγωγή σου, αλλά γίνεσαι Έλληνας ή Βούλγαρος ανάλογα με τις επιλογές και τη δράση σου. Το έθνος στο έργο της Πηνελόπης Δέλτα, δεν είναι βιολογική, είναι πολιτισμική κατηγορία. Η οπτική αυτή φανερώνει έναν ισχυρό εθνικισμό, χωρίς ανασφάλειες, που δεν αμύνεται αλλά επιβάλλεται και αφομοιώνει, οπτική εξόχως λειτουργική για μια περιοχή όπως η Μακεδονία των αρχών του εικοστού αιώνα, όπου τα όρια των εθνοτήτων ήταν ασαφή και ρευστά και όπου το κάθε άτομο, η κάθε οικογένεια, το κάθε χωριό καλούνταν να διαλέξει στρατόπεδο (κομιτατζήδες ή μακεδονομάχους), να διαλέξει εκκλησία (Εξαρχία ή Πατριαρχείο), γλώσσα (ελληνική ή βουλγαρική) και εν τέλει *έθνος*: ελληνικό ή βουλγαρικό *φρόνημα*.

Να διαλέξει, αλλά φυσικά διόλου σε συνθήκες που διασφαλίζουν την ελεύθερη επιλογή. Αντιθέτως, σε συνθήκες ακραίας βίας. Σαν σύγχρονη κινηματογραφική ταινία περιπέτειας, η αφήγηση στο μυθιστόρημα αρχίζει με την άγρια επίθεση των Βουλγάρων του Σαμουήλ στον άμαχο πληθυσμό της Αδριανούπολης, τον Δεκαπενταύγουστο του 1004. Η Πηνελόπη Δέλτα δεν προστατεύει τους μικρούς αναγνώστες της αποσιωπώντας τη βία ή απαλύνοντάς τη: «Μια γυναίκα με το παιδί της στην αγκαλιά, για να ξεφύγει τους μέσα φονιάδες, έτρεξε στο δρόμο. Μα εκεί βρήκε πιο γρήγορο θάνατο, κι ένας [Βούλγαρος] στρατιώτης, αρπάζοντας το παιδί της, το βρόντησε στον τοίχο και πέταξε τα μυαλά του».⁵⁷ Η βία του εχθρού δικαιολογεί συνακόλουθα την οικεία βία. Η σφαγή απορροφάνει και οδηγεί στην αιχμαλωσία τους τρεις

⁵² Μαριάννα Σπανάκη, *Βυζάντιο και Μακεδονία στο έργο της Π. Σ. Δέλτα*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 2004, κυρίως κεφ. 1 (σελ. 13-33).

⁵³ Τόνια Κιουσοπούλου, «Η Πηνελόπη Δέλτα και το Βυζάντιο», στο Αλ. Π. Ζάννας (επιμ.), *Π. Σ. Δέλτα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στο έργο της*, εκδ. Εστία / Μουσείο Μπενάκη, 2006, σελ. 291-312 [κυρίως σελ 294].

⁵⁴ G. Schlumberger, *Η βυζαντινή εποποιΐα κατά τα τέλη του Γ' αιώνας*, 2 τόμοι, μτφρ. Ι. Λαμπρίδης και Σ. Ι. Βουτυράς, εκδ. Σακελλαρίου, Αθήνα 1904-05.

⁵⁵ Βλ. Ξ. Λευκοπαρίδης (επιμ.), *Αλληλογραφία...*, ό.π., σελ. 139. Πρβλ. τις αναφορές στην επιστολή 38 (σελ. 154) και στον πρόλογο του Λευκοπαρίδη, σελ. 5. Μια διακειμενική ανάγνωση των ιστορικών μυθιστορημάτων της Πηνελόπης Δέλτα σε συνάρτηση με το έργο του Σλουμπερζέ επιχειρεί η Μαριάννα Σπανάκη, *Βυζάντιο και Μακεδονία...*, ό.π., κεφ. 3 (σελ. 67-127).

⁵⁶ Π. Σ. Δέλτα, *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου*, Εστία, 23^η έκδοση, Αθήνα 1982, σελ. 52.

⁵⁷ ό.π., σελ. 33.

ήρωες του μυθιστορήματος: δύο δεκάχρονα αγόρια, τον Κωνσταντίνο και τον Μιχαήλ, και ένα πεντάχρονο κορίτσι την Αλεξία, όλα αριστοκρατικής καταγωγής. Δέκα χρόνια αργότερα ο Κωνσταντίνος κυνηγά τον Βούλγαρο Ιβάτζι ο οποίος, στη σφαγή της Αδριανούπολης, σκότωσε τον πατέρα του. Ένας ιερέας, ο Γρηγόρης, τον παροτρύνει να ακολουθήσει τη χριστιανική οδό της συγχώρεσης. Ο Κωνσταντίνος τινάχτηκε: «Όχι, μη μου μιλάς για συγχώρεση, παπά! Είπε με πάθος. Τη μητέρα μου, την είδα, την είδα σφαγμένη! Τον πατέρα μου μπροστά μου τον κάρφωσαν στο δέντρο, και ούτε να τους φιλήσω δεν μ' άφησαν! Όχι, παπά! Δεν εξοφλήσαμε ακόμα, ο Ιβάτζις κι εγώ! Σαν του πάρω την καρδιά από τα στήθια... τότε βλέπομε για συγχώρεση...».⁵⁸ Ο πόλεμος έχει εξαθλιωμένους, αιχμαλώτους, νεκρούς, αίμα. Η βία είναι συστατικό στοιχείο των εθνοτικών συγκρούσεων. Και αναγκαίο, υπονοεί η Δέλτα. Διότι η βία δεν αποδίδεται σε κάποια εγγενή ή πολιτισμική βαρβαρότητα των Βουλγάρων ή των Ελλήνων. Αποτελεί οργανικό στοιχείο της στρατηγικής που χαράζει η κάθε πλευρά. Ο Σαμουήλ προβαίνει σε σφαγή αμάχων στην Αδριανούπολη (1004) για να αναγκάσει τον Βασίλειο να λύσει την πολιορκία του Βιδύνης. Στην ίδια κατεύθυνση ο Αυτοκράτορας προβαίνει, το 1014, στην τύφλωση δεκαπέντε χιλιάδων αιχμαλώτων για αποδιαρθρώσει ψυχολογικά τον αντίπαλο, «να συντρίψει στην καρδιά των Βουλγάρων κάθε όρεξη για αντίσταση». Οι σκηνές της ακραίας βίας ήταν συνειδητή επιλογή της Δέλτα. Δεν τις αφαίρεσε, παρότι τούτο της υποδείχθηκε από τον βασικό κριτικό αναγνώστη του χειρογράφου, τον Αργύρη Εφταλιώτη, τον οποίο, ας σημειωθεί, θαυμάζε τόσο ώστε να του αφιερώσει το βιβλίο. «Η περιγραφή της σφαγής», της έγραψε ο Εφταλιώτης, «ίσως καλό να μετριάζοτανε λιγάκι π.χ. των παιδιών το πέταγμα στους τοίχους. Τόσο φοβερό κι απάνθρωπο, που φέρνει φρικίαση».⁵⁹ Οι αναλογίες με την «τυφλή» τρομοκρατία που εγκαινιάστηκε από τις ελληνικές ένοπλες ομάδες στο χωριό Ζέλενιτς (το σημερινό Σκλήθρο Φλωρίνης), το Νοέμβριο του 1904, ως μέθοδος για την αλλαγή του συσχετισμού ισχύος υπέρ της ελληνικής πλευράς, είναι προφανείς. Από εκεί και ύστερα μακεδονομάχοι και κομιτατζήδες συναγωνίζονταν επαξίως σε αγριότητα: «Φόνοι, βασανισμοί, αντεκδικήσεις, επιθέσεις σε χωριά, εμπρησμοί σπιτιών, αποθηκών, καταστημάτων, όμηροι, ενέδρες, αρπαγή κοπαδιών, παρεμπόδιση αγροτικών εργασιών κλπ., ήταν οι τρέχουσες μέθοδοι για την επίτευξη του σκοπού».⁶⁰

Δέκα χρόνια ύστερα από τη σφαγή της Αδριανούπολης, οι δύο από τους ήρωες του μυθιστορήματος ο Κωνσταντίνος και ο Μιχαήλ, νεαροί άνδρες πλέον, εξελίσσονται μέσα από μια σειρά περιστάσεων και ατομικών επιλογών, σε κατασκόπους στην υπηρεσία του Αυτοκράτορα. Όπως ακριβώς η δράση των αγωνιστών του Μακεδονικού Αγώνα, η δράση των μυθιστορηματικών ηρώων είναι κρυφή, παράνομη, σκοτεινή. Μήπως και μεμπτή; Μήπως «ηρωϊσμός» είναι μόνο ο φανερός αγώνας μέσα από τις τάξεις του αυτοκρατορικού στρατεύματος; Η Πηνελόπη Δέλτα εισάγει το δίλημμα ως διαφωνία των δύο κεντρικών χαρακτήρων του μυθιστορήματος: «Κωνσταντίνε, ξέσπασε με απελπισία ο Μιχαήλ, είναι άσχημη η διπρόσωπη, η δόλια τέχνη του κατασκόπου! Είναι άτιμη!» Έχοντας ξεπεράσει παρόμοιους ενδοιασμούς ο Κωνσταντίνος, χαρακτήρας περισσότερο μονοδιάστατος, όπως αρμόζει σε ήρωες, θα ξεκαθαρίσει: «Είτε κατασκοπεία ονομάσεις τη δουλειά μου, είτε τυφλή αφοσίωση στην Πατρίδα, η λέξη δε με μέλει, ούτε αλλάζει την πράξη μου... Στέκω ψηλότερα από την πράξη μου, Μιχαήλ, γιατί ο σκοπός μου είναι αγνός και πατριωτικός. Την αποστολή μου τη βλέπω όμορφη... Και όλοι οι τίτλοι και οι βαθμοί που μπορείς ακόμα να μου υποσχεθείς στο στρατόπεδο του Αυτοκράτορα, και όλες οι δόξες, δε θα με κάνουν ν' αφήσω την αφανή, την κρυφή μου δουλειά, που την ξέρω αναγκαία και που την αγαπώ για τη μυστική της ομορφιά».⁶¹ Το μήνυμα είναι ξεκάθαρο: Κάθε μορφή δράσης καταξιώνεται εφόσον υπηρετεί το μεγαλείο της Πατρίδας.

Πρόκειται αναμφίβολα για ευθεία δικαίωση των ελλήνων αξιωματικών που επέλεξαν την παράνομη δράση στη δυτική Μακεδονία, εγκαταλείποντας τη προοπτική μιας βέβαιης μα

⁵⁸ ό.π., σελ. 153.

⁵⁹ ό.π., σελ. 87. Βλ. Ε. Λευκοπαρίδης (επιμ.), *Αλληλογραφία...*, ό.π., σελ. 146. Βλ. επίσης την επιστολή 78, σελ. 190, όπου τη μέμφεται που δικαιολογεί «τον πολιτικό σκοπό της θεοβάρβαρης πράξης του Βασιλείου».

⁶⁰ Βλ. σχετικά Γιώργος Μαργαρίτης, «Οι πόλεμοι», στο Χρ. Χατζηιωσήφ, *Ιστορία...*, τόμ. Α2, σελ. 149-187 (το απόσπασμα από τη σελ. 162).

⁶¹ Π. Σ. Δέλτα, *Τον Καιρό...*, ό.π., σελ. 177-78.

ανιαρής σταδιοδρομίας – όπως ο Παύλος Μελάς, «το παληκάρι, που έζησε και πέθανε τόσο όμορφα». Οι ελλειπτικές αφηγήσεις του Ίωνα Δραγούμη για το κομμένο κεφάλι του «ωραίου και ηρωϊκού αξιωματικού», το κρυφά ενταφιασμένο από τους συντρόφους του «σε κάποιο βουνό της Μακεδονίας, σε κάποιο παρεκκλήσι», πυρώνουν τα όνειρα της Πηνελόπης Δέλτα.⁶² Με υλικά από ανάλογες αφηγήσεις για πραγματικούς, συγκαιρινούς «ιδανικούς ήρωες», όπως ο Παύλος Μελάς, κι όπως αργότερα ο Τέλλος Άγρας, θα πλαστεί ο Κωνσταντίνος. Στον Καπετάν Άγρα, τον ανθυπολοχαγό Σαράντο Αγαπηνό, που κρεμάστηκε από τους Βουλγάρους στις 7 Ιουνίου του 1907, θα επιστρέψει η Πηνελόπη Δέλτα εικοσιπέντε χρόνια αργότερα, στην αναμονή του νέου μεγάλου πολέμου, δίνοντάς μας το τρίτο της ιστορικό μυθιστόρημα αξιώσεων, *Τα Μυστικά του Βάλτου* (Εστία, Αθήνα 1937)⁶³. Κι όπως αυτοί, πως θα σκοτωνόταν στο τέλος το ήξερε: «Μα τί σημαίνει; Φθάνει να πέσει όμορφα»⁶⁴. Με υλικά επίσης από την προσωπικότητα και τη δράση του παθιασμένου εθνικιστή Ίωνα Δραγούμη, που κι' αυτός, εικοσιτριών μόλις χρονών, επιζητώντας θέση γραμματέα στο Προξενείο Μοναστηρίου, αναμείχθηκε ποικιλότροπα, από το 1902 ήδη, στον παράνομο αγώνα: Στη σύσταση μυστικών επιτροπών, τη συγκέντρωση όπλων και την αποστολή του πρώτου ένοπλου τμήματος στη Μακεδονία⁶⁵. «Ένα πράγμα όμως να ξέρετε», της είπε μια καλοκαιρινή βραδιά του 1905 στην Αλεξάνδρεια, «ό,τι και αν κάνω, θα στέκομαι πάντα πάνω από τις πράξεις μου». Ακριβώς τα λόγια του Κωνσταντίνου στον Μιχαήλ. «Όσο στέκεστε ψηλά, και οι πράξεις σας θα είναι όμορφες», του απάντησε αυτή – και βαθιά τον ερωτεύτηκε.⁶⁶

Αλλά μήπως κι η ίδια η Πηνελόπη Δέλτα, η μελαγχολική κόρη και κυρία της αστικής τάξης του έξω ελληνισμού, πριν μιλήσει με τα έργα της, δεν παρατηρεί σιωπηλή από απόσταση (από την Αλεξάνδρεια, το Λονδίνο, τη Βιέννη, τη Φραγκφούρτη) τα εθνικά δρώμενα,⁶⁷ περίπου όπως η ηρωίδα του μυθιστορήματος, η πατρικία Αλεξία, η οποία υποδύομενη τη βουβή Βουλγάρρα, ερωτεύεται τον Κωνσταντίνο, παρακολουθεί τη δράση του, βοηθάει κρυφά και βασανίζεται όταν αμφιβάλλει για τον πατριωτισμό του; Μα όταν κάποια στιγμή τον νόμιζε προδότη, παραμέρισε τα αισθήματά της και θέλησε το θάνατό του: «Παππού, το ξέρεις πως γι' αυτόν θα έδινα και τη ζωή μου! Μα πες μου, πες μου τι να κάνω; Εσύ μου έμαθες πως ύστερα από το Θεό, ένα πράγμα στον κόσμο πρέπει να λατρεύουμε, την Πατρίδα, και να τη βάζουμε πάνω απ' όλες τις άλλες αγάπες!». ⁶⁸ «Πρώτα η πατρίδα και ύστερα η φωνή της καρδιάς». ⁶⁹ Στον κόσμο της Πηνελόπης Δέλτα το εθνικιστικό πρόταγμα επικαθορίζει τις ζωές των ανθρώπων. «Εμπρός στον εθνικό κίνδυνο, το άτομο δε λογαριάζει». ⁷⁰ Όμως ταυτόχρονα μόνο εντός του οι ζωές αποκτούν το πλήρες νόημά τους. Μόνο εκεί γεννιούνται οι μεγάλες συγκινήσεις: Οι απόλυτες στρατεύσεις, οι ρομαντικοί έρωτες, οι βαθιές φιλίες. Ο *Καιρός του Βουλγαροκτόνου* είναι μυθιστόρημα με γερή πλοκή, μυστήριο, ένταση, κορυφώσεις, ανατροπές, με έναν ανολοκλήρωτο ρομαντικό έρωτα, ακριβώς όπως ο δικός της με τον Δραγούμη, και μία ιδανική ανδρική φιλία, όλα ποτισμένα και γι' αυτό τονισμένα στο έπακρο από τον μαχητικό ελληνικό εθνικισμό των αρχών του εικοστού αιώνα.⁷¹

⁶² Ο Παύλος Μελάς σκοτώθηκε τον Οκτώβριο του 1904. Οι σχετικές αφηγήσεις του Δραγούμη, που θα συνεπάρουν την Πηνελόπη Δέλτα, εκδιπλώνονται στην Αλεξάνδρεια τον Ιούνιο του 1905. Βλ. Π. Σ. Δέλτα, *Αναμνήσεις 1921* (επιμέλεια Αλ. Π. Ζάννας), Ερμής, Αθήνα 1996, σελ. 2-3, 5-6, 9, 12-13, 22-23, 27, 29.

⁶³ Εκτενή ανάλυση για το μυθιστόρημα αυτό, βλ. Μαριάννα Σπανάκη, *Βυζάντιο και Μακεδονία...*, ό.π., σελ. 229-256.

⁶⁴ Π. Σ. Δέλτα, *Τον Καιρό...*, ό.π., σελ. 300.

⁶⁵ Βασίλης Γούναρης, «Μακεδονία 1871-1909» στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σελ. 261-284.

⁶⁶ Π. Σ. Δέλτα, *Αναμνήσεις...*, ό.π., σελ. 29.

⁶⁷ Για τα βιογραφικά της Πηνελόπης Δέλτα βλ. Αλέκος Π. Ζάννας, «Πηνελόπη Δέλτα, απόπειρα βιογραφίας» στο *Η Πηνελόπη Δέλτα και ο κόσμος της*, Μουσείο Μπενάκη, Αθήνα 2006, σελ. 10-25.

⁶⁸ Π. Σ. Δέλτα, *Τον Καιρό...*, ό.π., σελ. 219.

⁶⁹ ό.π., σελ. 43.

⁷⁰ ό.π., σελ. 130.

⁷¹ «...το βιβλίο σας είναι πολύ διαβαστικό, σε μερικά μέρη μάλιστα σχεδόν thrilling», θα γράψει σε επιστολή του προς την Πηνελόπη Δέλτα ο Αλέξανδρος Πάλλης. Βλ. Ξ. Λευκοπαρίδης (επιμ.), *Αλληλογραφία...*, ό.π., σελ. 83.

Το έθνος πάνω απ' όλα λοιπόν. Πάνω και απ' το Θεό; Η Πηνελόπη Δέλτα δεν θα αποφύγει αυτό το ύστατο δίλημμα. Στην κορύφωση της πλοκής ο βούλγαρος στρατηγός Δραζάν, ηγείται μιας συνωμοσίας που αναμένεται να αιματοκυλήσει τα Βοδενά (τη σημερινή Έδεσσα). Θεοφοβούμενος, όπως όλοι στο μεσαίωνα, ο Δραζάν θα εξομολογηθεί αναζητώντας προκαταβολικά συγχώρεση. Συνειδητοποιώντας κάποια στιγμή που θα απολήξει η εξομολόγηση, ο παπάς, ο παπα-Γρηγόρης που προέτρεπε νωρίτερα τον Κωνσταντίνο να επιλέξει το δρόμο της συγχώρεσης, «άσπρος σαν το νεκρό» σήκωσε έντρομος το χέρι: «Στάσου! Φώναξε. Μην πεις λέξη παραπάνω! Την εξομολόγησή σου αρνούμαι να την ακούσω! Είμαι Έλληνας!». Με τη «φριχτή ταραχή της ψυχής του» να ζωγραφίζεται στο «αναίματο πρόσωπό του», ο Δραζάν «άρπαξε το σθηκωμένο χέρι του καλογέρου και το κατέβασε απότομα. Όχι! Φώναξε, Έλληνας δεν είσαι! Είσαι παπάς και θα μ' ακούσεις!»⁷² Για την Ορθοδοξία, η θρησκευτική ταυτότητα είναι πανάρχαια και οικουμενική, υπερκείμενη των νεόκοπων εθνικών διαιρέσεων. Κι ένας άνθρωπος του Θεού οφείλει να αρθεί υπεράνω των κοσμικών, εθνικών παθών. Διχασμένος ανάμεσα στις δυο αντικρουόμενες ταυτότητες, ο καλόγερος του μυθιστορήματος καθιλώνεται τραγικά αδρανής, ωστόσο βλέπει να εκτυλίσσεται εμπρός του το αιματοκύλισμα των ομοεθνών του. «Ματωμένοι, καταπληγωμένοι, ελεεινοί», οι Έλληνες, «υποχωρούσαν μπρος στο πλήθος των εχθρών, πολεμώντας απεγνωσμένα», περιγράφει με τα μάτια του παπα-Γρηγόρη η Πηνελόπη Δέλτα. Τότε «σα θηρίου πληγωμένου, ξέσπασε από το στήθος του μια φωνή. Άρπαξε από χάμω το μανδύα [ενός] νεκρού, τον τύλιξε γύρω του, και ρίχθηκε ανάμεσα στους Έλληνες».⁷³ Στην κρίσιμη στιγμή, λοιπόν, με έναν έξοχο συμβολισμό, ο παπάς της Δέλτα θα καλύψει το ράσο, το ένδυμα του Θεού, κάτω από τον στρατιωτικό μανδύα, από το ένδυμα του έθνους. Η σχέση των δύο ταυτοτήτων αντιστρέφεται. Το έθνος έρχεται πάνω απ' το Θεό. Και δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά. Διότι το έθνος ήρθε να χωρίσει εκεί που η θρησκεία ένωνε. Οι Βούλγαροι ήταν ομόδοξοι των Ελλήνων, όχι αλλόθρησκοι όπως νωρίτερα οι Τούρκοι.⁷⁴

Ο εθνικισμός της Δέλτα, ωστόσο, νοούμενος ως «πατριδολατρεία», δεν είναι, δεν θα μπορούσε να είναι αρετή μόνο των Ελλήνων. Όσο μπόρεσα να ελέγξω, στη συγκυρία της συγγραφής του *Βουλγαροκτόνου*, η Πηνελόπη Δέλτα προτιμούσε τον όρο «πατριωτισμός» αντί του «εθνικισμός». Παρόμοια και ο Ίωνας Δραγούμης – ο οποίος όμως μια δεκαετία αργότερα θα καταχωρίσει αυτή την περίοδο της ζωής του (από το 1902 ως το 1914) ως «εθνικιστική»⁷⁵. Κι ο εχθρός δεν στερείται πατριωτισμού: «Πατρίδα...» μουρμούρισε κάποια στιγμή ο Δραζάν, «Πατρίδα!... Όλα για σένα: γυναίκα, παιδιά, συνείδηση, τιμή, και την ψυχή μου ακόμα που κοντεύω να την κολάσω...».⁷⁶ Στο σύμπαν της Δέλτα, κάθε λαός δικαιούται να αγωνίζεται για την εθνική ολοκλήρωση της πατρίδας του. Για την απολύτρωση των ομοεθνών του μέσα από την επέκταση των συνόρων του. Αν όμως μια περιοχή έχει εθνοτικά μικτούς πληθυσμούς, ορθώς διεκδικείται από δύο κράτη-έθνη. Οπότε ο πόλεμος έρχεται νομοτελειακά ως η μόνη δυνατή λύση. Η Μακεδονία, συνεπώς, ανήκει σε όποιον με αγώνες την κερδίσει. Ο Βασίλειος νομιμοποιείται όσο και ο Σαμουήλ, οι μακεδονομάχοι, κατ' αναλογία, όσο και οι κομιτατζήδες. Όταν ο ήρωας του μυθιστορήματος, ο Κωνσταντίνος, έγινε άθελά του μάρτυρας της εξομολόγησης του Δραζάν, «σκέφθηκε πως ο εχθρός του ήταν άνθρωπος, και μπορούσε να υποφέρει όσο κι ο ίδιος. Σκέφθηκε πως, όπως ο ίδιος υπηρετούσε την πατρίδα του, έτσι και ο Δραζάν για την πατρίδα του πολεμούσε...».⁷⁷ Όμως στις διαφιλονικούμενες περιοχές, οι εθνοτικές συγκρούσεις γίνονται παίγνια μηδενικού αθροίσματος: «Όχι!», αναφωνεί ο Κωνσταντίνος, «Συγχώρεση δεν έχει! Είναι οι φυλές μας εχθρικές! Η μία ή η άλλη πρέπει να χαθεί!»⁷⁸

⁷² Π. Σ. Δέλτα, *Τον Καιρό...*, ό.π., σελ. 298.

⁷³ ό.π., σελ. 305.

⁷⁴ Τα έργα της τέχνης μπορούν βεβαίως να διαβαστούν ποικιλότροπα. Για μια διαφορετική ανάγνωση του ίδιου αποσπάσματος βλ. Τερέζα Πεσμαζόγλου, *Το ηρωικό παραμύθι της Π. Σ. Δέλτα*, Τδρυμα Ερευνών για το Παιδί και Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 1991, σελ. 144-145.

⁷⁵ Βλ. Ίων Δραγούμης, *Φύλλα Ημερολογίου*, τόμ. ΣΤ, 1918-20, Ερμής, Αθήνα, καταγραφή 6.4.1919.

⁷⁶ Π. Σ. Δέλτα, *Τον Καιρό...*, ό.π., σελ. 295.

⁷⁷ ό.π., σελ. 197.

⁷⁸ ό.π., σελ. 199.

Και τί γίνεται όταν τελικώς το ένα έθνος επικρατήσει έναντι του άλλου; Για τον γνήσιο εθνικιστή τα χρώματα στο χάρτη πρέπει να ξεχωρίζουν με σαφήνεια, όπως στους πίνακες του Μοντιλιάνι. Όσοι εθνοτικά διαφορετικοί παραμένουν στα προσαρτημένα εδάφη αποτελούν πηγή διαιώνισης της έντασης. Οι μαζικές μετακινήσεις, συνεπώς, παρότι οδυνηρές και απάνθρωπες είναι αναγκαίες. Όταν κυρίεψε τα Μογλενά, γράφει η Πηνελόπη Δέλτα, ο Βασίλειος «έδειξε αμείλικτη σκληρότητα. Όλους τους μάχιμους κατοίκους τους έστειλε στη Μικρασία, στα σύνορα της Περσίας. Των άλλων που έμεναν πήρε ό,τι περιουσία είχαν, και ύστερα έκαψε το φρούριο και δεν άφησε παρά τα ερείπια που φαίνονται ακόμα».⁷⁹ Έντεκα χρόνια μετά τη συγγραφή του μυθιστορήματος, όταν οι μικρασιάτες πρόσφυγες κατέκλυσαν την Ελλάδα αφήνοντας πίσω τις περιουσίες τους και τη Σμύρνη στις φλόγες, η γνήσια εθνικίστρια Πηνελόπη Δέλτα «δόθηκε ολόψυχα στην προσπάθεια για [την] περίθαλψη και αποκατάστασή τους».⁸⁰ Δεν εγκαλούσε όμως τους Τούρκους για βαρβαρότητα. Αποδεχόταν το ξερίζωμα ως λογικό επακόλουθο της εθνικής ήττας.

Ο μαχητικός ελληνικός εθνικισμός των αρχών του εικοστού αιώνα ήταν κυρίαρχη ιδεολογία διότι δεν ήταν απλώς και μόνο επίσημη κρατική ιδεολογία. Ο επίσημος, κρατικός εθνικισμός, όσο και αν υποστηρίζεται θεσμικά και οικονομικά από την πολιτική εξουσία, παραμένει ατελέσφορος αν δεν ενσταλαχθεί στις συνειδήσεις των πολλών, αν δεν εκδηλωθεί ως φλογερό αίσθημα του λαού: Ως υπερηφάνεια για το οικείο έθνος, απόλυτη πεποίθηση για το δίκαιο των διεκδικήσεών του και τελικά ως διάθεση για θυσία στο όνομα της Πατρίδας. Ως οργή, συνακόλουθα, και μίσος για το εχθρό, το αντίπαλο έθνος, που παρεμποδίζει με την ύπαρξη και τη δράση του την εφαρμογή της αλυτρωτικής πολιτικής. Για να επιτευχθεί τούτη η συναισθηματική μέθεξη του λαού στα όνειρα του εθνικισμού, δεν άρκεσαν βεβαίως τα κυβερνητικά διαγγέλματα. Χρειάστηκε η συγκρότηση και πυκνή δράση των ποικίλων εθνικιστικών οργανώσεων, όπως ο «Ελληνισμός» και το «Μακεδονικόν Κομιτάτον». Ισχυρές εθνικιστικές οργανώσεις που με τα έντυπά τους και τις πολλαπλές προσπάθειες τους στις επαγγελματικές συντεχνίες της Αθήνας και του Πειραιά πίεζαν τις κυβερνήσεις να επενδύσουν στις ένοπλες δυνάμεις με απώτερο στόχο την επίτευξη των αλυτρωτικών στόχων⁸¹. Η καθολική στράτευση του αθηναϊκού τύπου που δημοσίευε τις περιπέτειες των μακεδονομάχων ως λαϊκά ηρωικά αναγνώσματα⁸², χρειάστηκαν κοινωνικά και πολιτικά δραστήριοι διανοούμενοι όπως ο Ίων Δραγούμης και φλογεροί ποιητές όπως ο Κωστής Παλαμάς. Εκτός από τη δράση του στον Μακεδονικό Αγώνα ο Ίων Δραγούμης εξέδωσε (με το ψευδώνυμο Ίδας) το βιβλίο *Μαρτύρων και ηρώων αίμα* (Αθήνα 1907), το οποίο εμπνέεται από το θάνατο του Παύλου Μελά. Όσο για τον Κωστή Παλαμά, ένα δίστιχο από το εκτενές επικόλυρικό ποίημά του *Η Φλογέρα του Βασιλιά* (Αθήνα 1910), επέλεξε η Πηνελόπη Δέλτα ως «μότο» για το μυθιστόρημά της: «Τον είδαν, τότε νοιώσανε και δεν τότε ξεχνούν, γιατί παντού σημάδεψε τ' αστραποπέρασμά του». *Η Φλογέρα του Βασιλιά* βγαίνει από την ίδια μήτρα που γέννησε και το μυθιστόρημα της Δέλτα. Περιγράφει την κάθοδο του Βουλγαροκτόνου στην Αθήνα και το προσκύνημά του στον Παρθενώνα, ανασυνθέτοντας έτσι ποιητικά την διαχρονική συνέχεια και τον δυναμισμό του ελληνισμού, στοιχεία πολλαπλά χρήσιμα στη συγκυρία του Μακεδονικού Αγώνα. Χρειάστηκε και μία «ανώτερης πνοής» συγγραφέας παιδικών μυθιστορημάτων⁸³: Η Πηνελόπη Δέλτα με τον ρομαντικό αιμάσσοντα εθνικισμό της. Κι επειδή χρειάστηκε, υπήρξε.

Αυτά, τότε. Το συγκαιρινό ερώτημα, ωστόσο, παραμένει: *Γιατί ο Καιρός του Βουλγαροκτόνου, ένα βυζαντινό μυθιστόρημα για παιδιά, προϊόν του ρομαντικού εθνικισμού των αρχών του 20ού αιώνα, συνεχίζει να επανεκδίδεται ως τις μέρες μας;*

⁷⁹ ό.π., σελ. 359-60.

⁸⁰ Χάρης Σακελλαρίου, *Πηνελόπη Δέλτα*, Αθήνα 1990, σ. 27.

⁸¹ Βλ. σχετικά Θανάσης Μποχώτης, «Εσωτερική πολιτική», στο Χρ. Χατζιωσήφ, *Ιστορία...*, ό.π., σελ. 37-105 (η αναφορά στη σελ. 41).

⁸² Βασίλης Γούναρης, «Εθνικές διεκδικήσεις, συγκρούσεις και εξελίξεις στη Μακεδονία, 1870-1912», <http://www.imma.edu.gr/imma/history/09.html>

⁸³ Χαρακτηρισμός του Κ. Θ. Δημαρά, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Ίκαρος, ⁸1987, σελ. 439.

ΟΙ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1939-1940. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΒΡΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΜΑΛΤΕΖΙΚΗΣ ΠΑΡΟΙΚΙΑΣ

ΣΠΥΡΟΣ Π. ΓΑΟΥΤΣΗΣ

Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου

Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, κυρίως της πρωτοβάθμιας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εποπτικός και διοικητικός θεσμός του σχολικού επιθεωρητή⁸⁴. Στην περίπτωση των μειονοτικών σχολείων που συναντούμε στην Κέρκυρα από το 19^ο αι. έως και τα μέσα του 20ου, ο ρόλος του σχολικού επιθεωρητή αποκτά μία ακόμα ιδιαιτερότητα αφού καλείται να ελέγξει την πιστή εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε αυτά, να επιβάλλει κυρώσεις όπου παρατηρούνται παρεκκλίσεις και να προασπίσει το χαρακτήρα και τις αρχές του ελληνικού σχολείου απέναντι σε κάθε ξένη εθνική και θρησκευτική προπαγάνδα. Αν και οι παρεμβάσεις του επιθεωρητή διαμορφώνονται κάθε φορά βάσει των εκάστοτε εκπαιδευτικών νομολογιών και μεταρρυθμίσεων, ο ρόλος του κάθε χρονική περίοδο χαρακτηρίζεται αναπόφευκτα από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες και οι επεμβάσεις του στα εκπαιδευτικά ζητήματα αντανακλούν συχνά πολιτικές σκοπιμότητες και επιρροές. Σ' ό,τι αφορά στα μειονοτικά σχολεία καθώς και σε εκείνα που διαχειρίζονταν λειτουργοί και εκπρόσωποι ξένων εκκλησιών και δογμάτων, η ευρύτερη έρευνά μας αποδεικνύει πως όσο πιο ανορθόδοξες ήταν οι παρεμβάσεις των σχολικών επιθεωρητών, τόσο πιο αναποτελεσματικές ήταν και οι επιδιώξεις τους.

Στα πενήνρα κατάλοιπα των εκπαιδευτικών αρχείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα υπομνήματα και οι παρατηρήσεις των επιθεωρητών, τόσο για τις επιδόσεις μαθητών και δασκάλων, όσο και για τις ανάγκες σε σχολικό εξοπλισμό. Η περίπτωση των δύο μειονοτικών σχολείων της Κέρκυρας, του εβραϊκού και του μαλτέζικου, παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αποτελούσαν σχολικές μονάδες που δέχονταν μαθητές και μαθήτριες που ανήκαν σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, το διδακτικό προσωπικό ασχολούνταν με τη θρησκευτική τους επιμόρφωση, της ισραηλιτικής δηλαδή θρησκείας και του καθολικού δόγματος αντίστοιχα.

Στις 12 Μαΐου 1940 ο Ευάγγελος Παπαϊωάννου αναλαμβάνει καθήκοντα Επιθεωρητή της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κέρκυρας. Πρωταρχικό του μέλημα η επίσκεψη σε 97 δημοτικά σχολεία και δύο νηπιαγωγεία της πόλης και των χωριών της Κέρκυρας, η καταγραφή των επιδόσεων και των αναγκών του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών και η σύνταξη απολογιστικής εκθέσεως⁸⁵. Στις εκθέσεις που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε, ο Παπαϊωάννου καταγράφει συστηματικά τις παρατηρήσεις του από τις επισκέψεις του στα διάφορα σχολεία της δημοτικής περιφέρειας Κέρκυρας, επισημαίνει τις ελλείψεις και τα προβλήματα, παρέχει δημογραφικές πληροφορίες και αξιολογεί τους συντελεστές της εκπαίδευσης, υποτασσόμενος, όμως, στην προκατάληψη και στα θρησκευτικά πάθη που χαρακτηρίζουν την πολιτική και

⁸⁴ Ο Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» θεσπίστηκε το 1834 (Ν.6/2/1834, Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834). Τον μεταρρύθμισε ο νόμος ΒΤΜΘ' «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως» της 27/9/1895.

⁸⁵ ΑΡΧΕΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ (στη συνέχεια Α.Δ.Π.Ε.Κ.). Εκθέσεις Επιθεωρήσεων Σχολείων και Λειτουργιών Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως Περιφέρειας Κέρκυρας, σχολικού έτους 1939-1940, συνταχθείσαι υπό Επιθεωρητού Ιωάννου Δημητριάδου, Αναπληρωτού Νικολάου Σιάχαλου και Επιθεωρητού Ευαγγέλου Παπαϊωάννου.

κοινωνική ζωή της Κέρκυρας καθ' όλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου.

Για την ιδιωτική εκπαίδευση και το ρόλο των μειονοτικών σχολείων στην Κέρκυρα από το 19ο έως και τον 20ο αιώνα οι πληροφορίες μας είναι λίγες και συγκεχυμένες⁸⁶. Για την ισραηλιτική κοινότητα του νησιού, με παρουσία που μαρτυρείται ήδη από το 13ο αιώνα, υπάρχουν στοιχεία ότι αποτελούσε κέντρο μελέτης της “τορά”, ότι την επισκέπτονταν γνωστοί λόγιοι και ιεροδιδάσκαλοι, ενώ, τόσο για την έδρα εβραϊκής γλώσσας στην Ιόνιο Ακαδημία, όσο και για τα σχολεία τους, οι πληροφορίες πληθαίνουν από το 1824 και μετά⁸⁷. Το 1915 ιδρύεται εσπερινό σχολείο για τους άπορους ισραηλίτες μαθητές, ενώ το 1925 Ιερατική Σχολή. Τη δεκαετία του 1920 η φοίτηση των εβραίων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πραγματοποιείται με απόφαση της Νομαρχίας στο Γ' Δημοτικό Σχολείο της πόλης και από το 1931 στο Ε' Δημοτικό, στο οποίο περιλαμβάνονταν και δύο τμήματα νηπιαγωγείου. Εκτός της ελληνικής γλώσσας διδάσκονταν η εβραϊκή και η ιταλική, το μάθημα των θρησκευτικών, ιστορία, γεωγραφία, φυσική και χημεία, αριθμητική, γεωμετρία, ιχνογραφία, καλλιγραφία, χειροτεχνία, ωδική και γυμναστική. Το σχολικό έτος 1939 - 1940 που εξετάζουμε, αποφοίτησαν 208 μαθητές και μαθήτριες ενώ από το νηπιαγωγείο 76⁸⁸ (Γαούτσης, 2000:19).

Στις 29 Μαΐου 1940 ο Παπαϊωάννου επισκέπτεται και επιθεωρεί το Ε' τετρατάξιο δημοτικό σχολείο της ισραηλιτικής κοινότητας Κέρκυρας⁸⁹ (Παπαϊωάννου, 1939-1940:66). Το διδακτήριο αποτελεί μία μισθωμένη από το δημόσιο διώροφη ιδιωτική κατοικία που βρίσκεται “εις το πλέον πυκνοκατοικημένον και ασφυκτικώς οικοδομημένον τμήμα της ακαθάρτου και ανθυγιεινής ισραηλιτικής συνοικίας. Στεγάζεται κακώς, στερείται των απαιτούμενων εποπτικών μέσων διδασκαλίας και η εν γένει εργασία και αποδοτικότητα χαρακτηρίζεται ως μετρία και πενιχρά”⁹⁰ (Παπαϊωάννου, 1939-1940:85-89). Το σχολικό κτίριο περιγράφεται ως “υγρόν, ανήλιον και ανεπαρκώς φωτιζόμενον, είναι συνεπώς ακατάλληλον εν γένει ως διδακτήριον”. Παρατηρεί την ανάγκη προμήθειας θρανίων, βιβλίων και εποπτικών μέσων. Διαπιστώνει την ανυπαρξία σχολικού κήπου, αλλά και την έλλειψη υγιεινής κατά τη διάρκεια της παρασκευής και διανομής του συσσιτίου σε πενήντα περίπου άπορα παιδιά. Για τους μαθητές ο Παπαϊωάννου αναφέρει:

“Οι μαθηταί του σχολείου τούτου είναι άπαντες ισραηλιτόπαιδες προερχόμενοι εκ της ενταύθα ισραηλιτικής κοινότητας του νησιού, αριθμούσης περί τους 5000 περίπου κατοίκους. Η μητρική των γλώσσα είναι η ιταλοϊσπανική διάλεκτος, κράμα γλωσσικόν. Πρόκειται κατά ταύτα περί ξενογλώσσων μαθητών, διο και συλλειτουργεί νηπιαγωγείον. Η ισραηλιτική κοινωνία της Κέρκυρας διαφέρει κατά πολύ της εν Ιωαννίνους τοιαύτης, ήτις έχει τελείως αφομοιωθεί με το ελληνικόν περιβάλλον και με τον πολιτισμόν. Υπολείπεται πολύ ως προς την βαθμίδα πολιτισμού, από απόψεως καθαριότητος, διαίτης, ηθών και εθίμων, μορφώσεως ίσως και αισθημάτων. Οι μαθηταί τέκνα κακώς διαβιούντων γονέων, πτωχών βιοπαλαιστών, βεβαρυμένων με τα ελαττώματα της ψυχοσυνθέσεως των ισραηλιτών, προσέρχονται ακάθαρτοι κατά το πλείστον, είναι επιρρεπείς εις αταξίες, φιλέριδες, φλύαροι εις υπερβολικόν βαθμόν, φαφλατάδες και επιπόλαιοι, αποτελούσι αντικείμενον ιδιαιτέρας παιδονομίας και προσεκτικής αγωγής. Μετά του διδακτικού προσωπικού εν κοινή μυστική συνεδρία, συνεζητήσαμεν περί της φύσεως του σχολείου τούτου, των ιδιαιτέρων από εθνικής απόψεως και σκοπιμότητος προβλημάτων του σχολείου τούτου, εις ο αποδίδομεν εξαιρετικήν προσοχήν. Παρατηρείται και το κακόν της φοιτήσεως των ισραηλιτοπαίδων των καλυτέρων οικογενειών εις έτερα σχολεία της πόλεως και ούτω απομένουσιν εις το σχολείον τούτο τα χειρότερα κατά το πλείστον παιδιά”.

Καταμετράει 114 αγόρια και 137 κορίτσια και ακολούθως επισκέπτεται το μονοτάξιο ισ-

⁸⁶ Για την ιδιωτική εκπαίδευση στην Κέρκυρα βλ. Κώστας Δέδες, *Οικοτροφείο και ιεροδιδασκαλείο Κέρκυρας 1923-1932*, Κέρκυρα, 1997.

⁸⁷ Για την ισραηλιτική κοινότητα Κέρκυρας βλ. Κώστας Δαφνής, *Οι ισραηλίτες της Κέρκυρας – Χρονικό επτά αιώνων*, Κέρκυρα, 1978.

⁸⁸ Σπύρος Γαούτσης, Η πρωτοβάθμια εκπαιδευτική κατάσταση στην Κέρκυρα την περίοδο μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων, *Χρονικά*, τ. ΚΓ' αρ.φ. 169, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2000, 12 – 28.

⁸⁹ Α.Δ.Π.Ε.Κ. Εκθέσεις, ό.π., 66 – 158.

⁹⁰ Με εξαίρεση τη χρήση μονοτονικού διατηρήσαμε την ορθογραφία του πρωτοτύπου σε όλες τις μεταγραφές της Έκθεσης του Ευάγγελου Παπαϊωάννου.

ραηλιτικό νηπιαγωγείο που στεγάζεται σε μία ανεξάρτητη αίθουσα στον πρώτο όροφο του Δημοτικού. Στην “ακατάλληλο αίθουσα δια νηπιαγωγείων” φοιτούν 68 αγόρια και 84 κορίτσια. Αν και ο μεγαλύτερος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών απέχει από το σχολείο η συγκέντρωση άνω των 400 μαθητών στο εβραϊκό νηπιαγωγείο και δημοτικό εκπλήσσει δυσάρεστα τον επιθεωρητή που προτείνει κατ’ αρχήν τον προβιβασμό του δημοτικού σε πεντατάξιο, την εύρεση ανεξάρτητου χώρου για τη φιλοξενία του νηπιαγωγείου και την προαγωγή του σε διτάξιο, ενώ συντάσσει ειδική εμπιστευτική έκθεση προς το διευθυντή του σχολείου και προς τα μέλη του Εποπτικού Συμβουλίου. Κύριο μέλημά του φαντάζει η καταπολέμηση της ξενοφωνίας των παιδιών των εβραίων⁹¹ (Παπαϊωάννου, 1939-1940:85-89).

Οι παρατηρήσεις του Παπαϊωάννου για τους μαθητές και τις μαθήτριες του εβραϊκού σχολείου μόνο κόσμιες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν και απέχουν πολύ από τις εκτιμήσεις του, έχοντας επισκεφθεί και περιγράψει άλλα δημοτικά σχολεία της Κέρκυρας που αντιμετώπιζαν παρόμοιες ελλείψεις. Κάθε κοινωνιολογική προσέγγιση, όσο επισφαλής κι αν χαρακτηριστεί, δε μπορεί παρά να επιβεβαιώσει την απόσταση, την προκατάληψη και την καχυποψία που χαρακτηρίζει τις σχέσεις της κερκυραϊκής κοινωνίας της εποχής απέναντι στο ξένο και στο διαφορετικό. Κυρίως μετά τα αιματηρά αντισημιτικά γεγονότα του 1891 και την πολιτική κρίση που δημιούργησαν, τόσο στην Κέρκυρα όσο και στη Ζάκυνθο, η θρησκευτική και κοινωνική ανοχή στα νησιά δοκιμάζεται συχνά⁹². Οι εβραίοι της Κέρκυρας παραμένουν μία από τις πιο απομονωμένες κοινωνικές τάξεις που πετυχαίνουν, παρά τους όποιους εμπορικούς αποκλεισμούς, να συγκεντρώσουν ένα μεγάλο μέρος της εμπορικής, βιοτεχνικής και μεταπρατικής δραστηριότητας στα χέρια τους, ελέγχοντας σχεδόν τοκογλυφικά, ένα μεγάλο μέρος της κερκυραϊκής οικονομίας. Ο επιθεωρητής δεν καταφέρνει να ξεφύγει από αυτά τα στερεότυπα και όσο και αν μεταφέρει την ευθύνη “για την απερίγραπτη κατάσταση του ξεχαρβαλωμένου αυτού τμήματος” στους περισσότερους των διδασκάλων, συνεχίζει να χαρακτηρίζει τους μικρούς ισραηλίτες “εβραϊκή χάβρα αναγώνων μαθητών, εκπροσωπούντων τας φυλετικές κακίας του ισραηλιτικού στοιχείου, εφ’ όν πάσα προσπάθεια αγωγής ματαιούται” (Παπαϊωάννου, 1939-1940:87).

Στην έκθεσή του ο Παπαϊωάννου προσφέρει στον ερευνητή πλήθος στοιχείων για το διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τους δύο διδάσκαλους εβραϊκής γλώσσας και θρησκείας, τον Αβραάμ Νοικοκύρη που χαρακτηρίζεται από “απόλυτη στέρηση διοικητικής και διδακτικής ικανότητας” και τον αμειβόμενο από την κοινότητα Μενεχέμ Χαΐμ, που εκτελεί συγχρόνως καθήκοντα κοινοτικού δασκάλου της χορωδίας⁹³ (Παπαϊωάννου, 1939-1940:88). Αντιθέτως, για το διορισμένο από το ελληνικό δημόσιο διδακτικό προσωπικό και το διευθυντή του σχολείου Αριστείδη Ρούσσινω, αναγνωρίζει στοιχεία “άκρας ευσυνειδησίας και φιλοπονίας, λίαν ωφέλιμα για την υπηρεσία τους” χαρακτηρίζοντάς τους “κατόχους της διδασκομένης ύλης, επαρκούς παιδαγωγικής μορφώσεως με τάση περαιτέρω διευρύνσεως, φιλομαθείς και με επίγνωση της ιδιαιτέρας φύσεως και αποστολής του ισραηλιτικού δημοτικού”. Οι δασκάλες εμφανίζονται με δυνατότητα βελτίωσης, με περιορισμένη όμως εγκυκλοπαιδική και παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία δύσκολα μπορεί να ανακτηθεί. Φροντίζουν, μάταια ορισμένες φορές, να διατηρούν τα παιδιά “σχετικώς καθαρά, πρόθυμα και ενεργητικά, και στο νηπιαγωγείο να εκφράζονται μετά ζωηρότητας και να ομιλούν με ευχέρεια την ελληνικήν” (Παπαϊωάννου, 1939-1940:89).

Παράλληλα με τα αριθμητικά μεγέθη για τους εγγεγραμμένους μαθητές και την άτακτη φοίτησή τους, κρίνει και καταγράφει τα αποτελέσματα της εσωσχολικής διδακτικής εργασίας “τα οποία από μέτρια ως πενιχρά θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν”, την καταλληλότητα της σχολικής στέγης, τη σχολική υγιεινή και τα μαθητικά συσσίτια, δίνει στοιχεία για τις σχολικές εφορείες, τη στασιμότητα του διδακτικού προσωπικού, την έλλειψη σε σχολικό εξοπλισμό και εποπτικά μέσα κ.ο.κ. Τέλος, αναφέρεται σχολαστικά στη συμβολή των δασκάλων στο έργο της Ε.Ο.Ν. την εξωσχολική τους δράση και κοινωνική εμφάνιση, τονίζοντας πως

⁹¹ Α.Δ.Π.Ε.Κ. Εκθέσεις, ό. π., 88.

⁹² Για τις θρησκευτικές αντιπαλότητες καθολικών, ορθοδόξων και εβραίων βλ. Ενδεικτικά Pearl Pre-schel, *The Jews of Corfu, Dissertation submitted in the Graduate School of Arts and Sciences of New York University*, 1984.

⁹³ Α.Δ.Π.Ε.Κ. ό. π. 86 - 88.

στην Ε.Ο.Ν. είχαν αποκλειστεί οι μαθητές του ισραηλιτικού σχολείου, αν και από πολλούς υποστηρίζεται ότι υπήρχαν σοβαροί λόγοι που συνηγορούσαν στη συμμετοχή ισραηλιτοπαίδων στην Οργάνωση της 4ης Αυγούστου. Ο Παπαϊωάννου ολοκληρώνει την έκθεσή του στις 30 Ιουλίου 1940 και την υποβάλλει στον προϊστάμενο της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κέρκυρας⁹⁴ (Παπαϊωάννου, Γενική Έκθεση, 1939-1940:1-37), στο Νομόρχη Κερκύρας και στο Γενικό Επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Η' Περιφέρειας στα Ιωάννινα.

Στον αντίποδα του εβραϊκού σχολείου εντοπίζουμε την ίδια περίοδο στην Κέρκυρα το μαλτέζικο σχολείο ή "Αγγλικό", όπως υπερίσχυσε να λέγεται, λόγω του ιδιαίτερου προσανατολισμού στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και κυρίως της αγγλικής. Η ίδρυση του συνδέεται με την παρουσία μίας πολυάριθμης κοινότητας απογόνων μεταναστών από τη Μάλτα, από τις αρχές του 19ου αιώνα, όταν τόσο το νησιωτικό αυτό σύμπλεγμα όσο και τα Ιόνια Νησιά τελούσαν υπό τη λεγόμενη προστασία του αγγλικού στέμματος. Σε ποσοστό που ξεπερνά το 80% η κοινότητα αυτή ζούσε στις παρυφές της πόλης της Κέρκυρας, νοικιάζοντας ιδιωτική ή δημόσια γη για να καλλιεργεί και να εμπορεύεται, στη συνέχεια, διάφορα αγροτικά και κτηνοτροφικά προϊόντα⁹⁵ (Γαούτσης, 2007:18-20). Τα παιδιά, και κυρίως τα αγόρια των οικογενειών αυτών, αποτελούσαν και το φθηνότερο εργατικό δυναμικό, ενώ η παρουσία τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε μελετήσει από πλημμελής έως και ανύπαρκτη. Ιεροδιδάσκαλοι συνήθως από τη Μάλτα ταξίδευαν κατά διαστήματα στην Κέρκυρα για να ασχοληθούν με την κοινότητα εκείνη, ενώ η αρχιεπισκοπή των καθολικών φιλοξενούσε στα ιεραποστολικά εκπαιδευτήρια που λειτουργούσαν οι γαλλίδες καλόγριες από το 1859 και οι ιταλοί αδελφοί των χριστιανικών σχολών από το 1891 εκείνους που θα είχαν μία, μερική έστω, δυνατότητα για την πληρωμή των διδάκτρων. Κάποιες εσπερινές σχολές, που συστάθηκαν στο μεσοδιάστημα για τα άπορα παιδιά της παροικίας, ελάχιστα συνέβαλαν στην αύξηση του ποσοστού φοιτήσεώς τους (Γαούτσης, 2007:85).

Το 1907 το μοναχικό Τάγμα των Φραγκισκανών αδελφών της Ιεράς Καρδίας του Ιησού από τη Μάλτα αποφασίζει την αποστολή τριών νεαρών μοναχών στην Κέρκυρα με σκοπό τη σύσταση μίας μοναστικής κοινότητας, ενός νηπιαγωγείου και ενός δημοτικού σχολείου για τα παιδιά των ομοεθνών τους που εργάζονταν εκεί. Το Μάιο του 1907, λίγο διάστημα μετά την άφιξή τους στο νησί, ενοικίασαν ένα χώρο και ξεκίνησαν, με τη βοήθεια μίας ελληνίδας δασκάλας, τα πρώτα μαθήματα. Σε πολύ σύντομο διάστημα το σχολείο αναπτύχθηκε, φιλοξενώντας περισσότερα από 130 παιδιά σε κάθε σχολική χρονιά, οικοδομήθηκαν νέες αίθουσες και, με χορηγίες κυρίως της Κυβέρνησης της Μάλτας, του Βρετανικού Προξενείου της Κέρκυρας και της Εκκλησίας της Ρώμης, το σχολείο απέκτησε πρότυπες, για την εποχή του, υποδομές. Τις τρεις πρώτες δεκαετίες πάντως η σχολή συνιστούσε τμήμα της μοναστικής κοινότητας με την ηγουμένη και τις μοναχές να αποτελούν το διδακτικό προσωπικό όλων των τμημάτων, πλην του ελληνόγλωσσου. Η κατήχηση και η συμμετοχή, άλλωστε, των καθολικών μαθητών και μαθητριών στις ποικίλες θρησκευτικές τελετές της κοινότητας, αποτελούσαν ένα σημαντικό στοιχείο που καθόριζε την παιδαγωγική του μαλτέζικου σχολείου. Το γεγονός αυτό, αλλά και την εξάρτηση των μαθητών τόσο από την καθολική εκκλησία, όσο και από το βρετανικό προξενείο, οι ελληνικές αρχές δεν τα αντιμετώπιζαν θετικά⁹⁶. Οι συχνές επισκέψεις στη σχολή των εκάστοτε άγγλων, αλλά και ιταλών μερικές φορές προξένων, με πρόσχημα τη διανομή δώρων ή τη συμμετοχή στις εξετάσεις και σε σχολικές εορτές, δημιουργούσαν υποψίες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αντίθεση πάντως με όλα όσα συνέβαιναν στις ιταλικές σχολές της Κέρκυρας, το φαινόμενο της μαλτέζικης μετανάστευσης και η ίδρυση του σχολείου τους, δε στάθηκαν ικανά, παρά τις όποιες ξένες εθνικές και θρησκευτικές επιδιώξεις, να απειλήσουν το δημογραφικό και τον παραδοσιακό πολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας.

⁹⁴ Α.Δ.Π.Ε.Κ. Γενική Έκθεσις περί της Εκπαιδευτικής περιφέρειας Κέρκυρας κατά το σχολικόν έτος 1939-1940, 1-37.

⁹⁵ Σπύρος Γαούτσης, Το Χρονικό των μαλτέζων καλογραιών στην Κέρκυρα, Κέρκυρα, 2007, 17-26.

⁹⁶ Το καθεστώς της 4ης Αυγούστου με το γνωστό περί προσυλητισμού Νόμο 1363/1938, αλλά και με τον Α.Ν.1784 όπως δημοσιεύθηκε στο υπ'αριθ.229 Φ.Ε.Κ. την 7η Ιουνίου 1939 καθορίζουν αυστηρά το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των μειονοτικών και των ξένων σχολών. Βλ. και Κωνσταντίνος Κούρνιας, Αι Εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις, Αθήνα, 1973.

Σ' αυτό συνέβαλαν καθοριστικά τόσο ο νόμος του 1919 που υποχρέωνε το αγγλικό σχολείο, όπως και όλα τα μειονοτικά, να συμμορφώνονται προς τα επίσημα προγράμματα του Κράτους, όσο και οι σχολαστικοί έλεγχοι που ξεκίνησε το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με τη μεταρρύθμιση του 1929 – 1932. Μέσω των τοπικών σχολικών επιθεωρητών εόπτευαν διαρκώς, ώστε να εφαρμόζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, απαγορεύοντας κατηγορηματικά τη φοίτηση ορθοδόξων μαθητών⁹⁷. Στις 7 Ιανουαρίου 1931 δημοσιεύτηκε ο Νόμος 4862 “περί ξένων σχολείων” μία τομή στην κρατική παρέμβαση, που απαγόρευε στους έλληνες να φοιτούν σε ξένα σχολεία, βάσει του οποίου πολλοί από τους μαλτεζοκερκυραίους γονείς, με ελληνική πλέον υπηκοότητα, εξαναγκάστηκαν να απομακρύνουν τα παιδιά τους από το σχολείο των καλογραιών. Αν και ο νόμος 4862 αποτελεί ένα ράπισμα προς όλα τα μειονοτικά και ξένα σχολεία της επικράτειας, μελετώντας σήμερα τα ημερολόγια των καλογραιών, διαπιστώνουμε πως οι ίδιες προσπάθησαν από την ημέρα της εγκατάστασής τους στην Κέρκυρα ακριβώς όλα όσα θα πρέσβευε αργότερα η μεταρρύθμιση του 1931. Όπως έγγραφε ο Γεώργιος Παπανδρέου ως Υπουργός Παιδείας, “ο στόχος του νέου εκπαιδευτικού συστήματος είναι διττός: από τη μία η ιδεολογική ενσωμάτωση των μαθητών στην αστική κοινωνία που διαμορφώνεται, και, από την άλλη, η επαγγελματική κοινωνικοποίησή τους και η ενσωμάτωσή τους μέσα στην αγορά εργασίας.”⁹⁸. Η μεγαλύτερη συμβολή του παροικιακού αυτού σχολείου στη μαλτέζικη κοινότητα ήταν όχι απλά η συμμόρφωση αλλά η προσκόλληση στην ελληνική νομοθεσία. Σκοπός των καλογραιών, οι οποίες δεν επεχείρησαν να διδάξουν ποτέ τη μαλτέζικη γλώσσα στο σχολείο, ενώ τα περισσότερα των παιδιών την ομιλούσαν στο σπίτι με τις οικογένειές τους, ήταν να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοί τους όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνταν και κυρίως την επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά, σε τέτοιο βαθμό ώστε, όσοι το επιθυμούσαν, να ήταν σε θέση να ενταχθούν σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, απαραίτητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο απώτερος, κοινός από τις δύο πλευρές στόχος, ήταν οι μαλτέζοι μετανάστες και οι απόγονοί τους, σε μερικές δεκαετίες, να ενσωματωθούν και να αφομοιωθούν στον εθνικό κορμό κάτι άλλωστε που συντελέστηκε ολοκληρωτικά⁹⁹ (Gaoutsis, 2010:118).

Ενώ γνωρίζουμε πως το μαλτέζικο σχολείο δεχόταν επισκέψεις από τους τοπικούς επιθεωρητές τουλάχιστον από το σχολικό έτος 1923, δεκαπέντε χρόνια μετά, ο Παπαϊωάννου δεν το συμπεριλαμβάνει στην περιοδεία του αλλά ούτε και στα πρακτικά του εποπτικού συμβουλίου σχολικής εκπαίδευσης Κέρκυρας υπάρχουν σχετικές καταγραφές. Παρ' όλ' αυτά, στις 16 Ιουνίου 1940 ο Παπαϊωάννου επισκέπτεται το ελληνικό δημοτικό σχολείο που λειτουργούσε δίπλα από το μαλτέζικο και από εκεί αντλούμε εκ νέου πληροφορίες για την αντιμετώπιση των μειονοτικών σχολείων. Πρόκειται για το μονοτάξιο Δημοτικό Σχολείο περιοχής Κοτσέλα και το συστεγαζόμενο μονοτάξιο νηπιαγωγείο. Ένα ισόγειο μισθωμένο ιδιωτικό οίκημα, μέτριας όπως αναφέρει καταλληλότητας με ελάχιστα και ανάξια λόγω βιβλία και ελλιπές εποπτικό υλικό. “Ενεκα του ιδιάζοντος σκοπού του σχολείου τούτου, απαιτείται να είχε θέσιν το διδακτήριον εν τω κέντρω του ξενοφώνου συνοικισμού “Μαλτέζικα” του επιρρεπούς εις ξενικήν προπαγάνδα και δυστυχώς δεν ευρίσκεται εκεί άλλο καταλληλότερο οίκημα παρά τας προσπαθείας” (Παπαϊωάννου, 1939-1940:136). Έχει ενδιαφέρον η έκθεση του Παπαϊωάννου, στην οποία, αφού συγκρίνει τους μαθητές του ελληνικού σχολείου με το παρακείμενο της μαλτέζικης παροικίας, τους χαρακτηρίζει ως “καθυστερημένους από απόψεως προσκτηθέντος ποσού γνώσεων και υπολειπόμενους από απόψεως ποσού προσκτήσεως πνευματικών δεξιοτήτων», καθώς και αναφέρει ότι είναι “προσέτι θορυβώδεις κατά την ώραν διδασκαλίας, απειθείς, δυσήνιοι και εν πολλοίς άκοσμοι, προπετείς και επιπόλαιοι” (Παπαϊωάννου, 1939-

⁹⁷ Πρόκειται για το Νόμο 3578 του 1928 “Περί ιδιωτικών σχολείων”, Ε.τ.Κ. αρ. 111, τ.Α', 307. Συμπληρώθηκε με τον Α.Ν.818 “περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Νόμου 3878 περί ιδιωτικών σχολείων κλπ., Ε.τ.Κ. 335, Αθήνα 25/10/1937. Βλ. και Σήφη Μπουζάκη, *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.

⁹⁸ Χρήστος Κάτσικας – Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004.

⁹⁹ Spiros Gaoutsis - Gauci, Assimilation through education for the Maltese immigrants in Corfu, during the first half of the 20th century, *Proceedings and reports of the Convention of the Maltese living abroad, Ministry of Foreign Affairs, Malta*, 115 – 118.

1940:136). Στο ελληνικό σχολείο φοιτούν 42 αγόρια και 29 κορίτσια. Ο αριθμός, από την άλλη, των παιδιών, στην πλειοψηφία τους καθολικών, στο γειτονικό “αγγλικό” σχολείο, υπερβαίνει τα 100 ανά σχολικό έτος. Στην αναφορά του ο Παπαϊωάννου επέστησε την προσοχή στον έλληνα δάσκαλο Αριστοτέλη Σαλβάνο “ότι οφείλει να έχει επίγνωση της εθνικής αποστολής του σχολείου τούτου, το οποίον πάση δυνάμει πρέπει να αποβή άξιον της αποστολής του από πάσης απόψεως, κυρίως δε ότι η επιτυχία του έργου του εν τω σχολείω τούτω θα βαθμολογείται εκ του ποσοστού της μειώσεως του αριθμού των μαθητών των φοιτώντων εις την εγγύς και υπό λίαν ελκυστικούς όρους καλώς λειτουργούσα προπαγανδιστικήν Καθολικήν Σχολήν Μελιταίων”. Ομοίως για το νηπιαγωγείο ανέφερε πως ο σκοπός του συνίσταται εις την “εξουδετέρωσιν του προπαγανδιστικού ξενικού σχολείου της Αγγλικής Καθολικής Σχολής Καλογραιών, επί των κατοίκων του συνοικισμού Μελιταίων”¹⁰⁰ (Παπαϊωάννου, 1939-1940:136-138). Συστήνει, μάλιστα, την άμεση αγορά και δωρεάν διανομή βιβλίων, γραφικής ύλης, ειδών ρουχισμού από τη μαθητική ιματιοθήκη ως μέσο προσέλκυσης ελλήνων μαθητών. Είναι γνωστό πως στο μαλτέζικο σχολείο διανέμονταν δωρεάν συσσίτιο, μέρος των βιβλίων και γραφικής ύλης, ενώ λειτουργούσε και μικρό φαρμακείο¹⁰¹ (Γαούτσης, 2007:89). Τόσο για το μαλτέζικο σχολείο όσο και για το ισραηλιτικό ο επιθεωρητής εκτιμά “πως παρέχουν σημεία άξια προσοχής και από άλλων απόψεων εθνικής σκοπιμότητος εις την ανάλυσιν των οποίων δεν κρίνει σκόπιμον να εισέλθει” (Παπαϊωάννου, 1940:88-89). Παρ’ όλ’ αυτά συντάσσει ειδική εμπιστευτική έκθεση η οποία όμως δεν εντοπίστηκε¹⁰².

Με τη λήξη, πάντως, του σχολικού έτους 1939-1940, η Νομαρχία της Κέρκυρας έδωσε την άδεια για την προαγωγή του σχολείου των καλογραιών σε διθέσιο, ενώ κατά τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής που ακολούθησε λίγους μήνες μετά, η βρετανική υπηκοότητα των καλογραιών τις προστάτεψε από τον έλεγχο του ιταλού Γενικού Επόπτη Παιδείας. Το Ισραηλιτικό Σχολείο και νηπιαγωγείο συνέχισε και αυτό να υπολειτουργεί με πολλά προβλήματα καθ’ όλη τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής που ακολούθησε το χειμώνα του 1943, το σχολείο των καλογραιών υποχρεώθηκε να αναστείλει τη λειτουργία του, καθώς, τόσο ο εθνικός όσο και ο θρησκευτικός του χαρακτήρας αποτελούσαν κίνδυνο για την ασφάλεια των καλογραιών αλλά και των μικρών μαθητών. Το ισραηλιτικό σχολείο, από την άλλη, έκλεισε οριστικά και οι μαθητές του μαζί με τις οικογένειές τους ακολούθησαν το βίαιο εκτοπισμό και την εξόντωση στα κρεματόρια του Άουσβιτς Μπιρκενάου¹⁰³. Με την απελευθέρωση το μαλτέζικο σχολείο ξεκίνησε εκ νέου τη λειτουργία του με τις μοναχές να περιορίζονται πλέον, από το Υπουργείο Παιδείας, στην κατήχηση των καθολικών παιδιών και στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Έχει πλέον αναστείλει τη λειτουργία του από το 1970 και στη θέση του φιλοξενείται σήμερα το 9^ο δημοτικό σχολείο της Κέρκυρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Γαούτσης, Σ. (2000). Η πρωτοβάθμια εκπαιδευτική κατάσταση στην Κέρκυρα την περίοδο μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων, *Χρονικά*, τ.ΚΓ' αρ. 169, 12-28.
- Γαούτσης, Σ. (2007). *Το Χρονικό των μαλτέζων καλογραιών στην Κέρκυρα*. Κέρκυρα: χ.ε.
- Δαφνής, Κ. (1978). *Οι ισραηλίτες της Κέρκυρας – Χρονικό επτά αιώνων*. Κέρκυρα: χ.ε.
- Δέδες, Κ. (1997). *Οικοτροφείο και ιεροδιδασκαλείο Κέρκυρας 1923-1932*. Κέρκυρα: χ.ε.
- Κάτσικας, Κ. – Θερνανός, Κ. (2004). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κονόμος, Ν. (1962). *Η Επτάνησος κατά την ιταλική κατοχή 1941-1943*. Αθήνα: χ.ε.
- Κούρνιας, Κ. (1973). *Αι Εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις*. Αθήνα: χ.ε.
- Μπουζάκης, Σ. (1996). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

¹⁰⁰ Α.Δ.Π.Ε.Κ. Εκθέσεις, ό.π., 136 – 138.

¹⁰¹ Γαούτσης, ό.π., 85-126.

¹⁰² Α.Δ.Π.Ε.Κ. Πρακτικά Εποπτικού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Κέρκυρας, 1940, Νο. 17, 88.

¹⁰³ Για την εκπαίδευση επί ιταλικής κατοχής, Ντίνος Κονόμος, *Η Επτάνησος κατά την ιταλική κατοχή 1941-1943*, Αθήνα, 1962.

- Παπαϊωάννου, Ε. (1939-1940), Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας (Α.Δ.Π.Ε.Κ.): *Εκθέσεις Επιθεωρήσεων Σχολείων και Λειτουργιών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κέρκυρας, σχολικού έτους 1939-1940, συνταχθείσαι υπό Επιθεωρητού Ιωάννου Δημητριάδου, Αναπληρωτού Νικολάου Σιάχαλου και Επιθεωρητού Ευαγγέλου Παπαϊωάννου*. Κέρκυρα.
- Παπαϊωάννου, Ε. - Γενική Έκθεση, (1939-1940), Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας: *Γενική Έκθεση περί της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κέρκυρας κατά το σχολικόν έτος 1939 – 1940*. Κέρκυρα.
- Παπαϊωάννου, Ε. (1940), Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας: *Πρακτικά Εποπτικού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως Κέρκυρας 1940, Νο. 17*. Κέρκυρα.
- Gaoutsis - Gauci, S. (2010), Assimilation through education for the maltese immigrants in Corfu, during the first half of the 20th century, *Proceedings and reports of the Convention of the Maltese living abroad, Ministry of Foreign Affairs, Malta*, 115 – 118.
- Preschel, P. (1984) *The Jews of Corfu*, Dissertation submitted in the Graduate School of Arts and Sciences of New York University.

«Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΝΟΚΤΟΝΙΑΣ»: ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, ΤΩΝ ΑΡΜΕΝΙΩΝ, ΤΩΝ ΑΣΣΥΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΙΣΡΑΗΛΙΤΩΝ 1910-1945

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

Λέκτορας μελετών γενοκτονιών, University of Technology, Sydney

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να ερμηνεύσει την σχέση της παιδείας με το φαινόμενο της γενοκτονίας μελετώντας τέσσερις συγκεκριμένες περιπτώσεις. Λόγω του περιορισμένου χώρου, στην εισήγηση αυτή θα αναπτύξουμε μόνο μία πτυχή του θέματος: μέσα από την διαστρέβλωση της επιστήμης, δημιουργούνται τα θεωρητικά πλαίσια, τα «επιχειρήματα» για τη μελλοντική γενοκτονία. Δηλαδή, γενοκτόνοι όπως οι Νεότουρκοι και οι Ναζί παρουσίαζαν «επιστημονικά επιχειρήματα» για την «απειλή» που αποτελούσαν Χριστιανοί κι Ισραηλίτες, «επιχειρήματα» τα οποία «αποδεικνύουν την αναγκαιότητα του προγραμμάτός τους, την αναγκαιότητα αφανισμού ενός πληθυσμού «για το καλό μας».

Κάθε συζήτηση περί γενοκτονιών θα πρέπει να ξεκινά από το μοναδικό νομικό ορισμό για το έγκλημα αυτό, τη *Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Ποινικοποίηση και Πρόληψη του φαινομένου της Γενοκτονίας*. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, ο οποίος υιοθετήθηκε από την ολομέλεια του ΟΗΕ στις 9 Δεκεμβρίου 1948, η γενοκτονία αποτελείται από οποιαδήποτε από τις ακόλουθες πράξεις οι οποίες διαπράχθηκαν με σκοπό το μερικό ή ολικό αφανισμό – μίας εθνικής, ‘φυλετικής’ ή θρησκευτικής ομάδας:

- (a) το φόνο μελών της ομάδας,
- (b) τη σοβαρή σωματική ή νοητική βλάβη μελών της ομάδας,
- (c) την εσκεμμένη επιβολή συνθηκών διαβίωσης οι οποίες αποβλέπουν στον μερικό ή ολικό αφανισμό μίας εθνικής, ‘φυλετικής’ ή θρησκευτικής ομάδας,
- (d) την επιβολή μέτρων για την πρόληψη γεννήσεων στο πλαίσιο μιας εθνικής, ‘φυλετικής’ ή θρησκευτικής ομάδας,
- (e) τη βίαιη μετατόπιση ανηλίκων από την μία ομάδα σε άλλη.

Ο μοναδικός ορισμός της γενοκτονίας που υπάρχει στο διεθνές δίκαιο καταγράφει πέντε πράξεις. «Οι πρώτες τέσσερις έχουν να κάνουν με την αφαίρεση της ανθρώπινης ζωής. Η πέμπτη πράξη έχει να κάνει με τη βίαιη μεταφορά ανηλίκων από μία ομάδα σε μία άλλη.»

Ύστερα από μελέτη δεκαετιών (1921-1943), ο Πολωνός νομικός Raphael Lemkin πρωτοπαρουσίασε τον όρο «γενοκτονία» στο *Axis Rule in Occupied Europe* (1944). Για τον Lemkin, ο όρος αναφέρεται σε «ένα προγραμματισμένο σχέδιο διαφόρων ενεργειών που αποβλέπουν στην καταστροφή των ουσιωδών συνθηκών διαβίωσης εθνικών ομάδων, με απώτερο στόχο τον αφανισμό αυτών των ομάδων» (Lemkin, 1944). Η παρέμβασή του υπήρξε καθοριστική στη μελέτη του φαινομένου. Όπως σημείωνε και ο ίδιος, «η ιστορία μας έχει δώσει πολλά παραδείγματα καταστροφής ολόκληρων εθνών, καθώς και εθνικών και θρησκευτικών ομάδων» (Lemkin, 1946).

Αυτό που ώθησε το νεαρό φοιτητή να ασχοληθεί με τις γενοκτονίες ήταν η δίκη του Soghomon Tehlirian στην Λειψία τον Ιούνιο του 1921. Ο Αρμένιος ήταν κατηγορούμενος για το φόνο του πρώην Οθωμανού Υπουργού Εσωτερικών, Ταλαάτ πασά, στο Βερολίνο στις 15 Μαρτίου 1921. Παρακολουθώντας την δίκη αυτή, ο Lemkin πρωτοέμαθε για τις Γενοκτονίες των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ελλήνων. Ακολούθησε μελέτη η οποία δεν ολοκληρώθηκε ποτέ, αφού απεβίωσε πρόωρα το 1959. Άφησε, όμως, πίσω του μια μεγάλη κληρονομιά. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας, εισήχθηκε ο όρος «γενοκτονία» στο διεθνές δίκαιο. Από το 1948, το φαινόμενο αυτό θεωρήθηκε πλέον επίσημα ως έγκλημα.

Η γενοκτονία αποτελεί συνέπεια πολύτροπων ιδεών κι ιδεολογιών. Δεν παρουσιάζεται ξαφνικά από τον αιθέρα. Εμφανίζεται συχνότερα σε περιόδους κρίσης, κυρίως σε περιόδους πολέμου. Βασικός κόμβος στην ανώμαλη πορεία από την ιδεολογία στην πράξη της γενοκτονίας είναι η διεστράβλωση της παιδείας. Δηλαδή, κάποιοι επιστήμονες –κυρίως γιατροί, εκπαιδευτικοί, κι άλλοι με υψηλή μόρφωση – πείθουν την πολιτική ηγεσία κάποιου κράτους ότι είναι αναγκαία η εξαφάνιση κάποιας πληθυσμιακής ομάδας από την επικράτειά τους για να επιβιώσει το ίδιο το κράτος. Με δύο λόγια, «ανακαλύπτουν βιολογικές λύσεις» για κοινωνικά προβλήματα.

Το μίσος εναντίον των Χριστιανών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και των Ισραηλιτών στην Γερμανία προϋπήρχε της εμφάνισης των κινημάτων του Νεοτουρκισμού και του Ναζισμού. Οι «επιστήμονες» ήσαν αυτοί που «ανακάλυψαν τους επιστημονικούς λόγους» για την ύπαρξη της παραδοσιακής αυτής αντιπάθειας. Οι γενοκτόνοι παρουσιάζουν «επιστημονικά» επιχειρήματα περί της δικής τους «φυλετικής ανωτερότητας» για να πείσουν τις πολιτικές ηγεσίες αλλά και γενικότερα τους πληθυσμούς ότι έχουν δίκαιο κι ότι η γενοκτονία αποτελεί «λύση» σε διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κράτος τους.

Στα μέσα του 19^{ου} αι., η Οθωμανική Αυτοκρατορία ξεκίνησε μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού – το λεγόμενο *Tanzimat*. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος, νεαροί απόφοιτοι της Στρατιωτικής Ιατρικής Σχολής Κωνσταντινουπόλεως στέλνονταν για μετεκπαίδευση σε Παρίσι και Βιέννη από το 1869 μέχρι το 1889. Ένα απρόοπτο αποτέλεσμα του προγράμματος αυτού ήταν η δημιουργία της «Επιτροπής Ενώσεως και Προόδου» (*İttihat ve Terakki Cemiyeti*). Ο σχηματισμός τέτοιου πυρήνα αντίστασης στον Σουλτάνο έφερε τον τερματισμό του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στο Παρίσι. Εκμεταλλευόμενος την ρήξη με την Γαλλία, ο Γερμανός αυτοκράτορας άνοιξε θερμές διπλωματικές σχέσεις με τον Σουλτάνο. Μέσα σε μικρό διάστημα, η επιρροή της Γερμανικής επιστήμης και σκέψης στις ανώτερες σχολές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν μεγάλη. Τούρκοι που σπούδαζαν στη Γερμανία επέστρεφαν βαθιά επηρεασμένοι από το Δεύτερο Ράιχ (Yıldırım: 2010).

Οι Τούρκοι γιατροί ειδικά έφεραν μαζί τους και τις «επιστημονικές» θεωρίες γύρω από τον φυλετισμό («*rassenhygiene*»). Στην ουσία, πρόκειται για τη θεωρία που αφορά στις «αμιγείς» ή «καθαρές φυλές» ανθρώπων και στους «κινδύνους αιμομοιξίας» μεταξύ των «καθάρων» και των «άλλων» φυλών. Πρωτοπόρος ήταν ο Dr Eugene Fischer, κορυφαίος Γερμανός ανθρωπολόγος, «επιστήμονας του φυλετισμού» και (αργότερα) κορυφαίος Ναζί. Σε ομιλία του το 1939, υπογράμμισε – μεταξύ άλλων:

When a people want, somehow or other, to preserve its own nature, it must reject alien racial elements, and when these have already insinuated themselves, it must suppress them and eliminate them. The Jew is such an alien and therefore, when he wants to insinuate himself, he must be warded off.

Όταν ένας λαός θέλει, με κάποιον τρόπο, να κρατήσει τη δική του φύση, τότε πρέπει να αποτάσσει ξένα φυλετικά στοιχεία ... Ο Εβραίος αποτελεί τέτοιο ξένο στοιχείο κι επομένως, όταν επιθυμεί να υπαινιχισσεται, πρέπει να αποτραπεί (Jonathan Glover, 2012:324).

Ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη του Ναζισμού σαν κίνημα πρέπει να δοθεί στην επιρροή που είχαν Γερμανοί, οι οποίοι συμμετείχαν στις Γενοκτονίες των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ελλήνων κι ύστερα έγιναν πρωτοεργάτες του Ναζιστικού κόμματος. Κορυφαίο παράδειγμα είναι ο Dr. Max Erwin von Scheubner-Richter. Τον Νοέμβριο του 1923 σκοτώθηκε στην απόπειρα πραξικοπήματος του Adolf Hitler στο Μόναχο. Βρέθηκε κυριολεκτικά χέρι-χέρι με τον Χίτλερ, η απώλεια του von Scheubner-Richter θεωρήθηκε σημαντική για το κίνημα. Τα χρόνια της Γενοκτονίας, υπηρέτησε ως Υποπρόξενος της Γερμανίας στο Erzerum, μία στρατηγικής σημασίας πόλη κοντά στα σύνορα με την Ρωσική Αυτοκρατορία. Προς τα τέλη του πολέμου, έγινε αρχηγός μιάς Τουρκο-Γερμανικής δύναμης άτακτων. Με την γνωστή περιγραφή του από τον Hitler σαν «αναντικατάστατος» σύντροφος, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο von Scheubner-Richter συζητούσε τις εμπειρίες του με τον αρχηγό του νεοσύστατου Ναζιστικού κόμματος (Krikorian, 2000).

Οι περιπτώσεις αυτές δεν είναι μεμονωμένες, είναι όμως χαρακτηριστικές. Απεικονίζουν την ιδεολογική και πρακτική συγγένεια των νεότουρκων και Κεμαλικών με τους Ναζί. Δείχνουν πως οι Ναζί – σε μεγάλο βαθμό – μιμήθηκαν τους Νεότουρκους και τους Κεμαλικούς στην εφαρμογή των γενοκτονικών τους σχεδίων. Πρώτα χρειάζονται τα ιδεολογικά θεμέλια

του αχαλίνωτου μίσους, για να μπορεί ο γενοκτόνος να προχωρήσει στα εγκλήματά του. Αυτά δόθηκαν από «επιστήμονες» όπως τους Fischer, Gokalp και πολλοί άλλοι.

Υπάρχουν πέντε στοιχεία που παρατηρούνται σε κάθε περίπτωση γενοκτονίας στον 20^ο αιώνα: (α) η οργανωτική ικανότητα, (β) η προετοιμασία προγράμματος, χρόνου και χώρου, (γ) η αποτελεσματικότητα της γραφειοκρατίας, (δ) η τεχνολογία και τεχνογνωσία, και, (ε) η απαραίτητη ιδεολογία. Όπως αποδείχθηκε στις δίκες των νεότουρκων το 1919-20 από Οθωμανικά δικαστήρια και σύμφωνα με τον Οθωμανικό κώδικα δικαίου, όλα αυτά ξεκινούν από τη διαστρέβλωση της παιδείας και της επιστήμης (Dekmejian, 1986:85-96). Όταν ερωτήθηκε ο Gokalp σχετικά με τον ρόλο του στις γενοκτονίες των Ελλήνων, Ασσυρίων κι Αρμενίων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ο νεότουρκος ιδεολόγος «αρνήθηκε ότι είχαν γίνει σφαγές, εξηγώντας ότι οι Αρμένιοι» και κατ'επέκταση οι Ασσύριοι και οι Έλληνες «σκοτώθηκαν σε πόλεμο μεταξύ αυτών και των Τούρκων, τους οποίους είχαν μαχαιρώσει πισώπλατα (Hovannisian, 1986:76). Η έκφραση «πισώπλατη μαχαιριά» (*Dolchstosslegende*) παρατηρείται και στην προπαγάνδα των ναζί κι άλλων ακραίων σχημάτων την μεταπολεμική εποχή στην Γερμανία. Άτομα με πανεπιστημιακές σπουδές όπως οι Gokalp και von Scheubner-Richter διαστρεβλώνουν την επιστήμη, χρησιμοποιούν τα εργαλεία της επιστήμης τους για ιδεολογικούς στόχους.

Με την ανάκτηση περιοχών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από διάφορες Ευρωπαϊκές δυνάμεις, όπως της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης από την Αυστρο-Ουγγαρία το 1908, παρουσιάστηκαν οι κατάλληλες γεωπολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες για να μπου σε εφαρμογή τα γενοκτονικά σχέδια των Νεότουρκων. Το 1933, όταν ανέλαβαν οι Ναζί τη διακυβέρνηση της Γερμανίας, η χώρα περνούσε μιά παρόμοια βαθύτατη κοινωνική κι οικονομική κρίση. Το 1919 η Γερμανία έχασε τεράστιες εκτάσεις τόσο της κυρίως Γερμανίας αλλά και υπερωκεανίων αποικιών. Μαζί τους χάθηκαν μεγάλος αριθμός γερμανικού πληθυσμού και μεγάλοι οικονομικοί πόροι.

Σύμφωνα με τους ιδεολόγους τόσο των Νεότουρκων όσο και των Ναζί, για την καταστροφή «έφταιγαν» κάποιοι πληθυσμοί εντός των συνόρων, οι οποίοι είχαν φέρει «πισώπλατες μαχαιριές» στην κυρίαρχη «ανώτερη» ομάδα δηλαδή στους (βλ. Τούρκους και Γερμανούς). Η Οθωμανική Αυτοκρατορία ήταν μία θεοκρατία, όπου το Μουσουλμανικό στοιχείο είχε προνομιούχο θέση έναντι των Χριστιανικών, Ισραηλίτικων κι άλλων θρησκευτικών πληθυσμών. Το κίνημα «Ενώσεως και Προόδου» - Νεότουρκοι - μετέτρεψε αυτή την αίσθηση Ισλαμικής «ανωτερότητας» σε αίσθηση «Τουρκικής ανωτερότητας» (Demirag:153-154).

Κορυφαίος ιδεολόγος των νεότουρκων ήταν ο Κουρδικής καταγωγής Δρ. Ziya Gokalp, ο οποίος πίστευε ότι το σύγχρονο τουρκικό κράτος έπρεπε να γίνει ομοιογενές με μία πολιτιστική, θρησκευτική κι εθνική ταυτότητα. Για τον Gokalp, κορυφαίο ενωτικό στοιχείο ήταν η «ανωτερότητα» του «Τουρκισμού». Σε κείμενό του το 1911 υποστήριξε ότι οι Τούρκοι ήταν «οι υπεράνθρωποι» στους οποίους είχε αναφερθεί ο Γερμανός φιλόσοφος Nietzsche (Akcam, 2006:88). Στις «Οι Αρχές του Τουρκισμού» (*The Principles of Turkism*, 1920) τόνιζε την κορυφαία σημασία της παιδείας στο έργο της διάπλασης της «Τουρκίας» από τα ερείπια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Όπως σημείωνε:

η κοινωνική συνοχή στηρίζεται στην πολιτιστική ενότητα, η οποία μεταδίδεται διαμέσου της εκπαίδευσης κι επομένως δεν έχει σχέση με συγγένειες αίματος (Gokalp, 1920:13).

Η χρήση επιστημονικού λεξιλογίου είναι χαρακτηριστική στην προετοιμασία γενοκτονικού προγράμματος. Τα θύματα παύουν να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι. Είναι πάντα κάτι άλλο. Για τους Ναζί, οι Ισραηλίτες ήταν «αρουραίοι». Για τους ακραίους Χούτου της Ρουάντα, οι Τούτσι ήταν «κατσαρίδες». Κατά την ομιλία του στο συνέδριο των νεότουρκων στην Θεσσαλονίκη το 1911, με προεδρεύον τον Talaat Pasha, άλλος κορυφαίος ιδεολόγος του κινήματος, ο Dr Behaeddin Sakir, δήλωνε ότι:

Τα μιλλιγέτια που έχουν μείνει από τις παλαιές εποχές στην αυτοκρατορία μας είναι παρόμοια με ξένα και βλαβερά αγριόχορτα τα οποία πρέπει να ξερριζωθούν. Για να καθαρίσει η χώρα μας ... (*The Times* 3 Οκτωβρίου, 1911:3).

Για να διευκολύνουν το φονικό τους έργο, για να πείσουν δηλαδή τους οπαδούς τους ότι ήταν αναγκαίο για το δικό τους το καλό να σφαγιαστούν τόσοι «εχθροί», πρέπει να πειστούν οι «απλοί άνθρωποι» ότι τα θύματα παρουσιάζουν μία ζωντανή απειλή. Έτσι, ειδικά διά μέσου της παιδείας, οι γενοκτόνοι παρουσιάζουν τα επιχειρήματά τους με ψευδο-επιστημονικά

επιχειρήματα και συγκινησιακό λεξιλόγιο. Σε επιστολή του προς τον Καγκελλάριο Bethmann Hollweg, ο Γερμανός Πρέσβης στην Κωνσταντινούπολη, von Wangenheim, στις 16 Ιουνίου 1915, σημείωσε ότι πραγματοποιούνταν ένας «γενικός καθαρισμός εσωτερικών εχθρών – οι γηγενείς Χριστιανοί» (Hovannisian, 1992:xi-xii.). Σε ομιλίες του πριν τον θάνατό του το 1923, ο von Scheubner-Richter ωθούσε την Γερμανία να «καθαριστεί» από ξένους με «ruthless» μέτρα (Dadrian:535-536).

Η παιδεία στην Οθωμανική Αυτοκρατορία πήγαζε από τις θρησκευτικές αρχές της κάθε *milliyet*. Η κάθε θρησκευτική ομάδα, λοιπόν, είχε τα δικά της εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επομένως, πρώτο βήμα για την ομογενοποίηση της Τουρκικής επικράτειας ήταν η εξαφάνιση των μη-Μουσουλμανικών σχολείων και κοινωνικών ιδρυμάτων. Έτσι, από το 1910, ξεκίνησε ο διωγμός τους, μαζί με τα εμπορικά δίκτυα που τα στήριζαν (*The Times* 3 Οκτωβρίου, 1911:3).

Τόσο οι Νεότουρκοι όσο και οι Κεμαλικοί αλλά και οι Ναζιστικοί διάδοχοί τους χρησιμοποίησαν την παιδεία ως μέσο διαστρέβλωσης της επιστήμης, με απώτερο στόχο την ολοκλήρωση γενοκτονικών σχεδίων. Με την διαστρέβλωση της φιλοσοφίας, της ιατρικής και όλων των άλλων επιστημών, μία μικρή ομάδα ιδεολόγων κατάφερε να μετατρέψει ολόκληρους πληθυσμούς σε γενοκτόνους. Στην μετατροπή αυτή, η παιδεία έπαιξε και παίζει καθοριστικό ρόλο. Όπως σημείωσε στο ημερολόγιό του στις 31 Μαρτίου 1933, ο καθηγητής Victor Klemperer: «Αντί για Γερμανία, θα έπρεπε να αποκαλείται Αρμινία. Μοιάζει περισσότερο με την Αρμενία.» (Gruner, 2012:2). Με αυτήν την καταπληκτική φράση έκλεισε τις σκέψεις του της ημέρας εκείνης γύρω από τα αντι-εβραϊκά μέτρα της νέας Ναζιστικής κυβέρνησης. Δεν είχαν ξεκινήσει οι μαζικοί φόννοι Ισραηλιτών από τους Ναζί αλλά – σε μερικούς - ήδη φαινόταν ποιά θα ήταν τα αποτελέσματα της διεστραβλωμένης Ναζιστικής παιδείας.

Όπως απέδειξε στους οπαδούς του *Führer*, η αποτυχημένη επίθεση εναντίον των καταστημάτων Εβραϊκής ιδιοκτησίας στις 1 Απριλίου 1933, ο γερμανικός λαός χρειαζόταν «διαπαιδαγώγηση» περί «φυλετικών» θεμάτων. Αυτή η διαπαιδαγώγηση ξεκίνησε από τα σχολεία. Το παιδαγωγικό σύστημα της χώρας ήταν από τα πρώτα μέσα που χρησιμοποίησε ο *Führer* για να περάσει τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις του στον Γερμανικό πληθυσμό όπου και να βρισκόταν, αφού μέχρι και στην Αυστραλία λειτουργούσαν παραρτήματα του *Γερμανικού Εργατικού Εθνο-Σοσιαλιστικού Κόμματος*. Έβαλαν στόχο οι Ναζί να διαμορφώσουν την εκπαίδευση των Γερμανοπαίδων – και των εκπαιδευτικών - στα μέτρα τους, ξεκινώντας από τη διδακταία ύλη.

Κορυφαίο παράδειγμα της Ναζιστικής παιδείας αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο *Μην εμπιστευτείτε καμία αλεπού στον τόπο της και κανέναν Εβραίο στον λόγο του*, γραμμένο το 1936 από την δεκαοκτάχρονη φοιτήτρια καλών τεχνών την Elvira Bauer. Τα σχολικά εγχειρίδια αυτά εκδόθηκαν από τον Julius Streicher, πρώην καθηγητή γυμνασίου-λυκείου και μετ'έπειτα αρχισυντάκτης της εφημερίδας του κόμματος, *Der Sturmer*. Εδώ παρουσιάζεται χαρακτηριστικό απόσπασμα από το κείμενο «Ο Πατέρας των Εβραίων είναι ο Διάβολος»:

Ο Εβραίος πάντα τον μισούσε!
Εδώ είναι ο Εβραίος, όπως βλέπετε,
ο μεγαλύτερος αλήτης στη χώρα μας,
Νομίζει τον εαυτό του ομορφότερο
αλλά είναι ο ασχημότερος!

Στόχος του ψυχολογικού αυτού πολέμου ήταν η προετοιμασία της νέας γενιάς Γερμανών να ακολουθήσουν τυφλά τις οδηγίες του *Führer*. Όπως αναρωτήθηκε ο ίδιος ο Adolf Hitler σε ομιλία του σε στρατηγούς και αξιωματικούς της *Wehrmacht* στην οικία του στο Obersalzberg στις 22 Αυγούστου 1939, «Ποιός μιλά σήμερα για την καταστροφή των Αρμενίων;» Ύστερα από μία εβδομάδα, ξεκίνησε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, με όλα τα γνωστά επακόλουθα (Lochner, 1942). Ο *Führer* πήρε ως πρωτότυπό του τους Νεότουρκους. Με την κατάλληλη προετοιμασία του πληθυσμού – και ειδικά των νέων – θα ολοκληρωνόταν ο στόχος του «εκκαθαρισμού» της Ευρώπης από «υπο-ανθρώπους».

Τα χρόνια του πολέμου, ο Lemkin βρισκόταν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ένα θέμα που ιδιαίτερα απασχόλησε τον Lemkin την εποχή εκείνη, θέμα που δεν αφορούσε τους Ισραηλίτες της Ευρώπης ήταν η βίαιη μαζική μεταφορά ανηλίκων από μία ομάδα σε μία άλλη και η βί-

αι η αλλαγή ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τη Ναζιστική ιδεολογία, τα ανήλικα τις κατεχόμενης Ευρώπης που «έμοιαζαν Αρμενιοί» έπρεπε να μεταφερθούν στο Τρίτο Ράιχ και να αφομοιωθούν, μεγαλώσουν σαν πιστοί Ναζί Γερμανοί. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν η απαγωγή άνω των 200.000 παιδιών από την κατεχόμενη ανατολική Ευρώπη, κυρίως Πολωνικής, Ουκρανικής, και Ρωσικής καταγωγής.

Ο Πολωνός νομικός Lemkin ενδιαφέρθηκε να εξακριβώσει από που προήλθε αυτή η ιδέα της βίαιης μεταφοράς ανηλίκων ως όπλο πολέμου. Στις προσωπικές του σημειώσεις του, ο Lemkin αναφέρεται στο παιδομάζωμα επί Τουρκοκρατίας ως «βιολογική» γενοκτονία, αφού πρόκειται για «φόρο αίματος».

Αυτά τα αγόρια έγιναν γενίτσαροι – απαγόρευση γάμου – 1,000,000 ήταν ο αριθμός των Χριστιανών γενιτσάρων – σκέψου την απώλεια για το Ελληνικό έθνος αν πάρουμε υπ’οψη την αύξηση του πληθυσμού στην περίπτωση που ήταν ελεύθεροι και μπορούσαν να παντρευτούν (Lemkin, Box 8 Folder 8, page 5).

Ο Lemkin γνώριζε για τις αρχές του παιδομαζώματος, την διαταγή του Σουλτάνου Μουράντ Β’ το 1362, «η οποία αφορούσε τη βίαιη μεταφορά παιδιών ύστερα από κάθε κατάκτηση, αποτελώντας το ένα-πέμπτο της ανταμοιβής η οποία έπρεπε να πληρωθεί στους κατακτητές» (Lemkin, Box 8 Folder 8, page 3). Στην περίπτωση του παιδομαζώματος επί Τουρκοκρατίας, τα ανήλικα ήταν θύματα βίαιης μεταφοράς και αλλαγής ταυτότητας. Η παιδεία επομένως έγινε μέσο καταστροφής των Ελληνικών και των άλλων γηγενών Χριστιανικών πληθυσμών υπό Τουρκικής κυριαρχίας. Η εκμάθηση της Οθωμανικής Τουρκικής γλώσσας και η υιοθέτηση του Ισλάμ ήταν εργαλεία για την υποταγή (και μακροπρόθεσμα, εξαφάνιση) των μη-Μουσουλμανικών πληθυσμών της αυτοκρατορίας. Με λίγα λόγια, πρόκειται για πολιτική γενοκτονίας.

Μία σύντομη σύγκριση με τις αντίστοιχες πολιτικές και παιδαγωγικές πρακτικές άλλων αυτοκρατοριών αλλά και εθνών-κρατών τονίζουν την μοναδικότητα της Οθωμανικής περίπτωσης. Οι Αυτοκρατορίες της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, αλλά και κράτη όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, και διάφορα κράτη της Αφρικής, χρησιμοποιούσαν τη μεταφορά παιδιών για σκλάβους ή ομήρους ως αποτέλεσμα νίκης σε κάποια πολεμική σύρραξη. Τον 19^ο αι., κράτη όπως οι αυτόνομες αποικίες της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας και του Καναδά έλαβαν μέτρα βίαιης αφομοίωσης των ιθαγενών των χωρών τους. Αυτές οι τακτικές συνεχίστηκαν όταν οι αποικίες αυτές έγιναν ανεξάρτητα ομόσπονδα κράτη, με γενοκτονικά αποτελέσματα. (Diamadis, 2012:318-324).

Το Οθωμανικό κράτος είναι το μόνο που εφαρμόζε την πολιτική της βίαιης μεταφοράς ανηλίκων σαν φορολογικό μέτρο το οποίο επηρέαζε μόνο ένα τμήμα του πληθυσμού. Για πέντε αιώνες, οι Χριστιανικοί πληθυσμοί της Οθωμανικής κυριαρχίας πλήρωναν τον «φόρο αίματος», όπως το περιγράφει ο Lemkin. Αν κι επίσημα απαγορεύτηκε το 1827, ανεπίσημα η τακτική τη μαζικής απαγωγής ανηλίκων μη-Μουσουλμανικών πληθυσμών συνεχίστηκε μέχρι τον 20^ο αιώνα.

Την εποχή της κυρίως Γενοκτονίας (1914-1924), γινόταν συστηματική προσπάθεια από τις Οθωμανικές αρχές συλλογής ορφανών Ελλήνων, Αρμενίων κι Ασσυρίων. Τα παιδιά αυτά, κλεισμένα σε ειδικά κέντρα στη Μέση Ανατολή, εφαρμόστηκε πρόγραμμα Τουρκοποίησης των ανηλίκων με γνωστότερες αυτές στην Aintoura (κοντά στην Βηρυτό) και Δαμασκό. Οι σχολές «τουρκοποίησης» βρέθηκαν αρχικά υπό την διεύθυνση του Cemal πασά, Διοικητής του Τρίτου Σώματος Στρατού κι ο τρίτος της Νεοτουρκικής τριαμβρίας. Ένας από τους επιζώντες της σχολής στην Aintoura ήταν ο Κάρνιγκ Πανιάν. Έφτασε εκεί το 1916, οπότε του δόθηκε η προσωρινή ονομασία «Αριθμός 551». Όπως είπε κι ο ίδιος:

Κάθε ηλιοβασίλεμα όταν έκαναν υποστολή της Τουρκικής σημαίας, ψέλναμε το «Ζήτω ο Στρατηγός Πασάς». Αυτό ήταν το πρώτο μέρος της τελετής. Τότε σειρά είχαν οι ποινές για τους κακοποιούς της ημέρας. Μας χτυπούσαν με τη φάλαγγα, και μια πρώτης τάξεως ποινή ήταν όταν μιλούσαμε στην Αρμενική γλώσσα (Fisk, 2010).

Οι μεγάλες απώλειες ανηλίκων από τις κακουχίες, την πείνα και την χολέρα, έφεραν αλλαγές το 1917. Την διοίκηση της Aintoura ανέλαβε η Halide Hanum (γνωστή κι ως Halide Edip Adivar), στέλεχος των ακραίων στοιχείων των Νεότουρων. Όπως έγραψε στα απομνημονεύματά της το 1926, ο Cemal πασάς της είχε δηλώσει ότι: «Αυτό ήταν Μουσουλμανικό

ορφανοτροφείο κι ότι μονάχα ορφανά Μουσουλμανάκια μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά» (Fisk, 2010).

Σύμφωνα με τα αρχεία της σχολής αρρένων, περίπου 1,200 ήταν οι οικότροφοι το 1916. Όταν, το 1918, η Αϊντούρα απελευθερώθηκε από τον Γαλλικό Στρατό (μεταξύ τους και το Αρμενικό Σώμα), καταμετρήθηκαν μόλις 669 επιζώντες: 456 Αρμένιοι, 184 Κούρδοι και 29 Ασσύριοι. Σχεδόν τα μισά ορφανά στην Αϊντούρα, δηλαδή, απεβίωσαν κατά την εκεί διαμονή τους από τις κακουχίες, τους λιμούς και το λοιμό. Η κράτηση τροφίμων είναι πάγια τακτική, αφού η πείνα αφήνει το θύμα ευάλωτο, και πιο υπάκουο (Richardson, 2004:159).

Παρόμοιες αφηγήσεις έχουμε κι από Ελληνόπουλα. Ο Βασίλης Αναστασιάδης γεννήθηκε στην περιοχή της Καισαρείας της Καππαδοκίας. Μεγάλωσε στο Ak Dagħ Maden του νοτίου Πόντου, απ' όπου εκτοπίστηκε η οικογένειά του το 1916. Με το πέρασμα του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, ο μικρός Βασίλης επανενώθηκε με την οικογένειά του. Το 1920, όμως ξαναδιώχτηκαν, αυτή την φορά από τις δυνάμεις του Μουστάφα Κεμάλ. Όπως αφηγείτο ο ίδιος, οι άντρες χωρίστηκαν από τις γυναίκες και από τα παιδιά. Τα ανήλικα στάλθηκαν στην Ποντοηρακλεία (Zonguldagh) στις ακτές του Ευξείνου Πόντου.

Δίπλα μας ήταν ένα στρατόπεδο Ελλήνων αιχμαλώτων, από τους οποίους όλοι απεβίωσαν σαν σκλάβοι πλην ενός. Ο μοναδικός επιζών ήταν ο Δημήτρης Παϊραχτάρογλου. Οι στρατιώτες μας έδιναν από τα λίγα φαγητά τους για να μην πεθάνουμε της πείνας. Όταν ειδοποιήθηκε ο Ερυθρός Σταυρός για μας και ήρθε να μας βρει, οι Τούρκοι μας έφεραν τα βράδια. Ένας Χριστιανός αιχμάλωτος, ο οποίος ήταν φρουρός μας, είπε στον Ερυθρό Σταυρό που είμασταν κρυμμένοι, με όρο να τον απελευθερώσουν και αυτόν. Έτσι σώθηκαν 150 παιδιά. Ήρθα στην Ελλάδα το 1924 (Diamadis, 2012:332-333).

Τα περιστατικά αυτά δείχνουν τον καταστροφικό ρόλο που μπορεί να έχει η παιδεία όταν το παιδαγωγικό σύστημα χειραγωγείται με σκοπό τη γενοκτονία. Διά μέσου της διαστρέβλωσης της επιστήμης, κέντρα εξουσίας δημιουργούν θεωρητικά πλαίσια για την εκτέλεση γενοκτονιών. Γενοκτόνοι όπως οι Νεότουρκοι και οι Ναζί παρουσίαζαν «επιστημονικά επιχειρήματα» για την «απειλή» που αποτελούσαν Χριστιανοί κι Ισραηλίτες, «επιχειρήματα» τα οποία «αποδεικνύουν την αναγκαιότητα του προγράμματός τους, την αναγκαιότητα αφανισμού ενός πληθυσμού «για το καλό» των κοινωνιών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- Akçam, Taner (2006) *A Shameful Act: The Armenian Genocide and the Question of Turkish Responsibility* Picador.
- Bauer, Elvira (1936) *Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud auf seinem Eid* (Nuremberg: Stürmer Verlag) <http://www.calvin.edu/academic/cas/gpa/fuchs.htm>
- Glover, Jonathan (2012) *Humanity: A Moral History of the Twentieth Century* Second Edition, Yale University Press.
- Gokalp, Ziya (1920) *The Principles of Turkism* Ankara.
- Hovannisian, Richard G. ed. (1986) *The Armenian Genocide in Perspective* New Brunswick, NJ, and London: Transaction Books.
- Lemkin, Raphael (1944) *Axis Rule in Europe* Washington DC, Carnegie Endowment for International Peace. <http://www.preventgenocide.org/lemkin/AxisRule1944-1.htm>
- Lochner, C.P. (1942) *What About Germany?* New York: Dodd Mead. *Modern History Sourcebook: Adolf Hitler: The Obersalzberg Speech* <http://www.fordham.edu/halsall/mod/hitler-obersalzberg.asp>
- Yıldırım, Nuran (2010) 'A view of the history of the Istanbul Faculty of Medicine' *A History of Healthcare in Istanbul* Istanbul University Project No. 55-10. Istanbul: Ajansfa. http://www.istanbul.edu.tr/itf/attachments/021_history.2.pdf

Αρθρα

- Dadrian, Vahakn 'The Historical and Legal Interconnections between the Armenian Genocide and the Jewish Holocaust' *The Yale Journal of International Law* 23, Summer, 1998, Volume 23, 505-559.
- Dekmejian, Hrair (1986) 'Determinants of Genocide: Armenians and Jews as Case Studies' in Richard G. Hovannisian, ed. *The Armenian Genocide in Perspective* New Brunswick, NJ, and London: Transaction Books, 85-96.
- Demirağ, Yelda (2006) 'Pan-Ideologies in the Ottoman Empire against the West: From Pan-Ottomanism to Pan-Turkism' *The Turkish Yearbook of International Relations*, XXXVI, 153-154. http://www.politics.ankara.edu.tr/yearbookdizin/dosyalar/MMTY/36/6_yelda_demirag.pdf
- Diamadis, Panayiotis (2012) 'Children and Genocide' *Genocide Perspectives IV: Essays on Holocaust and Genocide* Sydney: AIHGS and UTSePRESS, 332-333. http://epress.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/19824/GenocidePerspectivesIV_Tatz.pdf?sequence=1
- Gruner, Wolf (2012) 'Peregrinations into the Void?' German Jews and their Knowledge about the Armenian Genocide during the Third Reich' *Central European History* 45 (2012). Conference Group for Central European History of the American Historical Association.
- Hovannisian, Richard (1992) 'Introduction: History, Politics, Ethics' in Richard Hovannisian ed. *The Armenian Genocide: History, Politics, Ethics* New York: St. Martin's Press, xi-xii.
- Krikorian, Robert 'The Case for Genocide' (Book review) *Middle East Studies Association Bulletin*, Vol. 34, No. 2 (Winter 2000), Middle East Studies Association of North America (MESA), 203. <http://www.jstor.org/stable/23064132>
- Lemkin, Raphael 'Genocide' *American Scholar* Volume 15 No.2 (April 1946), pp.227-230. <http://www.preventgenocide.org/lemkin/americanscholar1946.htm>

Εφημερίδες

- 'The Salonika Congress; The Young Turks and their Programme' *The Times* 3 Οκτωβρίου 1911, 3.
- Robert Fisk 'Living Proof of the Armenian Genocide' *The Independent* Tuesday 9 March 2010, 27. <http://www.independent.co.uk/voices/commentators/fisk/robert-fisk-living-proof-of-the-armenian-genocide-1918367.html>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Genocide is the result of a long, complicated process in which education plays a critical role. This role is explored through examination of four particular case studies – the genocides of the Armenians, Assyrians and Hellenes (1914-1924) and the Jews of Europe (1933-45). The pedagogical and educative processes were distorted by the radical Young Turk and National Socialist movements to produce 'scientific' justifications demonstrating the 'threat' posed by the targeted groups to society as a whole. These pseudo-scientific explanations of pre-existing popular prejudice led German and Turkish societies to enforce 'biological solutions' to social 'problems'. Through formal and informal education, the dominant group – 'us' – was convinced to eliminate 'them' for the sake of society as a whole. Education therefore, was twisted from a creative to a destructive force.

Dr Panayiotis Diamadis

Lecturer, Genocide Studies, University of Technology, Sydney
c/- St Ignatius' College Riverview, Tambourine Bay Road, Lane Cove NSW 2066 Australia,
T: (612) 9882 8306, E: pxdiamadis@riverview.nsw.edu.au
W: <http://uts.academia.edu/PanayiotisDiamadis>, W: <http://au.linkedin.com/pub/dir/Panayiotis/Diamadis>

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΥΛΑΞΕΙΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΑ ΝΗΣΙΑ ΤΟΥ ΙΟΝΙΟΥ (1800-1864 ΠΕΡΙΠΟΥ)

ΜΑΙΡΗ ΠΛΕΣΣΑ

Φιλολόγος-Ιστορικός, Μ.Α. Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας
Υπ. Δρ. Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Η εισήγηση επικεντρώνεται σε μέτρα που έλαβαν οι βρετανικές και οι τοπικές αρχές κατά την περίοδο της «Βρετανικής Προστασίας» στα Ιόνια νησιά για την αντιμετώπιση των επιδημιών και κυρίως επιδημιών παιδικών ασθενειών (ιλαρά, ευλογιά). Η εισήγηση, με μελέτη περίπτωσης τις επιδημίες ιλαράς και ευλογιάς στα Κύθηρα του 19^{ου} αιώνα, διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η κρατική διοίκηση αντιμετώπιζε επιδημίες και ιδιαίτερα επιδημίες παιδικών νόσων και τα μέτρα που λάμβανε για τον περιορισμό της διάδοσής τους. Ερευνάται, επίσης, και ο βαθμός συμμετοχής του πληθυσμού στα μέτρα της κρατικής διοίκησης καθώς και η πορεία έξαρσης και ύφεσης των νοσημάτων αυτών τόσο στον παιδικό όσο και στον ενήλικο πληθυσμό.

Εισαγωγή

Θεωρείται σήμερα θέσφατο ότι η πρόληψη των ασθενειών θεωρείται το θεμέλιο της ιατρικής επιστήμης. Κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα οι επιδημίες αποτελούν ένα μείζον πρόβλημα δημόσιας υγείας. Η φτώχεια και η άθλια οικονομική κατάσταση πολλών κοινωνικών στρωμάτων αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στη διαβίωση κάτω από άθλιες συνθήκες υγιεινής. Η βιομηχανική επανάσταση και οι συνακόλουθες αλλαγές που επέφερε στην κοινωνία και την οικονομία, επέδρασε και στη δημιουργία της κοινωνικής ιατρικής, η οποία έδωσε έμφαση στην πρόληψη της ασθένειας¹⁰⁴. Εντούτοις έως τα τέλη του 19^{ου} αι. υπήρχε διαδεδομένη άγνοια των αιτιών των νοσημάτων και του μηχανισμού μετάδοσής τους, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί ο φόβος των επιδημιών. Αυτό απαιτούσε επαγρύπνηση των κατοίκων για την αποτροπή των επιδημιών προκειμένου να αποφεύγονται οι δυσάρεστες συνέπειες της υψηλής θνησιμότητας, της επακόλουθης στασιμότητας που προκαλούσε στην οικονομική και κοινωνική ζωή καθώς και των συνεπειών από τη δημογραφική κρίση.

Σ' αυτό πρέπει να προσθέσουμε ότι έως και τις αρχές του 20ου αιώνα η θνησιμότητα και ιδιαιτέρως η παιδική θνησιμότητα ήταν ιδιαίτερα υψηλή δεδομένου ότι δεν υπήρχαν τα κατάλληλα ιατρικά μέσα και οι μαζικοί εμβολιασμοί ήταν άγνωστοι εκείνη την περίοδο. Σ' αυτό το πλαίσιο η τήρηση των στοιχειωδών διατάξεων ανατίθετο στις αστυνομικές αρχές, οι οποίες λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων βρίσκονταν σε πλήρη αδυναμία να τις εφαρμόσουν¹⁰⁵. Η θνησιμότητα της παιδικής ηλικίας τη συγκεκριμένη περίοδο σ' όλο τον ελλαδικό χώρο ήταν υψηλή, όπως γράφουν και οι ιατροί συγγραφείς, πράγμα που επηρέαζε τη δημογραφική εξέλιξη της περιοχής. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι ο Αναστάσιος Γεωρ-

¹⁰⁴ Μ. Μάνδουλα-Κουσουήνη, «Οι παρεμβάσεις της έδρας της υγιεινής και επιδημιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στη νοσηρότητα και την παιδική θνησιμότητα της πόλης των Αθηνών το 19^ο αιώνα», www.ixek.gr/images/articles/koussouni.pdf, σσ. 94-101.

¹⁰⁵ Άννα Μανιδάκη, *Η περίθαλψη των έκθετων βρεφών στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο το 19^ο αιώνα*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών: Δημόσια Υγεία και Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας, Επιβλέπων Κ. Τρομπούκης, Ηράκλειο 2012. Δ. Καραμπερόπουλος, *Λοιμώδη νοσήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα, 2009, σ. 5.

γιάδης το 1810 σημειώνει, έχοντας γνώση και των ευρωπαϊκών δεδομένων της εποχής, ότι το είκοσι πέντε τοις εκατό των γεννηθέντων βρεφών απεβίωνε πριν συμπληρώσει το πρώτο έτος της ηλικίας με το ποσοστό να αυξάνεται στο 50% μέχρι της ηλικίας των δέκα ετών.

Η κατάσταση δε διαφέρει στα νησιά του Ιονίου. Μία στατιστική της Λευκάδας των ετών 1823-1824, αναφέρει ότι η θνησιμότητα στον πρώτο χρόνο της ζωής των παιδιών ανέρχονταν στο 22% και για τα πέντε πρώτα χρόνια στο 45%. Επίσης ο ιατρός Πέτρος Ηπής στο περιοδικό *Ερμής ο Λόγιος* το έτος 1816 παρατηρούσε ότι «*σχεδόν το ήμισυ των παιδιών αποθνήσκον εις την τρυφεράν ηλικίαν των*». Η κατάσταση δε δείχνει ότι βελτιώνεται προς τα τέλη του αιώνα. Το περιοδικό *Γαληνός*, τη δεκαετία 1870, δημοσίευε στατιστικές που αποδείκνυαν ότι το 28% των αποβιωσάντων δεν είχε υπερβεί το πρώτον έτος της ηλικίας και το 24% των ετών 1-10, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «*πλέον του ημίσεως εκ των θανόντων ήσαν πάιδες μέχρι 10 ετών*».

Στη θνησιμότητα αυτή της παιδικής ηλικίας σημαντικό ποσοστό είχαν τα λοιμώδη νοσήματα, που μνημονεύονται συνεχώς: ευλογιά, ιλαρά, οστρακιά, διφθερίτις και κοκίτης¹⁰⁶. Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτό ότι η υψηλή θνησιμότητα σε συνδυασμό με τη δεινή οικονομική κατάσταση κυρίως των αγροτικών πληθυσμών συνέβαλε στη δημιουργία αντίξοων συνθηκών διαβίωσης της ελληνικής οικογένειας καθ' όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, άμεσος αποδέκτης των οποίων ήταν το παιδί, το οποίο εν δυνάμει θα μπορούσε συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγή και να χαρακτηριστεί ως οικονομική μονάδα¹⁰⁷.

Πολιτικές προφύλαξης υγείας επί «Βρετανικής Προστασίας»

Η έναρξη της Βρετανικής Προστασίας στα Επτάνησα σήμαινε αλλαγή πλεύσης στο ζήτημα της αντιμετώπισης των επιδημιών. Η έλλειψη κωδικοποιημένης υγειονομικής νομοθεσίας και η συνακόλουθη χαλάρωση που προέκυψε από τις αλλεπάλληλες αλλαγές στην κυρίαρχη διοίκηση των Ιονίων Νήσων (1797-1815) οδήγησε τους Βρετανούς να θέσουν σε πρώτη γραμμή η κοινωνική αντίληψη και η υγειονομική προστασία και να κωδικοποιήσουν σχετικά διατάγματα. Θεσπίστηκαν, λοιπόν, νέοι νόμοι για να καλυφθούν τα κενά στην αντιμετώπιση των υγειονομικών ζητημάτων¹⁰⁸. Η αντιμετώπιση των επιδημιών αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα προς άμεση επίλυση για τις βρετανικές αρχές.

Οι θεσμοί υγειονομικής επιτήρησης επί Βρετανικής Προστασίας βασίστηκαν στη νομοθεσία και την οργάνωση των προηγούμενων κυριαρχιών – κυρίως της βενετικής – όμως ήταν περισσότερο οργανωμένες. Σ' αυτό συνέβαλλε το μακρό χρονικό διάστημα της Βρετανικής Προστασίας, που επέτρεψε τη δημιουργία δομών και την απρόσκοπτη λειτουργία των υγειονομικών θεσμών, όπως επίσης και την αυστηρή οργάνωση των υγειονομικών υπηρεσιών και της Εκτελεστικής Αστυνομίας (*Polizia Esecutiva*)¹⁰⁹. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν τη θέληση και τη δύναμη που αντλούσε από την εξουσία της η βρετανική διοίκηση. Ταυτόχρονα είναι και ενδεικτικά της ικανότητας των βρετανικών αρχών να λαμβάνουν αυστηρά μέτρα χωρίς να υπολογίζουν τυχόν αντιδράσεις και παράλληλα τη δυνατότητά τους να διατηρούν ένα αυστηρό σύστημα γραφειοκρατικής οργάνωσης του συστήματος υγειονομικής επιτήρησης. Αυτήν την οργάνωση πέτυχε στον ελλαδικό χώρο μόνο η Βρετανική Προστασία, η οποία αποτέλεσε και το πρότυπο στο οποίο στηρίχθηκε η υγειονομική οργάνωση του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους¹¹⁰.

¹⁰⁶ Δ. Καραμπερόπουλος, *ό.π.*, Μ. Μάνδηλα-Κουσούνι, *ό.π.*

¹⁰⁷ Δ. Σακκής, *Η θέση του παιδιού κατά το ΙΘ' αιώνα: Κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική θεώρηση*, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/sakis.htm>.

¹⁰⁸ Γ. Πεντόγαλος, *Εισαγωγή στην ιστορία της ιατρικής*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 447. *Εφημερίς του Ηνωμένου Κράτους των Ιονίων Νήσων*, 27 Αυγούστου 1838, Πράξεις της Κυβέρνησης, 21 Αυγούστου 1838, Υγειονομικός κανονισμός σ. 7-11.

¹⁰⁹ Ι. Λασκαράτος, *Πρόληψη της αρρώστιας και κοινωνική προστασία στα Επτάνησα επί Αγγλοκρατίας*, Αθήνα, 1985, σ. 295.

¹¹⁰ Κ.Π. Κωστής, *Στον καιρό της πανώλης. Εικόνες από τις κοινωνίες της ελληνικής χερσονήσου 14^{ος} – 19^{ος} αιώνας*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1995, σ. 273.

Η Βρετανική πολιτική προστασίας της υγείας βρέθηκε αντιμέτωπη κατά καιρούς αντιμετώπιση με επιδημικά ξεσπάσματα τεσσάρων ασθενειών, τα οποία προκαλούσαν πονοκέφαλο στις αρχές. Οι επιδημίες αυτές ήταν η πανώλη, η χολέρα, η ιλαρά και η ευλογιά. Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της Βρετανικής Προστασίας λαμβάνονταν αυστηρά μέτρα περιοχής των επιδημιών. Όταν μια επιδημία έπληττε τις απέναντι οθωμανοκρατούμενες περιοχές εντεινόνταν τα μέτρα υγιεινής και καθαριότητας των πόλεων και περιοριζόταν η επικοινωνία με τις πληγείσες περιοχές¹¹¹. Σε περίπτωση όπου η επιδημία εκδηλωνόταν σε κάποιο από τα Ιόνια Νησιά τότε, εκτός από τα προληπτικά μέτρα που λαμβάνονται για την αποφυγή της επέκτασης της νόσου στα άλλα νησιά, οι υγειονομικές αρχές ξεκινούσαν ανακρίσεις για να εντοπίσουν τον τρόπο που η επιδημία εισέβαλε στο νησί. Το υγειονομείο διόριζε επιτροπή για να λάβει οποιοδήποτε μέτρο κρινόταν αναγκαίο για την εξάλειψη της επιδημίας. Επικεφαλής αυτού του «ιατροσυνεδρίου», όπως ονομαζόταν, ήταν όχι γιατρός, αλλά ο διευθυντής της Εκτελεστικής Αστυνομίας¹¹².

Στις αρμοδιότητες της επιτροπής ήταν επίσης η έκδοση δελτίου πορείας της αρρώστιας στο οποίο αναφέρονταν τα νέα κρούσματα και οι θάνατοι. Γινόταν εξονυχιστική επιτήρηση της κατάστασης με έγγραφες αναφορές των υγειονομικών αρχών, λεπτομερής ενημέρωση του λαού με προκηρύξεις για την πορεία της επιδημίας και συστηματική παρακολούθηση των υπόπτων, των ασθενών και των θανάτων¹¹³. Η επιτροπή αυτή είχε την δυνατότητα επίσης να προτείνει την αύξηση των δημοσίων γιατρών, αν κρινόταν χρήσιμο από τις περιστάσεις. Οι πληγείσες περιοχές απομονώνονταν και λαμβάνονταν μέτρα με τη τοποθέτηση στρατιωτικών αποσπασμάτων που επόπτευαν τα σπίτια των ασθενών. Τα μοναστήρια και οι εκκλησίες μεταλλάσσονταν σε νοσοκομεία και στρατόπεδα για τους ύποπτους, τα αντικείμενα των υπόπτων απολυμαίνονταν και τα σπίτια των αρρώστων καίγονταν. Εντεινόνταν τα μέτρα υγιεινής και οι παραβάτες των υγειονομικών κανονισμών τιμωρούνταν με την εσχάτη των ποινών¹¹⁴.

Προφυλάξεις υγείας και παιδική ηλικία: Τα Κύθηρα ως μελέτη περίπτωσης.

Κατά τη διάρκεια της Βρετανικής Προστασίας η έρευνα στο Ιστορικό Αρχείο Κυθήρων και η μελέτη της βιβλιογραφίας απέδειξε ότι το νησί των Κυθήρων οι βρετανικές αρχές βρέθηκαν αντιμετώπιες κυρίως με επιδημίες ευλογιάς και ιλαράς τις οποίες προσπάθησαν να τις αντιμετωπίσουν με τα μέσα που διέθεταν.

Η ευλογιά είναι μια μεταδοτική και ορισμένες φορές θανατηφόρος ασθένεια, η οποία αποτελούσε μία από τις κύριες αιτίες παιδικής θνησιμότητας και ένα από τα πιο επικίνδυνα λοιμώδη νοσήματα. Επιδημίες της εν λόγω νόσου εμφανίζονταν σε ολόκληρο τον Παλαιό Κόσμο από την πρώιμη αρχαιότητα, ενώ σήμερα με ανακοίνωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Μάιος 1980) η αρρώστια επισήμως έχει εξαλειφθεί¹¹⁵. Η ευλογιά οφείλεται στον ιό variola και μεταδίδεται με την ανθρώπινη επαφή. Παρουσιάζει διάφορες μορφές. Η *μείζων* ευλογιά είναι η πιο συχνή και πιο σοβαρή μορφή και χαρακτηρίζεται από έντονο και εκτεταμένο εξάνθημα και ψηλό πυρετό. Υπάρχουν τέσσερις τύποι μείζονος ευλογιάς: η *κοινή* (ο πιο συχνός τύπος, περίπου το 90% των περιπτώσεων), η *τροποποιημένη* (η οποία ήταν η πιότερη και εμφανιζόταν σε άτομα που είχαν εμβολιασθεί στο παρελθόν), η *επίπεδη* ευλογιά και η *αιμορραγική* (και οι τελευταίες δύο μορφές ήταν σπάνιες και σχεδόν πάντοτε θανατη-

¹¹¹ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ.153.

¹¹² Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ. 155. ΙΑΚ, *Αρχεία Αγγλικής Διοίκησης*, Έγγραφα Εκτελεστικής Αστυνομίας 1830-1865. Από τη χειρόγραφη έκδοση Α.Οικονομοπούλου, Δ.Καραμπερόπουλος, Μ. Γιώτη, «Η αντιμετώπιση των λοιμωδών νοσημάτων στα Κύθηρα το 19^ο αιώνα», 32^ο *Πανελλήνιο Ιατρικό Συνέδριο*, Αθήνα, 9-16 Μαΐου 2006.

¹¹³ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ. 156. ΙΑΚ, *Αρχεία Αγγλικής Διοίκησης*, Public Secretary's Office 1815-1818, Circular (αταξινόμητο). Οι επιστολές που απευθύνονται προς τον Τοποτηρητή Κυθήρων αναφορικά με τις επιδημίες στο Κομητάτο της Κεφαλονιάς και τη Λευκίμμη της Κέρκυρας περιέχουν και έγγραφες ανακοινώσεις σχετικά με την πορεία των παραπάνω επιδημιών.

¹¹⁴ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ.155.

¹¹⁵ Ethne Barnes, *Diseases and Human Evolution*, University of New Mexico Press, Albuquerque, 2005, σ. 221.

φόρες). Η ελάχιστων μορφή ευλογιάς είναι λιγότερο συχνή και πολύ ηπιότερη, ενώ το ποσοστό θνησιμότητας είναι μικρότερο και κυμαίνεται από 1%-10%. Η εξάπλωσή της, όμως, ανά τους αιώνες ήταν εύκολη και η ασθένεια μπορούσε να διαδοθεί ακόμη και σε μικρές αραιοκατοικημένες αγροτικές ομάδες. Κατ' αρχήν για να μεταδοθεί η ευλογιά απαιτούνταν άμεση και παρατεταμένη επαφή με τα σωματικά υγρά ή με τα μολυσμένα αντικείμενα του ασθενούς που έπασχε από ευλογιά. Σπανιότερα, η ευλογιά μπορούσε να μεταδοθεί μέσω του αέρα σε κλειστούς χώρους¹¹⁶. Η μεγάλη μεταδοτικότητα της ευλογιάς οφειλόταν τόσο στο γεγονός ότι δεν υπήρχε θεραπεία για την ασθένεια κι επιπλέον τα συμπτώματά της συχνά ταυτίζονταν με σοβαρές μορφές ανεμοβλογιάς και ιλαράς. Συχνά, επίσης, γινόταν λανθασμένη διάγνωση, οπότε ήταν πολύ αργά να απομονωθεί ο άρρωστος από τους άλλους. Παρά το γεγονός ότι ο Thomas Sydenham διαχώρισε τα συμπτώματά της ευλογιάς από άλλες παρόμοιες παιδικές ασθένειες ήδη από τη δεκαετία του 1660, η σύγχυση εξακολουθούσε να υφίσταται και η ευλογιά έπληττε σχεδόν κάθε σπίτι στην Ευρώπη μέχρι τα τέλη του 18^{ου} αιώνα¹¹⁷.

Οι Βρετανοί αντιλήφθηκαν τις συνέπειες που είχαν οι επιδημίες της ευλογιάς στα νησιά του Ιονίου και έδειχναν ενδιαφέρον για την αντιμετώπισή τους κάθε φορά που κάποιο κρούσμα έκανε την εμφάνισή του. Η αντιμετώπιση της ευλογιάς γινόταν τη μέθοδο του δαμαλισμού. Ήδη από το τέλος του 18^{ου} αιώνα άρχισε να εισάγεται η καθολική εισαγωγή προφύλαξης της ευλογιάς με τη μέθοδο δαμαλισμού του Edward Jenner. Ο Jenner στηρίχθηκε πάνω στο πείραμα και την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των ατόμων που έπασχαν από δαμαλίτιδα. Ερευνήσε την περίπτωση όπου οι αγελαδοτρόφοι που μολύνονταν από δαμαλίτιδα εμφάνιζαν ανοσία στη νόσο. Αυτή η μέθοδος με την ονομασία εμβολιασμός διαδόθηκε ραγδαία και υπήρξε ευεργετική για την ανθρωπότητα. Μέσα σε λίγα χρόνια η μέθοδος χρησιμοποιούνταν παντού. Στην Αγγλία η χρησιμοποίησή του εμβολιασμού εξαπλώθηκε γρήγορα¹¹⁸.

Παρά την αυστηρότητα των κανονισμών, οι οποίοι καθόριζαν λεπτομερώς όλη τη διαδικασία, η διάδοση του δαμαλισμού, συνάντησε εμπόδια στην εφαρμογή της εξαιτίας των δεισιδαιμονιών τόσο του λαού όσο και των ιατρών. Ο κόσμος δεν είχε εξοικειωθεί με τη μέθοδο ή όσοι εμβολιάζονταν δεν πίστευαν τόσο στην αποτελεσματικότητά του, αλλά φοβούνταν τη σκληρή καραντίνα των οικογενειών τους σε περίπτωση επιδημίας¹¹⁹. Οι αρχές ωστόσο της Βρετανικής Προστασίας ήδη από την εγκατάστασή τους στο χώρο του Ιονίου το 1815 επέβαλλαν με μεθοδικότητα την εισαγωγή του δαμαλισμού, ενώ ασκούσαν αυστηρό έλεγχο για τυχόν διαρροές μη εμβολιασμένων παιδιών¹²⁰.

Αναφορά σε επιδημία ευλογιάς στα Κύθηρα μας δίνει έγγραφο που φυλάσσεται σήμερα στο Ιστορικό Αρχείο Κυθήρων προς τον διευθυντή της εκτελεστικής αστυνομίας με ημερομηνία 14 Νοεμβρίου του 1831 από τον Μανώλη Κορώνη, προεστό του χωριού Βαράδων. Στην έγγραφο αυτό αναφέρεται ότι ο τελευταίος πληροφορήθηκε πως δύο παιδιά στο σπίτι του Δημήτρη Λαζαρέτου εμφάνισαν συμπτώματα ευλογιάς και ο ίδιος κλήθηκε να κάνει νυχτερινή αυτοψία παρουσία του πενιγτάρχου και δύο δεκάρχων. Όταν διαπίστωσε ότι «είναι από την ευλογιά εμποδισμένοι», έδωσε εντολή να αποκλειστεί το σπίτι¹²¹. Η επιδημία φαίνεται ότι εξαπλώθηκε, καθώς στις 25 Νοεμβρίου ο τοποτηρητής Κυθήρων Longley έδωσε εντολή

¹¹⁶ Βλ. Ethne Barnes, *ό.π.*, σσ. 223-227. A.Castiglioni, *Ιστορία της ιατρικής, τόμος Α', Μινώταυρος, Αθήνα, 1961*, σ. 632. E.H. Ackerknecht, *Ιστορία της Ιατρικής*, Μαραθιάς, Αθήνα, 1998, σ. 169.

¹¹⁷ Ethne Barnes, *ό.π.*, σ. 230-231.

¹¹⁸ A.Castiglioni, *ό.π.*, σσ. 632-633. E.H. Ackerknecht, *ό.π.*, σ. 169-170. Γ. Πεντόγαλος, *Εισαγωγή στην ιστορία της ιατρικής, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1983*, σ. 248. Η ανακάλυψη του Jenner θεωρείται ένα εξαιρετικό παράδειγμα της αλλαγής επιστημονικού παραδείγματος στην ιατρική και η μέθοδός του αποτελεί πρόδρομο στις σύγχρονες θεωρίες της αναφυλαξίας και της πρόληψης των επιδημιών με τη χρήση εμβολίων.

¹¹⁹ Ν. Τόμπρος, Κ. Τσιάμης, Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου, «Δαμαλισμός και επιδημία ευλογιάς στην Κέρκυρα (1852): Ιατρικά περιστατικά με πολιτικές προεκτάσεις», *Πρακτικά Η' Διεθνούς Πανιωνίου Συνεδρίου, Κύθηρα 21-25 Μαΐου 2006*, Τόμος IIB (Θεσμοί – Λαογραφία), Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών, Κύθηρα 2009, σ. 493-494.

¹²⁰ Ν. Τόμπρος, Κ. Τσιάμης, Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου, *στο ίδιο*, σ. 488-508.

¹²¹ ΙΑΚ, *Αρχεία Αγγλικής Διοίκησης*, Έγγραφο Εκτελεστικής Αστυνομίας: 1830-1865 (αταξινόμητο). Από τη χειρόγραφη έκδοση Α.Οικονομοπούλου, Δ.Καραμπερόπουλος, Μ. Γιώτη, *ό.π.* Ν. Τόμπρος, Κ. Τσιάμης, Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου, *ό.π.*, σ. 493.

για τεθεί σε καραντίνα η περιοχή Μυλοποτάμου. Η καραντίνα κράτησε περίπου πέντε εβδομάδες και μια εβδομάδα αργότερα έδωσε εντολή να ελευθεροκοινωνήσουν και τα τρία σπίτια που εκδήλωσαν την ασθένεια. Σε άλλη επιστολή ο τοποτηρητής (21.1.1832) ανέφερε ότι έδωσε άδεια ελευθεροκοινωνίας και στους τελευταίους ασθενείς και πως η καραντίνα είχε επιτυχία, αφού δεν είχε παρουσιαστεί κανένα άλλο κρούσμα ευλογιάς. Κατά τη συνήθη πρακτική, όταν ξεσπούσε επιδημία ευλογιάς, όλοι οι ιατροί του νησιού βοηθούσαν στον εμβολιασμό για την ταχύτερη εκτέλεση του δαμαλισμού. Το περιστατικό αυτό στάθηκε αφορμή για να εφοδιαστεί το νησί με εμβόλια και να διενεργηθεί εμβολιασμός σε κάθε χωριό¹²².

Την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας ο δαμαλισμός εφαρμόζεται από εξουσιοδοτημένους με ειδική άδεια ιατρούς κι όχι πρακτικούς, πραγματοποιούνταν δωρεάν και με αυστηρό έλεγχο, ώστε να καταστεί εφικτός ο εμβολιασμός όλων των παιδιών, αλλά και όσων δεν είχαν αναπτύξει την ασθένεια. Το ιατροσυνέδριο σ' αυτήν την περίπτωση αναλάμβανε την επιμέλεια του δαμαλισμού. Οι γιατροί όφειλαν να βοηθήσουν την επιτροπή στην ταχύτερη εκτέλεση του δαμαλισμού στη πόλη ή στην ύπαιθρο¹²³. Κατά τη διεξαγωγή του εμβολιασμού των παιδιών, οι προεστοί ήταν υπεύθυνοι να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες στους γονείς μέσω ειδικών τακτών συναντήσεων που διοργάνωναν οι υγειονομικές υπηρεσίες του νησιού¹²⁴. Οι γονείς ήταν υποχρεωμένοι να φέρουν τα παιδιά στην μεγαλύτερη εκκλησία του χωριού την καθορισμένη μέρα για να τα κεντρώσουν οι τμηματικοί ιατροί. Υποχρεωμένη να εμβολιαστούν είχαν και όσοι από τους ενήλικες δεν είχαν νοσήσει από ευλογιά. Οκτώ μέρες μετά ο γιατρός επισκεπτόταν τα εμβολιασμένα παιδιά για να παρατηρήσει την επιτυχία του δαμαλισμού και να βεβαιώσει σύμφωνα με τους ενοριακούς καταλόγους ότι όλα τα παιδιά του χωριού είχαν εμβολιαστεί. Αν ο δαμαλισμός δεν πετύχαινε επαναλαμβανόταν μετά από έξι μήνες κι αν αποτύγχανε ξανά πραγματοποιούνταν έπειτα από χρονικό διάστημα έξι μηνών. Μόνο σε περίπτωση και τρίτης αποτυχίας μπορούσαν οι άνθρωποι να απαλλαγούν από την υποχρέωση του δαμαλισμού¹²⁵.

Η συγκεκριμένη μέθοδος υπήρξε πετυχημένη και συνέβαλε στον περιορισμό των κρουσμάτων της ευλογιάς στο νησί. Όπου ήταν επιβεβλημένος ο δαμαλισμός η ευλογιά άρχισε να εξαφανίζεται και οι επιδημίες έγιναν σπανιότερες. Χαρακτηριστικό του περιορισμού των κρουσμάτων ή τουλάχιστον της μειωμένης δράσης της νόσου λόγω του εμβολιασμού μαρτυρεί η αναφορά του ιατρού Παναγιώτη Γαβρίλη (1862), ο οποίος βεβαίωνε ότι:

«[...] ο Δημήτριος Μότης ποτέ Παναγιώτη, είναι ευλογιασμένος ή γουν έβγαλε την φυσικήν ευλογιάν από προαπερασμένους χρόνους [...]»¹²⁶.

Περισσότερες πληροφορίες διαθέτουμε από άμεσες λεπτομερείς καταγραφές περιστατικών λοιμωδών νοσημάτων και *ραπόρτα* προς τον Διευθυντή της Εκτελεστικής Αστυνομίας για επιδημία ιλαράς, η οποία ξέσπασε τον Μάιο – Ιούνιο του 1851. Η ασθένεια φαίνεται πως πήρε μεγαλύτερη έκταση, αφού έπληξε το κεντρικό και βόρειο μέρος του νησιού. Η πρώτη αναφορά γίνεται στις 6 Μαΐου στους Καρβουνάδες και στις 13 του ίδιου μήνα στα Τριφυλλιάνικα. Στις 17 Μαΐου καταγράφεται ένα περιστατικό παιδιού στα Λογοθετιάνικα, ενώ στις 25 Μαΐου ο προεστός του Ποταμού Βενετσιάνος Πανάρετος αναφέρει ότι «η έλερη» - όπως στο τοπικό ιδίωμα κατονομαζόταν η ιλαρά - χτύπησε τρία σπίτια¹²⁷.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι οι προεστοί συχνά βρίσκονταν σε δύσκολη θέση, καθώς ήταν επιφορτισμένοι να διαγνώσουν μια ασθένεια χωρίς να έχουν την απαιτούμενη γνώση. Χαρακτηριστική αυτής της αδυναμίας αποτελεί η παρακάτω αναφορά:

«Κύθηρα χωρίον Μυλοπόταμω

¹²² Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ. 121.

¹²³ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σσ. 104, 155.

¹²⁴ G.N. Leontsinis, *The Island of Kythera: A Social History, 1700-1863*, (Ph. D. Thesis, University of East Anglia, 1981), *National and Caprodistrian University of Athens, Faculty of Arts, S. Saripolos' Library, Athens*, 1987, σ. 277-278.

¹²⁵ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ. 106-107. Ν. Τόμπρος, Κ. Τσιάμης, Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου, *ό.π.*, σ. 492.

¹²⁶ ΙΑΚ, *Αρχεία Αγγλικής Διοίκησης*, Έγγραφα Εκτελεστικής Αστυνομίας: 1830-1864. Από τη χειρόγραφη έκδοση Α.Οικονομοπούλου, Δ.Καραμπερόπουλος, Μ. Γιώτη, *ό.π.*

¹²⁷ ΙΑΚ, *στο ίδιο*.

Τας 13 Μαΐου 1851

Ευγενή Κύριε Διευθυντή της εκτελεστικής αστυνομίας

Σας κάμνω γνωστόν ότι ένα παιδί του Ιωάννη Ζερβού ποτέ Δημητρίου Μαρούσι, οι κοινότης κοινολογεί ότι έχει έλερι, πλην εγώ δεν γνωρίζω ή έλερι είναι ή άλλη αρρώστια, επειδή δεν είμαι ιατρός, οι κοινότης όμως λέγει, ότι είναι έλερι.

Μένω με όλον το βαθύτατον σέβας
Ο Παναγιώτης Καρύδης του Νικολάου
Προσωρινός Προεστός»¹²⁸.

Στη Χώρα η γνωμάτευση μπορούσε να δοθεί από το γιατρό παρουσία του προεστού. Όμως, στα χωριά των Κυθήρων, ελλείψει ιατρικού προσωπικού, τη διάγνωση αναλάμβαναν οι προεστοί παρουσία δύο μαρτύρων έπειτα από εξονυχιστική έρευνα του ασθενούς. Παράλληλα, οι προεστοί μαζί με τον εφημέριο και δύο μάρτυρες εξέδιδαν πιστοποιητικά ασθενείας σε άτομα που δεν μπορούσαν να εργαστούν σε δημόσια έργα, κατόπιν αυτοψίας. Στο νησί των Κυθήρων υπήρχε επί Βρετανικής Προστασίας μόνο ένας δημόσιος γιατρός, ενώ οι υπόλοιποι – οι αναγνωρισμένοι γιατροί που αναφέρονταν σε καταστάσεις του Βρετανού Γενικού Διευθυντή του Οφφικίου της Υγείας H.W. Lawrence το 1845 – ζητούσαν υπέρογκες αμοιβές συμπεριλαμβανομένης και της πληρωμής του αλόγου που θα τους μετέφερε στο χωριό. Η ουσιαστική έλλειψη γιατρών οδηγούσε στην αναζήτηση πρακτικών γιατρών με επώδυνες συχνά συνέπειες για τους κατοίκους. Οι προεστοί συνέτασσαν και τα πιστοποιητικά θανάτου σε συνεργασία με τον εφημέριο κάθε χωριού¹²⁹.

Τελευταία αναφορά για την επιδημία της ιλαράς δίνεται από τον προεστό του Καραβά, στις 28 Ιουνίου 1851, ο οποίος αναφέρει ένα μόνο περιστατικό στο σπίτι του Παναγιώτη Κορωναίου του Νικολάου¹³⁰. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για την αντιμετώπιση της ασθένειας, αλλά η γενική πρακτική της απομόνωσης των αρρώστων μπορούσε να σπάσει τον κύκλο της νόσου και να διακόψει το ενδεχόμενο περαιτέρω μόλυνσης νέων ατόμων¹³¹.

Συμπεράσματα

Στο άκουσμα και μόνο της ύπαρξης κρουσμάτων παρατηρούμε ότι οι Αρχές της Βρετανικής Προστασίας λάμβαναν μέτρα για την αποφυγή της εξάπλωσης της νόσου στην περιοχή. Τα μέτρα ήταν αρχικά προληπτικά, οπότε οι τοπικές αρχές δημοσιοποιούσαν τα κρούσματα της επιδημίας και στη δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων νοσούντων με σκοπό τον καθησυχασμό των κατοίκων και τη άμεση διακοπή της παραφιλολογίας για την έκταση της επιδημίας. Σε περίπτωση όμως που η νόσος εξαπλωνόταν ακολουθούσαν κατασταλτικά μέτρα περιορισμού της νόσου μέσω της καραντίνας, την απαγόρευση ελευθεροκοινωνίας στα σπίτια που είχαν πληγεί, η πληροφόρηση του πληθυσμού από τους προεστούς για τη νόσου. Τα μέτρα υγειονομικού χαρακτήρα περιλάμβαναν την αποστολή ιατρών και των εμβολιασμό των κατοίκων. Η δημοσιοποίηση αποσκοπούσε στην ενημέρωση των κατοίκων αλλά και στο να τους καθιστά προσεκτικούς σε κάθε στάδιο της νόσου, προκειμένου να προφυλάσσονται οι ίδιοι και οι οικογένειές τους. Με αυτόν τον τρόπο οι κάτοικοι μπορούσαν να γνωρίζουν τα χωριά που πλήττονταν από την επιδημία, την πορεία των επιδημιών, την απαλλαγή από φόβους και τη δυνατότητα να προσφύγουν σε μέρη όπου η επιδημία δεν είχε εμφανιστεί ή είχε εξαλειφθεί¹³².

Η διαχείριση των υγειονομικών υποθέσεων από τον Βρετανό διοικητή του νησιού, ο οποίος έθετε, κατά την κείμενη νομοθεσία υπό την επίβλεψη του Διευθυντή της Εκτελεστικής Αστυνομίας είχε σκοπό να επιδείξει ότι από την διατήρηση της δημόσιας υγείας των ντόπιων συμφέρον είχαν και οι Βρετανοί. Τα γραφειοκρατικού χαρακτήρα μέτρα που έλαβε η Βρετανική προστασία μπορεί να μας φαίνονται σήμερα υπερβολικά, αλλά πρέπει να λάβουμε υπό-

¹²⁸ ΙΑΚ, στο ίδιο.

¹²⁹ Ι. Λασκαράτος, ό.π., σσ. 67-79. G.N. Leontsinis, ό.π., σσ. 277-278.

¹³⁰ ΙΑΚ, *Αρχαία Αγγλικής Διοίκησης*, Έγγραφα Εκτελεστικής Αστυνομίας 1830-1864. Από τη χειρόγραφη έκδοση Α.Οικονομοπούλου, Δ.Καραμπερόπουλος, Μ. Γιώτη, ό.π.

¹³¹ Ethne Barnes, ό.π., σ. 193.

¹³² Ν. Τόμπρος, Κ. Τσιάμης, Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου, ό.π., σ. 495.

ψη ότι οι επιδημίες αποδεκάτιζαν τους πληθυσμούς, παρέλυναν την οικονομική και κοινωνική ζωή του τόπου, επέφεραν στη συνέχεια σιτοδείες ως αποτέλεσμα τόσο της παραμέλησης της γεωργίας όσο και της πρακτικής να θανατώνονται τα οικόσιτα ζώα ως ύποπτα για την επιδημία. Η προσφυγή, εξάλλου, στο γιατρό – πρακτικό ή αναγνωρισμένο – ελάχιστα μπορούσε να προσφέρει πέρα από μια υποτυπώδη διάγνωση στα πρώτα στάδια της ασθένειας και μια προσωρινή ανακούφιση από τον πόνο. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μπορούμε να κατανοήσουμε την εμμονή των διοικητικών αρχών σε αυστηρή εφαρμογή της καραντίνας, πάγια πρακτική η οποία εφαρμόστηκε στα Ιόνια Νησιά.

Από την άλλη πλευρά μπορούμε να διαπιστώσουμε τη βελτίωση της υγειονομικής κατάστασης στο νησί των Κυθήρων. Η προστασία του νησιού από τα λοιμώδη νοσήματα δεν ήταν μόνο αποτέλεσμα της πολιτικής της κεντρικής εξουσίας να επιβάλλει αυστηρά μέτρα, αλλά απαιτούσε και τη συναίνεση των κατοίκων. Παρατηρούμε ότι αποφασιστικό ρόλο σ' αυτό συντέλεσε η στήριξη της πολιτικής δημόσιας υγείας από το σύστημα της τοπικής αυτοδιοίκησης, η οποία σε συνδυασμό με άλλα μέτρα που εφάρμοσαν οι βρετανικές αρχές (δαμαλισμός) αποδεικνύουν ότι τα μέτρα που ελήφθησαν προστάτευσαν τελικά την υγεία του πληθυσμού. Αυτό αποδεικνύεται έμπρακτα και από το γεγονός ότι – σε αντίθεση με τα υπόλοιπα Ιόνια Νησιά – ενέσκηψαν κυρίως επιδημίες ευλογιάς και ιλαράς κι όχι άλλων σοβαρότερων λοιμωδών νοσημάτων. Η ύπαρξη, λοιπόν, οργανωμένης υγειονομικής περίθαλψης από την κεντρική διοίκηση και η συνεργασία των τοπικών φορέων συνέβαλε στη μείωση των κρουσμάτων από επιδημίες λοιμωδών νοσημάτων παρόλο που το νησί αποτελούσε εμπορικό σταθμό και η έλλειψη γιατρών δημιουργούσε πρακτικά προβλήματα.

Στη βελτίωση της υγειονομικής κατάστασης συνέβαλλε και η αλλαγή των κοινωνικών δομών στο νησί των Κυθήρων με τη δημογραφική άνοδο και την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα που συνεπέφεραν. Η κατάλυση του αριστοκρατοβενετικού καθεστώτος που ίσχυε στο νησί την προηγούμενη περίοδο και η επίδραση των ιδεών της Γαλλικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού μετέβαλλαν την καθημερινή ζωή των κατοίκων των Κυθήρων, ανύψωσαν το οικονομικό τους επίπεδο, τις συνθήκες διαβίωσης και την ποιότητα ζωής¹³³. Όλα αυτά μαζί με τις τεχνικές προόδους που εισήγαγαν οι Άγγλοι προστάτευσαν και βελτίωσαν την υγεία των Κυθηρίων¹³⁴. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι προφυλάξεις παιδικών ασθενειών και προστασίας της παιδικής ηλικίας έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των υγειονομικών στρατηγικών της Κυβέρνησης των Ιονίων Νήσων.

“Childhood and health precautions on the Ionian islands (circa 1800 -1864)”

SUMMARY

The lecture focuses on the measurements taken by the british and the local authorities during the period of the “British Protectorate” on the Ionian islands so as epidemics and child epidemics (measles, smallpox) could be faced. The lecture investigates the ways, government administration used to restrict epidemics, child epidemics in particular and the measurements taken to limit their spreading by means of a case study revolving around measles and smallpox on Kythera in the 19th century. Additionally, the level of the population participation in these measurements of the government administration as well as the progressing of the sprawling and the subsidence of those diseases in the child and the adult population is also looked into.

¹³³ Γ.Ν. Λεοντσίνης, «Κοινωνική και πολιτική αλλαγή στα Επτάνησα», *Ζητήματα επανησιακής κοινωνικής ιστορίας*, Αφοί Τολίδη, Αθήνα, 2003, σσ. 290-195. Γ.Ν. Leontsinis, *ό.π.*, σσ. 354-365.

¹³⁴ Ι. Λασκαράτος, *ό.π.*, σ. 296.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
«Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία»

Συντονιστής: Μιχαήλ Γ. Μερakλής,
Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας

Μετέχουν:

- **Μιχαήλ Γ. Μερakλής**, Ομότ. Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
Εισήγηση με τίτλο: «**Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας**»
- **Μανόλης Σέρρης**, Επίκ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Εισήγηση με τίτλο: «**Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας (sub specie laographica) στα “αθηναιογραφήματα” του Μιχαήλ Μητσάκη της περιόδου 1880-1896**»
- **Κωνσταντίνος Κονταξής**, Επίκ. Καθηγητής Λαογραφίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Εισήγηση με τίτλο: «**Λαϊκή παράδοση και παιδί: Νανουρίσματα και ταχταρίσματα**»
- **Μαρία Γκασούκα**, Επίκ. Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Εισήγηση με τίτλο: «**Όψεις βίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των κοριτσιών των παραδοσιακών κοινοτήτων**»
- **Ρέα Κακάμπουρα**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
Εισήγηση με τίτλο: «**Αφηγήσεις πρακτικών πειθάρχησης των παιδιών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου**»

Η ΕΞΑΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Μ.Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α., Καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας

Όλοι γνωρίζουμε πλέον, ότι τα μεγαλύτερα και σοβαρότερα προβλήματα, που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα, είναι τα οικολογικά. Αναφέρομαι στο μέγα πρόβλημα του νερού, με την προϊούσα εξάντληση των υδάτινων πόρων, στο φαινόμενο του θερμοκηπίου και στην τρύπα του όζοντος και άλλα συναφή.

Βέβαια ποτέ δεν έλειψαν και τα αμεσότερα κοινωνικά προβλήματα. Για ένα από αυτά θα μιλήσω σήμερα. Οι παιδαγωγοί, οι κοινωνιολόγοι και άλλοι συναφείς επιστήμονες σ' όλο τον κόσμο, το έχουν ονομάσει: εξαφάνιση ή και διάλυση της παιδικής ηλικίας (Postman, 1982)¹³⁵. Ένας σύγχρονος Γερμανός λαογράφος παρατηρεί πως η έκφραση αυτή σύντομα έγινε «διεθνές σλόγκαν» και βρέθηκε «στα χέρια και στο στόμα όλων εκείνων που μιλούν για τα παιδιά». Είναι ίσως γνωστή μια χριστουγεννιάτικη κινηματογραφική ταινία (του Tom Ropelewski) με τους John Travolta και Kersti Alei, στην οποία παίζουν και δυο μικρά παιδιά, ένα αγοράκι και ένα κοριτσάκι (παιδιά τους). Το αγοράκι ζητεί να μάθει από τους γονείς του, αν υπάρχει πράγματι ο Άι – Βασίλης. Του λένε διάφορα, μα δεν το πείθουν. Τέλος η μητέρα του παρατηρεί, πως υπάρχουν και κάποια πράγματα «μαγικά», για τα οποία δεν είναι εύκολο να δίνονται λογικές εξηγήσεις. Το αγοράκι, λοιπόν, δίνει τέλος στη συζήτηση με τους γονείς του παρατηρώντας πως αυτά, που είπε η μητέρα του, «είναι για τα μωρά».

Πολύ νωρίς, το Φεβρουάριο του 1991, σε μια τηλεοπτική εκπομπή, όπου το προς συζήτηση θέμα ήταν το παραμύθι στην τεχνολογική εποχή μας, είχα παρατηρήσει ότι η σχέση του παιδιού με το παραμύθι γίνεται ολοένα πιο χαλαρή ή και αδιάφορη. Αυτό δεν οφείλεται στο ότι το παραμύθι, γενικά, έχει ξεπεραστεί. Π.χ. φιλόσοφοι, όπως ο Ernst Bloch, ασχολούνται σοβαρά με αυτό. Και γενικά πολλοί άνθρωποι, διανοούμενοι και άλλοι, θεωρούν το παραδοσιακό παραμύθι ως ένα υψηλής αξίας και σημασίας μνημείο λαϊκής λογοτεχνίας και φιλοσοφίας. Όσον αφορά όμως ειδικότερα τη σχέση του παιδιού με το παραμύθι, η παρατηρούμενη χαλάρωση και αδιαφορία οφείλεται σε μια πρόωμη πλέον ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας των παιδιών γενικά, στις αναπτυγμένες χώρες. Και στη χώρα μας, όσο αυτή θα αναπτύσσεται (τεχνολογικά εννοώ) περισσότερο, τόσο περισσότερο και πρωιμότερα θα αναπτύσσεται νοητικά και το παιδί. Κατά κανόνα οι γονείς χαίρονται γι' αυτό. Δεν σκέπτονται, ότι αυτή η ανάπτυξη συνεπάγεται, αντίστοιχα, πρόωρη εγκατάλειψη της παιδικής ηλικίας, της παιδικότητας. Χαρακτήριζα μάλιστα το φαινόμενο αυτό ως έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης, συν τω χρόνω, ενός άλλου, διαφορετικού από τον παραδεδομένο, πολιτισμού.

Υποστηρίζεται, ότι η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην επίδραση των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Postman, 1982: 95) (Bausinger, 1987: 20) «Τα ηλεκτρονικά μέσα είναι αδύνατα να φυλάξουν οποιαδήποτε μυστικά. Αλλά χωρίς μυστικά δεν μπορεί να υπάρξει αυτό που λέμε παιδικότητα».

Νομίζω ότι η παρατήρηση αυτή ανοίγει μια προοπτική διάλυσης των ηλικιακών κατηγοριών. Γινόμαστε όλοι ίδιοι και όμοιοι, αφού με τη συσκευή του διαδικτύου ή της τηλεόρασης μπροστά στον καθένα, μπορούμε, δυνάμει, νήπια, παιδιά, έφηβοι, ώριμοι, γέροντες κ.λπ. να

¹³⁵ Βλ. και Μερακλής, Μιχαήλ (1999). *Το Λαϊκό Παραμύθι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 202.

αντλούμε κατά βούληση ό, τι θέλουμε. Τα σήματα και άλλοι τρόποι να μην έχουν πρόσβαση ή «ανήλικοι» χρήστες σε μη επιτρεπτές ζώνες και εκπομπές είναι μια έκφραση, αν όχι υποκρισίας, τουλάχιστον αμηχανίας μας.

Σε μιαν αθηναϊκή εφημερίδα (City Press, 16. Οκτ. 2008) δημοσιεύτηκαν αποτελέσματα έρευνας του Παρατηρητηρίου για την Κοινωνία της Πληροφορίας που αφορούσε την Αττική (τέτοιες έρευνες δημοσιεύονται σχεδόν καθημερινά). Ο τίτλος της είδησης ήταν: «Καθημερινότητα για παιδιά 10-15 και κινητό, ηλεκτρονικός υπολογιστής, Internet. Παίζουν στα δάκτυλα τις νέες τεχνολογίες». Το 74% των παιδιών της πιο πάνω ηλικιακής ομάδας χρησιμοποιούσε (το 2008) κινητό τηλέφωνο. Η μέση διάρκεια χρήσης του Η/Υ και του Internet μεταξύ των παιδιών που τα χρησιμοποιούσαν καθημερινά ήταν περίπου 3 ώρες, ενώ στο σπίτι ειδικότερα πρόβαλλε ως κύριος χώρος χρήσης ο Η/Υ σε ποσοστό 90% και το διαδίκτυο σε ποσοστό 77%». «Οι κύριοι λόγοι χρήσης, έκλεινε το ρεπορτάζ, είναι το παιχνίδι και το «κατέβασμα» παιχνιδιών, αν και μεγάλος αριθμός παιδιών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για να αναζητήσει πληροφορίες για τα μαθήματα του κι γενικά ανταλλάσσει e Mail». Η παραπάνω ηλικιακή ομάδα, 12-15 ετών, αφορά μαθητές του γυμνασίου. Όμως όλοι γνωρίζουμε, ότι επιδέξιοι χρήστες των ηλεκτρονικών μέσων είναι και παιδιά πολύ κατώτερης ηλικίας.

Οι γονείς έχουν εκ των πραγμάτων πλέον αποδεχθεί ως παγιωμένη συνήθεια να εφοδιάζουν τα παιδιά με τα εν λόγω μέσα, καταρχήν ως απαραίτητα για τις σχολικές εργασίες τους και για την εν γένει πρόοδό τους.

Δεν είμαι κριτικός απέναντι σ' αυτή τη στάση των γονέων (το μόνο που, ομολογώ, με παραξενεύει είναι ότι καμαρώνουν ανεπιφύλαχτα τα παιδιά τους γι' αυτή τη μονοδιάστατη πρόωγη νοητική πρόοδο τους). Πιστεύω ότι, και να ήθελαν, δεν θα μπορούσαν να αναχαιτίσουν την καταγιγιστική ροπή προς τα ηλεκτρονικά μέσα. Αποτελούν άλλωστε απαραίτητο γνώρισμα του σύγχρονου πολιτισμού.

Εξάλλου τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν αποκτήσει και μιαν άλλη χρήση, η οποία, ενώ είναι δευτερογενής, έχει υπερκεράσει και την πρωτογενή, που είναι η χρησιμότητα. Προσφέρουν τώρα, πρώτιστα, σ' ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό του παιδικού και νεανικού πληθυσμού τη διασκέδαση, την απόλαυση.

Το να αποτρέπουν πάντως οι γονείς τα παιδιά από κάτι που θεωρείται ακατάλληλο ή γενικότερα μη ορθό, σχεδόν πλήρως αποκλείεται: Όπως έγραφε Γερμανός παιδαγωγός στην αρχή του 1980, «το σλόγκαν για την αντιαυταρχική αγωγή έχει ήδη επικρατήσει: σημαίνει πως οι μικροί μπορούν να λένε στους μεγάλους ειλικρινά και ελεύθερα τη γνώμη τους και ακόμα να μη διστάζουν να μιλήσουν προσβλητικά, αν οι μεγάλοι τους ζητούν να παραιτηθούν από κάποια επιθυμία ή καταναλωτική απαίτηση. Από την εποχή αυτή η ειλικρίνεια κυριαρχούσε ήδη στην οικογενειακή ζωή της τότε Δυτικής Ομοσπονδιακής Γερμανίας. Κάθε πατέρας, που επιστρέφει το βράδυ κουρασμένος στο σπίτι, ξέρει πως τον περιμένει κάποιο κατσάδιασμα από τον εντεκάχρονο γιο του...» (Bausinger, 1987:11).

Ωρίμαζαν τα παιδιά και στο παρελθόν. Αλλά αυτό γινόταν μέσα σε βαλμένους από τη φύση νόμους: σταδιακά. Και μπορούμε να πούμε, ότι η διαφορά ανάμεσα στη σταδιακή εκείνη ωριμότητα και στην τρόπο τινά επειγόμενη σήμερα έγκειται στο γεγονός, ότι τα παιδιά ζούσαν τότε, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον στέρησης. Αντίθετα με το τωρινό περιβάλλον της αφθονίας (για τις αλλοτριώσεις που αυτή η αφθονία απαιτεί, για να αποκτηθεί, δεν χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερος λόγος)¹³⁶.

Τα παιδιά των παλαιότερων καιρών δεν μεγάλωναν ιδανικά. Κάθε άλλο. Όμως μέσα από το σκληρόν αγώνα της επιβίωσης έβγαιναν, όχι σπάνια, και δυνατοί χαρακτήρες, που γνώριζαν απ' την καλή και την ανάποδη τη ζωή. Το σύγχρονο παιδί, για να μπορέσει να διαμορφώσει ένα δυνατό χαρακτήρα, πρέπει να αντιπαλέσει με τον πειρασμό μιας παραπλανητικής dolce vita.

¹³⁶ Βλ. σχετικά τις εργασίες Ρηγάτος, Γεράσιμος (1987). *Αρρώστιες και θάνατος παιδιών στη νεοελληνική λογοτεχνία (1821-1922)*, Αθήνα: Δωδώνη, και Ρηγάτος, Γεράσιμος (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922-1988)*, Αθήνα: Δωδώνη.

Αλλά, επιτέλους, σε τι συνίσταται αυτή η εξαφάνιση της παιδικότητας, που για πολλούς αξιολογείται ως πρόοδος;

Κάποτε ο Κωστής Παλαμάς μίλησε για «το παιδιάτικο βάθος που πάντα στέκει μέσα μας».

Είναι αλήθεια, ότι οι ποιητές, παλαιότερων, και αυτοί, συνήθως χρόνων, συσχέτιζαν κατά κάποιον τρόπο τον εαυτό τους με το παιδί. Ένας από τους κύριους ίσως λόγους είναι, ότι το παιδί, ο άνθρωπος στα πρώτα χρόνια της ζωής του, ζει τη γύρω του πραγματικότητα σε μεγάλο βαθμό αποκλείοντας, ασυνειδήτως, λογικές σχέσεις και προτεραιότητες. Φαντάζεται αλλιώς τον κόσμο.

Και ο ποιητής, από τη δική του μεριά, δημιουργεί το έργο του με μεταφορές και εικόνες, οι οποίες αποδίδουν ανάλογα την πραγματικότητα, υπερβαίνοντας πολλές φορές την τυπική λογική. Εξακολουθούν να αισθάνονται σαν παιδιά. Όσον αφορά τους ενήλικες γενικά, ολόκληροι περισσότεροι αποβάλλουν το «παιδιάτικο βάθος» που έλεγε ο Παλαμάς. Γίνονται κατεξοχήν άνθρωποι του παρόντος, ξεχνούν οποιαδήποτε ποιητικότητα, τον παράδεισο της παιδικής ηλικίας. Δεν είναι πάρα πολλά χρόνια που ένας από τους γνωστούς τότε πολιτικούς είχε χαρακτηρίσει τους ποιητές –λαπάδες. Από το οιονεί συμβολικό εκείνο σημείο και πέρα ήταν εύλογο να καμαρώνουν οι γονείς για την εντυπωσιακή νοητική ανάπτυξη των παιδιών τους με την τέλεια κατοχή των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και πληροφοριών. Τα μέσα αυτά τα έχει παραγάγει βέβαια η επιστημονική σκέψη, ο ορθολογισμός.

Ο ορθολογισμός όμως είναι κατεξοχήν επεκτατικός, κτητικός. Θέλει να ιδιοποιηθεί, να εξορθολογίσει τα πάντα. Αλλά αυτό είναι αντίθετο στη φύση. Κατά βάθος **μονά** στοιχεία δεν υπάρχουν στη φύση. Από την αρχή κιόλας του κόσμου ο Κάιν και ο Άβελ, πρόσωπα συμβολικά κατά βάθος, αυτή την αλήθεια μαρτυρούν. Ο Κάιν και ο Άβελ είναι έν δια δυοίν. Όλες οι θρησκείες σε κάποιο δυισμό βασίστηκαν. Η φύση θέλει ο κάθε άνθρωπος (κατεξοχήν αυτός) να είναι εσωτερικά διπλός, μάλιστα διπλός πολλαπλά, σε πολλά επίπεδα μεταξύ άλλων: ορθολογικός και ανορθόλογος.

Το παιδί είναι μια εμβληματική, αλλά και συμβολική μορφή της φύσης, που εικονίζει την δυσνόητη ύπαρξη του ανθρώπου (ίσως γι' αυτό αγάπησαν ξεχωριστά το παιδί θεϊκές μορφές, όπως ο Χριστός, φιλόσοφοι, όπως ο Ηράκλειτος, ποιητές). Έχει μεγάλο νόημα, που το αγοράκι θέλει να κοιμάται μαζί με τα αγαπημένα του ζώα – παιχνίδια, το κοριτσάκι μαζί με τις αγαπημένες του κούκλες. Τα παιδιά ζουν μαγικά, **και** μαγικά! Κι έχει, νομίζω, ιδιαίτερη σημασία, ότι πολλοί ενήλικες, με πολλά χρόνια, νοσταλγούν την παιδική τους ηλικία.

Η ίδια η φύση θέλησε, ενηλικιώνόμενος ο άνθρωπος, να αναπτύσσει πλέον τις νοητικές του δυνάμεις, αλλά και να φυλάσσει μέσα του στοιχεία από το μαγικό – μυθικό κόσμο του παιδιού, από τον οποίο αποστάζεται και μεταγγίζεται στο νου και στην σκέψη του ηλικιωμένου η μαγεία, ως αντίδοτο της ρεαλιστικής πραγματικότητας.

Ξαναθυμίζω την παρατήρηση του Παλαμά για «το παιδιάτικο βάθος που πάντα στέκει μέσα μας». Φαίνεται όμως, ότι οι πρώτες γενιές, που υπέστησαν, ως παιδιά, τις μεταπολεμικές ραγδαίες τεχνοκρατικές εξελίξεις και συνακόλουθες σε κάποια ψυχικά στρώματα του ανθρώπου μεταβολές, είναι πλέον οι σημερινοί ώριμοι στην ηλικία, που χάνουν τη διάθεση μιας νοσταλγίας για τη μικρή, παιδική τους ηλικία. Ίσως γι' αυτό κιόλας δεν νιώθουν στενόχωρα (κάθε άλλο) βλέποντας τα παιδιά τους να ανατρέφονται με την απουσία του μαγικού και του μυθικού.

Με την πρωτοφανή προτίμηση στα ενδιαφέροντα των νέων ανθρώπων για τις θετικές, οικονομικές και πρακτικά συναφείς επιστήμες σ' ολόκληρη την υφήλιο, τα απανταχού ΑΕΙ, ΤΕΙ κ.λπ. σχηματίζουν ένα ενιαίο, διά βίου πλανητικό εκπαιδευτήριο Θετικισμού. Μια νέα σκέψη, μονολογική, διαμορφώνεται, εξαιτίας της οποίας ατροφεί το παρελθόν, γιγαντώνεται το παρόν, αφήνοντας το μέλλον βυθισμένο σε μιαν αβεβαιότητα, επίφοβα δυσδιάκριτο, δυσανάγνωστο.

Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον αναιρείται και ο από τη φύση πλασμένος δυσνόητος, διπλός άνθρωπος. Η ορθολογική ενέργεια τείνει να κυριαρχήσει επάνω στη μαγική, να διαλύσει το δυισμό του ανθρώπου.

Πάντα με συγκινεί η «αρχέγονη σοφία» των πρωτογόνων και των αγροτικών κοινοτήτων του παρελθόντος¹³⁷.

Υπάρχει λοιπόν ένα πολύ παλαιό, καθώς φαίνεται, λαϊκό παραμύθι, όπου ένας νέος (ο πρωταγωνιστής) λέγεται Μισοκωλάκης. Τον λένε έτσι, γιατί είναι, σε όλα, μισός: μισό πρόσωπο, ένα χέρι, ένα πόδι, μισός «κώλος». Σ' αυτό το εξαιρετο εύρημα των λαϊκών παραμυθάδων νιώθω να υπάρχει μια συμβολική προφητεία. Εξελισσόμαστε προς το πρότυπο του «μισού» ανθρώπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Postman, Niel (1982). *The Disappearance of childhood*, New York.
- Bausinger, Hermann (1987). *Maerchen, Phantasie und Wirklichkeit*, Frankfurt am Main.
- Ρηγάτος, Γεράσιμος (1987). *Αρρώστιες και θάνατος παιδιών στη νεοελληνική λογοτεχνία (1821-1922)*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Ρηγάτος, Γεράσιμος (1989). *Το άρρωστο και κακοποιημένο παιδί στη λογοτεχνία (1922-1988)*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Καραμπελιάς, Γεώργιος (1995). *Στα μονοπάτια της ουτοπίας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Μερακλής, Μιχαήλ (1999). *Το Λαϊκό Παραμύθι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹³⁷ Βλ. Καραμπελιάς, Γεώργιος (1995). *Στα μονοπάτια της ουτοπίας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη, 74

Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (SUB SPECIE LAOGRAPHICA) ΣΤΑ «ΑΘΗΝΑΙΟΓΡΑΦΗΜΑΤΑ» ΤΟΥ ΜΙΧΑΗΛ ΜΗΤΣΑΚΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1880-1896

ΜΑΝΟΛΗΣ Γ. ΣΕΡΓΗΣ

Η παιδική ηλικία είναι παρούσα στα «αθηναιογραφήματα» του Μιχαήλ Μητσάκη (Μ.Μ.) με έναν ιδιόμορφο τρόπο. Ο λογοτέχνης δεν αποβλέπει στην *αναπαράστασή* της καθαυτήν, αλλά αναδεικνύει *δι' αυτής* άλλες προτεραιότητές του: ως «χρονογράφος» της Αθήνας, στοχεύει πρωτίστως να αποδώσει την εικόνα της ως μεταβαλλόμενης πόλης, όπου το «παλιό» παλεύει με την επελαύνουσα *νεωτερικότητα*. Η μελέτη των αναπαραστάσεων της Αθήνας στον Μ.Μ. σημαίνει εν πρώτοις μελέτη της σχέσης του με την παραπάνω έννοια. Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας γίνεται το «εργαλείο» για να εκφράζει την αμφιθυμία του για το αστικό φαινόμενο, την «ακατάρτιστη» ακόμη κοινωνική οργάνωση της πόλης, κάποιες μορφές της κοινωνικής παθογένειας και του «νεωτερικού» πολιτισμού της, την κριτική του στην προ πολλού (κατά τον ίδιο) νεκρή Μεγάλη Ιδέα, κ.ά. **Στην παρούσα εργασία αναλύω λοιπόν κατ' ουσίαν τη λειτουργία της παιδικής ηλικίας στα αφηγήματα του Μ.Μ.** Ήθη σκιαγραφεί πρωτίστως ο λογοτέχνης μας, *αστική ανθρωπολογία* κάνει, με μια ιδιότυπη «επιτόπια έρευνα». *Τα παιδιά «του» είναι οι ζωντανές εκφράσεις του ιστορικού γίνεσθαι της Ελλάδας και της Αθήνας ειδικότερα.* Ο Μ.Μ., χωρίς ίχνος κοινωνικής ανάλυσης στα έργα του, *δίδει έμφαση στις δομικές κοινωνικές συνθήκες στις οποίες οικοδομείται και μεταβάλλεται η παιδική ηλικία*, όπως απαιτεί η σύγχρονη λαογραφική έρευνα να γίνεται η έρευνά της (Μακρυγιάννη, 2003:14).

Ο μικρός βιοπαλαιστής στο «Δύο μικροί», είναι ίσως ο μόνος ήρωας που αποκτά *χαρακτηριστικά αφηγηματικού προσώπου* – *χαρακτήρα* στο μητσάκειο έργο (Πάτσιου, 1991:115). Κατάγεται από την Καλαμάτα, άρα, το «ονοματικό τέχνασμα» έχει άμεση σχέση με μια περιοχή αντλήσεως φθηνού εργατικού δυναμικού.¹³⁸ Έχει την τύχη να βρίσκεται υπό την εποπτεία του θείου του, ο οποίος τιμά τον θεσμό της συγγένειας και στο περιβάλλον της πόλης, το ήθος των εν άστει συγχωριανών μετοίκων όμως *ήδη* αμφισβητείται: «...*ἄμα σο ὤπερ σσεύουν [χρήματα] ἢ νὰν τὰ δίνης τοῦ μπάρμπα σου νὰ σοῦ τὰ φυλάῃς ἢ νὰ βρίσκης ἄνθρωπον πιστόν ἀπὸ τοὺς πατριώταις μας καὶ νὰ μοῦ τὰ στέλνης...*» (Α' 238¹³⁹). Ο Giddens στην ανάλυσή του για την *εμπιστοσύνη* στη νεωτερικότητα (2001:47 κ.ε.) εντάσσει το σύστημα της *συγγένειας* στο «παλιό» της πλαίσιο, πιστεύει ότι οι συγγενικοί δεσμοί παραμένουν ισχυροί, αποδυναμωμένοι βεβαίως εν σχέσει προς το παρελθόν (ό.π.:127, 145). Ο Μ.Μ. προσθέτει στη *φιλία* των δύο νεαρών, που εδραζόταν ακόμη σε «αξίες ειλικρίνειας και τιμής» (ό.π.:146), τη συμπαράσταση ενός έντιμου συμπατριώτη μετοίκου. Φίλοι και συμπατριώτες ανήκαν στα *κοινωνικά δίκτυα*¹⁴⁰ της εποχής, που βοήθησαν τα μέγιστα τους νέους επήλυδες στα πρώτα τους βήματα στη μεγαλούπολη. Ο 10χρονος έχει αναλάβει πλήρως το ρόλο που του ενέθεσε ατύπως ο εκλιπών πατέρας του, αναλαμβάνει τη συντήρηση της μητέρας (Α', 236) και την αποκατάσταση των υπολοίπων νεαρών μελών, *ιδιαίτερα* των κοριτσιών· έχει συναίσθηση των ευθυνών του, γι' αυτό και η δικαιολογημένη αντίδρασή του στα καταγγελλόμενα της επιστολής (της μητέρας του) που του διαβάζει ο «εγ-

¹³⁸ Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε παιδιά 8-12 ετών, τα οποία οι γονείς τους ενοικίαζαν σε μεσίτες και μαστόρους έναντι 100 δραχμών κατ' έτος (Θεοδώρου, 1999:126), με υποχρέωση αντιπροσφοράς σε στέγη και τροφή.

¹³⁹ Τα παραθέματα «αλιεύω» από την δίτομη έκδοση των έργων του λογοτέχνη που είχα την τιμή να επιμεληθώ για λογαριασμό του Ιδρύματος Κώστα και Ελένης Ουράνη. Ο Α' τόμος έχει τίτλο *Αφηγήματα και ταξιδιωτικές εντυπώσεις* (Αθήνα 2006), ο Β' *Κριτικά κείμενα, επιστολές, ποίηση* (Αθήνα 2007).

¹⁴⁰ Για τον όρο βλ. ενδεικτικά Μαρούκης 2010.

γράμματος» φίλος του. Οι κατηγορίες που του αποδίδει σ' αυτήν απηχούν μεν όψεις της ισχύουσας κατάστασης στην «πλανεύτρα» πόλη, αλλά κείνται στον αντίποδα της προσωπικής του συμπεριφοράς. Οι «μπερμπάταις» της επιστολής είναι οι αγυιόπαιδες που γυρίζουν στα σοκάκια και ξοδεύουν τα χρήματά τους ασκόπως (Α', 239). Ο Μ.Μ. αποδίδει τις συνθήκες της διαβίωσης των μικρών εργατών με τη σκιαγράφιση *εξωτερικών* χαρακτηριστικών τους: «*Ηλιοκαὴ εἶνε τὰ πρόσωπα αὐτῶν καὶ τὰ ἐνδύματά των τετριμμένα. Ἀσκεπεῖς καὶ οἱ δύο, καὶ ἡ μαύρη κόμη των, ἄτακτος καὶ ἀκτένιστος, μόνη καλύπτει τὴν κεφαλὴν αὐτῶν, δασεῖα*» (Α', 235).¹⁴¹

Τα άνεργα παιδιά της πόλης γνωρίζουμε ότι διανυκτέρευαν στους δρόμους, στα βαγόνια του σιδηροδρόμου, στις πλατείες, κ.α. Μια τέτοια περίπτωση είναι ο 10χρονος λουστράκος στο «Ζωγραφιὰ νυκτερινή», που παίζει «ανήθικα» παιχνίδια με τον ηλικιακά μεγαλύτερό του άνδρα, θύμα προφανώς της ανέχειάς του και των ιδιαίτερων σεξουαλικών προτιμήσεων του «συντρόφου» του. Ίσως το υποβλητικό και γεμάτο *ηχοτοπία*¹⁴² σκηνικό της νυκτερινής Ομόνοιας να «στήθηκε» για να αποδώσει εναργέστερα τα «ειδεχθή παιχνίδια» των δύο ανδρών, την μη αποδεκτή σεξουαλική ετερότητα.

Ένας παρόμοιος με τον παραπάνω «κόσμος παιδιών» αναπαριστάνεται στο «Γατί». Τα παιδιά «του δρόμου» παίζουν εδώ παιχνίδια ζωντανά (Τσιριμώκου, 2000:393), βασανίζουν μέχρι θανάτου ένα μικρό γατί, έχουμε δηλαδή τις αναπαραστάσεις μιας σκληρής, απείθαρχης παιδικής ηλικίας. Ο Μ.Μ. απομυθοποιεί πρώιμα την παιδική αθωότητα, προβάλλει την σκληρότητά της, ως προϊόν μιας συγκεκριμένης εποχής και των ειδικών συνθηκών της. Ανάμεσά τους και δυο της Νεαπόλεως σχολιαρόπουλα, «...τὰ ἄλλα, ἦσαν μάγκες, ὑποστάσεως ἀδήλου, ἐξ ἐκείνων τὰ ὅποια διημερεύουν εἰς τὰς ὁδούς, τριγυρίζουν τὸν ταβλὰν τῶν στραγαλάδων, θορυβοῦν ἀνὰ τὰς συνοικίας, ἀδιακόπως καὶ παντοίως» (Α', 358).

Ο Μ.Μ. δεν παρακινήθηκε από κάποια σύγχρονης μορφής ζωοφιλία. Στο «Γατί» κατακεραυνώνει τον άνθρωπο της μεταβατικής εποχής μέσα από τη σχέση που αυτός διαμορφώνει με το νέο περιβάλλον του, και ειδικά με τα «άλογα όντα». ελέγχει, αποδοκιμάζει τα πρωτόγονά του ένστικτα, την ίδια ώρα που αυτός ο ίδιος Αθηναίος ρέπει προς την οικειοποίηση ενός φανταχτερού ξενόφερτου πολιτισμού. Θεάματα που σχετίζονται με κακοποιούμενα ζώα έπεφταν καθημερινά στην αντίληψη του μέσου πολίτη, η αθηναϊκή κοινωνία έχει αποδεχθεί τέτοιου είδους εικόνες ως τερπνό *θέαμα*, εκλαμβάνει την *παρεκκλίνουσα συμπεριφορά* ως φυσιολογική: «*Μετὰ περιεργείας ἀναμίκτου ἡδονῇ (...) προσήλωσαν τὰ βλέμματά των θεωροῦντες, ἐν ἐκπλήξει, ἐξεγέρσει διὰ τὸ ἀπροσδόκητον, ἀλλὰ καὶ μ' εὐχαρίστησιν ἀνθρώπων μὴ ἀνοικειώτων εἰς τοιαῦτα*» (Α', 311). Η «κριτική αιχμή ... [τῶν κειμένων] έγκειται στην ειρωνική αντιστροφή των εννοιών της φύσης και του πολιτισμού» (Γκότση, 1997:274). Η πόλη μετατρέπει (*ασυνειδήτως* για πολλούς πολίτες της) σε *συνήθειες* κάποιες μορφές της κοινωνικής παθογένειας, πρόκειται για μια όντως επικίνδυνη κοινωνική μεταλλαγή. Το παρατηρητικό βλέμμα του flâneur Μ.Μ. έχει εντοπίσει αυτήν την επικίνδυνη *εντροπία*. Η *ὅποια ανοικείωση της καθημερινότητας* επιχειρεί ο Μ.Μ. τον οδηγεί σε έναν αξιοπρόσεκτο *εξάνθρωπισμό* των ζώων, οι περιγραφές του αντιστρέφουν τους όρους *άνθρωπος* και *ζώον*, τα «άλογα όντα» αποκτούν ακόμη και «μια ενορατική δύναμη, που τους επιτρέπει να επικοινωνούν με το υπερφυσικό (Γκότση, 2004:303· Α', 362). Στον «ανθρωπομορφισμό» των ζώων αντιπαραθέτει ο Μ.Μ. ευφυώς την αποκτήνωση του «αστού» της εποχής του.

Υπάρχει όμως και η άλλη διάσταση των πραγμάτων. Η *αναπαράσταση* αυτών των παιδιών γίνεται *γενικά* από λογίους της «αστικής» τάξης, από «φοβισμένους αστούς», τους οποίους οι απείθαρχοι νεαροί θέλγονται να προκαλούν, σκηνοθετώντας βίαια - ενίοτε - επεισόδια εις βάρος τους για να *αποδείξουν* την ανομική ταυτότητα που τους αποδίδεται (βλ. θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των Rosenthal-Jacobson, 1968). Οι αστοί ανησυχούν για τις «ανοχύρωτες εκ των έndon» πόλεις. Ο Stanley Cohen (2003) ανέλυσε το κλίμα που κατασκευάζει ο *ηθικός πανι-*

¹⁴¹ Η άθλια διαβίωση πολλών παιδιών έδωσε λαβή στα μέλη του Δ.Σ. του *Παρνασσού* να καταγγείλουν τη στάση των προστατών αυτών των παιδιών ως *σωματεμπορία* (Θεοδώρου, 2000:210· Κορασίδου, 1995:169· Ρηγίνος, 1995:29-30).

¹⁴² Για τη σχέση ήχου και Λαογραφίας βλ. Σέργης (υπό έκδοση).

κός: αναστάτωση, προβληματισμός, συναισθήματα φόβου, ανησυχίας, εχθρότητας προς τον παρεκκλίνοντα, απειλής της «κοινωνικής τάξης πραγμάτων» και της ηθικής. Η αναμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών, η ηθικοποίησή τους κατά τον αστικό κανόνα, θα επιτυγχάνετο διά της αναπληρώσεως του ηθικού ελλείμματός τους, μέσω δηλαδή της επιτήρησης και του εγκλεισμού τους σε ίδρυμα, είτε μέσω της εκμάθησης ενός βιοποριστικού επαγγέλματος (Θεοδώρου, 1992:74-82· Θεοδώρου, 2000:209· Θεοδώρου, 2003· Σαλίμπα, 2002:181 κ.ε.). Βεβαίως η χρήση του *κοινωνικού ελέγχου* ως αναλυτικού εργαλείου δεν αποκλείει την *φιλανθρωπία* ως εκπλήρωση του κοινωνικού ρόλου των εμπλεκόμενων σ' αυτήν μερών.¹⁴³

Στο αφήγημα «Τὰ άπορα παιδιά» (της Σχολής Απόρων του *Παρνασσού*) κύριο θέμα του είναι και πάλι η Μ. Ιδέα. Τα παιδιά εδώ είναι «μικρούλια, βόμπιροι, τεσσάρων πιθαμῶν ὑπέρ τὸ ἔδαφος», και έχουν ήδη δεχθεί τις επιδράσεις της αστικής φιλανθρωπίας, ίσως δεν θα γίνουν οι αγιόπαιδες του «Γατιού»: είναι «καθαρά, γαλήνια, ζωηρά καὶ εὐτακτα, κ' εὐτράπελα (...), μὲ ψαθινούλια καπελλάκια, κοντὰ κομπᾶ σακκάκια, καὶ παντελονάκια...» (Α', 408). Ο δάσκαλος τούς μαθαίνει ένα αφελές, σχολικό τραγούδι, που αναφέρεται στη Μεγάλη Ιδέα του Ελληνισμού. Ο αστικός κόσμος, επιπλέον, βλέπει το θέμα της κοινωνικής επανένταξης των αγιόπαιδων ή των απόρων και υπό το πρίσμα της Μ. Ιδέας: οι ιδεολογίες της εποχής δεν συμπεριλαμβάνουν στον «λόγο» τους αυτά τα «άθλια κοινωνικά υποκείμενα», αφού για την άρχουσα τάξη συνιστούν τη *μιαρή ετερότητα* (Douglas 2006). Η εκπαιδευτική πολιτική της Σχολής των Απόρων (ως *ετεροτοπία*, Foucault 2001) δεν θα ήταν δυνατόν να εξοβελίσει από το πρόγραμμά της την εθνική διαπαιδαγώγηση, δεν την είχε όμως εντάξει ολοφάνερα στο πρόγραμμά της (Καλλιγά, 1990:186), στηρίζεται δε στην άποψη ότι άνθρωπος είναι δημιουργήμα της κοινωνίας, άρα αυτή οφείλει να δημιουργεί στα μέλη της *διανοητική ανάπτυξη* και *ηθική μόρφωση*. Ο δάσκαλος, «ιδεολογικός πυλωρός του συστήματος», εντάσσει *αυτοπροαιρέτως* τη διδασκαλία του τραγουδιού που ακολουθεί στις παραπάνω δύο «ευρείες» προτεραιότητες:

Ω φιλανγεῖς
Ἰδὸν ἡ ὥρα
Μᾶς κράζει στὴν ἀκρογιαλιά!
Στὴ βάρκα σας ντοῦρα
Ἐμπᾶτε μὲ χαρά!
Τὸ κῦμα θέλει προσοχή,
Ω φίλοι, σιγή!
Ἐβγᾶτε δίχως ταραχή,
Τὸ τέλος τοῦ σκοποῦ μας δὲν ἀργεῖ!

Στο νου τού Μ.Μ. στριφογυρίζει ο τελευταίος στίχος: «...Τὸ τέλος τοῦ σκοποῦ μας ... τοῦ σκοποῦ των... Ποιὸ καὶ τί! ... Ἀλλὰ μία φωνὴ μοῦ ἀπεκρίθη, ἀπὸ τῆς ψυχῆς μου τὸν μυχόν: - Ὀλιγόπιστε, τὸ ξέχασες; ... Ἑλλάς!» (Α', 409).

Ο Μ.Μ. έκανε για πρώτη φορά αντικείμενο της λογοτεχνικής του γραφής τη χαμένη (κατά τον ίδιο) Μεγάλη Ιδέα του Ελληνισμού στο «Βάπτισμα» (Σέργης, 2006:106 κ.ε.). Στο εν λόγω αφήγημα το παιδί είναι θύμα της πολιτικής ιδεολογίας του πατέρα του, που πιστεύει ότι η Πόλη θα ξαναγίνει ελληνική, σύμφωνα με την εθνική παράδοση,¹⁴⁴ γι' αυτό δεν το βάπτισε στην κανονισμένη ηλικία του, με ένα από τα βαπτιστικά ονόματα που επέδιδαν οι ισχύουσες ονοματοδοτικές πρακτικές,¹⁴⁵ αλλά τού έδωσε ένα προσωρινό, αποτρόπαιο όνομα (*Δράκος*), και ανέμενε να το βαφτίσει στην ελευθερωμένη από τον ελληνικό στρατό Αγια-Σοφία.

¹⁴³ Επιπλέον, ή *πρωτίστως* για άλλους μελετητές, ο αστικός κόσμος επενδύει σε ανεκμετάλλευτο, φθηνό, ελεγχόμενο εν πολλοίς, εργατικό προϊόν, επιθυμεί να το μετατρέψει για ιδιοτελείς σκοπούς (μέσω των μηχανισμών αγαθοεργιών, φιλανθρωπίας) σε παραγωγικό τμήμα της κοινωνίας.

¹⁴⁴ Βλ. Ήμελλος 1988.

¹⁴⁵ Βλ. π.χ. Οικονομίδης 1962· Κυριακίδης 1965· Γεωργούλας 1997.

Θύματα μιας άλλης διαχείρισης, όχι πλέον εθνικών ιδεών, αλλά προσωπικών σχέσεων ενός «*ἀναρμόστου*» ζεύγους πέφτουν τα μικρά παιδιά του στο αφήγημα «*Συζυγική σκηνή*». Στον επί-λογό του ο Μ.Μ. φαντάζεται τα μικρά παιδιά εγκαταλελειμμένα και από την οικιακή βοηθό, στη φύλαξη της οποίας τα άφησε η μητέρα τους. Είναι πασίγνωστο πού οδηγεί τα παιδιά η ενδοοικο-γενειακή βία που τους ασκείται εμμέσως, διά των συνεχών μεταξύ των γονέων ερίδων και φιλο-νικιών (Goleman 1997· Καίλα 1995).

Ο νεαρός τσιγγάνος πανοραματζής είναι εκπρόσωπος ενός άλλου κόσμου, η καταγωγή του δημιουργεί *διακρίσεις*. Στο «Πανόραμα»¹⁴⁶, είναι εξαναγκασμένος σε εργασιακή περιπλάνηση λόγω «επαγγέλματος», είναι «... *ἀλήτης, μεϊραξ ὡσεὶ δεκαοκταετής, ἐκ τῆς μεγάλης νομαδικῆς φυλῆς ἐξ ἧς στρατολογεῖται τὸ πολυάριθμον ἄγλημα τῶν παικτῶν τοῦ παπαῖ ἢ τῶν λωποδυτῶν τῆς πρωτευούσης καὶ τοῦ Πειραιῶς...*» (Α', 227). Η παρουσία του συμβάλλει στη λογοτεχνική αποτύπωση της σχέσης των εννοιῶν *νεωτερικότητα, εκκλησία, θρησκευτική συμπεριφορά*. Ο ναός της Καπνικαρέας (ἐξω από τον οποίο στήνει ο πλάνης το «ενοχλητικό» πανόραμά του), εκπροσωπεί την *παράδοση*, ο νεαρός και κάποια μέλη του φιλοθεάμονος κοινού *ίστανται* στον αντίποδα. Εδώ μένω στην τσιγγάνικη καταγωγή αυτού του εθνο-πολιτισμικά *Ἄλλου*, του ξένου χωρίς πατρίδα.¹⁴⁷ Ο Μ.Μ. αναπαράγει ένα από τα κυρίαρχα στερεότυπα που συνδέονται με την άγνωστη, υποθετική, στη σφαίρα του μυθικού κινούμενη, ίσως και «μεταφυσικού χαρακτήρα» προέλευση της *φυλῆς* τους, όπως την κατηγοριοποιεί.

Η λειτουργικότητα της αναπαράστασης ενός δεύτερου τσιγγανόπουλου, πλάνητα «*πωλητή τυχῶν*» στο «*Εἷς Οἰωνός*», ἐγκείται στο να αναδείξει ο Μ.Μ. *την προαιώνια σχέση του ανθρώπου με την ελπίδα*. Πρόκειται για «*Περίεργον εἶδος ἀλητῶν, περίεργον ἐπάγγελμα ἀσκούντες, περίεργον ἐμπόρευμα προσφέροντες εἰς πώλησιν – τὴν τύχην τοῦ ἀγοραστοῦ – ἐξ ἧς ζητοῦν νὰ κάμουν τὴν ἰδικήν των*». Ο νεαρός του παραδείγματος κουβαλεί στον ώμο του έναν τρίποδα, στον άλλον ένα κλουβί με το θαυμαστό πτηνό του, «*πλανόδιος Πυθία ἀπονέμουσα ἀντὶ δεκαλέπτου ἑκατομμύρια ἢ στέμματα, στεφάνους γάμων, δακτυλίους ἄρραβῶνων, ἀνώτατα ἀξιώματα ἢ μακρὰ καὶ εὐδαίμονα ἔτη*». Ἄτομα κάθε ηλικίας, γυναίκες ιδίως, αναμένουν τη διάβασή του. Ο αυτόκλητος χρησιμοδότης ανοίγει το κλουβί, παρουσιάζει στο πτηνό κάτι διπλωμένα χαρτιά «...*καὶ ἐκεῖνο ραμφίζει ἐν καὶ ὁ ὑποφῆτης τὸ παραλαμβάνει καὶ τὸ ἐγχειρίζει εἰς τὸν χρησιμοδοτούμενον. Καὶ ἡ πορεία του οὕτω βαίνοντος καθίσταται σχεδὸν θριαμβικὴ (...), οἱ ἀγνῶσται παρακολουθοῦσιν αὐτὸν ἐξόπισθεν κατὰ σμήνη ἀλλαλάζοντες*» (Α', 206-207).

Στο αφήγημα «*Τὸ θέατρο*» εμφανίζεται το τρίτο τσιγγανόπουλο (γυμνοπόδαρο, μαυρόδερμο, ἄγριο την ὄψη, ἄπλυτο) να κάθεσαι αδιάφορο επάνω σ' ένα σπασμένο μάρμαρο του θεάτρου Διονύσου (Α', 402) και να τραγουδά «*προκλητικό*» ξενόφερτο τραγούδι. Πρόσωπο και συμπεριφορά συνιστούν *μιαρότητα*. Το αρχαίο κάλλος (πνευματικό και υλικό) φθαρμένο μεν στην υλική του υπόσταση, αλλά ακμαίο στην προσωπική μνήμη του Μ.Μ., ως ανεπανάληπτο κάλλος ιδεών, υφίσταται τον *ξενόηχο, ξενόρυθμο εμπαιγμό* του εκπροσώπου των νέων χρόνων και των ηθῶν τους. Το «*κείμενο της μνήμης του μνημείου*» συγκροτεῖται στον λόγο του αφηγητή μέσα από την διη-νεκή πολιτιστική του *αξία*, ως χώρου που στέριωσε η αθηναϊκή δημοκρατία, ως χώρου του *δια-λόγου* και του *πνεύματος*, που φέρνει στη μνήμη τού Μ.Μ. *το λαό που παρήγαγε αὐτόν τον πολιτι-σμό* (Α', 403) σε αντίστιξη προς τον «*βάρβαρο*» παρόντα.

Είναι θαρρῶ αναμφισβήτητη αλήθεια ότι στην Αθήνα του Μ.Μ. «... *τελεία γυνὴ καὶ κόρη θεωρεῖται σήμερον εἶδος τι ποικιλοχρόου, κροσσοφόρου, συνεσφιγμένου, γαντωμένου, δαντελλοκοσμήτου, τουρνουροστολιστοῦ πτηνοῦ, ψιττακίζοντος ὀλίγα γαλλικά, περιερχομένου τὰς ὁδοὺς καὶ τὰς πλατείας, γνωρίζοντος νὰ πλαταγίζῃ τοὺς δακτύλους του συνθηματικῶς καὶ ἀπαισιῶς ἐπάνω εἰς τὰ κόκκαλα τοῦ πιάνου, ὡς ἰδανικὸν ζωῆς*

¹⁴⁶ Για την λατρεία των πανοραμάτων τον 19^ο αι. βλ. ενδεικτικά Γκότση, 2004, όπου και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

¹⁴⁷ Από την πλήθουσα σχετική βιβλιογραφία βλ. ενδεικτικά Λυδάκη, 1997 και 1998· Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, 2002· Βαξεβάνογλου, 2001.

έχοντος νὰ συχνάζῃ εἰς τὰ θεάματα καὶ νὰ καταβαίνει εἰς τὸ Φάληρον, ὡς μόνην σκέψιν νὰ βλέπῃ καὶ νὰ βλέπεται...» (Β', 447). Ο παραπάνω γυναικείος τύπος εἶναι αντιπροσωπευτικός μερίδας γυναικῶν τῶν ἀνωτέρων στρωμάτων τῆς εποχῆς του, ἀπαίδευτων, ἀβουλῶν, καταναλωτριῶν ξένων πολιτιστικῶν προϊόντων ἀμφίβολης αισθητικῆς καὶ ἀξίας, ὁπαδῶν «επιδεικτικῆς κατανάλωσης», κ.λπ. (Μπακαλάκη, Ελεγκίτου, 1987).

Το ἀφήγημά του «Δεκαέτις» (Α', 198-201) εἶναι ὁ ετεροχρονισμένος διάλογος τοῦ Μ.Μ. με τὸν Bourdieu καὶ τὸν Erving Goffman, ἡ, καθαρῶς λογοτεχνικά, ἡ πλέον λογοτεχνικὴ ἀπόδοση τῶν προαναφερθέντων περὶ τὴν σύγχρονή του Αθηναία. Μ.Μ., Goffman (2006) καὶ Bourdieu (2003 καὶ 2006) συνομιλοῦν με θέματα τὴν παράσταση τοῦ εαυτοῦ στὴν κοινωνία, τὶς «δομικὲς ἀσκήσεις» καὶ τὴ θεωρία περὶ *habitus* (ἐξέως). Ο γάλλος διανοούμενος παρατηρεῖ ὅτι κάθε κοινωνία μετέρχεται τρόπους ἐγχάραξης ιδεῶν, ιδεολογιῶν, ἀξιών στὰ νεαρά κυρίως μέλη, τὰ ὁποῖα ἐνστερνίζονται τὰ σχήματα τῆς ἀποδεκτῆς ἀπὸ τὴν κοινωνία δράσης, μίλησε γιὰ προδιαθέσεις *κοινωνικά καθορισμένες* που «εντυπώνονται» στὰ άτομα παιδιόθεν, μέσω τῶν φορέων τῆς κοινωνικοποίησής τους· τὸ κοριτσάκι τοῦ ἀφηγήματος θὰ ἀποκτήσῃ συνήθειες που στὴν κυριολεξία *μορφώνουν* τὴ συνείδηση καὶ τὸ σῶμα τοῦ. Ο Μ.Μ. ἀπεχθάνεται τὸ «θεατρικὸ παιχνίδι» τῶν γυναικῶν, τὴν ἀνάγκη δηλαδή τῆς «16ετοῦς καὶ ἀνω» ἡλικιακᾶς γυναίκας (τὸ «ὄριο τῆς ἀθωότητος» κατὰ τὸν ἴδιο) νὰ συμπεριφερθεῖ πλέον *ὡς γυναίκα* που θέλει νὰ γίνῃ ἐρωτικὸ ἀντικείμενο τοῦ πόθου, νὰ *παραστήσῃ*, ὅπως γράφει, «κατὰ τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ συρμοῦ τὸ πρόσωπον γυναικός», τὴν ἐξωστρεφῆ θηλυκότητα, τὸ ὁμογενοποιημένο (ἀπὸ τὴ μόδα) γυναικεῖο σῶμα τῆς, ἐνῶ τώρα καθήμενη στὰ γόνατά τοῦ φλυαρεῖ *ἀθῶα*, με κοιμισμένο ἀκόμη τὸ γενετήσιο ἐνστικτο, με τὴν «*συναίσθησιν*» ἀπούσα (Α', 199): «... Ἀλλὰ θὰ ἔλθῃ καιρὸς, ὅταν κατὰ σπανιωτάτας περιστάσεις θὰ δύναμαι νὰ προσβλέψω αὐτὴν τὴν χεῖρά τῆς γυμνῆν, ἄνευ χειροκτίου. Ὅταν βεβαίως δὲν θὰ μὲ πλησιάζῃ ὅπως τότε διὰ νὰ μοῦ εἰπῇ ὅ,τι φθάσῃ καὶ ἐν τυπικῇ ἐπισκέψει θὰ ζυγίξῃ κάθε τῆς λέξιν, δέκα βήματα μακρὰν, εὐθυτενῆς καὶ προσεκτικῆς, μὲ τὰ στήθη τῆς περισφιγγόμενα ὑπὸ τοῦ κορσὲ καὶ ὅλον τῆς τὸ σῶμα καὶ τὸ πνεῦμα ὑπὸ τῆς αἰδοῦς (...). Ὅταν θὰ προσπαθῇς πῶς θὰ φανῇς ὅσω τὸ δυνατόν μεμελετημένη διὰ νὰ παραστήσῃς κατὰ τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ συρμοῦ τὸ πρόσωπον γυναικός... Φύγε ἀπ' ἐμπρὸς μου!» (Α', 201).

Τὸ σῶμα διαπλάθεται κοινωνικά, εἶναι φορέας κοινωνικῶν ἀξιών. Τὸ σχῆμα τοῦ, οὐκ ὀλισμὸς τοῦ, κ.ά. ἐπηρεάζονται ἀπὸ τὴν κοινωνικὴ θέση στὴν ὁποία ἀναπτύσσεται καὶ τὶς δυνατότητες ἢ τὶς λύσεις, προτάσεις, ευκαιρίες που τοῦ παρέχει (Bourdieu, 2002:252). Στὸ «Παρὰ τὸ κῦμα» ἀφήγημα ἔχουμε τὴν «ἀπρογραμμάτιστη» συνέχεια τῆς καταστάσεως που περιέγραψα μόλις παραπάνω: τὸ ζῦπνημα τῆς σεξουαλικότητος, τὸ πέρασμα ἀπὸ τὸ *μη σεξουαλικό* στὸ *σεξουαλικό* σῶμα. Πρόκειται γιὰ ἓνα ἀπὸ τὰ πλέον ἐρωτικὰ ἀφηγήματα τοῦ Μ.Μ., χωρὶς μὴ προκλητικὴ ἐρωτικὴ λέξις ἢ ἄλλη σεξουαλικὴ ἀναφορά, ὅ,τι συνιστᾶ κατ' ἐμὲ μένα τὴν τέχνη: «Ἦρχετο ἀπὸ πέρα, σκεπτικά, ἀργά, μὲ ἐλαφρὰ σκυμμένο τὸ κεφάλι, μόνη, σιωπηλῇ, πότε κυττάζουσα μπροστὰ τῆς, πότε κυττάζουσα μακρὰν τῆς. Καὶ μὲ τὸ ψάθινο καπέλλο τῆς, τὸ κοντόγυρο, λευκό, μὲ τὴ στριμμένη τῆς πλεξίδα, τὴ μισόξανθη, μὲ τὸ βραχὺ τῆς φουστανάκι, πού, καλόβολο, ἀφίνει νὰ προβάλλουν τορνευτὲς οἱ κνήμεις τῆς, μὲ τὴ λεπτὴ τῆς μέση, καὶ τὸ ζεῦγος τὸ στρογγύλο τῶν ἀρτιγεννήτων τῆς μαστῶν, μικροκάμωτη κ' εὐλύγιστη, δροσερὴ καὶ εὐμελὴς, ῥοδοχρώματα κ' ἀκμαία, καὶ ἀργὴ καὶ σκεπτικὴ...» (Β', 397).

Εξαίρεση στὸ πάνθεον τῶν ἡρώων τοῦ Μ.Μ. ἀποτελοῦν κάποιες 15χρονες κορασίδες τῆς «μέσης τάξης», στὸ «Ὑπὸ τὴν συκὴν» ἀφήγημά του. Εἶναι ὁ ἀντίποδας τῶν αγοριῶν τῶν παραπάνω παραδειγμάτων. Ο ἀφηγητὴς ἐπισκέπτεται μὴ ἐκκλησουλά σφηνωμένη στὸν Λυκαβηττό. Σκηνικὸ ἐγκατάλειψης, θανάτου, μὴ ταφόπετρα, πάνω στὴν ὁποία βλέπει τεχνουργημένη *ωραία*, ἀλλὰ ἀνορθόγραφα, μὴ ἐπιγραφή: «*὘νθάδε κεῖνται τὰ ὅσα τῆς μακαρίτιδος Ἐκατερίνης συζύγου Ἀθανασίου Γκίγκιζα. Ἀπεβίωσε τὴν 4 Ἰανουαρίου 1869*» (Α', 298). Δίπλα τῆς ὑπάρχει μὴ νεότερη, γραμμένη με μολύβι. Τὴν ἔγραψαν οἱ παιδίσκες, που περιπαίζουν με αὐθάδεια καὶ «...μὲ ὅλην τὴν νηπιώδη

ἀσυνειδησίαν τῶν πραγμάτων» (Α', 301) την ανορθόγραφη επιγραφή της στήλης. Δίπλα της γράφουν τα ονόματά τους, και την μεγαλορρήμονα φράση «Ἀπασαι ἄγκραι φίλαι μέχρι τάφου» (Α', 299).

Την «αφοβία της ηλικίας», «έλλειψη φόβου του θανάτου» επικαλείται ο Μ.Μ. για να ερμηνεύσει αυτήν τη στάση· πάνω στη νεανική τους τρέλα αγνοούν ότι συνήψαν ήδη με την επιγραφή τους έναν παράδοξο «επιτάφιο αρραβώνα με τον θάνατο». Τα ονόματά τους φαίνονται «... ὡς εἰρωνικός καρχασμός τῆς Ζωῆς καὶ τῆς Νεότητος πρὸς τὸν Θάνατον, καὶ παραδόξως ταυτόχρονα πένθιμα, ὡς ἀπροσδόκητος καὶ ἀλλόκοτος ἀρραβὼν πρὸς τὸν Τάφον...» (Α', 303). Ετοίμασαν *ακουσίως* το δικό τους επιτύμβιο, αφού ο Μ.Μ. τις «σαβάνωσε» (Τσιριμώκου, 1998-99:125) στο εν λόγω αφήγημα που θα διαβάζουμε στο διηγεκές. Ο Μ.Μ. επαναφέρει το ζήτημα της συγκατοίκησης της Ζωῆς με το Θάνατο, ότι η σύγκρουση των αντιθέτων, η συνεχής μεταβολή συνιστούν την πραγματική δομή του κόσμου, ότι η ζωή και ο θάνατος είναι δυο διαφορετικά φαινόμενα, μα ταυτόχρονα δυο πλευρές του ίδιου ζητήματος.¹⁴⁸

Άλλοι «τύποι παιδιών» στο μητσάκειο έργο είναι:

- οι ααλλάζοντες αγυιόπαιδες, οι μπακαλόπαιδες, τα χαμίνια, θεατές βασανιζόμενων ζώων, «συμπληρώματα» των λογοτεχνικών σκηνικών, «*χάχηδες*» των θεαμάτων,

- ο συμβοηθός της κυρα-Κώσταινας, ο οποίος (ανίδεος των πραττομένων του) επιτηρεί τους χώρους γύρω από την πλατεία Συντάγματος προς άγραν νεοεπήλυδων οικιακών βοηθών. «Ἡ κυρὰ-Κώσταινα» είναι το αφήγημα-καταπέλτης κατά της κοινωνικής υποκρισίας που εκπροσωπεί η φερώνυμος μεσίτρα υπηρετριών, των οποίων το επάγγελμα στρέφεται τελικά προς την εργασία μελών του σώματος, «ὀλιγώτερον φανερά ἀπὸ τὰς χεῖρας των» (Α', 363)

- τέλος, το 11χρονο κοριτσάκι στο «Τυχαῖον συμβὰν» (Α', 384-386). Είναι κι αυτό ένα ακόμη *θύμα*, της τυχειότητας, της «κακίας ώρας», καθώς το 8μηνο παιδάκι που επιτηρεί ξεφεύγει από την αγκαλιά του και σκοτώνεται. Ο στενός δρομίσκος του αφηγήματος μετατρέπεται από χώρο ευθυμίας σε *τραγική θεατρική σκηνή*. Όπως έγινε αντιληπτό, *μιλῶ γενικά για παιδιά θύματα μιας μεταβατικής εποχής που συγκερνά, αλώβητο ακόμη, το «παραδοσιακό» και το αδήλου μέλλοντος «νεωτερικό».*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαξεβάνογλου, Αλ. (2001). Έλληνες τσιγγάνοι. Περιθωριακοί και οικογενειάρχες. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2006). Η αίσθηση της πρακτικής, μτφρ.-επιμ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γεωργούλας, Αντ. (1997). Αφανείς διαδρομές. Διαφοροποίηση, ταυτότητα, ονοματοθεσία, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότση Γ. (παρουσίαση-ανθολόγηση) (1997). Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, τ. ΣΤ'. Αθήνα: Σοκόλης.
- (2004). Η ζωή εν τη πρωτεύουση. Θέματα αστικής πεζογραφίας από το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Αθήνα: Νεφέλη.
- Douglas, M. (2006), Καθαρότητα και κίνδυνος. Μια ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και του ταμπού, μτφρ. Αίγλη Χατζούδη. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας (εκδ.) (2002). Οι Ρομά στην Ελλάδα. Αθήνα.
- Foucault M., (2001). Des espaces autres. *Dits et écrits*, v. II, Paris: Gallimard, 1571-1581.
- Giddens, A. (2001). Οι συνέπειες της νεωτερικότητας, μτφρ. Γ. Μερτίκας. Αθήνα: Κριτική.
- Goffman, E. (2006). Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή, μτφρ. Μαρία Γκόφρα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goleman, D. (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ», μτφρ. Άννα Παπαθεοδώρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ήμελλος, Στ. (1988). Λαογραφικά, τόμος Α'. Δημώδεις παραδόσεις. Αθήνα.

¹⁴⁸ Πρβλ. *παλίντονον ἄρμονίην* (αντιθετική αρμονία), *ὅκωσπερ τόξου καὶ λύρης* του Ηρακλείτου.

- Θεοδώρου, Β. (1992). Φιλανθρωπία και πόλη. Ορφανοί και άστεγοι παιδιά στον Πειραιά γύρω στα 1875, *Μνήμων*, 14, 71-90.
- (1999), Πειθαρχικά συστήματα και εργασία στα ορφανοτροφεία το β' μισό του 19^{ου} αιώνα, *Μνήμων*, 21, 55-84.
- (2000) Επαιτεία και αλητεία στην Αθήνα και τον Πειραιά. Οι πρώτες απόπειρες “αναμόρφωσης παραστρατημένων παιδών” (τέλη 19^{ου} – αρχές 20ού αι.), στον τόμο Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού (εκδ.). *Η πόλη στους νεότερους χρόνους. Μεσογειακές και βαλκανικές όψεις (19^{ος}-20ός αι.), Πρακτικά του Β' Διεθνούς Συνεδρίου*. Αθήνα: 203-220.
- (2003), «Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της φιλανθρωπίας. Από τον κοινωνικό έλεγχο στην αμοιβαιότητα», *Μνήμων*, 25, 171-184.
- Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1995). Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλιγά, Ε. (1990). Η πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κορασίδου, Μ. (1995). Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ. Γ. Ν. Γενιάς.
- Κυριακίδης, Στ. (1965²). Ελληνική Λαογραφία. Μνημεία του λόγου. Εν Αθήναις.
- Λυδάκη, Α. (1997). Μπαλαμέ και Ρομά: οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (1998). Οι τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003). Κόσμοι της παιδικής ηλικίας. Αθήνα: νήσος.
- Μαρούκης, Θ. (2010), Οικονομική μετανάστευση: αγορά εργασίας και κοινωνική ένταξη. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπακαλάκη Αλ., Ελεγκίτου, Ε. (1987). Η εκπαίδευση ‘εις τα του οίκου’ και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Οικονομίδης, Δ. (1962). Όνομα και ονοματοθεσία εις τας δοξασίας και συνηθείας του Ελληνικού λαού. *Λαογραφία* 20, 446-542.
- Πάτσιου, Β. (1991). Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930). Αθήνα: Δωδώνη.
- Ρηγίνος, Μ. (1995). Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία, 1870-1940, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών του Ε. Ι. Ε.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart & Wilson.
- Σαλίμπα, Ζ. (2000). Από τους φόβους της πόλης: άμυνα και στρατηγικές επιβίωσης των νεήλυδων στην ελληνική πόλη κατά τον 19ο αιώνα, στον τόμο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (εκδ.), Οι συλλογικοί φόβοι στην Ιστορία. Αθήνα: 75-91.
- Σέργης, Μ. (επιμ.) (2006). Εισαγωγή, στον τόμο Μ. Γ. Σέργης, Μιχαήλ Μητσάκης. Αφηγήματα και ταξιδιωτικές εντυπώσεις. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, 7-176.
- (επιμ.) (2007). Μιχαήλ Μητσάκης. Κριτικά κείμενα, επιστολές, ποίηση, τ. Β'. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- (υπό έκδοση). Ηχοτοπία (soundscapes) της Αθήνας (1880-1896) στο συγγραφικό έργο του Μιχαήλ Μητσάκη. Συμβολή στη διεύρυνση της θεματολογίας της Κοινωνικής Λαογραφίας, στα Πρακτικά του συνεδρίου «100 χρόνια ελληνικής Λαογραφίας».
- Τσιριμώκου, Α. (1998-99). Μεταξύ χαράς και πένθους. *Μολυβδοκονδυλοπελεκητής* 6, 117-128.
- (2000). Εσωτερική ταχύτητα. Δοκίμια για τη Λογοτεχνία. Αθήνα: Άγρα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

The present study examines the *presence* and *the function* of the childhood world as manifested within Michael Mitsakis' short stories about Athens (*atheneographimata*) during the period 1880-1896. More specifically, using this age group, the writer expresses his ambivalence towards the urban phenomenon, discusses the yet unformed social organization of the city, some forms of its social pathogeny and its “modern” culture and reveals his attitude towards the upcoming *modernity* and his criticism for the before long dead (to him) Big Idea. Furthermore, again through the

childhood age group, he discusses the issue of the coexistence of death and life, he “converses” with Goffman for the “presentation of self” in society, he expresses with meticulous literary skills the sexual awakening of the body of the child, etc. The children themselves, however, have a minimal contribution as *narrative persons* in Mitsakis’ short stories. The presence of children from the (to him) “miasmatic” and representation of *otherness* group of gypsies is also noteworthy.

Μανόλης Γ. Σέργης

Αναπλ. Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Αγ. Κωνσταντίνου 9, 13231 Πετρούπολη

Τηλέφωνα: 210-5022648, 694-7600093

Fax: 210-5022648

E-mail: msergis@otenet.gr

ΛΑΪΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ: ΝΑΝΟΥΡΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑΧΤΑΡΙΣΜΑΤΑ

ΚΩΣΤΑΣ ΔΗΜ. ΚΟΝΤΑΞΗΣ

Εκατομμύρια χρόνια, τώρα, ο άνθρωπος, «γαντζωμένος» πάνω σε έναν κόκκο αστρικής σκόνης, ταξιδεύει χωρίς να γνωρίζει ούτε από πού ξεκίνησε, αλλά και πού πάει. Τραγικά μόνος και, ίσως, μοναδικός μέσα στην απεραντοσύνη του σύμπαντος, έδωσε μορφή και νόημα στις κραυγές του, άρθρωσε λέξεις, έπλασε γλώσσα και νίκησε τη μοναξιά και το θάνατο της πληροφορίας. Και οι γενιές παραδίνουν η μια στην άλλη τις πληροφορίες που αποκτούν, με τη σκληρή διαδικασία της δοκιμής και του λάθους, δημιουργώντας γνώση, παράδοση και παρελθόν.

Η παράδοση είναι το «αστείρευτο ποτάμι», που ξεκινά από τις «οροσειρές» των περασμένων γενεών – χρυσές σταγόνες από ιδρώτα και δάκρυ - , και, ακολουθώντας τη ροή του χρόνου, φτάνει στο σήμερα, για να «δροσίσει» τους οδοιπόρους του μέλλοντος. Μέσα στο βαθύ ρέμα της ζωής, μεταφέρει τους καημούς και τις χαρές, τα λάθη και τις επιτυχίες, τα τραγούδια και τα μοιρολόγια, τους θρύλους και τις γνώσεις του πατέρα, του παππού. Στην ατελείωτη διαδρομή του «δέρνεται» με τους βράχους και τα χώματα, δίνει μορφή στην κοίτη του και από τη μορφή της παίρνει μορφή: «Κρούει και δέρκεται, δι' και παίρ'» (χτυπά και δέρνεται, δίνει και παίρνει), όπως έλεγε η αγράμματη μάνα από τη Ματσούκα του Πόντου, μεταφέροντας, από στόμα σε στόμα, την υπέρτατη αρχή της διαλεκτικής, που διατύπωσε ο σοφός εκείνος Έλληνας της Ανατολής, ο Ηράκλειτος (Ταϊγανίδης, 1987:35).

«Η παράδοση είναι αναμονή και υπόσχεση ενός καλύτερου μέλλοντος», είχε πει ο Χέγκελ. Δεν είναι παρελθόν, αλλά ένα παντοτινό παρόν, δυναμική προβολή των επιτευγμάτων του χτες στην «οθόνη» του σήμερα. Δεν είναι ανάμνηση, αλλά ζωντανή ουσία, υλικό, δηλαδή, με το οποίο χτίζεται το πολιτισμικό οικοδόμημα και στο παρόν και στο μέλλον: γιατί πολιτισμός σημαίνει συνέχεια και τη συνέχεια αυτή εκφράζει η παράδοση, η συμπίκνωση της εμπειρίας ενός έθνους σε όλους τους τομείς της δράσης, η οποία διακρίνεται σε λόγια και λαϊκή (Κονταξής, 2011: 142).

Κτήμα των μορφωμένων είναι, κατά την Άλκη Κυριακίδου – Νέστορος η λόγια παράδοση, κτήμα των αμόρφωτων η λαϊκή. «Ο χαρακτήρας της λαϊκής παράδοσης», σημειώνει, «είναι προφορικός, σε αντίθεση με το γραπτό χαρακτήρα της λόγιας παράδοσης και αυτό αποτελεί ένα από τα βασικά διακριτικά της στοιχεία. Η λόγια παράδοση μεταδίδεται με το γραπτό λόγο, ενώ η λαϊκή με τον προφορικό που προϋποθέτει την άμεση, την προσωπική επαφή των ανθρώπων μεταξύ τους. Αυτό το γεγονός ότι, δηλαδή, το μέσο επικοινωνίας είναι στις δύο περιπτώσεις διαφορετικό, μεταβάλλει και τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί η λαϊκή και η λόγια παράδοση αντίστοιχα. Η πρώτη δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στην πραγματικότητα και να αντακρίνεται στις απαιτήσεις της, ενώ η δεύτερη μπορεί να ζει μέσα στο γυάλινο πύργο της, οχυρωμένη πίσω από την αυθεντία των κειμένων της και να αρνείται να δει τη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα...» (Κυριακίδου – Νέστορος, 1993:116).

Ο καθηγητής Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης θεωρεί ότι οι αντιλήψεις που υποστηρίζουν την προφορική διάσταση της λαϊκής παράδοσης (Αλεξιάδης, 1990:23) έχουν κλονισθεί και δεν υιοθετούνται πια καθολικά από τη σύγχρονη λαογραφική έρευνα. «Ο λόγος είναι», παρατηρεί, «ότι ο προφορικός χαρακτήρας της λαϊκής παράδοσης υπάρχει μεν, αλλά σε μια ορισμένη πολιτισμική φάση, όταν ακόμα τα λαϊκά στρώματα, προπάντων, δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή, με αποτέλεσμα να βρίσκονται μακριά από τη γνώση και τη μόρφωση. Όταν, όμως, ο αναλφαριθμητισμός, με την κοινωνική εξέλιξη ξεπεράστηκε, οι λαϊκές μάζες, που δεν ήταν δυνατό να παραμένουν επ' άπειρο αμόρφωτες, μπόρεσαν να εκφράζονται και με το γραπτό λόγο» (Αλεξιάδης, 1990:24).

Τη λαϊκή παράδοση, την «ενταγμένη στην πραγματικότητα», κατά την Άλκη Κυριακίδου – Νέστορος, όρισε επιγραμματικά, μπορούμε να πούμε, και περιέγραψε, παραστατικά, ο Ίων Δραγούμης: «Πήγαινε, λοιπόν, στα δημοτικά τραγούδια, στη δημοτική τέχνη και τη χωριάτικη και τη λαϊκή ζωή», σημειώνει, *«για να βρεις τη γλώσσα σου και την ψυχή σου, και, μ' αυτά τα εφόδια, αν έχεις ορμή μέσα σου και φύσημα, θα πλάσεις ό,τι θέλεις, παράδοση και πολιτισμό και αλήθεια και φιλοσοφία»*.

Ο Δημ. Σ. Λουκάτος θεωρεί ότι ένας άμεσος προσδιορισμός της λαϊκής παράδοσης θα συγκέντρωνε τις σκέψεις μας σε όσα παραδίδουν οι παλαιότερες γενιές από την καθημερινή ζωή τους, την εργασιακή, τη γιορταστική όσο και την πένθιμη στις επόμενες γενιές, με το λόγο, με το παράδειγμα και με την τέχνη. Πρώτος και καλύτερος παραλήπτης είναι το παιδί, γιος, εγγονός, μαθητευόμενος, αγόρι ή κορίτσι που είναι και ο πιστότερος φορέας στη μετάδοση (Λουκάτος, 1979:208).

Η παιδική ηλικία παραμένει, κατά το Μ.Γ. Μερακλή, μια σταθερή εκδοχή παράδοσης. «...η παιδική ηλικία, όσο και αν αυτό φαίνεται καταρχή αλλόκοτο ή παράδοξο», παρατηρεί, *«παραμένει πια η μόνη παραδοσιακή ηλικία, μια σταθερή εκδοχή παράδοσης, υπό μίαν ορισμένη έστω έννοια: το παιδί ζει και συμπεριφέρεται με ορισμένους κανόνες σκέψης, με λειτουργίες και αντιδράσεις προς το περιβάλλον, που προηγούνται από εκείνες των ώριμων ατόμων μιας σύγχρονης – προπάντων – κοινωνίας»*(Μερακλής, 2001:115 – 116).

Και για να «διασκεδάσει» ο Μερακλής την παραδοξότητα, όπως την ονομάζει της πιο πάνω σκέψης του δηλώνει ότι είναι δυνατό να διακρίνονται δύο κύριες έννοιες ή κατηγορίες παράδοσης: τη μία, την αποδιδόμενη στα παιδιά, την ονομάζει ανθρωπολογική παράδοση και την άλλη, που χαρακτηρίζει τον ενήλικο, και τις κοινωνίες των ενηλίκων, την ονομάζει ιστορική παράδοση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από την κλίση σε ό,τι οι ενήλικοι ονομάζουν συνειρμική, αλλά και μυθική σκέψη, και, ακόμη, χαρακτηρίζεται από την κλίση της στο παιχνίδι. Η δεύτερη λειτουργεί, οπωσδήποτε, λογικά: γνωρίζει η κοινωνία των ενηλίκων γιατί και πώς συνδέεται με ορισμένες αξίες ή φαινόμενα του παρελθόντος, που επιβιώνουν στον έναν ή στον άλλο βαθμό, και στο παρόν της. *«Αλλά μ' αυτή την ιστορική παράδοση των ενηλίκων»*, σημειώνει ο Μ.Γ.Μερακλής, *«συνείρονται και στοιχεία (...), τα οποία μπορούν να αναφέρονται στην ανθρωπολογική παράδοση, στη συνειρμική - μαγική και μυθική υφή της. Ενδεικτικά αναφέρω ότι ο Σεφέρης, αναζητώντας εκλεκτές περιπτώσεις ποίησης έβρισκε ανάμεσά τους και παιδικά τραγούδια ή νανουρίσματα (...), σ' εκείνη την πολύ γνωστή περικοπή π.χ. απ' το διάλογο του με τον κ. Τσάτσο για την ποίηση»* (Μερακλής, 2001: 116, Σεφέρης, 1974³:158).

Ο Αυστριακός παιδαγωγός Richard Bamberger, στο 15^ο Συνέδριο της I.B.B.Y (International Road on Books for Young People – Διεθνής Οργάνωση Βιβλίων για τη Νεότητα), τόνισε πως το παιδί της σύγχρονης κοινωνίας χρειάζεται, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, την ποίηση, τώρα που το τεχνολογικό περιβάλλον τού δημιουργεί ένα κλίμα ασφυκτικό.

Και η Ρωσίδα Agna Barto, η οποία τιμήθηκε με τον έπαινο Andersen για το ποιητικό της έργο, είχε επισημάνει στο ίδιο συνέδριο ότι η ποίηση μπορεί, αναμφίβολα, να βοηθά και στο πλάσιμο της ηθικής και κοινωνικής προσωπικότητας του παιδιού, διοχετεύοντας τις ηθικές αξίες που συντελούν στη δημιουργία ενός πραγματικού ανθρώπου (Κονταξής, 1997:40).

Οι πρώτες αρχές της ποίησης, που ήταν δυνατό να πλησιάσουν τα παιδιά, στους νεότερους χρόνους, βρίσκονται, σχεδόν αποκλειστικά, στο χώρο της λαϊκής ποίησης. Μετά την Άλωση και τη διασπορά του ελληνικού πνευματικού στοιχείου, των γραμματισμένων της εποχής, που ακολούθησε, ο λαός, συνεχίζοντας την παράδοση του ακριτικού έπους, δημιουργήσε, δίχως καμμιάν ιδιαίτερη διδαχή και βοήθεια, κυνηγημένος και βασανισμένος, το δικό του λαμπρό πνευματικό οικοδόμημα, που η κορύφωσή του εκφράζεται με το δημοτικό τραγούδι.

«Το παιδί, ως μέλος της μικρής ή μεγάλης ανθρώπινης κοινότητας, στην οποία ανήκε», γράφει ο Χάρης Σακελλαρίου, *«έπαιρνε μέρος στα παθήματα και τις περιπέτειές της, στις εξάρσεις και τις επιτυχίες της και γενόταν, ίσως με πιο μεγάλη ένταση, τις χαρές και τις πίκρες της. Με τον ίδιο τρόπο έπαιρνε και το μερτικό του από τα πνευματικά δημιουργήματα των αδερφιών ή των γονιών του και παππούδων του, τραγουδώντας μαζί τους τον πόνο, τις χαρές και τις λαχτάρες της γενιάς του (...)*.

Ακολουθώντας τη μακραίωνη παράδοση της φυλής, που όμοιά της είναι και η παράδοση όλων, σχεδόν, των λαών, οι μητέρες έφερναν τα παιδιά τους σε μια πρώτη γνωριμία με τον

έντεχνο, και, ιδιαίτερα, τον ποιητικό λόγο, τραγουδώντας τους δίπλα στην κούνια τους, με φωνή γλυκιά κι απαλή, τα μελωδικά και χωρίς μεγάλες τονικές διακυμάνσεις “νανουρίσματα” ή “ναναρίσματα”» (Σακελλαρίου, 19874: 64- 66).

Με υπερβολές, που εμπνέονται από πληθωρικό συναισθηματικό κόσμο, με ωραίες ποιητικές εικόνες και την ανάλογη με το θέμα απαλή μελωδία, τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα εκφράζουν τη στοργή για το νήπιο, για το νέο άνθρωπο που έρχεται στη ζωή αγνός και άγευστος, ακόμη, από χαρές και πίκρες.

«Δεν υπάρχει, ίσως, πιο συμπαθητικό είδος μέσα στη λαϊκή λογοτεχνία από τα νανουρίσματα και τα παιδικά τραγούδια», σημειώνει ο Κώστας Ρωμαίος. «Δεν υπάρχει, επίσης, πιο γνωστό είδος τραγουδιού που ν’ απλώνεται σ’ όλους τους λαούς. Διάφοροι τομείς του έμμετρου δημοτικού λόγου περιορίζονται σε ένα μόνο έθνος. Τα παιδικά, όμως, τραγούδια είναι παγκόσμια, υπάρχουν σ’ όλες τις χώρες του κόσμου. Ασφαλώς θα υπήρξαν και σ’ όλους τους αιώνες που πέρασαν, όπως θα υπάρξουν και σ’ όλους που θα έρθουν. Αιωνιότητα τους χαρίζουν η αστείρευτη μητρική στοργή, και η ακατάλυτη προτίμηση των μικρών παιδιών σε ορισμένους ρυθμούς και μέτρα, όπου τόσα και τόσα συνταιριάζουν θέματα των τραγουδιών τους». (Ρωμαίος, 1959:184-185)

Στην Ελλάδα έχουν τη μακρά τους παράδοση, όπως και τα άλλα δημοτικά τραγούδια. «Αι δε των τιθεουσών ωδαί καταβαυκαλήσεις ονομαζονται», γράφει ο Αθήναιος (Αθήναιος, Ι.Δ.:Σ 61180, Πετρόπουλος, 1959: ιζ’). Κατά τον Πλάτωνα, οι μητέρες όταν θέλουν να αποκοιμίσουν τα παιδιά τους, τα κουνούν στην αγκαλιά τους και τραγουδούν: «*Ἦνικα γὰρ πού βουληθῶσι κατακοιμίζειν τὰ δυσπνούντα τῶν παιδίων αἱ μητέρες οὐχ αὐτοὺς προσφέρουσιν, ἀλλὰ τουναντίον κίνησιν, ἐν ταῖς ἀγκάλαις αἰεὶ σείουσαι καὶ οὐ σιγῇ, ἀλλὰ τὴν μελωδίαν, καὶ ἀτέχνως οἷόν καταναλούσι τῶν παιδίων...*» (Πλάτων, 7: 790, Πετρόπουλος, 1959:ιζ’).

Τον τρόπο αποκοιμίσματος παιδιού στους βυζαντινούς χρόνους περιγράφει ο Ιωάννης Χρυσόστομος: «*Οὕτως ἡ φύσις πρὸς τὰ ἄσματα καὶ τὰ μέλη ἡδέως ἔχει καὶ οικείως ὥς καὶ τὰ ἀπομάζια παιδία κλαυθμηριζόμενα καὶ δυσχεραίνονται οὕτω κατακοιμίζεσθαι. αἱ γοὺν τίτθαι ἐν ταῖς ἀγκάλαις αὐτὰ βαστάζουσαι πολλάκις ἀπιοῦσαι τε καὶ ἐπανιούσαι καὶ τινα αὐτοῖς κατεπάδουσαι, ἄσματα παιδικὰ οὕτως αὐτῶν τὰ βλέφαρα κατακοιμίζουσι*» (Χρυσόστομος, Ρ.Σ. 47, 418,49,237, Κουκουλές, 1948: 15).

Το είδος των μελωδιών και τα λόγια των παιδικών τραγουδιών, με τα οποία οι αρχαίοι Έλληνες κοίμιζαν τα παιδιά τους δεν είναι γνωστά. Θα πρέπει, ίσως, να ήταν ανάλογα με τα σημερινά. Ένα δείγμα διασώθηκε στο 24^ο ειδύλλιο του Θεοκρίτου, όπου η Αλκμήνη, θωπεύοντας τα κεφάλια των παιδιών της με όλη της τη μητρική τρυφερότητα, εύχεται να καλοκοιμηθούν και με το καλό να τα βρουν τα ξημερώματα:

«Εὐδετ’ ἐμὰ βρέφεα, γλυκερόν καὶ ἐγέρσιμον ὕπνον
εὐδετ’ ἐμὰ ψυχὰ, δὴν’ ἀδελφοί, εὐσοα τέκνα

Ὀλβιοὶ εὐνάξοισθε καὶ ὀλβιοὶ αὐὶ ἴκοισθε» (Θεόκριτος 24, στίχ.7 κ.εξ.)

Στα νεότερα νανουρίσματα υπάρχουν προσφωνήσεις τρυφερότητας και ευχές, μαζί με άλλα στοιχεία ανάλογα με τις χριστιανικές αντιλήψεις και την ατμόσφαιρα, γενικά, του νεοελληνικού δημοτικού τραγουδιού. Ο Κώστας Ρωμαίος θεωρεί ότι η μελωδία των νανουρισμάτων και των παιδικών τραγουδιών - όπως, βέβαια, και των άλλων δημοτικών τραγουδιών – είναι απαραίτητη, αζεχώριστη για την εκτίμηση του κειμένου. «*Αν ἡ μελωδία τοῦ κάθε δημοτικού τραγουδιοῦ μας χρειάζεται γιὰ τὴν ἐκτίμηση τοῦ κειμένου*», σημειώνει, «*ὁμως ἡ μελωδία τῶν νανουρισμάτων καὶ τῶν παιδικῶν τραγουδιῶν μας εἶναι γιὰ τὸν ἴδιο σκοπὸ ἀπαραίτητη. Αἰζεχώριστη, θὰ ἔπρεπε νὰ προσθέσουμε (...). Ὅταν καλοεξετάσει κανεὶς τὸ φαινόμενο, βρίσκει ὅτι προβάλλουν δύο μεγάλες κατηγορίες πὺ χωρίζουν τὶς μελωδίες τῶν τραγουδιῶν αὐτῶν. Στὴν πρώτη ἀνήκουν τὰ νανουρίσματα ἢ τὰ ναναρίσματα ὅπως ἀλλιῶς λέγονται (...). Ἡ μελωδία τοὺς εἶναι ἀργή, υποβλητική, γεμάτη τρυφερότητα καὶ ἀπαλωσύνη. Σκορπίζει τόνους ἀπαλούς καὶ ἡρεμία ψυχῆς. Στὴ δεύτερη κατηγορία ὑπάγονται τραγούδια εὐθύμα, έντονα στο ρυθμό, με προτίμηση σε μέτρα τροχαϊκά καὶ σε ζωηρά ἰαμβικά*» (Ρωμαίος, 1959: 59 – 60).

Κύριο χαρακτηριστικό των ελληνικών νανουρισμάτων είναι η τρυφερότητα. Υπάρχουν πολλά κομμάτια που κλείνουν μέσα τους αληθινή ποίηση. Οι στίχοι, απλοί και αβίαστοι, προκαλούν γνήσια συγκίνηση και κερδίζουν, γρήγορα, καθενός τη συμπάθεια. Η μητρική καρδιά ξεδιπλώνεται για να αποκαλύψει το ιερότερο συναισθημά της, το μητρικό φίλτρο. «Οι

συχνές αποστροφές στην Παναγία, τη μεγάλη μητέρα που εικονίζεται στην εκκλησία, κρατώντας με τόση στοργή το δικό της βρέφος», παρατηρεί ο Κώστας Ρωμαίος, «αποτελούν ιδιαίτερη αρετή των ελληνικών νανουρισμάτων. Συγκινητικές, παράλληλα, είναι οι συχνές προσφωνήσεις στον Ύπνο, που τον θεωρούν προσωποποιημένο και τον επικαλούνται να έρθει και να γυρίσει το παιδί τους μέσα στα περιβόλια, ανάμεσα στους ανθούς που μυρίζουν και στους κρίνους που μοσκοβολούν» (Ρωμαίος, 1959:187):

*Ύπνε μου, έλα πάρε το και πάλι φέρε μού το.
Πάρε και γύρισέ μου το σ' όλα τα περιβόλια,
Όπου μυρίζουν οι ανθοί, μοσκοβολούν οι κρίνοι* (Ρωμαίος, 1959:187)

Η ίδια ιδέα τονίζεται και με τρόπο διαφορετικό:

*Ύπνε μου, κι έπαρέ μου το κι άμε το στα περιβόλια,
και την ποδιά του γέμισε τριαντάφυλλα και ρόδα.* (Πολίτης, 2005:201)

Η μάνα δεν θέλει για το παιδί της εφιάλτες και ύπνο ταραγμένο. Θέλει να το βλέπει να κοιμάται ήρεμο, γαλήνιο και πότε πότε να χαμογελάει μέσα στον ύπνο του. Είναι η στιγμή που το νήπιο βλέπει κάποιο ευχάριστο όνειρο, η στιγμή που ο Ύπνος το “σεργιανίζει” στα “περιβόλια”, ανάμεσα στους ανθούς και τα κρίνα.

Όμως, και μέσα από αυτό το “όραμα”, δεν λείπει η έγνοια της μάνας για το μεγάλωμα του παιδιού. Και δεν χάνει την ευκαιρία, μέσα στο νανούρισμα, να προσθέσει και το δικό της καμώ:

*Ύπνε, που παίρνεις τα μικρά, έλα πάρε και τούτο,
μικρό μικρό σου το 'δωκα, μεγάλο φέρε μού το
μεγάλο σαν ψηλό δεντρί, ίσιο σαν κυπαρίσσι,
κι οι κλώνοι του ν' απλώνονται σ' Ανατολή και Δύση* (Πολίτης, 2005:201).

Υπάρχουν πολλά νανουρίσματα, που τα θέματά τους έρχονται από τους αιώνες της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Η αίγλη του κόσμου εκείνου εξακολουθεί να παραμένει στο λαό ακατάλυτη θύμηση. Δεν πρόκειται μόνο για την “Βενετία” με τα μεσαιωνικά της πλούτη. Είναι και η Πόλη με τους βυζαντινούς αυτοκράτορες και τα περίφημα εργαστήριά της:

*Κοιμήσου, αστρί, κοιμήσου αυγή, κοιμήσου νιο φεγγάρι,
κοιμήσου που να σε χαρή ο νιος που θα σε πάρη.
Κοιμήσου και παράγγειλα στην Πόλη τα προικιά σου,
στη Βενετιά τα ρούχα σου και τα διαμαντικά σου.
Κοιμήσου, και σου ράβουνε το άπλωμα στην Πόλη,
και σου το ξετελειώνουνε σαρανταδύο μαστόροι.
Στη μέση βάνουν τον αετό, στην άκρη το παγόνι,
Νάνι του ρήγα το παιδί, του βασιλιά τ' αγρόνι.
κοιμήσου και παράγγειλα παπούτσια στον τσαγγάρη,
να σου τα κάνει κόκκινα με το μαργαριταρι.
Κοιμήσου μες στην κούνια σου και στα παλιά πανιά σου,
η Παναγιά η Δέσποινα να είναι συντροφιά σου* (Πολίτης 2005:203).

Συγκινητική είναι η υπερβολή της κάθε Ελληνίδας μητέρας, η οποία στο προσωπο του παιδιού της, επιμένει να βλέπει και από ένα βυζαντινό “πορφυρογέννητο”, που το μεταξωτό του άπλωμα έχει κεντημένο το δικέφαλο και τα κόκκινά του πέδιλα, φέρνουν το ίδιο σήμα κεντημένο με μαργαριτάρι (Ρωμαίος, 1959: 190).

Η φύση, την οποία ο ποιητής λαός είδε σαν τον αχώριστο σύντροφο, που πάσχει και χαίρεται μαζί του, επιστρατεύεται από την Ελληνίδα μάνα να βοηθήσει στο κοίμισμα του παιδιού της:

*Να μου το πάρης, ύπνε μου, τρεις βίγλες θα σου βάλω,
τρεις βίγλες, τρεις βιγλάτορες, κι οι τρεις αντριομένοι.
Βάλλω τον Ήλιο στα βουνά, τον αετό στους κάμπους,
τον κυρ Βοριά το δροσερό ανάμεσα πελαγού.
Ο ήλιος εβασίλεψε, ο αετός αποκοιμήθη,*

*Κι ο κυρ Βοριάς ο δροσερός της μάνας του πηγαίνει.
-Γιε μ', που 'σουν χτες, που 'σουν προχτές, που 'σουν την άλλη νύχτα;
Μήνα με τ' άστρι μάλωνες, μήνα με το φεγγάρι,
μήνα με τον αυγερινό, οπού 'στ' αγαπημένοι .
-Μήτε με τ' άστρι μάλωνα, μήτε με το φεγγάρι,
μήτε με τον αυγερινό, όπου 'στ' αγαπημένοι.
Χρυσόν υγιόν εβίγλιζα στην αργυρή του κούνια (Πολίτης, 2005: 201).*

«Ποιήτρια αληθινή η συνθέτις του τραγουδιού», παρατηρεί η Μαρία Μιράσγεζη, «μας εκφράζει το δυνατό μητρικό συναίσθημα μ' ένα προσωπικό τρόπο. Κάμποι, βουνά και πέλαγα, όλα ανάστατα και τρεις δυναμικοί «βιγλάτορες» «βιγλίζουν» το παιδί της. Ενώ τα «άσκοπα ερωτήματα», μοτίβο ακριβό και οικείο στον ελληνικό λαό απ' τα ομηρικά χρόνια, όπως είδαμε, και ο διάλογος του Βοριά με τη μάνα του, δίνουν μια έμφαση στο τραγούδι, μια πραγματικότητα και μας βυθίζουν σε μια ατμόσφαιρα στοργής και αγάπης» (Μιράσγεζη, 1978:76).

Στο νανούρισμα κυριαρχεί, κατά το Σωκράτη Σκαρτσή, η μυθική ανάπτυξη, ο ρυθμός, όμως, που είναι ηρεμιστικός, αποκοιμίζει. Και επειδή η μάνα γνωρίζει πως το παιδί της δεν καταλαβαίνει αυτά που αυτή λέει, είναι φανερό πως λέει όσα λέει, ακολουθώντας μια συνήθεια, η οποία έχει να κάνει, οπωσδήποτε, με παιδιά. «Αλλά σ' αυτό ακριβώς το σημείο», σημειώνει ο Σκαρτσής, «βρίσκεται η φανερή σχέση με θέματα ηρωικά, μυητικά και σχετικούς μύθους. Ώστε μπορούμε να πούμε πως το νανούρισμα αυτό, και όλα τα νανουρίσματα σε κάποιο βαθμό, βρίσκονται μέσα στο χώρο της μυθολογίας του παιδιού και χρησιμοποιούν τους πιο απλούς μύθους, ή πιο καλά, πιο απλά, με απλό και στοιχειώδη τρόπο τους μύθους. Σε τελευταία ανάλυση δηλαδή τα νανουρίσματα έχουν μυητικό χαρακτήρα. Είναι ένας τρόπος άσκησης της μύησης από τη μάνα, που πιο πολύ ονειροπολεί, μεταφέροντας στα λόγια της μια παλιότερη μυητική πρακτική» (Σκαρτσής, 1987:231).

Η μάνα, προβάλλοντας, μέσα από τα νανουρίσματα, τις δικές της έγνοιες για το μέλλον του παιδιού της, νομίζει ότι μένει και εκείνο άυπνο, επειδή ανάλογες έγνοιες βασανίζουν και τη δική του παιδική σκέψη. Έτσι, προχωρεί σε νανουρίσματα, που περιέχουν καθησυχαστικές διαβεβαιώσεις, ακόμη και υποσχέσεις, που το βεβαιώνουν ότι εκείνο μπορεί να κοιμηθεί ήσυχα, να «θραφή και να μεγαλώσει», αφού η «Τύχη του δουλεύει» (Ρωμαίος, 1959:189).

*Κοιμήσου, γιε μου, να θραφής, κοιμού να μεγαλώσης,
να κάνης Κλώνους και κλωνιά, στον κόσμο να ξαπλώσης.
Κοιμήσου συ και πρέπει σου της Ρόδος το φανάρι
και του Μωριά το φλάμπουρο, γιατί είσαι παλικάρι.
Κούνια μου, κούνισέ μου κι ύπνε μου κοιμήσέ το,
και συ, παπλωματάκι μου, σύρε και σκέπασέ το.
-Κοιμήσου, το παιδάκι μου, κ' η Τύχη σου δουλεύει
και το καλό σου ριζικό σου κουβαλάει και φέρνει.
Κοιμήσου, αγγελούδι μου, σαν τον καλό το χρόνο,
σαν τα πουλιά που κελαηδούν στις λεμονιάς τον κλώνο (Καζαβής, 1940:145).*

Στο παιδί της, που δεν νιώθει τα λεγόμενά της, απευθύνεται, στην αρχή, η μάνα με το νανούρισμά της. Του θυμίζει, νοερά, ίσως, τη λαϊκή παροιμία «ο ύπνος τρέφει τα μωρά...», γιατί έτσι θα μεγαλώσει γρήγορα, θα απλωθεί στον κόσμο όλο, αποκτώντας «κλώνους και κλωνιά». Με το Φάρο της Ρόδου και του ένδοξου Μωριά το «φλάμπουρο», παρομοιάζει το παιδί της, ακόμη, η μάνα, το «παλικάρι» της. Η αίγλη σημαντικών στοιχείων του πολιτισμού της ανθρωπότητας, αλλά και συμβόλων ηρωισμού στον αγώνα για τη λευτεριά συνεχίζει να παραμένει στο λαό θύμηση ακατάλυτη.

Αλλά και η συχνή επανάληψη του «κοιμήσου» στο τραγούδι είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής φόρτισης της μάνας για το κοίμισμα του παιδιού της. Ο ύπνος που θα βοηθήσει το παιδί να κοιμηθεί – σε άλλα νανουρίσματα θα το «πάρει» - είναι προσωποποιημένος, «σωματοποιημένος θεός με πολλές ιδιότητες», κατά τη Μαρία Μιράσγεζη (Μιράσγεζη, 1978:75-76). Η συμβολή του ύπνου στο κοίμισμα του παιδιού αίρει τα όρια της υλικότητας και του αφηρημένου χαρακτήρα του ύπνου και κάνει όλα αυτά, κατά το Σωκράτη Σκαρτσή, άνθρωπο και παιδί και ύπνο, μια εναλλασσόμενη ποιότητα. «Σε τελευταία ανάλυση», παρατη-

ρεί ο Σκαρτσής, «αυτό σημαίνει και κοιμάμαι: γίνομαι, είμαι του ύπνου, είμαι μορφή ύπνου, ύπνος» (Σκαρτσής, 1987:232).

Σε ένα μικρό, απλό νανούρισμα, από αυτά που φτιάχνει αυθόρμητα η κάθε Ελληνίδα μάνα, δίνεται, σχηματικά, το μέγαλωμα του παιδιού στη διάρκεια των τριών ημερών:

*Κοιμήσου σαββατόλουστο, / την Κυριακή αλλαγμένο
και τη Δευτέρα στο σκολειό/ σαν μήλο μυρωμένο.*

Νάνι, το πουλί τ' αηδόني, / τ' αλεξαντρινό παγώνι·

νάνι, νάνι το κανάρι, / που το νου μου θα μου πάρει (Αραβαντινός, 1880:164).

Το τραγούδι αποτελείται από δυο δομικά σχήματα· οι τέσσερις πρώτοι στίχοι μπορούν να θεωρηθούν δύο δεκαπεντασύλλαβοι, ενώ οι άλλοι τέσσερις, με την ομοιοκαταληξία που τους δένει, είναι, σίγουρα, οκτασύλλαβοι.

Πρόταση - παράκληση της μάνας στο παιδί της είναι να κοιμηθεί για να μεγαλώσει γρήγορα και έτσι, ιδιαίτερα εδώ, «λουσμένο» το Σάββατο και «αλλαγμένο» την Κυριακή θα μπορέσει να πάει «σαν μυρωμένο μήλο» στο σχολείο. Οι ξεχωριστές λέξεις «σκολειό» - ιδανικό της κάθε μάνας για το παιδί της, - και μήλο - γνωστή εικόνα ομορφιάς και αγάπης, - δίνουν μια οργανωμένη και οργανική διέξοδο στο συναισθηματισμό και τη μεγάλη αγάπη τη μάνας για το παιδί της.

Ακόμη, οι λέξεις «αηδόνη», «παγώνι», «κανάρι», ονόματα πουλιών συνηθισμένων στα τραγούδια για παιδιά, και η μυθολογική αναφορά στο μακρινό παραδεισένιο τόπο – «αλεξανδρινό» - εκφράζουν τη λαχτάρα της μάνας, αλλά και την πληρότητα, την ώρα που νανουρίζει το παιδί της. Ολόκληρο το νανούρισμα είναι ένα πολύ πυκνό οργανικό σύνολο μυθικών στοιχείων και έξαρσης συναισθηματικής, που με τις λέξεις και τα σχήματά του γίνεται ένα πραγματικό παιδικό τραγούδι (Σκαρτσής, 1987:246).

Πλούσιο το ποιητικό στοιχείο που γεμίζει τους στίχους των νανουρισμάτων. Μέσα από τρυφερές λαϊκές μελωδίες, προορισμένες να αποικιομίζουν το νήπιο, διαφαίνεται ένας τομέας γεμάτος από την ψυχολογία των μεγάλων. Ένας τομέας γεμάτος από τη γόνιμη ποιητική παρουσία του μητρικού φίλτρου, από τις έγνοιες και τους καημούς του προσώπου που βρίσκεται σκυμένο πάνω από την κούνια, που σμίγει τα δάκρυα και τα χαμόγελα του μικρού παιδιού και που έχει, κατά τον Κώστα Ρωμαίο, το ζηλευτό προνόμιο να ακούει στο μαγικό όνομα Μάνα (Ρωμαίος, 1959:201).

Τα ταχταρίσματα είναι η δεύτερη, όπως ειπώθηκε, κατηγορία παιδιάστικων τραγουδιών. Σε περιεχόμενο διαφέρουν, κάπως, από τα νανουρίσματα· θα τα λέγαμε απλοϊκά· ο ρυθμός τους είναι ζωηρός για να παρακινεί το παιδί να χορεύει στην αγκαλιά της μάνας. Ο τόνος είναι τρυφερός, αλλά και ανάλαφρος. Η μάνα ή η γιαγιά καλοπιάνει το μικρό παιδί με γλυκόλογα και το λέει «αφράτο και κρινάτο και ζαχαρομυγδαλάτο» ή με κωμικά ταξίματα πως ταχιά θα παντρευτεί και θα του δώσει «για προίκα ένα κόσκινο κουκιά». Άλλοτε, φοβερίζει πως θα το δείρει «με της μύγας το φτερό με της μύγας το ποδάρι».

Στα ταχταρίσματα ο στίχος είναι σύντομος και συχνά ομοιοκατάληκτος το μέτρο τροχαϊκό. Εκείνο που έχει σημασία είναι ο χορευτικός ρυθμός, το ταίριασμα των ήχων, η εύθυμη διάθεση. Ονομάστηκαν ταχταρίσματα από χορευτικό προοίμιο «ταχτιρντί και ταχτιρντό» (Κονταξής, 2007:326).

*Ταχτιρντί και ταχτιρντό / το παιδί θέλει χορό
Τα βιολιά δεν είναι δω / κι όποιος πάει και μας τα φέρει
Πέντε τάληρα στο χέρι / δυο γυροβολιές να φέρει.
Το μικρό θέλει χορό / τα βιολιά δεν είν' εδώ.
Μου είπανε πως είν' στη Χιο / ποιον να στείλω να τα βρω;
Μου 'πανε πως είν' στην Πάρο / ποιον να στείλω να τα πάρω;...*
(Αθανασόπουλος, 1938 – 1948:161)

«Με τα ταχταρίσματα που μ' αυτά απασχολεί η μητέρα το παιδάκι της», σημειώνει ο Richard Bamderger, «ζυπνά στην ψυχή του διάφορα αισθήματα. Αυτά είναι ταυτόχρονα και πρώτα μαθήματα για την ομιλία, για τη λογική κατανόηση της γλώσσας, για μια πρώτη επαφή με τα στοιχεία της φύσης» (Κονταξής, 2007:327).

Σε όλα τα ταχταρίσματα ο ρυθμός της μάνας, ρυθμίζει τα λόγια της και η γλώσσα υπάρχει και για το παιδί, παρόλο που αυτό δεν νιώθει τα λόγια· νιώθει, όμως, ζει το ρυθμό, τον ήχο, τα μεγέθη. Στην πραγματικότητα το παιδί είναι πιο κοντά στη γλώσσα, γιατί δεν χρειάζεται να υπερβεί τη διάσταση της μορφής – περιεχομένου και να συνταιριάζει άκουσμα κατανόηση και γενική γλωσσική αντίληψη, αφού αυτά συμβαίνουν αυτόματα και από μόνα τους. Το παιδί είναι πια «μεγάλο» και η μάνα του το έστειλε κάπου και αργεί να γυρίσει : (Σκαρτσής, 1987:249)

*Το παιδί μου, το παιδί / κάπου το 'στείλα κι αργεί·
καν φιλεί, καν το φιλάνε, /καν μου το παντρολογάνε·
καν φιλεί, καν το φιλούνε, /καν μου το παντρολογούνε* (Σκαρτσής, 1987:249).

Στο τραγούδι δεν υπάρχει χρόνος υπάρχουν μυθικά θέματα, συντονισμένα στο ρυθμό, που αν και εκτελείται, από τη μάνα, γεννιέται για το παιδί· η μάνα πραγματοποιεί το ρυθμό του παιδιού, αφού είναι ψυχικά μαζί του, όπως λίγο καιρό πριν ήταν και φυσιολογικά ενωμένη μαζί του, πριν από τη γέννηση. Όλα αυτά δίνονται από το ρυθμό, τον ήχο, τα μεγέθη των λέξεων, τα παραλλαγμένα δομικά σχήματά τους.

Η έγνοια της μάνας για την πρόοδο του παιδιού της εκφράζεται και στα ταχταρίσματα. Να παεί καλά στα «γράμματα», να μορφωθεί. Να γίνει καλή νοικοκυρά, να είναι πρώτη στα «ξομπλιάσματα». Αν τα παιδιά της πετύχουν στους στόχους που αυτή έθεσε, η μάνα θα είναι «καλή μάνα»:

*Έχω γιο στα γράμματα / κόρη στα ξομπλιάσματα.
Αν προδεύσουν και τα δυο/καλή μάνα θα είμαι εγώ.*
(Αθανασόπουλος, 1940:162)

Από όσα πιο πάνω ειπώθηκαν, δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητο το γεγονός ότι από τα γνήσια αυτά παιδικά λαϊκά τραγούδια, τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα απουσιάζει ο διδακτισμός και η τυποποίηση και ότι παντού υπάρχει η ελευθερία της έκφρασης, η ποικιλία, η ευρηματικότητα και ο ευθύμος και ανάλαφρος τόνος. Το λαϊκό αισθητήριο παραμένει ένας αλάθευτος οδηγός.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε, πως η παιδική ζωή, αποτελεί μικρογραφία ή υπόμνηση της φυσικής ανθρώπινης ζωής, γι' αυτό και η ανθρωπολογία τη χρησιμοποιεί ως σύγχρονο δείγμα των παλαιότερων μορφών ζωής στους διάφορους τόπους (Λουκάτος, 1992⁴:209). Η λαϊκή παράδοση, και μέσα από τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα, παρέχει πλούσιο λόγο, που ψυχαγωγεί το παιδί και, συγχρόνως, καλλιεργεί τη γλωσσική του έκφραση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασόπουλος, Ι (1938 -1948), Σύμμεικτα. Νανυρίσματα Δημητσάνης Γορτυνίας. *Λαογραφία*, 12, 158 - 162.
- Αλεξιάδης, Μ. Αλ. (1990), Γραπτός και προφορικός λόγος στη λαϊκή παράδοση. *Διαβάζω*, 245, 23 – 26.
- Αραβαντινός, Π (1880), *Συλλογή δημοδών ασμάτων της Ηπείρου*. Εν Αθήναις.
- Αυδίκος, Ευ. Γρ. (1994), *Το παιδί στη σύγχρονη και την παραδοσιακή κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλαχογιάννης, Γ. (1925), *«Αχώριστοι». Λόγοι και αντίλογοι*. Αθήνα.
- Δραγούμης, Ίων (1967), *Κοινότης – Έθνος – Κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.
- Καζαβής, Γεώργ. Ν. (1940), *Νισύρου Λαογραφικά*. Νέα Υόρκη.
- Κονταξής, Κ. Δ. (1997), *Εισαγωγή στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία Α΄, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κονταξής, Κ. Δ. (2007), *Το Δημοτικό Τραγούδι. Μια προσπάθεια μελέτης*. Αργίνο: Πασχέντης.
- Κονταξής, Κ. Δ. (2011), *Μαθήματα Λαογραφίας*. Αργίνο: Πασχέντης.
- Κυριακίδου – Νέστορος, Α., (1993), *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: Πορεία.

- Λουκάτος, Δ. (1979), Δημόσια συζήτηση για την Ελληνική Παράδοση. *Ελληνική Παράδοση Β΄, Ανθολογήματα*, ΟΕΔΒ, 207 – 214.
- Λουκάτος, Δ. Σ. (1992⁴), *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Μερακλής, Μ.Γ. (2001), *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Μιράσγεζη, Μ. Δ. (1978), *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, τ.1^{ος}. Αθήνα.
- Πολίτης, Ν.Γ. (2005), *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: Εκάτη.
- Ρωμαίου, Κ. (1959), *Κοντά στις ρίζες. Έρευνα στον ψυχικό κόσμο του Ελληνικού λαού*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Χ. (1987⁴), *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας – Ελληνικής και Παγκόσμιας*. Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ. (1974³), *Δοκίμες*, πρώτος τόμος (1936 – 1947). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σκαρτσής, Σ.Λ. (1987), *Το δημοτικό τραγούδι*, τ. Δεύτερος. Αθήνα: Πατάκη.
- Σπεράντσας, Στ.(1950), Το νανούρισμα. *Ελληνική Δημιουργία*, 48, 209 – 212.
- Ταϊγανίδης, Γ. (1990), Παράδοση και νεολαία. *Ο Ξενιτέας*, 1.

RESUME

La tradition est , attente et promesse d'un meilleur avenir, a dit Hegel, ce n'est pas du passé, mais un éternel présent. L'enfant, en tant que membre d'une communauté humaine - petite ou grande- à laquelle il appartient, prend part à ses souffrances et aventures et goûte, peut-être avec plus d'intensité, ses joies et ses peines.

Suivant la longue tradition de la race, les mères amenaient leurs enfants à une première rencontre avec la poésie, en chantant d'une manière mélodique et sans grandes variations toniques, des berceuses.

Κώστας Δημ. Κονταξής

Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Μ. Αλεξάνδρου, 6 Αγρίνιο, τ.κ. 30100

2641031619

kkontaxis@uowm.gr

ΟΨΕΙΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

ΜΑΡΙΑ ΓΚΑΣΟΥΚΑ

Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών απασχόλησαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο την έρευνα από πολύ νωρίς και αρκετές από τις πεποιθήσεις που συνδέονται μαζί τους αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση των κοινωνικών και νομικών αντιλήψεων για το παιδί ήδη από τον 18^ο αιώνα (Ληξουριώτης, 1986)¹. Ο Αιμίλιος του Ρουσό, όπως και το Παιδαγωγικό Ποίημα αργότερα του Μακάρενκο και όχι μόνο, συνέτειναν στη διαμόρφωση των πρώτων αρχών της παιδαγωγικής της νεωτερικότητας, αφού έγκαιρα και στις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες διατυπώθηκαν επιβεβαίωσαν πως στο παιδί, από πολύ νωρίς, «μεταδίδονται οι αξίες, οι κανόνες, οι πεποιθήσεις και τα ιδανικά της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννήθηκε, προκειμένου να επιτευχθεί η συμμόρφωσή του στους κοινωνικούς κανόνες, τα κοινωνικά πρότυπα και έτσι να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, δηλαδή να επιτευχθεί η κοινωνικοποίησή του» (Νόβα – Καλτσούνη, 2008). Η παιδική ηλικία έτσι ή αλλιώς δεν υπήρξε μια εύκολη υπόθεση, τόσο στις παραδοσιακές κοινότητες όσο και στα αστικά κέντρα στο νεοσύστατο ελληνικό βασίλειο. Οι αντιλήψεις για την ιδιαιτερότητά της και την προσοχή που της οφείλεται άργησαν να παγιωθούν, ιδιαίτερα στους πληθυσμούς της υπαίθρου και στα κατώτερα στρώματα της πόλης. Οι σκληρές συνθήκες διαβίωσης διέκοπταν συχνά απότομα την παιδική ηλικία και υποχρέωναν τα παιδιά να αναλάβουν κοινωνικές ευθύνες και ρόλους που δεν ανταποκρίνονταν στα χρόνια και τις δυνάμεις τους και το γεγονός προκάλεσε, όσον αφορά στα αγόρια, έγκαιρα το ερευνητικό ενδιαφέρον (Ληξουριώτης, 1986). Όμως η έρευνα, για περισσότερο από δύο αιώνες, υπήρξε «τυφλή» ως προς το φύλο και τις έμφυλες διακρίσεις που εντόπιζε, παρ' ότι τα αγόρια και τα κορίτσια διαπαιδαγωγούνται και κοινωνικοποιούνται διαφορετικά και φυσικά άνισα (Arnot, 2006). Τις προσπερνούσε, καθώς τις ενέτασσε εντός του «φυσικού» ή/και μεταφυσικού και, κυρίως, του πατριαρχικά κοινωνικά «κανονικού» (Farrer, 1975, αλλά και Jackson, 1987).

Σε κάθε κοινωνικό, πολιτισμικό περιβάλλον υπάρχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τα φύλα και τους ρόλους τους και οι κοινότητες και οι κοινωνίες ευρύτερα, διαμορφώνουν ένα πλέγμα αξιών, πεποιθήσεων, απαιτήσεων, προσδοκιών, συμπεριφορών, αλλά και ελέγχου και απαγορεύσεων, που συχνά λειτουργούν σαν πολιτιστική παγίδα για τα νεαρά άτομα και ιδιαίτερα τα κορίτσια (Corsaro, 1997). Πιο συγκεκριμένα ένα δίκτυ κανόνων και σχέσεων/συμπεριφορών, πλεγμένο σύμφωνα με το πατριαρχικό πολιτιστικό σύστημα αξιών, εγκλωβίζει τις γυναίκες από τη στιγμή της γέννησής τους και τις εμποδίζει όχι μόνο στην αυτοδιάθεσή τους, σε όποιο βαθμό αυτή είναι δυνατή στις συνθήκες της εποχής, όπως συμβαίνει με τους άντρες, αλλά τις εμποδίζει παράλληλα «στην ενδοφυλική ανάπτυξη συμμαχιών και εταιρικότητας, για την υπέρβαση της υποτέλειάς τους» (Γκασούκα, 2008:105). Ακόμα, διαμορφώνουν το περίφημο «έμφυλο όριο», που διαιρεί κατά φύλο την ηθική, τις αξίες, τη γλώσσα, ολόκληρη την κοινωνικοποιητική διαδικασία, όπως και τις πολλαπλές διαδικασίες διαμόρφωσης της εικόνας του εαυτού και των θηλυκών και αρσενικών ταυτοτήτων (Beal, 1994)². Στην περίπτωση των παραδοσιακών κοινοτήτων το σύστημα των αξιών και το έμφυλο όριο αποτυπώνονται καθαρά στον κανόνα της εκκλησίας και στο νόμο του χωριού, αλλά και στον κανόνα της βιοματικής εμπειρίας (Αντμάν, 1987)³. Ωστόσο ο βασικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της κοινότητας είναι η παραδοσιακή οικογένεια, και μάλιστα η ίδια η μητέρα, και οι προσαρμοσμένες στην έμφυλη κοινοτική τάξη στρατηγικές της. Η οικογένεια κληροδοτεί στις επερχόμενες γενιές το σύνολο των αναγκαίων σχετικών πληροφοριών, όσον αφορά τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές, διαμορφώνοντας μέσα από συνεχή έλεγχο κι ένα

είδος διαρκούς αξιολόγησης τους έμφυλους κοινωνικούς ρόλους των μελών της (Aries, 1962). Τα στάδια βέβαια και η πορεία της κοινωνικοποίησης διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας συντελείται (ποιμενική, γεωργική, ναυτική κ.λπ.) και οπωσδήποτε η ατομική προσαρμοστικότητα και η δυνατότητα εσωτερίκευσης των κυρίαρχων προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς, η αποδοχή τους και η συμμόρφωση προς αυτά διασφαλίζουν την κοινοτική αποδοχή και αναγνώριση κατά την ενήλικη κοινοτική ζωή.

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών των παραδοσιακών κοινοτήτων συνδέθηκε ευθέως με το έμφυλο κοινοτικό σύστημα και τις αξίες του, τα σύμβολα του και τις παραδόσεις του, που αντιμετωπίστηκαν από την έρευνα με έναν τρόπο ρομαντικό, ο οποίος συσκότιζε παράγοντες, όπως οι ισχυρές και πολλαπλές μορφές βίας εναντίον των θηλυκών παιδιών και των νεαρών κοριτσιών, που ήταν ιδιαίτερα εμφανείς στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης τους, ενώ αγνόησε τα σώματά τους ως φορείς μηνυμάτων, σημασιών και απαγορεύσεων. Με δυο λόγια και η λαογραφική έρευνα (όπως και οι άλλες κοινωνικές έρευνες οπωσδήποτε) για ένα πολύ μεγάλο διάστημα δεν τόλμησε να αγγίξει εξουσιαστικά φαινόμενα και σχέσεις που συνδέονταν με τις ζωές των γυναικών, ήδη από την πιο τρυφερή τους ηλικία, να τα αναδείξει και να τα ερμηνεύσει εντός του πατριαρχικού κοινοτικού πλαισίου τους (Rosan and De Caro, 1986). Περιορίστηκε στην ενασχόλησή της με τα έθιμα, τις πρακτικές ή/και τις δοξασίες και τα ιδεολογήματα που περιβάλλουν αυτά τα φαινόμενα και τις σχέσεις, προσπερνώντας τη βαθιά καταπιεστική τους ουσία (Jackson, 1987). Προσπέρασε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα δύο φύλα εμπλέκονται στην ιστορία της οικογένειας, στην οικονομική ιστορία, στη δημογραφική ιστορία. Καθώς μάλιστα το σώμα δεν είναι μόνο το υλικό περίγραμμα του Εγώ, αλλά και μια σημαντική συλλογική εμπειρία που δομείται από τα πρώτα χρόνια της ζωής των ανθρώπων, ενώ διαμεσολαβεί μεταξύ εαυτού και ποικίλων κοινωνικοπολιτιστικών και φυσικών σχέσεων, γεγονότων, καταστάσεων, η αγνόηση του ότι το σώμα του θηλυκού παιδιού των παραδοσιακών κοινωνιών μετατρέπεται εξαιρετικά νωρίς σε πεδίο ελέγχου, εξουσίας, απαγορεύσεων, ενοχών, μολύνσεων και ρυπαρότητας, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί «ιδιοκτησία» εφόρου ζωής των αρσενικών μελών της οικογένειας, δημιουργεί ένα σοβαρό επιστημονικό/ερευνητικό κενό στις λαογραφικές και ανθρωπολογικές σπουδές (Γκασούκα, 2008). Για να κατανοηθεί η συγκεκριμένη άποψη, αρκεί να εστιάσουμε στη χαρακτηριστική σημασιοδότηση ενός φυσικού σωματικού γεγονότος όπως τα έμμηνα, που εμφανίζονται στα κορίτσια μετά τα 10-11 χρόνια τους. Τα έμμηνα, λαμβάνουν «μιαρή» συμβολική μορφοποίηση βασισμένη στο αίμα, που κατηγοριοποιεί και δομεί από πολύ νωρίς τους γυναικείους κόσμους της κοινότητας. Ταυτόχρονα, όπως έχω αναφέρει ξανά, συμβάλλουν στην κοινωνική αταξία και ανισορροπία, σαν «υλικό εκτός τόπου» (Γκασούκα, 2007:53)⁴. Τα ιδεολογήματα της «μιαρότητας», της «θηλυκής μόλυνσης» και ένα είδος «αμαρτωλότητας» που υπονοούν, περιβάλλουν αυτούς τους κόσμους και νομιμοποιούν τα ταμπού και τους περιορισμούς της συμπεριφοράς. Συνδέονται δε ευθέως με τις κυρίαρχες στο πλαίσιο της κοινότητας και της εκκλησίας ιδεολογίες της σεξουαλικότητας. Το αντιτιθέμενο ζεύγος ακάθαρτο-μολυσμένο/καθαρό αναδεικνύεται ως βασικό συστατικό των περισσότερων θρησκειών, και της ορθοδοξίας, αλλά και συστατικό αναχρονιστικών, πατριαρχικών συστημάτων πεποιθήσεων, όπως αυτό της τιμής και της ντροπής, που συναντάμε στις κουλτούρες της μεσογειακής λεκάνης. Κατά τον Δημητρίου (2001:56) οι συγγενικές μορφές προσδιορίζονται από σχέσεις δύναμης και συμμαχίες στις οποίες πρωταγωνιστούν οι άνδρες. Πρόκειται στην ουσία για κοινωνικό, αλλά και ηθικό καταναγκασμό, δηλ. για την επίδραση που ασκεί η κυρίαρχη από την άποψη του Φύλου ομάδα στα άτομα του άλλου Φύλου, για να τα υποτάξει στους νόμους και τους κανόνες που έχει διαμορφώσει ή για να τα εμποδίσει να συμπεριφερθούν με τρόπο που αντιβαίνει τον τρόπο ζωής και τα υποδείγματα που έχουν επιβληθεί⁵. Έτσι επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων: σεβασμός, υποταγή και φόβος της παραβίασης του ορίου που ταυτίζεται συνήθως, σε ιδεολογική επίπεδο, με ιεροσυλία. Η υπέρβαση του ορίου συνεπάγεται κίνδυνο για την έννομη έμφυλη τάξη και το σύστημα των παγιωμένων κοινωνικών σχέσεων (Γκασούκα, 2006:186).

Το θηλυκό παιδί έρχεται γρήγορα σε βαθιά ενοχική σχέση με τη σεξουαλικότητά του, ενοχή που εντείνουν από τη μια οι επιθυμίες του που πρέπει να κατασταλούν, καθώς το δικαίωμα στην ηδονή, αν και δεν αναφέρεται συνήθως ρητά, είναι πάντοτε ένα αρσενικό δικαίωμα (Collins, 1990). Από την άλλη την εντείνουν η άγνοια και έλλειψη σχετικών πληροφοριών, όπως και η αναγωγή της παρθενίας σε ύψιστη αρετή, αλλά και διαπραγματευτικό όπλο της

οικογένειας στην αναζήτηση γαμπρού. Μόλις που υπερβαίνουν την πρώτη δεκαετία της ζωής τους όταν προσδιορίζεται το χρονικό εκείνο σημείο, που τα κορίτσια αποκτούν την προαναφερόμενη διαπραγματευτική αξία και ολόκληρη η οικογενειακή μέριμνα συγκεντρώνεται στην περιφρούρηση και πιθανή διεύρυνση αυτής της αξίας. Η αξία σχετίζεται κατεξοχήν με την αγνότητα του κοριτσιού, αφού η γυναίκα θεωρείται τμήμα της ιδιοκτησίας ενός άνδρα, που οφείλει να παραμείνει απαραβίαστο. Τυχόν παραβίαση, ειδικότερα αν πρόκειται για ακούσια απαγωγή, για βιασμό κ.λπ. οδηγεί σε ακραία βία: στην εξουθενωτική υποχρέωση του κοριτσιού να παντρευτεί τον απαγωγέα ή/και τον βιαστή του! Όλα αυτά οδηγούν τα νεαρά κορίτσια σε κατάσταση ελέγχου και σε ποικίλες μορφές εγκλεισμού, που οι περισσότερες πληροφορίες συγκλίνουν πως ξεκινάει γύρω στα 11-12 χρόνια και κρατάει συνήθως ως τον γάμο, μορφή διαρκούς εγκλεισμού που άργησε εξαιρετικά να αναγνωρισθεί και ως τέτοιος, στο χώρο που ορίζεται από τον άνδρα και τα παιδιά, χώρος – πεπρωμένο και όχι επιλογή για τις γυναίκες, παρά τη χρυσόσκονη που μπορεί σε λίγες έστω περιπτώσεις να τον στολίζει (Rowe, 1979).

Ο εγκλεισμός των νεαρών κοριτσιών των παραδοσιακών κοινοτήτων, συστατικό στοιχείο του τρόπου που κοινωνικοποιούνται, αποτελεί ακραία βία, έστω κι αν αυτό δεν αναγνωρίζεται από τη συλλογική κοινοτική συνείδηση. Γίνεται αντιληπτό ωστόσο με τη βιωματική εμπειρία του φύλου, αλλά αυτή δεν απασχόλησε τις και τους λαογράφους έως πρόσφατα. Διασώθηκε όμως στο λόγο γυναικών όπως της Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκο (1983): *«εκείνο το παλαιόν βάρβαρον και αφύσικον και απάνθρωπον ήθος όπου θέλει ταις γυναίκες ξεχωρισμέναις απ' την ανθρωπίνην κοινωνίαν»*. Την περιγράφουν επίσης, έστω και «ασύνειδα», κάποιοι λογοτέχνες: *«Δεν την είχε ιδεί από οκταετίας, όταν ήσαν ακόμη μαθήτριάι...έκτοτε εμεγάλωσαν. Εκλείσθησαν. Εμμανδάλωθηκαν, κατά τα έθιμα του τόπου. Δεν έβγαιναν πλέον από το σπίτι, εμί πέντε φορές τον χρόνον...»* (Παπαδιαμάντης, 1989:τ.3, 121). Τα θηλυκά παιδιά, έγκλειστα καθώς είναι, βρίσκονται για χρόνια μακριά από την ομαδική ζωή και δεν διαθέτουν υπόσταση παρά μόνον σαν μέλη της οικογένειας. Ουσιαστικά δεν αναγνωρίζονται ως άτομα, δεν ανήκουν από μόνα τους σε κάποια κοινωνική θέση ή τάξη, αλλά μόνο μέσω του πατέρα ή του αρχηγού της οικογένειας, που μπορεί να είναι και η μητέρα σε περίπτωση χηρείας (Γκασούκα, 1998). Φυσικά η μόρφωση των κοριτσιών ελάχιστο ενδιαφέρον προκαλεί στις οικογένειές τους. Η όποια σχέση των (λίγων, τυχερών) κοριτσιών με το σχολείο τελειώνει μαζί με τη θεωρούμενη παιδική ηλικία. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί, πως παραδοσιακοί μηχανισμοί έμφυλης κοινωνικοποίησης βρίσκονται σε διαρκή λειτουργία στο πλαίσιο των παραδοσιακών κοινοτήτων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρων είναι στην περίπτωση αυτή ο τρόπος που συχνά διάφορα παραμύθια πατριαρχικής ιδεολογίας επιδρούν αρνητικά στην κοινωνικοποιητική διαδικασία που αφορά στα νεαρά κορίτσια, καθώς για πολλά χρόνια η ιδεολογία όσο και οι δράσεις που συντελούνται στο πλαίσιο των ανωτέρω παραμυθιών τροφοδότησαν με ρομαντικά αρχέτυπα τις νεαρές ακροάτριες, ενισχύοντας τη συναίνεσή τους στην υποταγή που συνεπάγεται η έμφυλη κοινοτική τάξη πραγμάτων⁶. Τα συγκεκριμένα παραμύθια, μ' ένα είδος αόρατης και βελούδινης βίας, τους πρόσφεραν ένα ολόκληρο εποικοδόμημα εντυπώσεων, ψευδαισθήσεων, τρόπων του σκέπτεσθαι και αντιλήψεων για τη ζωή, μια συνείδηση «*ψευδή*», μια πραγματικότητα που παίρνει χαρακτήρα καθολικής εξήγησης, αλλά δεν είναι παρά η έκφραση της βούλησης του κυρίαρχου Φύλου στο πλαίσιο του πατριαρχικού παραδοσιακού πολιτισμού. Τα κορίτσια δέχονταν χωρίς αντίδραση, και σ' ένα βαθμό, ταυτίζονταν με ηρωίδες που ξόδεψαν την εφηβεία τους υπηρετώντας αγόγγυστα μια κακιά μητριά, έναν πατέρα ή ένα τέρας ή που βρίσκονταν σε λήθαργο μέσα σε γυάλινα φέρετρα. Ακόμα και «*με ηρωίδες φυλακισμένες σε άπαρτους πύργους, οι οποίες περιμένουν τη σωτηρία τους όχι από τις δικές τους, θηλυκές δυνάμεις, αλλά από προστατευτικές νεραϊδονόες, θαυμαστά ζυπνήματα με το φιλί του όμορφου βασιλόπουλου, με τη μεταμόρφωση του τέρατος σε γοητευτικό εραστή, από δυνάμεις δηλαδή εξωτερικές, από την τυχαία άφιξη μαγικών ραβδιών ή ενός πρίγκιπα*» (Γκασούκα, 2008:56). Όλα αυτά υπονομεύουν στον έναν ή στον άλλο βαθμό, σε συμβολικό επίπεδο, τη θηλυκή αυτοπεποίθηση και ανάγουν την παθητικότητα και την αδράνεια σε χαρακτηριστικά του Φύλου⁷. Μάλιστα η αναπαράσταση της έγκλειστης ηρωίδας συνδέεται όχι μόνο με την παθητικότητα και την αδράνειά της, αλλά και με την αρχαία αντίληψη για την «*αδύνατη*» ηθικά γυναικεία «*φύση*»: «*Μπορεί μήπως κανένας να τη δει, την όμορφη του κόσμου, που κάθεται κατακλειδωμένη μέσα στο παλάτι; Να, μονάχα τη νύχτα, όταν σταματάει η κίνηση, τη βγάζουν κουκουλωμένη σαράντα στρατιώ-*

τες από μπρος και σαράντα από πίσω» μαθαίνουμε από το παραμύθι «Το σκλαβί» (Ζωγράφειος Αγών, τ.Α', Συμιακά, 1891:254).

Με την έναρξη του εγκλεισμού ξεκινούσε η εκπαίδευση «εις τα του οίκου», η προετοιμασία των κοριτσιών για το μελλοντικό τους κοινωνικό ρόλο, αυτόν των παντρεμένων γυναικών. Η πατριαρχική οικογενειακή και κοινοτική ευρύτερα πρακτική τα κοινωνικοποιεί με τρόπο που να θεωρούν υποχρέωση που πηγάζει από την ίδια τη θηλυκή τους ύπαρξη το να επικεντρώνονται στις ανάγκες των ανδρών, αποδεχόμενα τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ αποθαρρύνονται από το να ικανοποιήσουν τις δικές τους. Οι μητέρες αναλαμβάνουν τη σχετική προετοιμασία. Μεταφέρουν την κυρίαρχη έμφυλη ιδεολογία, που οι ίδιες έχουν εσωτερικεύσει, και ταυτόχρονα μετατρέπονται σε οικιακό δεσμοφύλακα, σε φύλακες ενδοοικογενειακών πατριαρχικών θυρών (gate keepers), αφού οι πατέρες είναι κατά κανόνα απόντες: αν δεν ταξιδεύουν ή αν δεν είναι στα χωράφια, ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στα καφενεία. Αξίζει να τονισθεί πως, στο ανωτέρω πλαίσιο, τις πιο πολλές φορές οι μητέρες εμφανίζονται ιδιαίτερα ανεκτικές στη βίαιη συμπεριφορά των γιων προς τις ίδιες και

τις κόρες τους, αφού αυτή θεωρείται ένδειξη της αρσενικής τους ωρίμανσης, την οποία τα κορίτσια οφείλουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται. Τα τελευταία από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να υιοθετούν τις «κανονικές» προς το φύλο τους συμπεριφορές (Αρώνη, 2012).

Συχνά η σχέση κοριτσιών και μητέρας διέπεται και από ανταγωνιστικότητα και αντιπαλότητα. Η δύναμη της μητέρας είναι πάντα περιορισμένη και δανεική, εκχωρείται από τον πατέρα σε έναν ενδοοικογενειακό καταμερισμό των ρόλων και των καθηκόντων, που μόνιμα τελεί υπό αίρεση και είναι τελικά αυτή που προορίζεται να βοηθήσει έγκαιρα την κόρη με τα «κατά παράδοση», τα βασικά δηλαδή στοιχεία του πολιτισμού που η ίδια «κατέχει», να αντιληφθεί την πραγματική της θέση και τα όρια των προσδοκιών της από τη ζωή και το μέλλον της. Όμως, έτσι ή αλλιώς, η σχέση μητέρας-κόρης είναι θεμελιώδης για την κοινότητα και την κουλτούρα της, αφού οι αξίες και οι πολιτισμική ποικιλία που τη διέπει περνούν μέσω αυτής από γενιά σε γενιά. Αξίζει μια επισήμανση: Ο κόσμος στον οποίο μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των παραδοσιακών κοινωνιών είναι ένας θηλυκός κόσμος, αφού η πατρότητα παραμένει «περιφερειακή» (Ριτς, 1983) σε αντίθεση με τη μητρότητα που υποδηλώνει ένα διαρκές παρόν. Και η μητέρα όμως δεν διαθέτει άλλη ταυτότητα από τη μητρική και οικιακή, γι αυτό η ζωή της κινείται στους ρυθμούς της εσωτερικευσης της θέλησης του συζύγου της που, πολλές φορές, στο τέλος την εκφράζει σαν δική της. Αυτός ο άνδρας, ο απόμακρος «περιφερειακός» πατέρας, θα επέμβει κάποια στιγμή στη σχέση μητέρας αγοριού, όταν το αγόρι παύει να θεωρείται παιδί. Η επέμβαση αυτή αποσκοπεί στην απόσπαση του αγοριού από το γυναικείο ιδιωτικό χώρο και την ένταξη στον κόσμο των ανδρών, όπου θα αποκτήσει το ανάλογο κύρος. Η μητέρα, παρά τη διασάλευση του γυναικείου της κόσμου, «είναι προετοιμασμένη να διευκολύνει τη σχετική διαδικασία και να περιοριστεί στην ανάπτυξη της σχέσης της με την κόρη. Η τελευταία, στον βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο την οικογενειακή τιμή, αφήνει συνήθως αδιάφορο τον πατέρα» (Γκασούκα, 1998:164). Παρά τις όποιες ρομαντικές αναφορές για τη στενή σχέση μητέρας-κόρης, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει πως, μεταξύ των άλλων, από την πλευρά της μητέρας υπάρχει έντονο το στοιχείο της ιδιοτέλειας, αφού από νωρίς έχει εναποθέσει στους ώμους του θηλυκού παιδιού ένα σημαντικό μέρος των πολλαπλών φορτίων που η ίδια μεταφέρει ως μητέρα, σύζυγος, υπηρέτρια κ.ά. Τα μικρά κορίτσια λ.χ. κοινωνικοποιούνται εσωτερικεύοντας εξαιρετικά νωρίς μητρικά καθήκοντα και τα μεγαλύτερα ανατρέφουν τα μικρότερα αδέρφια, συχνά σε βάρος της δικής τους παιδικότητας. Από την άλλη όμως είναι ορθή η παρατήρηση πως η σχέση μητέρας-κόρης κυριαρχεί στα «καθήκοντα συγγένειας», γιατί αφενός εξυπηρετεί την κοινωνικοποίηση των γυναικών, αφετέρου αποτελεί βασική πηγή των συνδέσμων που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή. Τα θηλυκά παιδιά παίρνουν θέση στον μητρικό κόσμο. Πρόκειται βέβαια για πατριαρχικά δομημένο κόσμο. Όσο ο οικιακός ρόλος της μητέρας παραμένει σταθερός, αυτά αποδέχονται τον κόσμο των μητέρων τους. Θα απαιτηθεί μακρό χρονικό διάστημα για τη μετατροπή της μητέρας στη συνείδηση του κοριτσιού σε άτομο από το οποίο, εκτός των άλλων, αναγκαστικά μεταβιβάζονται οι περιορισμοί και οι ταπεινώσεις της γυναικείας ύπαρξης. Μαζί θα μεταβληθούν και μια σειρά παράγοντες οικονομικού, κοινωνικού αλλά κυρίως πολιτισμικού περιεχομένου. Η ίδια η σχέση στηρίζει ταυτόχρο-

να και την καθημερινή λειτουργία της οικογενειακής γενικά ζωής και προετοιμάζει, με τη συγκεκριμένη διαπαιδαγωγική πρακτική που περιγράψαμε, το κορίτσι για την είσοδο του στον κόσμο. Καθώς η είσοδος αυτή γίνεται μόνο μέσω του γάμου δεν αποκλείεται, έστω και ασυνείδητο, το στοιχείο της συμμόνιας εκ μέρους της μητέρας για τη μελλοντική τύχη του κοριτσιού, όταν εγκαταλείποντας το πατρικό του θα βρεθεί στο ξένο, συχνά αφιλόξενο, περιβάλλον της νέας οικογένειας. Όση όμως ταύτιση με τη μελλοντική ζωή της κόρης να υπάρχει, δεν είναι κοινωνικά δυνατή κάποια κίνηση εκ μέρους των μητέρων για να αλλάξουν το επαναλαμβανόμενο σχήμα, μέσα στο οποίο είναι ενταγμένες οι ζωές των κοριτσιών. Ως ότου έλθει η ώρα του γάμου η κόρη είναι ενταγμένη στον οργανωμένο από την μητέρα οικιακό χώρο, που αντανακλά το τοπικό πατριαρχικό σύστημα αξιών και η κοινωνική της υπόσταση και η πολιτισμική της ολοκλήρωση συνδέεται με τις σχέσεις που διατηρεί τόσο με το χώρο όσο και τη μάνα.

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως τις τελευταίες δεκαετίες, με τη συμβολή της έμφυλης λαογραφικής έρευνας, αγνοημένες όψεις της ζωής των γυναικών και των παραδοσιακών κοινοτήτων έγιναν ορατές. Η εμπειρία του φύλου προσμετράται πλέον στην επιστημονική θεωρία και έρευνα που αφορά στο λαϊκό πολιτισμό και τις εκφάνσεις του. Το γεγονός επέτρεψε να γίνει αντιληπτό πως το Φύλο προσεγγίζεται ως πηγή πιθανής διαφοράς, εξουσίας, ιεραρχίας κ.ά. κατά την έρευνα π.χ. των διαφόρων λαϊκών ομάδων (εθνικών, φυλετικών κ.ά.) και κυρίως των οικογενειακών, που στο παρελθόν προσεγγίζονταν ως ενιαίες από άποψη σχέσεων και συμφερόντων. Αναδείχθηκαν, μεταξύ των άλλων, για παράδειγμα, οριακές όψεις της θηλυκής καθημερινότητας στα ασφυκτικά πατριαρχικά πλαίσια της κοινότητας της οποίας οι γυναίκες αποτελούσαν μέλη. Αποκαλύφθηκαν παράγοντες, όπως οι μορφές βίας κατά των γυναικών των παραδοσιακών κοινοτήτων (εγκλεισμός, αντικειμενικοποίηση, βιασμοί, αιμομειξίες, έκτρωση/αυτοέκτρωση κ.ά.) ή/και επανασηματοδοτήθηκαν τα γυναικεία κορμιά ως φορείς μηνυμάτων, σημασιών και απαγορεύσεων. Η διάσταση του φύλου επεσήμανε ταυτόχρονα την αναγκαιότητα εστίασης στις δομές και τους θεσμούς που κατασκευάζουν τις έμφυλες ταυτότητες, στο σύστημα αξιών που περιβάλλει τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως και στα ιδεολογήματα που νομιμοποιούν, με επίκληση της φύσης ή της μεταφυσικής, τις ιεραρχίες και ανισότητες που συνδέονται με τα κοινωνικά φύλα. Κι όπως έχω τονίσει πολλές φορές «αν και οι φεμινιστικές απόψεις επεκτείνουν και ενισχύουν τη λαογραφική θεωρία με την παραγωγή νέων αναλυτικών προτύπων, το γεγονός δεν αποτελεί μονόδρομο διαδικασία. Η λαογραφία των γυναικών μπορεί με τη σειρά της να παρέχει νέα δεδομένα που εμπλουτίζουν τη φεμινιστική έρευνα ευρύτερα. Με την αξιοποίηση ενός διαπολιτισμικού φάσματος λαογραφικού υλικού η λαογραφία των γυναικών συνεισφέρει στην εξέταση της έμφυλης διαφοράς που συνδέεται με την ασυμμετρία και ιεραρχία, τη διαφορά δύναμης, την πολιτική φαντασία και όχι μόνο στο πλαίσιο της λαϊκής ζωής και του πολιτισμού της» (Γκασούκα, 2012:83).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί αναμφισβήτητα μία πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία η οποία εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες και ξεκινά ήδη από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου και διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, εφόσον το άτομο καθ' όλη τη ζωή εντάσσεται και ανήκει σε πολλές και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Πρόκειται δηλαδή για μία συνεχή και αδιάκοπη εξελικτική διαδικασία, αντίστοιχη και άμεσα εξαρτώμενη με την απόκτηση των διαφόρων κοινωνικών ρόλων (Αρώνη, 2012).
2. Μέσα στη γενικότερη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εντάσσεται και η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, που αποτελεί μια ισόβια διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Cole&Cole, 2002).
3. Το βέβαιο είναι πως οι σχέσεις των γυναικών με τον «νόμο τον χωριού» είναι διαφορετικές απ' αυτές των ανδρών, κι εντελώς διαφορετική η βιωματική τους εμπειρία. Ωστόσο οι ταυτότητες και των δύο φύλων στο πλαίσιο των παραδοσιακών κοινωνιών δομούνται απ' αυτόν ακριβώς τον νόμο.
4. Η συγκεκριμένη ιδεολογική κωδικοποίηση είναι ταυτόσημη στις διάφορες μορφές της σεξουαλικότητας. Κατά ένα τρόπο πολύ γενικό σημαδεύει έντονα και περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκα τις ικανότητες αναπαραγωγής των γυναικών, γεγονός που συχνά είχε σαν αποτέλεσμα να τις προσδιορίζει ως όντα των οποίων μόνο η σεξουαλικότητα διαρθρώνει την ύπαρξη

και τα ξεχωρίζει από τους άνδρες, κοινωνικά «πρόσωπα», που η ζωή τους έχει πιο σύνθετους σκοπούς.

5. Η «φύση» μαζί με μια σειρά ιδεολογημάτων (μητρότητα, παρθενία, τιμή, ντροπή, πίστη, αφοσίωση, σιωπή, προσφορά κ.ά.) νομιμοποιεί και εξασφαλίζει συγκατάθεση.

6. Μια προσεχτικότερη ανάγνωση του λανθάνοντος κειμένου τους ψηλαφίζει τη δημοτική σκέψη και τις αναφορές της, βαθύτατα πατριαρχικές στο σύνολο τους και συνεισφέρει στην κατανόηση μορφών έμφυλων σχέσεων, αλλά και ευρύτερα κοινωνικών σχέσεων στο εσωτερικό των παραδοσιακών κοινοτήτων.

7. Συνδέονται ευθέως με το «τρομερές νύξεις» της πατριαρχίας, τις προειδοποιήσεις της προς τα νεαρά θηλυκά μέλη των κοινοτήτων που παράγουν τα παραμύθια, καθώς είναι προφανής ο ρόλος των παραμυθιών ως βασικού πολιτισμικού μηχανισμού εσωτερίκευσης κοινωνικών συμπεριφορών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόφωνη

Αντμάν, Μ.Ε. (1987), *Βία και πονηριά. Άντρες και γυναίκες σ' ένα ελληνικό χωριό*, Αθήνα: Καστανιώτης

Arnot, M. (2006) *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αρώνη, Ε. (2012), *Σεξισμός και Στερεότυπα σε Βιβλία και σε Παιδαγωγικό Υλικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, Διπλωματική εργασία (αδημ.) στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας» του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (τ. Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Γκασούκα, Μ. (1998), *Κοινωνική Θέση των Γυναικών στο Έργο του Παπαδιαμάντη*

.....(2006), *Κοινωνιολογία του Λαϊκού Πολιτισμού, τ. Ι, Δοκίμια Κοινωνικής Λαογραφίας*, Αθήνα: Ψηφίδα

.....(2007), «Φύλο, Σύμβολα και Σώμα», στο Βιτσιλάκη Χ., Γκασούκα Μ., Παπαδόπουλος Γ.(επ.), *Φύλο και Πολιτισμός*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ 41-59

..... (2008), *Κοινωνιολογία του Λαϊκού Πολιτισμού, τ. ΙΙ, Το Φύλο κάτω από το Πέπλο. Γυναικεία Πραγματικότητα και Αναπαραστάσεις του Φύλου στα Λαϊκά Παραμύθια*, Αθήνα: Ψηφίδα

Γκασούκα, Μ. και Φουλίδη, Ξ. (2012), *Σύγχρονοι Ορίζοντες των Λαογραφικών Σπουδών. Εννοιολογικό Πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδίκτυο, Σχολείο*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Δημητρίου (2001), *Ανθρωπολογία των Φύλων*, Αθήνα: Σαββάλας

Ζωγράφιος Α. (1891), «Το σκλαβί», *Συμαϊκά*, τ. Α, σσ 254

Ληξουριώτης, Γ. (1986), *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*, Αθήνα: Δωδώνη

Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ε.(1983), *Αυτοβιογραφία*, Αθήνα: Κείμενα.

Παπαδιαμάντης, Α. (1989), *Άπαντα*, τομ.3, επ. ΝΔ Τριανταφυλλίδης, Αθήνα:Δόμος

Νόβα – Καλτσούνη, Χ (2008), *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ριτς, Α. (1983), *Γέννημα Γυναίκας*, μετ. Βερυκοκάκη- Αρτεμη, Α., Αθήνα: Νέα Σύνορα

B. Ξενόγλωσση

Anderson, M. 1983. *Thinking about Women: Sociological and Feminist Perspectives*. New York: Macmillian.

Aries P. (1962), *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage

Beal, C. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. McGraw-Hill, Inc.

Collins C. A. ed. (1990), «Folklore Fieldwork: Sex, Sexuality, and Gender.*Southern Folklore* (Special Issue) 47:1.

Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. U.S.A.: Pine Forge Press.

Farrer C. R. ed. (1975), *Women and Folklore*. Austin: University of Texas Press

- Jackson B. (ed. 1987), «Folklore and Feminism» in *Journal of American Folklore* 100(938).
- Rosan J. A., Kalcik S. J., eds. (1985), *Women's Folklore, Women's Culture*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Rosan J. A., and. De Caro F. A. (1986), «Women and the Study of Folklore». *Signs Journal of Women in Culture and Society* 11(3):500–518
- Rowe, K. E., (1979), «Feminism and Fairy Tales», in *Women's Studies*, vol. 6,3 pp 237-260
- Webster S. (1986), «Women and Folklore. Special Issue» in *Women's Studies International Forum* 9, pp: 219-301

ABSTRACT

For a long period, folklorists, men and women, were approached the social relationships within traditional communities with a more romantic way, bypassing or ignoring their unpleasant sides and manifestations and therefore popular culture has appeared frequently as an “idyllic swamp” according Dorson. In particular, they were ignored or overtaken, so they remain invisible, in the context of an intolerable “normality”, the aspects of women's lives, which had as their main feature the violence. This type of violence was exercised to them both by the family and the community.

Γκασούκα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής
και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ)
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος
mgasouka@rhodes.aegean.gr

ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ

ΡΕΑ ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει μνήμες πρακτικών αποτρεπτικής διαπαιδαγώγησης, πειθαρχίας και ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών την περίοδο του Μεσοπολέμου στον ελληνικό αγροτικό χώρο μέσα από συνεντεύξεις αφηγήσεων ζωής εστιασμένες στα βιώματα της παιδικής ηλικίας των αφηγητριών και των αφηγητών.

Το ζήτημα της ανατροφής των παιδιών είχε συμπεριλάβει στη θεματολογία της λαογραφικής έρευνας ο ιδρυτής της ελληνικής λαογραφικής επιστήμης Νικόλαος Πολίτης (1909: 12) στο προγραμματικό του άρθρο για τη λαογραφία εντάσσοντάς το στην ειδική κατηγορία με τίτλο «Το παιδίον» και στην ευρύτερη ενότητα «Αι κατά παράδοσιν πράξεις ή ενέργειαι». Ο Γεώργιος Μέγας (1967: 104), αναφερόμενος στο βιβλίο του «Εισαγωγή εις την Λαογραφία» στον κοινωνικό βίο, τοποθετεί το θέμα της ανατροφής των παιδιών στον κύκλο της ζωής και ειδικότερα στα στάδια που έπονται της γέννησης και βάπτισης των παιδιών. Ο ίδιος στα «Ζητήματα Ελληνικής Λαογραφίας» (1939), καταθέτοντας ένα αναλυτικό οδηγό συνολικής λαογραφικής έρευνας, αφιερώνει δύο κεφάλαια στην παιδική ηλικία και παραθέτει ερωτήσεις και πληροφοριακό υλικό για την έρευνα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Μέγας 1975: 24-46). Το ερωτηματολόγιο του Γ. Μέγα (1939: 139-142) σε συνδυασμό με τον *Οδηγό βιογραφικής συνέντευξης* του P. Thompson στο βιβλίο του *The Voice of the past* (1978: 296-306) και ειδικότερα οι ερωτήσεις που αφορούν τον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης της πατρικής οικογένειας του αφηγητή, προσαρμοσμένο στις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, αποτέλεσαν τη βάση συγκρότησης ενός *Οδηγού βιογραφικής συνέντευξης με έμφαση στην παιδική ηλικία* που συντάξα με σκοπό τη βιογραφική αφηγηματική έρευνα της παιδικής ηλικίας (Κακάμπουρα, 2011: 225-231).

Με βάση τον Οδηγό αυτό έχουν ληφθεί συνεντεύξεις με την τεχνική της κατευθυνόμενης συνέντευξης ως προς τα βιώματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (παιδική εργασία, παιχνίδι και σχολή, σχολική εμπειρία, συμμετοχή σε οικογενειακές και κοινοτικές γιορτές, κ.λπ.) και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις στα πλαίσια της πατρικής οικογένειας και με ελεύθερη συνέντευξη όσον αφορά τον υπόλοιπο βίο των αφηγητών/τριών. Το πραγματολογικό υλικό της παρούσας έρευνας αποτελείται από κατευθυνόμενες συνεντεύξεις αφηγήσεων ζωής ενηλίκων από τον ελληνικό αγροτικό χώρο, που ανακαλούν την εμπειρία της παιδικής τους ηλικίας την περίοδο του Μεσοπολέμου. Είναι ενδοοικογενειακές συνεντεύξεις που έχουν πάρει φοιτήτριες και φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. από τις γιαγιάδες και τους παππούδες τους ακολουθώντας αυτόν τον Οδηγό και περιλαμβάνονται στο *Αρχείο Αφηγήσεων Ζωής* του Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. Θα επιχειρήσουμε μια δευτερογενή¹⁴⁹ ερμηνευτική και συγκριτική ανάλυση των αφηγήσεων με βάση τα εξής ερωτήματα: Ποιες μορφές αποτρεπτικής διαπαιδαγώγησης και πειθαρχίας των παιδιών παρουσιάζο-

¹⁴⁹ Για τη δευτερογενή ανάλυση, βλ. ενδεικτικά, Glaser 1962, 1963, Dale, A. and others 1988, Hakim 1982, Heaton 2004, Τσιώλης 2011: 129-159.

νται στις αφηγήσεις αυτές; Τι είδους συμπεριφορές των παιδιών επιδίωκαν οι ενήλικες να ελέγξουν; Υπάρχουν «απρόσμενες» αφηγήσεις όσον αφορά την κυρίαρχη μαγικοαποτρεπτική ανατροπή των παιδιών στον παραδοσιακό εν πολλοίς αγροτικό χώρο;

Στις δεκαετίες του 1920 και 1930 επικρατούσαν ακόμα στον ελληνικό αγροτικό χώρο παραδοσιακές νοοτροπίες όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η Μαρία Παπαθανασίου στην έρευνά της για τα βιώματα της παιδικής ηλικίας στον ορεινό χώρο του Κροκυλίου Δωρίδας στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα υποστηρίζει ότι βασικό μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και ελέγχου της συμπεριφοράς τους ήταν ο φόβος με την κοινή έννοια του όρου. *«Τα παιδιά πειθαρχούσαν ή όφειλαν να υπακούουν επειδή αισθάνονταν ή όφειλαν να αισθάνονται ότι απειλούνταν είτε από το θεό είτε από στοιχειά είτε από κατάρες είτε από σωματικές ποινές»* (Παπαθανασίου, 2003: 175). Σύμφωνα με τον Elias (1997: 368) η διαπαιδαγώγηση στις ανθρώπινες κοινωνίες στηρίζεται σε ένα εσωτερικευμένο, αφηρημένο φόβο που εγγρασσόταν στην συνείδηση των παιδιών και δέσμευε τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τα κανονιστικά πολιτισμικά πρότυπα που επικρατούσαν. Η Νόβα-Καλτσούνη (1998: 80-81) επισημαίνει ότι, σε τελευταία ανάλυση, κάθε είδους διαπαιδαγώγηση στοχεύει στη συγκρότηση του εσωτερικού ελέγχου που ασκεί το άτομο στον εαυτό του.

Ο Ευάγγελος Αυδίκος (1996: 220), βασικός μελετητής της παιδικής ηλικίας από τη σύγχρονη γενιά των Ελλήνων λαογράφων –σημαντική συμβολή στη μελέτη της αποτελούν οι δύο μονογραφίες του, «Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία» (1996) και «Παιδική ηλικία και διαβατήριες τελετές» (2012)– επισημαίνει ότι το βάρος της ανατροφής των παιδιών στην παραδοσιακή κοινωνία έπεφτε σε εξωγενείς παράγοντες (θεός, μοίρα, δεισιδαιμονικές δυνάμεις) και στα παραδοσιακά στερεότυπα που εκφράζονταν μέσα από συμβουλές, παροιμίες, τραγούδια, παραδόσεις, ευχές και κατάρες, εθιμικές εκδηλώσεις, κ.λπ. Άλλωστε ο υπερφυσικός φόβος στις παραδοσιακές κοινωνίες δεν αφορούσε μόνο τα παιδιά, αλλά καθόριζε την συμπεριφορά και των ενηλίκων.

Ένα πλήθος προλήψεων και δεισιδαιμονιών ρύθμιζε την καθημερινή ζωή ενηλίκων και παιδιών, το οποίο ταυτόχρονα αποτελούσε μέσο κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης τους. *«Μαζί με τις άμεσες συμβουλές και τις υποδείξεις, που τους έκαναν, ανακάτευαν και ορισμένες προλήψεις και δεισιδαιμονίες, σαν έμμεσες υπαγορεύσεις»*, τονίζει ο Καραπατάκης (1983: 163). Ας δούμε μερικές αφηγήσεις από τον αγροτικό χώρο:

Ο Δ. Δ. υποδηματοποιός, απόφοιτος γυμνασίου, γεννημένος το 1929 στις Αμύκλες Λακωνίας, θυμάται¹⁵⁰:

«Μου έλεγαν ότι μην το ψωμί, να μην το γυρίζεις ανάποδα όταν αφήνεις το καρβέλι. Μου λέγαν ότι μουντζώνει το θεό. Όπως επίσης και το ψαλίδι να μην μένει ποτέ ανοιχτό στο τραπέζι επάνω.. Γιατί λένε οι κακές οι γλώσσες».

Οι ευχές και οι κατάρες αποτελούσαν μαγικούς τρόπους επιβράβευσης ή τιμωρίας των παιδιών. *«Την ευχή της [μάνας] και πήγαινες στο καλό»¹⁵¹*.

Ο θεός ως αποτρεπτική μορφή αποφυγής κακών πράξεων και ως διαπαιδαγωγικό μέσο επέβαλε την εικόνα για την πρόπουσα συμπεριφορά. Ο ίδιος αφηγητής αναφέρει:

«Μας έλεγε η γιαγιά μου ότι τώρα στο τραπέζι μας δεξιά κάθεται ο Χριστός και αριστερά μας ο διάολος. Εάν λοιπόν κάνουμε κάποια κακή πράξη κατά την ώρα του φαγητού, ο διάβολος τον κοροϊδεύει το Χριστό και στεναχωριέται».

¹⁵⁰ Αφήγηση ζωής (στο εξής Α.Ζ.), αρ. 433, *Αρχείο Αφηγήσεων Ζωής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (στο εξής Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.), ημερομηνία συνέντευξης 5/1/2004.

¹⁵¹ ό.π. Α.Ζ., αρ. 433.

Ενσαρκώνοντας την εικόνα της σωστής συμπεριφοράς η διαπαιδαγωγική δύναμη του Χριστού έγκειτο πολύ περισσότερο στην ενοχή και στο χρέος παρά στην δύναμη του φόβου, κάτι που αναλάμβαναν να κάνουν οι εικόνες των επίβουλων υπερκόσμιων δυνάμεων.

Η αφηγήτρια Μ. Π.¹⁵² γεννήθηκε το 1928 στον Τόρνο, ένα χωριό του ορεινού όγκου της Ευρυτανίας, έζησε εκεί τα παιδικά της χρόνια, βοηθώντας τους γονείς της είτε στα κτήματα, είτε με τα οικοσίτα ζώα. Σχολείο πήγε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (τα κορίτσια άλλωστε δεν θεωρούνταν ότι έπρεπε να γνωρίζουν και πολλά γράμματα ή και καθόλου), ενώ σε ηλικία 10-13 χρόνων εργάστηκε ως υπηρέτρια σε διάφορα σπίτια. Για την αποτροπή από κακή συμπεριφορά -κυρίως έλλειψη σεβασμού προς τους μεγαλύτερους και χρήση κακού λεξιλογίου— αναφέρει ότι γινόταν με εκφοβισμό με στοιχεία της φύσης που τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν, όπως οι βροντές,

«...το μπουμπούνισμα που έκανε μας λέγανε: 'Το ακούς, ο μπαμπούλας; Θα 'ρθει να σε πάρει!' Θα 'ρθει να σε πάρει. Κι έτσι φοβόμασταν εμείς τα μικρά.»

ή με το φόβο ζώων που θεωρούνταν απειλή για την κοινότητα (λύκος, αλεπού) ή περιθωριακών εθνοτικών ομάδων (Εβραίος, γύφτος, κατσίβελος) ή ατόμων με ψυχοσωματικές αναπηρίες που δαιμονοποιούνταν στη λαϊκή αντίληψη (βλ. και Αυδίκος, 2012: 345-346):

«Ε, μου λέγανε αν δεν κάναμε καλά, μας... εεε... φωνάζανε. 'Θα σας βγάλουμε έξω το βράδυ και θα σας φάει ο κακός ο λύκος, η αλεπού...' «Ο κατσίβελος θα σας βάλει στο σακί του μέσα...», κι έτσι εμείς μαζευόμασταν πιο πολύ!»¹⁵³

¹⁵² Α.Ζ. αρ. 431, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνίες συνεντεύξεων 3/01/2004 και 4/01/2004.

¹⁵³ Μια άλλη αγρότισσα γεννημένη το 1922 στους Αραχαμνίτες Αρκαδίας στην ερώτηση της εγγονής της αν θυμάται να τη φοβερίζανε με κάτι προκειμένου να φάει το φαγητό της ή να κάτσει ήσυχα, απαντά: «— Το φαΐ δεν λέγαν ποτέ αν έτρωγες, αν δεν έτρωγες δεν είχε ... ε, για να κάτσεις ήσυχα λέγανε «έρχεται ο γέρος». Ε, καθόμαστε. Τα καλικάτζόνια τώρα μας εφοβίζανε...». Α.Ζ. αρ. 446, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνία συνέντευξης 6/1/2004. Η Α.Κ. αγρότισσα από το Σερνικάκι Φθιώτιδας (Ε.Γ. 1927) αφηγείται:

«Συνεντευκτής: Σε φοβερίζανε;

Αφηγήτρια: Ε, καμιά φορά, άμα κάναμε κάτι που δεν έπρεπε να το κάνουμε, μας μαλώνανε .. Ο πατέρας μου δεν μας μάλωνε ποτέ, ούτε να μας χτυπήσει, ας πούμε, ποτέ, ενώ η μάνα μας μάς μάλωνε.

Σ:Τι σου έλεγε η μάνα σου για να σε φοβίσει;

Α: Κοίταξ' να σου πω, μου έλεγε, υπάρχουν και φαντάσματα, ζωτικά, εδώ απάνω στο λιβάδι είναι ένα στοιχειό. Λοιπόν, το στοιχειό αυτό, όταν δεν κάνουν καλά τα παιδιά, κατεβαίνει και τα παίρν' και εμείς μικρά, τα πιστεύαμε βέβαια.

Σ:Το έχεις δει ποτέ το στοιχειό;

Α:Ε, δεν έχω δει και στοιχειό, που να το δω, αλλά έτσι μας λέγανε τότε. Μας λέγανε ένας γέρος που παίρνει τα παιδιά και τα πάει και τα πετάει στο ποτάμι με το νερό και τα πνίγει, τα κάν', έρχετ', έρχετ', κρυφτείτ', και είχα μια θεια εκεί δίπλα (γέλια) κ' έβαζε ένα μάλλινο παλτό από πάνω της και μας έκανε το φάντασμα. Ποιο παιδί δεν κάνει καλά να το πάρω, η Πολυξένη με το φανάρι τι κάνει εκεί κάτω, βρίσκεις καμιά κουτσουλιά εκεί κάτω, να ρίχ-μεις στάχτη από πάν' έλεγε και τη φοβόμαστε, δεν τη γνωρίζαμε και λέγαμε αυτό μπορεί να είναι το ζωτικό που λέει η μάνα μας. Φοβόμαστε αυτά, φοβόμαστε το γέρο, τα ζωτικά, είναι ένας δράκος, αυτά που έλεγα κι εγώ μια φορά στα 'γγόνια μου, στο Θανάση, ότι μες στο πηγάδι μη κοιτάξεις, είν' ένας δράκος θα σε πάρει, αλλά αυτός κοιτάζε!» (Α.Ζ. αρ. 560, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνία συνέντευξης 26/06/2010).

και κυρίως με εκφοβιστικές αναφορές σε υπερφυσικά στοιχεία, νεράιδες ή δαιμόνια, που αποτελούσαν βασικές δοξασίες μιας κοινωνίας που διακατεχόταν από δεισιδαιμονίες και προλήψεις. Η ίδια αφηγήτρια αναφέρει σχετικά:

«Πάλι το βράδυ μας λέγανε: 'Στο ποτάμι', λέει, 'βγαίνουν νεράιδες', λέει 'και τραγουδάνε. Και κάνουνε 'ντούμπου ντουπ, ντούμπου ντουπ'. Σαν να 'ναι τούμπανα. Αλλά...', λέει '...μη μιλάτε. Να μη μιλάτε την ώρα εκείνη, γιατί θα σας πάρουν την ομιλία.'»

Ανάμεσα σε άλλα η αφηγήτρια θυμάται και ένα περιστατικό όπου κάποιοι κινδύνεψαν από κακόβουλες υπερκόσμιες δυνάμεις.¹⁵⁴

«...γύριζε απ' το Καρπενήσι ο παπα-Βασίλης με το μουλάρι, με τον ... Μήτσο, το ..., του παππού σου. Κι εκεί που γυρίζανε, που ερχόντανε, στο Κλειδί, στο Τύπωμα της Παναγίας της Προυσιώτισας, ακούσανε κάτι. Λέει: 'Εδώ παπά! Εδώ παπά!' ακούγεντανε. Αυτοί προχωράγανε και δε μιλάγανε. 'Εδώ παπά!' του λέγανε για να τον γκρεμίσουνε, να πάει στο ρέμα. Αυτοί φοβηθήκανε! Αυτοί δε μιλήσανε την ώρα εκείνη. Προχωρήσανε. Λένε στο χωριό, ότι αυτοινοούς, τους παπάδες τους κυνηγάνε πιο περισσότερο, γιατί είναι άνθρωποι του Θεού. Αυτά μας λέγανε τότε. Να φυλαγόμαστε απ' αυτά τα πράγματα όλα! Γιατί το βράδυ λέει, είναι, υπάρχει εκείνο, υπάρχει εκείνο, υπάρχει εκείνο! Κι έτσι λέει: 'Να προσέχετε!', μας λέγανε.»

Η αφηγήτρια φαίνεται πεπεισμένη για την αντικειμενική αλήθεια αυτής της παράδοσης ακόμα και στο παρόντα χρόνο της ενήλικης αναπόλησής της. Άλλωστε οι λαϊκές αυτές αφηγήσεις για στοιχειά και φαντάσματα, τα οποία έχουν καταγραφεί από τη λαογραφική έρευνα -έργο αναφοράς αποτελούν οι «Παραδόσεις» (1904) του Νικολάου Πολίτη-αποτελούσαν και ένα μέσο διασκέδασης των ενηλίκων κατά τις βραδινές ώρες και εξήπταν τη φαντασία και των παιδιών που, εκτός από τα καφενεία, συνυπήρχαν, ούτως ή άλλως, παντού με τους μεγάλους. Οι αφηγήσεις αυτές λειτουργούσαν αποτρεπτικά στην ανάληψη διαφόρων πρωτοβουλιών κατά βάση επικίνδυνων για εκείνα, «δεδομένου ότι επικρεμόταν ο φόβος των 'όξω από 'δω'» (Αυδίκος, 2012: 345). Η επανάληψη της φράσης «υπάρχει εκείνο» τρεις φορές από την αφηγήτρια είναι δηλωτική της πληθώρας των δεισιδαιμονιών με τις οποίες γαλουχήθηκε και τις οποίες φαίνεται ότι δεν έχει αποβάλει.

Η ίδια αφηγήτρια δεν ανακαλεί γενικά περιπτώσεις όπου της ασκήθηκε σωματική βία, ειδικά από τον πατέρα, με τον οποίο φαίνεται ότι τους συνέδεε σχέση σεβασμού και υπακοής αλλά, όπως συνηθιζόταν τότε, δεν συμμετείχε στην καθημερινή διαπαιδαγώγησή τους, επειδή συχνά απουσίαζε για εργασιακούς λόγους. Στον παρόντα χρόνο της αφήγησης η αφηγήτρια εξωραΐζει το παρελθόν και περιορίζεται μόνο να πει:

«Ότι κάναμε κι ότι αυτά.... Απ' τα' αντί....., τρώγαμε και καμία σφαλιάρα!»

και όταν το λέει αυτό γελάει, πράγμα το οποίο δείχνει ότι το θεωρεί απόλυτα φυσιολογικό και άνευ σημασίας γεγονός, που δεν έχει αφήσει τραύματα στην ψυχή της ούτε έχει αλλοιώσει την αγάπη και το θαυμασμό της για τους γονείς της. Σύμφωνα με τα πρότυπα που ανατράφηκε, η υπακοή ήταν αυτονόητη και η τιμωρία της ανυπακοής επίσης. Η χειροδικία ήταν απολύτως θεμιτή στην παραδοσιακή κοινωνία ως μέσο πειθάρχησης της συμπεριφοράς των παιδιών, συνεπώς η αφηγήτρια δεν το θεωρεί κακοποίηση με την έννοια που της αποδίδεται σήμερα.

Ο αφηγητής Α.Κ. γεννημένος το 1930 και μεγαλωμένος σε αγροτική οικογένεια στη Νίκαια της Λάρισας αναφέρει ότι, αν και το «ξύλο» ήταν πιο διαδεδομένο στα αγόρια

¹⁵⁴ Βλ. και Μερακλής, 2011: 327.

λόγω του ότι ήταν πιο ζωντανή σε σχέση με τα κορίτσια, δε θυμάται να έχει τέτοιες αναμνήσεις από τους γονείς του. Από την μητέρα του κάπου-κάπου και αυτό όταν τσακωνόταν με την αδελφή του, πράγμα που το δικαιολογεί και ο ίδιος, ενώ από τον πατέρα του ποτέ, λόγω του ότι, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, ήταν ήρεμος και πράος άνθρωπος¹⁵⁵ όπου «δε με μάλωσε ποτέ, ούτε με έδωσε ένα μπάτσο σε όλη του τη ζωή».

Βέβαια είναι δυνατόν ένας συνεντευξιαζόμενος που ερωτάται κάτι τέτοιο και απαντάει αρνητικά, να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο είτε γιατί πραγματικά δεν θυμάται, είτε γιατί έχει απωθήσει τραυματικές εμπειρίες, είτε γιατί ανησυχεί μήπως η απάντησή του αμαυρώσει την εικόνα των γονιών του (Παπαθανασίου, 2003: 184). Ωστόσο η κοινωνική ψυχολόγος Χάρης Κατάκη (1998: 94) επισημαίνει ότι στα πλαίσια της παραδοσιακής κοινότητας «ακόμη και η τιμωρία περιγραφόταν ως χρήσιμη ενέργεια των γονιών που αποσκοπούσε στο να προστατεύσει το παιδί από τον ίδιο του τον εαυτό». Τα παιδιά της παραδοσιακής κοινωνίας συνήθως δεν αισθάνονταν αδικημένα ή καταπιεσμένα έπειτα από την επιβολή κάποιας μορφής τιμωρίας και βέβαια δεν εναντιώνονταν στους γονείς τους ή σε άλλα πρόσωπα κύρους γενικότερα. Τιμωρίες από τη μάνα με τη μορφή της σωματικής βίας, είναι πιο συχνές για το λόγο του ότι η μητέρα ήταν περισσότερο χρόνο μαζί με τα παιδιά και ήταν αυτή η κυρίως υπεύθυνη για τη διαπαιδαγώγησή τους. Οι αφηγητές και οι αφηγήτριες στην έρευνα της Μαρίας Παπαθανασίου (2003: 186) δικαιολογούν τέτοιες συμπεριφορές και αποδίδουν το περιστασιακό τράβηγμα του αυτιού, το ξύλο (βλ. και Αυδίκος, 1996: 251) ή το πέταγμα κάποιου αντικειμένου (π.χ. παπουτσιού) σε τριβές στις σχέσεις στα πλαίσια μιας καθημερινής ρουτίνας και σε συσσώρευση κούρασης των μητέρων κυρίως. Επιπλέον τέτοιου είδους αντιδράσεις από την πλευρά των γονιών, όταν δεν είναι επαναλαμβανόμενες, δεν μεγεθύνονται συναισθηματικά και δεν αποτυπώνονται στη μνήμη ως τραύματα. Οι σωματικές ποινές και οι τιμωρίες, ήταν για την εποχή πολύ διαδεδομένο, αλλά και αποδεκτό μέσο διαπαιδαγώγησης και πειθάρχησης των παιδιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν –όπως άλλωστε και υπάρχουν- και ακραίες περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας, οι οποίες συνήθως αποσιωπούνται σε αυτές τις ενδοοικογενειακές συνεντεύξεις, όπου το οικογενειακό γόητρο και η εικόνα της ενωμένης και αγαπημένης οικογένειας κυριαρχεί (Κακάμπουρα, 2011: 201). Άλλοτε πάλι οι επίμονες ερωτήσεις των εγγονών σπάνε την εξωραϊσμένη εικόνα και αποκαλύπτουν και έμφυλες διακρίσεις όσον αφορά την τιμωρία, η οποία μπορεί να ήταν συχνότερη για τη μεγαλύτερη αδερφή, επειδή οι γονείς –και ιδιαίτερα η μητέρα- θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να είχε ωριμότερη συμπεριφορά και επειδή στα πλαίσια της πατριαρχικής οικογένειας τα αγόρια είχαν ανώτερη θέση από τα κορίτσια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η αφηγήτρια από τον Τόρνο Ευρυτανίας:

«Σαν τώρα επειδή που ..., εγώ ήμουν πιο μεγαλύτερη, κατάλαβες, και λέει ότι «Εσύ φταις! Εκείνος είναι πιο μικρός». Και σαν αγόρι, να πούμε, το είχανε πιο ..., πιο καλόν εκείνον»¹⁵⁶.

Άλλη πρακτική ελέγχου της λεκτικής συμπεριφοράς των παιδιών, στα πλαίσια εκμάθησης των καλών τρόπων, ήταν οι τιμωρίες. Συνήθης τιμωρία αποτελούσε η στέρηση του φαγητού:

¹⁵⁵ Ο πατέρας του αφηγητή έλειπε πολλές ώρες από το σπίτι. Ο αφηγητής αναφέρει ότι τον έβλεπαν κάθε Κυριακή, γεγονός που μειώνει και τις μεταξύ τους τριβές. Άλλωστε, στις οικογένειες αυτού του τύπου η μητέρα είχε τη βασική ευθύνη για την ισορροπία και ηρεμία του σπιτιού. Α.Ζ. αρ. 429, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνία συνέντευξης 27/12/2003.

¹⁵⁶ Α.Ζ. αρ. 431, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνίες συνεντεύξεων 3/01/2004 και 4/01/2004.

«Αν καμιά φορά, άμα τσακωνόμουν κι έλεγα καμιά κακή κουβέντα, με μάλωνε η μάνα μου. Μ' έβγαζε έξω, μ' έβαζε τιμωρία άλλες.... Θα μ' άφηνε νηστική.... Αυτά μου 'λεγε. Γιατί είναι αυτή...., παιδάκι μου είναι..., δεν είναι να τη λες. Είναι κακιά κουβέντα!», έλεγε.¹⁵⁷»

Ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών στόχευε στον περιορισμό των καταναλωτικών αναγκών τους εξαιτίας της αδήριτης φτώχειας, στην καλλιέργεια καλών τρόπων και συμπεριφορών απαραίτητων για τις πολυπληθείς παραδοσιακές οικογένειες, όπως η τάξη, η υπομονή, η υπευθυνότητα και η ευπρέπεια στα ξένα σπίτια, είτε αναφερόταν σε φυλετικές προσδοκίες. Για τους λόγους αυτούς οι ενήλικες έδιναν συμβουλές μαγικοαποτρεπτικού χαρακτήρα στα παιδιά, οι οποίες οργανώνονταν γύρω από δύο ημιστίχια. Στο πρώτο ημιστίχιο υπάρχει η απαγορευτικού τύπου πράξη, ενώ στο δεύτερο η φοβερή τιμωρία της παράβασης, σε περίπτωση που δεν ακολουθούσαν τη συμβουλή, η οποία συχνά ήταν ο θάνατος της μητέρας ή η εγκατάλειψη από τον/ την σύζυγο (Αυδίκος, 1996: 233-235).

«Εκείνο που μας κάναν ήταν, και νομίζω από φτώχεια, ότι αν επρόκειτο να σουρουν-πόσει ή πριν βασιλέψει ο ήλιος εκείνη την ώρα πηγαίναμε και ζητούσαμε ψωμί και μας λέγαν μη τρώτε, γιατί θα πεθάνει η μάνα σου. Και αυτό το κάναν από οικονομία γιατί το ψωμί ήταν μετρημένο¹⁵⁸».

Το «μετρημένο ψωμί» ωθούσε εξ ανάγκης τους ενήλικες σε αυτές τις σκληρές συμβουλές που οι τρομερές απειλές, ιδιαίτερα ο θάνατος της μητέρας τους, προσδοκούσαν ότι θα έκοβε ψυχολογικά την πείνα των παιδιών τους. Ωστόσο η ανάγκη της συμμετοχής των παιδιών στην εξασφάλιση αυτού του ψωμιού, μέσω της προσφοράς εργασίας στα πλαίσια της οικογενειακής αγροτοκτηνοτροφικής παραγωγικής διαδικασίας ωθούσε άλλους γονείς σε πιο εκλογικευμένες, ρασιοναλιστικές μορφές αγωγής των παιδιών τους. Τα παιδιά έπρεπε από την ηλικία των 7-8 χρόνων να βγουν το βράδυ από το σπίτι και να κάνουν δουλειές, όπως εκείνη του σκαρίσματος των ζώων. Υπήρχαν λοιπόν και οι γονείς που δεν ήθελαν να τα φοβίσουν με τρομακτικές ιστορίες για άγρια ζώα και στοιχειά. Μια αφηγήτρια από αγροτική οικογένεια στο Τρίστενο Φωκίδας αναφέρει χαρακτηριστικά:

-Θυμάσαι τι σου έλεγαν για να σε φοβίσουν και να είσαι φρόνιμη; ότι θα σε φάει ο λύκος, ο μπαμπούλας;

-Όχι. Α! ο λύκος. Ωραίο αυτό. Αυτό να το πω. Όχι, γιατί τον λύκο δεν έπρεπε να τον φοβόμαστε, διότι όταν εμείς εκείνα τα χρόνια που ήμασταν μικρά παιδάκια... εφτά, οχτώ, εννιά τα κορίτσια, και τα αγόρια μπορεί και πιο μικρά, έπρεπε να πάμε με τη κατσικούλα μας, με τη γιδούλα μας ή με τα αρνάκια μας δυο-τρία, και να πάμε να τα σκαρίσουμε. Και πραγματικά, όταν βγαίναμε έξω, μπορεί να βλέπαμε λύκο οπότε εμείς έπρεπε να μην φοβηθούμε και να κάνουμε ΟΥ! Και να πάρουμε γρήγορα τη κατσικούλα μας και να πάμε σπίτι μας. Όχι δεν μας φόβιζαν με το λύκο.

¹⁵⁷ Α.Ζ. αρ. 431, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνίες συνεντεύξεων 3/01/2004 και 4/01/2004.

¹⁵⁸ Α.Ζ. αρ. 429, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνία συνέντευξης 27/12/2003. Ο Κώστας Καραπατάκης αναφέρει και αυτός την ίδια συμβουλή και δίνει την εξής εξήγηση: *«Κοντά το ηλιο-βασίλεμα, δεν έδιναν στα παιδιά να φάνε για να μην τους κοπεί η όρεξη για το βραδινό φαγητό. Κι αν κάποιο παιδί επέμενε, τότε λέγανε: «μη τρως βασιλεύοντας ο ήλιος, γιατί θα πιθάν'η μάνα σ'!» (1983: 163).* Ωστόσο η ερμηνεία του αφηγητή ότι το έκαναν «από οικονομία» φαίνεται πιο κοντά στη σκληρή πραγματικότητα των πολυμελών αγροτικών οικογενειών που είχαν πολλά στόματα να θρέψουν και ψωμί λιγοστό.

-Με τον μπαμπούλα σας φόβιζαν;

-Μπαμπούλας δεν υπήρχε για τα παιδιά ... στα χωριά. Τι μπαμπούλας, δηλαδή για να τα φοβίσουν και να φάνε το φαγητό τους όπως κάνουν σήμερα στις πόλεις; Όχι. Τα παιδιά εκεί σχεδόν αν ήταν επτά ετών ή οχτώ, αυτά ετοιμάζαν περίπου το φαγητό. Δηλαδή το είχε φτιάξει η μητέρα, μία πίτα ή ένα ψωμί και τα παιδιά ήξεραν να το βγάλουν από τη γάστρα και να το κόψουν, για να φάνε το μεσημέρι. Όχι τα παιδιά εκεί πεινούσανε, δεν είχαμε αυτές τις πολυτέλειες¹⁵⁹».

Ο αφηγητής Α.Κ. από τη Νίκαια της Λάρισας υποστηρίζει ότι η μητέρα του παρόλο ότι δεν ήταν μορφωμένη, εντούτοις λειτουργούσε με τη λογική και δεν πίστευε σε υπερκόσμιες δυνάμεις και μεταφυσικές εξηγήσεις:

«Η μητέρα μου ήταν λογική, δεν ήταν παρασυσρμένη από αυτά τα παραμύθια και τα λοιπά. Τότε πολύ συζητιόνταν τα φαντάσματα, παραμύθια, τέτοια πράγματα, πράγμα που η μητέρα μου δεν τα συμεριζόταν τόσο πολύ. Απλώς συζητιόνταν στο σπίτι, αλλά δεν τα συμεριζόταν η μητέρα μου. Παρόλο που δεν είχε γνώσεις πραγματικές αξιόλογες, αλλά ήταν από σωστή οικογένεια και είχε άποψη καλή¹⁶⁰».

Αυτές οι «απρόσμενες ιστορίες» (unexpected stories¹⁶¹) είναι λιγότερες από εκείνες που φανερώνουν τη παγανιστική, μαγική εξήγηση του κόσμου στις αφηγήσεις αυτές από τον αγροτικό χώρο της Ελλάδας του Μεσοπολέμου. Οι ιστορίες αυτές δεν καταγράφονταν από την παραδοσιακή λαογραφική έρευνα, καταρχάς επειδή δεν εντάσσονταν στην τυπολογία των ειδών που μελετούσε, αλλά και επειδή δεν ενδιαφερόταν για τη μειοψηφούσα, όπως φαίνεται από τις έρευνες, άποψη και πολιτισμική πρακτική. Ωστόσο, οι προσωπικές αυτές αφηγήσεις, που μελετώνται από τη σύγχρονη λαογραφική έρευνα ήδη από τη δεκαετία του 1970¹⁶², αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της σκέψης και της κοσμοθεωρίας της παραδοσιακής εν πολλοίς αγροτικής κοινωνίας, η οποία, άλλοτε επικαλούμενη τις υπερκόσμιες δυνάμεις, αγαθές ή κακές, άλλοτε επιστρατεύοντας τη λογική, προσπαθούσε να αναθρέψει τα νεότερα μέλη της με τέτοιο τρόπο, ώστε, καταρχήν, να έχουν την ικανότητα της επιβίωσης μέσα σε αντίζοες περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες. Όπως επισημαίνει ο Μ. Γ. Μερακλής (1999: 140) σε μελέτη του για τη λαϊκή ιατρική «ο λαϊκός άνθρωπος ποτέ δεν υπήρξε κατά βάση και κατά βάθος μεταφυσικός. Ο αγώνας του ανέκαθεν κατέτεινε στη γήινη επιβίωσή του». Έτσι και οι πρακτικές πειθαρχήσεως της συμπεριφοράς των παιδιών, άλογες ή έλλογες, βασικό σκοπό τους είχαν να προστατέψουν τα νεότερα μέλη από πολλαπλούς κινδύνους, να τα μάθουν πρωτίστως να επιβιώνουν σε συνθήκες φτώχειας, αλλά και να καλλιεργούν τρόπους καλής συμπεριφοράς, προσδιορισμένες από τις έμφυλες προσδοκίες των ενηλίκων.

¹⁵⁹ Η Κ.Α. γεννήθηκε το 1930 σε μια αγροτική οικογένεια στο Τρίστενο Φωκίδας, πήγε σχολείο μέχρι τη Δ' Δημοτικού. Α.Ζ. αρ. 435, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνίες συνεντεύξεων 22/12/2003 και 28/12/2003.

¹⁶⁰ Α.Ζ. αρ. 429, Α.Α.Ζ., Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., ημερομηνία συνέντευξης 27/12/2003.

¹⁶¹ Για τις απρόσμενες αφηγήσεις και τα όρια της αναπάρστασης στις ιστορίες ζωής, βλ. Cary, 1999: 411-427.

¹⁶² Για τις προσωπικές αφηγήσεις ως αντικείμενο της σύγχρονης διεθνούς και ελληνικής λαογραφικής έρευνας, βλ. ενδεικτικά Κακάμπουρα, 2012: 421-427 και 2013: 1047-1060.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδίκος, Ευ. Γρ. (1996). *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- (2012). *Παιδική ηλικία και διαβατήριες τελετές*, Αθήνα: πεδίο
- Cary, L. J. (1999). "Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation", *Qualitative Inquiry*, 5: 411-427.
- Dale, A., Arber, S., και Procter, M. (1988). *Doing secondary analysis*, Λονδίνο: Unwin Hyman.
- Ελίας, Ν. (1997). *Η εξέλιξη του πολιτισμού. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες*, τ. Β': *Αλλαγές της κοινωνίας. Σχεδιάγραμμα για μια θεωρία του πολιτισμού*, μετάφραση Ε. Βαϊκούση, Αθήνα: Νεφέλη.
- Glaser, B.G. (1962). Secondary analysis: A strategy for the use of Knowledge from research elsewhere, *Social Problems* 10 (1), p. 70-74.
- (1963). Retreating research materials: The use of secondary analysis by the independent researcher, *The American Behavioral Scientist* 6 (10), p. 11-14.
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research: A guide to data sources and methods with examples*, Λονδίνο: Sage.
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*, Λονδίνο: Sage.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2011²). *Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*, Αθήνα: διάδραση.
- (2012). Εικόνες των Τούρκων σε προσωπικές αφηγήσεις του ξεριζωμού Ελλήνων Μικρασιατών προσφύγων, στο Ευάγγελος Αυδίκος (επιμ.), *Λαογραφικές αναγνώσεις στην Ελλάδα και την Τουρκία*, Αθήνα: πεδίο, σ. 421-461.
- (2013). «Η λαογραφική έρευνα των προσωπικών αφηγήσεων στο διεθνή χώρο», ειδικό αφιέρωμα: Πρακτικά Ημερίδας *Η έρευνα των λαϊκών διηγήσεων στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο*, *Λαογραφία*, 42, (2010-2012), σ. 1047-1060.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας, Ψυχοκοινωνικές διεργασίες, όγδοη έκδοση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καραπατάκης, Κ. (1983²). *Η μάνα και το παιδί στα παλιότερα χρόνια*, Αθήναι.
- Μέγας, Γ. Α. (1939). *Ζητήματα Ελληνικής Λαογραφίας*, τεύχος πρώτο, Αθήνα: Επετηρίς Λαογραφικού Αρχείου.
- (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*, Αθήναι.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1999). «Μερικές παρατηρήσεις για τη λαϊκή ιατρική», στο βιβλίο του *Θέματα Λαογραφίας*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 135-143.
- (2011), *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη*, τρίτη έκδοση, Αθήνα : Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (1998). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθανασίου, Μ. (2003). *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο. Παιδιά και παιδική ηλικία στο Κροκύλειο Δωρίδας τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1904). *Παραδόσεις. Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού*, τόμοι Α' και Β', Αθήνα: Βιβλιοθήκη Μαρασλή.
- (1909), *Λαογραφία, Λαογραφία*, 1, σ. 3-18.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past. Oral History*, Oxford: Oxford University Press, [ελληνική έκδοση: *Φωνές από παρελθόν. Προφορική ιστορία*, μετάφραση: Ρ. Β. Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος, επιμέλεια: Κ. Μπάδα – Ρ. Β. Μπούσχοτεν, Πλέθρον, Αθήνα 2002].

Τσιώλης, Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση; στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας (επιμ.), *Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων*, Αθήνα: νήσος, σ. 129-159.

Narrating practices of disciplining children in interwar Greece

Rea Kakampoura

Assistant Professor of Folklore Studies, Faculty of Primary Education, University of Athens

ABSTRACT

This paper examines narratives of disciplining children and controlling their behaviour during the interwar period in Greece. Especially in the rural areas of the country, magical practices were largely adopted to educate children. The latter learnt to obey adults, respect God and internalize social values under the influence of guilt and the fear of supernatural powers which could cause illness or even the death of their parents.

The study is based on structured life-story interviews of elderly people from Greek rural areas who narrate their childhood experiences of the interwar years. The interviews form part of the *Archive of Life Stories* of the Faculty of Primary Education, University of Athens.

During the attempted secondary interpretative and comparative analysis of the collected narratives, the following questions were asked: What forms of controlling the children's behaviour can be observed in the interviewees' personal accounts? What kind of children's behaviours did the adults seek to control? Are there any "unexpected" stories regarding the dominant parental «deterrent» guidance in traditional rural areas of Greece?

Ρέα Κακάμπουρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Διεύθυνση εργασίας: Ναυαρίνου 13^Α, Τ.Κ., 10680, Αθήνα

Τηλέφωνο γραφείου: 210 3688036

rkakamp@primedu.uoa.gr

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
**«Πρώιμα Βάρη κατά την Παιδική Ηλικία: Φτώχεια, Αποκλεισμοί και
Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας»**

Συντονίστρια: Ελένη Νίνα Παζαρζή,
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά

Μετείχαν:

- **Ανδρέας Ν. Λύτρας**, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου
Εισήγηση με τίτλο: **«Η παιδική φτώχεια στις κοινωνίες του πλούτου»**
- **Γιώργος Τσομπάνογλου**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Εισήγηση με τίτλο: **«Επαγγελματική προετοιμασία των νέων στην εποχή της κρίσης»**
- **Έμμη Φρονίμου**, Εγκληματολόγος, Ειδ. Επιστήμων Α΄ Βαθμ., ΕΚΚΕ
Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδιά με μητέρες σε καθεστώς ποινικού εγκλεισμού: η αθέατη όψη της φυλάκισης»**

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΦΤΩΧΕΙΑ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ

ΑΝΔΡΕΑΣ Ν. ΛΥΤΡΑΣ

Καθηγητής Τμήματος Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

Η τρομοκρατία των αριθμών

Ο πλούτος είναι σήμερα περισσότερος, από κάθε άλλη φάση της ανθρώπινης ιστορίας. Η πολυτέλεια, μέσα από τις διεγέρσεις των αισθήσεων και των ορέξεων, εμφανίζεται απατηλά κοινή. Η φτώχεια, παρόλα αυτά, είναι εξαιρετικώς εμφανής. Στην αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα, το 20% του πληθυσμού στον πλανήτη λαμβάνει το 75% του ετήσιου εισοδήματος, ενώ το 40% του παγκόσμιου πληθυσμού επιβιώνει με λιγότερα από 2 δολάρια την ημέρα και νέμεται το 5% του παγκόσμιου εισοδήματος.¹⁶³ Στη φάση των μεγάλων επεκτάσεων είναι παράδοξο, ίσως, ότι ξεχωρίζουν οι φτωχοί και η κατάσταση τους. Στην εποχή μας, οι κάτοικοι της Ευρώπης και της Β. Αμερικής δύσκολα επικοινωνούν με αυτό το παγκόσμιο πρόβλημα. Μερικές φορές το πληροφορούνται με τις ίδιες μικρές δόσεις, με τις οποίες νέμονται τον πλούτο και την πολυτέλεια. Συνήθως εντυπωσιάζονται και θλίβονται, αλλά στην ουσία αδιαφορούν για το επίμονο φαινόμενο. Άλλες φορές το υποδέχονται συνοδευόμενο με μια απειλή: οι πιο φτωχοί του πλανήτη μπορεί και να διεκδικήσουν μέρος της ευημερίας του μέσου ανθρώπου. Αυτό συμβαίνει με την μετανάστευση των δυστυχισμένων στις χώρες, οι οποίες κρατούν τον πλούτο.

Η διαφορά ανάμεσα στις πλούσιες και φτωχές χώρες έχει διευρυνθεί, πάρα πολύ, για να είναι ανεκτή. Οι μετρήσεις που θα διαβιβάσουμε αφορούν στην περίοδο από την ωρίμανση της βιομηχανικής επανάστασης, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η πραγματική διαφορά του πλούτου και της φτώχειας κρύβεται στην διευρυνόμενη απόσταση ανάμεσα στις πλούσιες και τις φτωχές χώρες, στην περίοδο ακριβώς που εκρήγνυνται οι ρυθμοί ανάπτυξης στον κύκλο των βιομηχανικών πρωτοπόρων. Το 1820 η διαφορά της πλουσιότερης και της φτωχότερης χώρας ήταν 3 προς 1, 11 προς 1 το 1913, 35 προς 1 το 1950, 44 προς 1 το 1973 και 72 προς 1 το 1992.¹⁶⁴ Δεν υπάρχει επιχείρημα για την δικαιολόγηση αυτής της φοβερής εξέλιξης, ιδίως όταν σκεφτόμαστε ότι στην ομάδα των υπανάπτυκτων κρατών κατοικεί η συντριπτική πλειονότητα του ανθρώπινου πληθυσμού στον πλανήτη. Η πραγματική αίσθηση περί της φτώχειας εντοπίζεται, ακριβώς, στις παραστάσεις απ' αυτήν τη σύγκριση.

Στους πληθυσμούς των υπανάπτυκτων χωρών διακρίνεται αδρά το φαινόμενο της απόλυτης φτώχειας, μαζί με τα συμπαρομαρτούντα της, δηλαδή τον υποσιτισμό, την υ-

¹⁶³ Ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι ζουν με λιγότερο από ένα δολάριο την ημέρα, ενώ 2,6 δισεκατομμύρια πρόσωπα διαβιούν με λιγότερο από 2 δολάρια την ημέρα. Πρβλ., UNDP, *Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World*, New York, UNDP, 2007, σ. 25· P. Collier, D. Dollar, *Can the World Cut Poverty in Half? How Policy Reform and Effective Aid Can Meet the International Development Goals*, World Bank, Development Research Group, Working Paper, 2001, σ. 1.

¹⁶⁴ A. Maddison, *Monitoring the World Economy, 1820-1992*, Paris, OECD, 1995.

ψηλή παιδική θνησιμότητα, τις επιδημίες και το χαμηλό προσδόκιμο της επιβίωσης. Πιο ειδικά: το 28% των παιδιών (2003) στις υπανάπτυκτες χώρες είναι υποσιτισμένα και καχεκτικά, ενώ η οικονομική ανάπτυξη της Ινδίας δεν εμποδίζει τα μισά παιδιά στις αγροτικές περιοχές να μαστίζονται από τον υποσιτισμό, δηλαδή η ίδια αναλογία με το 1992. Δέκα εκατομμύρια παιδιά πριν κλείσουν τα πέντε τους χρόνια πεθαίνουν κάθε έτος, διεισθώς, λόγω του υποσιτισμού και της φτώχειας.¹⁶⁵ Στις πατρίδες της απόλυτης ένδειας ενδημούν η παιδική εργασία, η εκρηκτική ανεργία, ο αναλφαριθμισμός και κάθε είδους παρέκκλιση από κάποιες κανονικότητες του αναπτυσσόμενου κόσμου.

Η φτώχεια στους πρωτοπόρους

Η φτώχεια βέβαια δεν αποτελεί μοναδικό προνόμιο για τις υπανάπτυκτες χώρες. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, με όλες τις ενδιάμεσες ιεραρχήσεις τους, βρίσκονται 800 εκατομμύρια, με ένα 1 δισ. άνθρωποι. Παρά την αδυναμία απόλυτων συγκρίσεων περί της φτώχειας, στον πρωτοπόρο από οικονομικής άποψης κόσμο και στον υπανάπτυκτο, το φαινόμενο είναι υπαρκτό και συνδέεται επίμονα με την κοινωνική κατάσταση μεγάλων ομάδων του πληθυσμού. Εδώ έχει θέση ο προσδιορισμός της σχετικής φτώχειας, ο οποίος συσχετίζεται με την αισθητή απόσταση από το μέσο κατά κεφαλήν ετήσιο εισόδημα. Συνήθως ο προσδιορισμός του ορίου της φτώχειας αφορά στο 50% του μέσου εθνικού, κατά κεφαλήν, εισοδήματος. Δεν λείπουν οι υπολογισμοί που αφορούν είτε στο 60% είτε στο 40% του μέσου εθνικού, κατά κεφαλήν, εισοδήματος.

Η φτώχεια, μέσω των ποσοτικών καταγραφών, είναι μάλλον ένα αόριστο και ασαφές μέγεθος που εντοπίζει τις εθνικές ανισότητες στην κατανομή των εισοδημάτων. Οι πολύ μεγάλες διαφορές στο εθνικό κατά κεφαλήν εισόδημα των διαφορετικών χωρών δεν επιτρέπουν ουσιαστικές συγκρίσεις. Λείπει κατά κανόνα η ποιοτική αποτίμηση. Μια μορφή ποιοτικής αποτίμησης απεικονιζόταν, μέχρι το 1984, στον ορισμό που είχε δώσει το Συμβούλιο Υπουργών της ΕΟΚ στον οποίο σημειώνεται ότι: «Φτωχοί είναι τα άτομα, οι οικογένειες και οι ομάδες προσώπων των οποίων οι πόροι (υλικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί) είναι τόσο ανεπαρκείς, ώστε να τους αποκλείουν από τα ελάχιστα όρια διαβίωσης που είναι αποδεκτά στο κράτος μέλος όπου βρίσκονται εγκατεστημένοι».¹⁶⁶ Η πολιτική για την καταπολέμηση της φτώχειας εμφανιζόταν, μεταξύ άλλων, στην εφαρμογή κοινωνικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση του προβλήματος, όπως αυτά με τον τίτλο «Poverty». Το φαινόμενο είναι, δίχως άλλο, σημαντικό και έχει θέση τόσο στην κοινή αίσθηση όσο και τις αποτυπώσεις της επιστημονικής διερεύνησης. Η ένδεια αναμφίβολα συνδέεται με το χαμηλό εισόδημα, τη χαμηλή στάθμη των προσόντων, την ανεργία και τη μακρά περίοδο χωρίς πρόσβαση στην απασχόληση, όπως και το ζήτημα της κατοικίας. Αφορά διαχρονικά περισσότερο στις γυναίκες και παρουσιάζει παροξυσμό στις αναπτυσσόμενες χώρες στον πληθυσμό των νέων και των συνταξιούχων.¹⁶⁷

Είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρον ότι η φτώχεια προσβάλλει ιδίως τους νέους. Είναι γνωστό ότι οι ενδεείς νέοι είναι μέλη οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, σε αρκετές περιπτώσεις μονογονεϊκών. Αντιμετωπίζουν άνισες συνθήκες σύγκρισης με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι δε έχουν το ίδιο πρόβλημα, με συνέπεια να είναι μειωμένη η επίδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ορισμένοι να εγκαταλείπουν πρόωρα τις σπουδές

¹⁶⁵ UNDP, *Human Development Report 2007/2008*..., όπ.π., σ. 25.

¹⁶⁶ Κ. Βεργόπουλος, *Παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη χίμαιρα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1999, σσ. 346-347.

¹⁶⁷ M. Rahman, G. Palmer, P. Kenway, *Monitoring poverty and social exclusion 2001*, York, Joseph Rowntree Foundation, 2001.

τους.¹⁶⁸

Η φτώχεια, παρά τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί κατά τη μεταπολεμική περίοδο στο εθνικό πλαίσιο και από τις υπερεθνικές ολοκληρώσεις, δεν ξεπεράστηκε. Από την άλλη πλευρά έχουν εκφραστεί αναλύσεις για τη φτώχεια που δεν εμπεριέχουν ερμηνευτικές διαχειρίσεις, αλλά εκτιμήσεις που την κάνουν ορατή, ως μια παράλληλη πραγματικότητα προς τον πλούτο. Μερικές φορές οι διαχειρίσεις αυτές δίνουν την εντύπωση πως η φτώχεια μπορεί να είναι ανεκτή, χρήσιμη ή ακόμη και απαραίτητη για την κοινωνική διατήρηση και ισορροπία.¹⁶⁹

Το πρόβλημα δεν εξέλιπε, αλλά ήδη από τα μέσα της δεκαετίας 1980-1990, τείνει να εκλείψει η αναφορά στον ορισμό της φτώχειας και να περιοριστεί η πολιτική αντίληψη για τους φτωχούς. Από την πολιτική ανάλυση που τη συνοδεύει, απουσιάζει η ροπή για τη μείωση της διαφοράς πλούτου και φτώχειας, όπως και για την άμβλυνση της δυσμενούς κατάστασης των λιγότερο ευνοημένων ομάδων στην κοινωνική οργάνωση. Η πολιτική αντίληψη διανθίζεται από τοποθετήσεις με σαφή πρόθεση την απαξίωση των μέσων για την κοινωνική βελτίωση της θέσης των φτωχών.¹⁷⁰ Οι αναλύσεις αυτές, ωστόσο, έχουν αντιμετωπίσει ισχυρό αντίλογο ο οποίος καταλογίζει στους φορείς τους έντονη ιδεολογική φόρτιση, που ουσιαστικά συστρέφει την πραγματικότητα.¹⁷¹

Σ' αυτό το πλαίσιο προβάλλει ένας νέος όρος, ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος, προοδευτικά, αντικαθιστά και εξαφανίζει τη φτώχεια ή την πολιτική καταπολέμησης της.¹⁷² Η τάση για τη σταδιακή εγκατάλειψη της κατεύθυνσης για την καταπολέμηση της φτώχειας η οποία υποδεικνύει ότι μπορεί να είναι ανεκτή ή και χρήσιμη, διαπλέκεται με προσεγγίσεις που αγγίζουν όλο το φάσμα της πολιτικής και κοινωνικής σκέψης.¹⁷³ Ο Α. Gorz κάνει λόγο, για αποκλεισμό και αποκλεισμένους, μετά από τις οικονομικές και οργανωτικές αλλαγές της περιόδου 1975-1980. Ο αναλυτής συζητά το φαινόμενο του αποκλεισμού σε συσχετισμό με τις διαπιστωμένες εκφράσεις της εργασιακής κατάπτωσης ή και έκπτωσης.¹⁷⁴ Στα μέσα της δεκαετίας του '80 ο P. Glotz προτείνει μια έννοια που είναι εγγύτερη προς τον κοινωνικό αποκλεισμό, δηλαδή την κοινωνία των δύο τρίτων. Σύμφωνα με την άποψή του, ως αποτέλεσμα της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, η κοινωνία μοιράζεται σε δυο κατηγορίες. Η μια είναι η πλειονότητα των 2/3 που συνεχίζει να είναι ενεργής και δέχεται θετικά τις εξελίξεις της οικονομικής και κοινωνικής αναδιοργάνωσης. Η άλλη είναι η μειονότητα οποία αποκλείεται ή τείνει να αποκλειστεί, από την οικονομική

¹⁶⁸ Στο ίδιο, σσ. 33-38. Πρβ, J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, "The Effects of Poverty on Children", *The Future of Children, Children and Poverty*, Vol. 7, No. 2, Summer/Fall, 1997, σσ. 55-71.

¹⁶⁹ H. Gans, "The Positive Functions of Poverty", *American Journal of Sociology*, 1972, Vol. 78, σσ. 275-289.

¹⁷⁰ Σ' αυτήν την κατεύθυνση ήταν διαδεδομένες, οι απόψεις που έκαναν λόγο για την ανάπτυξη «παγίδων ανεργίας και φτώχειας». Οι «παγίδες ανεργίας» παρουσιάζονται, όταν τα επιδόματα ανεργίας είναι αρκετά «γενναιόδωρα». Οι δικαιούχοι αρνούνται να ενταχθούν σε θέση εργασίας, γιατί οι αμοιβές μετά από την φορολόγηση αποφέρουν μικρότερο εισόδημα. Οι «παγίδες φτώχειας» εμφανίζονται, όταν τα άτομα ή τα μέλη των νοικοκυριών προτιμούν να συνεχίσουν να λαμβάνουν προνοιακά επιδόματα, χωρίς να ενδιαφέρονται για εύρεση μιας θέσης εργασίας. OECD, *The OECD jobs study. Facts, analysis, strategies*, Paris, 1994, <http://www.oecd.org/sge/min/94>. A. Giddens, *Ο τρίτος δρόμος. Η ανανέωση της σοσιαλδημοκρατίας*, Αθήνα, Πόλις, 1998, σσ. 159-160.

¹⁷¹ K. Βεργόπουλος, *ό.π.π.*, σσ. 347-350.

¹⁷² Η έννοια έχει εισαχθεί από τον R. Lenoir (= *Les Exclus*, Paris, Seuil, 1974). A. Sen, *Social exclusion: concept, application and scrutiny*, Asian Development Bank, Office of Environment and Social Development, Social Development Papers, No. 1, June 2000.

¹⁷³ Κάτι αισθητό και στην τοποθέτηση του A. Giddens, την οποία προαναφέραμε.

¹⁷⁴ A. Gorz, *Αντίο προλεταριάτο*, Αθήνα, Νέα Σκέψη, 1986, σ. 101.

δυναμική και να περιθωριοποιηθεί κοινωνικά.¹⁷⁵

Η προκείμενη διαπραγμάτευση υποδεικνύει ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1990-2000 έχουν ωριμάσει και εκτός της δεσπόζουσας πολιτικής, οι διανοητικές προϋποθέσεις για τη νέα αντιμετώπιση της φτώχειας. Η πρώτη επίσημη αναφορά στην έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού», όπως και στην «καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού», εμφανίζεται, στα «συμπεράσματα» της συνόδου του Συμβουλίου των Υπουργών Κοινωνικών Υποθέσεων της ΕΟΚ την 29-9-1989.¹⁷⁶ Από το χρονικό σημείο αυτό και μετά λησμονείται το αυτοτελές ενδιαφέρον για τη φτώχεια και φαινόμενο εγκιβωτίζεται, ως υποσύνολο, στη νέα επινόηση για την οποία απουσιάζει, για αρκετά χρόνια, ένας συνεκτικός ορισμός. Διάσπαρτα και αποσπασματικά δηλώνονται περιγραφές και επισημαίνονται ζητήματα, τα οποία δίνουν κάποιες σχηματοποιήσεις στο νεφέλωμα. Την ίδια περίοδο παρουσιάζονται πολιτικές και προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων εμφανίζεται μια μόνο επιλογή επίλυσης των ασαφών προβλημάτων, δηλαδή η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού από την αγορά εργασίας. Είναι εντυπωσιακό, αλλά πραγματικό.

Η ασάφεια για τον προσδιορισμό γίνεται διακριτή, κατά την υπογραφή της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1997), η οποία χαρακτηρίζεται από την συμπερίληψη του νέου τίτλου για την απασχόληση και του πρωτοκόλλου για την κοινωνική πολιτική, στο οποίο γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στους κοινωνικά αποκλεισμένους. Στη συνθήκη επαναλαμβάνεται η πρόθεση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού από την αγορά εργασίας. Ο όρος εισήχθη, αλλά παραμένει το νεφέλωμα.

Έναν χρόνο μετά την Συνθήκη του Άμστερνταμ, τον προσδιορισμό πραγματοποιεί η τελική έκθεση της EUROSTAT (1998), σχετικά με την διαμόρφωση μη οικονομικών δεικτών για την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.¹⁷⁷ Σε αυτή την έκθεση γίνεται η προσπάθεια για τη σχετική διάκριση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, αν και οι δύο έννοιες θεωρούνται συμπληρωματικές.

Η φτώχεια, σε αυτή την ανάλυση, γίνεται κατανοητή ως κατάσταση στέρησης που οφείλεται σε έλλειψη πόρων, είτε λόγω απουσίας εισοδήματος είτε λόγω αδυναμίας κάλυψης συγκεκριμένων αναγκών είτε λόγω αδυναμίας πρόσβασης σε υπηρεσίες, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγείας.¹⁷⁸ Επισημαίνεται πως η φτώχεια συμπεριλαμβάνεται στη συγκρότηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού, ως ένας τύπος του φαινομένου. Διευκρινίζεται, όμως, ότι ορισμένες μορφές φτώχειας δεν οδηγούν στον αποκλεισμό και έτσι δεν περιλαμβάνονται στον προσδιορισμό του.¹⁷⁹ Διαπι-

¹⁷⁵ P. Glotz, *Μανιφέστο για μια νέα Ευρωπαϊκή Αριστερά*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1986, σσ. 36-37.

¹⁷⁶ “Resolution of the Council and of the Ministers for social affairs meeting within the Council of 29 September 1989 on combating social exclusion”, Document no. 489Y031 (01), *Official Journal*, C277, 31-10-1989, σ. 1.

¹⁷⁷ EUROSTAT, *Non-Monetary Indicators of Poverty and Social Exclusion*, 1998, <http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/research/supcom.95/02/result/result02.pdf>. Πρβλ., Α.Ν. Λύτρας. Κ.Ν. Σουλιάτης, *Αποκλεισμοί στην Παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2004, σσ. 35-38.

¹⁷⁸ EUROSTAT, *Non-Monetary Indicators*. Στο ίδιο, σσ. 17-18.

¹⁷⁹ Ο κοινωνικός αποκλεισμός γίνεται αντιληπτός, ως μια διαδικασία, η οποία αφορά ταυτόχρονα σε μια διάκριση των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων σε ενταγμένους και αποκλεισμένους από το κοινωνικό σύστημα. Υποστηρίζεται ότι ως διαδικασία είναι πολυδιάστατη και επομένως ανταποκρίνεται στην επίδραση πολλαπλών και σύνθετων παραγόντων. Κατά τούτο ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός, είναι ο αποκλεισμός από τα κοινωνικά συστήματα, τα οποία ομαδοποιούνται σε πέντε κατηγορίες. Είναι, δηλαδή, το κοινωνικό, το οικονομικό, το θεσμικό, το τοπικό σύστημα και το σύστημα των συμβολικών αναφορών. Το κοινωνικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τη σχέση με την οικογένεια, την αγορά εργασίας, τη γειτονιά και την κοινωνία (γενική συμμετοχή). Το οικονομικό αφορά στη σχέση με τους πόρους (μισθοί, κοινωνική ασφάλιση), με την αγορά των αγαθών και των υπηρεσιών. Το θεσμικό σύστημα αναφέρεται στην σχέση με τη δικαιοσύνη, την εκ-

στόνουμε πως και σε αυτή την έκθεση απουσιάζει μια συγκεκριμένη, έστω και μια γενική, περιγραφή των κοινωνικώς αποκλεισμένων. Από την τελευταία συγκροτημένη διαχείριση του κοινωνικού αποκλεισμού μπορούμε να διακρίνουμε την εκλεκτική συγγενειά της με τις τοποθετήσεις του λειτουργισμού.¹⁸⁰

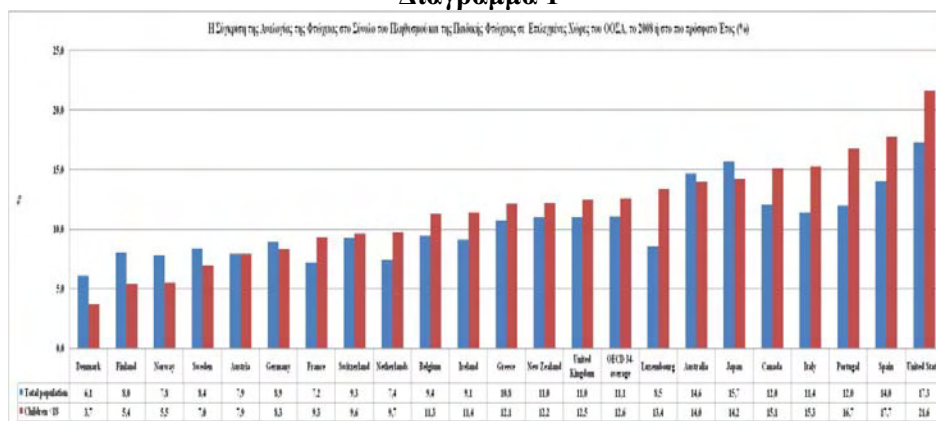
Η παιδική φτώχεια στις πλούσιες χώρες

Η παιδική φτώχεια είναι ανακλαστική της εισοδηματικής κατάστασης της οικογένειας από την οποία εξαρτώνται τα ανήλικα μέλη. Με αυτή την έννοια, είναι χρήσιμο να παρουσιάζεται η παιδική φτώχεια, σε αντιπαράβολή με την αναλογία του προβλήματος στο γενικό πληθυσμό.

παίδευση, την υγεία, τα πολιτικά δικαιώματα και τη γραφειοκρατία. Το τοπικό σύστημα σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (μετανάστευση), τη δυνατότητα πρόσβασης (μεταφορές και επικοινωνίες) και με τη σχέση με την κοινωνία γενικά (καθυστερημένες περιοχές). Το σύστημα των συμβολικών αναφορών, σχετίζεται με την αίσθηση περί της ταυτότητας του ατόμου, την αυτοεκτίμηση, τις βασικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις μελλοντικές προοπτικές. Τα συστήματα αυτά εκτιμάται ότι ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τύπους δεσμών που αναπτύσσει το άτομο με την κοινωνία. Ο αποκλεισμός μπορεί να αφορά σε έναν ή σε περισσότερους απ' αυτούς τους τύπους, όταν σημειωθεί διάσπαση των δεσμών και ακυρωθεί η συμμετοχή των ατόμων και των ομάδων, μερικώς ή συνολικά, σ' αυτά τα πεδία. Στο ίδιο, σσ. 18-22. Στους παράγοντες που δημιουργούν κοινωνικό αποκλεισμό καταγράφονται: α) οι οικονομικοί παράγοντες που αφορούν σε πολυεπίπεδη στέρηση και βασικά επισημαίνουν, ως αιτία την φτώχεια, β) οι κοινωνικοί παράγοντες, που αφορούν στη χαλάρωση και τον περιορισμό των κοινωνικών δεσμών, ως αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού, γ) οι πολιτιστικοί παράγοντες, όπως οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, και η ξеноφοβία, δ) οι υποκειμενικοί παράγοντες, όπως ο αυτό-αποκλεισμός των φτωχών και η απροθυμία τους να αναγνωρίσουν την κατάσταση τους, ε) οι παθολογικοί παράγοντες, που συνοδεύονται από ψυχολογικά προβλήματα, στ) οι μορφές αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς, όπως η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός και η πορνεία, ζ) οι παράγοντες που αναφέρονται στην τοπική ή περιφερειακή κατάσταση και δεν αφορούν μόνο σε άτομα ή ομάδες, αλλά σε ολόκληρες περιοχές, όπου διαβιούν, όπως υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, υπανάπτυκτες αγροτικές περιοχές και βιομηχανικές ζώνες που δέχονται την δυσμενή επίδραση της αναδιάρθρωσης και της παγκοσμιοποίησης. Στο ίδιο, σ. 25.

¹⁸⁰ T. Parsons, *The Social System*, New York, Free Press, 1951. Η διανοητική κατασκευή του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η αποτύπωση του ριζοσπαστικού συντηρητισμού. Γεφυρώνεται με το νεοφιλελεύθερο υπόδειγμα άσκησης της δημοσιονομικής πολιτικής το οποίο εστιάζει στο κόστος της νομισματικής μάζας που εισάγεται στις αγορές και τις κινητοποιεί. Η εστίαση αυτή επιβάλλει τη δημοσιονομική πειθαρχία προκειμένου να ευνοείται η ανάληψη επενδυτικών εγχειρημάτων. Στην ουσία αυτό αποτελεί μια έμμεση στήριξη της επιχειρηματικότητας που συνοδεύεται από και μια άμεση υποστήριξη, μέσω της πολιτικής των ιδιωτικοποιήσεων, ακόμη και των κοινωνικών. Α.Ν. Λύτρας. Κ.Ν. Σουλιώτης, *όπ.π.*, σσ. 61-64.

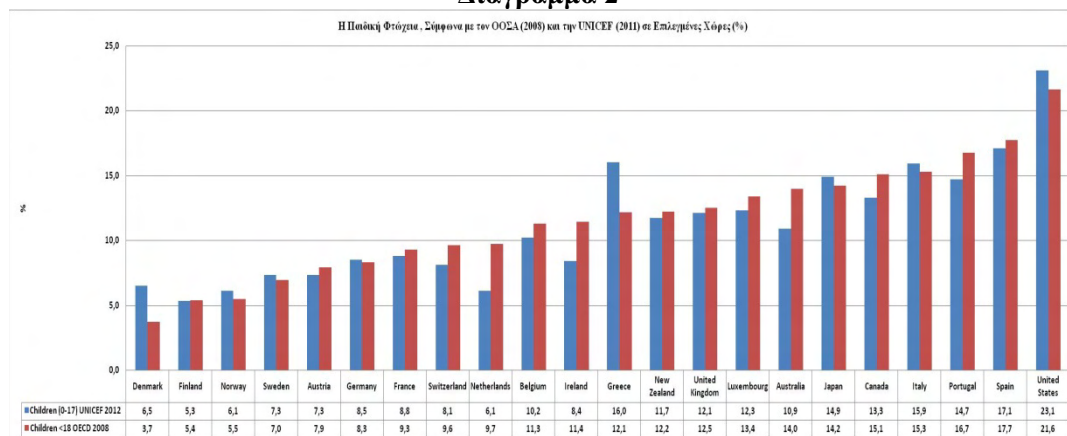
Διάγραμμα 1



Πηγή: ΟΟΣΑ.

Οι διαφορετικές μετρήσεις, ωστόσο, αποκλίνουν μεταξύ τους, ορισμένες φορές αρκετά, σε σχέση με τις τελικές αναλογίες, τόσο του γενικού επιπέδου της φτώχειας όσο και της παιδικής φτώχειας. Στη συγκεκριμένη ανάλυση παρουσιάζονται παράλληλα και συγκρίνονται οι μετρήσεις του ΟΟΣΑ¹⁸¹ και της UNICEF.¹⁸² Η αποτύπωση των γενικών τάσεων είναι χρησιμότερη, από την εμμονή στις διαφορές των μεγεθών.

Διάγραμμα 2



Πηγή: ΟΟΣΑ, UNICEF.

¹⁸¹ OECD, *Income distribution questionnaire, version January 2012, for OECD countries· EU-SILC 2009*, for non-OECD countries, <http://www.oecd.org>. [Data refer to 2006 for Japan; 2007 for Denmark and Hungary; 2009 for Chile. Poverty thresholds are set at 50% of the median income of the entire population].

¹⁸² UNICEF/Innocenti Research Centre, [P. Adamson (ed.)], *Measuring Child Poverty. New League Tables of Child Poverty in the World's Rich Countries*, UNICEF/Innocenti Research Centre, Report Card 10, Florence, 2012, σ. 3. Τα δεδομένα βασίζονται στους ακόλουθους υπολογισμούς: EU-SILC 2009, HILDA 2009, SLID 2009, SHP 2009, PSID 2007. Τα αποτελέσματα για την Ν. Ζηλανδία προέρχονται από τον: B. Perry [Paper with Statistical Results from the Ministry of Social Development, New Zealand (2011)]. Τα αποτελέσματα για την Ιαπωνία προέρχονται από το: Cabinet Office, Gender Equality Bureau (2011). Επομένως τα δεδομένα σε αυτήν την ανάλυση από διαφορετικούς οργανισμούς και αφορούν σε διαφορετικά έτη αναφοράς.

Σύμφωνα με τις μετρήσεις του ΟΟΣΑ (Διάγραμμα 1), η μεγαλύτερη αναλογία φτωχών παιδιών παρουσιάζεται στις ΗΠΑ με 21,6% (που είναι υψηλότερο από το 17,3 % του συνολικού πληθυσμού). Το χαμηλότερο ποσοστό εμφανίζει η Δανία με 3,7% το οποίο είναι αισθητά χαμηλότερο από το 6,1% του συνολικού ποσοστού. Η μέση αναλογία των χωρών του ΟΟΣΑ είναι 12,6% και είναι αυξημένη έναντι της αναλογίας του συνολικού ποσοστού της συγκεκριμένης ομάδας κρατών (11,1%). Στις χώρες, για τις οποίες η αναλογία της παιδικής φτώχειας βρίσκεται κάτω από το 10%, περιλαμβάνονται, εκτός της Δανίας, η Φιλανδία, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Αυστρία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ελβετία και η Ολλανδία. Σε πέντε από αυτές (Δανία, Φιλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Γερμανία) το ποσοστό της παιδικής φτώχειας υπολείπεται της συνολικής αναλογίας. Στην Αυστρία ταυτίζονται οι αναλογίες. Στη Γαλλία, την Ελβετία και την Ολλανδία η παιδική φτώχεια είναι πιο έντονη. Η αναλογία της παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα, στη συγκεκριμένη αποτίμηση, δείχνει να κινείται κάτω από το μέσο όρο (12,1%) και είναι υψηλότερη από το ποσοστό του συνολικού πληθυσμού (10,8%). Είναι γεγονός ότι διαπιστώνεται, στις περιπτώσεις που σημειώνουν μεγέθη πάνω από τις αναλογίες του μέσου όρου του ΟΟΣΑ, μια γενική τάση: όσο υψηλότερο είναι το ποσοστό φτώχειας του συνολικού πληθυσμού τόσο η παιδική φτώχεια επιδεικνύει μεγαλύτερες αναλογίες από το συνολικό πληθυσμό της κάθε ξεχωριστής χώρας. Οι μόνες εξαιρέσεις σε αυτή την τάση είναι οι ενδείξεις από την Αυστραλία και την Ιαπωνία, όπου οι αναλογίες είναι αντίστροφες. Είναι σε κάθε περίπτωση αξιοσημείωτα τα ποσοστά της παιδικής φτώχειας στον Καναδά (15,1%), την Ιταλία (15,3%), την Πορτογαλία (16,7%) και την Ισπανία (17,7%).

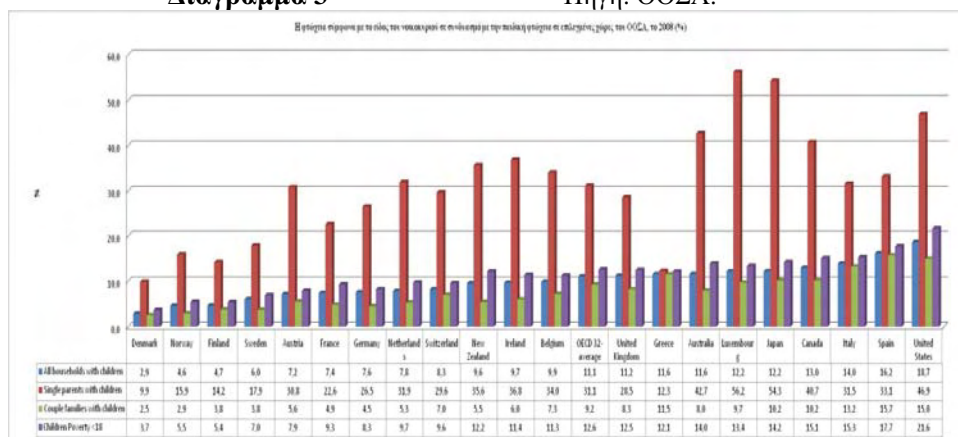
Το Διάγραμμα 2 είναι συγκριτικό. Στις λιγότερες περιπτώσεις της σύγκρισης οι μετρήσεις της UNICEF (οκτώ) υποδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά φτώχειας μεταξύ των παιδιών, έναντι των αντίστοιχων του ΟΟΣΑ. Ανάμεσα στις χώρες αυτές η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι της Ελλάδας (16% για τη UNICEF, ενώ ήταν 12,1% για τον ΟΟΣΑ). Ενδεχομένως η διαφορά να αποτυπώνει την επίδραση της οικονομικής κρίσης (καθώς τα δεδομένα έχουν μια μικρή χρονική απόσταση). Μικρότερη, αλλά αξιοσημείωτη διαφορά παρουσιάζουν οι ΗΠΑ. Αν και βρίσκεται σε σχετικά χαμηλό ποσοστό γενικά πρέπει να απασχολήσει η διαφορά των δύο καταγραφών για τη Δανία. Πιθανώς να έχουν την ίδια βάση με την Ελλάδα οι διαφοροποιήσεις για την Ιταλία και την Ιαπωνία.

Η εκτίμηση παραγόντων που ευνοούν την παιδική φτώχεια

Η αυξημένη αναλογία της φτώχειας στα μονογονεακά νοικοκυριά είναι σημαντικός παράγοντας που κρίνει το επίπεδο και της παιδικής φτώχειας, όπως υποδεικνύεται από τα δεδομένα του Διαγράμματος 3, το οποίο περιλαμβάνει επιλεγμένες χώρες του ΟΟΣΑ.

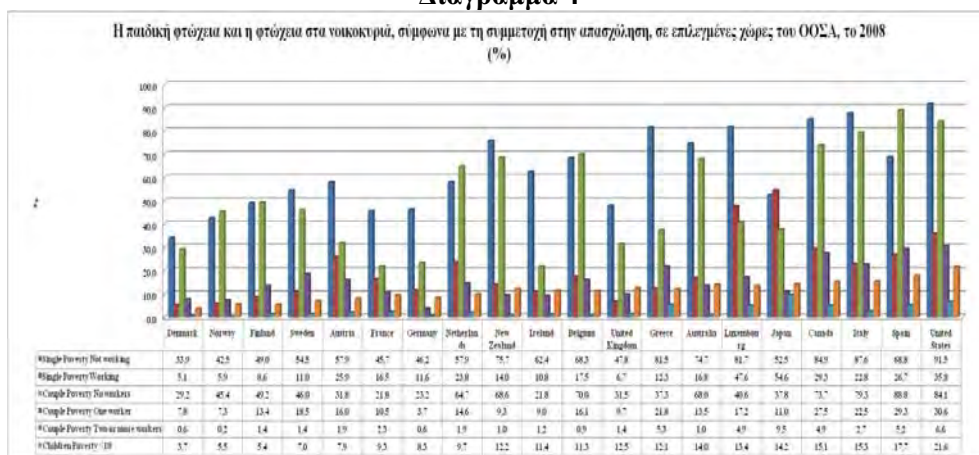
Διάγραμμα 3

Πηγή: ΟΟΣΑ.



Η παιδική φτώχεια, όπως και η φτώχεια γενικά, είναι φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τη συμμετοχή στην απασχόληση των ενήλικων μελών της οικογένειας. Ο συνδυασμός με τον τύπο του νοικοκυριού και την ευαισθησία στις διακυμάνσεις της απασχόλησης επιδρά στην παιδική φτώχεια, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4. Στις χώρες, ωστόσο, που τα κοινωνικά προγράμματα είναι γενναιόδωρα και αποτελεσματικά, η επίδραση αυτή είναι σαφώς πιο περιορισμένη και η παιδική φτώχεια μικρότερη.¹⁸³

Διάγραμμα 4



Πηγή: ΟΟΣΑ.

Το «χάσμα της παιδικής φτώχειας»

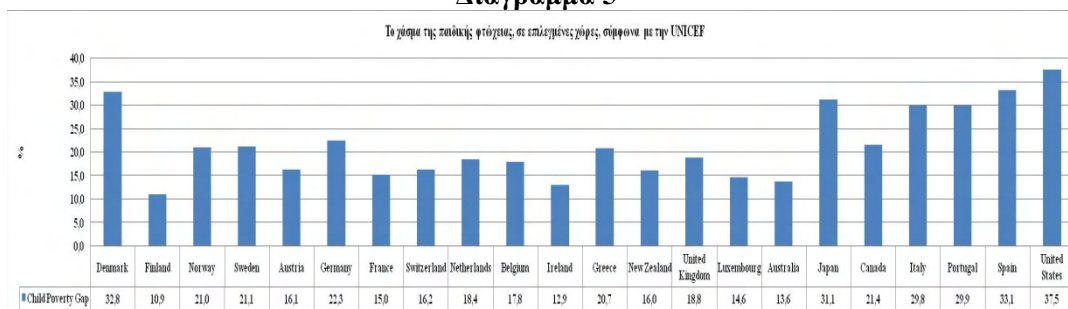
Ένας εναλλακτικός δείκτης υπολογισμού της παιδικής φτώχειας που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να προσδιοριστεί η έντασή της είναι το «χάσμα της φτώχειας». Το «χάσμα της φτώχειας» είναι η απόσταση ανάμεσα στο «όριο της φτώχειας» και το μέσο κατά κεφαλήν εισόδημα, όσων βρίσκονται κάτω από το «όριο της φτώχειας». Ο δείκτης εκφράζεται ως ποσοστό (%) επί του «ορίου της φτώχειας».¹⁸⁴ Το «χάσμα της φτώχειας» μπορεί

¹⁸³ UNICEF/Innocenti Research Centre, [P. Adamson (ed.)], *Measuring Child Poverty. New League Tables of Child Poverty....*, όπ.π., σ. 18.

¹⁸⁴ Στο ίδιο, σ. 14. Το «όριο της φτώχειας» στο συγκεκριμένο υπολογισμό αφορά στο 50% του μέσου κατά κεφαλήν εθνικού εισοδήματος.

να χρησιμοποιηθεί, ως ένας έλεγχος του βαθμού ανταπόκρισης του ποσοστού της φτώχειας στην οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα.

Διάγραμμα 5



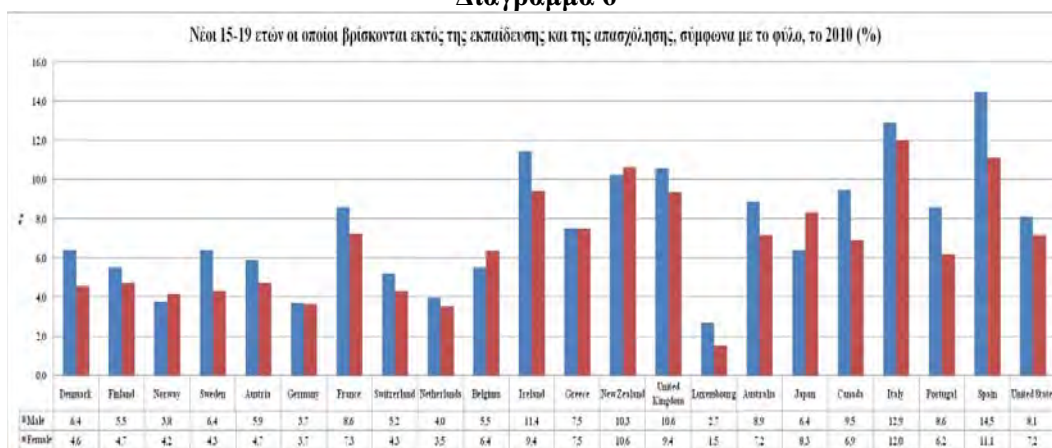
Πηγή: UNICEF.

Το «χάσμα της παιδικής φτώχειας» κυμαίνεται πάνω από ή περί το 30%, στις ΗΠΑ, την Ισπανία, τη Δανία, την Ιαπωνία, την Πορτογαλία και την Ιταλία. Πάνω ή περί το 20% κυμαίνεται η αναλογία στη Γερμανία, τον Καναδά, τη Σουηδία, τη Νορβηγία, την Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο. Σε χαμηλότερες αναλογίες διακυμαίνεται ο δείκτης στις υπόλοιπες χώρες της σύγκρισης.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και την απασχόληση

Μια από τις πιο σημαντικές ενδείξεις που συνοδεύουν το φαινόμενο της φτώχειας και ιδίως της παιδικής φτώχειας είναι η πρόωγη αποχώρηση από την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα στις ηλικίες μεταξύ 15-18 ετών υπάρχει η δυνατότητα ένταξης στην απασχόληση. Η αδυναμία ενσωμάτωσης στην απασχόληση, ενώ έχει διακοπεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση, προσθέτει βάρη στα νεαρά μέλη της κοινωνίας και τα καθιστά πιο ευάλωτα απέναντι στις κοινωνικές προκλήσεις που συνοδεύουν την φτώχεια. Στο Διάγραμμα 6, παρουσιάζονται οι αναλογίες για τα δύο ζητήματα στους νέους μεταξύ 15 και 19 ετών, σύμφωνα με το φύλο, οι οποίες προέρχονται από τους υπολογισμούς του ΟΟΣΑ. Η κατανομή αυτών δεδομένων ισορροπεί με τις τάσεις που έχουν παρουσιαστεί για την παιδική φτώχεια.

Διάγραμμα 6

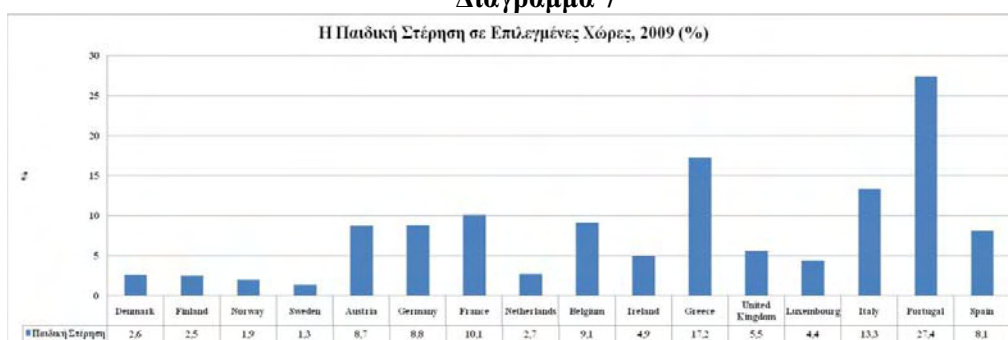


Πηγή: ΟΟΣΑ, Education database, 2012.

Ο δείκτης της «παιδικής στέρησης»

Η διαχείριση της παιδικής φτώχειας με βάση αποκλειστικώς την κατανομή των εισοδημάτων είναι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ελάχιστα διευκρινιστική της πραγματικής κατάστασης των φτωχών παιδιών, ιδίως σε χώρες οι οποίες ανήκουν στον κύκλο του πλούτου και δεν παρουσιάζουν φαινόμενα απόλυτης ή ακραίας ένδειας. Η διερεύνηση των ευκαιριών και των δυνατοτήτων, οι οποίες κάνουν αισθητή την αξιοπρεπή διαβίωση των παιδιών, επιχειρείται με το δείκτη της «παιδικής στέρησης». Η «παιδική στέρηση» διαφέρει αισθητά από την έννοια της «παιδικής φτώχειας» η οποία επικεντρώνει περισσότερο στην εισοδηματική ανισότητα μέσα στο πλαίσιο των ξεχωριστών κρατών. Προσδιορίζεται ως έλλειψη δύο ή περισσότερων στοιχείων, από έναν κατάλογο δεκατεσσάρων στοιχείων¹⁸⁵ τα οποία περιγράφουν τα ελάχιστα όρια της αποδεκτής διαβίωσης για τα παιδιά μέσα στα νοικοκυριά που είναι ενταγμένα.

Διάγραμμα 7



Πηγή: UNICEF.

Οι τρεις χώρες που αντιμετωπίζουν οξύτερα οικονομικά προβλήματα τα τελευταία χρόνια, δηλαδή η Πορτογαλία (27,4%), η Ελλάδα (17,2%) και η Ιταλία (13,3%) παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αναλογίες της «παιδικής στέρησης». Το ποσοστό της Πορτογαλίας είναι πολύ μεγαλύτερο από τις αντίστοιχες μετρήσεις για την παιδική φτώχεια. Η αναλογία της παιδικής στέρησης στην Ελλάδα είναι υψηλότερη από την παιδική φτώχεια αλλά η διαφορά είναι περιορισμένη. Σε κάθε περίπτωση λειτουργεί επιβεβαιωτικά για το επίπεδο της παιδικής φτώχειας. Το ποσοστό της παιδικής στέρησης στην Ιταλία είναι χαμηλότερο από την αναλογία της παιδικής φτώχειας, αλλά σημαντικό. Η Γαλλία παρουσιάζει αναλογία παιδικής στέρησης που φτάνει στο 10,1%. Η «παιδική στέρηση» στις χώρες με πολύ υψηλό μέσο κατά κεφαλήν εισόδημα είναι χαμηλή ή πολύ χαμηλή.

¹⁸⁵ Ο κατάλογος περιλαμβάνει 1) Τρία γεύματα την ημέρα, 2) Ένα τουλάχιστον γεύμα την ημέρα με κρέας, κοτόπουλο ή ψάρι (ή το ισοδύναμο των λαχανικών), 3) Φρέσκα φρούτα και λαχανικά κάθε μέρα, 4) Βιβλία κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού και τις γνώσεις του (εκτός των σχολικών), 5) Εξοπλισμό για την ώρα της σχολής, εκτός του σπιτιού (π.χ. ποδήλατο ή πατίνια), 6) Τακτικές δραστηριότητες στις ώρες της ανάπαυσης (π.χ. κολύμβηση, εκμάθηση μουσικών οργάνων, συμμετοχή σε νεανικές οργανώσεις κλπ), 7) Παιχνίδια για το σπίτι (τουλάχιστον ένα για κάθε παιδί), 8) Χρήματα για τη συμμετοχή σε σχολικά ταξίδια και άλλες εκδηλώσεις, 9) Έναν ήσυχο, επαρκή και φωτεινό χώρο στο σπίτι για να μπορεί το παιδί να πραγματοποιήσει τη μελέτη του, 10) Σύνδεση με το διαδίκτυο, 11) Μερικά καινούργια ρούχα (να μην είναι όλα μεταχειρισμένα), 12) Δύο ζευγάρια κατάλληλα παπούτσια, από τα οποία το ένα για όλες τις εποχές, 13) Την ευκαιρία το παιδί να προσκαλεί στο σπίτι, κάποιες φορές, φίλους για παιχνίδι και φαγητό, 14) Την ευκαιρία να γιορτάζει το παιδί τα γενέθλια, την ονομαστική εορτή και θρησκευτικές εορτές. Στο ίδιο, σ. 2.

Είναι μια από τις οφειλόμενες μέριμνες της επιστημονικής ανάλυσης η διερεύνηση των πραγματικών διαστάσεων της ένδειας. Η κατασκευή νέων υποδειγμάτων ποιοτικής αποτίμησης της ένδειας είναι δόκιμη και θετική. Εφόσον αυτά τα υποδείγματα μετρήσεων έχουν τη θέση επικουρικών δεδομένων, η συνεκτίμησή τους με τον δείκτη της φτώχειας συμβάλλει στη συστηματική διαχείριση των επιδράσεων που έχει η οικονομική ανισότητα στις κοινωνικές συνθήκες. Είναι ενδεχόμενο, ωστόσο στο μέλλον, τα νέα υποδείγματα εκτίμησης και υπολογισμού της «στέρησης», να υποκαταστήσουν ή να αντικαταστήσουν τη μέτρηση της «φτώχειας». Αυτή η τάση -στο βαθμό που εκδηλωθεί με πρακτικό τρόπο- μπορεί να σημαίνει μια κατεύθυνση περιορισμού της «στέρησης», χωρίς κατ' ανάγκην να μειωθεί η οικονομική ανισότητα και η φτώχεια. Κάτι τέτοιο επισημαίνει ότι δεν θα υπάρξει η επιδίωξη για την καταπολέμηση των μηχανισμών οι οποίοι δημιουργούν την φτώχεια, αλλά μόνον ορισμένων συμπτωμάτων της. Αν μια τέτοια κατεύθυνση επικρατήσει, όπως διαφαίνεται από την επικέντρωση στη «στέρηση», τότε θα είναι άμεση η γεφύρωση με τον «κοινωνικό αποκλεισμό».

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΗΤΕΡΕΣ ΣΕ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΠΟΙΝΙΚΟΥ ΕΓΚΛΕΙΣΜΟΥ: Η ΑΘΕΑΤΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΦΥΛΑΚΙΣΗΣ

ΈΜΜΥ ΦΡΟΝΙΜΟΥ

Εγκληματολόγος, Ειδικός Λειτ. Επιστήμων Α΄ Βαθμίδας,
Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Μιλώντας για τα παιδιά των κρατουμένων είναι σημαντικό να τοποθετήσω αρχικά το θέμα μου μέσα στο θεσμικό και κοινωνικό του πλαίσιο ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό. Έτσι θα ήθελα να κάνω μια εισαγωγή αναφερόμενη στην εγκληματικότητα των γυναικών καθώς και στη μητέρα κρατούμενη, από την οποία αντλούμε άλλωστε και τα περισσότερα στοιχεία που έχουν σχέση με το παιδί και την οικογένεια.

Όπως είναι γνωστό από επίσημες στατιστικές πηγές διεθνώς, έτσι και στη χώρα μας, η συμμετοχή των γυναικών στο σύνολο της εγκληματικότητας υπολείπεται κατά πολύ αυτής των ανδρών. Χαμηλά είναι τα ποσοστά καταγραφής των γυναικών στα διαπραχθέντα αδικήματα στις στατιστικές της αστυνομίας, στις δικαστικές στατιστικές –τις αναφερόμενες σε όσους καταδικάστηκαν τελεσίδικα από όλα τα ποινικά δικαστήρια της χώρας– και ακόμα χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των γυναικών που περνούν στο τελευταίο στάδιο απονομής της ποινικής δικαιοσύνης δηλ. αυτό της φυλάκισης¹⁸⁶.

Ωστόσο τα τελευταία αρκετά χρόνια, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο αύξησης της εγκληματικότητας και των δύο φύλων, παρατηρείται μια αυξητική τάση της συμμετοχής των γυναικών στην εγκληματικότητα, η οποία και εντοπίζεται κυρίως σε εγκλήματα κατά της περιουσίας, τις πλαστογραφίες καθώς και ορισμένους ειδικούς ποινικούς νόμους (όπως τα ναρκωτικά, οι ακάλυπτες επιταγές κλ.π.).

Αυτή η αύξηση της συμμετοχής μπορεί να συσχετισθεί με την ευρεία είσοδο των γυναικών στο δημόσιο χώρο τα τελευταία χρόνια για επαγγελματικούς και κοινωνικούς λόγους, η οποία επέφερε και αύξηση των ευκαιριών αλλά κατέστησε και περισσότερο ορατή την εγκληματικότητα των γυναικών και επομένως αύξησε και τις πιθανότητες εμπλοκής τους στους μηχανισμούς απονομής της ποινικής δικαιοσύνης (Θανοπούλου, Φρονίμου και Τσίλι-μιγκάκη, 1997:45, 46)..

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2007, οι κρατούμενες στις Γυναικείες Φυλακές της χώρας μας κατανέμονται, σύμφωνα με το αδίκημά τους, ιεραρχικά σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) Παραβάσεις του νόμου περί ναρκωτικών β) εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας και γ) εγκλήματα κατά της ζωής.

Είναι αξιοσημείωτο ότι δύο διαφορετικές έρευνες που διεξήχθησαν στις Γυναικείες Φυλακές Κορυδαλλού στο τέλος της δεκαετίας του '90 (Θανοπούλου κ.ά., 1997. Κουράκης και Μηλιώνη, 1999.) κατέτασσαν τα ναρκωτικά στην τρίτη κατά σειρά κατηγορία αδικημάτων για τα οποία οι γυναίκες κατέληγαν στη φυλακή. Αυτή η ποιοτική μεταστροφή, που κατέστησε τα ναρκωτικά μέσα σε μια δεκαετία την κυρίαρχη αιτία φυλάκισης αξίζει να μας προβληματίσει, τόσο σχετικά με το σε ποιους απευθύνεται τελικά η φυλακή, όσο και για τους μηχανισμούς αναγωγής της χρήσης ναρκωτικών σε ύψιστο διακύβευμα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (Μητροσύλη και Φρονίμου, 2008:36).

Ποιο είναι όμως το πορτραίτο της ελληνίδας κρατούμενης; Σύμφωνα με στοιχεία καταγραφής στις Γυναικείες Φυλακές Κορυδαλλού η **ελληνίδα κατάδικη** σκιαγραφείται ως εξής: Πρόκειται για γυναίκα μεταξύ 35-60 ετών που είναι συνήθως μόνη (ανύπαντρη, διαζευγμένη ή χήρα), μητέρα **τουλάχιστον δύο παιδιών**, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, κατοικεί κυρίως

¹⁸⁶ Το 2011 επί συνόλου 12.000 κρατουμένων που κρατούνταν σε όλες τις φυλακές της χώρας οι 600 (δηλ. 5% περίπου) ήταν γυναίκες.

στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας και έχει καταδικαστεί για πρώτη φορά (δηλ. δεν είναι υπότροπη), για τα αδικήματα τα οποία προαναφέρθηκαν.

Σε νεώτερη έρευνα στο σύνολο των ελληνίδων κρατουμένων στις Γυναικείες Φυλακές διαπιστώθηκε ότι το 70% από αυτές ήταν μητέρες και μάλιστα με δύο ή περισσότερα παιδιά. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι σε ποσοστό άνω του 50% τα παιδιά αυτά είχαν ηλικία κάτω των 18 ετών, ήταν δηλ. ανήλικα. Πιο συγκεκριμένα: ποσοστό 1% ήταν βρέφη έως 12 μηνών, 12% ήταν νήπια 13 μηνών έως 5 ετών, 18% ήταν 6 έως 12 ετών και 22% 13 έως 18 ετών (Φρονίμου και Θανοπούλου, 2001). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι μεγάλος αριθμός παιδιών σε πολύ δύσκολα στάδια της ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησής τους στερούνται την παρουσία της μητέρας τους για μικρότερα ή μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, εξαιτίας της φυλάκισής της¹⁸⁷.

Η στέρηση άσκησης του μητρικού ρόλου και των μητρικών καθηκόντων και ο αποχωρισμός από τα παιδιά αποτελεί για τις μητέρες κρατούμενες με ανήλικα παιδιά έξω από τη φυλακή, ένα από τα πλέον δυσβάστακτα «δεινά της φυλάκισης». Επιπλέον, ο εγκλεισμός της μητέρας επιφέρει μεγάλη αναταραχή στην οικογένεια της κρατούμενης, αφού αυτή συνήθως αποτελεί το βασικό πρόσωπο φροντίδας των παιδιών, των οποίων η ζωή μπορεί να υποστεί δραματικές αλλαγές εξ αιτίας της φυλάκισής της.

Πρωταρχικό πρόβλημα που πρέπει άμεσα να επιλυθεί είναι ποιός θα αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών για όσο χρονικό διάστημα αυτή θα είναι στη φυλακή.

Τα ανεπτυγμένα στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, άτυπα κοινωνικά δίκτυα (όπως η ευρύτερη οικογένεια, οι συγγενείς, οι φίλοι κλ.π.) δρουν υποστηρικτικά, υποκαθιστώντας τις λειτουργίες του αδύναμου κοινωνικού κράτους και αναλαμβάνουν αυτήν την ευθύνη. Έτσι τα παιδιά συνήθως αναλαμβάνουν οι γονείς της μητέρας ή του πατέρα, ο σύζυγος, οι θείοι, οι φίλοι αλλά ακόμα και τα μεγαλύτερα αδέρφια και οι γείτονες. Μικρότερος είναι ο αριθμός των παιδιών που τοποθετούνται σε προνοιακά ιδρύματα (όπως π.χ. «Το Χαμόγελο του Παιδιού» ή «Τα Χωριά SOS» ή δίνονται σε ανάδοχες οικογένειες, αν και τα τελευταία χρόνια ο αριθμός αυτός συνεχώς αυξάνεται εξ αιτίας και της οικονομικής κρίσης.

Οι συνέπειες της φυλάκισης της μητέρας έχουν μεγάλο ψυχολογικό, κοινωνικό και οικονομικό κόστος. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα από την αποδιοργάνωση της καθημερινής τους ζωής αλλά υφίστανται και τις συνέπειες του κοινωνικού στιγματισμού, που συχνά τα εξαναγκάζει σε αλλαγή σχολείου και τόπου διαμονής. Τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν αξιοσημείωτες αλλαγές στη ζωή ολόκληρης της οικογένειας μετά την απομάκρυνση και τον εγκλεισμό της μητέρας. Ιδιαίτερα τα παιδιά βιώνουν το άγχος της προσαρμογής στις νέες συνθήκες διαβίωσης, που περιλαμβάνουν καινούργια πρόσωπα φροντίδας, αποχωρισμό από φίλους συνομηλίκους ή ακόμα κι από αδέρφια, αν αυτά τοποθετούνται σε διαφορετικά πλαίσια φιλοξενίας.

Σε ψυχολογικό επίπεδο πολλά παιδιά βιώνουν αισθήματα εγκατάλειψης, κατάθλιψης, θυμού και απόσυρσης μετά τον εκλεισμό της μητέρας. Παρουσιάζουν διαταραχές ύπνου και διατροφής, μείωση σχολικής απόδοσης, αισθήματα στιγματισμού, καταστροφική συμπεριφορά στο σπίτι ή στο σχολείο. Επίσης εκδηλώνουν έντονο άγχος κατά τη διάρκεια των επισκέψεών τους στη φυλακή, όταν αυτές γίνονται, και εκδηλώνουν ανησυχία για το αν ποτέ η μητέρα θα επιστρέψει από τη φυλακή.

Κάποια παιδιά εγκαταλείπουν τελείως το σχολείο και αν και ανήλικα εργάζονται για να συντηρήσουν τον εαυτό τους και τα αδέρφια τους· άλλα εγκαταλείπουν το σχολείο και περιφέρονται άσκοπα στους δρόμους με αυξημένο κίνδυνο να πέσουν θύματα κακοποίησης ή ατυχήματος ενώ άλλα εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά κι εμπλέκονται και τα ίδια στους μηχανισμούς απονομής της ποινικής δικαιοσύνης.

Η σχέση των κρατουμένων γυναικών με την έξω κοινωνία (συντρόφους, φίλους κλ.π.) και κυρίως με τα παιδιά τους, όπως διαμορφώνεται μετά την είσοδό τους στη φυλακή έχει

¹⁸⁷ Αν και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με ψήφισμά του (1995, R 1257) έχει προτείνει τη μείωση των ποινών φυλάκισης για τις γυναίκες, εν τούτοις ο αριθμός των γυναικών κρατουμένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς. Όσον αφορά δε το ποσοστό των κρατουμένων μητέρων, αυτό έχει χαρακτηριστεί ως «ιδιαίτερα υψηλό» για χώρες όπως η Ελλάδα και η Ισπανία (ΙΥΠ, 2012:23).

ιδιαίτερη σημασία. Το στίγμα της φυλάκισης είναι καταλυτικό για τις σχέσεις των κρατουμένων με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και ενθαρρύνει την ανάπτυξη σχέσεων με κύκλους υποκουλτούρας που δραστηριοποιούνται μέσα κι έξω από τη φυλακή. Η μακροχρόνια στέρηση της επαφής με τον έξω κόσμο διαλύει τις οικογενειακές σχέσεις, επιδεινώνει το ψυχολογικό στρες, εντείνει τη φυλακοποίηση (prisonization) και οδηγεί τις κρατούμενες σε απομονωτισμό και κλείσιμο στον εαυτό τους, δεδομένα που αλλοτριώνουν την προσωπικότητά τους και δυσχεραίνουν την κοινωνική τους επανένταξη μετά την αποφυλάκιση. Αντίθετα η τακτική επαφή με τον έξω κόσμο και κυρίως με τα παιδιά τους, συντηρεί τα απαραίτητα εκείνα σημεία αναφοράς στην εκτός φυλακής κοινωνία, που ενδυναμώνουν την κοινωνικότητα και περιορίζουν τον ιδρυματισμό.

Για τον λόγο αυτό η καθιέρωση ελαστικών κανόνων για συχνότερο επισκεπτήριο, με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και καλύτερες συνθήκες ανθρώπινης επαφής, χωρίς τη μεσολάβηση διαχωριστικού τζαμιού και τη χρήση εσωτερικού τηλεφώνου, βελτιώνει και κάνει πιο άμεση την επικοινωνία. Ιδιαίτερα όσον αφορά τις επισκέψεις των παιδιών, η απαγόρευση στενής σωματικής επαφής με τη μητέρα εντείνει την απόσταση και ακυρώνει τον συναισθηματικό δεσμό μητέρας και παιδιού. Ωστόσο, από στοιχεία τεκμηριωμένων ερευνών, τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτει ότι οι επισκέψεις των παιδιών στις φυλακισμένες μητέρες τους δεν είναι συχνές. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα είναι και τελείως ανύπαρκτες. Αυτό αποδίδεται, όσον αφορά τη χώρα μας, στο γεγονός της ύπαρξης μιας, κυρίως, γυναικείας φυλακής, αυτής του Ελεώνα της Θήβας.

Το οικονομικό κόστος, η χιλιομετρική απόσταση, η απομονωμένη τοποθεσία και η δυσκολία ή απροθυμία των φροντιστών να μεταφέρουν τα παιδιά για να επισκεφθούν τις μητέρες τους, καθιστούν το εγχείρημα εξαιρετικά δύσκολο. Αυτό έχει ως συνέπεια, να απομακρύνει τις μητέρες από τα παιδιά τους και να καταργεί τους συναισθηματικούς τους δεσμούς με τον έξω κόσμο, καλλιεργώντας τους την εξάρτηση από τη φυλακή.

Μέσα στο πλαίσιο διεύρυνσης της επικοινωνίας των κρατουμένων με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον έχει καθιερωθεί ο θεσμός των αδειών εξόδου από τη φυλακή, μετά τη συμπλήρωση ορισμένου χρόνου κράτησης. Εφαρμόστηκε στη χώρα μας για πρώτη φορά τη δεκαετία του '90, κάτω από την πίεση του υπερπληθυσμού των φυλακών και έχει παράλληλα ως σκοπό να αμβλύνει τις δυσμενείς, για τους κρατούμενους, συνέπειες του εγκλεισμού. Ο θεσμός ενεργοποιεί τον κρατούμενο και τον κρατά σ' επαφή με την οικογένειά του αλλά και με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως μηχανισμός ελέγχου, αφού τον ενθαρρύνει να έχει καλή διαγωγή, προσδοκώντας την επόμενη άδεια. Από στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης ο θεσμός έχει κριθεί επιτυχημένος αφού το ποσοστό των κρατουμένων που δεν επέστρεψαν στη φυλακή μετά την άδεια ήταν πολύ χαμηλό. Ιδιαίτερα στις γυναικείες φυλακές οι αποδράσεις μετά από άδεια είναι μηδαμινές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί και στο γεγονός ότι οι κρατούμενες που στην πλειονότητά τους είναι μητέρες, δεν διακινδυνεύουν εύκολα τη μη τήρηση των όρων χορήγησης της άδειας, καθώς γνωρίζουν ότι αυτό θα σημαίνει γι' αυτές απαγόρευση εξόδου για ένα ολόκληρο χρόνο.

Μία σημαντική διάσταση της κουλτούρας της φυλακής απορρέει από την ταυτότητα των γυναικών ως μητέρων. Ο μητρικός ρόλος προσδίδει στις κρατούμενες μια θετική ταυτότητα, αποτελεί γι' αυτές πηγή νοήματος, και καλλιεργεί μεταξύ τους την αίσθηση της κοινότητας. Ενθαρρύνει τις γυναίκες να εστιάσουν την ενέργειά τους στην επιδίωξη καλύτερων σχέσεων με τα παιδιά τους και να μοιράζονται μεταξύ τους εμπειρίες και πληροφόρηση. Οι γυναίκες μοιράζονται τις φωτογραφίες, τα γράμματα και τις αφηγήσεις τους και αυτό τις βοηθά να κρατούν επαφή, όταν δεν μπορούν να δουν τα παιδιά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Πολλές κρατούμενες μητέρες βιώνουν αισθήματα ενοχής και ντροπής απέναντι στα παιδιά τους, εξ αιτίας της αδυναμίας τους ν' ανταποκριθούν στον γονεϊκό τους ρόλο καθώς και φόβους για τη φροντίδα τους, που εκφέρονται με φράσεις όπως: «πού να βρίσκονται τώρα τα παιδιά μου;», «μήπως γυρίζουν στους δρόμους;» «πώς τους φέρονται αυτοί που μένουν μαζί τους»· αλλά και ανησυχία για την επανάκτηση του ελέγχου στο μέλλον: «πώς θα τα συμμαζέψω, όταν βγω από δω μέσα».

Ο φόβος για την απώλεια της επιμέλειας των παιδιών, έχει διαπιστωθεί, από πολλούς Ευρωπαίους ερευνητές, ως μια ακόμα απειλή για την αυτοεκτίμηση της μητέρας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά οι γυναίκες που εκτίουν σχετικά βραχυχρόνιες ποινές αποκρύπτουν από τα παιδιά τους το γεγονός του εγκλεισμού τους. Έχουν μαζί τους επικοινωνία μόνο τηλεφωνικά και στις συνομιλίες τους διατείνονται ότι λείπουν ταξίδι για δουλειές ή βρίσκονται στο νοσοκομείο (Θεμελή, 2010). Στα πολύ μικρά παιδιά που μπορεί να τις επισκεφθούν στη φυλακή ισχυρίζονται ότι βρίσκονται εκεί γιατί εργάζονται.

Ωστόσο οι ψυχολόγοι αντιτίθενται σ' αυτή τη «συνωμοσία της σιωπής» και αποφαινόμενοι ότι αυτή η εξαπάτηση υπονομεύει την ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν την απουσία της μητέρας, να επεξεργαστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα και τελικά να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ζωής τους (ΙΥΠ, 2012:46).

Ο Ελληνικός Σωφρονιστικός Κώδικας (άρθρο 13) αναγνωρίζοντας τη σημασία του δεσμού με τη μητέρα, ιδιαίτερα για παιδιά που διανύουν τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, επιτρέπει στις κρατούμενες μητέρες με παιδιά κάτω των τριών ετών, να διαμένουν μαζί τους στη φυλακή, αν εκείνες δεν έχουν αλλού να τα αφήσουν και προβλέπει τη δημιουργία ειδικού χώρου κατάλληλα διαμορφωμένου για τη διαμονή και το παιχνίδι τους. Έτσι στις γυναικείες φυλακές υπάρχει ειδική πτέρυγα, διαχωρισμένη από την κυρίως φυλακή, όπου συγκατοικούν οι μητέρες με μικρά παιδιά, οι εγκυμονούσες αλλά και οι ανήλικες νεαρές κρατούμενες, που έχουν ήδη καταδικαστεί σε ποινικό σωφρονισμό ή είναι υπόδικες για σοβαρά αδικήματα, ελλείψει ειδικού Σωφρονιστικού Καταστήματος για ανήλικα κορίτσια στη χώρα μας.

Ασφαλώς ο ιδρυματισμός αποτελεί πραγματική απειλή για τα παιδιά που βρίσκονται μαζί με τις μητέρες τους στη φυλακή, τα κάνει νευρικά και φοβισμένα και στη δική τους περίπτωση επιβάλλεται στην κυριολεξία «διπλή ποινή», που αφορά τόσο τις μητέρες όσο και τα ίδια τα παιδιά που εκτίουν μαζί τους ποινές εγκλεισμού. Ωστόσο η έξοδος των παιδιών για ολιγόημερη παραμονή έξω από τη φυλακή, σε συγγενικά σπίτια ή σπίτια φίλων, είναι εφικτή, σε τακτά χρονικά διαστήματα, με απόφαση του Συμβουλίου της Φυλακής και εισήγηση της Κοινωνικής Λειτουργού και, κατά τη γνώμη μου, η δυνατότητα αυτή που παρέχεται και από τους περισσότερους Ευρωπαϊκούς Σωφρονιστικούς Κώδικες, να κρατά δηλ. η μητέρα το παιδί μαζί της στη φυλακή μέχρι ένα όριο μικρής ηλικίας, είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Γνωρίζω ότι πρόσφατα έχουν γίνει προσπάθειες από την Κοινωνική Υπηρεσία των Γυναικείων Φυλακών της Θήβας να πηγαίνουν τα παιδιά κάθε πρωί στον τοπικό παιδικό σταθμό της περιοχής, όπως παλαιότερα γινόταν στις Φυλακές Κορυδαλλού σε συμφωνία με τον Δήμο Κορυδαλλού. Το μέτρο αν εφαρμοστεί θα αποτελέσει σημαντική προσπάθεια κατά του ιδρυματισμού αφού, έστω και για λίγες ώρες της ημέρας τα παιδιά θα ζουν με τους συνομηλικούς τους σε φυσιολογικό, για την ηλικία τους κοινωνικό περιβάλλον εκτός φυλακής.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Είναι φανερό ότι η φυλάκιση επιφέρει σοβαρό πλήγμα στις σχέσεις των κρατουμένων με τις οικογένειες (κυρίως τα παιδιά και τους συντρόφους) καθώς και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Οι συνέπειες του εγκλεισμού, κοινωνικές (εξ αιτίας του στίγματος), ψυχολογικές (εξ αιτίας του άγχους και του ιδρυματισμού) και οικονομικές (εξ αιτίας της απομάκρυνσης από την αγορά εργασίας, του κοινωνικού στίγματος και του ποινικού μητρώου) παραπέμπουν σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι προτάσεις μας επομένως, δεν μπορεί παρά να κατευθύνονται προς τη συμβολική κατάργηση του τείχους που διαχωρίζει τη φυλακή από την κοινωνία. Έτσι διατυπώνουμε την πρόταση πως, κατ' αρχήν, όσο λιγότερη φυλακή τόσο το καλύτερο!

- Η στερητική της ελευθερίας ποινή πρέπει να παραμείνει ως ποινή μόνο για τα πολύ σοβαρά αδικήματα. Η κοινωφελής εργασία, η τμηματική έκτιση της ποινής και η λειτουργία δομών ημιελεύθερης διαβίωσης, αν και προβλέπονται από τον Σωφρονιστικό Κώδικα, υπολειτουργούν ή δεν εφαρμόζονται καθόλου στην πράξη. Ωστόσο θα ήταν απολύτως κατάλληλες ποινές, για τα λιγότερο σοβαρά αδικήματα και μάλιστα για τις μητέρες με ανήλικα παιδιά.
- Η δημιουργία γυναικείων τμημάτων σε φυλακές της χώρας και άλλων περιοχών θα συνέτεινε ώστε οι κρατούμενες να βρίσκονται κοντά στις οικογένειές τους και η επι-

κοινωνία μαζί τους να είναι ευκολότερη και λιγότερο δαπανηρή. Επίσης, απαραίτητη είναι:

- Η βελτιωμένη διαμόρφωση των χώρων, ώστε το επισκεπτήριο με τα παιδιά να γίνεται σε φιλικό γι' αυτά περιβάλλον, με καλύτερους υλικούς όρους, σε τακτικά χρονικά διαστήματα και να έχει μεγαλύτερη διάρκεια.
- Η λήψη μέτρων για την υποστήριξη των κρατουμένων μητέρων στα νομικά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθώς και στη διατήρηση της σχέσης με τα παιδιά τους και την ομαλή τους επανασύνδεση μετά την αποφυλάκιση¹⁸⁸.
- Η λειτουργία προγραμμάτων για την επικοινωνία των μητέρων με τα ανήλικα παιδιά τους, με επιδότηση των εξόδων μεταφοράς και συνοδείας τους στη φυλακή, σε τακτική βάση.
- Και τέλος, η θεσμοθέτηση μιας διαδικασίας παρακολούθησης από τις κοινωνικές υπηρεσίες, των συνθηκών διαβίωσης, υγείας, κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των ανήλικων παιδιών των κρατουμένων μητέρων, που ζουν εκτός φυλακής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θανοπούλου, Μ. Φρονίμου, Ε. και Τσιλιμγκάκη, Β. (1997). *Αποφυλακιζόμενες γυναίκες: Το δικαίωμα στην επαγγελματική επανένταξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Θεμελή, Ο. (2010). Όταν η μαμά λείπει σε ταξίδι για δουλειές: Οι συνέπειες του εγκλεισμού στα παιδιά των φυλακισμένων γυναικών. *Τιμητικός Τόμος Καλλιόπης Δ. Σπινέλλη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού. (2012). *Μεγαλώνοντας ένα Παιδί μέσα από τα Κάγκελα της Φυλακής: Εγχειρίδιο για Επαγγελματίες*. Αθήνα: ΙΥΠ.
- Κουράκης, Ν. και Μηλιώνη, Φ. (1999). *Έρευνα στις Ελληνικές Φυλακές. Β': Οι Γυναίκες Φυλακές Κορυδαλλού*. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δημοσίευτη έρευνα.
- Μητροσύλη, Μ. και Φρονίμου, Ε. (2008). *Οικογενειακή, κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη ειδικών ομάδων πληθυσμού. Η περίπτωση των γυναικών κρατουμένων*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Φρονίμου, Ε. και Θανοπούλου, Ε. (2001). *Κρατούμενες μητέρες: Διερεύνηση ιδιαιτεροτήτων επανένταξης*. Δημοσίευτη έρευνα.

Presentation Title: "Children with mothers in penal confinement: the invisible side of imprisonment".

The paper refers to the adverse effects of criminal confinement and in particular the disruption caused in the family function with the imprisonment of the mother. The painful changes in the lives of children during the time the mother is in prison, result from the social stigma that often include child labor, dropping out of school, and even the involvement of children themselves in the criminal justice system. The fact that there is one main women's prison in the country results in communication difficulties due to the economic costs and mile-long distances. As a consequence, this keeps away prisoners from their children and breaks family ties. We also discuss children under three years of age, who are allowed by law to stay with their mothers in prison, literally serving their own "sentence". Finally, conclusions are drawn and social policy proposals are made in order to mitigate the consequences of imprisonment, especially regarding the vulnerable social group of minor children with mothers in prison.

Έμμη Φρονίμου

Κρατίνου 9 και Αθηνάς 61, Τ.Κ. 10552, Αθήνα, Τηλ. 6972019709, e-mail: efronimou@ekke.gr

¹⁸⁸ Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, στο πλαίσιο του Προγράμματος DAPHNE III με τίτλο «Μεγαλώνοντας ένα Παιδί μέσα από τα Κάγκελα της Φυλακής» έχει συμβάλει πολύ εποικοδομητικά πάνω στο θέμα, πραγματοποιώντας Ομάδες στήριξης και ενδυνάμωσης των κρατουμένων μητέρων στα Καταστήματα Κράτησης Γυναικών του Ελεώνα και του Κορυδαλλού, καθώς και παρέχοντας υποστήριξη στα ίδια τα παιδιά με φυλακισμένες μητέρες.

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία»

Συντονίζουν η **Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ - **Τζίνα Καλογήρου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Συμμετέχουν οι συγγραφείς: Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Μάνος Κοντολέων, Βούλα Μάστορη, Βασίλης Παπαθεοδώρου

Το στρογγυλό τραπέζι φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση των σχέσεων παιδικής ηλικίας και λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας τις απόψεις βασικών εκπροσώπων της σύγχρονης λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, οι οποίοι θέτουν σε πρώτο πλάνο, μέσα από το έργο τους, μορφές παιδιών και νέων της σύγχρονης εποχής σε σχέση πάντοτε με το ευρύ φάσμα των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής των παιδιών του 21^{ου} αιώνα.

Είτε αποδεχτούμε μια ιστορικά θεμελιωμένη σχέση του κειμένου με την κοινωνία είτε αποδεχτούμε μιαν ερμητική ερμηνευτική προσέγγιση εκλαμβάνοντας το κείμενο ως μη-αναφορικό, δεν μπορούμε παρά να δεχτούμε πως κάθε είδος γραφής είναι φορέας ιδεολογίας, καθώς συνδέεται αναγκαστικά με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και αναπόφευκτα διαποτίζεται από τις δικές του αξίες. Η αδιάρρηκτη και πολυεπίπεδη σχέση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα αλλά και την εποχή της την καθιστά τόσο έναν καθρέφτη αναπαράστασης κάθε είδους αλλαγών σε κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό ή πολιτικό επίπεδο, όσο και ένα φορέα συλλογικής μνήμης και συνείδησης της κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο διαφοροποιείται και ο ρόλος των σύγχρονων λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά και νέους, καθώς η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης αποτελεί πλέον ζητούμενο και στόχο στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία. Το παιδικό βιβλίο εκλαμβάνεται ως ένα μέσο που μπορεί να επιτύχει μια συγκεκριμένη παιδαγωγική στόχευση, όπως η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η εδραίωση αντιπολεμικών μηνυμάτων, η αποδοχή μιας νέας τάξης πραγμάτων, την οποία έχει επιφέρει η οικονομική κρίση, κ.ά.

Οι συγγραφείς λογοτεχνικών έργων για παιδιά και νέους βρίσκονται αντιμέτωποι με τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες μπορούν να μεταβάλουν την αντίληψή μας για την πολύπλοκη έννοια της παιδικότητας, εφόσον αυτή επηρεάζεται από οικονομικούς, ταξικούς, θρησκευτικούς ή έμφυλους προσδιορισμούς. Οι σύγχρονοι δημιουργοί βιβλίων για παιδιά και νέους δεν μπορούν πια να αγνοήσουν τα δύσκολα ζητήματα φυλής, φύλου, ταυτότητας, κ.ά., τα οποία έχουν μετασχηματίσει ριζικά την ίδια την έννοια της παιδικής ηλικίας. Έτσι, θα λέγαμε πως οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους στρέφεται –ή και επανέρχεται– η λογοτεχνία για παιδιά και νέους αφορά κυρίως σε ζητήματα ταυτότητας –εθνικής ή έμφυλης–, κοινωνικής και φυλετικής ισότητας, ελευθερίας της έκφρασης, αλλά και σε θέματα βίας (ενδοοικογενειακή και σχολική βία, εγκληματικότητα, κακοποίηση), πολέμου, προσφυγιάς, κοινωνικής και οικονομικής εκμετάλλευσης, κ.ά.

Ενδεικτικά θέματα προς συζήτηση:

Ο συγγραφέας και η λογοτεχνική αναπαράσταση: Η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον κόσμο αποτελεί ένα συναρπαστικό πρόβλημα που καθιστά την κειμενική θεωρία απαραίτητη για την προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου. Σε ποιο βαθμό η επιλογή του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η αφήγηση από τον συγγραφέα καθορίζει την πρόσληψη του εγγεγραμμένου μηνύματος από τον αναγνώστη;

Η σύγχρονη βαρβαρότητα και η αρχέγονη νοσταλγία: Κατά πόσον οι δυσκολίες του παρόντος ενισχύουν την ανάγκη του συγγραφέα να επιστρέψει στον «παράδεισο» της παιδικής ηλικίας;

Ο συγγραφέας και ο νεαρός αναγνώστης: Πως αντιλαμβάνεται ο συγγραφέας το παιδί-αποδέκτη, και ίσως δυνητικό «ιδανικό αναγνώστη» του έργου του;

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
«Όψεις νοσηρότητας και θνησιμότητας της παιδικής ηλικίας
(19^{ος}-20^{ος} αιώνας)»

Συντονιστές: Έφη Πουλάκου-Ρεμπελάκου
Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ
Χαράλαμπος Μπαμπούνης
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ

Μετείχαν:

- **Δημήτριος Καραμπερόπουλος**, Παιδίατρος, Δρ Ιστορίας της Ιατρικής, Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρίας Ιστορίας της Παιδιατρικής
Εισήγηση με τίτλο: «Οδηγίες για τα βρέφη και για τα λοιμώδη νοσήματα σε μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο του 1780»
- **Κωνσταντίνος Τσιάμης**, Ιατρός - Κυτταρολόγος, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ
Εισήγηση με τίτλο: «Παιδί και υγεία στα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλικής Προστασίας (1815-1864)»
- **Έφη Πουλάκου - Ρεμπελάκου**, Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ
Εισήγηση με τίτλο: «Παιδική ηλικία στην Οθωνική Αθήνα: μια ιατροϊστορική προσέγγιση»
- **Μαρία Μάνδουλα - Κουσούνη**, Ιατρός- Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ιατροχειρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας
Εισήγηση με τίτλο: «Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα»
- **Νικόλαος Τόμπρος**, Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό), Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων - **Γεώργιος Φαρμάκης**, Φιλολόγος
Εισήγηση με τίτλο: «Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών»
- **Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Αναπλ. Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,
Εισήγηση με τίτλο: «Θνησιμότητα της παιδικής ηλικίας σε ελληνικές βιομηχανικές περιοχές: Η περίπτωση της Λαυρεωτικής στο Μεσοπόλεμο»

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΒΡΕΦΗ ΚΑΙ ΤΑ ΛΟΙΜΩΔΗ ΝΟΣΗΜΑΤΑ ΣΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΟ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΙΑΤΡΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ 1780

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΣ

Κατά τον 18^ο αιώνα παρατηρείται μια συνεχής αύξηση στην έκδοση βιβλίων των θετικών επιστημών και αντίστοιχα βιβλίων με την ιατρική ευρωπαϊκή γνώση. Ήδη στα 1724 εκδόθηκε στη Βενετία το πρώτο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο από τον Ηπειρώτη ιατρό Σταύρο Μουλαΐμη με τίτλο «Αντιδοτάριον»¹⁸⁹, ενώ κατά το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνας εκδίδονται δέκα τρία ιατρικά βιβλία¹⁹⁰. Ωστόσο ο λόγιος Γεώργιος Ζαβίρας παρατηρούσε χαρακτηριστικά στα 1787 ότι λίγα ιατρικά βιβλία έχουν εκδοθεί στα ελληνικά για τη μόρφωση και διαφώτιση του λαού, αιτία που τον έκανε να μεταφράσει από τα ουγγρικά το βιβλίο «Ιατρικαί παραινήσεις»¹⁹¹.

Κατά το δεύτερο μισό του 18^{ου} αι. μεσουρανούσε στην ευρωπαϊκή ιατρική ο διάσημος ιατρός της Λωζάννης Τισσό (Samuel Andre Tissot, 1728-1797), ο οποίος ήταν συγγραφέας πολλών ιατρικών βιβλίων, τα οποία μεταφράζονταν σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές γλώσσες και είχαν μάλιστα πολλές επανεκδόσεις¹⁹². Στα ελληνικά μεταφράστηκαν και εκδόθηκαν τρία συνολικά βιβλία του, δείγμα και αυτό της μεγάλης απήχησης του Τισσό¹⁹³. Το 1777 εκδόθηκε το «Αυνανισμού επιτομή», το 1780 το βιβλίο «Νουθεσίαι εις τον λαόν», μεταφρασμένα και τα δύο από τον Γεώργιο Βεντότη και το τρίτο το 1785 με τον τίτλο «Εγχειρίδιον του εν ιατροίς σοφωτάτου τισσότου διαλαμβάνον περί της των πεπαιδευμένων τε και άλλων ανθρώπων υγείας» μεταφρασμένο από τον Κων. Μιχαήλ, φοιτητή της Ιατρικής Σχολής της Βιέννης και συγγραφέα αργότερα, όπως έχουμε δείξει, της πρώτης στα ελληνικά Ιστορίας της Ιατρικής¹⁹⁴.

Το βιβλίο του Τισσό στα γαλλικά με τίτλο «Avis au peuple sur sa sante»¹⁹⁵ είχε εκδοθεί στη Λωζάνη το 1761 και είχε μεταφραστεί σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες (Αγγλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Φλαμανδικά, Δανικά, Σουηδικά, Πολωνικά, Ουγγρικά, Ρωσικά, Ισπανικά, Πορτογαλλικά) και με πολλές επανεκδόσεις. Το βιβλίο αυτό, ο λόγιος και αρχηγέτης της ελληνικής δημοσιογραφίας Ζακύνθιος Γεώργιος Βενδότης¹⁹⁶ (1757-1795), το μετέφρασε από την ιταλική έκδοση στα ελληνικά με τίτλο «Νουθεσίαι εις τον λαόν εις διαφύλαξιν της σωματικής υγείας πάνυ ωφέλιμοι»

¹⁸⁹ Δημ. Καραμπερόπουλος, «Σταύρου Μαλαΐμου, *Αντιδοτάριον*, Βενετία 1724: Το πρώτο στα Ελληνικά ιατρικό βιβλίο;», *Ηπειρωτικά Χρονικά*, τόμ. 37 (2003), σελ. 483-490, και σε ανάτυπο Αθήνα 2010.

¹⁹⁰ Δημ. Καραμπερόπουλος, *Η Ιατρική Ευρωπαϊκή γνώση στην ελληνικό χώρο 1745-1821*, Βιβλιοθήκη Ιστορίας της Ιατρικής, αρ. 1, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, 2004, σελ. 33.

¹⁹¹ Γεώργιος Ζαβίρας, *Ιατρικαί παραινήσεις*, Πέστη 1787, «Προοίμιον του μεταφραστού», σελ [1]. Πρβλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση...*, ό.π., σελ. 25.

¹⁹² Antoinette Emch-Deriaz, *Tissot, Physician of the Enlightenment*, American University Studies, Series IX, History Vol. 126, New York 1992, Appentix II, σελ. 323-336.

¹⁹³ Για τα τρία βιβλία του Τισσό που μεταφράστηκαν στα ελληνικά βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση...*, ό.π., σελ. 62-67.

¹⁹⁴ Δημ. Καραμπερόπουλος, *Η πρώτη Ιστορία της ιατρικής στην ελληνική γλώσσα. Παράρτημα; Κωνσταντίνου Μιχαήλ, Συνοπτική Ιστορία της ιατρικής, Βιέννη 1794*, Εκδόσεις Α. Σταμούλη, Αθήνα-Πειραιάς 1994

¹⁹⁵ Antoinette Emch-Deriaz, *Tissot, ...*, ό.π., σελ. 327-329.

¹⁹⁶ Για τον Γ. Βεντότη ενδεικτικά βλ. Γεωργίου Λαίου, «Αφιέρωματα στον Ζακύνθιο Γεώργιο Βεντότη 1756-1795, πατέρα της Ελληνικής δημοσιογραφίας ανακοίνωση... από ανέκδοτα έγγραφα των Αρχείων της Βιέννης», *Επτανησιακά Φύλλα*, τόμ Γ', αρ. 6 (Νοέμβριος 1958), σελ. 161-184.



και εκδόθηκε σε δύο τόμους το 1780 στη Βενετία από τον εκδοτικό Οίκο Νικολάου Γλυκού του εξ Ιωαννίνων καταγόμενου¹⁹⁷. Στα Ιταλικά είχε εκδοθεί στη Βενετία το 1766, το 1768 και αργότερα το 1795. Στον τίτλο της ελληνικής έκδοσης δηλώνεται ότι μεταφράστηκε και εκδόθηκε «εις κοινήν ωφέλειαν», για να βοηθηθεί δηλαδή ο λαός, που κατατρύχονταν όπως γνωρίζουμε, από τις προλήψεις και τις πρακτικές των κομπογιαννιτών¹⁹⁸.

Στον δεύτερο τόμο του βιβλίου υπάρχει ιδιαίτερο κεφάλαιο με τίτλο «Νουθεσίαι δια τα βρέφη»¹⁹⁹. Σε είκοσι μία σελίδες δίνονται οδηγίες για την περιποίηση των βρεφών. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι θα πρέπει ο ιατρός να γνωρίσει την γλώσσα των βρεφών, εφόσον αυτά δεν μπορούν να μιλήσουν για την αρρώστια τους. Τονίζει ότι κατά τον πρώτο και δεύτερο χρόνο τα παιδιά πεθαίνουν από διάφορες αιτίες, περιγράφοντας τις πρώτες τέσσερις εξ αυτών, χωρίς όμως να αναφερθεί ένα συγκεκριμένο ποσοστό. Γνωρίζουμε ωστόσο ότι ο Αναστάσιος Γεωργιάδης το 1810 σημειώνει στο βιβλίο «Αντιπανάκεια» ότι η θνησιμότητα μέχρι το πρώτο έτος ζωής ήταν 25% και το ποσοστό ανέρχεται στο 50% μέχρι την ηλικία των πέντε ετών²⁰⁰.

Σύμφωνα με το κείμενο του κεφαλαίου «Νουθεσίαι δια τα βρέφη» μια πρώτη αιτία που δημιουργεί ασθένεια στο νεογνό είναι το «μηκόνειον»²⁰¹, για το οποίο σημειώνεται χαρακτη-

¹⁹⁷ Emile Legrand, *Bibliographie Hellenique*, 18e siecle, τόμ. Ι, αρ. 1018. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση...*, ό.π., σελ. 64.

¹⁹⁸ Μάλιστα στον Β' τόμο του βιβλίου *Νουθεσίαι εις τον λαόν*, σελ. 193 κ. εξ. αφιερώνεται ιδιαίτερο κεφάλαιο με τίτλο «Περί κυκλοφόρων ήτοι τζαρλατάνων». Προσθέτουμε τα διάφορα ονόματα, με τα οποία αποκαλούνταν οι κομπογιαννίτες: «ατροκάπηλοι», «εμπειρικοί», «αυτοφνείς», «αγύρτες», «τσαρλατάνοι», «σακκουλαραίοι», «γόητες γιατροί», «κυκλοφόροι». Βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση...*, ό.π., σελ. 26-27.

¹⁹⁹ Τισσό, *Νουθεσίαι εις τον λαόν*, Βενετία 1780, τόμ. 2^{ος}, Κεφ. ΚΕ', σελ. 46-67.

²⁰⁰ Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση...*, ό.π., σελ. 303.

²⁰¹ Όρος που χρησιμοποιείται από τους αρχαίους ιατρούς, όπως για παράδειγμα από τον Γαληνό (2^{ος} αι. μ. Χ.). Βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρικοί όροι του Γαληνού στην Νεοελληνική Ιατρική Ορολογία*,

ριστικά πως «το στομάχι και τα έντερα των βρεφών όταν γεννώνται είναι γεμάτα από μίαν ύλην μαύρην, μήτε αραιά, μήτε πυκνή, και ονομάζεται μηκόνειον», που άμα παραμείνει γίνεται αιτία πολλών παθών. Δίνει οδηγίες για τον τρόπο να εξέλθει από τα έντερα πριν από τη λήψη γάλακτος, διότι διαφορετικά το γάλα «φθείρεται» προκαλώντας πολλά πάθη. Τονίζεται ότι η κένωση του μηκωνείου θα πρέπει να βοηθηθεί με τρεις τρόπους: 1) «Αφήνοντας το βρέφος χωρίς γάλα δια τας πρώταις εικοσιτέσσαραις ώραις». 2) Να πίνει ζαχαρόνερο ή με μέλι, που διαλύει το μηκόνειο και διευκολύνει την κένωση. 3) Να δίνεται σιρόπι «τζικορέα», και όχι «αμυγδαλόλαδο», να διαλύεται με λίγο νερό και να το πίνει σε τέσσερις-πέντε ώρες. Σημειώνεται ότι η τζικορέα που αναφέρει ο μεταφραστής Γεώργιος Βεντότης, γαλλικά *chicoree*, ιταλικά *cicoria*, λατινικά *cichorēa*, είναι το ελληνικό κιχώριο, δηλαδή το γνωστό ραδίκι.

Μάλιστα ο συγγραφέας συμβουλεύει ότι μπορεί κανείς να δίνει στο νεογέννητο «ολίγον ψωμί βρασμένον με το νερόν, καθώς συνηθίζεται», που θα είναι όμως πολύ αραιωμένο. Αυτή η αντίληψη ήταν τότε σε εφαρμογή, όπως βλέπουμε και από την αναφορά στο «καθώς συνηθίζεται». Έχουμε παρόμοια μνεία στο «Φυσικής απάνθισμα» του Ρήγα Βελεστινλή²⁰², που είναι μετάφραση κατά κανόνα από την Γαλλική Εγκυκλοπαιδεία των Diderot και D'Alembert, (το 1751 εκδόθηκε ο πρώτος τόμος στο Παρίσι) για την επιβίωση των οκταμηνιάτικων νεογνών, όπου καταγράφεται μάλιστα και ο τρόπος χορήγησης του, ώστε η μητέρα να κρατήσει εν ζωή για 2-3 μήνες το μωρό μέχρι να δυναμώσει για να θηλάσει.

Μια δεύτερη αιτία ασθενειών των βρεφών είναι, όπως τονίζεται από τον Τισσό, «η ξυνή δριμύτητα», η οποία επισυμβαίνει όταν «το γάλα ξυνίζει εις το στομάχι και προξενεί ξέρασμα, βίαια κολικά, σπαραγμούς, την διάρροιαν και τέλος πάντων τον θάνατον». Για την θεραπεία αυτής της κατάστασης καλλίτερο ιατρικό γράφει ότι είναι να αδειάσουν το στομάχι για να μην δημιουργηθεί άλλη ξυνή δριμύτητα δίνοντας το σιρόπι της «τζικορέας» ή να πίνουν αφέψημα φιλύρας δηλ. τίλιου. Επίσης γράφει ότι στα βρέφη, που έχουν πόνους, συνηθίζουν να δίνουν αμυγδαλόλαδο. Όμως επισημαίνει ότι αυτό το λάδι κάνει και βλάβες, τονίζοντας πως η κατάχρηση του λαδιού βοηθά στη δημιουργία της ραχίτιδας.

Στους πόνους, τους κωλικούς των βρεφών συνιστάται να γίνεται κλύσμα με χαμομήλι και σαπούνη. Επίσης για τους κωλικούς μπορούν να βάζουν ένα κομμάτι μάλλινο ρούχο βρεγμένο σε ζεστό χαμομήλι με λίγη «θηριακή» στο στομάχι και στην υπόλοιπο κοιλιά. Παρατηρούμε ότι η θηριακή, φάρμακο από την αρχαιότητα, είναι ακόμη σε χρήση κατά τον 18^ο αιώνα²⁰³.

«Περί δοντιών»

Ως τρίτη αιτία ασθενειών στα βρέφη, όπως υποστηρίζεται στο κείμενο, αποτελεί η οδοντοφυΐα, όταν τα βρέφη βγάζουν τα δόντια. Τότε δημιουργούνται διάφορες αρρώστιες. Εάν είναι έντονος ο πόνος τους συνιστάται: 1) Να είναι ελεύθερη η κοιλιά τους με τα κλυστήρια (υποκλυσμούς) από μολοχόνερο, όταν δεν έχουν διάρροια, 2) να τους δίνουν λιγότερο φαγητό, διότι το στομάχι είναι αδύνατο, 3) να πίνουν με γάλα λίγο αφέψημα φιλύρας (τίλιο), και 4) να τους τρίβουν το «γούλια»²⁰⁴, όπως αποκαλούνται την εποχή εκείνη τα ούλα, με ένα μίγμα από μέλι, ή σπόρους κυδωνιού και να μασούν ρίζα αλθαίας ή γλυκόρριζα. Μάλιστα επισημαίνεται ότι πολλές φορές τα βρέφη τον καιρό, που βγαίνουν τα δόντια, γίνονται ραχίτικα.

«Περί σκουληκίων»

Μια τέταρτη μεγάλη αιτία αρρωστιών στα βρέφη είναι τα σκουλήκια, τα οποία, όπως σημειώνεται, 1) φράττουν τα έντερα, 2) «ρουφίζουν», απορροφούν τον χυλόν που είναι για την

Αθήνα 2009, σελ.15. Δημοσιεύθηκε και στην *Επετηρίδα Ιδρύματος Νεοελληνικών Σπουδών*, τόμ. 14 (2009), σελ. 117-133. Μάλιστα ονομάστηκε έτσι από το σκούρο χρώμα που έχει ο χυμός της μήκωνος.

²⁰² Ρήγα Βελεστινλή, *Φυσικής απάνθισμα*, Βιέννη 1790, φωτομηχανική επανέκδοση από την Επιστημονική Εταιρεία Μελέτης Φερών-Βελεστίνου-Ρήγα (επιμέλεια-ευρετήριο Δημ. Καραμπερόπουλος), Αθήνα 2006⁴, σελ. 150

²⁰³ Για την «θηριακή» ενδεικτικά βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, Αλ. Οικονομοπούλου, «Ελεγχος αποτελεσματικότητας φαρμάκου [θηριακής] από τον Γαληνό», *Ελληνική Ιατρική*, τόμ. 70 (2004), σελ. 229-231, και ανεξάρτητα, Αθήνα 2009.

²⁰⁴ Ως «γούλια» μνημονεύονται και από τον Ρήγα Βελεστινλή, *Φυσικής απάνθισμα...*, ό.π., σελ.150.

τροφή του μωρού, και 3) «παροξύνουν τα έντερα και τα πληγώνουν». Αναφέρονται τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά, όπως λ. χ. «μία φαγούραν εις την μύτην», κοιλιακά άλγη, διάρροια, σπασμούς και γενικά σωματικές και ψυχικές εκδηλώσεις. Αναγράφονται και τα σχετικά φάρμακα, που μπορεί ο γονιός να τα δίνει, αλλά συνιστάται πως αν παραμένουν τα σκουλήκια, παρά τη θεραπεία, τότε θα πρέπει οι γονείς να «λάβουν την συμβουλήν του ιατρού δια να δώσουν ιατρικά ενεργητικότερα».

«Περί σπαραγμών», δηλ. σπασμών.

Ιδιαίτερο κεφάλαιο καταχωρίζεται με τίτλο «περί σπαραγμών», δηλ. σπασμών. Τονίζεται ότι οι σπασμοί των βρεφών είναι αποτέλεσμα των τεσσάρων ανωτέρω ασθενειών καθώς και άλλων, όπως από τη διεφθαρμένη ύλη που βρίσκεται στο στομάχι και τα έντερα, η οποία ερεθίζει τα νεύρα του σώματος με αποτέλεσμα την ακούσιο κίνηση των «ποντικακίων», όπως αποκαλούνται οι μύες του σώματος. Άλλη αιτία σπασμών είναι το κακό γάλα, που βυζαίνει από την τροφό, η οποία ίσως έχει κάποιο πάθος, λύπη, θυμό, αν πίνει κρασί, αν έχει τα καταμήνιά της δηλαδή την έμμηνο ρύση. Επίσης σπασμοί μπορεί να προκληθούν από «θερμική αρρωστία», όπως είναι η ευλογιά, η κοκκίνα, δηλ. η ιλαρά. Για τους σπασμούς θεραπευτικά συνιστούνταν η θηριακή, «το μιθριδάτο» και το σιρόπι της παπαρούνας. Επισημαίνεται ωστόσο στο κείμενο ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα παιδιά ως προς την ευκολία με την οποία εκδηλώνουν σπασμούς.

«Περί πλυσήματος των βρεφών»

Άλλο κεφάλαιο παρατίθεται με τίτλο «Περί πλυσήματος των βρεφών». Συνιστάται όπως αμέσως μετά τη γέννηση να πλένουν το μωρό με διάλυμα 1/3 κρασί και 2/3 νερό, που δυνατόν να το επαναλαμβάνουν και τις επόμενες ημέρες. Τονίζεται ότι θα πρέπει να ενδιαφέρονται για την καλή λειτουργία της αδήλου διαπνοής ενδυναμώνοντας το δέρμα του μωρού, το οποίο όμως αδυνατίζεται από τα «χλυαρά πλυσίματα», όπως υποστηρίζεται, γι' αυτό προτείνεται να το πλένουν με το κρύο νερό της βρύσης, περιγράφοντας λεπτομερώς τον τρόπο, προσέχοντας την προσθήκη πηγής, την «φουντανέλλα, όπως την αποκαλεί, όπου δεν ενώθηκαν ακόμη τα κόκκαλα, όπως σημειώνεται. Μάλιστα σε πρώτο πρόσωπο ο συγγραφέας γράφει: «Με μεγάλην μου ευχαρίστησιν και χαράν βλέπω, πως αφού επάσχισα να κάμω κοινήν τοιαύτην μέθοδον εις τούτην μου την πατρίδα, πολλαίς μητέρες, οπού αγαπούσαν τα παιδιά τους, στοχαστικαίς και φρόνιμας, την βάνουν εις πράξιν με μέγα όφελος».

Επί πλέον προστίθεται ότι όταν ο καιρός είναι καλός να τα πλένουν στα ποτάμια, στις λίμνες, στις βρύσες, τονίζοντας ότι «το μεγαλύτερον όφελος οπού λαμβάνουν από τούτο είναι, να κρατούν ελεύθερη την διαπνοήν και να καταστήσουν το σώμα όχι τόσο αισθητόν εις τας εντυπώσεις του αέρος» και ότι προφυλάσσονται από πολλές αρρώστιες. Ο Τισσό συνιστά να μην πολύ-ντύνουν τα παιδιά. Τονίζεται ότι τα παιδιά, που είναι συνηθισμένα στον ζεστό αέρα, είναι πάντοτε «ψυχρομένα, αδύνατα, ωχρά, άτονα, φουσκωμένα και μελαγχολικά. Τους έρχεται η ραχίτης, ο μαρασμός και κάθε είδος ατονίας και αποθαίνουν εις την νηπιότητά τους». Και συμπληρώνει ότι «όσα ζουν εις τον ανοικτόν αέρα και συνηθούν να τα πλένουν, δεν πάσχουν τίποτες από τούτα».

Ο συγγραφέας επί πλέον τονίζει ότι τα κρύα λουτρά δεν τα συνιστά μόνο στα παιδιά αλλά και σε κάθε ηλικίας ανθρώπους. Οι διατυπωμένες αυτές αντιλήψεις για τα κρύα λουτρά των βρεφών και παιδιών είναι της εποχής εκείνης. Υποστηρίχθηκαν από τον Λόκ (John Locke, 1632-1704), και τον Ρουσσώ (J. J. Rousseau, 1712-1778) στο βιβλίο του «Αιμίλο»²⁰⁵. Μάλιστα ο ιατρός Πέτρος Ηπής²⁰⁶ σε κείμενό του στον «Ερμή το Λόγιο» αντιτάσσεται στην διατυπωθείσα αυτή άποψη από τον «Λώκκειο και Ρουσσώ» διότι είναι βλαπτική στο νεογέννητο και το βρέφος η επαφή αυτή με το κρύο νερό, γι' αυτό και συνιστά τη χρήση χλιαρών λουτρών. Προσθέτουμε ότι από την εποχή του 2^{ου} αι. μ. χ. ο Σωρανός αναφέρει ότι οι

²⁰⁵ J.J. Rousseau, *Αιμίλιος*, ελληνική μετάφραση, Αθήνα (χ.χ.), τόμ. 1, σελ. 55.

²⁰⁶ Πέτρος Ηπής, «Φυσική ανατροφή», *Ερμής ο Λόγιος*, 1817, σελ. 571.

Γερμανοί και Σκύθες μετά την ομφαλοτομία εμβαπτίζουν το μωρό στο ψυχρό νερό, τακτική την οποία όμως απορρίπτει. Παρόμοια άποψη διατυπώνει και ο Αριστοτέλης²⁰⁷.

«Ειδήσεις γενικαίς»

Ο συγγραφέας Τισσό τονίζει πως τελειώνει το κεφάλαιο αυτό «με κάποιαις γενικαίς είδησες, αι οποίαι ημπορούν να ωφελήσουν, δια να κάμουν να αποκτήσουν τα βρέφη μία κράσιν εύρωστον και να διατηρούνται από πολλὰς αρρώστιας». Συνιστά να μη δίνουν πολύ φαγητό στα παιδιά, παρά αυτή την ποσότητα που θέλει. Στις αρρώστιες να δίνουν λιγότερο φαγητό και όχι να επιμένουν όταν κλαίει το παιδί να του δίνουν περισσότερο και να διερευνούν την αιτία του κλάματος. Να μην αντικαθιστούν το γάλα με άλλα δυσκολοχώνευτα φαγητά.

Συμβουλεύει τους γονείς να μην βάζουν τα παιδιά σε εργασίες, «παρά εις τα παιχνίδια της ηλικίας των» και τούτο διότι «συνηθίζουν εις τον κόπον προ της ηλικίας των, δεν αποκτούν πλέον ταις δυνάμεις των και δεν φθάνουν εις την αύξησιν τους». Μάλιστα φέρνει το παράδειγμα ενός ανθρώπου που ήταν είκοσι χρονών και είχε ένα σώμα δώδεκα η δεκατριών χρόνων. Να κινούν τα βρέφη όσο ημπορούν, χωρίς να υπερβαίνουν τις ώρες του ύπνου, τονίζοντας πως πρέπει να τα μετακινούν σε αμάξια παρά στα χέρια, διότι κατά αυτόν τον τρόπο το καλοκαίρι δεν ζεσταίνονται τόσο που, όπως σημειώνει, η ζέστη και ο ιδρώτας είναι η αιτία της ραχίτιδος, δίνοντας έτσι μία αιτιολογική εξήγησή της.

Στο βιβλίο Νουθεσία εις τον λαό, του 1780, εκτός από όσα αναφέρθηκαν για την περιποίηση των βρεφών, γίνεται αναφορά στις φθοροποιές ασθένειες της παιδικής ηλικίας, την ευλογιά και την ιλαρά.

«Περί ευλογιών»

Στο Κεφάλαιο «Περί ευλογιών» τονίζεται ιδιαίτερα ότι είναι μία από τις πλέον φθοροποιές αρρώστιες της παιδικής ηλικίας, με ποσοστό θνησιμότητας, όπως αναγράφεται, το έβδομον μέρος αποθνήσκει (δηλ. 14% των παιδιών που νοσήσουν. Περίπου το ίδιο ποσοστό θνησιμότητας δίνεται και από άλλους συγγραφείς της εποχής²⁰⁸). Τονίζεται ότι τα παιδιά μία φορά αρρωσταίνουν, δηλ. αποκτούν ανοσία και ότι η επιδημία επανέρχεται μετά από τέσσερις, πέντε χρόνους.

Περιγράφονται τα πρώτα συμπτώματα, το εξάνθημα και οι επακόλουθες εκδηλώσεις. Μνημονεύονται τα θεραπευτικά μέσα που χρησιμοποιούνταν και η παρατήρηση πως ο καλλίτερος τρόπος προστασίας από την ευλογιά είναι το «κέντρισμα», δηλαδή ο εμβολιασμός των παιδιών, ο αποκαλούμενος «ευλογιασμός», που όπως έχουμε δείξει²⁰⁹ εφαρμόστηκε επιστημονικά για πρώτη φορά από τους Έλληνες ιατρούς Εμ. Τιμόνη και Ιάκωβο Πυλαρινό, και δημοσιεύθηκε στο Αγγλικό περιοδικό «Philosophical Transactions» το 1714 και διαδόθηκε έκτοτε στην Ευρώπη. Μάλιστα η μέθοδος αυτή ευλογιασμού τροποποιήθηκε μετά ογδόντα χρόνια από τον Ed. Jenner, ο οποίος εφάρμοσε τον δαμαλισμό με καλλίτερα αποτελέσματα.

«Περί κοκκίνας»

Άλλη φθοροποιός νόσος της παιδικής ηλικίας είναι η ιλαρά, την οποία ο μεταφραστής Γεώργιος Βεντότης αποδίδει τον γαλλικό όρο rougeole με τον όρο «κοκκίνα». Αποτελεί μία χαρακτηριστική περίπτωση της προσπάθειας των Ελλήνων συγγραφέων να αποδώσουν τον ξενικό όρο με αντίστοιχο ελληνικό²¹⁰. Στα 1756 ο λόγιος Ιωάννης Αδάμης προσπαθεί να δώσει έναν ελληνικό όρο ονομάζοντας τη νόσο «ερυθρά εξανθήματα», παραθέτοντας και τους ξένους όρους λατινικά morbilli, ιταλικά rossettolli, γερμανικά massern. Ο Αναστάσιος Γεωργιάδης

²⁰⁷ Σωρανού, *Γυναικείων* Β, 12, 1-2, και Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Ζ, 1336^a. Πρβλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Τα Παιδιατρικά του Σωρανού*, Αθήνα 2008, σελ. 9-10.

²⁰⁸ Βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, *Η ιατρική ευρωπαϊκή γνώση..., ό. π.*, σελ. 309.

²⁰⁹ Βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, «Η πρώτη επιστημονική εφαρμογή του εμβολιασμού από τους Έλληνες ιατρούς Εμμ. Τιμόνη και Ιάκ. Πυλαρινό (αρχές 18^{ου} αι.)», *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, τόμ. 53, τεύχ. 4 (2006), σελ. 347-351 Και ανεξάρτητα με την προσθήκη εικόνων Αθήνα 2009.

²¹⁰ Βλ. Δημ. Καραμπερόπουλος, «Ελληνική Ιατρική Ορολογία: Οι απαρχές της κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό», *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, τόμ. 25 (2008), σελ. 244-247, και ανεξάρτητα, Αθήνα 2009.

μνημονεύει τη νόσο ως «μορβίλα» μεταφέροντας τον λατινικό όρο, ενώ ο Π. Ηπής τον αποδίδει ως «φοινικισμός» ερμηνεύοντας τον λατινικό morbilli. Πρώτη αναφορά στα ελληνικά του όρου ιλαρά έγινε από τον ιατρό Ιωάννη Νικολίδη, στο βιβλίο του «Περί του πως πρέπει να θεραπεύεται το γαλλικόν πάθος ήγουν η μαλαφράντζα», Βιέννη 1794. Και αργότερα ο Σέργιος Ιωάννου το 1816 στην Ιστορία της Ιατρικής σημειώνει ότι ο Σύντενχαμ έγραψε και περί ιλαράς. Πάντως στο λεξικό του Karl Weigl, «Απλορωμαϊκόν Γερμανικόν και Ιταλικόν», Λειψία 1796, αναγράφεται «ήλερη die Massern, la rologia»²¹¹.

Ο Τισσό επισημαίνει ότι η ιλαρά δεν είναι τόσο θανατηφόρος όσον η ευλογιά, αλλά όμως τα επακόλουθά της είναι σοβαρά. Περιγράφονται τα στάδια εκδηλώσεώς της και, όπως έχουμε παρατηρήσει, η περιγραφή αυτή της ιλαράς θεωρείται ως η πρώτη στα ελληνικά. Πολλές ημέρες πριν από το εξάνθημα προμηνύεται με το καταρροϊκό στάδιο, μετά γίνεται η εμφάνιση των εξανθημάτων με την αντίστοιχη περιγραφή των εκδηλώσεων τους και στη συνέχεια αρχίζει η απόπτωση «τα σημάδια ήτοι φουσκαλίδες ξηραίνονται και πίπτουν εις μικρά λέπια». Προστίθεται ότι μπορεί όμως να μείνει ένας «πεισματώδης βήχας», δηλ. να υπάρξει επιπλοκή βρογχίτιδος, πνευμονίας, ακόμη και αποστήματος. Παρατίθεται η θεραπευτική αγωγή για την ιλαρά σύμφωνα με τους θεραπευτικούς κανόνες της εποχής.

Επί πλέον δίνεται η πληροφορία ότι έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ο σχετικός εμβολιασμός, όπως έγινε και στην περίπτωση της ευλογιάς, με την ευχή όπως η «τοιαύτη μέθοδος ήθελε προξενήση καλά αποτελέσματα». Ας προσθέσουμε ότι πολλά χρόνια αργότερα σχετικά με τον εμβολιασμό της ιλαράς στην Ιατρική Εταιρεία Αθηνών το 1836 είχε γίνει σχετική ανακοίνωση «Περί φοινικίδος και εμβολιασμού αυτής»²¹².

Συμπερασματικά υποστηρίζουμε ότι τα δημοσιευμένα αυτά παιδιατρικά κείμενα, στο μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο «Νουθεσίαι εις τον λαόν», Βενετία 1780, φέρνουν στον ελληνικό χώρο την έγκυρη επιστημονική γνώση του καταξιωμένου συγγραφέως Τισσό, του οποίου το βιβλίο είχε μεταφραστεί σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες και με πολλές επανεκδόσεις. Τα κείμενα αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν ως τα πρώτα ειδικότερα παιδιατρικά κείμενα στα ελληνικά που δημοσιεύθηκαν κατά την Νεοελληνική Αναγέννηση ή τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό.

Δημήτριος Καραμπερόπουλος

Παιδίατρος, Δρ. Ιστορίας της Ιατρικής,

Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρείας Ιστορίας της Παιδιατρικής

²¹¹ Για την μνημονευόμενη ορολογία της ιλαράς βλ. συγκεντρωτικά στο Δημ. Καραμπερόπουλος, *Ιατρική ευρωπαϊκή γνώση..., ό. π.*, σελ. 307.

²¹² Γερ. Ρηγάτος, *Η Ιστορία της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών 1835-1985*, Αθήνα 1985, σελ. 40.

«ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ ΣΤΑ ΕΠΤΑΝΗΣΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ (1815-1864)»

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΙΑΜΗΣ

Εισαγωγή

Οι Έλληνες των Ιονίων, αν και δεν βίωναν την Οθωμανική βαρβαρότητα, εντούτοις είχαν τους δικούς τους εντόπιους και ξένους δυνάστες και την δική τους κοινωνική διαστρωμάτωση, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσω της διαφθαρμένης Ενετικής διοίκησης πέντε αιώνων. Η θέση των Ιονίων Νήσων ως πύλη της Ανατολής και της Δύσης, η εμπορική αλλά και η στρατιωτική τους σημασία, συνετέλεσαν στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον που επέδειξαν όλοι οι κατακτητές στη προφύλαξη και διαφύλαξη της Δημόσιας Υγείας. Από τον 15^ο αιώνα, οι Ενετοί θα επιχειρήσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της Δημόσιας Υγείας, ιδιαίτερα στους τομείς της ύδρευσης, των επιδημιών (Λοιμοκαθαρτήρια) και της ιατρικής περίθαλψης του πληθυσμού (Νοσοκομεία, Ορφανοτροφεία, Πτωχοκομεία).¹⁻² Η περίοδος της Αγγλοκρατίας (ή *Αγγλικής Προστασίας*) στα Επτάνησα σημαδεύθηκε από την αναδιοργάνωση του παλαιού Ενετικού υγειονομικού συστήματος και την προστασία της Δημόσιας Υγείας. Στο πλαίσιο αυτό, η υγεία των παιδιών αποτέλεσε μέλημα των Αρχών σε επίπεδο προφυλακτικής ιατρικής και κοινωνικής μέριμνας. Με δεδομένο αυτό το ενδιαφέρον των Αρχών, η περίπτωση της παιδικής υγείας κατά την Αγγλοκρατία δεν μπορεί να μελετηθεί μεμονωμένα αλλά στο ευρύτερο ιστορικό και νομοθετικό πλαίσιο της Βρετανικής υγειονομικής αποικιοκρατικής πολιτικής στα Επτάνησα.

Παιδιά και νοσολογικό φάσμα στα Επτάνησα

Η υπό μελέτη περίοδος δεν χαρακτηρίζεται γενικά από μια ιδιαίτερη αύξηση του γενικού πληθυσμού. Βασικές αιτίες αποτελούν οι επιδημίες και η μεγάλη παιδική θνησιμότητα. Ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών πεθαίνει κάτω των τριών ετών, ενώ και πολλές μητέρες αποβιώνουν κατά τον τοκετό ή την λοχεία.³ Το νοσολογικό φάσμα των Ιονίων νήσων δεν διέφερε ιδιαίτερα από αυτό της υπόλοιπης Ελλάδας, με κυρίαρχα νοσήματα την ελονοσία, τις πνευμονίες και την δυσεντερία.⁴ Τα λοιμώδη νοσήματα κατείχαν ιδιαίτερη θέση στο φάσμα αυτό με τις αναλογίες απλά να αλλάζουν από νησί σε νησί (ελονοσία, χολέρα, τύφος, δυσεντερίες) (Πίνακας 1).⁵⁻⁸

- Κέρκυρα: ελονοσία, δυσεντερία, ευλογιά, σύφιλη, βλεννόρροια
- Λευκάδα: ελονοσία (*amphimerina paludoza*), πνευμονία, πλευρίτιδες (*malatia fisica*)
- Κεφαλονιά: ελονοσία, πνευμονία, σύφιλη, βλεννόρροια
- Ιθάκη: πνευμονία
- Παξοί: τυφοειδής πυρετός, ρευματικές παθήσεις
- Ζάκυνθος: ελονοσία, χολέρα, δυσεντερία
- Κύθηρα: πνευμονία, δυσεντερία

Πίνακας 1.

Τα συνηθέστερα νοσήματα των Ιονίων Νήσων κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα.

Κατά καιρούς βέβαια πλήττουν τα Επτάνησα και διάφορες επιδημίες (Πίνακας 2).⁹⁻¹³

- 1815, Πανώλη στην Κέρκυρα
- 1816, Πανώλη στην Κεφαλονιά
- 1817, Σύφιλη στην Κέρκυρα
- 1837, Ευλογιά στην Κεφαλονιά, Ζάκυνθο και Λευκάδα
- 1844, Μηνιγγίτιδα στην Κέρκυρα
- 1850, Χολέρα στην Κεφαλονιά
- 1852, Ευλογιά στην Κέρκυρα
- 1855, Χολέρα στην Κέρκυρα
- 1856, Χολέρα στην Κέρκυρα

Πίνακας 2.

Οι σημαντικότερες επιδημίες που έπληξαν τα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλοκρατίας.

Μετά τα εμπύρετα λοιμώδη νοσήματα, οι γαστρεντερικές διαταραχές ήταν η επόμενη αιτία νοσηρότητας και θνησιμότητας των παιδιών. Άκρως αποκαλυπτική αλλά απογοητευτική είναι η στατιστική του έτους 1823-1824 για την παιδική θνησιμότητα στη Λευκάδα. Το 22,4% των θανάτων αφορούσαν βρέφη έως ενός έτους. Η θνησιμότητα για την ηλικιακή ομάδα 1-5 έτη ανήλθε στο 22%, στις ομάδες των 6-10 ετών (8%) και 10-15 (3,8%).⁶ Η οστρακιά και ο κοκκύτης κάνουν τη δική τους περιοδική εμφάνιση στις πηγές και αποτελούν άλλες αιτίες νοσηρότητας και θνησιμότητας των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο «Λόγιος Ερμής» για την Κέρκυρα του 1818, «το έτος απλώς εστάθη άνοσον εάν εξαιρεθή μόνον η αστρακία και ο βήχας ο λεγόμενος κάρκαλος ή καρκαλέτσης (κοκκύτης)...ο οποίος εκόλησε τα παιδιά, από τον Μάρτιον και καθ'εξής με ολέθρια επακολουθήματα»¹⁴.

Δαμαλισμός και προφύλαξη των παιδιών από την ευλογιά στα Επτάνησα

Για τις επιδημίες της ευλογιάς στα Ιόνια Νησιά, η Αγγλική Διοίκηση έλαβε προληπτικά μέτρα τα οποία εντασσόταν στο ήδη γνωστό πλαίσιο πρόληψης των σοβαρών μεταδοτικών νοσημάτων. Τα προληπτικά μέτρα αφορούσαν την επιβολή καραντίνας στα πληρώματα των πλοίων και στους αποβιβαζόμενους στην ξηρά. Τα βασικά όμως μαζικά προφυλακτικά μέτρα κατά της νόσου ήταν ο ευλογιασμός κατά τον 18^ο αιώνα και ο δαμαλισμός κατά τον 19^ο αιώνα.

Η διαδικασία του ευλογιασμού ήταν μια τεχνητή ανοσοποίηση, μέσω ενοφθαλμισμού στο δέρμα από φλύκταινες ελαφρά πασχόντων (variolation) ή ευρισκόμενους στο στάδιο της ανάρρωσης. Με τον τρόπο αυτό εξασφάλιζαν ανοσία στους περισσότερους εμβολιασμένους, η οποία διαρκούσε εφ' όρου ζωής, εφόσον ο εμβολιασμός ήταν επιτυχής. Οι πρώτοι γιατροί που αντιλήφθηκαν τη σημασία της μεθόδου και προσπάθησαν να την κάνουν γνωστή στον τότε ιατρικό κόσμο ήταν οι Έλληνες ιατροί της Κωνσταντινούπολης Ιάκωβος Πυλαρινός και Εμμανουήλ Τιμώνης.¹⁵ Από το 1796, και ενώ η μέθοδος του ευλογιασμού εισάγεται συστηματικότερα στις ευρωπαϊκές χώρες, εν μέσω επιστημονικών και κοινωνικών αντιδράσεων, εισήχθη ο δαμαλισμός από τον Άγγλο ιατρό Edward Jenner, ο οποίος παρατήρησε ότι οι γυναίκες που άρμεγαν τις αγελάδες παρουσίαζαν φυσαλίδες στα χέρια τους (cowpox-δαμαλίτιδα) και δεν νοσούσαν από ευλογιά. Ο Jenner εισήγαγε το δαμαλισμό ο οποίος ήταν απλώς στη σύλληψη αλλά ανθρωποσωτήριος. Η δαμάλειος λύμφη μεταφερόταν με σκαριφισμό στον άνθρωπο προσδίδοντάς του ανοσία από τη νόσο ή ασθένεια σε ελαφριά μορφή.

Ο δαμαλισμός ως προφυλακτική μέθοδος θα αποτελέσει ένα μεγάλο κεφάλαιο της Δημόσιας Υγείας παγκοσμίως και τα Επτάνησα δεν αποτέλεσαν εξαίρεση.

Στα Ιόνια Νησιά εικάζεται πως ο δαμαλισμός εισήχθη περίπου το 1798 από το Ενετό έμπορο Moreschi, ο οποίος έστειλε τη σχετική δαμάλαιο λύμφη Κεφαλονιά, τη Ζάκυνθο και την Κέρκυρα.¹⁵⁻¹⁶ Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οι Βρετανικές αρχές αρχίζουν να εισάγουν τη μέθοδο του δαμαλισμού και στις αποικίες τους. Ο δαμαλισμός κέρδισε τελικά έδαφος σε σχέση με την παλαιά μέθοδο του ευλογιασμού και η Ινδία ήταν η πρώτη αποικία στην οποία οι Βρετανοί εμβολίασαν μεθοδικά μεγάλο μέρος του πληθυσμού.¹⁷ Η νέα μέθοδος στα Επτάνησα συνάντησε εμπόδια και πραγματοποιήθηκε με βραδύτητα εξαιτίας των δεισιδαιμονιών του λαού, αλλά και της ιατρικής κοινότητας. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την Αγγλική περίοδο, οι Γάλλοι κατακτητές προσπάθησαν να εισάγουν το μαζικό δαμαλισμό του πληθυσμού αλλά απέτυχαν πλήρως για καθαρά πολιτικούς λόγους. Οι Γαλλικές υποσχέσεις προς τους Επτανήσιους για ανεξαρτησία παρέμεναν αόριστες υποσχέσεις και η αντίδραση των Ελλήνων δεν άργησε να φάνει. Η προσπάθεια των Γάλλων για μαζικό δαμαλισμό δια της βίας ήταν τελικά το πρόσχημα που όλοι έψαχναν και η οργή των Ελλήνων μετατράπηκε σε πράξη ανυπακοής και αντίστασης στον κατακτητή. Το 1810, ιδρύθηκε μια Κεντρική Επιτροπή Δαμαλισμού των Ιονίων Νήσων που εξέδιδε οδηγίες για τον τρόπο του εμβολιασμού με τη μέθοδο της δαμαλίδος. Στις οδηγίες αυτές περιλαμβάνονται, οι χαρακτήρες του κανονικού και του νόθου ή εκφυλισμένου δαμαλισμού και η θεραπεία της δαμαλικής ευλογιάς.

Οι Βρετανοί, γνώστες του παθήματος των Γάλλων κινήθηκαν πιο συνετά και μεθοδικά ορίζοντας πρώτα το θεσμικό πλαίσιο των εμβολιασμών. Παλαιότερα, οι άναρχα προγραμματισμένοι εμβολιασμοί πραγματοποιούνταν από πρακτικούς «κεντρωτές» και όχι από εκπροσώπους της επιστήμης με αποτέλεσμα αμέτρητες διαρροές των μη εμβολιασμένων παιδιών. Έτσι, σύμφωνα με την απόφαση του Εφορείου της Κέρκυρας της 10^{ης} Μαρτίου 1815, καθορίζεται ότι μόνο τα μέλη του Οφφικίου του δαμαλισμού, είναι αρμόδια για τον εμβολιασμό. Οι ειδικοί απεσταλμένοι του Οφφικίου, οι οποίοι ονομάζονται «*κεντρωταί απεσταλμένοι*» ήταν εφοδιασμένοι από το Οφφίκιο με το απαραίτητο πύον και εκτελούσαν δωρεάν τους εμβολιασμούς.³

Το 1817, ιδρύθηκε στην Κέρκυρα το «*Ινστιτούτο Δαμαλισμού*» το οποίο διέθετε έναν ιατρό, ένα χειρουργό και δύο βοηθούς. Στη Ζάκυνθο σύμφωνα με το Δημοτικό κανονισμό, μόνο οι εξουσιοδοτημένοι με σχετική άδεια, σφραγισμένη από τους Εφόρους που ήταν επιφορτισμένοι «*εις το κέντρωμα από το έμπυον της αγελάδας (βατσίνα)*», είχαν το δικαίωμα να εμβολιάζουν. Υποχρέωση να εμβολιασθούν είχαν όσοι από τους ενήλικες δεν είχαν νοσήσει και τα παιδιά. Στα χωριά οι γονείς ήταν υποχρεωμένοι να οδηγήσουν τα παιδιά τους στην εκκλησία του χωριού σε καθορισμένη μέρα, ώστε να κεντρωθούν από τους τμηματικούς γιατρούς. Μέσα στις υποχρεώσεις των ιατρών ήταν να επισκέπτονται τα «*κεντρωμένα*» παιδιά περίπου οκτώ ημέρες μετά τον εμβολιασμό για να παρατηρούν το αποτέλεσμα του, αν δηλαδή ο εμβολιασμός έγινε σωστά, εάν «*έπιασε*» ή εάν είναι «*νόθος*».

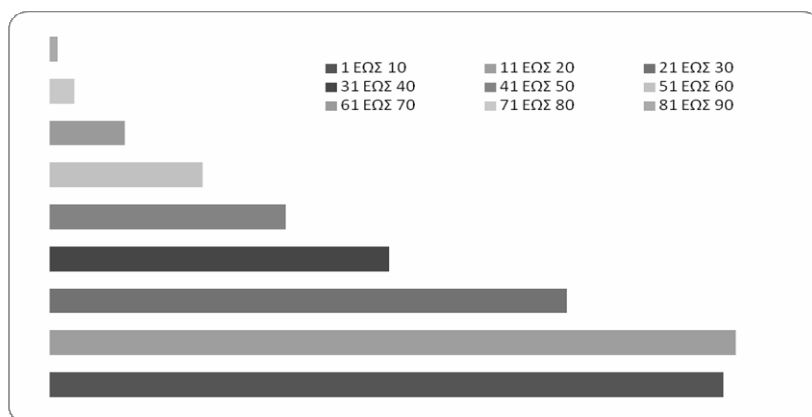
Το 1845, ψηφίστηκε από την Ιόνιο Βουλή ειδικός «*νόμος Προνοών περί Δαμαλισμού*», σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς ή οι κηδεμόνες όφειλαν να φέρουν τα παιδιά την ημέρα που προσδιόριζε ο Υγειονόμος, στο Υγειονομείο για να δαμαλιστούν. Τα βρέφη που προέρχονταν από τα προάστια δαμαλίζονταν από τον Αρχίατρο ή τον Υπαρχίατρο σε τόπο και ημέρα που προσδιορίζονταν από το Υγειονομείο. Τα βρέφη των χωριών δαμαλίζονταν κατά τον πρώτο χρόνο της γέννησης τους σε ειδικούς χώρους (συνήθως εκκλησίες ή δημοτικά καταστήματα) από τους διορισμένους τμηματικούς γιατρούς των νησιών. Σε περίπτωση αποτυχίας του δαμαλισμού, η εκτέλεση έπρεπε να επαναληφθεί εντός 6 μηνών. Εάν αποτύγχανε πάλι θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί και τρίτος δαμαλισμός. Μόνο μετά την τρίτη αποτυχία απαλλάσσονταν οι πολίτες από την υποχρέωση του δαμαλισμού. Οι γονείς ήταν υποχρεωμένοι οκτώ ημέρες μετά τον εμβολιασμό να ξαναφέρουν τα βρέφη στον ιατρό για να εξετάσει το αποτέλεσμα του δαμαλισμού όπου σε περίπτωση επιτυχίας το Υγειονομείο ή ο ιατρός χορηγούσε το σχετικό αποδεικτικό. Οι γονείς ωστόσο είχαν και την δυνατότητα να εμβολιάζουν τα παιδιά τους κατ'οίκον, όφειλαν όμως να έχουν προμηθευτεί το ένορκο πιστοποιητικό ιατρού, το οποίο έπρεπε να υποβάλλουν στο Υγειονομείο. Η τιμωρία για όσους παρέβαιναν τις παραπάνω διατάξεις ήταν πρόστιμο 20 σελινιών. Οι συνθήκες του εμβολιασμού πάντως δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν άριστες, παρά τα αυστηρά διατάγματα, που καθόριζαν με τόσες λεπτομέρειες την όλη διαδικασία και η δυσπιστία των κατοίκων των Ιονίων Νήσων είναι εμφανής. Σύμφωνα με τον Hennen, ο κόσμος δεν είχε εξοικειωθεί με τον εμβολιασμό. Όταν ο ίδιος επισκέφθηκε τον Νο-

σοκομείο της Λευκάδας όπου γίνονταν δαμαλισμός, το βρήκε γεμάτο από τους κατοίκους του νησιού, οι οποίοι πήγαιναν τα παιδιά τους για εμβολιασμό, όχι επειδή αποδέχονταν την ιδέα του δαμαλισμού ή γιατί πίστευαν ότι πράγματι αποτελεί αποτελεσματικό μέσο προφυλάξεως άλλα περισσότερο γιατί φοβόταν ότι σε περίπτωση απειλής της ευλογιάς οι οικογένειες τους θα τιμωρούνταν με σκληρή καραντίνα.

Για να γίνει αντιληπτή η σημασία που προσέδιδαν οι Αρχές στο δαμαλισμό των παιδικών ηλικιών θα παρατεθούν τα δεδομένα των εμβολιασμένων ηλικιακών ομάδων κατά την περίοδο Οκτώβριος 1852-Φεβρουάριος 1853 στην Κέρκυρα, όπως αποτυπώθηκαν στο αρχείο της Βρετανικής Εκτελεστικής Αστυνομίας. Το αρχείο αυτό (φάκελος 643, Γ.Α.Κ. Κέρκυρας) περιέχει τους ονομαστικούς καταλόγους των ατόμων που είχαν εμβολιαστεί για ευλογιά και συντάσσονταν από τον ιερέα, τον Προεστό, τον Επιστάτη και τον Πεντήταρχο κάθε χωριού των πέντε Περιοχικών Επιχωρίων (διοικητικές περιφέρειες) του νησιού.¹⁸ Αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες που στόχευσε κυρίως το Υγειονομείο ήταν οι ομάδες 1-10 ετών (5240 άτομα) και 11-20 ετών (5332 άτομα) (Διάγραμμα 1)

Διάγραμμα 1.

Συγκεντρωτικό διάγραμμα εμβολιασμένων ηλικιακών ομάδων
(Κέρκυρα, Οκτώβριος 1852- Φεβρουάριος 1853)



Ο ρόλος του Ιατρικού Κολλεγίου στη διαφύλαξη της παιδικής υγείας

Στις 23 Μαρτίου 1802 ιδρύθηκε στην Κέρκυρα η πρώτη επιστημονική εταιρεία στον ελλαδικό χώρο, το «Ιατρικό Κολλέγιο» (*Collegio Medico*) ή «Εθνικός Ιατρικός Σύλλογος»: «πατρίω ζήλω και αόκνω επιμελεία Ιωάννου Καποδιστρίου τότε αρχιγραμματέως της Επικρατείας, και άλλοτε ενός των ολίγων μεν, πλην ικανών της Ιπποκρατείου επιστήμης θεραπόντων, του οψιαιτερον και τα της γραμματείας του ειρημένου Συλλόγου αναδειχθέντος»¹⁹⁻²⁰.

Σύμφωνα με το άρθρο 20 του Κανονισμού η αρμοδιότητα του Κολλεγίου να αποφαινεται σε θέματα δημόσιας υγείας, μπορεί να εκδηλωθεί είτε κατόπιν εντολής του Υγειονομείου είτε με πρωτοβουλία του ίδιου του Κολλεγίου. Ιδιαίτερα τα θέματα για τα οποία το Κολλέγιο μπορούσε να αποφανθεί αφορούσαν την προστασία της παιδικής υγείας, των εγκύων, των λεχώνων, τους κανόνες του δαμαλισμού, την εκπαίδευση των μαιών και με οτιδήποτε «τείνει να κάμη υγιειά και εύρωστα τα παιδιά» (άρθρο 22).¹⁹⁻²⁰ Η σημαντικότερη Επιτροπή που λειτουργούσε στο πλαίσιο του Ιατρικού Κολλεγίου ήταν η Υγειονομική Επιτροπή, με μια από τις κυριότερες αρμοδιότητές της την επίβλεψη του δαμαλισμού. Θεωρείται ότι αυτή η Επιτροπή μεθόδευσε την πρώτη οργανωμένη και μαζική εφαρμογή του δαμαλισμού στην Κέρκυρα, παρά τις προκαταλήψεις και τις έντονες αντιδράσεις του πληθυσμού λόγω φόβου και άγνοιας.

Παιδί και κοινωνική πρόνοια: τα «Εκθετοκομεία»

Όλα σχεδόν τα φιλανθρωπικά ιδρύματα των νησιών στην Αγγλοκρατία αποτελούν συνέχεια των ομολόγων της Ενετοκρατίας. Τα ιδρύματα ξεφεύγουν σταδιακά από το χαρακτήρα των «ασύλων» για να πάρουν αυτοτελή μορφή και να μετεξελιχθούν σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή σε ιδρύματα αμιγώς φιλανθρωπικού χαρακτήρα. Τα Ορφανοτροφεία (*Εκθετοκομεία-Νοθοτροφεία*) θα αποτελέσουν μεταβατικού τύπου ιδρύματα που παρείχαν στέγη στα έκθετα παιδιά με ταυτόχρονη νοσηλευτική μέριμνα.

Το 1842, ο Επιθεωρητής των Βρετανικών Νοσοκομείων στη Μεσόγειο, John Davy, σημειώνει στην αναφορά του προς το Υπουργείο Αποικιών ότι τα Ορφανοτροφεία της Κέρκυρας και της Ζακύνθου είναι σε πολύ κακή κατάσταση. Ορίζει μάλιστα και τις κατηγορίες των παιδιών που καταλήγουν στα Ιδρύματα, παρατημένα μέσα ένα κουτί (βρεφοδόχος): α) παιδιά παράνομων σχέσεων που οι γυναίκες ήθελαν να απαλλαγούν από αυτά, β) παιδιά πολυμελών οικογενειών όπου οι γονείς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο οικονομικό βάρος και γ) παιδιά ανεύθυνων γυναικών που τα θεωρούσαν βάρος όπως οι ιερόδουλες.^{12,21} Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το γεγονός ότι η αναλογία των έκθετων παιδιών ήταν 3/2 ή 4/2 υπέρ των κοριτσιών. Η εξήγηση βασίζεται στις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής σύμφωνα με τις οποίες τα «θηλυκά» είχαν πολλές απαιτήσεις όταν θα μεγαλώσουν και το θέμα της αποκατάστασής τους μέσω του γάμου ήταν πολύ σοβαρό για μια φτωχή οικογένεια.³

Οργανωμένα Ορφανοτροφεία εντοπίζονται στην Κέρκυρα, στην Κεφαλονιά και στην Ζάκυνθο, ενώ στα υπόλοιπα νησιά είναι λίγο ασαφές το καθεστώς λειτουργίας τους αν και εικάζεται ότι η Εκκλησία και κάποιοι φιλάνθρωποι πολίτες μεριμνούσαν για τα στοιχειώδη. Καταγράφεται βέβαια και η ιδιαίτερη περίπτωση της Λευκάδας που δεν διέθετε Ορφανοτροφείο αλλά το Κράτος είχε μεριμνήσει και κάλυπτε τα έξοδα στέγασης των ορφανών στο Αστικό Νοσοκομείο. Το Εκθετοκομείο της Κέρκυρας δεν είναι γνωστό τότε ιδρύθηκε αλλά από έμμεσες αναφορές αντλούνται στοιχεία για την λειτουργία του το 1700. Το παλαιό Νοθοκομείο σύμφωνα με τον Hennepin ήταν ένα συνηθισμένο δώροφο κτίριο, με τέσσερα δωμάτια στο ισόγειο και άλλα τέσσερα στο πρώτο όροφο, «κακοαερισμένα» και βρώμικα.¹³ Το προσωπικό αποτελούσε ένας χειρουργός, μια προϊσταμένη και δυο νοσοκόμες οι οποίες έμεναν μόνιμα στο οίκημα. Επίσης μαρτυρείται η ύπαρξη ιερέα του ορθόδοξου δόγματος για την χριστιανική αγωγή των τροφίμων. Σύμφωνα με την στατιστική του Robinson, από το Νοέμβριο του 1817 μέχρι το Φεβρουάριο του 1822 είχαν εισαχθεί 59 αγόρια και 56 κορίτσια, από τα οποία πέθαναν 10 και 20 αντίστοιχα. Τα έξοδα λειτουργίας κάλυπτε η Κυβέρνηση που μεριμνούσε για το ρουχισμό, τα κλινოსκεπάσματα, τα φάρμακα, και τους μισθούς του προσωπικού.³

Αν και τα καταστατικά των τριών Ορφανοτροφείων (Κέρκυρα, Κεφαλονιά, Ζάκυνθος) παρουσιάζουν κάποιες αποκλίσεις εντούτοις η πολιτική που ακολουθείται από το Κράτος και τις τοπικές Αρχές κινούνται στους ίδιους άξονες: η επιβίωση των παιδιών και η κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Αναφορικά με την επιβίωση των παιδιών, αυτό ήταν το πρώτο και σημαντικότερο μέλημα των Αρχών. Οι στατιστικές του Ορφανοτροφείου της Κέρκυρας από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα έως την έλευση των Βρετανών είναι ενδεικτικές και αποκαρδιωτικές, αφού από το 1439 παιδιά που φιλοξενήθηκαν τα 1088 απεβίωσαν. Οι ηλικίες στις οποίες σημειώνονται οι θάνατοι των παιδιών αφορούσαν κυρίως το 1^ο έτος ή έως το 3^ο έτος.³ Τα παιδιά που παραδίδονται ήταν υποσιτισμένα και ως συχνότερη αιτία θανάτου αναφέρονται οι λοιμώξεις και οι γαστρεντερικές διαταραχές. Το 1844, ο Επιχώριος Κανονισμός της Κέρκυρας όριζε ότι πρέπει να ιδρυθεί νέο ορφανοτροφείο «*χρησιμεύον επίτηδες δια την διατροφήν των εκθέτων παιδιών*» με τη σκέψη να στεγαστεί δίπλα στο Πολιτικό Νοσοκομείο για αμεσότερη πρόσβαση των ιατρών. Στα νησιά που διέθεταν Ορφανοτροφείο η νοσηλεία παρείχετο σε αυτά εκτός από σοβαρότερες περιπτώσεις όπου τα παιδιά νοσηλεύονταν σε ειδικά δωμάτια στα κατά τόπους Πολιτικά ή Αστικά Νοσοκομεία.³ Ο Επιθεωρητής Davy σημειώνει ότι η θνησιμότητα στα Ορφανοτροφεία των Ιονίων Νήσων κατά τη δεκαετία του 1830 κυμάνθηκε στο 75% επί των εισαγωγών.¹²

Το θέμα του θηλασμού ήταν το κυρίαρχο που απασχόλησε τις Αρχές. Σε όλα τα νησιά ασκήθηκε η ίδια πολιτική, η ανεύρεση δηλαδή γυναικών για το θηλασμό των βρεφών. Οι Τροφές

(βάγιες) λάμβαναν μισθό για δύο έτη από το Κράτος και φρόντιζαν για την διατροφή των παιδιών ενώ τα θήλαζαν για ένα χρόνο. Σημαντικός κρίνεται ο κανονισμός ότι η γυναίκα έπρεπε να τα θηλάζει η ίδια με το φυσικό τρόπο και όχι με κάποιο τεχνητό μέσο «*αλλά εμμή το βυζιον*». Οι Τροφοί είχαν επίσης την ιερή υποχρέωση να σπεύδουν στον ιατρό σε οποιοδήποτε σύμπτωμα εμφάνιζε το παιδί. Ο διευθυντής του Ορφανοτροφείου επέβλεπε τις Τροφούς και είχε δικαίωμα να τους αποσπάσει το παιδί όταν έκρινε ότι αυτές εκτελούν πλημμελώς τα καθήκοντά τους.⁸ Εκτός των άλλων, οι Τροφές ήταν υποχρεωμένες να μεταβαίνουν με το παιδί μια φορά το μήνα στον Πρωτογιατρό (*Protomedico*) του νησιού, προκειμένου να τα εξετάσει και να συντάξει την μηνιαία αναφορά του την οποία προωθούσε στις δικαστικές αρχές.

Το θέμα της αποκατάστασης-κοινωνικής ενσωμάτωσης είχε θεσμοθετηθεί πλήρως κατά τα χρόνια της Αγγλοκρατίας. Η υιοθεσία των παιδιών επιτρεπόταν δια νόμου. Οι ευπόληπτες οικογένειες, κατόπιν ελέγχου, μπορούσαν να υιοθετήσουν ένα παιδί, αρκεί να κατέβαλλαν ένα χρηματικό πόσο ίσο με αυτό που είχε δαπανήσει το Δημόσιο για τις ανάγκες του παιδιού έως εκείνη την χρονική στιγμή.

Για τα παιδιά που παρέμεναν στα Ορφανοτροφεία είχε προβλεφθεί η εκπαίδευσή τους. Το έτος κατά το οποίο τα ορφανά μπορούσαν πλέον να αρχίσουν να εκπαιδεύονται ήταν το έβδομο έτος της ηλικίας τους. Τα κορίτσια μάθαιναν οικοκυρικά ενώ τα αγόρια άρχιζαν την εκπαίδευσή τους μαθαίνοντας τις βασικές αρχές της γεωπονίας. Για τα παιδιά με ιδιαίτερο ταλέντο φρόντιζε η διεύθυνση των Ορφανοτροφείων, η οποία με υπόμνημά της προς την Κυβέρνηση, αιτούνταν εκ μέρους του παιδιού, ένα βοήθημα «*δίκην υποτροφίας*» προκειμένου το παιδί να λάβει «*γραμματολογικήν εκπαίδευσιν ή άλλην ανάλογον εις την επιστήμην ή τέχνην εις την οποία ήθελεν έχει φυσικήν κλίσιν*» (Άρθρο 23, Επιχώριος Κανονισμός Κέρκυρας). Για όσα παιδιά ενηλικιώνονταν και έφευγαν από το Ορφανοτροφείο είχε προβλεφθεί για τα μεν κορίτσια ένα χρηματικό βοήθημα, για τα δε αγόρια εξασφαλιζόνταν η μαθητεία δίπλα σε μάστορες προκειμένου να μάθουν καλύτερα την τέχνη που τους ενδιέφερε. Αυτή βέβαια ήταν η ελπιδοφόρα πλευρά της ζωής ενός παιδιού στο Ορφανοτροφείο, γιατί η πραγματικότητα ήταν πολύ σκληρή. Όπως αφηγείται ο Hennen, κατά την επίσκεψή του στην Κεφαλονιά, ο διευθυντής του Ορφανοτροφείου του ανέφερε «*ήταν τόσο μεγάλη η θνησιμότητα μεταξύ των δυστυχών αυτών πλασμάτων ώστε δύο μόνο έφθασαν στην κατάλληλη ηλικία...*» υπονοώντας προφανώς το έβδομο έτος της ηλικίας τους¹³.

Συμπεράσματα

Το νοσολογικό φάσμα της παιδικής ηλικίας στα Επτάνησα συμπεριελάμβανε γνωστές παιδικές ασθένειες αλλά και πολλά λοιμώδη νοσήματα που έπλητταν και τους ενήλικες. Ως αποτέλεσμα, η νοσηρότητα και η παιδική θνησιμότητα κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Η Κρατική μέριμνα κινήθηκε σε δύο άξονες: στην προφύλαξη σοβαρών μεταδοτικών ασθενειών (θέσπιση ειδικής νομοθεσίας περί δαμαλισμού) και στην κοινωνική προστασία της παιδικής ηλικίας (νομοθεσία και ο θεσμός των Εκθετοκομείων).

Γενικότερα, τα παιδιά στα Επτάνησα θα απολάμβαναν όλες εκείνες τις ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες που απέρρεαν από τις ευεργετικές διατάξεις και υγειονομικές νομοθεσίες του τότε συστήματος, στο ευρύτερο πλαίσιο ενός κοινωνικού πλέγματος προστασίας. Όμως, αυτό που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι ότι η υπό μελέτη περίοδος αφορά σε μια προαντιβιοτική εποχή και με ανύπαρκτες γνώσεις Μικροβιολογίας. Ως εκ τούτου, παρά τη σωστή νομοθεσία και την οργάνωση, η έλλειψη των ιατρικών γνώσεων της εποχής ήταν αυτή που τελικά θα καθόριζε την πορεία, την εξέλιξη και την έκβαση μιας ασθένειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασωνίτης Σ., Λασκαράτος Ι., (1987). Νεότερες ειδήσεις για την υγειονομική και νοσολογική κατάσταση της Κέρκυρας κατά την Πρώιμη Βενετοκρατία. Δελτίο Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας Της Ελλάδος, Αθήνα 30:5-18.
- Selmi P. Il Magistrato alla Sanità. In : Difesa della Sanità a Venezia. Secoli XIII-XIX. Mostra Documentaria. Venezia 1979 :28-50.

- Λασκαράτος Ι., (1984). Πρόληψη της αρρώστιας και κοινωνική προστασία στα Επτάνησα επί Αγγλοκρατίας (1815-1864). Διατριβή επί υφηγεσία. Αθήνα:22-24,39-52,105-109,254-266.
- Tsiamis C., Kalantzis G., Tompros N., Poulakou-Rebelakou E., (2011). Lord Byron's first voyage in Greece (1810) and the neglected case of malaria. *Journal of Royal Society of Medicine*,104 (8):316-320.
- Λασκαράτου Ι., Λάσκαρη Ι., (1982). Αιτίες θανάτου κατά τον 18^ο αιώνα στη νήσο Κέρκυρα. *Πρακτικά Ιατροχειρουργικής Εταιρείας Αθηνών*:3-10.
- Σιδέρης Ν., (1983). Αρρώστιες και άρρωστοι στη Λευκάδα τον 19^ο αιώνα. *Ιστορικά*, 1(1):101-120.
- Ανωγιάτης–Pelé Δ., Αθανασοπούλου Ι., (2011). Αστικός οικιστικός ιστός και θνησιμότητα στους Παξούς (19^{ος} και 20^{ος} αιώνες). Αθήνα: Παπαζήσης : 73-74.
- Statistical Report on the Sickness, mortality and invaliding among the troops serving in the Mediterranean. *Parliamentary Papers*, XVI (166), 1839:199, 210-215.
- Tsiamis C., Thalassinou E., Poulakou-Rebelakou E., Anogiatis-Pelé D., Hatzakis A., (2013). Infectious diseases control in the Ionian Islands during the British Protection (1815-1864). *Journal of the Royal Army Medical Corps* (υπό έκδοση).
- Typaldos-Preténdéris C., (1850). *Du choléra épidémique observé à Cephalonie en 1850*. Athènes: 38.
- Εφημερίδα «Φιλαλήθης». Φυλ. 26^{ης} Φεβρουαρίου, 26^{ης} Ιουλίου, 22^{ης} Αυγούστου, 13^{ης} Σεπτεμβρίου, 30^{ης} Σεπτεμβρίου, 15^{ης} Οκτωβρίου, 23^{ης} Οκτωβρίου, 31^{ης} Οκτωβρίου, 8^{ης} Δεκεμβρίου, 16^{ης} Δεκεμβρίου 1852. Ιστορικό Αρχείο Κέρκυρας
- Davy J., (1842). Notes and Observations on the Ionian Islands and Malta with some remarks of Constantinople and Turkey, and on the system of a Quarantine as at present conducted. Vol. 1. London: Ed. Smith Elds & Co, 119-120,218,226,239,242,376-377.
- Hennen J., (1830). Sketches of the Medical Topography of the Mediterranean comprissing an account of Gibraltar, the Ionian Islands, and Malta to which is prefixed, a sketch of a Plan for Memoirs on Medical Topography. Vol. II. London: Ed. Thomas & George Underwood: 190-191,200-201, 204, 228, 377, 415.
- Λόγιος Ερμής φ.9 1^η Μαΐου 1819 355-357. Κλιματολογικά και υγειονομολογικά παρατηρήσεις, οικονομία, κοινωνία, τέχνες και γράμματα εν Κερκύρα 1818.
- Λασκαράτος Ι., (2000). Εμμανουήλ Τιμόνης (1669-1718 έως 1720): Βιογραφικά και εργογραφικά. Εις: Ο Κορυφαίος Χιώτης Ιατρός Εμμανουήλ Τιμόνης και η εποχή του. Ιατρική Εταιρεία Χίου, Χίος :31-42.
- Λασκαράτος Ι., Μαρκέτος Σ., (1981). Νεώτερα στοιχεία δια την εφαρμογή του εμβολιασμού κατά της ευλογιάς εις τα Επτάνησα. *Materia Medica Greca* 1:104-109.
- Fischer-Tiné H., Mann M., (2004). Colonialism as civilizing mission. *Cultural ideology in British India*. London: Anthem Press, 196.
- Δημοπούλου Χ., (2012). Δημογραφική αποτύπωση του θεσμού του δαμαλισμού στην Κέρκυρα κατά την περίοδο της Αγγλικής προστασίας (1815-1864). Διπλωματική Εργασία. Μ.Π.Σ. Ιστορική Δημογραφία, Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.
- Μάνδουλα Μ., (2011). Ιατρικό Κολλέγιο (Collegio Medico). Ιατρικά Χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος-Ιατροχειρουργική Εταιρεία Κέρκυρας ;7(1):47-55.
- Μοσχόπουλος Δ., Λασκαράτος Ι., (1998). Το Ιατρικό Κολλέγιο της Κέρκυρας και οι δραστηριότητές του. *Τεκμήριον*;1:43-63.
- Salomon M., (1859). *La Statistica Generale dell'Isola di Cephalonie etc*. Typographia Jonia, Corfu:86-94.

Κωνσταντίνος Τσιάμης

Ιατρός – Κυτταρολόγος, Δρ. Ιστορίας της Ιατρικής

Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΗΝ ΟΘΩΝΙΚΗ ΑΘΗΝΑ: ΜΙΑ ΙΑΤΡΟΪΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΈΦΗ ΠΟΥΛΑΚΟΥ-ΡΕΜΠΕΛΑΚΟΥ

Εισαγωγή

Με τις επικρατούσες συνθήκες υγιεινής στην Αθήνα του 1834-1862, την περίοδο βασιλείας του πρώτου βασιλιά του νεοελληνικού κράτους Όθωνα, γιου του Λουδοβίκου Α΄ της Βαυαρίας, υψηλή νοσηρότητα και θνησιμότητα σημειώθηκαν στον ενήλικο πληθυσμό της, αλλά οι αντίστοιχες των ανηλίκων, πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να συγκριθούν με τις αναμενόμενες για «ευρωπαϊκή πρωτεύουσα». Η μετάβαση της πόλης από το προεπαναστατικό της παρελθόν ως ασήμαντης πολίχνης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στη θέση ενός πολιτικού, οικονομικού, διοικητικού, πολιτιστικού και επιστημονικού κέντρου εφάμιλλου των άλλων πρωτευουσών υπήρξε αργή, επίπονη, ταραχώδης. Παρά τις προσπάθειες του κρατικού μηχανισμού και της Βαυαρικής στελέχωσής του, χρειάστηκε η παρέλευση αρκετών δεκαετιών για τον περιορισμό της βρεφικής θνησιμότητας, της παιδικής νοσηρότητας, της βελτίωσης των συνθηκών διεξαγωγής των τοκετών και της περίθαλψης νεογνών. Το τίμημα για τους πρώτους κατοίκους της πρωτεύουσας αυτοχθόνων, ετεροχθόνων και ευρωπαίων υπήρξε βαρύ και σχεδόν κάθε οικογένεια θρηνούσε το θάνατο ενός ή περισσότερων από τα νεότερα μέλη της.

Συνθήκες υγιεινής στη νέα πρωτεύουσα

Το 1841 ο μετέπειτα Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Κωνσταντίνος Μαυρογιάννης σημειώνει ότι: *Το κλίμα των Αθηνών δύναται να θεωρηθεί ως το υγιεινότερον του Βασιλείου... Ο αήρ των Αθηνών είναι λεπτός, ελαφρός, άνικμος, διαφανέστατος, στιλπνότατος. Και προσθέτει: εάν ο δήμος φροντίσει να εισάγει αφθονότερα και καλά ύδατα και να διατηρεί καθαριότητα εντός της πόλεως... οι εν Αθήναις διατρίβοντες θέλουσι διάγει υγείς και μη νοσούντες¹. Τα πρώτα χρόνια της Αθήνας ως πρωτεύουσας του νεοελληνικού κράτους επικρατούσε η άποψη ότι οι κλιματολογικές συνθήκες ενέχονται για τη νοσηρότητα ενός τόπου και έγιναν επιστημονικές εισηγήσεις στον Όθωνα να εξυγιάνει το κλίμα με τη λήψη μέτρων που θα επιδρούσαν στα εγχώρια νοσήματα και την αποφυγή επιδημιών^{2,3}. Αντίθετα, η κατάσταση στην πόλη απεικονίζεται με μελανά χρώματα από τους ξένους περιηγητές που φθάνουν, αλλά και από τους μόνιμους κατοίκους. Χαρακτηριστικά ο Α.Μ. Παπαδόπουλος-Βρεττός περιγράφει την Αθήνα του 1834: *η τοιαύτα και τηλικαύτα δεινά παθούσα περίδοξος αυτή πόλις ήταν τότε κωμόπολις ελεεινή, εκ των οικιών της δύο ήσαν κατοικίσιοι... και τας αθλίας καλύβας, όπου έζων επισεσωρευμένοι οι μεν επί των δε τετρακισχίλιοι μόλις κάτοικοι διέσχίζον οδοί στεναί και ρυπαραί, έλη ανέδιδον πανταχού αναθυμιάσεις δηλητηριώδεις και που εφάινοντο ολίγα ξηρά δένδρα...⁴ Ευκρινή εικόνα για την προοδευτική αλλά συνεχή και αποτελεσματική ανοικοδόμηση της Αθήνας από τη στιγμή της ανακήρυξής της ως πρωτεύουσας, παρέχει ο αρχαιολόγος Ludwig Ross, μετέπειτα Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών που το 1836 επανέρχεται στην Αθήνα μετά από απουσία τεσσάρων ετών και διαπιστώνει την ύπαρξη ξενοδοχείων, όπου και καταλύει⁵. Ο βαρόνος von Ow που φθάνει στην Αθήνα το 1837 διαπιστώνει το άδενδρο και φαλακρό περιβάλλον, η γη της Αθήνας καμένη από τον ήλιο, που λαχταράει άδικα το νερό... Όλα νεκρώθηκαν, άνθρωποι και ζώα φύγανε από τις γυμνές όχθες του κατάξερου ποταμού Ιλισσού.⁶ Οι Καθηγητές του Πανεπιστημίου Μαυρογιάννης¹ και Βάφας καταγράφουν τη λειψυδρία, την ύδρευση από επικίνδυνα πηγάδια με συνέπεια τα δυσεντεροειδή σύνδρομα και την πλημμελή υγιεινή των αποχωρητηρίων ώστε συνηθέστατα εν τη πόλει αυτή να**

απαντά είδος τι δυσπεψίας⁷. Διαδεδομένη είναι και η αντίληψη ότι το καλοκαίρι στην Αθήνα απειλεί την επιβίωση των βρεφών και ο Αναστάσιος Γούδας, πρώτος απόφοιτος της Ιατρικής Σχολής Αθηνών το επιβεβαιώνει στις πρώτες στατιστικές και υγιεινολογικές μελέτες που έγιναν στη χώρα. Χαρακτηρίζει το κλίμα της πρωτεύουσας «βρεφοκτόνον» λόγω της υψηλής θνησιμότητας από τις γαστρεντερίτιδες κατά το θέρος⁸.

Η κατάσταση κατά τις πρώτες δεκαετίες της Αθήνας

Πολλοί περιηγητές διασώζουν σε Απομνημονεύματα, Ταξιδιωτικά Ημερολόγια και άρθρα δημοσιευμένα στον Τύπο τις εντυπώσεις τους από την ατμόσφαιρα αυτής της μοναδικής εποχής, όταν όλοι οι θεσμοί της χώρας βρίσκονταν στην αφετηρία. Τα παιδιά που κατοικούσαν στην πρωτεύουσα μόνιμα ή παροδικά για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα διέτρεχαν κινδύνους που το αλλοδαπό βλέμμα κατέγραφε, συχνά με μεγαλύτερη ευκρίνεια. Έτσι, ο περιηγητής Edmond About, που ταξίδεψε στην Ελλάδα το 1852, εντυπωσιάζεται από τον αριθμό των θυμάτων της ελονοσίας, τους θανάτους και την εμφάνιση των επιζώντων *με τα αδύνατα ποδαράκια και την κοιλιά φουσκωτή ως τα 13-14 χρόνια τους*⁹. Η οριστική εκρίζωση της ελονοσίας χρειάστηκε κόπο και χρόνο (περίπου έναν αιώνα), λήψη μέτρων σε τοπική και γενική κλίμακα με σύσταση «περιπατητικών ή μεταβατικών ιατρειών μετά χειρουργού και φαρμακοποιού»¹⁰.

Οι εμβολιασμοί

Το θέμα της προστασίας της παιδικής ηλικίας είχε προσελκύσει εξ αρχής την προσοχή του Κυβερνήτη Καποδίστρια. Οι Βαυαροί συνέχισαν τις προσπάθειες δημιουργίας κράτους προνοίας και υγειονομική νομοθεσία προσαρμόζοντας ευρωπαϊκά πρότυπα στα ελληνικά ήθη και προκαλώντας ενίοτε και αντιδράσεις. Είχε επιβληθεί υποχρεωτικός εμβολιασμός για την ευλογία αλλά η δυσπιστία και η αμάθεια οδηγούσαν πολλούς γονείς στην απόκρουση των παιδιών τους, όταν έφθανε το συνεργείο εμβολιασμού. Στην πρωτεύουσα η κατάσταση εμφανίζεται καλύτερη. Πολλοί περιηγητές (Bremer¹¹, Lüth¹², Quitzmann¹³) και ο Ludwig August Frankl (που έδωσε διάλεξη στους ιατρούς της Αθήνας με θέμα την επίδραση των κρατητηρίων στην υγεία των ανηλίκων παιδιών)¹⁴ γνώρισαν τον Bernard Röser, τον ιατρό του Όθωνα, και το έργο του: να εμβολιάζει μικρούς και μεγάλους στην Βασιλική Αυλή, να κάνει εξαγωγή δοντιών στα παιδιά, να αντιμετωπίζει τα παιδικά νοσήματα, να σχεδιάζει ταυτόχρονα την ίδρυση ενός Λεπροκομείου στην Αττική, να ξεναγεί τους επιφανείς επισκέπτες της πόλης, να ονειρεύεται την ίδρυση Ακαδημίας. Αναφορές υπάρχουν και για τους άλλους γιατρούς της Αθήνας που χωρίς να είναι ειδικευμένοι, ωστόσο ασχολούνται με την προάσπιση της υγείας των παιδιών και την αντιμετώπιση των νόσων.

Είναι τόσο συχνές οι παιδικές αρρώστιες, ώστε να καταγράφονται συχνά από όσους περιηγητές παραμένουν περισσότερο χρόνο στη χώρα μας, διότι αποτελούν συνεχή απειλή για την επιβίωση και των δικών τους παιδιών. Η Bremer περιγράφει μια θανατηφόρο ιλαρά και η Lüth κοκκύτη και ευλογία. Η Lüth είναι Δανέζα και παραμένει στην πρωτεύουσα 13 χρόνια (1839-1852) μαζί με το σύζυγό της, εφημέριο της βασίλισσας Αμαλίας. Επιβεβαιώνει στο Ημερολόγιο που διατηρούσε, όπου παρελαύνει όλη η καθημερινότητα της μικρής ευρωπαϊκής παροικίας, ότι ο ίδιος ο Röser, προσωπικός ιατρός του Όθωνα εμβολίασε τα δυο της παιδιά, ενώ το τρίτο ο ειδικός των εμβολιασμών ιατρός Alberti σε ανάλογο κίνδυνο το 1847. Οι Οθωνικές κυβερνήσεις φρόντιζαν εκτός των άλλων για το δαμαλισμό των κατοίκων¹⁵. Ήδη ο υποχρεωτικός εμβολιασμός για την ευλογία είχε εισαχθεί το 1807 στη Βαυαρία, το 1810 στη Δανία, το 1853 στην Αγγλία αλλά, όπως και στην Ελλάδα, παντού συναντούσε αντιστάσεις από τους γονείς είτε από άγνοια είτε από προκαταλήψεις¹⁶.

Η Lüth παρατηρεί τις αντιδράσεις στο δαμαλισμό που παρουσίασαν τα παιδιά της: ο μεγάλος της γιος παρουσίασε υψηλό πυρετό, έντονη ερυθρότητα και οίδημα στο βραχίονα που σύντομα παρήλθαν. Ο μικρός της γιος παρουσίασε έντονη ανησυχία, κλάμα και την ίδια ερυθρότητα στο βραχίονα. Ο ιατρός Alberti καθησυχάζει την οικογένεια και θεωρεί φυσιολογικές τις παρενέργειες του εμβολίου. Περιγράφεται και ο εμβολιασμός των ενηλίκων, όπως της

ίδιας της βασίλισσας, το 1847, που είχε ξεσπάσει επιδημία ευλογιάς. Μαρτυρία των κατά καιρούς εμβολιασμών της Βασιλικής Αυλής διασωζει σε επιστολή της και η κυρία επί των τιμών της Αμαλίας, Julie von Nordenflucht¹⁷.

Θάνατοι και κηδείες παιδιών

Όπως προαναφέρθηκε, η μαρτυρία της Δανέζας Christianne Lüth που έζησε στην Αθήνα του Όθωνα, μέσα στην αποικία των 850 Βαυαρών και των 50 Δανών, θεωρείται πολύτιμη διότι: α) η μακρόχρονη παραμονή της και η συνήθειά της να καταγράφει την καθημερινότητά της σε ημερολόγιο αποτυπώνει μοναδικά την ατμόσφαιρα αλλά και τις λεπτομέρειες του βίου της εποχής β) η θέση της ως συζύγου του εφημερίου της βασίλισσας της δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζει και να συναναστρέφεται την αλλοδαπή ιατρική κοινότητα της πρωτεύουσας (τους ιατρούς Röser, Treiber, Lindermayer, Petpendorfer, Wiber, Wentland, Beg & Alberti) και τους καθηγητές της Ιατρικής Σχολής του νεοσύστατου Πανεπιστημίου και γ) ήταν η ίδια μητέρα τεσσάρων παιδιών, τα οποία γέννησε στην Αθήνα, έχασε δε τα δύο σε βρεφική ηλικία και αγωνίσθηκε πολύ με τις αρρώστιες των άλλων δύο. Ταυτόχρονα παρακολουθούσε από κοντά τα νοσήματα των άλλων παιδιών της πόλης καθώς και το θλιβερότερο θέαμα στους δρόμους, τις κηδείες βρεφών, μικρών παιδιών και νεαρών εφήβων. Ακόμη και οι λιγοστές επιφανείς οικογένειες έχουν θύματα:

-έγινε η κηδεία του μικρού γιου του Γλαράκη από «οξυτάτην νόσον κακοήθους πυρετού» (ο Γλαράκης ήταν ιατρός και υπουργός Εσωτερικών και Εξωτερικών). Είναι χαρακτηριστικό το φαινόμενο να υποκρύπτουν οι διαγνώσεις της εποχής διαφορετικές νοσολογικές οντότητες.

-έγινε η κηδεία της μικρούλας Σοφίας Lindermayer (ο Lindermayer ήταν ιατρός της Βασιλικής Αυλής)

-έγινε η κηδεία της κόρης του Ρενιέρη. Ήταν ένα κοριτσάκι πολύ χαριτωμένο που τραγουδούσε και στις συναυλίες. Κρυστάλλωσε πέρσι (εδώ η Λυτ μεταφέρει τις κρατούσες αντιλήψεις της εποχής) όταν γύριζε σπίτι μετά από ένα χορό ... και στη συνέχεια έπαθε φυματίωση (ο Ρενιέρης ήταν ιατρός και Πρόεδρος της Βουλής)

-οι Landerer έχασαν το μικρό τους Βασίλη από διφθερίτιδα (ο Landerer ήταν Καθηγητή Φαρμακολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Βασιλικός Φαρμακοποιός).

Η θλιβερή καταγραφή των θανάτων παιδιών που δεν εσπεύδουν ιατρικής φροντίδας, ακόμη και παιδιών ιατρών, αποτελεί ένδειξη της απόλυτης αδυναμίας της ιατρικής της εποχής καταπολέμησης των συνήθων παιδικών νοσημάτων και των κοινών λοιμώξεων. Με λιτότητα περιγράφει και την προσωπική της τραγωδία. Ο ιατρός Lindermayer που παρακολουθούσε τη μικρή Γιούττα είχε δώσει μάχη για να τη σώσει, έστειλε την οικογένεια στους Αμπελοκήπους για να βοηθήσει το υγιεινό κλίμα τους την πορεία της αρρώστιας, έδινε όποια αγωγή φαρμακευτική πίστευε ότι απαιτείται αλλά η μάχη ήταν άνιση:

-12.7.1844. Νωρίς το πρωί κατεβάσαμε το μικρό μας άγγελο στον τάφο. Ο τάφος της είναι μια μικρή μαρμάρινη πλάκα στο Νεκροταφείο των Προτεσταντών στην Αθήνα.

Υπάρχουν όμως και μεγαλύτερες τραγωδίες από τη δική της:

-η καμμενούλα η Ζανέτ πέθανε μετά από 29 ημέρες αρρώστιας και η κηδεία έγινε χθες. Οι ταλαίπωροι γονείς της έχουν χάσει τόσα παιδιά!¹².

Είναι αξιοσημείωτο ότι η παιδική θνησιμότητα δεν έχει ακόμη αρχίσει να γίνεται διακριτή κατηγορία στις ιατρικές στατιστικές και μόνο μετά το 1877 θα αξιολογηθεί και θα αναδειχθεί ως κοινωνικός δείκτης που παραπέμπει στην κοινωνική ευημερία. Υιοθετήθηκαν διαφοροποιήσεις στην παθολογία ενηλίκων και παιδιών που οδήγησαν στην αυτονόμηση των παιδικών ασθενειών και κατ'επέκταση στην αυτονόμηση της ίδιας της παιδιατρικής (ο όρος «παιδιατρική» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην αγγλική βιβλιογραφία το 1860 από τον Αμερικανό Abraham Jacomo). Συνέπεια άμεση υπήρξε η διαφοροποίηση των ιατρικών πρακτικών και έμμεση η αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Η συνεχής παρουσία των λοιμωδών παιδικών ασθενειών, με την πρόοδο της ιατρικής στατιστικής, επιχειρήθηκε να μελετηθεί σε σύνδεση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον διαβίωσης των οικογενειών¹⁸.

Στην Αθήνα, οι στατιστικές νοσηρότητας και θνησιμότητας δεν έχαιραν γενικής αποδοχής καθώς δεν ήταν συστηματικές και ασφαλείς, ωστόσο γενική ήταν η αποδοχή ότι η υψηλή αναλογία θανάτων παιδιών στο γενικό πληθυσμό αποτελούσε μια σταθερά στη διάρκεια όλου του 19^{ου} αιώνα. Το Ιατροσυνέδριο (Κεντρικό Υγειονομικό Συμβούλιο) δημοσίευε μηνιαίους πίνακες θνησιμότητας που, όμως, δεν είχαν συγκεντρωθεί ομοιόμορφα και εθεωρούντο επισφαλείς. Δελτία θανάτων δημοσίευαν οι εφημερίδες, τα ιατρικά περιοδικά και η Εφημερίδα της Κυβερνήσεως αλλά η σχετική έλλειψη μεθοδολογίας προκαλούσε διενέξεις μεταξύ των ιατρών.

Η ίδρυση του Βρεφοκομείου Αθηνών

Από τα πρώτα χρόνια της συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους προέκυψε η ανάγκη μέριμνας για τα έκθετα βρέφη στη μικρή πρωτεύουσα. Η πενία και οι κοινωνικές συνθήκες οδηγούσαν στο φαινόμενο της βρεφοκτονίας και της εγκατάλειψης βρεφών¹⁹. Ήδη στον απολογισμό του δεύτερου Δήμαρχου Αθηναίων, Δημητρίου Καλλιφρονά (1837-1841), αναγράφεται ότι *συνεστήθη Ορφανοτροφείον Εκθέτων Βρεφών ενοικιασθέντος μικρού οικήματος και εισαχθέντος εις αυτό του πρώτου βρέφους την 17^{ην} Ιανουαρίου 1838*. Την ίδια τακτική ακολούθησαν και οι διάδοχοί του²⁰. Μέχρι το 1859 ο Δήμος της Αθήνας ανέθετε σε οικονομικά ασθενείς γυναίκες, τις «νοθοτρόφους», τη διατροφή και την ανατροφή των έκθετων βρεφών. Η κατάσταση των εκθέτων αυτών διεκτραγωδείται σε μια έκθεση «της εν Αθήναις Αστυκλινικής από της συστάσεως αυτής μέχρι του τέλους του έτους 1858» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Ασκληπιός»: *Η διατροφή και περιποίηση των εκθέτων είναι εκ των δυσκολότερων και δαπανηρότερων φιλανθρωπικών επιχειρήσεων. Το σύστημα της κατ'οίκον νοθοτροφίας καθίστατο όλως ελαττωματικόν και ολέθριον δια την έλλειψιν της αναγκαίας, ή μάλλον ειπείν πάσης επιτηρήσεως. Διαπιστώνεται ότι οι νοθοτρόφοι γυμναί και ρυπαράί, των οποίων πολλάκις μόνον η θέα προεμίνεν αρκούντως το μέλλον των εις αυτών εμπιστευθέντων ατυχών πλασματών. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης ούτε με υποσχέσεις μεγαλύτερας αντιμισθίας ούτε με απειλές ποινικής δίωξης εάν το βρέφος πέθαινε χωρίς να κληθεί ιατρός ή να εάν δεν είχαν εκτελεσθεί οι εντολές του*²¹.

Ο Δήμαρχος Γεώργιος Σκούφος (1857-1862) εξιστορεί στον απολογισμό του τα γεγονότα της ίδρυσης του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών: *Το ζήτημα των εκθέτων βρεφών είχεν απασχολήσει πολύ την Δημοτικήν Αρχήν. Ο αριθμός αυτών είχεν αυξηθεί καταπληκτικώς ανερχόμενος εις 120 περίπου, και ο τρόπος καθ'ον διετρέφοντο εκίνει τον οίκτον. Η Δημοτική Αρχή κατιδούσα το άτοπον τούτο απεφάσισε και συνέστησεν ίδιον κατάστημα, εις το οποίον εισήχθησαν τα περισσότερα εξ αυτών όπως βιούν με την απαιτουμένην επιμέλειαν και επιτηρούνται από τον παιδίατρον Αναστ. Ζίννην*²². Με τη δωρεά του ομογενούς από την Πετρούπολη Ι. Κοντογιαννάκη και συνεισφορές και άλλων ευεργετών, δημιουργήθηκε το κεφάλαιο για την ανέγερση του ευαγούς ιδρύματος της οδού Πειραιώς²³. Ωστόσο, μοιράζονται οι απόψεις για την καταλληλότερη ανατροφή των εκθέτων. Σχετικό άρθρο στην «Ιατρική Μέλισσα» το 1859 μεταφέρει τους προβληματισμούς της εποχής: *Οι μεν θεωρούσι την σύστασιν Εκθετοτροφείου ως σκοπιμότεραν, οι δε καταλληλότεραν νομίζουν την κατ'οίκον εις ιδιαιτέρας εμμίσθους τροφούς επιμέλειαν των εκθέτων*²⁴. Ο διάλογος θα συνεχισθεί μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα, όπως ενδεικτικά μαρτυρεί άρθρο στην εφημερίδα «Ακρόπολη» στις 10.10.1900, *Η πλουτολογική έννοια του Βρεφοκομείου*, το οποίο υποστηρίζει ότι τα παιδιά των ευαγών ιδρυμάτων με τη μελλοντική εργασία τους είτε ως εργατικό δυναμικό είτε ως υπηρετικό προσωπικό θα αποσβέσουν τις «ευεργεσίες» που δέχθηκαν²⁵. Ο προαναφερθείς παιδίατρος Αναστάσιος Ζίννης, δεύτερος Καθηγητής Παιδιατρικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1882) είχε μετεκπαιδευθεί στην Παιδιατρική στο Παρίσι (1856-8) και επιστρέφοντας στην Αθήνα ανέλαβε τη Διεύθυνση του Δημοτικού Βρεφοκομείου το 1859. Ως γνωστό το αντικείμενο η Παιδιατρική είχε εμφανισθεί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1855 με πρώτο καθηγητή τον Αντώνιο Βιτσάρη (που είχε σπουδάσει αρχικά στην Αθήνα και μετά στο Βερολίνο), ο οποίος τη δίδασκε μόνο στο αμφιθέατρο και επομένως σε θεωρητική βάση. Το Βρεφοκομείο συνέβαλε στην πρακτική εκπαίδευση των φοιτητών της Ιατρικής κατά τις περιόδους φιλοξενίας της έδρας της Παιδιατρικής (1879-99 και 1914-5). Επίσης το ίδρυμα προσέφερε το υλικό των μονογραφιών του

Ζίννη σχετικά με τα παιδικά νοσήματα στην εποχή του²⁶. Ο πρωτοπόρος αυτός παιδίατρος μελέτησε τη νοσηρότητα των παιδιών και διατύπωσε τις παρατηρήσεις του βασιζόμενος σε στατιστικούς πίνακες που κατάρτισε ο ίδιος²⁷.

Επιδημίες και επιπτώσεις στον παιδικό πληθυσμό. Δημιουργία των ορφανοτροφείων «Αμαλείων» και «Χατζηκώνστα»

Η πρώτη μεγάλη επιδημία της νέας πρωτεύουσας υπήρξε η χολέρα του 1854, στη διάρκεια της οποίας ο αριθμός των θυμάτων έφθασε το 1/10 του πληθυσμού της, που υπολογιζόταν σε 30000. Μεταδόθηκε στην πόλη από τα Γαλλικά στρατεύματα κατοχής που στάθμευαν στον Πειραιά. Την τραγική εικόνα της πόλης περιέγραψαν παραστατικά ο ιστορικός της εποχής Νικόλαος Δραγούμης, ο Μπάμπης Άννινος και ο Εμμανουήλ Λυκούδης στο διήγημά του *Η ξένη του 1854*. Η Αθήνα ερήμωσε διότι οι κάτοικοι ετράπησαν σε άτακτο φυγή προς τα περίχωρα: *άλλο δεν έβλεπες ει μη οχήματα και υποζύγια μετακομίζοντα εις τους λιμένας και τους αγρούς σωρούς ανδρών, γυναικών και παιδιών*²⁸ και το προσωπικό του Στρατιωτικού Νοσοκομείου δεν επαρκούσε για την κάλυψη των αναγκών των πασχόντων²⁹. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συγγραφείς ότι τα πτώματα έμεναν άταφα στο προαύλιο μέχρι να ευρεθούν νεκροθάπτες για ταφή ή ομαδικό λάκκο με ασβέστη³⁰. Το Ιατροσυνέδριο, το πρώτο συλλογικό όργανο ιατρικής οργάνωσης της χώρας (1834) προσπάθησε να επιληφθεί της θεραπείας της χολέρας προτείνοντας διάφορα μέσα της εποχής, αναποτελεσματικά βέβαια, οργανώνοντας δε και το ισχυρό ιατρικό δυναμικό της Αθήνας, ακόμη και τους φοιτητές της Ιατρικής Σχολής.

Ο Ν. Δραγούμης θέτει στο κείμενό του και το θέμα των παιδιών που μένουν ορφανά: *Εγώ δε και μητέρα κειμένην εν τινι γωνία καταγωγίου είδον, αγωνιζομένην να κυλισθεί προς το απέναντι ασπαίρον θυγάτριον. Της ταλαιπώρου μητρός το εσβεσμένον βλέμμα εφάνη αναζωογονούμενον ότε με είδεν εισελθόντα. Υπεμειδίασε σιωπηλή ως προς προστάτην του φιλάτου καρπού των σπλάγχχνων αυτής και ην το μειδίαμα εκείνο το τελευταίον. Απέθανε, και αυτό εφαινότο πλανώμενον έτι εις τα κατεψυγμένα χείλη της φιλοστόργου νεκράς*²⁸. Ο αριθμός των παιδιών που περιφέρονταν άστεγα και πεινασμένα ήταν μεγάλος. Με την επάνοδο των κατοίκων στην πόλη, το θέαμα των εγκαταλειμμένων παιδιών συγκίνησε την Μαρία Υψηλάντη, σύζυγο του αδελφού των ηρώων του 21, η οποία φιλοξένησε είκοσι κορίτσια στο σπίτι της αλλά είχε και την ιδέα της ίδρυσης ορφανοτροφείου κοριτσιών. Με τη συνδρομή και άλλων ευγενών κυριών και υπό την προστασία της Βασίλισσας Αμαλίας (επονομάστηκε Αμαλείον) η ιδέα υλοποιήθηκε και το ίδρυμα στεγάσθηκε αρχικά στην πλατεία Ελευθερίας και μετά σε ιδιόκτητο κτήριο μεταξύ των οδών Ηρώδου Αττικού, Στησιχόρου και Λυκείου³¹. Ο Κανονισμός του ιδρύματος παρέχει ενδιαφέρουσες απόψεις για τον προορισμό των φιλοξενούμενων τροφίμων του: *Διττώς άρα θεάρεστος και άριστος ο σκοπός της συστάσεως του Αμαλείου Ορφανοτροφείου, πρώτον διότι σώζει από της εγκαταλείψεως, της πενίας και της εκ της ταύτης πηγαζούσης ηθικής διαφθοράς αριθμόν τινα κορασίων, και δεύτερον διότι παρασκευάζει γυναίκες χρησίμους ουχί μόνον εις εαυτούς αλλά και εις την κοινωνίαν*.

Παράλληλα, δημιουργήθηκε το Ορφανοτροφείο Αρρένων Χατζηκώνστα από ιδιωτική πρωτοβουλία επίσης με ανάλογους σκοπούς για τους τροφίμους του, *την περίθαλψιν και την εις διάφορους βιωφελείς τέχνας και επιτηδεύματα εκπαίδευσιν*³². Παράλληλα με τους στόχους της εκπαίδευσης των ορφανών αγοριών όπως η εκμάθηση *χειροτεχνιών*, δηλαδή ραπτικής, υποδηματοποιίας, ξυλουργικής, σιδηρουργίας, λαμβάνεται πρόνοια για την υγεία τους. Στο 16^ο άρθρο του Καταστατικού προβλέπεται: *Απαγορεύεται η εντός του καθιδρύματος σύστασις εργοστασίων και τεχνουργείων επιβλαβών εις την υγείαν και την φυσικήν ανάπτυξιν των υποτρόφων και οικοτρόφων, καθώς και η εις ταύτα μαθήτευσις αυτών*. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός της μουσικής εκπαίδευσης (από το 1873), της κατάρτισης μπάντας, του διορισμού μουσικοδιδάσκαλου (ως τότε οι ταλαντούχοι εστέλλοντο στο Ωδείο Αθηνών) και της αποφοίτησης στελεχών Φιλαρμονικών. Το 1896 ο Ανδρέας Συγγρός προσέφερε κληροδότημα 40000 δραχμών για να την αγορά και δωρεάν παροχή στους αποφοίτους τριετών σχετικών σπουδών, μουσικών οργάνων.

Επίλογος

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ιστορία της υγειονομικής φροντίδας για την παιδική ηλικία καλλιεργήθηκε στο πλαίσιο των μελετών χετικά με την παιδική εργασία, τη φιλανθρωπία και την πολιτική απέναντι στις γεννήσεις και τη μητρότητα. Η καταγραφή των προβλημάτων και ο τρόπος αντιμετώπισης πρόσφεραν μια δίοδο για τον τρόπο θεώρησης της σωματικής υγείας στις κοινωνίες του παρελθόντος. Οι φιλανθρωπικές οργανώσεις για τη σωτηρία των παιδιών του δρόμου ασχολήθηκαν και με το άρρωστο, το ανάπηρο και το καχεκτικό παιδί. Συνεπώς, τόσο οι ιατρικές εκθέσεις για τα εργαζόμενα και άπορα παιδιά, όσο και οι λογοδοσίες των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων παρείχαν μια πρώτη βάση δεδομένων για την προσέγγιση του θέματος. Αποτέλεσμα: οι πρώτες μελέτες γύρω από την ιατρική φροντίδα των ανηλίκων, να περιλαμβάνονται στους τομείς της Ιστορικής Δημογραφίας και της Κοινωνιολογίας.

Μελετώντας τη δημογραφική κίνηση και την αντιμετώπιση των ιδρυματικών παιδιών, οι ιστορικοί και οι κοινωνιολόγοι έρχονται σε επαφή με ιατρικές μελέτες σχετικά με την παιδική θνησιμότητα και νοσηρότητα. Οι πρώτες υπηρεσίες για την απογραφή, την παρακολούθηση και τις απόπειρες βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών εγγράφονται σε ένα ιστορικό πλαίσιο μελετών της κοινωνικής πολιτικής, των θεσμών υγιεινής, της αντιμετώπισης παιδικών ασθενειών και της κατασκευής της ιατρικής αντίληψης για το υγιές και άρρωστο παιδί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μαυρογιάννης Κ., (1841). *Παρατηρήσεις επί του κλίματος των Αθηνών και της ενεργείας αυτού επί της ζωϊκής οικονομίας Αθήναι*, 36.
- ΓΑΚ Φάκελλος 191, Υπουργείο Εσωτερικών. Έγγραφο 3836/4 Απριλίου 1842 *Περί μετεωρολογικών παρατηρήσεων*.
- Βούρος Ι. Περί των εν Αθήναις μετεωρολογικών παρατηρήσεων γενομένων εις το Πολιτικόν Νοσοκομείον υπ' εμού ως Διευθυντού. *Νέος Ασκληπιός* φ. 1-2 Ιαν.-Φεβρ. 1843.
- Μοσχωνάς Ι.Α., (1993). *Η Νοσηλευτική περίθαλψη στην Αθήνα κατά την περίοδο 1800-1850*. Δ.δ. Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 24.
- Ross L., (1863). *Erinnerungen und Mittheilungen aus Griechenland*. Berlin: Verlag von Rudolph Gaertner. (Ελληνική μετάφραση: Αναμνήσεις και Ανταποκρίσεις από την Ελλάδα (1832-1833 Αθήνα: Αφοί Τολίδη, 1976).
- Von Ow J. Baron, (1991). *Aufzeichnungen eines Junkers am Hofe zu Athen. Pest-Wien-Leipzig, 1834*. Στο: Ενεπεκίδης ΠΚ. Αθηναϊκά Αττικοβοιωτικά Δωδεκανησιακά (1815-1980). Αθήνα: Ωκεανίδα, 123-126.
- Βάφας Γ., (1878). *Αι Αθήναι από ιατρικήν άποψιν: Η πόλις*, τόμος Α', Αθήναι.
- Γούδας Α.Ν., (1858). Έρευναι περί ιατρικής χωρογραφίας και κλίματος Αθηνών. *Ιατρική Μέλισσα*, 6: 15-16.
- About E., (χ.χ.) *La Grèce contemporaine*. Paris: Hachette, 1855. (Ελληνική μετάφραση: Η Ελλάδα του Όθωνος, Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Mandyla M, Tsiamis C, Kousounis A, Petridou E., (2011). Pioneers in the anti-malaria battle in Greece (1900-1930). *Gesnerus* 68(2): 180-197.
- Bremer F., (2002). *Greece and the Greeks: the narrative of a winter residence and summer travel in Greece and its islands*. London: Hurst & Blackett, 1863. (Ελληνική μετάφραση: Η Ελλάδα και οι Έλληνες την εποχή του Οθωνα. Μια χειμερινή παραμονή και μια καλοκαιρινή περιπλάνηση το 1859. Αθήνα: Κάτοπτρο/Ιστορητής, τόμοι 1-2 και Μια Σουηδέζα στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα (εκδ. Sture Linér) Αθήνα: Προσκήνιο, 1997).
- Lüth C., (1926). *Fra Fredensberg af en Kvides Liv*. Copenhagen: Gzlden-dalske. (Ελληνική μετάφραση: Μια Δανέζα στην Αυλή του Όθωνα. Αθήνα: Ερμής, 1988 και Στην Αθήνα του 1847-1848. Ένα ανέκδοτο ημερολόγιο. Αθήνα: Ερμής, 1991).

- Quitmann EA., (1850). *Reisebriefe aus Ungarn, dem Banat, Siebenbürgen, den Donaufürstentümern, der Europäischen Türkei und Griechenland*. Stutgard: Müller. Στο: Ενεπεκίδης ΠΚ. ό.π. 107-116.
- Frankl LA. *Nach Jerusalem*. Leipzig: Baumgärtner, 1858. Στο: Ενεπεκίδης ΠΚ. ό.π. 138-143. ΦΕΚ 15/11.5.1835, *Περί εισαγωγής του εμβολιασμού της δαμαλίδος*.
- Θεοδώρου Β, Καρακατσάνη Δ. «Υγιεινής Παραγγέλματα» *Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Διόνικος, 2010.
- Von Nordenflycht J. Επιστολαί κυρίας της τιμής εν Αθήναις προς φίλην της εν Γερμανία 1837-1842. *Δελτίον Ιστορικής & Εθνολογικής Εταιρείας* Η' 1922.
- Armstrong D. The invention of Infant Mortality. *Sociology of Health and Illness* 1986; 8 (3): 211-232.
- Πουλάκου-Ρεμπελάκου Ε., (2007). Ιστορικές και λογοτεχνικές αναφορές του Βρεφοκομείου Αθηνών. *Πρακτικά 1^{ης} Ημερίδας Ιστορίας της Παιδιατρικής*. Αθήνα: Βήτα, 53-88.
- Παρασκευόπουλος ΓΠ., (1907). *Οι Δήμαρχοι των Αθηνών*. Αθήναι: Βασιλική Τυπογραφία Ραφτάνη-Παπαγεωργίου, (φωτογραφική ανατύπωση 2001, 164, 184-5, 213).
- Σουτζόγλου-Κοτταρίδη Π., (1991). *Παιδί και Υγεία στα πρώτα χρόνια της ανεξάρτητης Ελλάδας 1830-1862*. Αθήνα: Δωδώνη, 342-3.
- Παρασκευόπουλος ΓΠ. ό.π. 227.
- Κορασίδου Μ., (1995). *Οι Αθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας ΚΝΕ/ΕΙΕ, 110-2.
- Χρυσόχοος Π. Περί της ωφελείας Εκθετοτροφείου εν Αθήναις. *Η εν Αθήναις Ιατρική Μέλισσα* φ. Ι κατά Μάρτιον 1859, τόμος Στ' ή έτος Στ', περίοδος Α' 433-5, 453.
- Κορασίδου Μ. Οι φιλόανθρωποι μιλούν για τους φτωχούς και τη φτώχεια στην Αθήνα του 19^{ου} αιώνα. *Τα Ιστορικά*, 1992, 1992, 385-404.
- Zinnis A., (1880). *Etudes sur les principales causes lethiferes chez les enfants au dessous de cinq ans et plus spécialement chez eux de 0-10 ans à Athènes*. Αθήνα.
- Σουτζόγλου-Κοτταρίδη Γ. Ζίννης Α: Ένας πρωτοπόρος παιδίατρος του 19^{ου} αιώνα. Παρατηρήσεις του πάνω σε παιδικά νοσήματα στην Ελλάδα. *Materia Medica Greca* 1986; 14: 97-101.
- Δραγούμης Ν., (1937). *Ιστορικαί Αναμνήσεις*. Αθήναι, 196-198.
- Αλιβιζάτος ΚΝ., (1977). Από την Ιστορία των Νοσοκομείων των Αθηνών. Αρχεία Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών, *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Ιατρικού Συνεδρίου*, 824-6.
- Λυκούδης Ε., (1990). *Η Ξένη του 1854*. Στο: Διηγήματα 1920, επανέκδοση Αθήνα: Νεφέλη.
- Ληξουριώτης ΓΔ., (1986). *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. Αθήνα-Γιαννινα: Δωδώνη.
- Καλλιγά Ε., (1990). *Η Πρόνοια για το Παιδί στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Έφη Πουλάκου-Ρεμπελάκου,

Επικ. Καθηγήτρια Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΝΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19^{ου} ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ

ΜΑΡΙΑ ΜΑΝΔΥΛΑ-ΚΟΥΣΟΥΝΗ

Εισαγωγή

Το 19^ο αιώνα παρουσιάζονται μεγάλες κοινωνικές ανακατατάξεις και μεγάλες ανακαλύψεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, ακολουθώντας τη βιομηχανική επανάσταση και τις τεράστιες αλλαγές που επέφερε σε τεράστια κλίμακα στο οικονομικό, κοινωνικό και υγειονομικό επίπεδο.

Στον Ελληνικό χώρο, οι συνεχείς πόλεμοι και οι επακόλουθες μετακινήσεις των πληθυσμών μεταβάλλουν τις γεωγραφικές και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, με άμεση επίδραση στη νοσηρότητα των κατοίκων και τη μεγάλη θνησιμότητα, κυρίως της βρεφικής και της παιδικής ηλικίας. Τα μεταδοτικά λοιμώδη νοσήματα δεσπόζουν στο νοσολογικό φάσμα της εποχής.(22) Από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους το 1832 λαμβάνονται μέτρα, θεσπίζονται νόμοι, ιδρύονται νοσοκομεία. Η αρχή της προσπάθειας για βελτίωση της υγειονομικής κατάστασης της χώρας σημειώνεται από το 1834, όταν δημιουργήθηκε το Ιατροσυνέδριο. Το 1835-1837 έχουμε το Ιατροχειρουργικό Σχολείο, το 1835 την Ιατρική Εταιρεία Αθηνών (14, 28), ενώ το 1837 ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το 1900 το Εργαστήριο Υγιεινής και Μικροβιολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Βασικός στόχος είναι η μείωση της βρεφικής θνησιμότητας, που κυμαινόταν από 22-45%. (19)

Η υγειονομική κατάσταση της χώρας από την ίδρυση του ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Όταν η Ελλάδα απελευθερώθηκε από τον Οθωμανικό ζυγό, ο χρόνιος υποσιτισμός και ο αναλφαβητισμός εκτεινόταν σε ολόκληρο τον πληθυσμό της. Η Αθήνα παρουσίαζε τεράστια προβλήματα νερού και καθαριότητας, ενώ μεγάλες μάζιγες από τα λοιμώδη νοσήματα έφθειραν την ακμάδα του Ελληνικού λαού, ο οποίος διέθετε ελάχιστους γιατρούς και σχεδόν κανένα νοσοκομείο. (32) Τη δεκαετία του 1840 στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου ενενήντα γιατροί επιστήμονες, οι περισσότεροι εμπειρικοί και αντιστοιχεί ένας γιατρός και ένας εμπειρικός ανά 10.000 κατοίκους. *Διο υπάρχει εν γένει έλλειψις ιατρικής βοήθειας, μάλλον δε εις τας επαρχίας, αφού οι πλείστοι των ιατρών διαμένουσιν εις τας επισημοτέρας πόλεις του κράτους· εις όλα τα λοιπά μέρη οι νοσούντες παραδίδονται εις την διάκρισιν των εμπειρικών και του πεπρωμένου....* (23)

Έτσι η θνησιμότητα παρέμενε, λόγω των επιδημιών και της κακής υγειονομικής οργάνωσης, σε υψηλά ποσοστά. Ιδιαίτερα το ένα έκτο των κατ' έτος γεννωμένων ζώντων βρεφών πέθαιναν, πριν συμπληρώσουν το πρώτο έτος της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Ν. Κωστή, μεγάλη ήταν η θνησιμότητα και στο Μαιευτήριο Αθηνών, στο οποίο από τη σύστασή του, το τέλος του 1835 μέχρι το 1859, είχαν αποβιώσει οκτώ λεχωϊδες, μία έγκυος και τριάντα επτά παιδιά. *Των δε παιδιών 7 ήσαν άωρα ή πρόωρα, 13 ετέχθησαν νεκρά και 17 απεβίωσαν μετά τον τοκετόν εκ διαφόρων αιτίων.* (14)

Κυρίως όμως η ελονοσία, η φυματίωση, οι εντερολοιμώξεις είχαν εγκατασταθεί υπό μόνιμη ενδοενδημική μορφή και σε συνδυασμό και με τα άλλα επιδημικά νοσήματα και τον χρόνιο υποσιτισμό των κατοίκων συμπλήρωναν την καταστροφή. Σύμφωνα με τον καθηγητή Λιβιεράτο, (17) η ελονοσία είναι η πιο διαδεδομένη επιδημική νόσος στην Ελλάδα και μαζί με τη φυ-

ματίωση προκαλεί πολύ μεγάλες καταστροφές στον τόπο. Ο ίδιος διαπιστώνει ότι από φυματίωση (17) στην Ελλάδα πέθαιναν κατ' έτος περίπου 9000 άτομα (34 άτομα στα 1000), όσοι δηλαδή δεν πέθαιναν μαζί απ' όλα τα άλλα επιδημικά νοσήματα. Μεταξύ αυτών πολλά παιδιά.

Στη δεκαετία του 1880 η βρεφική και η παιδική θνησιμότητα έφθανε το 50% των θανάτων και ήταν μεγαλύτερη μεταξύ των εκθέτων του Βρεφοκομείου Αθηνών.²¹³ *Η πρώτη παιδική ηλικία παραμένει απροστάτευτος εν Ελλάδι και τα αφροδίσια νοσήματα καταπληκτικώς διαδίδονται κατά τα τελευταία έτη*, σύμφωνα με τον καθηγητή Κων. Μουτούση. (24)

Το 1900 αποτελεί σταθμό στην υγειονομική ιστορία της χώρας, γιατί ιδρύθηκε το Εργαστήριο Υγιεινής και Μικροβιολογίας της Ιατρικής Σχολής Αθηνών με καθηγητή τον Κ. Σάββα, το οποίο συνετέλεσε ιδιαίτερα στην ελάττωση των λοιμωδών νοσημάτων και τη μείωση κυρίως της βρεφικής θνησιμότητας. Το 1915 θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα ορόσημο στη νοσηρότητα της παιδικής ηλικίας. Είναι μία εποχή με μεγάλη νοσηρότητα μετά το τέλος των Βαλκανικών πολέμων και την αρχή ενός μεγάλου πολέμου, του πρώτου παγκόσμιου. Στις συνεχείς απώλειες, λόγω των πολέμων, προστέθηκε και ο λιμός, λόγω του συμμαχικού αποκλεισμού, και οι περιοδικές επιδημικές εξάρσεις, με αποκορύφωμα την πανδημία της γρίπης το 1918, της οποίας τα θύματα ξεπέρασαν τα δύο εκατομμύρια και οι θάνατοι τις 200.000. (4)

Η Μικρασιατική καταστροφή έφερε τη χώρα στο χείλος της αβύσσου, αφού, εξ αιτίας των χιλιάδων προσφύγων, αυξήθηκε επικίνδυνα η νοσηρότητα και η θνητότητα του πληθυσμού, λόγω των ποικίλων στερήσεων και των θανατηφόρων επιδημικών λοιμωδών νοσημάτων. Το φθινόπωρο του 1927 παρουσιάζεται επιδημία δάγκειου πυρετού στην Αθήνα, που προήλθε πιθανότατα από τη Συρία και προσέβαλε περίπου 20.000 ανθρώπους. Τον επόμενο χρόνο παρουσιάστηκε υπό μορφή πανδημίας σε ολόκληρη τη χώρα. (4)

"Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα, από το τέλος του 19^{ου} αιώνα μέχρι το 1922.

Πολύ σημαντικός στη μελέτη των λοιμωδών νοσημάτων και την αντιμετώπισή τους υπήρξε ο ρόλος της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών και του Εργαστηρίου Μικροβιολογίας και Υγιεινής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Χωρέμη,(33) καθηγητή της Παιδιατρικής, οι επιδημίες γαστρεντερίτιδας κυριολεκτικά θέριζαν τον παιδικό πληθυσμό και ανέβαζαν σε υψηλά ποσοστά τη βρεφική και παιδική θνησιμότητα. Σχετικά με τις διάρροιες των παιδιών το 1879 ο Ζίννης παρουσίασε δύο παιδιά από το Δημοτικό Βρεφοκομείο, τα οποία «λόγω κακής διατροφής περιέπεσαν εις μεγάλην ατροφίαν, ανέκτησαν όμως τας εαυτών δυνάμεις δια γαλακτούχου αλεύρου». (33) (εικ.1)



Εικόνα 1:ατροφία

²¹³ Η Παιδιατρική ειδικότητα ήταν ακόμη ανύπαρκτη. Ανήκει στις νεότερες ειδικότητες, αφού στο παρελθόν αποτελούσε μέρος της παθολογίας. Αναγνωρίστηκε επίσημα σαν ιατρική ειδικότητα με το Νομοθετικό Διάταγμα της 7/8/1930 «Περί καθορισμού των ιατρικών ειδικοτήτων». (20)Οι πρώτοι καθηγητές της Παιδιατρικής τον 19^ο αιώνα ήταν ο Αντώνιος Βιτσάρης και ο Αναστάσιος Ζίννης. (31, 32)

Από τα υπόλοιπα οξέα λοιμώδη νοσήματα, που ταλαιπωρούσαν την παιδική ηλικία, ήταν ο τύφος, η διφθερίτιδα, η ιλαρά, η οστρακιά, η ερυθρά, ο κοκκύτης, η ευλογιά, η φυματίωση και το Καλααζάρ.

Συχνές επιδημίες τύφου παρουσιάστηκαν κατά το τέλος του 19^{ου} αιώνα στην Αθήνα, με αιχμή εκείνη του 1881, που ξέσπασε λίγο μετά από το πλύσιμο ρούχων ατόμων, που νοσούσαν από τύφο στο παροχετευόμενο τότε ύδωρ του Κεφαλαρίου της Κηφισιάς στο Αδριάνειο Υδραγωγείο.(19)

Η διφθερίτιδα, που πάντα ενδημούσε στην Ελλάδα, ήταν μία μάστιγα της εποχής.(25) Κατά τον Μακκά, υπήρχε στην Αθήνα από το 1863 και γράφονταν στα βιβλία θανάτων από τους γιατρούς ως *κακοήθης κυνάγχη των αμυγδαλών επιπλεγόμενη μεθ' υμενογόνου λαρυγγίτιδος ή ως υμενογόνος στοματοφαρυγγίτις ή ως κακοήθης των αμυγδαλών κυνάγχη*. Η πρώτη περίπτωση θανάτου από διφθερίτιδα αναγράφεται από τον γιατρό Πύρλα το 1865. Επίσης το 1862 ο Συμβουλίδης,²¹⁴ γράφει: *...Η νόσος Kroup μαστίζει βεβαίως και τα εν Ελλάδι παιδιά, ως και ενταύθα και αλλαχού, αλλά αγνοώ αν πράττεται και παρ' υμίν η τραχειοτομία....Η τραχειοτομία αφ' εαυτής αδυνατεί να επιφέρει κίνδυνον, πάντοτε δ' απαλλάττει της ασφυξίας τον πάσχοντα και πολλάκις σώζει την ζωήν αυτού εκ πραγματικού κινδύνου...*(33,31) Το 1864 ο Αρεταίος ανακοίνωσε την πρώτη επιτυχή τραχειοτομία στην Ελλάδα. Εμφανίζεται ξανά επιδημία το 1869-70 και το 1873-74.(25) Η τελευταία, όπως και πολλές άλλες επιδημίες στην Ελλάδα από το 1868-1874, αποδίδεται στη συσσώρευση χιλιάδων γυναικοπαίδων Κρητών προσφύγων. (33)

Το 1884 ο Ορλάνδος ανακοίνωσε το θάνατο ενός παιδιού από διφθερίτιδα.

Η ανεύρεση του βακτηριδίου Klebs-Löffler συνέβαλε στη διαγνωστική της νόσου, ενώ η ανακάλυψη και η εφαρμογή του αντιδιφθεριτικού ορού άνοιξε νέα περίοδο στη μελέτη και τη θεραπεία του νοσήματος.(25) Όμως το 1896 ανακοινώθηκαν δύο θάνατοι στο Βρεφοκομείο Αθηνών μετά από οροθεραπεία.(33) Το 1897 ο Χρήστος Μαλανδρινός²¹⁵ έκανε στην Ελλάδα την πρώτη διασωλήνωση στην τραχεία σ' ένα παιδί με σπασμωδική λαρυγγίτιδα *μεθ' ήν ο άρρωστος από της απελπιστικής καταστάσεως εις ήν ευρίσκετο επανήλθεν εις το κατά φύσιν*.(33)

Η ιλαρά, η οστρακιά, η ερυθρά και ο κοκκύτης υπήρξαν νοσήματα, τα οποία προσέβαλαν την παιδική ηλικία με πολλές επιπλοκές, πολλές φορές θανατηφόρες.

Η ιλαρά παρουσιαζόταν σε επιδημικές μορφές κατά τακτικά διαστήματα (τετραετία ή πενταετία). Το 1860 αναφέρονται δύο θάνατοι από μεθελαιρική πνευμονία.(33) Στην επιδημία του 1886 αναφέρθηκε περίπτωση παιδιού ηλικίας 8 ετών, το οποίο κατά την ανάρρωση από ιλαρά έπαθε παράλυση του υπερώϊου οστού, με αποτέλεσμα οι υγρές τροφές και τα μικρά τεμάχια των τροφών να εξέρχονται από τη μύτη, ενώ συγχρόνως παρουσίασε και αταξία βαδίσσεως(33). Το Φεβρουάριο του 1898 παρουσιάστηκε περίπτωση ιλαράς με *ιδιαιτέραν υπερνευραιοσθησίαν της αριστεράς χειρός και αριστερού ποδός καθώς και περίπτωση συμμετρικής γαγγραινής της κόγχης αμφοτέρων των ώτων*.(33, 31)

Οι επιδημίες της οστρακιάς ήταν συχνές. Το 1862 και το 1876 παρατηρούνται νέες επιδημίες της. Για την τελευταία, που ήταν και η μεγαλύτερη, ο Ζίννης περιγράφει περιπτώσεις κατά τις οποίες *υπάρχει ισχυροτάτη η κατά τον λαιμόν πάθησις, ουδ' ίχνος όμως εξανθήματος ουχ' ήττον όμως και από των πρώτων έτι ημερών δεν ελλείπει η εύρεσις λευκώματος εν τω ούρω*. Επίσης αναφέρεται περίπτωση εξάμηρης ανουρίας σε κορίτσι, δέκα ημέρες μετά την υποχώρηση της οστρακιάς, όπου σε εξέταση της κύστης βρέθηκε ότι δεν περιείχε *σταγόνα ούρων* ή περίπτωση οστρακιάς με *τελεία απόπτωση των ονύχων των χειρών*. Στην Αθήνα παρατηρείται νέα επιδημία το χειμώνα του 1888-1889, αλλά η μεγαλύτερη ήταν αυτή του 1896, που ξεκίνησε από τα Βίλλια με θνησιμότητα 40% και κατόπιν έπληξε τα Μέγαρα με 120 θύματα και θνησιμότητα 12%. Τότε αναφέρονται οι επιπλοκές της οστρακιάς (νεφρίτιδα, ψευδαρθρίτιδα, αδενίτιδα διπλή χωρίς διαπύηση).(33)

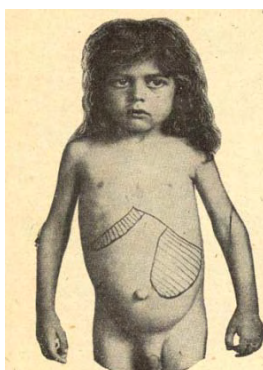
Ο κοκκύτης εμφανιζόταν αρκετά συχνά και αναφερόταν ως *σπασμωδικός βήξ*.(33)

Το Καλααζάρ συγγεόταν με την ελώδη καχεξία, αλλά και με νοσήματα του αίματος. Το 1882 ο Λαμπαδάριος ανακοίνωσε περίπτωση ενός παιδιού, που ζούσε κοντά στο μνημείο του

²¹⁴ Έλληνας από την Τραπεζούντα και αρχίατρος του Ρωσικού Στρατού.

²¹⁵ Υφηγητής τότε και μετέπειτα καθηγητής της Παιδιατρικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φιλοπάππου, αλλά με καταγωγή γονέων από τη Θήβα, που έφερε διόγκωση σπληνός (εικόν.2)

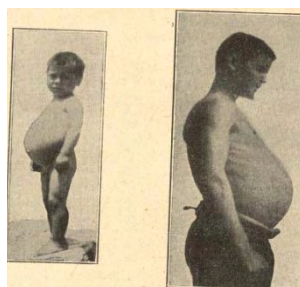


Εικόνα 2 :παιδί με Καλααζάρ

και έμοιαζε με το τσανάκι της Ύδρας, ονομασία που έδιναν στο Καλααζάρ.

Πρώτος ο Μαλανδρίνος το 1909 βεβαίωσε κλινικά την ύπαρξη του Καλααζάρ στην Ελλάδα, του παιδικού μέλανος πυρετού, όπως τον ονόμασε.(31) Το 1911 παρουσιάστηκε Καλααζάρ σε παιδιά στην Ύδρα.

Η ελονοσία ή διαλείποντες πυρετοί παρουσιάζεται με κακοήθη μορφή σε όλα σχεδόν τα μέρη της Ελλάδας όλο το 19^ο αιώνα (25). Ο Ζίννης το 1868 παρατήρησε τέσσερα περιστατικά κακοήθους εγκεφαλικού πυρετού, υποδυομένου τον τύπον του αμφημερινού. Ο ίδιος το 1870 αναφέρει διαλείποντα τριταίο σε νήπιο, το οποίο κατά το δεύτερο παροξυσμό παρουσίασε αφασία, που διήρκεσε πάνω από 24 ώρες. Το 1884 ο Μηλιώτης παρουσίασε βαριά επιδημία ελονοσίας στη Ριζάρειο Σχολή. (19) Για επιδημία ελωδών πυρετών στο Ορφανοτροφείο Χατζηκώστα αναφέρεται η έκθεση του Γρηγοράκη, σύμφωνα με την οποία από 1/2/1888 μέχρι το 1889 νόσησαν 84 παιδιά.(33) Μεγάλη υπήρξε η επιδημία του 1905, κατά την οποία 960.048 άτομα προσβλήθηκαν και πέθαναν 5.916. Το 1906 ο Ιωάν. Παπασωτηρίου²¹⁶ σε έρευνά του σε 103 παιδιά δημοτικών σχολείων του Μαραθώνα απέδειξε ότι όλα είχαν διογκωμένο σπλήνα, δηλαδή κανένα παιδί δεν ξέφυγε από τη λοίμωξη κατά τη διάρκεια του θέρους. (29)



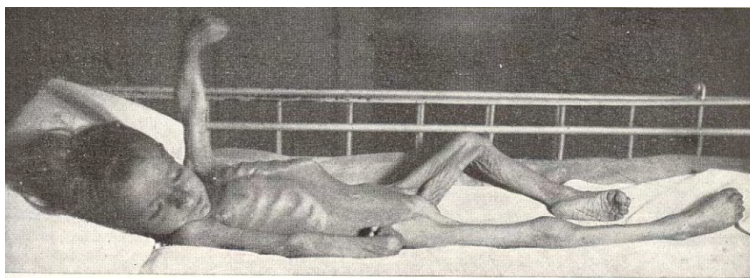
Εικόνα 3: Διόγκωση σπληνός σε παιδιά πάσχοντα από ελονοσία

Οι πρόσφυγες συνετέλεσαν στην όξυνση του προβλήματος σχετικά με την μετάδοση της ελονοσίας, η οποία από το 1914-1922 είχε τη μορφή πανδημίας.(21)Το 1910 έντονα προβλήματα παρουσιάστηκαν στη νεοσυσταθείσα πόλη Ευξεινούπολη²¹⁷ (12), όπου, εκτός από την ενδημική ελονοσία, τα παιδιά υπέφεραν από κοκκύτη, δυσπεψίες, εντερικό κατάρρου, γαστρεντερίτιδες. Αυτά κατά το θέρος και οι βρογχοπνευμονίες το χειμώνα ήταν τα κύρια νοσήματα που θέριζαν τον παιδικό πληθυσμό, ενώ τα ενδημικά νοσήματα αποτελούσαν την τρίτη αιτία θνησιμότητας. Ακόμη λόγω των κακών υγειονομικών συνθηκών υπήρχε μεγάλος κίνδυνος για επιδημία τυφοειδούς πυρετού. Αλλά και ατυχήματα από πνιγμούς γυναικών ή παιδιών στα ανοικτά φρεάτια ήταν ένα έντονο πρόβλημα για την περιοχή. (12, 21)

Σχετικά με τη φυματίωση στα παιδιά ο Αντώνιος Βιτσάρης το 1858 μιλά στην Ιατρική

²¹⁶ Επιμελητής του Εργαστηρίου Υγιεινής και Μικροβιολογίας.

²¹⁷ Στο Β.Α. τμήμα της πόλης του Αλμυρού, που είχε 4 χιλιάδες κατοίκους.



Εικόνα 4:Φυματιώδης μηνιγγίτις

Εταιρεία με θέμα: *Περί διαγνώσεως της φυματιώδους μηνιγγίτιδος παρά τοις παισί(7)* και μηνιγγίτις κοκκώδης ή φυματιώδης(5) (εικόν.4)και το 1861 με θέμα: *Περί εντερομεσεντερικής φυματιώσεως των παιδων.*(6) Το 1871 ο Ζίννης ανακοινώνει περίπτωση μεσεντερικής φυματιώσεως εις παιδίον 18 μηνών, το 1884 περίπτωση φυματιώσεως των βρογχικών αδένων επί εξαετούς κορασίου, όπερ εντός αυτού φέρει και βρογχιολικήν φυματίωσιν. Η τροφός λέει ότι το βρέφος πάσχει από κοκκύτη.(33) Το 1884 ο ίδιος αναφέρει άλλην περίπτωσιν φθίσεως των βρογχικών αδένων εις εξαετές παιδίον και το 1884 επιδεικνύει το παιδί, που έπασχε από βρογχική φθίση των αδένων. (31)

Στη μονογραφία του καθηγητή Σάββα το 1892 *περί της εγκεφαλονωτιαίας μηνιγγίτιδος εν Ελλάδι*²¹⁸(25) αναφέρεται ότι η επιδημία μηνιγγίτιδας εμφανίστηκε κυρίως τους χειμώνες 1867-1869, επεκτάθηκε σ' ολόκληρη τη χώρα και μεταδόθηκε από τη Ρωσία ή τη Ρουμανία ή την Τουρκία και δεν οφειλόταν στη συσσώρευση των προσφύγων από την Κρήτη, όπως γενικά πίστευαν. Κυρίως μεγάλη ήταν η επιδημία του χειμώνα 1867-68 με μεγάλη βαρύτητα, όπου πέθαναν περίπου 1750 άτομα και με θνησιμότητα κατά μέσο όρο 60%. Το 1869 ο Ζίννης μιλάει για εγκεφαλονωτιαία μηνιγγίτιδα και τον ίδιο χρόνο για περίπτωση τετράμηνου βρέφους με φαινόμενα επίσης εγκεφαλονωτιαίας μηνιγγίτιδας. Η περιγραφή είναι σαφής: *Πυρετός, βλέμμα απλάνες, τετανική σύσπασις του αυχένος, συνολικά κατά περιόδους σπασμωδικαί κινήσεις του σώματος, κραυγαί, προς δε κηλίδας επί του προσώπου και επί του λοιπού σώματος πετεχειώδεις εχαρακτήριζον την κλινικήν εικόνα. Ο θάνατος επήλθε μετά 24 ώρας.* Σύμφωνα με τον Ζίννη η νόσος του βρέφους είναι η επικρατούσα εγκεφαλονωτιαία μηνιγγίτιδα. (33) Το 1896 ο Παπαβασιλείου μιλάει «περί μηνιγγισμού».(εικόν.5)



Εικόνα 5:Βρέφος με εγκεφαλονωτιαία μηνιγγίτιδα

Η ευλογία παρουσιαζόταν κατά επιδημίες με μεγάλη θνησιμότητα μεταξύ κυρίως του παιδικού πληθυσμού, όπως αυτή του 1895.(31) Στην Αθήνα, από το 1895-1900, προσβλήθηκαν 2312 άτομα και πέθαναν 518.

Σε ιατρικά περιοδικά του τέλους του 19^{ου} αιώνα διαβάζουμε για κληρονομικά νοσήματα που μεταφέρονται στα νεογνά από τους γονείς, όπως η κληρονομική σύφιλης. Αλλά και κατά τη διάρκεια του τοκετού ή μετά δύνανται να μολυνθούν πολλά νεογνά εκ μέρους των γονέων ή άλλων ατόμων, που έρχονται σε επαφή με αυτά, με οξέα εξανθήματα, σύφιλη, ψώρα, αχώρ ή νοσήματα που θεωρούνται ότι έχουν κληρονομική προδιάθεση, όπως φυματίωση, χοιράδες

²¹⁸ Σύμφωνα με το Σάββα η μηνιγγίτιδα εκδηλώθηκε πρώτα στην Κέρκυρα, κυρίως κατά το χειμώνα του 1840 στην Ισδραηλίτικη συνοικία, σύμφωνα με πληροφορίες του γιατρού Λαβράνου, ύστερα από μετάδοσή της από τη γειτονική Ιταλία.

κ.ά. Και επιδημίες δε τινες οξέων εξανθημάτων, οίον της ιλέρεως, της οστρακιάς, της ευλογίας και άλλων νόσων, οίον της υμενογόνου λαρυγγίτιδος, της κοκκίτιδος βηχός, της επιδημικής παρωτίτιδος, δύνανται να θεωρηθώσιν ως ίδια της παισί νοσήματα.(2) Επίσης αναφέρονται διαμαρτίες περί τη διάπλαση και φαινόμενα ασφυξίας των νεογνών.

Η βρεφική και παιδική θνησιμότητα: τέλος του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα

α) Τέλος του 19^{ου} αιώνα

Η βρεφική θνησιμότητα (ΒΘ)²¹⁹ αποτελεί έναν πολύ καλό δείκτη για την κατάσταση υγείας του πληθυσμού, αλλά και του πολιτιστικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μιας χώρας, καθώς η θνησιμότητα αυτή και κυρίως η όψιμη βρεφική θνησιμότητα επηρεάζεται εύκολα από τα διάφορα κοινωνικά και υγειονομικά μέσα.²²⁰

Δύο επιστημονικές προσεγγίσεις δίνουν επίσημα στοιχεία για τη νοσολογία παιδιών και νέων στα τέλη του 19^{ου} αιώνα καθώς και για τη βρεφική και την παιδική θνησιμότητα. Η πρώτη το 1884 αφορά τη μελέτη του Κλων Στέφανου²²¹ και η δεύτερη του Α. Παπαπαναγιώτου,²²² που διερευνά τη νοσηρότητα και τη θνησιμότητα της βρεφικής ηλικίας 5-10 ετών στην Αθήνα κατά το διάστημα 1888-1897. Πριν απ' αυτές άλλες πηγές αποτελούν τα κατά καιρούς δελτία, που εξέδιδε το Ιατροσυνέδριο, τα ιατρικά περιοδικά της εποχής και οι ιατρικές μονογραφίες του καθηγητή της Παιδιατρικής Α. Ζίννη (26), ο οποίος περιγράφει τη θνησιμότητα των παιδιών στο Βρεφοκομείο Αθηνών. (22, 9)

Σύμφωνα με τον Ζίννη η θνησιμότητα των εκθέτων της Αθήνας, πριν την ίδρυση του Βρεφοκομείου το 1859, ήταν *φρικώδης*, και κυρίως την τελευταία 10ετία πριν την ίδρυση του Βρεφοκομείου (1849-1858) ήταν 94%.(10) Το καλοκαίρι του 1860 αυξήθηκε η θνησιμότητα λόγω της φονικής διάρροιας, η οποία έβλαψε και τα νόμιμα από γάμο παιδιά (απεβίωσε το 41% πριν συμπληρώσουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους), του μαρασμού και άλλων ανιάτων νοσημάτων, που είχαν ήδη προσβάλει τα έκθετα, όταν παρελήφθησαν το 1859. Ο δριμύς χειμώνας του 1863-64 (πολλά έκθετα κατελήφθησαν από σκληρό οίδημα των νεογνών), οι βαρύτατες επιδημίες οστρακιάς, ιλαράς, ελώδους πυρετού, κοκκύτου την τριετία 1863-66, οι διαλείποντες πυρετοί, που επικρατούσαν κατά τα έτη 1862-1865, η δυσχέρεια στις πληρωμές των θηλαστριών και των δαπανών του Βρεφοκομείου, ήταν οι βασικές αιτίες της θνησιμότητας των εκθέτων αυτή την εποχή.

Γενικά όμως τα έξι πρώτα χρόνια λειτουργίας του το ποσοστό θνησιμότητας μειώθηκε στο 38% (απεβίωσαν 411 βρέφη σε σύνολο 1117). Τη δεκαετία 1869-1878 αυξήθηκε σε 58% (13) με 1.506 παιδιά από σύνολο 2.581 να χάνουν τη ζωή τους, χωρίς να υπολογίζονται τα βρέφη που ψυχορραγούσαν. (10) Οι διαταραχές του εντερικού σωλήνα και η ατροφία ήταν οι αιτίες θνησιμότητας για τους 932 από τους 1.506 θανάτους (61,8%).(22,10)

Από το 1870 έως το 1883 η θνησιμότητα μειώθηκε σε 44%. Σύμφωνα με τον Ζίννη οι κυριότερες αιτίες της θνησιμότητας αυτή την εποχή ήταν η παντελής έλλειψη περίθαλψης

²¹⁹ Η βρεφική θνησιμότητα (θάνατοι βρεφών ανά 1.000 γεννηθέντα ζώντα) περιλαμβάνει όλους τους θανάτους βρεφών από τη γέννηση μέχρι το τέλος του 1ου έτους ζωής και διακρίνεται σε νεογνική (ΝΘ)(θάνατοι νεογνών που γεννήθηκαν ζωντανά και απεβίωσαν μέχρι την 28η ημέρα ζωής) και σε όψιμη βρεφική (ΟΒΘ) ή μετανεογνική θνησιμότητα (θάνατοι από την 29η ημέρα ζωής έως το τέλος του 1ου έτους ζωής). Η ΝΘ διακρίνεται σε πρώιμη νεογνική θνησιμότητα (θάνατοι μεταξύ 0 και 7ης ημέρας της ζωής) και σε όψιμη νεογνική (θάνατοι μεταξύ 8ης και 28ης ημέρας της ζωής). Η διάκριση αυτή έγινε γιατί οι αιτίες που επηρεάζουν τη νεογνική και τη μετανεογνική θνησιμότητα διαφέρουν. Οι όψιμοι εμβρυϊκοί θάνατοι και οι θάνατοι νεογνών μέχρι και την 7η ημέρα ζωής αποτελούν την περιγεννητική θνησιμότητα. Οι δύο κατηγορίες παρουσιάζουν ομοιόμορφη συμπεριφορά και ανταπόκριση σε διάφορα κοινωνικο-οικονομικά μέτρα και έχουν κοινές αιτίες θανάτου.(21)

²²⁰ Η βρεφική θνησιμότητα αντιπροσωπεύει μαζί με την εμβρυϊκή, τη νηπιακή, την παιδική και την εφηβική το στάδιο του σχηματισμού και της μακράς σχετικής ωρίμανσης του ανθρώπου και, εφ' όσον μπορεί να προληφθεί, χαρακτηρίζεται ως 'άκαιρος' και 'αδικαιολόγητος'. Η πρόληψή της έχει σχέση με την επιτυχή δραστηριότητα της υγιεινής, δηλαδή της καλούμενης προληπτικής ή κοινωνικής ιατρικής.(30)

²²¹ Του ιδρυτή της Ανθρωπολογίας στην Ελλάδα.

²²² Υφηγητή της Παιδιατρικής.

κατά τις πρώτες ώρες που ακολουθούν τη γέννηση τους, η ανεπαρκής και ακατάλληλη για το πεπτικό των βρεφών τροφή που τους χορηγείται τους πρώτους μήνες της ζωής τους²²³, η μη έγκαιρη προσφυγή στο γιατρό σε περίπτωση αρρώστιας, η κακή ή μη εφαρμογή των θεραπευτικών μέσων, που ο γιατρός υποδεικνύει στις τροφούς.

Στο περιοδικό *Ασκληπιός* τον Ιούνιο του 1862 διαβάζουμε ότι απεβίωσαν εις την πρωτεύουσα 80 άτομα, εκ των οποίων τα 49 ήταν αγόρια, τα 31 κορίτσια. Απ' αυτά τα 35 δεν είχαν συμπληρώσει το πρώτο έτος της ηλικίας τους. Τα σημαντικότερα νοσήματα, τα οποία ευθύνονταν για τους θανάτους αυτούς, ήταν: *φθίσις των πνευμόνων* 9, *νόσοι του εγκεφάλου ή των χιτώνων αυτού* 14, *δυσεντερία* 1, *κακοήθεις διαλείποντες πυρετοί* 2, *οστρακία* 1, *υμενογόνοι λαρυγγίτιδες* 2, *σκορβουτική καχεξία* 1, *τέτανος* 1, *κατά τον μήνα Αύγουστο δε ως προς τας λοιπάς αποβιώσεις προεξείχαν τα γαστρικά νοσήματα.* (1)

Σύμφωνα με τη *Στατιστική της θνητότητας εν Πάτραις, έν έτει 1879* του ιατρού Κορύλλου, στο περιοδικό *Γαληνός*, το 28% των αποβιωσάντων δεν είχε υπερβεί το πρώτον έτος της ηλικίας και το 24% τα 1-10 έτη. Στην ίδια στατιστική σημειώνεται ότι *πλέον του ημίσεος εκ των θανόντων ήσαν παίδες 1-10 ετών.* Στο ίδιο περιοδικό δημοσιεύεται το *Δελτίον αποβιωσάντων* των πρώτων 5 μηνών στην Αθήνα το 1879, σύμφωνα με το οποίο το ποσοστό παιδικής θνησιμότητας μέχρι 5 ετών κυμαινόταν κατά μήνα από 33-50%. Υπεύθυνα γι' αυτό ήταν τα λοιμώδη νοσήματα και κυρίως ευλογιά, ιλαρά, οστρακία, διφθερίτις και κοκκύτης.(11)

Κατά τον Κλων Στέφανο ο δείκτης βρεφικής θνησιμότητας, ο *Dime Mortuaire*, ήταν για τις ηλικίες 0-6 μηνών 72%, 7-12 μηνών 70,3%, 5-10 ετών 11,1%, 10-15 ετών 7,6 % και 15-20 ετών 7,5%. Η θνησιμότητα του γενικού πληθυσμού ήταν 20,7% (3). Για την περιοχή της Αθήνας από το 1888-1897 ο Κ. Στέφανος αναφέρει ότι το ποσοστό θανάτων της βρεφικής ηλικίας ήταν 66,45%, της παιδικής 1-10 ετών 33,6 % σε σύνολο θανάτων του πληθυσμού 32%. Αναφέρει ότι οι θάνατοι των βρεφών στην Αθήνα είναι περισσότεροι σε σύγκριση με τις άλλες πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα 48,1%, Βόλος 43%, Τρίπολη 41%, Ζάκυνθος 34%, Κέρκυρα 33,5%) (3)²²⁴. Σύμφωνα με τον Κ. Στέφανο²⁰ για την περίοδο 1868-1878 στην ομάδα 0-6 μηνών τα αίτια θανάτου για τις ορεινές περιοχές είναι οι λοιμώξεις και τα νοσήματα του αναπνευστικού, ενώ για τις πεδινές οι παθήσεις του γαστρεντερικού. Η ελονοσία ήταν αίτιο χαμηλότερης συχνότητας. Για τη νηπιακή ηλικία σημαντικότερο αίτιο θνησιμότητας ήταν τα λοιμώδη νοσήματα και ιδιαίτερα η διφθερίτιδα. Για την ηλικία των 5-15 ετών η θνησιμότητα ήταν υψηλότερη στις ελώδεις περιοχές. Κατά τον Κ. Στέφανο¹⁶ για την περίοδο 1868-1878 ο δείκτης θνησιμότητας των παιδιών ηλικίας 0-5 ετών, ο οποίος υπολογίζεται σε 114%, θεωρείται χαμηλός²²⁵.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παπαπαναγιώτου¹⁷ για τη θνησιμότητα των παιδιών ηλικίας 0-10 ετών την περίοδο 1888-1897 στην Αθήνα παρουσιάζεται υψηλότερη αναλογία θανάτων παιδιών (48,1%), σε σχέση με άλλες πόλεις της Ελλάδας (Βόλος 43%, Τρίπολη 41%, Ζάκυνθος 34%, Κέρκυρα 33,5%). Το μεγαλύτερο μέρος, 32%, αφορά στα παιδιά έως 1 έτους (ή 66,4% των παιδικών θανάτων) και το υπόλοιπο 16,1% στα παιδιά 1-10 ετών. Η υπεροχή της παιδικής θνησιμότητας στην Αθήνα αποδίδεται στα ανεπαρκή υγειονομικά μέτρα, τις συνθήκες που επικρατούσαν στα βρεφοκομεία, την πληθυσμιακή συγκέντρωση και την εγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνοικισμών με χαμηλή υγειονομική κατάσταση. Ως κύριες αιτίες αναφέρονται κατά σειρά συχνότητας νοσήματα θρέψης (32,4%, το 85,5% των οποίων συνέβησαν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους), νοσήματα του αναπνευστικού συστήματος (22,6%), λοιμώδη (21,4%), νοσήματα του νευρικού συστήματος (μηνιγγίτις, τέτανος) (9,2%) και διάφορα άλλα (14%). Από τις επιμέρους κατηγορίες

²²³ Όταν οι εξωτερικές θηλάστριες δεν είχαν αρκετό γάλα, κατέφευγαν στους χυλούς από ρύζι ή σιμιγδάλι, προκαλώντας διάρροιες, συχνά θανατηφόρες.(27)

²²⁴ Αυτό πιθανότατα οφείλεται στη μη καταγραφή των θανάτων στις άλλες πόλεις, παρόλο που στα Επτάνησα η καταγραφή ήταν συστηματική από την εποχή της Αγγλοκρατίας.(16)

²²⁵ Η Ελλάδα κατατάσσεται στην προτελευταία θέση πριν τη Νορβηγία (104%) σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (υψηλότεροι ήταν οι δείκτες στη Δανία 135%, τη Σουηδία 137%, και την Ιταλία 223%). Το χαμηλό ύψος του δείκτη αποδίδεται στην ηλιότητα του κλίματος, την αραιοκατοίκηση του χώρου και τη σπανιότητα προδιαθεσικών παραγόντων για συγγενή και άλλα νοσήματα της πρώτης ηλικίας (σύφιλη, αλκοολισμός, φυματίωση).

νόσων σημαντικότερες αιτίες θανάτου ήταν: η εντερίτις (17%), η αθρεψία (14%), η βρογχο-πνευμονία - πνευμονία (16%), η μηνιγγίτις (7,2%), τα συγγενή νοσήματα (6,9%), η διφθερίτις (5,6%), η ελονοσία (4,9%), η ιλαρά (3,8%), ο τύφος (2,6%), η φυματίωση (2,5%) και η οστρακιά (1,6%). Οι συγγενείς ανωμαλίες (6,9%) αποτελούσαν αιτία θανάτου σε χαμηλότερο ποσοστό από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (10-12%, λόγω προδιαθεσικών και γενεσιουργικών παραγόντων).(15)

Σύμφωνα με τον Μακκά (18) κατά το χρονικό διάστημα 1891-1900 από τα 1000 παιδιά, που γεννιόνταν ζωντανά στην Ελλάδα, απεβίωναν τα 106, πριν συμπληρώσουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους. Γενικά η βρεφική και παιδική θνησιμότητα τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα αντιστοιχούσε σχεδόν στο 50% του συνόλου των θανάτων.(26)

Στην Ελλάδα, όπως και παγκόσμια, παρατηρήθηκε ότι η βρεφική θνησιμότητα ήταν πολύ μεγαλύτερη στις πόλεις από την ύπαιθρο.(30, 22)

β) Αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Στα στοιχεία για τη βρεφική θνησιμότητα, τα οποία συγκεντρώνονται από τις αρχές του 20ού αιώνα, παρουσιάζονται ανακρίβειες, γιατί υπάρχουν προβλήματα σε διάφορα στάδια καταγραφής²²⁶ και για μια σειρά ετών υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. (15)

Σύμφωνα με τις επίσημες στατιστικές η ΒΘ παρουσιάζει μία άνοδο από 68, 1 % το 1921 σε 133,8 % το 1931. Αυτή η αύξηση οφείλεται στις ελλείψεις καταγραφές των βρεφικών θανάτων και τη σταδιακή τους βελτίωση. Η πραγματική ΒΘ υπολογίζεται από τους μελετητές σε διπλάσια επίπεδα εκείνων των επίσημων στατιστικών της εποχής. Έτσι ο καθηγητής Βαλαώρας την υπολόγισε σε 208 % το 1922 και σε 152 % το 1931(πίν.1).(8) Βάσει αυτών των δεδομένων, η υπολογιζόμενη ΒΘ συγκαταλεγόταν ανάμεσα στις υψηλότερες της Ευρώπης. (8) Η παρατηρούμενη μείωση στη δεκαετία από το 1921 μέχρι το 1931, σύμφωνα με τον Βαλαώρα, προφανώς οφείλονται στην ίδρυση αυτοτελούς Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, ύστερα από εισήγηση του προέδρου του Ιατροσυνεδρίου καθηγητή Κ. Σάββα το 1920 προς τον πρωθυπουργό Ε. Βενιζέλο.²²⁷

Παρατηρηθείσα και διορθωμένη βρεφική θνησιμότητα στην Ελλάδα 1921-1931 (θάνατοι ανά 1000 γεννήσεις ζώντων).						
Παρατηρηθείσα				Διορθωμένη		
έτος	κράτους	υπαίθρου	πόλεων	κράτους	υπαίθρου	
1921	68,1			216		
1922	82,3			208		
1923	91,6			200		
1924	97,5			193		
1925	90,1	55,0	177,1	186		
1926	75,2	56,9	162,3	179		
1927	100,5	72,7	166,8	172	175	
1928	93,7	66,8	159,4	165	167	
1929	110,8	86,8	168,7	176	177	
1930	99,7	84,7	134,7	139	141	
1931	122,8	128,8	147,1	152	154	

Πίνακας 1.

²²⁶ (συμπλήρωση δελτίων, θνησιγενή, αβάπτιστα, αιτίες θανάτου)

²²⁷ Το Υπουργείο αυτό ιδρύθηκε το 1922, λόγω της όξυνσης και του προσφυγικού ζητήματος, με το Ν 2882, «Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως του Υπουργείου της Περιθάλψεως μετονομαζομένου εις Υπουργείον Υγιεινής και Κοινωνικής Πρόνοιας», που σηματοδότησε την αρχή μιας νέας εποχής για τα υγειονομικά πράγματα. (8)

ΦΥΣΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ
Θάνατοι - Απόλυτοι αριθμοί και ποσοστά: "1932-1939"
 Πηγή: ΕΣΥΕ 2007.

Έτος	ζώντα γενν.		Θάνατοι		Θνησιγενή		Θάνατοι κάτω του έτους	
	Απόλυτοι αριθμοί	Επί 1000 κατοίκων	Απόλυτοι αριθμοί	Επί 1000 κατοίκων	Απόλυτοι αριθμοί	Επί 1000 ζώντων νεογν.	Απόλυτοι αριθμοί	Επί 1000 γεννηθέντ. ζώντων
1932	185.523	28,35	117.593	17,97	2.054	11,07	22.785	122,81
1933	189.583	28,62	111.447	16,82	1.980	10,44	23.268	122,73
1934	208.929	31,06	100.651	14,96	2.107	10,08	23.329	111,66
1935	192.511	28,16	101.416	14,83	1.794	9,32	21.708	112,76
1936	193.343	27,87	105.005	15,14	1.759	9,1	22.074	114,17
1937	183.878	26,16	105.674	15,04	1.814	9,87	22.469	122,2
1938	184.509	25,91	93.766	13,17	1.835	9,95	18.345	99,43
1939	178.852	24,77	100.459	13,91	1.804	10,09	21.132	118,15
1940	179.500	24,53	93.830	12,82	...	...		

Πίνακας 2.

Από συγκεντρωτικά στοιχεία της ΕΣΥΕ παρατηρούμε ότι η ΒΘ ήταν ιδιαίτερα υψηλή από το 1932 μέχρι το 1939 (122,81‰ και 118,5‰ αντίστοιχα.²²⁸ (πίν. 2).

Στη δεκαετία 1920-1930, όπως αναφέρει ο Ι. Αντωνιάδης, με βάση στοιχεία για τη θνησιμότητα των εποπτευόμενων βρεφών υπό των ιατρικών υγιεινής, τα αίτια της μεγάλης θνησιμότητας είναι πολλαπλά και ποικίλα. Εις τας πρώτας ημέρας της γεννήσεως, το βρέφος αποθνήσκει συνεπεία εξαντλήσεως εκ καταβολής ή κληρονομικής συφιλίδος ή καταστάσεως ης αι αφορμαί προηγούνται της γεννήσεως και αποδεικνύουν ότι προ του τοκετού του βρέφους οφείλει ήδη να αρχίσει η προστασία αυτού. Μετά τας πρώτας ημέρας οι σπουδαιότεροι παράγοντες της μεγάλης θνησιμότητας είναι αι παθήσεις του πεπτικού συστήματος και αι διαταραχαί της θρέψεως. Παρατηρήθη δ' ότι αι παθήσεις αύται, ων η αθρεψία είναι η βαρύτερα συνέπεια, είναι αφορμή για το 40-50% του όλου των θανάτων.(15)

Μέχρι το 1940 τρεις κατηγορίες νόσων (λοιμώδη και παρασιτικά νοσήματα (ελονοσία, τυφοειδής πυρετός, ευλογιά, ιλαρά, οστρακιά, κοκκύτης και διφθερίτις), νοσήματα του αναπνευστικού (φυματίωση) και νοσήματα του πεπτικού συστήματος) αποτελούν τις συχνότερες αιτίες θανάτου των παιδιών και των νέων και ευθύνονται για το 57,1% (1921) έως το 71,1% (1937) των θανάτων. Οι κατηγορίες αυτές μαζί με τις συγγενείς ανωμαλίες και ορισμένες καταστάσεις ,που προέρχονται από την περιγεννητική περίοδο, που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά σε θανάτους παιδιών κάτω του ενός έτους, αποτελούν τις αιτίες θανάτου για το 67,8% (1921) έως το 83,6% (1937) των θανάτων των παιδιών και των νέων. (15)

Συμπέρασμα: Η μελέτη της νοσολογίας ενός πληθυσμού και οι δείκτες θνησιμότητας, ιδιαίτερα της βρεφικής, θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την εικόνα της κοινωνίας που μελετάμε. (15) Ο δείκτης βρεφικής θνησιμότητας (ΒΘ)είναι ένας από τους πιο ευαίσθητους δείκτες της υγειονομικής, οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης ενός τόπου. Σε μια εποχή που η πορεία της δημόσιας υγείας στη χώρα μας ακολουθούσε την πολιτική της πορεία και

²²⁸ Το χρονικό διάστημα από το 1940, περίοδο του Β! παγκόσμιου πολέμου, και την μεταπολεμική περίοδο μέχρι το 1955, δύσκολα χρόνια για τον τόπο μας, χρόνια ανέχειας, με τεράστια προβλήματα στην κοινωνική και υγειονομική οργάνωση της χώρας, η ΕΣΥΕ δεν μας παρέχει στοιχεία για τη ΒΘ.'

τις άθλιες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν, ο πληθυσμός και κυρίως τα παιδιά αποδεκατιζόταν από λοιμώδη κυρίως νοσήματα και η βρεφική θνησιμότητα ξεπερνούσε το 50% σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα με μια προοδευτική πτώση από τις αρχές του 20^{ου} . Η ίδρυση του Ιατροσυνεδρίου, της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών, της Ιατρικής Σχολής, του Εργαστηρίου Μικροβιολογίας και Υγιεινής του Πανεπιστημίου Αθηνών, του Υπουργείου Υγιεινής, συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της δημόσιας υγείας στον τόπο μας και τη μείωση της βρεφικής θνησιμότητας ήδη από τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- «Αποβιώσεις», Ασκληπιός, τεύχος Α!, τόμ. 7^{ος}, Αθήναι, Αύγουστος, 1862, σ. 52.
- «Παραγωγικά τινά αίτια νόσων παρά τοις νεογνοίς και θηλάζουσιν», Ασκληπιός, τεύχος Ζ!, τόμ. 5^{ος}, Αθήναι, Φεβρουαρίου 28, 1861, σ. 326-328.
- Clon Stephanos, *La Grèce au point de vue Naturel, ethnologique, anthropologique, démographique et médicale*, Paris, G. Masson Éditeur, 1884, p.468,473,495.
- Βαλαώρας Β.Γ. «Δημόσια Υγιεινή», *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, ιδρυτής ιδιοκτήτης Παύλος Δρανδάκης, εκδοτικός οργ. ο ‘ Φοίνιξ’ τόμ.10^{ος} Ελλάς, Αθήναι, σ. 656-664.
- Βιτσάρης Α, «Μηνιγγίτις κοκκώδης η φυματιώδης», *Ασκληπιός*, Περίοδος Β!, τόμ.Ι!, τεύχ. Γ! και Δ!, Αθήναι (Αύγουστος και Σεπτέμβριος 1871), σ.98-116.
- Βιτσάρης Α, «Περί εντερομεσεντερικής φυματιώσεως των παιδων», *Ασκληπιός*, τόμ. Ε!, Αθήναι, (1861), σ.97.
- Βιτσάρης Α. «Περί της διαγνώσεως της φυματιώδους μηνιγγίτιδος παρά τοις παισί», *Ασκληπιός*, Περίοδος Β!, τόμ. Γ!, τεύχ. Γ!, Αθήναι, (Απρίλιος 1858), σ.456-458.
- Ζηλίδης Χρήστος, *Η επιδημιολογική πραγματικότητα στην Ελλάδα την περίοδο του μεσοπολέμου και η πολιτική για την οργάνωση των υπηρεσιών υγείας*, [www. Esdy-venizelos.gr](http://www.Esdy-venizelos.gr), σ.10,12.
- Ζίνης Αναστάσιος, *Έκθεσις των κατά Δημοτικών Βρεφοκομείων Αθηνών*, Αθήνα 1866,σ.6, 16-17.
- Ζίνης Αναστάσιος, *Έκθεσις των κατά το Δημοτικόν Βρεφοκομείον Αθηνών*, Αθήνα 1861, σ.4,15.
- Καραμπερόπουλος Δ., «Λοιμώδη νοσήματα της παιδικής ηλικίας 18^{ου}-19^{ου} αιώνα», *Διημερίδα, Λοιμώξεις-Λοιμώδη νοσήματα-Εμβολιασμοί και επίκαιρα Ιατροκοινωνικά θέματα*, Βόλος, 22-23 Οκτωβρίου 2005.
- Καρδαμάτης Ι., «Έκθεσις περί της εν Ευξεινουπόλει εκτάσεως της ελονοσίας προς τον κ. επί των εσωτερικών υπουργόν», *Η ελονοσία εν Ελλάδι και τα πεπραγμένα του Συλλόγου*, τόμ. στ-ζ, ό. π., σ. 117, 118, 123,124
- Κορασίδου Μαρία. «Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα», *Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.* Αθήνα, 1995, σ.124,125.
- Κωστής Ν., «Συνοπτική έκθεσις του εν Αθήναις Μαιευτηρίου», *Ιατρική Εφημερίς*, αρ. 27, 2 Αυγούστου 1858, τόμ. Α!, Αθήναι, 1859, σ.217-220.
- Κώτση Αγαπούλα, «Νοσολογία των παιδικών ηλικιών και της νεολαίας (20^{ος} αιώνας)», *Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Ινστιτούτο Νεοελληνικών ερευνών Ε.Ι.Ε.* Αθήνα, 2008, σ.9,87,89,91,92-99,102,106,111-113,125,126,127, 135, 146,149,150,153,154.
- Λασκαράτος Ι.Γ., *Πρόληψη της αρρώστιας και κοινωνική προστασία στα Επτάνησα επί Αγγλοκρατίας (1815-1864)*, Διατριβή επί Υφηγεσία, Αθήνα, 1984
- Λιβιεράτος Σ. Γ, Διευθυντής της Ιατρικής Κλινικής του Εθνικού Πανεπιστημίου, «Η ελονοσία και η φυματιώσις εν Επτανήσω», *Πρώτον Πανιώνιον Συνέδριον εν Κερκύρα*, κατά Μάιον, (1914), σ. 195, 196, 214, 219, 220
- Μακκάς Γεώργιος, «Η προστασία του παιδιού», *Ανατύπωση από την Παιδολογία*, Εν Αθήναις Τύποις Π.Δ. Σακελλάριου, 1921, σ. 40-42
- Μάνδουλα- Κουσούνη Μ., «Οι παρεμβάσεις της έδρας της Υγιεινής και Επιδημιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στη νοσηρότητα και τη βρεφική θνησιμότητα της πόλης των Αθη-

- νών το 19^ο αιώνα», *Ιατρικά χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 2009, τόμ. 5, Τεύχος 2, σ.94-98.
- Μάνδουλα –Κουσουνή Μαρία, «Η παιδιατρική ειδικότητα το 19^ο αιώνα και οι κυριότεροι αντι-πρόσωποί της», *Ιατρικά Χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, (Ιούνιος 2004), τόμ.4, τεύχ.1, σ.63.
- Μάνδουλα-Κουσουνή Μαρία, *Η ιστορία του Εργαστηρίου Υγιεινής, Επιδημιολογίας και Ιατρικής Στατιστικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα, 2010, σ. 158, 162,174.
- Μανιδάκη Άννα, *Η περίθαλψη των έκθετων βρεφών στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο το 19^ο αιώνα*, Μεταπτυχιακή εργασία, Ηράκλειο, Μάρτιος 2012, σ.25.
- Μαυρογιάννης Κ., «Ενεστώσα κατάσταση της Ιατρικής εις την Ελλάδα», *Ευρωπαϊκός Ερανιστής*, φύλ. Γ!, έτος Α!, Αθήναι, 1841, σ.212,220,224-229,231-236.
- Μουτούσης Κ, «Περί δημοσίας υγείας εν Ελλάδι»,Συνεδρία 19^{ης} Μαρτίου 1922, *Πρακτικά Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών*, (1919-1923)σ.365-384.
- Μουτούσης Κ., «Επιδημιολογική ασχολία της Εταιρείας από της ιδρύσεως μέχρι του 1900», *Πρακτικά Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών*, Αθήνα (1928)σ.484-514.
- Πουλάκου-Ρεμπελάκου Ε., Τσιάμης Κ., Διαμαντής Α., «Η δημοσιογραφική και λογοτεχνική αποτύπωση της υγειονομικής κατάστασης στην Αθήνα του Χ. Τρικούπη (1880-1900). σ. 149
- Πουλάκου-Ρεμπελάκου Έ., Τσιάμης Κ., Ρεμπελάκος Λ., Μάνδουλα-Κουσουνή Μ., «Φροντίδα υγείας του Παιδικού πληθυσμού στην Αθήνα της Οθωνικής εποχής (1834-1862)», *Ιατρικά Χρονικά Β.Δ. Ελλάδος*, τόμ. 8, τεύχ. 2, Τυποεκδοτική Κέρκυρας, Κέρκυρα, 2012, σ. 86.
- Ρηγάτος Γεράσιμος Α. «Η ιστορία της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών 1835-1985», Αθήναι, 1985,σ.19, 85.
- Σάββα Κ. και Καρδαμάτη Ι. «Η εν Μαραθώνι εξυγιαστική εργασία του προς περιστολήν των ελωδών νόσων Συλλόγου κατά το θέρος 1907», επιμέλεια Κωνστ. Γ.Σάββα και Ιωάν. Π. Καρδαμάτη, έτος τρίτον, τυπογρ.Παρασκευά Λεώνη,(1908)σ.64.
- Τριχόπουλος Δ., Ανάλυσις της ακαίρου εν Ελλάδι θνησιμότητας (θάνατοι κατά την ενδομήτριον, βρεφικήν, νηπιακήν, παιδικήν και εφηβικήν ηλικίαν), διατριβή επί διδακτορίας, εκ του Εργαστηρίου Υγιεινής και Επιδημιολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, διευθυντής ο καθηγητής Βαλαώρας Β. Γ., Αθήναι, 1964, σ. 5,6,7.
- Τσουκαλάς Γ., Μέξη Π., Τσουκαλάς Ι., «Η παιδιατρική μέσα από τη δράση της Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών 1835-1930», *Δελτίο Α'Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, τόμ.50,(2003) σ.170-174.
- Υπουργείον Εσωτερικών, Διεύθυνσις Δημοσίας Υγείας και Αντιλήψεως, Β.Δ. της 20 Ιουλίου 1915, *περί Υγειονομικών μέτρων κατά του εξανθηματικού τύφου*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1915, σ. 5.
- Χωρέμης Κ., «Η παιδιατρική εν τη Ιατρική Εταιρεία», *Πρακτικά Ιατρικής Εταιρείας Αθηνών*, Αθήναι, (1930), σ.470-491.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 1835 το ανεξάρτητο πια Ελληνικό κράτος αντιμετώπιζε μεγάλα προβλήματα δημόσιας υγείας, με σοβαρό αντίκτυπο στην υγεία του πληθυσμού, ο οποίος αποδεκατιζόταν από πολλές επιδημικές νόσους. Ιδιαίτερα ευάλωτα ήταν τα παιδιά. Τα μεταδοτικά λοιμώδη νοσήματα ήταν τα βασικά νοσήματα της παιδικής νοσολογίας σε μία εποχή που η Παιδιατρική ειδικότητα ήταν ακόμη ανύπαρκτη. Το ένα έκτο των κατ' έτος γεννωμένων ζώντων βρεφών πέθαιναν πριν συμπληρώσουν το πρώτο έτος της ζωής τους, ενώ η ελονοσία, η φυματίωση, οι εντερολοιμώξεις είχαν εγκατασταθεί υπό μόνιμη ενδογενδημική μορφή και σε συνδυασμό και με τα άλλα επιδημικά νοσήματα και το χρόνιο υποσιτισμό των κατοίκων συμπλήρωναν την καταστροφή. Η υψηλή παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα, που στη δεκαετία του 1880 έφθανε το 50% των θανάτων και ήταν μεγαλύτερη μεταξύ των εκθέτων του Βρεφοκομείου Αθηνών, επηρέασε σημαντικά τη δημογραφική εξέλιξη της χώρας. Σημαντικά στοιχεία για την παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα της εποχής δίνουν οι μελέτες του Κλων Στέφανου και του Α. Παπαπαναγιώτου.

Μαρία Μάνδουλα- Κουσουνή

Ιατρός-Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

ΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1914-1936²²⁹ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΒΡΕΦΟΚΟΜΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΝΙΚΟΣ Φ. ΤΟΜΠΡΟΣ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β. ΦΑΡΜΑΚΗΣ

Οι πολεμικές αναμετρήσεις (1912-1922), η μικρασιατική καταστροφή, η άφιξη εκατοντάδων χιλιάδων προσφύγων στον ελλαδικό χώρο²³⁰, οι πολιτικές εξελίξεις στον Μεσοπόλεμο, οι οικονομικές κρίσεις, επηρέασαν τις υγειονομικές υπηρεσίες που το ελληνικό βασίλειο προσέφερε στους κατοίκους του, αλλά και το κρατικό ενδιαφέρον για τα πιο αδύναμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας, τα παιδιά. Με επίκεντρο λοιπόν την παιδική ηλικία εξετάζεται το έργο που επιτέλεσε τα έτη 1914-1940 ένα φιλανθρωπικό κατάστημα της Αθήνας άρρηκτα συνδεδεμένο με το παιδί, το *Δημοτικό Βρεφοκομείο*. Το συγκεκριμένο ίδρυμα προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί αποτελεί τον αρχαιότερο οργανισμό στην Ελλάδα για την προστασία του παιδιού, στον οποίο φιλοξενήθηκαν ορφανά και νόθα νήπια από ολόκληρη την επικράτεια²³¹, αλλά και γιατί με τη λειτουργία του ως το πρώτο παιδικό νοσηλευτικό ίδρυμα της χώρας επηρέασε την ελληνική παιδιατρική επιστήμη²³². Η εργασία θέτει ως χρονική αφετηρία το 1914, καθώς τότε η Πολιτεία έλαβε τα πρώτα μέτρα επίλυσης προβλημάτων που σχετιζόνταν με τα παιδιά²³³. Καταληκτική χρονολογία στην παρούσα μελέτη αποτελεί το

²²⁹ Η εργασία που υποβλήθηκε αρχικά στην οργανωτική επιτροπή του Συνεδρίου «Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις» έφερε τον τίτλο «Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών». Κατά τη διάρκεια όμως της έρευνας έγινε φανερό ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1930 ελήφθησαν μέτρα για τη βελτίωση της λειτουργίας του βρεφοκομείου, τα οποία απέδωσαν θετικά αποτελέσματα από τα μέσα της ίδιας δεκαετίας. Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να επεκταθεί η έρευνα και στα μετά το 1936 έτη, προκειμένου να διερευνηθεί αν τα αποτελέσματα αυτά ήταν τυχαία ή συστηματικά.

²³⁰ Σχετικά με τους πρόσφυγες των ετών 1912-1924 πρόχειρα βλ. Υπουργείον Περιθάλψεως, *Η περίθαλψη των προσφύγων 1917-1920*, Αθήνα 1920. Μ. Αιλιανός, *Το έργο της Ελληνικής Περιθάλψεως*, Αθήνα 1921. Στ. Πελαγίδης, *Προσφυγική Ελλάδα (1913-1930)*, Θεσσαλονίκη 1997. Ν. Ανδριώτης, «Η πρώτη προσφυγιά. Ελληνικές προσφυγικές μετακινήσεις (1906-1922)», *Ιστορία Νέου Ελληνισμού*, τόμ. 6, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 95-104. Ε. Kontogiorgi, *The Rural Settlement of Greek Refugees in Macedonia: 1923-1930*, διδακτορική διατριβή, Oxford 1996. Γ. Τζεδόπουλος (επιμ.), *Πέρα από την καταστροφή. Μικρασιάτες πρόσφυγες στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Αθήνα 2007².

²³¹ Ελευθ. Σκιαδάς, *Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών (1859-1999)*, Δήμος Αθηναίων, Αθήνα 1999, σ. 111.

²³² Φ. Κοπανάρης, *Η δημόσια υγεία εν Ελλάδι*, Αθήνα 1933, σ. 406-407. Έφη Πουλάκου Ρεμπελάκου, «Ιστορικές και λογοτεχνικές αναφορές του Βρεφοκομείου Αθηνών», *Πρακτικά 1^{ης} Ημερίδας Ιστορίας της Ελληνικής Παιδιατρικής*, τόμ. 1^{ος}, Αθήνα 2007, σ. 62, 82. Βασιλική Θεοδώρου, Δέσποινα Καρακατσάνη, «Υγιεινής Παραγέματα». *Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Διόνικος, Αθήνα 2010, σ. 126.

²³³ Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισε σταδιακά να μειώνεται ελλείψει χρημάτων η φιλανθρωπική δράση και η κοινωνική πρόνοια των Δήμων προς τους δημότες τους. Η Πολιτεία έκτοτε ενεπλάκη συστηματικότερα με θέματα προστασίας και φροντίδας του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η ίδρυση του *Πατριωτικού Συλλόγου Ελληνίδων* (1915), ο οποίος συγχωνεύθηκε στα 1917 με το *Οικονομικό Σύστημα* και δημιούργησαν το *Πατριωτικό Ίδρυμα Περιθάλψεως*, που μετεξελίχθηκε το 1936 σε *Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντιλήψεως* (ΠΙΚΠΑ). Τα επόμενα έτη οργανώθηκαν και άλλες υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, όπως το υπουργείο *Περιθάλψεως* (1918). Ι. Μαστρογιάννης, *Ιστορία*

1940, επειδή ο ελληνοϊταλικός πόλεμος -ελλείψει ανθρώπινου δυναμικού και οικονομικών πόρων- περιόρισε σημαντικά την κρατική μέριμνα για την παιδική ηλικία²³⁴.

Στις επόμενες σελίδες εξετάζονται οι επιπτώσεις που επέφεραν τα γεγονότα της περιόδου 1914-1940 στη λειτουργία του βρεφοκομείου, στον αριθμό των κατ' έτος τροφίμων, στην νοσηρότητα και θνησιμότητα των τροφίμων και στα μέτρα που έλαβαν οι εκάστοτε διοικήσεις και το ιατρικό προσωπικό του βρεφοκομείου, προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των παιδιών. Τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία του βρεφοκομείου για τα έτη 1914-1934, που παρουσιάζονται και σχολιάζονται στη συνέχεια, καθώς και οι αντίστοιχοι πίνακες, προέρχονται από αναξιοποίητη και αθησαύριστη στατιστική μελέτη²³⁵.

Οι τρόφιμοι

Η πληθυσμιακή αύξηση της Αθήνας -τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα²³⁶- οφείλεται στην αστυφιλία της εποχής και στην εγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων που κατέφτασε στην χώρα τα έτη 1913-1923. Παράλληλα, η αστικοποίηση της χώρας συνέβαλε στο να υιοθετηθούν από την ελληνική κοινωνία νέα ήθη, σ' ορισμένες περιπτώσεις αρκετά χαλαρά. Συνέπεια των προαναφερθέντων ήταν να αυξηθούν τα εγκαταλελειμμένα παιδιά που προέρχονταν από νόμιμες ή παράνομες σχέσεις²³⁷, επειδή οι γονείς τους αδυνατούσαν - ή δεν επιθυμούσαν για κοινωνικοοικονομικούς λόγους- να φροντίσουν. Ο φορέας που ανέλαβε την προστασία αυτών των παιδιών, παρέχοντας «ανεκτιμήτους υπηρεσίες»²³⁸ στην τοπική και όχι μόνο κοινωνία, υπήρξε το *Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών*²³⁹.

της κοινωνικής πρόνοιας της Νεωτέρας Ελλάδος (1821-1960), Αθήνα 1960, σ. 292-293. Βασιλική Θεοδώρου, Δέσποινα Καρακατσάνη, ό.π., σ. 257, 263, 269, 361.

²³⁴ Στις 29 Οκτωβρίου 1940 το βρεφοκομείο εκκενώθηκε από τους 320 τροφίμους του και τα παιδιά μεταφέρθηκαν στη Βούλα. Έκτοτε και έως τον Ιούνιο του 1941 οι συνεδριάσεις του *Αδελφάτου* αφορούσαν κυρίως περικοπές στις θέσεις εργασίας του ιδρύματος και στη διατροφή των παιδιών. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 139-140.

²³⁵ Η μελέτη παρουσιάστηκε στην *Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία* (22.4.1936) και την *Ιατρική Εταιρεία Αθηνών* (16.5.1936), ενώ δημοσιεύτηκε στο *Δελτίον της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρείας*. Π. Μητρόπουλος, «Στατιστική του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών (1915-1934)», *Δελτίον της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρείας*, 3 (20.5.1936), σ. 101-139, πίνακες 1^{ος}-60^{ος}. Όσον αφορά τα στοιχεία των ετών 1935-1940 βλ. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 134.

²³⁶ Σχετικά με τη δημογραφική αύξηση της Αθήνας τα έτη 1907-1940 βλ. Χρ. Λούκος, «Μικρές και μεγάλες πόλεις», *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα (1922-1940). Ο Μεσοπόλεμος*, τόμ. Β1, Βιβλιόγραμμα, Αθήνα 2002, σ. 136.

²³⁷ Ζιζή Σαλίμπα, «Από τους φόβους της πόλης: Άμυνα και στρατηγικές επιβίωσης των νεήλυδων στην ελληνική πόλη κατά τον 19^ο αιώνα», στο *Οι συλλογικοί φόβοι στην Ιστορία*, Επιστήμης Κοινωνία Ε.Ι.Ε., Αθήνα 2000, σ. 88-89.

²³⁸ Γ. Παρασκευόπουλος, *Ακτίνες και νέφη: αναμνήσεις μιας πεντηκονταετίας*, Αθήνα 1932, σ. 179.

²³⁹ Το βρεφοκομείο ιδρύθηκε το 1859 με σκοπό την προστασία, την ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη και την κοινωνική αποκατάσταση των βρεφών. Συγχρόνως το ίδρυμα προστάτευσε και την έγγαμη ή άγαμη μητέρα. Ειρ. Ασώπιος, «Πολιτειογραφικά», *Αττικόν Ημερολόγιον του 1873*, Αθήνα 1872, σ. 438. Μαρία Κορασίδου, *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα*, Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα 2000, σ. 111-112. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 23-36. Έφη Πουλάκου Ρεμπελάκου, ό.π., σ. 53, 55-58.

Πίνακας 1^{ος}
Ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία τροφίμων

Έτος	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Έτος	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1914	725	82		579	90	64	1928	667	17	60	583	98,8	7
1915	848	59	91	693	99,3	5	1929	723	34	86	591	98	12
1916	846	31	135	677	99,6	3	1930	851	111	178	520	92,5	42
1917	1123	26	142	945	98,9	10	1931	794	81	168	485	89	60
1918	895	10	63	817	99,4	5	1932	673	58	146	371	79,1	98
1919	888	34	63	788	99,6	3	1933	697	28	155	413	80,3	101
1920	988	25	72	886	99,4	5	1934	660	11	145	386	76,6	118
1921	927	16	74	835	99,7	2	1935	643	86	219	298	88,2	40
1922	1016	5	70	939	99,8	2	1936	650	114	238	241	80,9	57
1923	1014	14	46	949	98,9	11	1937	535	125	172	178	74,8	60
1924	1054	12	48	990	99,6	4	1938	502	138	154	171	81,4	39
1925	1066	21	51	992	99,8	2	1939	477	124	181	187	108,7	-15
1926	939	16	124	797	99,7	2	1940	474	65	77	312	94	20
1927	685	17	83	581	99,3	4	Σύνολο	21.360	1.360	3.041	16.204	95,5	761

(1) Εισαχθέντα παιδιά, (2) Υιοθετηθέντα, (3) Παραληφθέντα από τους γονείς, (4) Αποβιώσαντα, (5) Θνησιμότητα %, (6) Επιζήσαντα.

Πηγή: Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακες 1^{ος}-60^{ος}. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 134.

Την περίοδο 1914-1940 την πόρτα του ιδρύματος διέβησαν 21.360 παιδιά (πίν. 1^{ος}), στα οποία υπερεπέρσυν -τουλάχιστον για τα έτη 1920-1934- τα θήλεα (52,8%)²⁴⁰. Η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών αποδίδεται στη μειονεκτική θέση της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία. Σε ετήσια βάση ο αριθμός των παιδιών που κατά μέσο όρο εισέρχονταν στο ίδρυμα ανερχόταν στα 790 άτομα, αν και υπήρξαν περίοδοι (1922-1925) όπου ο αριθμός τους ήταν πολύ μεγαλύτερος (1.014-1.066). Προφανώς, ο αυξημένος αριθμός τροφίμων τα έτη 1922-1924 σχετιζόταν άμεσα με την άφιξη των μικρασιατών προσφύγων. Ο μεγαλύτερος όγκος των παιδιών εισήλθε στο βρεφοκομείο τα έτη 1921-1930 (8.942 άτομα), ενώ την επόμενη δεκαετία, που οι πρόσφυγες είχαν πλέον ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία και είχε ομαλοποιηθεί η οικονομικοκοινωνική κατάσταση στην χώρα, η είσοδος τροφίμων περιορίστηκε αισθητά (πίν. 1^{ος}).

Οι γονείς εγκατέλειπαν τα παιδιά τους στη «βρεφοδόχο» του ιδρύματος, ή σε δημόσιους χώρους (μαιευτήρια, νοσοκομεία, ναούς, αστυνομικά τμήματα, κλπ). Όσο μεγαλύτερη, πάντως, υπήρξε η ηλικία των παιδιών, τόσο μικρότερη ήταν η προσέλευσή τους στο βρεφοκομείο. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά εισαγωγής των τροφίμων ηλικίας 2 έως 5 ετών κυμάνθηκαν σε χαμηλά ποσοστά (1,5%-3%)²⁴¹. Τα παιδιά επίσης που εγκατέλειψαν οι γονείς σε νοσηλευτικά ιδρύματα, ήσαν σαφώς λιγότερα (42%-49%) συγκριτικά με τα έκθετα (51%-58%). Εξαίρεση αποτελούν τα έτη 1927-1931, όπου η υπαρξη συγκεκριμένου νόμου συντέλεσε στη μείωση των εκθέτων²⁴². Σε σχέση, πάντως, με τα έκθετα οι τρόφιμοι που εισήλθαν στο βρεφοκομείο από νοσηλευτικούς χώρους επιβίωσαν περισσότερο εξαιτίας της καλύτερης φροντίδας που είχαν λάβει στα διάφορα ιδρύματα²⁴³.

²⁴⁰ Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 3^{ος}.

²⁴¹ Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 3^{ος}.

²⁴² «...απέτυχεν ...κατά τα πρώτα πέντε έτη της εφαρμογής αυτού ο νόμος εκείνος» αι μητέρες των εξωγάμων παιδιών απέφευγαν το Μαιευτήριο, ίνα μη αποσταλώσι μετά του τέκνου των εις το Βρεφοκομείον και εγκλεισθώσιν, ..., επί 4 μήνας εν αυτό, προτιμώσαι να εκθέσωσι τούτο· αφ' ετέρου όμως εκ του νόμου εκείνου επετεύχθη ελάττωσις σημαντική του αριθμού των εισαγομένων εις το Δημοτικόν Βρεφοκομείον βρεφών...». Π. Μητρόπουλος, ό.π., σ. 108.

²⁴³ Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 3^{ος}.

Πίνακας 2^{ος}
Συγκεντρωτικά στοιχεία τροφίμων ανά δεκαετία

Έτη	1914-1920	%	1921-1930	%	1931-1940	%	Σύνολο
<i>Εισαχθέντα</i>	6.313	29,5	8.942	41,9	6.105	28,6	21.360
<i>Υιοθετηθέντα</i>	267	19,6	263	19,4	830	61	1.360
<i>Επιστραφέντα</i>	566	18,6	820	27	1.655	54,4	3.041
<i>Αποβιώσαντα</i>	5.385	33,2	7.777	48	3.042	18,8	16.204
<i>Απομείναντα</i>	95	12,5	88	11,5	579	76	762

Πηγή: Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακες 1^{ος}-60^{ος}. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 134.

Ποια υπήρξαν όμως τα αίτια που ανάγκασαν τους γονείς -και κυρίως τις μητέρες- να εγκαταλείψουν τα παιδιά τους; Στα σημαντικότερα συγκαταλεγόταν η εκτός γάμου σύλληψη του παιδιού. Ο φόβος του κοινωνικού στιγματισμού αποτελούσε, προφανώς, αρκετά σημαντικό λόγο για μία άγαμη μητέρα να αποχωριστεί το νόθο βρέφος της. Η συγκεκριμένη αποψη επιβεβαιώνεται και από το ότι σε ποσοστό περίπου 60% οι τρόφιμοι εισήλθαν στο ίδρυμα τις πρώτες εβδομάδες της ζωής τους. Σε περίοδο δηλαδή όπου τα βρέφη δεν προκαλούσαν ιδιαίτερη οικονομική επιβάρυνση στους γονείς, αφού θήλαζαν. Δεύτερο αίτιο αποτελούσε η οικονομική ανέχεια, η οποία προκαλούσε συχνά δυσκολίες σε μια οικογένεια, όταν αυξάνονταν τα μέλη της²⁴⁴. Στις περιπτώσεις αυτές η εισαγωγή των παιδιών στο βρεφοκομείο πραγματοποιείτο συνήθως μετά τον πρώτο μήνα της ζωής τους. Η εγκατάλειψη νηπίων αποσκοπούσε επίσης στο να μπορούν να εργαστούν οι μητέρες, ακόμα και ως θηλάστριες, προκειμένου να συμπληρώσουν το οικογενειακό εισόδημα²⁴⁵. Αίτια, τέλος, εισαγωγής στο ίδρυμα υπήρξαν η ορφάνια και -σε μικρότερο ποσοστό- η κακή υγεία των παιδιών, οι σωματικές τους παραμορφώσεις, οι γενετικές ανωμαλίες²⁴⁶.

Στους στατιστικούς πίνακες του *Δελτίου* σημειώνονται και δύο πρόσθετα στοιχεία για τους τροφίμους. Το πρώτο αφορά όσα παιδιά υιοθετήθηκαν²⁴⁷ και το δεύτερο όσους τροφίμους επεστράφησαν στις οικογένειές τους²⁴⁸. Ένα ποσοστό τροφίμων δινόταν κατ' έτος για υιοθεσία (0,5%-27,5%) σε μια προσπάθεια να μεγαλώσουν τα παιδιά σε οικογενειακό περιβάλλον. Οι υιοθεσίες, επιπρόσθετα, συντελούσαν στην αποσυμφόρηση του βρεφοκομείου από έναν αξιοσημείωτο -συχνά- αριθμό τροφίμων και στη μείωση των λειτουργικών εξόδων του ιδρύματος²⁴⁹. Τα έτη 1914-1923 οι υιοθεσίες υπήρξαν περιορισμένες (0,5%-11,3%) συγκριτικά με τη δεκαετία του 1930 (4%-27,5%). Το γεγονός αποδίδεται στα αυστηρά κριτήρια που έθεσε η διοίκηση του βρεφοκομείου -επί δημαρχίας Εμμ. Μπενάκη (1914-1917)- για την επιλογή των ανάδοχων οικογενειών²⁵⁰. Τα χαμηλά ποσοστά της περιόδου 1922-1923 (0,5%-1,4%) πιθανότατα να μην σχετίζονται με τα κριτήρια υιοθεσίας -και σίγουρα όχι με την επιθυμία άτεκνων ζευγαριών της Αθήνας να αποκτήσουν απογόνους-, αλλά με τη δυνατότητα για παράνομες υιοθεσίες παιδιών από πρόσφυγες. Αντίθετα, τα έτη 1936-1939 οι υιοθεσίες κατέγραψαν υψηλότερα ποσοστά (17,5%-27,5%), παρόλο που η είσοδος τροφίμων στο βρεφοκομείο υπήρξε περιορισμένη. Αν τα αριθμητικά στοιχεία είναι αξιόπιστα, τότε πιθανολογούμε ότι τα οικονομικά προβλήματα του ιδρύματος ανάγκασαν τις διοικήσεις να χαλαρώσουν τα κριτήρια υιοθεσιών και να παρέχουν τροφίμους σε θετούς γονείς, προκειμένου να περιορίσουν τα λειτουργικά έξοδα. Ίσως πάλι το μεταξικό καθεστώς προσπάθησε μέσω των υιοθεσιών να δημιουργήσει «υγιείς» οικογένειες, αφού η έλλειψη συνεκτικού δεσμού στην

²⁴⁴ Α. Ζίννης, *Εκθεσις των κατά το Δημοτικόν Ορφανοτροφείον Αθηνών*, Αθήνα 1866, σ. 21.

²⁴⁵ Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 106.

²⁴⁶ Έφη Πουλάκου Ρεμπελάκου, , ό.π., σ. 53, 55-58.

²⁴⁷ Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 9^{ος}.

²⁴⁸ Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 8^{ος}.

²⁴⁹ «Η διατροφή και περιποίηση των εκθέτων είναι εκ των δυσκολωτέρων και δαπανηροτέρων φιλανθρωπικών επιχειρήσεων». Έφη Πουλάκου Ρεμπελάκου, ό.π., σ. 57.

²⁵⁰ Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 106, 117.

οικογένεια συνεπαγόταν την έλλειψη αφοσίωσης στο Κράτος²⁵¹. Ως προς το φύλο στα υιοθετημένα παιδιά υπερτερούσαν τα κορίτσια (58,2%), ενώ ηλικιακά όσα ήσαν άνω του ενός έτους (69,3%)²⁵². Η προτίμηση των ανάδοχων γονέων στα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών αποσκοπούσε, προφανώς, στη μείωση των πιθανοτήτων θανάτου των υιοθετηθέντων και στο χαμηλότερο κόστος συντήρησής τους.

Το δεύτερο στοιχείο αφορά τα «παραληφθέντα υπό γονέων» παιδιά. Πρόκειται για τροφίμους που είχαν εγκαταλείψει οι γονείς τους στο ίδρυμα για οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους²⁵³. Οι «επιστροφές» των περισσότερων τροφίμων πραγματοποιούνταν στο πρώτο εξάμηνο της ζωής τους, γεγονός που καταδεικνύει την άμεση κινητοποίηση των υπευθύνων να περιορίσουν τα άτομα στο ίδρυμα. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι τη δεκαετία του 1930 το βρεφοκομείο αντιμετώπιζε -και λόγω της οικονομικής κρίσης του 1932- οικονομικές δυσχέρειες. Δευτερευόντως οι «επιστροφές» αποσκοπούσαν στο να μεγαλώσουν τα παιδιά εντός της οικογενειακής τους εστίας. Τη δεκαετία του 1920 ο αριθμός όσων επεστράφησαν υπήρξε μειωμένος (27%) συγκριτικά με την επόμενη περίοδο (πίν. 2^{ος}). Το συγκεκριμένο γεγονός αιτιολογείται από πλήθος παραγόντων, όπως ο μεγάλος όγκος παιδιών στο βρεφοκομείο, η έλλειψη δημοτικών υπαλλήλων και αστυνομικών οργάνων, η εισαγωγή παιδιών από ολόκληρη την επικράτεια, η κινητικότητα των προσφύγων από τις πόλεις στην ύπαιθρο και αντίστροφα κλπ²⁵⁴.

Νοσηρότητα και θνησιμότητα

Στο *Βρεφοκομείο Αθηνών* εμφανίζεται την εξεταζόμενη περίοδο μια πληθώρα ασθενειών, οι οποίες κατέληγαν -τις περισσότερες φορές- στον θάνατο των τροφίμων. Πέντε υπήρξαν οι κύριες κατηγορίες ασθενειών που σημειώνονται στο *Δελτίον της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρείας*. Στην πρώτη κατηγορία ανήκαν οι *Λοιμώδεις νόσοι*, στη δεύτερη οι *Νόσοι εκ διαταραχής της θρέψεως*, στην τρίτη οι *Μη μικροβιακά νόσοι*, στην τέταρτη οι *Νόσοι εκ διαμαρτίας διαπλάσεως* και στην πέμπτη οι *Νόσοι αγνώστου αιτιολογίας και μη σαφώς καθοριζόμεναι*²⁵⁵. Η κυριότερη, πάντως, αιτία θανάτου στο ίδρυμα αποτέλεσε -έως τα τέλη της δεκαετίας του 1920- η κακή ή η ελλιπής σίτιση των τροφίμων (πίν. 3^{ος}), αφού τα ποσοστά θνησιμότητας λόγω αυτής κυμάνθηκαν από 62,6% έως και 79,9%²⁵⁶. Η έλλειψη θηλαστριών, που κατά καιρούς αντιμετώπιζε το ίδρυμα, δημιουργούσε προβλήματα στη διατροφή των παιδιών και αύξανε τη νοσηρότητα στο βρεφοκομείο²⁵⁷. Η κακής ποιότητας και ελαχίστης ποσότητας διατροφή συντελούσε και στην εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος των παιδιών, κάνοντάς τα ευπαθή στις λοιμώξεις. Στα μέσα της δεκαετίας του 1920 άρχισε να διαφοροποιείται

²⁵¹ Ελένη Μαχαίρα, *Η Νεολαία της 4ης Αυγούστου*, «Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας», ΓΓΝΓ, Αθήνα 1987, σ. 67-72.

²⁵² Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακας 9^{ος}.

²⁵³ Μαρία Κορασίδου, ό.π., σ. 128.

²⁵⁴ Ν. Τόμπρος, *Αναγνώσεις του ελληνικού Μεσοπολέμου (1922-1940)*, Σ.Σ.Ε., Αθήνα 2011, σ. 270.

²⁵⁵ Στις *Λοιμώδεις νόσους* εντάσσονταν: α) οι οξείαι (γρίπη, δισθερίτις, κλπ), β) οι χρόνιαι (φυματίωσις, σύφιλις) και γ) οι έτεροι λοιμώδεις νόσοι (σηψαιμία, σταφυλόκοκκος, κλπ). Οι *Νόσοι εκ διαταραχής της θρέψεως* ήσαν: α) οι οξείαι *διαταραχαί της θρέψεως* και β) οι χρόνιαι *διαταραχαί της θρέψεως*. Στις *μη μικροβιακά νόσους* ανήκαν η *κυανή νόσος*, η *μέλαινα νεογνών*, ο υδροκεφαλισμός, κλπ. Στις *Νόσους εκ διαμαρτίας διαπλάσεως* κατατάσσονταν η *εγκεφαλοκήλη*, η *συγγ. εντερική απόφραξις*, κλπ. Στις *Νόσους αγνώστου αιτιολογίας και μη σαφώς καθοριζόμεναι* περιλαμβάνονταν ο *ίκτηρος*, ο *πρώωρος τοκετός*, κλπ.

²⁵⁶ Ο Ν. Κυριακός, διευθυντής του βρεφοκομείου επί δημαρχίας Εμμ. Μπενάκη, θεωρούσε ότι τα κυριότερα αίτια θνησιμότητας οφείλονταν: «αφ' ενός μεν εις την παντελή έλλειψιν του μητρικού μαστού και θάλπους, αφ' ετέρου εις την μη υγιά, ως επί το πολύ υπόστασιν των εν τω Βρεφοκομείω εκτειθεμένων βρεφών, ως εκ των στερήσεων, συγκινήσεων και κόπων εις ους υπόκεινται αι μητέρες αυτών κατά την περίοδον της εγκυμοσύνης...». Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 106.

²⁵⁷ Ο αποκλεισμός των ελληνικών παραλιών από τις δυνάμεις της Αντάντ (Νοέμβριος 1916-Ιούνιος 1917) δημιούργησε πρόβλημα στην εξεύρεση θηλαστριών. Το ίδιο πρόβλημα δημιουργήθηκε και το 1923 με συνέπεια να αυξηθεί η θνησιμότητα τόσο την ίδια χρονιά (75%), όσο και την επόμενη (83,24%). Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 107, 111, 116.

η νοσηρότητα στο ίδρυμα, καθώς αυξήθηκαν οι λοιμώδεις νόσοι και μειώθηκαν οι ασθένειες του γαστρεντερικού. Η έξαρση των λοιμωδών νόσων σχετιζονταν με τα ελλιπή μέτρα υγιεινής που λάμβαναν οι γονείς ή το προσωπικό του ιδρύματος, αλλά και με τις ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης των παιδιών εντός του *Δημοτικού Βρεφοκομείου*²⁵⁸.

Αλληλένδετη με τη νοσηρότητα στο ίδρυμα υπήρξε και η θνησιμότητα, η οποία διατηρήθηκε -τουλάχιστον- έως το 1931 σε ποσοστά άνω του 90% (πίν. 1^{ος}). Τα αντίστοιχα ποσοστά παιδικής θνησιμότητας -για τα έτη 1921-1938- σε πανελλαδική κλίμακα ήταν αρκετά μικρότερα (6,8%-13,4%)²⁵⁹. Βάσει των στοιχείων αυτών ο χαρακτηρισμός του Σπ. Μερκούρη για το βρεφοκομείο «ως καιάδαν όπου ερρίπτοντο τα ατυχή βρέφη δια να αποθάνουν» δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα²⁶⁰. Τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας των ετών 1922-1925 από ασθένειες «της θρέψης και της πέψης» (πίν. 3^{ος}) αποδίδονται αφενός στην παρουσία των προσφύγων στον ελλαδικό χώρο και αφετέρου στην ανικανότητα του Κράτους να φροντίσει επαρκώς όλους τους πολίτες του. Στα τέλη της ίδιας δεκαετίας το βρεφοκομείο δέχονταν -σύμφωνα με τον 4061/1926- εκτός από τα έκθετα και άπορες μητέρες με τα παιδιά τους, στις οποίες προσέφερε τροφή και στέγη για έξι μήνες. Υποχρέωση αυτών των γυναικών ήταν να θηλάζουν εκτός από τα δικά τους τέκνα και τουλάχιστον ένα άλλο. Το συγκεκριμένο μέτρο συνέβαλε στο να μειωθεί σημαντικά η θνησιμότητα από τις γαστρεντερικές νόσους. Αντίθετα, τα μέτρα της διοίκησης για την υγεία και τη διαίτα των εσωτερικών θηλαστριών δεν αποδείχθηκαν ικανά να περιορίσουν τις λοιμώδεις νόσους²⁶¹.

Πίνακας 3^{ος}

Νόσοι των τροφίμων του Βρεφοκομείου (1914-1940)

Έτος	(1)	(1)%	(2)	(2)%	(3)	(3)%	(4)	(4)%	Σύνολο
1920	555	62,6	128	14,4	62	7	142	16	886
1921	587	70,3	75	9	49	5,7	124	14,8	835
1922	716	76,3	86	9,1	50	3,2	107	11,4	939
1923	712	75	104	11	11	1,1	122	12,9	949
1924	791	79,9	57	5,8	10	0,1	141	14,2	990
1925	735	74,1	102	10,3	2	0,2	153	15,4	992
1926	465	58,3	219	27,5	5	0,6	108	13,6	797
1927	313	53,9	188	32,4	29	5	51	8,7	581
1928	318	54,5	182	31,2	1	0,2	82	14,2	583
1929	335	56,7	143	24,2	109	18,4	4	0,7	591
1930	231	44,4	160	30,8	9	1,7	120	23,1	520
1931	213	43,9	188	38,7	11	2,2	74	15,2	485
1932	138	37,2	176	47,4	53	14,3	4	1,1	371
1933	194	47	174	42,1	41	9,9	4	1	413
1934	146	37,8	172	44,6	65	16,8	3	0,8	386
Σύνολο	6.449		2.068		507		1.239		10.318

(1) *Νόσοι θρέψεως και πέψεως*, (2) *Λοιμώδεις νόσοι*, (3) *Μη μικροβιακοί νόσοι και νόσοι αναπνευστικού συστήματος*, (4) *Νόσοι αγνώστου αιτιολογίας*

Πηγή: Π. Μητρόπουλος, ό.π., πίνακες 1^{ος}-60^{ος}.

²⁵⁸ Ο συγχρωτισμός μεγάλου αριθμού τροφίμων στο ίδρυμα συντελούσε στο να διαβιώνουν τα παιδιά σε ανεπαρκείς χώρους με περιορισμένο προσωπικό. Οι συνθήκες αυτές οδηγούσαν συχνά τους ιατρούς και τη διοίκηση του βρεφοκομείου να απευθύνουν εκκλήσεις προς το Κράτος για επίλυση των προβλημάτων και για αύξηση της οικονομικής ενίσχυσης. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 112.

²⁵⁹ Β. Βαλαώρας, *Στοιχεία βιομετρίας και στατιστικής. Δημογραφική μελέτη του πληθυσμού της Ελλάδος*, Αθήνα 1943, σ. 165. Φ. Κοπανάρης, ό.π., σ. 409.

²⁶⁰ Π. Μητρόπουλος, ό.π., σ. 126. Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 126.

²⁶¹ Γ. Παρασκευόπουλος, ό.π., σ. 179.

Προβλήματα, μέτρα αντιμετώπισης και αποτελέσματα

Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα των ετών 1914-1940 (*Εθνικός Διχασμός*, μικρασιατική καταστροφή, αποκατάσταση προσφύγων, οικονομικές κρίσεις) επηρέασαν ιδιαίτερα το *Βρεφοκομείο Αθηνών*. Συντέλεσαν στο να αυξηθούν από τη μια τα παιδιά που είχαν ανάγκη από φροντίδα και περίθαλψη, και από την άλλη τα οικονομικά προβλήματα του ιδρύματος. Οι οικονομικές δυσχέρειες δημιούργησαν εμπόδια στο φιλανθρωπικό και ιατροφαρμακευτικό έργο του βρεφοκομείου, αυξάνοντας τα ποσοστά νοσηρότητας και θνησιμότητας στους τροφίμους. Είναι, άλλωστε, κοινά αποδεκτό ότι η δημογραφική αύξηση μιας χώρας, οι οικονομικές δυσκολίες, οι ιδιόζουσες κοινωνικές συνθήκες, επιδρούν και στη δημόσια υγεία των κατοίκων. Το έργο, πάντως, του βρεφοκομείου, όχι σπάνια, αντιστρατεύτηκαν και οι προστάτες του, οι δημοτικές αρχές. Ο εκάστοτε δήμαρχος Αθηναίων²⁶² μετά την εκλογή του προέβαινε συχνότατα σε «εκκαθαρίσεις», αντικαθιστώντας τα μέλη του Αδελφάτου²⁶³ με άτομα φιλικά προσκείμενα σ' αυτόν, ενώ απέλυε το σύνολο σχεδόν του διοικητικού και επιστημονικού προσωπικού του ιδρύματος, προκειμένου να διορίσει νέο²⁶⁴. Οι ενέργειες όμως αυτές επηρέαζαν σημαντικά τις ιατρικές υπηρεσίες που το κατάστημα προσέφερε στους τροφίμους του. Η οργάνωση και λειτουργία του ιδρύματος την εξεταζόμενη περίοδο, η χρηματοδότησή του, η σύνθεση του *Αδελφάτου* σηματοδοτούν τις διαφορετικές επιλογές που η εκάστοτε πολιτική εξουσία υιοθετούσε στον τομέα της φροντίδας του παιδιού.

Η αύξηση των προβλημάτων που σχετίζονταν με το παιδί στα μετά το 1922 έτη και η αδυναμία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας να τα αντιμετωπίσει επαρκώς συντέλεσαν στην κινητοποίηση του Κράτους. Από τα μέσα λοιπόν της δεκαετίας του 1920 το υπουργείο *Υγιεινής, Πρόνοιας και Αντιλήψεως* συμπεριέλαβε στις αρμοδιότητές του και την προστασία της παιδικής ηλικίας, δημιουργώντας το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο για τα βρέφη και τις μητέρες²⁶⁵. Στην Αθήνα και τον Πειραιά δημιουργήθηκαν επίσης δημόσια και δημοτικά μαιευτήρια, καθώς και μαιευτικά τμήματα σε προσφυγικά νοσοκομεία της Αττικής. Την ίδια περίοδο ιδρύθηκε η *Δημοτική Παιδοκομική Σχολή Αθηνών* (1927) με σκοπό να εκπαιδεύσει προσωπικό βάσει των σύγχρονων επιστημονικών μεθόδων διαιτητικής και υγιεινής για τα παιδιά²⁶⁶. Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μέτρων που έλαβε η Πολιτεία για το παιδί και τη μητρότητα την τετραετία 1928-1932 εντάσσονται η συνεχής εμπλοκή του Κράτους στην οργάνωση της κοινωνικής πρόνοιας μέσω της δημιουργίας υπηρεσιών υπέρ της ιδρυματικής περίθαλψης και η χρησιμοποίηση ειδικά εκπαιδευμένων στελεχών στους διάφορους τομείς για το παιδί²⁶⁷. Τα προαναφερθέντα μέτρα διαμόρφωσαν μια νέα κατάσταση στην κοινωνική πρόνοια της εποχής που επέφερε θετικές επιπτώσεις και στο έργο του *Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών*.

Οι πρώτες ουσιαστικές προσπάθειες του Δήμου Αθηναίων, για να βελτιώσει τη λειτουργία του ιδρύματος και να περιορίσει τη νοσηρότητα και τη θνησιμότητα στους τροφίμους, πραγματοποιήθηκαν επί δημαρχίας Σπ. Μερκούρη (1929-1934). Στις συγκεκριμένες προσπάθειες συγκαταλέγονταν η διαίρεση της ιατρικής υπηρεσίας του βρεφοκομείου σε εσωτερική και εξωτερική και ο διαχωρισμός της από τις υπόλοιπες υπηρεσίες (διοικητική, οικονομική).

²⁶² Δήμαρχοι Αθηναίων την περίοδο 1914-1940 διατέλεσαν οι Εμμ. Μπενάκης (1914-1916, 1917-1919), Γ. Τσόχας (1916-1917, 1920-1922), Αν. Παπαδόπουλος (1917), Σπ. Πάτσης (1919-1920, 1922-1925, 1925-1929), Σπ. Μερκούρης (1929-1934), Κ. Κοτζιάς (1934-1936), Αμβ. Πλυτάς (1936-1941).

²⁶³ Μαρία Κορασίδου, ό.π., σ. 118.

²⁶⁴ Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 105, 125, 131.

²⁶⁵ *Περί προστασίας του θηλάζοντος βρέφους* [Ν.Δ. 14.4.1926, 11.5.1926, 13.11.1927, 3090/13.2.1929]. Υπό την προστασία του Κράτους τέθηκαν επίσης η μητρότητα και η παιδική ηλικία, κυρίως όταν αποδεδειγμένα δεν υφίσταντο τα μέσα συντήρησής τους (4061/5.3.1929). Με άλλον νόμο το *Πατριωτικόν Ίδρυμα Περιθάλψεως μετονομάστηκε σε Πατριωτικόν Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού* [4062/5.3.1929, 4736/3.5.1930]. Φ. Κοπανάρης, ό.π., σ. 407-408, 519-522.

²⁶⁶ Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 120-121, 124.

²⁶⁷ Βασιλική Θεοδώρου, Δέσποινα Καρακατσάνη, ό.π., σ. 376-377. Στον τομέα της ιδρυματικής περίθαλψης του παιδιού το υπουργείο ανέπτυξε τέσσερεις τύπους ιδρυμάτων. Ι. Μαστρογιάννης, ό.π., σ. 361-362, 433.

Την εσωτερική ιατρική υπηρεσία ανέλαβε ο Κ. Χωρέμης²⁶⁸, ο οποίος, όντας ενήμερος για τις διεθνείς εξελίξεις στην παιδιατρική, ανανέωσε τη δομή του ιδρύματος και εισήγαγε νέες μεθόδους νοσηλείας, διατροφής, αποστείρωσης, κατάρτισης του νοσηλευτικού προσωπικού. Τα μέτρα, προφανώς, υπήρξαν πράγματι αποτελεσματικά, αφού σε μία μόνο τετραετία μείωσαν κατά 20 περίπου ποσοστιαίες μονάδες τη θνησιμότητα των τροφίμων (πίν. 1^{ος}). Στα μέσα πλέον της δεκαετίας του 1930 η νοσηρότητα και η θνησιμότητα στο βρεφοκομείο είχαν περιοριστεί αισθητά. Στην εν λόγω εξέλιξη συνέβαλαν ο διαρκής εμπλουτισμός των επιστημονικών γνώσεων του ιατρικού, νοσηλευτικού και βοηθητικού προσωπικού του ιδρύματος, η παροχή από την Πολιτεία των απαιτούμενων επιστημονικών μέσων για την έγκαιρη διάγνωση των ασθενειών και την ίαση των παιδιών, η επάνδρωση του βρεφοκομείου με καταρτισμένο προσωπικό, η διαφώτιση των λαϊκών μαζών για ατομικά και συλλογικά θέματα υγείας και υγιεινής. Η θετική όμως πορεία του ιδρύματος δεν διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα, αφού η γερμανική κατοχή (1941-1944) αύξησε και πάλι τη θνησιμότητα στους τροφίμους, σημειώνοντας αυτή τη φορά νέα ιστορικά υψηλά επίπεδα (130,3% επί των εισελθόντων)²⁶⁹.

Νικόλαος Τόμπρος

Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό)
Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων

Γεώργιος Φαρμάκης

Φιλολόγος

²⁶⁸ Ο Κ. Χωρέμης υπήρξε ο πρώτος Έλληνας ιατρός που αναφέρθηκε στον *Ιδρυματισμό* (*Hospitalismus* ή *Βρεφοκομειοπάθεια*) και έλαβε μέτρα για την καταπολέμησή του. Ο *Ιδρυματισμός* υπήρξε για τον Χωρέμη η κατάσταση «ήτις χωρίς να εκδηλούται με ωρισμένους νοσολογικούς χαρακτήρας αλλά απορρέουσα εκ καθολικής σωματικής και πνευματικής μειονεκτικότητας αυτών, χαρακτηρίζει τους τροφίμους των ιδρυμάτων τούτων». Στα βρεφοκομεία της Ευρώπης ο *Ιδρυματισμός* είχε αντιμετωπιστεί «χάρις εις τον περιορισμόν αφ' ενός των μολύνσεων, και εις τα μέτρα τα οποία λαμβάνουν δια την ψυχαγωγήσιν του βρέφους». Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 128. Επιπρόσθετα βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα 2004^β, σ. 772.

²⁶⁹ Ελευθ. Σκιαδάς, ό.π., σ. 144-146).

ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ

“Social Welfare Measures and Institutional Arrangements for Child Protection”. Sociological Parameters

«Μέτρα Κοινωνικής Πολιτικής και Θεσμικές Διευθετήσεις για την Προστασία
του Παιδιού». Κοινωνιολογικές Παράμετροι

Συνδιοργανωτές:

- (α) Χατζηκυριάκειο Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας
- (β) Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕΕΡΕΚ) Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
- (γ) Παρατηρητήριο Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας, Εργαστήριο Κοινωνικών
Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
- (δ) International Sociological Association RC10

Προεδρείο

Λίτσα Νικολάου Σμοκοβίτη, RC10/ISA, Παν. Πειραιά, Χατζηκυριάκειο Ίδρυμα
Παιδικής Προστασίας
Δημοσθένης Δασκαλάκης, RC10/ISA, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
Heinz Sünder, RC10/ISA, Univ. of Wuppertal

Συντονίστρια

Βικτώρια Πέκκα - Οικονόμου, RC10/ISA, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο
Πειραιώς

Μετέχουν:

- **György Széll**, ex President ISA/RC10, University of Osnabrueck
Εισήγηση με τίτλο: **“Germany: Case study on realizing a welfare state as a
divided nation and the role of European integration”**
- **Heinz Sünder**, ex President ISA/RC10, University of Wuppertal
Εισήγηση με τίτλο: **“Children, politics of childhood and social crisis”**
- **Χριστίνα Βάγια**, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας Τ.Ε.Ι. Αθηνών
Εισήγηση με τίτλο: **«Τοπικά δίκτυα κοινωνικών υπηρεσιών:
Ένας κατάλληλος μηχανισμός προώθησης της παιδικής προστασίας»**
- **Αναστασία Κατσιλιέρη**, Διευθύντρια Παιδικής Προστασίας Χατζηκυριακείου
Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας
Εισήγηση με τίτλο: **«Περίπτωση ενός Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας
(κοινωνικοί στόχοι, οργάνωση υπηρεσιών, προφίλ φιλοξενουμένων παιδιών,
παρουσίαση περιπτώσεων, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας)»**

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ |

ΣΕΡΦΑΡΩΝΤΑΣ ΣΤΟ WEB - - ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ, ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΝΤΥΠΑΣ

Το διαδίκτυο (Internet), θετική και αρνητική πλευρά

Το Internet ή Διαδίκτυο όπως είναι ο ελληνικός όρος, δεν είναι τίποτε άλλο παρά εκατομμύρια υπολογιστών σε όλο τον κόσμο διασυνδεδεμένων μεταξύ τους έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας αρχεία έγγραφα, εικόνες, φωνή, ήχους, προγράμματα. Είναι το απόλυτο εργαλείο επικοινωνίας στον 21 αιώνα. Το Internet θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως ένα κοινωνικό ή ακόμα και πολιτισμικό φαινόμενο, αφού μέσα σ' αυτό διακινούνται πληροφορίες που καλύπτουν κάθε δραστηριότητα πάνω στον πλανήτη (Αναγνώστου, 2003).

Το Διαδίκτυο προσφέρει ένα ανεξάντλητο κόσμο στους χρήστες του, *ωστόσο οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν το Internet βασικά για δύο πράγματα:*

- α) για να *αντλήσουν πληροφορίες* μέσω του *Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web ή WWW)*
- β) για να *επικοινωνήσουν* με άλλους ανθρώπους που είναι κι αυτοί χρήστες του μέσω:
 - ✓ της ανταλλαγής Ηλεκτρονικών μηνυμάτων (*E-mail*),
 - ✓ συμμετέχοντας σε ομάδες ειδήσεων ή συζητήσεων - *newsgroups*,
 - ✓ ανταλλάσσοντας ταυτόχρονα μηνύματα σε πραγματικό χρόνο με την χρήση *Chat rooms*
 - ✓ συνομιλώντας σε πραγματικό χρόνο με την χρήση αντίστοιχων προγραμμάτων *MSN Messenger, ICQ, skype* κ.λπ.)
 - ✓ χρησιμοποιώντας *σελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης*.

Ειδικότερα α) το *ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail)* και β) οι *σελίδες κοινωνικής δικτύωσης (social networking)* αποτελούν τις πιο δημοφιλείς υπηρεσίες του Διαδικτύου προσφέροντας οικονομική, ταχύτατη και αξιόπιστη επικοινωνία με εκατομμύρια ανθρώπους σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι χρήστες μπορούν να ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, φωτογραφίες, βίντεο, τα οποία είναι δυνατόν να εμφανίζονται και στην προσωπική τους ιστοσελίδα (Αναγνώστου, 2005).

Υπάρχει όμως και η αρνητική – επικίνδυνη πλευρά του Διαδικτύου. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας χρήστης *ηλεκτρονικού ταχυδρομείου* όπως:

1. Ιοί
2. Ενοχλητική Αλληλογραφία (Spam mail)
3. Μηνύματα απατηλού περιεχομένου (hoaxes mail - phishing).

Επίσης η χρήση *σελίδων κοινωνικής δικτύωσης (social networking)*, όπως είναι: *to facebook, to twitter, to My space* κ.α. κρύβει κινδύνους για τα άτομα που τις χρησιμοποιούν όπως:

- ✓ Η επιβλαβής έκθεση της προσωπικής ζωής τους και η πληθώρα πληροφοριών που μπορεί κανείς να αντλήσει από αυτά τα άτομα.
- ✓ Ο κίνδυνος εξαπάτησης, δηλ. η σύνδεση με άτομα τα οποία στην πραγματικότητα είναι διαφορετικά από αυτά που ισχυρίζονται .
- ✓ Η παρενόχληση από άτομα εντελώς άγνωστα.
- ✓ Η εύκολη μετάδοση και επαφή με ηλεκτρονικό υλικό ακατάλληλου περιεχομένου.
- ✓ Η κλοπή των προσωπικών τους στοιχείων και η χρησιμοποίησή τους για αλλότριους σκοπούς.

Γονείς - Παιδιά και Διαδίκτυο

Το *Διαδίκτυο (Internet)* μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά ένα εξαιρετικό περιβάλλον για μάθηση, ενημέρωση, διασκέδαση, ψυχαγωγία και επικοινωνία, για να συνομιλήσουν με φίλους ή απλώς να χαλαρώσουν και να ερευνήσουν διάφορα θέματα. Πέρα όμως από τον υπέροχο κόσμο που ανοίγει το Διαδίκτυο στα μάτια και την ψυχή τους, όπως και το καθημερινό μας περιβάλλον, κρύβει παγίδες και είναι επικίνδυνο (Ηλιόπουλος, 2011:10). Για παράδειγμα, όπως δε θα θέλατε τα παιδιά σας να συνομιλούν ή να συναντιούνται με άγνωστα άτομα στη καθημερινή τους ζωή, όπως δεν θα αφήνατε το παιδί μας να διασχίσει μόνο του έναν αυτοκινητόδρομο ή να δει στην τηλεόραση ένα έργο που δεν είναι κατάλληλο για την ηλικία του, το ίδιο ισχύει και για την χρήση του Διαδικτύου.

Οι κυριότεροι κίνδυνοι που συνεπάγονται από τη χρήση του Διαδικτύου είναι:

- Ακατάλληλο Περιεχόμενο
- Ανεπιθύμητα Μηνύματα (Spam)
- Αποξένωση
- Αποπλάνηση (Grooming)
- Βίαια Παιχνίδια
- Εθισμός (Internet Addiction)
- Εκφοβισμός (Cyberbullying)
- Επιβλαβείς Συμπεριφορές
- Ηλεκτρονικός Τζόγος
- Ιοί (Virus)
- Παιδική Πορνογραφία
- Παραβίαση Ιδιωτικότητας
- Παραπληροφόρηση (Misinformation)
- Παραποίηση Γλώσσας
- Υποκλοπή Προσωπικών στοιχείων (Phishing)
- Φυσικές Παθήσεις

Θέματα ορισμού της υπερβολικής χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου. Επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών.

Με τις αρνητικές επιπτώσεις του υπολογιστή και της χρήσης του διαδικτύου συνδέονται μια σειρά από ορισμούς, όπως: "Προβληματική χρήση διαδικτύου" (Shapira et al, 2003:207-216), "Εξάρτηση από το Διαδίκτυο" (Chou et al, 2005:363-388). Σύμφωνα με την Καούρη (2011), «Το διαδίκτυο είναι πλέον ο βασικός πόλος διακίνησης του υλικού παιδικής πορνογραφίας. Πλήθος πλεονεκτημάτων, όπως η ανωνυμία και η μυστικότητα, η ταχύτητα, το χαμηλό κόστος, η πρόσβαση από οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή, χωρίς μάλιστα να αναιρείται η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, διαμορφώνουν έναν "παράδεισο" τόσο για τους παράγοντες της βιομηχανίας της παιδικής πορνογραφίας, όσο και για τους παιδόφιλους». Με τον κορεσμό της ψηφιακής πληροφορίας στο Διαδίκτυο, το οικοσύστημα της γνώσης έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια. Τα ψηφιακά μέσα δεν χρησιμεύουν μόνο ως η κύρια πηγή ψυχαγωγίας για τα παιδιά, αλλά όλο και περισσότερο αποτελούν ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό εργαλείο επίσης. Παρά τις δυνατότητές τους ωστόσο, τα ψηφιακά μέσα εμποδίζονται από το ίδιο το μέγεθος του περιεχομένου τους καθώς και από πρακτικά ζητήματα, όπως το φιλτράρισμα ακατάλληλου περιεχομένου. Όλες μαζί αυτές οι προκλήσεις αφήνουν τα παιδιά εκτεθειμένα σε μη ασφαλείς ψηφιακούς ρύπους, όπως το άσεμνο και βίαιο περιεχόμενο, εκφοβισμό στον κυβερνοχώρο, και τον εθισμό της τεχνολογίας.

Οι ψηφιακοί αυτοί ρύποι ορίζονται ως "πληροφορύπανση" (από το αγγλικό "infollution") (Unesco, 2011). Η λέξη "πληροφορύπανση" είναι μια νέα λέξη που συνδυάζει τις λέξεις «πληροφορίες» και «ρύπανση» για να σημάνει τα αρνητικά, τις ρυπογόνες παρενέργειες της πληροφορικής επανάστασης. Όπως και η ρύπανση στο φυσικό μας κόσμο, έτσι και η "πληροφορύπανση" στον ψηφιακό κόσμο μας είναι ένα ακούσιο υποπροϊόν της υπερβολι-

κής και ανεξέλεγκτης χρήσης των πηγών. Επιπλέον, μπορεί να είναι ιογενής, εξαπλώνεται αμέσως και ανεξέλεγκτα. Γιατί; Επειδή είμαστε εκπληκτικά συνδεδεμένοι στον ψηφιακό κόσμο. Επηρεάζει τα μυαλά και τις σκέψεις των παιδιών μας πολύ έντονα (Unesco, 2011). Σχετικός όρος με την "πληροφορύπανση", ως προς την αρνητική χρήση της εξάπλωσης του υπολογιστή, αναφέρεται και ο όρος "Ιντερνετισμός".

Η Σιγάλα (2011), αναφέρει ότι «ο ιντερνετισμός είναι η νέα πάθηση των παιδιών που απασχολεί την παιδιατρική κοινότητα. Δεκάδες παιδιά, που πάσχουν από τη νέα "νόσο" ζουν σε μια εικονική πραγματικότητα και χάνουν την επαφή με την πραγματική ζωή...εάν κοιτάξει κάποιος γύρω του θα διαπιστώσει την μεγάλη εξάρτηση που υπάρχει στα παιδιά από το Internet, το κινητό, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Ακόμη και στα παιδικά πάρτι τα παιδιά δεν παίζουν κάποιο δημιουργικό παιχνίδι αλλά όλα είναι μαζεμένα γύρω από μια οθόνη...έχουμε πάψει πλέον να βλέπουμε παιδιά λερωμένα με χώμα. Τα παιδιά έχουν πάψει να ζουν φυσιολογικά και να απολαμβάνουν αυτά που τους προσφέρει το ομαδικό και δημιουργικό παιχνίδι. Βλέπεις σε καφετέριες οι γονείς να πίνουν καφέ και δίπλα τους το παιδί κολλημένο στην οθόνη ενός κινητού ή ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού» (Ριζογιάννη, 2011:11).

Σύμφωνα με έρευνες της Μονάδας Εφηβικής Υγείας (MEY) του Νοσοκομείου Αγλαΐα Κυριακού, η ηλικία πρώτης επαφής με το Facebook στο Διαδίκτυο, συνεχώς μειώνεται. Τα παιδιά πλέον από την Δ' Δημοτικού εντρυφούν μαζικά στην σελίδα αυτή κοινωνικής δικτύωσης με την ηθελημένη ή μη παρότρυνση συμμαθητών, φίλων, αδελφών ή ακόμα και των γονέων τους – μέσα από τα δικά τους προφίλ στο Facebook. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία κάνουν κάτι που το κάνουν οι μεγάλοι, αποκομίζουν την αίσθηση ότι και τα ίδια είναι μεγάλα κατακτώντας και αυτόν τον κόσμο. (Κορμάς 2012) , Το Facebook απαγορεύει η χρήση του σε παιδιά – ανηλίκους – κάτω των 13 ετών. Πώς καταφέρνουν τα ανήλικα παιδιά του Δημοτικού και του Γυμνασίου να χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη σελίδα; Δηλώνοντας φυσικά ψεύτικα στοιχεία, δημιουργώντας έτσι ένα κακό προηγούμενο, διότι τα παιδιά ξεκινούν την χρήση του διαδικτύου με ψέματα και αυτό επηρεάζει φυσικά και την μετέπειτα δικτυακή και κοινωνική συμπεριφορά τους εν γένει.

Έρευνες- Μελέτες

Η Μπάρμπι Κλαρκ, ψυχοθεραπεύτρια και ερευνήτρια στο πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ, το 2010 στο πλαίσιο του πρώτου Διεθνούς Συνεδρίου για την Επιστήμη του Ιστού παρουσίασε τα αποτελέσματα πρόσφατης μελέτης αναφορικά με τον τρόπο που τα δίκτυα στο Web βοηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να δημιουργήσουν φιλίες και να διαμορφώσουν ταυτότητα.

Η κ. Κλαρκ αρχικά τόνισε τη συνεχή εξέλιξη του Ίντερνετ και την ταυτόχρονη ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων σε αυτό, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για παρακολούθηση σε τακτική βάση όλων των φαινομένων του Ιστού. «Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το Διαδίκτυο σε όλο και πιο μικρές ηλικίες» επεσήμανε η Κλαρκ, εστιάζοντας στην ηλικία 10-14 ετών, την ηλικία δηλαδή που τα παιδιά εξερευνούν την ταυτότητα τους, αναπτύσσουν τις πρώτες έξω-οικογενειακές σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα πλησιάζουν την εφηβεία.

Αναφερόμενη σε πρόσφατη μελέτη του London School of Economics, έξι στα δέκα παιδιά στη Βρετανία είναι ενεργά μέλη σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο στο Ίντερνέτ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις ΗΠΑ είναι χαμηλότερο, περίπου τέσσερα στα δέκα. Το ποσοστό της Ευρώπης βρίσκεται στο ενδιάμεσο, με το 50% των παιδιών ηλικίας 10-14 ετών να ανήκουν σε κάποιο από τα δεκάδες κοινωνικά δίκτυα.

Πανευρωπαϊκή έρευνα EU Kids Online

Η τελευταία πανευρωπαϊκή έρευνα EU Kids Online που διεξήχθη σε 25 χώρες στην Ευρώπη σε παιδιά ηλικίας 9-16 ετών και σε έναν από τους γονείς τους, μας δείχνει τις τελευταίες εξελίξεις στις σχέσεις παιδιών και κινδύνων του διαδικτύου.

- 12% των παιδιών ηλικίας 9-16 ετών στην Ευρώπη αναφέρουν ότι έχουν ενοχληθεί ή αναστατωθεί από κάτι που είδαν στο διαδίκτυο. Αυτό συμπεριλαμβάνει το 9% των παι-

διών ηλικίας 9-10 ετών. Παρά ταύτα, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αναφέρουν ότι δεν έχουν ενοχληθεί ή αναστατωθεί από κάτι όσο διάστημα χρησιμοποιούν το Internet.

- Εξετάζοντας τους κινδύνους στο διαδίκτυο που εξετάζει η έρευνα αυτή, μια μειοψηφία παιδιών ηλικίας 9-16 ετών στην Ευρώπη (το 39% συνολικά) έχει αντιμετωπίσει ένα ή περισσότερα από αυτά τα είδη κινδύνων. Τους περισσότερους από αυτούς τους κινδύνους έχουν αντιμετωπίσει λιγότερα από το 25% των παιδιών όπως περιγράφεται από συγκεκριμένα ευρήματα.

Το 57% των παιδιών ηλικίας 9-16 ετών έχουν προφίλ σε πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης. Από αυτό το ποσοστό, το 24% είναι παιδιά μεταξύ των ηλικιών 9-10, το 48% 11-12 ετών, το 72% είναι παιδιά 13-14 ετών και το 81% είναι 15-16 ετών.

Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.) Παιδιατρικής κλινικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Έρευνα σε δείγμα 897 εφήβων (430 αγόρια, 467 κορίτσια) Μ. 14.85 έτη στην Αττική

- ✓ Το 53,4% των παιδιών έκανε χρήση του Διαδικτύου για περισσότερο από έναν χρόνο.
- ✓ 26% ανέφεραν καθημερινή χρήση και 8% χρήση >20 ώρες εβδομαδιαίως.
- ✓ Το 1% των εφήβων είχε «εθιστεί» στο Διαδίκτυο.
- ✓ Το 12,8% των παιδιών βρισκόταν ένα βήμα πριν από τον «εθισμό».
- ✓ Το 4,2% των παιδιών είχε δεχθεί απειλές μέσω Διαδικτύου (cyberbullying victims).
- ✓ 19,47% των παιδιών έχουν πρόσβαση σε πορνογραφικό υλικό που «κυκλοφορεί» στο Διαδίκτυο.
- ✓ 6,2% των παιδιών παίζει τυχερά παιχνίδια μέσω Διαδικτύου.

Έρευνα, Ελληνικό κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, Saferinternet.gr Εκφοβισμός, παρενόχληση, εξάρτηση

- 3 στους 10 εκπαιδευτικούς (32%) έχουν έρθει αντιμέτωποι με ψηφιακή παρενόχληση, ψηφιακό εκφοβισμό και συκοφαντική δυσφήμιση μαθητών προς άλλους μαθητές μέσω κινητού, Facebook ή άλλης διαδραστικής πλατφόρμας.
- Το 57% των εκπαιδευτικών ανησυχούν αρκετά έως πάρα πολύ για τη διαδικτυακή δημοσίευση από μαθητές δυσφημιστικών σχολίων που τους αφορούν ή βλάπτουν την προσωπική/επαγγελματική τους ζωή.
- Το 42% των εκπαιδευτικών έχουν αντιμετωπίσει πρόβλημα υπερβολικής ενασχόλησης μαθητών με τον υπολογιστή και το Διαδίκτυο σε βαθμό «εξάρτησης».
- Το 82% των εκπαιδευτικών λένε πως τα παιδιά κάτω των 13 ετών δημιουργούν προφίλ στο Facebook δίνοντας ψευδή στοιχεία για την ηλικία τους «επειδή οι φίλοι τους έχουν προφίλ». Το 72% προσθέτει πως «οι γονείς δεν γνωρίζουν ή δεν ελέγχουν τι κάνει το παιδί τους στο Διαδίκτυο».
- Το 46% των μαθητών Δημοτικού χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο εκτός σχολείου. Σε πολλά δημοτικά σχολεία το ποσοστό είναι από 80% έως 100%.
- Το 36% των μαθητών Δημοτικού έχει κινητό τηλέφωνο.
- 3 στους 10 μαθητές δεν σέβονται την απαγόρευση της χρήσης του κινητού τηλεφώνου μέσα στις σχολικές τάξεις.
- Τουλάχιστον 15% των μαθητών Δημοτικού έχουν προφίλ σε κάποιο ιστοχώρο κοινωνικής δικτύωσης, όπως στο facebook. Σε ορισμένα δημοτικά το ποσοστό ξεπερνά το 50%.
- Μόνο 3 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ασφαλής και υπεύθυνη χρήση του Διαδικτύου διδάσκεται επαρκώς στο σχολείο τους (Φώσκολος, 2012).

Παρατίθενται μερικές απλές συμβουλές προς τους γονείς και τα παιδιά, ώστε να εξακολουθήσει το Διαδίκτυο να είναι υπέροχο και μαγικό και για τις δύο πλευρές.

Συμβουλές προς τους γονείς

- ✓ Μάθετε τη χρήση και τις λειτουργίες του Διαδικτύου για να εμπνεύσετε εμπιστοσύνη στα παιδιά σας και να μπορέσετε να κατανοήσετε τους πιθανούς κινδύνους που κρύβει το Διαδίκτυο, ώστε να τους εξηγήσετε στα παιδιά σας και να τα μάθετε πώς να τους αποφεύγουν.
- ✓ Μιλήστε στα παιδιά σας σχετικά με τους κακόβουλους και σεξουαλικούς διαφθορείς και τους πιθανούς κινδύνους που κρύβει το Διαδίκτυο.
- ✓ Εξηγείστε στα παιδιά σας ότι δεν πρέπει ποτέ να δίνουν τον κωδικό τους (password) ή τα προσωπικά τους στοιχεία σε άλλους χρήστες που μόλις γνώρισαν στο Διαδίκτυο.
- ✓ Μην αφήνετε τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα δωμάτια συνομιλίας (chat rooms), οι κίνδυνοι είναι εξαιρετικά μεγάλοι. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, καθοδηγήστε τα προς καλά επιβλεπόμενα δωμάτια συζητήσεων για παιδιά.
- ✓ Εάν τα παιδιά σας συμμετέχουν σε δωμάτια συνομιλιών, φροντίστε να γνωρίζετε ποια χρησιμοποιούν και με ποιον συζητούν σε αυτά. Παρακολουθήστε κι εσείς οι ίδιοι διακριτικά τις ιστοσελίδες αυτές για να δείτε το είδος των συζητήσεων που διεξάγονται.
- ✓ Μάθετε τα παιδιά σας να σας εμπιστεύονται και να σας μιλούν για οτιδήποτε καινούργιο ανακαλύπτουν, το οποίο είτε τα παραξενεύει είτε τα κάνει να νιώθουν άβολα. Πολλές φορές η πρόσβαση σε ιστοσελίδες με ακατάλληλο ή απαγορευμένο περιεχόμενο γίνεται τυχαία.
- ✓ Εξηγείστε στα παιδιά σας όταν χρησιμοποιούν σελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook, msn, twitter, κ.α), γιατί δεν πρέπει να αποδέχονται αιτήματα «φιλίας» από αγνώστους, ούτε να ανταλλάσσουν προσωπικές πληροφορίες και φωτογραφίες μαζί τους.
- ✓ Τονίστε στα παιδιά ότι ουδέποτε να δέχονται να συναντηθούν με κάποιον που γνώρισαν στο διαδίκτυο. Μπορεί να υπάρξουν σοβαρές συνέπειες λόγω της «ανωνυμίας» που επικρατεί με όσους επικοινωνούν μέσω διαδικτύου, πόσο μάλλον όταν προσεγγίζουν παιδιά.
- ✓ Εγκαταστήστε τον υπολογιστή που είναι συνδεδεμένος με το Διαδίκτυο σε έναν κοινό-χρηστο χώρο του σπιτιού όπου υπάρχει άνετη πρόσβαση και επίβλεψη, ποτέ στο υποδωμάτιο του παιδιού. Ακόμη κι όταν ο υπολογιστής βρίσκεται σε κοινόχρηστο χώρο του σπιτιού σας, να κάθεστε μαζί με το παιδί σας και να εξερευνάτε μαζί το Διαδίκτυο.
- ✓ Όταν τα παιδιά σας είναι μικρά δεν πρέπει να έχουν δικό τους ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), άλλα αν είναι αναγκαίο, να χρησιμοποιούν τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της οικογένειας.
- ✓ Όταν τα παιδιά αποκτήσουν δικό τους e-mail πείτε τους ότι δεν πρέπει να απαντούν ποτέ σε άμεσα μηνύματα ή σε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από ξένους, καθώς μπορεί να περιέχουν επικίνδυνους ιούς. Εάν τα παιδιά σας χρησιμοποιούν υπολογιστές σε χώρους εκτός της επίβλεψής σας, στο σχολείο, σε δημόσιους χώρους ή στα σπίτια φίλων, μάθετε ποια προστατευτικά μέτρα χρησιμοποιούνται στους υπολογιστές αυτούς, μιλώντας με τους άλλους γονείς ή τους υπεύθυνους των χώρων αυτών.
- ✓ Εγκαταστήστε ειδικά αντί-ιοτικά προγράμματα, φίλτρα προστασίας όπως επίσης προγράμματα γονικού ελέγχου - ParentalSoftware, WebWatcher, K9 Web Protection, Parental Control Bar κ.α - στον υπολογιστή που χρησιμοποιούν τα παιδιά, πάντα ως συμπληρώματα και όχι ως υποκατάστατα, της γονικής επίβλεψης.
- ✓ Μην αφήνετε τα παιδιά να είναι πολλή ώρα συνδεδεμένα στο Διαδίκτυο, (σύμφωνα με έρευνες το ανώτατο επιτρεπτό όριο για παιδιά μπροστά σε τηλεόραση και Διαδίκτυο είναι 2-3 ώρες την ημέρα). Πολλές ώρες στο διαδίκτυο συνεπάγεται χάσιμο πολύτιμου χρόνου από την ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων – ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τα παιδιά.
- ✓ Θέστε στα παιδιά απλούς κανόνες για τη χρήση του Διαδικτύου (Internet), τονίζοντας ότι προηγούνται οι σχολικές και άλλες υποχρεώσεις αλλά και ενθαρρύνοντας τα, στις επι-

πλέον εξωσχολικές δραστηριότητές τους οι οποίες απαιτούν χρήση του Διαδικτύου, προτείνοντας τους ιστοτόπους με ενδιαφέρον και ωφέλιμο περιεχόμενο.

- ✓ Καταστήστε σαφές στα παιδιά, ότι οι εμπειρίες και οι γνωριμίες που αποκτούν στο διαδίκτυο δεν τα προετοιμάζουν για τις πραγματικές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες είναι απαραίτητες για κοινωνική προσαρμογή τους.
- ✓ Αν χρησιμοποιείται τον Internet Explorer ενεργοποιήστε τον Γονικό Έλεγχο. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τον Γονικό έλεγχο για να διαχειριστείτε καλύτερα τον τρόπο, με τον οποίο τα παιδιά σας χρησιμοποιούν τον υπολογιστή. Για παράδειγμα μπορείτε να καθορίσετε όρια, όσον αφορά τις ώρες που τα παιδιά σας μπορούν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, τα είδη των παιχνιδιών που μπορούν να παίξουν και τα προγράμματα που μπορούν να εκτελούν, όπως και να παρακολουθείται τις Διαδικτυακές δραστηριότητες τους.

Συμβουλές προς τα παιδιά

Υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που πρέπει να εφαρμόζουν τα παιδιά κατά την πλοήγηση τους στο Internet:

- ο Μέσω του υπολογιστή και του Διαδικτύου (Internet) ομάδες διαφορετικών ανθρώπων επικοινωνούν μεταξύ τους. Γι' αυτό όσους ανθρώπους συναντάμε εκεί τους συμπεριφερόμαστε σαν να είναι ξένοι και άγνωστοι, με επιφύλαξη και κρατώντας τους σε απόσταση.
- ο Ποτέ δεν μεταφορτώνουμε εικόνες και αρχεία από άγνωστη πηγή, μπορεί να είναι σεξουαλικά ακατάλληλες, βίαιες ή να περιέχουν βλαβερούς ιούς.
- ο Έχουμε εγκαταστήσει στον υπολογιστή μας προγράμματα προστασίας από ιούς και φίλτρα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- ο Χρησιμοποιούμε πάντα ένα διαφορετικό όνομα και στοιχεία από τα αληθινά μας, όταν βρισκόμαστε στο Internet, είτε σε χώρο συνομιλίας (chat room), είτε για την ανταλλαγή μηνυμάτων και αλληλογραφίας (e-mails), για να αποφύγουμε ανεπιθύμητες ή προκλητικές απαντήσεις.
- ο Ενημερώνουμε αμέσως τους γονείς μας ή έναν ενήλικα που εμπιστευόμαστε, εάν κάτι που διαπιστώσαμε στο Διαδίκτυο μας κάνει να νιώσουμε άβολα ή μας φοβίζει.
- ο Ποτέ και σε κανένα στο Διαδίκτυο, δεν αποκαλύπτουμε προσωπικά δεδομένα για τον εαυτό μας (συμπεριλαμβανομένων της ηλικίας και του φύλου) ή στοιχεία σχετικά με την οικογένεια μας. Ποτέ δεν συμπληρώνουμε ηλεκτρονικές φόρμες προσωπικών μας στοιχείων. Αποφεύγουμε να ανεβάζουμε προσωπικές μας φωτογραφίες σε άγνωστες σελίδες.
- ο Δε στέλνουμε φωτογραφίες μας ή άλλο προσωπικό μας υλικό σε φίλους που γνωρίσαμε μέσω Internet και δε δεχόμαστε να τους συναντήσουμε χωρίς να το γνωρίζουν οι γονείς μας.
- ο Αν κάποιος αρχίσει να μας κάνει ερωτήσεις πολύ προσωπικές ή με σεξουαλικό υπονοούμενο, διακόπτουμε κάθε επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συζητήσεις με άμεσα μηνύματα ή συνομιλίες και ειδοποιούμε τους γονείς μας.
- ο Δεν ανοίγουμε e-mails από άγνωστους αποστολείς γιατί μπορεί να περιέχουν ιούς ή ακατάλληλο και βλαβερό περιεχόμενο. Αν μας προσφέρουν μαζί με το mail, κάτι υπερβολικά ωραίο, τότε ίσως να πρόκειται για κάποιο επικίνδυνο τέχνασμα.
- ο Αν σε κάποια ιστοσελίδα επιτρέπεται η πρόσβαση, μόνο μέσω σχετικής ερώτησης, αν είμαστε πάνω από 18 ετών, δε θα πρέπει να την επισκεφθούμε. Μια τέτοια ερώτηση έχει σκοπό να μας προστατεύσει και δε θα πρέπει να την αγνοήσουμε.
- ο Κλείνουμε αμέσως διάφορα παράθυρα που ανοίγουν κατά τη χρήση του Διαδικτύου, με διαφημιστικό περιεχόμενο, τυχερά παιχνίδια, άγνωστα μηνύματα, κ.α.
- ο Αν σε κάποιο από όλα τα παραπάνω έχουμε απορία ή συναντούμε δυσκολία ζητάμε τη βοήθεια των γονιών μας ή κάποιου ενήλικα εμπιστού μας.

Συμπεράσματα

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το Διαδίκτυο έχουν καθιερωθεί στο πνεύμα όλων μας ως απαραίτητη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης και κοινωνικής δικτύωσης. Στη σημερινή εποχή, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο μέσω υπολογιστών και κινητών σε όλο και μικρότερες ηλικίες. Στα παιδιά αρέσει αυτό, τους αρέσει η πρώτη επαφή με την τεχνολογία και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ενθουσιάζονται με όσα βλέπουν στο Ίντερνετ. Η χρήση του Διαδικτύου είναι πλέον απολύτως ενσωματωμένη στην καθημερινότητα των παιδιών: Το 93% των χρηστών 9-16 ετών μπαίνουν στο Διαδίκτυο τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα (το 60% αυτών μπαίνουν στο διαδίκτυο καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά). Όσο όμως τα παιδιά «μπαίνουν» σε όλο και μικρότερη ηλικία στο Ίντερνετ, τόσο αυξάνονται οι κίνδυνοι με τους οποίους μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα. Έρευνες επισημαίνουν τους βασικούς διαδικτυακούς κινδύνους που είναι οι εξής: πορνογραφία, εξύβριση (εκφοβισμός), αποξένωση, παραπληροφόρηση, λήψη σεξουαλικών μηνυμάτων, επαφή με ανθρώπους που τα παιδιά δε γνωρίζουν από κοντά, προσωπικές συναντήσεις με τις μέχρι πρότινος άγνωστες επαφές του διαδικτύου, δυνητικά επιβλαβές υλικό που παράγεται από το χρήστη και παράνομη διαχείριση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (Υποκλοπή προσωπικών στοιχείων και παραβίαση Ιδιωτικότητας).

Ο ρόλος των γονέων στην αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων στα παιδιά τους λόγω της «κακής» χρήσης του Internet είναι σημαντικός. Η ποιοτική σχέση με τους γονείς, ο χρόνος που οι γονείς αφιερώνουν στα παιδιά και η ενασχόληση τους στο internet μαζί με τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν στην αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων. Η σωστή ενημέρωση, η συναισθηματική κάλυψη των παιδιών, η καλή σχέση και η επικοινωνία όλων των μελών οδηγούν σε σωστή εφαρμογή κανόνων οι οποίοι αν τηρούνται μπορούν να ελαχιστοποιήσουν και εν τέλει αποτρέψουν, τους κινδύνους που κρύβει το διαδίκτυο.

Το internet είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο και δεν πρέπει να δαιμονοποιείται. Σωστή χρήση και όρια στις πιο ευαίσθητες ηλικίες με παράλληλη ενεργή γονική παρέμβαση μειώνει την πιθανότητα έκθεσης των παιδιών σε δικτυακούς κινδύνους για όλες τις ηλικίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, P. & Linn, M. (2000). Scientific arguments at learning artifacts: designing for learning from the Web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22 (8), 797-817.
- Chou, C., Condrón, L., Belland, J. (2005). A review of the research on internet addiction. *Education Psychological Review*, 17, 363-388.
- Dannon PN & Iancu I. [Internet addiction]. *Harefuah*. 146(7):549-53. Jul 2007
- Dillemans, R., Lowyck, J., Van der Perse, G., Elen, J. (1998). *New Technologies for Learning: contribution of ICT to innovation in education*. Leuven University Press.
- Nastasi, B. & Klements, D. (1994). Motivational and social outcomes of cooperative computer education environments. *Journal of Computing in Childhood Education*, 4, 15-43.
- Paul B & Bryant JA. Adolescents and the internet. *Adolesc Med Clin*. 16(2):413-26. Jun 2005.
- Shapira, N., Lessing, M., Coldsmith, T., Szabo, S., Lazoritz, M., Gold, M. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depress Anxiety*, 17:207-216.
- Scardamalia, M. (2003). Knowledge Forum (Advances beyond CSILE). *Journal of Distance Education*, 17, 23-28.
- Unesco. Org (2011). Η πληροφόρηση και η επίδρασή της στις παιδικές σκέψεις. Ανάκληση 20 Οκτωβρίου 2012, από <http://blogs.sch.gr/internet-safety/archives/654>.
- Valaitis RK. Computers and the internet: tools for youth empowerment. *J Med Internet Res*. 7(5):e51. Oct 4 2005.
- Αναγνώστου, Π. (2003). *Η Επιστήμη της Πληροφορικής*. Αθήνα: Ίων.
- Αναγνώστου, Π. (2005). *Εισαγωγή στην Πληροφορική και την Αρχιτεκτονική των Υπολογιστών*. Αθήνα: Ίων.

- Ευαγόρου, Μ. (2010). Χρήση Νέων Τεχνολογιών για την υποστήριξη της επιχειρηματολογίας των μαθητών Δημοτικού στις Φυσικές Επιστήμες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 161-174.
- Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο (2012).
- Ηλιοπούλου, Γ. (2011). Εγκλήματα από την οθόνη, με στόχο. *Πελοπόννησος* (29/05/2011).
- Κόκκινος, Διονύσιος (2006). Επισκόπηση Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την τριτοβάθμια Εκπαίδευση με εξειδίκευση στην πλατφόρμα E-Class, Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. 24, 25.
- Μ.Ε.Υ. (2009). Έφηβοι εξαρτημένοι από το Διαδίκτυο. *Πελοπόννησος* (19/05/2009).
- Ντάβου, Μ. (2005). Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2000). Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ριζογιάννη, Μ. (2011). Νέα επικίνδυνη νόσος απειλεί τα παιδιά. *Πελοπόννησος* (11/11/2011).
- Σταυρόπουλος, Β. & Χρόνη, Δ. (2009). Εξαρτημένοι από το διαδίκτυο. *Πρόσωπο*, 63, 10-13.
- Τσίτσικα Α, Φρέσκου Α. Χρήση και Κατάχρηση Διαδικτύου. Πρακτικά 1ου Εντατικού Σεμιναρίου στην Εφηβική Ιατρική, 1st State of The Art Adolescent Medicine Course, 31 Μαρτίου - 5 Απριλίου 2008:21-30.

Πηγές Διαδικτύου

<http://www.allaboutvision.com>, <http://www.edupame.gr/node/1331>.
<http://www.youth-health.gr/>, <http://www.paidorama.com>
<http://portal.kathimerini.gr>, www.microsoft.eu/online-safety
blog.e-healthgr.com/internet-and-kids/, <http://www.saferinternet.gr/>
<http://www.medlook.net.cy>, www.safesurfingkids.com
www.e-yliko.gr/htmls/Safety/, <http://www.healthyliving.gr>
www.archive.enet.gr/online/online_obj, <http://www.tovima.gr/society/article>
<http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/kindinoi.html>, <http://www.hasiad.gr/>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά ένα εξαιρετικό περιβάλλον για μάθηση, ενημέρωση, διασκέδαση, ψυχαγωγία και επικοινωνία, για να συνομιλήσουν με φίλους ή απλώς να χαλαρώσουν και να ερευνήσουν διάφορα θέματα. Πέρα όμως από τον υπέροχο κόσμο που ανοίγει το Διαδίκτυο στα μάτια και την ψυχή τους, όπως και το καθημερινό μας περιβάλλον, κρύβει παγίδες και είναι επικίνδυνο για ένα ανυποψίαστο παιδί και τότε μιλάμε "Προβληματική χρήση διαδικτύου" (Shapira et all, 2003: 207-216).

Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς και όλοι όσοι έχουν την ευθύνη και επίβλεψη των παιδιών, να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα, τα οφέλη, αλλά και τα μειονεκτήματα και τους κινδύνους που κρύβει το διαδίκτυο και η επικοινωνία μέσω αυτού, ώστε να μπορούν να τα αντιμετωπίσουν και να προφυλάξουν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά τους.

Το Internet είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο και δεν πρέπει να δαιμονοποιείται. Σωστή χρήση και όρια στις πιο ευαίσθητες ηλικίες με παράλληλη ενεργή γονική παρέμβαση μειώνει την πιθανότητα έκθεσης των παιδιών σε δικτυακούς κινδύνους για όλες τις ηλικίες.

Παναγιώτης Αναγνώστου

M.Sc Πληροφορικής
 Υποψ. Διδάκτωρ Πληροφορικής
 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 τ. Συν. ΑΤΕΙ Πάτρας
pananagnostou@gmail.com
 2610429034 - 6932888710

Γεράσιμος Αντύπας

M.Ed Σπουδές στην Εκπ/ση
 Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,
 τ. Συν. ΑΤΕΙ Πάτρας
antyger@gmail.com
 6977458208

«ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΑ. ΎΦΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΕΙΣ»

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Β. ΒΑΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΣ

Το φαινόμενο της παιδικής εργασίας και οι λόγοι της παρουσίας των ανηλίκων στην παραγωγική διαδικασία, διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε περίοδο και περιοχή. Ιστορικά, το παιδί στην Ελλάδα δεν έπαψε ποτέ να εργάζεται με αποτέλεσμα οι μεταβολές που σημειώνονταν σε πολιτικό, οικονομικό και αξιακό επίπεδο να επηρεάζουν άμεσα τη θέση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η περίοδος από το 1870 μέχρι το στρατιωτικό κίνημα στο Γουδί τον Αύγουστο του 1909, χαρακτηρίζεται από την έξαρση του θεσμού της μαθητείας και το σταδιακό πέραςμα από τις «πρώιμες» μορφές ανάπτυξης του κεφαλαίου (εμπορικό και εφοπλιστικό), στο βιομηχανικό και βιοτεχνικό κεφάλαιο. Για παράδειγμα, το 1879, ο συνολικός αριθμός των επιχειρήσεων ήταν 210, ενώ το 1909 καταγράφηκαν 1.213 ελληνικές επιχειρήσεις οι οποίες αριθμούσαν συνολικά 59.614 εργάτες (Παφυλάς, 1934:144). Είναι γεγονός ότι η εξέλιξη της ελληνικής βιομηχανίας υπήρξε αργή και καθυστερημένη, συγκριτικά με τις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες της Δύσης, ωστόσο, οφείλουμε να μη λησμονούμε τις δομικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το ελληνικό κράτος από τη στιγμή της σύστασής του (Τσοτσόρογος, 1993). Παρ' όλα αυτά, ο αγροτικός τομέας απασχόλησης παρέμενε κυρίαρχος στον ελλαδικό χώρο και ο ρυθμός αστικοποίησης αυξανόταν ράθυμα (από 18% το 1879 σε 24% το 1908) [(Σβορώνος, 1934: 226)]. Τα αγροτικά και γεωργικά προϊόντα της υπαίθρου αλλά και η ναυτιλία, συνέθεταν τους πνεύμονες της εθνικής οικονομίας. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους εργάζονταν σε αγροτικές δουλειές και αυτό είχε ως συνέπεια την πρόωγη εγκατάλειψη της σχολικής στέγης (Ρηγίνος, 1987). Η παιδική εργασία συνιστούσε καθημερινό φαινόμενο, ενώ ο θεσμός της μαθητείας αναπτυσσόταν στις συντεχνίες των αστικών κέντρων και όχι μόνο. Στην παραδοσιακή κοινωνία της προβιομηχανικής εποχής η αντιμετώπιση απέναντι στο παιδί διέφερε ελάχιστα από την αντιμετώπιση που «απολάμβανε» κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης. Τα πιο αδύναμα αγόρια γίνονταν υπηρέτες ή τεχνίτες, ενώ τα δυνατά διέμεναν στο σπίτι και ασχολούνταν με τις γεωργικές εργασίες και την παραγωγή αγαθών για εσωτερική κατανάλωση. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια συμμετείχαν κυρίως στην επεξεργασία του καπνού, την κτηνοτροφία, την καλλιέργεια της γης και σε εργασίες που συντελούνταν εντός του χώρου της οικίας. Με λίγα λόγια, το παιδί αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι του οικογενειακού καταμερισμού εργασίας. Όπως παρατηρεί και ο Jose Gentil Da Silva: «*Το παιδί είναι χρήσιμο ως εργατική δύναμη*» (Da Silva, 1986:43).

Οι συνεχόμενες μεταβολές που επέδειξε η ελληνική οικονομία κατά την περίοδο του 1870 – 1909, τροποποίησαν εκ βαθέων τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και προκαλώντας τη δημιουργία άλλων, φανέρωσαν εν τέλει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις (Σβορώνος, 2007:101-102). Από το 1900, η ελληνική αστική τάξη μέσα από τη σταδιακή επικράτησή της ενάντια στις «παλιές ολιγαρχικές κάστες», τη δημιουργία της βιομηχανίας, τη ραγδαία ανάπτυξη της ναυτιλίας και των τραπεζών, εισέρχεται εν μέρει στο καπιταλιστικό σύστημα της Ευρώπης (Μηλιός, 1988:242-247). Η ανάπτυξη βιομηχανικών επιχειρήσεων στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, οδήγησε στο σχηματισμό πέντε μεγάλων αστικών κέντρων: της Αθήνας, του Πειραιά, της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας και του Βόλου. Με την εκβιομηχάνιση της παραγωγής προέκυψε μια μετατόπιση του εργατικού πληθυσμού στις πόλεις, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε η εργατική τάξη (Δασκαλάκης, 2000:67). Όπως γίνεται κατανοητό η στελέχωση των βιομηχανιών και των βιοτεχνιών δεν πραγματοποιήθηκε μόνον από ενήλικους εργάτες, αλλά και από ανήλικα

παιδιά, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα «σύστημα εκμετάλλευσης που λειτουργούσε συνεχώς πάνω στη βάση της απόλυτης υπεραξίας.» (Κουκουλές, 1983:37). Η εργασία των παιδιών αποτελούσε σημαντικό μερίδιο συνεισφοράς στο οικογενειακό εισόδημα (Polakoff, 2007:264). Λόγοι όπως η επαγγελματική αποκατάσταση ή η κοινωνικοποίηση, καθιστούσαν το φαινόμενο της παιδικής εργασίας ανεκτό στο σύνολο σχεδόν της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2009:476-477). Η συμμετοχή του παιδιού στην αγορά εργασίας συνέβαλε καθοριστικά στη μετάβαση από την προβιομηχανική στη βιομηχανική εποχή. Στο πρόσωπο του παιδιού βρέθηκε το ιδανικό εργατικό δυναμικό που θα υλοποιούσε τις απαραίτητες μεταβολές στην παραγωγική διαδικασία (Δασκαλάκης, 2000:254-257 & 259-261).

Η παιδική εργασία, εκτός από την αγροτική, περιλαμβάνει όλο τον αριθμό των μικροεπαγγελμάτων της πόλης που προϋπήρξαν της τυποποίησης της κατανάλωσης και των υπηρεσιών. Σε πολύ μεγάλο βαθμό, η μισθωτή εργασία των παιδιών κρυβόταν κάτω από μορφές μαθητείας (Λιάκος, 1993:275-276). Τα παιδιά προκειμένου να μάθουν τα μυστικά του επαγγέλματος που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν, έπρεπε πρώτα να αποκτήσουν συγκεκριμένα προσόντα. Ο μοναδικός δρόμος για την κατοχή και εξάσκησή τους, περνούσε μέσα από το εργαστήριο του τεχνίτη – μάστορα. Με αυτό τον τρόπο ανήλικοι, μικρής κυρίως ηλικίας (από επτά έως δέκα ετών) απασχολούνταν στα μαγαζιά, στα γραφεία ή ακόμα και στα σπίτια των μαστόρων, ως μαθητευόμενοι ή ως *τσιράκια*. Τα εργαζόμενα παιδιά «πουλούσαν» την εργατική τους δύναμη έναντι πινακίου φακής και η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας από τον μάστορα γινόταν υπό την μορφή της απόλυτης υπεραξίας. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στον μάστορα και στο τσιράκι ήταν σχέση μαθητείας και όχι μισθωτική σχέση. Ο μάστορας ήταν σε θέση να χρησιμοποιεί το τσιράκι ως πολύ φθηνή εργατική δύναμη και να το εκμεταλλεύεται με οποιονδήποτε τρόπο (Παπαγεωργίου, 1986:121). Πράγματι, ο μάστορας τις περισσότερες φορές παρέτεινε σκόπιμα το χρόνο εκπαίδευσης του τσιρακιού για να καρπώνεται την απλήρωτη εργασία του και για να αναβάλει την ολοκλήρωσή του σε πιθανό ανταγωνιστή (Παπαδόπουλος, 1982:98). Εξ άλλου, οι ίδιες οι συντεχνίες εμφανίζονταν αδιάφορες και ανεκτικές απέναντι στην εκμετάλλευση του μαθητευόμενου διότι οι νέες, και μάλιστα οι πρωτεύουσες, θέσεις των μαστόρων και των τεχνιτών προορίζονταν συνήθως για τους απογόνους τους. Εντούτοις, η προσφορά των παιδιών υπερέβαινε τη ζήτηση και αυτό έδινε τη δυνατότητα στον μάστορα να καθορίζει τους όρους της μαθητείας με βάση το συμφέρον του. Έτσι, οι μαθητευόμενοι εκτός από τις επαγγελματικές υπηρεσίες που προσέφεραν στα εργαστήρια ήταν υποχρεωμένοι να εργάζονται και ως υπηρετικό προσωπικό στα σπίτια των μαστόρων (Παπαγεωργίου, 1986:42-44). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η σχέση ανάμεσα στο τσιράκι και τον μάστορα ήταν καθαρά μια σχέση υποτέλειας του πρώτου προς το δεύτερο. Ο θεσμός της μαθητείας, αντί της τεχνικής εκπαίδευσης, νομιμοποίησε ηθικά την παιδική απασχόληση στην ελληνική κοινωνία. Τους ισχυρούς δεσμούς της μαθητείας κατάφερε, μετά από πολλές προσπάθειες, να «σπάσει» η ίδρυση επαγγελματικών σχολών όπως ήταν για παράδειγμα η Σιβιτανίδειος Σχολή.

Κατά τη διάρκεια της εμπόλεμης δεκαετίας του 1912 – 1922, σημειώθηκε έλλειψη ενήλικων εργατικών χεριών στο δευτερογενή τομέα της παραγωγής. Επιπλέον, η εισαγωγή των μηχανών και η απλοποίηση της εργασιακής διαδικασίας δημιούργησαν νέα δεδομένα στο χώρο εργασίας. Τα παιδιά (αλλά και οι γυναίκες), ως πηγή φθηνής και ανειδίκευτης εργατικής δύναμης καταλαμβάνουν μια αυτόνομη θέση στην παραγωγική διαδικασία και η χρησιμοποίηση του παιδικού εργατικού δυναμικού επεκτείνεται ραγδαία. Εκτός από το παιδί, η αστική τάξη ανακαλύπτει παράλληλα και την παιδική εργασία (Ρηγίνος, 1995:15). Η (βίαιη) είσοδος του παιδιού στον «κόσμο των ενηλίκων» πραγματοποιείται μέσω της παιδικής εργασίας (Aries, 1990). Αναντίρρητα, το βιομηχανικό εργοστάσιο παρείχε τη δυνατότητα στην κυρίαρχη τάξη να εκμεταλλευτεί τη νέα μορφή εργατικής δύναμης με τους εντατικούς ρυθμούς παραγωγής που η ίδια επιθυμούσε. Επιπρόσθετα, τα παιδιά χειραγωγούνταν με πιο εύκολο τρόπο και το ζητούμενο, που δεν ήταν άλλο από την πειθαρχία, επιτυγχάνονταν χωρίς περαιτέρω προστριβές. Τα παιδιά, στο σύνολό τους, αποτελούσαν μια μορφή ελαστικής εργατικής δύναμης. Για παράδειγμα, όταν η οικογένεια αντιμετώπιζε σοβαρά οικονομικά προβλήματα τα παιδιά εισέρχονταν στην αγορά εργασίας και όταν η θέση της οικογένειας βελτιωνόταν, αποσύρονταν άμεσα από αυτήν. Ταυτόχρονα τα παιδιά συνιστούσαν και ανοργάνωτη εργατική δύναμη, και για το λόγο αυτό «πίεζαν» τους μισθούς των ανειδίκευτων εργατών

προς τα κάτω. Επίσης, συντηρούσαν με φθηνά μεροκάματα οριακούς τομείς της οικονομίας, και ένας ακόμη λόγος που οι ενήλικοι εργάτες αποδοκίμαζαν σθεναρά την παρουσία τους στους εργοστασιακούς χώρους ήταν επειδή μείωναν τις διαπραγματευτικές ικανότητες των εργατικών σωματείων απέναντι στους εργοδότες (Λιάκος, 1993:277).

Το φαινόμενο της παιδικής εργασίας έκανε την εμφάνισή του με διάφορες μορφές. Η βιομηχανία «δείχνει» πως έχει τον πρώτο λόγο όμως, όπως προκύπτει από τις επιθεωρήσεις εργασίας αυτό συμβαίνει διότι διατηρεί, ως ένα βαθμό, το προνόμιο των στατιστικών καταγραφών. Για τους επιθεωρητές εργασίας, η καταγραφή της παιδικής εργασίας σε άλλους τομείς της οικονομίας υπήρξε δυσκολότερη εξαιτίας του υπερβολικού καταμερισμού της παραγωγής. Το ίδιο επίπονη αποδείχθηκε και η καταγραφή της παιδικής εργασίας στο χώρο της οικογενειακής εστίας. Η απασχόληση στο οικογενειακό εργαστήρι ερχόταν σε δεύτερη μοίρα επειδή μεσολαβούσε η γονική παρουσία και μέριμνα. Ωστόσο, στο ενδεχόμενο που η παραγωγή προοριζόταν για την αγορά, η παιδική εργασία ακολουθούσε τους ρυθμούς της (Λιάκος, 1993:276-277). Άλλες μορφές παιδικής απασχόλησης ήταν οι οικιακοί υπηρέτες και οι υπηρέτριες, ενώ το ίδιο ίσχυε για τις ψυχοκόρες και τα ψυχοπαίδια. Τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά προέρχονταν από τα νησιά και τις ορεινές περιοχές της Πελοποννήσου αναζητώντας μια καλύτερη τύχη. Εργάζονταν σε διάφορες αστικές οικογένειες και ως αντάλλαγμα λάμβαναν στέγη και τροφή με την πάροδο του χρόνου αποκτούσαν και μια μικρή προίκα. Τα αγόρια, στην πλειοψηφία τους, απασχολούνταν ως υπηρέτες ή βοηθοί σε διάφορα καταστήματα κυρίως συντοπιτών τους έχοντας, επίσης, ως άτυπη αλλά ουσιαστική αμοιβή στέγη και τροφή. Σκοπός τους ήταν να διαδεχθούν στη δουλειά τον ιδιοκτήτη του μαγαζιού ή μετά από κάποιο χρονικό διάστημα να καταφέρουν να ανοίξουν από μόνοι τους ένα καινούργιο κατάστημα. Για ορισμένα παιδιά *«η πόλη αποτελούσε ενδιάμεσο σταθμό στο δρόμο για τη “γη της επαγγελίας” την Αμερική»* (Ρηγίνος, 1995:27). Σύμφωνα με τις εκθέσεις των επιθεωρητών εργασίας οι συνθήκες δουλειάς των παιδιών στα σπίτια δεν ήταν οι καλύτερες καθώς, εργάζονταν πάνω από δέκα ώρες την ημέρα ενώ η μεταχείριση από τους εργοδότες τους ήταν τις περισσότερες φορές απάνθρωπη. Ένας μεγάλος αριθμός υπηρετριών παρενοχλούνταν σεξουαλικά από το σύζυγο ή τα παιδιά της νοικοκυράς και συνάμα, οι οικιακοί υπηρέτες αντιμετωπίζονταν σαν υποδεέστερα όντα. Η πλειονότητα των περιστατικών αυτών καταπνίγονταν υπό το φόβο του κοινωνικού στιγματισμού, ενώ η δυσμενής οικονομική και κοινωνική θέση των συγκεκριμένων παιδιών καθιστούσε απαγορευτική την οποιαδήποτε σκέψη καταγγελίας του συμβάντος (Σβώλου, 1930:190-191). Χιλιάδες ήταν επίσης, τα παιδιά που απασχολούνταν σε πλανόδια επαγγέλματα ή σε κέντρα διασκεδάσεως. Κατά τη διάρκεια της νύκτας και ιδιαίτε- ρως το καλοκαίρι, οι δρόμοι των αστικών κέντρων ήταν γεμάτοι από ανήλικους μικροπωλη- τές. Τα επαγγέλματα αυτά επέφεραν άμεσες απολαβές και τα διεκπεραίωναν συνήθως αγόρια (ΥΕΟ, 1914:172). Επί της ουσίας πρόκειται *«για ένα λανθάνον εργατικό δυναμικό, το οποίο κινείται ακατάπανστα από μικροεπάγγελμα σε μικροεπάγγελμα, από μεροκάματο σε μεροκάματο, περνώντας κατά περιόδους και από κάποια βιομηχανία»* (Πιζάνιας, 1993:106). Ιδιαίτερα δύσκολη ήταν η καταγραφή αυτού του εργατικού δυναμικού εξαιτίας της υψηλής κινητικότη- τας που παρουσίαζε στην αγορά εργασίας.

Η βιομηχανική απογραφή του 1920 ανέδειξε την ύπαρξη 33.704 βιομηχανικών και βιοτε- χνικών μονάδων στον ελλαδικό χώρο, στις οποίες εργάζονταν συνολικά 146.840 άτομα (ΥΕΟ, 1921). Από τις 4.556 επιθεωρήσεις που διενεργήθηκαν το ίδιο έτος, οι 3.288 έγιναν στους χώρους των εργοστασίων (72,16%). Οι εργαζόμενοι άνδρες ήταν 38.447 (61,87%), ενώ οι γυναίκες και τα ανήλικα ήταν 23.694 (38,13%). Στα εργοστάσια της Αθήνας, του Πειραιά και της Ελευσίνας όπου το δείγμα υπήρξε μεγαλύτερο (1.281 επιθεωρήσεις σε 790 εργοστά- σια), οι γυναίκες και τα ανήλικα ήταν 5.045 (71,14%) έναντι 2.046 των ανδρών (28,86%). Βλέπουμε λοιπόν ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα των επιθεωρήσεων τόσο περισσότερο μειώνεται η συνολική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και, στις γυναίκες και τα εργαζόμενα παιδιά. Οι βασικότεροι λόγοι που ενίσχυσαν και εδραίωσαν το φαινόμενο της παιδικής εργα- σίας στην ελληνική κοινωνία ήταν: η σταδιακή μετανάστευση στην πόλη, το χαμηλό οικογε- νειακό εισόδημα, η ανεργία των γονέων, η απουσία των κοινωνικών ασφαλίσεων και η ειδική αγορά παιδικής εργασίας έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε στα χρόνια της πολεμικής δεκαετίας του 1912 – 1922. Ακόμα, οι συχνές επιστρατεύσεις, η μακροχρόνια στράτευση και η οικονο- μική ανέχεια των οικογενειών είχαν ως αποτέλεσμα την συνεχόμενη αύξηση της παρουσίας

των ανηλίκων στα εργοστάσια και τα εργαστήρια. Ειδικότερα η μητέρα, που έχασε τον άνδρα της στον πόλεμο και απέμεινε χήρα, ήταν αναγκασμένη να στείλει τα παιδιά της να εργαστούν καθώς, το πενιχρό οικογενειακό εισόδημα δεν επαρκούσε για να τα συντηρήσει. Οι έρευνες των επιθεωρητών εργασίας έδειξαν ότι τα ανήλικα κορίτσια απασχολούνταν κυρίως στον τομέα της κλωστοϋφαντουργίας και στη βιομηχανία ενδυμάτων, ενώ τα ανήλικα αγόρια εργάζονταν ως επί το πλείστον στα εργοστάσια κυτιοποιίας και στα υποδηματοποιεία. Κατά δεύτερο λόγο, τα αγόρια απασχολούνταν στα σιδηρουργεία, στα καροποιεία και στη βιομηχανία τροφίμων (ΥΕΟ, 1923). Τέλος, οι επιθεωρητές εργασίας επεσήμαναν το γεγονός ότι οι γονείς έστελναν νωρίτερα τα κορίτσια στη δουλειά απ' ό,τι τα αγόρια. Αυτό συνέβαινε διότι έλπιζαν πως τα αγόρια παρ' όλες τις αντιξοότητες εν τέλει θα σπούδαζαν και θα βελτίωναν την κοινωνική τους θέση μέσω της επαγγελματικής καταξίωσης, ενώ τα κορίτσια ήταν υποχρεωμένα να θυσιάσουν τη μόρφωσή τους προκειμένου να συνεισφέρουν στο εισόδημα της οικογένειας ή να παντρευτούν, ώστε να ελαφρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Την περίοδο του «Ελληνικού» Μεσοπολέμου το πρόβλημα της παιδικής εργασίας οξύνθηκε εξαιτίας της εγκατάστασης 1.300.000 περίπου προσφύγων στο εσωτερικό του ελληνικού κράτους (Μπαμπούνης, 2007:92-96). Απ' αυτούς, το 85% αποτελούνταν από παιδιά (στην πλειοψηφία τους ορφανά κυρίως από πατέρα), γυναίκες και ηλικιωμένους (Ρηγίνος, 1995:49). Η συμβολή των προσφύγων στην ανάπτυξη της εθνικής βιομηχανίας υπήρξε μεγάλη. Μάλιστα, αρκετά από τα εργοστάσια της εποχής ιδρύθηκαν από τους ίδιους, ώστε να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες¹. Από την άλλη πλευρά, οι γηγενείς εργαζόμενοι σταδιακά απομακρύνθηκαν από το χώρο των εργοστασίων και απασχολήθηκαν σε άλλου είδους επαγγέλματα ή παρέμειναν στην κατ' οίκον βιοτεχνία (ΥΕΟ, 1930:34). Οι βασικοί λόγοι που η πλειονότητα των προσφυγόπουλων κατέληξε στην παραγωγική διαδικασία, αντί του σχολείου, ήταν: η έλλειψη του θεσμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η δύσκολη για τις βιοτικές συνθήκες του Μεσοπολέμου συντήρηση των ανηλίκων, η ακρίβεια των σχολικών βιβλίων και της ενδυμασίας, και τα έξοδα εγγραφής του σχολείου (ΥΕΟ, 1930:6). Οι παραπάνω αιτίες συνέβαλαν επίσης, στη σχολική διαρροή και στην αναζήτηση εργασίας καθαρά για βιοποριστικούς λόγους. Σύμφωνα με τη βιομηχανική απογραφή του 1930, στη χώρα λειτουργούσαν 67.892 βιομηχανικές και βιοτεχνικές επιχειρήσεις στις οποίες εργάζονταν 232.763 άτομα (Βιομηχανική και Βιοτεχνική Επιθεώρηση, 1931:9-11). Σε σχέση με τη βιομηχανική απογραφή του 1920, οι βιομηχανικές και βιοτεχνικές μονάδες σχεδόν διπλασιάστηκαν, ενώ όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό αυξήθηκε κατά εκατό χιλιάδες άτομα περίπου. Τα αγόρια εργάζονταν πλειοψηφικά στη βιομηχανία δέρματος (17,78%) και στη μηχανουργία (17,19%). Εντούτοις, η συμμετοχή τους στη βιομηχανία ξύλου (13,43%), στις οικοδομικές κατασκευές (11,75%) και στη βιομηχανία τροφίμων (11,26%), μόνον αμελητέα δεν μπορούσε να χαρακτηριστεί. Τα κορίτσια, με τη σειρά τους, εργάζονταν ως επί το πλείστον στην υφαντουργία (42,53%) και στη βιομηχανία ενδυμάτων (25,06%). Τα ποσοστά απασχόλησης των κοριτσιών στις μεσαίες και μεγάλες επιχειρήσεις, υπερδιπλασιάστηκαν συγκριτικά με τη δεκαετία που προηγήθηκε. Η παρουσία των κοριτσιών στην παραγωγική διαδικασία γινόταν όλο και πιο έντονη.

Η περίοδος από την μετεμφυλιακή ανασυγκρότηση έως τη Μεταπολίτευση, διατήρησε στους κόλπους της το φαινόμενο της παιδικής εργασίας. Με το τέλος της εμπόλεμης δεκαετίας του 1940, ο τομέας της βιομηχανίας ήταν εξαιρετικά αδύναμος και οι βιοτεχνίες περιορίζονταν στην παραγωγή καταναλωτικών αγαθών. Στα αστικά κέντρα τον πυρήνα της οικονομίας συνέθεταν οι μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις οικογενειακού τύπου, συντηρώντας με αυτό τον τρόπο την παιδική εργασία εντός των οικογενειακών τειχών. Στη δεκαετία του 1950, η γεωργία αποτέλεσε τον σημαντικότερο κλάδο της ελληνικής οικονομίας. Η αγροτική παραγωγή διπλασιάστηκε από το 1952 έως το 1963 και η βιομηχανική παραγωγή άρχισε να παρουσιάζει σημάδια βελτίωσης προς το τέλος της δεκαετίας. Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι η περίοδος από το 1961 μέχρι και το τέλος της «Απριλιανής Δικτατορίας», χαρακτηρίστηκε από τη μαζική μετανάστευση των αγροτών προς τις πόλεις (Μωυσίδης, 1986:259). Ο αγροτικός τομέας άρχισε σταδιακά να συρρικνώνεται, ενώ ο τομέας των υπηρεσιών εμφανι-

¹ Τέτοιου είδους εργοστάσια κατασκευάστηκαν κυρίως στον τομέα της ταπητουργίας, της μεταξουργίας, της κλωστοϋφαντουργίας και της κυτιοποιίας.

ζόταν ολοένα και περισσότερο κυρίαρχος στη διάρθρωση της ελληνικής οικονομίας. Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Εργασίας για το έτος 1978, οι τοποθετηθέντες σε κάποια εργασία νέοι έως δεκαεννέα ετών, έφταναν τους 170.587 (Υπουργείο Εργασίας, 1979:59). Ανεπίσημα, ο αριθμός των ανήλικων εργαζομένων ήταν πολύ μεγαλύτερος.

Κατά τη δεκαετία του 1980, το φαινόμενο της παιδικής εργασίας είχε αρχίσει να παρακμάζει. Η υψηλή συμμετοχή των ανηλίκων στην παραγωγική διαδικασία, που σημειώθηκε μέχρι τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης, αποτελούσε πλέον παρελθόν εξαιτίας των κοινωνικών μετασχηματισμών και της ύφεσης στα ποσοστά της σχολικής διαρροής. Η μεταβολή των κυρίαρχων αντιλήψεων της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά στη θέση του παιδιού σε αυτή και η αλλαγή του τρόπου ζωής των ανηλίκων, κατέτειναν στην ανάδειξη της καινούργιας υπόστασης του παιδιού. Το παιδί έπρεπε να προφυλαχθεί πάση θυσία από τους κινδύνους της εργασίας, ούτως ώστε να σταματήσει να συνίσταται ως αρνητικός συντελεστής της οικονομικής ανάπτυξης (Δασκαλάκης, 2009:478). Η προστασία του παιδιού από την πρόωρη είσοδό του στην αγορά εργασίας, πραγματοποιούνταν προς όφελος της οικονομικής άνθησης της κοινωνίας. Η σύγχρονη εποχή και οι νέες μορφές παιδικής εργασίας που ανήλθαν στο προσκήνιο, ανέδειξαν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του φαινομένου της παιδικής εργασίας. Σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ), οι «χειρίστες μορφές παιδικής εργασίας» (π.χ. όλες οι μορφές δουλειάς, η παιδική πορνογραφία, η διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, κ.λπ.) απειλούν τον ανήλικο εργαζόμενο και όχι μόνον (ΔΟΕ, 2003:24-25). Οι επικίνδυνες αυτές εργασίες δύνανται να προκαλέσουν στα παιδιά ασθένειες, ισχυρούς τραυματισμούς, ακόμη και θάνατο. Οι κυριότεροι παράγοντες εισόδου του ανήλικου στην παραγωγική διαδικασία είναι η φτώχεια (χαμηλό οικογενειακό εισόδημα), η υλική αποστέρηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Δασκαλάκης, 2008:39-46). Η παγκοσμιοποίηση και οι δημογραφικές μεταβολές διαμορφώνουν τη σύγχρονη αγορά παιδικής εργασίας.

Στην Ελλάδα, οι τομείς απασχόλησης που συγκεντρώνουν την πλειονότητα των «οικονομικά ενεργών» παιδιών είναι η αστική παραοικονομία, ο τουρισμός και η γεωργία (Βαλασσόπουλος, 2012:338-342). Τα «παιδιά του δρόμου» συνθέτουν τη συνηθέστερη εικόνα παιδικής εκμετάλλευσης στα αστικά κέντρα της χώρας. Άλλες μορφές παιδικής εργασίας που αναδύονται στην επιφάνεια είναι οι μικροπωλητές, οι καθαριστές τζαμιών των καταστημάτων της περιοχής, οι καθαριστές παρ-μπριζ αυτοκινήτων, οι αχθοφόροι, οι ρακοσυλλέκτες, κ.λπ.. Οι συνθήκες εργασίας των παιδιών αυτών είναι επικίνδυνες καθώς, η φύση της δουλειάς, το εργασιακό περιβάλλον, η έκθεση σε παντός είδους καιρικά φαινόμενα, η ανασφάλεια, η παρενόχληση και η βία αποτελούν στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Μεταξύ των δύο φύλων, τα αγόρια πλειονοφούν στις εργασίες του δρόμου, ενώ τα κορίτσια υπερέχουν στον τομέα της πορνείας. Όσον αφορά στον τουρισμό, η Ελλάδα, ως κατ' εξοχήν τουριστικός προορισμός απασχολεί πληθώρα ανηλίκων στα εποχικά επαγγέλματα του καλοκαιριού. Τα παιδιά ασκούν ποικίλα είδη επαγγελμάτων στην τουριστική βιομηχανία των ξενοδοχείων και της τροφοδοσίας (π.χ. γκρουμ, καμαριέρες, σερβιτόροι, λαντζέρηδες, μάγειρες, κ.λπ.). Παρότι το μεγαλύτερο μέρος των νέων αυτών ατόμων εργάζεται νόμιμα, δεν εκλείπουν περιπτώσεις εκμετάλλευσης. Η μισθοδοσία για τους ανήλικους εργαζόμενους στον ξενοδοχειακό τομέα και την τροφοδοσία είναι χαμηλή, και συνάμα, πολλά παιδιά απασχολούνται σε τομείς της παραοικονομίας οι οποίοι περικλείουν και ενισχύουν τη νόμιμη τουριστική οικονομία (ΔΟΕ, 2003: 50-51). Επιπλέον, στον τουρισμό υποβόσκει η απειλή της σεξουαλικής εκμετάλλευσης διότι η αναντιστοιχία ανάμεσα στα εισοδήματα του εργαζόμενου και του πελάτη είναι εμφανής. Τέλος, στον τομέα της γεωργίας τα παιδιά εργάζονται είτε εντός του οικογενειακού πλαισίου, στα αγροτεμάχια που ανήκουν στους γονείς τους, είτε απασχολούνται στις γεωργικές εκτάσεις άλλων ιδιοκτητών γης. Η εργασία των παιδιών στη γεωργία χρήζει μεγάλης προσοχής, κυρίως κατά τη διαδικασία συγκομιδής και επεξεργασίας των γεωργικών προϊόντων, προκειμένου να αποφευχθούν παντός είδους εργατικά ατυχήματα. Επιπρόσθετα, η παρουσία των ανηλίκων στις γεωργικές εργασίες ενισχύει τη σχολική διαρροή και διατηρεί τον «φαύλο κύκλο της φτώχειας».

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι η σχέση ανάμεσα στο φαινόμενο της παιδικής εργασίας και την ανάπτυξη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής υπήρξε άμεση. Η πορεία της παιδικής εργασίας στην παραγωγική διαδικασία συμβάδιζε με τον επικρατούντα τομέα παραγωγής. Δηλαδή, η πλειονότητα των εργαζόμενων παιδιών «οδηγήθηκε» σταδιακά από τον

αγρό στο βιομηχανικό εργοστάσιο και από το βιομηχανικό εργοστάσιο στις υπηρεσίες και τον τουρισμό. Το εργαζόμενο παιδί συμμετέχει ενεργά στον εκάστοτε κυρίαρχο τομέα της παραγωγικής διαδικασίας και χρησιμοποιείται κατά κόρον ως πηγή φθηνού και ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές εργάζεται χωρίς ασφαλιστική κάλυψη με αποτέλεσμα οι πραγματικές διαστάσεις της παιδικής εργασίας να παραμένουν άγνωστες στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) για το έτος 2011 υπολογίζει τους ανήλικους εργαζόμενους, ηλικίας από δεκαπέντε έως δεκαοκτώ ετών, σε 8.886 (UNICEF, 2012:12-13). Αντίθετα, ο Συνήγορος του Παιδιού υποστηρίζει ότι ανεπίσημα στην Ελλάδα απασχολούνται πάνω από εκατό χιλιάδες παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας. Το πιο ειδικό σενάριο κάνει λόγο για «στροφή» των ανηλίκων προς τις «χειρότερες μορφές παιδικής εργασίας», οι οποίες είναι πολύ δύσκολο να ανιχνευθούν. Οι συνέπειες της σοβούσας οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία ενισχύουν τον συγκεκριμένο προβληματισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agies, P. (1990). *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Βαλασσόπουλος, Ε. (2012). *Παιδική Ηλικία, Μορφές Παιδικής Εργασίας και Προστασία της Παιδικής Ηλικίας στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα: Συγκριτική Κοινωνικοϊστορική Προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Βιομηχανική και Βιοτεχνική Επιθεώρηση, (1931). Περίοδος Β', Αρ. 15-16, Έτος 18, Μάρτιος – Απρίλιος, Αθήνα.
- Da Silva, J. (1986). «*Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας στην πρόσφατη Ιστορική παραγωγή*», στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Τόμος Α', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Δασκαλάκης, Δ. (2000). *Προλεγόμενα για την Εργασία και τις Εργασιακές Σχέσεις*. Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.
- Δασκαλάκης, Δ. (2008), (επιμ.). *Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία*. Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, (2003). *Ένα μέλλον χωρίς παιδική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF, (2012). *Έκθεση: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα*, στο www.unicef.gr
- Κουκουλές, Γ. (1983). *Για μια Ιστορία του Ελληνικού Συνδικαλιστικού Κινήματος: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική της Ιστορικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Λιάκος, Α. (1993). *Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Μηλιός, Γ. (1988). *Ο Ελληνικός Κοινωνικός Σχηματισμός: Από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- Μπαμπούνης, Χ. (2007). *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Ελλαδικός Χώρος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Μωυσίδης, Α. (1986). *Η αγροτική κοινωνία στη σύγχρονη Ελλάδα: παραγωγική και κοινωνική διάθρωση στην ελληνική γεωργία (1950 – 1980)*. Αθήνα: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1986). *Η Μαθητεία στα Επαγγέλματα (16^{ος} – 20^{ος} αι.)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1982). *Η χαλκοτεχνία στον ελληνικό χώρο (1900 – 1975) κατά τις προφορικές μαρτυρίες των χαλκουργών*. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.
- Παφυλάς, Π. (1934). «*Βιομηχανία*», στο *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, Τόμος Ι' (Ελλάς). Αθήνα: Εκδόσεις Πυρσός.
- Πιζάνιας, Π. (1993). *Οι φτωχοί των πόλεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

- Polakoff, E. (2007). Globalization and Child Labor: Review of the Issues, *Journal of Developing Societies*, 23, 1-2.
- Ρηγίνος, Μ. (1987). *Παραγωγικές Δομές και Εργατικά Ημερομίσθια στην Ελλάδα 1909 – 1936: Βιομηχανία – Βιοτεχνία*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Ρηγίνος, Μ. (1995). *Μορφές Παιδικής Εργασίας στη Βιομηχανία και τη Βιοτεχνία 1870 – 1940*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Σβορώνος, Ν. (1934). «Πληθυσμός και Κάτοικοι», στο Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος Ι' (Ελλάς). Αθήνα: Εκδόσεις Πυρσός.
- Σβορώνος, Ν. (2007). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Σβώλου, Μ. (1930). «Το εργαζόμενο παιδί», στο Πρωτεκδικίου, Ρ. (επιμ.), Α' Πανελλήνιον Συνέδριον Προστασίας Μητρότητας και Παιδικών Ηλικιών, 19 – 26 Οκτωβρίου. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Τσοτσορός, Σ. (1993). *Η συγκρότηση του βιομηχανικού κεφαλαίου στην Ελλάδα 1898 – 1939: Η αργόσυρτη εκβιομηχάνιση*, Τόμος Πρώτος. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, (1914). «Γενικαί εκθέσεις των επιθεωρητών εργασίας του έτους 1913», Δελτίον του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας, Τεύχος 4, Εργασία και Πρόνοια, Δεκέμβριος, Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, (1921). Διεύθυνση Εργασίας και Κοινωνικής Πρόνοιας, *Περίληψις Εκθέσεων του Προσωπικού Επιθεωρήσεως Εργασίας επί της εφαρμογής των εργατικών νόμων κατά το έτος 1920*. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, (1923). Διεύθυνση Εργασίας και Κοινωνικής Πρόνοιας, *Περίληψις Εκθέσεων του Προσωπικού Επιθεωρήσεως Εργασίας επί της εφαρμογής των εργατικών νόμων κατά το έτος 1921*. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, (1930). Διεύθυνση Εργασίας και Κοινωνικής Πρόνοιας, *Περίληψις Εκθέσεων του Προσωπικού Επιθεωρήσεως Εργασίας επί της εφαρμογής των εργατικών νόμων διά τα έτη 1927 και 1928*. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Υπουργείο Εργασίας, (1979). *Εκθεση Δραστηριότητας: Στατιστικά Στοιχεία, Διοίκηση και Διεύθυνση Μελετών και Οργανώσεως*, Υπηρεσία Στατιστικής, Αθήνα.

ABSTRACT

At the core of modern theories about childhood is the phenomenon of child labour and the possible ways to eliminate it. Since the creation of the Greek state to the present day, the child never really stopped working. The forms and dimensions taken by child labour in Greece vary depending on the historical period and region. So, from rural and pre-industrial society of the 19th century until the post-industrial society of the twenty-first, the child actively participates in the social division of labour. The «dissolution» of the family independence, introduced the presence of all its members to the labor market. The family budget was based on illegal child labour and the «miracle» of economic progress, based on the appropriation of the labour of vulnerable social groups such as women and children.

Ευάγγελος Β. Βαλασσόπουλος,

Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αλέκου Παναγούλη 52 Ηλιούπολη, Τ.Κ. 163 43, Αθήνα.

6977949500, 210 9951898

valassopoulosv@yahoo.gr

POTENTIALS FOR CHILDREN'S SUBJECT DEVELOPMENT BETWEEN THE TWO POLES OF *BILDUNG*¹ AND EDUCATION IN GERMAN EARLY CHILDHOOD PEDAGOGY

ANNA BANDT & DOREEN BEER

Bildung and education as processes of socialisation are aimed at individual and societal reproduction. In this context personal agency appears as a field of relations constituted both by the utilisation of given living conditions implying acceptance of corresponding constraints and the control over the conditions themselves. While education generally approaches children as beings to be socialised from outside, *Bildung* rather focuses on the children's active appropriation of the world, emphasising the human potential to not only utilise given life chances, but to also question and alter them. We start from a concept of development as fueled by the need for progressively increasing control over living conditions, which, while becoming relevant individually, are of inherently social nature. This namely pertains to the socialisation of children into bourgeois class relations. Bearing this in mind we would like to reflect on the current debates around *Bildung* in German early education and inquire about their potential for emancipatory subject development in kindergarten.

1. Children's Subject Development as Development towards Agency

In contrast to classical theories in developmental psychology in which development figures as an abstract interplay of external and internal processes, Holzkamp (1985) – drawing from the Cultural-Historical School – theorises development as a process of active engagement with the world. What is decisive is that this is here seen as a world made, used and altered by humans, a world in historical becoming. Since the overall social process that is the precondition of individual subsistence can in turn only be understood in the light of the individuals' contributions to it, every individual's development must enable them to participate in the overall process. From the point of view of the subjects life in this world is only possible, if they can appropriate the living conditions in their social specificity and use them for their own ends.

The key to an analysis of subject development is the human need for an “expansion of consciously anticipating control over living conditions“ (Holzkamp, 1979:10). In the attempt of gaining control over subjectively relevant living conditions the environment is experienced as a resistant factor. Development then springs from the “discrepancy between objective potentials for control given in society and their still inadequate appraisal by the child“ (Markard, 2009:225). In the solution of this developmental contradiction the subject subsequently gains agency and overcomes its ontogenetic special status. With the overcoming of developmental dependencies the child is now – like the adults – “only“ confronted with the potentials and constraints offered by society at large.

Such an analysis of development in a first step abstracts from concrete social conditions and their respective relations of domination. In fact social relations are “not suspended at any point in ontogenesis, but remain present to the child from day one“ (Holzkamp, 1985:458). It's important to note that under the conditions of bourgeois class relations there can be no

¹ In the German language, the terms *Bildung* and *Erziehung* cover differing concepts. *Erziehung* can well be translated as “education”. *Bildung* cannot be translated. Talking about *Bildung* we refer to it's meanings given by a critical pedagogy. Further point of reference are the concepts of *Bildung* and education in German early childhood pedagogy.

generalised control over social living conditions. To circumvent constraints subjects will assume a functionality that makes it possible to arrange themselves with the status quo. Restrictions in agency of this kind can be observed already in early infant development.

While environmental events must first appear as being moved by 'forces of nature', the child through its activities increasingly experiences that objects behave differently from people. If the child resolves this contradiction by realising that humans act intentionally, it will be able to control its environment and satisfy its needs more effectively by taking into account the intentions of others. Another experience of contradiction results from the child being regulated in its command over things by the adults. While experimentation with certain objects is encouraged, others are taboo. This contradiction in relation to the child's control over things can be solved by it realising their societal meanings, as things constructed for specific purposes. Experiences benefitting (or hindering) this development can be made in the domestic sphere. To ensure one's existence as participant in the societal process however, more is needed. The extension of children's lives, for example to kindergarten, enables them to experience how new contradictions shape their lives: the interdependencies and relations of society.

2. Overcoming of Immediacy as necessary Step towards societal Participation

Human conduct is not only shaped by social relations (as in "liking this or that person"), but also by wider societal dimensions, in the sense of forces exerted by society at large. The societal dimension is not immediately accessible to children, as their life world is usually limited to a small circle of people. Also parents tend to not conceal their actual motivations but to dress them in 'child-friendly' terms. Still it can be assumed that children notice the difference of their parents' social activities, like going to the movies with friends, or those, like wage-labour, that are socially mediated. While the latter is probably not open for negotiation, the former could potentially be prevented, for example by insistent nagging. The example shows how an experience of contradiction can become an object of learning by setting non-negotiable boundaries.

To understand the constitution of society is first and foremost to understand the mediatedness and determination of human relations by societal structures. Thus a child will have to learn at some point that shopkeepers don't sell their products out of sympathy for the customers, but to earn a living. If their motivation is not a social one, but instead goes back to the absolute necessity of ensuring one's survival, it is determined socially. This means that the context cannot be understood in the form of an immediate representation, but only as constituted by mediated forces, overriding potential social motivations. To realise the abstraction inherent in societal mediation, the immediate categories of social cooperation (which were originally taken at face value) must be overcome or extended in their mental forms. Not the social context then appears as decisive for survival, but the societal. If the shopkeeper hands over commodities without asking for money in exchange, this is pure luck and thus unreliable in relation to the future. Only when realising that intersubjective contexts exist in society it becomes possible to tackle their mediatedness.

For children an understanding of these processes is indispensable when entering society. Their adequate appropriation is a precondition of gaining orientation in society and overcoming a heteronomous fixation on the concrete. The children's mental and practical agency is enhanced by an understanding of the human-made nature of even the most ordinary actions, like shopping. What makes this problematic is the fact that, for example, the societal relations between child-shopkeeper-customer do not present themselves concretely, but must first be translated into the specific constellations of language. Although language increases the children's capacities of understanding and becoming active, it also brings with it a set of fixed societal meanings and generalisations. "The person who acquires a system of linguistic meanings at the same time also acquires a set of ideological contents" (Krauss, 1994b unpag.). Through this it is possible for children not to become acquainted with "the adequately incorporated objective meanings" (Leontjew, 1982:149), creating "the possibility for fantastic or

distorted representations and ideas without a proper grounding in practical experience to enter the consciousness” (Ibid.).

Societal ideology, which expresses itself in varied ways through linguistic forms and communicative conduct, also conveys a specific set of world views to the child. The processing of these contradictory experiences can then become an object of personalised intrapsychical conflicts between different interpretations and possibilities, or they can lead to learning experiences and critical positioning towards socially privileged interpretations.

Non-domestic living foci like kindergartens have a distinctive relevance in the development of children’s agency, because the practical distance to the domestic frame brings with it the opportunity to realise the type of cognitive distance that is also necessary for a reflection of societal structures. At the same time the development of thinking in the form of language also goes hand in hand with it the aforementioned involuntary appropriation of world views.

3. *Bildung* in Child Care Institutions

The German concept of *Bildung* is related to nothing less than the topoi of freedom and reflexivity. With the publication of the international comparative education survey PISA however, the German education system came under considerable legitimacy pressure. As a host of education scientists and reform pedagogues had long called for, child care institutions are now increasingly moving from a model of ‘care’ towards one centred around *Bildung* (Scheiwe, 2012). At quite a rapid pace all the federal states have worked out agendas on *Bildung* for child care institutions. Despite a number of differences they share the intention of ensuring individual development through the introduction of *Bildungselemente* in early child care. On the one hand this is thought to create more ‘equal opportunities’ and a better individual preparation for entering school. On the other hand it is the country’s future ‘human resources’ that are seen to be at stake (see: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012:2).

4. Potentials of Subjectivity

The concept of *Bildung* carries with it the (normative) claim of a “development of all the talents and potentials inherent in an individual” (Lederer, 2011:13). Historically arising from revolutionary contentions of toppling a god-given social order, *Bildung* also implies the idea of equality and liberation from heteronomy and oppression. The concept has a political dimension in that it calls for conditions to be provided for humans to reach the development of all their potentials.

In the wake of a rising bourgeois order of society, the balance between individual and societal reproduction shifted. The individualisation of society creates a necessity for a conscious appraisal of decisions and potential sources of agency. How individual agency historically unfolds is then dependent on the mode of production. Analyses by historians of education show that *Bildung* in this context has always been significantly shaped by its embeddedness in relations of domination (see Heydorn, 1979; Bernhard, 2001). An analysis of the emancipatory potentials of *Bildung* can only address this when it is equipped with theoretical insights into the workings of society at large. The mode of production of high-tech capitalism and the social and education policies of neoliberalism create new exigencies in both production and reproduction, such as demanding an increasing realisation of subjective potentials.

It remains to be asked in how far an isolated observation of *Bildung* in early child care institutions is fit to contribute to a struggle for education for all and where its limitations lie. Giesecke remarks that in the management perspective characteristic of neoliberal education policy and “in times of high structural unemployment, the main objective might not be to most effectively qualify the whole of the population, but to support only the most talented ones, with general qualification ultimately only serving the identification of those most talented. The managerial interest is limited to providing a reservoir of differently qualified people, ready to be hired and fired on demand” (2005:386). Whether the talk of “human re-

sources” and individual support of talents dominating the debates in education policy point in this direction remains to be researched empirically.

Still, from an educational research point of view, there is reason for hope. *Bildung* provides a framework for realising societal mediation. It also enables agency in the form of a reflection of contingent social relations. What is needed to assess the current potential of *Bildung* in child care institutions is not only a grounding in social theory, but also an analysis of the specific institutional structures shaping learning relations and how they support or obstruct learning processes. Furthermore one could inquire into the sets of world views conveyed by these institutions.

The term *Bildung* “asserts humans as potentially autonomous beings” (Lederer, 2011:18). Drawing on Klaus Holzkamps phylogenetical account of the socialised nature of human beings it can further be stipulated, that humans share a need to control their living conditions and the potential to participate in society. This implies not only the above mentioned competence of cognitive distance, but also the lifelong capacity to learn and develop. Humans are “‘biologically’ enabled [...], to again and again ‘catch up’ with an incomplete socio-historical development in their individual development, and to engage in the reproduction of societal life forms through their individual contributions” (Holzkamp, 1985:419). Although some patterns of physiological maturation are to be presumed, “the assumption of biologically predefined phases, trajectories etc. of human ontogenesis is unwarranted” (ibid.). Consequently “individual differences in personal development can never be ascribed to ‘dispositional differences’, [...] but have to be understood as results of the societal facilitation or obstruction of developmental potentialities” (ibid:432).

5. Children as Subjects of their own Development through *Bildung* in Child Care Institutions?

The possibilities of realising human potentials and overcoming societal dependencies in child care institutions is bound to the provision of spaces allowing the development of agency. This question is tied to the formation of education processes in learning relations.

As demonstrated in the first part, the driving process of development in the perspective of a materialist science of the subject is the engagement with contradictions in the pursuit of agency. Development thus figures neither as something wholly external, as in education, nor, as in maturation, as something wholly internal. The current concept of *Bildung* in early education touches upon this: *Bildung* is seen as a process which (different from the notion of education) rests on the activities of individuals in their own development. “Bildung is an active process, in which the subject forms itself autonomously in interaction with its social, cultural and natural environment” (Bundesministerium, 2005:48, 83; cit. from: Liegle, 2008:96, see also Laewen, 2002: 61).

6. Education as Restriction of Development?

Does *Bildung* overcome the education conception of development? To answer this question we have to clarify what is meant by education (see Holzkamp, 1997:122ff.). Education aims at an integration into society. Adults interact with children by invoking societal demands, such as the goal of autonomy. Education then consists in measures enabling the children to conform to these demands. In a day care institution, for example, children will be taught to dress and undress themselves in order to gain independence. What is problematic are not the goals as such, but the position of superior knowledge, the forms of power and the abstraction from concrete situations involved in their implementation.

An educator for example, when faced with the mentioned situation, reported to a child's mother that the child was reluctant to undress itself to the point of crying. Does it not want to get independent? The educator then instructed the mother to pay attention to the child undressing itself at home as well and to not let the child alone in this situation. Whoever has children, he or she knows their insistence on “doing it themselves”. Often there is no time for

that in everyday situations. With the new understanding of *Bildung* whose main goal is to support autonomy in children these instances can be seen in a different light. Already the classical educator knew that “children want to undress themselves”. It is rather stressful to get 20 children dressed in winter and spending half an hour on this before being able to leave the kindergarten. After all this half hour is time lost for both educators and children, so it seems in everyone's interest to demand of the children to get dressed themselves. The reductive assumption of an educational deficit on the part of the children, however, disregards the specific interests and the context of the situation and thereby stymies the development of agency. The educator might further restrict their own agency if they exclude the possibility of understanding the child's protest as a legitimate problematisation of common conditions. The protest might not be a refusal to become independent, but simply point towards tiredness or the pre-occupation with other things. Crying and protesting can then be the child's means of articulating its interests, where the alternative would be to silently submit to the educational demands, possibly also to not lose the sympathy of the educators. In this sense education can lead to an obstruction of development, a situation in which the children will learn how to undress themselves, but not how to become independent, as this still implies orienting their actions towards needs and interests different to their own. Research shows how children learn to sense demands and cope with them in a subjectively functional way, for example by reinterpreting them behind the backs of the adults in order to keep with their own interests (see Bühler-Niederberger, 2011:203ff.).

The problematic aspect of education is not only the potential obstruction of development, but also the “severe disruptions of cooperative relationships with adults” (Holzkamp, 1997:130) it can cause. In this notion of education, children potentially appear as pre-social beings that are forcefully to be brought into society through education. We have instead tried to emphasise the need for children to autonomously and individually socialise themselves. Only by this process can they overcome the feelings of fear and helplessness and secure their own existence. “The subjectively necessary control over one's own affairs, as an appropriation of societal agency, is here not to be gained in collaboration with the adults, but only against the [...] 'educators', or – if all goes well, without or around them” (ibid:130f.). Holzkamp further writes: “The antagonism between adults and children or teenagers brought about by 'education' is 'functional' for the system in its own way, since in some areas of life solidarity between the generations could unleash unexpected potentials of resistance against the powers that be” (ibid:131).

7. *Bildung* as a Call for Selbsttätigkeit² – a Contradiction in Terms?

So does *Bildung* overcome such notions of education? This would first and foremost have to be assessed empirically. On the other hand one could look into the possibilities given to child care educators of reflecting the educational form of their actions. Laewen (2002) notes “that education has to be rethought, if *Bildung* is supposed to rest on the agency of the children themselves” (48). *Bildung* and education are “complementary terms” (Liegler, 2008:99). *Bildung* is to be understood “as an activity of the child [...], education as an activity of adults” (Laewen, 2002:73). It is further clarified that in education “a legitimate demand [...] is addressed to the children by relevant adults” (ibid:77). The demands themselves are out of question. Education is thought to be “the enabling, support and evocation of constructive appropriation” (ibid:73). Enabling and support is generally met with approval. But also the type of education mentioned above can be enabling and supportive. Education is further seen as a “call for Selbsttätigkeit” (see Liegler, 2008:99ff.; Laewen, 2002:77). Isn't it paradoxical to posit the child as an autonomous agent and yet having to call for its autonomy?

In our view the definition of education in child care institutions remains vague. *Bildung* on the other hand fails to reflect its political dimension if reduced to a merely subjective no-

² Authors note: There is no proper translation for the term „Selbsttätigkeit“. Therefore we stick to the german word. The german term “Selbsttätigkeit” stresses a philosophical meaning of human beings as active beings and emphasizes a special historically shaped meaning used in social theory.

tion of appropriation. Societal constraints and contradictions are not part of this picture. Are we facing just a new form of education cloaked in the terminology of “*Bildung*”? Or a take over of its developmental perspective in the interest of a better valorisation of subjective potentials? What seems to hint at this conclusion is the demand for children to become “participants of their own education” (Laewen, 2002:77). Autonomous development goes hand in hand with an “abstention from predictability” in terms of its results (ibid). This abstention seems handy in precarious times, calling for life-long learning and flexibility. Autonomous decision making then not only figures as a human potential, but also as a societal imperative.

8. Conclusion

In our view the conceptions dominant in the German debate lack a critical perspective on society and thereby fail to realise the “double potential” of understanding social conditions as both malleable and human-made. This shows for example in the ideological notions of freedom employed in the *Bildungs*-agenda of the state of Saxony-Anhalt: The leitmotif of the programme is formulated as “the characteristic tendency of all modern societies to increased uncertainty under globalised conditions [...]. The categorical openness and non-predictability [of developments, the authors] is more than a technical difficulty. It has been a fundamental value of our society ever since the Enlightenment. We call it freedom” (Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt, 2004). Is this association of freedom and uncertainty supposed to install the latter as something natural or unchangeable?

Furthermore learning is dealt with exclusively on an intersubjective level, for example as a co-construction in cooperative, equal relationships, without taking into account relations of power and domination. This seems to point towards the same reduction to interactionist notions as the formulation of *Bildung* as “the contribution of the child to its own development” (Laewen, 2002:61; emphasis added).

There can be no simple support in relations of heteronomy. At the same time subjectivity has a persistent tendency to resist formation. The emancipatory potentials of *Bildung* in early child care remain to be identified empirically. What is clear is that the integration of child care institutions into the education system opens the possibility for children to appropriate societal resources. The state agendas further offer a *d*legal framework to really implement *Bildung*. This will be about creating varied experiences for children. It will be about stimulation and the supply of materials, space and time. A focus lies on language learning, first encounters with the written word, etc. These are important preconditions of realising societal opportunities and become independent of the concrete others in one's grasp of the world.

Furthermore the attitude of those engaged with children in practice is central for a critical view of *Bildungs* processes and a necessary change of perspective. This change of perspective can take place if children are not „brought up“ any more, but life is shared with them. Thus it includes laying open the difficulties and contradictions adults have facing societal conditions and showing ambiguity and limitations without naturalising them or treating them as a pedagogic issue.

By these means children can learn that adults don't have all the answers, but are at times in doubt about what to do and that knowing something is a process of evaluating different options. The aspect of intersubjective communication, especially the questions children have, play an important part here, because only if “children learn to keep asking intensively enough, they [can] break the illusiveness and incomprehensibility of established living conditions, clearly recognise their interests and fight for their realisation” (Holzkamp, 1997c [1983], p.154).

REFERENCES

Bernhard, A. (2001): *Bildung*. In: Armin Bernhard, Lutz Rothmel (Ed.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. (pp. 62-74). Weinheim/Basel: Beltz.

- Bildungsberichterstattung (Ed.) (2012): "Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Retrieved
1.02.2013 from: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und
Handlungsräume. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Giesecke, H. (2005): „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für
das pädagogische Handeln. Retrieved 1.02.2013 from: <http://www.hermann-giesecke.de/humkap.htm>.
- Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main:
Syndikat.
- Holzkamp, K. (1979): Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II: Das Ver-
hältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Gene-
se der Subjektivität. In: Forum Kritische Psychologie 5, 8–46.
- Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1997 [1983]): „We don't need no education...". In: Holzkamp, Klaus (1997):
Schriften I. Normierung Ausgrenzung Widerstand (pp. 122-135). Hamburg/Berlin: Argu-
ment.
- Holzkamp, K. (1997b [1983]): 'Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die
Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft?'
- Holzkamp, Klaus (1997): Schriften I. Normierung Ausgrenzung. Widerstand (pp. 136–155).
Hamburg/Berlin: Argument.
- Krauss, H. (1994). Subjektive Widerspruchsverarbeitung und die Möglichkeit „praktisch-
kritischer“ Bewußtseinsentwicklung. Zur Formierung widerständiger Subjektivität in kri-
tisch-marxistischer Perspektive (Teil III). Retrieved 07.09.2012 from:
<http://www.glasnost.de/autoren/krauss/wid3.html>.
- Leontjew, A. N. (1982). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl Rugenstein.
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Laewen, Hans-Joachim;
Adres, Beate (Ed.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bil-
dungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. (pp. 16-102).
Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Lederer, B. (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – Versuch einer Kompilati-
on. In: Lederer, Bernd (Ed.): "Bildung": was sie war, ist, sein sollte: Zur Bestimmung ei-
nes strittigen Begriffs. (pp. 11-41). Hohengehren: Schneider.
- Liegle, L. (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/Rosbach,
Hans-Günther /Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Ed.): Bildung und Kindheit. Pädä-
gogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (pp. 85-113). Opladen/Farmington
Hills: Budrich.
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2004): Bildung: ele-
mentar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen-
Anhalt; Retrieved 01.02.2013 from: http://www.kitas-imdialog.de/download/recht_bildungsprogramm.pdf
- Markard, M. (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Scheiwe, K. (2010): Institutionenwandel in der frühkindlichen Erziehung. Ein europäischer
Vergleich. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Ed.): Erziehung und Bildung von Kindern als
gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinder-
betreuung (pp. 41-59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ABSTRACT

Prevailing discussions on children's living conditions and early childhood development seem to have overcome the concept of focussing on educational activities in favor of assuming an active self-developing child. Children are rather conceptualised as early learners. We want to deal with this subject by taking a critical look on socialisation processes in postfordistic societies and by asking whether the current theorization of early childhood offers satisfactory solutions to not only understand but to support children's experiences and lives within societal relations and contradictions. Based on this the central question is how children can be enabled

in developing capacities to identify societal misappropriations and to resist societal demands. We want to proceed in two steps. Firstly we will present a concept of dialectic development that conceptualises the process of growing up as an analysis due to necessary contradictions of development and their resolution. Secondly we are going to exemplify whether the current interpretation of "Bildung" in Germany's early childhood education system tends to ignore the emancipatory potential of subjectivity in education processes.

Anna Bandt,

Dipl.-Psych., Phd candidate at "Bergische Universität Wuppertal", Dissertation Projekt: "The Development of Childrens Concept of Society", doctoral fellowship from the Hans Böckler Foundation

email: anna.bandt@gmx.de

Address: Anna Bandt

Reichenbergerstr. 122

10999 Berlin

Doreen Beer,

Dipl.-Psych., Phd candidate at "Bergische Universität Wuppertal", Dissertation Project: "The Organisation of 'Bildung' and 'Erziehung' in Kinergardes. Perspectives of Collective Learning and change Processes", doctoral fellowship from the Hans Böckler Foundation

Email: dobeer@gmx.de

Address: Doreen Beer c/o Martin

Göhrener Str. 12

10437 Berlin

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΒΟΥΤΣΑ

Εισαγωγή

Με την εκπόνηση της μελέτης επιχειρείται η παρουσίαση των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού. Διαπιστώνεται ότι η παιδική ηλικία πέρα από μια σημαντική αναπτυξιακή φάση του ανθρώπου μπορεί να αποτελέσει και μια τραυματική περίοδο για όποιο παιδί βρεθεί να γίνει ένα ευάλωτο θύμα πολλαπλών παραβιάσεων. Ο πρώτος παγκόσμιος νομικά δεσμευτικός κώδικας της Unicef για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν, έρχεται να υπερασπίσει τα παιδιά ως φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στόχος

Στόχος της διερεύνησης αυτής είναι να διαπιστωθεί ότι η διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού δεν αποτελεί μόνο μια νομική υποχρέωση αλλά και ένα ζήτημα ουσίας που διαπερνά όλη την κοινωνία μας. Η εγκατάλειψη, η παραμέληση, η κακοποίηση, η κακή μεταχείριση ή εκμετάλλευση ενός παιδιού και αυριανού πολίτη, εκτός από μια αξιόποινη πράξη, παραβιάζει την ίδια την ύπαρξη του παιδιού και την προσωπική του αξιοπρέπεια.

Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πλαισιώνει μεθοδολογικά την μελέτη αυτή, προκειμένου να αναδείξει κενά στην έρευνα αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού και των επιμέρους προσεγγίσεων, των οποίων η δυναμική δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς. Όπως φάνηκε με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξέλιξη των προσπαθειών για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου γενικότερα. Ενώ η έρευνα για τα δικαιώματα του ανθρώπου εκτεταμένη, οι σχετικές μελέτες για τα δικαιώματα του παιδιού, είναι περιορισμένη. Δεν έχει ληφθεί υποψιν στην ελληνική βιβλιογραφία η εμπλοκή των παιδαγωγών στην διαμόρφωση μιας παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η αξιοποίηση της στην εκπαιδευτική πρακτική. Προκύπτει, επομένως, ως σημαντική η περαιτέρω διερεύνηση της διάστασης αυτής.

1. Ιστορική αναδρομή των δικαιωμάτων του παιδιού

Οι προσπάθειες για την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού χρονολογούνται από τα τέλη του 19ου αιώνα. Υπό την αιγίδα της κοινωνίας των εθνών έγινε η πρώτη προσπάθεια για την απαγόρευση εμπορίας παιδιών. Οι πιο αποτελεσματικές προσπάθειες ολοκληρώθηκαν, με μια σειρά διεθνών συμβάσεων που προστάτευαν την εργασία του παιδιού, από την Διεθνή Οργάνωση Εργασίας (*International Labour Organization*) (www.doe.gr).

Στη Γενεύη το 1924 θεσπίστηκε η πρώτη διεθνής πράξη, η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, από την Κοινωνία των Εθνών αποκλειστικά για την προστασία του παιδιού. Πρόκειται για το πρώτο διεθνές κείμενο που εισήγαγε βασικές αρχές για την προστασία του παιδιού στο διεθνή χώρο και αναγνώριζε την υποχρέωση των ανθρώπων και των εθνών να προστατεύουν το παιδί με κάθε τρόπο (Παπαδοπούλου, 1999:34).

Αργότερα το 1959 υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, η οποία προέβλεπε ότι το παιδί χρήζει ειδικής προστασίας και πρέπει να του παρέχονται ευκαιρίες για την υγιεινή και σωστή ανάπτυξη του, να απολαμβάνει τα αγαθά της κοινωνικής ασφάλισης, συμπεριλαμβανομένης της στέγης, της

διατροφής και των ιατρικών υπηρεσιών, να μορφώνεται και να προστατεύεται από κάθε μορφή εγκατάλειψης, σκληρότητα και εκμετάλλευση (Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ., 2002:15-17).

Τέλος, η προστασία του παιδιού ολοκληρώνεται σε δυο σημαντικές συμβάσεις, στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και την Αμερικανική Σύμβαση δικαιωμάτων του ανθρώπου.

2. Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού

Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού έχει μεγάλη νομική αξία και δεσμεύει όλα τα δημοκρατικά πολιτεύματα. Πρόκειται για πράξη του διεθνούς δικαίου που υπογράφηκε στις 20 Νοεμβρίου του 1989 και καταχωρεί ένα κατάλογο των βασικότερων δικαιωμάτων του παιδιού. Παρακάτω αναφέρεται μία συνοπτική θεματική παρουσίαση των δικαιωμάτων του παιδιού.

- το δικαίωμα στη ζωή (άρθρο 6§1). Εξασφαλίζεται η επιβίωση και η ανάπτυξη του παιδιού.
- το δικαίωμα σε όνομα (άρθρο 7§1).
- το δικαίωμα στην ιθαγένεια (άρθρο 7§1-27).
- το δικαίωμα στη γονική φροντίδα (άρθρο 7§1-28). Αναγνωρίζει η σύμβαση το δικαίωμα να γνωρίζει το παιδί τους γονείς του, των οποίων τη φροντίδα θα απολαμβάνει.
- το δικαίωμα σε μία ταυτότητα (άρθρο 8§1).
- η ελευθερία έκφρασης (άρθρο 13§1). Οι απόψεις του παιδιού μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα σε γραπτή ή προφορική μορφή μέσω του τύπου ακόμη και μέσω της τέχνης.
- το δικαίωμα του παιδιού για τροφή, υγεία και ασφάλεια
- το δικαίωμα του παιδιού για εκπαίδευση, πληροφόρηση, καλλιτεχνική έκφραση και παιχνίδι
- η γονική φροντίδα
- το δικαίωμα στην ισότητα
- η προστασία από τη βία, την εκμετάλλευση και την κακοποίηση
- το δικαίωμα του παιδιού για ειρήνη και η προστασία του από τον πόλεμο
- η μεταχείριση σε θέματα ποινικού νόμου
(<http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads>, Human Rights Watch, 2000: 45-48)

3. Η σύγχρονη εξέλιξη των θεσμικών προβλέψεων περί δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η συνοπτική παρουσίαση της πληρότητας της Νομοθεσίας της Ελλάδας σε σχέση με την Προστασία των δικαιωμάτων του Παιδιού και την σχετική ενσωμάτωση όσων απορρέουν από τις Διεθνείς Συμβάσεις και το Ευρωπαϊκό Δίκαιο.

Η Χώρα μας έχει Κυρώσει:

- τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992)
- τη Συνθήκη της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας που αφορά την παρεμπόδιση και λήψη μέτρων για την εξάλειψη των χειρότερων Μορφών Παιδικής Εργασίας (ν.2918/2001)
- το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σχετικά με την εμπορία παιδιών, την παιδική πορνεία και παιδική πορνογραφία (ν.3625/2007)

Η Χώρα μας έχει υπογράψει αλλά δεν έχει κυρώσει:

- το Πρωτόκολλο των Ηνωμένων Εθνών για την πρόληψη την καταστολή και καταδίκη της παράνομης διακίνησης Ανθρώπων κυρίως γυναικών και παιδιών.
- τη Συνθήκη του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες.
- τη Συνθήκη της Χάγης για την Προστασία των παιδιών και τη συνεργασία για τις διακρατικές Υιοθεσίες.

Είναι προς κύρωση η Συνθήκη της Λισσαβώνας στην οποία συμπεριλαμβάνεται και *επίσης* κυρώνεται ο Χάρτης Θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε., όπως αυτός προσαρμόστηκε τον Δεκέμβριο του 2007. Στο άρθρο 24 του Χάρτη γίνεται ειδική αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού, στο *δικαίωμα καλής διαβίωσης, στην ελευθερία έκφρασης της γνώμης του, στο καθήκον των Αρχών να ενεργούν με γνώμονα το υπέρτατο συμφέρον του παιδιού, στο δικαίω-*

μα του παιδιού να διατηρεί *προσωπικές σχέσεις και με τους δύο γονείς* εφ' όσον είναι προς το συμφέρον του (Παπαδοπούλου, 1999:34).

Η πολιτεία υποχρεούται να μεριμνά και να ελέγχει ώστε η λειτουργία των οργανισμών, των υπηρεσιών και των ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν παιδιά και οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την προστασία τους να είναι σύμφωνη με τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί, στον τομέα της ασφάλειας, της υγείας στον αριθμό και στην καταλληλότητα του προσωπικού τους.

Το δικαίωμα στην *εκπαίδευση* είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή και Ελληνική Νομοθεσία, ανεξαρτήτως της κοινωνικής και εθνοτικής καταγωγής του παιδιού ή των γονέων.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με ενημερωτικό σημείωμα του ΥΠΕΠΘ τον Ιανουάριο του 2007 η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είχε σχεδόν εκμηδενιστεί στη χώρα μας, η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο ανερχόταν στο 6,09% (γενιά μαθητών 2000-01) ενώ στο Ενιαίο Λύκειο η μαθητική διαρροή ήταν σχετικά μικρή 3,32%. Το αντίστοιχο μέγεθος στα ΤΕΕ ήταν 20,28% δηλαδή υπερεξαπλάσιο. Επισημαίνεται όμως ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά ανήκουν κυρίως σε ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (πχ. α-θίγγανοι, μετανάστες κτλ.). Η σημερινή μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο, συγκρινόμενη με εκείνη των αρχών της δεκαετίας του 1980, εμφανίζει μεγάλη μείωση, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επιβράδυνση του πτωτικού της ρυθμού. Επίσης είναι ενδεικτικό ότι τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής παρουσιάζονται σε νησιωτικές περιοχές -νησιά του Αιγαίου Β.Αιγαίο (6,91%), Ν.Αιγαίο (6,65%) και την Κρήτη (8,34%)- περιοχές τουριστικά αναπτυγμένες στις οποίες τα παιδιά αφήνουν το σχολείο για να ασχοληθούν στις οικογενειακές τουριστικές επιχειρήσεις αλλά και σε περιοχές της Ανατολικής Μακεδονίας και της Θράκης (9,64%), περιοχές με ιδιαιτερότητα λόγω των μειονοτικών μονάδων.

Σταθερή μέριμνα και βασική υποχρέωση της Πολιτείας είναι η πρόσβαση στην *εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία* ώστε να είναι πάντοτε σε θέση να απολαμβάνουν των δικαιωμάτων τους, να αποφεύγεται κάθε μορφή διάκρισης και να προωθείται η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους, σε κάθε φάση του βίου τους. Η εφαρμογή ενός εξειδικευμένου προγράμματος σχολικής εκπαίδευσης που θα προωθεί την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω της κοινής εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή κοινωνική ένταξή τους ήδη από το σχολείο και ενισχύοντας την ανεκτικότητα των υγιών, αρτιμελών, παιδιών έναντι της αναπηρίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης προβλέπονται η Συνεκπαίδευση στο Γενικό Σχολείο για όλους τους μαθητές με οριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η επόμενη μεγάλη κατηγορία δικαιωμάτων του παιδιού που παραβιάζονται διεθνώς είναι αυτά που αφορούν την παράνομη διακίνηση, την εμπορία, την παιδική πορνεία και την παιδική πορνογραφία.

Το παιδί, φύσει ευάλωτο, είναι σε διεθνές επίπεδο αντικείμενο ευρύτατης σεξουαλικής και οικονομικής εκμετάλλευσης.

Σύμφωνα με τις τελευταίες επιστημονικές εκτιμήσεις το 10-20% των παιδιών στην Ευρώπη θα πέσουν θύματα σεξουαλικής κακοποίησης κατά την διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, σε ποσοστό περί το 80% ο δράστης θα ανήκει στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, ενώ τα ¾ των θυμάτων δεν θα μιλήσουν σε κανέναν γι' αυτό που τους συνέβη πριν ενηλικιωθούν.

Το έγκλημα της σεξουαλικής κακοποίησης των παιδιών δεν γνωρίζει οικονομικούς, κοινωνικούς, θρησκευτικούς, φυλετικούς ή γεωγραφικούς περιορισμούς. Τα στοιχεία για την χώρα μας είναι φτωχά, οι ειδικοί ωστόσο επισημαίνουν ότι δεν αποκλίνουμε από τον διεθνή μέσο όρο. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι μόνο το 15% των κακοποιημένων παιδιών δηλώνει την κακοποίηση του και μόνο το 20% από αυτά φθάνει μέχρι τις Δικαστικές αίθουσες. Η Ελλάδα κύρωσε το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σχετικά με την εμπορία παιδιών, την παιδική πορνεία και παιδική πορνογραφία και τροποποίησε σχετικές διατάξεις του Ποινικού μας Κώδικα αυστηροποιώντας τις ποινές (ν.3625/2007). Οι κυριότερες προβλέψεις του νόμου είναι:

- προστασία της ταυτότητας του θύματος από δημοσιοποίηση εγκλήματος που έχει τελεσθεί εις βάρος του

· καινοτόμος τρόπος εξέτασης του ανηλίκου θύματος. (Διορισμός παιδοψυχολόγου, ή παιδοψυχιάτρου κατά την εξέταση του μάρτυρα ο οποίος προετοιμάζει το παιδί για εξέταση και κατόπιν συνεργασία του με ανακριτικούς ή δικαστικούς υπαλλήλους.)

· η δυνατότητα κοινωνικής έρευνας για την κατάσταση και υγεία του θύματος, για τις οικογενειακές συνθήκες και την καταλληλότητα του περιβάλλοντος διαβίωσης από κοινωνικούς λειτουργούς. Με την διάταξη αυτή, σε συνδυασμό με την αναστολή της παραγραφής των εγκλημάτων μέχρι την ενηλικίωση (1-3 χρόνια μετά ανάλογα την πράξη), γίνεται προσπάθεια ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα θύματα να καταγγείλουν την κακοποίηση τους.

· Καθιερώνεται η γραπτή εξέταση ανηλίκου και η καταχώρησή της σε οπτικοακουστικό μέσο προβολής. Στόχος αυτής της διάταξης, η στήριξη του παιδιού-θύματος κατά την προδικασία από εξειδικευμένους επιστήμονες, καθώς και με την αντικατάσταση της φυσικής παρουσίας του στα επόμενα στάδια με την καταχώρηση της κατάθεσης του σε οπτικοακουστικό μέσο, γίνεται προσπάθεια αφ' ενός μεν να περιορισθούν τα τραύματα του αφετέρου δε να αυξηθεί ο αριθμός των υποθέσεων που θα φθάσει στην ακροαματική διαδικασία.

· Για πρώτη φορά με προσθήκη στον Ποινικό Κώδικα νέου άρθρου (348^Α), ορίζεται ότι η αγορά, προμήθεια, απόκτηση και κατοχή υλικού παιδικής πορνογραφίας αποτελεί αξιόποινη πράξη ανεξάρτητα από το αν ο δράστης είχε ή όχι ως σκοπό την κερδοσκοπία. Επιβαρυντική περίπτωση επίσης συνιστά όταν οι πράξεις αυτές διενεργούνται μέσω του διαδικτύου λόγω της μεγάλης ευχέρειας πρόσβασης. Το συγκεκριμένο άρθρο λύνει τα χέρια των Ελληνικών Αρχών στην προσπάθεια της αντιμετώπισης της παιδικής πορνογραφίας στο Διαδίκτυο καθώς έως σήμερα, λόγω των κενών στην Νομοθεσία, εμποδιζόταν η σύλληψη ή και πολλές φορές η καταδίκη των δραστών, διότι προβλεπόταν η δίωξη μόνο όσων διακινούσαν παιδοφιλικό υλικό με σκοπό το κέρδος, κάτι που δεν είναι εύκολο να αποδειχθεί ακόμα κι όταν γίνεται για τον σκοπό αυτό. Πλέον με την προσθήκη αυτή, ακόμα και η κατοχή είναι ποινικό αδίκημα, σημαντικό όπλο στην φαρέτρα για την αντιμετώπιση των δραστών.

· Θεσπίστηκε αυστηρή τιμωρία του οργανωτή, χρηματοδότη, διαφημιστή ή διαμεσολαβητή υπηρεσιών τουρισμού, καθώς και του συμμετέχοντα σε παρόμοια ταξίδια με σκοπό την τέλεση συνουσίας ή άλλων ασελών πράξεων σε βάρος ανηλίκου. Σημειώνεται δε ότι η ευθύνη αυτή είναι αυτοτελής και ανεξάρτητη από την ευθύνη για τις άλλες ποινικά κολάσιμες πράξεις. Σύμφωνα με τις έρευνες της UNICEF, διαπιστώνεται ότι το 1% του παγκόσμιου τουρισμού αφορά παιδόφιλους τουρίστες και δίνεται η δυνατότητα στους υποψήφιους θύτες να τελούν αδικήματα, ανώνυμα, σε χώρες με μεγάλη «προσφορά» ανηλίκων θυμάτων και μικρό κίνδυνο τιμωρίας όπως οι αποδομημένες κοινωνίες της Καμπότζης, της Βιρμανίας, του Βιετνάμ, του Λάος, αλλά και οι πιο ανεπτυγμένες οικονομικά, όπως αυτή της Ταϊλάνδης και της Μαλαισίας, που συνεχίζουν να παλεύουν με την ανέχεια που βιώνουν τα εκατομμύρια των πολιτών τους.

· οι ανήλικοι δικαιούνται νομική βοήθεια και συνήγορο υπηρεσίας από τον πίνακα (αυτεπαγγέλτως) αλλά και να προκαταβάλει ο εναγόμενος τα έξοδα της δίκης. Η πρόβλεψη είναι σημαντική αν κανείς αναλογιστεί τις μελέτες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανηλίκων που πέφτουν θύματα (αλλοδαποί, τσιγγάνοι, χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα) αλλά και το γεγονός πως πολλές φορές τα εγκλήματα αυτά τελούνται σε ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Παιδιά – θύματα που λόγω ανέχειας δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το κόστος μιας δικαστικής μάχης.

Παιδεία για την τα Δικαιώματα του Παιδιού

Είναι υπόθεση όλων μας, η προάσπιση και η προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού όπως θεσπίστηκαν από τον Ο.Η.Ε. Η θέσπισή του είναι ένα σημαντικό βήμα, γιατί θεώρησε το παιδί μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη, μία προσωπικότητα με εγγενή αξιοπρέπεια και δικαιώματα αστικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά και προώθησε την αξία του παιδιού ως πολίτη και συμμετόχου στη λήψη αποφάσεων

Εξάλλου, η παιδική ηλικία είναι μία σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη πεποιθήσεων, καθώς τότε σημειώνεται ραγδαία γνωστική ανάπτυξη. Κοινωνικοποίηση, συμπάθεια, ανάληψη ρόλων, ενδυνάμωση, υπευθυνότητα, οικουμενική συνείδηση, ενδιαφέρον για τη δικαιο-

σύνη, αίσθηση της ελευθερίας αναπτύσσονται βαθμιαία στα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Το σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διότι τα παιδιά είναι οι πρώτοι δέκτες της παιδείας αυτής και μόνο όταν τα παιδιά αναπτύξουν τη συνείδηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, μπορούν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται σε επαρκή βαθμό τα ανθρώπινα δικαιώματα τους. (Πανταζής, 2003:108). Αναμφισβήτητα, λοιπόν, πρέπει να υπάρχει η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία στοχεύει να ενημερώσει τα παιδιά για τα δικαιώματά τους και να τα ενδυναμώσει να αγωνιστούν για αυτά (Φραντζή, 2006:30).

Συμπέρασμα

Διαπιστώνεται ότι η παιδική ηλικία πέρα από μια σημαντική αναπτυξιακή φάση του ανθρώπου μπορεί να αποτελέσει και μια τραυματική περίοδο για όποιο παιδί βρεθεί να γίνει ένα εύλωτο θύμα πολλαπλών παραβιάσεων. Ο πρώτος παγκόσμιος νομικά δεσμευτικός κώδικας της Unicef για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν έρχεται να υπερασπίσει τα παιδιά ως φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2003:112).

Η ενεργοποίηση των πολιτών, γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών που αφορούν στα δικαιώματα του παιδιού και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μας σχετικά με το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από κάθε μορφή βίας, είναι μόνο η αρχή. Επιπρόσθετα, καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα οριζόμενη από σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές, καθώς επίσης και η επιμόρφωση των παιδαγωγών (Πανταζής, 2003:98).

Σε αυτές τις συνθήκες η παγκόσμια κοινότητα έχει ανάγκη από ενεργούς πολίτες που καθοδηγούμενοι, από έναν οικουμενικό προσανατολισμό, η ετερότητα του άλλου, η διαφορετικότητα, η ανομοιογένεια δε θα αποτελεί πρόβλημα, αλλά πρόκληση. Παιδί ασφαλές, αναπτυγμένο σε μια Δημοκρατική Κοινωνία που το σέβεται, μεγαλωμένο σε ένα περιβάλλον οικογενειακό που του προσφέρει ασφάλεια και αγάπη και σε έναν ευρύτερο κοινωνικό ιστό που αποδέχεται και αναδεικνύει τη διαφορετικότητα φύλου, θρησκείας, φυλετικής και εθνικής καταγωγής, είναι ο μόνος ασφαλής δρόμος για να μπορούμε να φανταζόμαστε έναν καλύτερο κόσμο.

Τέλος, πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ενσωμάτωση στα σχολικά προγράμματα, υλικού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις κοινές αξίες στις οποίες εδράζεται η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και να αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα τα ζητήματα που σχετίζονται με τις διακρίσεις, την κοινωνική ποικιλομορφία, τη διαπολιτισμική αγωγή και τη διδασκαλία της ανεκτικότητας στα σχολεία (Φραντζή, 2006: 27-34).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ., Ανθόπουλος Χ., (2002 πρόλογος, επιμέλεια) «Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη», Ερμηνεία κατ' άρθρο, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου, Αντ. Ν. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, σελ. 505, (προσωπική συμβολή, σελ. 25-29 και 452-472).
- Πανταζής, Β.. (2003). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση "ανθρωπίνων δικαιωμάτων" στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.8,97-112.
- Παπαδοπούλου, Δ.(1999). Η Δεκαετία του Ο.Η.Ε. για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου, 1995-2004. Αθήνα-Θεσσαλονίκη:Σακκούλα.
- Ρουκουνάς, Ε. (1995). Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αθήνα: Εστία
- Φραντζή, Α. (2006). Ανθρώπινα Δικαιώματα και εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.5,27-34.
- Human Rights Watch (2000). Human Rights Watch World Report. New York: Human Rights Watch www.doe.gr
- <http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads>

ABSTRACT

The current essay refers to the fundamental rights of the child. Found that childhood beyond an important developmental phase of man can be a traumatic time for any child found to be a vulnerable victim multiple violations. The first global legally binding code of Unicef on the rights that all children must have come to defend children as carriers of human rights of the children's rights.

The *aim* of this investigation is to determine that ensuring children's rights is not only a legal obligation but also a fundamental issue that permeates throughout our society.

Methodology: Bibliographical research.

Conclusions: Activation of citizens, parents, teachers and children regarding the rights of the child. Finally, it appears that it is necessary to adopt an alternative pedagogy based on human rights defined by modern pedagogical techniques and strategies, as well as the training of educators.

Key words: children's rights, learning, pedagogy of human rights.

Βουτσά Φωτεινή

Εκπαιδευτικός, Msc Επιστημών της Αγωγής

Κοραή 60Γ , 14835

6974925933

fvoutsa@gmail.com

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΠΟΥ ΑΣΚΟΥΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ) ΜΕΣΩ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΕΜΩΝΑ

Το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η εξέλιξη του παιδιού διευρύνεται μέσω της μύησης των παιδιών περιλαμβάνοντας οτιδήποτε, από να δραστηριοποιούνται μέσα από το παιχνίδι, να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν, μέχρι να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Οι πληροφορίες δομούνται με την ανάπτυξη του παιδιού κατά την εξελικτική διαδικασία, η βιολογική ωρίμανση κατά τον Piaget, δομείται από τις εμπειρίες της απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων έτσι ώστε να συνεχίσει να μαθαίνει με νέους συλλογισμούς και με φυσικό τρόπο και πέρα από την καθιερωμένη εκπαίδευση. Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vygotsky θεωρεί ότι η γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις πληροφορίες που προέρχονται από τους άλλους. Στη μέση παιδική ηλικία σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες οι δραστηριότητες του παιδιού επιδρούν στην νοητική διεργασία με σημαντικό ρόλο, το κοινωνικό περιβάλλον με διαμεσολαβητή τον ενήλικα γονέα ή εκπαιδευτικό διαμορφώνοντας με τις πράξεις του την γνωστική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται, σε επιτόπιες διερευνήσεις του κοινωνικού δομισμού και των παιδαγωγικών θεωριών όπου αφορούν την ποιότητα της μέριμνας για το παιδί αφού σχηματίζονται μέσα από πολιτισμικές αξίες όπου εξετάζονται καλύτερα στο συνδεδεμένο τοπικό και οικογενειακό περιβάλλον, ανταποκρινόμενες στην αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών.

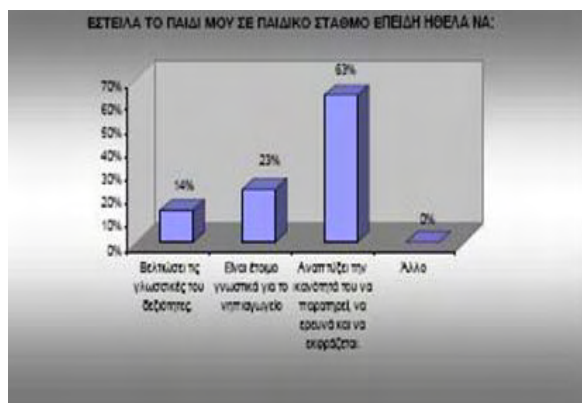
Εισαγωγή

Τα χαρακτηριστικά, που συνυπάρχουν στις σύγχρονες έννοιες που παίρνει η κουλτούρα προέρχονται από τους όρους που αναφέρονται στη διαδικασία της παροχής βοήθειας σε κάτι για να αναπτυχθεί. Δεν υπάρχει άλλη περιοχή στην κουλτούρα και στην ανθρώπινη εξέλιξη που να έχει προσελκύσει τόσο πολύ την προσοχή των ερευνητών όσο η σχέση μεταξύ κουλτούρας, γλώσσας και εξέλιξης. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς την προσχολική προσαρμογή και η επίδοση του παιδιού. Τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσει το παιδί μέσω εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η γλωσσική διαφοροποίηση και η σχολική απόδοση. Η παρεμβατική συμβολή των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική προέλευση και η σχολική επίδοση. Είναι επιρροές όπου ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια- εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων όπου θα αναφερθούμε για να εικονογραφήσουμε την καταγραφή στην *γνωστική εξέλιξη* μέσα από επιτόπιες διερευνητικές προσπάθειες.

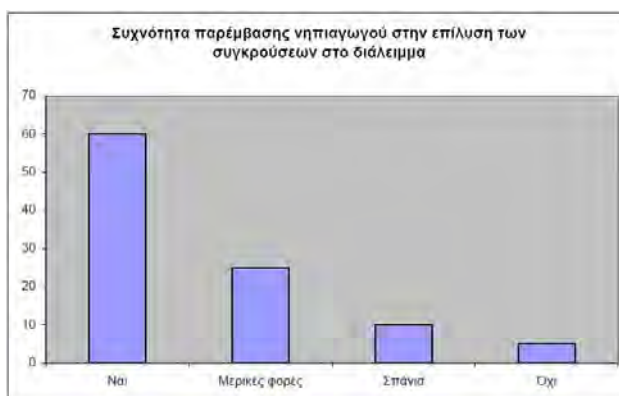
Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς την προσχολική προσαρμογή και η επίδοση του παιδιού

Η σχολική ετοιμότητα απασχόλησε τους θεωρητικούς όπου φιλονίκησαν μεταξύ τους για το τι μπορεί να μάθει το παιδί στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του.

Ο Piaget είδε την ανάπτυξη του παιδιού ως μια μορφή προσαρμογής στο περιβάλλον. Η αντίληψη του παιδιού για το φυσικό κόσμο προκύπτει μέσα από τις ενέργειές του στο περιβάλλον του, η δε γνώση αποκτάται από αυτή τη δράση του. Η νοημοσύνη είναι μια κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες οι αισθητικοκινητικές προσαρμογές καθώς και οι λειτουργικές ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του (Κολιάδης, 1997:111). Ερευνητικά αποτελέσματα στον Ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί που εργάζονταν στους Παιδικούς Σταθμούς και στα Νηπιαγωγεία δεν αναγνωρίζουν στο βαθμό που θα έπρεπε, το ενδιαφέρον που υπάρχει εκ μέρους των γονέων και τη βοήθεια που θα μπορούσαν να αντλήσουν απ' αυτούς. Ούτε οι γονείς θεωρούν τον εαυτό τους βασικό παράγοντα στην επιτυχία των παιδιών τους και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Λαλούμη-Βιδάλη, 1998). Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν την προσχολική προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και την γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην επιτόπια ερευνητική επισκόπηση της (Ροδίου, 2008, ΕΑΠ), συμμετείχαν 120 γονείς και 25 νηπιαγωγοί όπου κατοικούν στον δήμο Αμφιλοχίας του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η πλειοψηφία ερωτηθέντων γονέων οι 58 (ποσοστό 47%) ήταν απόφοιτοι Λυκείου, οι 24 (ποσοστό 20%) απόφοιτοι Γυμνασίου, οι 21 ποσοστό (18%) από ΑΕΙ, οι 9 (ποσοστό 8%) από Τ.Ε.Ι., οι 8 (ποσοστό 7%,) απόφοιτοι δημοτικού. Η πλειοψηφία των γονέων (63%) θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού, μέσα από την παρατήρηση πραγμάτων και καταστάσεων, (23%) να είναι έτοιμο γνωστικά για το νηπιαγωγείο και το (14%) να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητές του. (Πίνακας 1). Συμπεραίνοντας, οι απόψεις των γονέων σχετικά με την συμβολή των παιδικών σταθμών στην νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλει θετικά στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών.



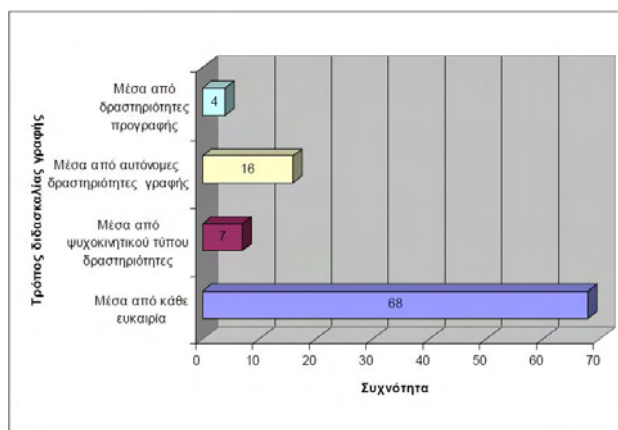
Πηγή:Σ .Ροδίου, 2008,ΕΑΠ. (ΠΙΝΑΚΑΣ. 1.)



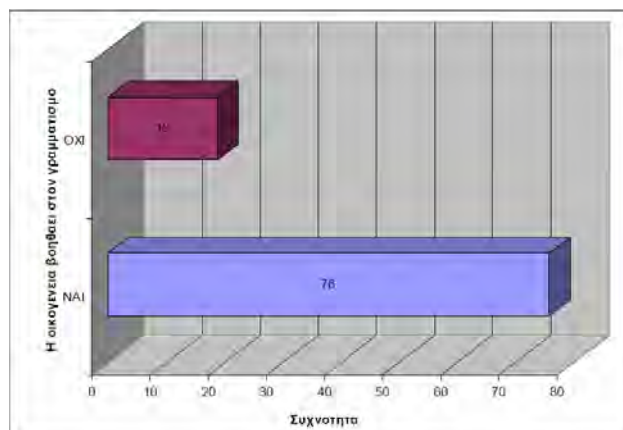
Πηγή : Ε.Μαργαρώνη,2008,ΕΑΠ. (ΠΙΝΑΚΑΣ

Σε ερευνητική επισκόπηση της (Μαργαρώνη, 2008, ΕΑΠ) όπου συμμετείχαν 20 νηπιαγωγοί, μέσα από παρατήρηση των νηπίων στο παιχνίδι παρατηρείται η συμπεριφορά και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το είδος του παιχνιδιού που προτιμούσαν τα παιδιά να παίζουν στο διάλειμμα ήταν (35%) κινητικό παιχνίδι (κρυφτό κυνηγητό, κ.τ.λ), το (28%) ομαδικό συμβολικό (κλέφτες και αστυνόμοι, οικογένεια, πόλεμος κ.τ.λ), το (28%) παιχνίδι πλαισίου (παιχνίδι μεταξύ νηπιαγωγού και παιδιών) και ομαδικό παιχνίδι με κανόνες (9%, ποδόσφαιρο κ.τ.λ.). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά τονίζουν την ανασυγκρότηση και την διαπραγμάτευση του πολιτισμού που ανήκουν (Αυγητίδου, 2001, σελ. 25). Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά 60% είναι παρεμβατικός στην συμπεριφορά των παιδιών (Πίνακας 2). Προσδιορίζουμε τον ρόλο του ανθρώπου σε στάσεις και συμπεριφορές (Πολιτισμός). Κατά τον Piaget έχει υποστηριχθεί ότι η εξέλιξη του παιδιού προχωρεί από το ατομικό στο κοινωνικό. Ο Vygotsky αντέστρεψε την ερμηνεία αυτή, υποστηρίζοντας την άποψη ότι και το μικρότερο σε ηλικία νήπιο είναι στο σύνολό του κοινωνικός οργανισμός Το παιδί σταδιακά και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους αρχίζει να έχει συνείδηση του εαυτού του ή ικανότητα για σκέψη. Η εξέλιξη λοιπόν θεωρείται ως πρόοδος από το κοινωνικό στο ατομικό. Συνεπώς στη κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky η γλώσσα γίνεται το κύριο μέσο με το οποίο τα

άτομα αποκτούν την ικανότητα να σκέφτονται λογικά και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους.



Πηγή: Α. ΤΣΑΝΤΗΛΑ, 2012,ΕΑΠ. (ΠΙΝΑΚΑΣ .3.)



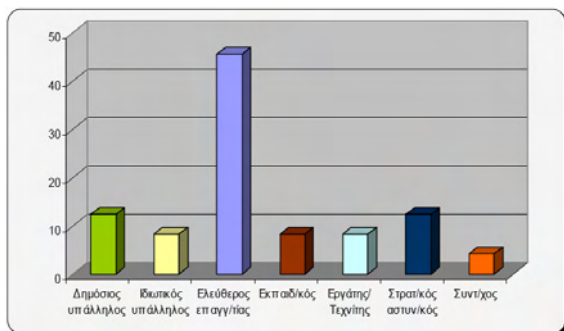
Πηγή: Α. ΤΣΑΝΤΗΛΑ, 2012,ΕΑΠ. (ΠΙΝΑΚΑΣ .4.)

Η διερεύνηση όπου επιχειρήθηκε από την (Τσαντήλα, 2012, ΕΑΠ) εστιάζει την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διερευνώντας τον τρόπο που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για την ανάδυση του γραμματισμού. Από τους 95 νηπιαγωγούς Ν. Κορινθίας, δείγμα της έρευνας οι 68 (ποσοστό 71,6%) απάντησαν ότι αυτό γίνεται μέσα από κάθε ευκαιρία, οι 7 (ποσοστό 7,4%) μέσα από ψυχοκινητικού τρόπου δραστηριότητες, οι 16 (ποσοστό 16,8%) μέσα από αυτόνομες δραστηριότητες γραφής και οι 4 (ποσοστό 4,2%) μέσα από δραστηριότητες προγραφής (Πίνακας 3). Βλέπουμε τα κίνητρα που διαμεσολαβούν ανάμεσα στην γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου και το πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον του . Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως ένα εργαλείο για διαρκή μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Πίνακας 4). Η *οικογένεια* και το *σχολείο* μπορούν να αναπτύξουν μια σχέση αμοιβαίας υποστήριξης συναίνεσης και εμπιστοσύνης (Harry, 1992. Glynn, 1996). Η έλλειψη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας δημιουργεί αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Dowling & Pound, 2001). Τα αποτελέσματα των λίγων ερευνών που έχουν διεξαχθεί, εάν υπάρχει αλληλεπίδραση νηπιαγωγών στην προώθηση του εγγραμματισμού στην Ελλάδα, αποδεικνύουν την ύπαρξη αλληλεπίδρασης η οποία εναπόκειται κυρίως στην κρίση, τις γνώσεις και τις απόψεις τις ίδιες της εκπαιδευτικού (Παπαγιαννίδου, 2000, Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2002). Ο ενήλικος είναι ο αρχιτέκτονας της συνεργασίας, το παιδί εκτελεί μόνο τις οδηγίες του ενήλικου διαμορφώνοντας μια συνεργασία. Διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονιών που σχετίζονται με το μορφωτικό τους επίπεδο, αποτυπώνουν διαφορές και στον τρόπο που οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να προσεγγίζεται ο εγγραμματισμός (Elliot & Hewison 1994).

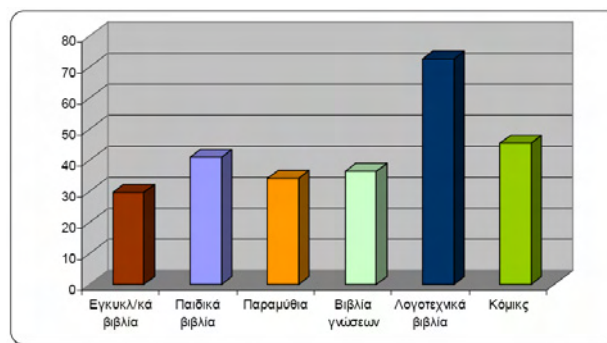
Προσέγγιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Κατά τον Piaget (1973) η ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης ακολουθούν κοινό μονοπάτι. Το παιδί σταδιακά και μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους αρχίζει να έχει συνείδηση του εαυτού του ή ικανότητα για σκέψη .

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι: α) η ανθρώπινη σκέψη διαμορφώνεται από την ανθρώπινη γλώσσα και β) « η ουσία της πολιτιστικής ανάπτυξης βρίσκεται στη σύγκρουση ανάμεσα στις ώριμες πολιτισμικές μορφές της συμπεριφοράς και στις πρωτόγονες μορφές που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά του παιδιού» (Vygotsky, 1981:51).



Γράφημα 3.4α. Ιστόγραμμα ποσοστών των επαγγελμάτων των πατέρων των μαθητών



Γράφημα 3.10. Ιστόγραμμα ποσοστών απαντήσεων μαθητών σχετικά με το είδος των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν

Πηγή: Τοκατλίδου Χ., 2009, ΕΑΠ. (ΠΙΝΑΚΑΣ.5.)
(ΠΙΝΑΚΑΣ.6.)

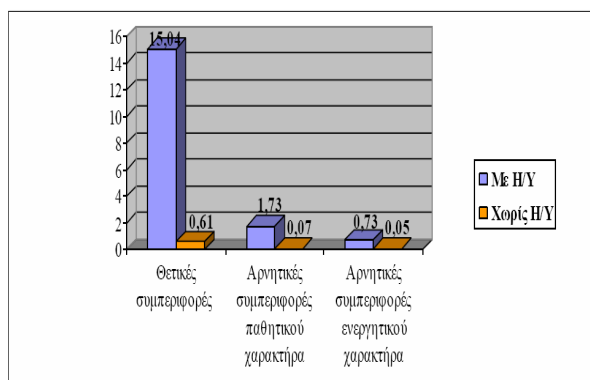
Πηγή: Τοκατλίδου Χ., 2009, ΕΑΠ.

Σε ερευνητική επισκόπηση της (Τοκατλίδου, 2009, ΕΑΠ), όπου συμμετείχαν 48 μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών 25 αγόρια και 23 κορίτσια, από το 9^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας, είχε στόχο την κοινωνική ανάπτυξη μέσα από ομαδικό παιχνίδι. Ο τρόπος διαχείρισης αντιμετώπισης των συγκρούσεων έχει σχέση με το δείκτη κοινωνιομετρικής θέσης, της απορρέουσας κοινωνικοποίησης, της φιλίας που αναπτύσσει και των σχέσεων που διαμορφώνει. Στον (υψηλότερο δείκτη 45% οι 20 μαθητές) διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους (Πίνακας 5). Όσο αφορά το επάγγελμα του πατέρα (στο υψηλότερο δείκτη 45,8% τα 22 άτομα) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, και το επάγγελμα της μητέρας (υψηλότερος δείκτης 17%, 17 άτομα) οικιακά (Πίνακας 6). Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες από τους θεωρητικούς της κοινωνικής αναπαραγωγής, για την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, το πεδίο που επιδρά για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Bourdieu, 1973), αναφέροντας μια γενικότερη παραδοχή πως η οικονομική κατάσταση, η μόρφωση και το επάγγελμα των γονιών, επιδρούν και στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Τα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας έχουν κάποια κοινά σημεία ιεραρχική οργάνωση που καθοδηγούν τη συμπεριφορά, για ένα κοινό ενδιαφέρον την αγωγή και την μόρφωση.

Τα σχολεία διαμορφώνουν τον πολιτισμό και διαμορφώνονται από αυτόν

Η κατοχή της γλώσσας μπορεί να δώσει ένα παράδειγμα για ολόκληρο το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στη μάθηση και την ανάπτυξη. Στο έργο του ο (Lev Vygotsky, 1934) άσκησε επιρροή για την κατανόηση της γλώσσας, του γραμματισμού και της μάθησης. Κατά την άποψή του η γλώσσα παίζει έναν κρίσιμο ρόλο διαμεσολαβώντας ανάμεσα στην γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου και στο πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον του μια διαδικασία μέσω της οποίας ο εξωτερικός κοινωνικός κόσμος εσωτερικεύεται από την γλώσσα στη σκέψη συμπλέκεται με την παρώθηση προς την αντίθετη κατεύθυνση, από τα κίνητρα μέσω των σκέψεων και των εννοιών στις λέξεις. Εξετάζοντας την αλληλοεπίδραση ανάμεσα στην ανάπτυξη και την μάθηση και εισάγει την ιδέα τη «Ζώνης της εγγύς ανάπτυξης». Ιδιαίτερη όμως σημασίας απέκτησαν και οι όροι «εγωκεντρικός» και «εσωτερικός λόγος» (Vygotsky, 1978). Ο Vygotsky αναφέρει τα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως το χαρτί, οι μογιές, τα μολύβια, είναι πολιτισμικές κατασκευές. Δημιουργούνται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και η σημασία τους για την εξέλιξη εξαρτάται από το πώς καθορίζονται πολιτισμικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και από τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται. Οι υπολογιστές δημιουργούν ένα καινούριο πλαίσιο για την δραστηριότητα των παιδιών που παρέχει διαφορετικές ευκαιρίες και περιορισμούς για την εξέλιξη των γνωστικών δομών.

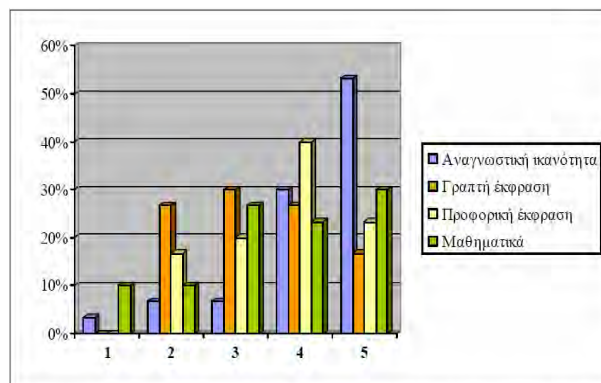
Σε επιτόπια διερεύνηση του (Σιδεράς Β., 2008, ΕΑΠ) σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο «Χρυσόστομος Σμύρνης»/ «Λεόντειο Λύκειο Ν. Σμύρνης» σε (N=30 μαθητές) Ε΄ δημοτικού για την διαφοροποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα της διερεύνησης ήταν ότι όταν οι μαθητές εργάζονται με τους υπολογιστές εκδήλωναν θετικές συμπεριφορές και οι μαθητές όπου δεν εργάζονταν στον υπολογιστή είχαν αρνητικές. (Πίνακας 8). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (43,4%) δηλώνει πως έμαθε να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή από τους γονείς του, το 30% από μαθήματα πληροφορικής στο σχολείο.



Διάγραμμα 7: Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τη συχνότητα εμφάνισης ανά ώρα παρατήρησης των συγκεντρωτικών συμπεριφορών από τους μαθητές με και χωρίς τη χρήση Η/Υ.

Πηγή : (Σιδεράς Β.,2008,ΕΑΠ) ΠΙΝΑΚΑΣ .9.

Πηγή : (Σιδεράς Β.,2008,ΕΑΠ) ΠΙΝΑΚΑΣ .8.



Διάγραμμα 2: Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση, την προφορική και γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά.

Στον γνωστικό τομέα η επίδοση στην αναγνωστική ικανότητα ήταν μέγιστη (53%), στην γραπτή (30%) παρουσιάζεται αδυναμία, στην προφορική (40%) και το 30% στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, (Πίνακας 9). Συμπερασματικά οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, μέσα στην σχολική τάξη λειτουργούν εποικοδομητικά στο γνωστικό τομέα αν συνδυαστούν με ομαδοσυνεργατικά σχήματα οργάνωσης της διδασκαλίας. Η χρήση λογισμικού από τους μαθητές θα συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών σχημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς εφόσον ενεργοποιεί μαθησιακές δραστηριότητες και προάγει την κοινωνική τους συμπεριφορά. Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την μάθηση αναφέρονται σε αρκετές ερευνητικές μελέτες (Mc Clelland, & Morrison, F., 2003).

Συμπέρασμα

Προσεγγίσαμε, μέσα από τις επιτόπιες διερευνήσεις στον Ελλαδικό χώρο, την εικόνα δραστηριοτήτων του παιδιού, κατά τους θεωρητικούς Piaget, Vygotsky, για την κατανόηση σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της εκπαίδευσης (παιχνίδια, συμπεριφορές, εγγραμματοςμός, υπολογιστές) στο οποίο ενεργούν και αλληλεπιδρούν. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι στις παραπάνω επιτόπιες διερευνητικές προσπάθειες οι καταγραφές είναι σχετικά περιορισμένες ως προς τον αριθμό των ατόμων και δεν αποτελούν το γενικό σύνολο. Ο αντικειμενικός στόχος είναι να αναφερθούν συνοπτικά «Ποιες είναι οι κυριότερες επιρροές που ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια- εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων». Οι εξελικτικές διαδικασίες ενεργοποιούνται μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο, όταν το παιδί δραστηριοποιείται και συνεργάζεται με ανθρώπους του περιβάλλοντός του (εκπαιδευτικοί, γονείς, συνομήλικοι). Η διαμόρφωση του ατόμου κάτω από την επιρροή της βιολογικής ωρίμανσης και την επιρροή του περιβάλλοντος, λόγω της έμφασής του στο ζωτικό πόλο του ενεργού οργανισμού, ο οποίος δομεί την δική του εξέλιξη μέσα από προσπάθειες να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, παράγοντες που ονομάζονται βιολογία και περιβάλλον ή άτομο και κοινωνία δεν αλληλεπιδρούν απευθείας. Η αλληλεπίδρασή τους επηρεάζεται από έναν τρίτο παράγοντα, την κουλτούρα. «Η κουλτούρα δημιουργεί ειδικές μορφές συμπεριφοράς, αλλάζει τη λειτουργία του μυαλού, συγκροτεί καινούριες ιστορίες στο εξελισσόμενο σύστημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στην πορεία της

ιστορικής εξέλιξης, οι κοινωνικοί άνθρωποι αλλάζουν τρόπους και μέσα συμπεριφοράς, αναμορφώνουν τις φυσικές τους βάσεις συλλογισμών και λειτουργίες, επεξεργάζονται και δημιουργούν καινούριες μορφές, ειδικές σε κάθε κουλτούρα (Vygotsky, 1983, σελ. 29-30)».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, (μετάφ.) Άσπα Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Γνώση.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1998). *Απόψεις των παιδαγωγών σε θέματα προσχολικής αγωγής: Εμπλοκή νηπίων στον τομέα κινητικών και νοητικών δεξιοτήτων και προτεραιότητες στους γενικούς στόχους και την οργάνωση των προγραμμάτων*. Στο περιοδ. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, τεύχος 3, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Μαργαρώνη, Ε. (2008). *Το παιχνίδι των νηπίων στο διάλειμμα και ο ρόλος της Νηπιαγωγού*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Κοντογιάννη, Α. (2002). *Η αλληλεπιδραστική σχέση νηπιαγωγών-γονέων στον Ελληνικό χώρο. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 58-108.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). *Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 110, 75-83.
- Ροδίου, Σ. (2008). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών και γονέων για την συμβολή των παιδικών σταθμών στην κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Σιδέρης, Β. (2008). *Η χρήση των Η/Υ από μαθητές του Δημοτικού και η σχέση της με πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Τοκατλίδου, Χ. (2009). «*Η Συμβολή των ομαδικών δραστηριοτήτων στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*». Πάτρα, ΕΑΠ.
- Τσαντήλα, Α. (2012). «*Η Ανάδυση του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών*». Πάτρα, ΕΑΠ.
- Dowling, J & Pound, A. (2001). Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς παιδιά και γονείς. Στο *Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (μετ. Μπίμπου-Νάκου, Ι.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. R. Brown. *Knowledge, Education and Cultural Change: Paper in the Sociology of Education*. London, Tavistock Publications.
- Elliot, J. A. & Hewison, J. (1994). Comprehension and interest in home reading. *British journal of Educational Psychology*, 64, 203-220.
- Glynn, T. (1996). Pause Prompt Praise : Reading tutoring procedures for home and school partnership. In K., Topping & S., Wolfendale (eds), *Family Involvement in Literacy*. G.Britain: Redwood Books , 34-44.
- Harry, B. (1992). An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29, 471-94.
- Mc Clelland, M., & Morrison , F. (2003). The emergence of learning- related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18.206-224.
- Piaget, J.(1973). *The psychology of intelligence* Totowa. NJ : Littlefield & Adams
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press – (1981), *The genesis of higher mental functions*. Στο J. Wertsch (επιμ.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. A monk , NY: Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society* (M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner and E. Souberman, μετ.), Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Sobranie Sochinenii , Tom tretii. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected works, t.3: Problems in the development of mind] .Moscow: izdtel' stvo Pedagogika.

Vygotsky, L.S. (1934). *My shienieirech: Psikhologccheskie issledovaniya [Thinking and speech: Psychological investigations]* Moscow and Leningrad: Gosudarstvennoe Sotsial'no Economicheskoe Izdatel' stvo.

ABSTRACT

The environment in which the child's development is taking place is through the initiation of children including anything from the fact that they need to use a spoon to eat, they can read and write, up to knowing how to use the Internet. Information is structured during the child's development in the evolutionary process where is formed through different stages (j. Piaget). Information is built by the experiences of the acquisition of cognitive skills in such a way to continue learning with a natural way and beyond the established education. Vygotsky, unlike with Piaget suggests that cognitive development is highly correlated with information from others. In the middle childhood according to socio-cultural theories of child's activities affect the cognitive process with important role, the social environment with an adult or parent as ombudsman or forming educational operations of cognitive reality.

This document presents on-site investigations of social structuralism and pedagogical theories which relate the quality of care for the child after formed through cultural values which looks better connected in the local and family environment, in response to the interaction of parents and teachers.

Ευαγγελία Γεμώνα

Εκπαιδευτικός – Μεταπτυχιακό Ε.Α.Π.

n1i3n130@otenet.gr

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΑΥΤΟΤΕΛΕΣ ΕΝΝΟΜΟ ΑΓΑΘΟ ΜΕ ΤΕΛΙΚΟ ΕΓΓΥΗΤΗ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

ΑΝΤΩΝΙΑ ΓΕΩΡΓΟΥΛΑ

Η παιδική ηλικία και η ιδιωτική ζωή της οικογένειας

Επί αιώνες στα πλαίσια της πατριαρχικής οικογένειας, το παιδί βρίσκεται κάτω απ' την αδι-
αμφισβήτητη πατρική εξουσία. Τα παιδιά συνεισφέρουν στις εργασίες που διασφαλίζουν την
επιβίωση της οικογένειας, οι αποφάσεις που τα αφορούν λαμβάνονται από τους γονείς, ενώ οι
πράξεις και η βούλησή τους, ερμηνεύονται κι αυτές μέσα απ' το πρίσμα των ήδη «ολοκλη-
ρωμένων» ανθρώπων, των ενηλίκων (Alain Renaut,, 2007:174-175). Σταδιακά, η διευρυμένη
πατριαρχική οικογένεια δίνει την θέση της στην πυρηνική οικογένεια που αποτελείται από
γονείς και παιδιά και καθώς βελτιώνεται το βιοτικό επίπεδο και ο αριθμός των παιδιών ανά
οικογένεια μειώνεται, εντείνεται το ενδιαφέρον για την ανατροφή, την εκπαίδευση και την
διασκέδαση του παιδιού.

Σήμερα το παιδί, προσεγγίζεται όλο και περισσότερο ως ένα κοινωνικά ενεργό υποκείμε-
νο που αλληλεπιδρά ενεργά με το περιβάλλον του, ενώ αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα δρα-
στικής προστασίας της παιδικής ηλικίας έναντι κάθε κινδύνου, με φορέα προστασίας όχι μό-
νο την οικογένεια, αλλά και την πολιτεία (James et al, 1998:207).

Αντίστοιχα η οικογένεια, αντιμετωπίζεται ως ένας κοινωνικός σχηματισμός που αποτελεί
βέβαια την βάση για την οργάνωση της κοινωνίας, αλλά συγχρόνως και μια ένωση υποκειμέ-
νων που το καθένα απ' αυτά, αποτελεί φορέα ειδικών αυτοτελών δικαιωμάτων. Συγχρόνως
όσον αφορά το είδος και την ποιότητα των σχέσεων των μελών στην ιδιωτική σφαίρα της
οικογένειας, σταδιακά καταγράφεται αύξηση των δυνατοτήτων παρέμβασης του Κράτους, με
σκοπό την προστασία των δικαιωμάτων των υποκειμένων που την απαρτίζουν και ειδικά των
πιο ευάλωτων μελών της, των παιδιών (Van Bueren, 1998:68 κ.επ.).

Καθώς τόσο η ιδιωτική ζωή της οικογένειας (άρθρο 8, Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμά-
των του Ανθρώπου), όσο και τα δικαιώματα του παιδιού (Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παι-
διού) εμφανίζονται στο διεθνές δίκαιο ως αυτοτελή έννομα αγαθά που απολαμβάνουν την
δικαϊκή προστασία, προκύπτουν ερωτήματα ως προς τον βαθμό, τις προϋποθέσεις και τις δυ-
νατότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών, ως δημόσιων λειτουργών, στην ιδιωτική σφαίρα
της οικογένειας, όταν και εφόσον η οικογένεια αδυνατεί να διαδραματίσει τον προστατευτικό
της ρόλο-μη διασφαλίζοντας επαρκώς τα δικαιώματα του παιδιού- ή όταν δικαιώματα του
παιδιού προσβάλλονται ή κινδυνεύουν.

Περιορισμοί στην γονική εξουσία και υποστήριξη της οικογένειας

Καθώς στο διεθνές δίκαιο η οικογένεια αποτελεί τον κύριο χώρο όπου διασφαλίζονται τα δι-
καιώματα του παιδιού, ο βασικός δρόμος για την προστασία του παιδιού απ' όλες της μορφές
παραμέλησης, εκμετάλλευσης και κακοποίησης, είναι η παροχή υποστήριξης στην οικογένει-
α, όταν αυτή την χρειάζεται (Commission on Human Rights, 1982:UN Doc E/CN.
4/1982/L.41). Συγχρόνως όμως τα κράτη μέλη των σχετικών διεθνών συμβάσεων, είναι υπο-
χρεωμένα να διασφαλίσουν, ότι η γονική εξουσία ασκείται κατάλληλα- χωρίς ανέλεγκτη ε-
ξουσία αποφάσεων πάνω στο παιδί και τις συνθήκες ζωής του- κι εντός των ορίων που θέ-
τουν τα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά ορίζονται στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα των
Παιδιών. Έτσι στην Σύσταση 1121 (1990) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλί-
ου της Ευρώπης, σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών επισημαίνεται μεν, ότι τα παιδιά α-

ποτελούν: «ανθρώπους που δεν έχουν φτάσει στην πλήρη ανάπτυξή τους κι έχουν ανάγκη από ειδική προστασία, περίθαλψη και φροντίδα, για την οποία οι γονείς φέρουν την πρωταρχική ευθύνη, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση», τίθενται όμως και περιορισμοί στην γονική εξουσία, καθώς ορίζεται ότι η γονική εξουσία έχει λόγο ύπαρξης και ασκείται με μόνο σκοπό την προστασία του παιδιού και στο εύρος, που αυτός ο σκοπός ορίζει. Η εξουσία αυτή περιορίζεται μάλιστα, όσο το παιδί ωριμάζει και γίνεται ικανό να ασκήσει όλο και περισσότερα δικαιώματά του (Council of Europe. Parliamentary Assembly, 1990: Recommendation 1121, παρ.2).

Η πραγμάτωση της προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού επιδιώκεται έτσι, μέσα απ' την συνεργασία και την στήριξη της οικογένειας και διασφαλίζοντας την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή του παιδιού στις αποφάσεις που το αφορούν. Η πολιτεία δρα ως εκ τούτου υπέρ των γονέων, υποστηρίζοντάς τους-ειδικά όταν η οικογένεια αντιμετωπίζει δυσκολίες -και κατά αυτών (σε ακραίες μάλιστα περιπτώσεις και υποκαθιστώντας τους), όταν αυτό είναι προς το συμφέρον του παιδιού ή τα δικαιώματά του κινδυνεύουν. Ο χωρισμός του παιδιού απ' την οικογένειά του σ' αυτές τις ακραίες περιπτώσεις και η θέση του υπό την κρατική φροντίδα αντί της φροντίδας των γονέων, σπάνια μπορεί να εξασφαλίσει στο παιδί την ατμόσφαιρα αγάπης και κατανόησης, που απαιτείται για την πλήρη κι αρμονική ανάπτυξή του (σύμφωνα με το άρθρο 6 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1959). Η επιλογή αυτή όμως αποτελεί πάντα μια ακραία λύση σε μία ακραία κατάσταση, όταν έχουν αποτύχει όλα τα άλλα μέτρα (Van Bueren, 1998:87)¹.

Βασικές αρχές της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση

Την 20η Νοεμβρίου 1989-τριάντα χρόνια μετά την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1959- υιοθετείται ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ένας νομικά δεσμευτικός κώδικας που υλοποιεί όχι μόνο την ενεργητική προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και μια παιδοκεντρική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας. Η Σύμβαση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την νομική κατοχύρωση και έμπρακτη υλοποίηση των δικαιωμάτων του παιδιού και καθώς παράγει θετικές υποχρεώσεις για τα κράτη μέλη του ΟΗΕ που την έχουν υιοθετήσει, σαφώς επηρεάζει καθοριστικά την εσωτερική νομοθεσία των χωρών-μελών αλλά και τον σχεδιασμό και τις πολιτικές που υλοποιούνται σε κάθε μία απ' αυτές και αφορούν τα παιδιά (Νάσκου-Περράκη, 2002:25-26).

Σύμφωνα με την Σύμβαση, παιδί θεωρείται κάθε πρόσωπο κάτω των 18 ετών, με την επιφύλαξη του διαφορετικού χρόνου ενηλικίωσης, σύμφωνα την εθνική νομοθεσία (άρθρο 1 της Σύμβασης). Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν και διαπνέουν την Σύμβαση είναι οι εξής:

- *Αρχή μη διάκρισης (άρθρ.2)*. Σεβασμός των δικαιωμάτων των παιδιών, χωρίς καμιά διάκριση λόγω φυλής, φύλου, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του, ανικανότητας, καταγωγής κ.λπ.
- *Αρχή της ισότητας (αρθ. 2, 28, 29)*.

¹ Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού στο Γενικό Σχόλιο αρ.8 για την σωματική τιμωρία των παιδιών απ' τους γονείς τους, επισημαίνει ότι αφενός όλα τα κράτη θα πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματικούς μηχανισμούς καταγγελίας και παραπομπής και να διερευνούν σχετικές καταγγελίες κατά των γονέων, όμως «σκοπός πρέπει να είναι να σταματήσουν οι γονείς να χρησιμοποιούν βίαιες ή άλλες μορφές απάνθρωπης ή ταπεινωτικής τιμωρίας, μέσα από υποστηρικτικές και εκπαιδευτικές κι όχι ποινικές παρεμβάσεις» (παρ.40). Όπως επισημαίνεται, η ποινική δίωξη των γονέων στις περισσότερες περιπτώσεις είναι απίθανο να αποβεί προς το συμφέρον των παιδιών. Θα πρέπει να πραγματοποιείται- όπως και η απομάκρυνση του παιδιού απ' το περιβάλλον του- μόνο όταν αυτό αποτελεί απαραίτητο μέσο για την προστασία του παιδιού από σημαντική βλάβη. Γνώμονας σε τέτοιου είδους αποφάσεις θα πρέπει πάντα να είναι το συμφέρον του παιδιού, γι αυτό -κι ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά του- θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις απόψεις, του ίδιου του θιγόμενου παιδιού (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008:22-24, παρ.40-41).

Οι μόνες διακρίσεις που επιτρέπονται στον τομέα της εκπαίδευσης είναι οι θετικές διακρίσεις(αντισταθμιστικά μέτρα), που προβλέπει ο νόμος για τις ευάλωτες ομάδες παιδιών(π.χ. μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαποί, Ρομά μαθητές) και με μόνο σκοπό την πρόσθετη εκπαιδευτική τους υποστήριξη.

- *Αρχή της προστασίας του συμφέροντος του παιδιού (άρθρ. 3 παρ.1).*
Στον τομέα της εκπαίδευσης, κάθε απόφαση που λαμβάνεται από τα συλλογικά όργανα του σχολείου και αφορά μαθητή, θα πρέπει να έχει ως μόνο γνώμονα, απώτερο σκοπό και αιτιολογική βάση, την προστασία του συμφέροντος του παιδιού (π.χ. απόφαση για επιβολή ποινής αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων για αλλαγή τμήματος μαθητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση).
- *Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του παιδιού (άρθρο 12 της Σύμβασης).*
Το παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης, έχει το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά, ενώ οι απόψεις του -που λαμβάνονται υπ' όψη ανάλογα με την ηλικία και τον βαθμό ωριμότητάς του-θα πρέπει να ακούγονται σε οποιοδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία το αφορά (άρθρο 12 παρ.1.και 2). Πάραυτα, σε αποφάσεις που αφορούν την προσωπική ή οικογενειακή του ζωή, και ιδίως κατά τη λήψη διοικητικών ή δικαστικών αποφάσεων (λ.χ. λήψη απόφασης απ' το σχολείο για αλλαγή περιβάλλοντος, του μαθητή ή δίκες για την διεκδίκηση της επιμέλειας των τέκνων σύμφωνα με το νόμο 1511 ΑΚ) οι αρμόδιοι φορείς - αν και οφείλουν- προχωρούν συχνά στην λήψη ή έκδοση αποφάσεων που αφορούν ανηλίκους, χωρίς να αναζητήσουν τη γνώμη τους, μη υλοποιώντας τις προβλέψεις του νόμου ((Συνήγορος του Πολίτη, 2012:7, 8).
- *Η πρόληψη των κινδύνων.* Ο Νόμος 3500/2006, προβλέπει υποχρέωση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν στις αρμόδιες αρχές, κινητοποιώντας το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης για οποιαδήποτε περίπτωση θυματοποίησης μαθητών τους στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος.
- *Η φροντίδα για την κάλυψη των βασικών αναγκών του* (άρθ. 3 και 6) (Van Bueren,1998:15).

Οι Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ευημερία των παιδιών, τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την θετική άσκηση του γονικού ρόλου

Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης στην Σύσταση 1501 (2001), επισημαίνει τις αλλαγές στην δομή και στους ρόλους μέσα στην οικογένεια και τονίζει ότι για την μετάδοση των αξιών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που οι νέοι άνθρωποι χρειάζονται σαν εφόδια για την ζωή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, απαιτείται η σύνδεση και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Στην Σύσταση επισημαίνεται η σύγχυση, όσον αφορά τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν η οικογένεια και το σχολείο στην εκπαίδευση των παιδιών και ο κίνδυνος να εμπλακούν σε μια διαδικασία αλληλοενοχοποίησης και αλληλοκατηγορίας. Έτσι προτείνει στα κράτη μέλη να βελτιώσουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση οικογένειας - σχολείου και να υιοθετήσουν μέτρα, όπως: α) η υποστήριξη του γονικού ρόλου μέσω της εκπαίδευσης των γονέων β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συνεργασία σχολείου-οικογένειας γ) η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων έτσι ώστε οι σχολικές μονάδες να μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας όπου λειτουργούν και δ) η παροχή πρόσθετων πρόσθετων πόρων για τις ευάλωτες ομάδες μαθητών, έτσι ώστε να ξεπεραστούν γλωσσικά ή πολιτισμικά εμπόδια στην πρόδοό τους. Προτείνεται επίσης η λήψη μέτρων, έτσι ώστε μέσα απ' την συνεργασία σχολείου-τοπικών αρχών, τα σχολεία ν' αποτελέσουν σημεία αναφοράς-πηγές για την κοινότητα, προωθώντας πολιτιστικές, αθλητικές και κοινωνικές δράσεις σε τοπικό επίπεδο (Council of Europe, 2001, παρ.4-5 &10).

Σ' αυτό το πλαίσιο αρχίζει να διαμορφώνεται μια νέα έννοια «η θετική άσκηση του γονικού ρόλου», που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Σύσταση (αριθμ.19) της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, το 2006. Η «θετική άσκηση του γονικού ρόλου»

ορίζεται στην συγκεκριμένη Σύσταση, ως η συμπεριφορά των γονέων που -με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού- αποσκοπεί στην σωστή ανατροφή, πλήρη ανάπτυξη κι ενδυνάμωση του, παρέχοντας κατάλληλη ενίσχυση, καθοδήγηση και οριοθέτηση. Θεμελιώδης αρχή κατά την υιοθέτηση πολιτικών και λήψη μέτρων για υποστήριξη της άσκησης του γονικού ρόλου, αποτελεί η προαιρετική συμμετοχή των γονέων σε παρόμοια προγράμματα και η αντιμετώπιση των γονέων και του παιδιού ως συνεργατών κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των μέτρων που τους αφορούν, με εξαίρεση την περίπτωση όπου οι δημόσιες αρχές απαιτείται να παρέμβουν αυτόκλητα για να προστατέψουν το παιδί. Όπως αναφέρεται στην Σύσταση, η άσκηση του γονικού ρόλου σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, καθίσταται δύσκολη και απαιτεί την παροχή μακροχρόνιας υποστήριξης. Σημαντικό παράγοντα επιτυχίας και αναγκαιότητα αποτελεί η διασφάλιση της πρόσβασης της οικογένειας σε βασικά κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες αλλά και η «προσέγγιση των γονέων στα σπίτια τους ή στα μέρη όπου συχνάζουν, ενώ θα πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη ο πιθανός φόβος των κοινωνικά αποκλεισμένων γονέων απέναντι στις κοινωνικές υπηρεσίες, ειδικά ο φόβος ότι μπορεί να πάρουν τα παιδιά μακριά τους» (Council of Europe, 2006, παρ.2, περ. ι).

Η προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού στο εσωτερικό δίκαιο

Στο ελληνικό Σύνταγμα η έννομη προστασία της παιδικής ηλικίας, εντάσσεται στα πλαίσια της προστασίας του θεσμού της οικογένειας: *«Η οικογένεια, ως θεμέλιο της συντήρησης και προαγωγής του Έθνους, καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του Κράτους»*(άρθρο 21 παρ.1 του Σ.). Καθώς βάσει της συγκεκριμένης διάταξης η παιδική ηλικία τελεί υπό την προστασία του Κράτους, δικαιολογείται η παρέμβαση του Κράτους στις σχέσεις γονέων - παιδιών με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού, όταν υπάρχει ανάγκη προστασίας της παιδικής ηλικίας. Έναντι αυτής της παρέμβασης, δεν μπορεί μάλιστα δε να αντιταχθεί ούτε το δικαίωμα της γονικής μέριμνας, ένα απ' τα θεμελιώδη δικαιώματα των γονέων στα πλαίσια του οικογενειακού θεσμού (Ανθόπουλος, 2002:45 κ.επ.).

Όπως ορίζεται επίσης στο εσωτερικό Αστικό Δίκαιο, γνώμονας για κάθε απόφαση των γονέων κατά την άσκηση της γονικής μέριμνας, πρέπει να είναι «το συμφέρον του τέκνου» (άρθρ. 1511 ΑΚ παρ.α- β). Προβλέπεται επίσης η δυνατότητα παρέμβασης της πολιτείας στην οικογενειακή ζωή -χωρίς την συναίνεση των γονέων- για να διασφαλιστεί η προστασία του παιδιού από παραλείψεις ή πράξεις μελών της οικογένειας του, καθώς τα συμφέροντα της οικογένειας δεν ταυτίζονται πάντοτε με τα συμφέροντα του παιδιού (Ανθόπουλος, 2002:52). Με τα άρθρα 1532 και 1533 του ΑΚ, ορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις με τις οποίες δύναται να αφαιρεθεί η επιμέλεια των παιδιών απ' τους φυσικούς τους γονείς, με δικαστική απόφαση, όταν η γονική μέριμνα δεν ασκείται κατάλληλα ή ασκείται πλημμελώς. Ρητά επίσης ορίζεται ότι η πολιτεία μπορεί να δράσει ενάντια και παρά στην θέληση των γονέων με σκοπό να προστατέψει την ζωή ή την υγεία του παιδιού, εφόσον λόγοι υγείας το επιβάλλουν και υπάρχει αίτημα αρμόδιου ιατρού και άδεια εισαγγελέα (π.χ. περίπτωση ανάγκης μετάγγισης αίματος στο παιδί, την οποία οι γονείς αρνούνται) (1534 του ΑΚ). Οι γονείς κατά την διαδικασία της μόρφωσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ικανότητες και τις προσωπικές κλίσεις του, να συνεργάζονται με το σχολείο και να ζητούν βοήθεια αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών ή δημόσιων οργανισμών, όταν υπάρχει ανάγκη (άρθρ. 1518 παρ.γ). Στα πλαίσια της επιμέλειας που ασκούν οι γονείς, προβλέπεται βέβαια δυνατότητα αυτών να λαμβάνουν σωφρονιστικά μέτρα για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, με τον περιορισμό όμως ότι τα μέτρα αυτά «είναι παιδαγωγικώς αναγκαία και δεν θίγουν την αξιοπρέπεια του τέκνου» (άρθρ. 1518 ΑΚ παρ.β).

Στον Ποινικό μας Κώδικα, η προστασία των ανηλίκων συντελείται με διάσπαρτες διατάξεις (άρθρ.337 παρ.2, ΠΚ, 339 παρ.1 Π.Κ, 348Α ΠΚ, 351 Α ΠΚ κ.λπ.) καθώς η παιδική ηλικία δεν προστατεύεται σε ειδικό κεφάλαιο ως αυτοτελές έννομο αγαθό. Η επικύρωση και η ενσωμάτωση στο εσωτερικό μας δίκαιο της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, με τον Νόμο 2101/1992(ΦΕΚ Α' 192/2.12.92), οδήγησε στην εισαγωγή πρόσθετων διατάξεων που σκοπό έχουν ακριβώς την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού έναντι πάντων, ακόμη και μελών της οικογένειάς του. Η Σύμβαση, αξιώνει από τα κράτη-μέλη «να

λάβουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα» ώστε να προστατέψουν το παιδί από τη βία και την κακομεταχείριση (άρθρ. 19, 39). Συγχρόνως, ορίζει ότι σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά θα «πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού» (άρθρ.3), διάταξη που επιτρέπει ακόμη κι απομάκρυνση του παιδιού από την οικογένειά του, όταν το παιδί υφίσταται κακοποίηση ή παραμέληση (άρθρο 9 παρ.1).

Ο νόμος 3500/2006 «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας» διασφαλίζει ρητά την προστασία του ανηλίκου από κάθε σωματική βία μέσα στην οικογένεια, σύμφωνα με τις επιταγές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο άρθρο 4 προβλέπεται ότι η σωματική βία σε βάρος ανηλίκων ως μέσον σωφρονισμού στο πλαίσιο της ανατροφής τους, επιφέρει τις συνέπειες του άρθρου 1532 του Αστικού Κώδικα, δηλαδή την αφαίρεση της γονικής μέριμνας ή επιμέλειας απ' τους γονείς που ασκούν σωματική βία.

Συγχρόνως ορίζονται όμως και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορηθούν ή διαπιστώσουν ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, οφείλουν να ενημερώσουν τις εισαγγελικές αρχές (άρθρο 23 (παρ.1 και 2)).

Όπως επισημαίνεται στην Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ (2012), αν και στο νόμο 3500/2006, ορίζονται ρητά οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, όταν υποπίπτει στην αντίληψή του πιθανή προσβολή των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα στους κόλπους της οικογένειας, σε μεγάλο αριθμό συναφών υποθέσεων όπου δεν υπάρχει σαφής ενημέρωση εκ μέρους του ανηλίκου, δεν λαμβάνεται κανένα μέτρο, αφού οι εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζονται επιφυλακτικοί να καταφύγουν στις εισαγγελικές αρχές, όταν διαθέτουν μόνο ενδείξεις για την διάπραξη του αδικήματος. Όπως προκύπτει απ' την ελλιπή εφαρμογή των ειδικών διατάξεων, απαιτείται η καθιέρωση ενός πρωτοκόλλου ενεργειών, που θα προβλέπει και θα εξειδικεύει όλες τις ενέργειες στις οποίες θα πρέπει οι επαγγελματίες που ασχολούνται με παιδιά, να προβούν πριν την προσφυγή τους στις εισαγγελικές αρχές. Απαιτείται έτσι: α) η ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής προστασίας των παιδιών -κατά Δήμους- άμεσα συνδεδεμένων με τα σχολεία, με υπηρεσίες αρμόδιες να διερευνούν ενδελεχώς τα περιστατικά που παραπέμπονται σ' αυτές απ' τα σχολεία β) η επιμόρφωση των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά, ώστε να αναγνωρίζουν ενδείξεις κακοποίησης και ακολουθώντας συγκεκριμένα πρωτόκολλα ενεργειών, να παραπέμπουν τις υποθέσεις στους αρμόδιους φορείς για ενδελεχή διερεύνηση, πριν την εισαγγελική παρέμβαση.

Όσον αφορά τις οικογένειες των οποίων τα ανήλικα μέλη κινδυνεύουν από κακοποίηση ή παραμέληση, συχνά βρίσκονται οι ίδιες σε κρίση. Με σκοπό την αποτροπή προσβολών ή διακινδύνευσης δικαιωμάτων των ανήλικων μελών της, απαιτείται επίσης να τεθούν κάτω απ' την εποπτεία υπηρεσιών που θα είναι υπεύθυνες για την παιδική προστασία και οι οποίες θα μπορούν να παρέχουν στην οικογένεια την απαιτούμενη υποστήριξη. Οι υπηρεσίες αυτές θα μπορούν -ως έσχατη λύση- να εισηγούνται την απομάκρυνση των παιδιών απ' την οικογένεια όπου διαβιούν, όταν μέσω της υποστήριξης και καθοδήγησης της οικογένειας, δεν καθίσταται δυνατή η προστασία των αυτοτελών δικαιωμάτων του παιδιού (Συνήγορος του Πολίτη, 2012:7-8).

Η αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης

Η υπογραφή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών και η ενσωμάτωσή της στο εσωτερικό δίκαιο των κρατών-μελών, αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα, όχι μόνο στην αναγνώριση και αποτελεσματική προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και στην υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία στα θέματα και στις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, λαμβάνεται υπ' όψη τόσο το συμφέρον του παιδιού όσο και η γνώμη αυτού.

Αν και το παιδί σταδιακά τοποθετείται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και η οικογένεια γίνεται όλο και περισσότερο παιδοκεντρική, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ακόμη ως υποκείμενα δικαίου με αυτοτελή δικαιώματα, καθώς τα δικαιώματά τους παρουσιάζονται πολύ

συχνά ως απόλυτα συνδεδεμένα με την οικογένεια. Συγχρόνως, σπάνια δίνεται βήμα για να μιλήσουν τα ίδια για τις ανάγκες τους, ενώ ακόμη και στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας και της κοινωνικής πολιτικής οι ανάγκες των παιδιών φαίνεται να καλύπτονται απ' τις ανάγκες των οικογενειών, καθώς τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως πολίτες με αυτοτελή δικαιώματα. Έτσι ακόμη και οι πολιτικές καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού επικεντρώνονται περισσότερο στο δυσοίωνα μέλλον των παιδιών που βιώνουν φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό και πολύ λιγότερο στην ίδια την υφιστάμενη παραβίαση βασικών δικαιωμάτων τους (όπως η στέγη, η εκπαίδευση, η τροφή ή η ασφάλεια) και στον τρόπο που βιώνουν οι ανήλικοι την πραγματικότητα αυτή (Κογκίδου, 2005:3-4)².

Σταδιακά όλο και περισσότερο, γίνεται αποδεκτό στην ακαδημαϊκή κοινότητα, ότι στις έρευνες που αφορούν τα παιδιά αλλά και σε κάθε σχεδιασμό που τα αφορά, θα πρέπει εκτός απ' τις αντιλήψεις των ενηλίκων για τις ανάγκες των παιδιών να δίνεται χώρος και βήμα στα ίδια τα παιδιά να εκφράσουν τις βιωμένες εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες τους, ως δρώντα υποκείμενα κι όχι αποκλειστικά ως εξαρτημένα μέλη των οικογενειών. Ταυτόχρονα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, η ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 28 παρ.1. της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού τα συμβαλλόμενα Κράτη όχι απλώς αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, αλλά στην βάση της ισότητας των ευκαιριών καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Στην Σύσταση 1071 (1988) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την ευημερία των παιδιών, επισημαίνεται βέβαια ότι η αρχή των ίσων ευκαιριών δεν μπορεί να ισχύσει, εφόσον επικρατεί τόσο μεγάλη ανισότητα όσον αφορά τις υλικές συνθήκες ζωής των παιδιών. Συστήνεται γι αυτό στα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, να διασφαλίσουν το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση ασχέτως με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, κατοχυρώνοντας πλήρως την δωρεάν εκπαίδευση ή θεσμοθετώντας την οικονομική ενίσχυση των οικονομικά ασθενέστερων μαθητών (Council of Europe, 1988, παρ.4&9).

Στην Ελλάδα, η άσκηση του δικαιώματος της εκπαίδευσης για δέκα έτη, είναι υποχρεωτική. Η εκπαίδευση έτσι των παιδιών, για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δεν αποτελεί απλώς δικαίωμα αλλά και υποχρέωση. Η μη εκπλήρωσή της, επισύρει πρόστιμο κατά των γονέων ή των ασκούντων την επιμέλεια του ανηλίκου σύμφωνα με το Ν.1566/1985, άρθρ.2 παρ.3 εδαφ. β' και 458 ΠΚ, ενώ παρέχει την δυνατότητα στην εισαγγελική αρχή να ελέγξει την οικογένεια, για κακή άσκηση επιμέλειας.

Ο εκπαιδευτικοί πέρα απ' τις προβλεπόμενες νομικές ενέργειες στις οποίες υποχρεούνται να προβούν για την αναζήτηση του μαθητή που δεν φοιτά (Π.Δ. 201/1998, άρθρ.11 παρ.2), οφείλουν να διερευνούν ουσιαστικά τους λόγους που μαθητής που έχει την νόμιμη ηλικία δεν προσέρχεται στο σχολείο. Εφόσον επιδιωχθεί η συνεργασία με την οικογένεια για την επανένταξη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο και οι προσπάθειες αποβούν άκαρπες, θα πρέπει να ενημερώνεται η αρμόδια κοινωνική υπηρεσία, η οποία αφού διερευνήσει σε βάθος τους λόγους μη φοίτησης, θα παράσχει την απαιτούμενη υποστήριξη ή καθοδήγηση στους γονείς, θα θέσει την οικογένεια υπό εποπτεία και εφόσον απαιτηθεί, θα ενημερώσει τον αρμόδιο εισαγγελέα ανηλίκων.

² Οι επιδράσεις της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών, θα πρέπει όμως -όπως επισημαίνει η Κογκίδου- να διερευνηθούν τόσο βραχυπρόθεσμα -δηλαδή κατά την παιδική ηλικία, στο παρόν που βιώνουν τα παιδιά- αλλά όσο και μακροπρόθεσμα δηλαδή κατά την ενηλικίωση τους (Κογκίδου, 2005:3-4).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alain, R. (2007) (μτφρ. Γιώργος Καράμπελας). *Το τέλος της αυθεντίας*. Αθήνα: Πόλις.
- Ανθόπουλος, Χ. (2002). Άρθρο 3. «Συμφέρον του παιδιού - Δικαιώματα και υποχρεώσεις τρίτων». Στο Νάσκου - Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ. & Ανθόπουλος Χ. (Επιμ.). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο* (σελ. 45-53). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μπαλούρδος, Δ. & Φρονίμου, Ε. (2011) *Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κογκίδου, Δ. (2005). Κατανοώντας την Παιδική Φτώχεια και το Κοινωνικό Αποκλεισμό στον 21^ο Αιώνα - Από την Οπτική των Παιδιών. Εισήγηση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. *Η Ψυχολογία Απέναντι στις Προ(σ)κλήσεις του Σήμερα*. Διοργάνωση: ΕΛΨΕ και Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1-4 Δεκεμβρίου, Ιωάννινα.
- Λεβέντης, Γ. (1976). Τα κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη. *Το Σύνταγμα*, 2, 121-186.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.) (2003) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η Γλώσσα των Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση: Μια πρώτη συζήτηση. Στο ηλεκτρονικό περιοδικό: *Virtual School. The Sciences of Education Online* (τόμος 2, τευχ. 4). Ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://virtualschool.web.auth.gr/>
- Μανωλεδάκης, Ι. (1984). Η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό. *ΝοΒ* 32, σ. 1105 επ.
- Μανωλεδάκης, Ι. (1990). *Μελέτες για εμβάθυνση στο ουσιαστικό ποινικό δίκαιο (1978-1989)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2002). Η προπαρασκευαστική διαδρομή. Στο Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος (Επιμ.) *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο*. (σελ. 25-29). Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Νάσκου-Περράκη, Π., Χρυσόγονος, Κ. & Ανθόπουλος, Χ. (Επιμ.) (2002). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). *Η εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά. Ερωτήσεις και απαντήσεις. Χτίζοντας μια Ευρώπη για τα παιδιά μαζί με τα παιδιά*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.coe.int/t/dg3/corporalpunishment/pdf/GreekQuestionAnswers.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη (2012), Έκθεση προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ. *Διαπιστώσεις και προτάσεις της ανεξάρτητης αρχής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003-Δεκέμβριος 2011)*.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-αντιρρήσεις.

Ξενογλώσση

- Alderson, P. (2000) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Children in Charge, Save the Children.
- Commission on Human Rights (1982) UN Doc E/CN. 4/1982/L.41. Working Group. Report of the 39 Session. Agenda item 13.
- Council of Europe (1988). Recommendation 1071 on child welfare - *Providing institutional care for infants and children*.
- Council of Europe (2001) Recommendation 1501. *Parents and teachers. Responsibilities in children's education*.
- Council of Europe (2006). Recommendation. 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting.
- Council of Europe. Parliamentary Assembly (1990). Recommendation 1121 on the rights of children. Assembly debate on 1 February 1990 (27th Sitting).
- CRC (2001) General Comment No. 1. *The Aims of Education*. (CRC/GC/2001/1, 17/4/1 2001).

- Hardling- Fox, L. (1997) *Child Care Policy*, Essex, Addison Wesley Longman (second edition).
- Himes R.J (1998). Monitoring Childrens Rights: Cutting Through the Confusion and Planning for Effective Action. In E. Verhellen (Ed.). *Monitoring Children's Rights* (pp. 113-129). Hague: Kluwer law International. Martinus Nijhoff Publishers.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- United Nations, General Assembly, 24 February 2010, "Guidelines for the Alternative Care of Children", A/RES/64/142.
- Van Bueren, G. (1998). *The International law on the rights of the child*. Save the children. Hague: Kluwer law International.
- W.H.O. (1999), Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, Geneva.

ABSTRACT

Minors are increasingly recognized internationally as a social group with separate rights. These rights are guaranteed in an individual agreement, the Convention on the Rights of the Child and they are under special protection.

In contrast to the past that the family constituted a "closed" private space, nowadays, the state appears to have a more active role, intervening even in the private sphere of family life, when it comes to issues related to safeguarding the interests of minors (eg education, security, etc.).

The purpose of this paper is to examine the state's limits and family's responsibility relating to the protection of children's rights, with focus on the right to education. It also attempts to map the legal protection of children's rights in domestic law and to record trends and innovations in regard to the protection of children's separate rights in the international law.

Γεωργούλα Αντωνία

Δρ. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.,
Σχολική Σύμβουλος
Διεύθυνση: Δούσμανη 36, Γλυφάδα, Αθήνα
Τ.Κ.:166.75
Τηλέφωνο:210-8941249, 6977-094183
E-mail: ageorgou0@gmail.com

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΟΥ FACEBOOK

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΓΙΑΤΙΝΗ

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των νέων μέσων επικοινωνίας δημιούργησε νέες μορφές δράσης και αλληλόδρασης και, κατά συνέπεια, νέα είδη κοινωνικών σχέσεων, μεταβάλλοντας έτσι την παραδοσιακή δομή των σχέσεων.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικά κοινωνικά πλαίσια για την ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων. Η ανάπτυξη ταυτότητας σαν μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία κατασκευάζεται και διατηρείται από τα άτομα μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα καθώς συνδημιουργούν τις σχέσεις τους με τους άλλους ταυτόχρονα εμπλέκονται και στη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας.

Στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε πως οι νέοι διαμορφώνουν τη ταυτότητα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσω του facebook. Θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η ταυτότητα εντός και εκτός facebook, τι είδους σχέσεις μπορούν να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν και αν τελικά μπορούμε να οδηγηθούμε μέσω του facebook στη σύναψη νέων ουσιαστικών σχέσεων.

Η έννοια της ταυτότητας

Η αίσθηση του εαυτού είναι έμφυτα συνδεδεμένη με τις αντιλήψεις των άλλων και τις αλληλεπιδράσεις με αυτούς. Οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην ανάπτυξη της ταυτότητας, καθώς τα ανθρώπινα όντα είναι βασικά παρακινούμενα να αναπτύξουν και να διατηρήσουν σχέσεις με τους άλλους (Cialdini & Goldstein, 2004:598). Οι άνθρωποι θα τροποποιήσουν τις ταυτότητές τους βασιζόμενοι στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν στο περιβάλλον (Gratz & Salem, 1984:99). Την ίδια στιγμή, υπάρχει ένα ισχυρό κίνητρο να συμπεριφερθούν σύμφωνα με τα αυτοαποδιδόμενα χαρακτηριστικά, τα πιστεύω και τις δράσεις (Cialdini & Goldstein, 2004:607). Αυτοί οι παράγοντες ισοδυναμούν με ένα τύπο ισορροπημένης δράσης του ατόμου καθώς αυτό επιχειρεί να συγκροτήσει και να ενισχύσει την αίσθηση του εαυτού του.

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης η ταυτότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, μέσα από τη σχέση του με τον «άλλον», καθώς και μέσα από τη γνώση της γνώμης που οι άλλοι έχουν διαμορφώσει γι' αυτό (Λάμνις, 2002:208).

Ο Mead ισχυρίζεται ότι η ταυτότητα, ως μια ιδιότητα του ατόμου, δεν είναι κληρονομήσιμη αλλά εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και διαμορφώνεται μέσα από τα βιώματα που προσφέρουν οι λεκτικές και κοινωνικές εμπειρίες (Λάμνις, 2002:208).

Το εικονικό περιβάλλον της παρουσίας και της προβολής ταυτότητας στο facebook είναι ακόμη διακριτό από τις αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Σύμφωνα με τους Paik και Zerilli (2003), μέσω της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι φυσικά, σωματικά αναπαριστούν τους κοινωνικούς τους ρόλους, επομένως η προσφερόμενη εξουσία από το ρόλο ενός ατόμου υπάρχει μόνο όταν αυτό εφαρμόζεται μπροστά σε άλλους, παραδείγματος χάρι άνδρας-γυναίκα δεν είναι μόνο ταυτότητες, αλλά οι κατηγορίες ρόλων φύλου οι οποίες πρέπει να αναπαριστώνται μέσω τις φυσικής αλληλεπίδρασης για να γίνουν

πραγματικές και γνήσιες. Η έλλειψη της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης μέσω των Ιστοσελίδων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΙΚΔ) δοκιμάζουν αυτή την οπτική γωνία.

Ο Goffman (2006) προσεγγίζει την ταυτότητα από τη συμβολική αλληλόδραση χρησιμοποιώντας τη μεταφορά του δράματος ή τη Δραματουργική Προσέγγιση. Διατυπώνει τη θεωρία που αφορά την αυτοπαρουσίαση στην καθημερινή πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Στη δραματουργική του θεωρία, η ζωή είναι μια σειρά από αλληλεπιδράσεις και παραστάσεις όπου οι άνθρωποι αναπαριστούν καθημερινά την παρουσίαση του εαυτού τους. Αυτή η θεωρία παρουσιάζει τη ζωή σαν μια σκηνή, όπου όλοι είμαστε ηθοποιοί και κοινό.

Όπως στο θέατρο, υπάρχει το προσκήνιο και το παρασκήνιο. Η μπροστινή όψη ενός ατόμου είναι η παράσταση που σκιαγραφείται, ενώ το παρασκήνιο περιλαμβάνει προσωπικές πληροφορίες και μυστικά το οποία κρατούνται κρυμμένα (Goffman, 2006). Εμείς, ως κοινωνικά όντα, έχουμε επίγνωση της παρουσίας μας στους άλλους και καταφέρνουμε να φυλλάξουμε την πρόσβαση στο παρασκήνιο. *«Οι ερμηνευτές έχουν επίγνωση της εντύπωσης που καλλιεργούν και κατά κανόνα κατέχουν καταστροφικές πληροφορίες σχετικά με την παράσταση»* (Goffman, 2006:199). Συνεπώς εμείς κρατάμε την πιθανότητα της αμηχανίας με το να αποκαλύψουμε πάρα πολλά ή να πλαστογραφήσουμε πληροφορίες.

Η παρουσίαση κάποιου πρέπει να παραμένει αρκετά συνεπής για να θεωρείται αυθεντική. *«Με την αρχική προβολή του το άτομο δεσμεύεται σε αυτό που προτείνει να είναι και υποχρεώνεται να εγκαταλείψει κάθε ισχυρισμό πως είναι κάτι άλλο»* (Goffman, 2006:119). Αυτό είναι περισσότερο αξιοσημείωτο στη συμπεριφορά κάποιου, η οποία αποτελεί τον συνδυασμό εμφάνισης και τρόπων συμπεριφοράς. Όταν ένα άτομο παρουσιάζει μια ακούσια χειρονομία (μια έκφραση που είναι ακατάλληλη τη συγκεκριμένη στιγμή) η παράσταση μπορεί να αποδυναμωθεί και να αμφισβητηθεί από το κοινό. Αυτές οι χειρονομίες μπορούν πιο άνετα να αποφευχθούν μέσω της on line διαχείρισης εντύψεων, ειδικά μέσω της γραπτής επικοινωνίας οι χειρονομίες δε μεταδίδονται. Ο Goffman (2006) παρατηρεί ότι υπάρχει ένας εκφραστικός έλεγχος τον οποίο οι ερμηνευτές ρόλων πρέπει να έχουν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης (έλεγχος των μυών, τραύλισμα κ.ά.). Στο facebook αυτές οι φυσικές (αντι)δράσεις δε γίνονται ορατές και δεν διακόπτουν τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης ή γενικά το προσκήνιο.

Το facebook προσφέρει μια μοναδική οδό όπου οι άνθρωποι έχουν τον έλεγχο της παρουσίας του εαυτού τους. Από την μία πλευρά το facebook αποτελεί ένα κοινωνικό σκηνικό όπου οι άνθρωποι δημιουργούν ένα ιδανικό εαυτό και από την άλλη πλευρά οι άνθρωποι αυτοαποκαλύπτονται και μοιράζονται προσωπικές πληροφορίες πιο ανοιχτά στο facebook από ότι γενικά.

Τα δομικά χαρακτηριστικά των ΙΚΔ διευκολύνουν την επικοινωνία ώστε να δημιουργήσει την κουλτούρα της «πραγματικής εικονικότητας» (Papacharissi, 2009). Οι χρήστες έχουν επίγνωση πως ό,τι αναρτούν θα φανεί σε οποιονδήποτε φίλο τους της λίστας. Σύμφωνα με την Papacharissi (2009:215) το facebook είναι *«αρχιτεκτονικά ισοδύναμο με ένα γυάλινο σπίτι, με μία δημόσια ανοιχτή δομή το οποίο ελέγχεται από μέσα και δημιουργεί περισσότερο ή λιγότερο ιδιωτικούς χώρους»*. Εξαιτίας αυτής της ανάμειξης του ιδιωτικού και δημόσιου χώρου, δεν υπάρχει τρόπος να προσανατολίζει το άτομο σε μια σφαίρα αλληλεπίδρασης, οι δρώντες δεν μπορούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε έναν ιδιαίτερο τόπο άλλον από το ίδιο το facebook. Αυτό δημιουργεί μια έννοια του facebook σα μια ξεχωριστή σφαίρα. Το facebook είναι ένας διακριτός τόπος όπου η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα. Ο τόπος είναι υπερβολικά σημαντικός γιατί η αλληλεπίδραση και η παρουσίαση σχετίζονται με το πλαίσιο.

Μερικές όψεις της παράστασης φαίνεται να παίζονται στον τόπο περισσότερο από το ακροατήριο (Goffman, 2006). Αυτή η άποψη είναι ενδιαφέρουσα όταν το facebook χρησιμοποιείται σαν τόπος παρουσίας. Η ανάμειξη ιδιωτικών και δημόσιων συνόρων στο facebook προκαλεί συνέπειες στη συμπεριφορά όταν οι χρήστες πρέπει να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους ώστε να γίνει κατάλληλη για μια ποικιλία διαφορετικών καταστάσεων και κοινών (Papacharissi, 2009). Το σημαντικό χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι το άτομο βρίσκεται υπό τον έλεγχο της παρουσίας του ώστε να είναι ικανό να ακολουθήσει πιστά αυτό το ρόλο.

Το facebook χρησιμοποιείται για τέσσερις κυρίως λειτουργίες: κοινωνικό ξεφύλλισμα, κοινωνική αναζήτηση, επικοινωνία και διαχείριση εντύπωσης. Αυτές οι τέσσερις λειτουργίες συμβάλλουν στην κατασκευή και ενίσχυση ταυτοτήτων. Η κοινωνική αναζήτηση αναφέρεται

στην αναζήτηση ειδικών πληροφοριών για τους εκτός διαδικτύου γνωστούς, με σκοπό να τους γνωρίσει το άτομο καλύτερα. Το κοινωνικό ξεφύλλισμα αναφέρεται στην αναζήτηση πληροφοριών τόσο για φίλους όσο και για αγνώστους (Wise, Alhabash & Park, 2010:556).

Τα άτομα παρουσιάζονται περισσότερο να λένε στους άλλους για τους εαυτούς τους στο facebook, έμμεσα δηλαδή να ορίζουν τον εαυτό τους (Christofides, Muise & Desmarais, 2009). Συνεπώς οι ταυτότητες αναδύονται μέσω των εντυπώσεων του προσκηνίου. Στο facebook οι χρήστες μπορούν να διαχειρίζονται τις ταυτότητες ανάλογα με τις πληροφορίες που αποφασίζουν να αναρτήσουν.

Η ταυτότητα κατασκευάζεται από το μοίρασμα οπτικής – κειμενικής πληροφορίας. Αποτελεί ένα κοινωνικό προϊόν του τί τα άτομα μοιράζονται για τον εαυτό τους και τί οι άλλοι λένε για αυτούς (Christofides et al., 2009). Αυτό ταιριάζει με την οπτική του γυάλινου εαυτού. Βλέπεις τον εαυτό σου με βάση την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για εσένα.

Στο Διαδίκτυο μπορούμε με μεγαλύτερη ευκολία να προβάλλουμε διάφορες ταυτότητες και να πειραματιστούμε με διάφορες όψεις του εαυτού μας. Το επικίνδυνο σημείο είναι ότι συγχέονται τα όρια του εικονικού και του πραγματικού εαυτού γεγονός που επηρεάζει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της ταυτότητας των εφήβων (Κούρτη, 2003:153-157).

Το facebook προσφέρει μια υψηλά ελεγχόμενη αρένα για την παρουσίαση του εαυτού, η οποία δημιουργεί ένα ιδανικό κοινωνικό σκηνικό για να παράγουν τα άτομα έναν ιδανικό εαυτό (Gonzales & Hancock, 2011, Papacharissi, 2009). Πρόκειται λοιπόν, για μια επιλεκτική διαδικασία αυτοπαρουσίασης, η οποία τους επιτρέπει να ελέγχουν τη διαχείριση της εντύπωσης.

Επιπλέον οι άνθρωποι δεν παρουσιάζουν πάντα τους πραγματικούς εαυτούς τους είτε μέσα από περιεχόμενα αυτοδιαφήμισης ή απλά με το να αναρτούν πράγματα που δεν είναι αλήθεια (Subrahmanyam και Greenfield, 2008). Μερικοί άνθρωποι αποφασίζουν να εξερευνήσουν διαφορετικές όψεις του διαδικτυακού τους χαρακτήρα ή ακόμη να εφεύρουν μια εικονική ζωή, η οποία είναι διαφορετική από τον βιωμένο χαρακτήρα τους (Papacharissi, 2009). Μεταξύ των εφήβων, το να διατείνονται πως είναι μεγαλύτεροι είναι ο πιο συνήθης τρόπος εξαπάτησης στις ΙΚΔ, σύμφωνα με τους Subrahmanyam και Greenfield (2008:139) το 49% των εφήβων δήλωσε ότι αυτοί έχουν προσποιηθεί ότι δεν ήταν οι «εαυτοί τους» σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο διαδίκτυο. Με άλλα λόγια, οι προβολές του προσκηνίου δεν αντιστοιχούν με το παρασκήνιο, τον μη εικονικό εαυτό. Τα άτομα ελέγχουν την παράστασή τους για να αναδείξουν το «πρόσωπο» το οποίο επιδιώκουν, ενώ διατηρούν κάποιο επίπεδο ακρίβειας και αυθεντικότητας (Papacharissi, 2009).

Η εντύπωση κάποιου μπορεί να στεφθεί με επιτυχία όταν παρουσιάζει στο κοινό αληθινές ή πραγματικές συμπεριφορές. *«Όταν σκεφτόμαστε εκείνους που παρουσιάζουν μια ψεύτικη όψη ή «μόνο» μια όψη, εκείνους που προσποιούνται, παραπλανούν και εξαπατούν, αντιλαμβανόμαστε μια ασυμφωνία ανάμεσα στην καλλιεργούμενη φαινομενικότητα και την πραγματικότητα»* (Goffman, 2006:113). Οι ανέντιμοι ερμηνευτές κινδυνεύουν ανά πάσα στιγμή να έρθουν σε πλήρη αντίφαση με αυτό που οι ίδιοι παρουσιάζουν (Goffman, 2006:113). Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, ο ερμηνευτής προσπαθεί να διατηρήσει ένα πρόσωπο που είναι προσφυές για το κοινό μακριά από καταστροφικές πληροφορίες φυλάσσοντάς τες στο παρασκήνιο.

Ερευνητές βρήκαν ότι οι άνθρωποι μοιράζονται ανοιχτά πληροφορίες και αναπαριστούν περισσότερες αποκαλύψεις στο facebook από ότι γενικά (Papacharissi, 2009; Subrahmanyam και Greenfield, 2008). Σύμφωνα με τον Goffman (2006) οι άνθρωποι αποκαλύπτονται μόνο όταν βεβαιωθούν ότι είναι ασφαλές να πράξουν έτσι. Η ένδειξη ότι οι άνθρωποι μοιράζονται περισσότερες πληροφορίες μέσω των media δείχνει να οδηγεί σε αυξημένη ευκολία στη διαχείριση της εντύπωσης και στην ικανότητα να φυλλάζουμε το διαδικτυακό πρόσωπο.

Από την άλλη πλευρά, τα άτομα μπορούν να ανοιχτούν περισσότερο στο Διαδίκτυο και να είναι ο εαυτός τους, το οποίο είναι σημαντικό για την ανθρώπινη επαφή (Κούρτη, 2003:90). Μέλη του facebook μοιράζονται τα ενδιαφέροντά τους, φωτογραφίες και βίντεο από περισσότερο ή λιγότερο προσωπικές στιγμές, και κοινωνούν ακόμη και τις καθημερινές εμπειρίες από την ιδιωτική τους ζωή (Lenhart et al., 2010). Πρόσφατη έρευνα (Nosko, Wood & Molema, 2010) έδειξε ότι καθώς η ηλικία αυξάνεται, η ποσότητα της προσωπικής πληροφορίας που αποκαλύπτεται στο facebook μειώνεται. Αυτό συνεπάγεται ότι οι έφηβοι εκθέ-

τούν πιο άφοβα, συγκριτικά με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα προσωπικά τους δεδομένα και δε φαίνεται να ενδιαφέρονται για το εάν αποκαλυφθούν σε τρίτους τα στοιχεία τους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι χρήστες παρουσιάζουν την προσωπική προσωπικότητά τους παρά έναν ιδανικό εαυτό στο facebook (Back, Stopfer, Vazire, Gaddis, Schmukle, Egloff & Gosling, 2010; Gosling, Augustine, Vazire, Holtzman & Gaddis, 2011). Ωστόσο κάποιος μπορεί να παρουσιάζει την πραγματική του προσωπικότητα ενώ παράλληλα να περιορίζει την αποκάλυψη των αρνητικών του αισθημάτων (Qiu, Lin, Leung & Tov, 2012:571).

Διαπροσωπικές σχέσεις

Οι τεχνολογικώς μεσολαβημένες δραστηριότητες στις οποίες οι νέοι συμμετέχουν είναι όμοιες με αυτές του παρελθόντος. Όπως αυτοί μαζεύονταν σε διάφορους χώρους, τώρα συγκεντρώνονται σε δημόσιους διαδικτυακούς τόπους για να διαπραγματευτούν την ταυτότητά τους, να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλον, να αστερευτούν, να φλερτάρουν, να κουτσομπολέψουν (Ahn, 2011:1438).

Παρ' όλα αυτά, όμως, παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ της διαδικτυακής και της «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία. Μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας μπορούμε πιο εύκολα να αποκωδικοποιήσουμε τα μηνύματα του άλλου αλλά και να αντιληφθούμε τυχόν αντιφάσεις μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων (Κούρτη, 2003:39). Τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι πλούσια σε σημασία, καθώς μπορούν να έχουν πολλαπλές αναγνώσεις (Κούρτη, 2003:38). Αυτά όμως απουσιάζουν από τη διαδικτυακή επικοινωνία, η οποία στερείται φυσικής εγγύτητας των επικοινωνούντων και πραγματοποιείται κυρίως μέσω δακτυλογραφημένου κειμένου. Στα πλαίσια της διαδικτυακής επικοινωνίας η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι ασύγχρονη, η απάντηση, δηλαδή, στο μήνυμα κάποιου δεν είναι απαραίτητο (Κούρτη, 2003:69). Αυτό μπορεί να έχει ως συνέπεια να δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σκέφτονται την αντίδρασή τους και να μην απαντούν αυθόρμητα.

Είναι δύσκολο να ισχυριστούμε ότι το Διαδίκτυο δεν έχει επηρεάσει σημαντικά τα πλαίσια της κοινωνικής ζωής και της επιτυχίας των σχέσεων, ωστόσο ερευνητές διαφοροποιούνται στο είδος της επίδρασης του διαδικτύου που θα έχει στην ποιότητα των προσωπικών σχέσεων σαν λειτουργία της εντός διαδικτύου χρήσης των κοινοτήτων του μέλλοντος (Bushman, 2008, Sheldon, 2008 στο Moorman & Bowker, 2011:2).

Η χρήση του facebook και των παρόμοιων ΙΚΔ είναι ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, έτσι η επιρροή της ανάπτυξης του facebook στο πώς οι χρήστες βιώνουν και διαμεσολαβούν μεταξύ των εκτός και εντός διαδικτύου πλαισίων δεν έχει ακόμα εξερευνηθεί με μεγάλη λεπτομέρεια στη βιβλιογραφία.

Έφηβοι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τους ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook και το MSN, με σκοπό τη διατήρηση και την επέκταση του φιλικού τους κύκλου, ξεπερνώντας αρκετές φορές και τα όρια της χώρας τους (Lenhart, Purcell, Smith & Zickuhr, 2010). Το facebook επιτρέπει στους χρήστες να κοινωνικοποιηθούν με φίλους ακόμα κι αν αδυνατούν να το κάνουν στις εκτός διαδικτύου καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο συμπεραίνουμε ότι οι χρήστες μπορούν να καταφύγουν στην διαδικτυακή αλληλεπίδραση για να κοινωνικοποιηθούν μεταξύ των ομοίων (Boyd, 2008 στο Moorman & Bowker, 2011:3).

Οι Ellison, Steinfield και Lampe (2007) υποστηρίζουν ότι το facebook χρησιμοποιείται περισσότερο για να συντηρήσει ή να ενισχύσει τις υπάρχουσες εκτός διαδικτύου σχέσεις και όχι να εγκαθιδρύουν καινούριες διαδικτυακά. Αναφέρουν ότι οι χρήστες του Internet έχουν μεγαλύτερα κοινωνικά δίκτυα από τους μη χρήστες και πως το Internet τους βοηθάει να διατηρούν τα κοινωνικά τους δίκτυα. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν τις ΙΚΔ περισσότερο συχνά για να μένουν σε επαφή με τους εκτός διαδικτύου φίλους τους (Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

Η ποιότητα των σχέσεων προβλέπει αυτοσεβασμό. Άτομα με υψηλή ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων, αισθάνονται πιο θετικά για τους εαυτούς τους (Moorman & Bowker, 2011:11). Στην έρευνα των Moorman και Bowker (2011) η σχέση είναι δυνατή για τα άτομα που κάνουν χαμηλή χρήση του facebook (λιγότερο από μία ώρα την ημέρα). Μπορεί να υπονοείται ότι αυτοί που σπαταλούν λιγότερο χρόνο στο facebook αντιλαμβάνονται τις σχέσεις

εκτός διαδικτύου πιο σημαντικές από τις εντός διαδικτύου αλληλεπιδράσεις. Τα άτομα που κάνουν μεγάλη χρήση του facebook τείνουν να έχουν χαμηλότερη ποιότητα στις εκτός διαδικτύου σχέσεις και χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ρύθμισης (Moorman & Bowker, 2011:12).

Οι φιλικές σχέσεις οι οποίες προέρχονται από το Internet γίνονται γενικά αντιληπτές ως λιγότερο στενές και χαμηλότερης ποιότητας σε σχέση με τις εντός διαδικτύου επειδή αυτές είναι τόσο νέες και λείπουν τα στοιχεία της φυσικής αλληλεπίδρασης, γεγονός το οποίο μπορεί να προβλέψει πιο αδύναμες σχέσεις μεταξύ ποιότητας διαπροσωπικής σχέσης και αυτοσεβασμού (Lee & Boyer, 2007 στο Moorman & Bowker, 2011:17). Ωστόσο, στην έρευνα των DeGroot, Ledbetter, Mao, Mazer, Meyer και Swafford (2011) οι έφηβοι που επικοινωνούσαν μέσω ΙΚΔ και αυτοαποκαλύπτονταν, αρέσκονταν περισσότερο στο να έχουν προσωπικές σχέσεις με τους διαδικτυακούς τους φίλους.

Το facebook επηρεάζει την ποιότητα της φιλίας, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι ο σπαταλούμενος χρόνος στη διατήρηση σχέσης στο facebook μπορεί να επηρεάσει τον αυτοσεβασμό (Moorman & Bowker, 2011:19).

Οι ΙΚΔ δεν είναι συχνά επιλεγμένες για επικοινωνία συναισθηματικού περιεχομένου. Τα άτομα αν θελήσουν να επικοινωνήσουν για κάτι σημαντικό ποτέ δεν επιλέγουν το διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο. Αυτός ο τύπος επικοινωνίας είναι για chatty, κοινωνική αναζήτηση και ανάρτηση αστείων μηνυμάτων (Coyle & Vaughn, 2008:15).

Συζήτηση

Όπως στην καθημερινότητα ο καθένας παρουσιάζει στοιχεία της προσωπικότητάς του προβάλλοντας τον εαυτό του μέσω των κοινωνικών του συναναστροφών, με τον ίδιο τρόπο στο χώρο του facebook οι χρήστες παρουσιάζουν καθημερινά χαρακτηριστικά της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.

Στον Κυβερνοχώρο όμως τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τον εαυτό τους όπως επιθυμούν. Μπορούν να παρουσιάσουν έναν εξιδανικευμένο εαυτό σύμφωνα με τα προστάγματα της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας ώστε να νιώσουν αλλά και να γίνουν αποδεκτοί και αγαπητοί από τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο, όμως, αμφισβητείται η πραγματική ταυτότητα του χρήστη, υπάρχει μια αμφιβολία μεταξύ προσώπου και προσωπίου.

Επιπλέον τα άτομα έχουν μεγαλύτερη διάθεση αυτοαποκάλυψης και αποκάλυψης μυστικών σε σχέση με την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Όμως δεν είναι βέβαιο ότι αποκαλύπτουν όλα τα μυστικά του παρασκηνίου τους. Η αληθινή αυτοαποκάλυψη απουσιάζει ή αμφισβητείται. Η δυνατότητα «φιλτραρίσματος» των στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου από το ίδιο το άτομο δημιουργεί συναισθήματα αμφιβολίας και έλλειψης εμπιστοσύνης και αυτό λειτουργεί ανασταλικά στο σχηματισμό ουσιαστικών σχέσεων.

Εξαιτίας της αμφισβήτησης του παρουσιαζόμενου εαυτού δεν ευνοείται η ουσιαστική, βαθύτερη επικοινωνία και η έκφραση βαθύτερων συναισθημάτων. Η επικοινωνία τις περισσότερες φορές είναι επιφανειακή, συμπληρωματική της εκτός διαδικτύου επικοινωνίας και περιορίζεται σε σχολιασμούς και διατήρηση της επαφής.

Ο τρόπος διαδικτυακής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης διαφέρει αισθητά από την πρόσωπο με πρόσωπο. Οι ολοκληρωμένες και στενές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν μία σύνθεση θεμελιωδών συστατικών και αισθήσεων όπου η μη λεκτική επικοινωνία παίζει, ίσως, τον πιο ουσιαστικό ρόλο, καθώς αυτή ευνοεί την έκφραση των αληθινών συναισθημάτων του ατόμου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω των ΙΚΔ ελλείπονται τριών αισθήσεων από τις πέντε, γεγονός που καθιστά τη σχέση και την επαφή των ατόμων ασθενέστερη. Μέσω του facebook δεν μπορούν οι χρήστες να χρησιμοποιήσουν την αφή, την οπτική επαφή και την ανθρώπινη ομιλία.

Επίσης, δεν υπάρχει η δυνατότητα της πραγματικής αλληλεπίδρασης αν προηγουμένως τα άτομα δεν έχουν γίνει «φίλοι». Ο χαρακτηρισμός «φίλος» δίνεται προτού ακόμα τα άτομα έχουν μπορέσει να αλληλεπιδράσουν. Αντίθετα στην πραγματική αλληλεπίδραση τα άτομα γνωρίζονται, αλληλεπιδρούν και στη συνέχεια γίνονται φίλοι.

Το facebook, λοιπόν, μπορεί κυρίως να οδηγήσει στη διατήρηση των υπαρχουσών σχέσεων ή στην ανάπτυξη επιφανειακών σχέσεων, αλλά αδυνατεί να αποτελέσει χώρο σχηματισμού νέων ουσιαστικών σχέσεων λόγω έλλειψης συναισθήματος.

Επιπλέον, στο facebook οι σχέσεις δε βοηθούν το άτομο να διαμορφώσει μια σχετικώς σταθερή θετική αντίληψη για τον εαυτό του και να αποκτήσει κοινωνική ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Οι έφηβοι πειραματίζονται με την ταυτότητά τους και προχωρούν σε μια επιλεκτική αποκάλυψη πληροφοριών, γεγονός που ενισχύει μια εσφαλμένη αντίληψη για τον εαυτό.

Οι γραμμές μεταξύ του εικονικού και του πραγματικού κόσμου είναι αυξανόμενα μπερδεμένες για τους σημερινούς νέους. Η μη ξεκάθαρη διαχώριση αυτών των ορίων επηρεάζει αρνητικά την ταυτότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και εν τέλει την κοινωνικοποίηση των εφήβων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *Journal of the American society for information science and technology*, 62(8), 1435- 1445.
- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle S. C., Egloff, B. & Gosling, S. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21 (3), 372-374.
- Christofides E., Muise, A. & Desmarais, S. (2009). Information Disclosure and Control on Facebook: Are They Two Sides of the Same Coin or Two Different Processes? *Cyberpsychology and Behavior* 12(3), 341-345.
- Cialdini, R.B. & Goldstein, N.J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621.
- Coyle, C. L. & Vaughn, H. (2008). Social networking: Communication revolution or evolution? *Wiley Periodicals*, 13 (2), 13-18.
- DeGroot, J. M., Ledbetter, A. M., Mao, Y., Mazer, J. P., Meyer, K. R. & Swafford, B. (2011). Attitudes toward online social connection and self-disclosure as predictors of facebook communication and relational closeness. *Communication Research*, 38 (1), 27-53.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (4), 1143-1168.
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, (Επίμ. Κ. Λιβιεράτος, Μτφρ. Μ. Γκόφρα). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Gonzales, A. L. & Hancock, J. T. (2011). Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 14(1-2), 79-83.
- Gratz, R.D., & Salem, P.J. (1984). Technology and the crisis of self. *Communication Quarterly*, 32(2), 98-103.
- Gosling, S., Augustine, A. A., Vazire, S., Holtzman, N., & Gaddis, S. (2011). Manifestations of Personality in Online Social Networks: Self-Reported Facebook-Related Behaviors and Observable Profile Information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (9), 483-488.
- Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social media and young adults. Ανακτημένο στις 8.01.2013 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>
- Moorman, J. & Bowker, A. (2011). The university facebook experience: The role of social networking on the quality of interpersonal relationships. *The AABSS Journal*, 15, 1-22.

- Nosko, A., Wood, E., & Molema, S. (2010). All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 406-418.
- Paik, L. & Zerilli, S. (2003). How Do Sociological Conceptualizations of Communication Technologies Misuse Face-to-Face Interaction? *American Sociological Association Conference Papers Annual Meeting*, Atlanta, GA, 1-16. Ανακτημένο στις 14.01.2013 από το διαδικτυακό τόπο: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/6/5/8/pages106583/p106583-1.php
- Pappacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks sites: A comparative analysis of facebook, linkedin, and asmallworld. *New Media & Society*, 11(1), 199–220.
- Qui, Lin, Han Lin, and Angela Ka-yee Leung. 2010. “How does Facebook browsing affect self-awareness and social well-being: the role of narcissism.” In *Proceedings of the 7th International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*. Ανακτημένο στις 12.01.2013 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www3.ntu.edu.sg/home/linqiu/publications/ACE200.pdf>
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119–146.
- Wise, K., Alhabash S., & Park H. (2010). Emotional Responses During Social Information Seeking on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13 (5), 555-562.

RESUME

Les réseaux sociaux, comme facebook, ont devenus le plus célèbre mode de communication entre les jeunes. Cette communication numérique a créé de nouvelles formes d'action et d'interaction et par conséquent de nouveaux types de relations sociales, modifiant ainsi la structure traditionnelle des relations. Les relations interpersonnelles entre les individus jouent un rôle primordial dans le développement de leur identité. Notre rapport focalise sur la formation d'identité et les relations interpersonnelles des jeunes dans le monde de facebook. On étudie la manière dont les individus sont présentés dans l'interaction face à face et sur facebook et les types de relations qui peuvent être établies et préservées. Finalement, on examine si facebook peut conduire au développement d'une sociabilité et au renforcement des relations ou il est impossible d'établir de nouvelles relations essentielles via facebook.

Κωνσταντίνα Γιατίνη,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών
στην Κατεύθυνση «Κοινωνιολογία της εργασίας: Πολιτικές αγοράς εργασίας –
Μειονότητες – Παιδική ηλικία»
Μ. Αλεξάνδρου 28, 19600 Μάνδρα Αττικής
Τηλ.: 211 0151102 / 6947376582
giatini_nantia@hotmail.com

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

ΝΙΚΗ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ

1. Εισαγωγή

Η μεταπολεμική περίοδος χαρακτηρίζεται ως παιδοκεντρική, καθώς η έννοια του παιδιού αποτέλεσε αντικείμενο μελετών πλειάδας επιστημών και υπήρξε το κέντρο του ενδιαφέροντος τόσο της οργανωμένης κοινωνίας όσο και των διεθνών οργανισμών. Τα αποτελέσματα των μελετών επέτρεψαν τη σφαιρικότερη γνώση αυτής της ηλικιακής κατηγορίας σε αντίθεση με το παρελθόν όπου το παιδί βρισκόταν στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον, αποσκοπεί στη γνώση της προϊστορίας του παιδιού που «θα βοηθήσει το δύσκολο έργο μας να μεγαλώσουμε πιο σωστά την επόμενη γενιά που θα αναλάβει τις τύχες του κόσμου» (DeMause, 1985:13) και από την άλλη αποσκοπεί να βελτιώσει τη θέση του παιδιού στην κοινωνία μέσω της περίθαλψης, της εκπαίδευσης, της προστασίας του από την κακοποίηση και την εκμετάλλευση.

Το έργο τομή στη μελέτη της παιδικής ηλικίας είναι το βιβλίο του Phillip Aries *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (1960), που μέχρι σήμερα, είναι σημείο αναφοράς για την κατανόηση τριών βασικών εννοιών της κοινωνικής εξέλιξης του ευρωπαϊκού πολιτισμού: των εννοιών της *παιδικής ηλικίας*, της *εκπαίδευσης* και της *οικογένειας*.

2. Η Παιδική Ηλικία

Το παιδί και η παιδική ηλικία νοηματοδοτούνται διαφορετικά στον κοινωνικό χώρο και χρόνο. Η παιδική ηλικία αποτελεί έννοια και κατηγορία που καταλαμβάνει διαφορετική θέση και επιτελεί διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα ή τη θρησκευτική ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί, συγκροτώντας σημαντική μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης (Δασκαλάκης, 2009:351). Η παιδική ηλικία ως ηλικιακή ομάδα και κατηγορία οριοθετείται από το κοινωνικό της τέλος που διαφέρει από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία ανάλογα με το οικονομικο-πολιτισμικό επίπεδο που επικρατεί. Οριοθετείται δηλαδή από την ενηλικίωση με βάση ένα συγκεκριμένο ηλικιακό όριο, γεγονός που επιβεβαιώνει το χαρακτηρισμό της ως «κοινωνικής κατασκευής».

Η παιδική ηλικία δεν αναφέρεται σε ένα άτομο ή ένα παιδί, αλλά στη γενική κατάσταση «του να είσαι παιδί.» (ο.π.:353). Είναι μια κοινωνική και πολιτισμική έννοια, ιδέα και κατηγορία που ορίζεται υποκειμενικά και αυθαίρετα από τους ενήλικες.

Οι αναπαραστάσεις και οι αντιλήψεις για το παιδί έχουν αλλάξει μέσα στους αιώνες ως αποτέλεσμα διαρθρωτικών εξελίξεων που συντελέστηκαν στην οικονομία και στην κοινωνία για τις ανάγκες του Καπιταλισμού. Το κράτος ενδιαφέρθηκε για τα παιδιά για λόγους που είχαν σχέση με την παραγωγική διαδικασία και την απαξίωση της παιδικής εργασίας Έτσι η παιδική ηλικία άρχισε να διαμορφώνεται ως η περίοδος κατά την οποία το παιδί « μαθαίνει πώς να επιτύχει πλήρως την ενήλικη κατάσταση».

3. Η Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας

Κατά τους προηγούμενους αιώνες η επιστήμη της Ιστορίας δεν ενδιαφέρθηκε ξεκάθαρα για την παιδική ηλικία γιατί, αφενός «σοβαρή» ιστορία στο παρελθόν θεωρούνταν η πολιτική και

στρατιωτική μέσω της καταγραφής δημόσιων γεγονότων και όχι ιδιωτικών και αφετέρου, γιατί το παιδί είχε συνδυαστεί με την υποτιμημένη θέση της γυναίκας.

Πρώτος ο Fillip Aries (1960) με το έργο του «Αιώνες παιδικής ηλικίας» υποστηρίζει ότι η παιδική ηλικία απουσιάζει ως κοινωνική κατηγορία μέχρι το 18ο αιώνα και ότι πρόκειται για σύγχρονη κοινωνική κατασκευή και όχι φυσικό φαινόμενο. Κατά τον Αριές ο μεσαιωνικός κόσμος θεωρούσε την παιδική ηλικία σαν μια περίοδο σύντομη, μεταβατική και ασήμαντη, και υποστήριζε πως: «Στη μεσαιωνική κοινωνία το αίσθημα της παιδικής ηλικίας δεν υπήρχε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμελούσαν, ότι εγκατέλειπαν ή ότι περιφρονούσαν τα παιδιά» (Αριές, 1990:197).

Ο Αριές υποστηρίζει πως ο ορισμός της παιδικής ηλικίας ως διακριτής κοινωνικής κατηγορίας είναι εφεύρεση της σύγχρονης εποχής και αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του γύρω από δύο άξονες: *την οικογένεια και το σχολείο*. Οι απόψεις του στηρίζονται στις εξής πηγές:

α) *Την θεματολογία των ζωγράφων μέχρι τον 16^ο αι., από την οποία απουσίαζαν οι οικογενειακές σκηνές.*

β) *Το θεσμό της μαθητείας ή υπηρεσίας σύμφωνα με τον οποίο το παιδί μάθαινε από τους μεγάλους και όχι από το σχολείο, καθώς μόλις έφτανε 7-9 ετών το έστελναν σε μια άλλη οικογένεια να ζήσει. Η μαθητεία ήταν μια συνήθεια εξαπλωμένη σε όλα τα κοινωνικά στρώματα (ο.π.:300).*

γ) *Τα παιχνίδια και οι γιορτές που ήταν για όλους ίδια και δεν υπήρχαν ξεχωριστά για τα παιδιά ούτε θεωρούνταν ανήθικο να παίζουν χαρτιά και τυχερά παιχνίδια.* (Αυδίκος, 1996:26).

Ο δεύτερος άξονας γύρω από τον οποίο ο Αριές επιχειρηματολογεί για την παιδική ηλικία είναι *το σχολείο* στο οποίο προσδίδει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση της σύγχρονης αντίληψης για την παιδική ηλικία. Για τον Αριές ο εγκλεισμός του παιδιού στο σχολείο του στέρησε την ελευθερία που απολάμβανε ανάμεσα στους ενήλικες η οποία του εξασφάλιζε πιο ισορροπημένες συνθήκες ανάπτυξης.

Οι επικριτές του Αριές του καταλογίζουν πως δεν αναγνωρίζει τον διαφορετικό τρόπο κατανόησης της παιδικής ηλικίας στο παρελθόν, αλλά αυθαίρετα θεωρεί ότι ο σημερινός είναι σωστός. Ωστόσο, από τις κοινωνίες του παρελθόντος δεν έλειπε η έννοια της παιδικής ηλικίας γενικά, αλλά η *σημερινή* έννοια της παιδικής ηλικίας.

3.1. Αρχαιότητα

Στις προϊστορικές κοινωνίες, σύμφωνα με τις θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν, κάθε πατέρας είχε καθήκον να φροντίζει για την προστασία, τη διατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών του, ειδικά των αγοριών.

Στην αρχαία Ελλάδα, έδιναν σημασία στην εκπαίδευση, στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στην προστασία των ορφανών, αν και συχνά τα παιδιά φτωχών οικογενειών πουλούνταν ως δούλοι. Στην Κλασική Αθήνα, η εγκατάλειψη του παιδιού δεν θεωρούνταν ανθρωποκτονία (Φασούλης, 2012:34).

Στις αρχαίες κοινωνίες, το παιδί λόγω της απουσίας της έννοιας της ατομικότητας, εντασσόταν στην ομάδα της οικογένειας ή της πόλης με την οποία ταυτιζόταν και δρούσε αναλόγως. Παρόλα αυτά όμως, «δεν μετρούσε» για τους ενήλικες, αφού στην περίπτωση που πέθαινε νωρίς, δεν προλάβαινε να φτάσει στην επιθυμητή κατάσταση της ενηλικιότητας. Επομένως, η παιδική ηλικία δε θεωρούνταν σημαντική από μόνη της αλλά ως μια κρίσιμη περίοδος στη διαδικασία παραγωγής ενός ενάρετου πολίτη.

Στη Βαβυλώνα, συχνά χρησιμοποιούνταν ως υποθήκη για χρέη, θυσιάζονταν, κακοποιούνταν και όσα είχαν γεννηθεί εκτός γάμου θανατώνονταν, ενώ όσα είχαν φυσικές αδυναμίες εγκαταλείπονταν με αποτέλεσμα να πεθαίνουν. Όλες αυτές οι πρακτικές καταδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονταν ως ανθρώπινα όντα.

3.2. Χριστιανισμός

Το κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο κατά τον 1ο αιώνα μ.Χ. είναι η βελτίωση του τρόπου ανατροφής των παιδιών και η ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών εντός της οικογέ-

νειας. Επηρεασμένοι από τις ιδέες του Χριστιανισμού ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, άρχισαν να ενδιαφέρονται για το παιδί.

Σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στα ρωμαϊκά και ελληνιστικά χρόνια, όπου η παιδοκτονία ήταν συνηθισμένο γεγονός, οι Χριστιανοί την θεώρησαν δολοφονία και αμαρτία, το οποίο έπρεπε να τιμωρείται με θάνατο. Αντίθετα ήταν πιο επιεικείς με το φαινόμενο της εγκατάλειψης καθώς την δικαιολογούσαν λόγω οικογενειακής φτώχειας.

Οι σχέσεις γονέων και παιδιών, σύμφωνα με τη Βίβλο, έπρεπε να διέπονται από αλληλοσεβασμό και αγάπη και η πίστη πως κάθε άνθρωπος μπορούσε να σωθεί από τις αμαρτίες του, έφερε τα παιδιά στο επίκεντρο της προσοχής καθώς αυτά μπορούσαν να σωθούν από το προπατορικό αμάρτημα μέσω του βαπτίσματος. Έτσι το παιδί βγήκε από το κοινωνικό περιθώριο και έγινε ισάξιο των ενηλίκων (ο.π.:37).

3.3. Μεσαίωνας

Σύμφωνα με τις μεσαιωνικές εκκλησιαστικές παραδόσεις, η παιδική ηλικία χωρίζεται σε βρεφική, νηπιακή, παιδική και εφηβική αντλώντας στοιχεία από τις αρχαιελληνικές και ρωμαϊκές πηγές και από τις εξομολογήσεις του Αγίου Αυγουστίνου.

Μέχρι την εποχή αυτή το παιδί θεωρείτο ότι γεννιέται φέροντας μαζί του το βάρος του προπατορικού αμαρτήματος το οποίο οι ενήλικες προσπαθούσαν να εξουδετερώσουν με διάφορες ενέργειες:

α) Το φάσκιωμα των μωρών που στηριζόταν στην πίστη ότι τα νήπια ήταν υποψήφια να μεταβληθούν σε κυριολεκτικούς διαβόλους (DeMause, 1985:31).

β) Την τρομοκράτηση των παιδιών με την ιδέα των φαντασμάτων ώστε να ελέγχουν τις πράξεις και τις σκέψεις τους.

γ) Η εγκατάλειψη των παιδιών με πιο συνηθισμένη αυτή της παράδοσης σε άλλες οικογένειες ή τροφούς για μεγάλο χρονικό διάστημα με σκοπό τη μαθητεία κοντά σε τεχνίτες ή την προσφορά υπηρεσιών ως υπηρέτες.

δ) Την πειθαρχία και τη σεξουαλική κακοποίηση καθώς ο ξυλοδαρμός ήταν αποδεκτή μέθοδος σωφρονισμού και η σεξουαλική κακοποίηση συχνό φαινόμενο (ο.π.:92).

Ο De Mause διευκρινίζει πως οι συμπεριφορές των ενηλίκων διαφοροποιούνταν ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη με αποτέλεσμα οι ανώτερες τάξεις να αδιαφορούν γι' αυτά, οι κατώτερες να τα κακομεταχειρίζονται και να τα εκμεταλλεύονται ενώ οι μεσαίες τάξεις των επαγγελματιών, αστών και τεχνιτών να τους δείχνουν αγάπη και ενδιαφέρον.

Στις πόλεις η εμφάνιση της αστικής τάξης είχε αποτέλεσμα να αλλάξει ο τρόπος που βιωνόταν η παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να παρθούν μέτρα για την εκπαίδευση, την υγεία καθώς και την ανατροφή τους, γεγονός που καταδεικνύει πως η παιδική ηλικία αναγνωριζόταν ως ξεχωριστή περίοδος της ζωής.

3.4. Διαφωτισμός

Το κίνημα του Διαφωτισμού, στα μέσα του 18ου αιώνα, επηρέασε με τη σειρά του τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία με την πίστη του στον ορθολογισμό και την πρόοδο. Στα μέσα του 17^{ου} αι. ο *Hobbes* υποστήριζε πως τα παιδιά είναι πλάσματα από τη φύση τους εγωιστικά που πρέπει να περιοριστούν από την κοινωνία. Στα τέλη του ίδιου αιώνα, ο *John Locke* παρομοίαζε το παιδί με *tabula rasa*, με άγραφο πίνακα, που σήμαινε πως το παιδί όταν γεννιέται είναι απόλυτα καθαρό και ανοιχτό σε γνώσεις και εμπειρίες, τις οποίες ενσωματώνει, διαμορφώνοντας έτσι την προσωπικότητά του.

Ωστόσο, το 1762, ο *Jean Jacques Rousseau* με το έργο του «Αιμίλιος» έρχεται να αμφισβητήσει τις απόψεις του Locke υποστηρίζοντας ότι δεν πρέπει και δε χρειάζεται το παιδί να επιτύχει την κατάκτηση της λογικής, αλλά να αφεθεί μόνο του να ανακαλύψει το μυστικό της ευτυχίας. Τα παιδιά θα πρέπει να αφεθούν να μάθουν από τη φύση και την εμπειρία και όχι από τους ανθρώπους, καθώς είναι πλάσματα έμφυτα αγνά. Εναντιώνεται σθεναρά στη χριστιανική παράδοση του προπατορικού αμαρτήματος, υποστηρίζοντας ότι παιδί γεννιέται αθώο, αλλά καταπνίγεται από τις προκαταλήψεις, την αυθεντία και τους κοινωνικούς θεσμούς.

Οι απόψεις του Rousseau συνδέονται με την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας καθώς έδωσε έμφαση στις ανάγκες των παιδιών μετατρέποντάς τα για πρώτη φορά σε αξία προσοχής για τους ενήλικες (Δασκαλάκης, 2009:356).

3.5. Βιομηχανική Επανάσταση

Στο προβιομηχανικό κόσμο λόγω των δυσμενών συνθηκών διατροφής, διαβίωσης και εργασίας ο μέσος όρος ζωής ήταν περίπου ο μισός από ό,τι είναι σήμερα, με αποτέλεσμα το ανώτερο χρονικό όριο της παιδικής ηλικίας να είναι συμπιεσμένο προς τα κάτω. Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με την εργασία καθώς το παιδί από πολύ νωρίς συμμετείχε στις αγροτικές εργασίες της οικογένειάς του ως ισότιμο μέλος και έχοντας τον ίδιο ρόλο με τους ενήλικες. Καθώς δεν χρειαζόταν κάποιας μορφής εκπαίδευση, εντασσόταν από νωρίς στην παραγωγική διαδικασία χωρίς να χρειάζεται να σπαταλήσει χρόνια στο σχολείο και κοινωνικοποιούνταν μέσα στην οικογένεια του.

Η μετατόπιση του πληθυσμού στα αστικά κέντρα και η δημιουργία της εργατικής τάξης (Δασκαλάκης, ό.π.:35) είχε ως συνέπεια τη διαμόρφωση μιας νέας ηθικής απέναντι στον άνθρωπο, σε σχέση με αυτή που υπήρχε στην αγροτική παραγωγή. Η εργασία αποσυνδέεται από την οικογένεια και δημιουργείται η ανάγκη ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος ώστε τα νέα άτομα να μορφωθούν και να εξειδικευθούν. Έτσι το ανώτατο όριο της παιδικής ηλικίας ανέβηκε καθώς προστέθηκε μάλιστα και η φάση της ύστερης παιδικής ηλικίας.

Σύντομα εμφανίζονται οι πρώτοι νόμοι για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας, αφού η εκμετάλλευση της εργασίας ενός παιδιού άρχισε να θεωρείται ηθικά απαράδεκτη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ανάγκη των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων να εκπαιδεύσουν τα αγόρια τους σε επαγγέλματα όπως δικηγόροι, γιατροί και τεχνολόγοι, οδήγησαν στην καθιέρωση της σχολικής φοίτησης.

Τον 19^ο αι. πλέον, είναι επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε ένα βασικό επίπεδο αλφαριθμητισμού και γνώσεων αριθμητικής ώστε να αποκτήσουν τα προσόντα για να απορροφηθούν αργότερα στα εργοστάσια. Έτσι, το σχολείο αντικατέστησε το θεσμό της μαθητείας ως παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών και τα απομάκρυνε από την εργασία. Η συστηματική εκπαίδευση και η εμφάνιση των προστατευτικών νόμων για την εργασία των παιδιών αποτέλεσαν το σημαντικότερο παράγοντα αλλαγής των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία και εδραίωσης του παιδιού στα μάτια τόσο της κοινωνίας όσο και του κράτους.

Ενώ όμως η εκβιομηχάνιση οδήγησε σε θετικές εξελίξεις, υπήρχαν και αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά των αστικών κέντρων καθώς η αστικοποίηση, οι κοινωνικοπολιτικές ταραχές, η ανεργία και ο περιορισμός της παιδικής εργασίας είχε ως αποτέλεσμα τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση και την παραβατικότητα του παιδιού. Το εργαζόμενο παιδί του εργοστασίου αντικαταστάθηκε από το παραβατικό παιδί.

3.6. Το κίνημα της «Σωτηρίας των Παιδιών»

Στις αρχές του 19ου αιώνα, στα μεγάλα βιομηχανικά αστικά κέντρα της βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης, εμφανίστηκε το κίνημα της «Σωτηρίας των Παιδιών» με σκοπό τον έλεγχο της παραβατικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των φτωχών «παιδιών του δρόμου».

Ένας παράγοντας δημιουργίας αυτού του κινήματος ήταν η ανάμιξη της ιατρικής στην εγκληματολογία και η προσπάθεια αιτιολόγησης των εγκλημάτων με βάση γενετικά καθορισμένα χαρακτηριστικά των εγκληματιών. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1890, άρχισε να μειώνεται δειλά δειλά η σημασία της κληρονομικότητας και να αναγνωρίζεται η συμβολή κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών¹.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στην εμφάνιση του Κινήματος ήταν η απογοήτευση για την αστική ζωή. Η πόλη αποκαλύφθηκε ξαφνικά ως ένας τόπος ένδειας, αρρώστιας, παραμέλησης, άγνοιας και επικίνδυνων επιρροών. Οι φτωχογειτονιές της ήταν τα τελευταία καταφύγια των απένταρων και των εγκληματιών².

Η βασική ενασχόληση του κινήματος ήταν η αναγνώριση και ο έλεγχος των παρεκκλίσεων των νέων. Θεωρήθηκε ότι το κράτος αντιμετωπίζοντας την παραβατικότητα αυτών των παιδιών θα τους επανέφερε την παιδική τους ηλικία. Οι προσπάθειες αυτές εκφράστηκαν θεσμικά με το δικαστήριο ανηλίκων και το αναμορφωτήριο

¹ Platt, A. στο Μακρυγιώτη (1997:466).

² ο.π: 467.

Η επόμενη λύση που προτεινόταν ήταν η εύρεση θετών οικογενειών στην ύπαιθρο. Οι ανήλικοι παραβάτες έπρεπε να απομακρυνθούν από τις συνθήκες της πόλης που τους μολύνουν, να απομονωθούν από το άθλιο περιβάλλον τους, να εκπαιδευτούν στη φύση και να τοποθετηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο σε μια σχέση ισότητας με τον υπόλοιπο πληθυσμό³.

Τελικά, το κίνημα «σωτηρίας των παιδιών» άλλαξε την έννοια του «γεννημένου ανήλικου παραβάτη» με την υιοθέτηση μιας νέας ιδεολογίας σύμφωνα με την οποία το μεγαλύτερο μέρος των παραβατών μπορούσε να διασωθεί και να επανενταχθεί στην κοινωνία.

3.7. Ο αιώνας του παιδιού

Και φτάνουμε στον 20^ο αι. ο οποίος χαρακτηρίστηκε από την Ellen Key «Ο αιώνας του παιδιού»⁴, λόγω των αλλαγών που σημειώθηκαν στις αντιλήψεις για το παιδί. Στις σύγχρονες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία κυρίαρχη θέση έχει η έννοια της εφηβείας η οποία αποτελεί το ηλικιακό όριο που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες και η οποία εμφανίστηκε με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το παιδί από «κοινωνική απειλή» το 1950 και θύμα σεξουαλικής ή άλλης κακοποίησης το 1960 και 1970 έφτασε το 1980 να θεωρείται ως εν δυνάμει και υπό διαμόρφωση ενήλικας. Σιγά σιγά όμως «το παιδί αντιμετωπίζεται πλέον ως δρων κοινωνικό υποκείμενο με ποικίλες βιωματικές εμπειρίες και ζωές, που συγκροτούν την παιδική ηλικία ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή με μεταβαλλόμενο περιεχόμενο στο χώρο και στο χρόνο» (Δασκαλάκης, ό.π.:371).

Σήμερα δεν υπάρχει μία και ενιαία πρόσληψη της παιδικής ηλικίας καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές αναπαραστάσεις και προσλαμβάνουσες, δηλαδή στο τι θεωρείται πως είναι παιδί, τι είναι καλό και κακό, τις προσδοκίες της κάθε κοινωνίας από το παιδί κ.τ.λ. Η παιδική ηλικία ορίζεται πλέον, ως το χρονικό εκείνο στάδιο της ζωής ενός ατόμου κατά το οποίο επιδιώκεται η συσσώρευση ικανοτήτων οι οποίες κατά την ενηλικίωση και την ένταξη στην αγορά εργασίας θα μετατραπούν σε «δυνατότητες» (ό.π.:374).

Στη σημερινή εποχή υποστηρίζεται πως τα παιδιά έχουν την ανάγκη της φροντίδας και της προστασίας, φυσικής και ηθικής των ενηλίκων άρα υπάρχει μεταξύ τους εξάρτηση και σχέση εξουσίας. Θεωρείται μάλιστα πως η κοινωνικοποίηση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία διαπραγμάτευσης κατά την οποία το παιδί δεν είναι άδαιο δοχείο που περιμένει παθητικά και άκριτα να γεμίσει με τις ιδέες των ενηλίκων (ό.π.: 377).

Η κρατούσα, στις μέρες μας, άποψη για το παιδί θεωρεί πως αυτό δεν έχει απλά δικαιώματα αλλά καθίσταται ένας πολίτης, η γνώμη του οποίου πρέπει να ακούγεται. Έτσι το παιδί αποκτά το ρόλο του κοινωνικού συντελεστή και αναγνωρίζεται και νομιμοποιείται κοινωνικά ως δρων κοινωνικό υποκείμενο.

Στον 21^ο αιώνα η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από την παραδοχή ότι τα υγιή και μορφωμένα παιδιά θα γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας και ικανά μέλη του εργατικού δυναμικού. Με αυτό το σκοπό ψηφίστηκαν νόμοι που περιορίζουν και απαγορεύουν την παιδική εργασία, διασφαλίζουν την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, εξασφαλίζουν μέριμνα για τα παιδιά, προστατεύουν από κάθε μορφής κακοποιήσεις και μεριμνούν για την υγεία και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

3.8. Το τέλος της παιδικής ηλικίας

Όμως παρόλα τα παραπάνω, ο N. Postman μίλησε για «το τέλος της παιδικής ηλικίας» καθώς παρατήρησε πως σήμερα τα παιδιά εκτός από την άκρατη παροχή υλικών αγαθών και υπηρεσιών στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, βομβαρδίζονται και από υπερπληθώρα ανεξέλεγκτων πληροφοριών τις οποίες δεν έχουν το μηχανισμό να επεξεργαστούν και να κρίνουν.

Σύμφωνα με τον Postman, από την εποχή της ανακάλυψης της τυπογραφίας μέχρι την ανακάλυψη του ασύρματου, οι ενήλικες μπορούσαν να ελέγξουν την πληροφορία δίνοντας στα παιδιά ό,τι μπορούσαν να κατανοήσουν και αποκρύπτοντας ό,τι ήταν ακατάλληλο για το

³ ο.π: 479.

⁴ Key, E. (1901). Le Siecle de l' Enfant, Paris.

παιδικό μυαλό Ο τηλεγράφος εκμηδένισε μονομιάς το χρόνο και το χώρο ως διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας και απελευθέρωσε την πληροφορία σε τέτοιο βαθμό που ξεπέρασε και τον γραπτό και τον έντυπο λόγο⁵.

Όλα αυτά είχαν άμεση σχέση με την παιδική ηλικία η οποία στήριζε την ύπαρξή της στο γεγονός ότι η πληροφορία ήταν αποκλειστικά ελεγχόμενη από τους ενήλικες και παρεχόταν στα παιδιά με τρόπους που θεωρούνταν ψυχολογικά αφομοιώσιμοι. Η εμφάνιση της τηλεόρασης και του διαδικτύου μετέβαλε το είδος της πληροφορίας στο οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση, την ποσότητα και την ποιότητά της, και τις συνθήκες στις οποίες θα μπορούσε να προσφερθεί.

Η τηλεόραση διαβρώνει τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικότητας επειδή: α) δεν απαιτεί εκπαίδευση για την κατανόηση της μορφής της β) δεν απαιτεί περίπλοκες απαιτήσεις ούτε στη νόηση ούτε στη συμπεριφορά και γ) ίσως το κυριότερο δε διαχωρίζει το κοινό της. Η πληροφορία μέσω της τηλεόρασης είναι αδιαφοροποίητη και δεν προσαρμόζεται στο επίπεδο και τις ανάγκες του παιδιού. Δεν διαχωρίζει το σημαντικό από το ασήμαντο και κυρίως δεν ενδιαφέρεται για τη διανοητική και συναισθηματική κατάσταση και ανάπτυξη του παιδιού αποκαλύπτοντάς του τον βίαιο κόσμο των ενηλίκων. Εφόσον το παιδί αποκτά γνώσεις που δε συνάδουν με «την παιδικότητα και αθωότητά του», εφόσον εξαφανίζεται ο έλεγχος των ενηλίκων επάνω στην πληροφόρηση με αποτέλεσμα να αποκαλύπτεται γρήγορα και εξισωτικά ο κόσμος των ενηλίκων, ο Postman μιλάει για «το τέλος ή το θάνατο της παιδικής ηλικίας» δηλαδή την εξαφάνισή της ως περιόδου κατά την οποία θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία έλεγχος των παρορμήσεων, της επιθετικότητας και του εγωισμού των παιδιών (Δασκαλάκης, ό.π.:381).

3.9. Η παιδική ηλικία στον 21^ο αιώνα

Το ζήτημα της σχέσης των νέων τεχνολογιών και των μέσων μαζικής ενημέρωσης με την παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντικό στη σύγχρονη εποχή, γιατί εκτός από την πληροφορία που διαχέουν τα πρώτα, προβάλλουν τη διαφήμιση η οποία είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία καταναλωτικών προτύπων. Τα παιδιά παρόλο που δεν είναι οικονομικά ενεργά, κάτω από την επίδραση της διαφήμισης ασκούν μεγάλη πίεση στους γονείς τους για την απόκτηση καταναλωτικών αγαθών. Αυτός ο καταναλωτικός τρόπος ζωής οδηγεί στη δημιουργία μιας «ταξικής παιδικής ηλικίας» η οποία πολώνεται ανάλογα με το οικογενειακό εισόδημα και τελικά δημιουργείται η παιδική ηλικία «των εχόντων» και η παιδική ηλικία «των μη εχόντων» (ό.π.:382).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι πως τα παιδιά προσδοκούν την οικονομική υποστήριξη των γονιών τους και μετά το 20^ο έτος της ηλικίας τους είτε γιατί σπουδάζουν είτε γιατί είναι άνεργοι. Επίσης έχουν αποκτήσει πολλά δικαιώματα ως προς την οικογένειά τους και το σχολείο, γεγονός που οφείλεται στο ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας έχει αλλάξει ποσοτικά και ποιοτικά στο μυαλό όλης της κοινωνίας.

Τα τελευταία χρόνια, η παιδική ηλικία έχει παρακμάσει οικονομικά, πολιτικά και δημογραφικά και τείνει να μετατραπεί σε κοινωνικό πρόβλημα. Ο αριθμός των παιδιών συνεχώς μειώνεται και δεν είναι οικονομικά ενεργά και αποδοτικά μέλη της κοινωνίας. Στη δε, πολιτική σκηνή δε διαθέτουν καμία εκπροσώπηση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους. Έτσι οδηγούμαστε για άλλη μια φορά στην παθολογικοποίηση της νεολαίας.

4. Συζήτηση

Η κατάσταση «του να είσαι παιδί» και η παιδική ηλικία υπήρχε πάντα. Εκείνο που διέφερε από κοινωνία σε κοινωνία, από τάξη σε τάξη και από εποχή σε εποχή ήταν το αν και κατά πόσο αναγνωριζόταν ως κάτι ξεχωριστό.

Οι αλλαγές στην οργάνωση της παραγωγής και οι συνεπακόλουθες μεταβολές στην κοινωνία, ο ρόλος και η λειτουργία της οικογένειας, η ανάδειξη του ρόλου της γυναίκας, η θρησκεία, οι εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία που ανέβασαν το επίπεδο ζωής και αύ-

⁵ Neil Postman στο Μακρυνιώτη, 1997:132.

ξησαν το προσδόκιμο ηλικίας και η αναγκαιότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους είναι μερικοί από τους παράγοντες που οδήγησαν στο διαχωρισμό της παιδικής ηλικίας από τον κόσμο των ενηλίκων και έστρεψαν το ενδιαφέρον των επιστημών προς το παιδί.

Η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή καθώς οριοθετείται από την ενηλικίωση με βάση ένα συγκεκριμένο ηλικιακό όριο που ποικίλλει ανάλογα με το οικονομικο-πολιτισμικό επίπεδο που επικρατεί σε κάθε εποχή και κοινωνία.

Στη σύγχρονη εποχή οι νέοι μπαίνουν στα 18 έτη στην κοινωνία των ενηλίκων, πολύ αργότερα από τα 7 έτη του μεσαίωνα, καθώς πρέπει πρώτα να μορφωθούν και να εξειδικευθούν σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της σύγχρονης παραγωγής.

Η παιδική ηλικία ορίζεται πλέον, ως το χρονικό εκείνο στάδιο της ζωής ενός ατόμου κατά το οποίο προετοιμάζεται με τη συλλογή εφοδίων και την καλλιέργεια ικανοτήτων για να μετατραπεί σε έναν πετυχημένο ενήλικα. Το παιδί θεωρείται πια, «δρων κοινωνικό υποκείμενο» που δεν απολαμβάνει μόνο δικαιώματα, αλλά καθίσταται πολίτης που η γνώμη του πρέπει να ακούγεται.

Ωστόσο, παρά την επίσημη πολιτική του κράτους που με νόμους προσπαθεί να προστατέψει το παιδί από κάθε είδους εκμετάλλευση και κακοποίηση και φροντίζει για την εκπαίδευση και την υγεία του, στην πράξη το παιδί μεγαλώνει σε έναν άνευ ορίων κόσμο ενηλίκων καθώς είναι διαρκώς εκτεθειμένο στις επιρροές των Μ.Μ.Ε., του διαδυκτίου και της διαφήμισης. Τα παραπάνω, όχι μόνο, επηρεάζουν το χαρακτήρα των παιδιών και διαμορφώνουν τα πρότυπα τους, αλλά ασκούν και πίεση στην οικογένεια και το σχολείο που κανονικά θα έπρεπε να είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Δεν θα ήταν ίσως υπερβολή αν λέγαμε πως στην εποχή μας το παιδί επέστρεψε στην ίδια κατάσταση που βίωνε την εποχή μέχρι τον μεσαίωνα, αφού και τώρα και τότε ζούσε άκριτα στο βίαιο κόσμο των μεγάλων, χωρίς να απολαμβάνει την αθωότητά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, μετ. Γ. Αναστοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.
- Αυδίκος, Ε. (1996). *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), (1997). *Παιδική ηλικία, κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Ντεμώζ, Λ. (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, μετ. Δ. Κωστελένου. Αθήνα: Θυμάρι.
- Φασούλης, Β. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη. Θεσμικές προβλέψεις και αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η πραγματική κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε.

ABSTRACT

This paper examines the concept of childhood in terms of history and sociology. More specifically, theories about the meaning of age and childhood, in particular are recorded. Then, there is a reference to the contribution of Philippe Aries to the emergence of childhood as a distinct phase of life, and to De Mause's views on the subject. There is also a chronological account outlining the perceptions for the child and the subsequent treatment by adults from antiquity to today. The factors that influenced these perceptions are also recorded as well as those that led to the change and development of theories regarding childhood.

Γρηγορίου Νίκη,

Δασκάλα

Μαυροκορδάτου 2, 19009, Ραφήνα

22940 26502, 6977519479

nikigrigoriou@yahoo.gr

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΑΣΘΕΝΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗ ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ, ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟΥΣ ΟΡΟΥΣ, ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑΤΡΟΥΣ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΔΕΛΗΚΑΡΗ

Ερευνητικές υποθέσεις

Στο κείμενο αυτό συζητούμε το είδος των ταυτίσεων ή/και ταυτοτήτων στιγμιαίων, ενδεχομενικών ή μακροβιότερων - που συγκροτούν παιδιά που εκτίθενται, για διάφορους λόγους, σε δομές υγείας. Εξετάζουμε πώς σχετίζονται οι ταυτίσεις αυτές με τους όρους με τους οποίους αλληλεπιδρούν παιδιά (αγόρια και κορίτσια) διαφορετικών εθνικοτήτων και παιδίατροι (άνδρες και γυναίκες). Υποθέτουμε ότι οι όροι με τους οποίους κάθε φορά επιτελείται η αλληλεπίδραση επηρεάζονται με πολύπλοκους, ρητούς ή/και λανθάνοντες τρόπους από επιμέρους κοινωνικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων στην αλληλεπίδραση, για παράδειγμα το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνική καταγωγή. Εστιάζουμε στις περιστάσεις εκείνες, στις οποίες τα χαρακτηριστικά αυτά ενθαρρύνουν τη διακριτική μεταχείριση σε βάρος των παιδιών-ασθενών.

Θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές

Το κείμενο αντλεί θεωρητικά από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Erving Goffman) και την πολιτική θεωρία του λόγου (political discourse theory) (Ernesto Laclau, Chantal Mouffe και Γιάννης Σταυρακάκης). Σύμφωνα με τον Goffman (2012:62, η έμφαση δεν ανήκει στο κείμενο) «*η ασθένεια είναι πρώτα από όλα ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, ένα εννοιολογικό υπόβαθρο*» που μπορεί, σύμφωνα με την ανάγνωσή μας, να αποτελέσει μέσο για την κατανόηση των *ιδιαιτέρων κοινωνικών πρακτικών που συνιστούν οι θεραπευτικές σχέσεις*. Η έννοια του λόγου (discourse) «δεν αναφέρεται στο κείμενο [texte] με τη στενή έννοια, αλλά στο σύνολο των φαινομένων κοινωνικής παραγωγής νοήματος που συγκροτεί μια κοινωνία, ως τέτοια. Ο λόγος δεν θεωρείται ως επίπεδο ή διάσταση του κοινωνικού αλλά, αντίθετα, ως *ταυτόσημος με το κοινωνικό*. Επομένως, ο λόγος δεν συνιστά μια υπερδομή, αλλά αποτελεί προϋπόθεση κάθε κοινωνικής πρακτικής ή ακριβέστερα, *κάθε κοινωνική πρακτική συγκροτείται ως τέτοια στο βαθμό που παράγει νόημα*» (Laclau, 1983, 225, η έμφαση δεν ανήκει στο κείμενο). Οι θεραπευτικές πρακτικές ως κοινωνικές πρακτικές δεν μπορούν να ερευνηθούν ανεξάρτητα από τους λόγους που τις νοηματοδοτούν, τους λόγους που ενεργοποιούν, τους λόγους που τις συναρθρώνουν. Εξού και το ενδιαφέρον της εργασίας αυτής για τους όρους, με τους οποίους, κάθε φορά, επιτελείται και συζητείται η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση.

Επιχειρούμε εδώ ένα είδος αποδομητικής ανάγνωσης του εμπειρικού υλικού, με το διττό τρόπο που αυτή ορίζεται από τον Κακολύρη (2004:14), «*η αποδομητική ανάγνωση αποτελείται από μια «δεσπόζουσα», αναπαραγωγική ανάγνωση και μια «κριτική», παραγωγική ανάγνωση*. Η *πρώτη* ανάγνωση, δηλαδή αυτή του «*αναδιπλασιαστικού σχολίου*», βρίσκει ένα απόσπασμα πλήρες νοήματος και κατανοητό, και ανακατασκευάζει την καθορισμένη σημασία του υπό ανάγνωση αποσπάσματος, σύμφωνα με μια διαδικασία την οποία ο αποδομητής αναγνώστης μοιράζεται με κοινούς αναγνώστες. Η *δεύτερη* ανάγνωση, αυτή της «*κριτικής*» ή «*ενεργητικής ερμηνείας*», *διασπείρει* τις σημασίες που η πρώτη ανάγνωση έχει ήδη ανασυ-

γκροτήσει και ερμηνεύσει»⁶. Στις προθέσεις αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη αυτών των σημασιών και η διασπορά τους.

Όσον αφορά την προσέγγιση της έννοιας της ταυτότητας, όπως έχουμε ισχυριστεί και αλλού⁷, «σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου, υπάρχουν σε κυκλοφορία ηγεμονικοί λόγοι και κύρια σημαίνοντα με τα οποία κάθε υποκείμενο είναι εξοικειωμένο και τα οποία βιώνει ως επιβεβλημένα και αυτονόητα. Ωστόσο, τα υποκείμενα «κάθε φορά που επιχειρούν μια ταύτιση αναπραγματώνουν τα επιβεβλημένα και ‘οιονεί αυτονόητα’ αυτά σημαίνοντα, επιτελώντας παράλληλα μια μετατόπιση. Κάθε φορά που αναπραγματώνεται μια ταύτιση και επιχειρείται η συγκρότηση μιας υποκειμενικότητας είναι εγγενής σε αυτή μια μετατόπιση», διαδικασία που αποδίδεται με την έννοια της iterability (επαναληψιμότητας). Ειδικότερα, η Norval (2000:234, σημείωση 26) επεξηγεί ότι «[για τον Derrida], το θέμα της ταυτότητας και της σταθερότητας, είναι πάντοτε ουσιώδες για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας, με την προϋπόθεση βέβαια κανείς να κατανοεί τη σταθερότητα όχι ως απόλυτη στερεότητα αλλά μάλλον ως μια θέση στην τάξη της ιστορικότητας, μια σταθερότητα που μπορεί ξανά να αποσταθεροποιηθεί. Όμως τότε, πώς η ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως σταθερή και παραμένει αναγνωρίσιμη ως ίδια σε πολλά διαφορετικά συμβάντα; Εδώ, η σημαντική έννοια της iterability, που προσδιορίζει και την επανάληψη και τη μεταβολή, παρέχει ένα εργαλείο με το οποίο μπορούμε να αναγνωρίζουμε μια ταυτότητα, χωρίς όμως να υποθέτουμε παράλληλα και μια αναλλοίωτη ουσία που τη θεμελιώνει... Η επαναληψιμότητα (iterability) προϋποθέτει ένα ελάχιστο κατάλοιπο που δεν είναι αναγώγιμο σε μια μοναδική ουσία, είναι εξ ορισμού επαναλαμβανόμενο και επιτρέπει σε μια τέτοια σταθερότητα να συμβαίνει. Επιπλέον, αυτό το κατάλοιπο είναι πάντοτε νοθευμένο και η σημασία του δεν είναι ποτέ εντελώς ολοκληρωμένη, επιτρέποντάς του έτσι να μεταβάλλεται όταν εμβολιάζεται με νέα συγκεκριμένα/πλαίσια. Αυτό επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα μια ουσιαστικά *παισιωμένη* (συγκεκριμενική) διάσταση στη διαμόρφωση της ταυτότητας, η οποία όμως πάντοτε *εμπεριέχει τη δυνατότητα αποπαισίωσης...*» (όπ.π., η έμφαση δεν ανήκει στο κείμενο). Με την παραπάνω προσέγγιση επιδιώκουμε να συζητήσουμε την έννοια των ταυτοτήτων των παιδιών-ασθενών, με αντι-αναγωγιστικούς και αντι-ουσιοκρατικούς όρους.

Ως εμπειρικό υλικό χρησιμοποιούμε μιαν επισκόπηση της ελληνόφωνης και αγγλόφωνης βιβλιογραφίας της κοινωνιολογίας της υγείας και περιοδικών για τη δημόσια υγεία και παιδιατρική της τελευταίας δεκαετίας, εστιάζοντας σε κείμενα που σχολιάζουν τις σχέσεις παιδιών-ασθενών με παιδιάτρους. Διαβάζουμε αυτό το υλικό αναζητώντας ηγεμονικά ρηματικά μοτίβα, που να αναδεικνύουν, αν, και με ποιους όρους, οι εμπειρίες του φύλου και της διαφορετικής εθνικότητας των παιδιών-ασθενών επηρεάζουν τις ιατρικές γνωματεύσεις και τις προτεινόμενες θεραπείες, μέσω των στερεοτύπων και των προσδοκιών, που συναρθρώνονται με αυτά, στους λόγους των παιδιάτρων. Τα μοτίβα αυτά άλλοτε λανθάνουν, συνυποδηλώνονται ή λεκτικοποιούνται στα ποικίλα ιατρικά/κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία διατυπώνονται.

Μαρτυρίες

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από το εμπειρικό υλικό που μελετήσαμε, εστιάζοντας κυρίως στους όρους με τους οποίους σχολιάζονται κάποια από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών-ασθενών.

α) *Ταυτότητα παιδιατρικού ασθενή* (τίτλος άρθρου): «πλήθος παραγόντων επηρεάζουν την ταυτότητα του παιδιατρικού ασθενή, κυριότεροι είναι η «εικόνα σώματος», η ηλικία, η στάση της κοινωνίας, οι απόψεις και η συμπεριφορά των επαγγελματιών υγείας και η θρησκευτικότητα... συνεπώς η χρήση πρωτοκόλλων φροντίδας βάσει της ταυτότητας του ασθενή, συμπεριλαμβανομένης και της πνευματικής φροντίδας θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη ικανοποίηση των ασθενών» (Κουτελέκος & Πολυκανδριώτη, 2012:319). Στο παραπάνω απόσπασμα απαριθμούνται βασικά χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται από τους/τις επαγγελμα-

⁶ Στην εισαγωγή του ίδιου έργου (σ.σ.:14-24) ο Κακολύρης συζητά τις αντιφάσεις αυτής της «διπλής» αναγνωστικής διαδικασίας, για τις οποίες είμαστε ενήμεροι.

⁷ <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20775#page/1/mode/2up>, (Δελιγκάρη, 2006:28-29).

τίες της υγείας ότι μπορούν να συναρθρώνονται και να συγκροτούν την «ταυτότητα» των παιδιατρικών ασθενών. Έχει ερευνητικό ενδιαφέρον ότι χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, συμπαράτιθενται και συνυπολογίζονται μαζί με την «εικόνα σώματος» ή τη συμπεριφορά των επαγγελματιών υγείας ή τη θρησκευτικότητα και όλα συζητώνται αποπλαισιωμένα από το φύλο και άλλα επιμέρους κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών που θα μπορούσαν να επηρεάζουν τόσο τις εμπειρίες των παιδιών (εμπειρία του φύλου, του σώματος, της θρησκευτικότητας, κ.λπ.), όσο και τις ανάλογες εμπειρίες των παιδιάτρων. Απουσιάζει τελείως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται αυτά τα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται στον παραπάνω λόγο αντικειμενοποιημένα και φυσικοποιημένα: ως εάν δηλαδή, ανεξάρτητα από το πλαίσιο, να υπάρχει μια βαθύτερη ουσία που επιτρέπει σε αυτά να αναγνωρίζονται παντού με τους ίδιους όρους και από τους/τις παιδιατρικές ασθενείς και από τους/τις επαγγελματίες της υγείας.

β) Στο απόσπασμα που ακολουθεί και αντλεί από τους όρους με τους οποίους συζητείται η «ποιότητα ζωής του παιδιού» σε παιδιατρικό συνέδριο, στερεότυπα σχετικά με μορφές οικογενειακής συμβίωσης ταξινομούν και ιεραρχούν άκριτα τις παιδικές ζωές συγκαλύπτοντας το πλήθος και την πολυμορφία των σχετικών εμπειριών των παιδιών. Για παράδειγμα, η έννοια της «φυσικότητας» των γονιών, η «ευτυχία» τους συζητώνται ως εάν να αποτελούν σταθερά και αναλλοίωτα *ατομικά* χαρακτηριστικά μεμονωμένων γονέων. Ο «θάνατος» και ο «χωρισμός» συζητώνται αποπλαισιωμένα και στερεοτυπικά και ενοχοποιούνται για την «κακή» ποιότητα των παιδικών ζώων. Ξεχωριστή έμφυλη αναφορά - ως εάν να αποτελεί ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία - γίνεται στη «μόνη, χωρισμένη γυναίκα»: *Δείκτες ποιότητας ζωής του παιδιού*: «Φυσικοί γονείς ευτυχισμένοι, Φυσικοί γονείς που ζουν συμβατικά, Θάνατος ενός γονιού, Χωρισμός γονέων, «Θορυβώδες» διαζύγιο, «Σιωπηρό» διαζύγιο, Χωρισμένη μητέρα μόνη» (Στρογγυλό τραπέζι: Ο παιδίατρος αντιμέτωπος με σύγχρονα προβλήματα» παιδιού και οικογένειας, 2006). Στους όρους με τους οποίους προσεγγίζεται η παιδική ζωή στο παραπάνω συνέδριο αναπαράγονται «ευγονικές ιδέες» που κάνουν την εμφάνισή τους στην εποχή του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα και ξενίζουν με τον αναχρονισμό και τον αναγωγισμό τους: «μέσα από αυτές», όπως επισημαίνει με άλλη αφορμή η Τρουμπέτα (2008:340) και παρατίθεται από την Αβδελά (2013:130), «επεκτείνεται η χρήση ιατρικής ορολογίας στην ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, η ηθικοποίηση της υγείας και η ιατρικοποίηση της ηθικής».

γ) Στην ευρύτερη ερευνητική βιβλιογραφία έχουν σε πολύ περιορισμένη κλίμακα επισημανθεί συνάφειες των λανθανόντων στερεοτύπων κάποιων παιδιάτρων και του είδους των ιατρικών γνωματεύσεων που διατυπώνουν: «Ασκούμενοι παιδίατροι αντιδρούν ανακλαστικά αντικρύζοντας *πρόσωπα* μαύρων παιδιών ασθενών – πριν την εξέταση – συνδέοντας σιωπηλά συγκεκριμένες ασθένειες με αфро-αμερικανούς υπονοώντας ότι τα παιδιά ασθενείς είναι «γενετικά» προδιατεθειμένα και εκτεθειμένα σε αυτές αλλά και συνδέοντας συνθήκες και κοινωνικές συμπεριφορές που δεν μπορούν να συνδεθούν με βιολογικούς όρους, π.χ. παχυσαρκία, χρήση ουσιών» (Moskowitz, G. B. *et al.*, 2012).

δ) Πλήθος βιβλιογραφικών μαρτυριών επιβεβαιώνει ότι στις περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις των παιδιών Ρομά, πρωτοστατούν στερεοτυπικά ζητήματα «υγιεινής» και «εμβολιασμού», έτσι η φυσική τους παρουσία στα παιδικά ιατρεία παραπέμπει ανάλογα. Ενδεικτική προς την κατεύθυνση των ερευνητικών μας επιδιώξεων είναι και η προβληματική στην οποία βασίστηκε πρόσφατη επιδημιολογική έρευνα των παιδιών Ρομά, *Roma Alert!*⁸ (2012:15) όπως διατυπώνεται στον Πρόλογο των διακρατικών δράσεων που αναλήφθηκαν: «Η διαχείριση της φροντίδας της υγείας των Ρομά περιλαμβάνει ιδιαίτερα ευαίσθητες πλευ-

⁸ http://www.romalert.com/web/guest/workpackages/3-1?p_p_id=bs_documents&p_p_action=1&p_p_state=exclusive&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_count=1&bs_documents_struts_action=%2Fext%2Fdocuments%2Fget_file&bs_documents_mainid=5363&bs_documents_loadaction=view&bs_documents_redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fworkpackages%2F3-1

Βλέπε, επίσης και <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/021/el/1/EF12021EL.pdf>
Και http://ec.europa.eu/health-eu/newsletter/105/focus_newsletter_el.htm

ρές, όπως αυτές του γάμου ανηλίκων, της περιγεννητικής φροντίδας, περιλαμβανομένης της αντισύλληψης, του προγεννητικού ελέγχου, και του οικογενειακού προγραμματισμού, των ενδοοικογενειακών σχέσεων, της ανατροφής των παιδιών κλπ, πλευρές που συχνά αποτελούν ταμπού για την Τσιγγάνικη κοινότητα, είτε από άγνοια, είτε από στερεοτυπικές, εθιμικές συνήθειες και αντιλήψεις... Το έργο *Roma Alert!* έχει διττό στόχο: να φέρει τους Ρομά των δύο χωρών [Ελλάδα – Βουλγαρία] πιο κοντά στις δομές του συστήματος Υγείας, αλλά και παράλληλα να κινητοποιήσει αυτές τις δομές να συμπεριλάβουν με επιτυχία τους Ρομά στο σύστημα Υγείας... Να ευαισθητοποιήσει και να εκπαιδεύσει τους εργαζόμενους στο Δημόσιο Σύστημα Υγείας, ώστε να αντιμετωπίζουν ορθά και αποτελεσματικά τους Τσιγγάνικους πληθυσμούς που προσέρχονται σε αυτό... (όπ.π. 10)... Το έργο αναγνωρίζει τις γυναίκες και τα παιδιά ως τις πλέον εύθραυστες πληθυσμιακές ομάδες και περιλαμβάνει δράσεις πληροφόρησης, εκπαίδευσης, κατάρτισης καθώς και πρόληψης μέσα από τακτικούς ιατρικούς ελέγχους. Από την υλοποίηση του έργου αναμένονται μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα προς όφελος των Ρομά κατοίκων των οικισμών, όπως η ένταξη των Ρομά στο Σύστημα Υγείας, η μείωση των επιδημιών και των ασθενειών και κατ' επέκταση η μείωση των επιπτώσεων στο κοινωνικό σύνολο, η βελτίωση της ποιότητας και η αύξηση του προσδόκιμου ζωής. Επίσης αναμένονται αποτελέσματα και προς όφελος της τοπικής κοινωνίας, όπως η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και η προαγωγή της κοινωνικής ειρήνης στις τοπικές κοινωνίες, η ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας στις πόλεις και στις περιοχές παρέμβασης, η άμβλυνση των τοπικών κοινωνικών προβλημάτων και των εστιών έντασης, η αναβάθμιση των περιοχών παρέμβασης, η κοινωνική ισότητα και η ευημερία στις τοπικές κοινωνίες» (όπ.π.).

Στο πλαίσιο αυτής της σύμπραξης που υλοποιείται από ευρωπαϊκό πρόγραμμα, η κατάσταση της υγείας των παιδιών Ρομά συνδέεται με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αφορούν τις κοινότητες των Ρομά αλλά και τις επαγγελματικές κοινότητες του συστήματος της δημόσιας υγείας.

ε) Άρρητες ξενοφοβικές παραδοχές επηρεάζουν τις θεραπευτικές πρακτικές παιδιάτρων, όπως αποτυπώνεται ερευνητικά από τους Sabin, J. *et al.* (2012:988). Οι άρρητες αυτές στάσεις και τα στερεότυπα των παιδιάτρων συνδέονται με διαφορετικές συνταγογραφήσεις για το ίδιο νόσημα παιδιών ασθενών διαφορετικών εθνοτήτων: «λευκών», «αφροαμερικανών», «λατίνων». Για παράδειγμα, η παροχή αναλγητικού μετά από εγχείρηση είναι συνηθέστερη στα «λευκά» παιδιά (μαρτυρία). Δηλαδή, οι ξενοφοβικές αντιλήψεις των παιδιάτρων μπορεί να επηρεάσουν τη διαχείριση του πόνου διαφορετικών εθνοτικά παιδιών» (όπ.π.).

στ) Ακόμη και στις περιπτώσεις ερευνών που αξιοποιούν μεθοδολογικά τη διαφοροποίηση του φύλου, επειδή αυτό προσεγγίζεται ουσιοκρατικά, επιτρέπει τη συσκότιση των διαφορετικών εμπειριών του από τα ερευνώμενα κοινωνικά υποκείμενα. Έτσι, ενώ επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση του φύλου με τη χρήση ουσιών ταυτόχρονα επιβεβαιώνονται και νομιμοποιούνται μέσω των ερευνητικών ευρημάτων ηγεμονικά ρηματικά μοτίβα που συνοδεύουν συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες, όπως οι Αφροαμερικανοί. Για παράδειγμα: «Στους Αφροαμερικανούς, κάτω των 14 ετών, που ζουν σε αγροτικές περιοχές, είναι πολύ διαδεδομένη η χρήση ουσιών και η παρεπόμενη έκθεσή τους σε ατυχήματα και επιδημικές ασθένειες, πράγμα που ερευνητικά συσχετίζεται με το φύλο, τη χαμηλή σχολική επίδοση, την έκθεσή τους σε πάρεες ομηλίκων χρηστών, τις ευρύτερες κοινωνικές διακρίσεις και τις διακρίσεις στην πρόσβαση στην υγεία» (Brody, G. H. *et al.* 2012:1006). Η ερευνητική αποτύπωση των εμπειριών των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων απουσιάζει από τη σχετική βιβλιογραφία.

Συζήτηση

Στα ελληνικά συμφραζόμενα, οι όροι συζήτησης των παιδιών-ασθενών στους παιδιατρικούς λόγους έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) το φύλο των παιδιών-ασθενών απουσιάζει τελείως, όπως και η διάκριση του φύλου των παιδιάτρων, έτσι δεν αποτυπώνονται ερευνητικά οι συγκεκριμένες εμπειρίες και δεν λαμβάνονται υπόψιν στις γνωματεύσεις και στις προτεινόμενες θεραπείες, αφήνοντας απείραχτες παγιωμένες σεξιστικές πρακτικές β) οι σχέσεις παιδιών-ασθενών και παιδιάτρων, όταν αποτυπώνονται ερευνητικά, συζητώνται κυρίως με όρους ψυχολογικούς και θρησκευτικούς και διαμεσολαβημένες κατ' αποκλειστικότητα από

τον ιατρικό ερευνητικό λόγο, γ) ιδεολογήματα, όπως «η οικογένεια», «ο παιδίατρος», «το παιδί», που μονοπωλούν τους παιδιατρικούς ερευνητικούς λόγους, δηλώνουν αδυναμία των ιατρικών επιστημονικών πεδίων από τα οποία οι γράφοντες/οι γράφουσες αντλούν, να επικοινωνήσουν με πεδία, όπως το κοινωνιολογικό, που, εξ ορισμού εμπεριέχει αναλυτικά εργαλεία και ευρήματα που *προβληματοποιούν* την ομοιογενή και ουσιοκρατική πρόσληψη των κοινωνικών υποκειμένων (παιδιών και παιδιάτρων) δ) το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Υγείας και οι αμφιθυμίες⁹ με τις οποίες συγκροτήθηκε θεσμικά και δραστηριοποιείται ερευνητικά, την τελευταία μόλις δεκαετία, περιορίζουν το εύρος της διάχυσης των ευρημάτων και των αναλυτικών εργαλείων του, ε) οι *λόγοι* των ίδιων των πασχόντων κοινωνικών υποκειμένων (των παιδιών-ασθενών) και η ρηματοποίηση των βιωμάτων τους απουσιάζουν ερευνητικά: βιώματα, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτικές υπηρεσίες υγείας (π.χ. η απουσία διερμηνέα στην περίπτωση μεταναστών παιδιών), οι διακρίσεις σε επίπεδο θεσμών, οι διακρίσεις στο όνομα της φαντασιακής ταύτισης των υποκειμένων με μια «απαξιωμένη» κοινωνική ομάδα από τους/τις παιδιάτρους, η υιοθέτηση της αποφυγής των θεραπευτικών υπηρεσιών ως αμυντικού μηχανισμού ενάντια στις διακρίσεις από την πλευρά των πασχόντων, *καταγράφονται αποπλαισιωμένα και αποσπασματικά*.

Επίλογος

Η ασθένεια, *βιωμένη* με αυτούς τους όρους, από τα εμπλεκόμενα κοινωνικά υποκείμενα, συνιστά κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς για θεραπευτικές πρακτικές που λειτουργούν με όρους άνισων κοινωνικών σχέσεων και εννοιολογικό υπόβαθρο που επιβεβαιώνει ιεραρχημένες ταυτότητες και αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες είτε άμεσα, με επιλεκτικά υποβαθμισμένες παροχές υγείας προς συγκεκριμένες κοινωνικά αδύναμες ομάδες, είτε έμμεσα, αποξενώνοντας, με τον θεσμικό και θεσμοποιημένο ρατσισμό των δομών υγείας, έναν ήδη στερημένο κοινωνικό πληθυσμό. Παράλληλα, ο ερευνητικός ιατρικός λόγος, διατυπωμένος ερήμην των υποκειμένων και των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών, αποπλαισιωμένος, ηγεμονικός, αποσπασματικός και ανιστορικός επιτελεί και συμβολικά τον αποκλεισμό των ήδη αποκλεισμένων μη προνομιούχων πασχόντων, αφού, οι όροι με τους οποίους διατυπώνεται, στηρίζουν ιδεολογικά και νομιμοποιούν τις άνισες θεραπευτικές πρακτικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αβδελά, Ε. (2013). *Νέοι εν Κινδύνω: Επιτήρηση, Αναμόρφωση και Δικαιοσύνη μετά τον Πόλεμο*. Αθήνα: Πόλις.
- Brody, G. H., Yu, T., Chen, Y.-f., Kogan, S. M., & Smith, K. (2012). The Adults in the Making program: Long-term protective stabilizing effects on alcohol use and substance use problems for rural African American emerging adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 17-28.
- Goffman, E. (2012). *Η Παραφροσύνη Κατ' Οίκον. Ψυχική Ασθένεια, Κοινωνική Θέση και Οικογένεια* (μτφρ. Δήμητρα Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κακολύρης, Γ. (2004). *Ο Ζακ Ντεριντά και η Αποδομητική Ανάγνωση*, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Κουτελέκος, Ι. & Πολυκανδριώτη, Μ. (2012). Ταυτότητα Παιδιατρικού Ασθενή. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 11 (3), 319-329.

⁹ Οι αμφιθυμίες λανθάνουν και στην κατονομασία του επιστημονικού πεδίου: Κοινωνιολογία της Υγείας/Κοινωνιολογία της Ασθένειας, πράγμα που ενδεχομένως σχετίζεται, στα ελληνικά συμφραζόμενα, με την ηγεμονία του ιατρικού λόγου στα ζητήματα που συγκροτεί με την αυθεντία του, και τις σθεναρές αντιστάσεις του να επικοινωνήσει και να μοιραστεί θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές με άλλες επιστημονικές αυθεντίες που μπορεί να οδηγήσουν στην ιστορικοποίηση και πολιτική του αποδυνάμωση. Παραφράζοντας την Αβδελά (2013:44), οι διαφορετικές επιστημονικές εξειδικεύσεις που ανταγωνίζονται για αυθεντία μπορούν να μετασχηματίζουν τις εννοιολογήσεις, στην περίπτωση μας, τις εννοιολογήσεις των εμπειριών των παιδιών ασθενών και των ταυτοτήτων τους. Η υπόθεση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για να στοιχειοθετηθεί.

- Laclau, E. (1983). *Πολιτική και Ιδεολογία στη Μαρξιστική Θεωρία: Καπιταλισμός, Λαϊκισμός, Φασισμός* (μτφρ. Γρηγόρης Ανανιάδης). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Moskowitz, G.B., Stone, J., & Childs, A. (2012). Implicit Stereotyping and Medical Decisions: Unconscious Stereotype Activation in Practitioners' Thoughts About African Americans. *American Journal of Public Health*, 102 (5), 996-1001.
- Norval, A. (2000). «Trajectories of future research in discourse theory», in Howarth, D., Norval, A. J., & Stavrakakis, Y. (eds.). *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Sabin, J. & Greenwald, A. (2012). The Influence of Implicit Bias on Treatment Recommendations for Four Common Pediatric Conditions: Pain, Urinary Tract Infection, ADHD, and Asthma, *American Journal of Public Health*, 102 (5), 988-995.
- Sabin, J., Rivara, F. & Greenwald, A. (2008). Physician Implicit Attitudes and Stereotypes about Race and Quality of Medical Care, *Medical Care*, 46 (7), 678-685.

ABSTRACT

In this paper we consider the terms in which children-patients interact with pediatricians. Our main argument is that, during the therapeutic interaction, the pediatricians' implicit stereotypes and their discriminative medical practices construct children-patients as unequal social subjects. In order to analyze the articulation of the hegemony of medical discourse and its limits, we apply to political discourse theory (Ernesto Laclau, Chantal Mouffe and Yannis Stavrakakis) and to the theory of symbolic interaction (Erving Goffman). Our empirical resources derive from the review of the Greek and English literature when it examines, in sociological terms, aspects of health and illness, especially in the last decade. The material seems to reflect the growing trend of healthcare professionals to discuss their own professional identities and the identities of children-patients utilizing analytical tools and assumptions of social sciences.

Παρασκευή Δεληκάρη, PhD, Σχολική Σύμβουλος,
Τζουμαγιάς 75, Περιστέρι 12131, Αθήνα,
6972926903, pdelikar@ecd.uoa.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΩΡΗ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΜΑΡΙΑ ΙΑΚΩΒΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ & ΜΙΡΑΝΤΑ ΧΡΙΣΤΟΥ

1. Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο, ιδανικά, να μπορεί η μάθηση να χαρακτηριστεί ως απελευθερωτική διαδικασία, αποτελεί έναν ξεκάθαρο στόχο για την Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 2011, 2009; McLaren, 1995, Freire, 2000), ο οποίος, παρόλα αυτά, είναι εξαιρετικά περίπλοκο να υλοποιηθεί στην ολότητά του. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει έναν από τους παράγοντες που δρουν ως καταπέλτες σε αυτή την προσπάθεια βελτίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα συγκλίνει στην προσπάθεια διερεύνησης των κύριων παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των μαθητών/τριών να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Έχοντας πλήρη επίγνωση ότι η παρούσα προσπάθεια αποτελεί μόνο μια μικρή συνιστώσα στον αγώνα ανάπτυξης ενός πιο ιδανικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του, αλλά και με τη βεβαιότητα ότι τέτοιες επί μέρους προσπάθειες αποτελούν απαραίτητο στοιχείο αυτού του αγώνα, μπορούμε να προχωρήσουμε αρχικά στη θεωρητική ανασκόπηση του θέματος που μας απασχολεί.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Έρευνες γύρω από την πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο

Η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο, ως μια από τις εκφάνσεις του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, είναι ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο που προκαλεί έντονο προβληματισμό σε ερευνητές και άλλους ιθύνοντες εκπαιδευτικών ζητημάτων ανά το παγκόσμιο (Aloise-Young & Chavess, στο Rosenblum et al, 2008) και θεωρείται ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στη ζωή των νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο, όσο και στην κοινωνία και την οικονομία ως σύνολο (Traag & Van der Velden, 2011).

Δεδομένου ότι υπάρχει αυτός ο αρνητικός αντίκτυπος, άρχισαν να διεξάγονται έρευνες και να υλοποιούνται προγράμματα που έχουν στόχο την αποτροπή αυτών των πρόωρων αποχωρήσεων. Μια τέτοια μέθοδος αφορά στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές/τριες που φαίνεται να είναι επιρρεπείς στην πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο (Osher et al, 2003). Τέτοιου είδους προγράμματα δέχονται συχνά αρνητική κριτική, δεδομένου ότι, σε καιρούς που η έρευνα και η διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μιλούν για ένταξη των ατόμων με διαφορετικότητα στην τυπική τάξη (Φτιάκα, 2007), είναι λανθασμένο να γίνεται άκριτα αυτός ο διαχωρισμός.

Όσον αφορά στους λόγους της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο, αυτοί μπορούν, σύμφωνα με τις Stearns & Glennie (2006), να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες, τις οποίες ονομάζουν pull-out και push-out. Η πρώτη κατηγορία (pull-out) αναφέρεται σε λόγους που οφείλονται σε οικογενειακές υποχρεώσεις, παραδείγματος χάριν τη φροντίδα ενός νεογέννητου μωρού. Η δεύτερη κατηγορία (push-out) αφορά σε εσωτερικούς κανονισμούς του σχολείου, που οδηγούν κάποιους μαθητές/τριες στο να συμπεράνουν ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι/ες στο σχολείο. Οι πιο πάνω ερευνήτριες εισηγούνται ότι πιθανόν με αυτή τη διαδικασία τα δημόσια σχολεία να καταφέρνουν να ‘ξεφορτώνονται’ τους/τις μαθητές/τριες με παραβατική

συμπεριφορά, ώστε να επικεντρωθούν στη μόρφωση των πιο τυπικών μαθητών/τριών. Σύμφωνα εξάλλου με τους Bourdieu & Passeron (1996), το σχολικό σύστημα επιτελεί έναν όλο και μεγαλύτερο ρόλο αποκλεισμού, όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις.

2.2 Το φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2011), η φοίτηση των μαθητών/τριών στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική μέχρι δεκαπέντε ετών. Εάν ένας/μία μαθητής/τρια αποχωρήσει πρόωρα από το σχολείο, μπορεί να φοιτήσει στο Σύστημα Μαθητείας, στο οποία υπάρχει εναλλασσόμενη εκπαίδευση σε Τεχνική Σχολή και κατάρτιση στη βιομηχανία. Σύμφωνα με έρευνα των Συμεού & Ευθυμίου (2004), στις Τεχνικές Σχολές φοιτούν κυρίως μαθητές/τριες που δεν έχουν άλλη διέξοδο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, και είναι στιγματισμένοι από την κυπριακή κοινωνία.

Τόσο σε τοπικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι έρευνες γύρω από το φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο είναι κυρίως ποσοτικές (Commission of the European Communities, 2011). Αν και τέτοιου είδους ποσοτικές έρευνες είναι σεβαστές, είναι πεποιοημένη μας ότι είναι αναγκαία και η χρήση της ποιοτικής προσέγγισης όσον αφορά στη μελέτη εκπαιδευτικών ζητημάτων.

2.3 Η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο μέσα από το φακό της Κριτικής Παιδαγωγικής – η εθνογραφική έρευνα του Paul Willis

Η Κριτική Παιδαγωγική, ως προέκταση της Κριτικής Θεωρίας, έχει ως στόχο τη χειραφέτηση της σχολικής εκπαίδευσης ενάντια στις αυταρχικές σχέσεις εξουσίας, και την ανάπτυξη μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. Η Κριτική Παιδαγωγική επικεντρώνεται ιδιαίτερα στη σχέση μεταξύ της γνώσης και της εξουσίας (Cho, στο Γιωργαλλάς, 2012; Giroux, 2011; McLaren, 1995). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι το γεγονός ότι δεν αποσκοπεί απλά στη προσπάθεια μετρίωσης όλων των κακώς κειμένων που χαρακτηρίζουν την κοινωνία, αλλά είναι ένα μέσο οικοδόμησης της ελπίδας και ανάπτυξης πιο απελευθερωτικών συνθηκών μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες θα συμμετέχουν στη μάθηση ως δρώντα υποκείμενα (Freire, 2000).

Σε ποιο βαθμό όμως μπορούν οι μαθητές/τριες να δράσουν ως υποκείμενα μέσα σε ένα πλαίσιο καταπίεσης; Είναι άλλωστε καταγεγραμμένο από γνωστές έρευνες στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ότι αρκετά συχνά οι μαθητές/τριες, μέσα από την ίδια τους τη δράση, αναπαράγουν την καταπίεσή τους (Dolby & Dimitriadis, 2004; Willis, 1981). Σε πολύ γνωστή έρευνα του τη δεκαετία του 1970, ο Willis (1981) μελέτησε ακριβώς τις μορφές ανθρώπινης δημιουργικότητας που υπάρχουν μέσα από σχέσεις καταπίεσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της εθνογραφίας, ο Willis ερεύνησε μια ομάδα (κλίκα) δώδεκα μαθητών (παλικάρια/lads) εργατικής τάξης, σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια βιομηχανική πόλη της Αγγλίας. Δεδομένου ότι στην έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο προέκυψε μέσα στο ίδιο το ερευνητικό πεδίο η αναγκαιότητα μιας εθνογραφικής προσέγγισης μιας παρόμοιας κλίκας μαθητών/τριών, με εντυπωσιακά όμοια στοιχεία όσον αφορά στην υποκουλτούρα τους με αυτή των παλικαριών στην έρευνα του Willis, είναι χρήσιμο να παρατεθούν εν συντομία μερικά από τα κύρια ευρήματα του Willis.

Η κλίκα των παλικαριών στην έρευνα του Willis αποτελεί ουσιαστικά την αντι-σχολική κουλτούρα. Τα παλικάρια συνεχώς συγκρίνουν τους εαυτούς τους και τους βρίσκουν σε πολλούς τομείς ανώτερους από την ομάδα των κονφορμιστών (τυπικών μαθητών του σχολείου). Συνεχώς βρίσκουν τόσο συμβολικούς όσο και πραγματικούς τρόπους για να εκφράσουν την αντίστασή τους στην εξουσία του σχολείου, με σκασιάρχειο, παθητικότητα, ανία, απόρριψη του ωρολογίου προγράμματος, απρόβλεπτη κινητικότητα στο χώρο του σχολείου, υβρεολόγιο και βία. Χρησιμοποιούν το χιούμορ και τη διασκέδαση με εφευρετικούς τρόπους, για να καταπολεμήσουν την ανία και την αποξένωση. Είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό σεξιστές και ρατσιστές και θεωρούν τους εαυτούς τους σημαντικά ανώτερους από τις γυναίκες και τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Τα παλικάρια καταφέρνουν συνειδητά να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες για τις πραγματικές συνθήκες και δυνατότητες ύπαρξης των μελών μιας ταξικής κοινωνίας – αυτό που ο Willis (2000) ονομάζει μερικές διεισδύσεις (partial penetrations). Ως εκ τούτου, θεωρούν ότι η εργατική τάξη δεν χρειάζεται να «μυθοποιήσει» τον εαυτό της στους άλλους με τον ίδιο τρόπο που το κάνει η μεσαία τάξη, ούτε να επιδείξει πολιτισμική καλή θέληση (Bourdieu, 1999). Όμως, παρόλο που τα παλικάρια φαινομενικά αντιστέκονται στην καταπίεση, εμπλέκονται σε άλλες δραστηριότητες του καπιταλιστικού συστήματος, κυρίως στον καταναλωτισμό. Για να μπορούν να διατηρούν αυτό τον τρόπο ζωής, συχνά εργάζονται σε χειρωνακτικά και χαμηλόμισθα επαγγέλματα. Συνεχίζουν να εργάζονται σε τέτοιου είδους επαγγέλματα και μετά την αποφοίτηση τους, αναπαράγοντας ως εκ τούτου ασυνείδητα την ταξική τους θέση.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1 Αναγκαιότητα εκπόνησης της έρευνας

Ως γνωστό, μεγάλος αριθμός ερευνών που πραγματεύονται το θέμα των ‘dropouts’ αποτελούν απλές δημογραφικές περιγραφές. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής, προκύπτει η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών που να ξεφεύγουν από τον ποσοτικό τρόπο προσέγγισης και, αντί αυτού, να αναλύουν με ποιο τρόπο οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν αυτή την απόφασή τους.

3.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των μαθητών/τριών να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και να καταστεί σαφής ο τρόπος με τον οποίο την επηρεάζουν.

3.3 Ερευνητικό πεδίο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε δυο δημόσια σχολεία (γυμνάσια) Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο, ένα στην επαρχία Λευκωσίας και ένα στην πόλη της Λάρνακας, κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά δεκαοχτώ άτομα (μαθητές/τριες που αποχώρησαν πρόωρα από το σχολείο, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι και μέλη της διεύθυνσης). Για διατήρηση της συνοχής κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, σημειώνονται στον παρακάτω πίνακα τα ψευδώνυμα κάποιων από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα και αναφέρονται στο παρόν άρθρο.

Ιδιότητα	Γυμνάσιο στην επαρχία Λευκωσίας	Γυμνάσιο στη Λάρνακα
Μαθητές/τριες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο	Λοΐζος, Ξενοφών	Αχιλλέας, Γιώργος, Άννα

Πίνακας 1:

Ψευδώνυμα μερικών από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα.
Τα μέλη της κλίκας SND είναι υπογραμμισμένα.

3.4 Σχεδιασμός έρευνας και μεθοδολογία

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε μόνο τα εργαλεία των μαγνητοφωνημένων ημι-δομημένων συνεντεύξεων, της μελέτης αρχειακού υλικού, της ελεύθερης παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Επιπρόσθετα, προέκυψε και η ανάγκη χρησιμοποίησης της εθνογραφικής μεθόδου, ώστε να μπορέσει να γίνει καλύτερη νοηματοδότηση του τρόπου δράσης των μελών της κλίκας SND του γυμνασίου στη Λάρνακα. Η πρώτη εκ των συγγραφέων του άρθρου εργαζόταν ως εκπαιδευτικός και στα δύο υπό μελέτη σχολεία, κάτι που βοήθησε στο να αναπτυχθεί οικειότητα μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων.

Η διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε το μοντέλο των Miles and Huberman (1994). Για τη διατήρηση της συνοχής και της διαφάνειας στην έρευνα, η α-

νάλυση έγινε μέσω συνεχούς αυτοαναστοχασμού, συζήτησης μεταξύ των ερευνητριών αλλά και με τη διασταύρωση των δεδομένων που πάρθηκαν μέσω των διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων (τριγωνοποίηση).

3.5 Αποτελέσματα και κριτική ανάλυση

3.5.1 Σχέση με εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες και μαθήματα

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ένα από τα ζητήματα που αναδεικνυόταν συνεχώς μέσα στο ερευνητικό πεδίο αφορούσε στη σχέση των μαθητών/τριών που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο με τους/τις καθηγητές/τριες τους και τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Η Άννα αναφέρει σχετικά:

Άννα: Αα! Να πάνε να οι καθηγητές! (υβρεολόγιο) Να σου πω. Εξαρτάται τι καθηγητής θα είναι. Πες η κυρία Ε. των Θρησκευτικών, είναι πολύ καλή, έχει ενδιαφέρον το μάθημα της, δεν είναι όπως τους άλλους... φωνάζουν....

...

Μαρία: Ποια είναι η σχέση σου με τους συμμαθητές σου τώρα που δεν έρχεσαι σχολείο, εννοώ, είστε ακόμα φίλοι;

Άννα: Ουουου, να πάνε να ..., ο ένας γύφτος, ο άλλος ..., ο άλλος ...! (υβρεολόγιο)

Μαρία: Δεν κάνετε με κανέναν παρέα τώρα;

Άννα: Οϊ, βαριέμαι...εεε... είμαι πιο ψηλή από εκείνους!

Μαρία: ...Κάποιοι μαθητές... μπορεί να βαριούνται, μπορεί να χουν παράπονο, αλλά μένουν μες την τάξη...

Άννα: Να σου πω, επειδή... επειδή είναι μαμμόθρεφτοι...

Πέραν από το υβρεολόγιο και την αντιπάθεια για τους κονφορμιστές, τα χαρακτηριστικά της κλίκας SND παρουσιάζουν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, *αξιοσημείωτες ομοιότητες* με την κλίκα των ‘παλικάριών’ στην έρευνα του Paul Willis (παραδείγματα χάριν, βία, καυγάδες, ευρηματική χρήση του χιούμορ, διασκέδαση, ποτό - κάπνισμα, σκληρές συνθήκες εργασίας, υποτίμηση από την κοινωνία, αντίσταση στους σχολικούς κανονισμούς, ρατσισμός, σεξισμός κ.λπ). Λόγω του περιορισμένου χώρου, στο παρόν άρθρο θα παρατεθούν μόνο μερικά από τα πιο πάνω αποτελέσματα.

3.5.2 Αντίσταση στην εξουσία του σχολείου

Με το ξεκίνημα της έρευνας παρατηρήθηκε στο ερευνητικό πεδίο μια απρόβλεπτη κινητικότητα των μελών της κλίκας στους σχολικούς χώρους. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι ο Αχιλλέας συνέχιζε να πηγαίνει στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Γυμναστικής, παρόλο που σχεδόν καθημερινά ερχόταν στην τάξη κάποιος βοηθός διευθυντής για να τον διώξει. Μια πιθανή ερμηνεία του γεγονότος αυτού ίσως να είναι ότι εκτός από την αδυναμία του Αχιλλέα για συγκεκριμένους καθηγητές, πιθανόν η πράξη του να αποσκοπούσε στην τριβή με τη διεύθυνση του σχολείου, ως ένας τρόπος αντίστασης, αλλά και ως μιας μορφής οριοθέτησης, κάνοντας ξεκάθαρο ότι αυτός και τα υπόλοιπα μέλη της κλίκας συνεχίζουν να έρχονται στο σχολείο γιατί είναι και δικός τους χώρος, τον οποίο αναγνωρίζουν ως τόπο συνάντησης με τους φίλους τους. Η άποψη αυτή, ενισχύεται από το γεγονός ότι ο Αχιλλέας αρκετές φορές δεν έμπαινε μόνος στην τάξη αλλά έπαιρνε μαζί του τον Γιώργο ή άλλα μέλη της κλίκας. Σε μια τέτοια περίπτωση, η διεύθυντρια, έκανε σφοδρή παρατήρηση σε καθηγήτρια, για το ότι έβαλε ‘εξωσχολικούς’ στην τάξη. Σχετικά είναι τα λόγια εκπαιδευτικού στο γυμνάσιο της Λάρνακας, η οποία ανέφερε:

Εκπαιδευτικός: ...αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι η εκάστοτε διεύθυνση τζαι ειδικά οι διευθυντές του κάθε σχολείου, χρησιμοποιούν το νόμο στα μέτρα τους, όπως θέλουν. Δηλαδή. Έχει διευθυντές οι οποίοι θέλουν την ησυχία τους, τζαι με ένα δικό τους τρόπο κάνουν τα πάντα για να διώχνουν αυτά τα μωρά από το σχολείο. Πιστεύοντας ότι έτσι, κρατούν έναν επίπεδο στο σχολείο τους, για τα μάτια του κόσμου...

Προσπαθώντας να διερευνηθεί περαιτέρω αυτή η υπόθεση, αναλύθηκαν τα λεγόμενα της διευθύντριας του γυμνασίου της Λάρνακας:

Διευθύντρια: ...εδώ θέλουν να έρθουν όλα... τα παιδιά της Λάρνακας. Εδώ, σ' αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Ξαναπέρασα εγώ προσωπικά από το σχολείο πριν είκοσι-εικοσιπέντε χρόνια... Πάντα εξαιρετικοί μαθητές... μάλιστα εδώ έχουμε μαθητές με... παγκόσμιες διακρίσεις. Κι έχουμε και μια πολύ μικρή όμως ομάδα μαθητών, που δημιουργεί διάφορες καταστάσεις, που δεν έρχεται στο σχολείο.

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης όσων παρέθεσε η διευθύντρια, βρέθηκε ότι ιστορικά, το καλό όνομα του σχολείου ενισχύθηκε από το γεγονός ότι ένας εκ των πρώτων μαθητών του σχολείου, γύρω στο 1980, πέτυχε μια συγκεκριμένη παγκόσμια διάκριση. Σε συζήτηση με αποφοίτους της περιόδου στην οποία αναφέρεται η διευθύντρια (είκοσι χρόνια πριν), τα άτομα αυτά ανέφεραν ότι πράγματι υπήρχε μια αναταραχή στο σχολείο, δηλαδή υπήρχε μια κλίκα που ήταν εκτός τάξης και δημιουργούσε όλη τη φασαρία, ενώ η διεύθυνση προσπαθούσε να καταστείλει τη δράση της. Σχετικά είναι όσα ανέφεραν ο Αχιλλέας και ο Γιώργος:

Μαρία: Ναι... τ'ζαι πότε δημιουργήθηκε η κλίκα σας;

Αχιλλέας: Από την τετάρτη τάξη (του δημοτικού).

Γιώργος: Είχε άλλους εδώ... είχε κι άλλους πιο μεγάλους, που 'ταν πριν δέκα χρόνια...

Αχιλλέας: Έχει έναν που είναι 35 χρονών.

Μαρία: Εννοείς είχε παλιά κλίκα εδώ στο σχολείο;

Αχιλλέας: Ναι, ήταν οι Ράστα.

Είναι φανερό ότι ένας από τους αρχικούς προβληματισμούς, όσον αφορά στο γιατί υπάρχει κλίκα στο ένα σχολείο και όχι στο άλλο, αρχίζει να επιδέχεται μια ερμηνεία. Συγκεκριμένα, ότι παίζει ρόλο η ιστορία και η ευρύτερη κουλτούρα της κάθε περιοχής. Και ότι πιθανόν, ακριβώς μέσα από τέτοιου είδους πολιτικές διωγμού των παραστρατημένων μαθητών/τριών, αλλά και με ασυνέχειες στην πορεία του σχολείου που αφορούν εξαιρετικούς μαθητές/τριες, να γεννιέται η εικόνα του πολύ καλού σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Για να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση, θεωρήθηκε χρήσιμο να γίνει αντίστοιχη έρευνα και στο σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Στο γυμνάσιο αυτό, όχι μόνο δεν υπήρχε κάποια κλίκα, αλλά οι μαθητές/τριες που αποχωρούσαν πρόωρα από το σχολείο ήταν αρκετά μοναχικοί/ες. Επιπλέον, υπάρχει στην ευρύτερη κοινωνία η εντύπωση ότι το σχολείο αυτό είχε πάντοτε μαθητές/τριες χαμηλού επιπέδου. Στην περιοχή, αν και ζουν κυρίως οικογένειες εργατικής τάξης, αρκετές από αυτές κατάφεραν να ανεληχθούν μέσω των πολλών κερδών από οικογενειακές επιχειρήσεις βοοειδών. Μάλιστα πολλοί μαθητές/τριες έφευγαν παλιότερα από το σχολείο για να δουλέψουν στις οικογενειακές τους επιχειρήσεις. Ως εκ τούτου, στο σχολείο υπήρχε, και υπάρχει ακόμα, η εντύπωση ότι οι γονείς των μαθητών/τριών δεν ενδιαφέρονται επαρκώς για τη μάθηση τους, ότι γενικά οι μαθητές/τριες της περιοχής είναι αναλφάβητοι, ότι αρκετοί είναι επιρρεπείς στο να αποχωρήσουν από το σχολείο, αλλά και ότι οι οικογένειες της περιοχής είναι ισχυρά δεμένες. Σε συζήτηση μας με εκπαιδευτικό ο οποίος εργάστηκε για πολλά χρόνια στο σχολείο (τη δεκαετία του 1990):

Μαρία: Θυμάστε καθόλου αν υπήρχαν καυγάδες ή κλίκες με παραβατική συμπεριφορά;

Εκπαιδευτικός: Δεν θα πω ότι υπήρχαν κλίκες... το ότι υπήρχε παραβατική συμπεριφορά υπήρχε, όχι όμως οργανωμένη... Οι συνήθειες καυγάδες... όχι, όχι.

Επιπρόσθετα, ο Λοΐζος αναφέρει:

Μαρία: Πώς σε αντιμετώπισαν οι γονείς σου, όταν πήρες τούτη την απόφαση (να εγκαταλείψεις το σχολείο);

Λοΐζος: Εε... ήθελαν να βοηθήσουν. Αν δε σε βοηθήσει η οικογένεια σου, ποιος θα σε βοηθήσει; Όπως είναι σήμερα, που είναι η κρίση, αν του πει η οικογένεια

του δεν μπορώ να σε βοηθήσω, τι θα κάμει; Θα γίνει ναρκομανής, θα κλέψει.
Μπορεί εύκολα να κλέψει.

Από τα πιο πάνω, είναι φανερή η στενή σχέση των μαθητών/τριών με τους γονείς τους, και ο ρόλος που αυτοί διαδραματίζουν στην απόφαση των παιδιών τους να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Ο Λοΐζος, σύμφωνα με το πιο πάνω απόσπασμα, περιγράφει εύστοχα το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες που φεύγουν πρόωρα από το σχολείο, είναι επιρρεπείς σε παράνομες πράξεις, κάτι που, όπως είδαμε, αναφέρεται και στη βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο ίσως να μην είναι επαρκές να δικαιολογείται ως ένα ενδογενές χαρακτηριστικό των παιδιών της περιοχής. Το γεγονός ότι υπάρχει στην περιοχή η κουλτούρα η οποία ανέκαθεν πρόσταζε τη βοήθεια και το σεβασμό προς την οικογένεια, νοσηματοδοτεί το γιατί οι μαθητές/τριες εγκαταλείπουν το σχολείο. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι, ακριβώς επειδή οι λόγοι που τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο συνοδεύονται ως επί το πλείστον με προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας κοντά στην οικογένειά τους, δεν έχουν οι μαθητές/τριες αυτού/ες ως προτεραιότητα να ταυτιστούν με την υποκουλτούρα μιας κλίκας. Είναι ήδη ταυτισμένοι με την κουλτούρα της ευρύτερης περιοχής. Για το λόγο αυτό, ενώ τα παιδιά του γυμνασίου της επαρχίας Λευκωσίας εκφράζουν την επιθυμία να εργαστούν με τους γονείς τους, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με τα παιδιά από την Λάρνακα. Για παράδειγμα, ο Γιώργος αναφέρει:

Γιώργος: Πιο παλιά ο πατέρας μου, μου έδινε πέντε ευρώ.

Μαρία: Πέντε ευρώ, τι πέντε ευρώ;

Γιώργος: Πέντε ευρώ για να δουλεύω από το πρωί ως το μεσημέρι.

Μαρία: Σοβαρά;

Γιώργος: Ναι.

Μαρία: Τζαι τώρα δουλεύεις κάπου;

Γιώργος: Οϊ. Ε, τα τσιγάρα του τα κλέβω.

Ενισχύεται δηλαδή η διαφορά μεταξύ της κουλτούρας των δυο περιοχών και της επίδρασης που αυτή έχει στη δράση των υποκειμένων.

4. Εισηγήσεις – χρησιμότητα της έρευνας

Αναμφισβήτητα, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνονται συνειδητές και υπεράνθρωπες προσπάθειες από τους φορείς του κάθε σχολείου, ώστε να αποτραπεί το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης από το σχολείο. Οι προσπάθειες αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό νοιάζονται για αυτά τα παιδιά. Παρόλα αυτά, κάποιιοι από τους τρόπους χειρισμού τέτοιων περιπτώσεων θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αυθόρμητοι και επιφανειακοί. Μια αληθινά ανθρωπιστική παρέμβαση εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην πορεία που οδηγεί αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες εκτός σχολείου, φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Μια εις βάθος κοινωνιολογική ανάλυση της τοπικής κουλτούρας της ευρύτερης περιοχής στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο, ώστε να ληφθούν υπόψη οι νόρμες που περιορίζουν τον τρόπο δράσης των υποκειμένων της εκάστοτε περιοχής. Τέτοιου είδους δεδομένα θα ήταν καλό να δίνονται κάθε φορά στους/στις εκπαιδευτικούς και στο διευθυντικό προσωπικό, ώστε να μπορέσουν να τροχοδρομήσουν ανάλογα τις δράσεις τους. Αυτό βέβαια συνάδει με την άποψη της Φτιάκα (2007), ότι οι οποιεσδήποτε δράσεις που αφορούν σε εκπαιδευτικά ζητήματα δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές σε ένα κοινωνικό κενό. Τέτοιου είδους κοινωνιολογικά δεδομένα θα μπορούσαν να εξαχθούν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες, ως μιας μορφής έρευνας δράσης, η οποία μπορεί να επιφέρει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις εκ των έσω, ώστε αυτές να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.

2. Μια πιο ενδελεχής ανάλυση και ερμηνεία του τρόπου δράσης του/της κάθε μαθητή/τριας, η οποία να λαμβάνει υπόψη παράγοντες πέραν από αυτούς που σχετίζονται με την παθολογία του/της μαθητή/τριας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται

πέραν από απαραίτητος, αφού οι εκπαιδευτικοί θα δράσουν ως αυθεντικοί γεννήτορες υγιών διόδων επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες τους.

5. Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, είμαστε αντιμέτωποι με μια κρίση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα, η οποία μπορεί να κατανοηθεί ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας. Αυτές οι σχέσεις εξουσίας έχουν οδηγήσει, και συνεχίζουν να οδηγούν, στη δημιουργία και διατήρηση πάγιων μηχανισμών - κοινωνικών δομών, μέσα στις οποίες παράγονται και αναπαράγονται στατικά και μονολιθικά εκπαιδευτικά συστήματα. Το αν αυτή η περίπλοκη σχέση θα αποτελέσει ένα φαύλο κύκλο ή ένα μέσο απελευθέρωσης της μαθησιακής διαδικασίας, είναι ένα ζήτημα το οποίο οφείλει να μας απασχολήσει *άμεσα*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΓΓΛΟΦΩΝΗ

- Commission of the European Communities (2011) Progress Towards The Common European Objectives in Education and Training. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf (retrieved April 12, 2011 at 9.30 pm).
- Dolby, N. & Dimitriadis, G. (2004) *Learning to Labor in New Times*. London: Routledge-Falmer.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (2011) *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (2009) *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York: Palgrave Macmillan.
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, London: Routledge.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Osher, D., Morrison, G. & Bailey, W. (2003) Exploring the Relationship Between Student Mobility and Dropout Among Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Negro Education*, 72 (1), pp. 79-96.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H. & Moin, V. (2008) The Hidden Dropout Phenomenon among Immigrant High-School Students. The Case of Ethiopian Adolescents in Israel – A Pilot Study. *School Psychology International*, 29:105.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006) When and Why Dropouts Leave High School. *Youth & Society*, 38(1), pp.29-57.
- Traag, T. & Van der Velden, K. W. (2011) Early School Leaving in the NetherlandsQ the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30 (1), pp. 45-62.
- Willis, P. (2000) *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, P. (1981) *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

- Bourdieu, P. (1999) *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*. (Καψαμπέλη, K., μετάφρ.), Αθήνα: Πατάκη, (9^η εκδ.), Original work published 1979.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996) Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα. (Παναγιωτόπουλος, N. & Βιδάλη, M. μετάφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσα (2^η εκδ.), Original work published 1985.
- Γιωργαλλάς, Β. (2012) Κριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου. *Παρουσία*, τεύχος 21: Δεκέμβριος. Λευκωσία: Η. Loizides.

- Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010) *Ποιοτική Έρευνα στις Ποιοτικές Επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Συμεού, Λ. & Ευθυμίου, Ε. (2004) Έρευνα για τις στάσεις των μαθητών/τριών των Τεχνικών Σχολών για τα σχολεία τους. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, τεύχος 5, σελ. 9-11.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2011) Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. <http://www.moec.gov.cy/dme/index.html>. Retrieved 12 May, 2011, at 07.10 a.m.
- Φτιάκα, Ε. (2007) *Ειδική & Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

ABSTRACT

The purpose of the study presented in this article was to investigate the main factors that influence the decision of students to drop out of high school. More specifically, the study attempts to escape from the frames of simple demographic description of drop outs and analyze how students themselves interpret their decision, in the context of the social structures they belong to. The theoretical framework of this research is based on the work of Paul Willis and it focuses specifically on analyzing – by qualitative means – how marginalized groups interpret the oppression of the ‘system’, through their own experiences and reactions. The research addresses concepts such as social class, subculture and opposition.

The research was conducted in two public high schools in Cyprus. The survey involved students who dropped out of school, as well as teachers and students attending the school. The ethnographic approach involved semi-structured interviews, study of archival material, use of research diary and daily informal interactions with students. The ethnographic approach was necessary for a deeper understanding of the action of a group of students who dropped out of one of the schools under study.

According to the findings of the research, although conscious efforts are made by the staff of the two schools to prevent the phenomenon of drop outs, some of these efforts could be characterized as spontaneous and superficial. Moreover, the students who drop out of school have the ability to criticize the ‘system’, and justify their own actions, however, in doing so, they reproduce and strengthen its unfairness and injustice. The findings are analyzed and discussed in the context of Critical Pedagogy.

Μαρία Ιακώβου – Χαραλάμπους

Υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Διεύθυνση: Ειρήνης 2, Αλάμπρα 2563, Λευκωσία, Κύπρος.

Τηλέφωνο: 00357 99 372042

Φαξ: 00357 22 525092

Email: iacovou_m@yahoo.gr

Δρ. Μιράντα Χρίστου

Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Διεύθυνση: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Οδός Δράμας 11-13, Κτίριο Θεοφανίδης, Λευκωσία 20537, Κύπρος

Τηλέφωνο: 00357 22892951

Φαξ: 00357 22894488

Email: mirandachristou@ucy.ac.cy

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΣΚΙΩΔΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΥΠΑΡΞΗ, ΣΤΗΝ ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΣΕ ΜΕΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΚΩΔΙΚΕΣ ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ

Εισαγωγή

Στην εισήγηση μας εξετάζεται ο μετασχηματισμός της κοινωνικής ύπαρξης και των σχέσεων στη διαμόρφωση του υποκειμένου, προκειμένου να αναδειχθεί, ως πληθωρική κατασκευή, το σύνθετο εγχείρημα της σκιώδους ύπαρξης του παιδιού στην εικονική πραγματικότητα.

Ειδικότερα, περιγράφονται σχέσεις και καταστάσεις, που επανορίζουν την παιδική παρουσία, που ανακύπτει μέσα από την εικονική πραγματικότητα, που λειτουργεί ως πρότυπο στη διαμόρφωση του εαυτού (Seidel & Chatelier, 1997). Ένα περίπλοκο εγώ επαναδιαμορφώνεται σε ένα εικονικό περιβάλλον περιορισμένης ευελιξίας, όπου η εσωτερίκευση και η κοινωνική ενσωμάτωση διαμορφώνονται με μορφώματα λόγου και εμπειριών, που διαφέρουν από την κοινωνική πραγματικότητα.

Το παιδί μέσα στην εικονική πραγματικότητα συμμετέχει στην πολύπλοκη διεργασία, αναδιάταξης και ελέγχου του εαυτού, ανταποκρινόμενο σε αποδεκτές πρακτικές και στάσεις, που υπαγορεύονται από τις «εικονικές συμβάσεις», που ως «πολιτιστική επιτέλεση» δημιουργεί ιδεώδη και προσδοκίες, κατασκευάζοντας την μοναδικότητα του κανονικού προτύπου.

Αν και η εικονική πραγματικότητα προβάλλεται στο παιδί ως περιβάλλον παιχνιδιού, μαγείας, εκτύλιξης των ενεργητικών πλευρών του, ταυτόχρονα διαμορφώνεται ένα περιβάλλον συμμόρφωσης και υποταγής επαναφέροντας το διάλογο στη σχέση ανάμεσα -στο δημόσιο και το ιδιωτικό- και το άτομο με τα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ερευνώνται ζητήματα για τον κατακερματισμό της ταυτότητας του παιδιού ως πολιτικού υποκειμένου, σε μια κατάσταση αβεβαιότητας, σε μια αντιπαράθεση κοινωνικών αναπαραστάσεων, που ανανοηματοδοτείται και η έννοια της παιδικής ηλικίας, καθώς ως ανακλαστική κατάσταση αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο της μέσα σε μια αφήγηση, που το απροσδόκητο, το ανοίκειο, ή το ανεπιθύμητο είναι ο κανόνας. Στην εικονική πραγματικότητα, στην οποία εκθειάζονται τα γεγονότα, σε ένα πολυσύνθετο χωροχρόνο, γράφεται μια διαφορετική «παιδική βιογραφία».

Από την κοινωνική πραγματικότητα στην α-κοινωνική κατάσταση

Η έννοια παιδί συνδεόταν με την έννοια της ατομικότητας, που εμπεριέχει την πολιτική δικαιωμάτων του παιδιού, που ορίζεται ως διακριτή πολιτική οντότητα. Ταυτόχρονα, όμως η ίδια η έννοια εμπεριέχει την κοινωνική πραγματικότητα, που ορίζει προτεραιότητες με βάση τη δίπτυχη διαδικασία ανάπτυξης της ατομικότητας και ένταξης στο κοινωνικό σύνολο. Η δίπτυχη αυτή διαδικασία θεωρείτο ότι ικανοποιείτο μέσα σε ένα συντονισμένο περιβάλλον, όπου οικογένεια, σχολείο και συνομήλικοι λειτουργούσαν ως ένα συμπληρωματικό πεδίο διαμορφώνοντας μια πολυδιάστατη πραγματικότητα, όπου το παιδί ως σημείο αναφοράς προσδιοριζόταν με βάση τη κουλτούρα και την κυρίαρχη ιδεολογία για τη θεσμοποίηση των πολιτιστικών αρχών (Berns, 2012).

Η κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού οριζόταν μέσα στο πλαίσιο των εμπλεκόμενων σχέσεων και δράσεων, που καθορίζονταν από λόγο και συμβολικές εκφράσεις (Bellini, 2006) από τα άτομα υποκείμενα, που συνδιαλέγονταν μεταβιβάζοντας ουσιαστικά προς το παιδί το σύνολο των πρακτικών και των αξιών της χωρο-χρονικής πραγματικότητας.

Η εικονική πραγματικότητα δημιουργεί ένα πλαίσιο συμβόλων που ορίζουν μια διαφορετική κατάσταση, που εγγράφεται στην α-κοινωνική παράσταση. Το παιδί από την νηπιακή ηλικία που λειτουργεί ως «σπερματική περίοδος» έρχεται σε επαφή με την εικονική πραγματικότητα. Στην ουσία απομονώνεται σε ένα περιβάλλον, που νοηματοδοτείται με χρώματα, έννοιες και δράσεις στο οποίο λείπει η φυσική παρουσία του ανθρώπου, ως ύλης και συναισθήματος (Riley, San Juan, Klinkner, & Ramminger, 2007).

Σταδιακά, στις διαφορετικές φάσεις ενηλικίωσης, μέχρι την ώριμη ηλικία του περνά από διαφορετικά στάδια «απογείωσης», όπου ο κόσμος του περιορίζεται στην εικονική πραγματικότητα, δηλαδή σε ένα επιβαλλόμενο μοντέλο σκέψεων, επιλογών και διευθετήσεων. Τα στάδια «απογείωσης» ενδυναμώνονται με την εξοικείωση και την αποδοχή του μοντέλου λειτουργίας της εικονικής πραγματικότητας. Ο χωροχρόνος διαμορφώνεται μέσα στην εκπολιτίζουσα κουλτούρα της εικονικής πραγματικότητας, όπου ο εξαναγκασμός και η υποταγή ερμηνεύονται από το παιδί, ως πεδία ψυχαγωγίας και ψυχικής ενδυνάμωσης.

Η εξοικείωση με την εικονική πραγματικότητα ενισχύει τους θύλακες επικοινωνίας με τα εικονικά μέσα και αυξάνει την αβεβαιότητα για την αληθινή κοινωνική πραγματικότητα, καθώς το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα αντίληψης και ερμηνείας της σύνθετης εικονικής πραγματικότητας (Biocca & Levy, 1995). Το εικονικό περιβάλλον σταδιακά διαμορφώνεται σε σταθερό πεδίο αναφοράς, που καλύπτει όλο και περισσότερες κοινωνικές-προσωπικές ανάγκες.

Η εικονική πραγματικότητα λειτουργεί για το παιδί ως ένα σύνολο συμβολικών ερμηνειών και εννοιολογήσεων, που καθορίζουν τη σχέση του με την κοινωνία και την κουλτούρα. Διαμορφώνει μια ταυτότητα, η οποία όμως τον απομονώνει από τον κοινωνικό περίγυρο, από τα άτομα, από τις ομάδες, από τον πραγματικό πλούτο, λόγου, αξιών και συναισθημάτων (Salovey & Sluyter, 1997). Το παιδί μέσα από μια ιδιότυπη επικοινωνία βρίσκεται σε ένα μικρο-περιβάλλον εσωστρεφές, περιορισμένο, αδιέξοδο, που σταδιακά νομιμοποιείται μέσα ακριβώς από αυτήν την επιδιωκόμενη ιδιοτέλεια, που εντάσσεται ως αξία στην «εικονική κουλτούρα». Στην εικονική πραγματικότητα το παιδί αισθάνεται ότι συμπίεζεται γι αυτόν ο κόσμος, που ως αυτονομημένο σύμπαν τον απαλλάσσει από τις αμφίσημες κοινωνικές, πραγματικές συμβάσεις.

Τελικά, το παιδί ενσωματωμένο μέσα στις διαδικασίες της εικονικής πραγματικότητας αισθάνεται προστατευμένο από την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία μη έχοντας εργαλεία αντίληψης και ερμηνείας της, μη εξοικειούμενος τουλάχιστον εμπειρικά, τη θεωρεί «άλλο τόπο», ενώ το δικό του περιβάλλον είναι ο συμπίεσμένος κόσμος της εικονικής πραγματικότητας. Ο κόσμος του ορίζεται και εξαντλείται μέσα στο οριζόμενο αντικειμενικό και υποκειμενικό περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας, το οποίο διαμορφώνεται σε παγκόσμιο περιβάλλον, όπου εντάσσονται μεμονωμένα άτομα, τα οποία απομονώνονται από τους κοινωνικούς τους ιστούς.

Τυπικές και άτυπες κοινωνικές συμβάσεις στην εικονική πραγματικότητα

Η ένταξη ή η εμβύθιση του παιδιού στην εικονική πραγματικότητα προϋποθέτει την εξοικείωση με ένα πολυδιάστατο σύστημα ανάλυσης, επαφής και επικοινωνίας, όπου ο αισθητικός και ο αισθησιακός κόσμος του παιδιού περιορίζεται, ώστε να δοθεί προτεραιότητα στα αναγκαία σωματικά, πνευματικά και αισθητικά στοιχεία, που θεωρούνται ως προϋποθέσεις για την διαδικασία της εμβύθισης στην εικονική πραγματικότητα, η οποία ως περίσταση ή ως σύστημα θέτει τυπικά ή άτυπα τους δικούς της όρους μεταβάλλοντας ουσιαστικά το μοντέλο επίκλησης των δεξιοτήτων αλλά και των αξιών της συμμετοχής και ένταξης (D'agustino, 2012). Αν και φαίνεται ότι υπάρχει μια ρευστή και περιπετειώδη κατάσταση, η ενασχόληση με την εικονική πραγματικότητα παραπέμπει σε μια σύνθετη διαδικασία ιδεοτυπική, που αποτυπώνεται σε συμβάσεις και όρους, όπου το άτομο αποποιείται την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να εξοικειωθεί με ιδέες, αξίες και σύμβολα, προκειμένου να εναρμονιστεί με την εικονική πραγματικότητα.

Φαίνεται ότι η εικονική πραγματικότητα «παίζει» με τους ίδιους όρους, όπως και η κοινωνία, δηλαδή θέλει να εντάξει και να οικειοποιηθεί άτομα. Μέσα σε ένα συμβολικό περι-

βάλλον θα λέγαμε ότι κι οι δυο αντιμάχονται και ερείδονται πάνω στο ίδιο ζήτημα της απορρόφησης των ατόμων στο αξιακό τους σύστημα. Η εικονική πραγματικότητα εννοιολογείται ως πεδίο αναφοράς, που επηρεάζει και προωθεί ιδέες και θέσεις, που υπόρρητα διαμορφώνουν νέα πεδία επικοινωνίας μέσα από την ίδια την αποστασιοποίηση του χώρου και του χρόνου και την ταύτιση του τοπικού με το παγκόσμιο, όπου τα άτομα συγκροτούν την ταυτότητά τους, ως «παίκτες» της εικονικής πραγματικότητας, που διαμορφώνει νέες ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, νέες ιεραρχήσεις και πεδία επικοινωνίας ή αντιπαλότητας, όπου τα παραδοσιακά μοντέλα κοινωνικής ένταξης τοπικότητας και παγκοσμιοποίησης, αν δεν αναιρούνται αλλοιώνονται και μεταλλάσσονται σε υβριδικά μορφώματα.

Οι διαδικασίες ανάπτυξης και προώθησης της εικονικής πραγματικότητας στην παιδική ηλικία με σχεδιασμό και παροχή υπηρεσιών σε παιδιά συνοδεύεται από ένα γραφειοκρατικό σύστημα ιεραρχήσεων, αξιών και δομών εξουσίας, όπου τελικά το παλιό πλέγμα των σχέσεων και των ιεραρχικών δομών σε σχέση με το παιδί και τον έλεγχο της παιδικής ηλικίας αποδυναμώνεται, απορρυθμίζεται και το παιδί αισθάνεται να εξαρτάται και να διαβουλεύεται με νέα κέντρα εξουσίας επιβολών και ακυρώσεων.

Επομένως, διαμορφώνεται και ένα άλλο περιεχόμενο λόγου, αξιών κατανόησης και ερμηνείας της ίδιας της παιδικής ηλικίας, μέσα σε ένα ιδεολογικό και κανονιστικό πλαίσιο, όπου το παιδί ορίζεται μέσα στο πλαίσιο αναφοράς, που καθορίζει ως συμβολικό επίπεδο η εικονική πραγματικότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η εικονική πραγματικότητα, που απευθύνεται σε παιδιά βασίζεται σε ένα ειδικό περιεχόμενο γνώσης, ώστε να προωθείται μια εξορθολογισμένη αντίληψη της ίδιας της παιδικής ηλικίας και του γνωστικού περιεχομένου της, δηλαδή ποικίλων αρχών και θέσεων σχετικά με τις ανάγκες του παιδιού, τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές προδιαγραφές, ώστε να λειτουργήσει το σχήμα γνώσης-πληροφόρησης-παιδικού περιβάλλοντος.

Η εικονική πραγματικότητα προβάλλει ως μια σύνθετη κατάσταση, η οποία είναι μέσο και προϊόν, ως αποτέλεσμα ταυτόχρονα, η οποία οδηγεί στο μετασχηματισμό του παιδιού ως ατόμου αλλά και στην αλλαγή της αντίληψης της παιδικής ηλικίας, που τουλάχιστον στις δυτικές κοινωνίες ομογενοποιείται, ολοποιούμενη για να καλύψει τη σύγχρονη προσέγγιση της παιδικής ηλικίας.

Από το σχολικό τόπο στο εικονικό περιβάλλον

Η εικονική πραγματικότητα ως ένα περιβάλλον μετάδοσης γνώσεων και διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών προβάλλεται ως ένας δομημένος χώρος, πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Αναδεικνύεται η έννοια του γενικού εκδημοκρατισμού, που σχετίζεται με την ισότητα ευκαιριών των ατόμων (Rogers & Orr, 2010), καθώς τα υποκείμενα εμπλέκονται σε πεδία δράσης, εναρμονίζουν τη στάση τους με τη στάση των άλλων ως εταίρων και θεωρητικά πιστεύουν ότι καθορίζουν τους όρους σε ένα «ανοιχτό παίγνιο», που εμπεριέχει φανερές ή λανθάνουσες πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες.

Το ζήτημα της εικονικής πραγματικότητας με την οπτική του εκπαιδευτικού πεδίου εκφράζει τον εκσυγχρονισμό των δομών και των σχέσεων, διαμόρφωσης και διακίνησης του εκπαιδευτικού υλικού, που ξεπερνά τις παραδοσιακές φόρμες εκπαίδευσης, που παρέχονται από το σχολικό περιβάλλον. Το παιδί εκπαιδεύεται, συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία μετασχηματισμού της ίδιας της γνώσης. Το ζήτημα που τίθεται είναι, ότι σε διαφορετικά πλαίσια διαμορφώνονται σχέσεις εξουσίας-γνώσης, πέρα δηλαδή από το τυπικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, πέρα από το τυπικό γραφειοκρατικό μοντέλο της δόμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για μια πολιτική εγχάραξη, μια ιδεολογική επιβολή, μια πολιτισμική αναπαραγωγή και μια κοινωνική αφομοίωση με διαφορετικούς όρους, αναιρώντας ή απορρίπτοντας το νομιμοποιημένο σύστημα καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής, επιβολής και ελέγχου των υποκειμένων.

Από τα σχολικά εγχειρίδια περνάμε στις εικονικές σελίδες, που αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο επιλογών, μέσω των οποίων συμβολοποιείται ένα περιεχόμενο γνώσης και στάσης απέναντι στον άλλον, απέναντι στην κοινωνία, απέναντι στο έθνος-κράτος και ορίζεται ένα

περιεχόμενο αποδεκτών πολιτικών και ιδεολογικών πλαισίων, που πολιτικά και ιστορικά δεν ταυτίζεται με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Παρατηρούμε ότι αναπτύσσεται ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μέσα από το εργαλείο της εικονικής πραγματικότητας, που ουσιαστικά κατευθύνει και ελέγχει τα άτομα, μέσα από ένα άλλο σύστημα γνώσης, μέσα από έναν άλλο εκπαιδευτικό χώρο, τον εικονικό χώρο, που φαίνεται να διαμορφώνει πρότυπα και μοντέλα κοινωνικής δράσης και να επηρεάζει τα άτομα και τις ομάδες, που εντάσσονται στο περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φαίνεται με διαφορετικούς όρους να εντάσσονται στο γνωστικό και ψυχαγωγικό πεδίο της εικονικής πραγματικότητας, να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης, αντίληψης μέσα από τη συμμετοχή στα ειδικά προγράμματα και παρατηρείται σταδιακά να διαμορφώνεται η «γραμματική της εικονικής πραγματικότητας», η οποία σε αντιδιαστολή με τη «γραμματική του σχολείου» (Tyack & Tobin, 1994:460-470) καθιερώνει ένα σύστημα οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης με ταυτόχρονη εννοιολόγηση ιδεών, αξιών και ρόλων και το ζήτημα που τίθεται είναι σε ποιά κοινωνία, σε ποίο μοντέλο κράτους και σε ποίο σύστημα πολιτικής αντιστοιχεί η «γραμματική της εικονικής πραγματικότητας».

Ένα ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι ότι τα παιδιά αφιερώνουν χρόνο μέσα στην εικονική πραγματικότητα «κατασκευάζουν» τον εαυτό τους σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν ελέγχεται από το νομιμοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, ασκεί όμως εκπαίδευση μεταβιβάζοντας γνώση, αξίες και ιδεολογικές θέσεις. Επομένως, τα άτομα συμμετέχουν σε μια διπλή μορφή εκπαίδευσης, η οποία δεν φαίνεται να είναι συμπληρωματική, παρατηρείται όμως μια αλληλοδιείσδυση και η ιδιαιτεροποίηση των διαφορετικών εκδοχών εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Με την ανάπτυξη και την προώθηση των συστημάτων της εικονικής πραγματικότητας και της συνακόλουθης διαμόρφωσης περιεχομένου για την παιδική ηλικία αρχίζει ένας διάλογος για τα συμβολικά ερωτήματα- που θέτονται σχετικά με την ατομική ύπαρξη και το πολιτικό-κοινωνικό σύστημα- και τις αντίστοιχες ερμηνείες, ως αποτέλεσμα επινοήσεων ή συσχετίσεων, που πραγματοποιούνται σε ένα α-κοινωνικό, διαφορετικό περιβάλλον. Έτσι, αποκτά ενδιαφέρον η μορφή και το περιεχόμενο της εικονικής πραγματικότητας, όχι μόνο ως τόπος διαφορετικής εκπαιδευτικής δυνατότητας αλλά συνολικά ως τόπος σύζευξης ή διάζευξης νέων αξιών και θέσεων, που συνθέτονται μέσω της πράξης και της συμμετοχής των παιδιών, που συμμετέχουν σε κατασκευασμένα, ενεργοποιημένα, επικοινωνιακά παίγνια.

Σταδιακά, παρατηρείται να διακυβεύεται ο πρωταρχικός ρόλος του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το παιδί μέσα από το περιεχόμενο της εικονικής πραγματικότητας επικοινωνεί με κοινωνικές κατασκευές και θεωρητικά μοντέλα, μέσα από τα οποία ορίζεται ο εαυτός, η γνώση και η κοινωνικότητα.

Η παιδική ηλικία υπό αναίρεση, εννοιολόγηση μιας «άλλης παιδικής βιογραφίας»

Η σχέση του παιδιού με την εικονική πραγματικότητα αντιπροσωπεύει μια σύνθετη και πολυδιάστατη σχέση, που καθορίζεται από την επαφή του με ένα περιβάλλον που είναι θεωρητικά διαφορετικό από το κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα στην εικονική πραγματικότητα διαμορφώνονται διαφορετικά πεδία ανάγνωσης και ερμηνείας του κοινωνικού. Το ίδιο το άτομο βιώνει καταστάσεις μέσα από τις οποίες διαμορφώνει την ταυτότητα του, σε επαφή με αντιλήψεις και ιδέες που ως άτυπο περιεχόμενο της ψυχαγωγίας ή της επικοινωνίας διαπερνούν την επιχειρηματολογία ή την τακτική της θεματολογίας, της εικονικής πραγματικότητας.

Από την εξελικτική πορεία του στο περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας περνά από το στάδιο των εντυπώσεων στο στάδιο υιοθέτησης προτύπων, στο στάδιο ιδιότυπης επικοινωνίας με τα άτομα και τελικά διαμόρφωσης ταυτότητας (Chickering & Reisser, 1993), όπου η επαφή και η επικοινωνία του με το πραγματικό, κοινωνικό περιβάλλον είναι περιορισμένη, στο πλαίσιο τυπικών διαδικασιών, ενώ η δημόσια σφαίρα της πολιτικής και κοινωνικής του έκφρασης διαμορφώνεται και κοινωνείται με ερμηνείες και μετασχηματισμούς στην εικονική πραγματικότητα. Παρατηρείται ότι οργανώνονται ομάδες επαφής και επικοινωνίας,

άτομα και αξιακά πρότυπα αποκτούν κύρος και οι αρχές της ελευθερίας, της αυτονομίας και της δημοκρατίας επανορίζονται σε ένα α-κοινωνικό περιβάλλον.

Θεωρητικά το παιδί ικανοποιείται με την αίσθηση ότι χειραφετείται και απελευθερώνεται από το πραγματικό περιβάλλον των ενηλίκων και από το συμβολικό περιβάλλον του λόγου και των αξιών τους. Στην ουσία όμως εγκλωβίζεται σε ένα επικοινωνιακό πεδίο αλληλεξάρτησης που πραγματοποιείται έξω από το παραδοσιακό κοινωνικό περιβάλλον. Στο πεδίο της εικονικής πραγματικότητας σταδιακά έχουμε απώλεια της παιδικής ηλικίας, των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών της, ώστε το παιδί ως άτομο στερείται προνομίων απόλαυσης του εαυτού και της πραγματικής κοινωνικής επαφής, καθώς αδρανοποιείται και το σύστημα των συναισθημάτων, που συνδέεται με την ουμανιστική διάσταση της ζωής και την κοινωνική ανταποδοτικότητα μέσω της πραγματικής επαφής των υποκειμένων (Sroufe, 1997).

Η επικέντρωση στο μοντέλο της εικονικής πραγματικότητας απορρίπτει την εναλλακτική ενασχόληση με τα κοινωνικά υποκείμενα και ως κατασκευή προωθεί την «αποκοινωνικοποίηση του ατόμου» και την ενοποίηση συστημάτων απρόσωπης, ασαφούς, δεσμευτικής και μη δημοκρατικής ένταξης των ατόμων.

Εκτιμάται ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με το παιδί, να επανορίσει την παιδική ηλικία, να ερμηνεύσει την εικονική πραγματικότητα και να αποδυναμώσει τη μονομερή σύνδεση και εξάρτηση του παιδιού από αυτήν, προς όφελος του ίδιου του παιδιού ως ατόμου και κοινωνικού υποκειμένου, που θα συμβάλει με τον πολιτικό του λόγο και την ουμανιστική κοινωνική συνύπαρξη στην αλλαγή του εκπαιδευτικού και πολιτικού παραδείγματος (Handel, Cahill & Elkin, 2006).

Το περιεχόμενο της γνώσης, μέσω της εικονικής πραγματικότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως πρόκληση για την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διαμόρφωση μιας στρατηγικής, που θα προβάλλει εναλλακτικά πολιτισμικά και κοινωνικά μοντέλα, για να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας ώστε- ειδικά σε μια περίοδο οικονομικής και ηθικής κρίσης, που συνεπάγεται ανασφάλεια, αβεβαιότητα και μια ρέουσα κατάσταση σε όλα τα επίπεδα- το παιδί να αισθανθεί ασφαλές, απευθυνόμενο στην κοινωνία των ανθρώπων, των πραγματικών υποκειμένων.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί και πρέπει να εκσυγχρονιστεί, και χωρίς να αντιστρατεύεται τα νέα τεχνολογικά μοντέλα επικοινωνίας, να ενδυναμώσει τους ουμανιστικούς θύλακες, αναθεωρώντας ιδεολογικά μοντέλα, προτάσσοντας ανθρωπιστικές αξίες, εννοιολογώντας την έννοια της προόδου με συνιστώσες, την ατομική και κοινωνική ευτυχία (Noodings, 2004), μέσω της συμμετοχής των ατόμων στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι (Standish, Smeyers & Smith, 2010).

Στο θέμα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και του αιτήματος του εκσυγχρονισμού εντάσσεται και ο εκδημοκρατισμός του συστήματος (Barber & Battistoni, 2012) με την προάσπιση της πολιτικής των δικαιωμάτων για την εκπαίδευση, ώστε τα άτομα να αισθανθούν αποδεκτά μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε πραγματικές συνθήκες κοινωνικές συνύπαρξης, όπου η γνώση με κοινωνικούς και πολιτικούς όρους θα δομεί «ευκαιρίες για τα άτομα» ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, εξασφαλίζοντας συνθήκες ισονομίας, με την αναδιανομή δικαιωμάτων.

Παρατηρούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο της οικονομικής κρίσης θα πρέπει να επικεντρωθεί σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές λύσεις, που να λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτικές αντιφάσεις, που διαμορφώνονται, τις κοινωνικές αντιδράσεις και τη διαμορφούμενη κοινωνική περιθωριοποίηση, δημιουργώντας μια προοπτική για τα άτομα προβάλλοντας μια κουλτούρα ουμανιστική, που θα εντάσσει άτομα και θα ενδυναμώνει τις κοινωνικές σχέσεις, για μια ανθρωπιστική βιογραφική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barber, B. & Battistoni, R.M. (2012). *Education for Democracy*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.

- Bellini, S. (2006). *Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents*. United States: Autism Asperger Publishing Company.
- Berns, I.M. (2012). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. USA: Wadsworth Publishing.
- Biocca, F. & Levy, M. (1995). *Communication in the Age of Virtual Reality*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Chickering, W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D'agustino, S. (2012). *Immersive Environments, Augmented Realities, and Virtual Worlds: Assessing Future Trends in Education*. United. States: Igi Global.
- Handel, G., Cahill, S. & Elkin, F. (2006). *Children and Society: The Sociology of Children and Childhood Socialization*. USA: Oxford University Press.
- Noodings, N. (2004). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, D., San Juan, R. Klinkner, J. & Ramminger, A. (2007). *Social & Emotional Development: Connecting Science and Practice in Early Childhood Settings*. New York: Redleaf Press.
- Rogers, J. & Orr, M. (2010). *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools*. Stanford: Stanford University Press.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational*. New York: Basic Books.
- Seidel, R.J. & Chatelier, P.R. (1997). *Virtual Reality, Training's Future?: Perspectives on Virtual Reality and Related Emerging Technologies*. New York: Springer.
- Sroufe, L.A. (1997). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. London: Cambridge University Press.
- Standish, P., Smeyers, P. & Smith, R. (2010). *The Therapy of Education: Philosophy, Happiness and Personal Growth*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*. 31 (3), 160-170.

ABSTRACT

The question how “child biography” is formulated on the basis of virtual reality meaning how the association of discourse and experience in the formulation of the complex ego functions is being examined by the present paper. The procedure of imposing virtual conventions in the child’s everyday life and how social relations and frameworks within the a-social environment of virtual situations are defined by the child are analytically presented. There is a thorough analysis of the stages of its familiarization with virtual reality, gradually being experienced as a real environment within which its personal desires are satisfied or formulated, and its experiencing of childhood, even under different terms, which seems to be minimized as it undergoes a shrinking within a voracious virtual system addressing the child as a user, as an impersonal entity within a communication ritual under a-social terms.

Καλεράντε Ευαγγελία, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
Θράκης 4, TK. 141-23, Λυκόβρυση
Τηλέφωνο 210-2815553
ekalerante@yahoo.gr

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΑΠΟΡΩΝ ΠΑΙΔΩΝ ΣΤΗΝ ΚΕΦΑΛΟΝΙΑ (1864-1910)

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΠ. ΚΑΜΗΛΟΣ

Θεωρητικό και ιστορικό υπόβαθρο

Η σωματειακή οργάνωση των Κεφαλονιτών είναι άμεσα συνυφασμένη με τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες καθώς και με τις πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες στο νησί, απόρροια και των γενικότερων μεταβολών που συμβαίνουν στον ελλαδικό χώρο.

Οι οικονομικές και οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αι. συνέβαλαν στη σύσταση κοινωνικών συσσωματώσεων κυρίως στο Αργοστόλι που είναι η πρωτεύουσα του νησιού αλλά και στο Ληξούρι, το δεύτερο αστικό κέντρο του νησιού (Μοσχόπουλος, 2010:260-262). Στους παράγοντες που ευνόησαν την προώθηση της σωματειακής οργάνωσης στο νησί συγκαταλέγονται οι διοικητικές μεταβολές που επήλθαν μετά την Ένωση (Μπαμπούνης, 2007:64-66).

Στα στροφές του ίδιου αιώνα η σοσιαλιστική ιδεολογία που είχε ήδη διαδοθεί στο νησί επηρεάστηκε από τον επιστημονικό σοσιαλισμό και ειδικότερα από τις θέσεις του Σταύρου Καλλέργη. Στον τομέα της σωματειακής οργάνωσης των Κεφαλονιτών επισημαίνεται η δράση του Μαρίνου Αντύπα, υπέρμαχου των δικαιωμάτων της εργατικής τάξης και της κοινωνικής της συσσωμάτωσης. Στην προώθηση της σωματειακής οργάνωσης σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι επίγονοι του επανησιακού ριζοσπαστισμού Παναγιώτης Πανάς (δημοσιογράφος, ποιητής και εκδότης εφημερίδων), ο Ρόκος Χοϊδάς, αντιστασιακός, βουλευτής και στενός φίλος του Π. Πανά και ο Πλάτων Δρακούλης με τη κυκλοφορία φυλλαδίων και μελετών (Νούτσος, 1995:139).

1.Η Σχολή Απόρων Παίδων του Φιλοπρόόδου Συλλόγου «Η Ηώς» (1877)

Στην Κεφαλονιά ιδρύονται Φιλοδραματικοί και Φιλοπρόοδοι σύλλογοι, όπως και στα υπόλοιπα Επτάνησα, με πρωτοβουλία φιλόμουσων και λογίων στα τέλη του 19^{ου} αι (Ευαγγελάτος, 1970:195). Είναι η περίοδος που σωματεία επαγγελματιών, σύνδεσμοι, εταιρείες καθώς και σύλλογοι με σαφή προσανατολισμό κοινωνικής προσφοράς, εμπλέκονται στην διαδικασία παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με σκοπό να καλύψουν το εκπαιδευτικό κενό που δημιουργείται από την έλλειψη συγκροτημένης δημόσιας εκπαίδευσης (Δημαράς, 1999).

Ο *Φιλοπρόοδος Σύλλογος «Η Ηώς»* ιδρύθηκε το 1876 στο Αργοστόλι από φιλόμουση νεολαία. Καθοριστικό ρόλο στην ίδρυσή του έπαιξε ο Γεράσιμος Φωκάς ο οποίος διακρινόταν για τη φιλομάθεια και το ποιητικό του ταλέντο (Τσιτσέλης, 1904:790). Σκοπός του συλλόγου ήταν η ηθική και διανοητική πρόοδος των μελών του, που όπως προκύπτει από τον *Κανονισμό* του, θα επιτυγχανόταν με τη συζήτηση θεμάτων κοινωνικού ενδιαφέροντος, με την ανάγνωση διατριβών, την έκδοση συγγραμμάτων, τη δημιουργία Βιβλιοθήκης και Αναγνωστηρίου, τη σύσταση Σχολών και με την εν γένει δραστηριοποίηση σε κοινωφελείς και φιλανθρωπικές πράξεις (Κανονισμός, 1876).

Η Σχολή Απόρων Παίδων του Φιλοπρόόδου συλλόγου «Η Ηώς» αποτέλεσε τον κρίκο μιας σειράς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ιδρύθηκαν για άπορα παιδιά στο β' μισό του 19^{ου} αι από συλλόγους που έδρασαν εκτός από την Αθήνα και σε άλλες ελληνικές πόλεις, όπως στον Πειραιά, στην Ερμούπολη, στην Πάτρα, στο Άργος, στον Πύργο, στην Καλαμάτα και στη Λευκάδα (Κορασίδου, 2000:65).

Ο σύλλογος, ζητώντας την συναντίληψη των πολιτών του Αργοστολίου, ανέλαβε πρωτοβουλία για την εκπαίδευση απόρων ανηλίκων στο Αργοστόλι το 1877, ένα μόλις χρόνο μετά την ίδρυσή του. Σκοπός της Σχολής των Απόρων Παίδων του συλλόγου «Η Ηώς» ήταν σύμφωνα με τον Κανονισμό του η ηθική μόρφωση και η διανοητική ανάπτυξη των παιδιών που θα επιτυγχανόταν με την

διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής, των θρησκευτικών, της γεωγραφίας και της ιστορίας. Η παρεχόμενη εκπαίδευση αποσκοπούσε στην απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων, γι' αυτό, άλλωστε, γίνονταν δεκτά άπορα και εργαζόμενα παιδιά από 8 – έως 18 ετών.

Στις καταστατικές διατάξεις της Σχολής προβλεπόταν, επιπλέον, η μέριμνα για εξεύρεση εργασίας στους άνεργους μαθητές της (Κανονισμός, 1877:4), κάνοντας έτσι το εκπαιδευτικό ίδρυμα πιο ελκυστικό για τους μαθητές που είχαν τη θέληση να σπουδάσουν σε αυτό. Ταυτόχρονα, η μέριμνα αυτή έδινε ένα πρωτοποριακό, για τα ελληνικά δεδομένα, χαρακτήρα στη λειτουργία της Τον έλεγχό της Σχολής ασκούσε Εξελεγκτική Επιτροπή και τυχόν προκύπτουσες διαφορές λύνονταν από το σύλλογο. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες της Κοσμητείας ήταν η σύνταξη του οργανισμού της Σχολής και των σχετικών προγραμμάτων, ο προσδιορισμός των ωρών της διδασκαλίας, η εύρεση και αγορά κατάλληλων βιβλίων, πινάκων κ.ά.

Οι πόροι της Σχολής προέρχονταν από τις δωρεές και τις συνδρομές, συνήθως μπορεί στάση του ελληνικού λαού να προσφέρει, εκ του υστερήματος, για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων με σκοπό την πνευματική αναβάθμιση της νεολαίας του (Σακκής, 2005:1). Ως Δωρητές θεωρούνταν όσοι δάσκαλοι πρόσφεραν αφιλοκερδώς τις υπηρεσίες τους, όσα μέλη και πολίτες κατέβαλαν ποσό άνω των 50 δραχμών ετησίως και όσοι προσέφεραν ποσό άνω των εκατό δραχμών εφάπαξ. Όποιοι, μάλιστα, έδιναν ποσό άνω των 200 δραχμών αναγράφονταν στον πίνακα ευεργετών του συλλόγου (Κανονισμός, 1877:6). Στη Σχολή ήταν δυνατόν, υπό προϋποθέσεις, να διδάξουν όσα από τα μέλη του συλλόγου ήθελαν να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους. Η συγκεκριμένη συσσωμάτωση ήθελε να αξιοποιήσει το στελεχιακό δυναμικό, στο οποίο συγκαταλέγονταν αρκετοί μορφωμένοι, διανοούμενοι και εμπειροτέχνες. Μόνον αν δεν επαρκούσε το διδακτικό προσωπικό, διορίζονταν άλλοι με αμοιβή. Τα μαθήματα γίνονταν κάθε απόγευμα, εκτός Κυριακής και των κανονισμένων από την Κομητεία αργιών, διαρκούσαν όλο το έτος, έτσι ώστε να μπορούν να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα μαθήματα και όσοι εργάζονταν. Οι εξετάσεις (γενικές και δημόσιες) διεξάγονταν από τις 15 Ιουλίου μέχρι τις 15 Αυγούστου κάθε σχολικού έτους (Κανονισμός, 1877:5). Οι τίτλοι σπουδών σφραγίζονταν με τη σφραγίδα της Σχολής που έφερε τον τίτλο «Σχολή Απόρων Παίδων, Κεφαλληνίας».

Στους μαθητές διανέμονταν πηλίκια τα οποία έφεραν αστέρι και ήταν αναγραμμένα τα χαρακτηριστικά γράμματα της Σχολής (Σ.Α.Π.). Σε περίπτωση που τα οικονομικά του ταμείου ήταν ευνοϊκά, παρέχονταν στους μαθητές ρούχα και υποδήματα ανάλογα με τη διαγωγή, την τακτική φοίτηση και την πρόοδο. Φρόντιζαν, επίσης, να επιβραβεύουν τους διακεκριμένους μαθητές για την επιμέλειά τους ως κίνητρο μαθητείας. Η παροχή στους μαθητές ειδών ένδυσης και ενίοτε βιβλίων αλλά και χρηματικών ποσών από συλλόγους δίνονταν ώστε η έλλειψή τους να μην αποτελέσει πρόσχημα για την απουσία τους από τη Σχολή. Κατά αυτό τον τρόπο η ένδεια συνδεόμενη με την αφιλομάθεια αποκτά ηθικό περιεχόμενο (Κάννερ, 2004:148).

2.Η Σχολή Απόρων Παίδων του Εργατικού Συνδέσμου Ληξουρίου «η Αδελφοποίησης» (1895)

Οι Εργατικοί Σύνδεσμοι του Αργοστολίου «*Η Αλληλοβοήθεια*» (1894) και του Ληξουρίου «*Η Αδελφοποίησης*» (1894) ήταν συνενώσεις εργατών που διαπνέονταν από πνεύμα φιλανθρωπίας και αλληλοβοήθειας. Ως κύριοι στόχοι τους προβάλλονταν η αλληλεγγύη καθώς και η ενίσχυση των ενδεστέρων ή πενήτων μελών τους (Καμήλος, 2011). Παράλληλα, μερίμνησαν για την ίδρυση και λειτουργία Σχολών Απόρων.

Ο *Εργατικός Σύνδεσμος Ληξουρίου «Η Αδελφοποίησης»* (1894) συστάθηκε από την προβληματιζόμενη νεολαία του Ληξουρίου και είχε προοδευτικότερους προσανατολισμούς απ' ό,τι ο αντίστοιχος του Αργοστολίου. Από τα πρώτα χρόνια ίδρυσής του προσπάθησε να προβεί σε δραστηριότητες που είχαν ως απώτερο σκοπό την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη τόσο των μελών του όσο και του ευρύτερου συνόλου (Πετράτος, 2008).

Η ίδρυση *Σχολής των Απόρων Παίδων* για τα παιδιά των εργατών έγιναν λίγους μήνες μετά την ίδρυση του Συνδέσμου (Φεβρουάριος 1895). Ένας από τους κύριους στόχους του Συνδέσμου έβαινε στην υλοποίησή του. Η ενέργεια αυτή του Συνδέσμου χαιρετίστηκε ιδιαίτερα από την εφημερίδα *Έγερσις* που τόνισε ότι, ενώ μέχρι τότε ο λαός του Ληξουρίου στηριζόταν σε άτομα εκ

των οποίων τα περισσότερα είχαν «φρονήματα και συμφέροντα εκ διαμέτρου αντίθετα προς τα ιδικά του», επιτέλους σκεφτόταν και ενεργούσε πλέον με βάση το δικό του συμφέρον (Εγερσις, 1895:2).

Η Σχολή αγκαλιάστηκε από την τοπική κοινωνία. Στο εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτούσαν, ένα μήνα μετά την έναρξη της λειτουργίας του, 128 μαθητές (Εγερσις, 1895:3). Οι μαθητές, οι οποίοι – σημειωτέον – την υπόλοιπη ημέρα εργάζονταν, χωρίστηκαν σε δύο τμήματα και διδάσκονταν *Θρησκευτικά, Ελληνικά, Φυσική και Τεχνικά, Ιστορία, Πραγματογνωσία και Εμπορικά* από το Σπύρο Λιβαδά, *Γεωγραφία και Αριθμητική*. Οι δάσκαλοι δίδασκαν δωρεάν τους μαθητές της Παλικής. Δυστυχώς, παρά την επίμονη έρευνά μας δεν προέκυψαν περισσότερα στοιχεία για την παρεχόμενη εκπαίδευση στη Σχολή. Αργότερα, η εποπτεία της τέθηκε υπό την προστασία της Φιλαρμονικής Ληξουρίου και στο διάστημα 1911-1923 θα επιδοτηθεί από το Βαλλιάνειο Κληροδότημα με το ποσό των 1.160 λιρών (*Απολογισμοί της Διαχειριστικής Επιτροπής του εν Κεφαλληνία Κληροδοτήματος Παναγή Α. Βαλλιάνου των ετών 1915 – 1931*. 1932:38).

3. Η Σχολή Απόρων Παίδων και Εφήβων του Εργατικού Συνδέσμου Αργοστολίου «Η Αλληλοβοήθεια» (1894)

Η ίδρυση του Εργατικού Συνδέσμου «*Η Αλληλοβοήθεια*» στο Αργοστόλι (1894), είναι αποτέλεσμα ενεργειών εργατών που αποδέχονταν τις αρχές του επιστημονικού σοσιαλισμού. Μέσα σε αυτόν το Σύνδεσμο κυοφορείται η σοσιαλιστική ομάδα της Κεφαλονιάς, η οποία έλαβε ουσιαστική υπόσταση το 1899, όταν ο Μαρίνος Αντύπας εγκαταστάθηκε προσωρινά στο Αργοστόλι.

Το σωματείο αναπτύχθηκε γρήγορα με την εγγραφή ικανού αριθμού μελών, ωστόσο μόλις το 1902, όταν θα λειτουργήσει η εσπερινή *Σχολή Απόρων Παίδων και Εφήβων*, θα επιτευχθεί ένας από τους κυριότερους στόχους του. Την ίδια χρονιά, η *Σχολή Απόρων Παίδων και Εφήβων* ενισχύθηκε οικονομικά σε μεγάλο βαθμό, όταν σύμφωνα με τη διαθήκη του Παναγή Βαλλιάνου. Ήδη, χάρη στις πρώτες οικονομικές ενισχύσεις (300£), βελτιώθηκε η λειτουργία της Σχολής, αφού διορίστηκε ακόμη και παιδονόμος που φρόντιζε για την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών (Δεμπόνος, 2007:146). Σημαντική, οικονομική αρωγή -τηρουμένων των αναλογιών- για την αγορά και ενδυμασία των παιδιών που φοιτούσαν στη Σχολή, αποτελούσαν οι δωρεές διαφόρων ιδιωτών. Η ανέγερση του κτηρίου στέγασης της Σχολής Απόρων (28 Νοεμβρίου του 1907) και της νεοσύστατης *Επαγγελματικής και Οικοκυρικής Σχολής Απόρων Κορασίδων*, παρά τις διαφωνίες και αντιδικίες που προκάλεσε, σηματοδότησε την αρχή μιας νέας εποχής για την πορεία της Σχολής.

Στο Καταστατικό του Συνδέσμου επισυνάπτεται και ο κανονισμός της εσπερινής Σχολής *Απόρων Παίδων και Εφήβων* που ίδρυσε ο Σύνδεσμος (Καταστατικό, 1904). Ο κανονισμός περιλαμβάνει δεκαπέντε άρθρα. Σύμφωνα με τον κανονισμό η λειτουργία της Σχολής επανέρχεται στην κυριότητα του Συνδέσμου. Ως σκοπός της Σχολής ορίζεται η μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων για τον πρακτικό βίο και την κοινωνική μόρφωση των άπορων παιδιών και εφήβων.

Η Σχολή υπάγεται στη δικαιοδοσία του Εργατικού Συνδέσμου ο οποίος ορίζει το διδακτικό προσωπικό, συντάσσει προϋπολογισμό εσόδων και εξόδων, αναζητεί τους αναγκαίους χρηματικούς πόρους και φροντίζει για την προμήθεια των διδακτικών οργάνων, των βιβλίων, της γραφικής ύλης και γενικότερα για οτιδήποτε θεωρείται απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία της Σχολής.

Η *υψηλή εποπτεία* της Σχολής ανατέθηκε στον Επίσκοπο Κεφαλονιάς. Η συγκεκριμένη «*επόπτευσις*» ασκείται από τον ίδιο ή από αντιπρόσωπό του, έτσι ώστε η Σχολή να έχει κύρος και αξιοπιστία. Η αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου της Σχολής γίνεται από τον Επιθεωρητή των δημοσίων σχολείων της Κεφαλονιάς. Ο διορισμός του διδακτικού προσωπικού καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και της διδακτέας ύλης υποβαλλόταν από τη διοίκηση του Συνδέσμου για έγκριση και τυχόν διορθώσεις στον Επίσκοπο του νησιού (Κανονισμός, αρθρ. 7-8).

Η *γενικότερη εποπτεία* της Σχολής ασκείται σύμφωνα με το καταστατικό από πενταμελή επιτροπή, η οποία θα συνεργαζόταν με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την τακτική φοίτηση των μαθητών και για τη διατήρηση της πειθαρχίας, επιπλέον, δε, θα πρότεινε κάθε μέσο που θεωρούσε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στη λειτουργική βελτίωση της Σχολής (Κανονισμός, αρθρ. 9). Στο τέλος κάθε μήνα ο διευθυντής της Σχολής υπέβαλε στη διοίκηση ή στην κοσμητεία της Σχολής έκθεση για τις δραστηριότητες του εκπαιδευτηρίου, για το δυναμικό του καθώς και για οτιδήποτε αφορούσε στη λειτουργία της.

Τα έσοδα της Σχολής που προέρχονται από δωρεές ή από άλλους πόρους κατατίθενται στο ταμείο του Εργατικού Συνδέσμου. Υπήρχε, άλλωστε, η γενικότερη τάση των κατοίκων να προσφέρουν, πολλές φορές από το υστέρημά τους για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολείων, τάση που αποκαλείται «πολιτιστικός πατριωτισμός» (Σακκής, 2001). Στη Σχολή ιδρύεται ταμειευτήριο των μαθητών και όλοι οι μαθητές βρίσκονται κάτω από την προστασία του Συνδέσμου. Υπάρχει, επίσης, πρόβλεψη για χορήγηση δωρεάν ιατρικής περίθαλψης σε μαθητές που θα ασθενούσαν. Ο Σύνδεσμος υπερασπίζεται εν γένει τους μαθητές που αδικούνται και υποστηρίζει εκείνους που διακρίνονται για τη διαγωγή τους (Κανονισμός, αρθρ. 13).

Η Σχολή λειτουργούσε με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και οι ώρες λειτουργίας της ήταν απογευματινές (19.00-21.00). Το σχολικό έτος θα ξεκινούσε τον Οκτώβριο και θα έληγε στα τέλη Απριλίου ή και Μαΐου, αν αυτό ήταν εφικτό. Η Σχολή για να ανταποκριθεί στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών της προβλέπει την ύπαρξη δυο τμημάτων: στο Α' θα φοιτούσαν οι εντελώς αγράμματοι, ενώ στο Β' όσοι είχαν στοιχειώδεις γνώσεις στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική. Οι εγγραφές θα γίνονταν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, έτσι ώστε οι ενδιαφερόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν όποτε επιθυμούσαν.

Στους μαθητές δίνονταν τα αναγκαία βιβλία, γραφική ύλη αλλά και ρουχισμός, για καθημερινή χρήση. Οι εξετάσεις των μαθημάτων πραγματοποιούνταν από τις πρωινές ώρες (10.00 π.μ.), γιατί υπήρχε και το ενδεχόμενο ορισμένοι μαθητές να μην εργάζονται. Ο αριθμός των μαθητών της Σχολής Ατόρων Παιδών και Εφήβων ήταν αρχικά εξήντα. Ωστόσο, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, παρουσίασε συνεχή αύξηση, έτσι ώστε το 1910 να αριθμεί περί τους 170 (+ 183%) και το 1911 περί τους 280 (+65%) (Ζιζάνιον, 1911:4), γεγονός που δείχνει την παραγωγική λειτουργία της και το κύρος που σταδιακά αποκτούσε στην τοπική κοινωνία. Σε αυτό συνέβαλαν και γνωστοί παιδαγωγοί της εποχής που δίδαξαν στη συγκεκριμένη Σχολή.

Η Σχολή Ατόρων Εργατικού Αργοστολίου ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών όχι μόνο για λόγους αισθητικής αλλά και για ψυχολογικούς καθώς οι μαθητές έτσι δε θα αισθάνονταν μειονεκτικά απέναντι στους μαθητές των άλλων σχολείων. Αυτό θα συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και - εν μέρει - στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους καθώς τα εξοικείωνε με πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονταν με τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις και τις κοινωνικές πρακτικές.

Στη Σχολή υπήρχε η δυνατότητα να παρακολουθήσει κάποιος μαθητής και μαθήματα μουσικής. Γι' αυτό το σκοπό συστάθηκε *Μουσικό Τμήμα* για παιδιά που είχαν ιδιαίτερη κλίση στην τέχνη αυτή. Στο Τμήμα αυτό διδάσκονταν πνευστά όργανα και από το μαθητεύον φυτώριο του θα γεννηθεί η περίφημη μπάντα της Σχολής των Ατόρων, που θα συμβάλλει στη διάδοση της επανησιακής μουσικής.

Το Μουσικό τμήμα της Σχολής συνέβαλε και στην οικονομική ενίσχυση των μαθητών, οι οποίοι αμείβονταν από τις ιδιωτικές εκδηλώσεις στις οποίες προσκαλούνταν. Είναι, άλλωστε, και το μόνο Τμήμα της Σχολής που θα διατηρηθεί για μερικές δεκαετίες ακόμη και θα συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της μουσικής εκπαίδευσης στην Κεφαλονιά.

Η ίδρυση της *Επαγγελματικής και Οικοκυρικής Σχολής Ατόρων Κορασίδων* (1907) ήταν κι αυτή αποκλειστικό δημιούργημα της Επιτροπής του Εργατικού Συνδέσμου Αργοστολίου και έπαιξε καθοριστική σημασία στην πρόοδο της κοινωνίας του νησιού. Παράλληλα, το εγχείρημα αυτό σηματοδοτεί και την αρχή, εκ μέρους γυναικών της μέσης και ανώτερης τάξης, φιλανθρωπικών δραστηριοτήτων για τα κορίτσια των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Η «εκπαιδευτική» αυτή «φιλανθρωπία» τόνωνε ηθικά και τις γυναίκες των ανώτερων. Η πρωτοβουλία του Συνδέσμου αποκτά μεγαλύτερη αξία, καθώς είχαν ήδη καταργηθεί τα Παρθεναγωγεία Αργοστολίου και Ληξουρίου. Η *Οικοκυρική Σχολή* ήταν πλέον το μοναδικό ίδρυμα στο νησί που πρόσφερε στις μαθήτριες ένα σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης με παράλληλη παροχή στοιχειωδών γνώσεων. Συγχρόνως, έδινε τη δυνατότητα στις γυναίκες, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ελευθερία κινήσεων και οικονομική χειραφέτηση. Η ίδρυση της αναπτέρωσε το ηθικό των φτωχών και δυστυχισμένων και ιδιαίτερα των χήρων μητέρων και των ορφανών που άρχισαν τότε να ελπίζουν σε μια καλύτερη ζωή.

Τα υπόλοιπα Τμήματα σιγά – σιγά έκλεισαν, το καθένα για διαφορετικούς λόγους. Η *Επαγγελματική και Οικοκυρική Σχολή Ατόρων Κορασίδων*, παρά το πολύ καλό ξεκίνημά της, αφού αναλάμβανε και εξωτερικές παραγγελίες, όπως το ράψιμο ασπροούχων, ακολούθως θα αποδυναμωθεί, εξαιτίας, κυρίως, έλλειψης οικονομικών πόρων για τη συντήρηση και τη λειτουργία της. Η

Σχολή, στην προσπάθειά της να καλύψει ένα μέρος των εξόδων της, διοργάνωνε δημόσιους χορούς στις Αποκριές. Η επιτυχής διοργάνωση της χοροεσπερίδας το 1908 με συμμετοχή κόσμου απ' όλες τις τάξεις, χαιρέτιστηκε θερμά από τον τοπικό τύπο που θεωρούσε τη σύσταση της Σχολής ως βήμα για τη χειραφέτηση της γυναίκας. Ωστόσο, πολλοί επαγγελματίες θεώρησαν τη Σχολή ανταγωνιστική, και γι' αυτό δεν θέλησαν να την στηρίξουν (Δεμπόνος, 1981:334).

Οι εγκύκλιες γνώσεις που προσφέρθηκαν από τη *Σχολή Απόρων Παίδων και Εφήβων* του Αργοστολίου στους μαθητές της, ήταν σχετικά περιορισμένες. Τα μαθήματα γίνονταν το μεσημέρι, όταν οι αντοχές τόσο των εργαζομένων παιδιών όσο και των δασκάλων ήταν αρκετά μειωμένες. Το σημαντικότερο ήταν ότι οι μαθητές της Σχολής -παιδιά εργατών, πολλά από αυτά ήδη εργαζόμενα- έστω και σε αυτόν τον περιορισμένο χρόνο, έρχονταν σε επαφή με διαφορετική παιδεία και κουλτούρα. Οι μαθητές δέχονταν διαφορετικά μηνύματα από το περιβάλλον της Σχολής, αναζητούσαν καινούρια ενδιαφέροντα, ξέφευγαν από το στενό κύκλο της οικογενειακής τους ζωής, το πλαίσιο της οποίας παρέμενε ως τότε σχεδόν το ίδιο με τις προγενέστερες περιόδους (Δασκαλάκης, 2001:8). Σταδιακά, οι μαθητές άρχισαν ν' αποκτούν διαφορετική στάση και συμπεριφορά και εκτός Σχολής. Στους δρόμους μάλιστα τραγουδούσαν με αυτοπεποίθηση τους μελοποιημένους στίχους του Μικέλη Άβλιχου ή επαναλάμβαναν εν χορώ τα τελευταία ωδικά μαθήματα.

Τα αίτια παύσης της λειτουργίας της *Σχολής Απόρων Παίδων και Εφήβων* και των Τμημάτων της συνδέονται άμεσα με τη γενικότερη λειτουργία του Συνδέσμου. Ο Σύνδεσμος από τις πρώτες μέρες της λειτουργίας του επηρεάστηκε από τον κομματισμό (Ζιζάνιον, 1895:2) και ήλθε σε ρήξη με τους διαχειριστές του Βαλλιάνειου Κληροδοτήματος. Η Βαλλιάνειος επιτροπή το 1914 θα αναστείλει την επιχορήγηση προς το Σύνδεσμο, με αποτέλεσμα η Σχολή να μη διαθέτει τους απαραίτητους πλέον πόρους για τη συντήρηση και τη λειτουργία της. Η οριστική παύση της Σχολής έγινε το 1922, όταν διακόπηκε οριστικά η χρηματοδότηση από την επιτροπή διαχείρισης του Κληροδοτήματος.

Συμπεράσματα

Οι συγκεκριμένες σχολές αποτελούν τον κρίκο μιας σειράς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ιδρύθηκαν για άπορα παιδιά στο β' μισό του 19^{ου} αι. στον ελληνικό χώρο. Αυτές είχαν ως σκοπό την προστασία, την διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των απόρων, των ορφανών, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της αμάθειας, τη διάδοση τεχνικών δεξιοτήτων για την εξασφάλιση επαγγελματικής εργασίας, την διασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και γενικότερα της κοινωνικοποίησης των παιδιών λόγω και της ολοκληρωτικής απουσίας μιας συγκροτημένης κρατικής κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας.

Οι Σχολές που συστάθηκαν από τους Εργατικούς Συνδέσμους είχαν μεγαλύτερη διάρκεια αλλά η διάβρωση των στελεχών τους από τον κομματισμό επηρέασε αρνητικά τη λειτουργία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Απολογισμοί της Διαχειριστικής Επιτροπής του εν Κεφαλληνία Κληροδοτήματος Παναγή Α. Βαλλιάνου των ετών 1915 – 1931 μετά ανακεφαλαιώσεως της διαχειρήσεως από 1^η Ιανουαρίου 1911 μέχρι 31 Δεκεμβρίου 1931. 1932. Αθήναι: Τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού.
- Δασκαλάκης, Δημ. (2011), Η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού. Στο Δημοσθένης Δασκαλάκης, Μενέλαος Γκίβαλος (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*, (σσ. 20-45), Αθήνα: Εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.
- Δεμπόνος, Α-Δ. (1981). *Η γένεση και τα πάθη μιας πολιτείας*. Αργοστόλι.
- Δεμπόνος, Α-Δ. (2007). Σχολή Άπορων παιδων και εφήβων Αργοστολίου. Στο Γ. Ν. Μοσχόπουλος (Επιμ), *Επτανησιακά Ιδρύματα Κληροδοτήματα (19ος αι.–1953), Η πνευματική –πολιτισμική και κοινωνική συμβολή τους, Πρακτικά Συνεδρίου (Κεφαλονιά 7-9 Μαΐου 2004)*, (σσ. 141-154). Αργοστόλι: Εκδ. Εταιρείας Κεφαλληνιακών Ιστορικών Ερευνών, Αργοστόλι.
- Δημαράς, Α. (1999), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α', Αθήνα: εκδ. Εστία.
- Εφημ. *Έγερσις*, φ. 91 (18 Φεβρουαρίου 1895).
- Εφημ. *Ζιζάνιον*, φ. 95 (18 Μαρτίου 1895).
- Εφημ. *Ζιζάνιον*, φ. 675 (24 Δεκεμβρίου 1911).

- Ευαγγελάτος, Σπ. (1970). *Ιστορία του Θεάτρου εν Κεφαλληνίας 1600-1900*. Εν Αθήναις.
- Καμήλος, Ν. Σπ. (2011), *Αδελφότητες και Εργατικοί Σύνδεσμοι στην Κεφαλονιά. Τέλη 19^{ου} – αρχές του 20ού αι. Συμβολή στη μελέτη της τοπικής ιστορίας*, Αθήνα: Εκδ. Παπαζήσης.
- Κάννερ, Έφη. (2004). *Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην Ορθόδοξη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης 1753-1912*, Αθήνα: Κατάρτι.
- Κανονισμός του εν Κεφαλληνία Φιλοπρόοδου Συλλόγου Η Ηώς*. (1876). Εν Κεφαλληνία: Η Ηχώ.
- Κανονισμός της Σχολής Απόρων Παίδων, Φιλοπρόοδος Σύλλογος «Η Ηώς»*. (1877). Εν Κεφαλληνία: Η Ηχώ.
- Καταστατικό του εν Αργοστολίου Κεφαλληνίας Εργατικού Συνδέσμου «Η Αλληλοβοήθεια» μετά κανονισμών του γυμναστηρίου του Συνδέσμου «Ο Κέφαλος» και της σχολής των απόρων παίδων και εφήβων*. (1904). Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου των Βιβλιεμπορείων Αποστολοπούλου.
- Κορασίδου, Μ. (2000). *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μοσχόπουλος, Γ. Ν. (2010), *Ιστορία της Κεφαλονιάς (1797-1940). Πολιτική Ιστορία – Πολιτισμός – Παιδεία – Γράμματα – Τέχνες*. Αθήνα.
- Μπαμπούνης, Χ. (2007). *Τοπική Αυτοδιοίκηση και Ελλαδικός Χώρος*, Αθήνα: Εκδ. Βάνιας.
- Νούτσος, Π. (1995), *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τόμ. Α', Αθήνα: εκδόσεις Γνώση.
- Πετράτος Π. (2008), Ο Εργατικός Σύνδεσμος Ληξουρίου "Η Αδελφοποίησις" 1894, *Οδύσσεια Κεφαλλονιάς – Ιθάκης*, 42-47.
- Σακκής, Δ. Α. (2001). *Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, τ. Α' Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιτσέλης, Η. (1904). *Κεφαλληνιακά Σύμμικτα*, τόμ. Α'. Εν Αθήναις: Παρασκευά Λεώνη.

ABSTRACT

The announcement in respect is aiming to study the Schools for Children and Teenagers in need established in Cephalonia from local associations the period 1864-1910. Specifically it examines the educational and pedagogical dimension of the action of "School for Children in need of Cephalonia" founded by Progressive Association "Ios" (1877), the "Children's School of Labor" founded by Labor Association of Lixouri "Adelfopoiisis" (1895) and "School for Children and Teenagers in need of Argostoli" and the branches established by Labor Association Argostoli "Allilovoithia" (1902).

Νικόλαος Σπ. Καμήλος

Εκπαιδευτικός, Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορία του ΠΤΔΕ Αθηνών
 Σαχτούρη 23, 17341 Άγιος Δημήτριος, Αθήνα
 Τηλ: 2109325689 - 6972202723

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΔΩΔΕΚΑΕΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΟΥΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ

Το επιστημονικό πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης βρίσκεται στην επικαιρότητα, συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της υπάρχουσας και μελλοντικής πολιτικής κοινωνίας και συνδέεται με προβληματικές καταστάσεις που εσχάτως ταλανίζουν μεγάλα τμήματα του κατά έναν τρόπο παγκοσμιοποιημένου πλανήτη. Στο τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα έχουν υλοποιηθεί πλείστες σχετικές έρευνες και έχουν δώσει ενδιαφέροντα αξιοποιήσιμα συμπεράσματα.

Η παρουσίαση στηρίζεται στα δεδομένα πρωτότυπης εμπειρικής- δημοσκοπικής έρευνας πεδίου (Ι. Παρασκευόπουλος, 1993:27-29) που ολοκληρώθηκε σε ελληνικά δημοτικά σχολεία ανάμεσα στα έτη 2006-2010 με γενικό τίτλο «*Όψεις πολιτικής κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητών του Ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου*». Τα εδώ ζητούμενα είναι η καταγραφή κατά σειρά ιεράρχησης, επιλογών σε ομάδα κοινωνικών αξιών από τους δωδεκαετείς Έλληνες, (έξι χρόνια πριν αποκτήσουν το δικαίωμα του εκλέγειν), την ανίχνευση δημογραφικών παραγόντων που πιθανώς συνδέονται με αυτές τις επιλογές και τη συγγένεια των προτιμήσεων αυτών με τις ανάλογες των δασκάλων τους.

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν ερωτηματολόγιο που συντέθηκε από ερωτήσεις ήδη δοκιμασμένες σε ανάλογες έρευνες τα τελευταία 50 χρόνια και σταθμίστηκε μέσω δύο πιλοτικών εφαρμογών¹.

Η κύρια δειγματοληψία ήταν πανελλήνια και έγινε σε 77 σχολεία της Ελλάδας². Έχει αναλογικό δείγμα από όλες τις περιφέρειες της χώρας και από όλες τις αστικότητες. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 1558 έγκυρα ερωτηματολόγια. Οι πληροφορίες για τον πληθυσμό βασίστηκαν στα δεδομένα για την εκπαίδευση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας³. Το μέγεθος του δείγματος υπολογίστηκε σύμφωνα με τη θεωρία δειγματοληψίας του Cochran⁴ (Ι. Παρασκευόπουλος, 1993:32-50).

¹ Στο θέμα της συνολικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου θεωρούμε ότι καλυφθήκαμε από τα υψηλά ποσοστά συνάφειας που βρήκαμε στις τρεις διαδοχικές εφαρμογές (δύο πιλοτικές και μια κύρια). Όσον αφορά τη χρήση του δείκτη Alpha, όπως γράφει ο ίδιος ο εισηγητής του δείκτη αλλά και επόμενοι κριτικοί μελετητές του, ο Cronbach's Alpha δηλώνει το βαθμό εσωτερικής συνάφειας μιας ομάδας ερωτήσεων που αναφέρονται συνολικά σε ένα γενικότερο ξεκάθαρο μονοδιάστατο αντικείμενο. Στα τμήματα του γενικού ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν σε όψεις μονοδιάστατων μεταβλητών, ο Alpha βρέθηκε υψηλότερος από 0,70, επίπεδο αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες. Στο επίπεδο της εγκυρότητας, είχαμε μιαν εξασφάλιση λόγω της προηγούμενης χρήσης των ίδιων ερωτήσεων από ερευνητές, των ερωτήσεων-φίλτρων αλλά και παράλληλων ημιδομημένων συνεντεύξεων τις οποίες χρησιμοποιήσαμε στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής.

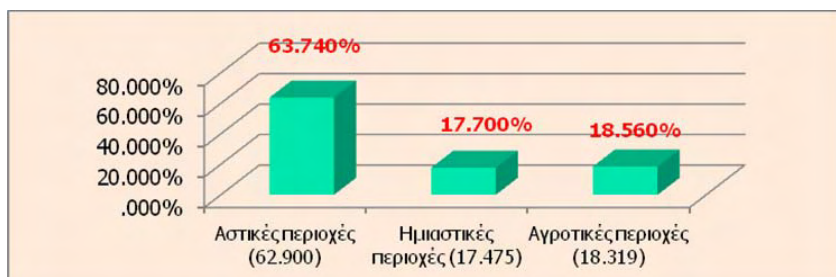
² Η δειγματοληψία ήταν στρωματοποιημένη σε 2 στάδια με πρώτο στρώμα τις περιφέρειες της χώρας και δεύτερο τις αστικότητες. Σε τρίτο στάδιο κάναμε δειγματοληψία κατά συστάδες αφού πήραμε δεδομένα από ολόκληρες τάξεις.

³ Στοιχεία Λήξης για την Ελληνική Εκπαίδευση, ΕΣΥΕ 2006/2007, http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1401/Other/A1401_SED12_TB_AN_00_2007_11L_F_GR.pdf

⁴ Για να έχουμε μια αδρή εικόνα της σχέσης του δείγματός μας με θεωρούμενο ως επαρκές σε σχέση με τον πληθυσμό μας, ακολουθήσαμε τη αποδεκτή μεθοδολογία του Cochran για τον υπολογισμό του επαρκούς μεγέθους. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη μεθοδολογία, για ποσοτικά δεδομένα, Confidence

Αναλογία πληθυσμού-δείγματος

Διαγρ. 1. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (στοιχεία ΕΣΥΕ) 2006-2007)



Διαγρ.2 ΔΕΙΓΜΑ



ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ

Α. Ιεράρχηση κοινωνικών αξιών

Ερευνητικό ερώτημα:

«Πόσο σημαντικά θεωρείς ότι είναι το καθένα από τα παρακάτω για τη ζωή σου;»

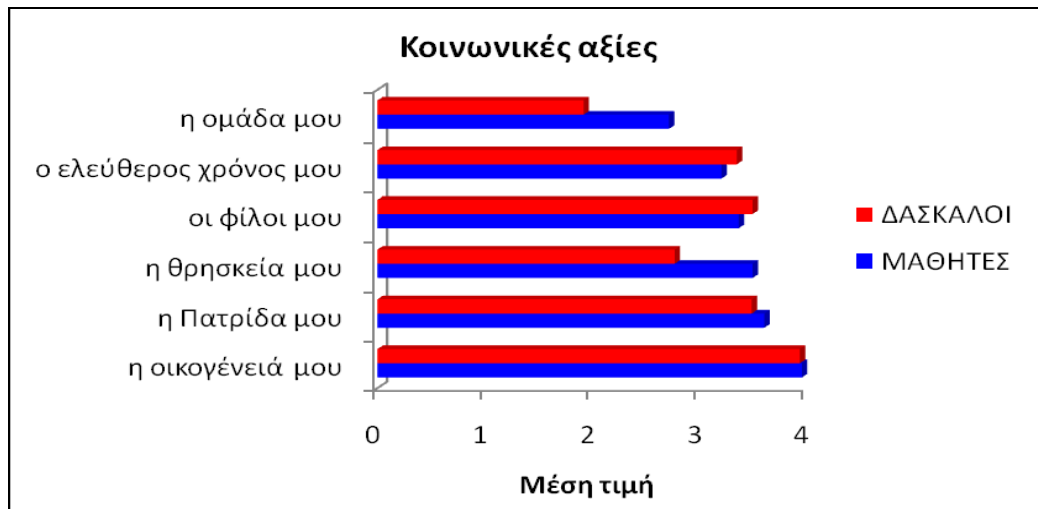
Καθόλου σημαντικό Λίγο σημαντικό Αρκετά σημαντικό Πάρα πολύ σημαντικό

Πίνακας 1 Κοινωνικές αξίες				
Γνώμες μαθητών			Γνώμες δασκάλων	
Αξία	Μέσοι όροι	Τυπ αποκλίσεις	Μέσοι όροι	Τυπ αποκλίσεις
Η οικογένειά μου	3,9567	0,238	3,9412	0,237
Η πατρίδα μου	3,6067	0,646	3,5146	0,610
Η θρησκεία μου	3,5030	0,729	2,8382	1,001
Οι φίλοι μου	3,3732	0,638	3,5000	0,589
Το σχολείο μου	3,3445	0,802		
Ο ελεύθερος χρόνος μου	3,2139	0,806	3,3529	0,566
Η ομάδα μου	2,7190	1,050	2,0588	1,180

^{5*}

level 95%, (αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες), διάστημα εμπιστοσύνης 0,5% (λάθος 5%) και αρχικό πληθυσμό 98.694 άτομα, χρειαζόμαστε δείγμα μόλις 383 ατόμων. Ως εκ τούτου το δείγμα των 1558 ατόμων που μελετήσαμε μπορεί να θεωρηθεί επαρκές.

⁵ Οι αξίες που επιλέξαμε εδώ, στο μεγαλύτερο μέρος τους επιλέχτηκαν από το ερωτηματολόγιο της πρώτης φάσης (2002-2003) της μείζονος *Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*, έκδοση ΕΚΚΕ Νοέμβρης 2003, σελ 37, κάρτα 44. Προσθέσαμε το *Σχολείο* και την *Ομάδα* λόγω της ηλικίας του δείγματος, και την *Πατρίδα* λόγω της φύσης της έρευνάς μας.



Διάγραμμα 1. Σκορ μαθητών-δασκάλων σε ιεράρχηση κοινωνικών αξιών

Παρατηρώντας τις προτιμήσεις των μαθητών σε μια ομάδα κοινωνικών αξιών, βλέπουμε ότι σε περιγραφικό επίπεδο, τα σκορ που δίνουν, τοποθετούν ως πιο σημαντικές για τη ζωή τους *οικογένεια/πατρίδα/θρησκεία*, μ' αυτή τη σειρά. Τελευταία σε προτίμηση έρχεται η *ομάδα* (αθλητικό σωματείο).

Οι δάσκαλοι που διδάσκουν το μάθημα της Κοινωνικής - Πολιτικής Αγωγής στα παιδιά που απαντούν, έχουν σχεδόν την ίδια κατάταξη στις συγκεκριμένες αξίες, με εξαίρεση την αξία της *θρησκείας* την οποία δείχνουν να θεωρούν πολύ λιγότερο σημαντική απ' ότι οι μαθητές. Πρώτη στην κατάταξη θέτουν κι αυτοί την *οικογένεια* ενώ ακολουθούν οι *φίλοι* με σχεδόν ίδιο ποσοστό με την *πατρίδα*. Η *θρησκεία* καταλαμβάνει την προτελευταία θέση με τελευταίο κι εδώ το *αθλητικό σωματείο*.

Στη συνέχεια σε επαγωγικό επίπεδο με τη βοήθεια του κριτηρίου Wilcoxon μπορούμε να διαπιστώσουμε αν και ποιες από τις διαφορές που εμφανίζονται παραπάνω είναι και στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 2		
Διαδοχική σύγκριση κατανομών ανά ζεύγος «γειτονικών» αξιών		
Αξίες	Wilcoxon Z p-value	
	Μαθητές	Δάσκαλοι
‘Η οικογένειά μου’ vs. ‘η πατρίδα μου’	Z=-18.2 <0.001	Z=-5 <0.001
‘Η πατρίδα μου’ vs. ‘Η θρησκεία μου’	Z=-4.4 <0.001	Z=-5.3 <0.001
‘Η θρησκεία μου’ vs. ‘Οι φίλοι μου’	Z=-5.4 <0.001	Z=-4.5 <0.001
‘Οι φίλοι μου’ vs. ‘Ο ελεύθ. χρόνος μου’	Z=-7.0 <0.001	Z=-1.7 0.086
‘Ο ελεύθ. χρόνος μου’ vs. ‘Η ομάδα μου’	Z=-15.6 <0.001	Z=6.0 <0.001
‘Η ομάδα μου’ vs. ‘Το σχολείο μου’	Z=-31.4 <0.001	-

Βλέπουμε ότι η αρχική κατάταξη επιβεβαιώνεται και στους μαθητές και στους δασκάλους εκτός από τις αξίες *ελεύθερος χρόνος-φίλοι* που στους δασκάλους δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση.

Β. Κοινωνικές αξίες μαθητών * Σημαντικά συµµεταβαλλόµενες µεταβλητές

Ως δημογραφικές μεταβλητές, για να διερευνήσουμε τυχόν συµµεταβολές και μέσω αυτών να οδηγηθούµε σε κάποια ερµηνεία, αφού κοιτάξαµε πώς είχαν εργαστεί ανάλογοι ερευνητές,

επιλέξαμε το φύλο των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους (όπως αυτό εκφράζεται μέσα από την εργασία και τη μόρφωσή τους) την αστικότητα της περιοχής κατοικίας τους (αστική, ημιαστική, αγροτική), την εθνική καταγωγή των γονέων, το είδος της οικογένειας (με δυο γονείς, με ένα γονέα) και το είδος του σχολείου που φοιτούν (ως εξαθέσιο, μεγαλύτερο από εξαθέσιο). Στον παρακάτω πίνακα παραθέτουμε σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, μόνο την ανεξάρτητη με την οποία εμφάνισε την ισχυρότερη συμμεταβολή.

Πίνακας 3.				
Η αξία * σημαντικά συσχετιζόμενες μεταβλητές				
Αξία * μεταβλητή	Asymp.Sig.	df	Cramers V	Cont. Coeff
Η Οικογένειά μου*.....				
Η Πατρίδα μου(2)* φύλο (2)	<0,001	3	0,115	0,115
Οι φίλοι μου (3) *μορφ επίπεδο μητέρας (2)	0,001	8	0,095	0,133
Οι φίλοι μου (3)*μορφ επίπεδο πατέρα (2)	0,001	8	0,091	0,128
Η θρησκεία μου (2) * εργασία πατέρα (3)	0,006	12	0,080	0,136
Η θρησκεία μου (2) * εργασία μητέρας (3)	0,024	12	0,072	0,124
Το σχολείο μου (2) * φύλο (2)	0,001	3	0,105	0,104
Ο ελεύθερος χρόνος μου (2)* εργασία πατέρα (3)	0,014	12	0,075	0,129
Η ομάδα μου(2) * φύλο (2)	<0,001	3	0,276	0,266

Η αξία της οικογένειας είναι τόσο ψηλά στην προτίμηση των ερωτώμενων που δεν φαίνεται να συμμεταβάλλεται σημαντικά σε σχέση με καμία δημογραφική ή άλλη μεταβλητή. Οι χαμηλές κατηγορίες στη Likert της σημαντικότητας (*καθόλου, λίγο*) είχαν φανερώνουν μηδενικά ή <5 οπότε δε μπορούσε καν να εξαχθεί σωστά ο Pearson. Για να μπορέσουμε να φτάσουμε σε μια υποτυπώδη διάταξη συσχέτισης με την αστικότητα που έδειχνε κάπως να συσχετίζεται με τη γνώμη για την οικογένεια έπρεπε να φτάσουμε σε μια συγχώνευση που διατηρούσε μόνον τις διαβαθμίσεις *αρκετά-πέρα πολύ*, οπότε πρακτικά δεν είχε έγκυρη ερμηνεία.

Η πατρίδα επίσης είναι μια μεταβλητή που βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα προτίμησης σε σχέση με όλες τις ανεξάρτητες. Μια μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς το φύλο με τα αγόρια να παρουσιάζουν λίγο πιο θετική αντίληψη για την Πατρίδα απ' ότι τα κορίτσια. Ακόμα κι έτσι όμως τα συντριπτικά υψηλότερα ποσοστά της γνώμης για την πατρίδα βρίσκονται στις υψηλότερες θετικές κατηγορίες και στα δύο φύλα. Η διαφορά δημιουργείται από τις κατηγορίες *καθόλου -λίγο σημαντικό* όπου παρατηρείται τα αγόρια να έχουν χαμηλότερο ποσοστό απ' ότι τα κορίτσια (6,5% έναντι 8,8%).

Και η αξία της φιλίας φαίνεται να αξιολογείται τόσο θετικά από τους ερωτώμενους που χρειάστηκε να συγχωνεύσουμε την κατηγορία *καθόλου σημαντικό* που δημιουργούσε μηδενικά φανερώνουν. Πιο ισχυρή συμμεταβολή φαίνεται να έχει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ακολουθεί η επαγγελματική τους δραστηριότητα. Τα παιδιά μητέρων με τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν αναλογικά το μικρότερο ποσοστό σ' αυτούς που θεωρούν μη σημαντικούς τους φίλους τους (4,5%) ταυτόχρονα με το μεγαλύτερο σ' αυτούς που τους θεωρούν πάρα πολύ σημαντικούς (51,8%). Ταυτόχρονα το μεγαλύτερο ποσοστό σε βαθμίδα εκπαίδευσης που να θεωρεί τους φίλους λίγο σημαντικούς (10,7%) εμφανίζεται σε παιδιά μητέρων με πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με ίδιο τρόπο κατανέμονται τα ποσοστά και στον πίνακα συσχέτισης με τη μόρφωση του πατέρα.

Το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας φαίνεται να συσχετίζεται με την άποψη των ερωτώμενων για τη θρησκεία. Πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική κατηγορία πατέρων που

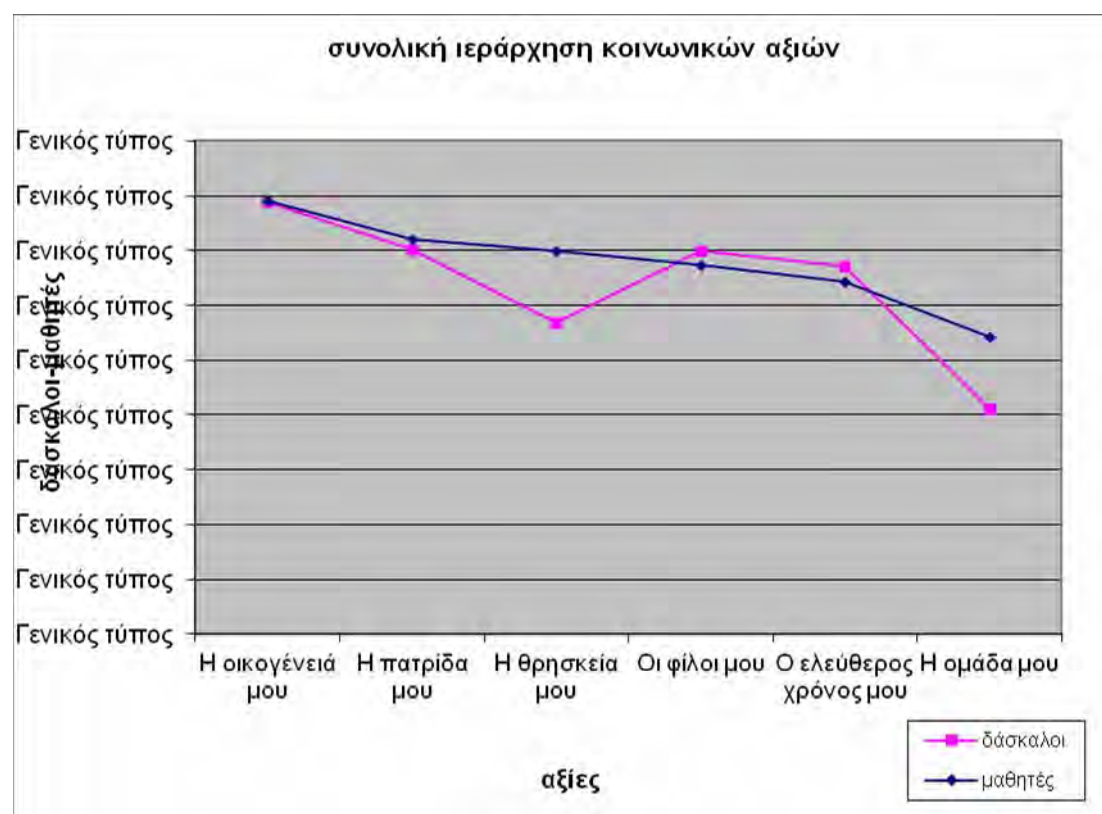
τα παιδιά τους έχουν αναλογικά το χαμηλότερο αθροιστικό ποσοστό (8,2%) στις κατηγορίες *καθόλου-λίγο σημαντικό* είναι οι γεωργοί-κτηνοτρόφοι οι οποίοι έχουν ταυτόχρονα το υψηλότερο αθροιστικό ποσοστό (91,8%) στις κατηγορίες *αρκετά - πάρα πολύ σημαντικό*. Ακολουθούνται από τα μεσαία στελέχη. Η επαγγελματική κατηγορία πατέρων που τα παιδιά τους έχουν αναλογικά το υψηλότερο αθροιστικό ποσοστό στην κατηγορία *καθόλου-λίγο σημαντικό* (10,8%) και ταυτόχρονα το χαμηλότερο ποσοστό (89,1%) στις κατηγορίες *αρκετά-πολύ σημαντικό* είναι αυτοί που ανήκουν στην κατηγορία ανώτερα-ανώτατα στελέχη και ακολουθούνται με μικρή διαφορά από τα παιδιά εργατών-τεχνιτών.

Τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρά πιο θετική γνώμη για το σχολείο από τα αγόρια. Η κατανομή του φύλου σε όλα τα επίπεδα σημαντικότητας φαίνεται ισομερής. Η διαφορά δημιουργείται στο επίπεδο καθόλου σημαντικό όπου υπερτερούν τα αγόρια έναντι των κοριτσιών (5,7% - 1,7% αντίστοιχα).

Από ανάλογες έρευνες (B. Καρναβάς, 2011) που δείχνουν ότι τα πρότυπα των αγοριών είναι κυρίως από το χώρο του αθλητισμού, αναμέναμε το φύλο να είναι ο παράγοντας που συσχετίζεται περισσότερο με την αξία της ομάδας ανάμεσα στα παιδιά. Ξεκινώντας απ' τα παιδιά που την θεωρούν *λίγο σημαντική*, βλέπουμε ότι ποσοστιαία επικρατούν τα κορίτσια (22,5% έναντι 9,8%) και ταυτόχρονα στα παιδιά που τη θεωρούν *πάρα πολύ σημαντική* επικρατούν τα αγόρια (40%) έναντι των κοριτσιών (18,5%).

Γ. Σύγκριση προφίλ μαθητών – δασκάλων σε σχέση με τις απόψεις τους για κοινωνικές αξίες

Αφού είδαμε την ιεράρχηση των προτιμήσεων των παιδιών, τη σύγκρισή τους με αυτές των δασκάλων τους σε περιγραφικό επίπεδο και τις δημογραφικές με τις οποίες μεταβάλλονται, στο τρίτο στάδιο της παρουσίασής μας θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τυχόν συνολική σχέση τους με αυτές των δασκάλων δηλαδή ως προφίλ και ως συνολική στάση. Στο παρακάτω σχετικό διάγραμμα τα δύο προφίλ εμφανίζονται τεμνόμενα. Η μεγαλύτερη απόσταση παρατηρείται, γραφικά τουλάχιστον, στην αξία της θρησκείας.



Διάγραμμα 2. Γραφική απεικόνιση σκορ μαθητών-δασκάλων

Για επαγωγική διερεύνηση χρησιμοποιήσαμε το πολυμεταβλητό κριτήριο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures) στα όρια του γενικού γραμμικού μοντέλου (GLM) το οποίο μας έδωσε τα παρακάτω κύρια αποτελέσματα:

- **Πίνακας 3**
- Έλεγχος ομοιότητας προφίλ μαθητών-δασκάλων (profile analysis)
- μέσω επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε 6 αξίες(repeated measures)

Multivariate Tests

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
AKSIES	Pillai's Trace	,351	162,704 ^b	5,000	1505,000	,000	,351	813,520	1,000
	Wilks' Lambda	,649	162,704 ^b	5,000	1505,000	,000	,351	813,520	1,000
	Hotelling's Trace	,541	162,704 ^b	5,000	1505,000	,000	,351	813,520	1,000
	Roy's Largest Ro	,541	162,704 ^b	5,000	1505,000	,000	,351	813,520	1,000
AKSIES * INDE	Pillai's Trace	,054	17,098 ^b	5,000	1505,000	,000	,054	85,490	1,000
	Wilks' Lambda	,946	17,098 ^b	5,000	1505,000	,000	,054	85,490	1,000
	Hotelling's Trace	,057	17,098 ^b	5,000	1505,000	,000	,054	85,490	1,000
	Roy's Largest Ro	,057	17,098 ^b	5,000	1505,000	,000	,054	85,490	1,000

a. Computed using alpha = ,05

b. Exact statistic

c.

Design: Intercept+INDEX

Within Subjects Design: AKSIES

Mauchly's Test of Sphericity

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effects	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
AKSIES	,407	1353,093	14	,000	,756	,758	,200

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

- a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+INDEX

Within Subjects Design: AKSIES

Tests of Within-Subjects Effects									
Measure: MEASURE_1									
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
AKSIES	Sphericity Assumed	355,055	5	71,011	153,291	,000	,092	766,457	1,000
	Greenhouse-Geisser	355,055	3,778	93,976	153,291	,000	,092	579,158	1,000
	Huynh-Feldt	355,055	3,791	93,649	153,291	,000	,092	581,178	1,000
	Lower-bound	355,055	1,000	355,055	153,291	,000	,092	153,291	1,000
AKSIES * IND	Sphericity Assumed	43,992	5	8,798	18,993	,000	,012	94,965	1,000
	Greenhouse-Geisser	43,992	3,778	11,644	18,993	,000	,012	71,759	1,000
	Huynh-Feldt	43,992	3,791	11,603	18,993	,000	,012	72,009	1,000
	Lower-bound	43,992	1,000	43,992	18,993	,000	,012	18,993	,992
Error(AKSIES)	Sphericity Assumed	3495,161	7545	,463					
	Greenhouse-Geisser	3495,161	5701,234	,613					
	Huynh-Feldt	3495,161	5721,114	,611					
	Lower-bound	3495,161	1509,000	2,316					

a. Computed using alpha = ,05

Όπως φαίνεται στη διερεύνηση ύπαρξης αλληλεπίδρασης (Multivariate tests) όλα τα κριτήρια *Pillai's T*, *Wilks L*, *Hotelling T* και *Roy's L* επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σημαντικής αλληλεπίδρασης άρα απουσίας παραλληλίας, σε συμφωνία με το αρχικό διάγραμμα. Ακόμα και με την διόρθωση που επιβάλλει η μη τήρηση της προϋπόθεσης του Mauchly's τα αποτελέσματα δεν μεταβάλλονται (Test of Within Subject Effects). Συνεπώς οι μαθητές εμφανίζονται να έχουν διαφορετικό συνολικό προφίλ στις απαντήσεις τους από τους δασκάλους σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη ομάδα κοινωνικών αξιών. Εξειδικεύοντας στα σημεία στα οποία παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις θα μελετήσουμε τον παρακάτω πίνακα (Tests of Within-Subjects Contrasts) που προέρχεται από την ίδια ανάλυση και εξετάζει τις μεταβολές (contrast) ανάμεσα στα επίπεδα σε σχέση με την ομάδα και με τη μέθοδο *repeated*.

- **Πίνακας 4**
- Έλεγχος contrast προφίλ μαθητών-δασκάλων μέσω επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε 6 αξίες (*repeated measures*)

Tests of Within-Subjects Contrasts									
Measure: MEASURE_1									
Source	AKSIES	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
AKSIES	Level 1 vs. Level 2	39,009	1	39,009	93,098	,000	,058	93,098	1,000
	Level 2 vs. Level 3	38,992	1	38,992	62,402	,000	,040	62,402	1,000
	Level 3 vs. Level 4	18,825	1	18,825	20,626	,000	,013	20,626	,995
	Level 4 vs. Level 5	6,349	1	6,349	8,361	,004	,006	8,361	,824
	Level 5 vs. Level 6	212,193	1	212,193	162,818	,000	,097	162,818	1,000
AKSIES * INDEX	Level 1 vs. Level 2	,394	1	,394	,940	,332	,001	,940	,163
	Level 2 vs. Level 3	21,700	1	21,700	34,728	,000	,022	34,728	1,000
	Level 3 vs. Level 4	40,030	1	40,030	43,858	,000	,028	43,858	1,000
	Level 4 vs. Level 5	2,239E-02	1	2,239E-02	,029	,864	,000	,029	,053
	Level 5 vs. Level 6	39,571	1	39,571	30,363	,000	,020	30,363	1,000
Error(AKSIES)	Level 1 vs. Level 2	632,297	1509	,419					
	Level 2 vs. Level 3	942,909	1509	,625					
	Level 3 vs. Level 4	1377,264	1509	,913					
	Level 4 vs. Level 5	1145,945	1509	,759					
	Level 5 vs. Level 6	1966,604	1509	1,303					

a. Computed using alpha = ,05

Φαίνεται από τον πίνακα (aksies* index) ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ δασκάλων και μαθητών κυρίως στην αξία της *θρησκείας* αλλά και στην αξία της *ομάδας* και στο πλαίσιο του πολυμεταβλητού υποδείγματος (στήλη 6).

Δοκιμάζοντας να αφαιρέσουμε σταδιακά τις μεταβλητές που εμφανίζεται διαφοροποίηση, διαπιστώσαμε ότι μόνο αν αφαιρέσουμε αυτές τις δύο (αλλά και την μεταβλητή της *Πα-*

τρίδας όπου μπορεί να μην εμφανίζει διαφορά αλλά έχει πολύ χαμηλό eta square, τα δύο προφίλ παρουσιάζουν παραλληλία με τρόπο που φαίνεται στον παρακάτω έλεγχο).

• **Πίνακας 5**

• Έλεγχος ομοιότητας προφίλ (profile analysis) μαθητών-δασκάλων μέσω επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε 3 αξίες (repeated measures)

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
AKSIES	Pillai's Trace	,133	121,973 ^b	2,000	1590,000	,000	,133	243,946	1,000
	Wilks' Lambda	,867	121,973 ^b	2,000	1590,000	,000	,133	243,946	1,000
	Hotelling's Trace	,153	121,973 ^b	2,000	1590,000	,000	,133	243,946	1,000
	Roy's Largest Ro	,153	121,973 ^b	2,000	1590,000	,000	,133	243,946	1,000
AKSIES * INDE	Pillai's Trace	,002	1,927 ^b	2,000	1590,000	,146	,002	3,854	,401
	Wilks' Lambda	,998	1,927 ^b	2,000	1590,000	,146	,002	3,854	,401
	Hotelling's Trace	,002	1,927 ^b	2,000	1590,000	,146	,002	3,854	,401
	Roy's Largest Ro	,002	1,927 ^b	2,000	1590,000	,146	,002	3,854	,401

a. Computed using alpha = ,05
b. Exact statistic
c.
Design: Intercept+INDEX
Within Subjects Design: AKSIES

Τα αποτελέσματα του κριτηρίου παρέμειναν ίδια ακόμα και μετά την διόρθωση της προ-υπόθεσης του Mauchly's.

Μονομεταβλητή και ανά ζεύγος σύγκριση των σκορ μαθητών-δασκάλων με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Witney μας δείχνει διαφορές ακριβώς στις ίδιες μεταβλητές με το πολυμεταβλητό υπόδειγμα.

Συζήτηση

Κοινωνικές αξίες

Η επιλογή των προς διερεύνηση αξιών έγινε με πρότυπο την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα. (Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα, 2003:51-53) Σε όλες τις έρευνες (Ισπανία, Πορτογαλία, Αγγλία, Ολλανδία και αλλού) και στη δική μας, η οικογένεια βρέθηκε πάντα στην πρώτη θέση ακολουθούμενη από πατρίδα και θρησκεία. Αυτό επιβεβαιώνει την ακόμα και στις μέρες μας δεσπόζουσα θέση της οικογένειας ως κοινωνικοποιητικού φορέα.

Ο ρόλος του φύλου

Συμπερασματικά, πολλές από τις διαφορές που έχουν επισημανθεί ήδη εδώ και 70 χρόνια μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μάλιστα σε διαφορετικές κοινωνίες, ανιχνεύονται και στο δικό μας δείγμα⁶. Αυτό θεωρούμε ότι ερμηνεύεται μόνο αν δεχτούμε ότι υπάρχουν κάποια στερεότυπα (στις δυτικές τουλάχιστο κοινωνίες) τα οποία ανθίστανται παρά τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Τα στερεότυπα αυτά φαίνεται ότι εκκινούν από το χώρο της οικογένειας και συντηρούνται από το σχολικό θεσμό αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον (Lynn, 1962:555-564, Gilligan, 1982:24-39, Μαραγκουδάκη, 1995:30-33, Παντελίδου-Μαλούτα, 2002:50-54 κ.α.). Αν και όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές, όσο

⁶ Στα δεδομένα μας, ο μέσος όρος των μαθητών που επιλέγουν να μην απαντήσουν είναι 11,8%. Αυτό αναλύεται σε ποσοστό 11,02% στα αγόρια και 12,72% στα κορίτσια. Στο συνολικό ποσοστό των παιδιών που δεν απαντούν το 47% είναι αγόρια και το 53% κορίτσια. Και σε επίπεδο διαμέσων εμφανίζεται η ίδια διαφορά αφού η διάμεσος των ποσοστών της επιλογής ΔΞ/ΔΑ στα αγόρια ήταν 3,4 ενώ στα κορίτσια 4,3.

το παιδί προχωράει προς την ενηλικίωση οι διαφοροποιήσεις αυτές περιορίζονται και δεν αποτελούν πλέον σημαντικό παράγοντα στην πολιτική ζωή του ενηλίκου, θεωρούμε ότι, τουλάχιστον στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, η οργανωμένη πολιτεία δεν πρέπει να φεισθεί ενεργειών για την ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων (Εκπαίδευση και Φύλο (συλλογικό), 1994:257-269). Έτσι θα πληρωθεί μια σημαντική προϋπόθεση της σύγχρονης δημοκρατίας⁷.

Μορφωτικό – Επαγγελματικό επίπεδο γονέων

Συνοπτικά, το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων όπως έμμεσα καταγράφηκε, εμφανίζει αποσπασματική συσχέτιση με τις επιλογές των παιδιών⁸. Η αποσπασματική εικόνα της συσχέτισης θεωρούμε ότι οφείλεται εν μέρει στον έμμεσο τρόπο με τον οποίο κάναμε την καταγραφή των δεδομένων, και εν μέρει στο ότι το παιδί είναι δέκτης επιδράσεων και από άλλους ισχυρότατους εξωοικογενειακούς παράγοντες (ΜΜΕ, σχολείο, ομάδες ομηλίκων, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) που ανταγωνίζονται την επιρροή της οικογένειας και διαμορφώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις επιλογές του.

Ρόλος δασκάλου

Σε ερευνητικό επίπεδο, η συσχέτιση της γνώμης του δασκάλου και του παιδιού σε ότι αφορά το πολιτικό φαινόμενο, ξεκινάει να μελετάται από νωρίς, από την έρευνα ακόμα των Hess-Torney (R. Hess - J. Torney, 1970, 110-115). Οι ερευνητές, δίνοντας στους δασκάλους τα ίδια ερωτηματολόγια με τα παιδιά, διαπίστωσαν πρώτοι μεγάλη συνάφεια στις απόψεις τους, ειδικά με τα παιδιά των τελευταίων τάξεων, στα περισσότερα μέρη του ερωτηματολογίου. Οι Jennings-Niemi ανιχνεύουν κι αυτοί έστω χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των απόψεων δασκάλων-παιδιών (K. Jennings-R. Niemi, 1974, 211-227). Οι Dawson – Prewitt αναλύοντας τα επί μέρους πεδία επιρροής του δασκάλου βρίσκουν ότι αυτή είναι ισχυρή στη διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών, του ρόλου του πολίτη, της πολιτικής εμπιστοσύνης αλλά αδύνατη στον κομματικό προσανατολισμό όπου επικρατούν εξωσχολικοί παράγοντες. Στη συγκριτική έρευνα του Litt το σχολείο φαίνεται να επηρεάζει τα αποφασιστικά τα παιδιά και μάλιστα προς την κατεύθυνση της επικρατούσας αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (Edgar Litt, 1963:69-75).

Στη δική μας εργασία η μεγαλύτερη διάσταση εμφανίστηκε στην αξιολόγηση της παραμέτρου της θρησκείας την οποία οι δάσκαλοι ιεραρχούσαν πολύ χαμηλότερα από τους μαθητές. Θεωρούμε ότι ένα μεγάλο μέρος της παραπάνω παρατηρούμενης σύμπτωσης οφείλεται στην απευθείας επιρροή του δασκάλου. Και δεν εννοούμε μόνο την επιρροή διαμέσου των προβλεπόμενων στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά τη λανθάνουσα επιρροή όπως το έχουν πολύ εύστοχα επισημάνει ο Μεταξάς, η Τζάνη, ο Γκίβαλος και άλλοι (Κ. Τσουκαλάς, 1992:382-384).

⁷ Η ανθρωπολόγος Margaret Mead μελετώντας πρωτόγονους πολιτισμούς της Γουινέας υποστήριξε από τους πρώτους τα παραπάνω M. Mead, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York. 1935.

⁸ Ο καθορισμός του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου γίνεται με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους στην προσπάθεια να βρεθεί ο πιο αντιπροσωπευτικός σε σχέση με τα διαθέσιμα δεδομένα. Η Τζάνη το καθορίζει με βάση το εισόδημα των γονέων, το ασκούμενο επάγγελμα, τη θέση που κατέχει ο γονέας στο επάγγελμα, το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων. Ο Θ. Μυλωνάς το καθορίζει με βάση το μηνιαίο εισόδημα, τον αριθμό παιδιών ανά οικογένεια, τις γραμματικές γνώσεις των γονέων (αλλά διαπιστώνει ότι αυτοί οι παράγοντες συναρτώνται με άλλους τρίτους όπως είναι η απόσταση της κατοικίας του παιδιού από το αστικό κέντρο της περιοχής αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους) οι Κ. Μυλωνάς-Χ. Ξανθοπούλου σε πρωτότυπη εργασία και λαμβάνοντας υπόψη τους Hollingshead, Mc Arthur, Pineo-Porter, προτείνουν επιπλέον ως παραμέτρους του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, τον τόπο και τη διάρκεια διακοπών, τις κοινωνικές δραστηριότητες. Ο Γκίβαλος αναφερόμενος στο Bourdieu το συνοψίζει σε πιο αφηρημένη βάση ως «οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο».

Τέλος μέρος της σύμπτωσης απόψεων θεωρούμε ότι μπορεί να αποδοθεί στην συνήθη κοινωνική γειτνίαση δασκάλων-μαθητών γεγονός που τους καθιστά συμμετόχους και από ένα σημείο και μετά αναπαραγωγούς μιας κοινής κοινωνικής «πραγματικότητας».

Η τόσο έντονα ανιχνευόμενη «επήρεια» των εκπαιδευτικών στα παιδιά, είναι, κατά τη γνώμη μας στοιχείο που θα πρέπει να αυξήσει την ανησυχία και το αίσθημα ευθύνης των τελευταίων έναντι του καθοριστικότητας για το κοινωνικό σύνολο έργου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Almond G.-Verba S., (1969), *The Civic Culture*, Newbury Park (USA): Sage Publication.
- Cohran W. G, (1977). *Sampling Techniques*, New York: Wiley.
- Cronbach L.Y, (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests, *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Gilligan C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Womans Development*, Harvard University Press.
- Hess R.-Torney J., (1970), *The development of political attitudes in children*, Chicago: Aldine.
- Hyman H., (1959), *Political Socialization: A study in the psychology of Political Behavior*, Glencoe (USA): The Free Press.
- International Civic and Citizenship Education Study (2007) *Assessment Framework*, Amsterdam: IEA Secretariaat.
- Litt Edgar. (1963). Civic Education Norms and Political Indoctrination. *American Sociological Review*, 28, 69-75.
- Lynn D. (1962) Sex Role and Parental Identification, *Child Development*, 33, 555-564.
- Percheron A., (1974), *L' Universe Politique des Enfants*, Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris.
- Γκίβαλος Μενέλαος (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα : Νήσος.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρακατσάνη Δέσποινα. (2004). *Εκπ /ση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρναβάς Βασίλης (2011) *Όψεις Πολιτικής Κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητώντου Ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου (αδημοσίευτη διδ. διατριβή)*.
- Καφετζής Π., Μαλούτας Θ. & Τσίγκανου Ι., (2007). *Πολιτική/κοινωνία/πολίτες: Ανάλυση δεδομένων Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μακράκης Βασίλης. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκη Ε. (1995), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μεταξάς Α. (1976). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παντελίδου-Μαλούτα Μάρω, (2002). *Το Φύλο της Δημοκρατίας*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Παρασκευόπουλος Θεόδωρος. (2010). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, (τ.1-4). Αθήνα.
- Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζάνη Μαρία. (2003). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

SUMMARY

The above research is part of a group of similar works investigating parameters of political socialization in different ages which have initiated theoretically from the United States with the publication of the *Political Socialization. A study in the psychology of political behavior* (H. Hyman).

Here investigates the *hierarchy of teacher-student preferences in a group of social values*, demographic factors that influence and eventual convergence (or divergence) of views. Despite the distance of more than a generation between teachers from their students, it seems

that consensus is difficult, at our opinion, be justified simply as a product of teacher-student bond.

Βασίλης Καρναβάς

Εκπαιδευτικός-ερευνητής, MSc, PhD

Θράκης 108, Πέραμα Αττικής 18863

Τηλ. 210-4412989, 6979108310

Mail: basilisikaria@hotmail.com

ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΟΧΙ ΚΑΙ ΤΟΣΟ ΜΑΚΡΙΝΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ

ΘΕΟΔΩΡΟΣ Α. ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ

Εισαγωγικά

Η εργασία των ανηλίκων συνδέεται με την απομάκρυνση από την εκπαίδευση, την οικονομική και σεξουαλική εκμετάλλευση, την κακοποίηση, το εμπόριο παιδιών, τη χρησιμοποίηση παιδιών σε παράνομες δραστηριότητες, την αναγκαστική στράτευση, την παιδική πορνεία και πορνογραφία.

Η παιδική εργασία συνοδεύεται από ορισμένα πάγια χαρακτηριστικά: παιδιά σε κρίσιμες για την ανάπτυξη τους ηλικίες, σε περιβάλλοντα εργασίας που θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική, ψυχική υγεία του παιδιού. Το παιδικό προλεταριάτο κυρίως συναντούμε στην γεωργική παραγωγή, την αλιεία, την υλοτομία. Σε μικρότερη συγκέντρωση τα παιδιά απασχολούνται στην μεταποίηση, το λιανικό εμπόριο, τον επισιτισμό και τη φιλοξενία.

Η ανακοίνωση θα διαπραγματευθεί το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο καθώς και τα αίτια της παιδικής εργασίας, θα αποτυπώσει την πρόοδο στις παγκόσμιες προσπάθειες για την εξάλειψη του φαινομένου και θα σκιαγραφήσει το ρόλο των διεθνών και εθνικών οργανισμών, των επιχειρήσεων, των εργατικών συνδικάτων και των κυβερνήσεων.

Έννοια και περιεχόμενο του φαινομένου

Επιλέγοντας έναν ορισμό εργασίας θα λέγαμε πως με τον όρο *παιδική εργασία* εννοούμε την εργασία για τα παιδιά κάτω των 18 ετών που πλήττονται (σωματικά, πνευματικά, ηθικά) ή υφίστανται εκμετάλλευση ή παρεμποδίζεται η πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (ITUC, 2008).

Η παιδική εργασία διακρίνεται στις εξής κατηγορίες (Bjerkan and Gironde, 1997):

α) εργασία παιδιών ηλικίας κάτω από το ελάχιστο επιτρεπτό όριο, όπως αυτό καθορίζεται από τις εθνικές νομοθεσίες σε συμμόρφωση με τους διεθνείς κανόνες, η οποία εμποδίζει την ανάπτυξη τους.

β) Εργασία επικίνδυνη για τη σωματική, ψυχική, ή ηθική υγεία του παιδιού, είτε λόγω της φύσης της, είτε λόγω των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκτελείται και η οποία ορίζεται ως *επικίνδυνη εργασία*.

γ) Οι άνευ όρων χειρίστες μορφές παιδικής εργασίας που ορίζονται διεθνώς ως δουλειά, δουλεμπόριο παιδιών, προσωπική δουλειά στον πιστωτή/ εργοδότη και άλλες μορφές καταναγκαστικής εργασίας, η καταναγκαστική στράτευση παιδιών για τη χρησιμοποίηση τους σε πολεμικές συρράξεις, η συμμετοχή ανηλίκων στην πορνεία και την πορνογραφία καθώς και σε άλλες απαγορευμένες δραστηριότητες.

Για τη στατιστική αποτύπωση Παιδική Εργασία είναι το ποσοστό (%) των παιδιών 5-14 ετών, που εμπλέκονται σε παιδική εργασία την περίοδο διεξαγωγής της έρευνάς. Ως εργαζόμενα παιδιά θεωρούνται εκείνα που βρίσκονται στις ακόλουθες συνθήκες: ηλικίες 5-11 ετών, το οποίο κατά την εβδομάδα αναφοράς άσκησαν τουλάχιστον μία (1) ώρα οικονομικής δραστηριότητας ή τουλάχιστον 28 ώρες οικιακών μικρο-εργασιών ή παιδιά 12-14 ετών που κατά την διάρκεια της εβδομάδας αναφοράς ασκούσαν τουλάχιστον 14 ώρες οικονομικής δραστηριότητας ή τουλάχιστον 28 ώρες σε οικιακές μικρο-εργασίες (UNICEF, 2010).

Το «παιδί» ορίζεται ως ένα πρόσωπο μικρότερο των 15 ετών που ακόμη υπόκειται σε υποχρεωτική πλήρη φοίτηση στο σχολείο σύμφωνα και με την εθνική νομοθεσία. Τα όρια της παιδικής εργασίας ορίζονται από δύο παραμέτρους τον τύπο της εργασίας και την ηλικία του παιδιού.

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας διακρίνει την παιδική εργασία σε ορατή (εργασία στο δρόμο, σε εργοστάσια κ.λπ. και σε αόρατη (παιδιά-οικιακοί βοηθοί, γεωργικοί εργάτες κ.α.) (Τσουβέλας, 2010).

Ο ορισμός του Vincovic για την παιδική εργασία διακρίνει το φαινόμενο σε δύο κατηγορίες:

- Η εργασία των προσώπων άνω των 15 ετών και κάτω των 18 ετών μπορεί να επιτρέπεται αν ευθυγραμμίζεται με τις προδιαγραφές της ΔΟΕ και των άλλων διεθνών οργανισμών καθώς και με τις εθνικές νομοθεσίες και δεν βλάπτει την υγεία, την ασφάλεια την ανάπτυξη και το ηθικό του παιδιού.
- Η εργασία σε ηλικία κάτω των 15 ετών, που δεν επιτρέπεται εκτός από τις περιπτώσεις που περιγράφονται ως *παιδικά έργα* που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Η έκταση του φαινομένου σε όλο τον κόσμο είναι εντυπωσιακή (πίνακας 1). Μολονότι είναι δυσχερής η ακριβής στατιστική απεικόνιση του φαινομένου, εκτιμάται πως περί τα 170 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 5 έως 17 ετών βιώνουν σήμερα ποικίλες μορφές ανελέητης εκμετάλλευσης που εκτείνονται από τη δουλειά μέχρι την απασχόληση με ελάχιστη αμοιβή σε ιδιαίτερα σκληρές και ανθυγιεινές συνθήκες, ενώ το φαινόμενο δεν περιορίζεται στον Τρίτο κόσμο αλλά εμφανίζεται και στις αναπτυγμένες χώρες (Bjerkan and Gironde, 1997). Ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες η παιδική εργασία μπορεί να αποτελεί νευραλγικό στοιχείο της κοινωνικής και οικογενειακής δομής και της παραγωγικής δραστηριότητας (Bhalotra, 2000, Edmonds, 2005).

Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας, που περιέχονται σε σχετική έκθεση της, τα παιδιά που αναγκάζονται να δουλεύουν ανά τον κόσμο, μειώθηκαν στα 168 εκατομμύρια το 2013 από 246 εκατομμύρια που ήταν το 2000. Η ΔΟΕ, ωστόσο, υποστηρίζει ότι ο ρυθμός μείωσης δεν επαρκεί για να επιτευχθεί ο στόχος της εξάλειψης των χειρίστων μορφών της παιδικής εργασίας έως το 2016.

Περισσότερο από το 50% των παιδιών που απασχολούνται στον κόσμο εμπλέκονται σε επικίνδυνες εργασίες, που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία, την ασφάλεια και την ηθική τους ανάπτυξη. Το 2013 απασχολούνταν σε επικίνδυνες εργασίες 85 εκατ. παιδιά, ενώ το 2000 ο ίδιος αριθμός ανερχόταν στα 171 εκατ. Ο μεγαλύτερος αριθμός των εργαζόμενων παιδιών εντοπίζεται στην περιφέρεια Ασίας-Ειρηνικού (περί τα 78 εκατ.), ενώ στην υποσαχάρια Αφρική (περί τα 59 εκατ.) η αναλογία των παιδιών που εργάζονται στο σύνολο του πληθυσμού ξεπερνά το 21%. Στην έκθεση καταγράφονται 9,2 εκατ. παιδιά που εργάζονται στη Μέση Ανατολή/ Βόρεια Αφρική και 12 εκατ. στη Λατινική Αμερική/ Καραϊβική. Ο μεγαλύτερος αριθμός απασχολούμενων παιδιών εντοπίζεται στον πρωτογενή τομέα (98 εκατ.), τις υπηρεσίες (54 εκατ.) και τη μεταποίηση (12 εκατ.) (Πηγή: www.thestival.gr).

Πίνακας 1:

Η παιδική εργασία στον κόσμο (%)

Περιοχή	Σύνολο	Ανδρες	Γυναίκες
Αφρική	29	30	28
Υπο-σαχάρια Αφρική	32	33	32
Ανατ. & Νότ. Αφρική	33	35	31
Δυτ. & Κεντρ. Αφρική	34	35	31
Μέση Ανατολή & Βορ. Αφρική	10	11	9
Ασία (πλὴν Κίνας)	12	12	12
Νότια Ασία	13	13	12
Ανατ. Ασία-Ειρηνικός (πλὴν Κίνας)	10	11	10
Λατινική Αμερική & Καραϊβική	8	9	7
Κεντρ. & Ανατ. Ευρώπη-Κοινοπολιτεία Ανεξ. Κρατών	5	5	4
Βιομηχανικές Χώρες	-	-	-
Αναπτυσσόμενες Χώρες	17	17	16
Υπανάπτυκτες Χώρες	29	30	28
Κόσμος (πλὴν Κίνας)	17	17	16

Πηγή: UNICEF, The state of the world's children, 2012.

Η μεγαλύτερη συγκέντρωση της παιδικής εργασίας απαντάται στην Ινδονησία, τη Βραζιλία, το Μπανγκλαντές, την Αϊτή, την Κένυα, το Νεπάλ σε φυτείες, εργοστάσια ταπητουργίας, βυρσοδεψεία, χωράφια, βιομηχανία του σεξ, εργασίες του νοικοκυριού, βιοτεχνίες κατασκευής χαλιών ή αθλητικών ειδών (International Labour Organization, 2006). Για τα εργαζόμενα παιδιά συνήθως προμηνύεται ένα αβέβαιο και ερεβώδες μέλλον καθώς εξαιτίας της απασχόλησης και της πλήρους ή μερικής απομάκρυνσης από την εκπαίδευση συσσωρεύουν ελάχιστο ανθρώπινο κεφάλαιο (περιορισμένη δυνατότητα διεύρυνσης των γνώσεων τους και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους στο σχολείο), ενώ τα δικαιώματά τους στην μόρφωση και το παιχνίδι έχουν *ipso facto* απαλλοτριωθεί (Huebler, 2008).

Το φαινόμενο αυτό είναι συνδεδεμένο με την ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα παραγωγής, των εργασιών μερικής απασχόλησης και την αναζήτηση εργατικών χεριών με αμοιβή περισσότερο ευέλικτη, λιγότερο ακριβή και χωρίς υπογραφή συλλογικών συμβάσεων εργασίας.

Ειδικότερες όψεις του φαινομένου

Η παιδική εργασία συναντάται κυρίως σε χώρες του Τρίτου Κόσμου με υψηλή ανεργία, αναιμικούς ρυθμούς ανάπτυξης, συστηματικές παραβιάσεις των οικουμενικά αποδεκτών προδιαγραφών εργασίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Cigno, 2011).

Οι αιτίες για την ανάπτυξη του φαινομένου διεθνώς μπορεί να αναζητηθούν στη φτώχεια, τις οικογενειακές προσδοκίες και παραδόσεις, την κακομεταχείριση των παιδιών, την έλλειψη καλών σχολείων και αξιοπρεπούς ημερήσιας φροντίδας των παιδιών, την έλλειψη λοιπών υπηρεσιών (π.χ. ιατρική φροντίδα), την παρουσία μιας κοινής γνώμης που υποτιμά τον κίνδυνο πρόωμης εργασίας για τα παιδιά, μια στάση παραμέλησης των παιδιών από τους εργοδότες, τις περιορισμένες ευκαιρίες για τις γυναίκες, την ανεργία των γονέων κ.λπ.

Αξιοσημείωτες είναι και οι οικονομικές συνέπειες της παιδικής εργασίας: αρνητικές επιδράσεις στην μακροχρόνια οικονομική μεγέθυνση, περιορισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου, υψηλότερος ρυθμός γεννήσεων, επιδείνωση της υγείας, βραδύτερη εξέλιξη των επενδύσεων και της τεχνολογικής αλλαγής, αύξηση του εθνικού εισοδήματος, επίταση της ανισότητας των φύλων (Cigno, 2004). Με άλλα λόγια η παιδική εργασία βραχυχρονίως αυξάνει το εισόδημα των νοικοκυριών και την πιθανότητα επιβίωσης, στη μακροχρόνια περίοδο διαιωνίζει τη φτώχεια του νοικοκυριού διάμεσου της χαμηλότερης συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου (Bjerkan and Gironde, 1997, Galli, 2001).

Οι κυριότερες λύσεις που έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση και συρρίκνωση του φαινομένου της παιδικής εργασίας αναφέρονται στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος, τη βελτίωση και επέκταση της εκπαίδευσης, την ποσοτική και ποιοτική άνοδο της στάθμης των κοινωνικών υπηρεσιών, τον έλεγχο των γεννήσεων και του ρυθμού αύξησης του πληθυσμού (Galli, 2001).

Παιδική Εργασία και Διεθνής Οργάνωση Εργασίας

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ) έθεσε ήδη από την ίδρυση της ως βασική της προτεραιότητα την κατάργηση της παιδικής εργασίας (Αρτέμη, 2012). Έτσι, η Διεθνής Σύμβαση Εργασίας (ΔΣΕ) Νο 5 όρισε την ελάχιστη αποδεκτή ηλικία των απασχολούμενων στη βιομηχανία και η ΔΣΕ Νο 6 προσδιόρισε τις αποδεκτές προϋποθέσεις για την νυκτερινή απασχόληση των νέων στη μεταποίηση (1919).

Στόχος της ΔΟΕ ήταν ο καθορισμός προτύπων εργασίας που θα εμπεριέχουν ένα ελάχιστο ηλικιακό όριο των απασχολούμενων, το οποίο και θα αποσκοπεί στην αποτροπή της άσκησης από τα παιδιά των επαγγελματιών που ενδέχεται να σταθούν τροχοπέδη στην πολύπλευρη ανάπτυξη τους καθώς και στη βελτίωση της επίδοσης των σύγχρονων οικονομιών μέσω της αποτελεσματικής λειτουργίας των αγορών εργασίας.

Ακολούθησε μια σειρά από ΔΣΕ για την ελάχιστη ηλικία των εργαζομένων, όπως η 7/1920 για την ναυτιλία, η 10/1921 για την αγροτική οικονομία, η 33/1932 για επαγγέλματα πέραν της βιομηχανίας. Αρκετά χρόνια αργότερα η ΔΣΕ 138/1973 καθόρισε ότι η ηλικία του εργαζόμενου δεν πρέπει να υπολείπεται της ηλικίας που απαιτείται για να ολοκληρωθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση και πάντως να μην είναι χαμηλότερη των 15 χρόνων (Αρτέμη, 2012).

Το 1998 η ΔΟΕ υιοθέτησε τη Διακήρυξη περί Θεμελιωδών Αρχών και Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, όπου υπογραμμίζεται ότι η ουσιαστική εξάλειψη της παιδικής εργασίας είναι μία από τις αρχές που πρέπει να γίνει αποδεκτή από όλες τις χώρες.

Το 1999 υιοθετήθηκε η ΔΣΕ 182 «περί των Χείριστων Μορφών Παιδικής Εργασίας». Τέλος, το 2001 η ΔΟΕ ενέκρινε τα τρία πρώτα χρονικά προσδιορισμένα προγράμματα για την καταπολέμηση των χείριστων μορφών παιδικής εργασίας.

Επιπλέον, η ΔΟΕ υλοποιεί πολυδιάστατα προγράμματα για τη δέσμευση των μεγάλων επιχειρήσεων -κυρίως των πολυεθνικών- να περιορίσουν ή/και να εξαλείψουν την παιδική εργασία. Ενδεικτικό είναι το «Διεθνές Πρόγραμμα για την καταπολέμηση της παιδικής εργασίας» που ενεργοποιήθηκε από το 1992 με σκοπό να κινητοποιήσει τις χώρες να υπογράψουν τις ΔΣΕ για την παιδική εργασία και να τις βοηθήσουν να δρομολογήσουν εθνικά προγράμματα δράσης για την παιδική εργασία (Τσουβέλας, 2010).

Παιδική Εργασία και Ηνωμένα Έθνη

Το πρόβλημα της παιδικής εργασίας απασχόλησε από την ίδρυση τους τα Ηνωμένα Έθνη.

Η αναγκαία σύνδεση μεταξύ των δικαιωμάτων του παιδιού και της ανάπτυξής του, επιτεύχθηκε με την Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1989, που επικυρώθηκε από 187 κράτη. Οι συμβαλλόμενες χώρες, έχοντας υπόψη τους την Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού αναγνωρίζουν ως παιδί (άρθρο 1) *«κάθε ανθρώπινο πλάσμα μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία»*. Στο άρθρο 32 της Σύμβασης αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Η Σύμβαση καλεί τα συμβαλλόμενα κράτη:

- α. να ορίσουν ένα κατώτατο όριο ή κατώτατα όρια ηλικίας για την ένταξη στην απασχόληση.
- β. να προβλέψουν κατάλληλη ρύθμιση των ωραρίων και των συνθηκών εργασίας.
- γ. να προβλέψουν ενδεδειγμένες ποινές και άλλες κυρώσεις για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

Την εφαρμογή της εν λόγω σύμβασης παρακολούθησε η έκθεση της UNICEF *«Η κατάσταση των παιδιών του κόσμου»* (1996). Η UNICEF υπογράμμισε το υψηλό ποσοστό των παιδιών που εργάζονται σε ανεπτυγμένες χώρες και συμπέρανε ότι οι εργοδότες προτιμούν να προσλαμβάνουν παιδιά διότι μπορούν ευκολότερα να τα εκμεταλλευτούν. Τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν σε μια ad hoc διάσκεψη στο Όσλο της Νορβηγίας έδειξαν ότι το φαινόμενο της παιδικής εργασίας πλήττει κυρίως –αλλά όχι μόνο- τις αναπτυσσόμενες χώρες και ότι τα περισσότερα παιδιά εργάζονται σε εξαγωγικές βιομηχανίες, επομένως η υφιστάμενη κατάσταση θα μπορούσε να επηρεαστεί δραστικά με κατάλληλα σχεδιασμένες κυρώσεις (π.χ. μπουκοτάζ) και διεθνείς κοινωνικές ρήτρες.

Παιδική Εργασία και Ευρωπαϊκή Ένωση

Παραπάνω ειπώθηκε ότι το φαινόμενο της παιδικής εργασίας εμφανίζεται και στην Γηραιά Ήπειρο. Ανάλογα παραδείγματα έχουμε στην Πορτογαλία και τη Γαλλία (υφαντουργία), το Ηνωμένο Βασίλειο (παιδική πορνεία), την Ιταλία (βυρσοδεψία), το Ρουμανία και τη Βουλγαρία (παιδιά των δρόμων). Το 1987 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε Διακήρυξη για την Παιδική Εργασία, όπου αποτυπώνονται οι επιβλαβείς επιπτώσεις της παιδικής εργασίας στην

υγεία, την ασφάλεια, τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και προτείνεται η προώθηση της εναρμόνισης των εθνικών νομοθεσιών.

Το 1989 η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε τη «Χάρτα των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων», όπου διακηρύχθηκε ότι το ελάχιστο όριο ηλικίας για την ένταξη στην αγορά εργασίας ενός ατόμου δεν πρέπει να είναι χαμηλότερο από την ηλικία αποφοίτησης από το σχολείο και πάντως όχι μικρότερο από τα 15 χρόνια (άρθρα 20-23).

Η Οδηγία για την προστασία των νέων στην εργασία (94/33/EK) κάλεσε τα κράτη μέλη να καταργήσουν την παιδική εργασία και να θεσπίσουν ως ελάχιστη ηλικία εργασιακής ένταξης τα 15 έτη. Η οδηγία πρεσβεύει ότι το παιδί ή ο νέος θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα της επιλογής να εργαστούν ή να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους, επιλογή που δεν πρέπει να θίγεται από την ενδεχόμενη γονική διαφωνία.

Σκοπός της οδηγίας ήταν να λάβουν τα κράτη μέλη όλα τα απαραίτητα μέτρα για να απαγορεύσουν την εργασία των παιδιών, να μεριμνήσουν ώστε η ελάχιστη αποδεκτή ηλικία παιδικής απασχόλησης να μην είναι μικρότερη από την ηλικία λήξης της σχολικής υποχρέωσης πλήρους χρόνου, που επιβάλλεται από τον νόμο και πάντως όχι χαμηλότερη των 15 χρόνων. Ακόμη, τα κράτη μέλη καλούνται να μεριμνήσουν, ώστε η εργασία των εφήβων να υπόκειται σε αυστηρό ρυθμιστικό πλαίσιο και να διέπεται από τους όρους που προβλέπει η οδηγία και να λάβουν κατάλληλα μέτρα, ώστε όλοι οι εργοδότες να διασφαλίζουν συνθήκες εργασίας προσαρμοσμένες στην ηλικία των νέων και να προστατεύουν τους νέους από την οικονομική εκμετάλλευση και από κάθε είδους εργασία που ενδέχεται να βλάψει την ασφάλεια, την υγεία ή τη φυσική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική τους ανάπτυξη ή/ και να θέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευσή τους.

Η οδηγία 94/33/EK εφαρμόζεται για κάθε πρόσωπο ηλικίας κάτω των 18 χρόνων που απασχολείται με σύμβαση εργασίας ή σχέση εργασίας υπαγόμενη στο ισχύον δίκαιο κράτους μέλους. Τα κράτη μέλη μπορούν, δια της νομοθετικής ή κανονιστικής οδού, να προβλέπουν ότι η παρούσα οδηγία δεν ισχύει, για τις περιστασιακές ή σύντομης διάρκειας εργασίες που αφορούν σε:

α) παροχή οικιακής εργασίας σε ιδιωτικό νοικοκυριό ή

β) εργασία που θεωρείται ότι δεν βλάπτει, δεν ζημιώνει και δεν είναι επικίνδυνη για τους νέους στην οικογενειακή επιχείρηση.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 της οδηγίας τα κράτη μέλη οφείλουν να λαμβάνουν τα απαιτούμενα μέτρα απαγόρευσης της παιδικής εργασίας. Μολαταύτα, τα κράτη μέλη μπορούν, δια της νομοθετικής ή κανονιστικής οδού, να προβλέπουν εξαιρέσεις στην απαγόρευση αυτή για τα παιδιά, προκειμένου να ασκήσουν δραστηριότητες πολιτιστικής, καλλιτεχνικής, αθλητικής ή διαφημιστικής φύσεως, προϋποθέτει τη λήψη προηγούμενης άδειας χορηγούμενης από την αρμόδια αρχή για ατομικές περιπτώσεις υπό τον όρο ότι οι δραστηριότητες: i) δεν είναι ικανές να βλάψουν την ασφάλεια, την υγεία ή την ανάπτυξη των παιδιών και ii) ως εκ της φύσεώς τους, δεν αποβαίνουν εις βάρος της τακτικής σχολικής φοίτησής τους, της συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού ή κατάρτισης εγκεκριμένα από την αρμόδια αρχή, ή της ικανότητάς τους να ωφελούνται από την εκπαίδευση που τους παρέχεται.

Η Παιδική Εργασία στην Ελλάδα

Η UNICEF έχει κατατάξει την Ελλάδα στις χώρες που εφαρμόζουν «ελλιπή και ανεπαρκή» μέτρα για την προστασία της μητρότητας και του παιδιού και η νομική προστασία των παιδιών δεν υφίσταται πάντοτε. Σε ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων τα δικαιώματα των ανήλικων εργαζομένων παραβιάζονται και η κείμενη νομοθεσία εφαρμόζεται ελλιπώς. Κατά συνέπεια, μια μερίδα ανηλίκων εργαζομένων στερείται τα εργασιακά του δικαιώματα ιδίως σε θέματα ωραρίου, συνθηκών εργασίας και κοινωνικής ασφάλισης.

Η ελληνική νομοθεσία για την εργασία ανηλίκων στηρίζεται στις αντίστοιχες ΔΣΕ. Με το νόμο 1182/81 η Ελλάδα αναθεώρησε τις ΔΣΕ των ετών 1919-1965 με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων. Η ισχύουσα νομοθεσία για την εργασία ανηλίκων (Ν 1837/89) είναι

προσαρμοσμένη στις διατάξεις της 138 ΔΣΕ, που επιτρέπει σε παιδιά άνω των 14 ετών να εκτελούν ελαφρές εργασίες (Αρτέμη, 2010).

Μια άλλη νομοθετική παρέμβαση για τον καθορισμό των προϋποθέσεων εργασίας των ανηλίκων ήταν το Π.Δ. 62/98 που αφορά σε κάθε ανήλικο κάτω των 18 ετών, ενώ θεωρεί ως «παιδί» κάθε νέο που δεν έχει συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας του ή όποιο νέο υπόκειται ακόμα σε υποχρεωτική σχολική φοίτηση (άρθρο 1). Το άρθρο 4 του ΠΔ, απαγορεύει την εργασία των παιδιών, πλην εκείνων που έχουν συμπληρώσει το 3ο έτος της ηλικίας τους -και κατόπιν άδειας της Επιθεώρησης Εργασίας- δύνανται να εργαστούν υπό προϋποθέσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, διαφημιστικά προγράμματα, επιδείξεις μόδας, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εγγραφές (άρθρο 5).

Παρά τις νομοθετικές προόδους, η παιδική εργασία έχει αυξηθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, εξέλιξη που οφείλεται στις μεταναστευτικές ροές αλλά και στην οικονομική ύφεση. Σύμφωνα με την UNICEF, το φαινόμενο της συμμετοχής ανηλίκων στην εργασία εντάθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 λόγω της εισροής μεταναστών από βαλκανικές χώρες, αλλά αργότερα ο αριθμός αυτός μειώθηκε λόγω της καλύτερης αστυνόμευσης και της ανάλογης μεταστροφής της κοινής γνώμης (Τσουβέλας, 2010).

Σύμφωνα με εκτιμήσεις του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου περίπου 80.000 παιδιά στη χώρα μας, ηλικίας 14 έως 19 εργάζονται.

Η πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας 14 χρόνων εργάζεται κυρίως στην αγροτική παραγωγή, το εμπόριο, τη βιομηχανία και την οικοδομή. Στις ηλικίες 15-19 χρόνων, οι νέοι απασχολούνται κυρίως στη γεωργία, την κτηνοτροφία, τη βιομηχανία, το εμπόριο, την οικοδομή και τον τουρισμό.

Μολαταύτα, στις στατιστικές για την παιδική εργασία είναι δύσκολο να αποτυπωθούν τα παιδιά που αυτοαπασχολούνται ή απασχολούνται χωρίς νόμιμη πρόσληψη και ασφάλιση, οι ανήλικοι που εργάζονται σε οικογενειακές επιχειρήσεις και τα παιδιά των οικονομικών προσφύγων, μουσουλμάνων και αθίγγανων. Τα αίτια του φαινομένου της απασχόλησης παιδιών στην Ελλάδα εντοπίζονται στη φτώχεια, τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον και τις προκαταλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Αρτέμη, 2010).

Συζήτηση

Η διεθνής αλλά και οι εθνικές εμπειρίες δείχνουν ότι η προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης, ο σεβασμός των κοινωνικών προτύπων εργασίας, η διάδοση της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και η βέλτιστη κατανόηση των αναγκών και δικαιωμάτων των ανηλίκων μπορεί να δρομολογήσει την δραστική καταπολέμηση της παιδικής εργασίας και την επαναφορά των παιδιών στο σχολείο.

Η ευρεία εφαρμογή των διεθνών συμβάσεων εργασίας της ΔΟΕ και η συντονισμένη συστράτευση των κυβερνήσεων, των εκπαιδευτικών λειτουργών, των κοινωνικών εταίρων (εργοδοτικές ενώσεις, επιχειρήσεις, συνδικάτα) καθώς και των συσσωματώσεων της κοινωνίας των πολιτών (ΜΚΟ) μπορούν να αποτελέσουν μια αποτελεσματική απάντηση στο οικουμενικό αίτημα για την εξάλειψη της παιδικής εργασίας.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν δρομολογηθεί πολυάριθμα εγχειρήματα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του ανεπιθύμητου φαινομένου. Μολαταύτα, υφίσταται μια ποικιλία απόψεων αναφορικά με τις ατραπούς διευθέτησης του προβλήματος. Μία άποψη υποστηρίζει ότι θα πρέπει να εξαλειφθεί άμεσα η παιδική εργασία. Μια δεύτερη άποψη θεωρεί ότι η απασχόληση των παιδιών συνιστά ένα αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, ιδίως στον Τρίτο Κόσμο, στοιχείο που δεν θα μπορούσε να αποσπαστεί δίχως σοβαρούς οικονομικούς και κοινωνικούς κλυδωνισμούς. Τέλος, μια πιο μετριοπαθής και συμβιβαστική άποψη πρεσβεύει ότι ο αριθμός των εργαζόμενων παιδιών θα πρέπει να συμπίπτει σταδιακά με την άσκηση πολιτικών που θα αυξάνουν τις αμοιβές και θα αναβαθμίζουν το εργασιακό περιβάλλον στις αντίστοιχες παραγωγικές μονάδες. Στο εγχείρημα αυτό θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι εθνικές αρχές και οι τοπικές κοινωνίες με την αρωγή ενός πλέγματος ειδικά σχεδιασμένης εκπαίδευσης και κινήτρων για την άρση των ε-

μποδίων που στέκονται τροχοπέδη στον εξοβελισμό της παιδικής εργασίας από την κουλτούρα της καθημερινής ζωής σε αυτές τις κοινότητες. Οι πολιτικές άρσης αυτών των εμποδίων θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν μέτρα όπως η καθιέρωση δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης υψηλής στάθμης, η θέσπιση κι εφαρμογή αυστηρού κανονιστικού πλαισίου για την αποτροπή της απασχόλησης ανηλίκων, η καταγραφή όλων των γεννήσεων και η παρακολούθηση της τροχιάς ανάπτυξης των παιδιών μέχρι την ενηλικίωση τους, η συλλογή στατιστικών στοιχείων, η συστηματική παρακολούθηση του φαινομένου και η δρομολόγηση πολιτικών πρόληψης της εργασίας των ανηλίκων με την παροχή κατάλληλων κινήτρων Συγκεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στην εποχή της αύξουσας παγκοσμιοποίησης ένα διεθνές πρόβλημα, όπως η παιδική εργασία, αναμένει μια συντονισμένη αντιμετώπιση σε οικουμενική βάση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρτέμη, Ε. (2012), *Η παιδική εργασία στην Ελλάδα κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*, διαθέσιμο στο <http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/10/Artemi-pediki-ergasia-24grammata.com.pdf> (ανακτήθηκε 22.2.2013).
- Bhalotra, S. (2000), *Is child work necessary?* (discussion paper), No DEDPS 26, The Suntory Centre, LSE, August.
- Bjerkan, L and Gironde, C. (1997), *Achievements and setbacks in the fights against child labour* (assessment of the Oslo Conference on the Child Labour), Oslo.
- Cigno, A. (2011), *How to deal with convert child labour, and give children an effective education, in a poor developing country*, IZA Discussion Paper No 5663.
- Cigno, A. (2004), *The supply of child labour*, IZA Discussion Paper No 1114.
- Edmonds, E. (2007), in T. P. Schultz and J. Strauss (eds), *Handbook of development Economics*, Vol. 4, Elsevier Science, Amsterdam.
- Edmonds, E. (2005), Does child labor decline with improving economic status?, *Journal of Human Resources*, Winter.
- Galli, R. (2001), *The economic impact of child labour* (discussion papers), ILS, Geveva.
- Huebler, F. (2008), *Child labour and school attendance: Evidence from MICS and DHS surveys*, Seminar on child labour, education and youth employment, Understanding Children's Work Project, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 11-12 September.
- ILO (2006), *The end of child labor: within reach*, Global Report under the follow-up to the ILO Declaration on fundamental principles and rights at work, International Labour Conference, 95th session, Report I (B), ILO, Geneva.
- ITUC (2008), *Child Labour: Mini Action Guide*, Geneva.
- Τσουβέλας, Γ. (2011), Παιδική Εργασία, στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσλικάκου, και Α. Τσίτσικα, (επιμ), *Κακοποίηση Παιδιού και Εφήβου*, Αθήνα, Πεδίο, 134-170.
- UNICEF (2012), *Children in an Urban World*, New York.

ABSTRACT

Child Labour is a global phenomenon, which is linked with serious consequences on the childhood and the development of human capital. Apart from the violation of the pertinent human rights, children's employment could harm their health and safety and affect their ability to participate in schooling. Aim of this paper is to assess the ecumenical developments in fighting child labour and the involvement of certain international organizations. Furthermore, it evaluates the current trends of national policies on child labour in Greece.

Θεόδωρος Κουτρούκης,

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κουντουριώτη 41, 82100. Χίος,
τηλ. 6932276177, e-mail: t.koutroukis@fme.aegean.gr

ΠΟΛΙΤΗΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΑΝΤΙΚΑΤΟΠΤΡΙΣΜΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΕΦΗΣΥΧΑΣΜΟΥ Ή ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΛΟΥΚΕΡΗΣ & ΣΠΥΡΙΔΩΝ- ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ

Περίληψη

Η εικόνα του ατόμου με αναπηρία όπως αυτή προβάλλεται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) δεν είναι πάντοτε η πραγματική. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα ΜΜΕ επιλέγουν ένα δημόσιο λόγο που αναπαράγει προκαταλήψεις και στερεοτυπίες όσον αφορά στην αναπηρία (βλ. και Νικολάου, 2008). Συγκεκριμένα, υιοθετώντας τα media μια ιατρική αντίληψη για την αναπηρία διαμορφώνουν όρους φιλανθρωπίας και προωθούν τον κοινωνικό εφησυχασμό και τη μοιρολατρία ως προς την διαχείρισης της (βλ. και Bricher, 2000, Shakespeare & Watson, 1997). Αντίθετα, το αναπηρικό κίνημα θεωρώντας ότι η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή επιδιώκει την ανατροπή της εικόνας του χθες, (προσ)καλώντας τον κάθε κοινωνικό εταίρο να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν όσον αφορά στην περιθωριοποίηση του πολίτη με αναπηρία (βλ. και Barton, 1996).

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα που αποσκοπούσε να αξιολογήσει τη στάση των ΜΜΕ απέναντι στα ΑμεΑ. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια το εγχείρημα αυτό να επιτευχθεί μέσα από το βλέμμα των παιδιών δίνοντάς μας αυτά πληροφορίες για το πώς βλέπουν τη σχέση ΜΜΕ και ΑμεΑ. Ειδικότερα, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από μαθητές της Στ' δημοτικού που φοιτούν σε διάφορα σχολεία της Αττικής. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από τα ΜΜΕ, ώστε αυτά να αποτελέσουν τους κοινωνικούς συμμάχους στον διαρκή αγώνα του Πολίτη με αναπηρία για ισότιμη αναγνώριση του ρόλου του στην κοινότητα.

Προβληματισμοί

Εάν αθροίζαμε τις ώρες εκπομπής, όπως και τις γραμμές που αφιερώνονται στον γραπτό Τύπο και αφορούν τα άτομα με αναπηρία θα εκπλησσόμασταν δυσάρεστα. Θα έπρεπε να αρχίζουμε να αναρωτιόμαστε μήπως δεν υπάρχουν τελικά τόσα σοβαρά προβλήματα που να σχετίζονται με την αναπηρία και γι' αυτό δεν διεξάγεται δημόσιος διάλογος. Ωστόσο, συμβαίνει το αντίθετο. Εδώ και δεκαετίες, μη κυβερνητικές οργανώσεις και σωματεία σχετικά με το αναπηρικό κίνημα δίνουν ένα συνεχή και συνεπή αγώνα προς την κατεύθυνση της δημοσιοποίησης και της ανάδειξης των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά αν και γίνονται αντιληπτά τόσο από τα ΜΜΕ όσο και από την ευρύτερη κοινωνία, σπάνια έρχονται στο προσκήνιο (βλ. και Νικολάου, 2008). Με άλλα λόγια, η αίσθηση ότι τα ΜΜΕ αποκλείουν εσκεμμένα τα ζητήματα της αναπηρίας από τη δημοσιότητα είναι μεγάλη (βλ. και Δεσποτοπούλου, 2006). Πρόκειται για έναν αποκλεισμό παρόμοιο με αυτόν που βιώνουν στην καθημερινότητά τους οι πολίτες με αναπηρία και που στις μέρες μας λόγω της οικονομικής κρίσης γίνεται ακόμα μεγαλύτερος. Αυτός ο ιδιότυπος αποκλεισμός συνδέεται αναμφίβολα με τον τρόπο λειτουργίας των ΜΜΕ. Συνδέεται, δηλαδή, με το ρόλο και την ευθύνη τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Τα ΜΜΕ, σε πολλές περιπτώσεις, δεν ανταποκρίνονται στις αυξημένες ανάγκες των κοινωνιών για έγκυρη ενημέρωση και αξιόπιστη πληροφόρηση. Ασφαλώς, στο πλαίσιο της ενημέρωσης τίθενται διάφοροι περιορισμοί, όπως για παράδειγμα ο χρόνος. Μέσα από μια πληθώρα ειδήσεων και πληροφοριών, που παράγονται κάθε μέρα σε ολόκληρο τον κόσμο, τα ΜΜΕ καλούνται να επιλέξουν ένα πολύ μικρό μέρος για να το μεταδώσουν στο κοινό τους. Όποτε τίθεται το δίλημμα. Θα μεταδώσουν αυτό που θεωρείται χρήσιμο, ω-

φέλιμο ή αναγκαίο να μεταδοθεί ή αυτό που πιθανώς θα επιθυμούσε το κοινό να “πληροφορηθεί”; Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα τηλεοπτικά ΜΜΕ επιλέγουν να παρουσιάσουν αυτό που θα είχε τη μεγαλύτερη ακροαματικότητα. Δεν επιλέγουν, δηλαδή, να προβάλλουν κάτι το διαφορετικό ως προς τα στερεότυπα και την αισθητική του μέσου τηλεθεατή, γιατί πιθανώς αυτό θα προκαλούσε και θα είχε οικονομικές επιπτώσεις στον τηλεοπτικό σταθμό. Το πρόγραμμα του σταθμού δηλαδή δεν πρέπει να ξεφεύγει από το πολιτικά ορθό του “φυσιολογικού”.

Ακόμη και στις μέρες μας πολλοί θεωρούν την αναπηρία ταυτόσημη έννοια με την αδυναμία και την πλήρη ανικανότητα. Το άτομο με αναπηρία αντιμετωπίζεται με οίκτο, παραβλέποντας τις ικανότητες και δεξιότητές του (Βουλγαρόπουλος, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ίδιο το άτομο να οδηγείται στην αυτό-λύπη, να θυματοποιείται και να αισθάνεται ότι πρέπει να αποσυρθεί (Goffman, 2001). Δυστυχώς αυτή η αντιμετώπιση όχι μόνο συντηρείται από τα ΜΜΕ αλλά τείνει και να παγιωθεί. Αρκεί να ανατρέξουμε στο πώς προβάλλονται τα θέματα των αναπήρων τόσο από τον έντυπο όσο και τον ηλεκτρονικό τύπο και θα αντιληφθούμε αμέσως ότι αναπαράγονται φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού (Σκορδίλης, 2007).

Για παράδειγμα ας δούμε όταν προβάλλεται μια είδηση στην τηλεόραση για ένα άτομο με αναπηρία. Σαφώς επιβραβεύεται το σθένος του, παρά το πρόβλημα του, αλλά το τελικό μήνυμα που διαπερνά την είδηση δεν αφορά στην ουσία το ίδιο το άτομο με αναπηρία αλλά τους υπόλοιπους, τους “φυσιολογικούς”, γιατί το μήνυμα που λαμβάνουν είναι: «Κοίτα, αυτός ο άνθρωπος πως τα καταφέρνει παρά τα προβλήματα του! Και μετά λέω πως έχω εγώ προβλήματα». Και βέβαια η παρουσίαση της είδησης γίνεται επενδυμένη με μια γλυκόπικρη και συγκινητική μουσική. Με άλλα λόγια το μεγαλύτερο πρόβλημα δεν είναι ότι τα ΜΜΕ δεν προβάλλουν συχνά την αναπηρία, αλλά ο τρόπος που την παρουσιάζουν (Θεοδωράκης, 2007, Κυμπουρόπουλος, 2010). Για να ενταχθούν τα άτομα με αναπηρία στο οικονομικο-κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίνεσθαι απαιτείται, κυρίως να τροποποιηθεί η εικόνα που έχει ο κάθε συμπολίτης τους γι αυτούς. Προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλουν τα ΜΜΕ να κινηθούν προκειμένου να κατανοήσουν όλοι οι πολίτες –ιδιαιτέρως οι μαθητές ως μέλλοντικοί διαμορφωτές των κοινωνιών- ότι ο άνθρωπος με αναπηρία δεν ζει σε ένα διαφορετικό κόσμο παράλληλο με τον κόσμο των ανθρώπων δίχως αναπηρία (βλ. και Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Barton, 1996). Αυτό θα ήταν το πιο σημαντικό για τα ΜΜΕ. Να εντάξουν δηλαδή στα προγράμματα τους ανθρώπους με αναπηρία που συμβιώνουν αρμονικά με τους άλλους ανθρώπους (Νικολάου, 2008, Βουλγαρόπουλος, 2006, Κυμπουρόπουλος, 2010). Η εικόνα που έχει ο ανήλικος μαθητής για την αναπηρία, θα καθορίσει σημαντικά τη συμπεριφορά του αργότερα ως ενήλικα πολίτη απέναντι σε αυτήν. Όμως, η εικόνα αυτή επηρεάζεται κατά βάση από τα ΜΜΕ. Η συνειδητοποίηση αυτού του δεδομένου από την πλευρά των μαθητών θα τους οδηγήσει να στέκεται με κριτική ματιά απέναντι στην παρουσίαση της αναπηρίας από τα ΜΜΕ. Παράλληλα, στο πλαίσιο της κοινωνικής λογοδοσίας, αυτή η ματιά θα υπενθυμίσει στα ΜΜΕ ότι ο σκοπός της ύπαρξής τους είναι πρώτα από όλα κοινωνικός και δευτερευόντως επιχειρηματικός (Ψυχογιός, 2003, Ντάβου, 2005).

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να αποτυπώσει το πώς αντιλαμβάνονται μαθητές την αναπηρία, σε σχέση με τα ΜΜΕ. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν μαθητές της ΣΤ Δημοτικού καθώς αυτοί αφενός έχουν ήδη δεχθεί επιδράσεις από τα ΜΜΕ σχετικά με την αναπηρία και αφετέρου βρίσκονται στον προθάλαμο της εφηβείας, μιας περιόδου διαμόρφωσης κριτικής ματιάς απέναντι στο κοινωνικό γίνεσθαι. Ειδικότερα διερευνήθηκαν τα ερωτήματα:

- Εάν επιθυμούν να ενημερώνονται για την αναπηρία
- Από ποιο μέσο ενημέρωσης πληροφορούνται για την αναπηρία.
- Εάν επιβαρύνονται συναισθηματικά όταν παρουσιάζονται θέματα σχετικά με την αναπηρία
- Πώς αξιολογούν τα ΜΜΕ στον τρόπο που παρουσιάζουν την αναπηρία.

Η Μέθοδος

Το δείγμα

Η πιλοτική αυτή ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε τους μήνες Οκτώβριο-Δεκέμβριο του 2012, στην οποία συμμετείχαν 154 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ Δημοτικού διαφόρων σχολείων της Αττικής (Πίνακας 1). Από τους μαθητές/τριες του δείγματος το 2,6% έχει κάποιο φίλο με αναπηρία, το 6,5% κάποιον συγγενή, το 5,2% κάποιον συμμαθητή και το 27,3% γνώριζε κάποιον με αναπηρία που ζούσε στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Σύνολο μαθητών κατά φύλο

ΦΥΛΟ		ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΑΓΟΡΙ	69	44,8
	ΚΟΡΙΤΣΙ	85	55,2
	ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Πίνακας 2. Γνωστός με αναπηρία

ΓΝΩΡΙΖΩ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ		ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΦΙΛΟ	4	2,6
	ΣΥΓΓΕΝΗ	10	6,5
	ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ	8	5,2
	ΓΝΩΣΤΟ	42	27,3
	ΚΑΝΕΝΑ	90	58,4
	ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Το Εργαλείο

Για την συλλογή πληροφοριών στη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αξιοποίησε άλλα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν δοθεί σε παρόμοιες έρευνες (Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, 2007, Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων, 2008), ενώ πραγματοποιήθηκε κατάλληλη επεξεργασία και προσαρμογή ώστε να ανταποκρίνεται σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται εκτός από 2 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν δημογραφικά στοιχεία από 10 κλειστές ερωτήσεις.

Τα Αποτελέσματα

Ενημέρωση για θέματα σχετικά με την αναπηρία

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 3 καταγράφεται μια θετική προδιάθεση από τους μαθητές/τριες για ενημέρωση γύρω από θέματα που αφορούν την αναπηρία. Ωστόσο, αξία έχει και το αποτέλεσμα που προκύπτει όσον αφορά το αν επηρεάζει το φύλο τη διάθεση για ενημέρωση γύρω από τα εν λόγω θέματα.

Πίνακας 3

Ερώτηση: ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ			
		ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
	ΛΙΓΟ	41	26,6
	ΑΡΚΕΤΑ	101	65,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	7,8
	ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένα συγκρινόμενα με τα αγόρια. (Πίνακας 4) Συγκεκριμένα, τη διαφορά κάνουν οι απαντήσεις για «Πάρα πολύ ενημέρωση» που συγκεντρώνει στα κορίτσια ποσοστό 18,8 % ενώ στα αγόρια το ποσοστό είναι 0 %. Η μελέτη για το κατά πόσο υπάρχει στατιστική σημαντικότητα έγινε με την μέθοδο του ελέγχου χ^2 ανεξαρτησίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την στατιστική ανάλυση [$\chi^2(2)=15,597$, $P<0,001$], απέδειξαν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ φύλου και ενδιαφέροντος για ενημέρωση σε θέματα σχετικά με την αναπηρία, με τα κορίτσια να φαίνεται αν επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Πίνακας 4

Ερώτηση: ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0	0
	ΛΙΓΟ	12 17,4%	17 20%	29 18,8%
	ΑΡΚΕΤΑ	57 82,6%	52 61,2%	109 65,6%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0 0,0%	16 18,8%	78,8 7,8%
	ΣΥΝΟΛΟ	69 100%	85 100%	154 100%

Μέσο ενημέρωσης για την αναπηρία

Όσον αφορά τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης από τα οποία οι μαθητές/τριες ενημερώνονται για θέματα σχετικά με την αναπηρία καταγράφεται ότι το μεγαλύτερο μέρος ενημερώνεται από την τηλεόραση (66,2%), ενώ αρκετά μεγάλο μέρος μαθητών ενημερώνεται από το διαδίκτυο (27,9 %) (Πίνακας 5). Μάλιστα από τους μαθητές που ενημερώνονται από το διαδίκτυο πιο συχνά μαθαίνουν για την αναπηρία από το facebook.

Πίνακας 5

ΜΕΣΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ			
		ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ	102	66,2
	ΕΝΤΥΠΑ ΜΕΣΑ	5	3,2
	ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	43	27,9
	ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ	4	2,6
	ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Σημαντικά φαίνεται να είναι τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά την πιθανή συναισθηματική επιβάρυνση των μαθητών από την παρακολούθηση ρεπορτάζ για ΑμεΑ. Σε αυτήν την ερώτηση το 65,6 % των μαθητών απάντησαν ότι επιβαρύνονται «*σπάνια*» και μόλις το 7,8 % απάντησε «*συχνά*». Από τις υπόλοιπες απαντήσεις «*μερικές φορές*» απάντησαν το 25,3 %, ενώ σχεδόν μηδενικά ήταν τα ποσοστά του «*ποτέ*» και του «*πάντα*» (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ		
	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ Α %
ΠΟΤΕ	2	1,3
ΣΠΑΝΙΑ	101	65,6
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	39	25,3
ΣΥΧΝΑ	12	7,8
ΠΑΝΤΑ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα σχετικά με την συναισθηματική επιβάρυνση που βιώνουν οι μαθητές παρακολουθώντας θέματα σχετικά με την αναπηρία. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 τα κορίτσια επιβαρύνονται ευκολότερα συναισθηματικά από ότι τα αγόρια της ίδιας ηλικίας. Αυτό αποδεικνύει και ο έλεγχος χ^2 ανεξαρτησίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την στατιστική ανάλυση [$\chi^2(3)=13,130$, $P<0,05$], δείχνουν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ φύλου και συναισθηματικής επιβάρυνσης. Αυτό το αποτέλεσμα έχει ενδιαφέρον εάν αναλογιστούμε ότι σε άλλες έρευνες που αφορούν την ενήλικη ζωή αυτοί που φαίνεται να δέχονται μεγαλύτερη συναισθηματική επιβάρυνση από την ύπαρξη ενός ανάπηρου ατόμου στο περιβάλλον τους ή στη θέα ανάπηρου ατόμου γενικά είναι οι άντρες και όχι οι γυναίκες.

Πίνακας 7

Πηγή: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΥΤΟΡΑΦΙΑ

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗΣ ΜΕ ΦΥΛΟ				
		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		"ΑΓΟΡΙ"	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ	ΠΟΤΕ	2	0	2
		2,9%	0,0%	1,3%
	ΣΠΑΝΙΑ	50	51	101
		72,5%	60,0%	65,6%
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	17	22	39
		24,6%	25,9%	25,3%
	ΣΥΧΝΑ	0	12	12
		0,0%	14,1%	7,8%
ΣΥΝΟΛΟ		69	85	154
		100,0%	100,0%	100,0%

Σχέση ανάμεσα στη διάθεση για ενημέρωση και στην ύπαρξη γνωστού ατόμου με αναπηρία

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι όσο περισσότερο κάποιος μαθητής έχει σχέση ή γνωρίζει κάποιο άτομο με αναπηρία τόσο περισσότερο υπάρχει ενδιαφέρον για να ενημερώνεται γύρω από θέματα σχετικά με την αναπηρία και τους αναπήρους. (Πίνακας 8). Ειδικότερα από τον έλεγχο χ^2 ανεξαρτησίας προέκυψε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών ενημέρωση για θέματα αναπηρίας και ύπαρξη γνωστού με κάποια αναπηρία. [$\chi^2(8)=28,287$, $P<0,001$].

Πίνακας 8

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ * ΑΝΑΠΗΡΙΑ							
		ΑΝΑΠΗΡΙΑ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΦΙΛΟ	ΣΥΓΓΕΝΗ	ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ	ΓΝΩΣΤΟ	ΚΑΝΕΝΑ	
ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝ ΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΛΙΓΟ	0	1	4	12	12	29
		0,0%	10,0%	50,0%	28,6%	13,3%	18,8%
	ΑΡΚΕΤΑ	2	5	4	26	72	109
		50,0%	50,0%	50,0%	61,9%	80,0%	70,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	4	0	4	6	16
		50,0%	40,0%	0,0%	9,5%	6,7%	10,4%
ΣΥΝΟΛΟ		4	10	8	42	90	154
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σχέση ανάμεσα στη γνώση για την αναπηρία και τη διάθεση για ενημέρωση

Με βάση τον πίνακα 9 φαίνεται ότι όσο πιο πολύ γνωρίζει κάποιος μαθητής για την αναπηρία τόσο περισσότερο επιθυμεί να ενημερώνεται για αυτήν. Στο αποτέλεσμα αυτό μας οδήγησε και ο έλεγχος χ^2 ανεξαρτησίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την στατιστική ανάλυση δείχνουν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών γνώση γύρω από θέματα αναπηρίας και διάθεση για ενημέρωση [$\chi^2(6)=154,341$, $P<0,001$].

Πίνακας 9

ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ * ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ						
		ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΛΙΓΟ	10	15	4	0	29
		83,3%	24,6%	5,8%	0,0%	18,8%
	ΑΡΚΕΤΑ	2	44	63	0	109
		16,7%	72,1%	91,3%	0,0%	70,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	2	2	12	16
		0,0%	3,3%	2,9%	100,0%	10,4%
ΣΥΝΟΛΟ		12	61	69	12	154
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Στάση των ΜΜΕ απέναντι στην αναπηρία

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10 η στάση των ΜΜΕ όπως αυτήν την αντιλαμβάνονται οι μαθητές χαρακτηρίζεται κυρίως από οίκτο/λύπηση (45,5%) κάτι που συχνά αναφέρεται και από το κίνημα των αναπήρων σαν το παράπονο σχετικά με το πώς εμφανίζεται η αναπηρία από τα ΜΜΕ και κυρίως από την τηλεόραση.

Πίνακας 10

ΣΤΑΣΗ ΜΜΕ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΜΕΑ			
		ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
	ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ	6	3,9
	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	20	13,0
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	25	16,2
	ΟΙΚΤΟΣ/ΛΥΠΗΣΗ	70	45,5
	ΑΜΗΧΑΝΙΑ	5	3,2
	ΘΑΥΜΑΣΜΟΣ	13	8,4
	ΚΑΝΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	9	5,8
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	6	3,9
	ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Η συνεισφορά των ΜΜΕ στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία από τους μαθητές

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι η σωστή ενημέρωση από τα ΜΜΕ θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν σωστότερα και καλύτερα τα άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα 59,1 % πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσει «αρκετά» και 40,3% πιστεύουν «πάρα πολύ».

Πίνακας 11

ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ Η ΣΩΣΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		
	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α %
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0
ΛΙΓΟ	1	0,6
ΑΡΚΕΤΑ	91	59,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	62	40,3
ΣΥΝΟΛΟ	154	100,0

Η Συζήτηση - Τα Συμπεράσματα

Μια προσεκτική ματιά των απαντήσεων των μαθητών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι παρά το νεαρό της ηλικίας τους οι μαθητές δείχνουν να ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την αναπηρία. Χαρακτηριστικό είναι το 73,4% του δείγματος δήλωσε ότι θα επιθυμούσε ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία. Πρόκειται για ένα εύρημα που η ορθή του αξιοποίηση από τα ΜΜΕ θα οδηγούσε στην διαμόρφωση ενηλίκων πολιτών, οι οποίοι δεν θα παρέβλεπαν την ουσιαστική συνεισφορά των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι (βλ. και Tregaskis, 2002). Παράλληλα το εύρημα ότι η σχέση ανάμεσα στο “γνωρίζω κάποιον με αναπηρία” και “επιθυμώ περισσότερη ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία” είναι ανάλογη αναδεικνύει το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα ΜΜΕ, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές του Δημοτικού, να γίνουν στη συνέχεια ενεργοί έφηβοι και αργότερα ενήλικοι πολίτες με γνώση, ευαισθησία και πραγματική διάθεση για αλλαγές και ανατροπές σε καθετί εσφαλμένα παγιωμένο και σαθρό (βλ. και Barton, 2000).

Συχνά τα ΜΜΕ προκειμένου να αποφύγουν μια θεματολογία σχετικά με την αναπηρία επικαλούνται συναισθηματική επιβάρυνση του κοινού (Δεσποτοπούλου, 2006). Όμως, από την έρευνα προέκυψε ότι το 67% του δείγματος απορρίπτει αυτό το επιχείρημα. Συνεπώς, τα παιδιά μπορούν να γίνουν αποδέκτες-θεατές τέτοιων θεμάτων και ρεπορτάζ αρκεί αυτά να παρουσιάζονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο και όχι μέσα από την προσπάθεια της ανάδειξης του “τυχερού Άλλου”, ο οποίος είναι “υγιής” και “αρτιμελής”.

Ένα ακόμη εύρημα το οποίο πρέπει να σχολιασθεί είναι το γεγονός ότι το 66,2% των ερωτώμενων μαθητών απάντησε ότι ως μέσο ενημέρωσης χρησιμοποιεί την τηλεόραση. Εάν αναλογιστούμε τη δύναμη της τηλεόρασης ως προς την κατασκευή και τον προσδιορισμό καταστάσεων γίνεται εύκολα κατανοητό το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των ανηλίκων γύρω από θέματα αναπηρίας. Για πολλούς πολίτες, εάν κάτι δεν μεταδοθεί από την τηλεόραση δεν υφίσταται με την κοινωνική του έννοια (βλ. και Παπαθανασόπουλος, 2008). Η τηλεόραση «ορίζει καταστάσεις» και αντικατοπτρίζει την επικρατούσα αντίληψη, η οποία συντελεί μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση του τρόπου που αντιμετωπίζουν τα άτομα συγκεκριμένα ζητήματα και γεγονότα (Lemish, 2009). Με άλλα λόγια, μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και ρεπορτάζ των ΜΜΕ μπορεί να αναδειχθεί η αξία και η μοναδικότητα όλων των ανθρώπων, προκειμένου να ενισχυθεί ο σεβασμός για τον Άλλο (βλ. και Ντάβου, 2005, Lemish, 2009, Κούρτη, 2012).

Εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα στην συντριπτική πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι τα ΜΜΕ στέκονται απέναντι στα άτομα με αναπηρία με οίκτο και λύπηση. Εύρημα που αποτυπώνεται και στις περισσότερες σχετικές έρευνες που έχουν ως δείγμα ενήλικες, ενώ αποτελεί αρνητική διαπίστωση και από το ίδιο το αναπηρικό κίνημα (Βουλγαρόπουλος, 2006, Κυμπουρόπουλος, 2010). Παράλληλα, το 99,4% το

ερωτηθέντων θεωρούν ότι η αντικειμενική ενημέρωση, η οποία θα επικεντρωνόταν στα πραγματικά προβλήματα των ατόμων με αναπηρία και θα απέφευγε μια “αγιογραφία” της αναπηρίας θα τους βοηθούσε σημαντικά στο να συμπεριφέρονται καλύτερα στο άτομο με αναπηρία.

Με βάση τα προαναφερόμενα κρίνεται απαραίτητο η εκπαίδευση να αφυπνίσει τους νέους προς μία κατεύθυνση, η οποία θα τους οδηγήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και όχι στην εύκολη αποδοχή όρων, ιδεών και απόψεων όπως αυτά προβάλλονται από τα ΜΜΕ. Είναι σημαντικό, όλοι οι φορείς Παιδείας και Πολιτισμού με πρώτο από όλους το σχολείο να διδάξουν τους μαθητές πώς πρέπει να κρίνουν αυτά που τους παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ και κάτω από ποιες αρχές θα πρέπει να τα αποδέχονται και να τα ενστερνίζονται (Slee, 1993, Barton, 2000). Με άλλα λόγια, αποτελεί επιτακτική ανάγκη οι νέοι άνθρωποι να μην είναι εφησυχασμένοι, αλλά ασταμάτητα να αντιτείνουν παραγωγικό αντίλογο και κριτική σε ότι τους παρουσιάζεται από τα ΜΜΕ. Ειδικότερα στη χώρα μας, σε μια περίοδο έντονης κρίσης, σε πολλές περιπτώσεις, τα ΜΜΕ εκπέμπουν συγκεκριμένα μηνύματα με στόχο την παραπλάνηση των πολιτών και τον εφησυχασμό τους. Απέναντι σε αυτήν την κατάσταση απαιτείται να διαμορφωθεί μια συνεχής πνευματική αγωνιστικότητα, η οποία μέσω κριτικό στοχασμού και επιχειρημάτων θα ανατρέψει κάθε εσκεμμένη προσπάθεια εφησυχασμού των νέων και μετατροπής τους σε άβουλους και αδύναμους πολίτες. Πολίτες εφησυχασμένους ότι η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και το διαδίκτυο θα πράξουν ότι αυτοί πρέπει να κάνουν (βλ. και Bricher, 2000).

Ανάλογα, και στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία χρειάζεται ο μαθητής δίχως αναπηρία να καταλάβει τι σημαίνει ζω με μία αναπηρία, ώστε ως αυριανός πολίτης, να ασκήσει κριτική απέναντι σε πολιτικές που μέσω των ΜΜΕ συντηρούν και αναπαράγουν ανισότητες απέναντι στο άτομο με αναπηρία (βλ. και Rhiannon & Tarr, 1998, Baylies, 2002, Farrell, 2005). Επομένως, καλούνται και τα ΜΜΕ σε ένα πλαίσιο αυτοκριτικής να διαμορφώσουν συνθήκες και να προβάλλουν πρακτικές ισότιμης συνύπαρξης πολιτών με και δίχως αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βουλγαρόπουλος, Ν.(2006). *Θέματα αναπηρίας στα ΜΜΕ*. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.
- Δεσποτοπούλου, Ι.(2006). *Άτομα με αναπηρία και τρόπος παρουσίασής τους στα ΜΜΕ*. Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θέματα αναπηρίας και ΜΜΕ* .(2006). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.
- Θεοδωρακάκη, Κ.(2007). *Πως τα ΜΜΕ μορφώνουν και διαμορφώνουν. Η περίπτωση των ΑΜΕΑ*. Πρακτικά 2^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.
- Κούρτη, Ε. (επιμ.) (2012). *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Κυμπουρόπουλος Σ. (2010). *Τα ΜΜΕ προσβάλλουν τα άτομα με αναπηρία*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://news.disabled.gr/?p=30681>
- Νικολάου Μ. (2008). *Άτομα με αναπηρία και ΜΜΕ: Η αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία από τα ΜΜΕ είναι μεγάλο ζήτημα*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://news.disabled.gr/?p=16381>
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η παιδική ηλικία και τα μαζικά μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντάβου, Μ. (2008). *Συζητώντας για το παιδί και την τηλεόραση* Πρακτικά ημερίδας Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minpress.gr>

- Παπαθανασόπουλος, Σ.(2008). *Το τέλος της παιδικής αθωότητας*. Πρακτικά ημερίδας Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minpress.gr>
- Σκορδύλης, Α. (2007). *Πως τα ΜΜΕ μορφώνουν και διαμορφώνουν. Η περίπτωση των ΑΜΕΑ*. Πρακτικά 2^{ου} διεθνούς συνεδρίου Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας.
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχογιός, Δ. (2003). Τι είναι τα μέσα επικοινωνίας; Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barton, L., (1996). "Sociology and Disability: some emerging issues", in L. Barton.(ed.) *Disability and Society:Emerging Issues and Insigh*. London and New York: Longman.
- Barton, L., (2000). Η πολιτική της Inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Ένταξη: Οντοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baylies, C. (2002). Disability and the Notion of Human Development questions of rights and capabilities. *Disability and Society*, 17(7), pp. 725-739.
- Bricher, G. (2000). Disabled People, Health Professionals and the Social Model of Disability: can there be a research relationship? *Disability and Society*, 15(5), pp. 781-793.
- Farell, Pl., *Schools Psychologists: Making Inclusion a reality for all*. Στο www.ispaweb.org, στις 15/6/2005.
- Goffman, E. (Μακρυγιάννη, Δ., μτφρ.) (2001). *Το στίγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Lemish, D. (2009). *Παιδιά και τηλεόραση: Μια παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Τόπος.
- Rhiannon, P. & Tarr, J. (1998). The voices of young people with disability in Holden, K., Clough, N. (ed), *Children as citizens. Education for participation*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tregaskis, C. (2002). Social Model Theory: the story so far...*Disability and Society*, 17(4), pp. 457-470.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1997). Defending the Social Model. *Disability and Society*, 12(2), pp.293-300.
- Slee, R. (1993). The Politics of Integration- new sites for old practices? *Disability, Handicap & Society*, 8(4), pp.351-360.

ABSTRACT

The image of disabled people as pictured through Mass Media is not always the real one. Most of the times, the media choose a public speech which reproduces prejudices and stereotypes as far as disability is concerned. To become more precise, by adopting a medical model about disability, media tend to cultivate compassion and mercy towards persons with disability. On the contrary, the disabled people's movement believes that the disability is only a social construction and struggles against this stereotype. In this effort, the movement is calling each member of the society to take responsibility for the marginalization of disabled citizens.

Considering the above, a research was held in order to evaluate the attitude of media towards the disabled. This time, we tried to reach our goal through the eyes of the children. The information was gathered by their answers on how they find the relation between mass media and people with disability. The answers were given by twelve-year-old students of schools all around Attica who took part in the survey. The results of this research can be used by the media so as each one of us will be aware and concerned about the rights of the disabled citizens.

Στέφανος Λουκέρης,

Μεθ. Εκπαιδευτικός, Διεύθυνση: Ιθάκης και ρόδου, Παλλήνη,

T.K.15351, Τηλέφωνο Επικοινωνίας: 2114035209/6937533894, email: loukeris@hotmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης,

Επίκουρος Καθηγητής, Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημιούπολη, 45110 Ιωάννινα, Τηλέφωνο Επικοινωνίας: 2651005664, email: ssoulis@cc.uoi.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

ΘΕΟΦΑΝΗΣ ΜΑΛΚΙΔΗΣ

1. Εισαγωγή

Η κρίση στην Ελλάδα με τις πολυποίκιλες διαστάσεις της ανέδειξε και μία σειρά επιπτώσεις που αφορούν την παιδική ηλικία. Η έλλειψη τροφής, θέρμανσης, οι ψυχολογικές επιπτώσεις από την απώλεια θέσεων εργασίας των γονέων, οι μειώσεις δαπανών υγείας, πρόνοιας και περίθαλψης, αποτελούν ορισμένες από τις επιπτώσεις της κρίσης. Η παιδική ηλικία πλέον δεν είναι η ίδια και διαμορφώνεται από παράγοντες που δεν συμβατικοί και γνωστοί (π.χ οικογένεια, σχολείο κ.ά), αλλά πρωτοφανείς και την επηρεάζουν σημαντικά (πολιτικές αποφάσεις, οικονομικές οδηγίες, φορολογικές προτεραιότητες, εξυπηρέτηση δανεισμού κ.ά) Η εισήγηση αναλύει την παιδική ηλικία στη σύγχρονη Ελλάδα της κρίσης και διερευνά τις διαστάσεις που γεννούν οι πρωτόγνωρες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές συνθήκες. Εξετάζονται οι αλλαγές στην παιδική ηλικία οι οποίες συνδέονται με τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, το νέο οικογενειακό περιβάλλον, τις νέες παραμέτρους στην παιδεία, στην υγεία και την πρόνοια, και τις άλλες συνιστώσες της καθημερινότητας του παιδιού.

2. Το νέο περιβάλλον

Τον Απρίλιο του 2013 συμπληρώθηκαν τρία χρόνια από τότε που και επίσημα, με την προσφυγή στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) και την Ευρωπαϊκή Ένωση, η κρίση αποτελεί κεντρικό ζήτημα για την Ελλάδα. Ήδη από τις αρχές του 2009 είχε ξεκινήσει η συζήτηση για την κρίση, η οποία είχε ήδη εμφανιστεί στις ΗΠΑ, ωστόσο μετά τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, το ζήτημα έγινε καθημερινότητα. Στις 14 Ιανουαρίου 2010, η κυβέρνηση ανακοινώνει πρόγραμμα σταθερότητας, λέγοντας πως θα μειώσει το έλλειμμα, ενώ το Φεβρουάριο ο πρωθυπουργός ανακοινώνει πάγωμα μισθών στο δημόσιο τομέα. Στις 3 Φεβρουαρίου 2010 η ΕΕ δηλώνει πως στηρίζει τα σχέδια για μείωση του ελλείμματος και πιέζει για γενίκευση του παγώματος των μισθών, ενώ στις 25 του ίδιου μήνα κλιμάκιο της ΕΕ συνοδευόμενο από τεχνοκράτες του ΔΝΤ επισκέπτεται την Αθήνα και ανακοινώνει πως η κατάσταση της ελληνικής οικονομίας είναι άσχημη. Στις αρχές Μαρτίου ο επίτροπος Όλι Ρεν ζητάει από την Ελλάδα να πάρει και άλλα μέτρα, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του ελλείμματος και η ελληνική κυβέρνηση περνά νομοσχέδιο δια του οποίου μειώνονται και άλλο οι μισθοί ώστε να εξευρεθούν 4.8 δισ. ευρώ.

Στις 21 Απριλίου η κυβέρνηση στην Ελλάδα αρχίζει να συζητά επίσημα τις λεπτομέρειες του «πακέτου βοήθειας», όμως οι επενδυτές ξεφορτώνονται τα ελληνικά ομόλογα επικαλούμενοι αβεβαιότητα για το πότε θα εισπραχθούν τα χρήματα της βοήθειας. Την ίδια περίοδο τα spreads (επιτόκια δανεισμού) των ελληνικών ομολόγων αυξάνονται με γοργούς ρυθμούς. Στις 22 Απριλίου ο οίκος αξιολόγησης «Moody's Investors Service» υποβαθμίζει την ελληνική πιστοληπτική ικανότητα σε A3, λίγο πιο πάνω δηλαδή από το χαρακτηρισμό «σκουπίδια» και ανακοινώνεται έλλειμμα προϋπολογισμού 32.4 δισ. ευρώ ή 13.6% του ΑΕΠ του 2009, και όχι το 12.7% που είχε ανακοινωθεί πιο πριν, σύμφωνα με τη Eurostat.

Το Μάιο του 2010 υπογράφεται το 1ο μνημόνιο (N.3845/2010) ή Σύμβαση Δανειακής Διευκόλυνσης ύψους 110 δισ, η οποία συντάχθηκε από την εταιρία «Slaughter and May» (Η Σύμβαση).

Στους πρώτους 8 μήνες εφαρμογής του Μνημονίου υπήρξε υποχώρηση μιας 10ετίας στην ελληνική οικονομία και τα εισοδήματα κατέληξαν σε πραγματικούς όρους στη δεκαετία του

1980, επηρεάζοντας την οικογένεια, την παιδεία, την υγεία, την περίθαλψη και την κοινωνική ασφάλεια, την πρόνοια, τις παρεχόμενες υπηρεσίες, το παιδί.

Ακολουθεί το Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής (2012- 2015) (Ν 3986), «ως υποχρέωση που απορρέει από τον Νόμο 3871/2010» 4, το οποίο τέθηκε ψηφίστηκε στα τέλη του Ιουνίου του 2011. Βασικό σημείο του σχετικού εφαρμοστικού νόμου είναι η σύσταση του Ταμείου Αξιοποίησης της Ιδιωτικής Περιουσίας του Δημοσίου, με στόχο τις ιδιωτικοποιήσεις και την «αξιοποίηση» των ακινήτων (<http://www.hradf.com/gr/the-fund>).

Στις 23 Οκτωβρίου 2011 η έκτακτη σύνοδος κορυφής της ΕΕ η οποία συγκλήθηκε με στόχο την κατάρτιση ενός οριστικού σχεδίου αντιμετώπισης της κρίσης στην Ευρωζώνη, κατέληξε σε συμφωνία, η οποία απέβλεπε σε «κούρεμα» κατά 50% του ελληνικού χρέους και νέο «πακέτο» βοήθειας προς την Ελλάδα ύψους 130 δις ευρώ. Στο γενικό πλαίσιο της συμφωνίας προβλέφθηκε ότι τα ελληνικά ομόλογα τα οποία ξεπερνούν τα 200 δις. ευρώ θα «κουρευτούν» στην ονομαστική τους αξία κατά 50% και τα υπόλοιπα θα ανταλλαγούν με νέα ελληνικά ομόλογα 30ετούς διάρκειας αλλά και 2ετή ομόλογα από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Στήριξης (EFSF).

Επίσης προβλέφθηκε ότι το χρέος θα είναι βιώσιμο το 2020 όταν θα φτάσει στο 120% του ΑΕΠ, ποσοστό ίδιο με το 2009. Το ίδιο διάστημα το ΔΝΤ ανακοίνωσε ότι το 2020 το χρέος θα είναι στο 136% του ΑΕΠ, διαμηνύοντας ότι πρέπει να ληφθούν νέα μέτρα. Σε ότι έχει σχέση με το «κούρεμα», το «καθαρό» όφελος είναι μόλις 15 δις. ευρώ, ενώ το δημόσιο χρέος το 2013, θα ξεπεράσει το 179% του ΑΕΠ, 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερα σε σχέση με τα επίπεδα στα οποία εκτιμούνταν ότι θα ήταν στα τέλη του 2012. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι οι ζημιές που υποχρεώθηκαν να υποστούν δεκάδες φορείς του Δημοσίου (νοσοκομεία, πανεπιστήμια κ.λπ.) και οι μικροί ομολογιούχοι ήταν ακόμα μία θυσία χωρίς αντίκρισμα. Σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του 2013 το χρέος της γενικής κυβέρνησης στο τέλος του 2012 εκτιμάται ότι θα ανέλθει στα 340,6 δις. ευρώ ή 169,5% του ΑΕΠ, έναντι 355,6 δις. ευρώ ή 165,3% του ΑΕΠ το 2011. Ως ποσοστό του ΑΕΠ εμφανίζει, δηλαδή, αύξηση κατά 4,2%, εξέλιξη που αποδίδεται στην ύφεση. Το μείζον ζήτημα όμως είναι ότι «σε απόλυτα ποσά» το χρέος μειώνεται κατά 15 δις. ευρώ μόνο, γιατί, ενώ μειώθηκε κατά 106 δις. ευρώ από την εθελοντική ανταλλαγή των ομολόγων, στη συνέχεια αυξήθηκε: κατά 11 δις. ευρώ από τις απώλειες των Δήμων και των ασφαλιστικών ταμείων, κατά 49 δις. ευρώ από την ανακεφαλαιοποίηση των τραπεζών, κατά 13,3 δις. ευρώ από το δημοσιονομικό έλλειμμα, κατά 3,5 δις. ευρώ από την πληρωμή ληξιπρόθεσμων οφειλών του Δημοσίου προς τον ιδιωτικό τομέα, καθώς και για την κάλυψη αναγκών του α' τριμήνου του 2013.

Το 3^ο Μνημόνιο ψηφίστηκε την 7^η Νοεμβρίου 2012, προκειμένου να παρθεί μία δόση, και ο σχετικός νόμος αφορά την επιμήκυνση του προγράμματος, τις αποκρατικοποιήσεις οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την κάλυψη του ελλείμματος τρεχουσών συναλλαγών. Η υπάρχουσα κρίση και οι τρόποι αντιμετώπισής της, με τους παραπάνω νόμους, δανειακές συμβάσεις, νομοθετικές ρυθμίσεις και άλλες σχετικές πράξεις, επηρέασαν σημαντικά την Ελλάδα και τους πολίτες της. Τα αποτελέσματα είναι ανησυχητικά και επηρεάζουν τη συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού λαού. Το έλλειμμα και το χρέος των ελληνικών δημοσιονομικών αυξάνεται και προβλέπεται να φτάσει σε ανησυχητικά επίπεδα και το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) εμφανίζει συνεχή μείωση. Μια από τις σημαντικότερες συνέπειες της κρίσης της οικονομίας είναι η αύξηση της ανεργίας, η οποία έχει φτάσει σε διψήφιο αριθμό, όπου στους νέους το ποσοστό είναι ακόμη πιο αυξημένο. Επίσης στοιχεία δείχνουν την ύπαρξη μιας διαρθρωτικής αδυναμίας της ελληνικής οικονομίας να δημιουργήσει νέες θέσεις εργασίας εντείνοντας την ανησυχία για το φαινόμενο. Επίσης η κρίση και οι πολιτικές αντιμετώπισής της δημιουργεί τεράστια προβλήματα στην υγεία, στην πρόνοια, στην περίθαλψη, ενώ το παιδί, ένας από τους πιο σημαντικούς κρίκους, αλλά ταυτόχρονα και πιο αδύναμους της κοινωνίας, επηρεάζεται καθοριστικά.

3. Η κρίση και το παιδί: Ψυχικά και οικονομικά ζητήματα και το παιδί ως τεκμήριο διαβίωσης!

Η κρίση, εκτός από τις μεγάλες αλλαγές που φέρνει στο βιοτικό επίπεδο σχεδόν όλων των οικογενειών στην Ελλάδα, επηρεάζει και τα παιδιά, μέσω των αλλαγών στον τρόπο ζωής, μέσω των αλλαγών στην κατάσταση των γονέων- απώλεια εργασίας- μέσω των προοπτικών που δίνονται για το μέλλον από τους διαμορφωτές γνώμης. Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται πλέον από φόβο, έλλειψη ελπίδας για το μέλλον, απώλεια των βασικών όρων της ανθρώπινης διαβίωσης (δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια, αξιοκρατία), αλλά και θυμό. Καθώς τα παιδιά βιώνουν κρίση στην τρυφερή ηλικία, όπου διαμορφώνονται οι βασικές τους αντιλήψεις για τη ζωή, τότε τα παραπάνω ζητήματα αποκτούν μεγαλύτερη ένταση.

Οι εικόνες που μεταφέρονται από τους γονείς και την οικογένεια, από το σχολείο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα μέσα ενημέρωσης, στα παιδιά, είναι της απαξίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισοπέδωσης της ανθρώπινης αξίας, όταν βλέπουν και ακούνε για άστεγους και ανθρώπους που δεν έχουν να φάνε. Οι λέξεις που ακούνε τα πλέον παιδιά είναι, «καταστροφή, χάος, χρεοκοπία, στάση πληρωμών, οι δανειστές απαιτούν, αύξηση του χρέους, έξοδος από το ευρώ, πτώχευση, δεν υπάρχει άλλος δρόμος, αυτοκτονίες, νέα μέτρα, νέες θυσίες, ανεργία, αλκοολισμός, μετανάστευση, εξαθλίωση, φτώχεια, άστεγοι, συσσίτια, διανομή τροφίμων, υποσιτισμός, παιδιά που δεν έχουν να φάνε, κ.ά». (Ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και πάσης Ελλάδος, Ιερώνυμος, λέει χαρακτηριστικά: «Βγείτε τη νύχτα σε μερικές γειτονιές και θα δείτε σκουπιδοτενεκέδες γεμένους να τους ψάχνουν άνθρωποι πεινασμένοι. Κάποιοι έχουν την σοφία να μην πετούν το φαγητό τους να το βάζουν σε σακούλα και να το αφήνουν σε σημεία όπου ξέρουν οι άνθρωποι που ψάχνουν και το παίρνουν. Στην Αρχιεπισκοπή και στο Ιατρείο Κοινωνικής Αποστολής έρχονται μανάδες που δεν μπορούν να εμβολιάσουν τα παιδιά τους, ανασφάλιστοι καρκινοπαθείς που δεν μπορούν να πάρουν τη θεραπεία τους. Αυτή την στιγμή στην Αθήνα ετοιμάζονται 10.000 μερίδες φαγητού και θέλω να σημειώσω ότι άλλοτε ο αριθμός των ξένων ήταν μεγαλύτερος, τώρα έχει μειωθεί και το 65% είναι Έλληνες, οι οποίοι υποφέρουν. Αυτή η εικόνα της Αθήνας, της Ελλάδας, με ενοχλεί, με στεναχωρεί» <http://www.defencepoint.gr/news/?p=68010>).

Ανεξάρτητα από τις οικονομικές και πολιτικές αναλύσεις, τα επιτόκια δανεισμού, και το ποσοστό του χρέους, το αποτέλεσμα είναι πως πολλοί άνθρωποι στην Ελλάδα έχουν οδηγηθεί σήμερα στην εξαθλίωση, στην ανέχεια, στη φτώχεια, στην ανεργία και κάποιες φορές στην αυτοκτονία. Παράλληλα το κράτος πρέπει να προασπίζεται τα δικαιώματα των πολιτών για μια αξιοπρεπή διαβίωση, δεν εκπληρώνει αυτό το ρόλο, ενώ στο σχολείο αυτό μεταφράζεται σε συμμαθητές και συμμαθήτριες και πεινούν, και για παγωμένες, χωρίς θέρμανση, αίθουσες. (Σε σχετική ανακοίνωσή τους οι δήμαρχοι της Δυτικής Μακεδονίας δήλωσαν ότι «είμαστε αποφασισμένοι στη νέα χρονιά να μην ξανανοίζουμε τα σχολεία εάν δεν ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα που υπάρχει στην περιοχή μας με τον μακρύ χειμώνα, με τις πολύ χαμηλές θερμοκρασίες και με την αδυναμία συνέχισης λειτουργίας των σχολείων με τα τόσα λίγα χρήματα που στέλνονται.....». Ο δήμαρχος Καστοριάς σημείωσε ότι «....δεν μπορεί το κράτος που πρέπει να έχει τη μέριμνα για τη λειτουργία των σχολείων να φορολογεί τα σχολεία, αφού έτσι μετατρέπονται οι σχολικές αίθουσες σε ψυγεία». Η δήμαρχος Βοΐου υπογράμμισε ότι «αναγκάζομαστε να λειτουργούμε τη θέρμανση λίγες μόνο ώρες, λόγω έλλειψης πετρελαίου». Η Περιφερειακή Ένωση Δήμων Δυτικής Μακεδονίας ζητά επιπλέον χρηματοδότηση των δήμων σε περιοχές της Α΄ Ζώνης για την αντιμετώπιση των επειγουσών αναγκών θέρμανσης των σχολείων και επιστροφή του Ειδικού Φόρου Κατανάλωσης για δαπάνες θέρμανσης σε σχολεία, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς, έτσι ώστε να εξοικονομήσουν οι Σχολικές Επιτροπές τους αναγκαίους πόρους» http://vrizidou.blogspot.gr/2012/12/blog-post_1703.html).

Τα παιδιά λαμβάνουν το εξής βασικό μήνυμα στην Ελλάδα της κρίσης: Η ισοπέδωση της ανθρώπινης αξίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, μαζί με ψυχολογικές συνιστώσες: άγχος, θλίψη και φόβο. Το αίσθημα ασφάλειας για τα παιδιά κλονίζεται και προκαλεί κρίση εμπιστοσύνης, μεγάλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Σ' αυτά θα πρέπει να προστεθούν και το ζήτημα των διαζυγίων που έχουν αυξηθεί, το ίδιο και η υπογεννητικότητα, η μείωση των πολυτεχνικών οικογενειών, αλλά και οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι άγαμες μητέρες, το συ-

ναισθηματικό κενό που εμφανίζεται με την απουσία των γονέων, οι οποίοι πρέπει να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερες και συνεχείς ανάγκες. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παιδιά πλέον είναι τεκμήριο διαβίωσης, σύμφωνα με τις σχετικές ρυθμίσεις. (Στο γραφείο της εφορίας όπου κατατίθενται τα τεκμήρια διαβίωσης, οι πινακίδες αυτοκινήτων και ότι άλλο αποτελεί τεκμήριο για το κράτος, οι τρίτεκνοι της Κορινθίας κατέθεσαν τα παιδιά τους! Και ειδικότερα εκείνα τα παιδιά που έχουν την ατυχία να είναι τα τρίτα της οικογένειας! *«Ηρθαμε να καταθέσουμε τα παιδιά μας ως τεκμήρια στην εφορία γιατί, σύμφωνα με το κράτος, το 3ο παιδί αποτελεί τεκμήριο διαβίωσης»* θα πει η κυρία Γιώτα Κεφαλά, μέλος του συλλόγου Τρίτεκνων Κορινθίας. *«Οι τρίτεκνες οικογένειες βάλλονται, όπως άλλωστε και οι πολύτεκνες οικογένειες της χώρας, από τα φορολογικά μέτρα. Το αφορολόγητο των οικογενειών αυτών μειώθηκε με αποτέλεσμα πολλές από αυτές -αν όχι όλες- να αδυνατούν πλέον να ανταποκριθούν ακόμα και στην διαβίωσή τους, πόσο δε μάλλον στην σωστή ανατροφή των παιδιών τους.....»* http://beneas13.blogspot.gr/2012/06/blog-post_19.html).

Όλα αυτά γίνονται μάλιστα με πρόβλημα υπογεννητικότητας και γήρανσης. Σημειώνουμε ότι ο πληθυσμός της Ελλάδας από 11,3 εκατ. την 1η Ιανουαρίου 2010, αναμένεται να φτάσει τα 11,6 εκατ. το 2035 (+2,7%) για να μειωθεί στα 11,2 εκατ. το 2060 (-0,1%). Επίσης οι άνω των 80 ετών στην Ελλάδα θα αντιπροσωπεύουν το 13,3% του πληθυσμού το 2060, από 4,6% που ήταν το 2010 (Eurostat, Ιούνιος 2011).

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας των εφήβων συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού για τις συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη ζωή των μαθητών και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπισή τους, προκύπτουν μία σειρά από ενδιαφέροντα ζητήματα. Τα ερωτηματολόγια διαμόρφωσαν οι έφηβοι σύμβουλοι με τη συμβολή των επιστημόνων του Συνηγόρου, μετά από συζήτηση με θέμα την κρίση αρχικά στην 3η συνάντηση της Ομάδας και έπειτα στο ηλεκτρονικό φόρουμ του Συνηγόρου του Παιδιού. Συμπληρώθηκαν ανώνυμα από 1211 μαθητές και μαθήτριες (396 γυμνασίου και 815 λυκείου) σε 22 σχολεία των παρακάτω περιοχών: Αθήνα, Πειραιά, Γέρακα Αττικής, Κορυδαλλό, Θεσσαλονίκη, Ρόδο, Κατερίνη, Νάουσα, Καρδίτσα, Γιάννενα, Πάτρα, Σητεία, Φιλιατρά, Πεταλίδι. Στα σχολεία αυτά είχε σταλεί σχετική εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας. Οι μαθητές πιστεύουν ότι η κρίση έχει σοβαρές συνέπειες στη ζωή τους (89% στην οικογένεια, 82% στο σχολείο, 92% στην υπόλοιπη κοινωνία). Μάλιστα, το 29% των μαθητών συζητούν στις οικογένειές τους την πιθανότητα μετανάστευσης ενός τουλάχιστον μέλους της στο εξωτερικό.

Εντύπωση προκαλεί ότι ενώ καταγράφεται σημαντική μείωση στα οικογενειακά έξοδα (πχ. 70% των μαθητών αναφέρουν αρνητικές αλλαγές στο επίπεδο διαβίωσής τους και 60% στο χαρτζιλίκι τους), μόνο το 33% αυτών δεν έχει περιορίσει τα φροντιστήρια και τα μαθήματα ξένων γλωσσών. Παράλληλα, το 20% απάντησε ότι ο ένας ή και οι δύο γονείς του έχουν χάσει τη δουλειά τους, ενώ το 82% αναφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή κατάσταση των γονέων τους. Οι έφηβοι κατέγραψαν προτάσεις για ένα πιο κοινωνικό και συμμετοχικό σχολείο, που θα τους κινεί το ενδιαφέρον αλλά και θα απαντά σε διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (<http://www.0-18.gr/downloads/Symperasmata%20ereynas%20gia%20tin%20krisi.pdf>).

Η κατάσταση στην Ελλάδα σε ότι αφορά την κοινωνία, την οικογένεια και τα παιδιά έχει χαρακτηριστεί και ως Κοινωνική Γενοκτονία. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής, επικαλούνται τη σχετική σύμβαση του ΟΗΕ για την πρόληψη και τιμωρία του εγκλήματος της γενοκτονίας και το άρθρο 2: *«Γενοκτονία σημαίνει οποιαδήποτε από τις ακόλουθες πράξεις οι οποίες διαπράττονται με την πρόθεση καταστροφής, εν όλω ή εν μέρει, μίας εθνικής, εθνοτικής, φυλετικής ή θρησκευτικής ομάδας ως τέτοιας α) ανθρωποκτονία μελών της ομάδας, β) πρόκληση βαρείας σωματικής ή διανοητικής βλάβης σε μέλη της ομάδας γ) με πρόθεση επιβολή επί της ομάδας συνθηκών ζωής υπολογισμένων να επιφέρουν τη φυσική καταστροφή της εν όλω ή εν μέρει, δ) επιβολή μέτρων που σκοπεύουν στην παρεμπόδιση των γεννήσεων εντός της ομάδας ε) δια της βίας μεταφορά παιδιών της ομάδας σε άλλη ομάδα»*.

Σύμφωνα με τον τύπο και με την ουσία της Σύμβασης του ΟΗΕ για την Πρόληψη και την Καταστολή του Εγκλήματος της Γενοκτονίας, με την αναφορά του θεμελιωτή του όρου Ραφαήλ Λέμκιν Γενοκτονία αποτελεί, μεταξύ των άλλων, *«η διάλυση των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών, του πολιτισμού, της γλώσσας, των εθνικών αισθημάτων, της θρησκείας, ...της*

οικονομικής ύπαρξης εθνικών ομάδων, ...η καταστροφή της προσωπικής ασφάλειας, της ελευθερίας, της υγείας, της αξιοπρέπειας....» (Lemkin, 1946, 34-45).

4. Συμπεράσματα

Η κρίση αποτελεί ένα ζήτημα που θα απασχολήσει τους ενήλικους και κυρίως τα παιδιά για πολλά χρόνια. Οι προβλέψεις είναι γνωστές για τα αποτελέσματα της πολιτικής του Σοκ όπως έχει ονομαστεί (Klein, 2010:23), παρά τις αντίθετες διαβεβαιώσεις, οι οποίες έχουν διαψευστεί όλες: η ύφεση θα συνεχιστεί, το ΑΕΠ θα συνεχίζεται να μειώνεται, η ανεργία θα συνεχίσει να αυξάνεται, ο ετήσιος ρυθμός πληθωρισμός θα αυξάνεται, ο ετήσιος ρυθμός πιστωτικής επέκτασης προς τον ιδιωτικό τομέα θα παραμένει σε αρνητικά επίπεδα. Μπροστά σε όλα αυτά προέχει η έμπρακτη αλληλεγγύη, στους μεγαλύτερους και στους νεότερους και ειδικότερα στα παιδιά. Να στηρίξουμε όσο μπορούμε τα παιδιά μας τα ίδια, αφιερώνοντας χρόνο μαζί τους και αυτό τους δίνει μεγάλη δύναμη και με το παράδειγμά μας, να προσεγγίσουν τον πιο αδύναμο. Αυτό θα τα κάνει να νιώσουν ασφαλή, γιατί βλέπουν ανθρωπιά, θα τα κάνει να νιώσουν δυνατά αφού εκείνος που λειτουργεί ανιδιοτελώς και καλοπροαίρετα, δεν τον αγγίζει ο φόβος.

Η νέα οδός για τα παιδιά της κρίσης είναι τα δείξει ότι αν σε αυτές τις στιγμές δεν αναδειχθούν αξίες, οι οποίες μέχρι πρόσφατα ήταν εν υπνώσει, είμαστε καταδικασμένοι να περάσουμε πολύ χειρότερες καταστάσεις. Δίνεις στα παιδιά τη δυνατότητα να (ξανα)ανακαλύψεις την ταυτότητά σου, την πίστη, την οικογένεια, την αλληλεγγύη, την ανθρωπιά, την φιλοπατρία, την φιλία, την οικολογική συνείδηση, την αγάπη για τον τόπο σου.

Ας τους δώσουμε ελπίδα και προοπτική για το μέλλον, για τα ίδια, την οικογένεια, την πατρίδα, που δοκιμάζεται και μάλιστα, με τρόπο ανεπανάληπτο, στους νεότερους χρόνους. Στην έλλειψη αξιών και στην καταστροφή των πάντων, στην έλλειψη εργασίας των γονέων, στις δυσκολίες διαβίωσης και επιβίωσης, στην πείνα και το κρύο οφείλουμε να δώσουμε στα παιδιά, δια του παραδείγματος, απαντήσεις και λύσεις. Με την πίστη στον εαυτό μας, την αυτο-εκτίμηση, τη σύνδεση με άλλα άτομα με αντίστοιχες αξίες, αλληλεγγύης και φιλανθρωπίας, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες. Τα παιδιά, αν έχουν τους γονείς τους και ότι μέσω αυτών τους ικανοποιεί και τους δίνει δύναμη, μπορούν να ζήσουν ευτυχισμένα σε μια οικογένεια, όπου υπάρχει το απόθεμα αγάπης και αισιοδοξίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Οικονομικών. *Προϋπολογισμός 2011- 2012- 2013*. Αθήνα.
Ελληνική Στατιστική Αρχή (2012). *Απογραφές Πληθυσμών*. Αθήνα.
Eurostat (2011). *Πληθυσμιακά Στοιχεία*. Βρυξέλλες.
Κασιμάτη, Γ. Βεργόπουλου, Κ. Μπλάθρα, Κ. (2010). *Η “Σύμβαση Δανειακής Διευκόλυνσης” και το “Μνημόνιο Συνεργασίας”*. Αθήνα: Χριστιανική.
Klein, N. (2010) *Το Δόγμα του Σόκ*. Αθήνα: Λιβάνης..
Ταμείο Αξιοποίησης Ιδιωτικής Περιουσίας του Δημοσίου (2012), <http://www.hrdf.com.gr/the-fund>. Αθήνα.
Καζάκος, Κ. (2011). *Μετά το μνημόνιο*. Αθήνα: Παπαζήση.
Λαπαβίτσας, Κ. κ.ά (2010). *Η ευρωζώνη ανάμεσα στην λιτότητα και στην αθέτηση πληρωμών*. Αθήνα: Λιβάνη.
Lemkin, R. (1946). Le genocide. *Revue internationale de droit penal*, 31, 34-45.
Ρομπόλης, Σ. (2013). *Οικονομική κρίση και κοινωνικό κράτος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2013.
Ματσαγγάνης, Μ. (2011). *Η κοινωνική πολιτική σε δύσκολους καιρούς: Οικονομική κρίση, δημοσιονομική λιτότητα και κοινωνική προστασία*. Αθήνα: Κριτική.

ABSTRACT

The crisis in Greece with its various dimensions and showed a series of impacts relating to childhood. Lack of food, heating, the psychological impact of job loss parents, reductions in

health expenditure, welfare and care are some of the effects of the crisis. This paper analyzes the childhood in modern Greece crisis and explores the dimensions yielded by the new conditions. Examined changes in childhood linked to living conditions, the new family environment parameters in education, health and welfare.

Θεοφάνης Μαλκίδης

Αλαμάνας 11- 68100 Αλεξανδρούπολη

e-mail: malkidis@gmail.com , τηλ. 6972139706 , fax 2551033313

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΩΣ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ

Η Ελλάδα δεν αποτελεί το μοναδικό υπόδειγμα χώρας που βιώνει τις βίαιες συνέπειες μιας οικονομικής κρίσης, άλλες χώρες στο παρελθόν έχουν διαβεί τον ίδιο δύσκολο δρόμο. Κάθε-μια βίωσε την κρίση με τον δικό της τρόπο και τα δικά της χαρακτηριστικά, σε όλες όμως τις περιπτώσεις τα παιδιά ήταν από τα πρώτα θύματα. Υπάρχουν πολλά υποδείγματα που μπορούμε να μελετήσουμε και πολλές παράμετροι που μπορούν να μελετηθούν, εμείς θα εστιάσουμε στην κρίση που βίωσαν οι χώρες της Νοτιο-Ανατολικής Ασίας και πιο συγκεκριμένα η Ινδονησία, στην κρίση που βίωσε η Αργεντινή και στα έως τώρα αποτελέσματα της Ελληνικής κρίσης.

A. Η κρίση στην Νοτιο-Ανατολική Ασία

Η υποτίμηση του Ταυλανδέζικου baht τον Ιούλιο του 1997 σηματοδοτεί την μεταφορά της οικονομικής κρίσης και της νομισματικής αστάθειας στην υπόλοιπη Νοτιο-Ανατολική Ασία (Ταϊβάν, Χονγκ-Κονγκ, Νότια Κορέα, Φιλιππίνες, Μαλαισία, Λάος και Ινδονησία) χωρίς να αφήνει ανεπηρέαστα άλλα μέρη του κόσμου όπως η Εσθονία, η Ρωσία και η Βραζιλία (Wade, 1998:1535). Της κρίσης προηγήθηκε μια μεγάλη αύξηση της εισροής κεφαλαίων (Palma, 2000:12) καθώς η περιοχή ήταν ιδανική για επενδύσεις, από τις Ιαπωνικές αρχικά εταιρίες, αφού ήταν κοντά τους είχε καλά εκπαιδευμένο προσωπικό και ήταν προσδεδεμένες στο δολάριο (Wade, 1998:1538). Ταυτόχρονα οι επεκτατικές πολιτικές που χρησιμοποιούσαν Ευρωπαϊκές Κεντρικές Τράπεζες αλλά και η Ιαπωνική Κεντρική Τράπεζα στις αρχές και στα μέσα της δεκαετίας του 1990 δημιούργησε πολύ μεγάλη ρευστότητα που οδήγησε στον δανεισμό με χαμηλά επιτόκια (Bustelo, 2004:7). Έτσι οι κεφαλαιακές ροές από 47 δισ. \$ το 1994 εκτινάσσονται στα 56 δισ. \$ το 1996 (Wade, 1998:1539). Την ίδια στιγμή η χρηματοπιστωτική απελευθέρωση που πραγματοποιούνταν δεν περιελάμβανε ιδιαίτερους θεσμούς προληπτικής εποπτείας ή άλλες ρυθμίσεις (Bustelo, 2004:7). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 το yen υποτιμάται έναντι του δολαρίου, ενώ και το Κινέζικο yuan υποτιμάτε σημαντικά (η παραγωγικότητα των Κινέζων όμως συνέχιζε να αυξάνεται). Συνδυαζόμενα με τις πληθωριστικές πιέσεις που υπήρξαν στις οικονομίες της Νοτιο-Ανατολικής Ασίας, φαντάζει φυσική η ύπαρξη ελλείματος των τρεχουσών συναλλαγών από 4% έως 8% στις χώρες αυτές. Όταν η προοπτική υποτίμησης του baht φάνηκε ως πιθανή, τόσο οι ξένες όσο και Ταυλανδέζικες επιχειρήσεις ξεκίνησαν να ανταλλάσσουν τα baht για δολάρια, η Κεντρική Τράπεζα προσπάθησε αρχικά να κρατήσει σταθερή την ισοτιμία αγοράζοντας baht αλλά κάτι τέτοιο τελικά δεν μπορούσε να επιτευχθεί (Wade, 1998:1541). Αυτό έκανε όλη την περιοχή να φαντάζει ασταθής, εν μέσω μιας τέτοιας αυξανόμενης πίεσης η Μαλαισία και εν συνεχεία η Ινδονησία θα αφήσουν τα νομίσματά τους να διακυμανθούν ελεύθερα κάτι που σήμανε την πτώση ή και κατάρρευση των ισοτιμιών, λειτουργώντας ως μια αυτοεπαληθευόμενη προφητεία (πίνακας 1).

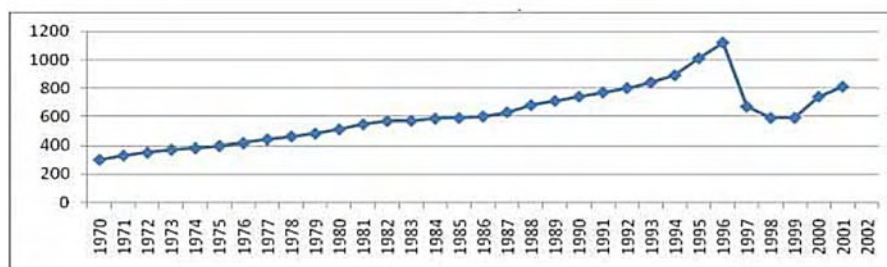
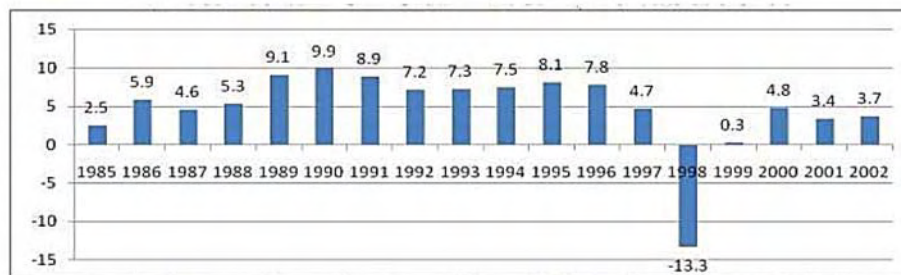
ΠΙΝΑΚΑΣ 1
(Σε σχέση με το δολάριο)

Νόμισμα	30/6/97	30/6/98	Μεταβολή αξίας %
Yuan (Κίνα)	8,289	8,281	+0.09
Rupiah (Ινδονησία)	1760	14568,89	-87.92
Ringgit(Μαλαισία)	1,827	4,1	-55.44
Baht (Ταϊλάνδη)	17,9	42.16	-57.54
Won (Ν. Κορέα)	641,4	1370	-53.18
Peso (Φιλιππίνες)	19,08	41.5	-54.02
HK Dollar (Χογκ-Κογκ)	7,747	7745	+0.03

Πηγή: World Data Bank

Το 1998 ήταν μια χρονιά βαθιάς ύφεσης για την περιοχή και πιο συγκεκριμένα για την Ινδονησία το ΑΕΠ της οποίας υποχώρησε περισσότερο απο 13% ενώ καθίζηση υπέστη και το κατά κεφαλήν εισόδημα (πίνακας 2).

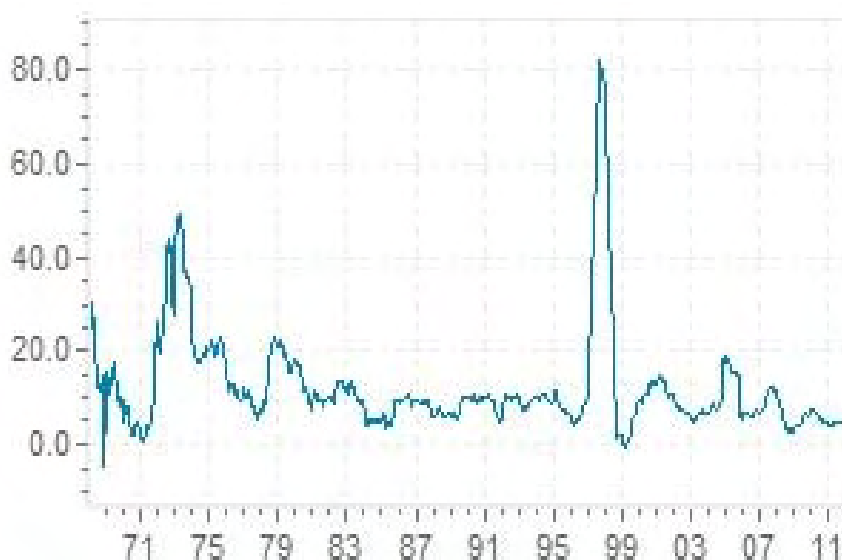
ΠΙΝΑΚΑΣ 2
(ποσοστιαία μεταβολή του ΑΕΠ και εξέλιξη του κατα κεφαλή εισοδήματος)



Πηγή: Statistical Yearbook of Indonesia, Indonesian National Agency of Statistics

Την ίδια στιγμή, η υποχώρηση της ισοτιμίας του baht και η γενικότερη οικονομική και πολιτική αστάθεια (με την πτώση της κυβέρνησης/καθεστώτος Suharto) δημιουργούν ένα εκρηκτικό μείγμα καθώς πέραν της ύφεσης οι πολίτες έχουν να αντιμετωπίσουν ένα τρομακτικό πληθωρισμό (πίνακας 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Πληθωρισμός στην Ινδονησία



Πηγή: IMF

Αν μάλιστα επικεντρωθούμε σε μια ομάδα τροφίμων ευρείας κατανάλωσης διαπιστώνουμε ότι η αύξηση της τιμής τους ήταν πάρα πολύ μεγάλη, μεγαλύτερη του μέσου πληθωρισμού της αντίστοιχης περιόδου (πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
μεταβολή τιμών τροφίμων για επιλεγμένα είδη διατροφής
Ιανουάριος 2007 - Οκτώβριος 1998 (%)

Προϊόν	Μέση αύξηση τιμών	Τυπική απόκλιση
Ρύζι	195,2	29,2
Άλλα δημητριακά	137,5	101,8
Ψάρι	89,1	67,4
Κρέας	97	49,3
Γαλακτοκομικά και αυγά	117,1	31,9
Λαχανικά	200,3	129,5
Όσπρια	95,2	76
Φρούτα	103,7	61,3
Λάδι	122	74,8
Ζάχαρη,καφές και Τσάι	142,9	28,3
Παρασκευασμένα τρόφιμα και ποτά	81,4	51,7

Πηγή: Friendman and Levinson

Όλοι αυτοί οι παράγοντες εξηγούν την μεγάλη αύξηση της φτώχειας, η οποία έφτασε στο 24,2% , δηλαδή περίπου 49,5 εκατομμύρια (πίνακας 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Εξέλιξη της φτώχειας 1996-2004

ΕΤΟΣ	ΠΟΛΕΙΣ (εκ.)	%	ΥΠΑΙΘΡΟΣ(εκ.)	%	ΣΥΝΟΛΟ	%
1996	9,6	13,6	24,9	19,9	34,5	17,7
1998	17,6	21,9	31,9	25,7	49,5	24,2
1999	15,7	19,5	32,7	26,1	48,4	23,5
2000	12,3	14,6	26,4	22,4	38,7	19,1
2001	8,6	9,8	29,3	24,8	37,9	18,4
2002	13,3	14,5	25,1	21,1	38,4	18,2
2003	12,2	13,6	25,1	20,2	37,3	17,4
2004	11,4	12,1	24,8	20,1	36,1	16,7

Πηγή: Indonesian Central Board of Statistics

Οι παραπάνω πίνακες που υποδυκνείουν την σταδιακή αδυναμία των πολιτών της Ινδονησίας να καλύψουν τις ανάγκες τους επιβεβαιώνονται και από την πτώση της κατανάλωσης αυγών (που αποτελούν μια σχετικά οικονομική πηγή μικροθρεπτικών συστατικών, πρωτεΐνης και θερμίδων) από 0,54 ανά άτομο την εβδομάδα το Δεκέμβριο του 1996 σε 0,24 ανά άτομο την εβδομάδα τον Οκτώβριο του 2008, σημείωσε δηλαδή μια μείωση της τάξης του 2,5% κάθε μήνα (Block et all, 2004:23). Αντίστοιχα μειώθηκε και η κατανάλωση πράσινων λαχανικών(τα οποία αποτελούν πηγές βιταμίνης Α, ασβεστίου και άλλων ιχνοστοιχείων) κατά 6% την ίδια χρονική περίοδο, ενώ η πρόσληψη θερμίδων (συνολικά) μειώθηκε κατά 7.7% και κατά 10,3% για τα πλέον φτωχά στρώματα την ίδια χρονική περίοδο (Block et all, 2004:23).

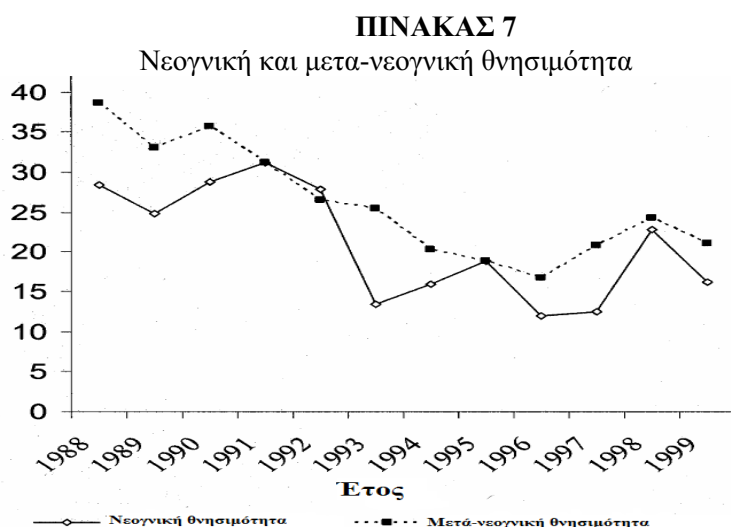
Ως αποτέλεσμα παρατηρούμε την αύξηση της παιδικής αναιμίας κατα 50 έως και 65% (πίνακας 6), ενώ και οι υπηρεσίες υγείας χρησιμοποιούνται λιγότερο τόσο από τους ενήλικους, μείωση 2%, και πολύ περισσότερο από τα παιδιά που υπάρχει μια πτώση 7,1% (πίνακας 6). Την ίδια στιγμή το κόστος χρήσης υπηρεσιών υγείας και φαρμακευτικών σκευσμάτων αυξάνεται κατά 61% (πίνακας 6). Πιο συγκεκριμένα η νοσηρότητα αυξήθηκε κατά 12,8% έως 14,6% (πίνακας 6) όπως αυξήθηκε και ο υποσιτισμός (πίνακας 6) ενώ όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα μειώθηκε η λήψη θρεπτικών στοιχείων και η κατανάλωση τροφίμων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
αποτελέσματα οικονομικής κρίσης στα παιδιά στην Ινδονησία

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
Οικονομία	Πληθωρισμός	Αύξηση της τιμής των τροφίμων 200-300%
Υγεία	Παιδική αναιμία	Αύξηση 50-65%
	Χρήση/κατανάλωση υπηρεσιών υγείας	-2,00% Ενήλικες -7,10% Παιδιά
	Κόστος Φαρμάκων και υπηρεσιών υγείας	61% αύξηση
	Νοσηρότητα	12,8-14,6% αύξηση αύξηση κρουσμάτων φυματίωσης
	Εμβολιασμός	Μειώθηκε η κάλυψη του πληθυσμού για Πολιομυελίτιδα και ο εμβολιασμός DPT
Διατροφή	Υποσιτισμός	Σχετική αύξηση
	ανεπάρκεια θρεπτικών συστατικών	Αυξήθηκε (επηρεάστηκαν κυρίως παιδιά και γυναίκες)

Πηγή: Επεξεργασμένος πίνακας από την εκθεση της unicef για τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης στην Ν.Α. Ασία που παρουσιάστηκε 6-7/1/2009 στην Σιγκαπούρη

Η οικονομική κρίση ανέκοψε και την πτώση της νεογνικής και μετα-νεογνικής θνησιμότητας η οποία κατά τον χρόνο της κρίσης αυξήθηκε και πάλι πλησιάζοντας τα επίπεδα που είχε το 92 (πίνακας 7).



Πηγή: Rukumnuaykit, 2003 (Crises and Child Health Outcomes: The Impacts of Economic and Drought/smoke Crises on Infant Mortality and Birthweight in Indonesia)

Άξιο αναφοράς είναι φυσικά πως κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης της περιόδου αυτής αυξήθηκαν και οι γεννήσεις των μωρών με βάρος μικρότερο των 2,5 κιλών κατά 2 ποσοστιαίες μονάδες (από το 6,7% των γεννήσεων στο 8,7%) σύμφωνα με την μελέτη του Pungpond Rukumnuaykit (πίνακας 8).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8
βάρος μωρών κατά την γέννηση

	Μέσο βάρος γέννησης σε kg	% χαμηλό βάρος γέννησης (<2.5 kg)	Συνολικό δείγμα
Γεννήθηκαν κατά την διάρκεια της οικ. κρίσης	3.13	8.7	841
αγροτικές περιοχές	3.17	6.9	390
αστικές περιοχές	3.11	10.2	451
Γεννήθηκαν κατά την διάρκεια της ξηρασίας του '97	3.16	6.7	386
αγροτικές περιοχές	3.15	8.1	186
αστικές περιοχές	3.17	5.5	200
Γεννήθηκαν χωρίς οικονομική κρίση τα έτη 1988-1992	3.15	9.4	1568
αγροτικές περιοχές	3.11	11.1	624
αστικές περιοχές	3.17	8.3	944
Γεννήθηκαν τα έτη 1993-1997, 1999	3.18	8.1	2635
αγροτικές περιοχές	3.19	8.4	1245
αστικές περιοχές	3.17	7.7	1390

οικονομική κρίση = Ιανουάριος 1998 έως Ιούνιος 1999

ξηρασία '97 = Μάιος 1997 έως και Δεκέμβριος 1997

Πηγή: Rukumnuaykit, 2003 (Crises and Child Health Outcomes: The Impacts of Economic and Drought/smoke Crises on Infant Mortality and Birthweight in Indonesia)

B. Η κρίση στην Αργεντινή

Όπως και άλλες οικονομίες είχαν πράξει σε μια προσπάθεια να καταπολεμήσουν τον πληθωρισμό και να προσελκύσουν ξένες επενδύσεις (Bustelo, 2004:4) ο υπουργός οικονομικών της Αργεντινής Domingo Cavallo θα οδηγήσει στην πρόσδεση της ισοτιμίας του peso με το δολάριο εισάγωντας το σύστημα της “Μετατρεψιμότητας” (convertibility), που ήταν ένα μείγμα νομισματικού συμβουλίου με χαρακτηριστικά κεντρικής τράπεζας (Hanke&Schuler, 2002:43).

Ως άμεσο αποτέλεσμα υπήρξε η ραγδαία αποκλιμάκωση του πληθωρισμού από το 3.080% το 1989 και το 2314% το 1990 στο 17,5% το 1992 και το 4% το 1994 (Bustelo, 2004:11).

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα ήταν η αύξηση της παραγωγικότητας η οποία από ετήσια μείωση του 1% κατά την δεκαετία του '80 γνώρισε αύξηση 2,1% την περίοδο 1991-1998 (Riguel, 2001:10).

Την ίδια χρονική περίοδο (από το 1991 στο 1998) οι καταθέσεις αυξήθηκαν από το 8% του ΑΕΠ στο 26% και τα δάνεια από το 14% στο 30% (De La Torre et al, 2003:32) ενώ και το ποσό των ακαθάριστων άμεσων ξένων επενδύσεων αυξήθηκε από 1,8 δισ. Δολάρια το 1992 σε 4,2 δισ. Δολάρια το 1996 και 8,1 δισ. Δολάρια το 1998 (Bustelo, 2004:11).

Αποτέλεσμα υπήρξε η μέση αύξηση του ΑΕΠ κατά 6,1% την περίοδο 1991-1998 με την πρώτη περίοδο 1991-1994 να έχει ένα μέσο όρο αυξησης 9,1% (Bustelo, 2004:12).

Οι παράγοντες που οδήγησαν στην οικονομική κρίση της Αργεντινής μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις κυρίες θεωρήσεις.

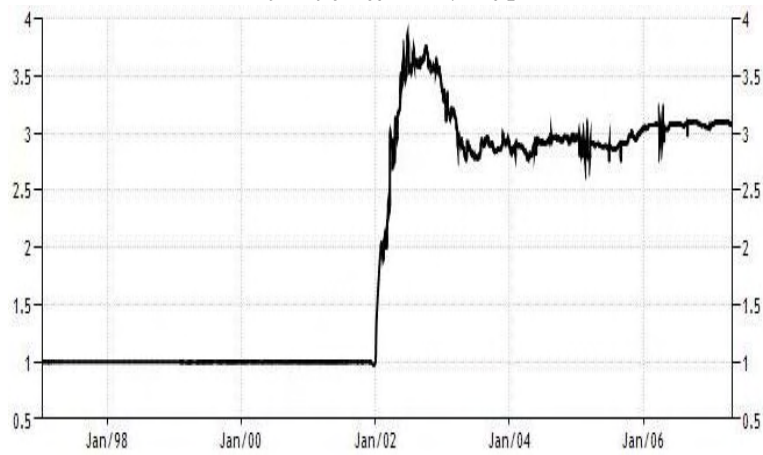
Η ασυμβατότητα μεταξύ του άκαμπτου καθεστώτος συναλλαγματικής ισοτιμίας και της απερίσκεπτης δημοσιονομικής πολιτικής είναι η πρώτη, το “ξαφνικό πάγωμα” στις διεθνείς κεφαλαιοαγορές μετά την Ρωσική κρίση τον Αύγουστο του 1998 είναι η δεύτερη ενώ η τρίτη αναφέρεται στον “χαρακτήρα του συστήματος “Μετατρεψιμότητας” (Bustelo, 2004:9), το οποίο δεν είχε γίνει πλήρως κατανοητό και δεν είχαν μελετηθεί τα θετικά και αρνητικά του σημεία (Hanke&Schuler, 2002:43). Παράλληλα αντιμετώπισε και την αυξημένη ανταγωνιστικότητα που προέκυψε από την υποτίμηση του Βραζιλιάνικου νομίσματος το 1999 (Bustelo, 2004:21).

Από το 1999 η Αργεντινή βρέθηκε σε ύφεση ενώ τον Ιούνιο του 2001 έχει πλέον γίνει ξεκάθαρο ότι το σύστημα της “Μετατρεψιμότητας” θα αποτελέσει παρελθόν (Hanke&Schuler, 2002:45).

Στα τέλη 2001 η κυβέρνηση παγώνει τους τραπεζικούς λογαριασμούς, εξοργισμένοι αργεντίνοι, που θυμούνται ακόμα πως η αντίστοιχη κίνηση το 1982 είχε εξαερώσει τις αποταμιεύσεις τους, διαδηλώνουν και οδηγούν σε παραίτηση τον υπουργό οικονομικών Cavallo και τον πρόεδρο Fernando de la Rúa σε παραίτηση, τον Ιανουάριο του 2002 το peso θα σταματήσει να έχει σταθερή ισοτιμία με το δολάριο και υποτιμάται ραγδαία (πίνακας 9).

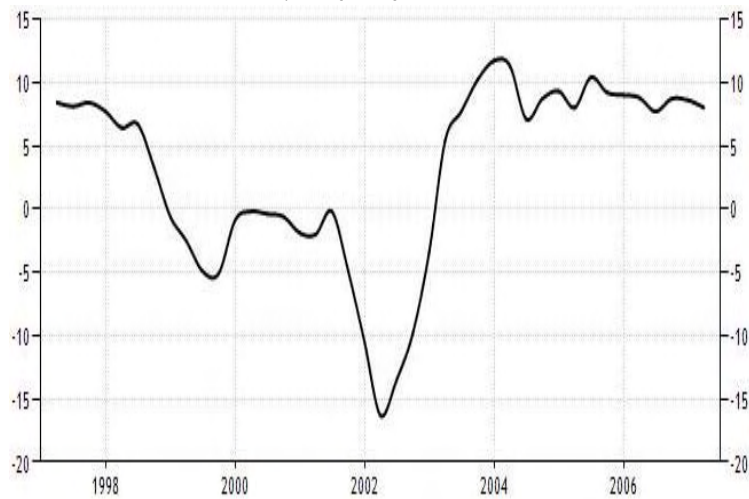
Την κατάργηση της σταθερής ισοτιμίας ακολουθεί μια βαθιά ύφεση καθώς και πτώση του ΑΕΠ (πίνακας 10) και μεγάλη μείωση του κατά κεφαλήν διαθέσιμου εισοδήματος για το 2002 (πίνακας 11). Η μείωση του ΑΕΠ ανάμεσα στο 2000 και το 2002 υπερβαίνει το 17% ενώ η ανεργία ξεπέρασε το 20% (Cruses et al, 2012:305). Την βαθιά και απότομη κρίση ακολούθησε μια περίοδος ανάκαμψης της οικονομίας-λόγω και της μεγάλης υποτίμησης του peso- ενώ ο μέσος ετήσιος ρυθμός αύξησης του ΑΕΠ ήταν περίπου 8% για την περίοδο 2003-2007 (Cruses et al, 2012:305).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9
εξέλιξη της ισοτιμίας peso-\$



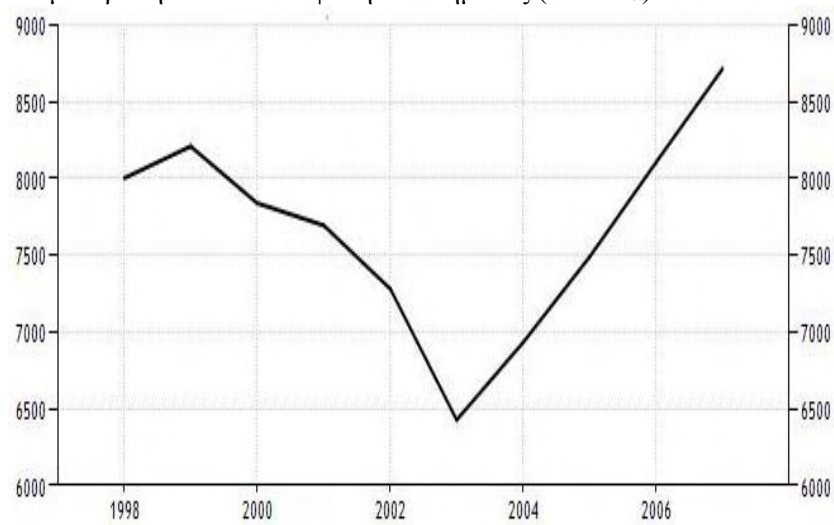
Πηγή: Tradingeconomics

ΠΙΝΑΚΑΣ 10
ποσοστιαία μεταβολή του ΑΕΠ 1997-2007



Πηγή: Tradingeconomics

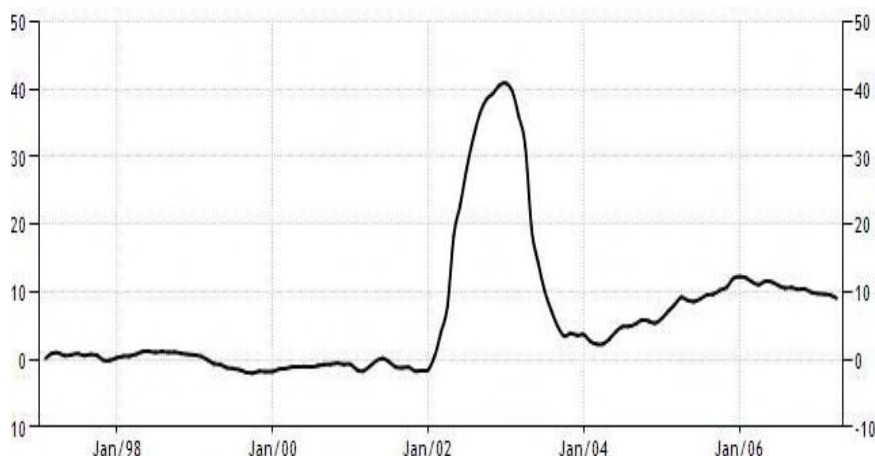
ΠΙΝΑΚΑΣ 11
μεταβολή του κατα κεφαλή εισοδήματος (σε US \$) 1997-2007



Πηγή: Tradingeconomics

Η μείωση, αυτή, του κατά κεφαλή εισοδήματος σε συνδυασμό με τον πολύ μεγάλο πληθωρισμό της περιόδου αυτής (πίνακας 12) που προκλήθηκε από τις ελλείψεις προϊόντων και την υποτίμηση του peso οδήγησε σε αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που βρισκόταν κάτω από τα όρια της φτώχειας (πίνακας 13) και που έφτασε στο υψηλότερο σημείο, στο 45,7% των νοικοκυριών τον Οκτώβριο του 2002 για να επιστρέψει στα επίπεδα του Μαΐου του 2001 πολύ αργότερα τον Οκτώβριο του 2005.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12
εξέλιξη του Δείκτη Τιμών Καταναλωτή 1997-2007



Πηγή: Tradingeconomics

ΠΙΝΑΚΑΣ 13
Εξέλιξη της φτώχειας ως ποσοστό επί του συνόλου των νοικοκυριών και του πληθυσμού κατά τα έτη 2001-2006 (εξαμηνιαίες καταγραφές)

	ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΑ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Μάιος 2001	26.2	35.9
Οκτώβριος 2001	28.0	38.3
Μάιος 2002	41.4	53.0
Οκτώβριος 2002	45.7	57.5
Μάιος 2003	42.6	54.7
Οκτώβριος 2003	36.5	47.8
Μάιος 2004	33.5	44.3
Οκτώβριος 2004	29.8	40.2
Μάιος 2005	28.8	38.9
Οκτώβριος 2005	24.7	33.8
Μάιος 2006	23.1	31.4

Πηγή: INDEC

	ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΑ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Μάιος 2001	26.2	35.9
Οκτώβριος 2001	28.0	38.3
Μάιος 2002	41.4	53.0
Οκτώβριος 2002	45.7	57.5
Μάιος 2003	42.6	54.7
Οκτώβριος 2003	36.5	47.8
Μάιος 2004	33.5	44.3
Οκτώβριος 2004	29.8	40.2
Μάιος 2005	28.8	38.9
Οκτώβριος 2005	24.7	33.8
Μάιος 2006	23.1	31.4

Πηγή: Cruses

Οι εισοδηματικές ανισότητες αυξάνονταν ακόμα και τα χρόνια πριν την κρίση, ενώ παιδιά φτωχών οικογενειών βασιζόταν στο γάλα και το φαγητό που τους δινόταν στο σχολείο (Bosco, 2007:60), με την έλευση της κρίσης η κατάσταση επιδεινώθηκε, το 2002 το 44,6% των παιδιών ζούσαν με λιγότερο από 2,5 \$ την μέρα ενώ το αντίστοιχο ποσοστό το 2000 ήταν 23,9%. Η σχολική παρακολούθηση στην ηλικιακή ομάδα 6-12 παράμεινε σταθερή περίπου στο 99% ,ενώ στην ηλικιακή ομάδα 13-17 το ποσοστό των παιδιών που δεν εργαζόταν και δεν παρακολουθούσαν το σχολείο αυξήθηκε από το 6,4% του 2001 σε 8,9% το 2003, παρέμεινε όμως σημαντικά μικρότερο του 13,2% που ήταν μια δεκαετία νωρίτερα (πίνακας 14). Αυτή η παρατήρηση μας ωθεί στο συμπέρασμα ότι σε σχέση με την φοίτηση στο σχολείο είναι μια πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν και οι οποίοι μπορούν να είναι ισχυρότεροι -ως προς την επιρροή τους στο τελικό αποτέλεσμα- από την επιρροή της οικονομικής κρίσης. Θα πρέπει να σημειωθεί όμως πως σημαντικό χαρακτηριστικό της Αργεντινής κατά την χρονική περίοδο που την μελετούμε είναι οι έντονες γεωγραφικές ανισότητες, η διαφοροποίηση στην ανάπτυξη αλλά και στον αντίκτυπο που η κρίση είχε σε κάθε περιφέρεια ήταν έντονη (Cruses et al, 2011:308).

Έτος	Κατά κεφαλήν ΑΕΠ (pesos 1993)	Μητρική θνησιμότητα	Βρεφική θνησιμότητα	Βάρος γέννησης <2500g	Φοίτηση στο σχολείο, 6-12 ετών (%)	Φοίτηση στο σχολείο, 13-17 ετών (%)	Παιδιά ηλικίας 13-17 που δεν παρ. σχολείο ούτε εργάζονται	Παιδική φτώχεια <2,5 \$ PPP (%)	Φτώχεια <2,5 \$ PPP (%)
1993	6,973	4.6	22.9	68.5	97.9	77.4	13.2	13.3	7.5
1994	7,286	3.9	22.0	67.7	98.2	79.2	12.9	13.7	7.8
1995	6,992	4.4	22.2	69.2	98.6	79.0	15.0	19.0	10.7
1996	7,291	4.7	20.9		98.8	79.2	15.5	22.0	12.5
1997	7,792	3.8	18.8	72.1	98.9	82.7	12.4	19.8	11.2
1998	8,002	3.8	19.1	70.1	99.0	85.9	9.4	20.9	11.6
1999	7,648	4.1	17.6	70.9	99.3	87.9	8.3	21.0	12.2
2000	7,508	3.5	16.6	72.0	99.1	90.3	7.1	23.9	14.3
2001	7,105	4.3	16.3	73.7	98.6	91.3	6.4	30.1	18.7
2002	6,270	4.6	16.8	77.8	99.3	91.9	6.2	44.6	29.2
2003	6,761	4.4	16.5	79.7	98.7	89.2	8.9	36.5	24.5
2004	7,302	4.0	14.4	75.6	98.6	89.5	8.2	32.0	19.9
2005	7,897	3.9	13.3	72.6	99.1	91.9	6.4	26.4	15.7
2006	8,482	4.8	12.9	71.9	99.2	91.2	6.5	21.5	12.5

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι ενώ το ποσοστό της παιδικής φτώχειας αυξάνεται δραματικά (το 2002 είναι υπερδιπλάσιο του αντίστοιχου του 1999) και μάλιστα είναι προφανές πως τα παιδιά είναι τα πλέον ευάλωτα στην κρίση καθώς τα ποσοστά της φτώχειας τους είναι πολύ μεγαλύτερα του γενικού πληθυσμού (πίνακας 14). Ταυτόχρονα εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο ακόμη στοιχεία, αφενός η σταθερή ή και καθοδική τάση που παρουσιάζει η βρεφική θνησιμότητα η οποία δεν επηρεάζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από την οικονομική κρίση και αφετέρου η εξέλιξη των γεννήσεων λιποβαρών μωρών η οποία δείχνει να ακολουθεί (και να επηρεάζεται) από τον “κύκλο” της κρίσης.

Για ποιούς λόγους θα μπορούσε όμως να είναι σημαντικό να εστιάσουμε σε αυτό τον δείκτη; Κατ'αρχάς ο δείκτης αυτός συνδέεται με την επιβίωση, τα βρέφη με βάρος μικρότερο των 2500 g έχουν 20 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να πεθάνουν, με το ρίσκο να ελαχιστοποιείται όταν το βάρος κατά την γέννηση πλησιάζει τα 3500g (Bozzoli et al, 2010:5). Ταυτόχρονα ο δείκτης αυτός δείχνει να είναι συνδεδεμένος με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του ατόμου, όπως είναι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η επαγγελματική καριέρα και το εισόδημα (Bozzoli et al, 2010:5).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι κατά την κρίση “χάθηκαν” περίπου 30 γραμμάρια βάρους για τα νεογέννητα (Bozzoli et al,2010:20). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως ανάμεσα τον Μάρτιο του 2001 το μέσο βάρος κατά την γέννηση ήταν 3258,5 γραμμάρια ενώ τον αντίστοιχο μήνα του 2002 ήταν στα 3241,1 γρ. Μειωμένο δηλαδή κατά 17,4 γρ. Αντίστοιχα βλέπουμε πως από τα 3264,7 γρ. τον Απρίλιο του 2001 το μέσο βάρος γέννη-

σης διαμορφώνεται στα 3235,5 γρ τον Απρίλιο του 2002 μειωμένο κατά 29,2 γρ ,από τα 3265,2 γρ. του Ιουνίου του 2001 στα 3236 γρ τον Ιούνιο του 2002 μειωμένο και πάλι κατά 29,2 γρ , ενώ από τα 3261,2 γρ τον Ιούλιο 2001 μειώνεται κατά 37,4 γρ και φτάνει στα 3223,8 γρ τον Ιούλιο του 2002 (Bozzoli et al, 2010:14).

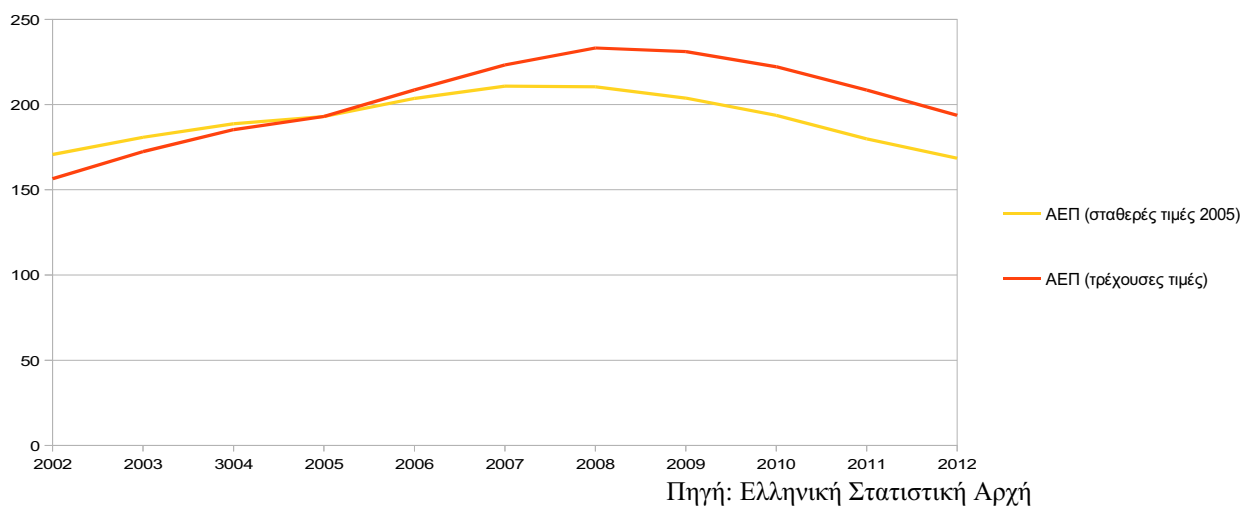
Αν μελετήσουμε τις μειώσεις αυτές με συγκεκριμένες μεταβλητές θα διαπιστώσουμε ότι η οικονομική και κοινωνική θέση καθώς και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας παίζει σημαντικό ρόλο. Με άλλα λόγια ακόμα και σε περιόδους “ομαλής οικονομικής δραστηριότητας” τα παιδιά που γεννιούνται σε φτωχότερες οικογένειες φαίνονται να μειονεκτούν. Στην περίοδο της κρίσης αυτό το χάσμα μεγαλώνει ακόμα περισσότερο (Bozzoli et al, 2010:14), φαίνεται λοιπόν ότι η κρίση επηρεάζει πολύ περισσότερο τα ήδη αδύναμα οικονομικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα αν εισάγουμε την μεταβλητή της εκπαίδευσης, αν χωρίσουμε δηλαδή τις μητέρες σε αυτές που ολοκλήρωσαν την τριτοβάθμια ή την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ομάδα Α) και σε αυτές που δεν ολοκλήρωσαν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ομάδα Β), θα διαπιστώσουμε ότι η μέση απώλεια βάρους συγκρίνοντας τους μήνες Μάρτιο 2001- Μάρτιο 2002 ήταν 4,9 γρ για την ομάδα Α και 24 γρ για την ομάδα Β. Αντίστοιχα τους μήνες Απρίλιο 2001-Απρίλιο 2002 η απώλεια βάρους για την ομάδα Α ήταν 20,3 γρ και για την ομάδα Β 34,1 γρ. Τον Ιούνιο 2001- Ιούνιο 2002 το βάρος γέννησης των μωρών της ομάδας Α μειώθηκε κατά 19,9 γρ ενώ της ομάδας Β 34,4 γρ. Τέλος τον Ιούλιο 2001-Ιούλιο 2002 το μέσο βάρος γέννησης ήταν μειωμένο κατά 24,1 γρ για την ομάδα Α και κατά 44,8 γρ. Για την ομάδα Β (Bozzoli et al, 2010:15).

Γ. Η κρίση στην Ελλάδα

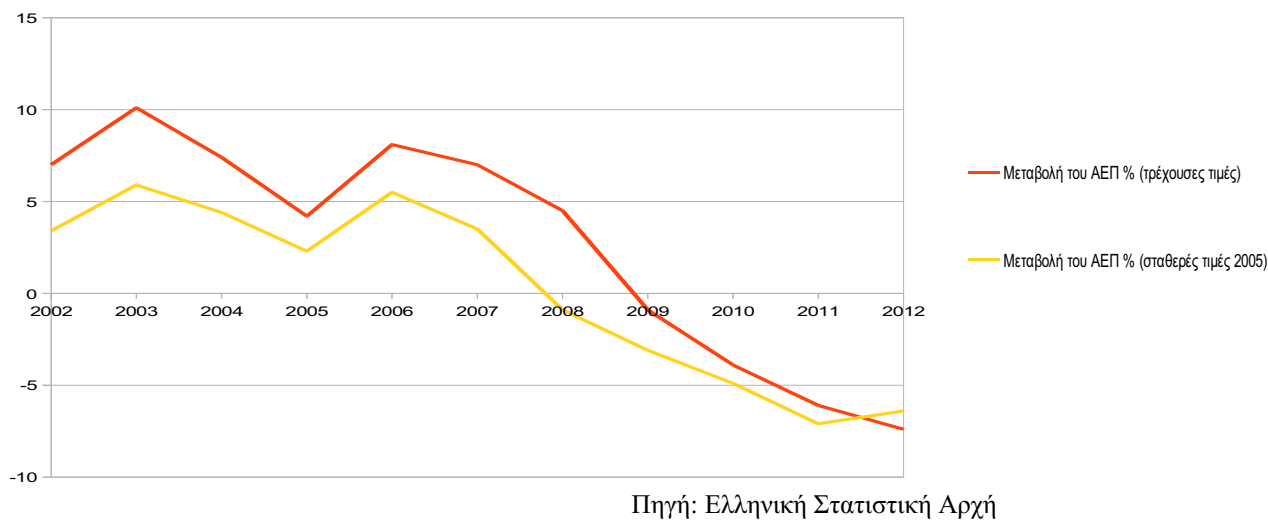
Η αγορά ακινήτων στις Ηνωμένες Πολιτείες γνώρισε μια σημαντική ανάπτυξη την περίοδο 1990 έως 2005, η οποία υποβοηθήθηκε (κατά το 2002-2005) από την χορήγηση δανείων χαμηλής εξασφάλισης (τα γνωστά subprime mortgage loans) τα οποία στην συνέχεια οι τράπεζες τιτλοποιούσαν. Από το 2006 η εξυπηρέτηση των δανείων άρχισε να αντιμετωπίζει προβλήματα, τον Αύγουστο του 2007 οι κεντρικές τράπεζες αρχίζουν να παρέχουν “ενέσεις ρευστότητας” στην χρηματαγορά, όμως η ανακοπή της αύξησης των τιμών των ακινήτων θα κάνει την κατάσταση ιδιαίτερα δύσκολη. Τον Σεπτέμβριο του 2008 η Lehman Brothers πτωχεύει, η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση έχει ξεκινήσει. Την ίδια χρονιά η Ελληνική οικονομία μπαίνει σε ύφεση. Στα απόνερα της παγκόσμιας κρίσης και σε συνδυασμό με σειρά αδυναμιών της Ελληνικής οικονομίας αλλά και της Ευρωπαϊκής θεσμικής συγκρότησης φθάνουμε στον Απρίλιο του 2010 οπότε η κυβέρνηση ανακοινώνει την προσφυγή στον μηχανισμό στήριξης και η Βουλή υπερψηφίζει τους όρους της δανειακής σύμβασης την 6η Μαΐου.

Η κρίση είχε ως αποτέλεσμα τόσο την σημαντική μείωση του ΑΕΠ το οποίο -σε σταθερές τιμές 2005- υποχώρησε το 2012 στα επίπεδα του 2002 (πίνακας 15), ταυτόχρονα η Ελληνική κρίση εκτείνεται σε μεγάλο χρονικό διάστημα καθώς ήδη βρισκόμαστε στον 5ο χρόνο ύφεσης (πίνακας 16) σε αντίθεση με την κρίση στην Ινδονησία και την Αργεντινή όπως είδαμε νωρίτερα. Ταυτόχρονα λόγω της νομισματικής σταθερότητας δεν έχει υπάρξει η πληθωριστική έκρηξη την οποία γνώρισαν οι δύο άλλες χώρες (σύμφωνα με την Ελ. Στατ. έκλεισε στο 4,7% το 2010 και έκτοτε μειώνεται κάθε έτος), η αύξηση της ανεργίας όμως σε συνδυασμό με την συμπίεση των αμοιβών έφερε και την αύξηση του αριθμού των ατόμων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικής περιθωριοποίησης και οποίος για το 2011 άγγιζε τα 3400000 άτομα, δηλαδή περισσότερο από το 30% του πληθυσμού (πίνακας 17).

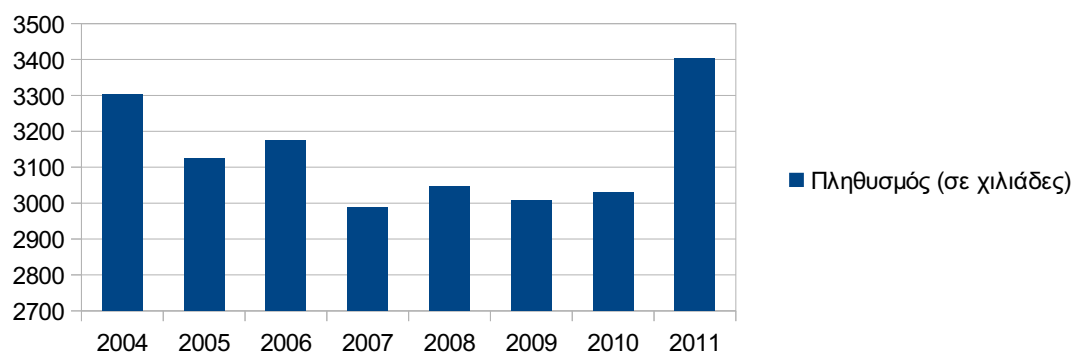
Πίνακας 15
εξέλιξη του ΑΕΠ στην Ελλάδα 2002-2012



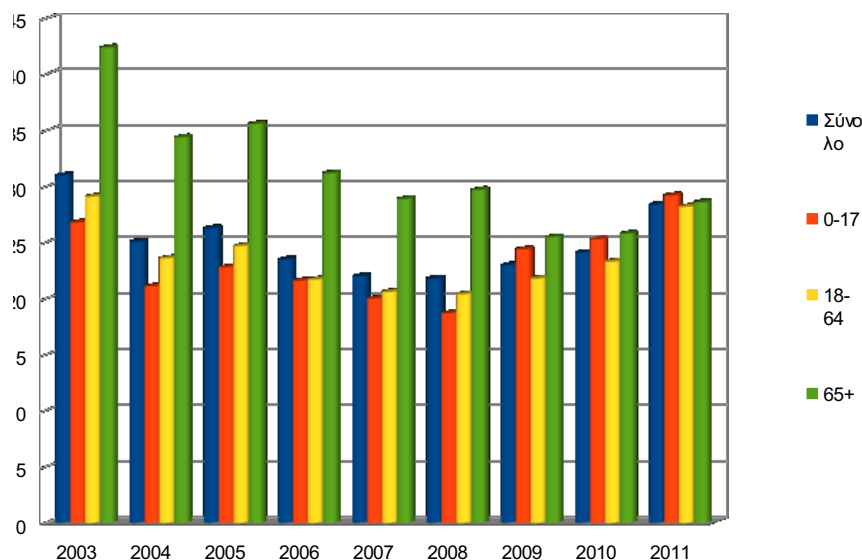
Πίνακας 16
ποσοστιαία μεταβολή του ΑΕΠ για τα έτη 2002-2012



Πίνακας 17
πληθυσμός σε κίνδυνο φτώχειας ή/και κοινωνικής περιθωριοποίησης



Διαπιστώνουμε βεβαίως πως τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην οικονομική κρίση καθώς φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο σε επίπεδο υλικών στερήσεων. Ο δείκτης υλικών στερήσεων¹ της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (πίνακας 18) μας δείχνει ότι κατά τα χρόνια της οικονομικής μεγέθυνσης η ηλικιακή ομάδα 0-17 ήταν εκείνη που είχε τα μικρότερα ποσοστά υλικών στερήσεων το οποίο μάλιστα (με διακυμάνσεις) έβαινε μειούμενο. Από την στιγμή που η οικονομία μπαίνει σε ύφεση η τάση αυτή αντιστρέφεται και από το χαμηλότερο ποσοστό (περίπου 19% το 2008) θα φθάσει να αγγίζει το 30% το 2011 και να είναι η ηλικιακή ομάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό πλέον.



Πίνακας 18

άτομα με υλικές στερήσεις κατά ηλικιακή ομάδα 2003-2011

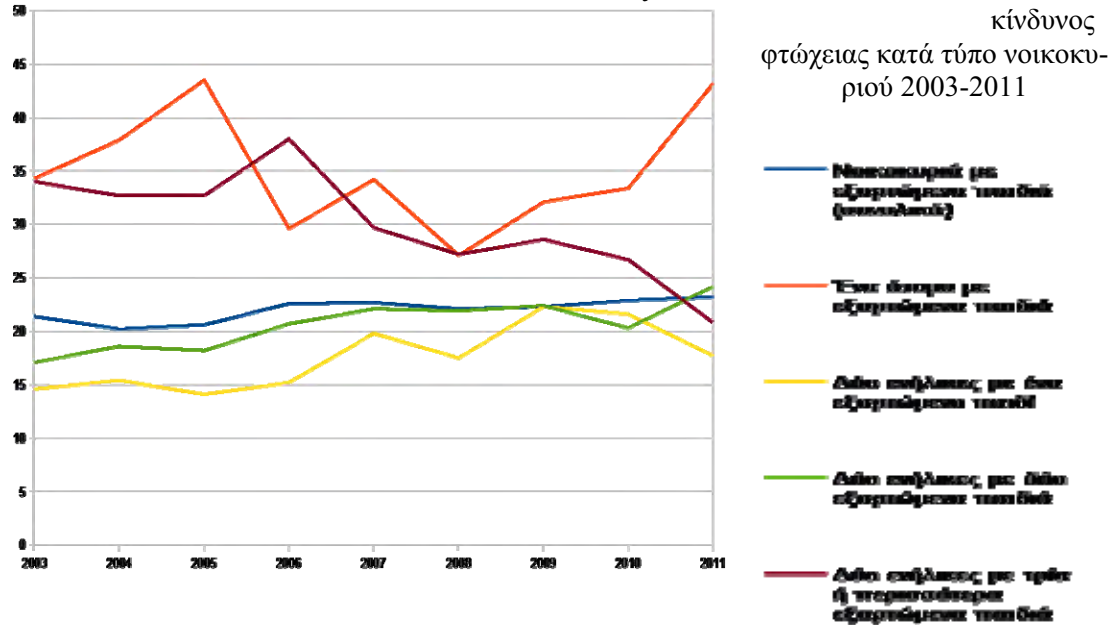
Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η κρίση έπληξε τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, ο τύπος του νοικοκυριού στο οποίο ανήκει το παιδί φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά την πιθανότητα να γνωρίσει την φτώχεια (πίνακας 19). Οι μεγάλες διαφοροποιήσεις στην πιθανότητα φτώχειας προϋπήρχαν της κρίσης, κατά την διάρκειά της όμως φαίνεται ότι τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών είναι τα πλέον ευάλωτα, ενώ οι κοινωνικές μεταβιβάσεις φαίνεται πως ενισχύουν την θέση των παιδιών που ανήκουν σε νοικοκυριά με δύο εξαρτώμενα παιδιά καθώς και σε νοικοκυρία με τρία ή περισσότερα εξαρτώμενα παιδιά.

1. Υπενθυμίζουμε πως σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (Έκθεση: Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα, Μάρτιος 2013) “Ο δείκτης «ποσοστό ατόμων με υλικές στερήσεις» εκτιμά το επίπεδο διαβίωσης μετρώντας το ποσοστό του πληθυσμού που δεν μπορεί να ανταποκριθεί οικονομικά ή στερείται λόγω οικονομικής αδυναμίας τουλάχιστον 4 από ένα κατάλογο 9 αγαθών και υπηρεσιών:

- Πληρωμή πάγιων λογαριασμών, όπως ενοίκιο ή δόση δανείου, πάγιοι λογαριασμοί (ηλεκτρικού ρεύματος, νερού, αερίου κλπ.), δόσεις πιστωτικών καρτών ή δόσεις δανείου για οικοσκευή, διακοπές κ.ά., ή αγορές με δόσεις κύριας κατοικίας
- Διακοπές για μία εβδομάδα
- Διατροφή που να περιλαμβάνει κάθε δεύτερη ημέρα κοτόπουλο, κρέας, ψάρι ή λαχανικά ίσης θρεπτικής αξίας
- Έκτακτες αλλά αναγκαίες δαπάνες αξίας, περίπου, 540 ευρώ
- Τηλέφωνο (περιλαμβάνεται και το κινητό τηλέφωνο)
- Έγχρωμη τηλεόραση
- Πλυντήριο ρούχων
- ΙΧ επιβατηγό αυτοκίνητο και
- Ικανοποιητική θέρμανση.”

Πίνακας 19



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή

Τέλος η κρίση αν και ανέκοψε την πτωτική τάση της σχολικής διαρροής αυτή παραμένει μικρότερη από το μέσο όρο τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Ευρωζώνης².

Δ. Συμπεράσματα

Η σύγκριση μεταξύ τριών διαφορετικών κρίσεων και μεταξύ τριών διαφορετικού επιπέδου ανάπτυξης χωρών μπορεί να προσφέρει ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Και στις τρεις περιπτώσεις τα παιδιά εμφανίστηκαν να είναι τα πλέον ευάλωτα στα αποτελέσματα της κρίσης, τόσο όσον αφορά τους διατροφικούς δείκτες, την αναιμία και την πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας (που χρησιμοποιήσαμε στην περίπτωση της φτωχότερης Ινδονησίας), όσο και σε επίπεδο φτώχειας και βάρους γέννησης (στην περίπτωση της Αργεντινής). Στην πλέον αναπτυγμένη χώρα εκ των τριών, την Ελλάδα, εστιάσαμε στο ότι τα παιδιά είναι πιθανότερο σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες να βιώσουν υλικές στερήσεις, αλλά και στο ποιοί τύποι νοικοκυριών είναι αυτοί που εμφανίζονται ως οι πλέον ευάλωτοι. Παρότι λοιπόν οι επιπτώσεις διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε χώρας η ομάδα που πλήττεται περισσότερο είναι τα παιδιά, αυτό σημαίνει ότι ειδικά για περιόδους κρίσης θα πρέπει να σχεδιάζονται πολιτικές που θα εστιάζουν σε αυτό το πρόβλημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baer W.&Margot D& Montes-Rojas G, (2009). Argentina's Default and the Lack of Dire Consequences, *Department of Economics Discussion Paper Series (City University London)*, 10/09.

2 Σύμφωνα με την έκθεση της Unicef για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα το 2012, “για το 2010 υπολογίζεται στο 13,7% του συνόλου του πληθυσμού χαμηλότερη από το 14,1% της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το 15,5% της Ευρωζώνης, ενώ εμφανίζεται περισσότερο στο αντρικό πληθυσμό⁷. Από τα στοιχεία της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προκύπτει ότι η μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο ανερχόταν στο 6,5% (ωστόσο η έκθεση διαπιστώνει ότι η πτωτική τάση φαίνεται να ανακόπτεται) και στον ανώτερο κύκλο στο 8,3% (χαμηλή στο ενιαίο Λύκειο 2,3% και ιδιαίτερα υψηλή στα ΤΕΕ 21,5%, αλλά μειωμένη από προηγούμενες μετρήσεις)”.

- Block S.&Kiess L.&Webb P.&Kosen S.&Moench-Phanner R.&Bloem M.&Timmer P.(2004), Micro shocks and micro outcomes:child nutrition during Indonesia's crisis, *Economic and Human Biology*, 2, 21-44.
- Bosco F. (2007), Hungry Children and Networks of Aid in Argentina: Thinking about Geographies of Responsibility and Care, *Children's Geographies*,5:1-2, 55-76.
- Bozzoli C. & Quintana-Domeque C., (2010) Birth outcomes and Economic Crises: Evidence from Argentina, Working Paper.
- Bustelo P. (2004), Capital flows and Financial Crises: A comparative Analysis of East Asia (1997-98) and Argentina (2001-02), Working Paper, No 2004-017.
- Cader A.A. &Perera L. (2011), Understanding the Impact of the Economic Crisis on Child and Maternal Health among the Poor: Opportunities for South Asia, *ADB Working paper series*, 293.
- Cruses G.&Gluzman P.&Lopez CalvaL.F. (2012), DefEconomic crises, Maternal and Infant Mortality, Low Birth Weight and Enrollment Rates: Evidence from Argentina's Downturns, *World Development*, 40:2, 303-314.
- Dhanani S.&Islam I. (2002), Poverty, Vulnerability and Social Protection in a Period of Crisis:The Case of Indonesia, *World Development*, 30:7, 1211-1231.
- Escudero J.C., (2002). The health crisis in Argentina, *International Journal of Health Services*, 32:2, 129-137.
- Espey J. & Harper C. & Jones N. (2010) Crisis, care and childhood:The impact of economic crisis on care work in poor households in the developing world, *Gender&Development*, 18:2, 291-307.
- Hill H. & Shiraishi T. (2007), Indonesia After the Asian Crisis, *Asian Economic Policy Review*, 2, 123-141.
- Kaminsky G.L. & Schmukler S. (1999), What triggers markets jitters? A chronicle of the Asian crisis, *Journal of International Money and Finance*, 18, 537-560.
- Pasricha S.R. & Biggs B.A.,(2010), Undernutrition among children in South and South-East Asia, *Journal of Paediatrics and Child Health*,46, 497-503.
- Schuler K &Hanke S. (2002), What went wrong in Argentina, *Central Banking*, 12:3, 43-48.
- Unicef , The impact of the food and economic crisis on child health and nutrition, Draft Working Paper for Unicef Conference 6-7 January 2009 Singapore.
- Unicef, (2012), Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα.
- Wade R. (1998), The Asian Debt -and- development Crisis of 1997-?: Causes and Consequences, *World Development*, 26:8, 1535-1553.

SUMMARY

The comparison, between three different crises and three countries with different levels of development can provide us some useful conclusions. In all three cases, the children appeared to be the most vulnerable to the effects of the crisis, in terms of nutritional indicators, anemia and access to health services (which we used in the case of poorer Indonesia), and in terms of poverty and birth weight (in the case of Argentina). In the most developed country of the three, Greece, we focused on the fact that children are more likely than other age groups to experience material deprivation, but also what types of households are those that appear to be most vulnerable. So although the effects differ according to the level of development of each country, the most affected group -in all cases- are children, this means that especially in times of crisis,we should design policies that will focus on this problem.

Μανωλάκος Παναγιώτης,

Υποψήφιος Διδάκτορας Κοινωνιολογίας (Πάντειο Πανεπιστήμιο),

Μαντώς Μαυρογένους 15, Γαλάτσι, 11146, (0030)674351697

pmanolakos@panteion.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΗΡΩΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΑΣΤΟΡΗΣ

Θα αποτελούσε άραγε υποτίμηση και υποβάθμιση των παλαιότερων εποχών ο ισχυρισμός ότι η πολιτική λειτουργία αποτελεί το θεμελιώδες γνώρισμα της σύγχρονης εποχής; Η υποτίμηση, σε αυτήν την περίπτωση, θα συνίστατο στη θεώρηση της εποχής μας ως προνομιακά πολιτικής σε υπονοούμενη και συνακόλουθη υποβάθμιση της πολιτικής διάστασης των παρελθουσών εποχών. Πριν όμως προχωρήσουμε σε ενδεχόμενη οριστικοποίηση της αποτίμησης αυτής της κρίσης, και ίσως και ως μέτρο για την αξιολόγησή της, οφείλουμε να αναρωτηθούμε σε τι ακριβώς συνίσταται αυτή η αξιωματική πολιτική πρωτοκαθεδρία της δικής μας εποχής. Ο πλέον συνεκτικός κατά την κρίση μου ορισμός της πολιτικής είναι η θεώρησή της ως διαχείρισης του συμβολικού. Ο πλέον λειτουργικός όμως κατά τη γνώμη μου προσδιορισμός είναι η θεώρησή της ως διαχειριστή αντιθέσεων. Τόσο όμως ο πρώτος όσο και, κυρίως, ο δεύτερος προσδιορισμός φαίνεται μάλλον να αποτελούν καθολικά χαρακτηριστικά της εν γένει πολιτικής λειτουργίας, μη ερειδόμενα όμως με τρόπο προνομιακό στη νεωτερική της διάσταση. Αυτό που ίσως θα μπορούσε να νομιμοποιήσει τη θεώρηση της πολιτικής ως προνομιακά νεωτερικού φαινομένου έγκειται στην έκταση και την ένταση των αντιθέσεων, τη διαχείριση των οποίων εν γένει επωμίζεται ως έργο της η πολιτική. Και θα μπορούσε μάλιστα η πολιτική να μην αποτελεί τελικά προνομιακό φαινόμενο της εποχής μας, η έκταση και η ένταση των αντιθέσεων όμως μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι μας χαρακτηρίζει και μας διακρίνει από τις εποχές που έχουν παρέλθει.

Βρισκόμαστε ακόμα σε μια διατύπωση που αδυνατεί να διεκδικήσει εκείνο το είδος της σαφήνειας που θα την καθιστούσε αυταπόδεικτη. Οφείλουμε λοιπόν να προβούμε στον εντοπισμό και τον προσδιορισμό εκείνων των διακριτών χαρακτηριστικών που διακρίνουν και διαφοροποιούν την εποχή μας, ως εποχή αντιθέσεων, από τις προηγούμενες εποχές. Νομίζω πάντως ότι η σαφέστατη προτεραιότητα του κοινω-νικού έναντι του ατομικού που χαρακτηρίζει την αρχαία ελληνική πολιτική σκέψη, παραδειγματικά του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, αποτελεί επαρκές αφετηριακό σημείο για τη διασαφήνιση της θέσης μας ότι η εποχή μας - διακριτά και διακεκριμένα - αποτελεί εποχή της κυριαρχίας των αντιθέσεων. Αν δηλαδή έργο της αρχαίας πολιτικής ήταν η συγκράτηση της συνοχής του κοινωνικού από τις αντιθέσεις που έτειναν να το διαρρήξουν, η νεωτερική πολιτική ακολουθεί τον αντίστροφο δρόμο της αποκατάστασης ενός κοινωνικού πεδίου που έχει ήδη προ πολλού διαρραγεί.

Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι η πολιτική αποτελεί θεμελιακό γνώρισμα της εποχής μας, μια παραδοχή την οποία στηρίζουμε στην κυριαρχία της αντιθετικότητας η οποία διέπει την εποχή μας, τη διευθέτηση της οποίας επωμίζεται η πολιτική. Η αντιθετικότητα με τη σειρά της οργανώνει και εκφράζει την κυριαρχία του υποκειμένου στο σύγχρονο κόσμο, μια κυριαρχία και μια συγκρότηση του κόσμου που δομείται, που οργανώνεται γύρω από έναν αναπόφευκτο, ως εκ του χαρακτήρα της υποκειμενικότητας, πυρήνα αντιθέσεων. Αυτά όλα βέβαια σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνουν ούτε ότι τα προγενέστερα της νεωτερικότητας κοινωνικά μορφώματα δεν διέπονται από αντιθέσεις, ούτε ότι στερούνταν την πολιτική συγκρότηση, ως μέτρο της διευθέτησης των δικών τους αντιθέσεων. Η διαφορά της νεωτερικότητας από την αρχαία, την κλασική ελληνική τουλάχιστον εποχή, έγκειται στο είδος ή τη μορφή του καθορισμού της θεμελιακής εκείνης αντίθεσης που διέπει την εν γένει ανθρώπινη ιστορία, εννοούμε την αντίθεση – μεθοδολογική ή και ουσιαστική – του ατόμου προς την κοινότητα. Για το νεωτερικό αξιακό σύστημα προηγείται το άτομο, για το αρχαίο και κλασικό η κοινότητα. Αν βέβαια κάποιο από τα δύο αξιακά συστήματα διεκδικεί ένα κάποιο είδος προτεραιότητας, αυτό είναι το αρχαίο, στο βαθμό και μόνο που εντός του τίθεται σε σπερματική ακόμα μορφή

το διαχρονικό αυτό αξιακό διάζευγμα από-μου και κοινότητας. Ανεξάρτητα της θέσης την οποία υιοθετεί – και η θέση του αρχαίου αξιακού σύμπαντος πολύ απέχει από του να είναι μονοσήμαντη – το αρχαίο αξιακό σύστημα προηγείται από την άποψη ότι θέτει διαχρονικά το κρίσιμο και κυρίαρχο διάζευγμα. Οφείλουμε να αναζητήσουμε τις διεργασίες εκείνες μέσω των οποίων βαθμιαία η διάζευξη αυτή οικοδομείται.

Για τον Αριστοτέλη, ύστερο μάλλον εκπρόσωπο του αρχαίου αξιακού συστήματος, η κοινότητα προηγείται του ατόμου. Με μια επιχειρηματολογία μάλιστα που θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόκληση για την νεωτερική νοημοσύνη, υποστηρίζει ότι από λογικής άποψης η πόλη, η κοινότητα ως τελικός στόχος της λογικής αξιολογικής διεργασίας προηγείται εκ φύσεως του ατομικού, έστω και αν η ευδαιμονία, ο τελικός σκοπός της πόλης και της πολιτικής συγκρότησης της κοινότητας, μόνο σε επίπεδο υποκειμένου μπορεί να προσδιοριστεί. Έπεται ότι το ατομικό υποκείμενο μπορεί μόνο μέσα στην κοινότητα να επιτύχει την ευδαιμονία και επομένως δεν μπορεί να υπάρξει ευδαίμον υποκείμενο εκτός μιας ευδαιμονούσας κοινότητας, ούτε ευδαιμονούσα κοινότητα που να μην αποτελεί το συλλογικό μόρφωμα ευδαιμόνων ατόμων. Οφείλουμε, παρά τα φαινόμενα, να ομολογήσουμε ότι αυτή η προβληματική είναι πολύ πιο πρωταρχική, πιο θεμελιακή από την πλατωνική θέση που απαιτούσε τη θυσία της ευτυχίας του ατόμου υπέρ της ευτυχίας της κοινότητας. Η απαίτηση της θυσίας του υποκειμενικού δείχνει απλά ότι η υποκειμενική διάβρωση έχει προχωρήσει σε τέτοιο βάθος που η αριστοτελική επιδίωξη της αποκατάστασης της αρμονίας κοινότητας και ατόμου είναι καταδικασμένη να μην μπορεί να τελεσφορήσει.

Θεμέλιο λοιπόν της αρχαίας κοσμοαντίληψης είναι η αξιολογική προτεραιότητα της κοινότητας. Της κοινότητας όμως όχι ως μιας άτυπης συλλογικότητας που εξοβελίζει τις αντιθέσεις αλλά ως μιας οργανικής πολιτικής οντότητας που είναι ακόμα σε θέση να απορροφά τις αντιθέσεις, που δομείται και οργανώνεται πάνω στις αντιθέσεις και με κάποιο τρόπο μπορεί ακόμα να τις διευθετεί και να τις διαχειρίζεται. Στο αυτονόητο και φυσικό λοιπόν ερώτημα, ποιες είναι αυτές οι στοιχειακές αντιθέσεις τις οποίες αναλαμβάνει το αρχαίο κοινωνικοπολιτικό μόρφωμα να διαχειριστεί και επί των οποίων οικοδομείται τόσο η δική του όσο και κάθε πολιτική υπόσταση, έκτοτε η απάντηση μπορεί να είναι ότι υπάρχουν δύο είδη αντιθέσεων θεμελιακών, η διαχείριση των οποίων και τότε και έκτοτε προϋποθέτει διακριτή πολιτική κοινότητα. Το πρώτο λοιπόν και αυτονόητο είδος αντίθεσης είναι η φυσική αντίθεση αρσενικού και θηλυκού. Πρωταρχική όμως αντίθεση, την οποία η πολιτική κοινότητα οφείλει να διαχειριστεί είναι και εκείνη η αντίθεση που δομεί την ίδια τη δυνατότητα της πολιτικής κοινότητας, την αρμοδιότητα να διευθετεί εν γένει όλα τα είδη των αντιθέσεων. Πρόκειται για τη διαφορά των ηλικιακών βαθμίδων. Και αν τη διαφορά των φύλων τη χαρακτηρίσαμε ως διαφορά φυσική – βιολογική, τη διαφορά των ηλικιών, τη διάκριση παιδιού – ενηλίκου, μπορούμε προσωρινά να την ονομάσουμε διαφορά πολιτιστική.

Η διάκριση στην οποία προβαίνουμε και την οποία οι ίδιοι υπονομεύουμε και σχετικοποιούμε, οφείλει να εκληφθεί ως αποκλειστικά ταξινομητική. Δεν την ονομάζουμε μεθοδολογική, δεδομένου ότι θεωρώ ότι υπάρχει γενικά μια τάση μετάπτωσης των μεθοδολογικών διακρίσεων σε ουσιολογικές. Έτσι και η ηλικιακή διάκριση διαθέτει σαφώς φυσικό – βιολογικό υπόστρωμα, όπως και η φυλετική διάκριση διαθέτει, εννοείται, πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Ο κυρίαρχος όμως λόγος για τον οποίο θα ήθελα να τονίσω τον ταξινομικό χαρακτήρα της διάκρισης προκαταβολικά, οφείλεται και στην εν γένει κατεύθυνση προς την οποία σκοπεύω να προσανατολίσω την έρευνα. Είπαμε ήδη ότι κυρίαρχα αντιθετική είναι η νεωτερική σκέψη ένεκα της θεμελιακής προτεραιότητας του υποκειμένου. Η εύκολη αντιδιαστολή, που όμως θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νεωτερικής αντιθετικής σκέψης, θα ήταν ότι, αφού η νεωτερική σκέψη είναι αντιθετική, η αρχαία σκέψη, αντιθέτως, δεν είναι. Και πράγματι, κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αρχαίας σκέψης δεν είναι η αντίθεση αλλά κάτι που κινδυνεύει να εκληφθεί ως το αντίθετό της, η μίμηση, σε βαθμό μάλιστα που – μπορούμε να υποστηρίξουμε – εκεί ακριβώς που η νεωτερική σκέψη εντοπίζει αντίθεση, η αρχαία σκέψη διαγίγνωσκε μιμητική διεργασία. Αυτού του είδους βέβαια η επιχειρηματολογία απλώς διευρύνει και γενικεύει τον κύκλο της αντιθετικότητας, αντιπαραβάλλοντας στον κόσμο της αντίθεσης ένα σύμπαν μιμητικό. Βρισκόμαστε δηλαδή αντιμέτωποι με ένα φαύλο αδιέξοδο κύκλο αδυνατώντας να προσεγγίσουμε συστατικά την αρχαία σκέψη. Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να επικαλεστούμε μια μορφή ομοιομορφίας της σκέψης, κατά την οποία η προσέγγιση μιας ορισμέ-

νης νοητικής δομής προϋποθέτει διανοητικά εργαλεία ομόλογα της νοητικής δομής την οποία επεξεργαζόμαστε, εργαλεία τα οποία μια οργανωμένη νοητική δομή όπως η αρχαία φυσικά και διαθέτει. Αυτή η προσέγγιση μάλιστα διαθέτει και τη δική της νοητική ιστορία, δεν είναι και τόσο πρωτότυπη, και έχει αποκρυσταλλωθεί στην κλασική πλέον φράση της ομηρικής φιλολογίας: «Όμηρον εξ Ομήρου σαφηνίζειν». Κλασική ρομαντική οπτική που υποβάλλει την ιδέα όχι της ιστορικής αλλά μιας μάλλον συγχρονικής προσέγγισης. Το μεγάλο όμως μειονέκτημα φαίνεται να είναι ότι έτσι παραμερίζονται μεγάλα πεδία έρευνας και προσφοράς της ιστορικής μεθόδου. Πολλά συγκεκριμένα προβλήματα που αφορούν και την ίδια την ομηρική φιλολογία έχουν ωριμάσει μέσα στην ιστορική έρευνα και τις ανακολουθίες της.

Ο Claude Bérard, ο Ελβετός αρχαιολόγος που έκανε τις ανασκαφές στην αρχαία Ερέτρια, προέβη σε μια πολύ σημαντική παρατήρηση που και του θέματός μας άπτεται και συγχρόνως διανοίγει σημαντικές προοπτικές στην αντιμετώπιση ενός κρίσιμου αρχαιολογικού προβλήματος. Οι αρχαιολόγοι γενικά αντιμετωπίζουν με αμηχανία τη διπλή πρακτική που αφορά στη διαχείριση των νεκρών κατά την αρχαιότητα. Κάποιοι νεκροί καίγονται στην πυρά, κάποιοι ενταφιάζονται. Ο Cl. Bérard παρατήρησε λοιπόν ότι «ο ενταφιασμός εφαρμόζοταν στην Ερέτρια μέχρι το κατώφλι της εφηβείας, η καύση ήταν για τα κορίτσια σε ηλικία γάμου, τις παντρεμένες γυναίκες, τους νέους άντρες και τους άντρες που ήταν ικανοί να μεταχειριστούν το τόξο και να κρατούν τη γραμμή τους μέσα στη μάχη»¹. Η ερμηνεία που δίνει ο Vidal – Naquet είναι ότι το παιδί και ο έφηβος ανήκει στη φύση και επιστρέφει σε αυτήν, ενώ ο ώριμος άντρας και η παντρεμένη γυναίκα στον πολιτισμό, οπότε και το νεκρό σώμα αποτελεί αντικείμενο πολιτιστικής διαχείρισης, δεν επιστρέφει απλά στον κύκλο της φυσικής διεργασίας. Γνωρίζουμε βέβαια ότι ο Vidal – Naquet αποτελεί έναν από τους βασικούς κληρονόμους του δομισμού του Claude Lévi-Strauss, του θεωρητικού που επιχείρησε να εφαρμόσει τον θεμελιακό κανόνα που διέπει τη νεωτερική σκέψη, την αρχή της αντίθεσης, και στην πρωτόγονη σκέψη, αναδεικνύοντας έτσι έναν ταξινομικό κανόνα των αρχαίων σε καθολικό κανόνα της ανθρωπίνης εν γένει σκέψης. Όσο και αν ακούγεται παράδοξο, με αυτή την κίνηση η αρχή της δυαδικής αντίθεσης του Lévi-Strauss διεκδικεί ουσιολογικά χαρακτηριστικά².

Αν δεχτούμε λοιπόν για λόγους τακτικής την ισχύ αυτής της αντίθεσης φύση/πολιτισμός, (Redfield,) προκειμένου μέσω της αντίθεσης να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε – κατ' αρχάς εννοείται αντιθετικά – το πεδίο της φύσης, θεμελιώδες χαρακτηριστικό του οποίου υποτίθεται ότι είναι η άρνηση της υποταγής στον προσδιορισμό, σε αντίθεση με την κυριαρχία του προσδιορισμού στο πολιτιστικό πεδίο. Η παιδική ηλικία λοιπόν ανήκει στη φύση και διαφεύγει του προσδιορισμού, σε αντίθεση προς την ώριμη ηλικία που ανήκει στον πολιτισμό και υπόκειται κατ' εξοχήν στον προσδιορισμό. Ποιος είναι λοιπόν ο προσδιορισμός, είτε στην κυρίαρχη και κεντροθετική δομή του, είτε στην αναλυτική αποτύπωσή του, ο προσδιορισμός εκείνος που οργανώνει, που δομεί την ώριμη ηλικία της αρχαιότητας; Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αρχαίας ωριμότητας είναι ασφαλώς η ιδιότητα του πολίτη. Και ο πολίτης ως πολίτης δεσμεύεται και προσδιορίζεται, αυτουποτάσσεται στο θεμελιακό αριστοτελικό κανόνα της προτεραιότητας της κοινότητας έναντι του υποκειμένου³, του γενικού έναντι του ειδικού. Ο αρχαίος κοινωνικός και πολιτικός κανόνας είναι εκπληκτικά μονοδιάστατος. Απαιτεί υποταγή στο γενικό κανόνα της προτεραιότητας της κοινότητας έναντι του ατόμου, με τη συνακόλουθη προφανή συνεπαγωγή της εξάλειψης όλων των διαφορών, όλων των αποχρώσεων. Ο Πλάτων μάλιστα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θα απαιτήσει όχι απλά την υποταγή του ατόμου στην κοινότητα αλλά και την ίδια του τη θυσία⁴. Βέβαια ο Πλάτων, οξύνοντας στο έπακρο την αντίθεση του ατόμου προς την κοινότητα, απαιτώντας την ολοκληρωτική άρση της

¹ Cl. Bérard, Eretria III. Αναφέρεται από Vidal – Naquet, P. 1983: 201.

² «Μια από τις βασικές αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν σ' αυτό ακριβώς το σημείο της θεωρίας του LS είναι ότι δίνει υπερβολικά μεγάλη σημασία στην αρχή της «δυαδικής αντίθεσης» «Η δυαδική αντίθεση είναι διαφωτιστική ... αν όμως, αντί να χρησιμοποιείται ευριστικά, υψωθεί σε μίαν απόλυτη και παγκόσμια μεταφυσική, γίνεται αριθμολογία ... όχι επιστήμη.» (Worsley, 1967, 157) Levi-Strauss, 1977, 31 – 32. Πρβλ. επίσης) Levi-Strauss, 1972, 127.

³ «η πόλις ... προηγείται της φύσεως σε σχέση με τον ατομικό άνθρωπο ... το όλο προηγείται σε σχέση με τα μέλη.» Düring, 1994: 262-263.

⁴ «Ο Πλάτων αναφέρει πολλές φορές αυτό το διανόημα στο τέταρτο βιβλίο της Πολιτείας» Düring, 1994:207.

ανακολουθίας και την πλήρη υποταγή του ατόμου, στην πραγματικότητα διασώζει την αντίθεση, σε αντίθεση προς την πρακτική του Αριστοτέλη που – θεωρώντας ότι η ατομική και η συλλογική ευδαιμονία αντανακλούν η μια την άλλη, αφήνει στην πραγματικότητα ελάχιστα περιθώρια στη διαφορά και την ετερότητα. Εντός βέβαια, εννοείται, της πολιτικής κοινότητας.

Εξαρχής βέβαια αναγνωρίσαμε ότι για λόγους τακτικής υιοθετούμε την αντιθετική προσέγγιση. Και η προσέγγιση αυτή, μέσω της διαμετρικής αντιδιαστολής που την χαρακτηρίζει, μπορεί ήδη να αποφέρει τους πρώτους καρπούς. Η αποδοχή του υπέρτατου προσδιορισμού της αρχαίας κοινότητας, η υποταγή δηλαδή των ιδιαιτεροτήτων στην κοινότητα, ως πολιτιστική αρχή, εγκαταλείπει εκ των πραγμάτων στο χώρο της φυσικής διεργασίας το σύνολο των δυνατών καθορισμών, το σύνολο εκείνο των ιδιαιτεροτήτων το οποίο η πολιτιστική αρχή οφείλει να υποτάξει. Η κοινότητα, ως υπέρτατη πολιτιστική αρχή, φορέας και συνεκτική αρχή όλων των δυνατών προσδιορισμών, δομείται και συγχρόνως δομεί τη δεσμευτικότητά της μέσω της κένωσης του συνόλου των δυνατών προσδιορισμών, αναδεικνυόμενη, ούσα φορέας και θεμελιωτής κάθε προσδιορισμού, σε μεταξύ φύσης και πολιτισμού μορφή υβριδική. Το πολιτιστικό υπέρτατο αναδεικνύεται σε φυσικό πρώτο, σε στοιχειακή φυσική μορφή, δικαιώνοντας απόλυτα την αριστοτελική αρχή κατά την οποία ο τελικός σκοπός της φυσικής διεργασίας, η πολιτική κοινότητα, αποτελεί την αφετηρία της λογικής διεργασίας. Κατά κάποια έννοια ο λογικός μονισμός της προτεραιότητας της κοινότητας αποτελεί υπέρτατο σκοπό της φύσης. Η εκδίπλωση λοιπόν των φυσικών ιδιαιτεροτήτων που εγκαταλείπονται στο προπολιτικό πεδίο της παιδικής ηλικίας κορυφώνεται στο λογικό μονισμό της άρσης των προσδιορισμών ως μοναδικής αρχής. Όπως ακριβώς δηλαδή το παιδί οφείλει να ενταχθεί στην προτεραιότητα της κοινότητας, έτσι και η φυσική ετερογένεια κορυφώνεται στην άρση των προσδιορισμών εντός της κοινότητας. Και η άρση των προσδιορισμών της κοινότητας συγκλίνει σε έναν και μόνο στόχο: την αναπαραγωγή της.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η κυριαρχία της πολιτικής κοινότητας υποτάσσει τα πάντα στην αναπαραγωγή της, με πρώτο υποτακτικό την ίδια την κοινότητα. Το εύλογο λοιπόν ερώτημα είναι ποιο διακύβευμα προασπίζεται η κοινότητα και για χάρη του οποίου υποτάσσει τον ίδιο της τον εαυτό στη διαιώνισή του. Η θυσία ουσιαστικά της πολιτικής κοινότητας προϋποθέτει το διακύβευμα αυτό ως το υπέρτατο αγαθό. Και υπέρτατο αγαθό ενώπιον του οποίου η κοινότητα αποδέχεται την υποταγή της δεν μπορεί να είναι άλλο από την ιδιαιτερότητά της. Το εύλογο βέβαια ερώτημα είναι σε τι συνίσταται η ιδιαιτερότητα μιας κοινότητας στην αναπαραγωγή της οποίας η κοινότητα θυσιάζει την ίδια την ιδιαιτερότητα που προασπίζεται και αναπαράγει. Η απάντηση, της οποίας βέβαια το περιεχόμενο οφείλει να ανιχνευθεί, δεν μπορεί να είναι άλλη από το προϊόν της κοινότητας, το γέννημά της, το τέκνο της. Η κοινότητα αναθέτει στα παιδιά της τη διαιώνιση της ιδιαιτερότητάς της για την αναπαραγωγή της οποίας ως υπέρτατης αξίας η κοινότητα θυσιάζεται θυσιάζοντας όλους εκείνους τους προσδιορισμούς που της χαρίζουν την αξιομνημόνευτη ιδιαιτερότητά της. Δεν θυσιάζεται η κοινότητα χάριν των παιδιών της, θυσιάζεται προκειμένου μέσω των παιδιών της να διαιωνιστεί και να αναδειχθεί η ιδιαιτερότητα της οποίας η κοινότητα αποτελεί τον ιδανικό εκπρόσωπο. Η περιχαράκωση και η προστασία της ιδιαιτερότητάς της είναι μάλιστα τόσο ισχυρή που τα όριά της οικοδομούνται από θάνατο, συμβολικό αρχικά και φυσικό εντέλει ως την έσχατη γραμμή άμυνας.

Όλοι οι μελετητές των αρχαίων – αλλά και των νεοελληνικών (Αλεξίου, 2008) – τελετουργικών μορφωμάτων που σε πολύ σημαντικό βαθμό επικεντρώνονται και κορυφώνονται στις μεταίχμιακές στιγμές της μετάβασης από την παιδική ηλικία στην ωριμότητα, έχουν παρατηρήσει την ομοιότητα του τελετουργικού του γάμου με το τελετουργικό του θανάτου. Η γαμήλια μεταίχμιακότητα φαίνεται να αφορά πρωτί-στως το κορίτσι και να οργανώνεται γύρω από τη δική του μετάβαση από την παιδική στην ώριμη ηλικία. Επιπλέον – δεδομένων των εξωγαμικών κανόνων – είναι το κορίτσι που οφείλει να μετακινηθεί από το σπίτι της οικογένειάς της στο σπίτι του στο σπίτι του μέλλοντος συζύγου και να παρέχει το σώμα της ως εργαλείο ή μέσο αναπαραγωγής μιας οικογένειας που δεν είναι η δική της. Η απομάκρυνσή της από τη φυσική της οικογένεια και η μετάβαση στην εξ αγχιστείας οικογένεια, η υποταγή της στους νέους οικογενειακούς θεούς, θα μπορούσε να εκληφθεί στη μεταφορική σφαίρα ως θάνατος του κοριτσιού για την οικογένειά της, ένας θάνατος που προϋποτίθεται για την

αναγέννησή της ως μέλους μιας νέας οικογένειας. Η σύγχρονη όμως ερμηνευτική γραμμή – κυρίαρχη στο σύνολο των αναλύσεων που έχουμε υπόψη μας – (πρβλ. κυρίως Seaford) χρησιμοποιούν την έννοια του υποκειμένου, του ατόμου, ως κυρίαρχης ερμηνευτικής βαθμίδας. Αυτό όμως που θα μπορούσε να εκληφθεί ως θάνατος για την οικογένεια είναι ζωή, όχι μόνο για την πόλιν ως πολιτικό μόρφωμα αλλά για την κοινότητα κυρίως ως πρωτογενή συλλογική βαθμίδα. Επιπλέον οι προσεγγίσεις αυτές αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ανερμήνευτο εμπειρικό υλικό, σύμφωνα με το οποίο τα κορίτσια που πέθαιναν σε ηλικία γάμου ενταφιάζονται με νυφική περιβολή. Η ερώτηση που δεν τίθεται, και επομένως μένει ανερμήνευτη, είναι σε ποια πλευρά της μεταιχμιακότητας τοποθετείται η νεκρή νύφη, στο πεδίο της παιδικότητας ή στο πεδίο της ωριμότητας;

Επιπλέον, ο Vidal – Naquet στον Μαύρο Κυνηγό, όχι μόνο τονίζει ότι «ο γάμος είναι για το κορίτσι αυτό που για το αγόρι είναι ο πόλεμος», αλλά επιπλέον επισημαίνει ότι «οι γιορτές κι οι μύθοι έχουν συχνά δραματοποιήσει την είσοδο του νέου αγοριού στην ενηλικίωση μεταμφιέζοντάς το σε γυναίκα, και του νέου κοριτσιού στην κατάσταση της γυναίκας μέσα από μια ανδρική μεταμφίεση.» (Vidal – Naquet, 2003). Το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση όχι μόνο συνοδεύεται από ταφικά τελετουργικά σχήματα αλλά επιπλέον εκδηλώνεται μέσα από μια μορφή φυλετικής σύγχυσης. Η υποδήλωση είναι νομίζω σαφής. Η ώριμη ηλικία, υποταγμένη στην απόλυτη κυριαρχία της κοινότητας, αναιρεί μέσα στον αναπαραγωγικό λειτουργισμό της αρχαίας οικογένειας όχι μόνο τη φυλετική διαφοροποίηση των ωρίμων, των ενηλίκων, αλλά και τη ζωή εν γένει – τη ζωή θεωρούμενη ως φορέα του συνόλου των δυνατών προσδιορισμών. Η ζωή, από κυριολεκτικής απόψεως, εξαντλείται στην παιδική ηλικία.

Αυτή θεωρώ ότι είναι η κυρίαρχη τάση που διαπερνά τον τρόπο με τον οποίο οι αρχαίες ελληνικές κοινότητες βίωναν εντός τους τη διαφορεική σχέση παιδικής ηλικίας και ωριμότητας. Μια κυρίαρχη όμως κοινωνική τάση μπορεί να αναδειχθεί, να συγκροτηθεί και να εκδηλωθεί μόνο στο βαθμό που βρίσκεται αντιμέτωπη με την αντίρροπή της. Και αντίρροπη τάση είναι αυτή που πιστεύουμε ότι βρίσκεται στη ρίζα του νεωτερικού υποκειμένου που, κρίνοντάς το με τα μάτια της αρχαιότητας θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως τάση της νεότητας να διαρκέσει, αναβάλλοντας όσο το δυνατόν την αφομοίωση στον αναπαραγωγικό λειτουργισμό της κοινότητας. Αυτός είναι ο ήρωας. Και ήρωας είναι αυτός που αντιμετωπίζει την πρόκληση είτε του φυσικού είτε του μεταφορικού/αλληγορικού θανάτου με επιτυχία. Τόσο ο Ηρακλής όσο και ο Οδυσσέας βρέθηκαν αντιμέτωποι με την πρόκληση του Άδη και κατόρθωσαν να επανέλθουν. Οικοδομώντας αυτές τις αφηγηματικές δομές λοιπόν αυτός ο λαός υπέστη, δίκαια κατά την κρίση μας, τη διάγνωση των αιγυπτίων ιερέων, μια διάγνωση που στοιχειώνει έκτοτε τον ελληνισμό: «Έλληνες αἰεὶ παῖδες ἔστε, γέρον δὲ Ἕλληνας οὐκ ἔστιν.» (Πλάτων, Τίμαιος, 22 b.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- Alexiou, M. (2008). *Ο τελετουργικός θρήνος στην ελληνική παράδοση*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Düring, Ing. (1994). *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Levi-Strauss, C. (1972). *Ο Τοτεμισμός σήμερα*. Αθήνα: Ράππας.
- Levi-Strauss, C. (1977). *Άγρια Σκέψη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pélékidis, Ch. (1962). *Histoire de l'éphébie Attique des origines à 31 avant Jesus-Christ*. Paris: E. de Boccard.
- Redfield, J. (1992). *Η τραγωδία του Έκτορα. Φύση και πολιτισμός στην Ιλιάδα*, Τρίκαλα: Ευρύαλος.
- Seaford, R. (2003). *Ανταπόδοση και Τελετουργία. Ο Όμηρος και η Τραγωδία στην αναπτυσσόμενη πόλη – κράτος*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Vernant, J-P, Vidal-Naquet, P. (1988) *Μύθος και Τραγωδία στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Vidal-Naquet, P. (1983) *Ο μαύρος κυνηγός. Μορφές σκέψης και μορφές κοινωνίας στον ελληνικό κόσμο*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Άρθρα σε Περιοδικά

Seaford, R. (1987). The tragic Wedding. *The Journal of Hellenic Studies*, 107, 106 – 130.

ABSTRACT

The dominance of the concept of subject as the foundational core of our time has as a result that our era is organized around the concept of contrast. For the Greek antiquity the community precedes the individual. As a result the community jealously crushes individual peculiarities in order to ensure the reproduction of its very peculiarities. As a result the peculiarities of ancient communities are expelled into the territory of childhood, which has indeed the necessary biological dynamics that allow features to flourish. In this regard the modern subjectivity appears as an attempt of ancient childhood to penetrate within the field of maturity. Hero is he who overcomes the metaphoric death gap which distinguishes childhood from maturity.

Μάστορης Βασίλειος

Πτυχίο Φιλοσοφικού τμήματος, Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Πτυχίο Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ

D.E.A. Histoire de la Philosophie, Paris I Panthéon – Sorbonne

Διευθυντής Γυμνασίου Κύμης

Παπανικολάου 2 – 34003 – Κύμη

Τηλέφωνα. 2222022253, Εργασίας: 2222022418, Κινητό: 6944188814

Fax: 2222022418

e-mail: sibil@sch.gr

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ

ΕΛΕΝΗ ΜΑΥΡΟΜΟΥΣΤΑΚΟΥ

Η Καινή Διαθήκη αποτελείται από 27 βιβλία, τα τέσσερα Ευαγγέλια, τις τέσσερις Πράξεις των Αποστόλων, τις δεκατέσσερις Επιστολές του Αποστόλου Παύλου, τις επτά Καθολικές Επιστολές άλλων Αποστόλων και τέλος την Αποκάλυψη του Ιωάννη. Αποτελεί το βιβλίο στο οποίο στηρίζεται και θεμελιώνεται η ορθόδοξη χριστιανική πίστη και για αυτό επιλέξαμε να ερευνήσουμε μέσω των εδαφίων της την αντίληψη που είχαν οι Εβραίοι για το παιδί και τη συμβολή του Χριστού, αν υπήρξε, στην αλλαγή αυτής της αντίληψης.

ΙΗΣΟΥΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ

Για τους Ισραηλίτες τα παιδιά ήταν ευλογία και πλούτη (Ροπς, 1990:121). Η χαρά ήταν ακόμα μεγαλύτερη όταν το πρώτο παιδί της οικογένειας ήταν αγόρι. Ο πρωτότοκος γιος είναι ο μελλοντικός αρχηγός της οικογένειας με όλες τις υποχρεώσεις και το γόητρο που συνεπαγόταν. Θα έπαιρνε τα πρωτοτόκια δηλαδή τουλάχιστον διπλό μερίδιο από την κληρονομιά (Ροπς, 1990:123).

Οι Ιουδαίες αναλάμβαναν τη ανατροφή των αγοριών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους ενώ αναλάμβαναν την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών μέχρι το γάμο. Τα κορίτσια συμμετείχαν στις δουλειές του σπιτιού, κουβαλούσαν νερό, έγνεθαν το μαλλί ενώ στις αγροτικές οικογένειες βοηθούσαν και στα χωράφια. Οι πατεράδες ασχολούνταν με τη διαπαιδαγώγηση των γιων τους, τους μάθαιναν το επάγγελμα τους από μικρή ηλικία ώστε να γίνουν αρχικά βοηθοί τους και στη συνέχεια σύντροφοί τους (Ροπς, 1990:130). Έδιναν όμως και μεγάλη σημασία στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Το πρώτο καθήκον του πατέρα ήταν να διδάξει στα παιδιά του τις εντολές που έδωσε ο Θεός στο Μωυσή. Ακόμα, οι πατεράδες διηγούνταν στα παιδιά τους την εθνική ιστορία, όλα τα θαυμαστά που είχε κάνει ο Θεός για το λαό του και την ιερή σημασία που είχαν οι γιορτές και κάθε έθιμο που τηρούσαν.

Σύμφωνα με το ταλμουδικό σύγγραμμα Πιρκέ Αμπόθ, «Ρήσεις των Πατέρων», τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού ορίζονται ως εξής: «Στα πέντε χρόνια του πρέπει να αρχίσει τις ιερές σπουδές· στα δέκα, πρέπει να επιδοθεί στη μελέτη της παράδοσης· στα δεκατρία πρέπει να γνωρίζει ολόκληρο το Νόμο του Γιαχβέ και να εφαρμόζει τις αρχές του, στα δεκαπέντε αρχίζει η τελειοποίηση των γνώσεων» (Ροπς, 1990:134). Εκτός από τους Ιουδαίους που ήθελαν να αποκτήσουν ανώτερη θρησκευτική εκπαίδευση οι υπόλοιποι σταματούσαν τις σπουδές τους στα δεκατρία χρόνια τους στα οποία θεωρούνταν νόμιμα ενήλικες (Ροπς, 1990:135).

Ο Ιησούς για να τονίσει τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει κάποιος άνθρωπος για να μπει στη Βασιλεία των Ουρανών δεν παρουσιάζει κάποιον άνθρωπο σοφό ή ένδοξο αλλά ένα παιδί. Το παιδί με την αφέλεια, την αγνότητα και την έλλειψη κακίας του έχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχει ο άνθρωπος του Θεού. Για να έχουμε θέση στη Βασιλεία του Θεού πρέπει να είμαστε παιδιά στην καρδιά (Κιλίφης, 1999:254).

Όποιος δε δεχτεί τη βασιλεία του Θεού σαν παιδί, δεν θα μπει σε αυτήν. Σύμφωνα, με τον Καραβιδόπουλο (1988:307) το παιδί αποτελεί υπόδειγμα ταπείνωσης καθώς είναι αδύναμο να στηριχτεί στον εαυτό του οπότε δείχνει απόλυτη εμπιστοσύνη στους μεγαλύτερους του. Ακόμα, το παιδί αποτελεί σύμβολο των αδυνάτων τους οποίους πρέπει να υπηρετεί ο ηγέτης αλλά και κάθε χριστιανός αν θέλει να είναι μέγας και πρώτος στη βασιλεία του Θεού.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους σύγχρονους του Ιησού το παιδί έχει αξία ως μελλοντικός ενήλικας ενώ ο Ιησούς σύμφωνα με τον Grundmann, βλέπει στον ενήλικα το χαμένο παιδί που πρέπει να ξαναβρεθεί, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει το Θεό ως Πατέρα και να δεχτεί από αυτόν με ευγνωμοσύνη και εμπιστοσύνη τη δωρεά της βασιλείας (Καραβιδόπουλος, 1988:307).

Ο Ιησούς με τη διδασκαλία του ανέτρεψε την καθιερωμένη αντίληψη της εποχής του για το παιδί, ξεπέρασε την εποχή του και έδωσε στο παιδί μεγαλύτερη αξία από αυτήν που του έδιναν οι σύγχρονοι του. Το χρησιμοποίησε σαν παράδειγμα προς μίμηση, το ευλόγησε και ζήτησε από τους ενήλικες να αφήνουν τα παιδιά να έρθουν κοντά του δείχνοντας τους με τον τρόπο αυτό ότι σε καμία περίπτωση τα παιδιά δεν είναι κατώτερα από τους ενήλικες.

Από τον εικοστό αιώνα η παιδική ηλικία θεσμοθετήθηκε ως διακριτή περίοδος και συνοδεύτηκε από την αντίληψη ότι τα υγιή και μορφωμένα παιδιά θα γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας και ικανοί εργαζόμενοι. Έγιναν ρυθμίσεις που περιόρισαν και απαγόρευσαν την παιδική εργασία, διασφάλισαν την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, εξασφάλισαν μέριμνα για τα παιδιά, ψηφίστηκαν νόμοι κατά της κακοποίησης και έγιναν ρυθμίσεις με σκοπό να προαχθεί η υγιεινή, η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, η δημιουργική έκφραση και δραστηριότητα και η άθληση του παιδιού (Δασκαλάκης, 2011:39). Τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει και η οπτική για το παιδί το οποίο δε θεωρείται πλέον παθητικό αντικείμενο για το οποίο μεριμνούν οι ενήλικες αλλά ενεργό υποκείμενο με δικαιώματα (Δασκαλάκης, 2011:41). Διαπιστώνεται ότι η σύγχρονη αντίληψη για την παιδική ηλικία ταιριάζει με την άποψη του Ιησού ως προς την αξία που προσδίδεται στο παιδί όχι ως μελλοντικός ενήλικας αλλά ως ενεργό υποκείμενο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

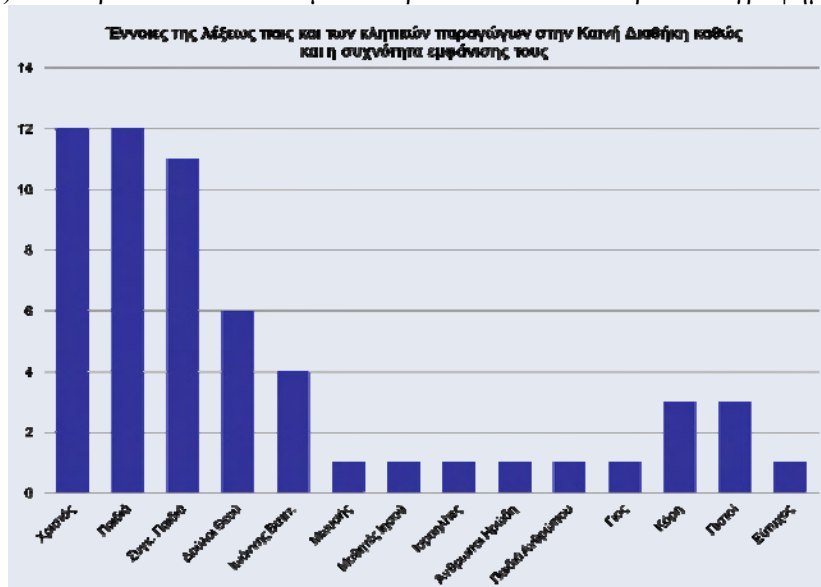
Διαπιστώθηκε ότι στην Καινή Διαθήκη χρησιμοποιούνται και άλλες λέξεις οι οποίες αναφέρονται στην παιδική ηλικία όπως είναι παιδίσκη, τέκνο, γιος, κόρη, νηπίων, βρεφών, θηλαζόντων. Μελετήθηκε μόνο η λέξη παις-παιδί και όπου αυτή παρουσιάζεται σε οποιαδήποτε πτώση στον ενικό και πληθυντικό αριθμό. Η λέξη παις-παιδί επιλέχθηκε να ερευνηθεί ως η πιο διαδεδομένη και πολυχρησιμοποιημένη από τις ανωτέρω.

Η κατά φθίνουσα συχνότητα που απαντάται το παις και τα κλητικά του παράγωγα στην Καινή Διαθήκη είναι: Κατά Λουκάν Ευαγγέλιο (20 φορές), Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο (19 φορές), Κατά Μάρκον Ευαγγέλιο (11 φορές), Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο (4 φορές), Πράξεις των Αποστόλων (4 φορές), Προς Εβραίους επιστολή (3 φορές), Αποκάλυψη του Ιωάννη (2 φορές), Προς Κορινθίους επιστολή (1 φορά). Τα αποτελέσματα αυτά παριστάνονται στο παρακάτω γράφημα.



Η λέξη παις και τα κλητικά του παράγωγα νοηματοδοτούνται με βάση το κείμενο. Έτσι, υπάρχουν 14 διαφορετικές ερμηνείες. Συγκεκριμένα, η λέξη παις και τα κλητικά του παράγωγα αναφέρονται στο Χριστό 12 φορές στα: (Μτ 2,8), (Μτ 2,9), (Μτ 2,11), (Μτ 2,13), (Μτ

2,14), (Μτ 2,20), (Μτ 2,21), (Μτ 2,17), (Λκ 2,17), (Λκ 2,21), (Λκ 2,21), (Λκ 2,27), (Λκ 2,40), (Λκ 2,43). Αναφέρονται στην έννοια παιδιά (έως 13 ετών) με τη γενική της σημασία 12 φορές στα: (Μτ 2,16), (Μτ 15,38), (Μτ 18,3), (Μτ 18,5), (Μτ 19,13), (Μτ 19,14), (Μκ 10,13), (Μκ 10,14), (Μκ 10,15), (Λκ 7,32), (Κορ Α' 14,20), (Μτ 21,15). Γίνεται αναφορά σ' ένα συγκεκριμένο παιδί χωρίς να γίνεται αναφορά του ονόματος του έντεκα φορές στα: (Μκ 9,21), (Μκ 9,24), (Μκ 9,36), (Μκ 9,37), (Μτ 18,2), (Μτ 18,4), (Λκ 9,42), (Λκ 9,48), (Ιω 4,49), (Ιω 4,51), (Ιωαν 16,21). Αποκτούν την έννοια δούλος του Θεού δηλαδή παιδί του Θεού έξι φορές στα: (Μτ 12,18), (Λκ 1,54), (Λκ 1,69), (Πρ 3,13), (Πρ 3,26), (Πρ 4,27). Αναφέρονται στον Ιωάννη το Βαπτιστή 4 φορές στα: (Λκ 1,59), (Λκ 1,66), (Λκ 1,76), (Λκ 1,80). Αναφέρεται στο Μωυσή στο (Εβρ 11,23), στους μαθητές του Ιησού στο (Ιω 21,5), στους Ισραηλίτες στο (Μκ 7,28), στους ανθρώπους του Ηρώδη (Μτ 14,2), στα παιδιά ενός ανθρώπου στο (Λκ 18,17) σε κάποιον νεαρό με το όνομα Εύτυχος (Πραξ 20,12). Αποκτούν την έννοια του γιου στο (Μτ 17,18) ενώ την έννοια της κόρης 3 φορές στα: (Μκ 5,39), (Μκ 5,40), (Μκ 5,41). Τέλος, αποκτούν γενικά την έννοια εκκλησία-πιστοί 3 φορές στα: (Εβρ 2,13), (Εβρ 2,14), (Ιω Α' 2,13). Τα παραπάνω αποτελέσματα παριστάνονται στο παρακάτω γράφημα.



Στα κείμενα της Καινής Διαθήκης η λέξη παιδί δε συνοδεύεται από κοσμητικά επίθετα. Γίνονται όμως αναφορές σε χαρακτηριστικά της εμφάνισης ή της προσωπικότητας συγκεκριμένων παιδιών όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην ομορφιά του Μωυσή (Εβρ 11,23), στην ετοιμοθάνατη κόρη (Μκ 5,39), στο μουγγό παιδί που το είχε κυριεύσει ένα πνεύμα (Μκ 9,11, Λκ 9,42), στο Χριστό ο οποίος αποτελεί το αγαπημένο παιδί του Θεού (Μτ 12,18), στη σπουδαιότητα του Ιωάννη του Βαπτιστή (Λκ 1,66), στη σοφία και χάρη που αποκτούσε ο Ιησούς μεγαλώνοντας (Λκ 2,40), στο ετοιμοθάνατο παιδί του βασιλικού αξιωματούχου (Ιω 4,49).

Τα παιδιά αποτελούν χαρά για τη γυναίκα που τα έφερε στον κόσμο (Ιω 16,21). Ο Ιησούς τα παρουσιάζει σα σύμβολο ταπείνωσης (Μτ 18,4). Η παιδική καρδιά που είναι αγνή και απλή είναι αυτή που πρέπει να επιδιώκει να έχει κάθε ενήλικας έτσι ώστε να κερδίσει τη Βασιλεία των Ουρανών (Μκ 9,36). Όποιος δε δεχτεί τη Βασιλεία των Ουρανών σα παιδί δε θα μπορέσει να εισέλθει σ' αυτή (Μκ 10,15). Όπως το παιδί είναι ταπεινό και δείχνει εμπιστοσύνη στους μεγαλύτερους του έτσι και οι άνθρωποι πρέπει να δείχνουν εμπιστοσύνη στο Θεό (Καραβιδόπουλος, 1988:307). Τέλος, ο Απόστολος Παύλος προτρέπει τους ανθρώπους να μη γίνονται σαν τα παιδιά στο μυαλό στο οποίο να γίνονται τέλειοι αλλά να γίνονται νήπια στην κακία, δηλαδή άκακα όπως τα μικρά παιδιά (Κορ Α' 14,20).

Ακόμα, μέσα στην Καινή Διαθήκη διαφαίνονται κάποιες συνήθειες των παιδιών εκείνης της εποχής. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κοιμούνταν πιο νωρίς από τους μεγάλους (Λκ 11,7). Τα παιδιά λάμβαναν ηθική διαπαιδαγώγηση και συχνάζαν στο ναό (Μτ 21,15) ενώ μαζί με τους γονείς τους παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες του Ιησού (Μκ 14-15).

Οκτώ μέρες μετά τη γέννηση των αγοριών γινόταν η περιτομή και δινόταν στο παιδί το όνομα του πατέρα (Λκ 1,59). Οι ραββίνοι είχαν ορίσει με λεπτομέρειες τι επιτρεπόταν να γίνει στην περίπτωση αυτή «Κάντε τη τομή, σχίστε τη μεμβράνη, ρουφήξτε το αίμα και βάλτε στην πληγή ένα κατάπλασμα από λάδι, κρασί και κύμινο» (Ροπς, 1990:124). Την εποχή του Χριστού υπήρχε σε κάθε πόλη ένας «Μοχέλ» που τηρούσε αυτό το έθιμο με μεγάλη πείρα σε αυτή τη λεπτή επέμβαση. Οι πραγματικά ευσεβείς τηρούσαν πιστά αυτό το έθιμο στο οποίο είχε υποβληθεί και ο ίδιος ο Ιησούς» (Λκ 2,21).

Διαπιστώνεται ότι η κοινωνικοποίηση⁵ των παιδιών στηριζόταν στη δομή και τις πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες μεγάλωναν. Το σύστημα κοινωνικοποίησης εκείνης της εποχής ακολουθεί την κοινωνικο-δομική θεωρία κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με την οποία στην κοινωνικοποίηση του ατόμου σημαντικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες ζωής (Τσιπλητάρης, 2011:194).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δασκαλάκης, Δ., Γκίβαλος, Μ. (2011). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Καραβιδόπουλος, Ι., Δ. (1988). *Το Κατά Μάρκον Ευαγγέλιον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.
- Κιλίφη, Τ. (1999). *Τα τέσσερα Ευαγγέλια και οι Πράξεις των Αποστόλων*. Εκδόσεις: Γιώργος Παπανικολάου Α.Β.Ε.Ε.
- Κιλίφη, Τ. (1999). *Επιστολές Παύλου...Επτά Καθολικές και Αποκάλυψη του Ιωάννη*. Εκδόσεις: Γιώργος Παπανικολάου Α.Β.Ε.Ε.
- Ροπς, Ν. (1990). *Η καθημερινή ζωή στην Παλαιστίνη Αθήνα*: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Διάδραση.

ABSTRACT

The present study examines the meanings of the word child in all clauses as it is found in the texts of new testament. From the search, it is discovered that the word child can have 14 distinct meanings. By investigating the meanings of the word child we can derive important information regarding the customs, the character and beauty of Hebrew children. Jesus considered children as the prototype for Christians to gain the Kingdom of God, since children are characterized as humble, innocent, faithful and obedient. This is a new approach from Jesus Christ compared to Jewish opinion that considered children as a continuation of the heredity of their ancestors of Israel.

Μαυρομουστάκου Ελένη

Δασκάλα διορισμένη στο δημόσιο, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Κοινωνιολογίας της Εργασίας – Παιδική ηλικία και μειονότητες
Διεύθυνση κατοικίας: Τσακάλωφ 1 Αγία Παρασκευή 15343 Αθήνα
Τηλ:2106007572, 6938988235
e-mail:teachelena@yahoo.gr

⁵ «Κοινωνικοποίηση λέγεται η διαδικασία εκμάθησης των κανόνων και των αξιών της ζωής της κοινωνικής ομάδας ή κοινωνικής τάξης στην οποία το άτομο ανήκει και ζει. Ο τρόπος δε με τον οποίο το άτομο εφαρμόζει τους κανόνες της κοινωνίας και διασφαλίζει τις αξίες της ζωής λέγεται κοινωνική συμπεριφορά. Βασικός και πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου είναι η οικογένεια» (Τσιπλητάρης, 2011:21).

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΟΨΕΙΣ ΒΙΟΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ & ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ

1. Εισαγωγή: Νεοφιλελευθερισμός, παιδική ηλικία και πολιτειότητα.

Η κεντρική εστία του νεοφιλελεύθερου λόγου είναι η απελευθέρωση της αγοράς, η ιδιωτικοποίηση των δημόσιων συστημάτων και η διάλυση των εμπορικών και φορολογικών εμποδίων, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η παγκόσμια κινητικότητα του κεφαλαίου. Ο νεοφιλελευθερισμός εξετάζεται ως άκρατος καπιταλισμός παρότι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον νεοφιλελευθερισμό ενυπήρχαν και στον κεϋνσιανικό καπιταλισμό. Ο Karl Polanyi (1957:14-15) επεσήμανε ότι «ο έλεγχος του οικονομικού συστήματος από τις αγορές έχει συντριπτικές συνέπειες στην όλη οργάνωση της κοινωνίας: δεν σημαίνει τίποτα λιγότερο από τη διαχείριση της κοινωνίας ως παραρτήματος της αγοράς. Αντί να ενσωματώνεται η οικονομία στις κοινωνικές σχέσεις, οι κοινωνικές σχέσεις ενσωματώνονται στο οικονομικό σύστημα». Ο διαχωρισμός της οικονομικής σφαίρας από την πολιτική σφαίρα στην καπιταλιστική κοινωνία έχει εκτεταμένες συνέπειες αποδυνάμωσης της δημοκρατίας. Από την άλλη ο καπιταλισμός προώθησε την ιδιώτευση στην έννοια της πολιτειότητας. Σύμφωνα με την Wood (1995), ο καπιταλισμός «εν πρώτοις, έχει καταστήσει δυνατή την νομική ισότητα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από την φυλή, το φύλο, την τάξη ή άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά». Αυτή η τυπική ισότητα ατομικοποιεί τους πολίτες και διαχωρίζει την ιδιότητα του πολίτη από κάθε κοινωνική ή κοινοτική ταυτότητα. Σε αυτό συνίσταται η «δημοκρατικότητά» του. Από την άλλη αυτό πλήττει την κοινωνική συνοχή.

Με άλλα λόγια, ο νεοφιλελευθερισμός που αυτοπαρουσιάζεται ως ένα οικονομικό δόγμα που επαγγέλλεται ελεύθερες αγορές, ελεύθερο ανταγωνισμό και απελευθέρωση από κυβερνητικούς περιορισμούς και εμπορικούς ελέγχους, με την κάλυψη ενός θετικιστικού οικονομικού λόγου περί «φυσικότητας» και «αναπόφευκτου» (Macedo, D. & Gounari, P., 2006) προωθεί την ατομικότητα έναντι της κοινωνικότητας, της οικονομικής σφαίρας έναντι της κοινωνικής. Το κοινωνικό Όλο έχει υποστεί πλήγμα και αυτό δεν είναι ούτε τυχαίο, ούτε συνέπεια, αλλά επιλογή. Ένα κοινωνικό συμβόλαιο που να ενισχύει την κοινωνική συνοχή είναι ζητούμενο στην εποχή των αγορών.

Είναι γνωστό ότι ο καπιταλισμός γεννά κρίσεις. Για κάποιους είναι κρίσεις υπερσυσσώρευσης, για άλλους είναι κρίσεις χρέους. Το αδιαμφισβήτητο είναι ότι η σημερινή κρίση δεν είναι σαν όλες τις άλλες. Και το πιο ξεχωριστό της κρίσης αυτής είναι ότι αντιμετωπίζεται με μέτρα λιτότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα μέτρα λιτότητας σε υφεσιακό περιβάλλον λειτουργούν με αποτελέσματα τελείως διαφορετικής κατεύθυνση από ότι διακηρύσσεται από το ΔΝΤ και την ΕΕ. Η λιτότητα παράγει πτώση των μισθών και γενικά περισσότερο περιβάλλον ύφεσης που μπορεί να διαρκέσει για δεκαετίες, και μπορεί να οδηγήσει στην άμεση ή συνολική οικονομική καταστροφή ενός κράτους. Κάτω από τα μέτρα λιτότητας η υγεία και η παιδεία βάλλονται ώστε να περιοριστούν και να ιδιωτικοποιηθούν, πράγμα που θέτει σε άμεση αμφισβήτηση το θεσμό της πολιτειότητας και της παιδικής ηλικίας. Όπως φαίνεται και από όσες χώρες εφαρμόστηκαν παρόμοια μέτρα, δεν υπάρχει καμία ελπίδα ότι η λιτότητα θα συμβάλλει στην άρση των δεινών του χρέους κάθε χώρας, καθώς δημιουργεί μόνο ακόμη μια χειρότερη κατάσταση, όπου είναι πολύ πιο δύσκολο να μειωθεί το χρέος. Τα μέτρα λιτότητας οδηγούν σε μια κοινωνική γενοκτονία με έμφαση στους αδύναμους και φτωχούς και στην υποταγή των λαών στις υπερ-εθνικές εξουσίες.

Ποιες είναι οι επιπτώσεις της κρίσης στα παιδιά και στην παιδική ηλικία; Τι συμβαίνει την τελευταία τριετία στην Ελλάδα; Ποιοι παράγοντες έχουν επηρεαστεί περισσότερο; Πώς επηρεάζουν αυτοί την παιδική ηλικία; Στόχος της προβληματικής που αναπτύσσεται στο άρθρο αυτό είναι η συσχέτιση της κρίσης στην Ελλάδα (2010 -σήμερα) με τις εκφάνσεις της παιδικής ηλικίας, της υποκειμενικότητας και της πολιτειότητας. Αφού αποτιμηθεί η έννοια της κρίσης στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό μετά θα συσχετιστεί με τις επιπτώσεις της στην παιδική ηλικία και στον κόσμο των παιδιών. Οι ιδιαίτερες κατηγορίες που θα εξεταστούν και θα αναλυθούν είναι η αύξηση της φτώχειας, της υγείας, της διατροφής, της οικογένειας, του πολιτισμού και των επιπτώσεων αυτών στην παιδική ηλικία. Οι μορφές του νεοφιλελευθερισμού και της κατάστασης εξαίρεσης που δημιουργεί ο συνοδευών νεοφασισμός θα εξεταστούν ανταγωνιστικά με την δημιουργία αντιστάσεων από μέρους των εκπαιδευτικών και η κρυφή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης με αυτό που αποκαλούμε σχολείο της κοινότητας. Το αίτημα είναι το δημοκρατικό σχολείο και μια κριτική παιδαγωγική που μπορεί να συμβάλει για να το έχουμε.

2. Επιπτώσεις της κρίσης στην παιδική ηλικία

Είναι διαπιστωμένο ότι τα παιδιά είναι πληττόμενα από την κρίση, καθώς είτε μειώνονται οι γεννήσεις¹, είτε τα ίδια βρίσκονται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο δοκιμάζεται έντονα (ανεργία, φτώχεια, νέες μορφές οικογένειας). Τα παιδιά στην Ελλάδα είναι φτωχά παιδιά στο 30% του συνόλου των παιδιών κι είναι ό,τι και οι οικογένειές τους, με 500.000 παιδιά να βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας². Η σχολική διαρροή έφτασε στο 13,1% με αυξητική τάση, τα ίδια τα παιδιά καθίστανται και λειτουργικά αναλφάβητα και η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο σε λίγες σχολικές μονάδες γίνεται με μεταβατικό πρόγραμμα³. Ο οργανικός και λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι ταξικός, αφορά την ιδιότητα του πολίτη, την διατύπωση της γνώμης, τη δημόσια σφαίρα, τις γνώσεις, την διαχείριση των κοινών στο πολιτισμό και τους όρους αναπαραγωγής στον καπιταλισμό⁴. Η ενισχυτική διδασκαλία⁵ εξαγγέλλεται από την σχολική χρονιά 2012/ 2013 όμως τα αποτελέσματα των ανισοτήτων είναι ορατά στην εγκατάλειψη του σχολείου. Οι κρατικές πολιτικές είναι σε κατεύθυνση μείωσης των σχολικών μονάδων και τάξεων και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) είναι σε πιλοτικό στάδιο με αβέβαιο μέλλον, χωρίς να συσχετίζουν την πρωτοβάθμια με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε να αποτιμάται η σχολική διαρροή⁶. Η αξιολό-

¹ Η συνολική μείωση συγκριτικά στα έτη 2010 και 2011, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) είναι -7,3% και τα ακριβή νούμερα είναι για το 2010 114.766 γεννήσεις ενώ για το 2011 είναι 106.428. Δες Μανόλης Γ. Δρεττάκης, «Τα μέτρα των μνημονίων μείωσαν τις γεννήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας το 2011», εφημερίδα *Αυγή*, 10/3/2013, σελ. 62.

² Κώστας Μοσχονάς, «Αυξάνονται και πληθύνονται οι φτωχοί στην Ελλάδα», εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 27/2/2013, σελ. 51. Τα στοιχεία αντλούνται από την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat).

³ Τα στοιχεία δίνονται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) για τα έτη 2011/2012. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός ξεπερνά το 60% καθώς με το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναστέλλεται και η σχέση με την γραφή και την ανάγνωση.

⁴ Δέσποινα Μηλιώνη, «Ο αναλφαβητισμός έχει ταξικό προσανατολισμό», περιοδικό *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ.77, 25/11/2012, σελ. 5.

⁵ Η επαναφορά της ενισχυτικής διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας είναι μόνο ένα μέρος του προβλήματος. Ουσιαστικά οι κρατικές πολιτικές κινούνται στην αντίληψη της πρόσληψης εργαζομένων και απορρόφησης των κοινοτικών κονδυλίων κι όχι στην σφαιρική προσέγγιση του προβλήματος. Δες Μάρνο Παπαματθαίου, «Τα δωρεάν φροντιστήρια επιστρέφουν στα σχολεία», εφημερίδα *Το Βήμα*, 24/2/2013, σελ. 38 – 39.

⁶ Οι διαπιστώσεις από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ για την σχολική διαρροή και την σχολική ανισότητα, έχουν γίνει από το 2007. Ωστόσο οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) άρχισαν να εφαρμόζονται πιλοτικά για 50 περίπου σχολεία από το 2011. Δες Νίκος Φωτόπουλος, «'Χτίζονται' πολιτείες απαιδευτών», εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 15/11/2008, σελ. 37–39.

γηση συνδέεται ευθέως με την συσχέτιση της σχολικής επιτυχίας/ αποτυχίας⁷. Μέσα από αυτή το επάγγελμα του δασκάλου την επόμενη περίοδο θα φορτιστεί αρνητικά και θα επιδεινώσει τις μεταβιβαστικές σχέσεις παιδιού και δασκάλου. Η παιδική ηλικία κινδυνεύει να μείνει χωρίς σχολεία, τα σχολεία χωρίς παιδιά και τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη μεριά τα αιτήματα υγείας στην περίοδο της ελληνικής κρίσης, ανέβηκαν κατακόρυφα. Η ψυχική υγεία, η πρόληψη κατά της χρήσης ουσιών, η διατροφή, ο εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του, καθώς και η ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά και τόσα άλλα αντικείμενα της Αγωγής Υγείας, αυξήθηκαν στις αστικές περιοχές και στις συγκεντρώσεις ιδιαίτερων πληθυσμιακών ομάδων στη πόλη. Οι φορείς ψυχικής υγείας, όπως ο ΟΚΑΝΑ, το ΚΕΘΕΑ και το 18 ΑΝΩ υποχρηματοδοτούνται⁸, το οποίο έχει ως επίπτωση την αδυναμία συνεργασίας σχολείων με τα Κέντρα Πρόληψης. Σε αντίστροφη μέτρηση χρηματοδότησης είναι και τα ΚΕΔΔΥ, τα διαγνωστικά κέντρα τα οποία συμβάλλουν εδώ και μια δεκαετία στη χώρα μας στην ψυχική υγεία των παιδιών και στην τεκμηρίωση της μαθησιακής διαφοροποίησης. Αυτό που αποβλέπει από μέρους της η κυβέρνηση είναι η ιδιωτικοποίηση των ιατρο-παιδαγωγικών κέντρων και η κατάργησή τους⁹. Το πρόγραμμα επίσης ψυχολογικής υποστήριξης «Διάπολις» σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες¹⁰, μέσα από τις παρεμβάσεις του είναι ένας ακόμη δείκτης της κατάστασης της ψυχικής υγείας στο σχολικό πληθυσμό, με κύρια χαρακτηριστικά της παρέμβασης στην πρόληψη και στην ατομική και ομαδική συμβουλευτική, λόγω της διαπιστωμένης κακοποίησης ή παραμέλησης του παιδιού από την οικογένεια.

Στην οικογένεια αυξάνονται οι κοινωνικές ανισότητες κι αποτελεί πλέον ένα θεσμό ο οποίος δεν μπορεί να προσφέρει πια πολλά στα παιδιά. Τα αιτήματα προσφυγής στο «Χαμόγελο του Παιδιού» αυξήθηκαν κατά 80% και η παιδική κακοποίηση κι αυτή σημείωσε σημαντική αύξηση¹¹. Το πρόγραμμα «10/16» της «Βαβέλ» στα σχολεία, ειδικότερα της Κυψέλης στην Αθήνα, δείχνει την ανάγκη για μεταβατικές διαδικασίες από το δημοτικό στο γυμνάσιο, την ανάγκη για ανθεκτικότητα των παιδιών και την ανάγκη για συνολικές υπηρεσίες ψυχικής φροντίδας, εκπαίδευσης και πολιτισμού¹².

Το ίδιο συμβαίνει με τον επίσης σημαντικό τομέα της ανάπτυξης του παιδιού, της πυραμίδας της διατροφής του. Η διατροφή είναι κεντρική στη κρίση με πολλές δημοσιεύσεις και αναφορές στον τύπο παιδιών που στερούνται τα στοιχειώδη¹³. Τα αιτήματα στο Δημοτικό

⁷ Πέρασε τελικά λίγες μέρες μετά το δημοσίευμα της *Εφημερίδας των Συντακτών* το Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση τηνσχόλη επιτυχία/ αποτυχία των μαθητών. Δες Χρήστος Κάτσικας, «Αλίμονο σου δάσκαλε αν αποτύχει ο μαθητής», *Εφημερίδα Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6/3/2013, σελ. 42.

⁸ Δες για τις κινητοποιήσεις πολύ πρόσφατα Αφροδίτη Τζιαντζή, «Προγράμματα απεξάρτησης ώρα μηδέν», *Εφημερίδα Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6 – 7/4/2013, σελ. 71.

⁹ Στα τέλη του 2011 στην επιστολή που απέστειλε στα Υπουργείο Παιδείας ο σύλλογός τους αναφέρει πως στα 25 από τα 58 ΚΕΔΔΥ έχουν αξιολογήσει 54.895 μαθητές, έχουν ιδρύσει 57 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής κι έχουν στηρίξει 800 μαθητές με τύφλωση. Ειδικότερα μέσα στη κρίση 2010/ 2011 έχουν αξιολογήσει 7.870 μαθητές, έχουν συνεργαστεί με 1.989 σχολεία (το 1/3 των σχολείων της περιφέρειάς τους) κι έχουν κάνει 135 ομιλίες και έχουν δει στα σπίτια τους 168 οικογένειες.

¹⁰ Δες Άγγελος Σανδραβέλης (επιμέλεια), *Ενημερωτικό Δελτίο*, Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης, τχ. 6, Ιανουάριος – Μάρτιος 2013. Τα σχολεία που εφαρμόζεται το πρόγραμμα είναι περίπου 100.[www.diapolis.auth.gr].

¹¹ Τα στοιχεία από το «Χαμόγελο του Παιδιού» είναι συγκλονιστικά. Ζήτησαν βοήθεια, το 2012, 41.897 παιδιά και δέχθηκε για περιστατικά κακοποίησης 437 καταγγελίες. Δες Εύη Σάλτου, «41.897 παιδιά ζήτησαν βοήθεια το 2012», *Εφημερίδα Τα Νέα*, 28/2/2013, σελ. 16.

¹² Τα στοιχεία που δίνει το Κέντρο Ημέρας «Βαβέλ» για το πρόγραμμα «10/16» είναι πως δέχτηκε τα δύο τελευταία χρόνια 161 αιτήματα, ανέλαβε 132, πραγματοποίησε 1785 επισκέψεις, και 2427 παρεμβάσεις. Προσεγγίσθηκαν 38 σχολεία από τα οποία τα 35 εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συνεργασία και στα 13 έγινε παρέμβαση. Επίσης το πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας βασισμένο στο βιβλίο της Μαρίας Ζαφειροπούλου, «Τα φίλαράκια», υλοποιείται 13 σχολεία.

¹³ Το Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθήνας το 2011 έδινε πάνω από 250 μερίδες φαγητού για σαράντα σχολικές μονάδες. Την ίδια στιγμή η καμπάνια του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης για μεσογειακή διατροφή στα σχολεία κατέληξε σε ένα φιάσκο γιατί στάλθηκαν μόνο αφίσες και έγινε διανομή φρούτων και λαχανικών μόνο μια φορά. Η κρατική πολιτική στο θέμα της διατροφής την επόμενη χρονιά αφορούσε την συνεργασία με την Αρχιεπισκοπή Αθηνών, αλλά κι

Βρεφοκομείο Αθήνας ξεπέρασαν τα χίλια και δεν μπορούν να ικανοποιηθούν όλα. Συγχρόνως η απουσία νομοθετικού πλαισίου στη σχολική κοινότητα να μαγειρεύουν οι ενήλικες επιδεινώνει το πρόβλημα. Η πτώση της αγοράς του ψωμιού είναι ένας ακόμα δείκτης της φτώχειας στα νοικοκυριά¹⁴. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων και Γονέων διχάστηκαν για το ποια έπρεπε να είναι η επιλογή τους απέναντι στις χορηγίες¹⁵ και οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σ' αυτούς που αρνούνται να κάνουν κάτι και σ' αυτούς που έλεγαν και λένε να αυξηθούν οι προσπάθειες μέσα στη κρίση. Τα εξαγγελλλόμενα προγράμματα σίτισης από την Αρχιεπισκοπή Αθηνών μόλις τον Μάιο του 2013 τέθηκαν σε εφαρμογή. Η Μεσογειακή Διατροφή που είχε εξαγγελθεί από το Υπουργείο Παιδείας το 2010 και πήγε δοκιμαστικά μια φορά στα σχολεία δεν έγινε ποτέ πολιτική. Η διατροφική πυραμίδα είναι απλά ανεφάρμοστη. Η σχέση της εκπαίδευσης με την πρόνοια και την υγεία διασταυρώνονται εκ νέου. Η σχολική χρονιά του 2012/ 2013 άρχισε με τους ίδιους προβληματισμούς, αλλά και τη φτώχεια να είναι πιο αισθητή από ποτέ. Η ευαισθησία και η κοινωνική πρόνοια αφορά πια τις στοιχειώδεις ανάγκες¹⁶.

Ο πολιτισμός είναι ένα ακόμη αίτημα, όπως η υγεία και η μόρφωση στο σχολείο. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό είναι να πούμε πως έχει ανασταλεί η εκδοτική πολιτική για το παιδικό βιβλίο. Ο επίσημος φορέας του, το ΕΚΕΒΙ, τελεί υπό αναστολή¹⁷ και οι συγγραφείς που συνεργάζονταν με τα σχολεία τώρα είναι ένα ερώτημα πως θα φτάνουν. Η παρουσία της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης «Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού», που δημιούργησε έναν χώρο πολιτισμού για παιδιά, δείχνει τις αυξημένες ανάγκες για πολιτισμό, νόημα και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου¹⁸. Αυτή η σχέση εκπαίδευσης, υγείας και πολιτισμού, η οποία έμεινε μετέωρη πριν την κρίση, τώρα, με τον θεσμό της οικογένειας να δοκιμάζεται, γίνεται ένα αίτημα επιτακτικό.

Ο φασισμός στα σχολεία αδιάδακτος λόγω της περιφρόνησης πολλές φορές του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη και τις ελλείψεις στο μάθημα της Ιστορίας, συνέβαλε στην ανάδειξη μιας παιδικής ηλικίας που δεν διαθέτουν ισχυρές αντιστάσεις στη Χρυσή Αυγή. Οι κακοποιήσεις παιδιών (αλλά και ενηλίκων), από νέα παιδιά-μέλη που αναφέρονται στη φασιστική οργάνωση Χρυσή Αυγή έχουν αυξητικές τάσεις σε όλη την περίοδο της κρίσης¹⁹. Η άνοδος των επιθέσεων βίας, ή τα περιστατικά τα οποία παίρνουν δημοσιότητα και έχουν σχέση με τον κίνδυνο της ζωής του παιδιού στο σχολείο, λόγω φασιστικών αντιλήψεων, έχουν

αυτή η συνεργασία δύο χρόνια μετά, το 2013, ακόμη δεν έχει ευοδωθεί για να έχουμε την πολυπόθητη διατροφή των παιδιών στα σχολεία.

¹⁴ Σύμφωνα με την Ομοσπονδία Αρτοποιών Ελλάδας η κατανάλωση του ψωμιού έχει μειωθεί 20% και αφορά γυναίκες, ηλικιωμένους και μη εργαζόμενους. Δες Πέτρος Ζερβός, «Ο άρτος ημών ο επιούσιος», εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 15-17/3/2013, σελ. 2.

¹⁵ Δες για παράδειγμα το ρεπορτάζ της Νικολίτσας Τρίγκα, «Οι χορηγίες διχάζουν τα σχολεία», εφημερίδα *Έθνος* 23/10/2012, σελ. 23. Κυρίως στα σχολεία διχάζουν οι χορηγίες του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος» και το πρόγραμμά του «Prolipsis» για την διατροφή.

¹⁶ Η έρευνα του ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος», ο οποίος ανέλαβε το ρόλο του χορηγού των σχολείων την περίοδο της ελληνικής κρίσης έχει ως εύρημα πως είναι χωρίς φαγητό ο ένας στους τρεις μαθητές. Δες Μάρνη Παπαματθαίου, «Χωρίς φαγητό ένας στους τρεις μαθητές», εφημερίδα *Το Βήμα*, 17/2/2013, σελ. 39.

¹⁷ Για τους λόγους που έκλεισε το ΕΚΕΒΙ δες Μυρσίνη Ζορμπά, «Γιατί έκλεισαν το ΕΚΕΒΙ:», εφημερίδα *Athens Voice*, 17 – 23/1/2013, σελ. 15.

¹⁸ Το «Εργαστήρι Πολιτισμού» για παιδιά εγκαινιάστηκε στις 19/10/2012 από το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού στην γειτονιά του Αγίου Παντελεήμονα και βρίσκεται κοντά στην Δημοτική Βιβλιοθήκη. Έχει πολλές ομάδες ενδιαφερόντων (βιβλιοθήκη, υπολογιστές, εφημερίδα, αρχιτεκτονική, μουσική, ραδιόφωνο, κινηματογράφος, δικαιώματα του παιδιού, διατροφή, προφορική ιστορία, ποδήλατο, ενισχυτική διδασκαλία) και απασχολεί περίπου 300 παιδιά. Στο συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου συμμετείχαν παιδιά των γειτονικών σχολείων και συνεργάστηκαν οι καινοτόμες δράσεις της Α' Διεύθυνσης Αθηνών (Γραφείο Αγωγής Υγείας, Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων).

¹⁹ Σύμφωνα με το «Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας», το οποίο αποτελείται από 23 ΜΚΟ, από τον Νοέμβριο του 2011 που συστήθηκε ως τον Σεπτέμβριο του 2012 τα περιστατικά ανήλθαν σε 150 με θύματα κυρίως ενήλικες. Όμως στο διάστημα που ακολουθεί ως τον Μάρτιο του 2013 πολλά περιστατικά ρατσιστικής βίας αφορούν πια παιδιά [www.againstracism.gr].

αυξητική τάση²⁰. Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε ξενοφοβική και ρατσιστική είναι ένα ακόμη στοιχείο για το πώς υποδέχεται το πρόβλημα της (αν)ιθαγένειας των παιδιών²¹. Η καμπάνια για την ιθαγένεια των παιδιών τον Μάρτιο του 2013 ήταν μια πράξη αντίστασης στις κυβερνητικές επιλογές και μια μεγάλη στιγμή της κριτικής παιδαγωγικής²². Η κρίση έκανε φανερή την επιστροφή της ιδιότητας του πολίτη με το εθνικιστικό περιεχόμενο της ταυτότητας αυτών που θα γίνουν πολίτες. Η άνοδος των ρατσιστικών αντιλήψεων με την άνοδο του εκφοβισμού παρουσιάζει μια συγγένεια. Τα αποτελέσματα της καμπάνιας κατά του εκφοβισμού το 2010 φαίνεται να ήταν πενιχρά²³.

3. Παιδική ηλικία, κρίση και το σχολείο της κοινότητας.

Συμπερασματικά, η ελληνική κρίση (2010-) άλλαξε το τοπίο της παιδικής ηλικίας, καθώς τα σχολεία δημιούργησαν συνολικά αιτήματα εκπαίδευσης, υγείας και πολιτισμού. Η εκπαίδευση βάλλεται με σκοπό την διάλυση της δημόσιας μορφής της. Ακριβώς όμως επειδή οι πολιτικές δυνάμεις του αστικού εκσυγχρονισμού προσανατολίζονται στην ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση, οι δυνάμεις που αμφισβητούν την παγκοσμιοποίηση και τον φιλελευθερισμό μπορούν να αγκαλιάσουν το σχολείο της κοινότητας ως μετεξέλιξη του υπάρχοντος σχολείου. Η απάντηση στον καπιταλισμό και του αξιακού πλαισίου της ατομικότητας, ιδιωτικότητας και της κοινωνικής διάλυσης βρίσκεται σίγουρα στην προώθηση της κοινότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Το σχολείο της κοινότητας προσφέρει πολλαπλές απαντήσεις στο ζήτημα της κρίσης (Μπαλτάς, 2012:55–60). Στο σχολείο αυτό η διασύνδεση της διδασκαλίας με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο μέσω της κριτικής παιδαγωγικής είναι το άμεσο εργαλείο συνειδητοποίησης των κοινωνικών αδικιών. Η κριτική πολιτειότητα είναι το ζητούμενο από μια τέτοια προσέγγιση, με σκοπό την χειραφέτηση. Αυτό το σχολείο θα συμπράττει με άλλους χώρους και κοινωνικούς φορείς για την παραγωγή του έργου του, όμως αυτοί δεν θα είναι από την πλευρά της ιδιωτικοποίησης αλλά της αντίστασης. Όπως γράφουν και οι Ball και Youdell (2008:77) στην έκθεσή τους για λογαριασμό της πορείας της εκπαίδευσης των αναπτυσσόμενων χωρών: *«στο ένα άκρο η εμπλοκή της κοινότητας στη διαχείριση του σχολείου αντανακλά τάσεις ενδογενούς ιδιωτικοποίησης με κατεύθυνση την αποκέντρωση, τη λογοδοσία και το μανάτζμεντ απόδοσης ή μια εξωγενή ροπή ιδιωτικοποίησης προς την κατασκευή ζήτησης. (...) Στο άλλο άκρο, η εμπλοκή της κοινότητας στην εκπαίδευση μπορεί να είναι μέρος της ανάπτυξης της κοινότητας ή τοπικών προσεγγίσεων συμμετοχικής δημοκρατίας, όπως όταν οι τοπικές κοινότητες διαχειρίζονται σχολεία, με την υποστήριξη Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, για να καλύψουν τα ανάγκες τους. Η πρώτη περίπτωση είναι ένα ξεκάθαρο στοιχείο τάσεων ιδιωτικοποίησης, ενώ η δεύτερη αποτελεί ένα εν δυνάμει σημείο αντίστασης σε αυτές τις τάσεις»*.

²⁰ Για την συσχέτιση της βίας και του εκφοβισμού με τις επιθέσεις της Χρυσής Αυγής δες Κώστας Ζαφειρόπουλος – Γιάννης Μπασκάκης, «Το σκληρό ρατσιστικό πρόσωπο της ενδοσχολικής βίας», εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6/3/2013, σελ. 18, 39.

²¹ Σύμφωνα με την έρευνα της TNS ICAP οι 7 στους 10 Έλληνες δηλώνουν πως είναι καλύτερο να μην έρχονται μετανάστες στη χώρα μας και οι 6 στους 10 πιστεύουν ότι το έθνος μας είναι ανώτερο από τα άλλα έθνη, καθώς επίσης το 65% δηλώνει την υποστήριξη στη χώρα ακόμη κι αν κάνει λάθος. Δες Ρομίνα Ξυδά, «Ξένοι στην ίδια τάξη», εφημερίδα *Ταλκ*, 13/3/2013, σελ. 22 – 23.

²² Περίπου 200.000 παιδιά στην Ελλάδα δεν θα γίνουν πολίτες λόγω του ότι σκληραίνει περισσότερο ο ν. 3838/2010. Είναι κι αυτό ένα αποτέλεσμα της κρίσης, το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα την άνοδο ξενοφοβικών αντιλήψεων και περιστατικών βίας κατά των μεταναστών. Δες Βάνα Φωτοπούλου, «Πιο σκληρός ο νόμος για την ιθαγένεια», εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 6/2/2013, σελ. 20 – 21.

²³ Για την άνοδο των περιστατικών βίας αλλά και των παιδιών – θεατών αυτών των περιστατικών δίνει η Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης Παιδιού και Έφηβου (ΕΨΥΠΕ), η οποία πρόσφατα, το 2010, ετοίμασε ένα εγχειρίδιο για τα σχολεία κατά του bullying, το οποίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα της. Τα στοιχεία που έδωσε το 2013 δείχνουν το 15% των παιδιών να πέφτει θύμα διάφορων μορφών βίας στο σχολείο, το 22,5% να έχει υποστεί κάποια μορφή λεκτικής βίας, το 10,11% να είναι οι νταήδες και το 80% να εκτιμά την απουσία σχέσεων σχολείου και οικογένειας. Δες www.epsype.gr

Οι φορείς συνεργασίας του σχολείου μπορεί να κρίνουν και να καθοδηγήσουν τον κοινωνικό του προσανατολισμό. Η αντίσταση κατά του καπιταλισμού θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από τον άξονα του κοινωνικού, με την καλλιέργεια της κοινοτικής ταυτότητας. Το σχολείο της κοινότητας, ακριβώς γιατί η εκπαίδευση ως ενταγμένη στην κοινωνική σφαίρα προηγείται της οικονομίας με την έννοια της αγοράς, είναι μη αναγώγιμο στην ιεραρχία, το σχήμα αρχηγός – ομάδα και το γίνεσθαι – φασίστας. Είναι αξιακά επιφορτισμένο με τη δημοκρατία ακόμη κι όταν (ιδίως αν) τελεί σε κίνδυνο η κοινωνία. Είναι αυτό το οποίο συνεργάζεται με τις ανεξάρτητες αρχές, τα κοινωνικά κέντρα, τους δημόσιους δομημένους και μη χώρους για την παιδική ηλικία και τους υποστηρικτικούς θεσμούς της υγείας και του πολιτισμού για την αποκατάσταση των ανισορροπιών και των ανισοτήτων. Είναι το σχολείο που ελπίζουμε να έχουμε για να ξεπεράσουμε την κρίση αλλά και μετά την κρίση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ball, Stephen και Youdell, Deborah (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.
- Δρεττάκης, Γ. Μανόλης. (2013). Τα μέτρα των μνημονίων μείωσαν τις γεννήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας το 2011. Εφημερίδα *Αυγή*, 10/3/2013, 62.
- Ζαφειρόπουλος Κ. και Μπασκάκης, Γ. (2013). Το σκληρό ρατσιστικό πρόσωπο της ενδοσχολικής βίας. Εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6/3/2013, 18, 39.
- Ζερβός, Πέτρος. (2013). Ο άρτος ημών ο επιούσιος. Εφημερίδα. Εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 15-17/3/2013, 2.
- Ζορμπά, Μυρσίνη. (2013). Γιατί έκλεισαν το ΕΚΕΒΙ;. Εφημερίδα *Athens Voice*, 17 – 23/1/2013, 15.
- Κάτσικας Χρήστος. (2013). Αλίμονό σου δάσκαλε αν αποτύχει ο μαθητής. Εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6/3/2013, 42.
- Macedo, D. & Gounari, P. (Eds.). (2006). *Globalization of racism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Μηλιώνη, Δέσποινα. (2012). Ο αναλφαβητισμός έχει ταξικό προσανατολισμό. περιοδικό *Παιδεία και Κοινωνία*, 77, 25/11/2012, 5.
- Μοσχονάς, Κώστας (2013). Αυξάνονται και πληθύνονται οι φτωχοί στην Ελλάδα. Εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 27/2/2013, 51.
- Μπαλτάς Χαράλαμπος. (2012) Για ένα σχολείο της κοινότητας. Το παράδειγμα του 35^{ου} δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Περιοδικό *Λεύγα*, 8, 55- 60.
- Νικολακάκη Μαρία. (επιμέλεια). (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Ξυδά, Ρομίνη. (2013). Ξένοι στην ίδια τάξη. Εφημερίδα *Τακ*, 13/3/2013, 22 – 23.
- Τζιαντζή, Αφροδίτη. (2013). Προγράμματα απεξάρτησης ώρα μηδέν. Εφημερίδα *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 6 – 7/4/2013, 71.
- Σανδραβέλης, Άγγελος. (επιμέλεια). (2013). *Ενημερωτικό Δελτίο*, Πρόγραμμα Ψυχολογικής Υποστήριξης,, 6, Ιανουάριος – Μάρτιος 2013.
- Σάλτου Εύη. (2013). 41.897 παιδιά ζήτησαν βοήθεια το 2012. Εφημερίδα *Τα Νέα*, 28/2/2013, 16.
- Polanyi, K. (1957). *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press
- Παπαματθαίου, Μάρνη. (2013). Τα δωρεάν φροντιστήρια επιστρέφουν στα σχολεία. Εφημερίδα *Το Βήμα*, 24/2/2013, 38 – 39.
- Παπαματθαίου, Μάρνη. (2013). Χωρίς φαγητό ένας στους τρεις μαθητές. Εφημερίδα *Το Βήμα*, 17/2/2013, 39.
- Τρίγκα, Νικολίτσα. (2012). Οι χορηγίες διχάζουν τα σχολεία», εφημερίδα *Έθνος* 23/10/2012, 23.
- Φωτόπουλος, Νίκος. (2008). ‘Χτίζονται’ πολιτείες απαίδευτων. Εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 15/11/2008, 37–39.
- Φωτοπούλου, Βάνα (2013). Πιο σκληρός ο νόμος για την ιθαγένεια. Εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 6/2/2013, 20 – 21.

Wood Meiksins, E. (1995). *Democracy against capitalism*. UK: Cambridge University Press.

ABSTRACT

This article examines the relationship of the crisis in Greece (2010 - present) with aspects of childhood, subjectivity and citizenship. It refers to the concept of the crisis in the Greek social formation and the impact of this in childhood and the world of the children. The particular categories that are considered are increasing poverty, health, nutrition, family, culture and the effects in childhood. The crisis of capitalism and the state of exception are considered competitively toward the creation of resistance from educators, and the privatization of education is compared with what we call community school. The request is for a democratic school and a critical pedagogy that can contribute to that.

Βιογραφικό Σημείωμα

Η Μαρία Νικολακάκη είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τμήματος. Έχει διδάξει στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, στο Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής). Υπήρξε Honorary Fellow του Πανεπιστημίου Wisconsin, Madison, USA, και Visiting Professor, Anglia Ruskin University, UK. Έργα της είναι: Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης (με Thomas Popkewitz). Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα (επιμ). Μύθοι και Πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης: διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο (με Τζ. Μωραΐτη και Κ. Δώσσα). Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη (επιμ). Critical pedagogy in the New Dark Ages: Challenges and possibilities (ed). Προς ένα σχολείο για όλους: Διαθεματικότητα και συνεκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο (επιμ.). Ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Παιδαγωγικές αρχές, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές προσεγγίσεις. Αγωγή της προσχολικής ηλικίας. Έχει συγγράψει πολλά άρθρα σε ελληνικά και ξένα περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Επικοινωνία: Δαμασκηνού & Κολοκοτρώνη

T.K. 20100, Κόρινθος

Τηλέφωνο: 2741074991. Φαξ: 2741074990

Email: mnikolak@yahoo.gr

Ο Χaráλαμπος Μπαλτάς γεννήθηκε το 1968 στα Καμένα Βούρλα. Είναι δάσκαλος στο 35^ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αρθρογραφεί τακτικά στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση και επιμελείται το σχολικό έντυπο «Οι φίλιες των παιδιών» (2008-). Την περίοδο 2010/2012 ήταν Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας στην Α' Διεύθυνση Αθηνών. Πρόσφατα έχει εκδώσει το βιβλίο Οιδίποδας/ Αντί – Οιδίποδας (σε συνεργασία με τον Γιώργο Καραμπελα) από τις εκδόσεις Futura (Αθήνα 2013). Κερκύρας 16, 11362, Αθήνα. Επικοινωνία: 6948828602, 210 – 3827803, 210 3813777 και babisbaltas@gmail.com

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΟΥΖΑΝΝΑ ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Ι. Η παιδική ηλικία: οριοθέτηση

Ο θεωρητικός προβληματισμός στις κοινωνικές επιστήμες για τον ορισμό και τη σηματοδότηση της παιδικής ηλικίας ξεκινά με το πρωτοποριακό βιβλίο του Philippe Ariès, «Αιώνες παιδικής ηλικίας» που εκδόθηκε το 1960 στη Γαλλία. Το κύριο θέμα της εργασίας του Ariès αφορά στη φύση της παιδικής ηλικίας και την εξέλιξη της ιδέας της οικογενειακής ζωής. Έκτοτε ποικίλες μελέτες έχουν δει το φως της δημοσιότητας με αναφορά τόσο στην ιστορία της παιδικής ηλικίας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, όσο και στη διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών.

Με τον όρο «παιδική ηλικία» δεν εννοούμε απλώς μια περίοδο της ζωής του ανθρώπου (Qvortrup, 2007). Καμιά κοινωνιολογική ανάλυση και καμιά εννοιολόγηση του κοινωνικού χώρου της παιδικής ηλικίας δεν θα ήταν απαραίτητη ούτε και χρήσιμη αν κυριαρχούσε η άποψη ότι τα παιδιά αποτελούν απλά γρανάζια της ανθρώπινης κοινωνίας και του πολιτισμού. Όταν αναφερόμαστε στην παιδική ηλικία μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και ενός τόπου, ουσιαστικά οριοθετούμε ένα κοινό πλαίσιο για τον κόσμο των παιδιών, τη συγκεκριμένη χρονική και χωρική στιγμή, ένα πλαίσιο ασφαλώς διακριτό από αυτό της ενηλικιότητας. Η παιδική ηλικία, λοιπόν, είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο ή μια κοινωνική κατασκευή - κατηγορία, όπου όλα τα παιδιά εισέρχονται διάγοντας την ατομική τους παιδική ηλικία και μετά εξέρχονται¹. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της κατηγορίας αυτής είναι η μεγάλη κινητικότητα δεδομένου ότι νέα άτομα εισέρχονται και άλλα εξέρχονται δίνοντας τη θέση τους στα πρώτα (Hardman, 1973).

Κατά τον Jens Qvortrup (2007) η παιδική ηλικία ως κατηγορία έχει δυο βασικές ιδιότητες: α) εκδηλώνει μια σταθερότητα αλλά ταυτόχρονα αλλάζει διαρκώς και β) όλα τα παιδιά εδρεύουν εκεί για κάποιο χρονικό διάστημα. Ως κοινωνικό πλαίσιο υπόκειται σε αλλαγές (βελτίωση, συρρίκνωση, εξέλιξη, μετασχηματισμός) όπως κάθε άλλη κοινωνική κατηγορία ή τάξη. Ο J. Qvortrup (2007) υποστηρίζει ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια γενεακή δομή με στοιχεία μονιμότητας και σταθερότητας, ενώ ταυτόχρονα αλλάζει στη διάρκεια του χρόνου, καθώς σχηματίζεται από οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους². Αλλάζει εξαιτίας κοινωνικών συνθηκών και εξελίξεων, αλλάζουν τα πρόσωπα - μέλη της, εντούτοις παραμένει ένα σταθερό τμήμα σε οποιαδήποτε ταξική δομή, ως δομικό στοιχείο της κοινωνίας. Η παιδική ηλικία, λοιπόν, μετασχηματίζεται, όσον αφορά στις παραμέτρους, το περιεχόμενο της και τις σχέσεις της με άλλα τμήματα της γενεακής και κοινωνικοταξικής δομής. Αυτό που καλούνται να ερμηνεύσουν οι επιστήμονες των κοινωνικών σπουδών είναι

¹ Ο J. Qvortrup [(1993), Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon, στο: *Childhood* 1, pp. 119-124], σε μια προσπάθεια παρουσίασης των διαρθρωτικών οικονομικών και κοινωνιολογικών θεωριών και μεθόδων περί παιδικής ηλικίας, τονίζει ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή. Δεν υπάρχει τίποτα μυστήριο για τα παιδιά που να μας εμποδίζει να προσεγγίσουμε την παιδική ηλικία, με τον τρόπο που προσεγγίζουμε κάθε άλλη κοινωνική κατηγορία.

² Κατά τον J. Qvortrup [(1997), Childhood and Societal Macrostructures, Working Paper 9. Child and Youth Culture, The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University, στο: http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/] η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών δυνάμεων, οικονομικών συμφερόντων, τεχνολογικών εξελίξεων, πολιτισμικών και άλλων φαινομένων. Λάθος θα ήταν να πιστεύουμε ότι τα παιδιά έχουν αποφασιστική επίδραση στην κοινωνική αλλαγή και με τον τρόπο αυτόν στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας.

ακριβώς τι σημαίνει *αλλαγή της παιδικής ηλικίας*. Ορισμένοι επιστήμονες (Postman) αναφέρονται στις μέρες μας στην εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας ή ακόμα άλλοι στη διάβρωση της παιδικής ηλικίας, παραπέμποντας στον Ariès και στην έλλειψη της επίγνωσης της παιδικής ηλικίας, εκφράζοντας κατ' ουσίαν την παντελή έλλειψη του διαχωρισμού του κόσμου των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων.

II. Παιδική ηλικία: ο προβληματισμός στην Ελλάδα και στον κόσμο

Η ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας αποτέλεσε στην Ελλάδα αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του '80 μέσω του ερευνητικού προγράμματος με τίτλο «Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας» της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς (<http://www.iaen.gr>). Ο στόχος του προγράμματος επικεντρώνεται στην ανάδειξη της ιστορικής διάστασης των εννοιών «νεότητα» και «παιδική ηλικία» και τη σχέση τους με δημογραφικούς, πολιτισμικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες μέσα στο χρόνο. Παράγωγα του προγράμματος είναι μέχρι στιγμής 47 ηλεκτρονικά βιβλία σε μορφή PDF, τα οποία αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της ιστορίας των παιδιών και των νέων, όπως η εκπαίδευση, η παιδική εργασία, οι νεανικές οργανώσεις κ.ά. Σημαντικές είναι και δύο εκδόσεις των οποίων την επιμέλεια είχε η Δήμητρα Μακρυνιώτη με τίτλους «Παιδική Ηλικία» (1997) και «Κόσμοι της Παιδικής ηλικίας» (2003) με μια σημαντική εποπτεία των θεωριών περί της παιδικής ηλικίας και με κείμενα ξένων και ελλήνων κοινωνικών στοχαστών και επιστημόνων.

Στην Ευρώπη τον προβληματισμό και τις θεωρητικές ανησυχίες για την παιδική ηλικία προκάλεσε ο Philippe Ariès με το έργο του «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας» (*L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*) στις αρχές της δεκαετίας του '60. Κατά τον Ariès οι κοινωνικές εξελίξεις στη Δυτική Ευρώπη οδήγησαν στη διαμόρφωση της ιδέας της παιδικής ηλικίας ως μια συγκεκριμένη φάση της ανθρώπινης ζωής, διαχωρισμένης από τον κόσμο των ενηλίκων.

Ο Ariès λαμβάνει ως αφετηρία τη μεσαιωνική κοινωνία, στην οποία η παιδική ηλικία δεν υπήρχε ως εκδοχή, με την έννοια ότι δεν διαφοροποιούνταν το παιδί από τον ενήλικο ή από τον νεαρό ενήλικο. Δεν υπήρχε, δηλαδή, συνείδηση της παιδικής ιδιαιτερότητας, «δεν υπήρχε θέση για την παιδική ηλικία» (Αριές, 1990:68). Από τον 17^ο αι. και μετά συντελούνται οι αλλαγές στις αντιλήψεις για τα παιδιά που φαίνονται κυρίως στην εκδήλωση των συναισθημάτων των γονέων προς τα παιδιά αλλά και στο ενδιαφέρον που δείχνουν οι ηθικολόγοι και οι παιδαγωγοί για την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών και για την εκπαίδευσή τους (Αριές, 1990:205; Ariès, 200:21). Μετά τον 18^ο αι. με την εκβιομηχάνιση που οριοθετείται η μορφή της οικογένειας και του σχολείου (καθορισμός αντιστοιχίας ηλικίας και τάξης), προσδιορίζεται μέσω των κοινωνικών αυτών θεσμών και η παιδική ηλικία (Αριές, 1990:219-233). Κατ' αυτόν τον τρόπο η παιδική ηλικία παρατάθηκε πέρα από τα χρόνια, όπου το παιδί έκανε τα πρώτα του βήματα ή κατακτούσε τη γλώσσα και κέρδιζε συνεχώς έδαφος και στο στάδιο του σχολείου ή του κολεγίου.

Σύμφωνα με τον Ariès (Αριές, 1990:370), η οικογένεια και το σχολείο απομάκρυναν το παιδί από την κοινωνία των ενηλίκων. Το σχολείο παρουσιάζεται ως αιτία εγκλεισμού του παιδιού σε ένα σύστημα πειθαρχίας ή και απόλυτης απομόνωσης (οικοτροφεία του 19^{ου}). Η αγάπη και το ενδιαφέρον των γονέων, των παιδαγωγών και των ηθικολόγων για τα παιδιά, σε αντικατάσταση της πρότερης παντελούς αδιαφορίας, εκδηλώθηκαν ως προσπάθεια καταδυνάστευσής του.

Περίπου μια δεκαετία μετά τη συζήτηση που προκάλεσε ο Ariès, εκδίδεται το έργο του Lloyd de Mause και μιας ομάδας ψυχοϊστορικών, με τίτλο «Ιστορία της παιδικής ηλικίας» (*The History of Childhood*, 1974) προκαλώντας εκ νέου προβληματισμό όσον αφορά στην παιδική ηλικία. Ο Lloyd de Mause υποστηρίζει την αντίθεσή του στις απόψεις του Ariès και συγκεκριμένα α) την αντίθεσή του στη θέση του Ariès ότι το παιδί των παραδοσιακών χρόνων ήταν ευτυχισμένο, επειδή ήταν ελεύθερο να κινηθεί στην κοινωνία των ενηλίκων και β) ότι η παιδική ηλικία ως επινόηση μιας ειδικής κατάστασης του παιδιού είχε ως αποτέλεσμα τον εγκλεισμό των παιδιών στα σχολεία, τη στέρηση της ελευθερίας τους και την επιβολή των ποινών (Ντεμώζ, 1985:22).

Κατά τον Lloyd de Mause, ο Ariès αγνοεί τις πηγές που προκύπτουν από την τέχνη της αρχαιότητας αλλά και του Μεσαίωνα, όπου το παιδί απεικονίζεται με ρεαλιστικό τρόπο. Επίσης, η θέση ότι η ελευθερία του παιδιού περιορίζεται, ενώ αυξάνεται η αυστηρότητα της τιμωρίας, είναι αντίθετη ως προς τις αποδείξεις που έχουμε (Ντεμώζ, 1985:22-23). Συνδέει την ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας με την αντικατάσταση της μαθητείας από το σχολείο, χωρίς όμως να αναφερθεί στο ρόλο της σχολικής φοίτησης για την αποφυγή της παιδικής εργασίας, όταν η τελευταία ιδιαίτερα στο τέλος του 18^{ου} αι. με την εκβιομηχάνιση πήρε τεράστιες διαστάσεις.

Σύμφωνα με τον Lloyd de Mause η ιστορία της παιδικής ηλικίας από την αρχαιότητα μέχρι τον αιώνα μας αποτελεί έναν εφιάλτη που περιλαμβάνει παιδοκτονίες, βασανισμούς, ακρωτηριασμούς, αδιαφορία των γονέων, σεξουαλική κακοποίηση, εγκαταλείψεις, συναισθηματική απομόνωση, άσκηση βίας, τρομοκρατίες, απειλές, τιμωρίες, δημιουργία ενοχών σε συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο και μόνο τον τελευταίο αιώνα γίνεται σεβαστή η προσωπικότητα του παιδιού. Μάλιστα όσο πιο πίσω ανατρέξουμε στην ιστορία τόσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο φροντίδας των παιδιών και τόσο πιο υψηλό το επίπεδο ανείπωτης βαναυσότητας (Ντεμώζ, 1985:15; 99-104). Από τα μέσα του 20^{ου} αι. και εξής οι γονείς σέβονται την προσωπικότητα του παιδιού, διαθέτουν χρόνο και ενέργεια για συζητήσεις και προσπαθούν με κάθε τρόπο να ικανοποιήσουν τις πολλαπλές ανάγκες της προσωπικότητάς του παιδιού. Για όσους γονείς το έχουν επιτύχει, το αποτέλεσμα είναι ένα παιδί ευγενικό, ειλικρινές, με ισχυρή βούληση και αυτόνομο.

Μόλις λίγα χρόνια πριν ο Neil Postman προβληματίσε κοινωνικούς επιστήμονες και κοινή γνώμη με την έκδοση του έργου του «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας» (The Disappearance of Childhood, 1982). Συμφωνώντας ως ενός σημείου με τον Lloyd de Mause, η παιδική ηλικία κατά τον Postman φθάνει στο απόγειό της στα μέσα του 20^{ου} αι., όπου τα παιδιά έχουν αποκτήσει τη δική τους εκπαίδευση και το δικό τους κοινωνικό χώρο. Ο χωρικός και χρονικός διαχωρισμός της παιδικής ηλικίας από αυτόν των ενηλίκων στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου σε συνδυασμό με τον έλεγχο της πληροφορίας που παρείχε το τυπωμένο βιβλίο, οδήγησε στη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας με τη μορφή, η οποία είναι γνωστή στις μέρες μας. Σύμφωνα με τον Postman ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης της παιδικής ηλικίας είναι ο έλεγχος της πληροφορίας στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, ενώ ορίζει ως αγωγό μοναδικό το τυπωμένο βιβλίο.

Κατά τον Postman στις μέρες μας με την ανάπτυξη της τεχνολογίας καθίσταται η διάχυση της πληροφορίας ανεξέλεγκτη. Η τηλεόραση (αλλά και το Internet) καταργεί τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικίωσης, επειδή «δεν απαιτεί εκπαίδευση για την κατανόηση της μορφής της, [...] δεν εγείρει περίπλοκες απαιτήσεις ούτε στη νόηση ούτε στη συμπεριφορά και [...] δεν διαχωρίζει το κοινό της» (Postman, 2001:140). Η πληροφορία που παρέχεται από την τηλεόραση και το Internet είναι ίδια για όλους ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, μόρφωσης ή θέσης, δεν διασκευάζεται λαμβάνοντας υπόψη την παιδική ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, τη συναισθηματική και διανοητική του ωριμότητα, δεν διακρίνει το σημαντικό από το ασήμαντο και κυρίως μπορεί το παιδί κάθε στιγμή να εκτεθεί σε μορφές βίας και επιθετικής συμπεριφοράς. Επομένως, κατά τον Postman, η αδυναμία των νέων τεχνολογιών να «κρατήσουν μυστικά», δηλαδή η εξισωτική αποκάλυψη του κόσμου των ενηλίκων, η αδυναμία των ενηλίκων να προστατεύσουν τα παιδιά από την πιο άγρια και απροκάλυπτη βία οδηγεί στην *εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας* (Postman, 2001:146).

Αναφερθήκαμε σε τρεις εκ των πολλών μελετών περί της παιδικής ηλικίας, επιλέγοντας όχι τυχαία τα παραδείγματα, αλλά τα πιο αντιπροσωπευτικά για να προσδιορίσουμε την «αλλαγή» στην παιδική ηλικία και τον τρόπο με την οποία γίνεται αντιληπτή. Και οι τρεις μελετητές ο Ariès, ο Lloyd de Mause και ο Postman προσδιορίζουν ως αιτία της αλλαγής ή του μετασχηματισμού της παιδικής ηλικίας μια κεντρική δύναμη. Για τον Ariès την κεντρική δύναμη αποτελεί η *αλλαγή στην κοινωνία*, ο μετασχηματισμός των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, (όπως για παράδειγμα η αντικατάσταση της μαθητείας από το σχολείο), για τον Lloyd de Mause οι *ψυχογενετικές αλλαγές στην προσωπικότητα* που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδιών από τη μια γενιά στην άλλη, ενώ για τον Postman την κεντρική δύναμη αποτελεί ο *έλεγχος της πληροφορίας* που παρέχεται στα παιδιά. Ανεξάρτητα, όμως, από τον παράγοντα που προκαλεί τον μετασχηματισμό, καλούμαστε να εξετάσουμε αν η νέα

συνθήκη που διαμορφώνεται στις μέρες μας επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την παιδική ηλικία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνέχειας της ύπαρξής της³.

III. Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία σήμερα

Κατά τον J. Qvortrup (1999) στις μέρες μας αντιμετωπίζουμε μια παράδοξη κατάσταση σε σχέση με την παιδική ηλικία: τα παιδιά αφενός αντιμετωπίζονται με μια αυξανόμενη ανησυχία από τους σημαντικούς άλλους και τις επιστήμες της ψυχολογίας και αφετέρου εκτίθενται σε μια αυξανόμενη αδιαφορία ως συλλογικότητα από μέρους της κοινωνίας. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αναπόφευκτη διαρθρωτική παρενέργεια της κοινωνικής ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά στις μέρες μας το θέμα του παιδιού αποτελεί σε πολλές αναπτυγμένες χώρες ένα θέμα ταμπού⁴, ένα θέμα «εύθραυστο», επειδή σήμερα περισσότερο από ποτέ γνωρίζουμε ότι τα παιδιά κακοποιούνται, είναι εκτεθειμένα στον κίνδυνο περισσότερο από ό,τι ήταν κάποτε. Η κοινωνία αντιδρά επιθετικά, όταν υπάρχει ένα ζήτημα που αφορά το παιδί. Λίγα θέματα προκαλούν τόσο έντονα συναισθήματα στην κοινή γνώμη. Το θέμα της παιδοφιλίας, για παράδειγμα, που μέσω των νέων τεχνολογιών (Internet) έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, υποδεικνύει ότι ζούμε μια νέα αρχή καταστάσεων, όπου η αγάπη ανάμεσα σε ενηλίκους και παιδιά ακόμα και αν πρόκειται για δικά τους παιδιά, δεν μπορεί να εκφραστεί με φυσικό τρόπο, με χειρονομίες ή με εκφράσεις του σώματος. Αυτό που κάποτε ήταν απόλυτα φυσικό, τρυφερό, ειλικρινές και ανθρώπινο, η εκδήλωση της αγάπης σε δημόσιο χώρο, είναι σήμερα απαγορευτικό, γιατί μπορεί να εκληφθεί αρνητικά ως ασέλγεια του ενηλίκου στο παιδί ή αλλιώς κατάχρηση ανηλίκου σε ασέλγεια⁵. Κανείς δεν μπορεί να προσδιορίσει τα όρια: ούτε ερευνητές ούτε δικαστήρια κατέληξαν ποτέ σε έναν αποδεκτό ορισμό της αποπλάνησης ανηλίκου ή της κατάχρησης σε ασέλγεια (Giddens, 2002:236).

Από την άλλη η παγκόσμια κοινωνία παρά τις ανησυχίες της για την παιδική ηλικία συναινεί στην ύπαρξη απαράδεκτων για την εποχή μας συνθηκών διαβίωσης για το παιδί. Για παράδειγμα, η παιδική εργασία παρόλο που μειώθηκε τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο ως προς την ένταση, τη διάσταση και τις επιπτώσεις του. Στις αναπτυγμένες χώρες η εργασία των παιδιών απαγορεύτηκε, για τις αναπτυσσόμενες χώρες όμως λόγω της δομής της οικονομίας εφαρμόζονται πολιτικές για την απαγόρευση των χειρότερων μορφών παιδικής εργασίας αλλά και την αποδοχή ως ένα βαθμό μη επιβλαβών εργασιών για το παιδί, προκειμένου να μην στραφούν τα παιδιά ένεκα της φτώχειας σε «σκληρότερες» μορφές εργασίας, όπως σεξουαλική εκμετάλλευση κ.ά. (Δασκαλάκης, 2009:387 κ.ε).

³ Στο XVI Παγκόσμιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας (23-29 Ιουλίου 2006) [Durban World Congress of Sociology, organized by the ISA Research Committee 53: Sociology of Childhood] εκφράστηκε ο θεωρητικός προβληματισμός και οι ανησυχίες για την παιδική ηλικία στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας σε παγκόσμιο επίπεδο σε σχέση με εθνικές συνθήκες και με ποικίλες πρακτικές ρυθμίσεις. Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν μελέτες που φωτίζουν την παιδική ηλικία σε διάφορες χώρες του κόσμου και ο προβληματισμός επικεντρώθηκε στις διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής σε παγκόσμιο επίπεδο (νεωτερικότητα και παράδοση) και πώς αυτές αφενός επηρεάζουν την αντίληψη για την παιδική ηλικία και τη ζωή των παιδιών και αφετέρου συνάδουν με τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και άλλων ηλικιακών ομάδων. Πρβλ. αναλυτικά: D. Bühler-Niederberger, R. van Krieken (2008), *Persisting Inequalities: Childhood between global influences and local traditions*, στο: *Childhood*, Vol. 15(2), pp. 147-155, [<http://chd.sagepub.com/content/15/2/147.refs.html>].

⁴ Ακόμα και στην έβδομη τέχνη απεικονίζεται η σημερινή κατάσταση της αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας μέσω παραστάσεων που έχουν ιδιαίτερη απήχηση στην κοινή γνώμη. Για παράδειγμα η κινηματογραφική ταινία «Το κυνήγι» του Τόμας Βίντερμπεργκ ήταν από τις ταινίες που σόκαραν το κοινό του τελευταίου Φεστιβάλ Καννών. Το θέμα της ταινίας αφορά έναν παιδαγωγό που κατηγορείται για παιδοφιλία, βάσει της μαρτυρίας ενός παιδιού, το οποίο όμως ψεύδεται. Η αποκατάσταση του ονόματος του παιδαγωγού, ο οποίος είναι αθώος, αποτελεί ένα τεράστιο αγώνα απέναντι στην κοινή γνώμη.

⁵ Στον Ποινικό Κώδικα (αρθρ. 339) η αποπλάνηση του παιδιού ορίζεται ως ενέργεια ασελών πράξεων εκ μέρους του ενήλικα σε πρόσωπο νεότερο των 15 χρόνων. Η κατάχρηση ανηλίκου σε ασέλγεια προϋποθέτει την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ ανηλίκου και ενήλικα (ΠΚ 342).

Επομένως, το βασικό ζήτημα που ανακύπτει είναι τι καθορίζει σήμερα την παιδική ηλικία. Στον εικοστό αιώνα η παιδική ηλικία αναγνωρίστηκε ως διακριτή από τον κόσμο των ενηλίκων, θεσμοθετήθηκε μέσω ρυθμίσεων που καθόρισαν τα δικαιώματα των παιδιών (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Γενική Συνέλευση ΟΗΕ 1989) και περιόρισαν την παιδική εργασία, διασφάλισαν την επιβίωση, την προστασία, την ανάπτυξη – εξέλιξη και συμμετοχή των παιδιών ενδεχομένως και υπό την προοπτική να διασφαλιστεί και η διατήρηση του κοινωνικού οικοδομήματος με υγιή, μορφωμένα και παραγωγικά άτομα.

Στις μέρες μας βιώνουμε μια περίοδο στην ιστορία της ανθρωπότητας όπου «μεταβάλλονται όλες οι προδιαγραφές που είχαν διαμορφώσει τον κόσμο μέχρι σήμερα και μεταβάλλονται ριζικά» (Φίλιας, 2007:251), η κοινωνία περνάει κρίση και δημιουργεί ήδη στους νέους προβλήματα. Το παιδί όσο μικρό και αν είναι εισπράττει όλες τις αστάθειες και τους κλυδωνισμούς της κοινωνίας, πολύ περισσότερο, όταν στους κοινωνικοποιητικούς παράγοντες έχουν προστεθεί τα ΜΜΕ. Όσον και αν ο θεσμός της οικογένειας είναι «περιχαρακωμένος» στην Ελλάδα και εξασφαλίζει τις συναισθηματικές ισορροπίες, επειδή η υπέρτατη επιδίωξη του οικονομικού συστήματος είναι η υπερκατανάλωση, οφείλουμε να διαφυλάξουμε την παιδική ηλικία αφενός από συνθήκες «υπερπροστατευτικότητας» και «ανοχής–εκπλήρωσης κάθε επιθυμίας» και αφετέρου από την έλλειψη σταθερών αρχών και κανόνων που θα ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Δεν προσπαθούμε να διαφυλάξουμε την παιδική ηλικία για να διατηρήσουμε το κοινωνικό συγκείμενο τόσο, όσο για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτυχθούν σε αυτόνομες προσωπικότητες, μη προβληματικές, για να αντιμετωπίσουν την ανοιχτή κοινωνία (Φίλιας, 2007:251-258).

Επομένως, οι ευθύνες αρχίζουν από την οικογένεια. Για να διασφαλίσουμε τον κόσμο των παιδιών ως διακριτή κατηγορία από τον κόσμο των ενηλίκων οφείλουμε πρωτίστως να διαφυλάξουμε τα παιδιά από την κρίση της σύγχρονης εποχής που συνδέεται με τις τεράστιες αλλαγές του κοινωνικού συστήματος που ανακύπτουν από τη δομή της οικονομίας. Πέρα από τις πολιτικές στήριξης των παιδιών που αποτελούν καθήκον της πολιτείας, οι γονείς οφείλουν να έχουν σταθερές αρχές και αξίες και να προετοιμάζουν το παιδί για την εισαγωγή στην ευρύτερη συλλογικότητα που αποτελεί το σχολείο. Να μην είναι υπερπροστατευτικοί απέναντι στα παιδιά ούτε και να επιτρέπουν τα πάντα. Είναι απαραίτητο να περιβάλλουν τα παιδιά με αγάπη για να τους εξασφαλίζουν συναισθηματικές ισορροπίες και κυρίως να προτιμούν να εκπληρώσουν οι ίδιοι τις ανάγκες των παιδιών τους παρά άλλοι φορείς (π.χ. ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί κ.ά.). Σημαντικό κρίνεται επίσης να μην χάνουν οι γονείς τον έλεγχο γύρω από το επικοινωνιακό περιβάλλον του παιδιού και ας φροντίζουν να περιορίζουν την έκθεση των παιδιών στα ΜΜΕ (κυρίως όταν αυτά λειτουργούν ως κοινωνικοποιητικός φορέας μιας υπερκαταναλωτικής κοινωνίας). Είναι γεγονός ότι τα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες αποτελούν στοιχεία της εξέλιξης του πολιτισμού μας και δεν είναι δυνατό να αποκλείσουμε τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε αυτά⁶. Μπορούμε, όμως, να ελέγχουμε υπεύθυνα το χρόνο χρήσης τους και την πρόσβαση των παιδιών σε ποιοτικά παράγωγα των μέσων. Εξάλλου, ο γονικός έλεγχος και η επίβλεψη των ανηλίκων κρίνεται απαραίτητος για την παιδική ηλικία. Για τους γονείς είναι εφικτό (αν και πολύ δύσκολο) (Postman, 2002:154) να παρακολουθούν σε τι εκτίθενται τα παιδιά καθημερινά και να ασκούν κριτική στα θέματα και τις αξίες που προβάλλουν τα μέσα. Ιδιαίτερα σημαντικό, όμως, είναι να βοηθούν τα παιδιά να ζήσουν την παιδική τους ηλικία.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να καταστεί σαφές ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατηγορία, υπόκειται σε αλλαγές, μεταβάλλεται και μετασχηματίζεται στο κοινωνικό συγκείμενο, όπως κάθε κοινωνική κατηγορία. Η αλλαγή, ο μετασχηματισμός αυτός είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες των συνομηλίκων, τα ΜΜΕ και οι κοινωνικοί κανόνες. Τα παιδιά δεν αποτελούν τους έγκλειστους ενοίκους ενός ιδρύματος που τα διαφυλάσσει από τον κόσμο των ενηλίκων. Δεν μπορούμε να τα «φυλακίσουμε» «στον μυστικό κήπο της αθωότητας της παιδικής ηλικίας», προφυλάσσοντας τα από τον «σκληρό» κόσμο των ενηλίκων, αποκλείοντάς τα από τα ΜΜΕ και τον κοινωνικό

⁶ Ακόμα και ο N. Postman [(2002), *Η πυξίδα του μέλλοντος. Πώς το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας*, εισ. επιμ. Στ. Παπαθανασόπουλος, μτφρ. Κ. Μεταξά, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 155)], χαρακτήρισε την απομόνωση από το πνεύμα της εποχής ως «Σύνδρομο του Μοναστηριού».

περίγυρο. Μπορούμε, όμως, να προετοιμάσουμε τα παιδιά με νέες στρατηγικές και πολιτικές για να αντιμετωπίσουν αυτόν τον κόσμο, σταδιακά να τον κατανοήσουν και να καταστούν μέλη του γνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες και ως καταναλωτές (Buckingham, 2000:207 κ.ε.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ariès, Ph. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Librairie Plon.
- Ariès, Ph. (2001). Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας. Στο: Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος, 47-53.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, μτφρ. Γ. Αναστοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Bühler-Niederberger, D., van Krieken R. (2008). Persisting Inequalities: Childhood between global influences and local traditions. *Childhood*, 15 (2), 147-155, [<http://chd.sagepub.com/content/15/2/147.refs.html>].
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Hardman Ch. (1973). Can there be anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4, 2, 85-99.
- Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας: <http://www.iaen.gr>.
- De Mause, L. (1974). *The history of childhood*. N. York: The Psychohistory Press.
- Ντεμώζ, Λ. (1985). (επιμ.). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, μτφρ. Δ. Κωστέλενου. Αθήνα: Θυμάρι.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. N. York: Delacorte Press.
- Postman, N. (2001). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Στο: Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: νήσος, 131-147.
- Πόστμαν, Ν. (2002). Η πυξίδα του μέλλοντος. Πώς το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας. Εισ. επιμ. Στ. Παπαθανασόπουλος, μτφρ. Κ. Μεταξά. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Qvortrup, J. (2007). Editorial: A reminder, στο: *Childhood-a Global Journal of Child Research*, 14, 4, 395-400, <http://chd.sagepub.com/content/14/4/395.refs.html> (21/11/2012).
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: the international project *Childhood as a Social Phenomenon*. *Childhood* 1, 119-124.
- Qvortrup, J. (1997), *Childhood and Societal Macrostructures*, Working Paper 9. Child and Youth Culture, The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University. Στο: http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/
- Qvortrup, J. (1999), *Childhood Exclusion by Default*. Στο: http://www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/, (21-11-2012).
- Φίλιας, Β. (2007). *Ανεστραμμένα είδωλα. Αντινομίες και αντιφάσεις του σύγχρονου ιστορικού γίνεσθαι*. Αθήνα: Παπαζήση.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Einführung des Konzepts der Kindheit von der Renaissance bis heute ist durch Regelungen für die Kindererziehung neu definiert und hat den Kindern in den letzten Jahrzehnten einen besonderen Platz in der Gesellschaft gegeben. Kinder sind eine eigene Kategorie von den Erwachsenen anerkannt und als solche durch Regelungen, die die Rechte der Kinder gesetzlich festlegt, institutionalisiert. Gemäß den sozialen Denker gibt es die Gefahr die Kindheit in unserem Jahrhundert als soziale Kategorie wieder zu verschwinden, es sei denn, wird es wahrgenommen, dass die Kindheit ein soziales Konstrukt und nicht nur eine biologische Notwendigkeit stellt. In diesem Artikel präsentieren wir unsere Empfehlungen für eine realistische Chance auf das Überleben der Kindheit in dem neuen sozialen Umfeld von Wissen und Informationen.

Σουζάννα Μαρία Νικολάου

Επικ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
45110 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Fax: 2651038933, E-Mail: snikola@cc.uoi.gr

ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, ΑΛΙΚΗ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, ΡΑΝΥ ΚΑΛΟΥΡΗ

Εισαγωγή

Στη διαδικασία σχεδιασμού της πορείας ζωής, στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή και στην αντίστοιχη λήψη απόφασης, εκτιμούμε ότι ενδεχομένως η παιδική ηλικία γίνεται σημαντική ως πηγή δικτύων επιρροής.

Η παρούσα εργασία αναλύει το πώς οι επαγγελματικές επιλογές των νέων συνδέονται με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους ως παιδιών, μέσα από την διαπαιδαγώγηση που δέχεται, καθώς και την γνωριμία με τον εαυτό του, τη συνειδητοποίηση αδυναμιών, κλίσεων και ενδιαφερόντων, και τον επηρεασμό από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς του. Η σημαντικότητα της παιδικής ηλικίας στην επαγγελματική επιλογή καθιστά πιθανή την κατηγοριοποίηση των επιλογών ανάλογα με παράγοντες επιρροής, όπως το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τη σχολική επιτυχία.

Οι νέοι σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον και διερευνάται η ύπαρξη συσχέτισης με τις παιδικές τους φιλοδοξίες σχετικά με τη μελλοντική τους εργασία, καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, εκτός των άλλων και ως προς το άνισο ποσό του κεφαλαίου, που μπορούν να συσσωρεύουν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ζωής σε μια άνιση κοινωνία

Στη σύγχρονη κοινωνία η αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων και η ποιότητα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ζωής σηματοδοτούν την ανθρωπογεωγραφία ή τον κοσμοπολιτισμό του ατόμου /πολίτη και διαμορφώνουν την διορατικότητά του στην περαιτέρω ανάπτυξή του (Beck, 1992).

Η ταυτότητα, η μοναδικότητα και η αυθεντικότητα της πορείας ζωής του (βιογραφία) καθίστανται όλο και περισσότερο σημαντικές καθώς το άτομο μέσα στη μαζικοποίηση της κουλτούρας οφείλει αφενός να κοινωνικοποιηθεί και αφετέρου να διαμορφώσει και να αναπτύξει μια μοναδική αναγνωρίσιμη ταυτότητα, να αυτοπροσδιοριστεί, να διαμορφώσει μια αναγνωρίσιμη, αυθεντική πορεία ζωής.

Το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαμόρφωσης και της αυτοπραγμάτωσης στη σύγχρονη κοινωνία, και η διαδικασία της «ταυτότητας» (κοινωνική-ατομική) είναι επίσης σημαντική στην αγορά εργασίας. (Vo. and Weiss, 2009, Sennett, 2006).

Η διαμόρφωση της ταυτότητας και ο σχεδιασμός και προσδιορισμός της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ζωής δεν πραγματοποιούνται ανεξάρτητα από την από την κοινωνική δομή. Μια σειρά μελετών στον διεθνή και ελληνικό χώρο διαπιστώνουν ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια μεταξύ των αποφάσεων για την επιλογή της εκπαιδευτικής και της επιτυχημένης επαγγελματικής ζωής και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των ατόμων

Οι κυβερνήσεις μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προσπαθούν για ίση ή τουλάχιστον ισοδύναμη εκπαίδευση για όλους. Για την επίτευξη των στόχων τους, οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά χαρακτηρίζονται από την οπτική των τριών οπτικών:

- *αξιοκρατία*, ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα στην περίπτωση των ίσων ικανοτήτων.
- *«ίσες ευκαιρίες»*, ίση εκπαιδευτική επένδυση σε κάθε μαθητή.

- *ισονομία*, μεγαλύτερη επένδυση στους λιγότερο ταλαντούχους μαθητές προκειμένου να επιτευχθούν ίσα αποτελέσματα.

Με βάσει αυτά τα κριτήρια ο καθένας έχει την «ευκαιρία» για να επιτύχει ακαδημαϊκά και να ανελιχθεί κοινωνικά. Όπως αναφέρει ο Παπανούτσος (1965): «*Θέληση μόνο να έχει κανείς, μυαλό και επιμέλεια, και μπορεί να αλλάξει την μπλούζα του μεροκαματιάρη με την τήβεννο του ακαδημαϊκού*» (στο Κατσίλλης, 1997:55). Όμως η συνύπαρξη της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής ισότητας όχι μόνο δεν είναι ταυτόσημες αλλά η συνύπαρξη των δυο είναι λογικά και πρακτικά αδύνατη (Κατσίλλης, 1997) και επιπλέον οι ανθρώπινες νοητικές ικανότητες είναι «*σε άπειρο βαθμό προσαρμόσιμες στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και σε επίσης άπειρο βαθμό εξελίξιμες*» (Φραγκουδάκη, 1985:112) Ουσιαστικά όπως επισημαίνει ο Bourdieu (1999:88). «*Η σχολική κατάταξη είναι μια νομιμοποιημένη κοινωνική διάκριση, η οποία παίρνει και την επικύρωση της επιστήμης.*».

Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1985:41) πολυάριθμες έρευνες κατέληξαν στο ότι: «*η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων και γενικά «δωρεάν παιδείας»), γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας.*».

Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, επομένως, προσδιορίζεται κυρίως με κριτήριο την αναλογία εκπροσώπησης μιας κοινωνικής ομάδας, σε σχέση με το γενικό πληθυσμό ή την πρόσβασή της σε προνομιούχα επαγγέλματα.

Τις θεωρητικές εξηγήσεις σχετικά με τους μηχανισμούς της δομικής αναπαραγωγής αναβρίσκουμε στην εργασία του Pierre Bourdieu. Ο καθορισμός του τι αποτελεί πρόβλημα στηρίζεται σε μια αντίθεση μεταξύ του πραγματικού προτύπου της κοινωνικής εκπαιδευτικής ανισότητας και ενός υποτιθέμενου ιδανικού προτύπου, που θα προέκυπτε εάν οι αρνητικές επιρροές εξαλείφονταν - «*η τυχαία κατανομή που θα προέκυπτε από το «ελεύθερο παιχνίδι της φυσικής ικανότητας*» (Bourdieu και Passeron 1977:228).

Επομένως είναι αδύνατο κατά μια έννοια να διακρίνουμε μεταξύ των επιλογών και των ανισοτήτων. Το ζήτημα της επιλογής θα μπορούσε να βασίζεται σε επιλογή του τι μπορείς να πράξεις αποτελεσματικά. Δηλαδή μπορούμε «*ελεύθερα*» να κάνουμε τις επιλογές που μας αδικούν.

Στο πλαίσιο των παραπάνω η κοινωνική θέση του ατόμου εξαρτάται από την κοινωνική του ένταξη με βάση τα αποθέματα κεφαλαίου και τη πιθανότητα επιτυχίας των στόχων του. Τα αποθέματά του περιλαμβάνουν τα πάγια και τα οικονομικά (υλικά αγαθά) αλλά το ενσωματωμένο κεφάλαιο, το οποίο διακρίνεται σε:

Ανθρώπινο κεφάλαιο, που αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη διαμόρφωση της ατομικής προσωπικότητας, που εκπορεύονται από την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εμπειρία.

Πολιτιστικό κεφάλαιο, αναφέρεται στο σύνολο των ικανοτήτων, ταλέντων προσόντων και την συσσωρευμένη εμπειρία, από το οποίο εξαρτάται η πρόσβαση του ατόμου στις διάφορες μορφές υλικών και συμβολικών αγαθών, που το ικανοποιούν.

Κοινωνικό κεφάλαιο, πρόκειται για το σύνολο των μη οικονομικών πόρων, πραγματικών ή φανταστικών, που αποδίδονται σε άτομα, ομάδα ή κοινωνικά δίκτυα, πολιτική συμμετοχή, κοινωνική και θεσμική εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, που διευκολύνουν τη συνεργασία και τη συλλογική δράση, με στόχο το γενικό συμφέρον, τις κοινωνικές σχέσεις, που αποτελούν προϊόντα στρατηγικής επένδυσης για την παγίωση και την αναπαραγωγή του (Bourdieu 1986, Coleman 1987, Putnam 1993, Bowles & Gintis 2002, Γώγου 1994).

Ο Bourdieu θεωρεί ότι το *Πολιτιστικό κεφάλαιο* (capital culturel) έχει τρεις μορφές:

α) Το *ενσωματωμένο κεφάλαιο* (capital culturel incorpore) το οποίο δημιουργείται, από τη διαφοροποίηση των κοινωνικών τάξεων και ειδικότερα προσδιορίζει τις διαφορές στο τρόπο ομιλίας, τη κοινωνική συμπεριφορά τις δεξιότητες στο σχολείο. Η μορφή αυτού του κεφαλαίου είναι μοναδική για κάθε άτομο, δεν μεταβιβάζεται ούτε κληρονομούνται.

β) Το αντικειμενικό πολιτιστικό κεφάλαιο (capital culturel objective) είναι τα υλικά αντικείμενα και μέσα, που κατέχει το άτομο, όπως: βιβλία, έργα τέχνης, μουσικά όργανα, κ.λπ., τα οποία και μεταβιβάζονται ή κληρονομούνται.

γ) Το θεσμικοποιημένο πολιτιστικό κεφάλαιο (capital culturel institutionalize) που αφορά τη προσωπική/ατομική κουλτούρα του ατόμου, με τη μορφή των ακαδημαϊκών προσόντων (τίτλοι σπουδών), που χορηγούνται από την επίσημη εκπαίδευση, και πιστοποιούν την γνώση και την κοινωνική θέση και το κύρος του ατόμου που διαφοροποιείται από τον αυτοδίδακτο.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο αποτελεί τον μηχανισμό αναπαραγωγής μέσω του σχολείου καθώς αναφέρεται στις πολιτιστικές και γλωσσικές γνώσεις, διαθέσεις και δεξιότητες του μαθητή ή στην ικανότητα πρόσληψης και αποκωδικοποίησης του πολιτισμού ή ειδικότερα του σχολικού πολιτισμού. Το σχολείο αμείβει τις δεξιότητες παρόλο που δεν τις παρέχει ρητά. Εξαιτίας αυτής της επιβράβευσης αυτών των δεξιοτήτων που στερούνται οι μαθητές που προέρχονται από στερημένα κοινωνικά στρώματα, αναπαράγει την ανισότητα.

Επομένως ιδιαίτερα το πολιτισμικό κεφάλαιο, αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας, καθίσταται εξαιρετικά σημαντικό στην ανάπτυξη και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ζωής.

Αρα ο αυτοπροσδιορισμός και ταυτότητα του καθενός είναι διαρκής και κοινωνικά δομημένη. Σύμφωνα με τον Jackson (2002 στο Lawler 2008:2) τα άτομα συνειδητοποιούν ότι οι άνθρωποι «ταυτόχρονα μοιράζονται την κοινή ανθρώπινη ταυτότητα που είναι μοναδική». Καθένας δεν έχει μόνο μια ταυτότητα, υπό την έννοια ότι συνειδητά ή όχι, συμμετέχει σε περισσότερες από μια κοινωνικές ομάδες, συνδυάζοντας τις πολλαπλές ταυτότητες «αθροιστικά», έστω και αν κάποιες δεν συνδυάζονται ή υπάρχει και το ενδεχόμενο να αλληλοσυγκρούονται.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας, του αυτοπροσδιορισμού είναι μια κοινωνική απαίτηση από τους νέους ανθρώπους και προσφέρει μια νέα προοπτική στην παιδική ηλικία. Η παιδική ηλικία μπορεί θεωρηθεί ως πηγή για τον αυτοπροσδιορισμό και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ζωής. Η επιρροή αυτή δεν συμβαίνει με την έννοια των επιρροών μια ευτυχισμένης ή μη παιδικής ηλικίας αλλά ως αναφορά στη επιτυχία ή την επιλογή του επαγγέλματος. Εκλαμβάνουμε δηλαδή το παιδί ως ενεργό δράστη των αποφάσεων του με επίγνωση των επιρροών των κοινωνικών δόμων.

Η έρευνα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού περιλαμβάνει και αυτή τη παράμετρο δηλαδή την παιδική ηλικία ως σημαντική φάση στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Lareau, 2003; Vincent and Ball, 2007). Έστω και αν τα παιδιά επηρεάζονται από τα πρότυπα των ενήλικων (οικογενειακό – σχολικό περιβάλλον) που είναι οι σημαντικοί δράστες της αναπαραγωγής της ανισότητας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα όριά τους, αλλά και την περιορισμένη και άνιση πρόσβαση στη δράση (King, 2007).

Η έρευνα

Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 317 άτομα. Το συνολικό δείγμα αποτελείται από τρία υπο-ομάδες: (α) 150 εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (83 κομμωτές και 67 μουσικοί) και (β) 167 φοιτητές ανώτατου τεχνολογικού ιδρύματος (μηχανολόγοι) σε επίπεδο πτυχίου. Ενδιαφέρον ήταν το εύρημα ότι σχεδόν το σύνολο των φοιτητών μηχανολογίας προερχόταν από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα (98,5%) ενώ από τους μουσικούς μόνο το 45% ενώ σχεδόν το σύνολο των κομμωτών δήλωνε ότι θα προσδιόριζε την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του ως στερημένη (94%).

Η μελέτη μας χρησιμοποίησε ποιοτικές μεθόδους έρευνας (συνεντεύξεις – focus group) και πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2011-12. Το περιεχόμενο των συζητήσεων περιστράφηκε στις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και ειδικά για τις φιλοδοξίες, που είχαν όταν ήταν παιδιά, για τις μελλοντικές δυνατότητες σταδιοδρομίας τους, τις επιλογές σπουδών, το τρόπο ζωής κ.λπ. Αυτή η προσέγγιση της εκ των υστέρων μελέτης της παιδικής ηλικίας, μια και η ηλικία των υποκειμένων της έρευνας κυμαίνεται από τα 21-35, μας επιτρέπει να αναλύσουμε το κατά πόσον οι επιρροές της παιδικής ηλικίας επηρέασαν τις μετέπειτα αποφάσεις στους στην επιλογή του επαγγέλματος.

Στην παρούσα εργασία μας επικεντρωνόμαστε σε δυο βασικές διαφορές:

Το πεδίο των ευκαιριών που τους προσφέρθηκε για την απόκτηση των εγκυκλίων σπουδών τους. Για παράδειγμα οι φοιτητές του ΤΕΙ, εισήρθαν στη σχολή με τις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις ενώ για τους κομμωτές ή τους μουσικούς δεν είναι απαραίτητο. Ειδικότερα για τους μουσικούς διαπιστώσαμε ότι το 5% διαθέτουν και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ειδικότητας του εξωτερικού.

Την επιλογή των σπουδών/του επαγγέλματος ανάλογα με την εξασφάλιση άμεσης εργασίας, μια θέση που ισχύει κυρίως για του φοιτητές του ΤΕΙ. Η επιλογή επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως: αυτοεκτίμηση, κύρος και αμοιβή της ειδικότητας και άμεση εύρεση εργασίας.

«Πάντα ήθελα να γίνω μηχανικός»

Το δείγμα μας στους φοιτητές μας αναφέρουν μια σειρά επαγγελμάτων που επιθυμούσαν να γίνουν όταν ήταν παιδιά: αστυνομικός, γιατρός, πιλότος, αστροφυσικός, μηχανικός αλλά με κυρίαρχη επιλογή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαφόρων ειδικοτήτων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι μάθημα Επαγγελματικού προσανατολισμού δεν τους επηρέασε στην επιλογή του επαγγέλματος. Αντίθετα δέχτηκαν επιρροές από τους καθηγητές τους ή την οικογένεια, εφόσον υπήρχε οικογενειακή επιχείρηση.

- Το 20% φοιτητών υποστηρίζει ότι αυτό ήταν το επάγγελμα που ονειρεύονταν από παιδιά.

- Το 45% των μουσικών, θελήσει πάντα να υπηρετήσουν τη μουσική, ενώ το 35% των κομμωτών είχαν την ίδια επιθυμία.

Η επαγγελματική επιθυμία που είχαν από παιδιά επισημαίνεται ευκρινώς στα διαφορετικά επίπεδα φιλοδοξίας μεταξύ των τριών επιμέρους δειγμάτων, όπως και σημαντικές διαφορές. Η εμφανέστερη διάφορα είναι ότι περίπου το 36% των μουσικών και κομμωτών δεν εμφανίζει καμία φιλοδοξία για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα διαφορετικά επίπεδα φιλοδοξίας μεταξύ των υπο-δειγμάτων αντιστοιχούν στην κοινωνική προέλευσή τους, και από αυτή την άποψη οι επιθυμίες των παιδιών αναπαράγουν την κοινωνική δομή. Καθώς οι φοιτητές έχουν το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο - προφανώς έχουν σαφή εικόνα του κοινωνικού τους status από την παιδική ηλικία και αυτό τους επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία σχετικά με τη μελλοντική κοινωνική θέση τους και ισχυρότερη αυτοεκτίμηση.

Οι μέτριοι στόχοι των κομμωτών χαρακτηρίζονται από μια ανησυχία για την κοινωνικό - οικονομική τους κατάσταση ή ακόμα και τον αποκλεισμό - ένας φόβος που ενυπήρχε από την παιδική τους ηλικία.

Αν και η ενσωμάτωση της κοινωνικής δομής από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας ήταν ένα βασικό επιχείρημα στο Bourdieu δεν ανέλυσε ποτέ τις διαδικασίες της πρόωρης ένταξης, θεωρώντας την ως ένα «μαύρο κουτί» (Bourdieu, 1986:93).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα παράμετρο της μελέτης μας ήταν οι απόψεις του δείγματος για το τι σημαίνει «επαγγελματική επιτυχία». Ουσιαστικά δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα υπο-δείγματα. Η κοινωνική τους προέλευση καταγράφεται σαφέστατα. Αναφέρουν: «Να έχεις επιλέξει «business Plan» της επιχείρησής σου. να σου αρέσει αυτό που κάνεις και να βγάζεις κέρδος από αυτό!», «να κάνω το hobby μου επάγγελμα, ώστε να αποδώσω τα μέγιστα.».

Η άποψη να «σου αρέσει» υπάρχει σε όλους. Αντίθετα οι προερχόμενοι από τα αποστερημένα κοινωνικά στρώματα αναφέρουν «αρκετά λεφτά, γρήγορη αναγνώριση», «οικονομικά επιτυχημένος-κύρος». Μια άλλη επισημάνση γι αυτούς τους επαγγελματίες είναι η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Η επιλογή τους έγινε με βάση, την άμεση εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας και γι αυτό η πλειοψηφία αυτής της ομάδας δηλώνει ότι δεν είναι και πολύ ευχαριστημένη από την συγκεκριμένη επιλογή επαγγέλματος. Η αρνητική άποψη για την άσκηση του επαγγέλματος αντισταθμίζεται από την οικονομική απολαβή τους.

Συμπεράσματα

Οι νέοι από την παιδική ηλικία οραματίζονται το επαγγελματικό μέλλον, με τη φαντασία, το παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων. Η επιλογή της επαγγελματικής πορείας με την πίεση της κοινωνικής δομής και της κοινωνικής θέσης συνθέτουν το πιθανό μέλλον και την ταυτότητά τους. Η άνιση κοινωνία δημιουργεί και ατομική ανισότητα μέσω των αποφάσεων και της κοινωνικής αναπαραγωγής. Ενώ τα παιδιά σχεδιάζουν τις μελλοντικές τους επάγγελμα, έχουν επίγνωση των ταξικών δομών και ως εκ τούτου τα παιδιά που προέρχονται από τα αποστερημένα κοινωνικά στρώματα περιορίζουν τις φιλοδοξίες τους έστω και εάν επιθυμούν την κοινωνική τους ανέλιξη, με την προσέγγιση του Bourdieu, την αυτό-εξαφάνιση των αποστερημένων κοινωνικών στρωμάτων - ενώ τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, με γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, έχουν σαφώς υψηλότερες φιλοδοξίες, κατευθυνόμενα σε ένα είδος σαφούς αυτό-προσδιορισμού.

Η μελέτη μας και τα αποτελέσματά της αποτελεί μια πιλοτική για μας προσπάθεια εμβάθυνσης στην παιδική ηλικία και την κοινωνική ανισότητα. Πέρα από την κοινωνική ανισότητα και τα διαφορετικά είδη κεφαλαίου, που συσσωρεύονται στην παιδική ηλικία, η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται, από τον αυτή διαμόρφωση της ατομικής και επαγγελματικής ταυτότητας (Καλούρη, 2008). Τα παιδιά είναι κοινωνικοί φορείς, με διπλή έννοια: γνωρίζουν πώς να συμβάλουν σε μια κοινωνία και η δράση τους είναι σαφώς κοινωνικά προσδιορισμένη.

Ακόμη και αν φαίνεται προετοιμασμένα για τις ανάγκες της νέας αγοράς εργασίας, αναπτύζουν φιλοδοξίες σύμφωνα με την ταυτότητα τους και - εάν προέρχονται από αποστερημένα κοινωνικά στρώματα - ανησυχούν για τις ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις και την επαγγελματική τους ανασφάλεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις – Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα: Πορεία.
- Καλούρη, Ο. (2008). *Le développement psycho-socio-affectif de l'enfant*, στο Καλούρη, Ο., Πρόσκολλη, Α. (2008). *Théories du Développement socio-cognitif et psycholinguistique de l'enfant*, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2001). *Εννιάχρονη Υποχρεωτική εκπαίδευση. Ζήτημα εκπαιδευτικής Πολιτικής και όχι μόνο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα :Παπαζήση.
- Beck U (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.
- Bourdieu, P. (1986) 'The forms of capital', in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. J. G. Richardson, Greenwood Press, New York, pp. 241–258.
- Bourdieu, P- Passeron. J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002) 'Social capital and community governance', *The Economic Journal*, vol. 112, pp. 419–436.
- Coleman, J. S. (1988) 'Social capital in the creation of human capital', *The American Journal of Sociology*, vol. 94, pp. 95–120.
- Lawler, Stephanie. (2008). *Identity: Sociological Perspectives*, Polity Press.
- Katsillis, J. and Robinson R. (1990). "Cultural Capital, Student-Achievement, and Educational Reproduction—the Case of Greece." *American Sociological Review* 55(2):270–279.
- King, M. (2007). The sociology of childhood as a scientific communication. *Childhood* 14(2): 193–213.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley and Los Angeles: California University Press.

- Prout, A. (2000). Childhood bodies: Construction, agency and hybridity. In: Prout A (ed.) *The Body, Childhood and Society*. Basingstoke: Macmillan, 1–18.
- Putnam, R. D. (1993) 'The prosperous community: social capital and public life' in the *American Prospect*, 4:13.
- Vincent C and Ball SJ, (2007). 'Making up' the middle class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology* 41(4): 1061–1077.
- Sennett, R. (1977). *The Fall of Public Man*. New York: Knopf.

ABSTRACT

Our paper analyzes how young people career choices are associated with professional aspirations as children. The importance of childhood to career choice makes it possible to categorize options depending on influencing factors, such as socio- economic and cultural background and school success.

Our research study used qualitative research methods (interviews - focus group) at 2011-12 academic years, with students in a technological faculty.

Young people plan their professional future and investigate the possible relationship with their childhood aspirations about their future work, and factors affecting, among other things, to the unequal amount of capital that can accumulate during childhood.

Αναστασία Παμουκτσόγλου,

Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, π. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

Τηλεφ. 2102433407

Δράμας 3- Θρακομακεδόνες 13676

anastpamouk@gmail.com

Αλίκη Αντωνοπούλου,

Msc Οργανωτική και Επαγγελματική Ψυχολογία akalouri@hotmail.com

Ράνη Καλούρη,

Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., rkalouri@hotmail.com

Τηλεφ. 2106715585

ΑΣΠΑΙΤΕ, Ηράκλειο Αττικής, 141 21

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΟ ΒΙΟΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΧΡΥΣΑ ΠΑΠΑΔΕΛΗ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΠΑΔΕΛΗΣ, ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΧΑΤΖΗΛΕΟΝΤΙΟΥ,
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΤΟΝΤΗ, ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ ΚΡΑΧΤΗΣ

Εισαγωγή

Από τον Οκτώβριο του 2008 η παγκόσμια οικονομική κρίση αποτελεί ένα γεγονός το οποίο επέφερε αλλαγές στην καθημερινότητα χιλιάδων πολιτών, στη λειτουργία των επιχειρήσεων, των τραπεζών και των κυβερνήσεων.

Οι κύριες συνέπειες μιας οικονομικής κρίσης είναι η ανεργία, η μείωση του εισοδήματος, η γενικευμένη αβεβαιότητα και η περικοπή των δημοσίων δαπανών, περιλαμβανομένων των δαπανών για την παιδεία και την υγεία. Οι περισσότερες από τις μελέτες που διερευνούν τις επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων στην ποιότητα ζωής των πολιτών δείχνουν συσχέτιση ανάμεσα στην ανεργία ή άλλους οικονομικούς δείκτες και τα επίπεδα γενικής νοσηρότητας, θνητότητας, κατάθλιψης και αυτοκτονικότητας, υψηλό κίνδυνο κακοποίησης και παραμέλησης των ανηλίκων και αύξηση της επιθετικότητας από τους εφήβους (Πλατής, 2011)¹.

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας μας ήταν η μελέτη της επίδρασης της τρέχουσας οικονομικής κρίσης στην ελληνική οικογένεια και συγκεκριμένα στην οικογένεια που μεγαλώνει παιδιά στην προσχολική ηλικία. Καταγράφηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των γονέων.

Βάλαμε στο κέντρο της έρευνάς μας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γιατί είναι ηλικιακή ομάδα που απέκτησε τα πρώτα βιώματα της ζωής της μέσα στην οικονομική κρίση.

Το πόσο σοβαρές μπορεί να είναι οι επιπτώσεις στην ψυχολογία των παιδιών που μεγαλώνουν σε περίοδο οικονομικής ύφεσης αποδεικνύονται από την έρευνα της Louise Hay που αφορούσε παιδιά που μεγάλωσαν στην περίοδο της βαθιάς ύφεσης της Αμερικής του 1930. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν έγιναν ενήλικες είχαν έντονο άγχος για τα οικονομικά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και καμία εμπιστοσύνη στις προσπάθειές τους (Πρεκατέ, Β, 2011)².

Γενικό Μέρος

Οι πρώτες μελέτες για τις ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες της ανεργίας πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1930, από τη Marie Jahoda. Ήταν η πρώτη έρευνα πάνω στις ψυχολογικές συνέπειες της ανεργίας, οι οποίες είναι ψυχοφθόρες και καταστροφικές. Αναδείχθηκε τότε, για πρώτη φορά, η συνέπεια της οικονομικής αποστέρησης πάνω στον ψυχισμό του ανθρώπου και των ομάδων του και η συγγραφέας συμπέρανε ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες η εργασία διασφαλίζει σημαντικά κοινωνικά οφέλη, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικής αξίας (αυτοεκτίμηση), της σύνδεσης με ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς και στόχους, καθώς επίσης της δομής και οργάνωσης του χρόνου. Η ανεργία αρχικά παρήγαγε ένα σοκ με συναισθήματα απόγνωσης και απελπισίας, όπου με τον χρόνο οι περισσότεροι άνθρωποι διαμόρφωσαν μια στάση παραίτησης (μοιρολατρία και ηττοπάθεια). Η χρόνια ανεργία οδήγησε τους ανθρώπους σε απόγνωση κατάθλιψη και αντικοινωνικότητα (Κατορτίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Το 1938, η έρευνα των Lazarsfeld και Eisenberg κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανεργία τείνει να κάνει τους ανθρώπους πιο ασταθείς συναισθηματικά από πριν και ότι εκείνοι που

είναι οικονομικά ανασφαλείς –εργαζόμενοι ή άνεργοι– έχουν ένα μειωμένο ηθικό, δηλαδή χαμηλή εκτίμηση της προσωπικής τους αξίας (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Πολλές επιδημιολογικές μελέτες δείχνουν τις επιπτώσεις της ανεργίας, τόσο στη γενική όσο και στην ψυχική υγεία. Μελέτες στη Βρετανία, του '70 και '80, έδειξαν ότι οι άνεργοι είχαν ποσοστό θνησιμότητας 25% μεγαλύτερο σε σχέση με τους εργαζόμενους ισοδύναμης κοινωνικοοικονομικής ομάδας. Επιπλέον, η διάρκεια της ανεργίας δείχνει να αυξάνει τον κίνδυνο θνησιμότητας. Περιορισμένοι πόροι μπορεί να οδηγήσουν σε φτωχή διατροφή και περιορισμένη πρόσβαση στην ιατρική φροντίδα (Γιωτάκος, Ο., 2011)⁴.

Η ανεργία φαίνεται επίσης να σχετίζεται με υιοθέτηση λιγότερο υγιεινών συνηθειών, όπως το κάπνισμα. Πρόσφατη εκτενής έρευνα διαπίστωσε στενή σχέση ανάμεσα στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status και σε μια σειρά επιβλαβών συνηθειών υγείας στις αναπτυσσόμενες χώρες, αλλά αρκετά υψηλότερη στις αναπτυσσόμενες χώρες. Για παράδειγμα, στους άνεργους βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη αύξηση σωματικού βάρους, χρήση καπνού και αλκοόλ, καθώς και κακής διατροφής, σε σύγκριση με τους εργαζόμενους. Άλλες έρευνες βρήκαν ότι τα υψηλά επίπεδα ανεργίας συνοδεύονται από μεγαλύτερη επίπτωση ψυχικών διαταραχών, ψυχοσωματικών διαταραχών και αυτοκτονιών. Η μετα-ανάλυση των Paul and Moser έδειξε ότι οι άνεργοι βιώνουν πιο συχνά ψυχικές διαταραχές, σε σύγκριση με τους εργαζόμενους (34% έναντι 16%), παρουσιάζοντας μεικτά συμπτώματα, κατάθλιψη, άγχους, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Παράγοντες που φαίνεται να μεγεθύνει τον αντίκτυπο της ανεργίας στην ψυχική υγεία είναι η φύση της εργασίας και το επίπεδο εξειδίκευσης. Άλλος παράγοντας είναι η διάρκεια της ανεργίας, αφού έχει βρεθεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι αυτή τόσο πιο δυσμενείς οι επιπτώσεις που παρουσιάζονται. Επίσης, η διαβίωση σε χώρες με αδύναμο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης, άνιση κατανομή εισοδήματος ή αδύναμα προγράμματα προστασίας κατά της ανεργίας, δείχνει να αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες ψυχολογικής επιβάρυνσης (Γιωτάκος, Ο., 2011)⁴.

Ανασκοπήθηκαν μελέτες που διερεύνησαν τη θνησιμότητα στο γενικό πληθυσμό διαφόρων χωρών σε περιόδους οικονομικής κρίσης, σε σύγκριση με περιόδους πριν ή μετά την κρίση. Οι περίοδοι των οικονομικών κρίσεων σχετίστηκαν με αύξηση στη θνησιμότητα από όλες τις αιτίες, στις 7 από τις 8 μελέτες, και με αύξηση στη θνησιμότητα από καρδιαγγειακά νοσήματα στις 6 από τις 7 μελέτες. Αύξηση στη θνησιμότητα λόγω αναπνευστικών λοιμώξεων, χρόνιας ηπατικής νόσου, αυτοκτονιών, ανθρωποκτονιών, καθώς και στη θνησιμότητα των βρεφών παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια των οικονομικών κρίσεων σε όλες τις μελέτες (Γιωτάκος, Ο., 2011)⁴.

Σύμφωνα με τον Julio Frenk (2008)⁵, σε προηγούμενες οικονομικές κρίσεις, μια συχνή αντίδραση πολλών κυβερνήσεων ήταν η περικοπή των δαπανών για την υγεία. Ωστόσο, οι περικοπές αυτές εξασθενούν το σύστημα υγείας και προσθέτουν μια κρίση υγείας που μπορεί να έχει ακόμη πιο μακροχρόνιες επιπτώσεις από ό,τι η οικονομική κρίση. Σε οικονομικά δύσκολους καιρούς, επιδημιολογικές μελέτες τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες δείχνουν αύξηση των ασθενειών και των θανάτων στις πιο ευαίσθητες ομάδες –τους φτωχούς, τους ηλικιωμένους και τα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με μια προσεκτική ανάλυση του David Cutler του Πανεπιστημίου του Harvard, της Felicia Knaul του Μεξικανικού Ιδρύματος Υγείας και συνεργατών τους, εκτιμάται ότι 7.000 θάνατοι μικρών παιδιών και 20.000 θάνατοι ηλικιωμένων μπορούν να αποδοθούν στην οικονομική κρίση του 1995 στο Μεξικό.

Επίσης πολλές έρευνες δείχνουν τη συσχέτιση μεταξύ της οικονομικής ανέχειας και της κατάθλιψης. Μια μελέτη από τη Χιλή βρήκε ισχυρή σχέση μεταξύ απότομης μείωσης του εισοδήματος και εμφάνισης ψυχιατρικών διαταραχών, με την μείωση του εισοδήματος να λαμβάνει χώρα σε διάστημα 6 μηνών πριν από την εκδήλωση συμπτωμάτων.

Μελέτη επιδημιολόγων του Yale, το 2006, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η απόλυση διπλασιάζει τον κίνδυνο καρδιακών και εγκεφαλικών επεισοδίων στους γηραιότερους εργαζόμενους. Ίσως, η πιο ζοφερή πτυχή των απολύσεων είναι το ότι επηρεάζει το προσδόκιμο όριο ζωής. Επιστήμονες που μελέτησαν αρχεία θανάτων και στοιχεία αποδοχών εργαζομένων στην Πενσιλβάνια, κατά την ύφεση των αρχών της δεκαετίας του 1980, είδαν ότι ο αριθμός θανάτων στους κόλπους των ανδρών μεγαλύτερης ηλικίας εκτοξεύτηκε κατά 50% έως και 100% τον πρώτο χρόνο μετά την απώλεια της θέσης τους, ανάλογα με την ηλικία του εργαζόμενου. Είκοσι χρόνια αργότερα, οι θάνατοι ήταν 10 με 15% υψηλότεροι. Αυτό σημαίνει ότι

ένας εργάτης που χάνει τη δουλειά του στα 40 του χρόνια μειώνει το προσδόκιμο ζωής του κατά ένα με ενάμιση χρόνο (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Μια παλαιότερη έρευνα του Αμερικανού στατιστικολόγου H. Brenner σε θέματα υγείας υποστήριξε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ οικονομικής άνθησης ή οικονομικής κρίσης και στέρησης με τις μειώσεις-αυξήσεις στο επίπεδο της γενικής θνησιμότητας του πληθυσμού σε περιπτώσεις καρδιακών παθήσεων, αλκοολισμού, ναρκωτικών, εγκλημάτων, αυτοκτονιών, καθώς και εισόδου σε ψυχιατρικά ιδρύματα.

Η έρευνα του Brenner δείχνει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης μέσω της ανεργίας στην ψυχική υγεία του ανθρώπου και της οικογένειάς του. Η αύξηση της ανεργίας σε μια δεδομένη περίοδο έχει πολλαπλασιαστική επίδραση, η οποία ξεπερνά κατά πολύ το αρχικό μέγεθος της αύξησής της. Ο Brenner είχε υπολογίσει, τότε, ότι η αύξηση της ανεργίας κατά 1% θα έδινε τα επόμενα πέντε χρόνια τα εξής αποτελέσματα: 37.000 περισσότερους θανάτους. Συγκεκριμένα, από καρδιαγγειακά νοσήματα θα πεθάνουν 22.000 άνεργοι, από αυτοκτονίες 900, από ανθρωποκτονίες 650, από κίρρωση του ήπατος 500, ενώ στο ίδιο διάστημα θα παρατηρηθούν 4.200 ψυχιατρικοί εγκλεισμοί και 3.300 επιπλέον φυλακίσεις (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Συνέπειες της σημερινής οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη

Στις ανεπτυγμένες οικονομίες και στην Ε.Ε η ανεργία προβλέπεται να αυξηθεί κατά 3 εκατομμύρια άτομα. Άτομα που παραμένουν χωρίς εργασία, χωρίς επιδόματα ανεργίας ή οποιαδήποτε άλλη μορφή κοινωνικής προστασίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Δ.Ο.Ε. το ποσοστό εργαζομένων παγκοσμίως, εκτιμάται ότι θα φτάσει το 1,5 δις άτομα, που είναι σχεδόν το 50% του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού (Ξηρουδάκη και Ρηγάκη, 2011)⁶.

Το Δεκέμβριο του 2011, η ανεργία στην «Ε.Ε. των 27» ανήλθε στο 9,9% και στην ευρωζώνη στο 10,4% (Madata. Gr, 2012)⁷.

Το 2008 στην Ιρλανδία η Εθνική Υπηρεσία για την Πρόληψη των Αυτοκτονιών ανακοίνωσε ότι η ανεργία αύξησε κατά 70% τον κίνδυνο αυτοκτονιών ακόμη και σε ανθρώπους που δεν έχουν ιστορικό ψυχικής νόσου (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ, κατά το 2009, καταγράφηκε έξαρση του φαινομένου του αλκοολισμού σχεδόν σε όλη την Ευρώπη, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, του αυξανόμενου άγχους και της ανασφάλειας (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Σε βαρόμετρο της αυξανόμενης οικονομικής πίεσης που βιώνει η μεσαία τάξη αποδεικνύεται ο Ερυθρός Σταυρός, καθώς σύμφωνα με έρευνα που δημοσιεύθηκε, στρέφονται σε αυτόν για βοήθεια άνθρωποι που μέχρι πρότινος δεν είχαν παρόμοια ανάγκη. Σύμφωνα με την έρευνα της Διεθνούς Ομοσπονδίας Ερυθρού Σταυρού και Ερυθράς Ημισελήνου (IFRC), η οικονομική κρίση έχει οδηγήσει σε προβλήματα, όπως η πείνα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και κάποιες που κατατάσσονται στις πιο πλούσιες της Ευρώπης, όπως η Ιταλία και η Ισπανία (τα Νέα, 2012)⁸. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την μελέτη 40 χωρών όπου παρατηρήθηκε ότι η οικονομική κρίση έχει σοβαρές επιπτώσεις στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Ένα στοιχείο που πραγματικά αναδεικνύει τη σοβαρότητα της κατάστασης είναι ότι τα 2/3 των κέντρων του διεθνούς οργανισμού παρέχουν και πρόγραμμα σίτισης, γεγονός που αναδεικνύει το πρόβλημα πείνας που εμφανίζεται για πρώτη φορά και στην Ευρώπη.

Το πρόβλημα εστιάζεται όλο και περισσότερο στους νέους οι οποίοι αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία να βρουν δουλειά, και έτσι παρουσιάζεται αύξηση στην κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών, καθώς και η κοινωνική απομόνωση.

Συνέπειες της σημερινής οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα

Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης και στην Ελλάδα, δείχνουν ότι τα πράγματα δεν είναι καλύτερα σε σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθήνας, το άγχος που προκαλεί η αβεβαιότητα της οικονομικής κατάστασης έχει σοβαρές επιδράσεις στην υγεία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Το άγχος επηρεάζει αρνητικά την υγεία, τη συναισθηματική κατάσταση, την εργασιακή απόδοση και την κοινωνικότητα

του ανθρώπου. Την ίδια στιγμή σπρώχνει τους Έλληνες και τις Ελληνίδες προς το τσιγάρο και το αλκοόλ.

Σε ό,τι αφορά την κατανάλωση αλκοόλ, φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη επιρροή ιδιαίτερα στους νέους μέχρι 29 ετών, σε όσους έχουν ανώτερη μόρφωση και στους επιχειρηματίες. Αυτές οι κατηγορίες έχουν συνδέσει την αντιμετώπιση του άγχους με περισσότερη κατανάλωση αλκοόλ σε ποσοστά 20%, 23% και 26%, αντίστοιχα (Κατσορίδας και Λεχουρίτης, 2011)³.

Σε μείζον κοινωνικό φαινόμενο αναδεικνύεται η τάση για αυτοκτονία που παρουσιάζουν κυρίως οι άνεργοι. Στην Ελλάδα, μέχρι σήμερα, έχουν καταγραφεί περισσότερες από 3.000 αυτοκτονίες.

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήγαγε το ΙΕΚ Δομή, 2009¹⁷, παρουσιάζουν τον έντονο βαθμό απαισιοδοξίας, που κυριαρχεί στους νέους ανθρώπους και την πεποίθησή τους, ότι η κατάσταση της ζωής τους και το βιοτικό του επίπεδο θα χειροτερέψει. Μια αντίληψη που δυστυχώς έχει μεγάλη επίπτωση στις ζωές τους και σαφέστατα και στη δημογραφία της χώρας μας. Ο φόβος, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα, φαίνεται να βασανίζουν τους νέους, που δεν έχουν περιθώρια να ονειρευτούν αλλά και να νιώσουν ασφάλεια για το μέλλον τους.

Στην Ελλάδα ζουν κοντά στο όριο της φτώχειας το 28,7% των παιδιών ως 17 ετών, το 27,7% του πληθυσμού ηλικίας από 18 ως 64 ετών και το 26,7% των Ελλήνων άνω των 65 ετών. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην «Ε.Ε. των 27» είναι 27%, 23,3% και 19,8% (τα Νέα, 2012)⁸.

Περισσότερα από 500.000 νοικοκυριά δεν είχαν κανένα εισόδημα το πρώτο εξάμηνο του 2012, στο 1.450.000 πλησιάζουν οι άνεργοι, 20.000 πολίτες ζουν στους δρόμους, 1.100.000 εργαζόμενοι δουλεύουν χωρίς ασφάλιση και ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, υψηλής μόρφωσης, μεταναστεύει.

Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα παιδιά

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat για το 2010, τα υψηλότερα ποσοστά φτώχειας στα παιδιά κάτω των 18 ετών, καταγράφονται στη Ρουμανία (48,7%), στη Βουλγαρία (44,6%), στη Λετονία (42%), στην Ουγγαρία (38,7%), στη Λιθουανία (34,3%), στην Πολωνία (30,8%), στην Ισπανία (29,8%), στη Μ. Βρετανία (29,7%), στην Ιταλία (28,9%) και στην Ελλάδα και την Πορτογαλία (28,7%) (τα Νέα, 2012)⁸.

Σε συνέντευξή του στα ΝΕΑ 2012, ο κύριος Στέργιος Σιφνιός, διευθυντής Κοινωνικής Εργασίας και Έρευνας στα χωριά SOS, δηλώνει ότι υπήρξε αύξηση 65% των περιστατικών που ζητούν βοήθεια λόγω οικονομικών προβλημάτων. 250 παιδιά φιλοξενούνται στα χωριά SOS και 700 οικογένειες στηρίζονται από το πρόγραμμα.

Τον τελευταίο χρόνο έχει αυξηθεί στο 30% (από το 7% πέρσι) η προσέλευση των φτωχών Ελλήνων στο ιατρείο των Γιατρών του κόσμου στην Αθήνα, ενώ έχουν παρατηρηθεί προβλήματα σιτισμού και γι' αυτό οι Γιατροί μοιράζουν οικογενειακά πακέτα διατροφής. Ωστόσο, το πιο ανησυχητικό στις παρατηρήσεις των Γιατρών του Κόσμου, σύμφωνα με τον Γιάννη Μουζάλα, μέλος του Δ.Σ., «Οι παιδίατροι παρατηρούν αύξηση στον αριθμό των παιδιών που δεν εμβολιάζονται, γεγονός που αποκτά διαστάσεις φαινομένου» (Δρόσου και Καλλέργη, 2011)⁹. Επίσης υποστηρίζουν ότι «τον τελευταίο καιρό πολλά παιδιά που εξετάζουμε παρουσιάζουν γαστρεντερικά προβλήματα επειδή δεν σιτίζονται σωστά».

Σημαντικές επίσης είναι και οι παρακάτω επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων στα παιδιά. Πρώιμες αντίξοες εμπειρίες μπορεί να τροποποιήσουν τη δομική και λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου του παιδιού, συμβάλλοντας στην αρνητική έκβαση της ψυχικής υγείας στο μέλλον. Η κακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων σχετίζεται επίσης με χαμηλή ικανότητα εστίασης της προσοχής των παιδιών. Η πρώιμη έκθεση της μητέρας σε στρες λόγω κατάθλιψης, άγχους ή υποσιτισμού κατά την εγκυμοσύνη, αυξάνει τη δραστηριότητα του άξονα υποθάλαμος-υπόφυση-επινεφρίδια στο βρέφος, με αποτέλεσμα την τροποποιημένη απάντηση στα στρεσογόνα ερεθίσματα. Ο υποσιτισμός του ίδιου του βρέφους μπορεί επίσης να παίξει σημαντικό ρόλο (Μπούρας και Λυκούρας, 2011)¹⁰.

Μόνο στην περιοχή της Αττικής το 2010 κατατέθηκαν σε αρμόδιες υπηρεσίες περισσότερες από 4.000 αναφορές για κακοποίηση και παραμέληση, αποκαλύπτει ο ψυχίατρος Γιώργος

Νικολαΐδης, διευθυντής Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού. Ο ίδιος προσθέτει ότι αυτό είναι μόνο «η κορυφή του παγόβουνου», καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των κρουσμάτων δεν γίνεται ποτέ γνωστό...Οι 4.000 και πλέον αναφορές είναι το πρώτο από τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την έρευνα BECAN (Balkan Epidemiological Study on Child Abuse & Neglect). Πρόκειται για μια μεγάλη έρευνα σε δείγμα 120.000 ατόμων που θα καλύψει όλα τα Βαλκάνια (espressonews, 2011)¹¹.

Τα παιδιά μεταφέρουν τα οικογενειακά προβλήματα στο σχολείο. Χάνουν την εμπιστοσύνη, που έδειχναν οι προηγούμενες γενιές στην παιδεία. Κρατώντας μέσα τους μια γενική απαξίωση προς την κοινωνία προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις με μειωμένες σχολικές επιδόσεις (Δρόσου και Καλλέργη, 2011)⁹.

Σύμφωνα και με όσα προαναφέρθηκαν καταλήγουμε στο ότι το ψυχολογικό στρες που συνδέεται με τη φτώχεια αυξάνει τις πιθανότητες οι γονείς να υιοθετήσουν σκληρή στάση και να γίνουν λιγότερο υποστηρικτικοί και περισσότερο ασυνεπείς προς τα παιδιά τους, γεγονός που μπορεί τελικά να οδηγήσει σε περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας. Παιδιά που ζουν σε φτώχεια για χρόνια παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα (π.χ. άγχος, δυστυχία) ενώ εκείνα που ζουν για περισσότερο διάστημα σε συνθήκες φτώχειας παρουσιάζουν προβλήματα αντικοινωνικότητας. Όπως αναφέρθηκε σε πιο ακραίες, περιπτώσεις, που δυστυχώς ολοένα και αυξάνονται, οι γονείς παραμελούν ή ακόμα και εγκαταλείπουν τα παιδιά τους που οδηγούνται σε ιδρύματα (Πλατής, 2011)¹.

Ειδικό Μέρος

Η έρευνα έγινε την άνοιξη του 2012 σε 769 οικογένειες από Θεσσαλονίκη και Λάρισα με τη μέθοδο «δειγματοληψία κατά ομάδες» (clusters sampling). Ο δείκτης αξιοπιστίας $\alpha=0,74$. Περιείχε 33 ερωτήσεις και αυτές ήταν: ανεξάρτητοι παράγοντες 8 και εξαρτημένες μεταβλητές 25.

Η Στατιστική ανάλυση περιείχε: α) ανάλυση χ^2 (chi-Square), β) μέσους όρους (M.O.), γ) τυπικές αποκλίσεις (T.A.), δ) ποσοστά (%).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν κατά 60% περίπου από ημιαστικές περιοχές και 42% από αστικές. Το 70% των γονέων βρισκόταν στην ηλικία των 30 - 40 χρόνων ενώ το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κατά 70% κυρίως από γυναίκες. Το 30% ήταν απόφοιτοι Λυκείου και το 31% κατείχε κάποιο πτυχίο Α.Ε.Ι. Το 97% ήταν παντρεμένοι, το 65% είχε 2 παιδιά, το 20% τρία παιδιά και το 10% 1 παιδί. Οι υπόλοιποι ήταν πολύτεκνοι. Οι μετανάστες ήταν το 12,5% αλλά το 60% αυτών δήλωναν έτοιμοι να αλλάξουν χώρα κατοικίας λόγω ανεργίας. Τα στοιχεία συμφωνούν με την άποψη του Κεφαληνού Ν. 2011¹² ότι «πολλά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αφήνουν το σχολείο και επιστρέφουν στις χώρες προέλευσής τους, αντιμετωπίζοντας σοβαρά προβλήματα, αφού δεν γνωρίζουν τη γλώσσα.

Όλα τα ερωτήματα τα επεξεργαστήκαμε στατιστικά σε δύο κατηγορίες: ως προς τον γενικό πληθυσμό (εργαζόμενοι και άνεργοι μαζί) και μόνο άνεργοι. Η επιλογή έγινε γιατί το ποσοστό ανεργίας ήταν πολύ υψηλό (40%) και για όλους τους προαναφερθέντες λόγους.

Στο γενικό πληθυσμό (εργαζόμενοι και άνεργοι μαζί) η οικονομική κρίση επηρέασε το εισόδημα στους 9 από τους 10, πράγμα που δείχνει ότι δεν υποφέρουν μόνο αυτοί που έχουν άνεργο μέλος στην οικογένεια αλλά και οι εργαζόμενοι από τις δραματικές μειώσεις των αποδοχών τους.

Ο οικογενειακός προγραμματισμός δηλαδή αν θα αποκτήσουν και άλλα παιδιά επηρεάστηκε κατά 60% στο γενικό πληθυσμό αρνητικά και κατά 70% στους άνεργους.

Το αίσθημα επαγγελματικής ανασφάλειας στο γενικό πληθυσμό αγγίζει το 80%.

Στο ερώτημα αν τα οικονομικά προβλήματα επηρεάζουν τους γονείς ώστε να χάνουν τον έλεγχο με τα παιδιά τους, στο γενικό πληθυσμό οι θετικές απαντήσεις ήταν 35% και στους άνεργους 43%.

Στο ερώτημα αν λόγω της οικονομικής κρίσης αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά τους, τόσο ο γενικός πληθυσμός όσο και οι άνεργοι απάντησαν αρνητικά κατά 75%. Αυτό θεωρούμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο που η ερευνητική μας ομάδα αποκαλεί το «σύνδρομο του αγέλαστου γονιού», που ενώ η ανεργία του δίνει περισσότερο ελεύθερο χρόνο, η ανέχεια και η κατήφεια τον μετατρέπουν σε απών. Είναι μία μορφή ακούσιας κακοποίησης λόγω ψυχολογικού αδιέξοδου.

Η οικογενειακή διαβίωση έχει πληγεί αρνητικά στις 6 από τις 10 οικογένειες του γενικού πληθυσμού και στις οκτώ από τις δέκα στους άνεργους.

Ένας στους 5 απ' όσους εργάζονται δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα πάγια έξοδα ενώ στις οικογένειες με άνεργο μέλος, μία στις 3 δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Οι περικοπές στη διατροφή αφορούν στη μία από τις 5 εργαζόμενες οικογένειες και μία από τις 4 στους άνεργους. Έξι στους 10 απάντησαν ότι δεν μπορούν να αγοράσουν ρούχα και παπούτσια και 8 στους 10 από τις οικογένειες με άνεργο μέλος. Οι περικοπές στη θέρμανση, πριν τον ειδικό φόρο κατανάλωσης στο πετρέλαιο, αφορούσαν 4 στις 10 από τις οικογένειες που εργάζονται και μία στις 2 στους άνεργους. Οι περικοπές στη διασκέδαση ήταν 6 στις 10 στις εργαζόμενες οικογένειες και 8 στους 10 στους άνεργους, ενώ στις διακοπές ήταν 7 προς 10 και 8 προς 10 αντίστοιχα.

Όσον αφορά στις εξωσχολικές δραστηριότητες ένα στα 3 παιδιά εργαζομένων δεν μπορεί να πληρώσει καμία εξωσχολική δραστηριότητα και ένα στα 2 παιδιά ανέργων μπορεί να συμμετέχει μόνο σε δωρεάν προγράμματα.

Τόσο οι άνεργοι όσο και οι εργαζόμενοι απάντησαν 8 προς 10 ότι συμφωνούν με την παροχή υγιεινών γευμάτων και στη δημιουργία κοινωνικού παντοπωλείου στη γειτονιά.

Οι εμβολιασμοί καθυστερούν στο γενικό πληθυσμό 12% και 20% στις οικογένειες με άνεργο μέλος.

Ένα 35% των παιδιών των εργαζομένων δεν πηγαίνει για προληπτικές οδοντιατρικές εξετάσεις όπως και 1 στα 2 παιδιά των ανέργων.

Τα ποσοστά επαναλαμβάνονται και για τους προληπτικούς ελέγχους στον οφθαλμίατρο. Το ποσοστό ανησυχίας των γονέων για την καθυστέρηση των προληπτικών ελέγχων των παιδιών τους ανέρχεται στο 65% και αυτό γιατί σε συνθήκες οικονομικής ανέχειας γίνεται αναγκαιότητα, στην οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Το πιο δραματικό στοιχείο που εντοπίσαμε είναι ότι 8 στους 10 από τους εργαζόμενους γονείς και 9 στους 10 από τους άνεργους έχουν αλλάξει τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους και παύουν να ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον γι' αυτά.

Συμπεράσματα

Η αλληλεγγύη και η συνεργασία φαίνεται να αποτελεί τη μόνη λύση για τη χειμαζόμενη ελληνική κοινωνία. Η δημιουργία νέων μορφών συλλογικότητας σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας και σχολικής κοινότητας μπορεί να δώσει ένα μήνυμα ελπίδας στην ελληνική νεολαία.

Ένα δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά για μια ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική και παραγωγική δραστηριότητα αφού η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Το άτομο μόνο μέσα από τη συνεργασία του με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρισκόταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται και αυτός είναι ο σπόρος που πρέπει να φυτέψουν οι γονείς και οι δάσκαλοι για να αλλάξει θετικά η ελληνική κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πλατής, Α. (Οκτώβριος 2011). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά και τους εφήβους. Ανακτήθηκε από την πηγή www.rodiki.gr/article.php, στις 25/11/2011.

2Πρεκατέ, Β. (Δεκέμβριος 2012). Ψυχολογικό αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης στα παιδιά. Ανακτήθηκε από την πηγή <http://toblogsas.skai.gr/post/13878542174> στις 20/2/2012.

- 3Κατσορίδας, Δ., και Λεχουρίτης, Γ., (21 Νοεμβρίου 2011). Οι κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της ανεργίας. Ανακτήθηκε από την πηγή www.aformi.gr, στις 5/2/2012.
- Γιωτάκος, Ο. Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. Ανακτήθηκε από την πηγή www.prosarmogi.gr/prosarmogi-articles.ht, στις 28/11/2011.
- Julio, Frenk. (Δεκέμβριος 2008). Όταν η οικονομία νοσεί, αυξάνεται η θνησιμότητα. Ανακτήθηκε από την πηγή www.healthview.gr, στις 28/11/2011.
- Ξηρουδάκη, Α. και Ρηγάκη, Σ. (Απρίλιος 2011). Η διεθνής χρηματοπιστωτική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ελληνική οικονομία. Ανακτήθηκε από την πηγή nefeli.lib.teicrete.gr/browse/.../kseroudaki.pdf, στις 5/2/2012.
- Madata.Gr, (31 Ιανουαρίου 2012). Δεύτερη η Ελλάδα στα ποσοστά ανεργίας. Ανακτήθηκε από την πηγή www.madata.gr/epikairoti/.../168297.htm, στις 5/2/2012.
- Τα Νέα (9 Φεβρουαρίου 2012). Οι κοινωνικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ευρώπη: Eurostat: Στα όρια της φτώχειας το 27,7 % των Ελλήνων (προς το παρόν). Ανακτήθηκε από την πηγή thenetwar.com/.../oi-κοινωνικές-συνέπειες, στις 9/2/2012.
- Δρόσου, Ι. και Καλλέργη, Μ. (Δεκέμβριος 2011). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια. Ανακτήθηκε από την πηγή paidagwgos.blogspot.com/.../blog-post_10..., στις 12/12/2011.
- Μπούρας και Λυκούρας (Φεβρουάριος 2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. Εγκέφαλος 48, σελ. 54 - 61. Ανακτήθηκε από την πηγή www.encephalos.gr/pdf/48-2-02g.pdf, στις 30/1/2012.
- Espressonews (Νοέμβριος 2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στα παιδιά. Ανακτήθηκε από την πηγή espressonews.gr, στις 5/12/2011.
- Κεφαλληνού, Ν. (Δεκέμβριος 2011). Κατάδυση στην αγριότητα της φτώχειας. Ανακτήθηκε από την πηγή unews.pathfinder.gr/.../katadysh, στις 15/2/2012.

INTRODUCTION

The economic crisis sweeping our country in recent years has changed radically the conditions of life of the average Greek family.

Objectives

The purpose of this work is the study of the factors affecting the living conditions, the prevention and care of children who live their first years of life in conditions of economic crisis.

Materials and methods

Questionnaires were used in the method of personal interviews of parents of pre-school children.

The survey was conducted in the spring of 2012 in the urban complex of Thessaloniki and in Larisa. 600 people and 250 people were interviewed respectively.

Results

The implications were fewer for Larisa than for Thessaloniki. The unemployment of the parents, the reduction in the minimum acceptable expenditure for food, heating and clothing is at 60%. The inability for holidays and entertainment is at 90%. Important factor is the weakness in preventative dental check and the delay in vaccination at 30% of the sample.

Conclusions

Social solidarity and voluntary work by the medical and dental world is imperative for the minor Greek children.

Χρύσα Παπαδέλη

Δρ. Οδοντίατρος, Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας
Δ/βμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Βασιλική Ντόντη, Νηπιαγωγός

Ιωάννης Παπαδέλης,

Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Μακεδονίας
Δέσποινα Χατζηλεοντίου, Νηπιαγωγός
Αγησίλαος Κράχτης, φοιτητής

Διεύθυνση αλληλογραφίας:

Χρύσα Παπαδέλη

Πατριάρχου Ιωακείμ 26, Τ.Κ. 54635 Θεσσαλονίκη

Τηλέφωνο: 2310 248489, κινητό: 6944 165336, e-mail: doumbas@otenet.gr

ΚΑΘΕ ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΟ, ΚΑΘΕ ΠΡΟΣΩΠΟ ΚΑΙ ΜΙΑ ΦΩΝΗ, ΚΑΘΕ ΦΩΝΗ ΚΑΙ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΔΙΕΞΑΓΟΝΤΑΣ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΑ ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ ΠΑΙΔΙΑ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΑΠΑΣΙΜΑΚΗ

Θα πρέπει ενδεχομένως να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί περισσότερο το γεγονός ότι η σκιαγράφιση μέσω άλλων ενός ατόμου στον κόσμο, άπτεται άμεσα των ζητημάτων της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα έχουν ένα εγγενές δικαίωμα -ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κοινωνική έρευνα με σημαντικές πολιτικές επιπτώσεις- να συνεισφέρουν τη μοναδική τους προοπτική για ζητήματα όπως ο σχεδιασμός του ερευνητικού προβλήματος και η εμπειρία της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, θα πρέπει να μπορούν να προσβάλουν, αν χρειαστεί, παρανοήσεις σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων όταν νιώθουν ότι αυτή δεν αντανακλά ούτε το ποιοι είναι, ούτε το πώς λειτουργούν πραγματικά. Υπό αυτή την έννοια, η παρουσίαση κάποιου στον κόσμο, αναμφίβολα επηρεάζει τα ανθρώπινα δικαιώματά του (Grover, 2004).

Έτσι, τα Ηνωμένα Έθνη υιοθέτησαν το 1962 τη Σύμβαση για το Διεθνές Δικαίωμα της Διόρθωσης. Ωστόσο, τα παιδιά δεν έχουν ακόμη αποτελεσματικά 'το δικαίωμα της διόρθωσης' όταν αναδύονται από την κοινωνική έρευνα τα στερεότυπα και οι αρνητικές εικόνες των νέων. Στην πραγματικότητα, είναι περισσότερο εξαρτημένα από εκείνους τους λίγους ερευνητές που επιμένουν και ανατρέπουν τα κλισέ της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στις 19 Δεκεμβρίου 2011, υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. ένα τρίτο πρόσθετο προαιρετικό πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που αφορά τη διαδικασία αναφορών. Το προαιρετικό αυτό Πρωτόκολλο¹, θέτει μια σημαντική τομή. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, ακόμα και ατομικά, να αποκτούν πρόσβαση στη δικαιοσύνη σε διεθνές επίπεδο υποβάλλοντας αναφορές απευθείας στην Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με την παραβίαση των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται από τη Σύμβαση, όπως ακριβώς δηλαδή δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες. Με αυτό τον τρόπο εφαρμόζεται τυπικά η αρχή της ισότητας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων², ενώ αυτό που πάντα διακυβεύεται είναι η ορθή πρακτική και συνέπεια. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι τόσο μεθοδολογικά όσο και ηθικά η έρευνα με τα παιδιά, αναμφίβολα, συνεχίζει να απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

Πρόσφατα λοιπόν, οι παραδοσιακές ερευνητικές μέθοδοι της κοινωνικής επιστήμης έχουν καταγγελλθεί ως προβληματικές καθώς σπάνια εμπλέκουν τα παιδιά στην ερευνητική διαδικασία αντιμετωπίζοντας τα κυρίως ως 'αντικείμενα της έρευνας' (Grover, 2004). Οι μέθοδοι αυτές, βασισμένες στη θετικιστική παράδοση, χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια ώ-

¹ Έγινε διαθέσιμο για υπογραφή από τα κράτη στις 28 Φεβρουαρίου 2012, σε μια τελετή στο πλαίσιο της συνεδρίασης του Συμβουλίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε..

² Το δικαίωμα του παιδιού να υποβάλλει αναφορές σχετικά με την παραβίαση των δικαιωμάτων του συνάδει με το δικαίωμα ελευθερίας έκφρασης και διατύπωσης της γνώμης του (άρθρ. 12), και για το λόγο αυτό το κενό που υπήρχε θεωρήθηκε ότι έπρεπε να καλυφθεί με την υιοθέτηση του συγκεκριμένου πρόσθετου προαιρετικού πρωτοκόλλου. Ένα σημαντικό στοιχείο του πρωτοκόλλου βρίσκεται στην υποχρέωση του κράτους για το οποίο έγινε η αναφορά να παράσχει γραπτές εξηγήσεις μέσα σε διάστημα έξι μηνών αναφορικά τόσο με το ζήτημα γενικότερα όσο και με τα επανορθωτικά μέτρα (άρθρ.8).

στε να παράγουν μεγάλες ποσότητες στατιστικών δεδομένων. Εντούτοις, έχει υποστηριχτεί (Baker et al., 1996) ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές απέχουν πολύ από το να είναι ακριβείς για την κατανόηση των συνθηκών του παιδιού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα ποσοτικά δεδομένα δεν είναι χρήσιμα. Αντίθετα, αυτό που έχει σημασία να γίνει κατανοητό είναι ότι η συζήτηση που θα ακολουθήσει αποσκοπεί κυρίως στην προώθηση της συνεργασίας και της αλληλοσυμπλήρωσης των ερευνητικών πρακτικών, με στόχο πάντοτε το μέγιστο καλό των ίδιων των παιδιών.

Έτσι, συχνά όταν οι έρευνες παραμένουν προσηλωμένες στην αποτύπωση ενός φαινομένου και στα ποσοτικά του χαρακτηριστικά, ακόμη και οι έφηβοι σπάνια διαμορφώνουν, προτείνουν ή συζητούν τα ερευνητικά προβλήματα που τους αφορούν. Ενώ, η αντίθετη συνθήκη, προϋποθέτει πάντοτε την υποστήριξη των ενήλικων ειδικών στην ερευνητική διαδικασία. Τα παιδιά και οι έφηβοι δεν συνεισφέρουν ούτε καν στο σχεδιασμό των ερμηνευτικών αναλύσεων που γίνονται από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα τελικά να μην υπάρχουν 'παιδικά ίχνη' σε μελλοντικές ή και υφιστάμενες κοινωνικές πολιτικές. Και σαφώς, από τη στιγμή που τα παιδιά σπάνια εμπλέκονται στον σχεδιασμό και τη διαδικασία της έρευνας, προκύπτουν έντονα ζητήματα αναστοχασμού και συμμετοχής, δεδομένης της δυσκολίας που έχουν οι ενήλικες στην ουσιαστική εμπλοκή τους με τις ζωές των παιδιών (Young & Barret, 2001).

Η Ennew (2000) σημειώνει ότι υπάρχουν δύο βασικοί κανόνες για να δουλέψει κάποιος με ένα παιδί:

- ✓ Το βασικό εμπόδιο για επιτυχημένα προγράμματα είναι η δική μας στάση.
- ✓ Η βασική πηγή για κάθε πρόγραμμα είναι τα ίδια τα παιδιά.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο των παραπάνω βρίσκονται οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες με τη νεότευκτη κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού. Οι Prout and James από το 1990 είχαν αναφέρει ότι οι κοινωνικές επιστήμες δεν είναι ουδέτεροι σχολιαστές στην παιδική ηλικία, αλλά σημαντικοί παράγοντες στην δόμηση και αναδόμησή της. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξία και η σημασία των ερμηνευτικών και φαινομενολογικών³ δεδομένων στην κοινωνική έρευνα και οι επιπτώσεις της σε ζητήματα εξουσίας όταν οι έρευνες αυτές αφορούν παιδιά είναι ανυπολόγιστη (Grover, 2004).

Στα παιδιά θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται μέσω της συνεργασίας τους στην ερευνητική διαδικασία παρά να προσεγγίζονται και να καθορίζονται από τις ιδέες, τις προκαταλήψεις και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων. Αναμφίβολα, μια τέτοια πεποίθηση αναδεικνύει μια ακόμη πλευρά του γενικού κινήματος προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού. Κατά συνέπεια, τα παιδιά θεωρούνται ως υποκείμενα και ενεργοί συμμετέχοντες και η άποψη αυτή έχει οδηγήσει στην προσπάθεια χρήσης περισσότερο συμμετοχικών και φιλικών προς το παιδί τεχνικών. Η έμφαση πλέον δίνεται στη σημασία να ακούγονται 'οι φωνές' των παιδιών και στο βαθμό που οι θύνοντες της πολιτικής εξουσίας, λαμβάνουν υπόψη στις αποφάσεις τους τα ευρήματα της κοινωνικής έρευνας, είναι δυνατό να οδηγηθούμε σε πολιτικές για την παιδική ηλικία που αντανακλούν το πραγματικό ενδιαφέρον και τις ζωές των παιδιών. Ο Qvortrup (1990:94) έχει τονίσει:

Εάν πραγματικά θέλουμε να βελτιώσουμε τις συνθήκες της ζωής για τα παιδιά πρέπει, ως ελάχιστη προϋπόθεση, να εδραιώσουμε συστήματα έρευνας στα οποία τα παιδιά ακούγονται καθώς ερευνώνται από άλλους.

Έτσι, καλύπτοντας προφορικές, γραπτές και οπτικές δραστηριότητες, οι τεχνικές μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν:

- Εστιασμένες ομάδες συζήτησης (focus group discussions)
- Παρατήρηση (observation)
- Αναμνήσεις (recall)
- Σχέδια (drawings)

³ Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται για να τονίσει ότι σε μια τέτοια μελέτη ο ερευνητής επιτρέπει στα υποκείμενα να επικοινωνήσουν την εμπειρία τους, χωρίς να έχει τροποποιηθεί από τον ίδιο ώστε να αλλάξει το νόημά της σε κάποιο σημαντικό βαθμό. Στην πραγματικότητα, η διάρθρωση των δεδομένων εμπεριέχει την υποστήριξη του ερευνητή στο να δοθεί δύναμη και φωνή στα υποκείμενα της έρευνας (βλ. σχετικά Ιωσιφίδης, 2003/ Λυδάκη, 2001/ Κυριαζή, 1999).

- Αραχνοειδή σχεδιαγράμματα (spider diagrams)
- Χάρτες πηγών (resource mapping) και
- Ημερολόγια (seasonal calendars)

Αυτές οι παιδο-κεντρικές και παιδο-οδηγούμενες συμμετοχικές μέθοδοι, έχοντας δοκιμαστεί γενικά στην εκμείευση πληροφοριών από τα παιδιά, είναι ιδιαιτέρως χρήσιμες όταν η έρευνα αφορά παιδιά του δρόμου⁴ -ένας ορισμός αμφίβολος που έχει διχάσει και έχει προβληματίσει τους ερευνητές- όπου η μοναδικότητα των συνθηκών ενός παιδιού που επιβιώνει μόνο του στην πόλη είναι αδιαμφισβήτητη (Young & Barret, 2001).

Ξετυλίζοντας το νήμα της συζήτησης, είναι γνωστό πια ότι οι ενήλικες τείνουν να πιστεύουν τι είναι καλό για τα παιδιά. Ωστόσο, τα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο, έχοντας αποκτήσει μια αυξημένη αίσθηση υπευθυνότητας για τους εαυτούς τους, συχνά έχουν και πολύ συγκεκριμένες ιδέες για το τι είναι καλό για τα ίδια. Το πρόβλημα είναι ότι πολύ λίγοι άνθρωποι τα ακούνε ή χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Αρκετοί επίσης υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει λόγος για την πραγματοποίηση έρευνας, αλλά το σημαντικό είναι να οργανωθούν δράσεις άμεσης διάσωσης των παιδιών αυτών. Η ερευνητική εμπειρία, ωστόσο, έχει δείξει ότι τα παιδιά αξίζουν βοήθεια κατάλληλη για την ατομική τους περίπτωση και αξίζουν σε μακροχρόνιες λύσεις, οι οποίες δεν θα διακόπτονται από την έλλειψη χρηματοδότησης. Η χρήση φιλικών προς το παιδί μεθόδων έρευνας κινείται προς αυτή την κατεύθυνση⁵. Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση είναι ένα δημιουργικό εργαλείο για την κατανόηση της κατάστασης και από τις δύο πλευρές: του ερευνητή και του ερευνώμενου (Ennew, 2000).

Στην πραγματικότητα, η ιδέα του να ακούσει κανείς και να μεταφέρει τις φωνές των παιδιών του δρόμου με την μορφή ιστοριών ζωής δεν είναι καινούρια. Στα 1851 ο Henry Mayhew διεξάγει μία έρευνα (*London Labour and the London Poor*) στο Λονδίνο για τη ζωή στο δρόμο και για πρώτη φορά χρησιμοποιεί τον όρο 'παιδιά του δρόμου' (street children). Η

⁴ Επίσημα, ο όρος 'παιδιά του δρόμου' χρησιμοποιήθηκε από τα Η.Ε., μετά το 1979 και σύμφωνα με τον οποίο 'παιδί του δρόμου νοείται «κάθε αγόρι ή κορίτσι...για το οποίο ο δρόμος έχει γίνει η κατοικία του και/ή πηγή επιβίωσής του· και το οποίο είναι ανεπαρκώς προστατευμένο, επιτηρούμενο ή αναφερόμενο σε υπεύθυνους ενήλικους». Μέχρι και τη δεκαετία του '90 ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος υπήρξε αυτός της Unicef (1986), ο οποίος προτείνει μια τριπλή τυπολογία «των εργαζόμενων παιδιών και «των παιδιών που βρίσκονται στο δρόμο»: α) «παιδιά σε κίνδυνο» (children at high risk), β) «παιδιά στο δρόμο» (children on the street) και γ) «παιδιά του δρόμου» (children of the street). Η Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, με την πεποίθηση για τα παιδιά ως κοινωνικά δρώντα υποκείμενα και την βεβαιότητα για την ετερογένεια του πληθυσμού, ώθησε στην ανατροπή των στερεοτυπικών απόψεων βάζοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη 'σχέση με το δρόμο', δηλαδή τις ταυτότητες και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, και όχι την ανάλυση του 'ανήκειν στο δρόμο' (βλ. σχετικά: για μια εκτενή συζήτηση CSC, 2011. Ιδιαίτερες αναφορές: Ennew & Swart-Kruger, 2003/ Scanlon et al, 1998/ Connolly & Ennew, 1996/ Glauser, 1990 κ.α.).

⁵ Η Ennew (2000) σημειώνει ότι στο σχεδιασμό του ερευνητικού πλαισίου ο ερευνητής θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο, να παρατηρεί τα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο και τις δραστηριότητές τους, χωρίς όμως αυτό να γίνεται άμεσα αντιληπτό. Η παροχή υπηρεσιών είναι επίσης ένας λειτουργικός τρόπος στο χτίσιμο επαφών με τα παιδιά. Ταυτόχρονα, στα προγράμματα που σχεδιάζονται, η έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται στο να φύγουν τα παιδιά από το δρόμο ή να σταματήσουν να δουλεύουν, αλλά αρχικά στο να αυξηθεί το εύρος των επιλογών που είναι διαθέσιμες ώστε τα ίδια να μπορούν να πάρουν τις αποφάσεις τους. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να υπάρχουν καταλύματα ώστε τα παιδιά να ξεκουράζονται και να νιώθουν ασφαλή και κυρίως κατά τη διάρκεια της νύχτας. Επίσης αντί για φιλανθρωπία να υπάρχει ένα μικρό αντίτιμο στην παροχή, για παράδειγμα, φαγητού. Να υπάρχει φροντίδα υγιεινής και μέριμνα για την εκπαίδευση, ένα σημαντικό κομμάτι σε οποιοδήποτε πρόγραμμα για τα παιδιά που βρίσκονται στο δρόμο. Τα μεγαλύτερα παιδιά φυσικά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το επίσημο σχολικό σύστημα, χρησιμοποιώντας βιβλία και μαθήματα σχεδιασμένα για τις ηλικίες των 5 και 6 χρόνων. Χρειάζονται περισσότερο συμμετοχικές μέθοδοι μάθησης. Ειδικά στην αρχική εκπαίδευση δεν υπάρχει η ανάγκη ή και ακόμη για κάποιο κτίριο· στην Ινδία είναι πολύ συνηθισμένα τα σχολεία του πεζοδρομίου. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται εκεί που βρίσκονται τα παιδιά και τα προγράμματα πρέπει να είναι πραγματικά ευέλικτα. Τέλος, εφόδια για την ενήλικη ζωή τους δεν μπορεί παρά να είναι η επαγγελματική κατάρτιση και η διασφάλιση ασφαλούς πλαισίου για επαγγελματικές ευκαιρίες.

έρευνα υπήρξε πρωτοποριακή με δεδομένο το γεγονός ότι πραγματοποίησε συνεντεύξεις σε πλανόδιους πωλητές φρούτων, συμπεριλαμβανομένων και παιδιών του δρόμου, αγοριών και κοριτσιών⁶.

Κάνοντας ένα χρονικό άλμα και φτάνοντας στα 1970 και 1980 μια παρόμοια προσέγγιση είναι αυτή της Λατινικής Αμερικανικής έρευνας, η οποία είναι περισσότερο 'για' παρά 'με' τα παιδιά του δρόμου, όπου τα παιδιά παρουσιάζονται ως νεαρά θύματα και πιθανοί παραβάτες· αδύναμα και εξαρτημένα που έχουν ανάγκη για βοήθεια. Το να ακούγονται υπεροπτικά οι δημόσιες συζητήσεις των παιδιών, είχε οδηγήσει τους ερευνητές κατά τη δεκαετία του '80 να πιστεύουν ότι τα περισσότερα παιδιά που ζουν στο δρόμο δεν έχουν οικογένειες ή έχουν κόψει εντελώς τους δεσμούς με αυτές⁷. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, η μετατόπιση του προτύπου έχει συμβάλει στο να ακούγονται οι φωνές των παιδιών με τρόπο λειτουργικό και διαμορφωτικό όσον αφορά το σχεδιασμό και την ανάλυση της εκάστοτε έρευνας (Ennew & Swart-Kruger, 2003). Ο καταλύτης για την μετακίνηση του προτύπου τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική, είναι μια μετατόπιση από την έμφαση της εξατομικευμένης, θυματοποιητικής και παραβατικής προσέγγισης, στην αντίληψη ότι υπάρχει μια διαδραστική⁸ σχέση μεταξύ των παιδιών και μιας ποικιλίας από περιβάλλοντα συμπεριλαμβανομένων των σύγχρονων αστικών δρόμων⁹, όπου ο δρόμος γίνεται αντιληπτός ως ένα σύνολο από χώρους και τόπους τοποθετημένους στο χρόνο¹⁰.

Έτσι, μεγάλης κλίμακας και με ποικίλες μεθόδους μελέτες για τα παιδιά του δρόμου είναι αρκετά προσεκτικές στο να περιλαμβάνουν πρακτικές σχεδιασμένες στο να ακούνε τα ίδια τα παιδιά. Το 2007 στο Νεπάλ, διεξήχθη έρευνα με τη χρήση των focus groups και των ανεπίσημων συζητήσεων σε ομάδες (CPCS, 2007). Στη Σενεγάλη, το 2010, το Παρατηρητήριο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα κάνει εκτενή χρήση συνεντεύξεων με τα talibes (τοπικός όρος για τα παιδιά του δρόμου) (HRW, 2010). Άλλοι ερευνητές εστιάζουν στην παρουσίαση της οπτικής των παιδιών με ελάχιστη ερμηνεία των ενηλίκων, ενώ αρκετοί χρησιμοποιούν ένα μεγάλο φάσμα τεχνικών ώστε να ακούν προσεκτικά τα παιδιά, αναγνωρίζοντας ότι εκείνα παίρνουν μέρος σε χιλιάδες σχέσεις και ρόλους, και συμπεριφέρονται διαφορετικά στη σχέση τους με τους ενήλικους, οι οποίοι θίγουν τις ζωές τους στα διάφορα τοπικά περιβάλλοντα, (Ο' Kane, 2003:9). Οι σε βάθος συνεντεύξεις μερικές φορές συνδυάζονται με μη προσχεδιασμέ-

⁶ Αξίζει ενδεχομένως στο σημείο αυτό, επιχειρώντας μια κατ' αναλογία προσέγγιση, να σημειώσουμε ότι η έρευνα έγινε προκειμένου να ενημερωθούν οι άνθρωποι στο Λονδίνο για ένα θέμα το οποίο παρά την υψηλή του ορατότητα, με όρους πολιτισμικής αναπαράστασης είχε παραμείνει 'άορατο, σιωπηλό, μυστικό' (Mayhew, 2010, xv).

⁷ Στην πραγματικότητα βέβαια, προστάτευαν τους εαυτούς τους γιατί εάν έλεγαν στους ερευνητές ότι έχουν οικογένειες δεν θα μπορούσαν να ευεργετηθούν από κάποια ΜΚΟ που διεξήγαγε ένα σχετικό πρόγραμμα (CSC, 2011).

⁸ Με τον τρόπο αυτό, όλα τα περιβάλλοντα καθίστανται κατάλληλα ως πιθανοί τόποι διαμονής, ανεξάρτητα από την αντιπροσώπευση των ενηλίκων. Τα παιδιά αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν κάθε μικρή αστική γωνιά για την ασφάλεια και την διασκέδασή τους και ανταγωνίζονται με τους ενήλικες για το χώρο κερδίζοντας τους δικούς τους τόπους (ακόμη κι αν είναι προσωρινοί) δημιουργώντας υποκουλτούρες και ταυτότητες, οι οποίες είναι πολλαπλές και ρευστές (Lucchini, 1996).

⁹ Η αλήθεια είναι ότι ακόμη και στην αρχή του ενδιαφέροντος για την μελέτη των παιδιών στο δρόμο είχε αναγνωριστεί ότι ο δρόμος εμπεριέχει μία ποικιλία νοημάτων, τα οποία ενσωματώνονται στον ορισμό αρκετών αναλυτών: «ο δρόμος (με την ευρύτερη έννοια της λέξης) περικλείοντας εγκαταλελειμμένα κτίρια και ελεύθερους χώρους. Έτσι, τα παιδιά του δρόμου εκλαμβάνονται να κατοικούν ή να είναι ορατά, σε τόπους που δεν είναι «σπίτια», χρησιμοποιούν τους δημόσιους ανοιχτούς και εσωτερικούς χώρους για κοινωνικοποίηση, δουλειά, ψυχαγωγία, προσωπικό εμπλουτισμό, μάθηση, επιβίωση και για άλλους σκοπούς (βλ. σχετικά Ennew & Swart-Kruger, 2003).

¹⁰ Οι θεωρητικές, αλλά και πρακτικές αυτές μετατοπίσεις έχουν προκύψει σε ένα βαθμό ως αποτέλεσμα της παρέμβασης των γεωγράφων στην έρευνα για τα παιδιά στο δρόμο, φέρνοντας τις ιδέες του χώρου και του χρόνου για να πλουτίσουν τελικά μια συζήτηση, η οποία πριν καθοριζόταν από τις ιδέες της δυσλειτουργίας, της παθολογίας και της ψυχολογικής κατάρρευσης (Young and Barret, 2001). Όσον αφορά τις κοινωνικές επιστήμες, σημαντική υπήρξε η επίδραση του Riccardo Lucchini (1996) ο οποίος χρησιμοποίησε τη θεωρία της δομοποίησης του Anthony Giddens (1984), που εξετάζει τα στοιχεία του χώρου και του χρόνου σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις του Βέμπερ σχετικά με την κοινωνική κατασκευή του νοήματος.

νες ανεπίσημες συζητήσεις σε εθνογραφικές ή συμμετοχικής παρατήρησης προσεγγίσεις στο δρόμο, οι οποίες σε σημαντικό βαθμό προϋποθέτουν την σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα, με σκοπό να ακουστούν οι γνώμες των παιδιών και οι ιστορίες της ζωής τους σε χώρο και τόπο όπου τα παιδιά θα είναι περισσότερο άνετα από τους ερευνητές τους (De Atide, Y. D. B, 2002, Βραζιλία).

Οι ερευνητές¹¹ σταδιακά κατανοούν ότι οι φωνές των παιδιών δεν εκφράζονται μόνο με λόγια, αλλά επίσης και μέσω μορφών δράσης που προωθούν την προσωπική έκφραση. Έτσι γίνεται χρήση παιχνιδιών ρόλων, θεατρικών αυτοσχεδιασμών, 'νοητικών χαρτών (mental maps) σχεδιασμένων από τα παιδιά, σχεδίων και ζωγραφιών καθώς και φωτογραφιών τραβηγμένων από τα ίδια. Εντέλει, αυτές οι τεχνικές αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά στο δρόμο είναι ικανά στο να δημιουργούν μηνύματα -με τρόπο δύσκολο να εντοπιστεί από τους ενήλικες- ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν εμπόδια άγχους και ανισότητας εξουσίας, ενώ νιώθουν περισσότερο άνετα να εκφράζουν τους εαυτούς μέσω διασκέδασης, χαλάρωσης και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Couch, 2010).

Μερικοί ερευνητές ψάχνουν τρόπους να εμπλέξουν τα παιδιά του δρόμου ως συν-ερευνητές στις μελέτες τους, ιδιαίτερα σε έρευνες που σκοπό έχουν να αναπτύξουν την κατανόηση στην οπτική των ίδιων των παιδιών όσον αφορά την κατάστασή τους και τις υπηρεσίες που σχεδιάζονται. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε την περίπτωση των (Southon et al, 2003), οι οποίοι με σκοπό τη βελτίωση στις παρεχόμενες υπηρεσίες για τα παιδιά του δρόμου, στήριξαν την έρευνά τους σε τρεις βασικές υποθέσεις 'ότι υπάρχει ένα σημαντικό κενό μεταξύ της αντίληψης των οργανισμών για τις υπηρεσίες και τα προγράμματα και των αντιλήψεων της ομάδας στόχου σχετικά με αυτά. Τα παιδιά είναι οι καταλληλότεροι κριτές να αξιολογήσουν τις υπηρεσίες και τα προγράμματα που σχεδιάζονται για το καλό τους. Και τέλος τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν αυτή την αξιολόγηση στη βάση της έρευνας που έχουν διεξάγει τα ίδια'.

Στην ουσία, οι ερευνητές έχουν κατανοήσει ότι 'η ζωή στο δρόμο είναι ένας συνδυασμός περιορισμών που επηρεάζουν το παιδί και τις στρατηγικές επιβίωσής του, οι οποίες θα ποικίλουν ανάλογα με τη περίπτωση. Στην ουσία, αυτές οι πραγματικότητες χαρακτηρίζονται με την ανάμειξη των παιδιών που τις βιώνουν, παρά όταν καταγράφονται διά της αντιπροσώπευσης. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν τα ποιοτικά εργαλεία που εμπλέκουν τα ίδια τα παιδιά (Terre des Hommes, 2010).

Ωστόσο, αρκετά ζητήματα ηθικού ενδιαφέροντος, που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες, την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των εμπειριών που ζουν τα παιδιά στο δρόμο και πηγάζουν από την αρχή της συγκατάθεσης, της εμπιστευτικότητας και της προστασίας από βλάβη, έχουν προκύψει σχετικά με τον τρόπο που εμπλέκονται τα συγκεκριμένα παιδιά στην έρευνα. Η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία μπορεί και να προκαλέσει, αλλά και να λύσει ηθικά διλήμματα (Young & Barret, 2001). Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει ανάγκη ευαισθητοποίησης των ενήλικων ερευνητών ώστε να είναι πρόθυμοι να μοιράζονται την εξουσία. Διαφορετικά, τα παιδιά μπορεί να έχουν ελάχιστη επιρροή στην έρευνα, να απογοητευτούν και εν τέλει η εμπλοκή τους να μην έχει πραγματική αξία (O'Kane, 2003:7).

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση του ζητήματος και με αφορμή την πρόσφατη απόφαση των Ηνωμένων Εθνών, ιδιαίτερα για τα δικαιώματα των παιδιών του δρόμου -η πρώτη μετά το 1994-, είναι εμφανές ότι δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις. Τα παιδιά στο δρόμο δύσκολα εντοπίζονται και δύσκολα αριθμούνται. Τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά τους, οι εμπειρίες τους και οι δυνατότητές τους είναι διαφορετικές. Και ενώ είναι από τα περισσότερο επινοητικά άτομα στον κόσμο, τα δικαιώματά τους συνεχώς παραβιάζονται και αρνούνται (CSC, 2011). Η έντονη και απροσδόκητη φύση της ζωής των παιδιών αυτών, είναι ξένη για την πλειοψηφία των ερευνητών. Και είναι για το λόγο αυτό, που επιτακτικά έχει σημειωθεί ότι οι ερευνητές θα πρέπει να γίνουν 'ερευνητές του δρόμου', υπό την έννοια ότι θα πρέπει να γνωρίζουν το περιβάλλον του δρόμου και τον τρόπο ζωής με το να εμπλακούν σε μια αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά πριν να αναπτύξουν και να ξεκινήσουν μια ερευνητική στρατηγική. Ενώ ταυτόχρονα, θα πρέπει να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και ευέλικτοι (Young, & Barret, 2001).

¹¹ Για μια εκτενή αναφορά στους ερευνητές βλ. CSC (2011).

Στις έρευνες για τα παιδιά του δρόμου δεν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνο οι ιδιαίτερα μοναδικές συνθήκες, αλλά στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή των ερευνητικών εργαλείων ώστε να εκμαιεύονται συγκεκριμένες πληροφορίες ή όπως έχει γλαφυρά ειπωθεί: «κανείς δεν θα πρέπει να υπνωτίζεται από το πρόβλημα της παιδικής εργασίας, αλλά αντίθετα θα πρέπει να ανοίγει τα μάτια του και τα αυτιά του στα εργαζόμενα παιδιά και να ακούει αυτά που έχουν να μας πουν» (Aitken et al, 2006, σ. 372).

Με βάση τα παραπάνω, οι εμπλεκόμενοι -με τα παιδιά που εργάζονται ή βρίσκονται στο δρόμο- φορείς θα πρέπει να συμφωνήσουν σε συγκεκριμένες πρακτικές σχετικά με την έρευνα. Σύμφωνα με το CSC (2011) λόγω του συνδυασμού πολλαπλών αποστερήσεων, χρειάζεται ιδιαίτερη εστίαση στον παιδικό αυτό πληθυσμό σε ευρύτερες ατζέντες πολιτικών και παρεμβάσεων ώστε να αποκατασταθούν τα νόμιμα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Οι καθημερινές εμπειρίες και σχέσεις των παιδιών στο δρόμο, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, είναι τόσο σημαντικές όσο τα νούμερα και τα χαρακτηριστικά, προκειμένου για την κατανόηση της ζωής τους και τον σχεδιασμό κατάλληλων πολιτικών, προγραμμάτων και δομών φροντίδας. Τα παιδιά του δρόμου πρέπει να συμμετέχουν σταθερά, ως πληροφορητές και ως συνεργευνήτες σε έρευνες που αφορούν τους ίδιους τους εαυτούς τους. Οι συνθήκες και οι εμπειρίες τους συνεπάγονται ιδιαίτερα ηθικά διλήμματα για τις στρατηγικές και τις τεχνικές έρευνας. Η μακράς διάρκειας, επαναλαμβανόμενες και συγκριτικές μελέτες αναγνωρίζονται ως ζωτικές για την ανάπτυξη της κατανόησής μας όσον αφορά την πορεία των παιδιών του δρόμου μέσα στην κοινωνία, για την αξιολόγηση των συνεπειών από πολιτικές και προγράμματα και για το σχεδιασμό προληπτικών στρατηγικών.

Σύμφωνα πάλι με το CSC (2011), φαίνεται ότι τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, είναι επιβεβλημένη η δημιουργία ενός σώματος έρευνας, που θα ενημερώνει τη νομοθεσία, τον προϋπολογισμό, τις πολιτικές, τα συστήματα παιδικής προστασίας και παρεμβάσεων, αλλά και θα προωθεί νέες ερευνητικές προτάσεις. Κάτω από την ευρύτερη ομπρέλα ενός ερευνητικού κέντρου για τις διασυνδέσεις με το δρόμο, θα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την προώθηση της επιστημονικής και της αναπτυξιακής ερευνητικής ατζέντας. Επίσης θα πρέπει να βασίζεται στο ευρύ φάσμα των πεδίων που είναι σχετικά με τα παιδιά στο δρόμο, όπως τα νομικά, τα οικονομικά, η δημόσια πολιτική, η εγκληματολογία, η κοινωνική πολιτική, οι σπουδές των media, η πολιτική επιστήμη, η κοινωνική εργασία, η υγεία, ο αστικός σχεδιασμός κ.τλ. Σε επίπεδο συγκεκριμένων λύσεων προτείνεται: 1. Να δημιουργηθεί μια σχετική βιβλιογραφική βάση, συνεχώς ενημερωμένη και εμπλουτισμένη με έρευνες απ' όλο τον κόσμο. 2. Να δημιουργηθεί ένα πεδίο συζήτησης ενδεχομένως με τη μορφή ετήσιου φόρουμ του ερευνητικού κέντρου. 3. Να διασυνδεθεί η επιστημονική και αναπτυξιακή βιβλιογραφία με το να ενθαρρύνεται η διεπιστημονική έρευνα και να συνδέονται ερευνητικά προγράμματα μεταξύ των ακαδημαϊκών και των ανθρώπων της δράσης. 4. Να ενθαρρύνεται η νέα έρευνα και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας γύρω από μία 'στρατηγική θεώρηση'. 5. Να δημιουργηθεί ένα ισχυρό προφίλ στην ακαδημαϊκή και αναπτυξιακή πρακτική με τη θεσμοθέτηση ενός συμβουλευτικού συμβουλίου εμπειρών επιστημόνων και ερευνητών.

Τελικά όποιον ορισμό κι αν χρησιμοποιήσουμε για τα παιδιά με τις διασυνδέσεις στο δρόμο, δεν αλλάζει την ανάγκη, αλλά τον τρόπο παροχής θετικών παρεμβάσεων. Στις μέρες μας, η τάση για ρύθμιση και έλεγχο είναι έντονη. Οι πρακτικές χειραγώγησης δεν περιορίζονται μόνο στο παραβατικό τμήμα της παιδικής και της νεανικής ηλικίας, αλλά υπάρχει προσπάθεια για τη θεσμική καθιέρωση των μηχανισμών άσκησης συμβολικής βίας. Η παιδική ηλικία, εμμέσως αναγνωρίζεται ως πρόβλημα και η διάγνωση, η θεραπεία και ο έλεγχος ή η παρέμβαση αναδεικνύονται σε κύριες στρατηγικές αντιμετώπισής της. Η παιδική ηλικία θεωρείται ότι έχει ένα ομοιογενές, ενιαίο, καθολικό και άμεσα αναγνωρίσιμο (άρα εύκολα ελεγχόμενο) χαρακτήρα. Τα παιδιά δεν βρίσκονται – και πιθανόν δεν θα μπορέσουν ποτέ να βρεθούν- στην ίδια θέση με τους ενήλικους ως προς την παραγωγή γνώσης. Ωστόσο, η βελτίωση των ηθικών κωδίκων και των μεθόδων διεξαγωγής της έρευνας με παιδιά αποτελεί ένα δρόμο προς κάποιο καλύτερο σημείο ισορροπίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, εκδ. Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΥΝΑ: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των πρακτικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- De Atide, Y. D. B. (2002). *Κατανόησέ με ή σε καταβροχθίζω: προφορικές μαρτυρίες από τη ζωή των παιδιών του δρόμου στο Σαλβαντόρ*: Κακούρης, Χ., και Τσιλίκου, Λ., (Μτφ). Αθήνα, Κατάρτι.

Ξενόγλωσση

- Aitken, S., Estrada, S.I., Jennings, J. και Aguirre, L.M. (2006). Reproducing Life and Labor: Global processes and working children in Tijuana, Mexico. *Childhood*, 13, 3, 365-387.
- Baker, R., Panter-Brick, C. and Todd, A. (1996). Methods used in research with street children in Nepal. *Childhood: A Global Journal of Child Research, Children Out of Place*, special issue on working and street children, 3, 171-194.
- Connolly, M. and Ennew, J. (1996). Children out of place-Introduction. *Childhood: A Global Journal of Child Research, Children Out of Place*, special issue on working and street children, 3, 131-145.
- Consortium for Street Children, (Sarah Tomas de Benitez, Eds). (2011). *State of The World's Street Children: Research*.
- CPCS. (2007). *The Street Children of Kathmandu Study, approaches and comments on the daily life of street-based children of the Nepalese capital*. CPCS NGO (Nepal) and CPCS INT (Belgium).
- Couch, J. (2010). Our lives our say: street and working children talk about their rights in Delhi. *Journal of Social Inclusion*, 1,2.
- Ennew, J. (2000). *Street and Working Children: A Guide to Planning, Development Manual 4*. London, Save the Children .
- Ennew, J. και Swart-Kruger, J. (2003). Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth. *Children, Youth and Environments*, 13, No.1.
- Glauser, B. (1990). 'Street children: Deconstructing a Construct'. In A. James and A. Prout (Eds) *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. (pp. 139-142). New York: The Falmer Press.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?: On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*, 11, 81-83.
- Human Rights Watch. (2010). 'Off the back of the children: Forced begging and other abuses against Talibes in Senegal'. New York, HRW.
- Mayhew, H. (2010). *London labour and the London poor*. Douglas – Fairhurst (ed), Oxford: University Press.
- O'Kane, C. (2003). Street and working children's participation in programming for their rights: conflicts arising from diverse perspectives and directions for convergence. *Children, Youth and Environments*, 13 (1).
- Prout, A. and James, A. (1990). 'A New Paradigm for the Sociology Of Childhood? Provenance, Promise and Problems'. In A. James and A. Prout (Eds) *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. (pp. 7-34). New York: The Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1990). 'A Voice for Children in Statistical and Social Accounting. A Plea for Children's Right to be Heard'. In A. James and A. Prout (Eds) *Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. (pp. 78-98). New York: The Falmer Press.
- Scanlon, T.J., Tomkins, A., Lynch, M.A., Scanlon, F. (1998). Education and debate: Street Children in Latin America. *British Medical Journal*, 316, 1596-1600.

- Southon, J. and Pralhad, D. (2003). *Alife without basic services: Street children's say*. Save the Children UK.
- Terres des Hommes. (2010). *Children in street situations –Sectoral Policy*-January.
- United Nations (1953). *Convention on the International Right of Correction*, 435 U.N.T.S. 191, entered into force Aug. 24, 1962.
- UN Human Rights Council (UNHRC) (2011). *Resolution A/HRC/RES/16/12. Rights of the child: a holistic approach to the protection and promotion of the rights of children working and/or living on the street*. 24 March 2011.
- United Nations (2012). *Resolution A/RES/66/138. Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure*, 27 January 2012.
- Young, L. and Barrett, H. (2000). *Adapting visual methods: action research with Kampala street children*. *Area*, 33.2, 141-152.

Άλλες πηγές

www.streetchildren.org.uk

SUMMARY

Methodologically as well as ethically there are many and special concerns when researching children. The paradigm shift in research, based on theories by the New Social Studies for Childhood alongside with the movement for Children's Rights, has led to an emphasis on the importance of listening to children's 'voices'. As a result, a range of child-friendly and child-centered techniques has been developed across the social sciences. These participatory methods are becoming particularly useful when the research has to do with street children. In any case, giving power and voice to children in the research context becomes a vital step towards social policy which profoundly affects their lives.

Κατερίνα Παπασιμάκη

Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός Π.Ε. – Υποψήφια Διδάκτορας

Δ/ση: Σάντας 3, Νίκαια

Τηλέφωνο: 210-4914984/ 6937370184

E- mail: aikpap@primedu.uoa.gr

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ: ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΥΑΓΓΕΛΗ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ & ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ

Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία της παιδαγωγικής, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού έχουν ζωτική σημασία για τη σωματική, διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Γι' αυτό, πρέπει να δοθεί σημασία στην καλλιέργεια των αισθήσεων του παιδιού και την απόκτηση εμπειριών που ενθαρρύνουν την εντύπωση, την έκφραση και την επικοινωνία. Σε αυτές τις βάσεις δημιουργήθηκε η Προσχολική Αγωγή, η οποία είναι η διαδικασία του προσανατολισμού του παιδιού σε ορισμένες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις με σκοπό την κοινωνικοποίησή του (Κιτσαράς, 2001).

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Με τον όρο *Προσχολική Αγωγή* περιγράφεται η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίνεται στον άνθρωπο πριν την υποχρεωτική εκπαίδευση, την ηλικία δηλαδή των 5-6 ετών στις περισσότερες χώρες, και μπορεί να ξεκινά ήδη από την ηλικία των δυο ετών. Ιδρύματα που προσφέρουν Προσχολική Αγωγή είναι τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί.

Το νηπιαγωγείο είναι το θεμέλιο της παιδείας και η ανάγκη φοίτησης σε αυτό είναι επιτακτική. Είναι ένα σχολείο αγωγής και ανάπτυξης ικανοτήτων, οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν στο παιδί στην ηλικία 0-6 ετών, διαφορετικά δεν θα μπορέσουν να αναπτυχθούν ποτέ, όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες.

Σήμερα, η αναγκαιότητα της Προσχολικής Αγωγής αναγνωρίζεται διεθνώς. Σύμφωνα με την UNESCO (1961) είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί στο παιδί, από την πιο μικρή του ηλικία, εκπαίδευση κατάλληλη για την πνευματική, ηθική και σωματική του εξέλιξη. Όσο και αν η οικογένεια παραμένει το ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού, σήμερα έχει ανάγκη να βοηθηθεί, γιατί και με τις καλύτερες ακόμα προϋποθέσεις δεν μπορεί πια να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες του παιδιού για αγωγή και εκπαίδευση, όταν αυτό πλησιάζει την ηλικία των τεσσάρων ετών.

Υπάρχει ένα γενικό αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα όλων των προγραμμάτων για μικρά παιδιά. Η ποιότητα ζωής που τα άτομα θα έχουν ως ενήλικες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούν να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους στον κόσμο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνία αυτή είναι η έγκαιρη και ποιοτική εκπαίδευση στην αφετηρία της. Για να καταλάβουμε πώς οι εμπειρίες προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αρκεί να δούμε τη ζωή με μια σειρά αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων και συνθηκών, με τις παραστάσεις και τις εμπειρίες ενός συγκεκριμένου σταδίου να επηρεάζουν την πρόσβαση στο επόμενο.

Η φοίτηση του παιδιού στα προσχολικά ιδρύματα προπαρασκευάζει επίσης τη φυσική μετάβασή του από την οικογενειακή ζωή στο σχολικό περιβάλλον, ενώ δίνει παράλληλα τη δυνατότητα να διαγνωστούν εγκαίρως ενδεχόμενες πνευματικές ή σωματικές διαταραχές στην εξέλιξή του, που βελτιώνονται ή και θεραπεύονται πιο εύκολα, όταν γίνεται η διάγνωση τους νωρίς (Marple R., 2003). Τα δεδομένα που προέρχονται από έρευνες σ' όλο τον κόσμο για τα βραχυπρόθεσμα καθώς και τα μακροπρόθεσμα οφέλη των ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι πολλά.

Παρ' όλες τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί με αντικείμενο τη διδασκαλία και την ενασχόληση των ειδικών με τα αναλυτικά προγράμματα, εν τούτοις εκείνοι που μπορούν να εμπνεύ-

σουν την επιθυμία της μάθησης στα παιδιά και να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης και δημιουργίας, είναι οι παιδαγωγοί. Αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον και τις ευκαιρίες για μάθηση και πειραματισμό.

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά, με τον όρο "νηπιαγωγός" εννοούμε τον επαγγελματία εκπαιδευτικό του οποίου το κύριο έργο είναι η αγωγή, η μόρφωση και γενικά η εκπαίδευση, η παιδεία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η επαγγελματικοποίηση προϋποθέτει την κατοχή ειδικών γνώσεων γύρω από το νήπιο, την επαγγελματική συνείδηση και την αντίστοιχη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, για να είναι σε θέση να ασκήσει σωστά τα καθήκοντά του και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του. Προϋποθέτει ακόμη επαγγελματική οργάνωση και αυτονομία στην άσκηση του επαγγέλματος (Κυρίδης, 1996). Ο Κυρίδης υποστηρίζει ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν περιορίζεται μόνο στα επαγγελματικά της καθήκοντα, δηλαδή στην απόλυτη τυπική του διάσταση, αλλά και σε κοινωνικά καθήκοντα. Για το λόγο αυτό δε θα πρέπει να εξαντλείται στην τυπική και μόνο άσκηση των καθηκόντων της, αλλά και στην επιστημονική –παιδαγωγική-κοινωνική βελτίωση της προσχολικής εκπαίδευσης.

Κοινωνική ανισότητα και εκπαίδευση

Η διαπίστωση ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση, ότι η σχολική ιεραρχία αντιστοιχεί στην κοινωνική ιεραρχία, αφού οι καλοί μαθητές προέρχονται κατά βάση από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίστροφα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι συνήθως κακοί μαθητές, ανέτρεψε στη δεκαετία του '60 την αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και δημιούργησε ένα νέο ερευνητικό πεδίο.

Ο αξιοκρατικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αμφισβητήθηκε με βάση πολυάριθμα ερευνητικά ευρήματα που τεκμηριώναν το γεγονός ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα.

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται η αναγκαιότητα μιας πρώιμης *αντισταθμιστικής αγωγής στο νηπιαγωγείο*, η οποία θα μειώσει κάποιες από τις διαφορές του προσχολικού περιβάλλοντος των παιδιών, όπως αυτές που απορρέουν από το χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Herbert, 1989).

Προς την κατεύθυνση αυτή, η συμβολή της Προσχολικής Αγωγής στην παροχή μιας πρόωρης βοήθειας για την αποφυγή ενός «συσσωρευτικού ελλείμματος», θεωρήθηκε ως συμβολή «εκ των ων ουκ άνευ» (Ζαχαρενάκης, 1992).

Ο εμπλουτισμός των βιωματικών παραστάσεων των παιδιών είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην προώθηση της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών, αλλά δεν είναι από μόνος του ικανός να προωθήσει την ανάπτυξή τους, αν δεν συνδέεται με κατάλληλα επιλεγμένη εκπαιδευτική καθοδήγηση που, μεταξύ άλλων, λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες παραστάσεις, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» των παιδιών.

Τι θα σήμαινε, άραγε, εάν την όλη υπόθεση του νηπιαγωγείου την αξιοποιούσαμε για συγκροτημένες πολιτικές έγκαιρης προληπτικής και *αντισταθμιστικής παρέμβασης*, για την άμβλυνση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, υποεπίδοσης, διαρροής και εγκατάλειψης; Είναι προφανές ότι οι πολιτικές προληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης προσφέρονται, κατά προτεραιότητα, για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς είναι πιο ευάλωτα στη σχολική αποτυχία. Οι απόπειρες για καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και για καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, ενδεχομένως, υποδηλώνουν την αναγνώριση της σημασίας που έχει η προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης.

Οικονομική κρίση και εκπαίδευση

Οικονομική κρίση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο μια οικονομία χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας. Ο βασικότερος δείκτης οικονομικής δραστηριότητας είναι οι επενδύσεις, οι οποίες, όταν αυξομειώνονται, συμπαράσυνουν μαζί τους και όλα τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη (Κουφάρης, 2010).

Η οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, δεν μπορεί να αφήσει το εκπαιδευτικό σύστημα ανέπαφο και άτρωτο. Κάποιες από τις κοινώς ομολογούμενες συνέπειες της κρίσης είναι:

- A) Λιγότερα έσοδα για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων
- B) μείωση του ρυθμού ανέγερσης σχολικών κτιρίων
- Γ) συγχωνεύσεις τμημάτων – περισσότεροι μαθητές στα τμήματα (30αρια)
- Δ) Συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων
- E) Μείωση των προσλήψεων νέων Εκπαιδευτικών.

Στ) Μεταβολή των εργασιακών σχέσεων των Εκπαιδευτικών – περισσότεροι καθηγητές σε δύο ή τρία σχολεία – περισσότεροι με ελαστικές σχέσεις εργασίας (ωρομίσθιοι) αναγκαστικές αποσπάσεις σε άλλες περιφέρειες.

Z) Μείωση των μισθών.

H) Καμία πρόκληση κοινωνικών ψυχολόγων, με τους Εκπ/κους να καλύπτουν τα κενά εκ των ενόντων και το σχολείο να υπολειτουργεί.

Αυτή είναι μια πρώτη προσέγγιση απλή, ορθολογιστική που καταδεικνύει τις συνέπειες που υφίσταται το σχολείο με έμμεση και άμεση ανταποδοτική επενέργεια στους μαθητές.

Η Έρευνα

Μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τρέχοντα ζητήματα της εκπαίδευσης αλλά κυρίως να μετρήσουμε το πόσο έχει επηρεαστεί το εκπαιδευτικό τους έργο από την οικονομική κρίση. Πώς έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση τους ίδιους τους νηπιαγωγούς, τα νήπια και τις οικογένειές τους; Πόσο επηρεάζεται κατά την γνώμη τους η παιδική ηλικία των νηπίων;

Στην παρούσα έρευνα ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούν στην Κρήτη. Οι νηπιαγωγοί είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που θα μελετηθούν σκιαγραφούν τις στάσεις και τις απόψεις των νηπιαγωγών σε θέματα οικονομικής κρίσης και του αντίκτυπου αυτής στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η λίστα που θα χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να προσδιορίσουμε τις δειγματοληπτικές μονάδες είναι το δυναμολόγιο των νηπιαγωγών που λειτουργούν σε όλη την περιφέρεια Κρήτης, η οποία αποτελείται από τους εξής 4 νομούς:

1. Νομός Χανίων
2. Νομός Ρεθύμνου
3. Νομός Ηρακλείου
4. Νομός Λασιθίου

Το δεύτερο βήμα ήταν του καθορισμός του δείγματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη δειγματοληψία με αναλογικό καταμερισμό όπως παρουσιάζεται από την E. Ξεκαλάκη (1995).

Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 2006 σχετικά με τα νηπιαγωγεία των νομών της Κρήτης και τις περιοχές στις οποίες βρίσκονται αυτά. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν στα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του έτους 2010-2011 σχετικά με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Κρήτη, έτσι ώστε να επιλέξουμε το δείγμα.

Συγκεκριμένα από το σύνολο των 1072 εκπαιδευτικών λειτουργών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 επιλέχθηκαν 107 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10% του συνολικού πληθυσμού). Από αυτούς ανταποκρίθηκαν 80 νηπιαγωγοί, δηλαδή το 74,7% του πληθυσμού, προκειμένου να υπάρξει αντιπροσωπευτικότητα από όλα τα σχολεία της Κρήτης επιλέχθηκε από κάθε σχολείο μία νηπιαγωγός.

Η έρευνα διεξήχθη με την προετοιμασία και υποβολή σχετικού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς τη μορφή του, τη γλώσσα του, τη σαφήνεια του, τη δυσκολία και την αξιοπιστία του σε μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας δειγματοληψίας.

Παράλληλα, δημιουργήσαμε τις εξής 9 κατηγορίες, η καθεμία εκ των οποίων περιελάμβανε 5 ερωτήσεις:

1. ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ
2. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ
3. ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ
4. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ
5. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ
6. ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ
8. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
9. ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Οι ερωτήσεις αυτού του τμήματος είναι, 45 τύπου Likert 5-βαθμών: Συμφωνώ πολύ, Συμφωνώ λίγο, Δεν είμαι σίγουρος-η, Διαφωνώ λίγο, Διαφωνώ πολύ (ερωτήσεις 7-51). Πέντε κατηγορίες είναι το σύνηθες στις ερωτήσεις τύπου Likert (Argy et al. 1985; Mueller, 1986). Περιέχονταν ίσος αριθμός θετικών και αρνητικών ερωτήσεων, για να αποφύγουμε τις τυχαίες απαντήσεις.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS για επεξεργασία.

Το δείγμα που ανταποκρίθηκε στην έρευνα (80 από τους 107 νηπιαγωγούς) είναι 74 γυναίκες και 6 άντρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων είναι 24 άτομα 22 -30 ετών, 18 άτομα 31-40 ετών, 29 άτομα 41-50 και 9 άτομα άνω των 50 ετών.

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 36,3%, βρίσκεται στην ηλικία των 41-50 ετών, ένα σημαντικό ποσοστό 30% είναι μεταξύ 22-30 ετών, το 22,5% βρίσκεται στην ηλικία των 31-40 ενώ το 11,3 % είναι άνω των 50 ετών.

Το δείγμα που ανταποκρίθηκε στην έρευνα (80 από τους 107 νηπιαγωγούς) είναι 74 γυναίκες και 6 άντρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων είναι 24 άτομα 22 -30 ετών, 18 άτομα 31-40 ετών, 29 άτομα 41-50 και 9 άτομα άνω των 50 ετών.

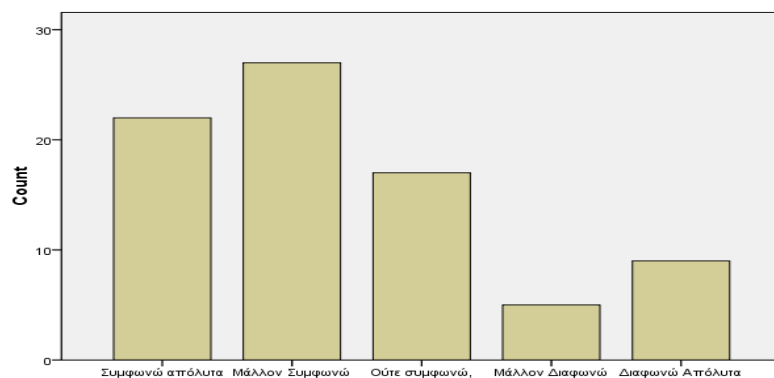
Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή το 36,3%, βρίσκεται στην ηλικία των 41-50 ετών, ένα σημαντικό ποσοστό 30% είναι μεταξύ 22-30 ετών, το 22,5% βρίσκεται στην ηλικία των 31-40 ενώ το 11,3 % είναι άνω των 50 ετών.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος ,δηλαδή οι 43,υπηρετούν σε ολοήμερο τμήμα, ενώ 30 σε κλασικό τμήμα. Μόλις 4 υπηρετούν σε τάξη ένταξης και οι 3 σε Ειδικό νηπιαγωγείο.

Τα συμπεράσματα της έρευνας

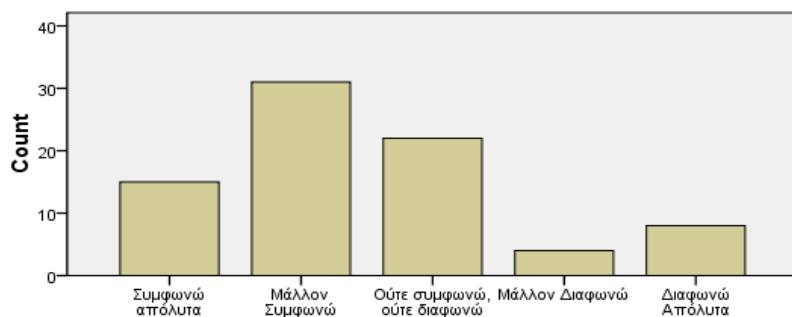
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα, καθώς τα παραπάνω αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τις επιπτώσεις που έχει η οικονομική κρίση των δύο τελευταίων ετών (μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2011 που διενεργήθηκε η έρευνα) στην εκπαίδευση, τα νήπια και τις οικογένειές τους. Αυτό που μας δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου είναι ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει πολύπλευρα εκπαιδευτικούς, παιδιά, οικογένειες.

Σύμφωνα με το 59,1% των ερωτηθέντων, τα παιδιά έρχονται από το σπίτι τους με προβληματισμούς για θέματα οικονομικά και εργασιακά των γονιών τους και με την ανάγκη να τα εξωτερικεύσουν.



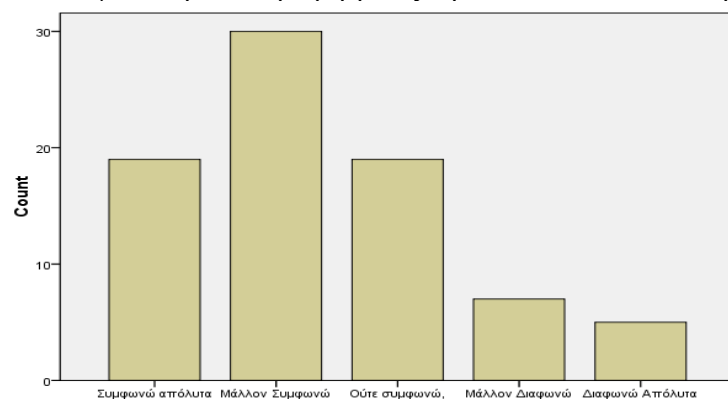
Τα παιδιά του σχολείου μου έρχονται από το σπίτι με περισσότερους προβληματισμούς-για θέματα οικονομικά και εργασιακά-και με την ανάγκη να τους εξωτερικεύσουν.

Επιπλέον, η συμπεριφορά των νηπίων μέσα στην τάξη έχει επηρεαστεί από προβλήματα που έχει φέρει η οικονομική κρίση στις οικογένειες, με ιδιαίτερη έμφαση του φαινομένου στις αγροτικές περιοχές.



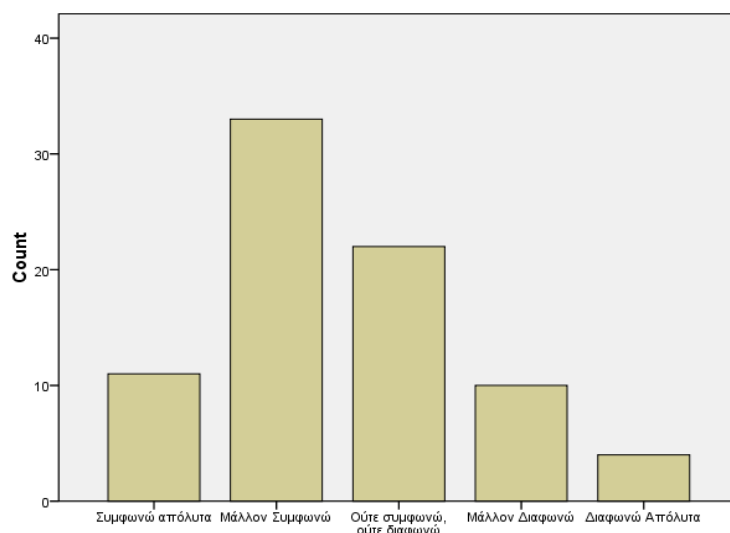
Η συμπεριφορά των νηπίων μέσα στην τάξη έχει επηρεαστεί από προβλήματα που έχει φέρει η κρίση στην οικογένεια.

Επιπλέον, τα νήπια επιζητούν από την νηπιαγωγό την ενίσχυση του εγώ τους λόγω του γενικότερου κλίματος ανασφάλειας που εκλαμβάνουν, κι έτσι ο ρόλος της νηπιαγωγού από εκπαιδευτικός τείνει να γίνει περισσότερο μητρικός δηλώνει το 63,2% των νηπιαγωγών.



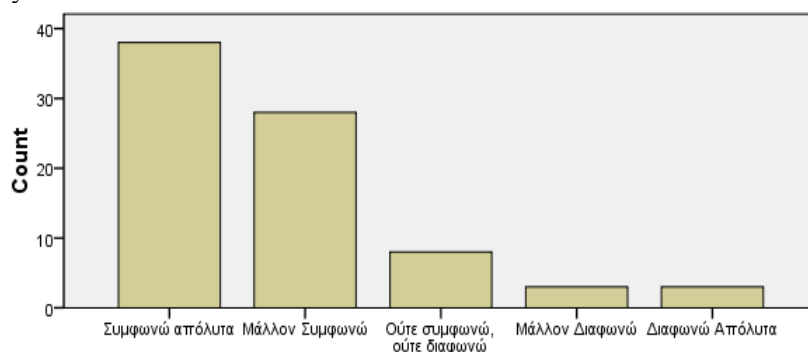
Τα παιδιά του σχολείου μου επιζητούν από τον/την νηπιαγωγό την ενίσχυση του εγώ τους λόγω της γενικότερης ανασφάλειας που εκλαμβάνουν από το περιβάλλον τους

Μέσα σ αυτό το κλίμα, οι απαιτήσεις εκ μέρους του/της νηπιαγωγού έχουν αυξηθεί, αφού καλούνται να είναι εκπαιδευτικοί, μητρικά πρότυπα, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί κ.τ.λ. Έτσι, το 55,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα, προς το παρόν καταφέρνει να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις που προκύπτουν από την γενικότερη κατάσταση. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το 17,5% των νηπιαγωγών που δηλώνει ότι αδυνατεί να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις απαιτήσεις.



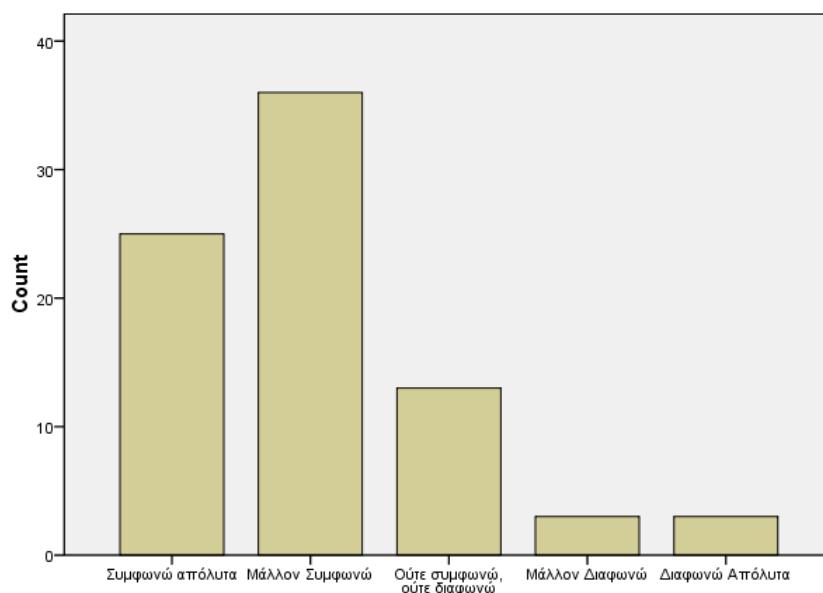
Καταφέρνω να ανταποκριθώ στις αυξημένες απαιτήσεις των παιδιών.

Τι γίνεται όμως με την ψυχολογία των γονέων; Το 82,5% των νηπιαγωγών, η συντριπτική πλειοψηφία δηλαδή, δηλώνει ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχολογία των γονέων αλλά και τις οικογενειακές σχέσεις και κατ'επέκταση επηρεάζεται και η ψυχολογία των παιδιών. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο σε αγροτικές περιοχές σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας.



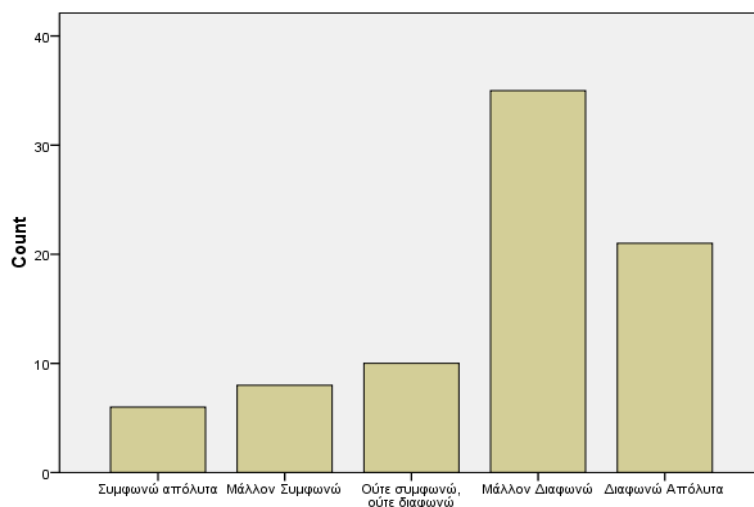
Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχολογία των γονέων, τις οικογενειακές σχέσεις και κατ'επέκταση την ψυχολογία των παιδιών.

Όσον αφορά την παιδική ηλικία και το πώς επηρεάζεται από την κρίση, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 76,3% θεωρούν ότι η παιδική ηλικία βιώνεται διαφορετικά απ'ότι στο παρελθόν, και ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων επηρεάζεται από την δύσκολη αυτή κατάσταση.



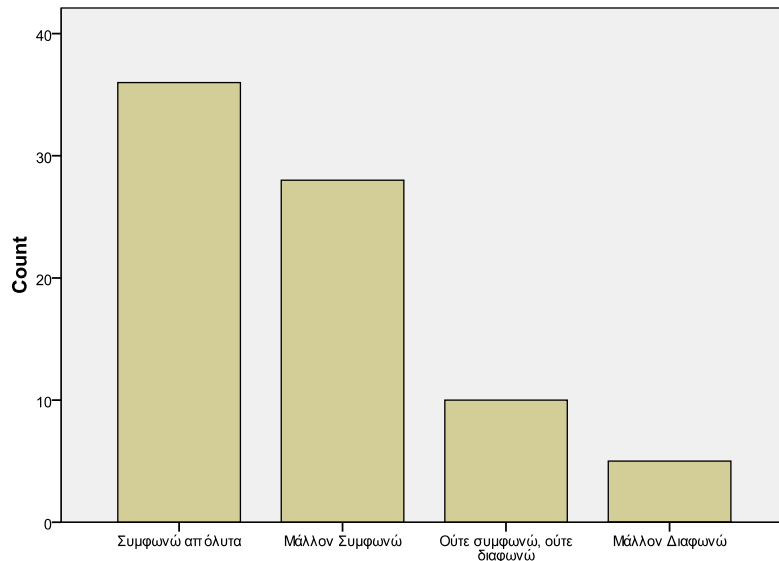
Η παιδική ηλικία βιώνεται διαφορετικά από τα νηπια σε σχέση με το παρελθόν, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης.

Οι γονείς δυσκολεύονται να συνεισφέρουν οικονομικά για να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Οι γονείς ή ο γονιός δεν μπορούν πλέον να προσφέρουν τα ίδια υλικά αγαθά στα παιδιά τους, υπάρχει μείωση ή ακόμα και διακοπή συνηθειών που είχαν γίνει μέρος της ζωής τους, όπως εξωσχολικές δραστηριότητες και ψυχαγωγία.



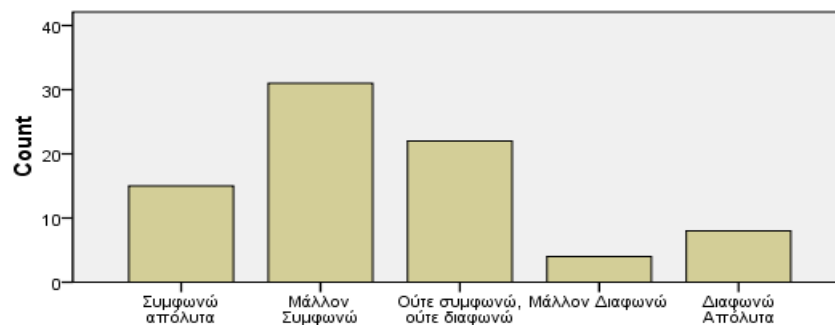
Οι γονείς των μαθητών μου συνεισφέρουν οικονομικά όσο και πριν την κρίση για να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε σχολικές δραστηριότητες ψυχαγωγίας(εκπαιδευτικές εκδρομές, παραστάσεις)

Συνεπώς, το παιδί απολαμβάνει πολύ λιγότερα αγαθά συνυφασμένα με την παιδική του ηλικία όπως παιχνίδια, βιβλία, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις σε σχέση με πριν την κρίση δηλώνει το 45,6% των νηπιαγωγών στο οποίο μάλλον συμφωνεί το 35,4% αυτών και οι λόγοι είναι μάλλον οικονομικοί.



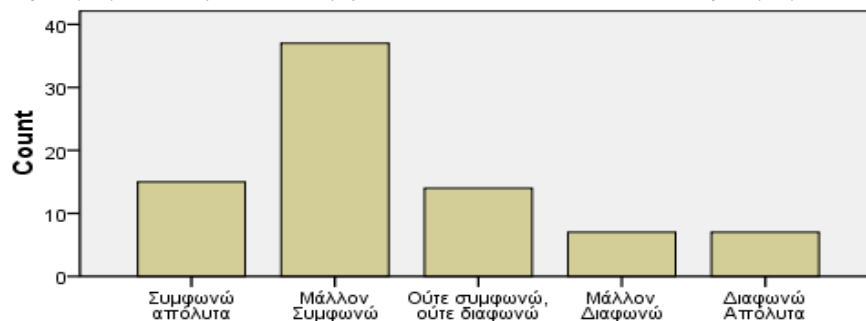
Το παιδί απολαμβάνει πολύ λιγότερα αγαθά(υλικά και μη) συνυφασμένα με την παιδική του ηλικία σε σχέση με πριν την κρίση(βιβλία, ψυχαγωγικές επισκέψεις)

Φαίνεται να παρατηρείται αλλαγή στον ψυχισμό παιδιών, καθώς η συμπεριφορά των νηπίων μέσα στην τάξη έχει επηρεαστεί από προβλήματα που έχει φέρει η κρίση στην οικογένεια. Σ αυτό συμφωνεί απόλυτα το 18,8% των νηπιαγωγών και μάλλον συμφωνεί το 38,8% αυτών.



Η συμπεριφορά των νηπίων μέσα στην τάξη έχει επηρεαστεί από προβλήματα που έχει φέρει η κρίση στην οικογένεια.

Για λόγους οικονομικούς και όχι μόνο, η ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (σωματική, κοινωνική, γνωστική, λεκτική) επηρεάζεται από την κρίση, όπως δηλώνει κατηγορηματικά το 18,8% των νηπιαγωγών και μάλλον συμφωνεί σ' αυτό το 46,3% των νηπιαγωγών.

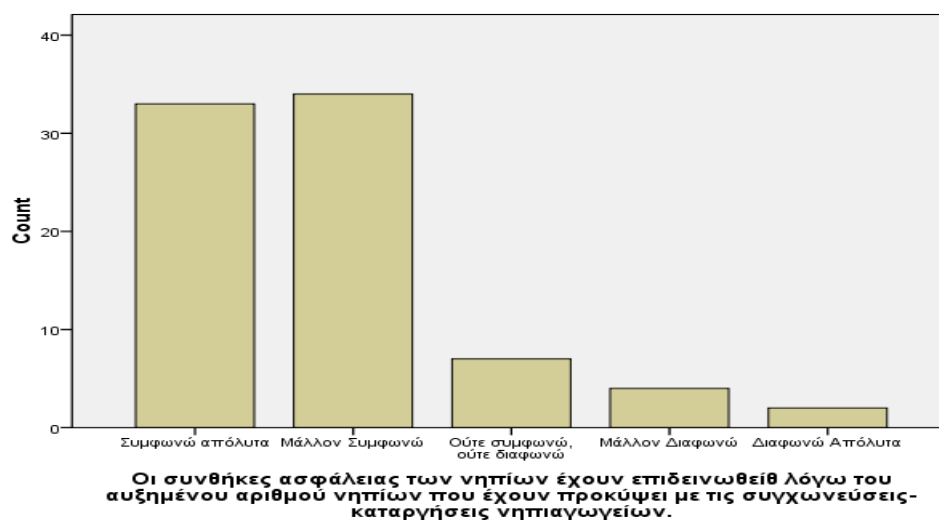


Η ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (σωματική, κοινωνική, γνωστική, λεκτική) επηρεάζεται από την κρίση.

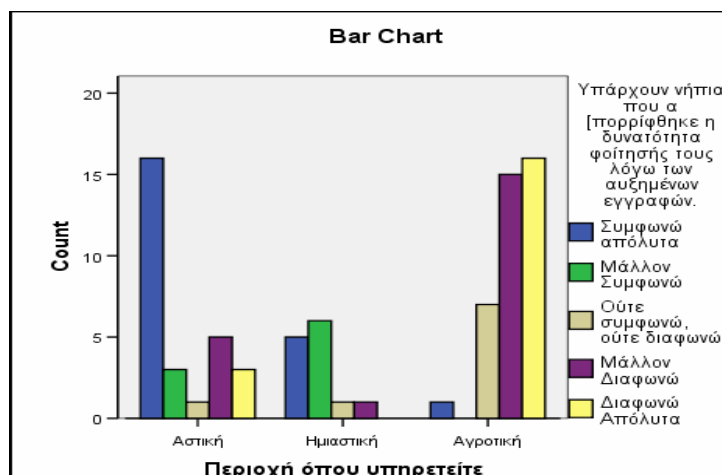
Φαίνεται πως η παιδικότητα των νηπίων πλήττεται, καθώς η παιδική ηλικία βιώνεται διαφορετικά από τα νήπια σε σχέση με το παρελθόν, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης όπως λένε οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 31,3% που συμφωνούν απόλυτα και 45% που μάλλον συμφωνούν με αυτή την θέση.



Εκτός αυτού, ο συνωστισμός νηπίων στα τμήματα επηρεάζει τις συνθήκες ασφάλειας των νηπίων όπως δηλώνει το 83,8% των ερωτηθέντων ενώ όταν πρόκειται για κατάργηση νηπιαγωγείων αγροτικών περιοχών, αυτές επιφέρουν δυσάρεστες αλλαγές στις οικογένειες των νηπίων των καθώς και στα ίδια τα νήπια, καθώς αυτά θα έχουν την υποχρέωση να μετακινούνται για μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να φοιτήσουν, όπως υποχρεούνται, στο νηπιαγωγείο.



Το μεγαλύτερο πρόβλημα που υπάρχει, ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές είναι ότι οι θέσεις στα δημόσια νηπιαγωγεία δεν επαρκούν για να καλύψουν την ζήτηση των νηπίων για φοίτηση. Έτσι, αφ ενός το νηπιαγωγείο έχει γίνει υποχρεωτικό για τα παιδιά ηλικίας 5 ετών, αφ ετέρου δεν υπάρχει η απαραίτητη υποδομή, με αποτέλεσμα είτε να μένουν εκτός νηπιαγωγείου τα προνήπια, είτε οι οικογένειες να στρέφονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η υποχρεωτικότητα του ενός έτους του νηπιαγωγείου που έγινε νόμος του κράτους το 2006 ουσιαστικά δεν ωφέλησε το δημόσιο νηπιαγωγείο και τους γονείς. Αντίθετα, αυξήθηκε ο αριθμός φοιτούντων σε 25 (+10%) νήπια ανά τμήμα, γεγονός που δυσχεραίνει την κατάσταση τόσο για τα νήπια, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς.



Από τα παραπάνω συνάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι η οικονομική κρίση, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών έχει επηρεάσει πολύπλευρα εκπαίδευση, οικογένειες, παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Απειλείται η ποιότητα της ζωής των παιδιών

Η γενικότερη επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης και κατ' επέκταση των οικονομικών των νοικοκυριών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ποιότητα της ζωής των παιδιών. Η φτώχεια αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και τη εξασφάλιση της υγείας και ευημερίας των παιδιών, τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και στα ενήλικα στάδια της ζωής. Ενώ η σχετική φτώχεια διαφοροποιείται από την απόλυτη σε όρους έντασης και δυσμενών συνεπειών, εν τούτοις, προκαλεί πολλά προβλήματα.

Η δεινή οικονομική κρίση που έχει εισβάλει σε όλα τα σπίτια των μέσων οικονομικά και πολιτισμικά οικογενειών, τα οποία αποτελούν εξάλλου και τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη δημόσια εκπαίδευση και στα δημόσια σχολεία μας, έχει δημιουργήσει ένα πλήθος προβλημάτων και παρενεργειών στους μαθητές. Αυτά μεταφέρονται από το σπίτι στο σχολείο, όπου και παρατηρούνται πρωτόγνωρα οδυνηρές καταστάσεις. Εκτός από τις πρακτικές αλλαγές που αυτή φέρνει στο βιοτικό επίπεδο πολλών οικογενειών, επηρεάζει ψυχολογικά και τα παιδιά, με πολλούς τρόπους. Είτε μέσω των αλλαγών στον τρόπο ζωής της οικογένειας, είτε μέσω των αλλαγών στην ψυχολογική κατάσταση των γονέων είτε μέσα από τα προβλήματα που βιώνουν καθημερινά στα σχολεία, αφού η οικονομική δυσπραγία των γονέων, η αύξηση της ανεργίας, η ευρύτερη κοινωνική αποδιοργάνωση και οι περικοπές στην παιδεία αντικατοπτρίζονται φανερά πλέον στην καθημερινότητα του σχολείου.

Είναι ώρα να σκεφτούμε πως τις όποιες εκπαιδευτικές δαπάνες θα πρέπει να τις αξιοποιήσουμε όσο το δυνατόν νωρίτερα, για συστηματικές προληπτικές παρεμβάσεις εξατομικευμένης διαφοροποίησης στο νηπιαγωγείο, καθώς διατίθενται δαπάνες για διορθωτικές/επανορθωτικές παρεμβάσεις αμφίβολης αποτελεσματικότητας στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Μήπως, στο πλαίσιο μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν προτεραιότητα τα προγράμματα δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, το παιδαγωγικό υλικό, οι μέθοδοι εξατομικευμένης διαφοροποίησης, η αναλογία νηπιαγωγών-νηπίων, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών, οι χώροι στέγασης νηπιαγωγείων, οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας για νηπιαγωγεία;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Aronowitz, S. & Giroux, H., 2000, «The Corporate University and the Politics of Education», The Educational Forum, 64:4, 332-9.

- Ary, D., Jacob, L. C., & Razavieh, A. (1985). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Bernstein B., *Class, codes and control*, τόμος 1ος, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1971.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minit, Παρίσι, 1970.
- Apple, M., 2001, "Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education", *Comparative Education*, 37: 4, 409-423.

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu P., (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Μτφρ. Α. Φραγκουδάκη. Στο Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Herbert M., (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Β΄. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος Ι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marples R. (Επιμ.) (2003) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Όλα τα δελτία τύπου και οι πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν και αφορούν τα έτη 2000-2011 βρίσκονται στην διεύθυνση http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1401.
- Ζαχαρενάκης Κ., (1992). *Αντισταθμιστική Αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*, Αθήνα, Ζωγράφου – Τσαντάκη.
- Κιτσαράς, Γ., (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Γ., (2001), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Κουφάρης, Γ., (2010) , «Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές». *Περιοδικό Χρήμα*, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2010
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μυλωνάς Θ., (2003), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*, Gutenberg, Αθήνα.
- Νικολακάκη, Μ., (επιμ.). (2011), *Η κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα, Ι. Σιδέρης.
- Ντολιοπούλου Έ., (2007), *Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, στο Κακανά-Σιμούλη, (επιμ.), Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα
- Ξεκαλάκη Ε., & Πανάρετος Ι., (1995): *Εισαγωγή στη Στατιστική Σκέψη*, Αριθμοδείκτες, Αθήνα.

ABSTRACT

According to research, early years of childhood are critical for physical, mental and social development and for the transition to an initial form of subjectivity. Kindergarten, as a secondary social environment differs from the family environment, which is a primary form of socialization, to the fact that it is more impersonal, more neutral and cannot focus on the individual needs of the child and give them many opportunities as reasonably made by the family. On the other hand, kindergarten contributes more than any other educational level in the educational development of the child. It is clear that the contribution of kindergarten in childhood is great and indeed, an early entry is suggested.

In Greece of the crisis, the function of kindergarten is undermined by the reduction of funds, shrinking and merging of kindergartens, reducing salaries of kindergarten teachers and the consequent "de-normalization" of the operation. In this article we identify and describe these effects in childhood as identified by the opinions of kindergarten teachers who live and work in the department of Crete.

Μαρία Νικολακάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου
Γερασμίδου 45, Τ.Κ. 19500, Λαύριο
mnikolak@yahoo.gr

Παπαχρήστου Ευαγγελή

Νηπιαγωγός, διδακτορική φοιτήτρια
Γ. Ξέπαπα 21, Τ.Κ. 73131, Χανιά
evaptpe@yahoo.gr

ΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΠΡΟΣΩΠΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΔΑΝΑΗ ΣΠΑΝΟΥ

«Αγαπητή Κίττυ,

Χθες κατατρόμαξα. Στις οχτώ το πρωί ακούστηκε επίμονο χτύπημα του κουδουνιού. Μου ήρθε αμέσως στο μυαλό η ιδέα πως ήταν εκείνοι -καταλαβαίνεις ποιοι. Αλλά όλοι είπαν ότι επρόκειτο για αλανία ή για τον ταχυδρομικό διανομέα και ησύχασα. Η σιωπή μεγαλώνει γύρω μας μέρα με τη μέρα. Ο Λέβιν, ένας Εβραίος χημικός και φαρμακοποιός, εργάζεται στην κουζίνα του γραφείου για λογαριασμό του κ. Κράλερ. Ξέρει το κτίριο απέξω κι ανακατωτά και γι' αυτό φοβόμαστε μήπως του έρθει καμία μέρα η ιδέα ν' ανάβει για να δει το παλιό του εργαστήριο. Είμαστε φρόνιμοι σαν κούκλες. Ποιος θα φανταζόταν, πριν από τρεις μήνες, ότι η Άννα, που δε στεκόταν ούτε στιγμή, θα ήταν ικανή να καθίσει ακίνητη σε μία καρέκλα ώρες και ώρες χωρίς να κουνιέται;» (Λιμπεράτος, 1995:53).

Αυτή είναι η μαρτυρία της Άννας Φρανκ, μιας δεκατριάχρονης εβραιοπούλας που η παιδική της ηλικία στιγματίστηκε από την αντισημιτική ιδεολογία και εκστρατεία του ναζιστικού κόμματος του Χίτλερ. Η κονιορτοποίηση της παιδικότητάς της συντελέστηκε αιφνίδια και ολοκληρωτικά λόγω των κοινωνικών μεταβολών που επέβαλαν οι ιστορικές συνθήκες, ωστόσο με γνώμονα το ηλικιακό κριτήριο είχε μόλις υπερβεί το φράγμα της μέσης παιδικής ηλικίας. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως «το παιδί και η παιδική ηλικία νοσηματοδοτούνται διαφορετικά στον κοινωνικό χώρο και στο χρόνο. Έτσι, η παιδική ηλικία αποτελεί έννοια και κατηγορία που καταλαμβάνει διαφορετική θέση και επιτελεί διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα ή τη θρησκευτική ομάδα, στην οποία ανήκει το ερευνώμενο υποκείμενο, συγκροτώντας ουσιώδη μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης.» (Δασκαλάκης, 2009:351).

Με άλλα λόγια η αναφερόμενη ως παιδική ηλικία αναπολείται από μια σημαντική μερίδα πληθυσμού ως εποχή ανεμελιάς και ξεγνοιασιάς, ενδεδυμένη με χαρούμενα χρώματα, γεύσεις, αρώματα κι ένα φωτεινό πέπλο ευτυχίας να τυλίγει τρυφερές οικογενειακές στιγμές και σκανδαλιάρικα φιλικά παιχνίδια. Για άλλους, εντούτοις, αντιπροσωπεύει προσεκτικά κι επιλεκτικά απωθημένες θύμησης καυγάδων και βίας στον οικογενειακό ή/και στον εκπαιδευτικό χώρο. Φίλοι των μαθηματικών ενδεχομένως να την κωδικοποιούν με εξισώσεις, όπως «παιδική ηλικία = διαζύγιο», άλλοι να κουλουριάζονται ενστικτωδώς σκεπτόμενοι την πείνα ή τις κρύες νύχτες που υπέφεραν λόγω έλλειψης πόρων ή να καταλαμβάνονται από αλλεπάλληλα ρίγη απέχθειας στο άκουσμα της φράσης «σεξουαλική κακοποίηση». Υπάρχουν όμως κι εκείνοι που δε θυμούνται τίποτε διαφορετικό, δεν αντιλαμβάνονται καμία διαφοροποίηση της παιδικής με την ενήλικη ζωή τους, αφού από μικροί υποβλήθηκαν στις αγγαρείες μιας κουραστικής και συχνά ανθυγιεινής εργασίας.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως η παιδική ηλικία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με ποικίλους κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες, όπου εξέχουσα θέση κατέχει ο θεσμός της οικογένειας. Άλλωστε, «η ιδέα ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ένα ξεχωριστό στάδιο της ζωής εμφανίστηκε στην Ευρώπη μεταξύ του δέκατου πέμπτου και του δέκατου όγδοου αιώνα, παράλληλα με τη διαμόρφωση αστικών αντιλήψεων για την οικογένεια.» (Δασκαλάκης, 2009:355). Έτσι, οποιαδήποτε μεταβολή επηρεάζει σημαντικά τον εν λόγω θεσμό, όπως η μετανάστευση, η αστικοποίηση και η στροφή προς την τεχνολογία επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών κι αναδιαμορφώνει την οπτική της παιδικής ηλικίας. Ο μεταβαλλόμενος κοινωνικά σύγχρονος κόσμος βρίθκει από παραδείγματα παιδιών που μεγαλώνουν στο πλαίσιο ανάδοχων, διαζευγμένων, σκληρά εργαζομένων ή ομοφυλόφιλων οικογενειών αναδεικνύοντάς τα

σε φορείς διαφορετικών εμπειριών και βιωμάτων σε σχέση μ' αυτά που προέρχονται απ' τις πατροπαράδοτες πατριαρχικές οικογένειες (Santrock, 2008:511,532). Επιπρόσθετα, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των νοικοκυριών φαίνεται ότι διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο στην αντιμετώπιση του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, αφού τα μεσαία και ανώτερα στρώματα διακατέχονται από μεγαλύτερη επιθυμία για την απόκτηση απογόνων, σε αντιπαράβολή με τα φτωχά και λαϊκά, όπου απαντώνται συχνά περιστατικά κακοποίησης, εγκατάλειψης ή και παιδοκτονίας (Δασκαλάκης, 2009: 373). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η οικογένεια, ως πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού, λειτουργεί τόσο ως πολιτιστικό όσο και ως ψυχολογικό πρότυπο, παρεχόμενο από την εκάστοτε κοινωνία, με στόχο τη μεταβίβαση των δικών της αξιών και τη μεταλαμπάδευση της υφιστάμενης κουλτούρας, με γνώμονα την οποία θα κινηθεί η ανάπτυξη των νεαρών ατόμων (Τζάνη, 2006:72).

Σ' ότι αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες που κατασκευάζουν εκ νέου την έννοια της παιδικής ηλικίας ιδιαίτερη μνεία χρήζει να πραγματοποιηθεί στην καίρια συμβολή του ενυπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος στον εν λόγω τομέα. Συγκεκριμένα, «η εισαγωγή στο σχολείο αποτελεί το ορόσημο μιας περιόδου, κατά την οποία η κοινωνία επιχειρεί να μεταβιβάσει στην επόμενη γενιά τη συσσωρευμένη γνώση της, τις αντιλήψεις και τις αξίες της.» (Feldman, 2009:378-379). Από ιστορική σκοπιά, δύναται να συναχθεί το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση των παιδιών δεν αποτελούσε πάντοτε πρωταρχική μέριμνα ή δεν αφορούσε και τα δύο φύλα, κάτι που και σήμερα συναντάται σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου οι οικονομικές συνθήκες ή οι καθεστηκυίες αντιλήψεις θυσιάζουν την παιδική ηλικία στο βωμό μιας σκληρής εργασιακής πραγματικότητας.

Μεταβαίνοντας στη σύγχρονη κοινωνία γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, αντί ν' αποτελέσει το εφελτήριο επίλυσης των ποικίλων παιδαγωγικών προβλημάτων συγχρονίζεται με το πεσιμιστικό πνεύμα της εποχής για να ενισχύσει τα υπάρχοντα και ν' αναδειχθεί ως γενεσιουργός δύναμη νέων πρωτόγνωρων φαινομένων. Η οικονομική κρίση πλήττει εκατομμύρια οικογένειες, επιβάλλοντας σε σημαντικό ποσοστό παιδιών το ανελέητο καθεστώς της φτώχειας. Η τεχνολογική επανάσταση χειραγωγεί τα παιδιά σ' ένα είδος πολιτιστικής δίαιτας, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει τα κρούσματα της διαδικτυακής βίας. Η προαναφερθείσα εξαπλώνεται σαν κοινωνικό δηλητήριο στις οικογενειακές και ενδοσχολικές αρτηρίες, μολύνοντας την αγαθότητα και νεκρώνοντας την παιδική ψυχή. Χαρακτηριστικά -και δυστυχώς υπεράριθμα- παραδείγματα είναι τα πρόσφατα γεγονότα στις Η.Π.Α, που έλαβαν το φως της δημοσιότητας σοκάροντας την κοινή γνώμη με την ωμότητα και τη σκληρότητα τους. Ακόμη τρομακτικότερο είναι ν' αναλογιστεί κανείς την απόλυτη εξαχρείωση της παιδικότητας, που λαμβάνει χώρα σ' ορισμένα αναπτυσσόμενα κράτη, όπου τα κορίτσια πωλούνται σε μικρή ηλικία ως σύζυγοι με σκοπό την αποπληρωμή χρεών και κάτω από τη σύμφωνη γνώμη των κοινωνικών επιταγών. Το παραπάνω φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα των δικαιωμάτων του παιδιού και της σχετικής Διεθνούς Σύμβασης, η οποία παρά την αποδοχή της θεωρίας του συνιβερσαλισμού, πραγματοποίησε υποχωρήσεις αναφορικά με την αποδοχή πολιτισμικών και θρησκευτικών προτύπων (Παπαδοπούλου σε Δασκαλάκης, 2009:385-386).

Η επισήμανση των πολιτιστικών ακροτήτων ορισμένων χωρών δεν πρέπει να σχηματίζει στα χείλη μας το απενοχοποιητικό χαμόγελο της αυθεντίας, εφόσον η υπόσταση της παιδικής ηλικίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση. Ειδικότερα, «σε δημογραφικό επίπεδο ο αριθμός των παιδιών και των νέων ανθρώπων μειώνεται. Σε οικονομικό επίπεδο, ως κοινωνική ομάδα, κατά τεκμήριο, σε σχέση μ' άλλες ομάδες θεωρούνται ως άτομα μη ενεργά και μη αποδοτικά οικονομικά. Ενώ σε πολιτικό επίπεδο δε διαθέτουν πολιτική εκπροσώπηση και δυστυχώς περιορίζονται όλο και περισσότερο αυτοί που είναι διατεθειμένοι να τα υπερασπιστούν.» (Παπασιμάκη σε Δασκαλάκης, 2009:383).

Το παραπάνω αφοριστικό αξίωμα υποδαυλίζεται περαιτέρω από την ένταξη της παιδικής ηλικίας στον αδυσώπητο οικονομικό ανταγωνισμό της κατανάλωσης και της διαφήμισης. Τα παιδιά προσέλκυαν το ενδιαφέρον του μάρκετινγκ, το οποίο τα κατηγοριοποίησε σε μια ξεχωριστή ομάδα-στόχο και μελετώντας τα ενδιαφέροντα και την ψυχολογία τους κατάφερε να πατρонаρεί τις ανάγκες τους- υπάρχουντες ή μη- και να τους εμψυχήσει πρόωρα τις βασικές αρχές της καταναλωτικής συμπεριφοράς. Είναι γεγονός πως ακόμη και «ο Neil Postman θα χαρακτηρίσει το παιδί ως οικονομική κατηγορία και καταναλωτή, καθώς και το ίδιο το scho-

λείο δείχνει να εναρμονίζεται με τις οικονομικές επιταγές της κοινωνίας.» (Βρεττός, 2004:309-310).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως τόσο στην περίπτωση των αναπτυγμένων όσο και στην περίπτωση των υπανάπτυκτων κρατών, η παιδική ηλικία βιάζεται να παραχωρήσει τη σκυτάλη στην ενηλικίωση, είτε με την πρόωγη ένταξη των παιδιών στις δραστηριότητες της ενήλικης ζωής, είτε με την έμμεση απομύζηση της παιδικότητάς τους μέσα από την ανάδειξη προτύπων ανούσιων και ακατάλληλων για την ηλικία τους. Ορθώς ο Rousseau διατεινόταν πως «για να διασωθεί η παιδική ηλικία απαιτείται αρνητική αγωγή και αντίσταση στις επιδράσεις του σύγχρονου πολιτισμού, οι οποίες δεν την σέβονται και δεν την περιχαράκωνουν.» (Βρεττός, 2004:310). Επειδή, ωστόσο, η πλήρης απαξίωση των πολιτιστικών επιδράσεων φαντάζει ιδιαίτερα ουτοπική, δύναται να συναχθεί το συμπέρασμα της ύπαρξης πολλών προσωπειών της παιδικής ηλικίας, έτσι ώστε ένα να αντιστοιχεί σε κάθε παιδί που έζησε, ζει ή θα ζήσει μελλοντικά. Το σίγουρο είναι πως η μονόπλευρη οριοθέτηση της βάσει μιας χρονικής-ηλικιακής περιόδου δεν είναι αρκετή για να απεικονίσει το πλήθος των παραμέτρων που επιδέχεται ο ορισμός της, γεγονός που υπογραμμίζει και ο Φιλίπ Αριές στο έργο του «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας». Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως «το παιδί αντιμετωπίζεται πλέον ως δρών κοινωνικό υποκείμενο με ποικίλες βιοματικές εμπειρίες και ζωές, που συγκροτούν την παιδική ηλικία ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή με μεταβαλλόμενο περιεχόμενο στο χώρο και στο χρόνο, μια κατηγορία κοινωνική και κοινωνιολογική, που απ' αυτήν την έννοια φέρει ιδιότητες, οι οποίες μπορούν να διαφωτίσουν πως οργανώνονται και νοηματοδοτούνται ποικίλες άλλες κοινωνικές κατηγορίες, αλλά και ποικίλες κοινωνικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής.» (Δασκαλάκης, 2009:371).

Συμπερασματικά, θα ήταν εγκληματικά αφελές να αντιμετωπίζουμε την παιδική ηλικία σαν ένα ενιαίο και ομοιόμορφο σύνολο, δίχως να συνυπολογίζουμε τις κοινωνικές επιταγές, τις πολιτισμικές επιδράσεις και τις ιστορικές συνθήκες, που της αποδίδουν διαφορετικά προσώπεια, μεταβαλλόμενα στο χώρο και στο χρόνο και την ανακατασκευάζουν προσδίδοντάς της πολυδιάστατο και πολυπρισματικό χαρακτήρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Ι. (2004). Θεωρίες της αγωγής. Τόμος Α. Αθήνα.
Δασκαλάκης, Δ. (2009). Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
Λιμπεράτος, Π. (1995). Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι.
Τζάνη, Μ. (2006). Κοινωνιολογία παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Feldman, R. (2009). Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Santrock, J. (2008). Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις: Παρισιάνου Α.Ε.

ABSTRACT

La définition de l'âge infantile et sa dissociation à des stades peut être caractérisée comme une convention sociale puisqu'il est bien clair qu'il s'agit d'une composante qui dépend directement de facteurs culturels et sociaux. Incontestablement les institutions de l'éducation et de la famille jouent un rôle primordial à l'épanouissement de l'enfant puisque tout changement –imprévu ou graduel- peut stigmatiser le quotidien et la psychologie des petits. De surcroît, le monde actuel qui se transforme continuellement et les différentes impositions sociales et culturelles éclairent la redistribution actuelle des rôles autour de l'enfant. On assiste donc à une véritable transformation, dont les conséquences ont déjà commencé à se faire sentir. La vérité est que l'enfance reste toujours un lien à inventer dont les conclusions impliquent des facteurs qui diluent les frontières et brouillent des repères générationnels.

Δανάη Σπανού

Ιδιότητα: Απόφοιτος του Παιδαγωγικού τμήματος
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Διεύθυνση: Κουντουριώτου 87, Γαλάτσι, Τ. Κ.: 11146
Τηλέφωνο: 6983884994, 210 2136051, E mail: dspanou@windowslive.com

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΤΩΝ Μ.Μ.Ε. ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΣΤΡΟΥΒΑΛΗ & ΜΑΡΙΑ ΤΣΑΠΝΙΔΟΥ

Το ζήτημα της βίας από τα Μ.Μ.Ε. και οι επιδράσεις που ασκεί στην παιδική ηλικία είναι πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο, συνεπώς δεν μπορεί να αναλυθεί επαρκώς σε μία μόνο εργασία, με βιβλιογραφικές πηγές. Ωστόσο, επιχειρήθηκε η αποτύπωση των βασικότερων σημείων που είναι καθοριστικά για τη διερεύνησή του.

Η βία και η προβολή της από τα Μ.Μ.Ε.

Η βία συχνά ορίζεται στα πλαίσια της έντασης ή της σοβαρότητας της συμπεριφοράς του δράστη. Γενικά, δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός, γιατί η βία δεν αντιπροσωπεύει μια μοναδική διαδικασία ή γεγονότα με κοινές προελεύσεις και συνέπειες. Προβαίνουμε σε δύο διαφορετικές διακρίσεις της βίας από την πλευρά του δράστη. Η πρώτη σχετίζεται με το σκοπό του δράστη και διακρίνεται σε τελεσιουργό και εκφραστική βία. «Η τελεσιουργός βία σχεδιάζεται για την επίτευξη ενός στόχου. Η εκφραστική βία συμβαίνει αυθόρμητα σε μια κατάσταση θυμού.» Η δεύτερη σχετίζεται με την πρόθεση του δράστη και διακρίνεται σε εσκεμμένη βία και μη εσκεμμένη. Στην πρώτη συμπεριλαμβάνονται εκείνες οι δράσεις όπου ο τραυματισμός ή η προσδοκία του τραυματισμού ενός θύματος είναι σημαντικό συνθετικό στοιχείο της συμπεριφοράς του δράστη. «Η μη εσκεμμένη μορφή βίας περιλαμβάνει ατυχήματα όπου ο δράστης δεν ξέρει ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να τραυματίσει κάποιον.» (Gunter, 1985:3).

Είναι γεγονός ότι τα Μ.Μ.Ε. συνιστούν τον πιο σημαντικό μεταδότη γνώσεων απ' όλους τους φορείς κοινωνικού ελέγχου. Αυτά ανήκουν στον άτυπο κοινωνικό έλεγχο, καθώς προβάλλουν γνώμες, αξίες, ηθικές που επηρεάζουν είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο την κοινή γνώμη. Έτσι, τα σύγχρονα Μ.Μ.Ε. αποτελούν ιδιαίτερα θεσμικά κέντρα μετάδοσης πληροφοριών, ιδεών, διαμόρφωσης προτύπων. Η γνώση που προβάλλουν μπορεί να διακριθεί στις παρακάτω μορφές: Πρώτον, σε γνώση της πραγματικότητας, δίνοντας πληροφορίες για ορισμένες καταστάσεις. Δεύτερον, σε αξιολογική γνώση, καταδεικνύοντας τους επιθυμητούς στόχους στις εκάστοτε κοινωνικές καταστάσεις. Τρίτον, σε κανονιστική γνώση, αποτυπώνοντας τις κατάλληλες που πρέπει να υιοθετούν οι άνθρωποι.

«Τα Μ.Μ.Ε. συγκεντρώνουν και ερμηνεύουν πληροφορίες για την εγκληματικότητα, κατόπιν τις εντάσσουν σε νοηματικές ενότητες και τέλος αξιολογούν άτομα, ομάδες και συμπεριφορές, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία γνώσης αναφορικά με την εγκληματικότητα. Οι περιορισμένες εμπειρίες των ανθρώπων σε συνδυασμό με τις περιορισμένες δυνατότητες να τις αποκτήσουν, ευνοούν το ρόλο των Μ.Μ.Ε. σχετικά με τη δημιουργία και διάδοση αυτής της γνώσης.» (Λαμπροπούλου, 2009:82-83).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν παρακολουθήσει ζωντανά σκηνές βίας, είναι έκθετα στην επιθετικότητα της τηλεόρασης. Συγκεκριμένα, σε μία έρευνα που διεξήχθη σε δημόσιο νοσοκομείο μεγαλούπολης βρέθηκε ότι ένα (1) στα 10 παιδιά κάτω των 6 ετών ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει σκηνές βίας, με ανταλλαγή πυρών ή μαχαιρώματα. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι το 1/3 των παιδιών έχουν παρακολουθήσει σκηνές ανθρωποκτονίας, ενώ τα 2/3 έχουν υπάρξει θεατές βιαιοπραγίας. Επίσης, τα παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα περιλαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά βίας (69%), σε σχέση με άλλα προγράμματα (57%) (Feldman Robert S, 2009: 343-345).

Τα Μ.Μ.Ε. προσφέρουν σχήματα (πλαίσια) για την κατανόηση, επεξεργασία και κατασκευή της πραγματικότητας, διαμορφώνοντας κοινωνική μνήμη. Η κοινωνική μνήμη συντίθεται από ένα σύνολο πληροφοριών, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες και δεν τίθενται προς συζήτηση και αιτιολόγηση σε κάθε επικοινωνία. Αναλυτικότερα, τα Μ.Μ.Ε. προσφέρουν βασική γνώση μέσω των ειδήσεων, των ανταποκρίσεων και των διαφημίσεων. Επίσης παρέχουν πληροφόρηση και επιβεβαιώνουν τις επικρατούσες απόψεις της κοινωνίας. Επεξεργάζονται τέλος, τη σύγχυση που προκαλεί η πληροφορία / είδηση, κι έτσι δημιουργούν πρότυπα ερμηνειών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ως γνωστόν, στη μνήμη διατηρούνται γεγονότα που προκαλούν έκπληξη, αιφνιδιασμό και αναταραχή, επειδή μπορούν να διακριθούν από προγενέστερα συμβάντα. Γι' αυτό τα Μ.Μ.Ε. αρέσκονται στην παρουσίαση παραβιάσεων των κοινωνικών κανόνων, επειδή εμπεριέχουν τα στοιχεία του καινούργιου, του αιφνιδιασμού και της σύγκρουσης, τα οποία προωθούν τη διάδοση και την αναπαραγωγή της είδησης (Λαμπροπούλου, 2001:32-36).

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε τα σημεία των καιρών που δείχνουν την επιρροή της τηλεόρασης στα παιδιά, τα οποία ακόμη διαμορφώνουν την προσωπικότητά και τις στάσεις ζωής. Αρχικά η τηλεόραση φέρνει αντιμέτωπα τα παιδιά με την πραγματική ζωή, πολύ πριν το κάνουν οι γονείς, το σχολείο και οι άλλοι κοινωνικοί φορείς. Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι ανατρέπονται κάποιοι παραδοσιακοί ρόλοι, όπως του παιδιού και του ενήλικου, της γονεϊκής φροντίδας και της ευθύνης για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Ζημιανίτης, 2006:39-41). Τότε, ο επηρεασμός μπορεί να αποβεί καθοριστικός για τον μικρό τηλεθεατή και να διαμορφώσει αξίες και πρότυπα, που δεν ταιριάζουν κατ' ανάγκη σ' αυτά που η κοινωνία θεωρεί αποδεκτά και που μπορούν να οδηγήσουν σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, εφόσον δεν έχουν φιλτραριστεί κριτικά από το δέκτη. Παραδείγματος χάρη, οι επαναλαμβανόμενες σκηνές βίας μπορούν σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγήσουν τον ανήλικο δέκτη στην ταύτιση με τον βίαιο ήρωα. Με αυτό τον τρόπο, η τηλεόραση καλύπτει όχι μόνο την ελλειπή επιρροή των άλλων φορέων κοινωνικοποίησης (πρωτογενών και δευτερογενών), αλλά και την απουσία δραστηριοτήτων που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο, γεγονός που συναντάται κατεξοχήν στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Γκίβαλος, 2005:74-75).

Οι λειτουργίες και οι επιδράσεις της προβαλλόμενης βίας από τα Μ.Μ.Ε.

Είναι αναμφισβήτητο ότι ο τρόπος που κάθε παιδί θα αντιληφθεί την τηλεοπτική βία, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ηλικία, τα προσωπικά βιώματα και τα ιδιαίτερα κοινωνικο – πολιτιστικά του χαρακτηριστικά. Το παιδί προσλαμβάνει και εσωτερικεύει επιλεκτικά τα μηνύματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες του (Βρύζας, 1997:83).

Παρακάτω σημειώνονται οι 5 λειτουργίες που επιτελεί η προβαλλόμενη βία απ' τα Μ.Μ.Ε. Πρώτον, ως μορφή ψυχαγωγίας και η ψυχαγωγία, ως εμπόρευμα, μέσω της διαφήμισης. Δεύτερον, ως μέσο σταθεροποίησης του κοινωνικού συστήματος, ορίζοντας την υπάρχουσα κατάσταση, ως δεδομένη. Τρίτον, ως μέσον χειραγώγησης της κοινωνίας, μέσω του καθορισμού των καταναλωτικών προτύπων. Τέταρτον, ως μέσον φυγής από την πραγματικότητα και τέλος ως μετάπλαση της κοινωνικής βίας, εφόσον η τηλεοπτική βία, αντικατοπτρίζει και την κοινωνική βία.

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχει σχέση αιτίου – αποτελέσματος, μεταξύ της προβαλλόμενης βίας από τα Μ.Μ.Ε. και της πραγματικής βίας. Ακόμη, μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης στη βία, το παιδί μαθαίνει ακούσια και ασυνείδητα. Ωστόσο, η οριστική εγκαθίδρυση και ανάκληση των βίαιων συμπεριφορών, έγκειται στις συνέπειες που δέχεται, αυτός που προβαίνει σε βιαιότητες (Craig, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz, Malamuth, Wartella, 2003:104). Η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την Κοινωνιολογία, ερμηνεύεται με τη βοήθεια του συμπεριφορικού και πραξιολογικού μοντέλου.

Σύμφωνα με το συμπεριφορικό μοντέλο, η συμπεριφορά ενός ατόμου, πυροδοτείται από αντιδράσεις σε εξωτερικούς ερεθισμούς. Το παραπάνω μοντέλο υποστηρίχθηκε από την Κοινωνιολογία, για μεθοδολογικούς λόγους, ενώ από την επιστήμη των Μ.Μ.Ε. χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της απήχησης στο κοινό.

Το πραξιολογικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά έγκειται στην εκδήλωση εσωτερικών κινήτρων καθώς και υποκειμενικών αποδόσεων νοημάτων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υπερτερεί στο γεγονός ότι αντιμετωπίζει το άτομο τόσο ως δημιουργό, όσο και ως δέκτη νοημάτων. Ωστόσο μειονεκτεί στο ότι διεξάγει ποσοτικές μετρήσεις και όχι ποιοτικές, γι' αυτό δεν ενδείκνυται για μετρήσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ένα τρίτο μοντέλο είναι αυτό της συστημικής θεωρίας του Niklas Luhmann, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του πραξιολογικού μοντέλου. Σύμφωνα με τον Luhmann τα Μ.Μ.Ε. λειτουργούν ως «νησίδες» ανάμεσα στην εξωτερική πολυπλοκότητα και την ανθρώπινη ικανότητα να επεξεργάζεται τμήματά της.

Τέλος, στην έρευνα των επιδράσεων για τα Μ.Μ.Ε. επικρατούν το συμπεριφορικό και κυρίως το πραξιολογικό. Οι επιδράσεις που διερευνώνται αφορούν μεταβολές που συντελούνται σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, ελέγχονται οι τάσεις της κοινής γνώμης, η ενίσχυση και η εξασθένησή τους και η αλλαγή των αρχικών απόψεων. Η αλλαγή των απόψεων διέρχεται από 3 φάσεις: προσοχή, κατανόηση και πρόσληψη της πληροφορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο βαθμός μεταβολής ή όχι των απόψεων είναι απόρροια του τρόπου που θα διανυθούν οι παραπάνω φάσεις. Οι 3 παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την επίδραση των Μέσων στο κοινό, σύμφωνα με την έρευνα είναι τα χαρακτηριστικά της πληροφορίας, τα χαρακτηριστικά του δέκτη και τα χαρακτηριστικά του αποστολέα. Οι ερμηνείες των επιδράσεων της προβαλλόμενης βίας απ' τα Μ.Μ.Ε. στηρίχθηκαν ως επί το πλείστον από 4 κοινωνικοψυχολογικές θεωρίες.

Η πρώτη είναι η θεωρία της κάθαρσης και της αναστολής. Ο Sigmund Freud και ο Konrad Lorenz ήταν υποστηρικτές της παραπάνω υπόθεσης, καθώς πίστευαν ότι η τέλεση επιθετικής συμπεριφοράς αμβλύνει εσωτερικές εντάσεις και εξουδετερώνει την παρώθηση για επιθετική συμπεριφορά.

Επίσης, στα πλαίσια αυτής της υπόθεσης, η φανταστική επιθετική συμπεριφορά λειτουργεί πανομοιότυπα με την πραγματική. Επειδή δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση της κάθαρσης, για την αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων των ερευνών, χρησιμοποιήθηκε η υπόθεση της αναστολής, για την ενίσχυσή της. Σύμφωνα με την υπόθεση της αναστολής, εγείρονται συναισθήματα φόβου, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των βιαιοτήτων, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην τέλεση βίαιων πράξεων. Η θέση της κάθαρσης, δεν επιβεβαιώθηκε εμπειρικά, ωστόσο, υποστηρίζεται ακόμη ότι προγράμματα με βιαιότητες εξουδετερώνουν τη βίαιη συμπεριφορά. Το παραπάνω γεγονός εξηγείται, διότι καθώς το άτομο φεύγει από την πραγματικότητα, η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών λειτουργεί ως υποκατάστατο της ατομικής ή της κοινωνικής του στέρησης.

Επομένως, η παρακολούθηση βίαιων προγραμμάτων λειτουργεί ως μέσον για την εκτόνωση της επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά και ως μέσον διαφυγής από μία τρέχουσα δυσάρεστη κατάσταση. Η λειτουργία της διαφυγής εξασφαλίζει τη σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος, εμποδίζοντας τα άτομα να αντιληφθούν την πραγματική κατάσταση που βρίσκονται και να αντιδράσουν με δυναμικό τρόπο.

Η δεύτερη είναι η υπόθεση της διέγερσης. Αυτή η υπόθεση συντίθεται από δύο ψυχικούς μηχανισμούς: α) τον ερεθισμό για επιθετική συμπεριφορά και β) τη μίμηση, η οποία προέρχεται από την παρατήρηση.

Όσον αφορά τον πρώτο μηχανισμό, πρέπει να αναφέρουμε ότι είναι αποτέλεσμα απογοήτευσης. Απογοήτευση ορίζουμε την ψυχική κατάσταση, η οποία προκαλείται από τη μη πραγματοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αναφορικά με τον δεύτερο μηχανισμό της εκμάθησης μέσω της παρατήρησης, πρέπει να πούμε ότι συνιστά παράγοντα μίμησης όταν παρατηρούν άλλους που χρησιμοποιούν βία και επιβραβεύονται γι' αυτήν. Έτσι, όταν δρουν αυτοί οι δύο παράγοντες συνδυαστικά, συνθέτουν την υπόθεση της διέγερσης.

Παρ' όλα αυτά, η βία των Μ.Μ.Ε. φαντάζει συναρπαστική για τους νέους τηλεθεατές. Διεγείρει την κυκλοφορία του αίματος, τον ηλεκτρισμό του δέρματος και τους άλλους ψυχολογικούς δείκτες διέγερσης. Υπάρχει μια απόδειξη ότι αυτή η διέγερση αυξάνει την επιθετικότητα με δύο διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον, η διέγερση μπορεί να ενεργοποιήσει ή να ενδυναμώσει οποιαδήποτε κίνηση τείνει να κάνει το άτομο. Αν ένα άτομο παρακινηθεί σε επιθετική συμπεριφορά τη στιγμή που συμβαίνει η διέγερση, μπορεί να παρατηρηθεί υψηλή επιθετικότητα. Δεύτερον, αν ένας άνθρωπος που έχει διεγερθεί και προκληθεί αρνητικά από

κάποιον, τότε έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσει επιθετική συμπεριφορά. Αυτού του είδους η επίδραση είναι συνήθως σύντομη και διαρκεί για λίγα μόνο λεπτά (Craig, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz, Malamuth, Wartella, 2003:95).

Η υπόθεση της διέγερσης είναι δυνατόν να τη συναντήσουμε και τις κωμωδίες, καθώς αν οι τηλεθεατές παρακολουθούν μία πολύ διασκεδαστική κωμωδία είναι πιθανό να ερμηνεύσουν τη διέγερσή τους σαν διασκέδαση (Gunter, McAlee, 1997:102).

Η τρίτη είναι η θεωρία της εκμάθησης. Η θεωρία της εκμάθησης υποστηρίζει ότι τα βίαια πρότυπα συμπεριφοράς, μένουν σε λανθάνουσα κατάσταση και ενδέχεται να πραγματοποιηθούν σε ορισμένες περιπτώσεις.

Η ενεργοποίηση μίας λανθάνουσας συμπεριφοράς γίνεται όταν η συμπεριφορά αποκτά εργαλειακή αξία, δηλαδή προσδοκούνται αμοιβές. Σύμφωνα με τον Albert Bandura η υιοθέτηση επιθετικής συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες είτε για τον παρατηρητή είτε για το ίδιο το πρότυπο. Τέλος, υποστηρίζεται ότι τα άτομα μαθαίνουν εμπειρικά να είναι επιθετικά και δεν έχουν το βίαιο ένστικτο.

Η τέταρτη είναι η υπόθεση του εθισμού. Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, οι συναισθηματικές και διανοητικές αντιδράσεις του κοινού εξουδετερώνονται από τη συνεχή προβολή βίας απ' τα Μ.Μ.Ε. Αυτό συνιστά απάθεια στην πραγματική βία, λόγω της προβολής φανταστικής βίας. Παρακάτω ακολουθούν οι 4 μορφές εκδήλωσης του εθισμού στη βία. Πρώτον, εκφυλίζεται η αντίδραση προσανατολισμού, εφόσον απαλείφονται οι φυσιολογικές αντιδράσεις που προκαλούνται λόγω βίας (π.χ. ταχυκαρδία, λαχάνιασμα). Δεύτερον, το άτομο απευαισθητοποιείται, όταν η προβολή βίας συνοδεύεται από μια εξουδετερωτική αντίδραση (π.χ. κάπνισμα ή λήψη τροφής). Τότε το άτομο εθίζεται στη βία και διαβρώνεται η συνείδησή του. Τρίτον, εξασθενεί η δυνατότητα αντίδρασης του ατόμου, όταν ανέχεται τη βία, ως μέσον επιβολής κοινωνικής κύρωσης. Τέταρτον, η βία εκδηλώνεται ως αντίδραση στον πομπό της πληροφορίας, όταν τα κανάλια προβάλλουν όλο και περισσότερη βία, το κοινό γίνεται ανθεκτικό στη βία και ζητά ακόμη περισσότερη βία (Λαμπροπούλου, 2009:63-78).

Αποτελέσματα ερευνών για βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της προβαλλόμενης βίας

Για δεκαετίες οι ερευνητές ερεύνησαν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της προβαλλόμενης βίας από τα Μ.Μ.Ε. μέσα από σύντομες και διαμήκεις χρονικά έρευνες.

Στις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις ανήκουν οι «πρώιμες» και οι «μιμητικές» επιδράσεις. Στις πρώιμες επιδράσεις η έκθεση στα βίαια μέσα αμέσως προκαλεί επιθετικές σκέψεις και ιδέες. Στις μιμητικές επιδράσεις τα παιδιά αμέσως μιμούνται ό,τι βλέπουν συμπεριλαμβανομένων και των βίαιων σκηνών των Μ.Μ.Ε. Οι πειραματικές μελέτες στις πρώιμες επιδράσεις δείχνουν ότι στους συμμετέχοντες που εκτέθηκαν σε βίαια μέσα για σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (20 λεπτά) είχαν αυξηθεί οι επιθετικές σκέψεις και συμπεριφορές τους και τα θυμωμένα συναισθήματά τους. Παραδείγματος χάρι, τα εργαστηριακά πειράματα έδειξαν ότι η έκθεση σε βίαιες εκπομπές κάνει τους ανθρώπους περισσότερο πρόθυμους να σοκάρουν άλλους ή να τρομάζουν άλλους.

Όσον αφορά τις «μιμητικές» επιδράσεις, πειράματα απέδειξαν ότι τα παιδιά αμέσως μιμούνται επιθετικές ή μη συμπεριφορές που έχουν δει στα Μ.Μ.Ε. Ο Bandura πρώτος το απέδειξε αυτό, δείχνοντας μια μαθήτριά του να χτυπά μια κούκλα (τη Bobo doll) σε ένα κοινό από νήπια. Η τάση να μιμούνται εκφράσεις του προσώπου και η απλή παρατήρηση συμπεριφορών φαίνεται να είναι μια στενά συνδεδεμένη διαδικασία που απαντάται στη νηπιακή ηλικία. Ο μιμητισμός, βέβαια, διαφέρει από τη μίμηση, καθώς η μίμηση απαιτεί μια μακρύτερη διαδικασία και είναι προϊόν κωδικοποίησης της συμπεριφοράς, διατήρησής της στη μνήμη και χρήσης της σε ύστερη στιγμή. Οι τηλεθεατές που παρακολουθούν πολλές ώρες τηλεόραση (4 ώρες την ημέρα ή περισσότερο) φοβούνται ότι θα γίνουν θύματα βίας, δεν εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους και είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τον κόσμο σαν ένα κακό, επικίνδυνο και εχθρικό μέρος. Το σύνδρομο αυτό του «κακού κόσμου» προέρχεται από τη θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner, η οποία υποστηρίζει ότι η επαναλαμβανόμενη έκθεση στην τηλεόραση έχει μικρά, αλλά συσσωρευτικά αποτελέσματα στις απόψεις των ανθρώπων

για τον πραγματικό κόσμο. Αυτή η διαδικασία φαίνεται να ξεκινάει νωρίς στην παιδική ηλικία, με παιδιά 7-11 ετών να ακολουθούν αυτό το υπόδειγμα. Γενικά, το σύνδρομο του κακού κόσμου φαίνεται να εμφανίζεται σε περιβάλλοντα όπου τα άτομα έχουν λίγη σχετικά εμπειρία του πραγματικού κόσμου. Παρ' όλα αυτά, τα βίαια μέσα κάνουν τα άτομα να φοβούνται ότι η πόλη τους είναι επικίνδυνη λόγω των βιαιών και εγκληματικών καταστάσεων που προβάλλονται στην τηλεόραση (Bushman B., Huesmann R., 2008:5287-5289; Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N., 1969:20-30).

Παρόλο που ο Bandura πρώτος έκανε λόγο για βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της προβαλλόμενης βίας κάτω από το όνομα του μιμητισμού και της κοινωνικής μάθησης, νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις στη μίμηση διακρίνουν την άμεση αντιγραφή της συμπεριφορά που έχει παρατηρηθεί (μιμητική συμπεριφορά) από την αντιγραφή της συμπεριφοράς που γίνεται αργότερα και βασίζεται στην παρατήρηση και διατήρηση της μνήμης μιας συμπεριφοράς (κοινωνική μάθηση). Ένας αριθμός από διαμήκεις χρονικά έρευνες που έγιναν απέδειξαν ότι η έκθεση σε βίαια μέσα επιδρά σημαντικά στην εχθρότητα και στη βία που τα παιδιά παρουσιάζουν όταν μεγαλώνουν στον πραγματικό κόσμο. Παραδείγματος χάριν, σε μία έρευνα τα παιδιά που εκτέθηκαν σε βίαια μέσα σε μικρή ηλικία ήταν περισσότερο επιθετικά 15 χρόνια αργότερα (Bushman B., Huesmann R., 2008:5287-5289; Hopf W., Huber G., Weiß R., 2008:79-96).

Οι επιδράσεις της τηλεόρασης και των βιντεοπαιχνιδιών

Είναι γνωστό ότι τα άτομα παιδικής ηλικίας ξοδεύουν πάνω από 20 ώρες την εβδομάδα μπροστά στην τηλεόραση (Clifford, McAleer, Gunter, 1998:179). Άρα είναι αναμενόμενο η οποιαδήποτε μορφή βίας και αν εμφανίζεται στην τηλεόραση, να επηρεάζει βαθύτατα τη συμπεριφορά των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι η μόνη που τα κάνει να συμπεριφέρονται αντικοινωνικά. Η ιδέα ότι η βία στην τηλεόραση μπορεί να οδηγήσει τα κανονικά παιδιά σε παράβαση φαίνεται υπερβολική. Η βίαιη τηλεόραση από μόνη της δε θα μπορούσε εύκολα να κάνει τα παιδιά να εμφανίσουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Βέβαια, σε όλη αυτή τη διαδικασία, είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των γονιών στη δημιουργία της παιδικής συνείδησης. Ένα παιδί που έχει γερούς δεσμούς με τους γονείς του δεν θα απορρίψει εύκολα τη συμβουλή τους.

Στο ερώτημα «Γιατί τόση βία στην τηλεόραση;» ίσως η απάντηση να είναι ότι οι τηλεθεατές θέλουν βία στην τηλεόραση. Οι τηλεθεατές επιδιώκουν να παρακολουθούν προγράμματα με δράση, ακόμη και αν στόχος τους είναι να χαλαρώσουν γιατί έτσι αποκτούν βιωματικές εμπειρίες.

Βέβαια, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη βία στα τηλεοπτικά προγράμματα, όπως οι ενήλικες. Σύμφωνα με την έρευνα του Van de Voort, η οποία διεξήχθη σε τρία σχολεία της Ολλανδίας και περιελάμβανε 314 μαθητές, απεδείχθη ότι με βάση τις κριτικές των εννιάχρονων και των δωδεκάχρονων η υπερβολική βία που γίνεται αντιληπτή από τους ενήλικες, για τους μικρούς θεατές δεν υπάρχει σε τόσο μεγάλο ποσοστό. Παραδείγματος χάριν, τα καρτούν που σύμφωνα με το ενήλικο κοινό περιέχουν πολλή βία, οι μικροί θεατές θεωρούν ότι αυτές οι εκπομπές δεν περιέχουν σχεδόν καθόλου βία, καθώς τα καρτούν είναι φανταστικά. Εκπομπές που σύμφωνα με τους μικρούς τηλεθεατές περιέχουν πολύ βία είναι οι ρεαλιστικές, όπως οι «Άγγελοι του Τσάρλι». Αυτό μας παρέχει μία ένδειξη για το ποιους τύπους προγραμμάτων θεωρούν ως βίαιους οι τηλεθεατές και σε ποιο βαθμό σοβαρότητας αντιλαμβάνονται κάθε φορά τη βία ανάλογα με το πρόγραμμα που παρακολουθούν (Gunter, McAleer, 1997:101).

Για τα προγράμματα που θεωρούνται βίαια από τους μικρούς τηλεθεατές ισχύει ότι οι τελευταίοι «υπνωτίζονται» λόγω της παντοδυναμίας της εικόνας και της κατάλληλης κάθε φορά μουσικής υπόκρουσης, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνονται οι μηχανισμοί της αντιδράσεών τους. Συνεπώς, οι παραστάσεις βίας καταγράφονται με μεγαλύτερη ευκολία στο υποσυνείδητό τους και μετά από κάποια διεργασία, κατά πάσα πιθανότητα μακροχρόνια, δημιουργούν σοβαρά άμεσα και έμμεσα προβλήματα (Γούνιν, 1991:69-76).

Είναι ενδιαφέρον να παραθέσουμε ορισμένες απόψεις των παιδιών για τις βίαιες σκηνές στην τηλεόραση:

- «Ανατριχιάζω, αλλά δεν φοβάμαι. Νιώθω περισσότερο αηδία. Μετά θυμάμαι τις σκηνές πολύ έντονα. Οι γονείς μου με αφήνουν να παρακολουθώ βίαιες σκηνές, αλλά μετά από πίεση δική μου.» (Σπύρος, 14ετών)

- Μερικές φορές, όταν οι σκηνές είναι που τρομακτικές φοβάμαι, αλλά μετά τις ξεχνώ. Όταν όμως ξαναδώ σκηνές από φόνους ή ξυλοδαρμού, θυμάμαι και τις παλιές.» (Στέλλα, 12 ετών)
(Βόλτης, Τσακρής, 1977:44-50)

Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η τηλεόραση, μπορεί να αποτελεί και ένα μορφωτικό μέσω, το οποίο συντελεί σε μία καλύτερη παιδεία (Καρζή, 1981:105-113).

Όσον αφορά τις επιδράσεις των βιντεοπαιχνιδιών, οι έρευνες αναφορικά με τη βία είναι λιγότερες από αυτές της τηλεόρασης, όμως επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσματα. Οι πειραματικές μελέτες δείχνουν ότι τα βίαια παιχνίδια είναι πιθανό να προκαλέσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα επιθετική συμπεριφορά, καθώς προκαλούν βίαιες σκέψεις και ψυχολογική διέγερση. Οι διαθεματικές μελέτες συνδέουν την επαναλαμβανόμενη έκθεση σε βίαια παιχνίδια με την τη βίαιη συμπεριφορά στον πραγματικό κόσμο. Έρευνες που πραγματώνονται σε διάμηκες χρονικό διάστημα υποστηρίζουν τις μακροχρόνιες επιδράσεις από την επαναλαμβανόμενη έκθεση σε επιθετικές συμπεριφορές (Craig, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz, Malamuth, Wartella, 2003: 95; Huesman R., Taylor L., 2006:399-401).

Απ' τις υπάρχουσες μελέτες για τα videogames, υπάρχουν ενδείξεις ότι το παίξιμό τους έχει ισχυρή επίδραση στην επιθετικότητα των παιδιών, γιατί αρχικά τα παιδιά εμπλέκονται ενεργητικά σ' αυτά, καθώς τα παιχνίδια αμείβουν τη βίαιη συμπεριφορά. Τέλος, τα παιδιά καλούνται να επαναλάβουν αυτή τη συμπεριφορά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Τάσση, 2006).

Συμπεράσματα

Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι τα μικρά παιδιά συνιστούν μία ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς είναι πρόθυμα να μάθουν, χωρίς ωστόσο να πληρούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις (Dott, 1986:16). Συγκεκριμένα, δεν μπορούν να συνδυάσουν το κίνητρο μίας πράξης με την επιθετική συμπεριφορά που τη συνοδεύει, γι' αυτό θεωρείται απαραίτητο οι γονείς να συζητούν με το παιδί το περιεχόμενο της εκπομπής που παρακολούθησαν. Με τον παραπάνω τρόπο, τα παιδιά θα μπορέσουν να αποστασιοποιηθούν απ' αυτό που είδαν, να αποσυνδέσουν την πράξη από το πρότυπο και να γενικεύσουν. Ακόμη, παρατηρήθηκε σε άλλες έρευνες ότι όσα παιδιά έχουν στενή σχέση με τους γονείς τους, οι οποίοι δεν προβαίνουν σε βίαιες συμπεριφορές, επιλέγουν σπανιότερα την επιθετική συμπεριφορά, από εκείνα που δεν έχουν στενή σχέση. Επιπλέον, η προσέλευση του ενδιαφέροντος για μίμηση προτύπου έγκειται τόσο στην ποιότητα του περιεχομένου, όσο και στην πνευματική ωριμότητα του παρατηρητή, την ικανότητα αποστασιοποίησής του, και το κοινωνικό του περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά, όταν παρατηρούν τους γονείς τους να παρακολουθούν με απάθεια σκηνές βίας (Λαμπροπούλου, 1997:75). Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι η κατάρτιση ενός λιγότερου πειστικού και περισσότερο σύγχρονου σχολικού προγράμματος, θα ήταν ωφέλιμη. Επίσης, επιτακτική είναι η ανάγκη για ενίσχυση της οικογένειας ως φορέα επικοινωνίας και διαλόγου, καθώς και αλλαγή πλεύσης προς μία παιδεία με ανθρωπιστικότερο χαρακτήρα και ιδεώδη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι η κοινωνία, η οικογένεια και το σχολείο ασκούν καθοριστικές επιδράσεις στα παιδιά, κι έτσι τους αντιστοιχεί ένα μερίδιο ευθύνης για τη συμπεριφορά που αυτά εκδηλώνουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστάσιος Δ., Βόλτης, Τσακρής, Παναγιώτης Α., (1977), Τηλεόραση - Ένας κυριαρχικός παράγοντας στην ψυχική υγεία του παιδιού και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, Αθήνα.
- Βρύζας, Κ. (1997), *Μέσα Επικοινωνίας και παιδική ηλικία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Γουίν Μ., (1991), Τηλεόραση, ένας ξένος στο σπίτι, (Τσαλίκη Π. Μεταφ.), Αθήνα: Ακρίτας.
- Γκίβαλος Μ., (2005), Πολιτική κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, Αθήνα: Νήσος.
- Δασκαλάκης Δ., (2009), Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζημιανίτης Κ., (2006), Η πρόσληψη της τηλεοπτικής βίας από τα παιδιά, Αθήνα, (Διδακτορική Διατριβή).
- Καρζή Θ., (1981), Η ελληνική τηλεόραση. Προβλήματα και λύσεις, Αθήνα: Κάκτος.
- Λαμπροπούλου, Ε. (1999), *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας: Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας* (4^η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου Ε. (2001), Εσωτερική ασφάλεια και κοινωνία του ελέγχου, εκδ. Κριτική νεο-ελληνική Κοινωνία.
- Feldman Robert S. (2009), Εξελικτική ψυχολογία Δια βίου ανάπτυξη, τόμος Α, Μπεξεβέγκης Η. και Αντωνοπούλου Ζ. Μεταφ., Αθήνα: Gutenberg.
- Bushman B., Hueshman R., (2008) The international encyclopedia of communication, Vol. XI, Oxford: Blackwell Publishing.
- Dorr A., (1986), Television and Children. A special medium for a special audience, USA: Sage Publications.
- Gunter B, McAleer J., Clifford B., (1998), Children's Views About Television.
- Gunter B., (1985), Dimensions of television violence, England: Gower.
- Gunter B., McAleer J., (1997), Children and television, London and New York: Routledge.
- Hopf W., Huber G., Weiß R., (2008), Media violence and youth violence A2-Year Longitudinal Study, Journal of Media Psychology, 20 (3), 79-96.
- Μ. Τάσση, (2006, Μάρτιος), Ηλεκτρονικό παιχνίδι: Θετικές και αρνητικές επιδράσεις, Συμπόσιο με θέμα «Το Παιδί και το Παιχνίδι», διοργάνωση από το Κέντρο Παιδιού και Εφηβού, Χίος. Προσπελάστηκε στις 27/12/2012 από <http://www.newinka.gr/consumer.php?id=189&version=gr>
- Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N., (1969), Living with television: The dynamics of cultivation process, προσπελάστηκε στις 1/2/2013 από <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=1591>
- Huesman R., Taylor L., (2006), The role of media violence in violent behavior, downloaded from arjournals.annualreviews.org by UNIVERSITAT ZURICH, HAUPTBIBLIOTHEK IRCHEL on 03/22/06.

ABSTRACT

The mass media belong to the informal social control, as they emerge opinions, thoughts and values that affect either directly or indirectly the public opinion. Thereby, they are consisted of commissions that not only transmit information, but also shape minds and role models. The child via the mass media receives and collects messages that are closer to its needs and expectations. By studying the functions that mass media accomplish and the socio-psychological theories, we conclude that the majority of violent scenes affect children's behavior in a negative way. Thus, the presented violence is not the only factor that gives the children's attitude an aggressive character. Also, their behavior depends on their relationship with their parents and generally their social environment.

Στρούβαλη Στυλιανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α.
Ομήρου 14, Άλιμος Αττικής, Τ.Κ.:17456
6934573046, stellastrouv@yahoo.gr

Τσαπνίδου Μαρία

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α.
Χρήστου Λαδά 14, Γαλάτσι Αττικής, Τ.Κ.11147
6971619839, mairoulatsap@hotmail.com

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΒΑΣΙΛΗΣ ΦΑΣΟΥΛΗΣ

Μέχρι πολύ πρόσφατα τα παιδιά στερούνταν οποιοδήποτε δικαιώματα, ακόμα και εκείνα που αποδίδονται στην ανθρώπινη φύση τους. Μια σειρά κοινωνικοοικονομικών και ιδεολογικών μεταβολών που εξελίχθηκαν, κυρίως, από την εκβιομηχάνιση και μετέπειτα κατέληξαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στην κατοχύρωση τουλάχιστον δικαιωμάτων προστασίας για τα παιδιά. Παρολαυτά, θεωρήθηκαν περισσότερο ως παθητικά αντικείμενα προστασίας και ανεπαρκή να απολαμβάνουν δικαιώματα, καθώς οι παραδοσιακές θεωρίες για την απόδοση δικαιωμάτων στα άτομα περιστρέφονταν γύρω από την αρχή της έλλογης ικανότητας, στοιχείο που ερχόταν σε σύγκρουση με τη φύση της παιδικής ηλικίας. Από τη δεκαετία του 1970, υπό την επίδραση του κινήματος της απελευθέρωσης των παιδιών, τα δικαιώματα του παιδιού εισέρχονται σε νέα εποχή θεωρητικής τους εξέλιξης, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η αμφισβήτηση της ανεπάρκειας του παιδιού να απολαμβάνει δικαιώματα, η θεώρηση του ηλικιακού ως αυθαίρετου κριτηρίου για την απόδοση δικαιωμάτων και η αναγνώριση ότι η αυτονομία και η προστασία δεν είναι δυο έννοιες ασυμβίβαστες.

Ωστόσο, η θεωρητική θεμελίωση κατοχής δικαιωμάτων από τα παιδιά δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς οι θεωρητικές απόψεις για την επέκταση της κατοχής δικαιωμάτων σε αυτά βασίστηκαν σε προσεγγίσεις που επιχειρούν μονοδιάστατα να υπερβούν την ανικανότητα λειτουργίας τους με κριτήριο τη λογική. Το ζήτημα της υπόστασης του παιδιού μεταφερόμενο στο κοινωνιολογικό πεδίο είναι πολλά υποσχόμενο για τη θεμελίωση κατοχής δικαιωμάτων από αυτό. Τούτο συμβαίνει γιατί οι κύριες αρχές που συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας όχι μόνο μοιράζονται κοινά στοιχεία με τις θεωρητικές απόψεις που βασίστηκε η επέκταση των δικαιωμάτων στα παιδιά, αλλά γιατί προσφέρουν περαιτέρω επιχειρήματα για την υπέρβαση του αδιεξόδου, το οποίο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο των προσεγγίσεων στο επιστημονικό πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού. Η επιστημονική ενασχόληση με την παιδική ηλικία υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας δεν συνιστά απλώς ένα πεδίο διερεύνησής της αλλά μέσα από τις κυρίαρχες τάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιό της, οι οποίες ενσωματώνονται στις κοινωνικές και επιστημονικές πρακτικές, καθορίζεται η κοινωνική υπόσταση του παιδιού, οι αντίληψεις και οι συμπεριφορές απέναντί του, δηλαδή η κατασκευή των κοινωνικών στοιχείων που συνθέτουν την επάρκειά του ως φορέα δικαιωμάτων.

Παρά την ανάπτυξη της κοινωνιολογικής μελέτης της παιδικής ηλικίας από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η σύνδεσή της με το επιστημονικό πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού, αν και οι δυο αυτοί χώροι μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία, έρχεται μόλις στο τέλος της δεκαετίας του 1990 (Freeman, 1998). Το πρώτο σημείο σύγκλισης των δυο αυτών επιστημονικών πεδίων βρίσκεται στην αποκήρυξη του παιδιού ως παθητικού αντικειμένου που προτάσσει η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, η οποία συνάδει με το φιλοσοφικό υπόβαθρο που βασίστηκε η ανάδυση των δικαιωμάτων του παιδιού, δηλαδή την αντιμετώπισή του ως ανθρώπινου όντος που κατέχει με αυτοδίκαιο τρόπο δικαιώματα. Η αποκήρυξη της παθητικοποίησης του παιδιού έχει σημαντικές προεκτάσεις για τα δικαιώματά του, αφού θεωρείται άτομο και όχι περιουσιακό αντικείμενο, υποκείμενο και όχι αντικείμενο κοινωνικού ελέγχου (ό.π.:436).

Ένα δεύτερο σημείο σύγκλισης των πεδίων της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού αποτελεί η αμφισβήτηση της αντίληψης ότι η ενηλικότητα εί-

ναι πιο σημαντική από την παιδική ηλικία. Από τη μια πλευρά η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας υποστηρίζει ότι παρά τη διαφορετικότητά του το παιδί είναι άξιο μελέτης (Prout & James, 1997:8), ενώ, από την άλλη, προσεγγίσεις στο πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού απορρίπτουν την άποψη ότι η κατοχή δικαιωμάτων κρίνεται ανώφελη εξαιτίας της βιολογικής του ανωριμότητας (Freeman, 1987-88:302). Το παιδί αξίζει για αυτό που είναι και όχι για αυτό που θα γίνει με αποτέλεσμα τα δικαιώματά του αντίστοιχα να πρέπει να εξυπηρετούν το σκοπό αυτό.

Τρίτον, η ανεπάρκεια κατοχής δικαιωμάτων των προσεγγίσεων στο πεδίο μελέτης των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται άμεσα με τη θεώρηση του παιδιού ως μη κοινωνικοποιημένου όντος, το οποίο έχει ανάγκη από την καθοδήγηση των ενηλίκων. Η άρνηση αναγνώρισης αυτονομίας στο παιδί εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με την αναγκαιότητα κοινωνικοποίησης που προβάλλουν οι αντίστοιχες θεωρίες. Στο πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού, όταν το παιδί συμφωνεί με τους ενήλικες αξιολογείται ως επαρκής φορέας δικαιωμάτων ενώ, αντίθετα, όταν διαφωνεί η διαφωνία του εκλαμβάνεται ως ανεπάρκεια κατοχής δικαιωμάτων και όχι ως συνειδητοποιημένη επιλογή, η οποία αποτελεί απόδειξη της αυτονομίας του (Alderson & Goodwin, 1993:306). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη αντίληψη που ενσωματώνουν οι παραδοσιακές θεωρίες κοινωνικοποίησης, όταν το παιδί εκφράζει διαφωνία τότε αυτή αποτελεί απόδειξη της ανάγκης για περαιτέρω κοινωνικοποίηση (Lee, 2001:44). Υπό την παραπάνω έννοια, η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, αντιμετωπίζοντας κριτικά τις παραδοσιακές θεωρίες κοινωνικοποίησης, προωθεί τη θεωρητική θεμελίωση του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων αυτονομίας.

Το τέταρτο και σημαντικότερο επίτευγμα της σύγκλισης των δυο αυτών επιστημονικών πεδίων αποτελεί η σύνδεση δυο παρόμοιων εννοιών, της αυτονομίας και της δράσης, οι οποίες επιτελούν καθοριστικό ρόλο σε καθένα από αυτά. Όλες οι προσεγγίσεις στο πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού σχετικά με την ανικανότητά του, είχαν σαν αποτέλεσμα ένα κοινό χαρακτηριστικό, την άρνηση απόδοσης δικαιωμάτων δράσης (Hill & Tisdall, 1997:25; Eade, 2003:157, 160). Αυτό συνέβαινε γιατί η ανικανότητα που προσάπτεται στο παιδί περιορίζει την κοινωνική του δράση, καθώς θεωρείται ανεπαρκές να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα, τα οποία καταρτίζονται με βάση τη συμπεριφορά των έλλογων ενηλίκων. Η κατοχή δικαιωμάτων θεωρείται ότι αποδίδεται μόνο σε δρώντες και αφού τα παιδιά δεν είναι ολοκληρωμένοι δρώντες αποκτούν δικαιώματα σταδιακά βάσει «των σταδίων που αποκτούν την ικανότητα δράσης» (Griffin, 2002:28). Με την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας η δράση καθίσταται κεντρική έννοια και αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό στοιχείο του παιδιού συμβάλλοντας εννοιολογικά στην ανάπτυξή του ως φορέα δικαιωμάτων. Η αναγνώριση της δράσης του παιδιού, στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης μεταξύ δικαιωμάτων αυτονομίας και προστασίας, παρέχει, επίσης, το πλεονέκτημα, της καλύτερης λειτουργίας των δικαιωμάτων προστασίας (Freeman, 2007:18). Έτσι, η αυτονομία του παιδιού που κυριαρχεί στο θεωρητικό υπόβαθρο των δικαιωμάτων του αντιστοιχεί στο κοινωνιολογικό πεδίο με τη έννοια της δράσης, δηλαδή την ενεργή συμμετοχή του στις κοινωνικές διαδικασίες και τη συμβολή του στη διαμόρφωση του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Αυτή η σύνδεση των παραπάνω δυο εννοιών αποτελεί πρόσφατο εγχείρημα, με μεγάλο περιθώριο περαιτέρω εξέλιξης, το οποίο μπορεί να προσδώσει μια νέα φάση ανάπτυξης και για την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας αλλά και για τη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού (Alanen, 2010:5-6), καθώς αλληλοσυμπληρώνονται και η μια αποτελεί προϋπόθεση για την άλλη παρουσιάζοντας μια αμφίδρομη σχέση.

Πέρα από τα κοινά στοιχεία που κατέχουν τα δυο επιστημονικά πεδία, η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στην εξέλιξη της θεωρητικής θεμελίωσης του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων. Καταρχάς, προσφέρει τη δυνατότητα εισαγωγής των δικαιωμάτων του παιδιού στο πεδίο της κοινωνιολογίας μέσω του μετασχηματισμού των δικαιωμάτων αυτονομίας του παιδιού σε μια «επιστημονική αξίωση που επιτάσσει την αντιμετώπιση των παιδιών με όρους διαφορετικούς από το παρελθόν» (King, 2004:283).

Σε δεύτερο επίπεδο η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας προωθεί άμεσα την υπέρβαση των δυσκολιών θεώρησης του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων και πολύ περισσότερο δικαιωμάτων αυτονομίας.

Αρχικά, αμφισβητεί την αντίληψη ότι οι ενήλικες γνωρίζουν το συμφέρον του παιδιού με αποτέλεσμα να απομακρύνεται ο πατερναλισμός και έτσι να προωθείται η κατοχύρωση δικαιωμάτων αυτονομίας στο παιδί. Οι παραδοσιακές θεωρίες κοινωνικοποίησης, προσπαθώντας να καταστήσουν τα παιδιά κοινωνικά όντα που θα μάθουν να συμπεριφέρονται με τρόπο τέτοιο ώστε να μη διαταράξουν την κοινωνική τάξη, υπονοούν ότι οι ενήλικες γνωρίζουν καλύτερα το συμφέρον τους (Mayall, 2000:245). Όμως, αυτή η αντίληψη συνιστά εξ ορισμού άρνηση της αυτονομίας και του δικαιώματος των παιδιών να συμμετέχουν στο σχηματισμό του κόσμου τους (ό.π.), κάτι που επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ένα στοιχείο που στηρίχθηκε η εμφάνιση των δικαιωμάτων τους ήταν η αποσύνδεση του συμφέροντός τους από αυτό των γονέων τους (Eekelaar, 1986:169-174). Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, απορρίπτοντας το κυρίαρχο πλαίσιο και τονίζοντας την εγγενή και ενσυνείδητη δράση του παιδιού (Prout, 2003:95), κινείται ακριβώς στην αντίθετη κατεύθυνση από τις παραδοσιακές θεωρίες κοινωνικοποίησης με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται σε θεωρητικό επίπεδο η απομάκρυνση του πατερναλισμού και η κατοχύρωση δικαιωμάτων αυτονομίας στο παιδί.

Η έμφαση που δίνει η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας σε ζητήματα όπως η ζωή και η κουλτούρα των παιδιών, προσπαθώντας να τα κατανοήσει και να τα ερμηνεύσει, όχι από την πλευρά των ενηλίκων αλλά από αυτή των παιδιών, καθώς, επίσης, και η προσπάθεια να αντιμετωπίσει τα παιδιά ως ενεργούς διαμορφωτές τους, προσφέρει τη δυνατότητα πληρέστερης κατανόησης της ίδιας της κοινωνικής κατάστασης της παιδικής ηλικίας, στο πλαίσιο της γενικότερης κατανόησης της κοινωνικής τάξης που προσφέρει η κοινωνιολογία (Mayall, 2000:246). Αποτέλεσμα αυτής της συμβολής της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας είναι η αναγνώριση της αυτονομίας του παιδιού (King, 2004:274). Πέρα, όμως, από αυτό, η αναγνώριση του τρόπου λειτουργίας της κοινωνικής τάξης και, συγκεκριμένα, της κοινωνικής κατάστασης της παιδικής ηλικίας που προσφέρει κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, αποτελεί προϋπόθεση τόσο για την κατοχύρωση όσο και για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού (Mayall, 2000:243). Αυτό συμβαίνει γιατί η κοινωνιολογία παρέχει τα δεδομένα πάνω στα οποία το σύστημα της πολιτικής μπορεί να βασιστεί ώστε να καταρτίσει πολιτικές για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού (King, 2004:285). Με αυτό τον τρόπο μπορούν αντίστοιχα να κατανοηθούν εσφαλμένες αντιλήψεις και πρακτικές για τα παιδιά και στη συνέχεια αυτές να αντικατοπτριστούν μέσα από τη θεσμοθέτηση δικαιωμάτων. Κατ' αυτή την έννοια, η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας εκλαμβάνει τη διάσταση κατανόησης της ίδιας της έννοιας της παιδικής ηλικίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την τεκμηριωμένη θεσμοθέτηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων των παιδιών.

Ένα στοιχείο που στηρίχθηκε η κατοχύρωση δικαιωμάτων στο παιδί, αποτελεί η αρχή ότι τα παιδιά αποτελούν άτομα για το δικό τους σκοπό, η οποία ενισχύεται από την κοινωνιολογική μελέτη τους όχι ως μιας άμορφης και ακαθόριστης τάξης, αλλά ως άτομα τα οποία έχουν όλα τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων με αποτέλεσμα να συγκροτούν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Freeman, 1998:436). Στο ίδιο πλαίσιο, το σημαντικότερο στοιχείο της κοινωνιολογικής μελέτης της παιδικής ηλικίας αποτελεί η θεώρησή της ως μεταβλητή κοινωνικής ανάλυσης, ως μια δομική τάξη αντίστοιχη με άλλες τάξεις, η οποία έχει αποτέλεσμα αυτή να μπορεί να μετατραπεί σε πολιτικό ζήτημα. Με αυτόν τον τρόπο η παιδική ηλικία γίνεται σημείο αναφοράς για μια σειρά κοινωνικών φαινομένων, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μεταφορά της στο προσκήνιο και τη διεκδίκηση κοινωνικού και πολιτικού χώρου. Έτσι, οι πολιτικές για την παιδική ηλικία παρατίθεται δίπλα σε αυτές για το φύλο, την κοινωνική τάξη ή την εθνότητα.

Μια εξίσου σημαντική συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στην προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού έγκειται στην αποσύνδεση της κατοχής δικαιωμάτων από κάποιο χαρακτηριστικό, όπως αυτό της κατοχής της λογικής (Freeman, 1998:441-442). Το κύριο επιχείρημα για την άρνηση δικαιωμάτων στα παιδιά αποτέλεσε η μη κατοχή της λογικής. Είναι φανερό ότι η κυριαρχία των θεωριών κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης αποτελούσε αποτρεπτικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των παιδιών ως έλλογων και ικανών όντων, τα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν στον πολύπλοκο και απαιτητικό κόσμο των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, η ετερότητα του παιδιού τέθηκε απέναντι στην κατοχή πλήρους ανθρωπίνης υπόστασης από τους ενήλικες, καθώς η τελευταία ενσωμάτωνε κρίσιμα χαρακτηριστικά για την κατοχή δικαιωμάτων, όπως αυτών της επάρκειας, της ικανότητας και της ωριμότητας. Η

αμφισβήτηση που επέδειξε η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας στις υποθέσεις των αναπτυξιακών μοντέλων ότι τα παιδιά δεν αποτελούν υπό διαμόρφωση ανθρώπινα όντα, τα οποία στο τέλος της αναπτυξιακής διαδικασίας θα έχουν κατακτήσει, μεταξύ άλλων, την έλλογη ικανότητα, αποτελεί σημαντικό επιχείρημα στην προσπάθεια θεμελίωσής τους ως φορέων δικαιωμάτων. Ο Piaget (1955), βασιζόμενος στο γεγονός ότι η παιδική ηλικία είναι μια προσωρινή κατάσταση, υποστήριξε ότι όλα τα παιδιά αποκτούν την νοητική ικανότητα σύμφωνα με μια οικουμενική αλληλουχία εντάσσοντας την παιδική ηλικία σε μια φυσική αναπτυξιακή πορεία. Η παραπάνω άποψη ενίσχυε περισσότερο την εξαίρεση των παιδιών ως φορέων δικαιωμάτων, αφού το στοιχείο που αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη επιχειρημάτων σχετικά με την ύπαρξη ηθικών διαφορών ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, αποτέλεσε η ανεπαρκής νοητική τους ανάπτυξη και συγκεκριμένα η ανυπαρξία του «εργαλειακού ορθολογισμού» (Harris, 1982; 1996; Purdy, 1992; 1994; 1996). Έτσι, η υιοθέτηση του αναπτυξιακού μοντέλου του Piaget (1955) καθιστά αυτομάτως τα παιδιά ανεπαρκή να φέρουν δικαιώματα μέχρι την απόκτηση της νοητικής ικανότητας. Για τον λόγο αυτό η κριτική που άσκησε η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας στις αναπτυξιακές θεωρίες προσθέτει ένα βασικό επιχείρημα για τη θεμελίωση των παιδιών ως κατόχων δικαιωμάτων, ενισχύοντας την τάση που επικρατεί στο πεδίο μελέτης των δικαιωμάτων του παιδιού ως επαρκών φορέων δικαιωμάτων.

Η σημαντικότερη, όμως, συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού βρίσκεται στην αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής (James & Prout, 1997). Αυτό σημαίνει ότι οι περιορισμοί που τίθενται στην κατοχή δικαιωμάτων δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική επάρκεια του παιδιού αλλά αντανακλούν την κοινωνικά κατασκευασμένη αντίληψη για την παιδική ηλικία. Κύριο αποδεικτικό στοιχείο αποτελεί η επινόηση της έννοιας της εφηβείας, η οποία παρέτεινε τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και κατασκευάστηκε ως μεταβατικό μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικιότητας στάδιο προκαλούμενο από την καθιέρωση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης και την απαγόρευση της παιδικής εργασίας, σε συνδυασμό με την αντίληψη του παιδιού ως υπό διαμόρφωση ανθρώπου (Mayall, 2000:244). Για τον παραπάνω λόγο δεν είναι τυχαίο ότι οι θεωρητικοί του κινήματος της απελευθέρωσης των παιδιών (Farson, 1974:31-32), στην αξίωσή τους για απόδοση ισότιμων με τους ενήλικες δικαιωμάτων στα παιδιά, εστίασαν περισσότερο στους εφήβους παρά στα μικρότερα παιδιά, χωρίς, ωστόσο, να εισέρχονται στη λογική της κοινωνικά κατασκευασμένης φύσης της παιδικής ηλικίας και, κατ'επέκταση, στη λογική της κοινωνικά κατασκευασμένης ανεπάρκειας των παιδιών να φέρουν δικαιώματα. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται η σημαντικότερη διέξοδος στις προσεγγίσεις στο πεδίο μελέτης των δικαιωμάτων του παιδιού, οι οποίες τόνιζαν τη μη πραγματική ανεπάρκειά του ως φορέα δικαιωμάτων, χωρίς, όμως, να είναι σε θέση να εμβαθύνουν περαιτέρω στο στοιχείο αυτό και να τονίσουν την κοινωνική της κατασκευή. Στο παραπάνω πλαίσιο, όπως η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας αντλεί δεδομένα από τα πεδία της κοινωνιολογίας της ανάπτυξης και του χρόνου, τα οποία ενισχύουν τα επιχειρήματα για την κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της παιδικής ηλικίας, ομοίως η μελέτη των δικαιωμάτων του παιδιού οφείλει να διευρυνθεί στο γενικότερο πεδίο μελέτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως κοινωνικού φαινομένου, δηλαδή στο πεδίο της κοινωνιολογίας των δικαιωμάτων, το οποίο μπορεί να προσφέρει νέα δεδομένα κατανόησης της δυνατότητας του παιδιού να φέρει δικαιώματα.

Στο παραπάνω πλαίσιο της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας αμφισβητείται, ομοίως, ως κοινωνικά κατασκευασμένη η έννοια της εξάρτησης των παιδιών, η οποία αποτελεί θεμέλιο του προστατευτικού προσανατολισμού στα δικαιώματά τους. Η εξάρτηση των παιδιών από τους ενήλικες θεωρήθηκε ένας από τους σημαντικότερους αποτρεπτικούς παράγοντες κατοχής δικαιωμάτων (Purdy, 1996:152) για τον λόγο ότι η παιδική ηλικία θεωρούνταν ένα στάδιο -μπορεί να ειπωθεί αντίστοιχο με αυτό της κοινωνικοποίησης- εξάρτησης στο μακρύ δρόμο προς την έλλογη αυτονομία, δηλαδή την ενηλικιότητα, που θα διασφάλιζε την κατοχή δικαιωμάτων. Η έννοια της εξάρτησης του παιδιού αποτελεί κληρονομία των ψυχολογικών θεωριών, καθώς «η έννοια της ανάπτυξης συσχετίζει ένα βιολογικό χαρακτηριστικό της ανωριμότητας, όπως είναι η εξάρτηση, με κοινωνικές πτυχές της παιδικής ηλικίας» (Prout & James, 1997:10). Επομένως, η έννοια της εξάρτησης, είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και, συνεπώς, ομοίως, ο προστατευτικός προσανατολισμός στα δικαιώματα του παι-

διού, αφού η έννοια της εξάρτησης αποτελεί τη βάση του. Στο ίδιο συμπέρασμα μας οδηγούν και προσεγγίσεις (Smart, 1989) που τονίζουν τη νομική κατασκευή της παιδικής ηλικίας, ως προέκταση της κοινωνικής της κατασκευής, κάτι, άλλωστε, που αποδείχτηκε ιστορικά με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την αρχή *patria potestas*, η οποία διατηρήθηκε στα νομικά συστήματα μέχρι τον 18^ο αιώνα και αναγνώριζε την απεριόριστη εξουσία του πατέρα πάνω στο παιδί.

Ο Jenks (2005:38-39) βλέπει ότι πίσω από την έννοια της εξάρτησης, ως κοινωνικής κατασκευής, κρύβεται η εξυπηρέτηση του σκοπού της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, τον οποίο αντιπροσωπεύουν οι θεωρίες κοινωνικοποίησης. Κοινωνιολογικά το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες για τα παιδιά εκφράζεται από τον αλτρουισμό, μια κεντρική έννοια στην κοινωνιολογία, η οποία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, η έννοια της εξάρτησης έχει πάρει «ηγεμονική μορφή», καθώς στο όνομα του ύψιστου συμφέροντός τους, θέτει τα παιδιά υπό έλεγχο με σκοπό την διατήρηση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού *status quo* και την ενοχοποίηση όσων αποτύχουν στην υιοθέτηση του συγκεκριμένου κοινωνικού προτύπου ή συμπεριφοράς. Συνεπώς, «η ανάπτυξη μέσα από την εξάρτηση γίνεται ένα εργαλείο στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής» (ό.π.:40). Υπ' αυτήν την έννοια, η άρνηση δικαιωμάτων αυτονομίας στα παιδιά και η απόδοση μόνο δικαιωμάτων προστασίας, τα οποία συνδέονται άμεσα με την έννοια της εξάρτησης, δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική κατάσταση της παιδικής ηλικίας, αλλά αποτελεί μέσο για την εξυπηρέτηση άλλου σκοπού. Επιπρόσθετα, η θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μιας περιόδου εξάρτησης τονίζει, πέρα από την άρνηση δικαιωμάτων, την άρνηση ευθυνών (Such & Walker, 2005), αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο περιοριστικό παράγοντα της δράσης και της αυτονομίας των παιδιών.

Η κριτική που ασκήθηκε (Freeman, 1994; Eade, 2003), με σκοπό τη θεμελίωση κατοχής δικαιωμάτων αυτονομίας από τα παιδιά, ενάντια στην ερμηνεία της αλληλεξάρτησης που περικλείει η σχέση παιδιού - ενήλικα ως έλλειψη αυτονομίας, ενισχύεται από επιπρόσθετες προσεγγίσεις. Ο O'Neill (1994:86-87 στο Mayall, 2000:249) για να ερμηνεύσει το ζήτημα των ανθρωπίνων σχέσεων, προτείνει την έννοια της «συμβολεϊκής κοινωνίας», σύμφωνα με την οποία τα άτομα σέβονται στην αρχή της αμοιβαιότητας, δηλαδή τον όρο που αντιπροσωπεύει την αναγνώριση της αμοιβαίας μεταξύ τους υποχρέωσης. Έτσι, τα άτομα ανταποδίδουν τη βοήθεια που έλαβαν στο παρελθόν χωρίς να αποκλείεται κανένας από αυτή τη συμφωνία. Στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών βρίσκει εφαρμογή η έννοια της γενιάς, «δεδομένου ότι η ηλικία αποτελεί στοιχείο της ηθικής και πολιτικής ζωής» (ό.π: 41-42). Η έννοια του καθήκοντος εμφανίζεται ως δομικό στοιχείο των σχέσεων παιδιών - γονέων και, επιπλέον, εξαλείφει την ύπαρξη της επάρκειας ως προϋπόθεση συμμετοχής σε αυτή τη διαδικασία (Mayall, 2000:249). Με αυτό τον τρόπο η εξάρτηση ως εγγενές χαρακτηριστικό των ανθρωπίνων σχέσεων δεν μπορεί να αποτελέσει στοιχείο αδυναμίας κατοχής δικαιωμάτων αυτονομίας από το παιδί.

Η αποδόμηση της εξουσίας των ενηλίκων πάνω στο παιδί που προφέρει η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας επιφέρει κρίσιμες επιπτώσεις στην κατασκευή των δικαιωμάτων του. Το «κυρίαρχο πλαίσιο» ανάπτυξης, κατηγοριοποιώντας τα παιδιά ως υπό διαμόρφωση ανθρωπίνα όντα, σε αντίθεση με τους ενήλικες (Lee, 2001:46-47), είναι υπεύθυνο και για την ισχυροποίηση της θέσης και της εξουσίας τους πάνω στο παιδί (Alanen, 1988:58). Η κατανόηση της παιδικής ηλικίας ως ενός φυσικού φαινομένου, το οποίο οι ενήλικες οφείλουν να διαμορφώσουν μέσω της κοινωνικοποίησης, έχει αποτέλεσμα να δικαιολογείται ο κοινωνικός της έλεγχος (Mayall, 2000:248). Το γεγονός, όμως, ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται κοινωνικά δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των ενηλίκων στην κατασκευή της, καθώς αυτοί αποτελούν την κυρίαρχη τάξη, η οποία αποδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα στο παιδί (Campbell, 1992:18-19). Ως εκ τούτου, αυτό που αποκαλούμε παιδική ηλικία «προσωποποιείται και φέρεται από το παιδί εκ μέρους του ενήλικα» (Hillman, 1975:8 στο Jenks, 2005:8) και τα παιδιά κατασκευάζονται από τους ενήλικες, σε αντίθεση με τους ίδιους, ως ανώριμα, δίχως λογική και ασταθή συναισθηματικά (Mayall, 2000:244, 246, 248), χωρίς αυτό απαραίτητα να είναι η πραγματικότητα. Συνδυάζοντας το παραπάνω στοιχείο με θεωρητικές προσεγγίσεις που προτάσσουν την έννοια της εξουσίας ως το καθοριστικό στοιχείο κατοχής δικαιωμάτων (Federle, 1994; 1995), προκύπτει ότι η απόρριψη του «κυρίαρχου πλαισίου»

ανάπτυξης από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συνεπάγεται την απόρριψη της εξουσίας των ενηλίκων πάνω στο παιδί και άρα την απόρριψη της κατασκευής της παιδικής ηλικίας από αυτούς με τρόπο που καθίσταται ανεπαρκής κατάσταση για την κατοχή δικαιωμάτων. Ως αποτέλεσμα, η απόρριψη της εξουσιαστικής σχέσης των ενηλίκων έναντι των παιδιών από την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συνεπάγεται την άμβλυνση των δικαιωμάτων σε στα παιδιά.

Συμπερασματικά, ενώ στις προσεγγίσεις στο πεδίο μελέτης των δικαιωμάτων του παιδιού κυριαρχούσε η εικόνα του «ανεπαρκούς παιδιού», στις κοινωνιολογικές κυριαρχούσε αυτή του παιδιού ως «μη ολοκληρωμένου ατόμου». Το αποτέλεσμα ήταν το ίδιο. Και στις δυο περιπτώσεις η ενηλικότητα αποτελούσε την επιθυμητή κατάσταση που πρέπει να φτάσει το παιδί ώστε να μπορεί να είναι φορέας δικαιωμάτων ή να αποκτήσει ατομική υπόσταση και αξία. Η ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και της νέας διάστασης που αυτή προσφέρει στη θεωρητική θεμελίωση του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων, μετατοπίζει το θεωρητικό ενδιαφέρον από τα στοιχεία που τίθενται ως προϋπόθεση από τις αντίστοιχες θεωρίες για την επάρκεια των παιδιών να φέρουν δικαιώματα στα στοιχεία που συνθέτουν αυτήν την επάρκειά τους. Αυτό σημαίνει ότι η φράση «δικαιώματα του παιδιού» δεν έχει πλέον ως σημείο αναφοράς την επάρκεια του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων, αλλά τον τρόπο που η παιδική ηλικία κατασκευάζεται με αποτέλεσμα την επάρκεια ή την ανεπάρκεια του παιδιού ως φορέα δικαιωμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alanen, L. (1988). Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31, 1, 53-67.
- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. *Childhood*, 17, 1, 5-8.
- Alderson P. & Goodwin, M. (1993). Contradictions within concepts of children's competence. *The International Journal of Children's Rights*, 1, 3-4, 303-313.
- Campbell, T. (1992). The Rights of the Minor: As Person, as Child, as Juvenile, as Future Adult. In Alston, Ph., Parker, S. & Seymour, J. (eds). *Children, Rights and the Law*. New York: Oxford University Press, 1-23.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Eade, L. (2003). Legal Incapacity, Autonomy and Children's Rights. *Newcastle Law Review*, 5, 2, 157-168.
- Eekelaar, J. (1986). The Emergence of Children's Rights. *Oxford Journal of Legal Studies*, 6, 2, 161-182.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. London: Collier Macmillan.
- Federle, K.H. (1994). Rights Flow Downhill. *The International Journal of Children's Rights*, 2, 343-368.
- Federle, K.H. (1995). Looking Ahead: An Empowerment Perspective on the Rights of Children. *Temple Law Review*, 68, 4, 1585- 1606.
- Freeman, M. (1987-88). Taking children's rights seriously. *Children & Society*, 4, 299-319.
- Freeman, M. (1992). The limits of children's rights. In Freeman, M. & Veerman, P. (eds). *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht/London/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 29-46.
- Freeman, M. (1994). Whither Children: Protection, Participation, Autonomy? *Manitoba Law journal*, 22, 307-327.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6, 4, 433-444.
- Freeman, M. (2007). Why It Remains Important to Take Children's Rights Seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 5-23.
- Griffin, J. (2002). Do Children Have Rights?. In Archard, D. & Macleod, C. (eds). *The Moral and Political Status of Children*. Oxford: Oxford University Press, 19-30.
- Harris, J. (1982). The Political Status of Children. In Graham, K. (ed.). *Contemporary Political Philosophy: Radical Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-56.

- Harris, J. (1996). Liberating Children. In Leahy, M. & Cohn - Sherbok, D. (eds). *The Liberation Debate. Rights at Issue*. New York: Routledge, 135-146.
- Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and Society*. London: Prentice-Hall.
- Hillman, J. (1975). *Loose Ends*. Irving, TX: Spring Publications.
- James, A. & Prout, A. (eds). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed). London: Routledge/ Falmer.
- Jenks, C. (ed) (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. London: Batsford.
- King, M. (2004). The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology. *The King's College Law Journal*, 15, 273-299.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.
- O'Neill, J. (1994). *The Missing Child in Liberal Theory. Towards a Covenant Theory of Family, Community, Welfare, and the Civic State*. Toronto/London: University of Toronto Press.
- O'Neill, O. (1992). Children's Rights and Children's Lives'. In Alston, Ph., Parker, S. & Seymour, J. (eds). *Children, Rights and the Law*. New York: Oxford University Press, 24-42.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In James, A. & Prout, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed). London: Routledge/ Falmer, 7-33.
- Prout, A. (2003). Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., 89-109.
- Purdy, L. (1992). *In their Best Interests? The Case Against Equal Rights for Children*. Ithaca, NY, and London: Cornell University Press.
- Purdy, L. (1994). Why Children Shouldn't Have Equal Rights? *The International Journal of Children's Rights*, 2, 223-241.
- Purdy, L. (1996). Children's Liberation: A Blueprint for Disaster. In Leahy, M. & Cohn - Sherbok, D. (eds). *The Liberation Debate. Rights at Issue*. New York: Routledge, 147-162.
- Smart, C. (1989). *Feminism and the Power of Law*. London: Routledge.
- Such, E. & Walker, R. (2005). Young citizens or policy objects? Children in the "rights and responsibilities" debate. *Journal of Social Policy*, 34, 1, 39-57.

ABSTRACT

The image of the child as a human becoming and not a human being in parity with adults, which has been incorporated in the functional socialization theories, correlated in children's rights discipline with the incompetency of holding rights. Although the solution to the problem of ascribing rights to children based on approaches that emphasized their human nature and their value as persons in their own right, the growth of sociology of childhood can contribute to the support of children as rights holders and much more as autonomy rights holders. This happens not only because there is some common ground between the two disciplines but also because the sociology of childhood can socially interpret crucial concepts, such as dependency, capacity, competence, agency and adult's power, which define the ability of children to hold rights.

Βασίλης Φασούλης

Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
vasfasoulis@primedu.uoa.gr

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ |

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ ΤΟΥ 19^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΑΡΗΣ ΓΑΒΡΙΕΛΑΤΟΣ

Η ενασχόλησή μας με το αντικείμενο της αστικής κοινωνιολογίας και της αστικής ιστορίας μας έχει «χαρίσει» ένα πλήθος πληροφοριών για την άγνωστη ζωή των ανηλίκων της πόλης της Αθήνας του 19^{ου} αιώνα.

Η Αθήνα ως πρωτεύουσα του νέου κρατιδίου μετατράπηκε μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα από μικρό χωριό γεμάτο αρχαία ερείπια σε μια πόλη με έντονα προβλήματα στέγασης, σίτισης και οργάνωσης του δημοσίου χώρου. Στη νέα πόλη συνέρρευσαν αγωνιστές του αγώνα, χήρες και ορφανά, Βαυαροί στρατιώτες, υπάλληλοι της Αντιβασιλείας και προύχοντες από διάφορα σημεία του νέου κρατιδίου. Η έλευση μεγάλου αριθμού κατοίκων όπως είναι φυσικό υπονοεί και την έλευση παιδιών κάθε ηλικίας εκτός των ορφανών που αναφέραμε.

Στο κείμενο μας θα ορίσουμε την παιδικότητα στον 19^ο αιώνα, θα καταγράψουμε ποιες ήταν οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στις οποίες εντάσσονταν τα παιδιά και θα παρουσιάσουμε τον τρόπο διαβίωσης αυτών των τόσο διαφορετικών κοινωνικών ομάδων υπό το πρίσμα του συγκεκριμένου κοινωνικού υποκειμένου, των παιδιών.

Στην ίδια πόλη, της οποίας τα όρια είναι περιορισμένα, διαβιούν τα «χαμίνια» του Παζαριού και τα παιδιά του Δανού Ιερέα Λυτ, τα βρέφη που τοποθετούνται στη βρεφοδόχο του βρεφοκομείου και τα παιδιά των αρχόντων που έμεναν στη σημερινή Πλάκα. Οι καταγραφές των ιστορικών καταδεικνύουν ότι η δυαδικότητα της πόλης, η έντονη διαφοροποίηση των κοινωνικών τάξεων, πλούσιων και φτωχών είχε τον αντίκτυπο της και στον τρόπο με τον οποίο γεννιόνταν, ανατρέφονταν και ενηλικιώνονταν τα παιδιά στην Αθήνα του 19^{ου} αιώνα.

Το 1842 ο Frederick Strong με το κείμενο του Greece as a kingdom καταγράφει ένα πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών με μια άνιση κατανομή ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.

Population, &c. — The total number of inhabitants is as follows : —

Men (citizens)	-	-	-	-	6,404
Women	-	-	-	-	4,862
Children (Boys)	-	-	-	6,318	
(Girls)	-	-	-	3,713	
					10,031
Garrison	-	-	-	-	1,367
Foreigners	-	-	-	-	3,573
Total	-				26,237

Η παιδική ηλικία στην Αθήνα των πρώτων Οθωνικών χρόνων διέφερε δραματικά από ότι γνωρίζουμε και αποδεχόμαστε στη σημερινή εποχή. Οποιαδήποτε σύγκριση θα αποτελούσε αναχρονισμό και θα ήταν ένα τακτικό λάθος να προσεγγίσουμε την έννοια του παιδιού και των κοινωνικών παραμέτρων που την ακολουθούν με τη ματιά του 21^{ου} αιώνα. Θα παρουσιάσουμε τα παιδιά του 19^{ου} αιώνα όπως τα συναντήσαμε στη βιβλιογραφική περιήγησή μας για το σκοπό της συγγραφής της διδακτορικής μας θέσης.

Στην Αθήνα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου το φαινόμενο της εγκατάλειψης των παιδιών στη βρεφοδόχο του Βρεφοκομείου που βρισκόταν στη Σταδίου ήταν συχνό. Με δω-

ρεά 44.000 δρχ του πρόξενου στην Πετρούπολη Κοντογιαννάκη ιδρύθηκε το Δημοτικό Βρεφοκομείο (κατασκευή 1836-1859). Μέχρι τον πρώτο χρόνο η θνησιμότητα ήταν 94%. Πολλές φτωχές μητέρες τα άφηναν μόνα όταν μεγάλωναν λίγο και τα παιδιά ζούσαν από ελεημοσύνες στο παζάρι. Στα πρώτα 6 χρόνια εγκαταλείφθηκαν 675 παιδιά. Ακόμα, ο Strong αναφέρει ότι σε 17423 θανάτους που καταγράφηκαν στο βασίλειο, οι 8757 ήταν παιδιά και βρέφη.

Ένα εντυπωσιακό, μέσα στην τραγικότητα του, στοιχείο ήταν ότι οι ίδιες οι μητέρες που εγκατέλειπαν τα παιδιά τους εξαιτίας της οικονομικής ανέχειας, λειτουργούσαν μετά σαν «νοθοτροφοί» στο ίδιο αυτό βρεφοκομείο καθώς έπαιρναν ένα μικρό ποσό για να θηλάζουν τα ορφανά. Επίσης, είναι γνωστό πως η παιδική θνησιμότητα ήταν αυξημένη και τα παιδιά μπορούσαν να πεθάνουν από μια απλή ίωση.

Η παιδικότητα, όπως θα την ορίζαμε σε γενικές γραμμές, ήταν προνόμιο των παιδιών των πλούσιων αστικοποιημένων οικογενειών και των λιγότερο πλούσιων που μπορούσαν να δώσουν τα στοιχειώδη εφόδια στα παιδιά τους. Το σχολείο του Καραμάνου είχε σχεδόν 500 μαθητές τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του στο τρίγωνο Βορρέου-Βύσσης-Αθηνάς και λειτουργήσε μέχρι την κατεδάφιση του το 1916. Το σχολείο της, Ευαγγελικής στο θρήσκευμα, οικογένειας Χίλλ στην περιοχή της Πλάκας, το σχολείο του Σκώτου Μάσσον καθώς και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία του Αρσακείου ήταν τα πρώτα «καλά» σχολεία της πόλης. Αργότερα, θα ακολουθήσει και ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός¹ στην Καρύτση που θα προσπαθήσει να βοηθήσει έναν ικανό αριθμό παιδιών να αποκτήσουν εφόδια ώστε να μπορούν να εργαστούν παρέχοντας τους ακόμα και στέγη. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τις συνεχείς προσπάθειες της Καλλιρόης Παρρέν να προωθήσει την εκπαίδευση στις νεαρές γυναίκες της εποχής, υπό συνθήκες μισογυνισμού που καταγράφονται στις εφημερίδες της εποχής.

Ο Bickford Smith στο Greece Under King George καταγράφει ότι στις 3 τελευταίες δεκαετίες στα σχολεία φοιτούσαν μαθητές που αναλογούσαν στο 6% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Ενδεικτικό της διαφοροποίησης της Αθήνας ως πρωτεύουσας και της αργής αλλά σταθερής αστικοποίησης της είναι το στατιστικό που μας προσφέρει ο ίδιος συγγραφέας είναι ότι ενώ στο σύνολο της χώρας ένας στους τέσσερεις μαθητές ήταν κορίτσι (25%), στην Αθήνα το ποσοστό ήταν σχεδόν 40%.

Όπως σε κάθε εποχή, έτσι και τότε η παιδικότητα περνούσε και από τη σαγήνη της βίας. Η εφημερίδα Ταχύπτερος Φήμη² μας ενημερώνει το 1847 για την ύπαρξη παιδικών συμμοριών, τους «πλακιώτες» και τους «κατωμερίτες». Επίσης, η συνήθεια του πετροπολέμου ήταν συχνή όπως και αργότερα το φλεγόμενο μπαλόνι-αερόστατο που όπου προσγειωνόταν μπορούσε να προκαλέσει πυρκαγιά εξαιτίας της πρώτης ύλης των σπιτιών που δεν ήταν παρά πέτρες και ξύλα. Η αστυνομία κυνηγούσε αυτές τις δραστηριότητες.

Πολλά παιδιά ήταν ορφανά, αφημένα στην τύχη τους. Από την Κορασίδου γνωρίζουμε ότι «τη νύχτα περιφέρονται στους δρόμους παιδιά, ρακένδυτα, ημίγυμνα που φωνάζουν, πετούν πέτρες στα παράθυρα ή τις σκεπές τραγουδούν άσεμνα τούρκικα τραγούδια, δένουν πέτρες στα σκυλιά...». Οι επαίτες ήταν πολλοί και ήταν κυρίως παιδιά. Οι μάστορες που είχαν «εργαστήρια», «νοίκιαζαν» ή αγόραζαν παιδιά σε ετήσια βάση για δουλειές του εργαστηρίου στα οποία είχαν «δικαιώματα». Τα χαμίνια και οι «μάγκες του ρολογιού» από τη φτώχεια θα πέρναγαν σιγά σιγά στην παραβατικότητα.



«Το χαμίνι», Γύζης.

¹ Μαρία Κορασίδου, Οι άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους, Τυπωθήτω.

² (ΙΑ φ.682 23/10/1847).



«Τα ορφανά», Γύζης

Τα παιδιά των αστών

Αν και πρόκειται για άλμα το να χαρακτηρίσουμε αστούς τους πλούσιους Αθηναίους που είτε ήταν αυτόχθονες είτε ετερόχθονες, θα πρέπει να υιοθετήσουμε το χαρακτηρισμό ώστε να γίνει κατανοητό ότι συζητάμε για τους κατοίκους της Αθήνας που διαβίωναν με οικονομική άνεση, καλές συνθήκες εστίασης και σίτισης και ως προς την εργασία τους είτε σχετίζονταν με μεσιτείες, τράπεζες ή εμπόριο.

Όσο η Αθήνα εξευρωπαϊζόταν, τόσο διαφοροποιούνταν οι συνήθειες των αστικών στρωμάτων. Οι πληροφορίες από τις διάφορες πηγές αναφέρουν ή απεικονίζουν παιδιά με ευρωπαϊκές ενδυμασίες ενώ όταν προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα εξελίσσεται και η φωτογραφία έχουμε πλέον και φωτογραφίες εξευρωπαϊσμένων παιδιών τα οποία ντύνονται με στολές, σακάκια και κοντά παντελόνια, συνήθως ναυτικά. Στο ντύσιμο των παιδιών αποτυπωνόταν ο πλούτος της οικογένειας και ο δυτικός προσανατολισμός που επεδίωκε η κυρίαρχη πολιτική στάση. Ο Μελετόπουλος στο «Αθήνα 1650-1870» αναφέρει ότι πολλοί ανέμεναν ότι σύντομα θα βάφτιζαν τα παιδιά τους στην Αγία Σοφία στην Κωνσταντινούπολη. Η Μεγάλη Ιδέα που εδραιώθηκε στις συνειδήσεις έμελε να περάσει ακόμα και στα παιδιά με αυτή τη συμβολική στάση.



«Πορταίτο παιδιού», Λύτρας.



«Η αποστήθιση», Γύζης

Η Χριστιάννα Λυτ στα βιβλία για τη ζωή της στην Αθήνα τις πρώτες δύο δεκαετίες μετά την ανακήρυξη της Αθήνας σε πρωτεύουσα, περιγράφει και ιχνογραφεί τις στιγμές των παιδιών της. Να σημειωθεί ότι ακόμα και αυτή η οικογένεια έχασε ένα γιο από τον τύφο. Οι διαφορές στη διατροφή, στις παραστάσεις ζωής και στην παιδεία των παιδιών της καταδεικνύει ξεκάθαρα τη διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Όπως η Αθήνα είχε δύο ταυτότητες, αυτή της οδού Ερμού, των παραγγελιών από το εξωτερικό και του παλατιού και αυτή των χωματόδρομων, του Σταροπάζαρου και των φτωχών έτσι και το μεγάλο πλήθος των παιδιών της πόλης χωριζόταν ανάμεσα σε αυτές.

Η Αθήνα διήνυσε μια τεράστια διαδρομή από τη Βαυαροκρατία μέχρι τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων και από «αθλιέστατο της Ανατολής χωρίδιον» μετατράπηκε σχετικά γρήγορα, τουλάχιστον σε μια ευρεία έκταση γύρω από το κέντρο της, σε μια πόλη με πολύ καλύτερες συνθήκες διαβίωσης από ότι 60 χρόνια πριν. Η ίδια πρόοδος, με αργά βήματα και σε μικρότερο βαθμό συντελέστηκε και στις άλλες περιοχές της χώρας. Το γεγονός αυτό επηρέασε και τη ζωή των παιδιών καθώς θεσπίστηκαν κανόνες για την παιδική εργασία ενώ η υποχρεωτική εκπαίδευση οδήγησε τουλάχιστον στη μείωση του αναλφαριθμητισμού παράλληλα με τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης που οδήγησε σε μια, στατιστικά πολύ σημαντική, μείωση της παιδικής θνησιμότητας.

Τα παιδιά στην Αθήνα του 19^{ου} αιώνα μπορούμε να τα μελετήσουμε μόνο μέσα στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής, να αναλύσουμε σε βάθος τις ιδιαιτερότητες τους παρά το γεγονός ότι οι πηγές είναι λιγοστές, ειδικά για τα φτωχότερα οικονομικά στρώματα.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αννινος, Μ. *Αι Αθήναι κατά το 1850*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
 Αρνέλλος, Σ. *Ο υπόκοσμος της παλιάς Αθήνας*. Αθήνα: Ευρωεκδοτική.
 Βλασσόπουλου, Α. (1982). *Αθήνα μου παλιά*. Αθήνα.
 Καρυκόπουλος, Π. (1971). *Αθήνα το χωριό που έγινε πρωτεύουσα*. Αθήνα.
 Κορασίδου, Μ. *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους*, τυπωθήτω, Αθήνα.
 Λυτ, Χ. (1981). *Μια δανέζα στην αυλή του Όθωνα*. Αθήνα. Ερμής.

- Ματούλα, Σ. (1983). *Κοινωνική ζωή και δημόσιοι χώροι κοινωνικών συναθροίσεων στην Αθήνα του 19^{ου}*. Θεσσαλονίκη.
- Μιχελή, Λ. (1990). *Η Αθήνα των ανωνύμων*. δρώμενα. Αθήνα.
- Στασινόπουλος, Κ. Ε. (1963). *Η Αθήνα του περασμένου αιώνα 1830-1900*, Αθήνα.
- Χατζιωαννου, Μ.Χ. (2003). *Οικογενειακή στρατηγική και εμπορικός ανταγωνισμός, ο οίκος Γερούση τον 19^ο αιώνα*, Αθήνα. ΜΙΕΤ.

SUMMARY

As Athens became the capital of Greece, the population grew rapidly. Among bureaucrats of the new state, soldiers, merchants, poor beggars and rich, educated Greeks that settled in Athens, there were children of all ages. At first, we will present what was to be a child back in the Greek capital of the 19th century. Secondly, we will define the differences between poor and rich families and the life that their children were able to live as it was really important, first of all, to survive and then to go to school or go to work. It will be clear that this decision had to do with the financial situation of the family. Last but not least, our thesis will present the differences between boys and girls, giving some facts about gender.

Άρης Γαβριελάτος

Κοινωνιολόγος

Γορτυνίας 12, 16344

210-9703610, 6936661402

agavrielatos@yahoo.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ‘ΟΧΗΜΑ’ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΕΙΩΝ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕΩΝ, *ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ* (1887-1917)

ΕΥΔΟΚΙΑ ΓΙΑΝΝΑΤΗ

1. Η *Εφημερίς των Κυριών*: το μακροβιότερο γυναικείο έντυπο

Τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες αλλάζουν και αυτό αποτελεί τη βάση για την είσοδο των γυναικών στο δημόσιο χώρο. Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας αλλά και στην ευρύτερη δημόσια ζωή, συνεπάγεται τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, όπως φαίνεται στις σχετικές μελέτες (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006, Βαρίκα, 2007, Αβδελά, 1990).

Θεωρήθηκε χρήσιμο να ερευνηθεί πώς βιώνεται η νέα πραγματικότητα από τις γυναίκες της εποχής μέσα από τα κείμενα που γράφουν σε ένα έντυπο όπως η *Εφημερίδα των Κυριών*, το γυναικείο έντυπο που άρχισε να εκδίδει η Καλλιρρόη Παρρέν το 1887. Η *Εφημερίδα των Κυριών* αποτέλεσε την πηγή για την έρευνα αυτή, καθώς είναι το γυναικείο περιοδικό με τη μεγαλύτερη διάρκεια ζωής, και εκδίδεται για 32 χρόνια, δηλαδή από το 1887 μέχρι και το 1918. Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι «*Η Εφημερίς των Κυριών*» που εκδόθηκε για πρώτη φορά στις 8 Μαρτίου του 1887, είναι το πρώτο γυναικείο έντυπο που συντάσσεται αποκλειστικά από γυναίκες και έχει τόσο μεγάλη διάρκεια εκδοτικής παρουσίας.

2. Η γέννηση της συνείδησης φύλου στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα και η εξιδανίκευση του σπιτιού: Μητρότητα και παιδική ηλικία, ζητήματα εθνικά

Όπως έχει αναδειχθεί σε μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα (Βαρίκα, 2007, Ριζάκη, 2007, Τζανάκη, 2007), οι αλλαγές αυτών των χρόνων ήταν ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς άλλαξε και ολόκληρη η κοσμοθεωρία που αφορούσε στις ελληνίδες. Στα μέσα του αιώνα, οι εθνικές περιπέτειες, ο ξεπεσμός του ελληνικού έθνους και οι κακοί χειρισμοί των πολιτικών, δημιουργούν την ανάγκη να υπάρξει ένα έθνος ισχυρό και κυρίως υγιές. Η πολιτική κάθαρση, όπως διαπιστώνουν οι διανοούμενοι της εποχής, θα επιτευχθεί μέσα από την εκπαίδευση, τη δημόσια ηθική και την οικογένεια. Έτσι σταδιακά, το ελληνικό σπίτι αλλάζει χαρακτήρα και ρόλο, δεν προορίζεται για να ικανοποιεί μόνο πρακτικές ανάγκες, αλλά γίνεται το κέντρο της ηθικής και της κουλτούρας του έθνους (Τζανάκη, 2007:103-104, Βαρίκα, 2007:105-107).

Αυτή η εξιδανίκευση του σπιτιού, διαμορφώνει βαθμιαία ένα νέο σύστημα αξιών και ιδεών, και οδηγεί σε μια νέα θεώρηση των γυναικών και του κοινωνικού τους ρόλου. Το οικιακό περιβάλλον αναβαθμίζεται και η παρουσία της γυναίκας θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς είναι ο ‘φύλακας άγγελος’ του σπιτιού, ο θεματοφύλακας των ηθικών αξιών της οικογένειας, ο ηθικός στυλοβάτης του οικιακού οικοδομήματος (Βαρίκα, 2007). Η μητρότητα και κατ’ επέκταση η παιδική ηλικία, αναδεικνύονται μέσα από το λόγο των γυναικών, ως κυρίαρχα ζητήματα, όχι μόνο για τις ίδιες τις γυναίκες αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

Σε αυτή τη συγκυρία, η μητρότητα και το παιδί αποκτούν κεντρικό ρόλο και σε εθνικό επίπεδο. Οι μητέρες είχαν το χρέος να ετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες και προβάλλονται ως οι θεματοφύλακες του παρελθόντος και οι φορείς της μεταβίβασης της εθνικής συνείδησης (Βαρίκα, 2007). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, ενισχύεται ο δεσμός ανάμεσα στην εκπαίδευση των κοριτσιών και την εθνική πρόοδο, και αναδεικνύονται οι ανάγκες του παιδιού, καθώς αυτό αποτελεί το μέλλον του έθνους. Έτσι, από τη μία σκιαγραφείται ένα νέο γυναικείο μοντέλο που οι ελληνίδες είχαν εθνικό καθήκον να ακολουθήσουν και από την άλ-

λη με άξονα την αναβαθμισμένη οικιακότητα, προσφέρονται στις γυναίκες, ιδιαίτερα αυτές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα επιχειρήματα ενός νέου λόγου, στην ελληνική πραγματικότητα (Avdela, 2005). Ο έμφυλος χαρακτήρας του εθνικιστικού λόγου κατά τον 19^ο αιώνα, θα αποτελέσει το έναυσμα και για τις γυναίκες να θεωρήσουν τους εαυτούς τους σε θέση να αποκαταστήσουν και να ηθικοποιήσουν την κοινωνία και κατ' επέκταση το έθνος και την ανθρωπότητα. (Avdela, 2005, Avdela & Psarra, 2005). Βέβαια, η πρακτική αυτή δεν είναι καινούρια. Η θεώρηση των γυναικών ως ηθικών φρουρών της κοινωνίας, που γέννησε τις ιδεολογίες της *'republican motherhood'* και στην οικιακότητας στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Βρετανία, έδωσε την ευκαιρία στις γυναίκες να εκφράσουν τα αιτήματά τους για καλύτερη μόρφωση ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους και να εκπληρώσουν το χρέος τους προς την κοινωνία και το έθνος (Coleman, 2008).

3. Μόρφωση και εργασία: άξια μητέρα, καλύτερα παιδιά

Οι γυναίκες ως μητέρες, παρουσιάζονται να εκπληρώνουν μια ιερή αποστολή προς την πατρίδα. Η αποστολή αυτή αποτελεί ταυτόχρονα το όχημα τους για την αναβάθμιση του μητρικού τους ρόλου και κατ' επέκταση των αναγκών του παιδιού. Όπως επισημαίνουν οι Avdela & Psarra, η μητρότητα σταδιακά μεταβάλλεται στο λόγο των γυναικών της εποχής από μια ατομική βιολογική ικανότητα σε συλλογική κοινωνική προσφορά και πατριωτικό καθήκον (Avdela & Psarra, 2005). Η μητρότητα αποτελεί έναν τίτλο *'ανώτερο και ισχυρότερο πάσης φυσικής δυνάμεως'* και μένει πλέον στις γυναίκες, αφού πρώτα και οι ίδιες συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της μητρότητας, να την αναδείξουν, ώστε να εκπλαγούν όλοι όσοι τις θεωρούν μέχρι τώρα *'σκεύη πολυτελείας'* (Παρρέν, 1889). Η γυναίκα, μέσα από το ιερό της καθήκον ως μητέρα, παρουσιάζεται ως ο κυριότερος συντελεστής της ευδαιμονίας και της ευτυχίας *'του οίκου, των γονέων, του συζύγου, των τέκνων, των αδερφών, της κοινωνίας, της πατρίδας'* (Βάλληνδα, 1894). Έτσι οι δυο βασικές γυναικείες διεκδικήσεις, η μόρφωση και η εργασία, παρουσιάζονται με ποικίλους τρόπους και πλήθος επιχειρημάτων άρρηκτα συνδεδεμένες τόσο με τη μητρότητα, όσο και με τις ανάγκες του παιδιού.

Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι η γυναίκα απομακρύνεται από την οικογενειακή εστία. Η εργασία συνιστάται να μην είναι υπερβολική ώστε να μη την απομακρύνει από την οικογενειακή εστία σε βάρος των συζυγικών και των μητρικών της καθηκόντων. Το μητρικό ένστικτο φαίνεται να υπερισχύει, όποτε η μητέρα αναγκάζεται να μπει σε διλήμματα ανάμεσα στην εργασία και τη μητρότητα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Σαπφούς Λεοντιάδος, της οποίας είναι σαφής επιλογή της η μητρότητα, όπως βλέπουμε να δηλώνει στον αποχαιρετιστήριο λόγο της. Η επιλογή αυτή είναι όπως λέει μια *'απόφαση μητρικής καρδιάς'* και μετά από σκέψη και συγκρούσεις αποφασίζει να παραιτηθεί από το διδασκαλείο της Σμύρνης: *«...ούτε παρακλήσεις των Εφόρων, ούτε δάκρυα των διδασκαλισσών και μαθητριών κατίσχασαν της αποφάσεως, ήν η μητρική καρδιά της συνέλαβεν»* (Λεοντιάς, 1891).

Βάσει αυτών των αναβαθμισμένων ρόλων στον οικιακό χώρο, επιχειρείται ένας επαναπροσδιορισμός των τίτλων της μητέρας, της συζύγου, της παιδαγωγού. Τονίζεται η ανάγκη της γνώσης, της ευρύτερης καλλιέργειας, ώστε να έχουν οι γυναίκες τη δυνατότητα να επιτελούν σωστά το ιερό καθήκον τους προς την οικογένεια, την κοινωνία, το έθνος. Πολλές ιστορικές μελέτες επισημαίνουν τη δράση των γυναικών σε σχέση με την ιδεολογία της οικιακότητας. Η Nancy Cott θεωρεί ότι η δράση των γυναικών στο χώρο της εκκλησίας ή στα σχολεία, συνδέεται κυρίως με την ιδεολογία της οικιακότητας και όχι της δημόσιας σφαίρας (Cott, 1977). Η Ryan υποστηρίζει ότι το δημόσιο παραμένει κατά βάση ανδρικός χώρος και οι γυναίκες κινούνται στα όρια του. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως, όπως η φιλανθρωπική δράση, ο χώρος του εθελοντισμού και της εκπαίδευσης, οι γυναίκες καταφέρνουν να βρεθούν πιο κοντά στο κέντρο του δημόσιου. Έτσι μπορούμε να μιλούμε για ένα *'εναλλακτικό δημόσιο πεδίο'* (Ryan, 1990).

Πρέπει όμως να τονιστεί, ότι και στη μόρφωση και καλλιέργεια των μητέρων, τίθενται σαφή όρια. Άλλωστε η εθνική μητρότητα, ή όπως η Kerber ονομάζει *'republican motherhood'* αναδεικνύοντας τον εθνικό χαρακτήρα της μητρότητας στην Αμερική του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, έχει χαρακτηριστικά που έδιναν στις γυναίκες την ευθύνη της διαμόρφωσης

εθνικού ιδεώδους αλλά ποτέ δεν υπερέβαιναν τα όρια της οικογένειας (Kerber, 1980:228, Zagatti, 1992). Έτσι, όπως είδαμε και παραπάνω, στο ζήτημα της εργασίας που τονίζονταν ότι είναι καλό να υπάρχει αλλά να μην είναι υπερβολική, έτσι και στο ζήτημα της μόρφωσης προωθείται ένα πολύ συγκεκριμένο και στεγανό πεδίο γνώσεων, θέτοντας όρια που δεν πρέπει να υπερβαίνονται. Οι γνώσεις που η μητέρα πρέπει και οφείλει να πάρει, έχουν αποκλειστικό στόχο την ανατροφή των παιδιών της -των μελλοντικών πολιτών. Τέτοιες γνώσεις απαραίτητες για τις μητέρες θεωρούνται οι γνώσεις που αφορούν α) στην παιδική ηλικία, και β) οι γνώσεις μιας αυστηρά *ελληνοπρεπούς αγωγής*: δηλαδή γνώσεις που αφορούν στη θρησκεία, στο έθνος και στην ελληνική ιστορία και γλώσσα. Αυτά τα πεδία γνώσης θεωρούνται τα 'ανοιχτά' ή προσβάσιμα πεδία για τις μητέρες. Ενώ λοιπόν από τη μια προβάλλεται έντονη η ανάγκη της πνευματικής καλλιέργειας και της μόρφωσης των μητέρων του Έθνους, δεν πρέπει από την άλλη να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η επιζητούμενη μόρφωση είναι μια 'απόλυτα εθνικά στρατευμένη' μόρφωση, που περιστρέφεται γύρω από τις ανάγκες του παιδιού ως αυριανού πολίτη, αποκλείοντας στις γυναίκες άλλα επιστημονικά πεδία γνώσης.

Στο πλαίσιο της ελληνοπρεπούς αγωγής που καλούνται οι μητέρες να δώσουν στα παιδιά τους, υπάρχουν πολλά άρθρα που επικρίνουν την πρόσληψη ξένων νταντάδων. Πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι η ελληνική κοινωνία βιώνει μια κρίση πολιτισμικής ταυτότητας, από την επόμενη κιόλας μέρα της Ανεξαρτησίας. Διαπιστώνεται αμφιταλάντευση ανάμεσα στον δυτικό και ανατολικό κόσμο. Έτσι άλλοτε επιχειρείται συμπόρευση με τη Δύση του πολιτισμού, ενώ άλλοτε η Δύση εκλαμβάνεται ως απειλή και διαφθορά για την εθνική καθαρότητα (Βαρίκα, 2007, Μικέ 2007, Σκοπετέα, 1992). Στην περίπτωση των νταντάδων, βλέπουμε να παρουσιάζονται ως απειλή για την ελληνοπρεπή αγωγή των παιδιών, γιατί όπως επισημαίνεται στα άρθρα, οι νταντάδες που δεν έχουν οι ίδιες ελληνική αγωγή, δε μπορούν αναθρέψουν σωστά τα παιδιά. Τις περισσότερες φορές υποστηρίζεται η άποψη ότι το ιδανικό είναι οι μητέρες να μεγαλώνουν οι ίδιες τα παιδιά τους, αφού άλλωστε αυτός είναι και «ο ύψιστος της γυναικός προορισμός» (Πολίτου, 1888). Οι ξένες νταντάδες, είναι τα «*απορρίματα των ευρωπαϊκών μεγαλουπόλεων*», γράφει η Πολίτου, αμφισβητώντας την ποιότητα γνώσεων που δίνουν στα παιδιά και κατακρίνοντας τις ότι περιφρονούν τη μητρική γλώσσα και τις εθνικές παραδόσεις (Πολίτου, 1888).

4. Δικαιώματα μητέρας και παιδιού

Στο πλαίσιο των διεκδικήσεων μιας περισσότερο ισορροπημένης και δίκαιης οικογενειακής ζωής, πολλά άρθρα αφορούν στη διεκδίκηση κάποιων δικαιωμάτων για τη γυναίκα στην οικογένεια αλλά την ίδια στιγμή αφορούν και στα δικαιώματα του παιδιού και στη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους. Με τον τρόπο αυτό οι γράφουσες θεωρούν ότι θα αποκατασταθούν οι αδικίες του παρελθόντος και θα γίνει καλύτερος ο κόσμος. Όπως επισημαίνει η Avdela, ο επαναπροσδιορισμός των έμφυλων σχέσεων σύμφωνα με τις ανάγκες της ανερχόμενης μεσαίας τάξης και τη διάχυση του εθνικισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, καθώς και η ρευστότητα του νομοθετικού πλαισίου που αφορούσε στο οικογενειακό δίκαιο, επέτρεψε στις γυναίκες των μεσαίων στρωμάτων να διεκδικήσουν δημόσια τα δικαιώματά τους παρουσιάζοντας αυτές τους τις διεκδικήσεις ως προϋπόθεση για την επιτέλεση των καθηκόντων τους στην κοινωνία και στο έθνος (Avdela, 2005).

Σε πλήθος άρθρων γίνεται λόγος για καταπάτηση των δικαιωμάτων της γυναίκας και για την ανάγκη νομοθετικών ρυθμίσεων που θα αποκαταστήσουν ζητήματα όπως το δικαίωμα της κηδεμονίας των παιδιών, της διαχείρισης της περιουσίας, της παράστασής της ως μάρτυρας σε συμβολαιογραφικές πράξεις. (Παρρέν, 1888, Παρρέν, 1891, Παρρέν, 1895). Επίσης αναδεικνύεται το ζήτημα της ενηλικίωσης της κόρης, και τονίζεται μέσα από άρθρα ότι είναι ανάγκη να ρυθμιστεί νομοθετικά. Η κόρη θεωρείται με τον υπάρχοντα νόμο ενήλικη στα δώδεκά της χρόνια, γεγονός που είναι εγκληματικό για την προστασία της. Σύμφωνα με τον νόμο, το κορίτσι επιτρεπόταν να παντρευτεί στην ηλικία των 12 ετών (Avdela, 2005). Η Παρρέν περιγράφει την κατάσταση αυτή που προκύπτει εξαιτίας του άδικου νόμου και προτείνει την αλλαγή του στο πλαίσιο της προστασίας της παιδικής ηλικίας, και την ενηλικίωση της κόρης στα δέκα πέντε έτη (Παρρέν, 1888).

5. Συνθήκες ζωής μητέρας και παιδιού

Οι άσχημες συνθήκες ζωής τόσο των γυναικών όσο και των παιδιών αναδεικνύονται μέσα από πολλά άρθρα. Οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις ζουν σε άθλιες συνθήκες και η οικογενειακή ζωή περιγράφεται με μελανά χρώματα στην επαρχία, αλλά και στην Αθήνα και σε άλλες μεγαλουπόλεις. Μέσα στα άρθρα περιγράφονται οι αντίξοες συνθήκες της ζωής των γυναικών και των παιδιών στην επαρχία και τίγεται το ζήτημα της οικογενειακής βίας. Η γέννηση θυγατέρας είναι ανεπιθύμητη. Όπως επισημαίνει η Βαρίκα, η γέννηση των κοριτσιών συνοδεύονταν από δυσφορία κυρίως λόγω της λειτουργίας της προίκας που μετέβαλλε το γάμο των κοριτσιών σε μια πολύπλοκη και ακριβή επιχείρηση για τις οικογένειες τους (Βαρίκα, 2007). Η γυναίκα-λεχώνα συχνά ξυλοκοπείται από τον σύζυγο *‘δια την ιεροσολίαν, ήν διεπράξατο, φέρουσα εν τω κόσμω θυγάτριον’* (Παρρέν, 1887). Η οικογενειακή βία είναι ένα φαινόμενο, που βιώνουν συχνά οι γυναίκες των κατώτερων τάξεων, ειδικά στην ελληνική επαρχία. Η εργαζόμενη γυναίκα, *‘η βιοπαλαίστρια’*, είναι ένα δυστυχισμένο πλάσμα, μια *‘ψευτοβασιλίτσα του σπιτιού’*, που καταπονείται ψυχικά και σωματικά, που είναι το μεγάλο θύμα *‘ενός κοινωνικού καθεστώτος σκληρού, άδικου, εγωιστικού’* (Παρρέν, 1906α). Τα παιδιά της, παραμελημένα, τη βλέπουν ελάχιστα και συχνά γίνονται μάρτυρες της βίας και της κακομεταχείρισης που υπόκειται η μητέρα τους. Ο πατέρας, συχνάζει σε καφενεία, ταβέρνες και χαρτοπαικτικές λέσχες, ασκεί συχνά βία και κακομεταχειρίζεται τη γυναίκα του. Όπως αναφέρει η Σκαλτσά, τα κατώτερα στρώματα συχνάζουν σε καπηλειά ή οινομαγειρεία, όπου η οινοποσία είναι το κύριο χαρακτηριστικό του χώρου. Εκεί ο εργατικός πληθυσμός της πόλης αλλά και οι άνεργοι ξεχνούν τα προβλήματα που του σωρεύει η πόλη (Σκαλτσά, 1983). Αυτά είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της οικογένειας των κατώτερων στρωμάτων.

Τα κορίτσια της ανώτερης και μεσαίας τάξης παρουσιάζονται κακομαθημένα, ματαιόδοξα, χωρίς ουσιαστικά ενδιαφέροντα. Τα κορίτσια της εργατικής τάξης, είναι αγνά και τίμια, χωρίς επιτήδευση και προσποιητή επίδειξη, όμως είναι αγράμματα και χρειάζονται μόρφωση και αγωγή. Το γεγονός ότι δεν πηγαίνουν στο σχολείο και στερούνται ακόμα και τις βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης είναι στοιχείο που δεν τις βοηθά να αναπτυχθούν σωστά. Επιπλέον, οι άσχημες βιοτικές συνθήκες και η σκληρή εργασία, κάνουν τη ζωή τους ιδιαίτερα δύσκολη. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει η Ζιώγου, κατά την περίοδο 1862-1879, οι μαθήτρες αντιπροσωπεύουν το ένα πέμπτο περίπου των μαθητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η διαφορά αυτή είναι σημαντική, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η Δημοτική Εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική για τα δυο φύλα (Ζιώγου - Καραστεργίου, 1986).

Η αθωότητα και η έλλειψη γνώσεων των φτωχών κοριτσιών της κατώτερης τάξης, τα κάνει συχνά θύματα επιτήδειων όταν έρχονται στην Αθήνα για να εργαστούν (Παρρέν, 1910). Το ίδιο κινδυνεύουν και τα *‘πρωχοκόριτσα των Αθηνών’*, οι μικρές εργάτριες και οι υπάλληλοι των εμπορικών καταστημάτων, που εύκολα μπορεί να πέσουν θύματα εκμετάλλευσης. Όπως αναφέρει η Αβδελά, το 1876 οι γυναίκες εργάτριες και συχνά κορίτσια νεαρής ηλικίας, είναι πλειονοψία στα υφαντήρια, στα μεταξουργεία και στα εργαστήρια ραπτικής (Αβδελά, 1990).

6. Γονεϊκές σχέσεις

Η ανάδειξη της παιδικής ηλικίας ως πρωτεύον ζήτημα στα θέματα που προβάλλουν οι γράφουσες στην Εφημερίδα, φέρνει συχνά στο προσκήνιο τις σχέσεις της μητέρας με το παιδί και πως πρέπει να διαμορφωθούν, ή ακόμα και να αναμορφωθούν στο πλαίσιο της αναθεώρησης των οικογενειακών δεσμών. Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, τα παιδιά βίωναν συνθήκες σιδερένιας πειθαρχίας, χωρίς τρυφερότητα και διαχύσεις από τους γονείς τους. Η Πηνελόπη Δέλτα αναφέρεται στη σκληρότητα με την οποία την αντιμετώπιζαν οι γονείς της, στις σωματικές τιμωρίες που επέβαλλαν στον αδερφό της (Δέλτα, 1985). Η γενιά του ’80, συγγραφείς, ποιητές, παιδαγωγοί, αρχίζουν να αμφισβητούν αυτές τις πρακτικές και το παιδί αντιμετωπίζεται με περισσότερη επιείκεια και τρυφερότητα (Βαρίκα, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, οι σχέσεις της μητέρας με τα παιδιά της, προβάλλουν την εικόνα της γυναίκας που θα είναι περισσότερο προσιτή και γλυκιά, έχοντας ως οδηγό της την καλοσύνη

και την αγάπη. Γίνονται συστάσεις στις μητέρες να αποφεύγουν την υπερβολική αυστηρότητα που συνήθιζαν να δείχνουν μέχρι τώρα, και να προσπαθήσουν να πλησιάσουν τα παιδιά τους με γλυκύτητα και τρυφερότητα. Στο άρθρο «Ωμεν Γλυκειαί», διαβάζουμε: «*Η γλυκειά και υπομονητική μήτηρ ενεργεί επί των σφαλμάτων των τέκνων της, ως αυτοκράτωρ επί του κράτους του.*» (Τζάνη, 1893). Μάλιστα, κάθε παιδί προτείνεται να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, ανάλογα με τον χαρακτήρα του και τις ιδιαιτερότητές του, ενδεικτικό της νέας αντίληψης για την παιδική ηλικία. Περιγράφονται διάφοροι τύποι παιδιών και δίνονται οι ανάλογες συμβουλές για την ανατροφή του: το οκνηρό παιδί, το δειλό, το αφηρημένο, το ακατάστατο, το ιδιότροπο, το ευερέθιστο, το πεισματάρικο. Άλλωστε την περίοδο αυτή ξεκινά η έκδοση ενός από τα μακροβιότερα έντυπα που απευθύνονται στην παιδική ηλικία: «*Η Διάπλασις των Παίδων*» που πρωτοεκδίδεται το 1879, συγκεντρώνοντας τους γνωστότερους διανοούμενους της εποχής, όπως οι Α. Λασκαράτος, ο Γ. Δροσίνης, ο Κ. Παλαμάς, Ι.Κ. Πολέμης, Γ.Μ. Βιζυηνός, Γρ. Ξενόπουλος, είναι ένα ισχυρό δείγμα της νέας θεώρησης της παιδικής ηλικίας (Καρπόζηλου, 1987).

Στο πλαίσιο αυτής της αλλαγής που προτείνεται όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση και ανατροφή των παιδιών, υπάρχει μια ομάδα άρθρων που επισημαίνουν ότι για να ανταπεξέλθει η μητέρα στις απαιτήσεις της ανατροφής των παιδιών, χρειάζεται και η συνεργασία του πατέρα. Προτείνεται η συνεργασία της μητέρας με τον πατέρα, μέσα από σχέση συντροφικότητας και αλληλοβοήθειας για το καλό των παιδιών (Μαρτέν, 1904, Παρρέν, 1904, Παρρέν, 1906γ). Το άρθρο «*Τα σχολεία των πατέρων*», (Παρρέν, 1906γ) τονίζει τη σημασία της σωστής ανατροφής των ανδρών, ώστε να μπορούν να είναι καλοί πατεράδες και να αποτελούν σωστό παράδειγμα για τα παιδιά τους.

7. Επίλογος

Οι αρθρογράφοι της *Εφημερίδας των Κυριών*, έχοντας ως βασικό άξονα το αναβαθμισμένο οικιακό περιβάλλον, δομούν το λόγο τους χρησιμοποιώντας τη μητρότητα και την παιδική ηλικία ως ‘οχήματα’ για τις διεκδικήσεις τους, όχι μόνο στο στενό ιδιωτικό χώρο, αλλά και στο δημόσιο χώρο. Έτσι, βλέπουμε μέσα στα άρθρα, να διατυπώνονται αιτήματα για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και περισσότερη ισότητα μέσα στην οικογένεια, αλλά και αιτήματα για μόρφωση και εργασία των μητέρων και των κοριτσιών.

Η μητέρα αλλά και το παιδί προβάλλονται ως φορείς της εθνικής προόδου και ευημερίας, και για το λόγο αυτό χρήζουν της ανάλογης μεταχείρισης και φροντίδας. Η ‘εθνική’ μητρότητα και η παιδική ηλικία γίνονται εφελκυστικά των γυναικείων διεκδικήσεων και ανοίγουν το δρόμο για την είσοδο των γυναικών στον μέχρι τότε απαγορευμένο δημόσιο χώρο δράσης. Παράλληλα όμως, μέσα από τις διεκδικήσεις, αναδεικνύονται τα ζητήματα που αφορούν τόσο στις μητέρες, όσο και στα παιδιά, όπως αυτό της οικογενειακής βίας, της παιδικής εργασίας, των δικαιωμάτων της μητέρας στην κηδεμονία του παιδιού, της μόρφωσης των κοριτσιών, κ.α.

Ο τρόπος αναπαράστασης των παιδιών μεταβάλλεται σταδιακά, καθώς η στροφή προς την παιδική ηλικία επιτάσσει λιγότερη αυστηρότητα, και περισσότερη γλυκύτητα και στοργή. Έτσι οι αναπαραστάσεις των παιδιών περιλαμβάνουν σταδιακά τη διάκριση σε διάφορους τύπους παιδιών, αφήνοντας στην άκρη την ακαμψία και την μονοκόμμη αντίληψη των προηγούμενων ετών.

Κλείνοντας θα έλεγα ότι τόσο η μητρότητα, όσο και η παιδική ηλικία, αποτελούν ‘οχήματα’ των γυναικείων διεκδικήσεων, και την ίδια στιγμή αναδεικνύονται ως πρωτεύοντα ζητήματα στην ατζέντα της *Εφημερίδας*, γεγονός που οδηγεί στη δόμηση μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο φεμινιστικό λόγο των γυναικών και στην μητρότητα – παιδική ηλικία, αποτελώντας μια από τις γέφυρες των γυναικών για το πέρασμά τους από τον ιδιωτικό στο δημόσιο χώρο δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Avdela, E. (2005). "Between duties and rights. Gender and citizenship in Greece, 1864-1952". Στο Birtek, F. & Dragonas, Th. (eds). *Citizenship and the Nation – State in Greece and Turkey*. London and New York: Routledge.
- Avdela, E. & Psarra, A. (2005). Engendering 'Greekness': Women's Emancipation and Irredentist Politics in Nineteenth- Century Greece, *Mediterranean History Review*, 20 (1), 67-69.
- Βάλληνηδα, Μ. (1894). Τα καθήκοντα της γυναίκας προς την πατρίδα. *Εφημερίς των Κυριών*, 365.
- Βαρίκα, Ε. (2007). *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα . ε' έκδοση. Κατάρτι.
- Coleman, J. (2008). Apprehending possibilities: Tracing the emergence of feminist consciousness in the nineteenth – century New Zealand. *Women's Studies International Forum*, 31, 464-473.
- Cott, N. F. (1977). *The Bonds of Womanhood: "Woman's sphere in New England, 1780-1835*, New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Δέλτα, Π. (1985). *Πρώτες ενθυμήσεις 1874-1941*, Αθήνα: Ερμής.
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καρπόζηλου, Μ. (1987). *Ελληνικός Νεανικός Τύπος (1830-1914). Καταγραφή*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Kerber, L. (1980). *Women of the Republic: Intellect and Ideology in Revolutionary America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Λεοντιάς, Σ. (1891). Λόγος αποχαιρετιστήριος προς την Σμυρναϊκήν κοινωνίαν. *Εφημερίς των Κυριών*, 223.
- Μαρτέν, Μ. (1904). Η μόρφωση των πατέρων. *Εφημερίς των Κυριών*, 779.
- Μικέ, Μ. (2007). *Έρωτας (αντ) εθνικός. Ερωτική Επιθυμία και Εθνική ταυτότητα τον 19^ο αιώνα*. Αθήνα: Πόλις.
- Παρρέν, Κ. (1887). Η Βασίλισσα Περιοδεύει. *Εφημερίς των Κυριών*, 9.
- Παρρέν, Κ. (1888). Αι γυναίκες και ο κώδικς. *Εφημερίς των Κυριών*, 51.
- Παρρέν, Κ. (1889). Εξεδόθη η Ιστορία της Γυναίκας. *Εφημερίς των Κυριών*, 140.
- Παρρέν, Κ. (1891). Οι Νόμοι μας και το βασίλειον της γυναίκας. *Εφημερίς των Κυριών*, 218.
- Παρρέν, Κ. (1895). Και άλλαι επείγουσαι υπέρ των γυναικών μεταρρυθμίσεις. *Εφημερίς των Κυριών*, 407.
- Παρρέν, Κ. (1904). Ποιος Πταίει. *Εφημερίς των Κυριών*, 781.
- Παρρέν, Κ. (1906 α). Απελπιστικά αλήθεια. *Εφημερίς των Κυριών*, 888.
- Παρρέν, Κ. (1906 β). Βασίλισσαι κατ' ευφημισμόν. *Εφημερίς των Κυριών*, 889.
- Παρρέν, Κ. (1906 γ). Τα σχολεία των πατέρων. *Εφημερίς των Κυριών*, 862.
- Παρρέν, Κ. (1910). Κατά της Ανθρωποεμπορίας. *Εφημερίς των Κυριών*, 981.
- Πολίτου, Π. (1888). Διατί ξένας και ουχί Ελληνίδας. *Εφημερίς των Κυριών*, 81.
- Ριζάκη, Ει.. (2007). *Οι γράφουσες Ελληνίδες: Σημειώσεις για τη γυναικεία λογοισόνη του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Ryan, M. P. (1990). *Women in Public: Between Banners and Ballots, 1825-1880*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Σκαλτσά, Μ. (1983). *Κοινωνική ζωή και δημόσιοι χώροι κοινωνικών συναθροίσεων στην Αθήνα του 19^{ου} αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Σκοπετέα, Ε. (1992). *Η Δύση της Ανατολής. Εικόνες από το τέλος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Γνώση.

- Τζανάκη, Δ. (2007). *Δούλα και Κυρά. Όψεις εθνικισμού: Ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων 1836-1897*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τζάνη, Β. (1893). Ωμεν Γλυκειά. *Εφημερίς των Κυριών*, 290.
- Zagarri, R. (1992). Morals, Manners and the Republican Mother. *American Quarterly*, 44/2, 192-215.

ABSTRACT

During the last decades of 19th century and the first decades of 20th century, the social, political and economic changes and conflicts, made the way for the entry of women into the public space. Through the study of the articles of the '*Ladies Journal*' (1887-1917), the most long- lasting Greek female newspaper, published by Callirroe Parren, the present paper will focus on motherhood and childhood, as dominant factors in the arguments that are constructed in the discourses of the female writers. Domestic space is emerging as a key area for the national interests, and the upgraded model of motherhood as well as childhood are becoming the 'vehicles' for women to promote their claims for labor and education, and therefore their entry to the public space.

Γιαννάτη Ευδοκία,

Εκπαιδευτικός (Αγγλικής Γλώσσας),

Υποψήφια Διδάκτορας του Διατμηματικού Προγράμματος Σπουδών του ΑΠΘ στην «Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων».

Ταχ. Διεύθυνση: Γρηγορίου Κολωνιάρη 8, 546 29, Θεσσαλονίκη.

Τηλ.: 2310 552818, 6977706846 .

Fax: 2310 552818

e- mail: gevdokia@otenet.gr

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΗΛΙΑΣ ΧΡ. ΔΗΜΟΣ

Εισαγωγή

Η νομοθετική οργάνωση της εκπαίδευσης στο νέο ελληνικό κράτος άρχισε το 1834 και μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχει οργανωθεί ένα σύστημα εκπαίδευσης με κυρίαρχα χαρακτηριστικά του τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο, την προσήλωση στην ομοιομορφία, και τον έντονο θεωρητικό-κλασικιστικό χαρακτήρα. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν επισημανθεί επίσης οι αδυναμίες του συστήματος και οι επιπτώσεις του τις οποίες τις μετρούν με εθνικά μέτρα (πτώχευση της Ελλάδας το 1892, ήττα στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897). Το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι γενικό και επίμονο και αρκετές προσπάθειες θα αποτύχουν.

Το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα οδηγήσει στη νομοθεσία του 1895-1896: Νόμος ΒΤΜΘ¹ «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως» το 1895 και το Β.Δ. «Περί Συστάσεως νηπιαγωγείων» το 1896, το οποίο εκδίδεται σε εφαρμογή των τριών πρώτων άρθρων του Νόμου του 1895.

Το Β.Δ. «Περί Συστάσεως νηπιαγωγείων» του 1896 αποτελεί την πρώτη νομοθετική ρύθμιση στη ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης που αφορά αποκλειστικά στην προσχολική αγωγή και αναφέρεται σε αυτή με σχετικές λεπτομέρειες. Με το νομοθέτημα αυτό το κράτος επεμβαίνει όχι για να αναλάβει το ίδιο την εκπαίδευση των νηπίων, για προφανείς οικονομικούς λόγους, αλλά για να νομιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ιδιωτικών φορέων. Ήδη από το 1865 αναφέρεται λειτουργία ιδιωτικών νηπιαγωγείων.

Ίδρυση και λειτουργία νηπιαγωγείων

α. Ίδρυση νηπιαγωγείων

Το Β.Δ. στο πρώτο άρθρο του προβλέπει ότι τα νηπιαγωγεία μπορούν να συσταθούν από ιδιώτες «αναγνωρισμένης χριστότητας», ύστερα από σχετική άδεια του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών, η οποία δίνεται μετά τη γνωμοδότηση του αρμόδιου επιθεωρητή.

Το 1897 μετά την ίδρυση της «Ενώσεως των Ελληνίδων» ιδρύονται και λειτουργούν νηπιαγωγεία «Λαϊκά Νηπιαγωγεία» με τη φροντίδα της Αικατερίνης Λασκαρίδου.

β. Σκοπός της εκπαίδευσης

Ως σκοπός των νηπιαγωγείων ορίζεται «η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωση δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν τοις δημοτικοίς σχολείοις διδασθησομένων μαθημάτων, σωζομένης εμεταπτώτου της χαράς και της γαλήνης εν ταις ψυχαίς των παιδιών». Νέο και θετικό στοιχείο η παραπάνω παιδαγωγική τοποθέτηση ως προς το σκοπό των νηπιαγωγείων, τα οποία πρέπει να εξασφαλίζουν τη χαρά και τη γαλήνη «εν ταις ψυχαίς των παιδιών», παρά τον καθαρά σχολικό χαρακτήρα που δίνεται στην εκπαίδευση των νηπίων.

γ. Λειτουργία νηπιαγωγείων – φοίτηση μαθητών

Το Βασιλικό Διάταγμα «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων» του 1896, προέβλεπε ότι τα πλήρη νηπιαγωγεία που μπορούν να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν έχουν τρεις τάξεις (Α', Β' και Γ') στις οποίες εγγράφονται και φοιτούν τα νήπια από 3 έως και την συμπλήρωση των 6 ετών¹. Στην Α' τάξη εγγράφονται και φοιτούν νήπια ηλικίας 3-5 ετών, στη Β' τάξη νήπια 5-

¹ Άρθρον 3 του Β. Δ. «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23 Μαΐου 1896, τεύχος Α.

6 ετών και στην Γ΄ τάξη 6-7 ετών. Μετά την συμπλήρωση του 6 έτους τα νήπια μπορούν να εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο.

Σε αυτά διδάσκουν δύο τουλάχιστον δασκάλες οι οποίες έχουν επιπλέον εκπαιδευθεί σε θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των νηπίων².

δ. *Αναλυτικά προγράμματα και μαθήματα που αφορούν τη διδασκαλία των νηπίων που φοιτούν στα νηπιαγωγεία*

Το Βασιλικό Διάταγμα «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων» του 1896, συνοδεύεται από αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και για τις τρεις τάξεις του νηπιαγωγείου, το οποίο ενσωματώνεται ως άρθρο 4. Η μελέτη του προγράμματος αυτού μας δίνει λεπτομέρειες για το χρόνο και τις δραστηριότητες κάθε τάξης.

Τα νηπιαγωγεία εργάζονται έξι ημέρες της εβδομάδας, από Δευτέρα μέχρι και Σάββατο, από τις οποίες τις πρώτες πέντε, Δευτέρα μέχρι και Παρασκευή το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει πρωινό και απογευματινό ωράριο με μια διακοπή το μεσημέρι διάρκειας δύο περίπου ωρών, ανάλογα με την τάξη. Το Σάββατο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι μόνο πρωινό.

Το πρωινό ωράριο λειτουργίας των νηπιαγωγείων ξεκινά στις 8.30 και ολοκληρώνεται στις 12.00 για όλες τις τάξεις και όλες τις ημέρες τις εβδομάδας. Στην διάρκεια του πρωινού προγράμματος υπάρχει ένα διάλειμμα μισής ώρας από 10.00 μέχρι 10.30.

Το απογευματινό ωράριο διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη και την ηλικία των μαθητών. Η πρώτη τάξη ξεκινά το απογευματινό πρόγραμμα στις 14.30, εκτός της Δευτέρας που αρχίζει στις 14.00, και τελειώνει στις 16.00. Η Δεύτερη αρχίζει στις 14.00 κάθε μέρα και τελειώνει στις 16.00, ενώ η Τρίτη τάξη αρχίζει κάθε μέρα στις 13.30 και τελειώνει στις 16.00. Το Σάββατο δεν υπάρχει απογευματινό πρόγραμμα για καμιά τάξη του νηπιαγωγείου.

Τα αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές, οι ώρες που προβλέπονται για το κάθε ένα από αυτά καθώς και το σύνολο των ωρών διδασκαλίας αποτυπώνονται στον επόμενο πίνακα, ο οποίος διαμορφώθηκε με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του διατάγματος (Δήμος, 2009).

A/A	Πρώτη τάξις (κατωτάτη)	ΩΡΕΣ
1	Α΄ Φροιβελιανόν δώρον ²	
2	Απαρτισμός σχεδιογραφημάτων δια κοπής χάρτου και προσκολήσεως των τεμαχίων	
3	Απαρτισμός σχεδιογραφημάτων δια πλινθίδων	1
4	Αποστοματισμός ποιημάτων	2
5	Αριθμητικά ξυλάρια	2
6	Άσματα	2
7	Β΄ Φροιβελιανόν δώρον	2
8	Γ΄ Φροιβελιανόν δώρον	2
9	Δ΄ Φροιβελιανόν δώρον	2
10	Διηγήματα ηθικοθρησκευτικά	1
11	Ζωγραφική	1
12	Θρησκευτικά	1
13	Ιχνογραφία δια ξυλαρίων	2
14	Κατασκευή διαφόρων ομοιωμάτων διαφόρων πραγμάτων δια πλινθίδων	1
15	Κηπουρικαί εργασίαι	2
16	Παίγνια γυμναστικά	3
17	Παίγνια ρυθμικά	4
18	Παιδιαί σκοπούαι των χειρών την άσκησιν	2
19	Παιδιαί σκοπούσαι των αισθητηρίων την άσκησιν	2
20	Πλαστική	1
21	Πλοκή ψιάθων	1
22	Πραγματογνωσία	2

² Άρθρον 1 και Άρθρον 3 του Β. Δ. «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23 Μαΐου 1896, τεύχος Α.

23	Πτύξις χάρτου	2	
24	Ραφή	2	
25	Συνδυασμοί ποικίλοι δακτυλίων γραμμών	2	
26	Συνδυασμοί σχιδάκων	2	
27	Σχηματισμός διαφόρων σχημάτων επί χάρτου δια κεντημάτων βελόνης	2	
28	Σχεδιογράφησις δια κόκων οσπρίων	1	
29	Ύφανσις ταινιών χάρτου ποικίλων χρωμάτων	2	
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	52	
A/A	Δευτέρα τάξις ΩΡΕΣ		
1	Α΄ Φροιβελιανόν δώρον	2	
2	Απαρτισμός σχεδιογραφημάτων δια κοπής χάρτου και προσκολήσεως των τεμαχίων		
	1		
3	Απαρτισμός σχεδιογραφημάτων δια πλινθίδων	2	
4	Αποστοματισμός ποιημάτων	2	
5	Αριθμητική δια ξυλαρίων	2	
6	Άσματα	2	
7	Β΄ Φροιβελιανόν δώρον	2	
8	Γ΄ Φροιβελιανόν δώρον	2	
9	Δ΄ Φροιβελιανόν δώρον	2	
10	Διηγήματα ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου	1	
11	Ζωγραφική	2	
12	Θρησκευτικά	1	
13	Ιχνογραφία δια ξυλαρίων	2	
14	Κηπουρικαί εργασίαι παιδιαί δι' άμμου	5	
15	Παίγνια γυμναστικά	3	
16	Παίγνια ρυθμικά	4	
17	Παιδιαί σκοπούαι την άσκησιν των χειρών	3	
18	Παιδιαί σκοπούσαι την άσκησιν των αισθητηρίων	1	
19	Πλαστική	1	
20	Πλοκή ψιάθων	1	
21	Πραγματογνωσία	2	
22	Πτύξις χάρτου	2	
23	Ραφή	2	
24	Συνδυασμοί δακτυλίων	2	
25	Συνδυασμός σχιδάκων	2	
26	Σχεδιογράφησις δια κεντημάτων βελόνης	2	
27	Σχεδιογράφησις δια κόκων οσπρίων	1	
28	Ύφανσις (Συνδυασμός) ταινιών χάρτου ποικίλων χρωμάτων	2	
	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	56	
A/A	Τρίτη τάξις (ανωτάτη) ΩΡΕΣ		
1	Ανάγνωσις	3	
2	Απαρτισμός διαφόρων σχημάτων επί χάρτου δια κεντημάτων βελόνης	2	
3	Απαρτισμός σχεδιογραφημάτων δια κοπής χάρτου και προσκολήσεως των τεμαχίων		
	2		
4	Αποστοματισμός ποιημάτων	2	
5	Αριθμητική Ε Φροιβελιανόν δώρον	2	
6	Αριθμητική δια ξυλαρίων	1	
7	Άσματα	2	
8	Γεωμετρία Β΄ Φροιβελιανόν δώρον	1	
9	Γεωμετρία δια πλινθίδων	1	
10	Γεωμετρία δια σχιδάκων	1	
11	Γραφή	3	
12	Ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου διηγήματα	1	
13	Θρησκευτικά	1	

14	Ζ΄ Φροιβελιανόν δώρον	2	
15	Ζωγραφική	2	
16	Ιχνογραφία	2	
17	Κηπουρικοί εργασίαι	5	
18	Οικοδομική Στ Φροιβελιανόν δώρον	2	
19	Παίγνια γυμναστικά	3	
20	Παίγνια ρυθμικά	4	
21	Παιδιαί δια σφαίρας	2	
22	Παιδιαί σκοπούσαι των αισθητηρίων την άσκησιν		2
23	Πλαστική	2	
24	Πλοκή ψιάθων	1	
25	Πραγματογνωσία	2	
26	Προφορική έκθεσις διηγήματος	1	
27	Πτύξις χάρτου	2	
28	Ραφή	2	
29	Συνδυασμοί δακτυλίων	2	
30	Συνδυασμοί σχιδάκων ή ξυλαρίων	1	
31	Σχεδιογράφησις δια πλινθίδων	1	
32	Ύφανσις ταινιών χάρτου ποικίλων χρωμάτων		2
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		62	

Πίνακας 1: Αντικείμενα και ώρες διδασκαλίας τους στα νηπιαγωγεία

Μελετώντας τα αντικείμενα της πρώτης τάξης, με βάση τις ώρες διδασκαλίας κάθε αντικειμένου, διαπιστώνουμε ότι στην πρώτη θέση βρίσκονται τα ρυθμικά παίγνια με 4 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα και ακολουθούν τα γυμναστικά παίγνια με 3 ώρες την εβδομάδα. Παρατηρούμε επίσης ότι στην πρώτη τάξη των νηπιαγωγείων αξιοποιούνται τα 4 πρώτα δώρα του φρεμπελιανού συστήματος τα οποία καταλαμβάνουν 8 συνολικά ώρες την εβδομάδα. Επίσης υπάρχουν δραστηριότητες απόκτησης δεξιοτήτων (Παιδιαί σκοπούσαι των χειρών την άσκησιν, Παιδιαί σκοπούσαι των αισθητηρίων την άσκησιν) και δραστηριότητες διαφόρων κατασκευών.

Τα αντικείμενα της δευτέρας τάξης είναι κατά ένα λιγότερα από τα αντικείμενα της πρώτης τάξης. Δεν υπάρχει η κατασκευή διαφόρων ομοιωμάτων πραγμάτων δια πλινθίδων. Τα υπόλοιπα αντικείμενα παραμένουν τα ίδια αλλάζει μόνο ο αριθμός των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας. Στη δεύτερη τάξη στην πρώτη θέση βρίσκονται οι κηπουρικές εργασίες με 5 ώρες την εβδομάδα και ακολουθούν τα ρυθμικά παίγνια με 4 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα και τα γυμναστικά παίγνια με 3 ώρες την εβδομάδα. Αξιοποιούνται επίσης τα τέσσερα πρώτα φρεμπελιανά δώρα όπως και στην πρώτη τάξη, καθώς και δραστηριότητες απόκτησης δεξιοτήτων.

Στην τρίτη τάξη των νηπιαγωγείων τα αντικείμενα αυξάνονται. Παρατηρούμε ότι εισάγεται η ανάγνωση με 3 ώρες την εβδομάδα, η γραφή επίσης με 3 ώρες την εβδομάδα καθώς και δραστηριότητες αριθμητικής με την αξιοποίηση του πέμπτου φρεμπελιανού δώρου για 2 ώρες την εβδομάδα και η γεωμετρία με την αξιοποίηση του δεύτερου φρεμπελιανού δώρου για 1 ώρα την εβδομάδα. Επίσης αξιοποιούνται και το έκτο και το έβδομο φρεμπελιανό δώρο 2 ώρες την εβδομάδα το καθένα. Στην τρίτη τάξη τη διδασκαλία «των στοιχείων των εφεξής εν τοις δημοτικοίς σχολείοις διδασκωμένων μαθημάτων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο σκοπό της εκπαίδευσης των νηπίων.

Όψεις της εκπαίδευσης των νηπίων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Η νομοθετική ρύθμιση για την ίδρυση και λειτουργία των νηπιαγωγείων από ιδιώτες δεν θα μπορούσε να είναι υποχρεωτική, μιας και το ίδιο το κράτος δείχνει να θέλει να αποφύγει τη λειτουργία δημοσίων νηπιαγωγείων, προφανώς για οικονομικούς λόγους.

Έχοντας αυτά τα δεδομένα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γνωρίσουμε την πραγματική εικόνα που παρουσιάζει η εκπαίδευση των νηπίων στις αρχές του 20ου αιώνα. Τη δυνατότη-

τα αυτή μας τη δίνει η Αικατερίνη Λασκαρίδου με ένα εκτενέστατο άρθρο της στο περιοδικό Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως το 1901, με τίτλο «Περί της ανάγκης της ιδρύσεως και του πολλαπλασιασμού των Νηπιακών Κήπων και των Λαϊκών Νηπιαγωγείων», στο οποίο παρουσιάζει ανάγλυφα την ελλιπή φοίτηση των νηπίων στα νηπιαγωγεία της Αθήνας στις αρχές του 20ου αιώνα λόγω έλλειψης νηπιαγωγείων, καθώς και τους κινδύνους που αυτό συνεπάγεται.

«Τι λοιπόν γίνονται παρ' ημίν τα νήπια 3-6 και 7 ετών, αφού ουδείς μέχρι τούδε εφρόντισε να ιδρύση Λαϊκά Νηπιαγωγεία;» Ως απάντηση στο ερώτημα αυτό έρχεται η αναλυτική παρουσίαση για την φοίτηση των νηπίων στην Αθήνα. «Μέρος μεν των νηπίων των πλουσίων μας ανατρέφεται κατ' οίκον κατά ποικιλώτατα συστήματα υπό νηπιαγωγών και παιδονόμων ως επί το πλείστον ξένων, Αγγλίδων, Γερμανίδων και Γαλλίδων. Τα δε λοιπά, ως και τα νήπια των μεσαίων τάξεων, φοιτώσιν εις τας Νηπιαγωγικάς τάξεις, ας παρέχουσιν όλα τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία, εις α, από του 1885 εισήχθη κατά τίναν τρόπον η φροεβελιανή μέθοδος, διαδοθείσα ενταύθα εκ του Ελληνικού Παρθεναγωγείου, εις ο από του 1880 είχε εισαχθή το φροεβελιανόν σύστημα.»

Η διαφοροποίηση που παρουσιάζεται στη φοίτηση των νηπίων διαφορετικών κοινωνικών τάξεων είναι προφανής. Για μεν τα νήπια των πλουσίων υπάρχει η κατοίκον εκπαίδευση από Αγγλίδες, Γερμανίδες και Γαλλίδες παιδονόμους και νηπιαγωγούς.

Για τα νήπια των μεσαίων τάξεων υπάρχουν τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία που εφαρμόζουν το φρεμπελιανό σύστημα.

Το μεγάλο ζητούμενο είναι η εκπαίδευση των νηπίων του λαού. «Και τα νήπια του λαού;» Ένα μέρος αυτών των νηπίων, 200 περίπου, φοιτούν κάθε χρόνο στο νηπιαγωγείο του Αρσακείου και θεωρούνται προνομιούχα. Από τα υπόλοιπα νήπια ένας ικανός αριθμός, ο οποίος δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς, συγκεντρώνονται στις διάφορες συνοικίες της Αθήνας από αδιόριστους εκπαιδευτικούς, σε διάφορους χώρους αμφιβόλου καταλληλότητας και υποβάλλονται «εις όλας τας βασάνους της διδασκαλίας των παλαιών μεθόδων». Όλα τα υπόλοιπα είναι αφημένα στην τύχη τους, εκτεθειμένα «εις όλους τους σωματικούς και ηθικούς κινδύνους!» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Αναδεικνύει με το άρθρο της αυτό την ανάγκη για την ίδρυση νηπιαγωγείων τα οποία θα αναλάβουν την εκπαίδευση των νηπίων του λαού. Ολοκληρώνοντας το άρθρο της προτείνει και εύχεται «συν θεώ ο Δήμος της Πρωτευούσης ημών, και βαθμιδόν όλοι οι δήμοι της πατρίδος ημών ιδρύσωσιν Λαϊκά Νηπιαγωγεία επαρκή και ανάλογα προς τον αριθμόν των νηπίων των δημοτών αυτών».

Αντί επιλόγου

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης προσχολικής αγωγής, ορμώμενη από τη μεγάλη της αγάπη για τα παιδιά και την παιδαγωγική της θεώρηση. Όπως χαρακτηριστικά γράφει «Η στοργή και η αγάπη είνε το φως και η θερμότης της παιδικής ηλικίας [...]», «το παίγνιον είνε Δευτέρα φύσις του παιδός· προτιμά να μη τρώγη, αλλ' όχι και να μη παίζει», «Ω άφετε τα παιδιά να παίζουν τουλάχιστον μέχρι του εβδόμου έτους της ηλικίας αυτών!».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Νόμος ΒΤΜΘ' «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» ΦΕΚ 37/5 Οκτωβρίου 1895.

Β. Δ. «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23 Μαΐου 1896, τεύχος Α.

Δημαράς, Α. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τομ. Α' 1821 – 1894, τομ. Β' 1895 – 1967. Αθήνα: εκδ. Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.

Δήμος, Η. (2009). *Η Βασική Εκπαίδευση στο Νομό Αττικής την περίοδο 1897-1922*, υπό έκδοση.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

Μπουζάκης, Σ. (1987²). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

ABSTRACT

In our presentation we will refer to the education of young children (preschool education) in Greece in the early 20th century. This is the first legislation in the history of Modern Greek education exclusively for infant and refers to it with relevant details. More specifically, will be presented: the purpose and curriculum of kindergarten, the establishment and operation of kindergartens, and infants' attendance in kindergarten.

Ηλίας Χρ. Δήμος

Δάσκαλος – Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Διεύθυνση: Μαυροβουνιώτη 16, 15344 Γέρακας

e-mail: el.dimos@gmail.com

Κιν. Τηλ.: 6972120584

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΒΥΖΑΝΤΙΝΩΝ ΒΑΣΙΛΙΚΩΝ ΑΠΟΓΟΝΩΝ

ΣΕΒΑΣΤΗ ΖΩΗ

Τα τελευταία χρόνια η ιστορική έρευνα έχει θέσει στο προσκήνιο ομάδες πληθυσμού, που κατά το παρελθόν ήταν παραγκωνισμένες, όπως οι γυναίκες και τα παιδιά. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι η μελέτη της παιδικής ηλικίας στο Βυζάντιο υπό ένα ιδιαίτερο πρίσμα, της συγκριτικής εξέτασης και ανάλυσης πτυχών του δημόσιου και ιδιωτικού βίου των παιδιών Βυζαντινών αυτοκρατόρων¹. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μέση βυζαντινή περίοδο (7ος-11ος αι.), με αναγωγές ωστόσο, όπου κρίνεται αναγκαίο, σε προγενέστερες αλλά και μεταγενέστερες χρονικές περιόδους.

Κατά τη διάρκεια της υπό εξέταση περιόδου, εντοπίζονται ενενήντα πέντε βασιλικοί απόγονοι, πορφυρογέννητοι και μη, πενήντα τέσσερα αγόρια και σαράντα ένα κορίτσια (Ζώη, 2010:14). Καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας και τις προοπτικές του ενήλικου βίου τους ήταν το φύλο, η σειρά γέννησης, ο πρόωρος θάνατος του πατέρα τους και η νομιμότητα ή μη της γέννησής τους. Δεδομένου του εύρους του υλικού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα στοιχεία που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, το ρόλο στο δημόσιο βίο, την εκπαίδευση, την παιδική θνησιμότητα, καθώς και τα επίκτητα φυσικά και σωματικά προβλήματα.

Ένας από τους σημαντικότερους λόγους τέλεσης του γάμου στο Βυζάντιο υπήρξε η απόκτηση απογόνων (Congourdeau, 2009), ενώ η μη εκπλήρωσή του συνιστούσε λόγο διαζυγίου που ρυθμίζεται με σαφήνεια από το νομοθέτη (Burgmann, 1983:182). Η αδυναμία τεκνοποίησης, εκτός από ιατρικό πρόβλημα, είχε και κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς επέφερε κοινωνικό όνειδος (Kazhdan, 1990:133-134). Για τους πολίτες της αυτοκρατορίας η γέννηση παιδιών αποτελούσε τη συνέχεια του οίκου, η οποία στην περίπτωση ενός αυτοκρατορικού ζευγαριού προσελάμβανε ιδιαίτερες διαστάσεις, καθώς ταυτιζόταν με τη δημιουργία και διαίωνιση μιας δυναστείας (Dagron, 1994:119-121). Το ζήτημα της ατεκνίας απασχόλησε ιδιαίτερα τις βυζαντινές αυτοκρατορικές οικογένειες, διότι με τη σταδιακή, άτυπη έστω, θεσμοθέτηση της κληρονομικής διαδοχής στο θρόνο από τον 7ο αι., δημιουργήθηκαν βλέψεις για σύσταση δυναστειών. Η παρουσία, ωστόσο, άτεκνων αυτοκρατόρων κατά την υπό εξέταση περίοδο, η οποία οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες που δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είναι αξιοσημείωτη (Ζώη, 2010:18-28).

Προτού, όμως, υπεισέλθουμε στις επισημάνσεις που αφορούν στα παιδιά των αυτοκρατόρων, θα πρέπει να διερευνηθούν ευσύννοπα τα χρονικά όρια της παιδικής ηλικίας κατά τους βυζαντινούς χρόνους (Κιουσοπούλου, 1997:52-54). Η δήλωση της ηλικίας με αριθμητικά δεδομένα δεν συνηθίζεται στις πηγές. Συχνά, η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή προσδιορίζεται με την τριχοφυΐα (Παπαδοπούλου, 2011:36-38). Ωστόσο, μπορούμε να συνάγουμε στοιχεία για το χρονικό σημείο εισόδου στην ώριμη ηλικία από νομοθετικά κείμενα της εποχής και από τη δυνατότητα συμμετοχής σε θεσμούς, όπως ο γάμος (Pallagean, 1986). Σύμφωνα με το δίκαιο, για να καταστεί νόμιμος ένας γάμος, έπρεπε ο άνδρας να έχει συμπληρώσει το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας και η γυναίκα το δέκατο τρίτο, ενώ σύμφωνα με τους εκκλησιαστικούς κανόνες για να ιερολογηθεί η μνηστεία η γυναίκα έπρεπε να είναι τουλάχιστον δώδεκα ετών και ο άνδρας δεκατεσσάρων (Παπαδάτος, 1984:55-58). Ωστόσο, ένας βασιλικός απόγονος είχε τη δυνατότητα να παρεκκλίνει αυτού του κανόνα για λόγους κρατικού συμφέροντος. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της πεντάχρονης κόρης

¹ Λόγω του περιορισμού των λέξεων, επισημαίνονται αντιπροσωπευτικές παραπομπές. Για αναλυτικές βιβλιογραφικές αναφορές, βλ. Ζώη (2010).

του Ανδρονίκου Β΄ Παλαιολόγου Σιμωνίδος, η οποία παντρεύτηκε τον σαρανταπεντάχρονο Σέρβο ηγεμόνα Μιλούτιν (Nicol, 1993:119-120).

Σημαντικό ορόσημο, ιδιαίτερα για τα παιδιά των αυτοκρατόρων, θεωρείται το χρονικό σημείο που τους επέτρεπε να αναλάβουν την εξουσία, χωρίς τη συνδρομή επιτροπής αντιβασιλείας. Η συμπλήρωση του δεκάτου έκτου έτους της ηλικίας αποτελούσε προϋπόθεση πολιτικής ενηλικίωσης (Χριστοφιλοπούλου, 1970:1-4), αν και σε ορισμένες πηγές γίνεται αναφορά στο δέκατο όγδοο έτος (Μισίου, 1981:143). Ανάλογες μνείες διασώζονται σε νομικές πηγές και για τη δυνατότητα αυτοτελούς διαχείρισης μιας περιουσίας (Τρωιάνος, 2007:118). Επομένως, στην παρούσα μελέτη ως έτος μετάβασης των βασιλικών απογόνων από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή εκλαμβάνεται το δέκατο έκτο, με την επισήμανση ωστόσο σχετικών αποκλίσεων στις πηγές.

Καθοριστικής σημασίας θεωρείται η εκπαίδευση, η οποία ακολουθούσε σε γενικές γραμμές όσα προβλέπονταν για τα παιδιά επιφανών οικογενειών. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν διασώζονται πληροφορίες για το σύνολο των παιδιών, ενώ στοιχεία για το εύρος των γνώσεων προκύπτουν κυρίως από σχετικές πληροφορίες κατά την ενήλικη ζωή τους. Αν και η εκπαίδευση δεν αποτελούσε προϋπόθεση ανόδου στο θρόνο (Taragna, 2003), τα αγόρια, ως δυνητικο διάδοχοι, εκπαιδεύονταν για το μελλοντικό ρόλο τους. Ουσιαστικό λόγο στη διαπαιδαγώγησή τους διέθετε, εκτός του αυτοκράτορα, και η ίδια η αυτοκράτειρα, ιδιαίτερα σε περίπτωση χηρείας. Ο θάνατος του Λέοντος Δ΄ και του Θεοφίλου δε στέρησε εκπαίδευσης τους απογόνους τους, διότι καταλυτική ήταν η παρουσία των μητέρων τους. Αντίθετα, η χήρα του Ρωμανού Β΄, Θεοφανώ, δε φαίνεται να αντιτάχθηκε στο μεθοδευμένο σχέδιο του δεύτερου συζύγου της Νικηφόρου Β΄ για ελλιπή εκπαίδευση των γιων της, με στόχο τη χειραγώγησή τους. Ως προς το ζήτημα της εκπαίδευσης ορφανών από πατέρα βασιλικών απογόνων, ιδιαίτερα σημαντική θα πρέπει να θεωρηθεί η πρόθεση των επιτροπών αντιβασιλείας να δημιουργήσουν ισχυρούς μελλοντικούς αυτοκράτορες ή φερέφωνα των εισηγήσεών τους.

Δεν θα πρέπει, βέβαια, να παραγνωριστεί και η παράμετρος της προσωπικής επιθυμίας του μαθητή. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Κωνσταντίνου Ζ΄, ο οποίος αν και ήταν ορφανός από πατέρα, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τα γράμματα, ενώ συνέταξε και σχετικό εγχειρίδιο πολιτικής θεωρίας και πράξης, με στόχο την εκπαίδευση του γιου του². Αντίστοιχα, ο Βασίλειος Λακαπηνός, αν και υπήρξε εξώγαμος γιος του αυτοκράτορα Ρωμανού Α΄, διέθετε σημαντικό εύρος γνώσεων (Brokkaar, 1972).

Μολονότι οι αναφορές για τον προσανατολισμό της παιδείας των βασιλικών θυγατέρων είναι λιγοστές και αποσπασματικές, είναι δυνατόν να υποθέσουμε, ότι θα διέφερε από αυτόν των αγοριών, εφόσον προετοιμάζονταν για ένα διαφορετικό τρόπο ζωής και ακολουθούσε σε γενικές γραμμές την εκπαίδευση των κοριτσιών επιφανών οικογενειών που συνίστατο τουλάχιστον σε στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Το επίπεδο των γνώσεων τους πιστοποιούν περιπτώσεις, όπως της κόρης του Κωνσταντίνου Ζ΄, Αγάθης, η οποία συνέδραμε ουσιαστικά στο έργο του πατέρα της κατά την περίοδο της ασθένειάς του, η κόρη του Θεοφίλου, Θέκλα, ήταν μέλος της επιτροπής αντιβασιλείας, ενώ ορισμένες βασιλικές θυγατέρες εξελίχθηκαν σε αυτοκράτειρες, όπως η Ζωή και η Θεοδώρα του Κωνσταντίνου Η΄ (Ζώη, 2010:188-192).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί, ότι το σύνολο των βασιλικών απογόνων όφειλε, πέραν της «τυπικής» εκπαίδευσης, να εξοικειωθεί από την παιδική ηλικία με την πολύπλοκη εθιμοτυπία της βυζαντινής αυλής. Η αναγκαιότητα αυτών των γνώσεων αποδεικνύεται και από μαρτυρίες για συμμετοχή σε σχετικές τελετές, αλλά και από την ανάλογη εκπαίδευση αλλοεθνών νυφών (Hilsdale, 2005). Οι συγκεκριμένες γνώσεις δεν περιορίζονταν στην τήρηση κανόνων «καλής» συμπεριφοράς, αλλά εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αυστηρά δομημένης τάξης, η οποία αποτελούσε βασικό εκφραστή της αυτοκρατορικής ιδεολογίας.

Κατά την υπό εξέταση περίοδο εντοπίζονται στοιχεία και για επιφανείς παιδαγωγούς. Αν και η κατεύθυνση της παιδείας θα πρέπει να ακολουθούσε τις υποδείξεις των γονέων τους, στο πλαίσιο της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευόμενους, οι διδάσκαλοι συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εξέταση του εύρους της επιρροής τους. Οι παιδαγωγοί του Θεοφίλου, του Μιχαήλ Γ΄ και του

² Πρόκειται για το *Πρὸς τὸν ἴδιον υἱὸν Ρωμανὸν* (Moravcsik & Jenkins, 1967).

Κωνσταντίνου Ζ΄ επηρέασαν αρχικά το χαρακτήρα και κατόπιν τις πολιτικές αποφάσεις τους, ενώ ακόμη κι ο Φώτιος, παιδαγωγός των παιδιών του Βασιλείου Α΄, που δεν είχε καλές σχέσεις με το Λέοντα, επέδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση του πνευματικού επιπέδου του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ο παιδαγωγός του Μιχαήλ Γ΄, ως όργανο του αδελφού της αυτοκράτειρας Θεοδώρας, Βάρδα, κατήθυνε τον μαθητή προς την αποπομπή και δολοφονία του έμπιστου της αυτοκράτειρας Θεοκτίστου. Καίριας σημασίας υπήρξε και η δράση του παιδαγωγού του Κωνσταντίνου Ζ΄, Θεοδώρου, ο οποίος συνέβαλε στην άνοδο του Λακαπηνού στο θρόνο. Αντίστοιχα, η σχέση του Θεοφίλου με τον παιδαγωγό του παρουσιάζεται με έμφαση από τις πηγές ως απολύτου εμπιστοσύνης.

Η σχέση, όμως, δασκάλου-μαθητή μπορούσε να εξελιχθεί και με αντίστροφο τρόπο. Οι διαταραγμένες σχέσεις του Λέοντος Στ΄ με τον παιδαγωγό του πατριάρχη Φώτιο οδήγησαν στην καθαίρεση και εξορία του δεύτερου, αμέσως μετά την άνοδο του μαθητή στο θρόνο, ενώ στον πατριαρχικό θώκο τοποθετήθηκε ο δεκαεννιάχρονος αδελφός του Λέοντος και επίσης μαθητής του Φωτίου, Στέφανος, αν και για τη χειροτονία επισκόπου απαιτείται η συμπλήρωση του τριακοστού έτους της ηλικίας (Ζώη, 2010:172-185).

Οι διδακτικές μέθοδοι κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους δεν προσιδιάζουν με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, καθώς η βία ασκούσαν από γονείς και παιδαγωγούς και συμβάδιζε με τις διδαχές των Πατέρων (Kalogeras, 2001). Η στάση των δασκάλων προς τους μαθητές μνημονεύεται συχνά στις πηγές με έμφαση στη σκληρότητά των μέτρων (Kazhdan & Epstein, 1997:197-199). Ενδεικτικά σημειώνεται η περίπτωση ξυλοδαρμού της μητέρας του Ιουστινιανού Β΄ από τον Στέφανο, στην οποία επισημαίνεται ότι η γυναίκα ξυλοκοπήθηκε με τέτοια αγριότητα, όπως οι δάσκαλοι χτυπούν τους μαθητές (Mango, 1990:94). Το γεγονός ότι ούτε οι βασιλικοί απόγονοι δεν απέφευγαν τέτοιου είδους πρακτικές, αποδεικνύεται από μία προγενέστερη χρονικά, αλλά ενδεικτική αναφορά της συμπεριφοράς του Αγίου Αρσενίου προς το βασιλικό μαθητή και μετέπειτα αυτοκράτορα Αρκάδιο: *Επιτίθησιν αὐτῷ δεινὴν πληγὴν, ὥστε σχεδὸν ἕως θανάτου τοῦς τύπους τῶν πληγῶν φέρειν ἐν τῷ σώματι αὐτοῦ* (De Boor, 1978:572). Ωστόσο, για τη χρησιμοποίηση τέτοιων πρακτικών από παιδαγωγούς σε παιδιά αυτοκρατόρων, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι η γονική συναίνεση ήταν απαραίτητη. Για την περίοδο που μας απασχολεί δεν διαθέτουμε σαφείς μαρτυρίες για χρήση σκληρών παιδαγωγικών μεθόδων σε παιδιά αυτοκρατόρων. Γνωρίζουμε, ωστόσο, ότι οι αυτοκράτορες μπορούσαν να γίνουν ιδιαίτερα σκληροί και να χειροδικήσουν στα παιδιά τους για ζητήματα πολιτικής ή ηθικής φύσεως. Αντίθετα, η χήρα αυτοκράτειρα Θεοδώρα, η οποία είχε επιφορτιστεί με την ανατροφή του γιου της Μιχαήλ, ακολουθούσε διαφορετική πρακτική και επεδίωκε να μεταβάλλει τις κακές συνήθειές του μέσω οδυρμών και δέσμευσης χρημάτων.

Ο ρόλος των παιδιών στο δημόσιο βίο, σύμφωνα με τα σωζόμενα στοιχεία, ήταν ιδιαίτερα σημαντικός στο πλαίσιο της αυλικής εθιμοτυπίας για την ενίσχυση της δημόσιας εικόνας του αυτοκράτορα. Η συμμετοχή της αυτοκρατορικής οικογένειας σε τελετές έδινε την ευκαιρία στον αυτοκράτορα να παρουσιάσει κυρίως το διάδοχό του και να ενδυναμώσει την αντίληψη της δυναστικής διαδοχής. Διαθέτουμε, επίσης, πληροφορίες ότι ορισμένα παιδιά αυτοκρατόρων συνόδευαν τους γονείς τους σε περιοδείες εντός και εκτός των ορίων της πρωτεύουσας. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Ηράκλειος συνοδευόταν από όλη την οικογένειά του στο αρχικό μέρος της εκστρατείας εναντίον των Περσών, ο ανήλικος Κωνσταντίνος Στ΄ ακολουθούσε τη μητέρα του Ειρήνη σε επισκέψεις σε μέρη της αυτοκρατορίας και οι ορφανοί γιοι του Ρωμανού Β΄ συνόδευαν τη μητέρα τους και το νέο της σύζυγο, αυτοκράτορα Νικηφόρο Β΄ Φωκά, σε εκστρατεία. Οι μαρτυρίες για το ρόλο των βασιλικών θυγατέρων στην αυλική εθιμοτυπία είναι λιγότερες, γιατί το ενδιαφέρον των συντακτών των πηγών επικεντρωνόταν κυρίως στους άρρενες και ιδιαίτερα στους διαδόχους του θρόνου. Χαρακτηριστική, όμως, είναι η αναφορά συμμετοχής τους στην υποδοχή της Ρωσίδας βασίλισσας Έλγας το 957 (Reiske, 1829:596).

Ο ρόλος που μπορούσαν να διαδραματίσουν τα παιδιά αυτοκρατόρων, σε περιόδους κατά τις οποίες οι γονείς τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες, ήταν ιδιαίτερα σημαντικός. Το σύνολο των παιδιών του Ηρακλείου «υποκαθιστούσε» τον πατέρα του σε διάφορες τελετές, μετά την ήττα στο Γιαρμούκ (636), οπότε εκείνος διέμενε από φόβο στο παλάτι της Ιέρειας (Kaegi, 2007:389-390). Συχνά, επίσης, παιδιά βασιλέων αφήνονταν επικεφαλής στην πρωτεύουσα, κατά την απουσία των γονέων τους σε εκστρατείες. Αν και είχαν στο πλευρό τους έμπιστα

πρόσωπα, όπως ο Κωνσταντίνος Γ' τον πατριάρχη Σέργιο κατά την πολιορκία των Αβάρων το 626 (Χριστοφιλοπούλου, 1998:23-26), η παρουσία του διαδόχου λειτουργούσε καταλυτικά για την ενίσχυση του ηθικού των υπηκόων και την αποθάρρυνση ενδεχόμενων στασιαστών.

Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι ένας σημαντικός αριθμός βασιλοπαίδων λειτούργησε ως πολύτιμο διπλωματικό όπλο για την άσκηση εξωτερικής πολιτικής, κυρίως μέσω της διαπραγμάτευσης για συνοικέσια με αλλοεθνείς, που από το 10ο αι. παρουσιάζουν αυξανόμενη τάση, η οποία επιτείνεται με τη σταδιακή παρακμή της αυτοκρατορίας (Παναγοπούλου, 2006). Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και στον εξώγαμο γιο του Ηρακλείου, Ιωάννη-Αταλάριχο, ο οποίος εστάλη ως όμηρος στους Αβάρους (623/624) μαζί με παιδιά επιφανών οικογενειών (Kaegi, 2007:196-200). Η χρησιμοποίηση παιδιών αυτοκρατόρων για πολιτικούς σκοπούς αποτελούσε συνήθη πρακτική, ενώ η σημασία της ομηρίας ήταν ανάλογη της σπουδαιότητας του ομήρου, άρα η ανταλλακτική αξία ενός εξώγαμου ήταν μειωμένη σε σύγκριση με ένα νόμιμο τέκνο.

Αρκετές είναι οι μαρτυρίες και για συμμετοχή παιδιών σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με το στρατό, όπως εκστρατείες στις οποίες έλαβαν μέρος ο γιος του Νικηφόρου Α', Σταυράκιος, που τραυματίστηκε βαριά σε μάχη, ο γιος του Τιβερίου Γ', Θεοδόσιος, ο οποίος αιχμαλωτίστηκε, ενώ σε μάχη εναντίον του στασιαστή Θωμά Σλάβου συμμετείχε ο γιος του Μιχαήλ Β', Θεόφιλος. Χαρακτηριστική της στρατιωτικής εκπαίδευσης και συμμετοχής παιδιών αυτοκρατόρων είναι και η περίπτωση του Νικήτα, μετέπειτα πατριάρχη Ιγνατίου, ο οποίος ήταν μέλος μιας σκληραγωγημένης στρατιωτικής μονάδας, του τάγματος των ικανάτων, από την ηλικία των δέκα περίπου ετών (Ζώη, 2010:249-256).

Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί, ότι δεν επέδειξαν, σύμφωνα με τις πηγές, όλοι οι βασιλικοί απόγονοι ανάλογη διάθεση. Ορισμένοι παρουσιάζονται ως αδρανείς, περιοριζόμενοι στα οφέλη της ιδιότητά τους. Σύμφωνα με τους συγγραφείς της μακεδονικής προπαγάνδας, ο ανήλικος Μιχαήλ Γ' συγχρωτιζόταν με ανθρώπους χαμηλού κοινωνικού και πνευματικού επιπέδου, είχε πάθος με τις αρματοδρομίες και επιδιόταν σε διασκεδάσεις. Ανάλογες μαρτυρίες για ανάρμοστες συναναστροφές διασώζονται και για το γιο του Κωνσταντίνου Ζ', Ρωμανό, ενώ ως απόλυτα απαθής χαρακτηρίζεται ο γιος του εικονομάχου Νικηφόρου Α', Σταυράκιος. Ωστόσο, για ορισμένους άλλους, ο χαλαρός τρόπος ζωής δεν αναφέρεται ως επιλογή, αλλά τους επιβλήθηκε από τους κατόχους της εξουσίας. Οι ασχολίες του γιου του Βασιλείου Α', Αλέξανδρου, περιοριζόνταν σε μία ανέμελη ζωή, συνδυαζόμενη κυρίως με το κυνήγι, εξαιτίας των υπονοιών που ό άδελφός αὐτοῦ Λέων...εἶχε κατ' αὐτοῦ (Bekker, 1838: 872).

Τα επικριτικά σχόλια των ιστορικών και χρονογράφων για τα παραπάνω πρόσωπα δεν θα πρέπει, όμως, να εκλαμβάνονται ως δεδομένα, αλλά χρειάζεται να συνεκτιμάται η ταυτότητα των συγγραφέων και τα κίνητρά τους. Ο εικονομαχικός προσανατολισμός της οικογένειας του Νικηφόρου Α' στηλιτεύεται από τους εικονολάτρες μέσα από τη σκιαγράφηση της προσωπικότητας του γιου του, ενώ οι φίλα προσκείμενοι στον Κωνσταντίνο Ζ' συγγραφείς εμφανίζονται επικριτικοί προς τον τελευταίο απόγονο του Αμορίου και τον Αλέξανδρο. Αντίστοιχα, οι πληροφορίες για τον ανάρμοστο τρόπο ζωής του πατριάρχη Θεοφύλακτου Λακαπηνού τονίζουν την αποτυχία του εγχειρήματος του Ρωμανού Α' για ανάδειξη του γιου του στον πατριαρχικό θρόνο. Τέλος, οι αναφορές στην αδράνεια των δύο γιων του Ρωμανού Β' δεν έχουν ως στόχο να πλήξουν την αξιοπιστία των διαδόχων, αλλά επισημαίνουν την πρακτική που ακολούθησαν ο Φωκάς και ο Τζιμισκής σε βάρος τους και τη συνακόλουθη επιτυχία του Βασιλείου Β' να αλλάξει, σε αντίθεση με τον Κωνσταντίνο.

Όσον αφορά στις βασιλικές θυγατέρες, η αντίληψη που υπάρχει για τους γυναικωνίτες της Ανατολής δεν θα πρέπει να συγχέεται με την κατάσταση που επικρατούσε στο Βυζάντιο. Οι γυναίκες της Αυλής μπορούσαν να διαδραματίσουν καίριο ρόλο ως επίτροποι ανηλίκων αυτοκρατόρων, κατείχαν εξέχουσα θέση στις τελετές, έστελναν επιστολές σε ξένους ηγεμόνες και διέθεταν ακόμη και οικονομικές δραστηριότητες (Garland, 2007). Ωστόσο, το γυναικείο φύλο σε μία μεσαιωνική κοινωνία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι περιόριζε τις δυνατότητες που δίνονταν στα κορίτσια σε σύγκριση με τους αδελφούς τους. Μολονότι η διαδοχή στην εξουσία ακολουθούσε τη γραμμή των αρρένων, ο ρόλος των γυναικών, αν και φαινομενικά δευτερεύουσας σημασίας, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αμελητέος, διότι, εκτός από αυτές που στέφθηκαν Αυγούστες, διαθέτουμε σημαντικές μαρτυρίες για παρασκηνακή δράση.

Η μελέτη του θανάτου παιδιών, αλλά και της πορεία προς αυτόν, διαπιστώθηκε ότι έχουν απόλυτη συνάφεια με την ιδιότητά τους ως παιδιών αυτοκρατόρων. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι διαθέτουμε στοιχεία για εννέα περιπτώσεις θανάτων από φυσικά αίτια κατά την παιδική ηλικία, τα οποία ωστόσο εμφανίζονται συγκεχυμένα, καθώς αποδίδονται σε υψηλό πυρετό ή γενικότερα σε αρρώστια, χωρίς να προσφέρουν επαρκείς πληροφορίες για διάγνωση συγκεκριμένων ασθενειών. Οι ενδείξεις για την παρουσία ιατρών αφορούν σε ελάχιστες περιπτώσεις, ενώ σε ορισμένες από αυτές η στάση των πηγών για τις μεθόδους τους είναι επικριτική. Οι θάνατοι ανηλίκων παρουσιάζονται ως περισσότερο οδυνηροί για τους γονείς, εάν αυτοί δεν διέθεταν άλλους άρρενες διαδόχους, όπως συνέβη στον Κωνσταντίνο Ε΄ και τον Λέοντα Στ΄. Σημαντική είναι, επίσης, η σημασία της θεϊκής παρέμβασης για την ίαση ασθενειών.

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει σε δύο περιπτώσεις παιδιών που παρουσίασαν εκ γενετής ανωμαλίες, οι οποίες αποδόθηκαν στη συγγενική αιμομικτική σχέση των γονέων. Ένας γιος του Ηρακλείου από την ανιψιά του Μαρτίνα ήταν κωφός και ο άλλος είχε πρόβλημα στον αυχένα, ενώ γνωρίζουμε ότι είχαν αποβιώσει τέσσερα παιδιά του ζευγαριού σε βρεφική ηλικία (Mango, 1990:52, 66, 172). Αν και η απόδοση των αναπηριών στην αιμομικτική σχέση των γονέων δε στερείται επιστημονικής βάσης, σε παρελθούσες κοινωνίες, που η επιστήμη δεν ήταν σε θέση να επεξηγήσει με σαφήνεια τα προβλήματα για τους απογόνους τέτοιων σχέσεων, οι θρησκείες επεδίωκαν την αποτροπή τους με το φόβητρο της θείας δίκης (Τρωιάνος, 1997:195-196).

Το ενδιαφέρον, ωστόσο, στην περίπτωση των βασιλικών απογόνων επικεντρώνεται στις τιμωρίες που υπέστησαν, οι οποίες αποτελούσαν επακόλουθο κυρίως της απομάκρυνσης του πατέρα τους από το θρόνο, όπως των γιων του Μιχαήλ Α΄ και του Λέοντος Ε΄ που εξορίστηκαν και ακρωτηριάστηκαν μαζικά. Ακόμη κι αν τα παιδιά θεωρούνταν πολύτιμα για τη βυζαντινή κοινωνία, λειτούργησαν ως ο βασικός αποδέκτης της αντιπαράθεσης των ενηλίκων στον αγώνα για την εξουσία. Με τη σταδιακή άτυπη θεμελίωση της κληρονομικής διαδοχής από τον 7ο αιώνα, οι συγγενείς αυτοκρατόρων αποτελούσαν δυνητικούς σφετεριστές, λόγω της στενής σχέσης με την Αυλή. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, μέλη της αυτοκρατορικής οικογένειας αποκλείονταν μέσω του ακρωτηριασμού και του περιορισμού. Μολονότι η κουρά εγγυόταν, τυπικά τουλάχιστον, την αδυναμία ανόδου στο θρόνο, συνδυάστηκε με άλλες ποινές, όπως ήταν η εξορία και η δήμευση της περιουσίας, η οποία προσέφερε δυνατότητες για ανάπτυξη πολιτικής δράσης.

Με την πάροδο των αιώνων παρατηρείται μία διαφορά ρυθμιστική των προοπτικών εξέλιξης της ζωής των παιδιών αυτοκρατόρων, ανεξαρτήτως ηλικίας. Κατά τη διάρκεια της δυναστείας του Ηρακλείου εντοπίζεται η πρακτική της αποκοπής της μύτης των βασιλικών απογόνων, η οποία στην περίπτωση του εξώγαμου Ιωάννη-Αταλαρίχου συνδυάστηκε με την αποκοπή των χεριών. Αντίστοιχα, διασώζονται μαρτυρίες για την απότμηση της γλώσσας και την τύφλωση των γιων του Κωνσταντίνου Ε΄. Η πλειοψηφία των βασιλικών απογόνων, που αντιμετώπισαν σχετικά προβλήματα, υποβλήθηκε σε ακρωτηριασμό των γεννητικών οργάνων, ο οποίος αποτελούσε την ασφαλέστερη πρακτική, εφόσον συνεπαγόταν αδυναμία τεκνοποιίας και στερούσε οριστικά τη δυνατότητα ανόδου στο θρόνο. Τη σκληρότητα των ακρωτηριασμών και δολοφονιών των δύο πρώτων υπό εξέταση αιώνων (610-820), αντικαθιστά ο περιορισμός και η κουρά των Μακεδόνων. Αν και οι ποινές ακρωτηριασμού εντοπίζονται κυρίως στη νομοθεσία των Ισαύρων, διατηρήθηκαν, σε πιο περιορισμένη όμως κλίμακα, από τους Μακεδόνες αυτοκράτορες. Δεν θα μπορούσαμε, επομένως, να αποδώσουμε με βεβαιότητα αυτή την αλλαγή στην τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου, αλλά θα πρέπει να θεωρήσουμε πιθανότερη την εκδοχή, ότι η συναίσθηση της κληρονομικής διαδοχής κατά τους χρόνους της Μακεδονικής δυναστείας υπήρξε αποτρεπτική για τη χρήση ανάλογων πρακτικών σε παιδιά αυτοκρατόρων.

Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί ότι στον αντίποδα του μεγάλου αριθμού αρρένων που αντιμετώπισε σωματικές κακώσεις, καμία κόρη δεν ακρωτηριάστηκε ή δολοφονήθηκε. Αντίθετα, σε περίπτωση ανατροπής του πατέρα τους, η κουρά θεωρήθηκε επαρκές μέτρο (Ζώη, 2010:94-126).

Καταλήγοντας, η παιδική ηλικία των αυτοκρατορικών απογόνων δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με αυτή των παιδιών επιφανών οικογενειών. Ο ρόλος τους στην εθιμοτυπία ήδη από τη γέννησή τους, η εκπαίδευση και εξοικείωση τους με την αυτοκρατορική πολιτική, οι σχέσεις

με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, η εξάρτηση της ζωής τους από τις εξελίξεις της Αυλής και η συνακόλουθη διαφοροποίηση των συνθηκών διαβίωσής τους, καθιστούν αναγκαία την αυτοτελή μελέτη της παιδικής ηλικίας τους, σε συνάρτηση με τις μεταβολές που παρατηρούνται με την πάροδο των χρόνων σε ιδέες, αντιλήψεις, θεσμούς και δομές της αυτοκρατορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Bekker, Im. (Ed.). (1838). *Georgii Monachi Vitae imperatorum recentiorum: Theophanes Continuatus Chronographia*. Bonn: CSHB.
- Brokkaar, Bl. (1972). Basil Lecapenus: Byzantium in the Tenth Century. In W.F. Bakker & A.F. van Gemert & W.J. Aerts (Eds.), *Studia Byzantina et neohellenica Neerlandica* (pp. 199-234). Leiden: Brill.
- Burgmann, L. (Ed.). (1983). *Ecloga, Das Gesetzbuch Leons III. und Konstantinos V.*, Frankfurt: Lowenklaus.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1970). Η αντιβασιλεία εις το Βυζάντιον. *Σύμμεικτα*, 2, 1-144.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1998). *Βυζαντινή Ιστορία*, τ. Β'1: 610-867. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Congourdeau, M.-H. (2009). Les variations du désir d'enfant à Byzance. In Ar. Papaconstantinou & Al.-M. Talbot (Eds.), *Becoming Byzantine. Children and Childhood in Byzantium* (pp. 35-63). Washington: Dumbarton Oaks.
- Dagron, G. (1994). Nés dans la pourpre. *TrM*, 12, 105-142.
- De Boor, C. (Ed.). (1978). *Georgii Monachi Chronicon*, (editionem anni MCMIV correctionem curavit Wirth P.), v. II. Stuttgart.
- Garland, L. (2007). Imperial Women and Entertainment at the Middle Byzantine Court. In L. Garland (Ed.), *Byzantine Women: Varieties of Experience, 800-1200* (pp. 177-192), Aldershot: King's College.
- Hilsdale, C.J. (2005). Constructing a Byzantine Augusta: A Greek Book for a French Bride. *Art Bulletin*, 87(3), 458-483.
- Kaegi, W.E. (2007). *Ηράκλειος: αυτοκράτορας του Βυζαντίου*, μτφρ. Δ. Κωνσταντινάκου, επιμ. Μ. Τσαούση. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Kalogeras, N. (2001). What Do They Think about Children? Perceptions of Childhood in Early Byzantine Literature, *BMGS*, 25, 2-19.
- Kazhdan, Al. (1990). Byzantine Hagiography and Sex in the Fifth to Twelfth Centuries. *DOP*, 44, 131-143.
- Kazhdan, Al. & Epstein Wharton, An. (1997). *Αλλαγές στον Βυζαντινό Πολιτισμό κατά τον 11^ο και τον 12^ο αιώνα*, μτφρ. Ανδρ. Παπάς, μτφρ. παραρτήματος Δ. Τσουγκαράκης, Αθήνα: MIET.
- Κιουσοπούλου, Αντ. (1997), *Χρόνος και ηλικίες στη βυζαντινή κοινωνία*, Αθήνα: KNE/EIE.
- Mango, C. (Ed.). (1990). *Nikephoros Patriarch of Constantinople Breviarium historicum*, Washington: CFHB.
- Μισίου, Δ. (1981). Στάδια βασιλείας Κωνσταντίνου Στ' και Ειρήνης και τα νομίσματά τους. *Βυζαντιακά*, 1, 141-156.
- Moravcsik, G. & Jenkins, R.J.H. (1967), *Constantinus Porphyrogenitus De Administrando Imperio*, Washington: CFHB.
- Nicol, D. (1993²). *The last centuries of Byzantium*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Παναγοπούλου, Αγγ. (2006). *Οι διπλωματικοί γάμοι στο Βυζάντιο (6ος-12ος αιώνας)*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαδάτος, Στ. (1984). *Περὶ τῆς μνηστείας εἰς τὸ βυζαντινὸν δίκαιον*. Αθήνα: Πραγματεῖαι Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν.
- Παπαδοπούλου, Ευτ. (2005). Περὶ τῆς ηλικίας και του γήρατος από τη γραμματεία του ενδέκατου και δωδέκατου αιώνα. *Βυζαντινά Σύμμεικτα*, 17, 131-198.
- Patlagean, Ev. (1986). Η ενηλικίωση στο Βυζάντιο στο 13ο και 14ο αιώνα. In *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, (σσ. 261-269). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

- Reiske, I.I. (1829). *Constantini Porphyrogeniti De cerimoniis aulae byzantinae*, Bonn: CSHB.
- Taragna, An.M. (2003). Il trono e la penna: imperatori dotti a Bisanzio. *Humanitas*, 58(1), 23-43.
- Τρωιάνος, Σπ.Ν. (1997), Οι ποινές στο βυζαντινό δίκαιο. In Σπ.Ν. Τρωιάνος (επιμ.), *Έγκλημα και Τιμωρία στο Βυζάντιο*, (σσ. 13-65). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Τρωιάνος, Σπ.Ν. έκδ. (2007). *Οι Νεαρές Λέοντος Στ' του Σοφού*, Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ζώη, Σ. (2010). *Βασιλόπαιδες του Βυζαντίου στον ιδιωτικό και δημόσιο βίο (610-1056)*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (Διδακτορική διατριβή σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή μέσω ΕΚΤ).

ABSTRACT

This announcement presents a comparative examination and analysis of aspects of childhood of Byzantine emperors' descendants during a large period of time (610-1056), since the evolution of various institutions of Byzantine Empire influenced their life but also the way the contemporaries are dealing with them. Initially, the period of childhood in Byzantium is discussed and the point of transition from childhood to adulthood is determined. Moreover, certain aspects of their private and public life are outlined, such as education, educators and their influence, the role of those children in the administration, the army, the exterior policy and the etiquette. In the end, various problems are investigated, concerning their physical integrity, either due to natural causes or because of exogenous factors.

Σεβαστή Ζώη

Δρ. Ιστορίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Ζωοδόχου Πηγής 48, Αγία Βαρβάρα, Τ.Κ. 12351

Τηλέφωνο: 210 7275412, 6974170855

sezoi@arch.uoa.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ «ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ» Ή «ΣΕ ΚΙΝΔΥΝΟ»; ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΑΝΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΘΕΟΔΩΡΟΥ & ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΒΑΣΙΛΟΥΔΗ

Στον απόηχο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η δραματική αύξηση του αριθμού των αστέγων, ορφανών και περιπλανώμενων παιδών στις οδούς της Αθήνας και του Πειραιά προκαλούσε έντονες ανησυχίες στους ευυπόληπτους αστούς. Οι ανησυχίες αυτές αφορούσαν στους κινδύνους που ενείχε τόσο η περιπλάνηση όσο και ο συγχρωτισμός των νέων με ύποπτους ενήλικες για το μέλλον όχι μόνο της νεανικής ηλικίας αλλά και της καθεστηκυίας τάξης, όπως αυτή αντιπροσωπευόταν από το αστικό ιδεώδες της οικογενειακής ζωής και της πολιτικής και κοινωνικής σταθερότητας. Στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, η τύχη αυτών των νέων τίθεται στο επίκεντρο μιας δημόσιας συζήτησης, η οποία τείνει να εκλαμβάνει τα παιδιά είτε ως «δρώντα επικινδύνως» είτε ως «τελούντα εν κινδύνω» και κατά συνέπεια εν ανάγκη αναμόρφωσης ή προστασίας αντίστοιχα¹. Εάν κατά τον δέκατο ένατο αιώνα η αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας αποτελούσε αποκλειστικό πεδίο δράσης στον χώρο της φιλανθρωπίας (Θεοδώρου, 1992/2000/2003), τη δεκαετία του 1920 και του 1930, η διαχείριση της αποκλίνουσας παιδικής/νεανικής ηλικίας σταδιακά περνά στη δικαιοδοσία του κράτους και των ειδικών, και κατοχυρώνεται νομικά².

Προηγούμενες μελέτες για τη νεανική και παιδική παραβατικότητα στην Ελλάδα εστίασαν στις εκφάνσεις του φαινομένου κατά τον δέκατο ένατο αιώνα ή στην ταραγμένη περίοδο που ακολούθησε τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Μπενβενίστε, 1994/ Κορασίδου, 1995). Η παρούσα ανακοίνωση, η οποία στηρίζεται σε αρχειακό και δημοσιευμένο υλικό, αποτελεί μια προσπάθεια πρώτης προσέγγισης του φαινομένου κατά τον Μεσοπόλεμο, προσδοκώντας να ανοίξει τη συζήτηση για περαιτέρω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τη ρητορική για τη νεανική παραβατικότητα τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, την εννοιολόγηση της παραβατικής παιδικής ηλικίας που επιχειρείται, τη νομοθεσία που θεσπίστηκε την περίοδο αυτή, καθώς και τις προσπάθειες που αναλήφθηκαν για την αποκατάσταση των νεαρών παραβατών. Η ίδρυση του Εμπειρικού Ασύλου το 1918 και η δράση της Γενικής Εταιρείας για την Προστασία της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας τη δεκαετία του 1920, σηματοδοτούν αυτές τις απόπειρες. Διατυπώνουμε την υπόθεση ότι την περίοδο αυτή ανιχνεύεται η μετάβαση στη διαχείριση της παραβατικότητας των νέων από τους φιλανθρώπους στους ειδικούς, κίνηση που συνδυάζεται με την ολοένα μεγαλύτερη εμπλοκή της πολιτείας σε ζητήματα ελέγχου της νεανικής συμπεριφοράς στον δημόσιο χώρο. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρούμε να αναδείξουμε τις προσωπικότητες που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή καθιερωμένων ως τότε αντιλήψεων για τη νεανική παραβατικότητα, μετακενώνοντας οπτικές και πρακτικές από το ευρωπαϊκό και αμερικανικό πλαίσιο στην εγχώρια πραγματικότητα.

¹ Για την ανάλυση του όρου «εν κινδύνω» σε διαφορετικά εθνικά (ευρωπαϊκά) πλαίσια, σημαντική είναι η συμβολή των Lohman και Mayer (2012:394 κ.ε.).

² Την ίδια επισήμανση κάνει και ο H. Cunningham για την περίπτωση της Βρετανίας, υποστηρίζοντας ότι κατά την περίοδο 1830-1880 η σωτηρία των παιδιών αποτελούσε έργο των φιλανθρώπων και των εθελοντικών οργανώσεων. Από το 1880 όμως και εξής, η πολιτεία αρχίζει να εμπλέκεται πιο ενεργά, ενώ αναδεικνύεται και ένα σώμα ειδικών που ασχολείται αποκλειστικά με την παιδική ηλικία (2012:361).

Οι πρώτες απόπειρες για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας: Το Εμπειρίκειον Ασύλον Αστέγων Παίδων

Από την εγκαθίδρυση του ελληνικού κράτους και για όλη σχεδόν τη διάρκεια του 19ου αι., οι νεαροί εγκληματίες συνωστίζονταν στις ίδιες φυλακές με τους ενήλικες καταδικασθέντες, γεγονός το οποίο προκαλούσε έντονες ανησυχίες στους φιланθρώπους³. Μόνο κατά τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, ειδικά ιδρύματα εγκλεισμού θα ιδρυθούν για τους νεαρούς δράστες, χάρη στη γενναιοδωρία πλούσιων εμπόρων και τραπεζιτών της ελληνικής Διασποράς, όπως η πτέρυγα νέων στις φυλακές Συγγρού (1891), και το Εφηβείο Αβέρωφ (1896), που δεχόταν νεαρούς άνδρες ως είκοσι ετών. Επιπλέον, τα ορφανοτροφεία που ιδρύθηκαν στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, δέχονταν πλάνητες παίδες που είχαν συλληφθεί από την αστυνομία.

Στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, όσοι αρθρογραφούσαν για το ζήτημα των φυλακών στην Ελλάδα εφιστούσαν την προσοχή του κοινού στις συνθήκες κράτησης των παιδιών και των νεαρών ατόμων, και πολύ συχνά τόνιζαν ότι στον τομέα αυτό η Ελλάδα, σε σύγκριση με άλλες πολιτισμένες χώρες, υπολείπεται. Υποστήριζαν ότι ήταν επιτακτική ανάγκη να βελτιωθούν οι φυλακές ανηλίκων και πρότειναν να ανεβεί το όριο 'ηθικής υπευθυνότητας' από την ηλικία των δεκατεσσάρων στα δεκαοκτώ έτη. Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και η έλευση των προσφύγων μετά το 1922 ενέτειναν την ανησυχία για την αύξηση της απειθαρχίας και παραβατικής νεολαίας, καθώς ο πληθυσμός στα αστικά κέντρα αυξήθηκε δραματικά. Οι στερήσεις, συνέπεια της ραγδαίας αστικοποίησης, συνδέονταν στον λόγο και τη συνείδηση των αστών με την αύξηση της νεανικής παραβατικότητας.

Η ίδρυση του Εμπειρίκειου Ασύλου Αστέγων Παίδων το 1918, χάρη στη δωρεά του Έλληνα εφοπλιστή Αντώνη Εμπειρίκου που εδραστηριοποιείτο στο Λονδίνο, υπήρξε η απάντηση στον αυξημένο αριθμό των άπορων παιδιών που προσπαθούσαν να επιβιώσουν επιδιόμενα σε κλοπές, επαιτεία ή πορνεία (Θεοδώρου, 2000:211-214). Υπαγόταν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Δικαιοσύνης και με διαδοχικές εγκυκλίους που εκδόθηκαν μεταξύ 1920 και 1940 καθοριζόταν το καθεστώς λειτουργίας του⁴. Όσα παιδιά συλλαμβάνονταν από την αστυνομία, υποβάλλονταν σε εξέταση από τον γιατρό του ιδρύματος, αφού προηγουμένως καθαρίζονταν, ξεψειρίζονταν και ντύνονταν κατάλληλα. Διαπιστωνόταν ότι πολλά παιδιά υπέφεραν από οξείες ασθένειες, ενώ τα κορίτσια έπασχαν συνήθως από αφροδίσια νοσήματα, γεγονός ενδεικτικό, σύμφωνα με τον Τύπο, της ηθικής τους κατάπτωσης. Το λιμάνι, η αγορά, οι οδοί, ο σιδηροδρομικός σταθμός, τα καφωδεία, και γενικότερα όλοι οι χώροι που στη συνείδηση της αστικής τάξης παρέπεμπαν στην ανηθικότητα και την πιθανή διαφθορά, αποτελούσαν το πεδίο δράσης της απειθαρχίας νεολαίας, πεδίο συνώνυμο με την ανεξαρτησία και την ελευθερία δράσης. Η παραβατική νεολαία δρούσε, με άλλα λόγια, σε τόπους που λειτουργούσαν ως πεδίο αποκλεισμού για οτιδήποτε σηματοδοτούσε την κανονικότητα της παιδικής ηλικίας: σπίτι, οικογένεια, σχολείο, αθωότητα, σεξουαλική άγνοια. Η εμπειρία αυτών των χώρων λειτουργούσε έτσι ως μύηση στην πρόωγη ενηλικίωση⁵. Κατά συνέπεια, ο εγκλεισμός αυτών των νέων στο άσυλο, όπου θα τελούσαν υπό συνεχή επίβλεψη, ισοδυναμούσε με αποκατάσταση της χαμένης παιδικής ηλικίας, τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής, αν όχι σε πραγματική επανόρθωση μιας χαμένης ταυτότητας, κύριο στοιχείο της οποίας ήταν η αθωότητα και η απουσία δράσης.

Με αυτήν τη λογική, αγόρια και κορίτσια κάτω των δεκαοκτώ ετών εισάγονταν στο Εμπειρίκειο, με απώτερο στόχο την αναμόρφωσή τους. Το καθεστώς του ασύλου προσομοίαζε πολύ το καθεστώς που κυριαρχούσε στο ορφανοτροφείο του δέκατου ένατου αιώνα (Κορασίδου, 1995:137-143). Στην περίπτωση των αγοριών, προβλεπόταν στοιχειώδης εκπαίδευση και εργασία στο πλαίσιο εργαστηρίων που λειτουργούσαν εντός του ασύλου ή στα εργοστάσια:

³ Βλ. την περίπτωση δεκαοκταετούς, αμύστακος νέου, ο οποίος καταδικάζεται από το πλημμελειοδικείο Αθηνών σε φυλάκιση τριών μηνών για κλοπή ορνίθων, *Παρνασσός*, τχ. 2, έτος 1894, 121-122.

⁴ Για τις διατάξεις που ρυθμίζουν τη λειτουργία του Ασύλου και συναφών ιδρυμάτων βλ. ΝΔ «περί των προς περιστολήν της αλητείας και επαιτείας λειτουργούντων Ασύλων» ΦΕΚ 287/12-10-1923.

⁵ Στον λόγο των Βρετανών φιλανθρώπων, οι απειθαρχοί αγριόπαιδες που περιέρχονταν τους δρόμους του Λονδίνου εξομοιώνονταν με τους «αγρίους» (Cunningham, 1991:95-132).

«οι εγκλειόμενοι εις Άσυλα, πλην σχολικής μορφώσεως ήτις, αναλόγως της ηλικίας των, είνε η του πλήρους εξαταξίου δημοτικού σχολείου, υποβάλλονται αναλόγως της ηλικίας των εις εργασίαν» (Ν2018/ΦΕΚ 39/15-2-1920). Τα κορίτσια, από την άλλη, ασκούσαν σε δεξιότητες συνώνυμες με τον γυναικείο ρόλο, όπως η καλαθοπλεκτική, η υφαντική ή η ραπτική. Το εισόδημα από την εργασία τους το διαχειριζόταν το άσυλο, αλλά διαδοχικά διατάγματα προέβλεπαν ότι το 1/3 του εισοδήματος από την εργασία των τροφίμων προοριζόταν για τους ίδιους τους τροφίμους μετά την απόλυσή τους από το άσυλο: «Το εν τρίτον του προϊόντος των εργαζομένων τροφίμων κατατίθεται υπ' ονόματί των εις την Τράπεζαν και τα έτερα δύο τρίτα μένουν εις το Ταμείον» (*Ελληνίς*, τχ. 4, 1934). Η εκπαίδευση των τροφίμων εξυπηρέτούσε διττό σκοπό: να τους καταστήσει αβλαβείς και εργατικούς πολίτες, μελλοντικούς πυλώνες του κράτους.

Το Εμπειρίκειον Άσυλον αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αναμορφωτικά ιδρύματα για την αποκλίνουσα νεολαία κατά τον μεσοπόλεμο⁶. Υπήρξε σταθμός σε μια μακρά διαδικασία απομάκρυνσης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον –το οποίο μάλλον θεωρούνταν ανίκανο να «ελέγξει» το παιδί – και υπαγωγής του στον κρατικό έλεγχο, διαδικασία η οποία θα κορυφωθεί κατά τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Η περίπτωση του Εμπειρίκειου Ασύλου είναι ενδεικτική της μετάβασης από τη φιλανθρωπική δράση στη διαχείριση της νεανικής παραβατικότητας από τον κρατικό μηχανισμό. Η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος αμφισβητήθηκε, ωστόσο, σε πολλές ευκαιρίες ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1920. Ποινικολόγοι αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής του Ασύλου υποστήριζαν ότι ο εγκλεισμός στο άσυλο έπρεπε να είναι η τελευταία λύση για ακραίες περιπτώσεις διεφθαρμένων παιδιών.

Η νομική πλαισίωση της νεανικής παραβατικότητας

Κατά τον μεσοπόλεμο ψηφίστηκε σειρά νόμων για το ζήτημα της νεανικής παραβατικότητας, νόμοι οι οποίοι υπό την πίεση του δικαστικού σώματος και των γυναικείων συλλόγων είχαν ως αποτέλεσμα την ίδρυση των παιδικών δικαστηρίων το 1931, σε επίπεδο νομικό, όχι όμως και τη λειτουργία τους σε επίπεδο πρακτικό πριν μεσολαβήσει περίπου μια δεκαετία. Ο πρώτος νόμος ψηφίστηκε το 1919. Πρόκειται για τον νόμο 1682 «περί προστασίας επαιτών, περιπλανωμένων κ.λπ. παιδιών,» ο οποίος αφορούσε νεαρά πρόσωπα κάτω των δεκαοχτώ ετών και προέβλεπε ότι οι νεαροί παραβάτες που συλλαμβάνονταν από την αστυνομία έπρεπε να οδηγούνται ενώπιον του εισαγγελέα, ο οποίος θα τους επέπληττε και θα ανέθετε τη μελλοντική επίβλεψή τους στον κηδεμόνα τους ή θα ανέθετε την ανατροφή τους σε κάποιο άλλο πρόσωπο ή σύλλογο ή θα διέταζε τον εγκλεισμό τους σε άσυλο μέχρι την ενηλικίωσή τους. Οι γονείς έχαναν την επιστασία των παιδιών τους για όσο καιρό αυτά τελούσαν υπό καθεστώς επίβλεψης. Ο νόμος επίσης προέβλεπε ποινές για όσους εκμεταλλεύονταν ανηλίκους ή για όσους γονείς, οι οποίοι ενώ είχαν τύχει επίπληξης από τον εισαγγελέα, συνέχιζαν να παραμένουν αδιάφοροι για την τύχη των παιδιών τους (ΦΕΚ 14/22-1-1919).

Ο νόμος 2018/1920 μείωνε το όριο ηθικής υπευθυνότητας για τα κορίτσια στα δεκαπέντε έτη και προέβλεπε τη χρήση των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων για τον προσωρινό εγκλεισμό των νεαρών παραβατών, γεγονός που συνηγορεί στην καθυστέρηση της πολιτείας ως προς την ανάληψη δράσης στον τομέα της ίδρυσης ασύλων υπό την αιγίδα του κράτους (ΦΕΚ 39:15-2-1920). Επιπλέον, προέβλεπε τον θεσμό του παιδονόμου, στον οποίο θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση με το νομοθετικό διάταγμα 287/12-10-1923. Το τελευταίο προέβλεπε ότι ο παιδονόμος, ακολουθώντας τις διαταγές του διευθυντή του ασύλου ή του εισαγγελέα, ήταν υπεύθυνος για την επίβλεψη των νεαρών παραβατών εκτός του ασύλου και απολάμβανε το ίδιο καθεστώς με τον αστυνόμο. Ήταν πριμοδοτημένος να συλλαμβάνει τους νεαρούς παραβάτες, να καταθέτει αναφορά και να τους οδηγεί ενώπιον του εισαγγελέα. Το διάταγμα αυτό επαναλάμβανε ουσιαστικά τα μέτρα που λάμβανε ο εισαγγελέας, σύμφωνα με τον νόμο 1682/1919, αλλά με τροποποιήσεις σε ό,τι αφορούσε την εισαγωγή στο άσυλο. Στο άσυλο εισάγονταν: α) ανήλικοι κάτω των δεκαοκτώ ετών που διήγαγαν πλάνητα βίο ή χωρίς γονείς ή με γονείς ανίκανους να τους επιβλέψουν και να τους αναθρέψουν ή απείθαρχοι νέοι, με

⁶ Επίσης, φαίνεται ότι με δαπάνες του Μπενάκη άρχισε να λειτουργεί τον Μάιο του 1925 άσυλο για εφήβους με την επωνυμία «Σταθμός Εφήβων» (*Ελληνίς* τχ. 3, 1927).

προβληματική συμπεριφορά οι οποίοι ήταν αδύνατο να βελτιωθούν με την παρέμβαση του κηδεμόνα τους β) ανήλικοι κάτω των δεκαοκτώ ετών της προηγούμενης κατηγορίας, των οποίων η κοινότητα ζητούσε την εισαγωγή στο άσυλο γ) ανήλικοι κάτω των δεκαεσσάρων ετών, οι οποίοι δεν τιμωρούνταν λόγω αδυναμίας καταλογισμού και είχαν οδηγηθεί ενώπιον του εισαγγελέα δ) ανήλικοι κάτω των δεκαέξι ετών οι οποίοι είχαν διαπράξει παραπτώματα και είχαν καταδικαστεί σε φυλάκιση ε) ανήλικοι ηλικίας επτά ως δέκα ετών που είχαν διαπράξει αδίκημα και δεν καταδικάζονταν και στ) κορίτσια κάτω των δεκαοκτώ ετών που εκδίδονταν. Με την εισαγωγή τους στο άσυλο, ένα μέλος του ασύλου διερευνούσε το οικογενειακό ιστορικό και τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης. Στη συνέχεια, το συμβούλιο του ασύλου μαζί με τον εισαγγελέα εφετών έκρινε την τύχη τους.

Η νομοθεσία για την παιδική και νεανική παραβατικότητα ήταν μέρος ενός ευρύτερου μεταρρυθμιστικού προγράμματος για την προστασία της παιδικής ηλικίας το οποίο δρομολόγησαν και σταδιακά έθεσαν σε εφαρμογή διαδοχικές φιλελεύθερες κυβερνήσεις μεταξύ των ετών 1919 και 1931. Στο πλαίσιο αυτών των έντονων ανησυχιών για την απροστάτευτη παιδική ηλικία, εγγράφεται και η ρητορική για τα παιδικά δικαστήρια, η οποία φιλοξενείται κυρίως στις στήλες του περιοδικού *Το Παιδί*, που δημοσιεύεται από τη Γενική Εταιρεία Προστασίας της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας καθώς και στα γυναικεία περιοδικά του μεσοπολέμου (Θεοδώρου, 2000:passim). Στη συζήτηση, η οποία φέρει τη σφραγίδα της αμερικανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας συμμετέχουν ανώτεροι κρατικοί λειτουργοί από τον δικαστικό χώρο, νομικοί και παιδαγωγοί, καθώς και μέλη φεμινιστικών οργανώσεων. Παράλληλα, η ίδρυση εταιρειών για την προστασία της παιδικής ηλικίας πρέπει να έπαιξε σημαντικό ρόλο στη θέσπιση σχετικής νομοθεσίας. Σταδιακά, η δράση των φιλανθρώπων υποχωρεί και τον χώρο δράσης τους αρχίζουν να διεκδικούν οι νομικοί, οι επιστήμονες και οι φεμινίστριες. Μελετούν τα αίτια αυτής της παθολογίας και προτείνουν λύσεις που έχουν δοκιμαστεί σε άλλες χώρες⁷, ώστε να εμποδίσουν την επανεμφάνιση της νεανικής παραβατικότητας και να εξασφαλίσουν την εξέλιξη μιας ομαλής παιδικής ηλικίας.

Παιδικά δικαστήρια: δίκτυα πίεσης και δημόσια συζήτηση

Δεν είναι τυχαίο ότι στον απόηχο της ίδρυσης της Κοινωνίας των Εθνών μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και με τη Δήλωση των Δικαιωμάτων του Παιδιού να έχει προταθεί ήδη από το 1923 (Marshall, 1999:128 κ.ε.), δημιουργήθηκε τον Μάρτιο του 1924 η Γενική Εταιρεία για την Προστασία της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας, ακολουθώντας τις διακηρύξεις της Διεθνούς Επιτροπής για την προστασία του παιδιού, η οποία τελούσε υπό την αιγίδα της ΚτΕ. Σκοπός της εταιρείας ήταν η θέσπιση νομοθεσίας για τους νεαρούς παραβάτες. Τα μέλη της, γιατροί, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και εισαγγελείς, με τη δράση τους προσπάθησαν να ωθήσουν την πολιτεία να απομακρυνθεί από τον σωφρονισμό προς την πρόληψη. Η δράση της είναι ενδεικτική της μετάβασης που πραγματοποιείται από την εφαρμογή σωφρονιστικής πολιτικής για τη συμμόρφωση των νεαρών παραβατών σε μια πιο παιδοκεντρική στάση, η οποία εκπορεύεται από ένα δίκτυο ειδικών που επιχειρεί να αναμορφώσει το παιδί και να το επανεντάξει στην κοινωνία «θεραπευμένο» από την ανηθικότητα του πλάνητα βίου. Καθώς η μεσολάβηση νομικών και δικαστικών στρεφόταν σταδιακά από την καταστολή προς την αναμόρφωση και την προστασία, αυτοί οι ειδικοί ενδιαφέρθηκαν για την πρόληψη, δηλαδή ανέλαβαν δράση που επικεντρωνόταν σε όσα παιδιά και νέους ζούσαν χωρίς την προστασία που εξασφάλιζε το σταθερό οικογενειακό περιβάλλον και διέρχονταν άσκοπα τις οδούς των πόλεων. Στον λόγο που διατυπώνουν, συγκεκριμένα μέρη στην πόλη, όπως το λιμάνι κι ο σιδηροδρομικός σταθμός, εκλαμβάνονται ως τόποι πιθανής διαφθοράς. Απομακρύνοντας τους ύποπτους για παραβατική συμπεριφορά νέους από αυτό το περιβάλλον και οδηγώντας τους στο άσυλο, θε-

⁷ Η περίπτωση της Αγγλίας φαίνεται να ασκεί έλξη σε όσους δραστηριοποιούνται στον τομέα αντιμετώπισης της νεανικής εγκληματικότητας και συχνά αποτελεί σημείο αναφοράς. Η θέσπιση των παιδικών δικαστηρίων με τον νόμο του 1908 (Children's Act) και η εφαρμογή του συστήματος επιτήρησης /«δοκιμαστικής ελευθερίας» (probation system) αποτελούσαν την αιχμή του δόρατος για όσους επιθυμούσαν να επιφέρουν και στην Ελλάδα αλλαγές στο ζήτημα διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας (Ελληνίς, τχ. 6-7, 1924).

ωρούσαν ότι συνέβαλαν στην προστασία τους. Σε αυτήν τη λογική της απομάκρυνσης από το διεφθαρμένο τοπίο της πόλης εντάσσεται και η πρόταση ορισμένων νομικών για την αποστολή των νεαρών παραβατών σε αγροτικές αποικίες.

Δικαστικοί και δικηγόροι που γράφουν σχετικά με το ζήτημα των παιδικών δικαστηρίων επανειλημμένα τονίζουν την καθυστέρηση που χαρακτηρίζει την ίδρυσή τους στην ελληνική περίπτωση. Παράλληλα, σχολιάζουν με θετικό τρόπο το σύστημα επιτήρησης που ισχύει στην Αγγλία (*Ελληνίς*, τχ. 6-7, 1924), ή τον τρόπο οργάνωσης των παιδικών δικαστηρίων στη Βόρεια Αμερική ως το πιο αποτελεσματικό μέσο διαχείρισης των νεαρών παραβατών (*Ο Αγών της Γυναικός*, τχ. 4, 1923 και τχ. 84, 1929).

Η Ένωση Ελληνίδων για τα Δικαιώματα της Γυναίκας από την ίδρυσή της (1920) έθεσε στην ημερήσια διάταξη το ζήτημα της νεανικής παραβατικότητας και διατύπωσε τις απόψεις της στο περιοδικό που εξέδιδε, τον *Αγώνα της Γυναίκας*. Και το Εθνικόν Συμβούλιον Ελληνίδων ήδη από το 1921 έκανε έκκληση μέσα από τις στήλες της *Ελληνίδος* για την εισαγωγή του θεσμού των παιδικών δικαστηρίων και την ίδρυση παιδικών δοκιμαστικών σχολικών σωφρονιστηρίων (τχ. 10-12, 285). Η αντιπρόεδρος της Ένωσης Ελληνίδων, Άννα Παπαδημητρίου σε εισήγησή της στις 27 Μαρτίου 1924 προσέγγισε το ζήτημα της νεανικής παραβατικότητας με όρους ασθένειας και τόνισε ότι το παιδί έχει τη δική του φύση και πρέπει να εξετάζεται από ειδικούς, ει δυνατόν ψυχιάτρους. Υποστήριξε ότι η κοινωνία δεν πρέπει να τιμωρεί τους νεαρούς παραβάτες, αλλά αντίθετα να τους φέρεται με καλοσύνη και επιείκεια⁸. Η μαρτυρία της για το Εμπειρίκειο είναι καταγιγιστική:

Έχομε ένα Εμπειρίκειο για όλη την Ελλάδα [...] και αυτό χρησιμεύει για όλα. Τα ηλίθια, τα εγκληματικά, τα αλητόπαιδα, τα ορφανά, τα ασθενικά, όλα πηγαίνουν στο Εμπειρίκειο κι έτσι γίνεται ένα μίγμα απ' όλων των ειδών τα παιδιά που κάνει και τον διευθυντή του Ιδρύματος και το Συμβούλιο να φθάνουν σε απόγνωση και να χάνουν το θάρρος τους και κάθε ελπίδα πως θα μπορέσουν ποτέ να δώσουν μια ενιαία μορφή στο κατάστημα αυτό και επομένως να φέρουν κάποιο αποτέλεσμα (*Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 11, 1924).

Η εισήγηση αυτή, ενταγμένη σε έναν ευρύτερο κύκλο εισηγήσεων από ανώτερα στελέχη του Υπουργείου Δικαιοσύνης, είχε ως αποτέλεσμα να διανεμηθεί από το αρμόδιο υπουργείο εγκύκλιος προς τους εισαγγελείς όλου του κράτους, η οποία προέβλεπε διορισμό ειδικών ανακριτών για τα παιδιά, διαμονή του παραβάτη σε άσυλο ως την εκδίκαση της υπόθεσης αντί προφυλάκισης, ειδική συνεδρίαση για την εκδίκαση της υπόθεσης, σε περίπτωση καταδίκης εγκλεισμό σε άσυλο ως την ηλικία των δεκαέξι και για τους άνω των δεκαέξι εγκλεισμό σε χωριστά διαμερίσματα των φυλακών ή στις φυλακές Αβέρωφ (*Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 84, 1929). Η εγκύκλιος αυτή χαιρετήθηκε ως νίκη σημείων από την Άννα Παπαδημητρίου.

Το παραβατικό παιδί αρχίζει με άλλα λόγια να συνιστά στον λόγο των ειδικών ιδιαίτερη ποινική κατηγορία η οποία απαιτούσε διαφορετική μεταχείριση από εκείνη των ενήλικων παραβατών (*Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 16, 1925). Η ηθική βελτίωση του νεαρού παραβάτη προκρινόταν ως η καλύτερη λύση στον αγώνα που διεξήγαγε η πολιτεία κατά της διαφθοράς, ενώ παράλληλα προωθούνταν η μετακίνηση από την παλιά αντίληψη της ποινής στην αντίληψη που προερχόταν από την Αμερική ότι το παιδί που εγκληματεί είναι άρρωστο και χρήζει θεραπειάς (*Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 40, 1927).

Η δημόσια συζήτηση γύρω από αυτό το θέμα κορυφώθηκε στα 1926, όταν ο εισαγγελέας εφετών Α. Ρηγανάκος, υπέβαλε στην Γενική Εταιρεία για την Προστασία της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας σχέδιο νόμου για τα παιδικά δικαστήρια, το οποίο εν πολλοίς ακολουθούσε τον αντίστοιχο βελγικό νόμο. Ακολούθησε επεξεργασία του νομοσχεδίου, το οποίο εν συνεχεία κατατέθηκε προς ψήφιση στη Βουλή αρχές τους 1929. Οι προσπάθειες τόσο των γυναικών όσο και των νομικών τελεσφόρησαν, όταν εν τέλει ψηφίστηκε ο νόμος 5098 «περί παιδικών δικαστηρίων» το 1931 (ΦΕΚ 198/13-7-1931). Ο νόμος αυτός αποτελεί σταθμό, κα-

⁸ Παρόμοια άποψη διατύπωνε και ο Π. Δρακούλης για τους ενήλικες εγκληματίες στα τέλη του 19ου αι. από τις στήλες του *Παρνασσού*: «[...]εφ' όσον αι ποιναί καθίστανται ολιγώτερον αυστηραί, [...] και ιδίως εάν η ευαισθησία αυξάνη, τα κακουργήματα θα ελαττωθώσι κατ' αριθμόν τε και κατά βαθμόν» τχ. 10, έτος 1893, 793.

θώς εισήγαγε τον θεσμό των παιδικών δικαστηρίων, για τον οποίο η συζήτηση είχε ξεκινήσει ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1920. Προέβλεπε την εκδίκαση υποθέσεων νεανικής παραβατικότητας κεκλεισμένων των θυρών από δικαστή με ειδικές γνώσεις γύρω από τα παιδιά. Την ευθύνη ίδρυσης σωφρονιστικών ιδρυμάτων αναλάμβανε η πολιτεία, ενώ αναμορφωτικά σχολεία μπορούσαν να συσταθούν είτε από το κράτος είτε από τις κατά τόπους εταιρείες για την προστασία της παιδικής ηλικίας, δημοτικά και κοινοτικά συμβούλια με τη συγκατάθεση του Υπουργείου Δικαιοσύνης⁹. Στα σχολεία αυτά, η διδασκαλία των νεαρών θα ακολουθούσε τις επιταγές της θρησκείας και της ηθικότητας, ενώ παράλληλα θα τους προετοίμαζε για κάποιο επάγγελμα. Το γράμμα του νόμου, ωστόσο, σχετικά με την ίδρυση παιδικών δικαστηρίων θα μείνει ανενεργό τουλάχιστον ως τα τέλη της δεκαετίας του 1930.

Με τον αναγκαστικό νόμο 2165/03-01-1940 του μεταξικού καθεστώτος, ιδρύεται το αναμορφωτικό σχολείο Πειραιώς κατόπιν πρότασης που υπέβαλε η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Πειραιώς, και προβλέπεται «η εισαγωγή μέχρι διακοσίων τροφίμων, προερχομένων αποκλειστικώς εκ της περιφέρειας Πειραιώς». Στην αιτιολογική έκθεση επί του σχεδίου του αναγκαστικού νόμου 2165 (ΦΕΚ 449/27-12-1940), η αποκλίνουσα συμπεριφορά αρχίζει να προσεγγίζεται πλέον και με όρους κληρονομικούς, ενώ ως τότε οι δυσχερείς κοινωνικές συνθήκες θεωρούνταν η βασικότερη αιτία για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, γίνεται διάκριση μεταξύ των ανηλίκων με τάση προς την εγκληματικότητα και τον αντικοινωνικό βίο, και των ανηλίκων που είχαν εγκαταλειφθεί από τους κηδεμόνες τους. Οι μεν έπρεπε να εισάγονται σε σωφρονιστικά ιδρύματα, ενώ οι δε ενέπιπταν στη δικαιοδοσία των υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Ο αναγκαστικός νόμος 2724 που δημοσιεύεται στο ίδιο τεύχος της *Εφημερίδος της Κυβερνήσεως*, προέβλεπε την επιστημονική εξέταση των νεαρών παραβατών και την κατάρτιση ψυχοβιολογικού δελτίου, στο οποίο θα καταγράφονταν πληροφορίες που αφορούσαν «τον βίον του ανηλίκου και τις πράξεις του», πριν εισαχθεί στο αναμορφωτικό κατάστημα.

Συμπέρασμα

Κατά τον Μεσοπόλεμο, ο αστικός χώρος θεωρήθηκε πιθανό πεδίο διαφθοράς των νέων και των παιδιών ως αποτέλεσμα της ρήξης που επήλθε στη συνοχή της κοινωνίας λόγω του πολέμου. Η φτώχεια, οι αλλαγές στην οικογένεια, η ορφάνια, η αλητεία και η έλλειψη στέγης αποτελούσαν στοιχεία που συγκροτούσαν την έννοια της νεανικής παραβατικότητας, η οποία προσεγγιζόταν με όρους οικογενειακού ελλείμματος. Κατά συνέπεια, η έννοια της νεανικής παραβατικότητας κατά τον μεσοπόλεμο ήταν ένας όρος ευρύτατος, που περιλάμβανε τόσο τους εγκληματίες όσο και τους παραβάτες. Σε επίπεδο ρητορικής, η έννοια του παιδιού και του νέου, άρχισε αρχίζει να νοηματοδοτείται ως κεφάλαιο για την πολιτεία: τα παιδιά και οι νέοι, ακολουθώντας τις επιταγές του κράτους, διαμορφώνονται με τρόπο που εξυπηρετεί πρωτίστως τα συμφέροντα της πολιτείας. Οι νόμοι που ψηφίστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1920 και 1930, σταδιακά κατέστησαν δυνατή τη διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που κρίνονταν άξιοι τιμωρίας και σε όσους ετίθεντο υπό την αιγίδα των υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η διαχείριση της νεανικής παραβατικότητας πέρασε από τους αστούς φιланθρώπους και τους εθελοντές στους νομικούς κυρίως, στους ανώτερους κρατικούς λειτουργούς και σε μικρότερο βαθμό στον κύκλο των φεμινιστριών. Παρά το γεγονός ότι συνεχώς διατυπώνονταν προτάσεις για την παρέμβαση των ειδικών με υπόβαθρο στην παιδαγωγική, την ψυχολογία και την παιδική εγκληματολογία, οι νομικοί περιφρόνησαν με τρόπο συστηματικό το επαγγελματικό τους πεδίο και διεκδίκησαν την αποκλειστικότητα σε ζητήματα νεανικής παραβατικότητας, αποκλείοντας επαγγελματίες και επιστήμονες από άλλους χώρους. Η θέσπιση του νόμου για την ίδρυση παιδικών δικαστηρίων το 1931 μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα των διεκδικήσεών τους.

⁹ Το ΝΔ που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 378/29-08-1935 προέβλεπε την οργάνωση της επιθεώρησης των αναμορφωτικών σχολείων, ενώ το διάταγμα που δημοσιεύεται στο ΦΕΚ 132/7-4-1937 «περί διαχειριστικής και λογιστικής υπηρεσίας των φυλακών του Κράτους και των Αναμορφωτικών Σχολείων» καθόριζε τα σχετικά με την οικονομική διαχείριση αυτών των ιδρυμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

Αρχείο Κουτσομάρη, ΕΛΙΑ, φακ. 90/2
Αγώνας της Γυναίκας (1936-2007)
Ελληνίς (1921-1935)
Παρνασσός (1877-1895)
Εφημερίς Εστία 1918-1920

ΜΕΛΕΤΕΣ

- Cunningham H. (1991). *The Children of the Poor. Representations of Childhood Since the Seventeenth Century*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Cunningham H. (2012). Saving the Children, c. 1830-1920. *The Global History of Childhood Reader*, H. Morrison (επιμ.). Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Routledge, 359-374.
- Hendrick H. (1994). *Child Welfare. England 1872-1989*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Routledge.
- Θεοδώρου Β. (1992). Φιλανθρωπία και Πόλη: Ορφανοί και Άστεγοι Παίδες στον Πειραιά γύρω στα 1875. *Μνήμων*, 14, 71-90.
- . (2000). Επαιτεία και Αλητεία στην Αθήνα και τον Πειραιά. Οι Πρώτες Απόπειρες ‘Αναμόρφωσης Παραστρατημένων Παίδων’ (τέλη 19ου-αρχές 20ού αιώνα). *Η Πόλη στους Νεότερους Χρόνους. Μεσογειακές και Βαλκανικές Όψεις (19ος-20ός αι.)*. Αθήνα: ΕΜΝΕ, 203-220.
- . (2003). Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις της Φιλανθρωπίας. Από τον Κοινωνικό Έλεγχο στην Αμοιβαιότητα. *Μνήμων*, 25, 171-184.
- Θεοδώρου Β. και Βασιλούδη Β. Για να σφυρηλατήσουμε καλύτερους και πιο υπεύθυνους χαρακτήρες: Ψυχολογικά εργαλεία ηθικοποίησης της νεότητας στη μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ανέκδοτη ανακοίνωση στο 14ο συνέδριο της ΕΛΨΕ, 15-19 Μαΐου 2013, Αλεξανδρούπολη.
- Κορασίδου Μ. (1995). *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους. Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην Ελληνική Πρωτεύουσα τον 19ο Αιώνα*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Lohman I. και Mayer C. (2012). Lessons from the History of Education for a Century “at Risk.” *The Global History of Childhood Reader*, H. Morrison (επιμ.). Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Routledge, 394-407.
- Μπενβενίστε Ρ. (1994). *Η Ποινική Καταστολή της Νεανικής Εγκληματικότητας κατά τον 19ο Αιώνα*. Κομοτηνή: Σάκκουλας.

ABSTRACT

The issue of child deviance and its regulation in interwar Greece lies at the core of this paper. Our contribution explores the rhetoric on youth delinquency, the attempts to define child deviance, the legislation passed and the efforts undertaken to rehabilitate young offenders in the early 20th century. The establishment of the Empirikion Asylum in 1918 and the action of the General Society for the Protection of Childhood and Adolescence along with the action of women’s societies in the 1920s are indicative of these efforts. Our working hypothesis is that this period witnesses a shift from philanthropy to state intervention so as to regulate youth behavior in the public sphere. In this context, we seek to shed light on the personalities that played an important role in changing hitherto views on child deviance, by transplanting perspectives and practices from Europe and America to Greece.

Βασιλική Θεοδώρου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τρωάδος 17,
68 100 Αλεξανδρούπολη
Τηλ. 2551030034, vtheodor@eled.duth.gr

Βασιλική Βασιλούδη,

Διδάκτωρ Παιδικής Λογοτεχνίας
Χριστόφορου Παπαδοπούλου 4,
68 100 Αλεξανδρούπολη
Τηλ. 2551038472, fruitcorner@hotmail.com

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΔΙΝΗ ΤΟΥ ΕΜΦΥΛΙΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ

Οι τύχες των παιδιών του εμφυλίου

Ο ελληνικός εμφύλιος αποτέλεσε την πρώτη πράξη του Ψυχρού πολέμου. Ξεκίνησε το 1946 και έληξε στις 15 Οκτωβρίου 1949 με την ήττα και παράδοση του ΔΣΕ. Την περίοδο του εμφυλίου 340.000-360.000 παιδιά είχαν την ανάγκη φροντίδας. Παιδιά που είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και στον ελληνικό εμφύλιο. Πρόκειται για τα παιδιά που έμειναν ορφανά στη διάρκεια της πολεμικής δεκαετίας, για παιδιά που μετακινήθηκαν από τις εστίες τους και απομακρύνθηκαν από τις οικογένειές τους, και τέλος για παιδιά που μεγάλωσαν σε φυλακές εξαιτίας της σύλληψης των γονιών τους για την δράση τους και τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Εκατοντάδες παιδιά μετακινήθηκαν, χωριά εκκενώθηκαν από τους κατοίκους τους, για να εξυπηρετηθούν τα σχέδια του εθνικού στρατού ή μεγαλύτερα παιδιά και έφηβοι στρατολογήθηκαν από το Δημοκρατικό Στρατό για να εξυπηρετήσουν τις πολεμικές τους ανάγκες. Επίσης, γύρω στις 28.000 παιδιά (στην περίπτωση αυτή οι αριθμοί είναι ενδεικτικοί) πέρασαν τα σύνορα και εγκαταστάθηκαν στην υπερορία, κάποτε και χωρίς τους γονείς τους (Βερβενιώτη, 1999:22-24).

Εκτός από τη μετακίνηση των παιδιών στις παιδουπόλεις, η πολιτική που εφάρμοσε η κυβέρνηση των Αθηνών και το παλάτι επηρέασε τις ζωές χιλιάδων άλλων παιδιών. Οι υποχρεωτικές μετακινήσεις των 700.000 που εγκατέλειψαν τα σπίτια τους και μεταφέρθηκαν το 1948 σε παλιές αποθήκες και εγκαταλειμμένα υπόγεια σε άθλιες συνθήκες διαβίωσης, οδήγησαν στο θάνατο και στη ζητιανιά πολλές εκατοντάδες παιδιών και σε αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας (Γκαγκούλιας, 2004:44-46).

Τα παιδιά των φυλακών και της εξορίας

Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που κλείνονταν στις φυλακές μητέρες με τα βρέφη και τα νηπιά τους. Στο Τρίκερι το καλοκαίρι του 1949 κρατούνταν μαζί με τις εξόριστες μητέρες τους 235 παιδιά, με ανώτατο όριο ηλικίας τα 12 έτη (Σέρβος, 2001:210). Στις φυλακές Αβέρωφ ήταν κλεισμένα με τις μητέρες τους 70 μωρά, ενώ δεν λείπουν και περιπτώσεις γεννήσεων μέσα στη φυλακή. Οι συνθήκες διαβίωσής τους περιγράφονται με τα μελανότερα χρώματα (Γκαγκούλιας, 2004:53). Σύμφωνα με τη Μαντώ Δαλιάνη, γιατρό και κρατούμενη στις φυλακές Αβέρωφ, μέχρι το 1950 περίπου 119 παιδιά είχαν ζήσει εκεί. Τα παιδιά δεν ήταν καταχωρημένα σαν τρόφιμοι, επομένως δεν συμπεριλαμβάνονταν στο συσσίτιο της φυλακής (Mazower, 2004:105). Είναι χαρακτηριστική η μαρτυρία του παιδιάτρου Σ. Μπαρτζιώτα, ο οποίος εξέτασε παιδιά στις φυλακές Αβέρωφ, ότι τα παιδιά -όπως και οι μητέρες τους- τρέφονταν μόνο με κρεμμύδια (Σέρβος, 2001:208). Το 1950, η διεύθυνση των φυλακών απομάκρυνε τα παιδιά από τις μητέρες τους, ως τιμωρία για τη διαμαρτυρία τους ενάντια στις εκτελέσεις πολιτικών κρατουμένων. 54 από αυτά τα παιδιά δόθηκαν σε θετούς γονείς και άλλα 37 στάλθηκαν σε κρατικά ιδρύματα μέχρι τη δεκαετία του 1960. Οι στέρσεις και η έλλειψη ελευθερίας ήταν τα βασικά χαρακτηριστικά της ζωής των παιδιών μέσα στις φυλακές. Παρ' όλες τις κακουχίες, τα παιδιά έβρισκαν στοργή στο γυναικείο περιβάλλον, εξαιτίας της απελευθέρωσης του αισθήματος ότι ανήκαν σε μία κοινότητα και του θεσμού της νονάς, που έδενε πολλές γυναίκες με ένα παιδί (Mazower, 2004:105).

Επιπλέον, χιλιάδες ήταν τα βρέφη που αποχωρίστηκαν την αγκαλιά της μητέρας τους βίαια ή δηλώθηκαν ως νεκρά μετά τη γέννησή τους και προσφέρθηκαν στο διεθνές εμπόριο

«υιοθεσίας», ενισχύοντας τα βασιρικά ταμεία και όσους εμπλέκονταν στη διακίνηση αυτή. Το 1951 ανακοινώθηκε ότι 2.500 ορφανά θα μεταφέρονταν στην Αμερική («Ραδιοφωνικός Σταθμός Αθηνών, 19.1.1951), ενώ λίγους μήνες αργότερα 5.000 ελληνόπουλα θα επιλέγονταν και θα μεταφέρονταν στη Βραζιλία. Άλλες πηγές αναφέρουν πως το 1951 έφυγαν από την Ελλάδα 1.500 παιδιά για τις ΗΠΑ, 1.500 για τον Καναδά, 2.000 για την Αυστραλία και 2.000 για τη Νότια Αμερική (Γκαγκούλιας, 2004:43-44).

Η «εξαγωγή» παιδιών συνεχίστηκε μέχρι και το 1962, έχοντας ολοκληρώσει την αποστολή 10.000 παιδιών στις ΗΠΑ. Ο πυρήνας του κυκλώματος των παράνομων υιοθεσιών φαίνεται πως περιελάμβανε το παλάτι, ανώτατους αξιωματούχους της εκκλησίας, πολιτικούς παράγοντες, δικαστικούς, στελέχη του κρατικού μηχανισμού, ιατρούς και δικηγόρους, οι οποίοι παράλληλα προέβαλαν την αφοσίωσή τους «στην πατρίδα, τη θρησκεία και την οικογένεια». Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διακίνηση των παιδιών είχαν Αμερικανοί αξιωματούχοι, οι οποίοι είχαν έρθει στην Ελλάδα με το πρόσχημα της προσφοράς ανθρωπιστικής βοήθειας. Εκκατοστάδες βρέφη παρουσιάζονταν ως νεκρά στους γονείς τους και στέλνονταν στην Αμερική για υιοθεσία, προς 2.000-3.000 δολάρια το παιδί, ενώ η τιμή έφτασε και τις 10.000 δολάρια λόγω της ζήτησης. Σύμφωνα με δημοσίευμα της New York Times (Απρίλης 1996), το 1950 υιοθετήθηκαν από οικογένειες της Νέας Υόρκης 2.000 Ελληνόπουλα, χωρίς τη συγκατάθεση των φυσικών τους γονιών. Στο ίδιο δημοσίευμα αναφέρεται ως «εγκέφαλος» της σπείρας ο Στέφεν Σκόπας, ο οποίος εκτός από ειρηνodίκης ήταν και ανώτατο στέλεχος Ελληνοαμερικανικών Θρησκευτικών και Πολιτικών Οργανώσεων (Σέρβος, 2001:159-162).

Οι παιδουπόλεις της βασίλισσας Φρειδερίκης

Η επιστροφή της βασιλικής οικογένειας στην Ελλάδα με το δημοψήφισμα του 1946 συνοδεύτηκε με την προσπάθεια των μελών της να κερδίσουν και πάλι την εύνοια του ελληνικού λαού. Η θέση της βασίλισσας ήταν ιδιαίτερος δύσκολη, αφού είχε κατηγορηθεί από αντιμοναρχικούς της εποχής για φιλοναζισμό και συμμετοχή στη ναζιστική νεολαία, ενώ φαίνεται πως ακόμη και οι φιλοβασιλικοί την αντιπαθούσαν εξαιτίας της γερμανικής της καταγωγής. Το μέσο με το οποίο προσπάθησε να αποκαταστήσει την εικόνα της στον ελληνικό λαό και παράλληλα να ασκήσει πολιτική ήταν η φιλανθρωπία. Ιδρύθηκαν, λοιπόν, δύο οργανισμοί: το *Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα* και η *Βασιλική Πρόνοια*, η οποία ιδρύθηκε στις 10 Ιουλίου 1947. Το πρώτο βρισκόταν υπό τη διοίκηση του βασιλιά και αφορούσε την εκπαίδευση των Ελληνόπουλων, ενώ το δεύτερο αφορούσε τη συγκέντρωση των παιδιών ηλικίας 4 έως 16 ετών σε 53 ιδρύματα, τις λεγόμενες «παιδουπόλεις» (Vervenioti, 2002:4).

Οι εργασίες της Βασιλικής Πρόνοιας απευθύνονταν κυρίως στη Βόρεια Ελλάδα, όπου μαινόταν το μεγαλύτερο μέρος των εμφυλίων συγκρούσεων. Οι παιδουπόλεις ιδρύθηκαν με χρήματα που συγκέντρωσε με τη διενέργεια εράνου, τον Έρανο «Πρόνοια Βορείων Επαρχιών της Ελλάδος. Υπολογίζεται ότι τα χρήματα που διακινήθηκαν από τα βασιρικά ιδρύματα ήταν πάνω από 300.000.000 δρχ. το χρόνο, ενώ οι κρατικοί φορείς δεν ήταν σε θέση να ελέγξουν τη διαχείρισή τους (Βερβενιώτη, 1999:22-24).

Τα ηλικιακά όρια των παιδιών που συγκεντρώθηκαν, ήταν 4-16 χρονών. Τα όρια αυτά δεν τηρήθηκαν, καθώς ο Κυβερνητικός Στρατός μετακίνησε «παιδιά» μέχρι και 20 ετών. Επιπλέον, λειτουργούσε και μία τεχνική σχολή στην Κω για «ανήλικους εγκληματίες». Πρέπει να αναφερθεί πως οι συνθήκες περιορισμού και αποκλεισμού σε ένα τέτοιο ίδρυμα – όπως συμβαίνει και σε κάθε είδους κέντρου κράτησης – δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάρμοστες συμπεριφορές προς τους κρατούμενους (όπως βασανιστήρια και βιασμοί), οι οποίες δημοσιοποιήθηκαν την εποχή εκείνη (Γκαγκούλιας, 2004:50-51). Στα κέντρα αυτά, τα παιδιά και οι νέοι διαπαιδαγωγούνταν με αντικομμουνιστικά συνθήματα και θεωρούσαν τους γονείς τους εγκληματίες, προδότες και άξιους για κατάδοσή τους στις αστυνομικές αρχές.

Ο τρόπος συλλογής των παιδιών ποικίλει ανάλογα με τις πηγές άντλησης πληροφοριών και τις μαρτυρίες. Σημειώνονται περιπτώσεις που οι γονείς έστειλαν οικειοθελώς τα παιδιά τους στις παιδουπόλεις, περιπτώσεις που τα παιδιά στάλθηκαν εν αγνοία των γονέων και άλλες που οι γονείς υπέκυψαν μετά από απειλές άμεσης εκτέλεσης (Baerentzen, 1992:138, 141-142).

Υπολογίζεται ότι περίπου 18.000 παιδιά μεταφέρθηκαν στις παιδουπόλεις της βασιλίσσας Φρειδερίκης, ενώ σύμφωνα με άλλες πηγές ο αριθμός τους ανερχόταν στις 25.000-28.000 (Vervenioti, 2002:4). Από τις 53 παιδουπόλεις, οι 23 λειτουργούσαν στην Αθήνα, 12 στη Θεσσαλονίκη, 3 στα Γιάννενα, 2 στη Λαμία και από μια σε Καβάλα, Αργίνιο, Βόλο, Λάρισα και Πάτρα. Στα νησιά υπήρχαν 3 στη Ρόδο, 2 στη Σύρο και από μία σε Μυτιλήνη, Τήνο και Κέρκυρα (Βερβενιώτη, 2004:107).

Ο τρόπος ζωής και διαπαιδαγώγησης στις παιδουπόλεις

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών στις παιδουπόλεις είχε ως στόχο την εσωτερίκευση των εθνικοχριστιανικών ιδεωδών, τα οποία προέβαλλε κατά κόρον η κυβερνητική παράταξη και το παλάτι. Η στελέχωση των παιδουπόλεων έγινε σύμφωνα με την αποδεδειγμένη αφοσίωση των εργαζομένων στους εθνικούς και θρησκευτικούς θεσμούς, και όχι σύμφωνα με την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Η φρούρηση των ιδρυμάτων γινόταν από χωροφύλακες, οι οποίοι ονομάζονταν «παιδονόμοι».

Η ψυχαγωγία των παιδιών αφορούσε τον προσκοπισμό και τα κατηχητικά σχολεία, ενώ παράλληλα γινόταν εκκλησιασμός κάθε Κυριακή. Το ημερήσιο πρόγραμμα ξεκινούσε με το χτύπημα της καμπάνας, εγερτήριο, πρωινό προσκλητήριο, έπαρση της σημαίας, πρωινή προσευχή, στρώσιμο των κρεβατιών, πρωινή και απογευματινή εθνική κατήχηση, βραδινό προσκλητήριο, εσπερινή προσευχή, κατάκλιση και χτύπος της καμπάνας, που σήμαινε το σιωπητήριο.

Η εμφάνιση των παιδιών στις πόλεις γινόταν σε στρατιωτικούς μετασχηματισμούς. Ήταν ντυμένα με ομοιόμορφες στολές, στρατιωτικό μπουφάν και χακί παντελόνι για τα αγόρια και γκρι φουστάνια για τα κορίτσια.

Η απασχόληση των κοριτσιών στις παιδουπόλεις ήταν το πλέξιμο, το μαντάρισμα, το σιδέρωμα, το μαγείρεμα, ο αργαλειός, η ταπητουργία, το κέντημα, σύμφωνα με τις ιδέες για τον προορισμό της γυναίκας: νοικοκυρά, σύζυγος, μητέρα. Τα έργα των κοριτσιών πωλούνταν και τα έσοδα πήγαιναν στο ταμείο του Εράνου (Σέρβος, 2001:176-179).

Επίσης, το Βασιλικό Ίδρυμα είχε ιδρύσει Τεχνικές σχολές, οι οποίες τέθηκαν στην ευθύνη του Εράνου. Η μεγαλύτερη όλων ήταν η Βασιλική Τεχνική Σχολή Λέρου, η οποία ιδρύθηκε το Μάρτιο του 1949, όπου είχαν μεταφερθεί αρχικά οι ανήλικοι που συμμετείχαν στο ΔΣΕ από την Πελοπόννησο, για να εκπαιδευτούν τεχνικά και να «αναμορφωθούν» ηθικά. Η διάρκεια φοίτησης ήταν ένας χρόνος. Οι συνθήκες που επικρατούσαν ήταν στρατιωτικές και η Σχολή της Λέρου αποτελούσε παράδειγμα εκφοβισμού για τους ανυπάκουους τροφίμους των υπόλοιπων παιδουπόλεων (Βερβενιώτη, 2004:109). Άλλος τίτλος που δόθηκε στα κέντρα αυτά ήταν «Αποικία ελεύθερων καταδίκων» (Καθημερινή, 15-12-1951). Στις φυλακές αυτές κρατούνταν ανήλικοι, που αντιμετώπιζαν τη ποινή του θανάτου. Στις φυλακές ανηλίκων Κηφισιάς κρατούνταν 98 κορίτσια, 3 από τα οποία ήταν καταδικασμένα σε θάνατο (Δήμητρα Γκοτζίνοπούλου, Τασία Γαραμανίδου, Κατίνα Καλλάτου). Περισσότερα από 360 παιδιά της Μακρονήσου είχαν καταδικαστεί, χωρίς αφορμή, σε βαριές ποινές και υπόκεινταν σε βασανιστήρια. Αίσθηση είχε προκαλέσει η έκκληση μιας ομάδας παιδιών που ήταν κλεισμένα στις φυλακές της Κηφισιάς, η οποία δημοσιεύτηκε στον «Δημοκρατικό Τύπο» το 1950, όπου καταγγέλλουν φόνους, βασανιστήρια και βιασμούς των ανηλίκων τροφίμων. Με τους παραπάνω τρόπους, οι φύλακες του αναμορφωτηρίου προσπαθούσαν να αποσπάσουν τις δηλώσεις μετανοίας και να ικανοποιήσουν τα αρρωστημένα πάθη τους. Η ομάδα των νέων προχωράει στην καταγγελία πέρα από τους φυσικούς αυτουργούς και κατηγορεί τους ηθικούς αυτουργούς και εμπνευστές του σχεδίου αυτού. Η έκκληση αυτή υπογράφηκε από όλους τους κρατούμενους των φυλακών Κηφισιάς. 330 ανήλικοι τρόφιμοι των φυλακών Μακρονήσου προχώρησαν σε παρόμοια έκκληση το 1950, 39 από τους οποίους αποπειράθηκαν να αυτοκτονήσουν το 1949. Ακολούθησαν καταγγελίες και άλλων παιδιών από τη Βίδο και την Κέρκυρα. Σε όλες τις παραπάνω εκκλήσεις γίνονταν ονομαστικές καταγγελίες των βασανιστών (Γκαγκούλιας, 2004:49).

Η μετακίνηση παιδιών από το Δημοκρατικό Στρατό

Μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας (Φεβρουάριος 1945) και εξαιτίας των διώξεων που υφίστα-
ντο, τα μέλη του ΚΚΕ είχαν ιδρύσει προσφυγικά κέντρα στη Βουλγαρία, Γιουγκοσλαβία και
Αλβανία. Το 1947 - όταν είχε ήδη σχηματιστεί η «Κυβέρνηση του Βουνού» και το ΚΚΕ είχε
τεθεί εκτός νόμου - στο Μπούλκες της Γιουγκοσλαβίας λειτουργούσαν τρία δημοτικά scho-
λεία, δύο νηπιαγωγεία και ένας παιδικός σταθμός. Οι εκδιωγμένοι θεωρούσαν τη μετακίνηση
αυτή προσωρινή. «Για δεκαπέντε μέρες φύγαμε και κάτσαμε 52 χρόνια» αναφέρει η κυρία
Χ.Π., πολιτική πρόσφυγας από τη Ρουμανία. Υπεύθυνοι για τους προσφυγικούς καταυλι-
σμούς τέθηκαν μέλη της ΕΠΟΝ (Ενιαία Πανελλαδική Οργάνωση Νέων) και το ΚΚΕ, ενώ
ενεργό ρόλο είχαν και τα κομμουνιστικά κόμματα, οι Ερυθροί Σταυροί, οι οργανώσεις νεο-
λαϊκής των χωρών υποδοχής και τα «Αετόπουλα» (Βερβενιώτη, 2004:105-107). Το ΚΚΕ είχε
θέσει το ζήτημα στο Διεθνές Συνέδριο Δημοκρατικής Νεολαίας στο Βελιγράδι στις 3 Μαρτί-
ου 1948, όπου οι εκπρόσωποι των νεολαίων των Λαϊκών Δημοκρατιών είχαν υιοθετήσει την
πρόταση να φιλοξενήσουν προσωρινά τα ελληνόπουλα, σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις.
Στις 7 Μαρτίου 1948 οι κυβερνήσεις των Λαϊκών Δημοκρατιών έκαναν δεκτό το αίτημα της
Προσωρινής Δημοκρατικής να φιλοξενήσουν και να περιθάλψουν τα παιδιά, μέχρι οι συνθή-
κες στην Ελλάδα να επιτρέψουν την επιστροφή τους (Σέρβος, 2001:222). Το Μάιο του 1948,
το ΚΚΕ συγκρότησε την «Επιτροπή Βοήθεια στο Παιδί» (ΕΒΟΠ) με έδρα αρχικά τη Βουδα-
πέστη και αργότερα το Βουκουρέστι, της οποίας πρόεδρος ανέλαβε ο Πέτρος Κόκκαλης, για-
τρός και πρώην καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ΕΒΟΠ ανέλαβε την επίβλεψη της
μεταφοράς και παραμονής των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες (Βερβενιώτη, 2004:105-
107).

Οι λόγοι που οδήγησαν το ΔΣ να ξεκινήσει τη μεταφορά των παιδιών στις χώρες του α-
νατολικού μπλοκ, σύμφωνα με την αντάρτικη εφημερίδα «Εξόρμηση» ήταν οι εξής: α) οι
καταστροφές που προκαλεί η πολιτική του κυβερνητικού στρατού, β) η έλλειψη τροφής, γ) η
καθημερινή έκθεση στους δρόμους 150.000 και άνω παιδιών, με αποτέλεσμα τον θάνατό
τους, δ) η διαταγή της Φρειδερίκης για συγκέντρωση όλων των παιδιών με σκοπό την «πλύ-
ση εγκεφάλου» και ε) τους βομβαρδισμούς των γυναικόπαιδων από τον κυβερνητικό στρατό,
που είχε ως αποτέλεσμα το θάνατο 120 παιδιών τους πρώτους μήνες του 1948 (Baerentzen,
1992:141).

Το όριο ηλικίας των παιδιών ήταν 3-14 χρονών, αλλά όπως και στην περίπτωση του Ερά-
νου, δεν τηρήθηκε. Σύμφωνα με μαρτυρίες μαχητών του ΔΣ, υπήρχαν περιπτώσεις μεγαλύτε-
ρων παιδιών (14-18 ετών) που συλλέχθηκαν, εκπαιδεύτηκαν εντός ή εκτός Ελλάδας και πή-
ραν μέρος στις μάχες. Δεδομένου ότι ο ΔΣ αντιμετώπιζε πρόβλημα με τις εφεδρείες του, τον
Φεβρουάριο του 1948 δημοσιεύτηκε στην *Εφημερίδα της Προσωρινής Κυβέρνησης* στρατιω-
τική Διάταξη για την επιστράτευση των γυναικών. Ένας λόγος, λοιπόν, που απομακρύνθηκαν
και τρίχρονα παιδιά ήταν η εισαγωγή των γυναικών στις στρατιωτικές υπηρεσίες του ΔΣ
(Βερβενιώτη, 2004:106-107).

Σύμφωνα με την εφημερίδα «Εξόρμηση», από τα μέσα του Φεβρουαρίου μέχρι τις 5
Μαρτίου, οι γονείς συγκέντρωσαν 4.784 παιδιά από 59 χωριά, ώστε να μεταφερθούν στις
λαϊκές δημοκρατίες. Την 1^η Απριλίου του 1948, η εφημερίδα περιέγραφε τη διαδρομή 1.884
παιδιών με τα κάρα και τους συνοδούς τους. Οι συνοδοί ήταν συνήθως κορίτσια και αγόρια
μεγαλύτερης ηλικίας, «μωρομάνες» και ηλικιωμένοι. Σύμφωνα με πληροφορίες της
UNSCOB (Ειδική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Βαλκάνια), η μαζική εκτόπιση
παιδιών δεν είχε αρχίσει πριν το Μάρτιο του 1948 (Baerentzen, 1992:141-148).

Η αποστολή των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των γο-
νιών τους, κι όπου δεν υπήρχαν γονείς, με τη σύμφωνη γνώμη των στενών τους συγγενών.
Επρόκειτο για παιδιά που στη μεγάλη τους πλειοψηφία ήταν παιδιά ανταρτών ή συγγενείς
τους. Προέρχονταν κυρίως από τις βόρειες περιοχές της χώρας, αν και ανάμεσά τους υπήρχαν
«ανταρτόπαιδα» από τη Νότια Ελλάδα, τη Θεσσαλία και τη Ρούμελη. Οι χώρες υποδοχής, σε
συνεργασία με την Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση, είχαν φροντίσει για τη μεταφορά
και την εγκατάσταση των παιδιών από τη στιγμή που περνούσαν τα σύνορα, για τη διατροφή
τους και την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη. Χώρες που δέχτηκαν παιδιά ήταν η Γιου-

γκοσλαβία, η Ρουμανία, η Ουγγαρία, η Τσεχοσλοβακία, η Πολωνία, η Ανατολική Γερμανία, η Βουλγαρία. Επίσης, παιδιά δέχτηκε και η Αλβανία, τα οποία προωθήθηκαν στις άλλες Λαϊκές Δημοκρατίες, καθώς και η ΕΣΣΔ μετά την ήττα του ΔΣΕ και το πέρασμα των ανταρτών στην πολιτική προσφυγιά (μετά το 1949) (Σέρβος, 2001:226-227).

Η κατάσταση της υγείας των παιδιών ήταν πολύ άσχημη. Από το σύνολο των παιδιών που στάλθηκαν στις Λαϊκές Δημοκρατίες, έπασχαν: το 26% από πνευμονικές παθήσεις, το 17,5% από βρογχικά, το 10,5% από νευρικές παθήσεις, το 14% από ψώρα, το 21,5% από ρευματικά και άλλες αρρώστιες. Υγιή ήταν μόνο το 10,5%. Επίσης, από το σύνολο αυτών που ήταν σχολικής ηλικίας το 60% ήταν τελείως αγράμματα (Γκαγκούλιας, 2004:95). Ο αριθμός των παιδιών που αναφέρεται ότι μεταφέρθηκαν από το ΔΣ και ζούσαν στις λαϊκές δημοκρατίες και την Σοβιετική Ένωση το 1950 υπολογίζεται σε 25-28.000. Υπάρχει μία σχετική ασάφεια στον αριθμό των παιδιών που φιλοξενούνταν στη Γιουγκοσλαβία, καθώς οι σχέσεις Τίτο-Στάλιν διακόπηκαν. Επίσης, υπάρχει σύγχυση σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που μεταφέρθηκαν, καθώς στα 25-28.000 παιδιά συμπεριλαμβάνονται και οι νεαροί μαχητές του ΔΣ, τα παιδιά που γεννήθηκαν εκτός των ελληνικών συνόρων και εκείνα που μεταφέρθηκαν μαζί με τις οικογένειές τους πριν και κατά την διάρκεια του εμφυλίου πολέμου. Οι μετακινήσεις συνεχίστηκαν μέχρι το τέλος σχεδόν της εμφύλιας σύγκρουσης, το καλοκαίρι του 1949 (Σέρβος, 2001:105-107).

Ιδρύματα φιλοξενίας και διαπαιδαγώγηση των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες

Οι πρώτες πόλεις υποδοχής των παιδιών ήταν το Μπούλκες της Βοϊβοντίνας (Γιουγκοσλαβία), όπου ήταν συγκεντρωμένοι περίπου 6.000 αντάρτες και είχε μετατραπεί σε ελληνική αυτοδιοικούμενη κοινότητα, η Σκόδρα και η Αυλώνα (Αλβανία), το Μπάνκες της Βουλγαρίας. Τα έξοδα συντήρησης, διατροφής, ρουχισμού, νοσηλείας και μόρφωσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ανέλαβαν οι Λαϊκές Δημοκρατίες.

Παιδιάτροι, παιδοκόμοι, νηπιαγωγοί, νοσοκόμες του Ερυθρού Σταυρού και οργανώσεις της νεολαίας ανέλαβαν τη περίθαλψη των παιδιών, τη σίτιση, καθαρισμό και ένδυσή τους. Στη συνέχεια, τα προσφυγόπουλα μεταφέρθηκαν με τρένα και λεωφορεία στις πόλεις προορισμού τους. Εκεί, τα παιδιά έμειναν σε παλιά ανάκτορα, παιδικές κατασκηνώσεις, στρατόπεδα και άλλα ιδρύματα τα οποία είχαν μετατραπεί σε παιδικούς σταθμούς. Ο κάθε σταθμός λειτουργούσε με κατάλληλο προσωπικό και στην αρχή έμεναν και οι μητέρες που συνόδευαν τα παιδιά στις Λαϊκές Δημοκρατίες. Επίσης, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φρόντιζαν τα μικρότερα.

Οι παιδικοί σταθμοί αποτελούνταν από μεγάλες αίθουσες, στις οποίες έμεναν 10 περίπου παιδιά (τα αγόρια χωριστά από τα κορίτσια) σε ξεχωριστό κρεβάτι το καθένα. Μέσα ή δίπλα σε κάθε σταθμό υπήρχαν λέσχες, όπου τα παιδιά σιτίζονταν. Επίσης, σε κάθε σχολείο υπήρχαν εργαστήρια, γραφεία των μαθητικών οργανώσεων, αθλητικά και μουσικά όργανα, είδη ζωγραφικής, αίθουσες και μηχανήματα προβολής, ενώ στους μεγάλους παιδικούς σταθμούς λειτουργούσαν ιατρεία με μόνιμο ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό (παιδιάτροι, παθολόγοι, νοσοκόμες). Αρχικά, πολλά από τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, όπως στον ύπνο σε κρεβάτι –μιας και στην Ελλάδα κοιμόντουσαν σε ψάθες στο πάτωμα- και στην τήρηση κανόνων υγιεινής- όπως το μπάνιο με σαπούνι και πλύσιμο δοντιών (Σέρβος, 2001:242-243).

Όταν τα παιδιά βρέθηκαν εκτός Ελλάδας, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην αλληλογραφία τους με τους γονείς ή άλλους συγγενείς στην Ελλάδα. Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί πρόσφυγες τιμωρήθηκαν, επειδή άκουγαν «τα νέα» από την ελληνική ραδιοφωνία (Γκαγκούλιας, 2004:144). Η επιρροή του Κόμματος στην καθημερινή ζωή των προσφύγων ήταν πολύ μεγάλη. Ακόμη, επιδιώχθηκε τα παιδιά να μετακομίσουν στις χώρες που ζούσαν και οι γονείς τους, αν και αυτό επιτεύχθηκε μετά τη λήξη του εμφυλίου, κυρίως το 1950. Επίσης, τα παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα στην ελληνική και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Σέρβος, 2001:237).

Σύμφωνα με την Κεντρική Επιτροπή Πολιτικών Προσφύγων ο αριθμός των παιδιών ανά χώρα ήταν ο εξής: Ρουμανία 5.132, Τσεχοσλοβακία 4.148, Πολωνία 3.590, Ουγγαρία 2.859, Βουλγαρία 672, Σοβιετική Ένωση 1.128, Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας 1.300, συνολικά 18.829 παιδιά.

Όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της υπερορίας, οι Έλληνες δάσκαλοι ανέλμβαναν να διαμορφώσουν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης στους μαθητές, σύμφωνα με οδηγίες του Κομμουνιστικού Κόμματος. Εάν οι δάσκαλοι δεν ακολουθούσαν την κομματική γραμμή, απομακρύνονταν από τα καθήκοντά τους και κάποιες φορές «στέλνονταν στα εργοστάσια για να αποκτήσουν προλεταριακή συνείδηση» (Γκαγκούλιας, 2004:123-124). Στους μαθητές καλλιεργούνταν η πεποίθηση πως θα γύριζαν σύντομα στην Ελλάδα για να την «απελευθερώσουν» και τους καλούσαν να διαβάζουν και να μοχθούν, για την «σοσιαλιστική ανοικοδόμηση» της πατρίδας τους.

Η επιστροφή των παιδιών στις εστίες τους

Το θέμα της επιστροφής των παιδιών στις οικογένειές τους χρησιμοποιήθηκε και από τις δύο πλευρές για να ασκηθούν πολιτικές πιέσεις. Η εκμετάλλευση του θέματος των παιδιών για την επίτευξη των πολιτικών σχεδίων της κάθε πλευράς έκανε το έργο της επιστροφής των παιδιών ακόμη πιο δύσκολο.

Όσον αφορά τα παιδιά των παιδοπόλεων της Φρειδερίκης, η επιστροφή τους στην οικογενειακή στέγη ήταν προβληματική λόγω πολιτικών επιπλοκών. Η Επιτροπή του Εράνου αποφάσισε ότι θα μπορούσαν να επιστρέψουν όλοι οι τρόφιμοι, εκτός από εκείνους που ήταν ορφανοί και από τους δύο γονείς ή «των προς τούτοις εξομοιούμενων», δηλαδή τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν αντάρτες εντός ή εκτός Ελλάδας, εξόριστοι ή φυλακισμένοι, οι οποίοι θεωρούνταν από τον Έρανο νεκροί. Με λίγα λόγια, θεωρούνταν ορφανά και τα παιδιά που οι γονείς τους ζούσαν, αλλά είχαν διαφορετικές πολιτικές πεποιθήσεις από την επικρατούσα εθνικόφρονη κυβέρνηση. Ακόμη και αν θεωρηθεί ότι τα παιδιά των εξοριστών και των φυλακισμένων ήταν «ανέστια», θεωρήθηκε αδικαιολόγητη η παρακράτηση των παιδιών, των οποίων οι γονείς ήταν μέλη του ΔΣ στο παρελθόν και ζούσαν, εφόσον η εμφύλια διαμάχη είχε σταματήσει. Για την κράτηση των παραπάνω παιδιών είχε συνεχιστεί η λειτουργία 13 από τις 53 παιδοπόλεις (Βερβενιώτη, 2004:118-119). Στις 24 Ιουνίου του 1950 έγινε η «τελετή επαναπατρισμού» στην πλατεία Συντάγματος. Σύμφωνα με στοιχεία του Βασιλικού Ιδρύματος, ο αριθμός των παιδιών που επέστρεψαν ήταν 15.000, δηλαδή περίπου τα μισά παιδιά (Σέρβος, 2001:148).

Ο επαναπατρισμός των παιδιών που είχαν μετακινηθεί στις ανατολικές χώρες ήταν δυσκολότερος, εξαιτίας της διεθνούς πολιτικής εμπλοκής. Η πρώτη αποστολή από 21 παιδιά έφτασε στην Ελλάδα στις 23 Νοεμβρίου 1950. Μέχρι το 1952 είχαν επιστρέψει περίπου 500 παιδιά, όλα από τη Γιουγκοσλαβία, εξαιτίας της σύγκρουσης Τίτο-Στάλιν. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50 επέστρεψαν και άλλα παιδιά από χώρες της σοσιαλιστικής επιρροής, αλλά ο συνολικός αριθμός παραμένει άγνωστος. Γεγονός είναι ότι τα περισσότερα παιδιά παρέμειναν στις λαϊκές δημοκρατίες και τη Σοβιετική Ένωση, μαζί με τους υπόλοιπους πολιτικούς πρόσφυγες (Βερβενιώτη, 2004:119-120).

Τα παιδιά των παιδουπόλεων φαίνεται πως προσαρμόστηκαν ευκολότερα από τα προσφυγόπουλα, καθώς οι αξίες με τις οποίες είχαν διαπαιδαγωγηθεί ήταν συμβατές με την πολιτική και κοινωνική κατάσταση που συνάντησαν στην επιστροφή τους. Συχνά έτρεφαν αρνητικά αισθήματα προς τους «κομμουνιστές - προδότες» γονείς τους.

Τα περισσότερα παιδιά των φυλακισμένων γυναικών έσμιγαν με τις μητέρες τους μετά την αποφυλάκισή τους. Τα δύο τρίτα των παιδιών της φυλακής μεγάλωσαν χωρίς πατέρα, είτε γιατί είχε πεθάνει ή επειδή ήταν στην εξορία, στη φυλακή ή αγνοούμενος. Οι γονείς που αποφυλακίζονταν ή επέστρεφαν από την εξορία συναντούσαν μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα κατά την ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό, και αυτό φαίνεται να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους. Σε πολλές περιπτώσεις, είχε δημιουργηθεί η εντύπωση πως η ζωή τους είχε καταστραφεί, εξαιτίας των πολιτικών ιδεών των γονιών τους (Mazower, 2004: 114-116).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baerentzen, L. (1992). *Το παιδομάζωμα και οι παιδονόλεις της βασίλισσας*, Μελέτες για τον εμφύλιο πόλεμο 1945-1949. Αθήνα: Ολκός.
- Βερβενιώτη, Τ. (21/11/1999). *Ορφανοί και ανέστιοι*. Η Καθημερινή: Η Ελλάδα τον 20^ο αιώνα: 1945-1950, 22-24.
- Βερβενιώτη, Τ. (2004). *Περί "παιδομαζώματος" και "παιδοφυλάγματος" ο Λόγος ή τα παιδιά στη δίνη της εμφύλιας διαμάχης*: Ιστορία του Νεότερου Ελληνισμού: 1770-2000. Ελληνικά Γράμματα.
- Vervenioti, T. (2002). *Charity and Nationalism: The Greek Civil War and the Entrance of Right-Wing Women into Politics*. New York and London: Routledge.
- Γκαγκούλιας, Γ. (2004). *Παιδομάζωμα*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Mazower, M. (2004). *Μετά τον Πόλεμο: Η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*. Αλεξάνδρεια.
- Σέρβος, Δ. (2001). *Το παιδομάζωμα και ποιοι φοβούνται την αλήθεια*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Summary

The Greek Civil War was part of the Cold War. The consequences of the civil war had negative effect on the lives of thousands of children. A part of these children was moved to hostility places, in the name of their protection by the battle fields. About 30.000 of children are assumed to have stayed at the "paidopolis" of Queen Frideriki and 28.000 of children at nursery schools in Public Democracies. At these places, apart from the care which they accepted, they also formed political way of thinking relative to their saviors' ones. The issue of the children was used to the international diplomatic and political field of the opposite ideological sides.

Δέσποινα Καραθανάση

Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ιστορίας στο Π.Μ.Σ. «Σπουδές Ν.Α.Ευρώπης» της Νομικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Μαζαράκη 45, Τ.Κ.68100, Αλεξανδρούπολη
6946459384
deskarat@yahoo.gr

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΡΑΤΖΑΦΕΡΗ

Οι παιδοκεντρικές απόψεις των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στις ανθρώπινες συνειδήσεις, ώστε να μην επιδέχονται καμιά αμφισβήτηση. Δεν συνέβαινε όμως πάντα αυτό. Η παιδική ηλικία δεν αποτέλεσε εξαρχής αποκρυσταλλωμένη κοινωνική κατηγορία με ευδιάκριτα και σαφώς προσδιορισμένα χαρακτηριστικά.

Η παιδική ηλικία προκύπτει ως δημιούργημα ενός συγκεκριμένου κάθε φορά κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου με διαφορετικά χαρακτηριστικά και αναπαραστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι αναπαραστάσεις με τις οποίες κάθε κοινωνία αναλύει την έννοια «παιδί» αποτελούν "κατασκευές" που έχουν κοινωνική και πολιτισμική βάση δηλαδή διαμορφώνονται, νομιμοποιούνται και μεταβάλλονται ανάλογα με τις επικρατούσες πολιτισμικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που διαφοροποιούνται ως προς το χώρο, το χρόνο, το φύλο, την κοινωνική προέλευση και την εθνικότητα.

Η παιδική ηλικία προσδιορίζεται ως ουσιώδης παράγοντας ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και βάσει αυτής της αρχής δημιουργούνται διαφορετικές κοινωνικές συμφωνίες, συμβόλαια και συνθήκες που διέπουν θεσμούς και φορείς (Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:5-6).

Σε αυτή τη μελέτη γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι ιστορικές και πολιτισμικές συνιστώσες στην αρχαία ελληνική κοινωνία, τη δυτική κοινωνία του πρώιμου και όψιμου Μεσαίωνα καθώς και την εποχή της νεωτερικότητας, που προσδιόρισαν το περιεχόμενο και τις ιδιότητες της παιδικής ηλικίας. Τέλος, συγκριτικά παρουσιάζονται οι αντιτιθέμενες ερμηνευτικές θεωρίες που διατυπώθηκαν από μελετητές του αντικειμένου.

Έχοντας ως έναυσμα την αρχαία αθηναϊκή κοινωνία των κλασικών χρόνων η εμπλοκή των παιδιών στο πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι διαμεσολαβείται και εκφράζεται με τους όρους της οικογένειας. Ο Πλάτωνας δηλώνει ότι τα παιδιά ανήκουν περισσότερο στο κράτος και λιγότερο στους γονείς, γεγονός που καταδεικνύει ότι η θέση του παιδιού ήταν διακριτή και ο ρόλος του υπολογίσιμος (πρβλ. Πλάτωνας, 799b-801d, 817a-d, Κονταρά - Λυκιαρδοπούλου, 2005:55).

Η ανατροφή και η εκπαίδευση των αγοριών στην αρχαία αθηναϊκή κοινωνία διαφέρει ριζικά από αυτήν των κοριτσιών και προσδιορίζεται από τους διακριτούς κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν τα δύο φύλα στην κοινωνία. Το αγόρι στην αρχαία Αθήνα από τη στιγμή της γέννησής του αντιμετωπίζεται ως μελλοντικός πολίτης. Η εκπαίδευσή του περιλάμβανε εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, αριθμητική, μουσική και γυμναστική (Τσώνη, 2012). Από το δεύτερο μισό του 5^{ου} αιώνα διευρύνθηκε και με άλλα μαθήματα όπως η γεωμετρία, η φυσική, η ιατρική, η αστρονομία, η ρητορική και η φιλοσοφία.

Αντίθετα, τα κορίτσια μέχρι τα 6 τους χρόνια περνούσαν τον περισσότερο χρόνο μαζί με τη μητέρα τους. Τα κορίτσια πλούσιων οικογενειών ήξεραν να διαβάζουν και να γράφουν, γιατί έκαναν μάθημα στο σπίτι. Επιτρεπόταν η συμμετοχή τους στη δημόσια θρησκευτική λατρεία γεγονός που συνέβαλε στην καλλιέργεια της κοινωνικότητάς τους (Κονταρά - Λυκιαρδοπούλου, 2005:23).

Συνήθης πρακτική της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας ήταν ο φόνος των παράνομων κυρίως, αλλά και νόμιμων παιδιών. Περιορισμός στο φόνο των νόμιμων παιδιών παρατηρείται κατά την περίοδο του Μεσαίωνα και των παράνομων μετά το 19^ο αιώνα. Η παιδοκτονία βάσει φύλου (των κοριτσιών κυρίως) κατά την αρχαιότητα οδήγησε σε ανισορροπία στις αναλογίες αρσενικών - θηλυκών παιδιών. Μέχρι τον 4^ο αιώνα μ.Χ. σε Ελλάδα και Ρώμη, η παι-

δοκτονία ήταν ένα κοινό φαινόμενο καθώς και στους προϊστορικούς χρόνους σε λαούς όπως Καρχηδόνιους, Κέλτες, Γαλάτες, Σκανδιναβούς, Αιγυπτίους, Φοίνικες, Μωαβίτες, Αμμωνίτες, Ισραηλίτες (με τη μορφή μαζικών σφαγών και χτίσιμο σε τείχη). Ως νομικό παράπτωμα η παιδοκτονία αναγνωρίστηκε περίπου το 374 μ.Χ. και καταδικάστηκε από τους εκκλησιαστικούς πατέρες που ενδιαφέρονταν κυρίως για την ψυχή του παιδιού. Οι πρώτοι μεταχριστιανικοί αιώνες σηματοδεύτηκαν από ωμή βία των βαρβαρικών λαών που μετανάστευαν. Τα εγκλήματα σε βάρος παιδιών καθίστανται για τους κληρικούς ένα επιπλέον μέσον για να παρουσιάσουν απάνθρωπο τον ειδωλολάτρη εισβολέα λαό (πρβλ. De Mause, 1985:56-61, Bidon, Lett, 1999:77).

Ο πρώτος Μεσαίωνας στηρίχθηκε στη δουλεία. Εκατοντάδες παιδιά και έφηβοι αντιμετωπίζουν κακή μεταχείριση και γίνονται σκλάβοι. Η δουλεία δεν εξαλείφεται με τον εκχριστιανισμό των πληθυσμών, αντίθετα η Εκκλησία στα πρότυπα του φεουδαλισμού τη νομιμοποιεί ως θεσμό θεϊκής προέλευσης (φυσική απόρροια του προπατορικού αμαρτήματος και της πτώσης). Η χριστιανική ηθική, για άλλη μια φορά, παραμερίζεται μπροστά σε οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα (στο ίδιο, 1999:78-80).

Μεταξύ 6^{ου} και 13^{ου} αιώνα διαμορφώνεται στη δυτική Ευρώπη του καθολικισμού ένα νέο τοπίο σχετικά με το ζήτημα της παιδικής ηλικίας. Αναδεικνύεται το ρεύμα του ασκητισμού όπου η οικογενειακή ζωή και η απόκτηση παιδιών καθίστανται "πειρασμοί" που απομακρύνουν τον άνθρωπο από το δρόμο του Θεού. Πηγή αυτής της αρνητικής στάσης ήταν οι απόψεις του Ιερού Αυγουστίνου που υποστήριζε πως το παιδί φέρει το στίγμα το προπατορικού αμαρτήματος και καθοδηγείται από ταπεινά συναισθήματα και σκοτεινές ορμές. Όσοι αποκτούν παιδιά κατακρίνονται ότι παραμελούν τα χριστιανικά τους καθήκοντα σε κοσμικές ενασχολήσεις. Ακόμα και η εγκατάλειψη παιδιού είναι δικαιολογημένη αν γίνεται με σκοπό την ολοκληρωτική αφοσίωση στο Θεό.

Με το πέρασμα στην όψιμη φάση του Μεσαίωνα οι διανοούμενοι ανέδειξαν τη δύναμη της εκπαίδευσης. Η κυρίαρχη θέση ήταν πως η εκπαίδευση θα ανέπτυξε στο παιδί τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητά του χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουν το ποσοστό συμμετοχής της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Κονταρά – Λυκιαρδοπούλου, 2005:62-63). Η περίοδος μέχρι τα 7 χρόνια του παιδιού χαρακτηρίζεται από ολοκληρωτική εξάρτηση από τους γονείς και αδυναμία να φροντίσει τον εαυτό του. Μετά τα 7 χρόνια αναπτύσσεται η ικανότητα να εκφράζεται σωστά και να διακρίνει το καλό από το κακό. Ηλικία που θεωρείται κατάλληλη για να αρχίσει η σχολική εκπαίδευση, η επαγγελματική εκπαίδευση ή η προετοιμασία για την ιεροσύνη.

Ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία ενός καλού χριστιανού κυρίως με τη μετάδοση των χριστιανικών αξιών και εκ των υστέρων τη μετάδοση γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στόχος της εκπαίδευσης ήταν να διδάξει τα παιδιά να δέχονται και να σέβονται την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, γεγονός που συνέβαλε στη διατήρηση της ισχύουσας κοινωνικής διαστρωμάτωσης (στο ίδιο, 2005:70-71). Η εκπαίδευση επιτυγχάνεται με νοθεσία, καλό παράδειγμα, προφύλαξη από κακές επιρροές, επίπληξη και σωματική τιμωρία (Bidon, Lett, 1999:83). Εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή είναι αλληλένδετα, με τάγματα μοναχών να διατηρούν σχολεία για τα παιδιά των αστών. Τα παιδιά του απλού λαού παρακολουθούν κηρύγματα, ύμνους και μορφώνονται με εικόνες τοιχογραφιών και αγαλμάτων που έχουν θρησκευτική και παιδαγωγική δύναμη.

Οι διαφορετικοί ρόλοι που καλούνται να επιτελέσουν το αγόρι και το κορίτσι επιβάλλουν την ανάγκη ενός διαφορετικού τύπου εκπαίδευσης. Τα κορίτσια δεν μετέχουν σε ένα πλαίσιο συστηματικής εκπαίδευσης, διότι προέχει γι' αυτά η καλλιέργεια της υπακοής και η διατήρηση της αγνότητας (Κονταρά – Λυκιαρδοπούλου, 2005:74). Ειδικότερα, στα κορίτσια των ανώτερων κοινωνικών τάξεων παρέχεται βασική εκπαίδευση στο παλάτι ή το μοναστήρι που έχει ως σκοπό την εκμάθηση των βασικών αρχών της θρησκείας και την καλλιέργεια της ευσέβειας με προσευχές. Διδάσκονται μόνο ανάγνωση και όχι γραφή, αν και υπάρχουν εξαιρέσεις στην περίπτωση που αναλάβουν τη διαχείριση της πατρικής περιουσίας. Αντίθετα, τα φτωχά κορίτσια αφήνουν το οικογενειακό κτήμα για να δουλέψουν στην έπαυλη του φεουδάρχη ή για να παντρευτούν σε πολύ νεαρή ηλικία (Bidon, Lett, 1999:95-96).

Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες συνθήκες ζωής που δεν είναι μόνο οικογενειακές. Το παιδί εγκαταλείπει τη φυσική του οικογένεια και ο μελετητής πρέπει να στρέψει το βλέμμα του σε άλλες δομές της κοινωνίας όπως το μοναστήρι και η επαγγελματική επιχείρηση. Αυτές οι δομές αποτελούν για το παιδί τις νέες "οικογένειες υποδοχής και αποδοχής" του (στο ίδιο, 1999:274).

Τα παιδιά που προορίζονταν να υπηρετήσουν την Εκκλησία ακολουθούσαν επιλογές ε-νηλίκων. Οι οικογένειες των ευγενών έστελναν τα μικρότερα αγόρια, που δεν κληρονομούσαν την πατρική περιουσία, στην υπηρεσία της Εκκλησίας και τα κορίτσια σε μοναστήρια, καθώς τα ανάπηρα και αδύναμα παιδιά τους. Τα παιδιά διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή και αριθμηση. Τα εκκλησιαστικά προγράμματα που εφάρμοζαν τα μοναστήρια προετοίμαζαν το παιδί για το μοναστικό βίο, όμως η ανάγκη για παιχνίδι και ψυχαγωγία δεν λαμβανόταν ποτέ υπόψη (Κονταρά – Λυκιαρδοπούλου, 2005:78).

Τα αγόρια των ευγενών που προορίζονταν για ιππότες, έφευγαν από το σπίτι τους μεταξύ της ηλικίας των 7 έως 12 ετών. Η στρατιωτική εκπαίδευση δεν περιλάμβανε ακαδημαϊκές σπουδές, ήταν ομαδική και βασικό ρόλο έπαιζε η αποδοχή της ομάδας. Όταν τελείωνε η εκπαίδευση παρέμεναν στην αυλή του κυρίου τους ή αποτελούσαν τον πυρήνα του στρατού (στο ίδιο, 2005:84).

Τα αγόρια που σκόπευαν να γίνουν γιατροί ή να ακολουθήσουν νομικό επάγγελμα συνέχιζαν στο γυμνάσιο και μετά στο πανεπιστήμιο, όπου η ανώτερη μόρφωση έχαιρε μεγάλης εκτίμησης από την αστική κοινωνία. Εκπαιδευτικά προγράμματα πανεπιστημίων και ανώτερων σχολών απευθύνονταν αποκλειστικά και μόνο σε αγόρια (στο ίδιο, 2005:74).

Τα αγόρια που προορίζονταν να γίνουν τραπεζίτες, έμποροι, καταστηματάρχες ή τεχνίτες συνέχιζαν τις σπουδές τους στις εμπορικές σχολές. Πολλοί όμως γονείς προτιμούσαν την πρακτική της μαθητείας, δηλαδή να στέλνουν τα παιδιά τους στην υπηρεσία ενός τραπεζίτη, τεχνίτη ή εμπόρου όπου με αυτόν τον τρόπο αποκτούσαν επαγγελματική κατάρτιση και είχαν μόνιμη στέγη και φαγητό κοντά στο αφεντικό τους. Η μαθητεία μπορούσε να διαρκέσει μέχρι και 10 χρόνια. Οι συντεχνίες καθόριζαν τον αριθμό των μαθητευομένων που μπορούσε να έχει ένας τεχνίτης και το ποσό που η οικογένεια έπρεπε να πληρώνει για την εκπαίδευση του παιδιού της. Ο τεχνίτης φρόντιζε για το σύνολο της καθημερινότητας του εκπαιδευμένου και αυτός με τη σειρά του όφειλε υπακοή (στο ίδιο, 2005:87-89). Επίσης, ορφανά ή έκθετα παιδιά δίνονταν για μαθητεία με στόχο τη χειρωνακτική δουλειά, αλλά με μειωμένες αποδοχές (Bidon, Lett, 1999:167-168, 180).

Το 18^ο αιώνα το έργο του J. Locke και του J.J. Rousseau επηρεάζει σημαντικά τη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών. Ο Locke λογίζει το παιδί σαν άγραφο πίνακα (tabula rasa). Ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται ζωτικής σημασίας, αφού το παιδί δεν είναι φύσει καλό ή κακό, αλλά γίνεται βάσει της αγωγής που λαμβάνει. Το παιδί θεωρείται «.....ένας πολίτης υπό διαμόρφωση. Σε αυτή τη διαδικασία κρίσιμος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης (....) που συνίσταται στην παραγωγή ενός ενάρετου ανθρώπου (.....) ο οποίος είναι σε θέση να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του με γνώμονα τη λογική. Η αναγνώριση της ατομικότητας κάθε παιδιού αποτέλεσε το καθοριστικότερο βήμα προς μια παιδοκεντρική κοινωνία και ο Locke την εξειδικεύει στην εκπαίδευση, η οποία πρέπει να βασίζεται σε γενικές αρχές που θα προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα και τις δεξιότητες του κάθε παιδιού» (Φασούλης, 2012:40).

Επίσης, σημαντική κρίνεται και η συμβολή του J.J. Rousseau στο ζήτημα της παιδικής ηλικίας με το έργο του *Αιμίλιος*. Ο Rousseau υποστηρίζει ότι το παιδί από τη φύση του είναι καλό, φέρει αγαθές προδιαθέσεις και δεν γνωρίζει τη διαφθορά και τα ηθικά παραπτώματα. Επιπλέον δίνει έμφαση στην εκδήλωση των συναισθημάτων που ήταν ένα πρωτόγνωρο στοιχείο για την κοινωνία του 18^{ου} αιώνα. Οι ανάγκες των παιδιών τίθενται στο επίκεντρο «εν-θαρρύνοντας το ενδιαφέρον για τη διαδικασία της ενηλικίωσης και όχι μόνο το προϊόν της, με την εκπαίδευση να λαμβάνει κεντρικό ρόλο σε αυτήν την πορεία» (στο ίδιο, 2012:43).

Η επιρροή των ιδεών του Ουμανισμού και του Διαφωτισμού επιφέρουν ιδεολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Η πρώτη ανάπαυλα στο θλιβερό τοπίο της βάνανυσης μεταχείρισης των παιδιών τίθεται στην Αγγλία με τη συγκρότηση εταιρειών για την προστασία παιδιών. Σε θεσμικό πλαίσιο συστήνονται κανόνες για την παιδική εργασία σε συνδυασμό με την καθιέρωση της σχολικής φοίτησης. Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, το ιδεολογικό ρεύμα του Ρομαντισμού είχε σημαντική επίδραση στο

ζήτημα της παιδικής ηλικίας. Κύρια χαρακτηριστικά εκείνης της περιόδου είναι ο συναισθηματισμός στη σχέση με το παιδί καθώς και η αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών με τον ίδιο τρόπο χωρίς διακρίσεις.

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μετά, περνάμε σε μια νέα εποχή στην ανατροφή του παιδιού. Το παιδί λογίζεται ως ένα αυθύπαρκτο ον με ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες με μετάβαση σε ένα λιγότερο σκληρό τρόπο διαπαιδαγώγησης (Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:10-11).

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξήθηκε το ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία και ως απόρροια αυτού του γεγονότος προέκυψε ένας νέος επιστημονικός κλάδος που είναι η Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας. Η μελέτη της παιδικής ηλικίας αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές μεταξύ ιστορικών και λοιπών επιστημόνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Aries και De Mause.

Ο ιστορικός Aries έχει ως βασικό επιχείρημα ότι η ιδέα της παιδικής ηλικίας είναι μια επινόηση των νεώτερων χρόνων. Η κεντρική θέση του Aries είναι ότι η παιδικότητα ως διακριτό κομμάτι της ζωής ανακαλύφθηκε μεταξύ του 16^{ου} και 18^{ου} αιώνα. Δείχνει εντυπωσιασμένος από την απεικόνιση παιδιών ως μικρογραφία ενηλίκων (*homunculus*) στην πρώιμη μεσαιωνική τέχνη του 13^{ου} και 14^{ου} αιώνα που αρνείται να αποτυπώσει την παιδική μορφολογία (στο ίδιο, 2010:22).

Σύμφωνα με τον Aries στην προαστική οικογένεια του Μεσαίωνα το παιδί δεν βρισκόταν στο επίκεντρο της μέριμνας των ενηλίκων και δεν αποτελούσε αξία. Τονίζει χαρακτηριστικά «.....η παιδική ηλικία δεν υπήρχε ως διακριτό ηλικιακό στάδιο στη δυτική μεσαιωνική κοινωνία και τα διαχωριστικά όρια μεταξύ των παιδιών και ενηλίκων ήταν από συγκεχυμένα έως ανύπαρκτα» (Κονταρά – Λυκιαρδοπούλου, 2005:8). Όλες οι ηλικίες ζούσαν, εργάζονταν και ψυχαγωγούνταν μαζί, δεν υπήρχε η έννοια της ιδιωτικότητας και της ατομικότητας (Aries, 1990:80-81, 197). Το παιδί από το 7^ο έτος της ζωής του βρισκόταν μέσα στην ευρύτερη κοινωνία των ενηλίκων και δεν τύγχανε κανενός ενδιαφέροντος (Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:14-15).

Αυτό το γεγονός αρχίζει να μεταβάλλεται το 16^ο αιώνα όπου αναφαίνεται μέριμνα για τα παιδιά. Η στοργή για τα παιδιά και το ενδιαφέρον για τα παιδιά είναι δείγματα του 18^{ου} αιώνα και μετά. Η ηθικοποίηση της κοινωνίας που προπαγανδίστηκε, κυρίως, από την Εκκλησία, το κράτος και το ανερχόμενο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, ενδυνάμωσε τις θέσεις γύρω από την παιδική ηλικία ως νέα αξία. Το σχολείο και η οικογένεια ήταν υπεύθυνα για την απομάκρυνση του παιδιού από τον κόσμο των ενηλίκων.

Κατά τον Aries η εποχή της νεωτερικότητας “κατασκεύασε” μια μακρά μεταβατική περίοδο την οποία το παιδί έπρεπε να διέλθει πριν γίνει ισότιμο μέλος στην κοινωνία των ενηλίκων. Αυτή η μεταβολή εκτιμάται από τον Aries αρνητικά, γιατί αποτελεί τη μετάβαση από την ελευθερία, στην εξάρτηση που επιβάλλει το γονεϊκό σπίτι (Aries, 1990:18). Για τον Aries το παιδί των παραδοσιακών χρόνων ήταν ευτυχισμένο, γιατί αφηνόταν ελεύθερο να συγχρωτίζεται με πολλές τάξεις και ηλικίες, ενώ στις αρχές της νεωτερικής περιόδου επινοήθηκε μια ειδική κατάσταση η “παιδική ηλικία” που στέρησε τα παιδιά από την ελευθερία και τους επέβαλε τον περιορισμό (De Mause, 1985:22-23). Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από την επαύξηση της ανελευθερίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της προφύλαξης του παιδιού από τους ενηλίκους, ενώ αυτόματα έφερε στο προσκήνιο την εγκατάσταση και νομιμοποίηση μηχανισμών ρύθμισης, κανονικοποίησης, παρέμβασης και τελικά καθοδήγησης και χειραγώγησης της (πρβλ. De Mause, 1985:41-43, Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:15).

Ο Aries προσπαθεί να αποδείξει ότι η περίοδος της παιδικής ηλικίας προέκυψε κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες μετά το 16^ο αιώνα. Η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας αποτελεί ένα περιορισμένο κοινωνικό φαινόμενο για τα παιδιά των φεουδαρχών και της μετέπειτα μεσοαστικής τάξης, ενώ η επιχειρηματολογία του κινείται μεταξύ του δίπολου «προαστική, παραδοσιακή» και «νέα αναπτυσσόμενη βιομηχανική» κοινωνία.

Η ριζοσπαστική αυτή θέση δέχτηκε έντονες επικρίσεις από εργασίες και μελέτες των Riche, Fladrian, Ladurie, Shahar και άλλων που ανατρέπουν αυτούς τους ισχυρισμούς μέσα από τη μελέτη της τέχνης, της ενδυμασίας, των θεολογικών και παιδαγωγικών κειμένων, λογοτεχνικών έργων, ημερολογίων, βιογραφιών, όπου σκιαγραφούνται σχέσεις ενηλίκων και

παιδιών για την ανατροφή των παιδιών στην πόλη και την ύπαιθρο (πρβλ. Shahar, 1990: 1-14, 102-174 και Ladurie, 1975: 300-323).

Στην ίδια γραμμή με τους ανωτέρω μελετητές κινείται ο De Mause και η ψυχογενετική σχολή, που αναζητά τα ψυχολογικά κίνητρα του ιστορικού γεγονότος που ονομάζεται "παιδική ηλικία" καθώς και τις συναισθηματικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς ενηλίκων και παιδιών. Οι ψυχογενετιστές ανασκευάζουν την ιστορία της παιδικής ηλικίας και τις ιστορικές συναρτήσεις γονέων και παιδιών δίνοντας ψυχαναλυτικές ερμηνείες. Κατασκευάζουν ένα νέο παράδειγμα για τη μελέτη της ιστορίας, ένα καινούργιο θεωρητικό μοντέλο ιστορικής εξέλιξης των σχέσεων γονέων και παιδιού.

Ο De Mause με βάση τη θεωρία της ψυχανάλυσης κάνει μια προσπάθεια να αιτιολογήσει συστηματικά τις ιστορικές πηγές για συγκεκριμένες εκφάνσεις της σχέσης γονέων – παιδιού. Αναδομεί την ιστορία της παιδικής ηλικίας για να μπορέσει μακροπρόθεσμα μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνάς του να σχηματίσει μια νέα θεωρία κοινωνικής μεταβολής. Η ψυχογενετική θεωρία της ιστορίας προήλθε από μια περιεκτική θεωρία ιστορικής μεταβολής και δημιούργησε την υπόθεση ότι η κεντρική κινητήρια δύναμη της ιστορικής μεταβολής συναντάται στις ψυχογενείς αλλαγές της δομής της προσωπικότητας έτσι όπως προκύπτουν από τη διαδοχή των γενεών (Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:45-46).

Σε αντίθεση με τον Aries, ο De Mause θεωρεί ότι η παιδική ηλικία είναι μια διαδικασία εξέλιξης της σχέσης γονέων – παιδιού που έχει τις ρίζες της στις εμπειρίες, τη συμπεριφορά και την ψυχική δομή των γονέων. Ταξινομεί, ιστορικά, τις φάσεις που διέρχεται η ανατροφή των παιδιών ξεκινώντας από την περίοδο της παιδοκτονίας που εκτείνεται χρονικά από την αρχαιότητα έως τον 4^ο αιώνα μ.Χ., όπου οι γονείς ήθελαν να απελευθερωθούν από το άγχος της φροντίδας των παιδιών τους, σκοτώνοντάς τα. Από τον 4^ο μέχρι το 13^ο αιώνα περνάμε σε μορφές εγκατάλειψης (δόσιμο, χάρισμα, πώληση) με τους γονείς να απομακρύνουν τα παιδιά από κοντά τους ή να τα έχουν κοντά τους σε καθεστώς, όμως, συναισθηματικής απομόνωσης. Μεταξύ 14^{ου} έως 17^{ου} αιώνα αρχίζει να παρατηρείται αύξηση οδηγιών για την ανατροφή των παιδιών. Από το 18^ο αιώνα, οι γονείς αρχίζουν να διεισδύουν στον κόσμο του παιδιού με στόχο να το κάνουν υπάκουο χρησιμοποιώντας την τιμωρία, τις απειλές και τις ενοχές. Το 19^ο έως τον 20^ο αιώνα, οι γονείς αποβλέπουν στο να διαπλάσουν το παιδί με στόχο αυτό να προσαρμοστεί και να κοινωνικοποιηθεί. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα οι γονείς προσπαθούν να συναισθανθούν τις ανάγκες του παιδιού και να τις ικανοποιήσουν (πρβλ. Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:61-67, Φασούλης, 2012:23 – 24).

Με αυτή τη μεθοδολογία ο De Mause επεξεργάζεται τις ιστορικές πηγές που αναφέρονται στις σχέσεις γονέων - παιδιού και σχηματίζει ένα σύστημα διαφορετικών αντιλήψεων για την παιδική ηλικία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Αναλύει και κατατάσσει σε ψυχικές κατηγορίες τη συμπεριφορά των ενηλίκων προς τα παιδιά που εμπεριέχει την προβολική αντίδραση, την αναστροφική αντίδραση ή την εμπαθητική αντίδραση. Στην προβολική αντίδραση ο ενήλικος χρησιμοποιεί το παιδί ως μέσο για τις προβολές του δικού του ασυνειδήτου. Στην αναστροφική αντίδραση χρησιμοποιεί το παιδί σαν αντικαταστάτη ενήλικης φιγούρας, ενώ στην εμπαθητική αντίδραση συναισθάνεται τις ανάγκες του παιδιού και τις ικανοποιεί (Παπαγιάννης, Τεκτονοπούλου, 2010:47-51).

Ο De Mause σκιαγραφεί μια τρομακτική εικόνα παραμέλησης και σκληρότητας που βίωναν τα παιδιά στη δυτική κοινωνία. Διακρίνει στη σημερινή έννοια της παιδικότητας τα απελευθερωτικά στοιχεία τα οποία με τη στήριξη γονέων και θεσμών οδηγούν το άτομο σε αυτόνομη και ώριμη προσωπικότητα. Για τον De Mause η ανατροφή ενός παιδιού «έγινε (...) μια διαδικασία (...) καθοδήγησης σε σωστά μονοπάτια προσαρμογής και κοινωνικοποίησής του» (Bidon, Lett, 1999:16-17).

Μια απευθείας σύγκριση των δύο θεωριών καθίσταται αρκετά δύσκολη προσπάθεια. Οι διαφορετικές διατυπώσεις ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία δυσκολεύουν την άμεση σύγκριση των δύο ερμηνευτικών προσεγγίσεων.

Ο Aries προσπαθεί να αποδείξει τις παιδικές ελευθερίες του Μεσαίωνα και ο De Mause επικεντρώνεται στην περιγραφή των μορφών καταστολής του τρόπου ζωής των παιδιών. Ο Aries εξιστορεί τις εξελίξεις της παιδικής ηλικίας, της οικογένειας και του σχολείου χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους. Περιγράφει και υποθέτει κυρίως αντί να αναλύει. Δεν κινείται στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου θεωρητικού μεθοδο-

λογικού μοντέλου βάσει του οποίου να εξετάζει συστηματικά την παιδική ηλικία με συνέπεια να καταφεύγει σε γενικεύσεις μεμονωμένων παραδειγμάτων. Επίσης, εξωραΐζει τις σχέσεις οικογένειας και κοινωνίας κατά το Μεσαίωνα περιγράφοντας με κάθε λεπτομέρεια μόνο τα θετικά των σχέσεων συμπεριφοράς. Δεν περιγράφει τη διακύμανση των κοινωνικών εξελίξεων, με συνέπεια η σκέψη του να λειτουργεί με αντιθέσεις διευκολύνοντας την επιλεκτική επιλογή στην ανάλυση των πηγών του (στο ίδιο, 1999:70, 74-77) .

Ο De Mause δεν εστιάζει στις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις της ιστορικής περιόδου, αλλά μελετά συγκριτικά τις ψυχικές δομές της σχέσης γονέων – παιδιού. Υιοθετεί την ψυχαναλυτική θεωρία ως ερμηνευτική μέθοδο και περιγράφει τις στάσεις και τα στερεότυπα που σχετίζονται με την παιδική ηλικία. Καταγράφει τις ψυχικές κατασκευές των ιστορικών μορφών της σχέσης γονέων και παιδιού αποκομμένες όμως, από τις κοινωνικές συσχετίσεις που είναι απαραίτητες για την ανακατασκευή της ιστορίας της παιδικής ηλικίας.

Οι Aries και De Mause καταπιάνονται με το ίδιο ζήτημα, αλλά το προσεγγίζουν ο μien πρώτος από κοινωνιολογική άποψη, ο δε δεύτερος από ψυχαναλυτική. Χάνουν και οι δύο από το οπτικό τους πεδίο, τους κοινωνικούς και ιστορικούς συσχετισμούς στις περιγραφές, τις αναλύσεις και τις ερμηνείες τους. Οι προσπάθειες ανακατασκευής της ιστορίας της παιδικής ηλικίας δεν πρέπει να αναλώνονται σε αντιπαρατιθέμενες απόψεις αντίθετα πρέπει να εξετάζουν συστηματικά τους τρόπους με τους οποίους συναρτώνται και να αναδεικνύουν τις μορφές με τις οποίες εξωτερικεύεται προοδευτικά, η υλική και ηθική εξέλιξη της παιδικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aries, Ph. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Γλάρος.
- Bidon, A., Lett, D. (1999). *Η καθημερινή ζωή των παιδιών στο Μεσαίωνα*, Αθήνα: 1990.
- Debus, A. (1997). *Ανθρωπος και Φύση στην Αναγέννηση*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- De Mause, L. (επιμ.), (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Θυμάρι.
- Flaceliere, R. (1990). *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Flandrin, J.L. (1964). “Enfant et société”, *Annales ESC*, 19 année, no 2, Mars – Avril, 322-329.
- Golden, M. (1990). *Children and childhood in Classical Athens*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Κονταρά – Λυκιαρδοπούλου, Στ. (2005). *Παιδική ηλικία και εκπαίδευση*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Le Roy Ladurie, E. (1975). *Montaillou village Occitan de 1294-1324*, XIII, Paris: Gallimard.
- Montanari, M. (1997). *Πείνα και αφθονία στην Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγιάννης, Γ., Τεκτονοπούλου, Μ. (2010). *Η ιστορία της παιδικής ηλικίας*, Ξάνθη: Σπανίδης.
- Πλάτωνας *Νόμοι*, τόμ. Α' - Β', Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the Middle Age*, London: Rutledge.
- Τσώνη, Αν. (1/12/2012). *Η έννοια της Παιδείας στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη ως προς τη συγκρότηση ανεπτυγμένης κοινωνίας*, στο: www.filosofia.gr.
- Φασούλης, Β. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη. Θεσμικές προβλέψεις και αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η πραγματική κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.

“I WAS BORN IN BEAUTIFUL SYRA, IN THE YEAR 1905”

THE CHILDHOOD OF *REBETIKO* MUSICIAN MARKOS VAMVAKARIS

CHRISTOS KARDARAS

“I was born in the capital of the Cyclades, in beautiful Syra, specifically in a poor quarter of Ano Khora called Skali, in the year 1905, on May 10, a Wednesday, at three in the morning, to dirt-poor parents. I was the first-born son and two other boys were to follow.” Thus begins the “Autobiography”¹ of Markos Vamvakaris, *rebetiko* music’s great performer.

This paper, stemming from my research into the *rebetiko*, its musicians and how historical events are perceived through it, is an attempt at presenting the childhood of Markos, the songwriter-performer who put his stamp on the evolution of the *rebetiko*. The questions with which I deal in this paper are the following: a. What were the economic and social conditions that determined the background which led to the creation of an unqualified genius, Markos Vamvakaris, who shaped the *rebetiko*, and b. How did the creator’s eyes as a child perceive those conditions and how did they present those images?

For the composition of this paper I relied heavily on the “Autobiography” of Markos, edited by Angeliki Vellou-Keil. Through the singer-songwriter’s spontaneous, realistic and plebian gaze we can draw upon a wealth of material regarding the conditions of life for the children of the poor working classes in early twentieth-century insular Greece, and in particular Syros, the Greek state’s most important commercial hub. Furthermore, while composing this paper I also utilized certain autobiographical songs written by Markos, as well as the very recently published study by Manos Eleutheriou titled «Μαύρα Μάτια. Ο Μάρκος Βαμβακάρης και η συριανή κοινωνία στα χρόνια 1905-1920» (*Black Eyes: Markos Vamvakaris and the society of Syros, 1905-1920*)².

Here is a brief evaluation of the pillars upon which my paper stands: a. Markos’ “Autobiography”, as its editor notes in the preface, is “*clean-cut as a mirror*”. “*This story*”, she continues, “*remains the typical story of all people who as a class spawned and loved rebetika and urban folk songs (laïka). It is to a great degree the history of our cities, as experienced by the transplanted islander, a farmer or craftsman who became an unskilled laborer and whose underpaid toil built the cities*”³. At this point, of course, I am obliged to repeat the commonplace assertion that memoirs and autobiographies are of an unquestionably subjective character; they are not historical studies, only second-hand sources for writing one. In the case in question, i.e. Markos’ “*Autobiography*”, which is a monument of folk narrative, we must also take into account the fact that the narrator-author, who is particularly graphic and often blunt in describing the harsh conditions of living, as he did, as a social outcast around the port of Hermoupolis, expresses his certainty regarding the criticism he will receive. He characteristically notes in the preface “*I know that there will be many who will think that I ought to have been ashamed to confess many things*”⁴. However, he decides to proceed with his confession, using the following rationale: “*I will be so bold as to disregard such people. Man, if he is to be called a true man, should be able to enter another person’s thought*”.

¹ Markos Vamvakaris (1978), *Αυτοβιογραφία*, ed. Angeliki Vellou-Keil, Athens, p. 11.

² Manos Eleutheriou, «Μαύρα Μάτια», Metaichmio Publications, March 2013.

³ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 11.

⁴ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 33.

It is beyond doubt that Markos, low-born and of humble origin, who grew up in poor Ano Khora of Syros and at a very early age had to go out and earn a living, is representative of the children of working-class families, who under particularly adverse economic conditions struggled to survive in the harsh environment of the social fringe of the ports that had developed in the newly-founded Greek state.

As for the other source of this study, i.e. his autobiographical songs, they should be approached with great caution, because poetic license has allowed for a number of willful exaggerations on the part of the creator. Finally, the aforementioned systematic study⁵ by Manos Eleutheriou is illuminating in providing much useful information that helps to recreate the economic, social and cultural backdrop of Syros in the first two decades of the twentieth century, i.e. during Markos' childhood, by quoting in full numerous extracts from local newspapers and other archival sources. The paper is structured as follows: it presents i. Markos' early steps; ii. the parents; iii. the school years; iv. the games; v. his business ventures; vi. his religious identity and vii. his early forays into politics.

i. *Early steps*: Markos was born in the first decade of the twentieth century, at a time when the financially beleaguered Greek state was suffocating due to the bankruptcy that was inflicted upon it in the previous decade, as well as from the consequences of the Greco-Turkish War of 1897, mainly because of the imposition of International Financial Control. Until he was seven, that is until 1912, Markos lived with his parents — Domenikos and Elpida — and two younger brothers, Leonardos and Frangiskos, a life of poverty, as did naturally most of his fellow villagers in Ano Syros. However, in his memory those early years of innocence were portrayed by him as a peaceful and carefree period. Markos himself, as evidenced by his songs, felt very proud of his roots. The composer's nostalgia, as well as his pride, for his beloved native land of Syros are eloquently put forward in the song of the same name ("*Syra*"⁶), recorded in 1936, in the first stanza of which Markos stresses particularly the memory of the church of St. Sebastian. Besides that, in one of his other autobiographical songs called «*Ο Μάρκος ο Συριανός*» ("*Markos from Syros*"), which was released in 1933, Markos, who was 28 at the time, prides himself of his descent from Syros.

ii. *Parents*: It is only natural that through his child's eyes he would paint an ideal portrait of his mother. He talks of a vivacious woman, beautiful and joyous, who made jokes and sang harmoniously. Of course, this does not mean that the mother did not inspire fear to her children. "*Mother we feared the most*", he writes. "*She would hand out a mean thrashing*"⁸. His father is presented as a kind-hearted man, beloved in Ano Khora and the whole of Syros. He was a laborer and worked as a charcoal burner for the companies of well-known ship-owners like Embeirikos, Goulondris and others. Later on, his father went into business as a weaver of baskets and panniers, which he sold with the help of Markos. Images relating to the gathering of raw material for weaving the baskets remained etched in Markos' memory. "*We went around from river to river, looking for wands of chaste trees and pistacia shrubs and carob trees. After collecting the wands, we bundled them together... we both shouldered them — we carried them for 2.5 hours. Barefoot, having eaten nothing, hungry, naked, and father felt sorry for me. He was afraid I might hurt myself because of the load and I in turn felt sorry for him as he too was groaning under his load*". Many a time in his text young Markos confesses to loving his father dearly and he followed him around in his work "*like a puppy*". It seems that the determinant bonding factor in young Markos' relationship with his father was that the latter played the bagpipes, which in his child eyes looked magical. It was obvious that young Markos had begun to be fascinated by the wonderful world of music.

⁵ Manos Eleutheriou, «*Μαύρα Μάτια*», op. cit.

⁶ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 41; El. Petropoulos (1991), *Ρεμπέτικα Τραγούδια*, Kedros Publications, Athens, p. 211. For the song see Appendix, no.1.

⁷ Τα ρεμπέτικα, Ένα ταξίδι στο λαϊκό αστικό τραγούδι των Ελλήνων (2010), research - texts Pan. Kounadis, Ta Nea, vol. 7, p. 52. Khasapiko dance recorded in 1933 with an urban folk band, comprising bouzouki, baglamas and guitar. The song also evinces Markos' enthusiasm for his first songs being recorded.

⁸ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 55.

iii. *School years*⁹: In 1909, at the age of four or five, Markos, whose physical development had been remarkable, went to school, because “*back then age was irrelevant*”. He notes that the students wore school aprons made out of cheap cotton fabric, either “*alatzas*” or drill. Young Markos loved school and he owed that, as it emerges from the narrative, to the very strict teacher he had for the first two years, Tsangouros, who was fond of Markos because he was a good and promising student. “*I was looking for knowledge*”, he notes, “*regardless of the fact that I didn’t learn much*”. His next teacher was a fellow *Frangosyrianos* by the name of Printezis. Markos’ favorite subject was history, that is, as he explains, “*the days of old, Xerxes, Artaxerxes, the Battle of Salamis, that kind of stuff*”. As further proof of this inexplicable, to his mind, passion for history and mythology he uses a love song, recorded in 1935-1936, titled «Τι άλλο θέλεις¹⁰» (“*What more do you want*”) or «*Ημουννα μάγκας μια φορά*» (“*Once upon a time I was a spiv*”); in every couplet of that song Markos makes the most of his scattered knowledge of mythology and history, referencing the philosopher Socrates, main characters from the *Iliad*, namely Paris, Helen and Menelaus, the labour of Hercules slaying the Lernaean Hydra, and finally Xerxes, the Persian king.

At this point it is worth noticing Markos’ comments on the school textbooks of his time, which he naturally finds poor in material when compared to the textbooks of the period after the regime change of 1974 — the period during which he wrote his manuscript: “*The school textbook*”, he notes, “*did not have the richness that modern-day books have*¹¹”.

In the end, due to the severe financial problems his family faced, Markos went to school only as far as the fourth grade. “*After that, as soon as I learned more or less to read and write, I left school in a hurry, because we had to work for our daily bread*”. Leaving school took place in 1912, the year marked by the beginning of the First Balkan War, when his father was drafted into the army. Thus Markos, the oldest of the family’s three children, went to work along with his mother. “*Even two drachmas per week*”, he notes, “*was a big deal, since one oka of bread cost 35 cents at the time*¹²”. Therefore, dropping out of school was naturally the only option for young Markos, as it was a question of his family’s survival. Nevertheless, in one of his songs called «*Ο Μάρκος μαθητής*¹³» (“*Markos as a student*”), released in 1935, a then 30-year-old Markos, with a degree of exaggeration as well as consciously distorting the timeline of events, but also clearly influenced by his subsequent association with people and ways belonging to the fringe of society, writes that while his mother would send him off to school he would run away to the mountain to take drugs. Furthermore, he portrays the teacher scolding and beating him in order to learn, because Markos would systematically refuse to study, as he was under the influence of narcotics. Of course, all this is in complete contradiction to the actual facts he himself presents in his “*Autobiography*”.

iv. *Games*¹⁴: One of Markos and his gang of friends’ favorite pastimes were making what passed for improvised toys at the time: “*we built artificial boats*”, he notes, “*fashioned out of cardboard and tin cans... and we played in some puddles where water was pooling*”. Besides that, he and his friends used to hang out in the fields, with reeds which they filled with dirt and used them as blowpipes for hunting birds. Another game was searching for insects called «*μεταξάδες*» (“*silk weavers*”) and collecting them in matchboxes. Other favorite games of theirs were the fashioning and flying of kites, which they called «*στεφανοτά*» (“*crown-like*”), as well as playing with marbles. “*Later we would collect and sell them for pocket money*”, Markos notes, “*because a drachma in the hand was a big deal*”.

v. *Business ventures*: One of his parents’ earliest efforts was to have young Markos learn the trade of tailor, a «*φραγκοράφτης*» (“*European-style tailor*”), as he himself called it, by

⁹ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 45.

¹⁰ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 46. See also El. Petropoulos (1991), *Ρεμπέτικα Τραγούδια*, p. 190. For the song see Appendix, no. 2.

¹¹ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 47.

¹² M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 47.

¹³ Τα ρεμπέτικα, op. cit., vol. 11, p. 56. Zeimbekiko dance recorded in 1935. For the song see Appendix, no. 3.

¹⁴ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., pp. 52-58.

placing him as an apprentice with his mother's brother, George. It would appear that this trade was some sort of family tradition, since his mother's other brother was an outstanding European-style tailor in Syros with a quite extensive and affluent clientele. In the end, his attempt to learn the tailor's craft failed, because, even though he depicted it as a «*fine job*», he confesses that he was not thrilled by it. At any rate, his autobiographical song titled «*Μάρκος ο πολυτεχνίτης*¹⁵» («*Jack of all trades Markos*») contains a wealth of information regarding young Markos' vocational pursuits. When his father was drafted in 1912, Markos and his pregnant mother had to get jobs at Deliyannis' spinning mill, where the boy was packing yarn and his mother was employed in the dye-works. Markos drew a salary of 3.5 drachms per week and his mother 3.5 drachmas per day¹⁶. However, due to the fact that the other workmen harassed his mother, he clashed with them and had to leave the spinning mill. Next his mother sent him as apprentice to one of her cousins, who owned a grocery store in Syros. «*That job was truly hard on me... it was really heavy work*», Markos notes. «*Apart from the stress of the job I also had a major nightmare, my own aunt*», who mistreated and insulted him, and accused him to his uncle so that he would throw Markos out of the house. Describing this wretched situation, he noted that at a time when other children thought of nothing else except fun and games, he slaved away from dawn till dusk, suffering beatings and curses. The tragic circumstances young Markos experienced made him leave; next he worked as an assistant in Moutzouropoulos' weaving shed for four months only. Following that, and after he worked for a short period of time as apprentice to two butchers, he became a paperboy for the local newspaper «*Παράρτημα*» («*Extra Edition*»), published in Syros by the journalist Zoulas. In this space of two months, as he notes himself, he came to know up close the social fringe, «*the life of a tramp, the underworld, vagrancy, card-game gambling and every evil under the sun... bad business, bad people*¹⁷». Once he came to know the underworld, he too began to be gradually affected by «*the deadbeat-life bug*». Next, wishing to escape the life of the underworld, he worked for months in two fruit-sellers, under better circumstances. Finally, before relocating for good to Piraeus, he worked again as a paperboy for the Athenian press news agency; here, thanks to the acquaintances he made in the meantime, he sold 500-600 pieces, newspapers, magazines and lottery tickets, so his daily profits soared to 15-20 drachmas. At this point, as he notes, «*the drama of Syros*» came to an end.

vi. His family's *religious identity*¹⁸ was another point on which Markos dwells in his manuscript. «*We were Catholic*», he notes, «*Frangosyrianoi, as they call us*», as were all the villages of Syros. Only the capital, Hermoupolis, was Greek Orthodox. But its inhabitants — and Markos was well aware of that — were not native-born Syrans. They came from other islands, namely Mykonos, Andros and Santorini. Markos, proud of his religious diversity, notes: «*The Franks themselves are the only genuine Syrans*¹⁹». After all, it is no coincidence that later on, among the circle of *rebetiko* creators, he became known under the nickname «*Φράγκος*» («*The Frank*»), whereas one of his greatest hits was «*Η Φραγκοσυριανή*» («*The Catholic girl from Syros*»).

Churches and monasteries for young Markos were not only places of worship, but also of learning, joy and sociability. The plainness of his way of thinking and his style impresses the reader: «*All of us in Apano Khora loved God*». The image of «*brotherhood*» remained etched in his childhood memories: the custom prevalent in the monastery of the Virgin Mary, which contained 15-20 monks, the so-called «*fratelli*», of gathering the children of Catholic families, giving them toys and teaching them the Roman Catholic prayers, some in Latin and others translated into Greek. The monastery had a large courtyard with a variety of equipment for the children: an overhead ladder, a rocking horse, a swing set etc.

¹⁵ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 77; the song is in Appendix, no. 4.

¹⁶ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 64.

¹⁷ M. Vamvakaris (1978), op. cit., p. 71.

¹⁸ M. Vamvakaris (1978), op. cit., p. 38.

¹⁹ M. Vamvakaris (1978), op. cit., p. 38.

vii. *Early forays into politics*²⁰: Even though Markos states that as a young man he did not keep track of politics and parties, he goes on to contradict himself when he writes that he read about political developments and that he actually remembered the clashes between Venizelists and Royalists. He also states categorically that he was a royalist, simply because “*he liked the monarchy*”.

Markos is a representative specimen of the common people. Even though due to the impoverishment of his family he had to drop out of school in the fourth grade, he never misses an opportunity to declare his love of education, history and mythology, while at the same time he comments on political current affairs. Furthermore, because of his professional activity as a paperboy around the town of Syros, during his childhood he daily read newspapers in secret. He couldn't find a person his own age with whom he could have a conversation, because children his own age did not share his interests. “*I did not discuss this with anyone*”, he writes, “*because I was little and my friends were not interested in stuff like that*”. In many cases he forms a distorted opinion on political affairs, mainly because of a lack of well-rounded education. Thus, completely conflating the events of National Division (1915-1917) with those of the Asia Minor campaign (1919-1922), he accuses Eleutherios Venizelos of forming the Triumvirate, which he erroneously places in Constantinople instead of Thessaloniki, and indeed in another timeframe, i.e. he dates it during the campaign in Asia Minor; furthermore, he comes to the mistaken conclusion that the formation of the Triumvirate caused the 1922 Asia Minor debacle. The conclusion which easily emerges, in my opinion, is that the lower classes, lacking education and because of incomplete or non-existent information, most of the time came to a defective appraisal of political developments, more so during periods of intense political controversies and heightened passions. It was only natural that they then would go on to become passionate supporters of this or the other political faction, demonizing their political opponents. Thus, Markos comes to the unfounded conclusion that Venizelos “*had never been a patriot. Venizelos... was the reason the whole of Greece was destroyed and we had to bring over the population of Asia Minor as well*”. Besides, he will eloquently express this disdain of his for politicians and politics with his special song «*Οι πρωθυπουργοί*» (“*The prime ministers*”) or «*Ο Μάρκος πρωθυπουργός*»²¹ (“*Markos as prime minister*”), in which, on the occasion of the death, in early 1936, of three important politicians who in the past had served as the country's prime ministers, Eleutherios Venizelos, Georgios Kondyles and Konstantinos Demertzis²², he makes satirical and scathing comments regarding their actions, acknowledging self-interest and their own well-being as motives, while accusing them of being heavy-handed in their behavior.

Conclusion

It is obvious that a different early twentieth-century Greece emerges from the “*Autobiography*” of Markos Vamvakaris: a country of abject poverty, unemployment and social outcasts, and all that in the economically and culturally vibrant capital of Syros, which since the middle of the nineteenth century had become the financial center of the newly-founded Greek state. Thus, at a time when Hermoupolis was a place of rich economic, cultural and artistic activity, and members of the middle class were involved in ostentatious displays of wealth and megalomania, people in the island's villages were fighting for survival against all odds. Markos is the embodiment of precisely those marginalized social strata, of the people who found themselves cast away in strange cities, trying to secure by any means possible their survival in a

²⁰ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., pp. 94-95.

²¹ M. Vamvakaris (1978), *Autobiography*, op. cit., p. 287; T. Skhorelis, *Ρεμπέτικη Ανθολογία*, vol. 4, p. 379. See also P. Kounadis, *Τα Ρεμπέτικα*, vol. 10, p. 49; Gail Holst (1977), *Δρόμος για το ρεμπέτικο*, p. 103. The song is in the Appendix, no. 5.

harshly competitive environment. The text's language²³ is pure authentic vernacular, with numerous natural elements of slang. The text, despite its exaggerations, inaccuracies and overlaps, is a fine specimen of authentic folk writing.

The childhood of Markos, like that of thousands of children from early twentieth-century peasant families, who either stayed behind in the provinces or were forced by necessity into internal migration to the cities, had absolutely nothing to do with the idyllic innocence put forward in texts written by the offspring of middle-class families. On the contrary, it was formed within a harsh, inhumane and very often fringe environment, an environment that also gave birth to the *rebetiko*, which we know was the target of extreme polemic by formally educated representatives of the middle class, as well as of censorship and persecution by Ioannis Metaxas' dictatorship. Let me conclude with one more comment, since the subject of this paper may seem strange to certain people, by quoting the views of journalist and distinguished *rebetiko* researcher P. Savvopoulos, who writes the following in order to characterize us academics and our lack of interest and involvement in the study of *rebetiko*: "*Academics, in their complete ignorance on the rebetiko in general, do not dare to hand out a single Diploma Thesis on a subject related to the rebetiko*"²⁴. Commenting on this view and the harsh criticism set forth in it, I should note that there is an amount of latent truth in its exaggerated criticism, which however may trigger the further opening of academic research into the world of the *rebetiko* and its performers.

APPENDIX OF AUTOBIOGRAPHICAL SONGS

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

1. «*Η Σύρα*» "*Syros*" or «*Ο Μάρκος ο Συριανός*» "*Markos from Syros*"

Σύρα, η Απάνω Χώρα σου
με την ανηφοριά σου
με τα πολλά σκαλάκια σου
και με τον Σαμπασιτιά σου.

Μ' έβγαλες απ' τα σπλάγχνα σου
μέσ' απ' την καρδιά σου
και ξακουστό σου το 'κανα
Σύρα μου, τ' όνομά σου.

Είκοσι χρόνια δύο φορές
ήρθα να σ' αντικρύσω
και με το μπουζουκάκι μου
γλυκά να τραγουδήσω.

Ν' ακούσουν όλοι οι Συριανοί
τραγούδια με μεράκια,
να θυμηθούνε τα παλιά
να σβήσουν τα φαρμάκια.

2. «*Τι άλλο θέλεις*» "*What more do you want*" or «*Ήμουνα μάγκας μια φορά*» "*Once upon a time I was a spiv*"

Ήμουνα μάγκας μια φορά
με φλέβα αριστοκράτη

²³ On the language of Markos see P. Savvopoulos (2006), Περί της λέξεως «ρεμπέτικο» το ανάγνωσμα... και άλλα, Athens, pp. 47-56, the text titles «Μάρκος Βαμβακάρης, ευτυχώς που ήταν αγράμματος» ("Markos Vamvakaris, thank God he was illiterate").

²⁴ P. Savvopoulos (2006), Περί της λέξεως, op. cit., p. 86.

τώρα θα γίνω δάσκαλος
σαν το σοφό Σωκράτη.

Ο Πάρις θα γινόμουν
να 'κλεβα την Ελένη
ν' άφηνα το Μενέλαο
με την καρδιά καμένη.

Ηθελα να 'μαι ο Ηρακλής,
όταν σε πρωτοείδα
να σου 'κοβα την κεφαλή
σαν τη Λερναία Ύδρα.
Τι άλλο θέλεις να γενώ,
για να με αγαπήσεις
εσύ με το κεφάλι σου
τον Ξέρξη θα ζητήσεις.

3. «Ο Μάρκος μαθητής» “Markos as a student”

Μ' έστελνε η μανούλα μου
σχολειό μου να πηγαίνω
κι εγώ τραβούσα στο βουνό
με μάγκες να φουμέρνω.

Με μάλωνε ο δάσκαλος
τα γράμματα να μάθω
κι εγώ απ' τη μαστούρα μου
δεν έβλεπα να γράφω.

Μη με βαράς, κυρ δάσκαλε,
και μη μου κάνεις κόλπα
και δε μαθαίνω γράμματα,
πόσες φορές σου το 'πα.

Ετσάκωνε το χάρακα
κι όλο με κοπανούσε,
με μαύριζε από τις ξυλιές
κι ύστερα μ' αμολούσε.

4. «Μάρκος ο πολυτεχνίτης» “Jack of all trades Markos”

Όλες τις τέχνες που κανα,
ακούστε που τις λέω,
τις γράφω και σαν θυμηθώ,
μου 'ρχεται για να κλαίω.

Μες το κλωστήριο μ' είχανε
κι έκανα πακετάκια,
νήμα και κούκλες φέρνανε
σε μένα κοριτσάκια.

Δεν μ' άρεσε αυτή η δουλειά,
ζήλευα κάποια άλλη
και ψυγογιός εγέννηκα
σ' ένα χοντρό μπακάλη.

Τρεις μέρες έκατσα εκεί

κι ήθελα για να στρίψω,
εφημερίδες να πουλώ,
στους δρόμους να γυρίζω.

Το βράδυ το κασέλι μου
το τσάκωνα στα χέρια
μόνο που δεν κουβάλησα
τ' Αγίου Γεωργιού ξεφτέρια.

**5. «Οι πρωθυπουργοί» “The prime ministers” or
«Ο Μάρκος πρωθυπουργός» “Markos as prime minister”**

Επέθανε ο Κονδύλης μας,
πάει κι ο Βενιζέλος,
την πούλεψε κι ο Δεμερτζής,
που θα 'φερνε το τέλος.

Όσοι γενούν πρωθυπουργοί,
όλοι τους θα πεθάνουν,
τους κυνηγάει ο λαός
απ' τα καλά που κάνουν.

Βάζω υποψηφιότητα
πρωθυπουργός να γίνω,
να κάθομαι τεμπέλικα
να τρώω και να πίνω.

Και ν' ανεβαίνω στη Βουλή
εγώ να τους διατάζω,
να τους πατώ τον αργιλέ
και να τους μαστουριάζω.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ 6-12 ΕΤΩΝ

ΤΟΥ ΜΙΧΑΛΗ Η. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ¹

Α. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών δηλαδή, η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων. Μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής θα αποκτήσει επίγνωση ότι ο σημερινός κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, 2012:184).

Ειδικότερα, στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές κατευθύνονται σταδιακά από την απλή κατανόηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής, τη βιωματική προσέγγιση των εννοιών «παράδοση», «έθιμα», «πολιτισμός» στις τρεις τελευταίες τάξεις στην εξοικείωση με βασικές ιστορικές έννοιες, που συνδέονται τόσο με την προϊστορία όσο και με την αρχαιότητα, το μεσαίωνα και τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, 2012:184).

Στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου η Ιστορία είναι ενταγμένη στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος, ενώ από την Τρίτη τάξη διδάσκεται ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Στους ειδικούς στόχους του μαθήματος στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα αναφέρεται η κατανόηση από τους μαθητές βασικών ιστορικών εννοιών ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, για να τους συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις, ενώ προτάσσεται, η εξοικείωση των μαθητών με βασικούς όρους της ιστορικής επιστήμης και με το ειδικό λεξιλόγιο. Στους μερικότερους στόχους προτείνεται, επίσης, η άσκηση στην οργάνωση, σύνθεση της ιστορικής τους γνώσης, η καταγραφή όπως και η παρουσίασή της (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, 2012:188).

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να βοηθήσει το δάσκαλο και γενικότερα τον εκπαιδευτικό να προετοιμάσει τον μικρό μαθητή, ώστε να εξοικειωθεί με βασικές έννοιες της Ιστορίας, όπως την έννοια της «ιστορίας», τη σχέση «αιτίου αποτελέσματος», την ιστορική προσωπικότητα, τη χρονολόγηση, τη σχέση «παρόντος-παρελθόντος», τη σημασία της ιστορικής πηγής. Θα πρέπει βέβαια να γίνει κατανοητό ότι οι μαθητές θα οδηγούνται στις έννοιες αυτές πάντοτε σύμφωνα με την αναπτυξιακή και νοητική τους ετοιμότητα. Υπέρμετρες απαιτήσεις μπορεί να οδηγήσουν σε γενικότερη απογοήτευση και παραίτηση του μαθητή από κάθε προσπάθεια, γι' αυτό και θα ήταν καταλληλότερο να τίθενται πρώτα σαφείς και σύντομοι στόχοι πριν από κάθε διδασκαλία.

Β. Η διαδικασία της μάθησης

Σύμφωνα με τον πιο διαδεδομένο ορισμό, η μάθηση είναι η ενεργητική διαδικασία που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέας εμπειρίας πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου, όταν αντιδρά σε ποικίλες καταστάσεις της ζωής (Δανασσής Αφε-

¹ Ο Μιχάλης Παπαδόπουλος είναι φιλόλογος στο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων και Δρ Παιδαγωγικής.

ντάκης, 1996:19). Η μάθηση προϋποθέτει μια σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά του αλλά και στον τρόπο σκέψης του ανθρώπου.

Ο Vigotsky υποστήριζε ότι η μάθηση προηγείται της ωρίμανσης δημιουργώντας μια ζώνη δυνατότητας για εξέλιξη (Vigotsky, 1962). Αντίθετα ο Piaget πίστευε ότι η ωρίμανση, δηλαδή η ύπαρξη κατάλληλων προδιαθέσεων και καταβολών είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση. Επί τη βάση αυτής της θέσης του ο Piaget είχε ορίσει συγκεκριμένα εξελικτικά στάδια στα οποία έπρεπε να φτάσει ο μαθητής, για να διδαχθεί μια νέα εμπειρία (Stones, 1978:127-150). Ο Jerome Bruner πιο κοντά στην άποψη του Vigotsky πίστευε ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχτούν σε μαθητές ανεξαρτήτου ηλικίας αρκεί η μάθηση να αναφέρεται στην πλήρη κατανόηση των θεμελιωδών αρχών και της δομής του θέματος και η διδασκαλία να είναι κατάλληλη προς το ρυθμό και το επίπεδο της πνευματικής εξέλιξης του παιδιού (Brunner, 1978:17-54).

Παρά την κριτική στον Piaget και την αναμφισβήτητη χρήση των πορισμάτων του Vigotsky ειδικά στην εφαρμογή τα τελευταία χρόνια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με βασικό εργαλείο μάθησης τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, τα Αναλυτικά Προγράμματα παραδοσιακά προσαρμόζονται στα εξελικτικά στάδια που ορίζει η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του J Piaget.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, κατά την περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών που συμπίπτει σχεδόν με τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο (7-12 ετών), ο μαθητής επιχειρεί να λύσει προβληματικές καταστάσεις όχι με απλές ενέργειες αλλά με λογικές πράξεις που προϋποθέτουν λογική σκέψη. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί μπορεί να εκτελέσει νοητικούς συλλογισμούς, να συλλαμβάνει το όλον και το μέρος αλλά και να έχει αίσθηση του χώρου, του χρόνου και του αριθμού (Δανασσής Αφεντάκης, 1996:449-450).

Ο ίδιος ο Piaget βέβαια, τόνισε τη σημασία της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού σε σχέση με τη σκέψη. Η γλώσσα σε αλληλεπίδραση με συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον και κατάλληλη κοινωνική δραστηριότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη νοητική εξέλιξη και επιταχύνουν το πέρασμα σε ανώτερο νοητικό στάδιο.

Ο Vigotsky στο ίδιο πνεύμα είχε τονίσει ότι η ανάπτυξη της σκέψης καθορίζεται από τη γλώσσα και οι δομές του λόγου γίνονται βασικές δομές της σκέψης του ανθρώπου (Δανασσής Αφεντάκης, 1996:476-477).

Χρησιμοποιώντας επομένως, κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας σε όλη την διάρκεια της εκπαίδευσης ενός παιδιού διευκολύνουμε τη μετάβαση του στα ανώτερα επίπεδα.

Οι τεχνικές που παρουσιάζονται, επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως τη συγγραφή σύντομων κειμένων, ικανότητες που είναι μεταβιβάσιμες και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Γ. Βασικές αρχές της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο

Σε κάθε περίπτωση το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό θα πρέπει να διέπεται από τις εξής διδακτικές αρχές:

Συνολικότητα του περιεχομένου

Η ένταξη του μέρους μέσα στο σύνολο βοηθά τον μαθητή να επικεντρωθεί στο σημαντικό και να απομονώσει το ασήμαντο. Βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να προγραμματίσει τα μαθήματά του και να εντάξει τη διδασκαλία του σε μια ευρύτερη ιστορική ενότητα. Ο μαθητής μπορεί με τον ίδιο τρόπο να εντάξει τα γεγονότα ή τα πρόσωπα σε ευρύτερα γεωγραφικά οικονομικά και πολιτικά πλαίσια.

Εποπτικότητα

Κεφαλαιώδης είναι η απαίτηση η διδασκαλία της Ιστορίας να συνοδεύεται από εικόνες, αντικείμενα, και γενικά να συμπληρώνεται από υλικό που αισθητοποιεί το ιστορικό γεγονός ή την έννοια.

Βιωματικότητα

Ο μαθητής ανακαλύπτει την ιστορική έννοια και τη συνδέει με τα βιώματά του, τον άμεσο καθημερινό του κόσμο. Απαραίτητο εργαλείο σε συνδυασμό με τις τεχνικές που θα παρουσιαστούν αποτελεί ο κατευθυνόμενος διάλογος που θα αναπτυχθεί μέσα στην αίθουσα και θα εντάξει κατάλληλά αυτά τα βιώματα στη διδασκαλία.

Αυτενέργεια

Ο τελικός στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας θα πρέπει να είναι η ανάληψη πρωτοβουλίας από τον ίδιο τον μαθητή, η συγγραφή μικρών ατομικών εργασιών, η ανακάλυψη νέων γνώσεων, η προσκόμιση αντικειμένων που θα συσχετίζονται με το μάθημα και θα βοηθούν στην εμπέδωση της ενότητας από όλη την τάξη².

Δ. Καθιστώντας την Ιστορία οικεία στους μαθητές³

Δ.1. Γιατί μελετάμε την Ιστορία;

Γιατί, όμως, μελετάμε την Ιστορία; Η παρουσίαση αυτή δεν θα ξεκινήσει μία συζήτηση που έχει ήδη απασχολήσει μελετητές για πολλά χρόνια και μέσα από πολλούς τόμους ακαδημαϊκής σπουδής. Η ερώτηση, όμως, αυτή θα τεθεί από μαθητές που δεν έχουν συνδέσει ακόμα αυτό που μελετούν με τα προσωπικά τους βιώματα. Ο καλύτερος τρόπος να καταπιαστεί κανείς με αυτή την ερώτηση είναι να την προλάβει και έχουμε συχνά κάτι έξω από τη σχολική τάξη που να υπενθυμίζει τη σημασία της Ιστορίας.

Αυτή η ιδέα δεν είναι μια συνεισφορά στην ακαδημαϊκή συζήτηση, αλλά απλώς μερικές απαντήσεις που μπορεί ο εκπαιδευτικός να απευθύνει στους μαθητές του, όταν διατυπώνουν μια τέτοια ερώτηση.

1. Αρχίζεις να μαθαίνεις σχετικά με το πώς ήταν το παρελθόν. Αναρωτήθηκες ποτέ πώς ήταν η ζωή πριν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές; Πόσο παλιό είναι το σπίτι σου; Πώς ήταν πριν γίνει κανόνας η φοίτηση στο σχολείο; Γιατί έγινε κανόνας η φοίτηση στο σχολείο; Τι θα έκανες αυτή τη στιγμή εάν ζούσες στο παρελθόν; Γιατί γιορτάζουμε την 28^η Οκτωβρίου ή την 25^η Μαρτίου; Γιατί υπάρχουν κάστρα, όρθιοι λίθοι και περίεργες παράδοξες συσσωρεύσεις από χώμα;

Εάν θέσει ο δάσκαλος αυτές τις ερωτήσεις στους μαθητές του, μπορεί πραγματικά να ερεθίσει τη φαντασία τους. Είναι ακόμη καλύτερο να μπορέσει να τις συσχετίσει με τοπικά κτήρια, πάρκα και αξιοθέατα στην περιοχή του σχολείου.

2. Σου επιτρέπει να μάθεις να σκέφτεσαι. Μπορείς να ρωτάς και να χρησιμοποιείς τεκμήρια, για να φτάνεις σε συμπεράσματα. Μπορείς να αναλογίζεσαι διαφορετικές πλευρές σε διηγήσεις. Αρχίζεις να βλέπεις τι συμβαίνει όταν οι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν εκατοντάδες ή χιλιάδες ανθρώπους και μπορείς να κρίνεις αν έλαβαν τη σωστή απόφαση.

3. Μαθαίνεις για πράγματα που συμβαίνουν στον κόσμο σήμερα. Για παράδειγμα, καταλαβαίνεις γιατί μερικές χώρες έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και γιατί είναι σε πόλεμο.

4. Αρχίζεις να εξασκείς δεξιότητες που χρειάζεσαι σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως το να γράφεις λεπτομερείς απαντήσεις και δοκίμια, συνδυάζοντας ένα επιχείρημα και χρησιμοποιώντας πηγές για να δομήσεις την προσωπική σου εργασία. Οι δεξιότητες αυτές θα σε βοηθήσουν να διαβάζεις εφημερίδες και να παρακολουθείς το δελτίο ειδήσεων στην τηλεόραση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα καταλάβεις ότι υπάρχουν περισσότερες από μία πλευρές σε κάθε διήγηση.

5. Θα γίνεις πιο ενημερωμένος. Θα αρχίσεις να κατανοείς τις ιστορικές αναφορές που αναφέρονται παντού, από τις γνωστές ταινίες του Χόλυγουντ έως τις τηλεοπτικές σειρές και τις διαφημίσεις. Πιθανώς, ξέρεις ήδη για την Ιστορία περισσότερα απ' όσα νομίζεις, είτε όταν

² Πελαγίδης, ό.π, 1999, σ 33-39.

³ Οι προτάσεις για αυτές τις δραστηριότητες βασίζονται σε ιδέες του βιβλίου Julia Murphy, 100 ideas for teaching History, Continuum, London 2005, προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα και σε προσωπικές επινοήσεις.

παίζεις ένα παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε όταν έχεις επισκεφτεί ένα κάστρο στις διακοπές σου. Το να μελετήσεις την Ιστορία στο σχολείο σου επιτρέπει να μάθεις περισσότερα για όλα τα ιστορικά πράγματα που μας περιβάλλουν.

Δ.2. Αναρτώντας την εργασία των μαθητών στη σχολική αίθουσα

Η ανάρτηση σε ειδικά αφιερωμένο χώρο στην αίθουσα ίσως είναι κάτι έξω από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, παρόλα αυτά αξίζει τον κόπο να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία για να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και οικείο εργασιακό περιβάλλον.

Θα μπορούσε να προ-απαντήσει την ερώτηση «γιατί μελετάμε την Ιστορία» καλύπτοντας τον τοίχο με δηλώσεις σχετικά με την αξία της Ιστορίας, παρόμοιες με εκείνες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο μέρος.

Μπορεί να συμπεριλάβει ευφείς πολύχρωμες εργασίες που δημιούργησαν παλαιότεροι μαθητές ως παραδείγματα για τον τύπο της εργασίας που χρειάζεται να εκτελέσουν οι μαθητές του. Στα θέματα των εργασιών μπορεί να παραθέσει επίσης, το βασικό λεξιλόγιο, αφίσες ή εικόνες που θα μπορούσαν να είχαν δει αναπαραγόμενα στα σχολικά βιβλία ή σε ιστοσελίδες και σε τίτλους βιβλίων όσοι ενδιαφέρονται για να βρουν περισσότερες πληροφορίες.

Εάν ο εκπαιδευτικός με την τάξη του επισκεφτούν μια ιστορική τοποθεσία, ας έχει πάντοτε μαζί του την ψηφιακή κάμερα. Έτσι θα μπορέσει να δημιουργήσει ένα αρχείο φωτογραφιών της επίσκεψης του. Τα περισσότερα παιδιά βλέπουν με ευχαρίστηση τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους στον τοίχο. Ας προσθέσει επίσης, τουριστικά φυλλάδια και ταξιδιωτικές κάρτες στην παρουσίαση και αμέσως, μία εργασία (project) θα παραχθεί ως αποτέλεσμα της επίσκεψης.

Μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει παρουσιάσεις συναφείς με τη περίοδο του χρόνου που βρίσκεται. Ποια θα ήταν καλύτερη στιγμή να εξηγήσετε την Ελληνική Επανάσταση του 21 από τα μέσα Μαρτίου; Στη διάρκεια των Χριστουγέννων θα μπορούσατε να δείξετε πώς τα Χριστούγεννα εορτάζονταν σε διάφορες ιστορικές περιόδους ή να επικεντρωθείτε στα Βυζαντινά Χριστούγεννα ή τα Χριστούγεννα της Τουρκοκρατίας. Θα ήταν μια ευκαιρία να αντλήσει πληροφορίες από άλλους πολιτισμούς, ειδικά, εάν μπορέσει να τις συνδέσει τα Χριστούγεννα με αντίστοιχες εορτές των Μουσουλμάνων ή των Αρχαίων Ελλήνων.

Επιπλέον, μπορεί να αναρτήσει στον τοίχο χρονολογικές ευθείες, οι οποίες αποτελούν θαυμάσιο μέσο για να δείξει και να εξηγήσει τη χρονολόγηση.

Ε. Καθιστώντας οικεία την έννοια της συνέχειας και τη σχέση παρελθόντος-παρόντος

Ε.1. Η σημερινή ημέρα στην Ιστορία

Αυτή αποτελεί μια θαυμάσια ιδέα για να δείξει την αλλαγή και τη συνέχεια στους μαθητές στο επίπεδο της καθημερινότητας, αλλά και για να τους ενθαρρύνει να ψάξουν για περισσότερες πληροφορίες. Τους δείχνει, επίσης, ότι η Ιστορία περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από τα θέματα που μελετούν στο σχολείο.

Ένας ωραίος τρόπος, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να συμπεριλάβει τα γενέθλια κάθε τάξης, προσθέτοντας το χρόνο που γεννήθηκαν οι μαθητές.

Το μόνο που χρειάζεται είναι ένας μικρός χώρος στον τοίχο της τάξης με τον προσωρινό τίτλο «Η σημερινή ημέρα στην Ιστορία». Μπορεί σ' αυτήν την περίπτωση να ζητήσει από ένα μέλος της τάξης να βρει στοιχεία για ένα γεγονός που συνέβη πριν από έναν οποιοδήποτε αριθμό ετών ή να χρησιμοποιήσει ένα φθινό βιβλίο ή ημερολόγιο που θα κάνουν εκείνα αμέσως την έρευνα για σας. Υπάρχουν ιστοσελίδες, όπως το ιστορικό τμήμα του BBC που έχουν την ίδια ιδέα.

Μπορεί να το έχει επικολλημένο στον τοίχο εν μέρει και ως κάτι το αξιοπερίεργο. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει το γεγονός και ως σημείο εκκίνησης για περαιτέρω συζήτηση, όπως με ποιο τρόπο αυτό το γεγονός μας επηρεάζει σήμερα ή αν δεν μας επηρεάζει καθόλου. Διαφορετικά, εάν θέλει να εξετάσει τη γνώση των μαθητών στη χρονολόγηση, ας τους ζητήσει να τοποθετήσουν ένα γεγονός στην χρονολογική ευθεία ή απλά ας τους ρωτήσει εάν το γεγονός συνέβη πριν ή μετά την τελευταία «Σημερινή μέρα στην Ιστορία» που είδαν.

Ε.2. Το μουσείο της τάξης

Εάν υπάρχει ελεύθερος χώρος, ο δάσκαλος μπορεί να αφιερώσει μια γωνιά της τάξης στα ιστορικά ευρήματα. Οι μαθητές μπορούν να φέρουν παλιά αντικείμενα, για να συμβάλουν σε ένα μέρος της έρευνας. Μπορούν να αναρωτηθούν τι αντικείμενα είναι και να προσπαθήσουν να τα ζωγραφίσουν με ακρίβεια, να τα περιγράψουν ή να τα κατηγοριοποιήσουν. Αν τα αντικείμενα προέρχονται από διαφορετικές εποχές, ο δάσκαλος μπορεί να τα χρησιμοποιήσει με ποικίλους τρόπους. Οι μαθητές μπορούν να τα συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν, να δείξουν την αλλαγή και τη συνέχεια ή να τα τοποθετήσουν σε μία τρισδιάστατη χρονολογική γραμμή. Με περισσότερα ασυνήθιστα αντικείμενα θα μπορούσε να παίζει ένα παιχνίδι γνώσεων, όπου οι μαθητές θα επιχειρηματολογούν και θα διαφωνούν σχετικά τη χρησιμότητα του ευρήματος.

Μπορεί, επίσης, να συγκεντρώσει αντικείμενα που συνδέονται με το θέμα που εξετάζεται εκείνη την περίοδο. Εάν είναι πρόσφατη περίοδο της Ιστορίας, οι μαθητές ίσως να ανακαλύψουν στο σπίτι τους αντικείμενα, όπως παλιές επιστολές, παλιά νομίσματα και γραμματόσημα, ακόμη παλιά όπλα και μέταλλα. Ας ζητήσει ακόμη, από την τάξη να γίνει δημιουργική και να φτιάξει τα δικά της κοσμήματα, μάσκες, κούκλες, μικρές πυραμίδες, τα οποία μπορεί να τα εκθέσει στο «μουσείο της τάξης».

ΣΤ. Γνωρίζοντας τις ιστορικές πηγές

ΣΤ.1. Ανάγνωση πηγών

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη στα δύο, αλλά μόνο για τη δική του διευκόλυνση, ενώ δεν λέει ακόμη στους μαθητές ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Δίδει σε έναν μαθητή ή σε ζευγάρια στο ένα μέρος της τάξης μια ομάδα πηγών σχετικά με κάποιο πρόσωπο ή γεγονός. Στο άλλο μισό της τάξης δίδει μια ομάδα από πηγές με αντίθετες απόψεις. Για παράδειγμα, αν μελετάται ο Καποδίστριας στην έκτη Δημοτικού, δίδει στη μισή τάξη πηγές που δείχνουν ότι ο κυβερνήτης ήταν μεταρρυθμιστής και δίκαιος και στην άλλη μισή πηγές που δείχνουν ότι ήταν στυγνός δικτάτορας. Θα ανακαλύψει μάλιστα ότι θέματα όπως αυτό επιτρέπουν τρεις ή και περισσότερες διαφορετικές οπτικές.

Όπου είναι δυνατό, μπορεί να χρησιμοποιεί και εποπτικό υλικό, όπως πρωτοσέλιδα εφημερίδων, πίνακες, σχέδια, ανάλογα με το θέμα. Ζητά από τους μαθητές είτε ατομικά είτε σε ζευγάρια να γράψουν μια σύντομη περίληψη των πηγών ή μια λίστα από σημειώσεις που κράτησαν. Μετά ζητά αρχικά από το πρώτο μισό της τάξης και στη συνέχεια, από το άλλο να τα διαβάσουν. Είναι πραγματικά ένας χρήσιμος τρόπος για να δείξει ο δάσκαλος πόσο οι πηγές μπορούν να διαφέρουν.

Ζ. Γνωρίζοντας τη σημασία των ιστορικών προσωπικοτήτων

Ζ.1. Η πρόκληση των ιστορικών φυσιογνωμιών

Αυτή είναι μια δραστηριότητα επιπρόσθετη στο αναλυτικό πρόγραμμα, ίσως για μια ειδική ομάδα ή μια λέσχη Ιστορίας. Μερικές φορές μπορεί να συνδεθεί και με τα θέματα που μελετάτε στη σχολική τάξη.

Ο δάσκαλος μπορεί να αναρτήσει την εικόνα μιας γνωστής ιστορικής φυσιογνωμίας που χρησιμοποιήθηκε πρόσφατα σε διαφημιστική εκστρατεία, σε τηλεοπτική σειρά, σε γνωστή κινηματογραφική ταινία ή που αναφέρθηκε στις ειδήσεις για κάποιο λόγο. Εναλλακτικά, μπορεί να συλλέξει φωτογραφίες κάποιου φημισμένου προσώπου του οποίου άγαλμα βρίσκεται στην περιοχή του σχολείου. Οργανώνει μία έρευνα για να βρει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ιστορική αυτή φυσιογνωμία και καρφιτσώνει τα ευρήματα γύρω από την εικόνα. Ακόμη και οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματα θα προσέξουν μια εικόνα στον τοίχο με αυτόν τον «τύπο από την τηλεόραση» και ίσως το εξετάσουν λίγο πιο προσεκτικά.

Θα μπορούσε επίσης να προκαλέσει τους μαθητές με τον ανάποδο τρόπο. Να δείξει μια εικόνα με μια σιλουέτα και ένα μεγάλο ερωτηματικό στο μέσο και να αφήσει κάποιες ενδεί-

ξεις γύρω από την εικόνα σχετικά με την ταυτότητα του ανθρώπου αυτού. Μπορεί να προσθέσει μερικές ακόμη ενδείξεις κάθε βδομάδα κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του τριμήνου και προκαλέσει οποιονδήποτε χρησιμοποιεί την τάξη να λύσει το αίνιγμα ποια είναι αυτή η μυστηριώδης φυσιογνωμία.

Η. Κατανοώντας την έννοια της χρονολόγησης

Η.1. Τοποθετώντας τα γεγονότα του παρελθόντος σε σειρά

Αυτό το ξεκίνημα είναι κατάλληλο, για να ενισχύσει στους μαθητές την κατανόηση της χρονολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει ακόμη και αν δεν έχει καθόλου χρόνο να το προετοιμάσει. Αν μπορεί να το προετοιμάσει ας επιλέξει τέσσερις, πέντε εικόνες βασισμένες σε γεγονότα που έχει ήδη διδάξει. Μπορεί να μοιράσει στους μαθητές φωτοτυπίες τους ή να τις παρουσιάσει στον πίνακα. Για παράδειγμα, εάν μελετά τη μάχη του Μαραθώνα, θα μπορούσε να έχει διαφορετικά μέρη από αναπαραστάσεις σε αρχαίους αμφορείς. Εάν μελετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο θα μπορούσε να έχει φωτογραφίες από έναν άντρα που κατατάσσεται, εξοπλίζεται και στέλνεται στην πρώτη γραμμή του μετώπου. Για τους αρχαίους Αιγύπτιους μπορεί να διαθέσει τα στάδια χτισίματος μιας πυραμίδας ή τη διαδικασία της μумιοποίησης. Οι μαθητές θα αναδιατάσσουν τις εικόνες έτσι ώστε να τοποθετούνται στη σωστή σειρά.

Εάν δεν έχει προετοιμαστεί, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα γράφοντας στον πίνακα τέσσερα, πέντε γεγονότα χωρίς χρονολογική ακολουθία και να ζητήσει από τους μαθητές να τα τοποθετήσουν σε χρονολογική σειρά.

Εάν χρησιμοποιεί εικόνες, οι μαθητές μπορούν να γράψουν λεζάντες που να ταιριάζουν με την καθεμία. Εάν χρησιμοποιούνται γεγονότα γραμμένα στον πίνακα, ρωτήστε τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα γεγονός πριν ή μετά τη σωστή ακολουθία.

Η.2. Γνωρίζοντας τις χρονολογικές ευθείες

Οι χρονολογικές ευθείες μπορούν να δημιουργηθούν και από την ηλικία των 5- 7 χρόνων. Βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν τη ροή του χρόνου και πώς ο χρόνος διαιρείται. Αρχικά, οι ευθείες αυτές μπορούν απλά να συσχετισθούν με τους ίδιους τους μαθητές, για παράδειγμα τι κάνουν κάθε μέρα, στο σχολείο. Ο δάσκαλος μπορεί να φτιάξει μέχρι μια εβδομαδιαία χρονολογική ευθεία και μετά να δημιουργήσει μια ευθεία που δείχνει βασικά γεγονότα από τη στιγμή που γεννήθηκαν. Συγκρίνοντας διαφορετικούς μαθητές στην ίδια τάξη μπορεί να δείξει, ότι υπάρχουν παιδιά του ίδιου έτους αλλά και κάποιοι συμμαθητές που είναι σχεδόν ένα έτος μεγαλύτερο από τους άλλους.

Οι χρονολογικές ευθείες μπορούν τότε να γίνουν πιο περίπλοκες εισάγοντας τις έννοιες του προ και μετά Χριστόν. Οι ευθείες αυτές μπορούν να αναφέρονται σε μία συγκεκριμένη περίοδο, όπως τον αιώνα του Περικλή

Η παρουσίαση της έννοιας της χρονολογικής ευθείας μπορεί να γίνει και ως άσκηση. Ένας τρόπος είναι να καταγράψετε σειρές από έτη και ημερομηνίες σε κομμάτια χαρτιού και να τα δώσετε σε μεμονωμένους μαθητές που θα τα κρατήσουν μπροστά στην τάξη. Οι υπόλοιποι μαθητές θα πρέπει να τα τοποθετήσουν στη σωστή σειρά. Για να τους διευκολύνετε μετατρέψτε τα χαρτιά σε κομμάτια πάζλ έτσι ώστε να υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να ταιριάζουν.

Η.3. Δημιουργώντας χρονολογικές ευθείες

Οι χρονολογικές ευθείες μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρουσες παρουσιάσεις στην τάξη. Καθώς ο εκπαιδευτικός ξεκινά ένα θέμα, μπορεί να τοποθετήσει μια κενή χρονολογική ευθεία σ' έναν τοίχο ή ακόμη και περιμετρικά της αίθουσας σημειώνοντας τα χρόνια που θα μελετηθούν. Ενώ οι μαθητές ετοιμάζουν τις εργασίες και τα σχέδια τους, τα καλύτερα δείγματα μπορούν να κολληθούν στα κατάλληλα σημεία στη χρονολογική ευθεία. Ως εργασία για το σπίτι μπορεί να δώσει μικρές έρευνες που θα προστεθούν στην ευθεία. Το σχολείο μπορεί, επίσης, να διαθέτει χώρο στο διάδρομο και να επιτρέψει να τοποθετηθούν οι εργασίες διαφορετικών ηλικιακών ομάδων

Μπορεί επίσης να διαμορφώσει χρονολογικές ευθείες χρησιμοποιώντας σχοινί και ματαλάκια κατά μήκος στο νταβάνι της τάξης με χρονολογικά μέρη σημαδεμένα με χρωματισμένο σχοινί ή σημειώματα και σημαντικά γεγονότα αναρτημένα πάνω στην ευθεία. Θα μπορούσε, επίσης, να χρησιμοποιήσει το πίσω μέρος μιας παλιάς ταπετσαρίας εάν δεν υπάρχει χώρος να επικολλήσει μόνιμα την ευθεία ή εάν διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε διαφορετικούς χώρους.

Στο τέλος μπορεί να δημιουργήσει ένα χρονολογικό παιχνίδι. Θα φτιάξει σειρές από κάρτες με ποικίλες ημερομηνίες προ Χριστού και μετά Χριστόν και όπως ακριβώς στο επιτραπέζιο παιχνίδι (“Chronology”) μπορεί να αποκαλύψει μία κάρτα κάθε φορά και να ζητήσει από την τάξη να σκεφτούν αν προηγείται ή έπεται χρονολογικά της προηγούμενης κάρτας.

Θ. Η αναζήτηση των αιτιών

Θ.1. Ανακαλύπτοντας τα αίτια

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μια σειρά από κάρτες στις οποίες να αναγράφονται οι αιτίες για ένα ιστορικό γεγονός. Οι μαθητές συχνά συζητούν μέσα στην ίδια ομάδα ποια θα είναι η κατάλληλη διάταξη και για να είναι πιο ανταγωνιστική η δραστηριότητα μπορεί να δώσει κάρτες όπου λείπουν σημαντικές λέξεις κλειδιά. Μια άλλη παραλλαγή αυτού του παιχνιδιού είναι να χωριστούν οι αιτίες σε εκείνες που έχουν μακροπρόθεσμες και σε αντίστοιχες με βραχυπρόθεσμες συνέπειες. Μπορούν να διακριθούν επίσης σε κάρτες με οικονομικές, πολιτικές ή άλλες αιτίες.

Οι πληροφορίες σ’ αυτές τις κάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ταιριάξουν ζεύγη αιτιών και συνεπειών, όπως γιατί υπήρχαν τόσες εισβολές στο ρωμαϊκό κράτος τον 4^ο αιώνα μ.Χ. και για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναζητήσουν αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Οι κάρτες αυτές πρέπει να βρίσκονται μπροστά τους έτσι ώστε να τους ωθήσουν να δημιουργήσουν και ένα απλό σχεδιάγραμμα για την ενότητά που διδάσκονται.

Θ.2. Εξηγώντας στα παιδιά τη σχέση αιτίου - αποτελέσματος

Εάν πρέπει να εξηγήσουμε τη σχέση αιτίου αποτελέσματος σε μικρότερους μαθητές μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια παρομοίωση, για να δείξουμε πως βασιζόμαστε στο παρελθόν. Βρίσκουμε μια εικόνα που δείχνει ένα δέντρο και τις ρίζες του. Οτιδήποτε κάτω από το έδαφος είναι τα αίτια και οτιδήποτε πάνω από το έδαφος τα αποτελέσματα. Στα κλαδιά ή στις ρίζες ο εκπαιδευτικός μπορεί να καρφιτσώσει εικόνες από την ενότητα που μελετά στην τάξη και μια εικόνα με τους μαθητές στην κορυφή του δέντρου. Κατ’ αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα δουν ότι τα γεγονότα του παρελθόντος επιδρούν στο παρόν. Αν για παράδειγμα δεν υπήρχε η ελληνική επανάσταση του 1821, αυτό δεν θα είχε επίδραση στην εποχή μας;

Ο εκπαιδευτικός θα σημειώσει σε ένα χαρτί που θα επικεντρωθεί η διδασκαλία του. Για παράδειγμα, τι προκάλεσε την επανάσταση του 1821. Είτε θα δώσει διάφορες εξηγήσεις είτε θα αφήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν μια λίστα με αιτίες από την έως τώρα διδασκαλία. Θα ρωτήσει ποιο βαθμό θα έδιναν σε κάθε αίτιο ανάλογα με τη σημασία του με ανώτερο βαθμό το 10. Μετά θα τους προκαλέσει να βρουν στοιχεία που τεκμηριώνουν αυτή τη βαθμολογία. Από αυτήν την απλή δραστηριότητα μπορεί να προκύψει μια γραπτή εργασία, όπου κάθε αίτιο θα αποτελέσει μια παράγραφο της.

Ι. Τοπική Ιστορία

Ι.1. Ενσωματώνοντας την Τοπική Ιστορία

Η τοπική ιστορία αποτελεί μέρος της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό και μπορεί να συνδυαστεί με τις ανασκαφές σε κάποια κοντινή περιοχή, μια επίσκεψη στο τοπικό μουσείο ή σε κάποιο ιστορικό μνημείο της περιοχής που βρίσκεται στο σχολείο. Είναι σημαντικό με τον κατάλληλο προγραμματισμό να πάρουμε τα παιδιά έξω από την τάξη, για να παρακολουθήσουν είτε την τοπική αρχιτεκτονική είτε κάποιο ιστορικό κτήριο. Μπορείτε σε αυτή την

περίπτωση να τα εφοδιάσετε με χαρτί και μολύβι, για να σχεδιάσουν μια λεπτομέρεια του κτηρίου είτε να τους δώσετε ένα ερωτηματολόγιο, για να απαντήσουν.

Εναλλακτικά, μπορούμε να φέρουμε την τοπική ιστορία μέσα στη σχολική τάξη. Με μερικές φωτογραφίες από ιστορικές τοποθεσίες μπορείς να ζητήσεις από την τάξη να ταιριάζει τα κατάλληλα μέρη. Με τη βοήθεια επίσης, μια ψηφιακής κάμερας ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει σε καίρια σημεία ενός ιστορικού μνημείου της περιοχής.

Αν το μνημείο βρίσκεται στο δρόμο προς το σχολείο, ζητήστε από τους μαθητές ως εργασία για το σπίτι να το επισκεφτούν. Φτιάξτε μερικές βασικές ερωτήσεις και δώστε τις σε κάθε μαθητή για να τις απαντήσει.

Πολλά σχολεία έχουν τα ίδια μεγάλη ιστορία, γι' αυτό μπορούν οι μαθητές να ερευνήσουν την ιστορία του κτηρίου ή του χώρου και των αλλαγών που έγιναν με τα χρόνια. Μέσα από την ιστορία των αλλαγών που συνέβησαν στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου οι μαθητές μπορούν εκτός από ιστορικό ενδιαφέρον να αποκτήσουν και ενδιαφέρον για το περιβάλλον.

Κ. Επίλογος

Οι τεχνικές αυτές μπορούν να συνοδέψουν ή να συμπληρώσουν ένα μάθημα Ιστορίας, να αποτελέσουν εκπαιδευτικά παιχνίδια στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ή να συμπληρωθούν και να αποκτήσουν έναν πιο απαιτητικό χαρακτήρα με δυσκολότερες ερωτήσεις στις τάξεις του Γυμνασίου. Η ευελιξία που εξασφαλίζουν τους επιτρέπει να εφαρμόζονται σε μεγάλη χρονική έκταση, όπως για παράδειγμα να καταλαμβάνουν το μισό τρίμηνο ή και το ήμισυ ενός ολόκληρου σχολικού έτους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, Αθήνα. 2012.

Δανασσής Αφεντάκης Κ. Αντ., Μάθηση και Ανάπτυξη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Αθήνα. 1996.

Vigotsky L. S Thought and Language, M.I.T Press, N.Y 1962.

Stones E., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ Γρηγόρη, Αθήνα. 1978.

Brunner J, The Process of Education, Harvard University Press, London 1978.

Πελαγίδης Στάθης, Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, εκδ Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη. 1999.

Murphy Julia, 100 ideas for teaching History, Continuum, London 2005.

**«ΤΟ ΣΚΛΗΡΟ ΕΛΑΦΟΣ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ»
ΣΤΗ ΜΕΤΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗ ΕΡΜΟΥΠΟΛΗ
(1830 – 1860)**

ΑΝΤΩΝΗΣ Λ. ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ & ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Γ. ΡΑΠΤΗΣ

Η ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα προικοδοτείται από το παρελθόν με ένα αυστηρό σύστημα παιδονομίας, το οποίο ουσιαστικά παρέμεινε αμετάβλητο σε ολόκληρη την περίοδο που εξετάζουμε, θέτοντας κάτω από κυρωτικό έλεγχο ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, 1994:7). Το κοινωνικό ανάπτυγμα του ελλαδικού χώρου, όπως αυτός προσδιορίζεται από τις κρατικοθεσμικές δομές του νεοπαγούς νεοελληνικού βασιλείου της Ανατολικής Μεσογείου, ταυτοδοτείται από τις ακόλουθες συντεταγμένες: την κυρίαρχη αγροτο-κτηνοτροφική παραγωγική δομή για την ηπειρωτική ενδοχώρα και την αντίστοιχη εμπορικο-ναυτική για το παράλιο και νησιωτικό τμήμα της επικράτειας, τη φτώχεια της ελληνικής υπαίθρου, τον υπερτροφικό δημόσιο τομέα, τις πελατειακές σχέσεις, την κομματοκρατία και τον τοπικό παραγοντισμό, τη συναλλαγή, τη σπανιότητα επαγγελματικών διεξόδων και οικονομικών δραστηριοτήτων έξω από τη σφαίρα της κρατικής προστασίας. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τη σταδιακή συγκρότηση μιας προβιομηχανικής, ολιγαρχικά δομημένης κοινωνίας, που αναπτύσσεται σε συνθήκες προστατευτισμού μιας οιονεί κρατικής θερμοκοιτίδας (Φίλιας, 1984:11-21, Τσουκαλάς, 1984:39-54, Πολίτης, 2003:86-87).

Ο κατακερματισμένος κοινωνικο-οικονομικός χώρος, αλλά και ιστορικοί λόγοι, που έλκουν την καταγωγή τους στην ύστερη βυζαντινή περίοδο, με επίταση του φαινομένου κατά την οθωμανοκρατία, συντελούν, προϊόντος του 19^{ου} αιώνα, στην ανάδειξη του τοπικισμού σε κυρίαρχο γνώρισμα της κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας, με επίκεντρο τις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες παραμένουν γεωγραφικά, συγκοινωνιακά, οικονομικά, αλλά κυρίως σε επίπεδο νοοτροπίας, απομονωμένες από το κέντρο. Σε αυτή τη συνάφεια, εκδιπλώνονται επιμέρους πολιτικές και οικονομικές στρατηγικές, που ευνοούν τη διατήρηση ενός πατροπαράδοτου – παραδοσιακού πλαισίου διαβίωσης, καθώς οι τοπικές κοινωνίες φαίνεται να αυτονομούνται ψυχολογικά, διοικητικά, οικονομικά από τις κρατικές δομές, επιδιώκοντας πρωτίστως την αυτάρκειά τους και την αποδέσμευση τους από κανονιστικά πλαίσια αρχών και κανόνων, προερχόμενα έξω από τη σφαίρα της επιρροής τους.

Δεσπόζουσα αρχή στο επίπεδο της διαμόρφωσης της συλλογικής ηθικής και νοοτροπίας είναι ο άγραφος ηθικός νόμος, το άτυπο εθιμικό δίκαιο, με τις άμεσες, σε επιβολή και επιπτώσεις, κυρώσεις, που βρίσκεται στο επίκεντρο της κάθε τοπικής κοινωνίας, απαρασάλευτος θεματοφύλακας των παραδεδομένων και της απαρέγκλιτης τήρησης της κοινωνικής τάξης (Κιτρομηλίδης, 1984:23-38, Πολίτης, 2003:90-94, 101-106, 107-111).

Αυτός ο κοινωνικός χάρτης με τις μικρές και αμυντικοστραφείς κοινωνίες, οι οποίες παράλληλα, εξαιτίας ενός συνδυασμού πρώιμων γάμων, μεγάλης τεκνοποιίας αλλά και μεγάλης θνησιμότητας, είναι κυρίως «κοινωνίες νέων» (Τομαρά-Σιδέρη, Σιδέρη, 1985:85), συνιστά το ευρύτερο περιβάλλον του 19^{ου} αιώνα. Σε αυτό εγκαθιδρύεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή, το περιεχόμενο, και ο χαρακτήρας του οποίου, καθορίζονται, τουλάχιστον μέχρι το 1880, από την βαναρική εκπαιδευτική φιλοσοφία, όπως η τελευταία αποτυπώθηκε στην αντίστοιχη εκπαιδευτική νομοθεσία στη δεκαετία του 1830. Ανάμεσα στα δεσπόζοντα γνωρίσματα αυτού του συστήματος ήταν το πνευματοκτόνο σύστημα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η έλλειψη όχι μόνο παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και μιας στερεής εγκύκλιας εκπαίδευσης των περισσότερων από τους δασκάλους. Βεβαίως, η στοιχειώδης παιδαγωγική κατάρτιση απουσίαζε και από το διδακτικό προσωπικό της Μέσης εκπαίδευσης. Η εικόνα συμπληρωνόταν από την αμέθοδη, εν πολλοίς, διδασκαλία, την χρήση μιας αρχαϊζουσας γλώσσας από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα ακατάλληλα και ανεπαρκή

διδασκλήρια, τον εκτεταμένο οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό (που άφηνε εκτός του σχολικού δικτύου, από το Δημοτικό ακόμα, σημαντικό αριθμό παιδιών, που διαβιούσαν σε μικρά και απομονωμένα χωριά στην ορεινή και νησιωτική κυρίως Ελλάδα) (Ράπτης, 2011:39-51), τα ακατάλληλα σχολικά βιβλία, την ανεπαρκή χρηματοδότηση και, τέλος, την επαγγελματική αβεβαιότητα των δασκάλων, οι οποίοι στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα διορίζονταν και μισθοδοτούνταν από τους Δήμους (Κανάκης, 1995:55-131, Μπουζάκης, 1986:34-45, Ράπτης, 1995:97-103, Ράπτης, 2011:29-38).

Οι εκθέσεις των 14 έκτακτων επιθεωρητών το 1883 για την επιθεώρηση των Δημοτικών σχολείων της επικράτειας είναι αψευδείς μάρτυρες αυτής της δυσάρεστης κατάστασης (*Εκθέσεις*, 1885). Ψηφίδα διόλου ασήμαντη στη σύνθεση της συνολικής εικόνας της εκπαίδευσής μας στα τέλη της πεντηκονταετηρίδας του ελεύθερου εθνικού κρατικού βίου συνιστά και η αυστηρή παιδονομία. Αν και η πρόβλεψη για τη θέσπιση συγκεκριμένων παιδονομικών μέσων απουσίαζε από την ιδρυτική νομοθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική πράξη καθόλου άγνωστα δεν ήταν τα σκληρά πειθαρχικά μέσα, όπως οι ραβδισμοί, οι μαστιγώσεις αλλά και ο φάλαγγας. Το ζήτημα της σκληρής και απάνθρωπης παιδονομίας φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά ολόκληρο το 19^ο αιώνα τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών, παρά τις προσπάθειες του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδευσεως με εγκύκλιες διαταγές – αναφέρουμε ενδεικτικά αυτές του 1854 και του 1867 – να μετριάσει την οξύτητα και να περιορίσει την αγριότητα του φαινομένου, με την παρότρυνση χρήσης εναλλακτικών παιδονομικών μέσων, όπως: η γονυκλισία, η πολύωρη ανάγνωση, η ασιστία, η ολιγοσιτία και η φυλάκιση (Λέφας, 1942:162-163, Ράπτης, 1998:142).

Σε αυτή τη συνάφεια οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών οριοθετούνταν καθοριστικά από την επιβλητική παρουσία του δασκάλου-αυθέντη και τιμωρού, που περιοριζόταν κυρίως στη διεκπεραίωση μιας σωφρονιστικής αγωγής. Τα αποτελέσματα ήταν τραγικά για τη φοίτηση των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, καθώς, κάτω από το βάρος των αυστηρότατων ποινών, πολλοί ήταν εκείνοι οι μαθητές που δεν ολοκλήρωναν τη φοίτησή τους στο τετραετή, ουσιαστικά, κύκλο της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Ράπτης, 1998:143). Άρα, μια σημαντική αιτία στη πρώιμη σχολική διαρροή πρέπει να αναζητηθεί στη σκληρή παιδονομία και τη σωφρονιστική αντίληψη περί της Παιδαγωγικής, σε ευρύτατο κύκλο εκπαιδευτικών της περιόδου: «*Τα εννέα δέκατα των παιδιών αφού φοιτούσανε δυο τρία χρόνια στο σχολείο φεύγανε και θεωρούσανε τον εαυτό τους εντυχισμένο που απαλλάχτηκαν από τις τιμωρίες και διαπομπεύσεις του δασκάλου*» (Τζουμελέας, Παναγόπουλος, 1933:41-42).

Σε αυτό ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο θεσμικής οργάνωσης και σχολικής παιδαγωγικής εντάσσεται και η περίπτωση της ερμουπολίτικης κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα, της οικονομικής πρωτεύουσας και πρώτου λιμένας του νεοελληνικού κράτους για πενήντα περίπου χρόνια, που παράλληλα με τον ανερχόμενο κοσμοπολιτισμό μιας ραγδαία αναπτυσσόμενης εμπορικής δράσης, με προεξάρχων πρόταγμα τον εκδυτικισμό στα ήθη και τις συμπεριφορές (Δήμου, 1985:14-17), καλείται να διαχειριστεί το «σκληρό έδαφος των αγοριών», που περιφέρονται στην πόλη σκολάζοντες και αργούντες. Συχνά οι εφημερίδες διεκτραγωδούσαν την κατάσταση, προειδοποιώντας τους γονείς, τους δασκάλους και τις αρχές για την επικινδυνότητά της στο παρόν αλλά και στο μέλλον, προτρέποντάς τους να αναλάβουν παιδονομικά μέτρα για την αντιμετώπισή της, χωρίς όμως να αποδέχονται και τις σκληρές πρακτικές του παρελθόντος.

Η παιδική παραβατικότητα συμβαίνει, κατ' αρχήν, έξω από το χώρο του σχολείου. Είναι η ανομία των αγυρτών, των αγυριόπαιδων και των ψωμοζητών, που περιφέρονται στους δρόμους και στις πλατείες ενοχλώντας τους νοικοκυραίους, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά που είναι μαθητές των σχολείων. Ο αριθμός τους ποικίλλει ανάλογα με την εποχή. Τα πρώτα χρόνια ήταν οπωσδήποτε μεγάλος. Στα 1833 ο Γερμανός ιεραπόστολος Fr. Hildner, ιδρυτής και διευθυντής ενός προτεσταντικού ιεραποστολικού ιδρύματος, του *Φιλελληνικού Παιδαγωγείου* (1830 – 1877) (Φ.Π.), θα μαρτυρήσει ότι εκτός από το 1300 παιδιά που φοιτούσαν στα διάφορα αλληλοδιδασκτικά και Ελληνικά σχολεία της πόλης, υπήρχαν ακόμη άλλα 3000 παιδιά που δεν παρακολουθούσαν κανενός είδους εκπαίδευση, όταν η Ερμούπολη είχε πληθυσμό

15.000 περίπου κατοίκων (Σμυρναίου, 2006α:297)¹. Ο κίνδυνος του εκμαυλισμού αυτών των παιδιών από το συγχρωτισμό τους με τον τραχύ κόσμο των ενηλίκων κινητοποιήσε τους Ερμουπολίτες, με τη συνεπικουρία των προτεσταντών ιεραποστόλων. Δεν είναι τυχαίο ότι το *Φιλελληνικό Παιδαγωγείο*, η «πηγή των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων της Ερμούπολης» (Σμυρναίου, 2006α: 248), ξεκίνησε στα 1830 ως νηπιαγωγείο, εισάγοντας μια εξαιρετικά πρόωμη εκπαίδευση για τα παιδιά, για να μην εγκατασταθεί μόνιμα στις ψυχές τους η διαφθορά των ενηλίκων (Σακκή, 1995 – 1997:173 – 184 και Σακκής, 2001:111 – 119, 235 – 240). Έτσι, άρχισαν σύντομες προσπάθειες για την επέκταση του τοπικού σχολικού δικτύου, ώστε στα 1856, με τον πληθυσμό της πόλης να πλησιάζει τις 20.000 κατοίκους, η κατάσταση να είχε βελτιωθεί σημαντικά, αφού υπήρχαν πλέον 10 δημόσια και 8 ιδιωτικά σχολεία και ο συνολικός αριθμός των μαθητών και των μαθητριών συμποσούταν στις 2.578 (*Τηλέγραφος των Κυκλάδων*, αρ. 68, Έτος Β΄, 18.8.1856).

Παρόλα αυτά, πάντοτε υπήρχαν πολλά παιδιά που δεν πήγαιναν σχολείο και περιφέρονταν στους δρόμους επαιτώντας. Η νομοθεσία του νεοελληνικού κράτους για την καταστολή της επαιτείας χρονολογείται από το 1834, όταν στις διατάξεις του ΙΓ΄ κεφαλαίου του Ποινικού Νόμου που έφτιαξε ο Βαυαρός Αντιβασιλέας L. Maurer, με τίτλο «*Φυγοπονία, επαιτεία, αγριεία και γοητεία*», τιμωρούνταν οι επάιτες με κράτηση τουλάχιστον δυο εβδομάδων (Κορασίδου, 1995:28). Στην πρώτη νεωτερική πόλη της Ελλάδας, η οποία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα έδινε στον Ν. Δραγούμη την εντύπωση «*αχανούς εργοστασίου*» (Δραγούμης, 1856:306, Σμυρναίου, 2006β:181-201), δεν θα έπρεπε να υφίστανται θύλακες αμφισβήτησης αυτής της εικόνας, αλλά μέσω των κατασταλτικών μέτρων οι παραβάτες, όσο μικροί και αν ήταν, θα έπρεπε να περιθωριοποιούνται.

Στα 1847 η εφ. *Αίολος* θα προσπαθήσει να αφυπνίσει στους Ερμουπολίτες «*από τον νήδημον ύπνον του κερδαλέου Ερμού*», γιατί η διαφθορά των «*δημοτοπαίδων*» είχε πλέον κορυφωθεί. Από τα τρία είδη σχολείων, το «*οικογενειακόν*», το «*σχολικόν*» και το «*εμπειρικόν της κοινωνίας*», το τελευταίο είχε την ισχυρότερη επίδραση στις ψυχές των παιδιών. Έτσι, η εφημερίδα ζητά την ίδρυση σωφρονιστηρίου για τα παιδιά που παρανομούν και είναι μέχρι δεκατεσσάρων ετών. (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 168, Έτος Δ΄, 1.11.1847). Η ίδια εφημερίδα θα επανέλθει λίγο αργότερα για να θυμίσει ότι πριν από λίγα χρόνια, η αστυνομία, «*το φόβητρον των παίδων και ο καταδιώκτης της κακοηθείας*», είχε συλλάβει κάποια παιδιά και είχε τιμωρήσει «*αστυνομικώς τα πταίσματά των δι' επιπλήξεων και άλλων δυνατών μέσων*», αλλά δεν είχε μπορέσει να περιστείλει το κακό, γιατί ακριβώς δεν υπήρχε σωφρονιστήριο. Έτσι, η ατιμωρησία αύξανε με κίνδυνο να απλωθεί «*το μόλυσμα της διαφθοράς*» και στις ανώτερες τάξεις (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 165, Έτος Δ΄, 11.10.1847). Σε κάποιες μάλιστα περιόδους το πρόβλημα γινόταν οξύτερο, καθώς πολλές φτωχές οικογένειες από τα γύρω νησιά είχαν εγκατασταθεί στην πόλη «*έχουσαι τέκνα άνηβα*», τα οποία εγκατέλειπαν όμως γιατί δεν είχαν τρόπο να τα θρέψουν κι αυτά κατέληξαν να γίνουν «*κοινωνική μάστιξ*» (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 440, Έτος Η΄, 25.1.1853). Η κατάσταση γινόταν κάποτε αφόρητη για τους νοικοκυραίους, γιατί «*στήφος γυμνοπόδων παιδιών αμφοτέρων των φύλων πολιορκούσι τους περιδιαβαίνοντας και διατρίβοντας εις το δημόσιον τούτο μέρος πολίτας και προ πάντων τους ξένους, ζητούντες ελεημοσύνην...*». Η εφημερίδα εξανίσταται, γιατί αυτή η συμπεριφορά «*κακοσυσταίνει εις τα όμματα των ξένων την κοινωνίαν μας*» (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 547, Έτος ΙΑ΄, 12.3.1855). Άλλοτε πάλι, μικρά και μεγάλα παιδιά «*εκτίθενται πεντάγυμνα*» στην παραλία για να κολυμπήσουν, προσβάλλοντας «*την δημοσίαν αιδώ*» (Εφ. *Αστήρ των Κυκλάδων*, αρ. 162, 22.5.1860), ενώ συχνές είναι οι καταγγελίες για «*χυδαία άσματα*» στους δρόμους που εμπόδιζαν τα παιδιά μέσα στα σχολεία να ασκούνται στην ψαλμωδία «*χερουβικών, κοινωνικών και άλλων τοιούτων ιερών ασμάτων*» (Δρίκος, 2002:36).

Η αστυνομία βεβαίως προσπαθούσε να ανταποκριθεί στην παιδική αυτή ανομία εγκλείοντας τους παραβάτες στην τοπική φυλακή, μαζί με τους καταδικασθέντες ενήλικους, όπου όχι μόνο η συμβίωση αλλά και η απλή επιβίωση ήταν αφόρητη, εξαιτίας του συνωστισμού πολλών καταδίκων, της σμικρότητας των χώρων και της ελλιπούς καθαριότητας. Οι ποινές ήταν

¹ Η ελλιπής φοίτηση των παιδιών στα σχολεία είχε απασχολήσει και την κεντρική διοίκηση ήδη από το 1835, όταν η κυβέρνηση παρατηρεί ότι οι γονείς ή δε στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία ή τα στέλνουν «*εκ διαλειμμάτων και ατάκτως*» (Σοφιανός, 1988:23).

εξάλλου αυστηρές, αφού στα 1855 το τοπικό δικαστήριο καταδίκασε έναν νεαρό 14 ετών «εις ειρκτήν πέντε ετών και μιας ημέρας», γιατί υπέπεσε στο παράπτωμα της ψευδορκίας κατά την ανάκριση μιας ληστείας (Εφ. *Αίολος*, αρ. 552, Έτος ΙΑ΄, 16.4.1855).

Η παιδική ανομία στην πόλη δεν περιοριζόταν όμως μόνο στους δρόμους, αλλά είχε εισβάλλει και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο *Αίολος* και πάλι θα διαπιστώσει την έλλειψη ηθικής συμπεριφοράς: «*Και τι δεν παρατηρεί τις εις τους μαθητευομένους νεανίσκους της κοινότητάς μας; Πετροβολισμούς, σιγάρα, αταξίας και ύβρεις εις τους δρόμους μυρίας*». Η αιτία είναι αυτή τη φορά οι γονείς και η ηθική τους άγνοια. Έτσι, θα κάνει έκκληση στην κυβέρνηση να στείλει ιεροκήρυκες να διδάξουν την ηθική στους γονείς, γιατί τα σχολεία της πόλης διδασκαν αποκλειστικά γνώσεις, δηλαδή την «*εξωτερικήν φιλοσοφίαν*», την οποία ονομάζει μάλιστα και «*ξυλοσοφίαν*» (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 275, Έτος ΣΤ΄, 19.11.1849). Το πρόβλημα βεβαίως εντοπίζεται στους νεανίσκους και όχι στα κορίτσια. Ήδη από το 1836 ο γιατρός και δημοσιογράφος Π. Ζωντανός θα εκδώσει στην Ερμούπολη ένα βιβλίο, στο οποίο θα διαχωρίσει την οικιακή ανατροφή των κοριτσιών, τα οποία «*χρηρίζουσι της συνεχούς μερίμνης των μητέρων*», από τη δημόσια ανατροφή των αγοριών, τα οποία «*αφέθησαν εις την πατρικήν μέριμναν και κηδεμονίαν των Νόμων και της Κυβερνήσεως*» (Ζωντανός, 1836:ζ-θ). Αλλά αυτού του είδους η μέριμνα φαίνεται πως έπασχε αρκετά, γιατί τα προβλήματα με τα αγόρια συνέχιζαν να απασχολούν τους δημοσιογράφους, τους δασκάλους, τους δικαστικούς και τους αστυνομικούς.

Οι μαρτυρίες για την απείθεια των αγοριών συσσωρεύονται στις δεκαετίες του 1840 και του 1850. Ο Γερμανός ιεραπόστολος Fr. Hildner, που είχε να αντιμετωπίσει αυτή τη συμπεριφορά στο σχολείο του, εξέφρασε στα 1840 την επιθυμία του στην αγγλικανική εταιρεία που τον επιχορηγούσε, να ιδρυθεί στη Σύρο ένα οικοτροφείο αγοριών, για να αποσπάσει κάποια τουλάχιστον από αυτά από τη βλαβερή επίδραση των οικείων τους και από το συγχρωτισμό τους με τους μαθητές του Γυμνασίου, οι οποίοι «*δεν δέχονταν καμιά θρησκευτική διδασκαλία*». Η τραχύτητα λοιπόν των αγοριών, οι κακές τους συνήθειες, το πείσμα, η σκληρότητα και η αδιαφορία τους για τη θρησκευτική διδασκαλία, την οποία κατ' εξοχήν πρόσφερε το ίδρυμα, δυσκόλευε πολύ το έργο του Hildner και των δασκάλων του (Σμυρναίου, 2006α:194, 250). Ο ίδιος προσπαθούσε μάλιστα να στηρίξει τους τελευταίους, Έλληνες και ξένους, σε αυτό το «*σκληρό και άχαρο*» επάγγελμά τους. Ένας από αυτούς, ο Ι. Ναύτης, εγκατέλειψε το Φ.Π., απογοητευμένος από τη συμπεριφορά των αγοριών, ενώ ένας άλλος, ο Ch. Sanderski, πρώην Γερμανός δικαστής στην Ερμούπολη, δεν θα αντέξει και θα εκμυστηρευτεί στον Hildner ότι «*αυτά τα αγόρια μου υπενθυμίζουν την τέλεια εξάρτηση που έχω από τη χάρη του Θεού*». Ήδη από το 1835 ο Hildner είχε δοκιμάσει να ζητήσει λίγα δίδακτρα μόνο από τις οικογένειες των αγοριών που δεν ήταν άπορες, έτσι ώστε «*να εκτιμούν περισσότερο το σχολείο και να είναι πιο τακτικά στη φοίτησή τους*». Αλλά, γύρω στα 1850, παίρνοντας αφορμή από τον περιορισμό της χορηγίας από την αγγλικανική εταιρεία, θα κλείσει όλα τα τμήματα των αγοριών και να αφοσιωθεί πλέον μόνο στην εκπαίδευση των κοριτσιών μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας του (Σμυρναίου, 2006α:250, 211).

Μια άλλη μαρτυρία θα προέλθει από τον Μακεδόνα εκπαιδευτικό Χρήστο Ευαγγελίδη, ιδρυτή και διευθυντή του περίφημου *Ελληνικού Λυκείου* της πόλης (1842 – 1855). Ο Ευαγγελίδης θα διεκτραγωδήσει στο ημερολόγιό του τον ατίθασο χαρακτήρα κάποιων μαθητών του Γυμνασίου, οι οποίοι κάπνιζαν δημόσια και προκλητικά και προκαλούσαν φασαρίες και στα άλλα σχολεία. Θα ρίξει μάλιστα το βάρος αυτής της ανυπακοής, αφενός στις μητέρες, οι οποίες παρακαλούσαν τους δασκάλους «*ίνα μη τιμωρώσι τα αγαπητά αυτών τέκνα*» και αφετέρου στους τελευταίους, οι οποίοι αποδέχονταν τέτοιες παρακλήσεις για λόγους οικονομικούς (Σμυρναίος, Καραμπίνη-Ιατρού, Γεμενετζή-Μαλαθούνη, 2013). Μια παρόμοια επίσης μαρτυρία, λίγο μεταγενέστερη από το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε, θα καταθέσει ο Αθηναίος λόγιος Ν. Δραγούμης, ο οποίος θεωρούσε ότι η κατάρρευση του οικιακού βίου των ανδρών, με τη σχεδόν ολοήμερη παραμονή τους στα καφενεία και στις λέσχες της πόλης, άφηνε την εκπαίδευση των αγοριών στις μητέρες τους, οι οποίες αποδεικνύονταν αδύναμες να τα ελέγξουν και να τα καθοδηγήσουν (Δραγούμης, 1865 – 1866:55).

Ποια ήταν όμως η αντίδραση των δασκάλων σε αυτό το «*σκληρό έδαφος των αγοριών*»;

Οι μαρτυρίες συγκλίνουν ότι οι τιμωρίες ήταν στην ημερησία διάταξη. Ο σωφρονισμός των μαθητών περιελάμβανε και τον ξυλοδαρμό τους, αυτό το «*λείψανον της βαρβαρικής έξεως, τοσούτον συνήθης εις τους αρχαίους δασκάλους*», το οποίο όμως οι δημοσιογράφοι των

τοπικών εφημερίδων διατείνονταν ότι είχε αρχίσει να εκλείπει. Στα 1851 πάντως, η εφ. *Ένωσις*, θα καταγγείλει το δάσκαλο του αλληλοδιδασκτικού σχολείου Ιωάννη Κ. Βλαστό ότι, παρά τις εγκυκλίους του Υπουργείου και τις συστάσεις της επιθεωρητικής επιτροπής, παραμένει «οπαδός αυστηρός» της μαστίγωσης των μαθητών που ατακτούν, με συνέπεια ακόμη και τον τραυματισμό τους (Εφ. *Ένωσις*, αρ. 289 – 1, Έτος ΙΒ΄, 15.6.1851). Η εφημερίδα κάνει μάλιστα έκκληση στον προστάτη του Βλαστού, το δήμαρχο Ν. Γιαγιτζή, να τον συμμαζέψει.

Ο ίδιος ο Ευαγγελίδης, αν και ήταν ο εισηγητής πολλών εκπαιδευτικών καινοτομιών στο *Ελληνικό Λύκειο*, ήταν παράλληλα αυστηρός με τους μαθητές του, όπως μαθαίνουμε από το ημερολόγιό του και τις εφημερίδες της εποχής. Κάποια φορά τιμώρησε ένα μαθητή του, τον ανιψιό του Μάρκου Μπότσαρη, κι ο τελευταίος τριγύριζε τρία μερόνυχτα στις ερημιές της Σύρου μέχρι να εμφανιστεί και πάλι στο σχολείο. Άλλοτε πάλι στη διαμάχη των εφημερίδων *Αίολος* και *Ένωσις* σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση του Λυκείου Ευαγγελίδη, η πρώτη θα μαρτυρήσει ότι στο σχολείο αυτό «ετιμωρήθησαν πολλοί πολλάκις ως κακούργοι, δια σχολινίου συνδεθέντες, και ούτως ανηλεώς ξυλοκοπηθέντες, ώστε να διαμείνουν κλινήρεις επί πολλάς ημέρας. Εάν η Ένωσις επιθυμή έχομεν να παρουσιάσομεν εις αυτήν μαθητήν, συνουλωμένας φέροντα έτι τας πληγάς, ας έλαβεν εν τω Σχολείω εκείνω...». Και θα κλείσει την αναφορά της, γράφοντας ότι είναι έτοιμη να γράψει «ιστορίαν όλην των εν τοις σχολείοις της Ερμούπολεως γενομένων ξυλοκοπημάτων», αλλά μαρτυρεί ότι έχουν πλέον τόσο μετριαστεί, «ώστε μετ' ου πολύ ελπίζεται ότι παντάπασιν θέλουσι εκλείψει» (Εφ. *Ο Αίολος*, αρ. 483, έτος Η΄, 17.12.1853).

Προηγουμένως, η εφ. *Ένωσις* είχε κατηγορήσει τον ανταγωνιστή του Ευαγγελίδη Ιωάννη Βαλέττα, διευθυντή του άλλου μεγάλου ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου της πόλης, του *Ελληνικού Παιδαγωγείου* (1848 – 1858), ότι και εκείνος είχε ραπίσει και εκδιώξει το βράδυ από το οικοτροφείο του «μαθητήν δεκαπενταετή σιγαρίζοντα εν τινι δωματίω», με αποτέλεσμα εκείνος να αναζητήσει ξενοδοχείο για να περάσει τη νύχτα του (Εφ. *Ένωσις*, αρ. 289 – 129, Έτος ΙΔ΄, 3.12.1853). Η εφημερίδα θα βεβαιώσει τη μεγάλη παράδοση του ξυλοδαρμού των μαθητών, σπεύδοντας να θυμίσει την εγκύκλιο της κυβέρνησης εναντίον τέτοιων συνηθειών που αρμόζουν στα «άλογα ζώα». Όταν μάλιστα ο *Αίολος* επανέλθει θεωρώντας την πράξη του Βαλέττα «έργον φρονήσεως», η *Ένωσις* θα αναφέρει καυστικά ότι είναι σε θέση να γνωρίζει «περί διαφόρων ξυλοκοπημάτων, άτινα συχνά επιδαμιλείεται τοις εις το σχολείο τούτω φοιτώσι» ο διευθυντής του (Εφ. *Ένωσις*, αρ. 289 – 130, Έτος ΙΔ΄, 10.12.1853).

Εκτός όμως από τις συστάσεις, τους ξυλοδαρμούς και τον εγκλεισμό στις τοπικές φυλακές, η κοινωνία της Ερμούπολης, προς το τέλος της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε, προσπάθησε να ανταποκριθεί στην παραβατικότητα των αγοριών με την ίδρυση του Δημοτικού Ορφανοτροφείου στις αρχές του 1856 και σχεδόν 20 χρόνια αργότερα της Σχολής Απόρων Παίδων. Στην έκκλησή του προς τους φιλόανθρωπους δημότες, ο Δήμαρχος Α. Δαμαλάς θα επισημάνει το «διττόν όφελος» που προκύπτει από τη σύσταση αυτού του Καταστήματος, γιατί αφενός «περιθάλλει τα ορφανά και άπορα τέκνα, τα οποία μέχρι τούδε γυμνητεύοντα, άσιτα και ρυπαρά περιφέρονται εις τας οδούς και τας Πλατείας της Πόλεως» και αφετέρου «αφαιρεί από τα τέκνα των οικογενειών το κακόν παράδειγμα» (Εφ. *Αίολος*, αρ.598, Έτος ΙΒ΄, 18.2.1856).

Τα ατίθασα λοιπόν αγόρια εξέφραζαν την απειλή του βαρβαρισμού και της κτηνωδίας που μια αστική κοινωνία ήθελε με κάθε θυσία να αφήσει πίσω της, καθώς στέκονταν εμπόδιο στον εξευρωπαϊσμό της. Θα μπορούσαμε μάλιστα να ισχυριστούμε ότι αντιπροσώπευαν ουσιαστικά το φόβο του οθωμανικού της παρελθόντος, γιατί έδιναν την εντύπωση της ανεξέλεγκτης βίας, σε συνδυασμό με τη ρυπαρότητα και την αμάθεια, χαρακτηριστικά που αναπαράγονται γλαφυρά σε αναφορές των συριανών εφημερίδων της εποχής από τις οθωμανοκρατούμενες ακόμη περιοχές. Ήταν ένα μόλυσμα που έπρεπε να θεραπευτεί και μόνο η έλλειψη πόρων, η ανοργάνωσιά του ελληνικού κράτους, η πολιτική παλιμβουλία και η σύγχυση των προτεραιοτήτων, εμπόδισαν τη συριανή κοινωνία να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα σε αυτό, αναγκασμένη να ζει μαζί του για πολλά ακόμη χρόνια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δήμου, Νίκος (1985). *Η χαμένη τάξη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δ(ραγούμης) Ν(ικόλαος) (1856), 'Τετραήμερος αποδημία εις Σύραν', *Νέα Πανδώρα*, 7, 305 – 308.
- Δ(ραγούμης) Ν(ικόλαος) (1865 - 1866), 'Επιστολή Α'', *Πανδώρα*, 16, 52 – 55.
- Δρίκος, Θωμάς (2002). *Η πορνεία στην Ερμούπολη του 19^{ου} αιώνα (1820 – 1900)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων εκτάκτων επιθεωρητών (1885). Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου: Εν Αθήναις.
- Ζωντανός, Π. (1836), *Περί ανατροφής των κορασίων και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως των αρρέων*, Εν Ερμουπόλει: Τύποις Γ. Πολυμέρη.
- Κανάκης, Ι. Ν. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου. Από την αλληλοδιδασκτική ως την επικράτηση του Νεοεργατειασμού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1984). Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά αιτήματα: προοπτικές από τον ελληνικό 19^ο αιώνα. Στο: Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.) *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εστία, 23-38.
- Κιτσαράς, Γ. (1994). *Το Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Εξέλιξη εκπαίδευσης και γλώσσας*. Πάτρα.
- Κορασίδου, Μαρία (1995). *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους: Φτώχεια στην ελληνική πρωτεύουσα του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Εν Αθήναις: ΟΕΣΒ.
- Μπουζάκης Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Α. (2003) *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα ΕΜΝΕ-Μνήμων.
- Ράπτης, Π. Γ. (2011). Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού και η νεοελληνική εκπαίδευση (Από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους μέχρι το τέλος του μεσοπολέμου). Στο: *Όψεις και ζητήματα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. 19^{ος} και 20^{ος} αιώνες*. Αθήνα: Γρηγόρη, 39-51.
- Ράπτης, Π.Γ. (2011). Η Μέση Εκπαίδευση κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862). Στο: *Όψεις και ζητήματα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. 19^{ος} και 20^{ος} αιώνες*. Αθήνα: Γρηγόρη, 29-38.
- Ράπτης, Π.Γ. (1998). Μαθητική παραβατικότητα και παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά τον 19^ο αιώνα. *Νέα Παιδεία*, 86, 140-146.
- Ράπτης, Π.Γ. (1995). Η λαϊκή παιδεία κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 97-103.
- Σακκή, Δημητρίου Α. (1995 – 1997), 'Κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις στη νεοελληνική ιστορία. Τα νησιά του Αιγαίου στο αρτισύστατο ελληνικό κράτος (Αρχαιακή έρευνα βασισμένη σε ανέκδοτο υλικό των Γενικών Αρχείων του Κράτους), Ανάτυπον από το περ. *Μνημοσύνη*, τόμ. Δέκατος Τρίτος, 143 – 198.
- Σακκής, Δημήτρης Α. (2001), Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος (1833 – 1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τόμ. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σμυρναίος Αντώνης, Καραμπίνη-Ιατρού Μιχαήλα, Γεμεντζή-Μαλαθούνη, Σμαράγδα (2013). *Νυχτερινά Σκαλαθύρματα. Το Ημερολόγιο του Μακεδόνα εκπαιδευτικού Χρήστου Ευαγγελίδη (1815 – 1881)*. Θεσσαλονίκη, Καρίπειον Ίδρυμα (υπό έκδοση).
- Σμυρναίου Αντώνη Α. (2006α). *Στα ίχνη της ουτοπίας: Το Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον Σύρου και η προτεσταντική ομογενοποίηση της οικουμένης κατά το 19^ο αιώνα*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Σμυρναίου Αντώνη (2006β). Ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην Ερμούπολη (1830 – 1880): η ιχνηλασία του μέσα από τις *Επιστολές* του Νικολάου Δραγούμη', στο: Αντώνη Σμυρναίου, *Μετέωρος Ζήλος. Προτεσταντική προπαιδεία και νεοελληνική εκπαίδευση κατά το 19^ο αιώνα*, Αθήνα: Ψηφίδα, σσ. 181 – 201.

- Σοφιανός, Νικόλαος (1988). *Το Νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας (1833 – 1900). Συναγωγή Νόμων, Διαταγμάτων, Εγκυκλίων, Καταστατικών*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, τόμ. Πρώτος.
- Τζουμελέας, Σ.Γ. Παναγόπουλος, Π.Δ. (1933). *Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια*. Αθήνα: Δ. Δημητράκου.
- Τομαρά-Σιδέρη, Ματούλα, Σιδέρης, Νίκος (1985). Συγκρότηση και διαδοχή των γενεών στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα. Η δημογραφική τύχη της νεότητας. *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Α', 79 – 89.
- Τσουκαλάς Κ. (1984). Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Στο: Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.) *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εστία, σ. 39-54.
- Φίλιας Β. (1984). Κοινωνικές δομές στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Στο: Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.) *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εστία, 11-21.

ABSTRACT

This paper attempts to examine the male youth delinquency in Hermoupolis of Syros in the middle of the 19th century, utilizing mainly the historical sources of local newspapers as well as some testimonies from towns' teachers, as were Chr. Evangelides and Fr. Hildner. The local, however cosmopolitan, community trying to prevent boys from displaying antisocial conduct adopted the usual treatment at the time either by incorporating them into the school web, where corporal or other sorts of humiliating punishment were being extensively used by teachers, either by arresting and confining them among adult prisoners or by establishing an orphanage and, later, a School of Poor Children. Nevertheless, boys resisted to such policy and engaged in illegal or disturbing behavior against the members of middle or upper class testing continuously their limits.

Αντώνιος Α. Σμυρναίος

Λέκτορας Νεοελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
 Παν. Θεσσαλίας
 Β. Τσιτσάνη 19, Βόλος 38221
 Τηλ. 24210-48304
smirnaios@uth.gr

Παναγιώτης Γ. Ράπτης

Δρ. Ιστορικός της Εκπαίδευσης
 Σχολικός Σύμβουλος Πρωτ. Εκπαίδευσης
 Εσπερίδων 1, Καλλιθέα 17671, Αθήνα
 Τηλ. 210-9514439
raptis47@yahoo.gr

«Η ‘ΑΛΛΗ ΠΛΕΥΡΑ’: ΤΟ ΠΑΙΔΟΜΑΖΩΜΑ ΤΗΣ ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗΣ. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΓΚΛΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΠΑΝΔΩΝΙΔΟΥ

Η άνθηση μιας σειράς κοινωνικών κινημάτων στα μέσα περίπου του δεύτερου μισού του προηγούμενου αιώνα, ανέδειξε στη δημόσια σφαίρα εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που είχαν υπάρξει για την ιστοριογραφία ένα είδος «σιωπηλών μαρτύρων: υπήρχαν μέσα στην κοινωνία, αλλά δεν υπήρχαν μέσα στην ιστορία, δεν ήταν αντικείμενο της ιστοριογραφίας». Έτσι, η Προφορική Ιστορία έγινε το μέσο για την καταγραφής της ιστορίας των καταπιεσμένων (Κουλούρη, 1999). Αξίωσε μια «ιστορία από τα κάτω» που επικεντρώνεται στο πώς υποκείμενα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βιώνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι και συμμετέχουν με τη δράση τους σε αυτό. Αξιοποιώντας τον «πολυφωνικό» χαρακτήρα των προφορικών αφηγήσεων, οι ερευνητές μπορούν να φωτίσουν διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές με τις οποίες προσεγγίζουν τα δρώντα υποκείμενα την ιστορία και να αμφισβητήσουν κατά αυτό το τρόπο τους κοινούς της τόπους (Τσιώλης, 2012). Συνεπώς, μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της προφορικής ιστορίας είναι η εστίαση της στην «υποκειμενικότητα».

Το υποκείμενο επικοινωνεί με τις κοινωνικές δομές και παράγει κοινωνικό νόημα για αυτά που του συμβαίνουν μέσω μιας διαδικασίας που περνάει ανάμεσα από την εμπειρία και την αφήγηση (Passerini, 2000:2-16). Από την άλλη πλευρά όμως, ο Foucault δίνει στο κοινωνικό υποκείμενο και την εξής έννοια «...υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξουσίας, και υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του την ταυτότητα μέσω της συνειδησης ή της αυτογνωσίας...» (Foucault, 1991:81). Έτσι, το υποκείμενο ως κοινωνικό προϊόν και ταυτόχρονα δημιουργός μιας κοινωνίας, πρέπει να μελετάται εντός του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διαπλάθεται, παράλληλα όμως πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη το γεγονός ότι οι επιρροές αυτού του πλαισίου μπορούν να οδηγήσουν στον καταναγκασμό και τον εξαναγκασμό του κοινωνικού υποκειμένου να ευθυγραμμίσει τις σκέψεις του με τα κοινωνικά προβαλλόμενα πρότυπα (Elias, 1997:666), ως μια ατομική συγκρότηση ενός ενσυνείδητου εαυτού.

«ΜΝΗΜΗ» ΚΑΙ «ΛΗΘΗ»

Ένας από τους πρώτους που αντιλήφθηκε την επίδραση του παρόντος στην μνήμη ήταν ο Halbwachs, ο οποίος οδήγησε την θεώρηση της από το βιολογικό στο πολιτισμικό της πλαίσιο. Ειδικότερα, ο Halbwachs (1992), έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της συλλογικής μνήμης, θεωρώντας ότι η μνήμη του υποκειμένου δεν μπορεί να νοηθεί ξέχωρα από τη μνήμη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Έτσι, παρουσιάζεται σαν το σύνολο των αναμνήσεων μιας κοινωνικής ομάδας, της οποίας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αφενός διαμορφώνουν τους όρους της ανάκλησης, αφετέρου συγκροτούν κοινά αφηγήματα, την ίδια στιγμή που η μνήμη της ομάδας πραγματώνεται και εμφανίζεται μέσα από τις ατομικές μνήμες (Halbwachs, 1992:40).

Σε σχέση με το παιδομάζωμα του εμφυλίου, μπορούμε να διακρίνουμε ότι συλλογικά υποκείμενα απωθούν από την παροντική μνήμη την βιωμένη εμπειρία. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να αναρωτηθούμε για ποιο λόγο είναι τόσο διστακτικοί στο να μιλήσουν για το συγκεκριμένο κομμάτι του παρελθόντος ενώ έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τότε και κατά το πόσο σχετίζεται με την επικινδυνότητα της δημόσια συζήτησης εκείνη την χρονική περίοδο. Αντίθετα η νομιμοποίηση της παρούσας κοινωνικής τάξης ή των συγκεκριμένων παιδιών μέ-

σω της θύμησης δεν είναι μια συμπεριφορά που μπορούμε να διακρίνουμε τόσο γενικά. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να διακρίνουμε ανάμεσα σε μια θεσμική, οργανωμένη λήθη και την ατομική ή κοινωνική λήθη. Δηλαδή και σε αυτή τη περίπτωση υπάρχει μια λήθη «από τα πάνω» και μια λήθη «από τα κάτω» ταυτόχρονα (Boeschoten, 2008:12).

Μια άλλη έννοια που θα μας βοηθήσει να τοποθετήσουμε την αφηγηματική μνήμη είναι το «τραύμα». Με τον όρο τραύμα αναφερόμαστε σε μια ρήξη. Σε μια ρήξη που διαπερνά το σώμα και την ψυχή του κοινωνικού υποκειμένου, αλλά και της συλλογικότητας στην οποία ανήκει. Πρόκειται για το τραύμα το οποίο είναι δύναμι ιστορικό, που οφείλει να ιστοριοποιηθεί (Ασέρ, 2007:123). Οι μαρτυρίες των επιζώντων του εμφυλίου προκαλούν αντιδράσεις στο κοινό, το οποίο είναι δύσπιστο και πολλές φορές καθόλου πρόθυμο να ακούσει τα όσα λέγονται. Οι αφηγήσεις των επιζώντων προκαλούν στο κοινό, φόβο, απέχθεια, σκεπτικισμό, σύγχυση. Έτσι, το τραύμα είναι ένα μέσο σημαντικό και κυρίαρχο το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο μέρος τη σιωπή των επιζώντων. Υπάρχει αμφισβήτηση από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες αλλά και σιωπή τόσο από αυτούς που το έζησαν όσο και από αυτούς που ακούνε.

Επομένως, η λήθη, η σιωπή και η τραυματικά βιωμένη εμπειρία δεν μπορούν να μείνουν έξω από τα πλαίσια και τις λειτουργίες της μνήμης. Η τραυματική βιωμένη εμπειρία είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, αποτελεί το βασικό παράγοντα απώθησης του γεγονότος από την μνήμη. Σύμφωνα με την Boeschoten (2008:12) η λήθη θα μπορούσε να νοηθεί ως η άλλη όψη της μνήμης, καθώς στην πραγματικότητα αυτές οι δύο έννοιες, είναι αλληλένδετες και ενίοτε αναπτύσσονται μεταξύ τους απροσδόκητες σχέσεις. Η μνήμη και η σιωπή ακολουθούν σχεδόν νομοτελειακά τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές.

ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΟΜΑΖΩΜΑ ΤΗΣ ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗΣ

Στο διάστημα 1946-1949 που μεσολαβούσε ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος, παρατηρήθηκαν μετακινήσεις παιδιών και από τους δύο στρατούς. Την ελληνική σύγκρουση, ωστόσο, δεν μπορούμε να τη δούμε έξω από το παγκόσμιο σκηνικό του ψυχρού πολέμου, που ευνοούσε την ανάπτυξη διπολικών σχημάτων και εντεινόταν μέσα από ένα συναισθηματικό λόγο, που υιοθετούσε κυρίως η κυβερνητική πλευρά με έντονες περιγραφές, οι οποίες σόκαραν την κοινή γνώμη. Όπως είχε αναφέρει ο γνωστός Κρις Γουντχάουζ: «Στην Ελλάδα του 1945 και αργότερα, το να έχεις διατελέσει μέλος της Εθνικής Αντίστασης έφθασε να θεωρείται πολιτικό έγκλημα, ενώ η συνεργασία με τους γερμανούς εναντίον του κομμουνισμού ήταν πολιτική αρετή» (Γκαγκούλιας, 2004:35).

Η κυβερνητική πλευρά, κάνει λόγο για «παιδομάζωμα» όταν καταγγέλλει το Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας για μεταφορά παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες, συνδέοντας άμεσα αυτήν την ενέργεια με την υποτιθέμενη οθωμανική πρακτική της βίαιης αρπαγής παιδιών από τις οικογένειες τους, με στόχο να γίνουν «γενίτσαροι πολεμιστές», χάνοντας την «ταυτότητά» τους (Danforth, 2003:13). Το σχέδιο των ανταρτών, σύμφωνα με την Φρειδερίκη ήταν «να μεταφερθούν τα παιδιά πέρα από τα σύνορα και να ανατραφούν ως εχθροί της Χώρας» (Μαργαρίτης, 1945:49). Η κυβέρνηση της Αθήνας καταλογίζει στο ΔΣΕ ότι με αυτό τον τρόπο τρομοκρατεί τις ελληνικές οικογένειες της υπαίθρου για να πετύχει την υποστήριξή τους. Επίσης, προσάπτει στο ΔΣΕ την κατηγορία για βίαιη μεταφορά παιδιών σε άλλες χώρες, ώστε να εκπαιδευτούν με κομμουνιστικές αρχές, καταστρέφοντας κατά αυτό τον τρόπο μακροπρόθεσμα την ελληνική φυλή, αφού θα ανατραφούν ως Σλάβοι και θα επιζητούν την καταστροφή του ελληνικού έθνους. Για την εθνική κυβέρνηση, δηλαδή, οι πράξεις του Δημοκρατικού Στρατού ήταν αντεθνικές και χαρακτηρίζονταν ως «γενοκτονία» και «γενιτσαρισμός» (Μητσόπουλος, 1979:16).

Παρατηρούμε ότι ο λόγος που χρησιμοποιεί η κυβερνητική πλευρά αποβλέπει στην ενοχοποίηση των πράξεων του ΔΣΕ ως ακραία αντεθνικές και στοχεύοντας στο συναίσθημα της κοινής γνώμης, η οποία θα ενημερώνονταν για ένα «έγκλημα», της «απαγωγής των ανήμπορων παιδιών» (Μητσόπουλος, 1979:16). Στον επίσημο λόγο της δεξιάς η οικογένεια αποτελεί μέρος του τρίπτυχου «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια» με το παιδί να είναι υπό την καθολική κυριαρχία των γονέων του. Η ανάδειξη του εμφυλίου ταίριαζε με τον πολιτικό λόγο και την

ταυτότητα της μετεμφυλιακής δεξιάς, καθώς συνδύαζε την εθνική ιδεολογία με τον αντικομμουνισμό (Βόγλης, 2008:77). Η παραπάνω άποψη όμως ερχόταν σε αντίθεση με τα δυτικά πρότυπα περί οικογένειας, στην οποία το παιδί ανατρεφόταν σε καθεστώς μεγαλύτερης αυτονομίας. Αυτό έγινε πιο φανερό στην απαίτηση της ελληνικής πλευράς να επαναπατριστούν παιδιά μεγαλύτερα από 21 ετών αν και ζούσαν με τους γονείς τους, ενώ οι υπεύθυνοι του ΟΗΕ ζητούσαν τη συγκατάθεση των παιδιών ως βασική προϋπόθεση για την επιστροφή τους (Μπουσχότεν, 2003:8).

Με ανακοινώσεις της, η Προσωρινή Κυβέρνηση γνωστοποιεί ότι οι ενέργειες της αποβλέπουν στη σωτηρία των παιδιών. Η μεταφορά τους κρίθηκε απαραίτητη «για να σωθούν από τη βαρβαρότητα του μοναρχοφασισμού» (Βερβενιώτη, 2002:9). Σε άλλες ανακοινώσεις γίνεται λόγος για «ευγνωμοσύνη γονέων και παιδιών» και τονίζεται η προθυμία των γονέων να στείλουν τα παιδιά τους, αφού με αυτό τον τρόπο θα γλίτωναν τις συνέπειες που θα προκαλούσε η παραμονή σε πολεμικά πεδία μαχών (Μητσόπουλος, 1979:15).

Η ιδεολογική επέμβαση της Βασίλισσας Φρειδερίκης, στην εκπαίδευση των παιδιών είναι αναμφίβολη. Τα παιδιά μεγάλωσαν σε ένα πλαίσιο όπου η οικογένεια αντικαταστάθηκε από μια υπέρτατη προσωποποιημένη αρχή στις παιδοπόλεις: η «μάννα πατρίδα» και η «Φρειδερίκη», (Μπούσχοτεν Β., 2003:8). Βέβαια, είναι κατανοητό ότι για να περιθάλψουν αυτές οι φιλεύσπλαχνες κυρίες τα παιδιά, θα έπρεπε πρώτα να τα συγκεντρώσουν, να τα αποσπάσουν από τις οικογένειες τους και από το τόπο που γεννήθηκαν και κατοικούσαν. Η Βασιλική Πρόνοια πολύ γρήγορα έγινε ένας τεράστιος οργανισμός, ένα αληθινό κράτος μέσα στο κράτος (Μαργαρίτης, 2001). Η συγκέντρωση των παιδιών ήταν στενά συνδεδεμένη με τον έλεγχο του πληθυσμού. Η άμεση μεταφορά των παιδιών σε ελεγχόμενα μέρη έδινε ουσιαστικές εγγυήσεις για τη νομιμοφροσύνη των γονέων τους, πολλαπλασιάζοντας παράλληλα, τους πιθανούς δισταγμούς τους για ενεργό ή παθητική στράτευση στις γραμμές των ανταρτών. Επρόκειτο, δηλαδή, για ένα είδος «ομηρίας», η οποία καθώς ήταν μαζική, επίσημη και νόμιμα κατοχυρωμένη, οι οργανωτές της δεν κινδύνευαν να χαρακτηριστούν, τότε τουλάχιστον, τρομοκράτες (Μαργαρίτης, 2001:610).

Οι συνολικοί αριθμοί των παιδιών που στάλθηκαν στα διάφορα ιδρύματα της Πρόνοιας παραμένει «εφτασφράγιστο μυστικό - όπως συμβαίνει εξάλλου και με το συνολικό αριθμό οπλιτών ή πολιτών που 'αναμορφώθηκαν' στο στρατόπεδο της Μακρονήσου» (ό.π.:613). Όπως αναφέρει ο Γ. Μαργαρίτης, «τα σχετικά αρχεία είναι κλειστά και οι αριθμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τις κρατικές υπηρεσίες δύσκολα μπορεί να γίνουν πιστευτοί. Γεγονός είναι ότι ανάμεσα στο 1947 και 1950 λειτούργησαν 53 «παιδοπόλεις», πολλές από τις οποίες ήταν πραγματικές πόλεις ή μάλλον πραγματικά, πολυάνθρωπα στρατόπεδα εγκλεισμού.

Ίσως να ήταν περιττό να περιγράψουμε ειδικότερα τη ζωή αυτών των παιδιών που από κοντά γνώρισαν τη Βασιλική Πρόνοια. Οι τύχες τους ήταν κυμαινόμενες αλλά πάντοτε ανάλογες με την τύχη του λαού τους. Τα πιο τυχερά παιδιά ήταν αυτά μπόρεσαν σύντομα να επανενωθούν με τις οικογένειές τους και να βγουν από αυτό το σύστημα, έστω για να ζήσουν μέσα στη φτώχεια. Πολλά ακούγονται σήμερα ακόμα για τις «υιοθεσίες» στο εξωτερικό, για τη χρησιμοποίηση των παιδιών αυτών ως φθηνό εργατικό δυναμικό σε επιχειρήσεις ή ακόμα για τα «προξενιά» διαμέσου των ιδρυμάτων της Πρόνοιας, που οδήγησαν σε ένα τεράστιο κύμα αφύσικων γάμων τα επόμενα χρόνια (Μαργαρίτης, 2001).

ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΓΚΛΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εγκληματολογία της σύγκρουσης αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο μελέτης, το οποίο στοιχειοθετείται στις συγκρουσιακές θεωρίες για την κοινωνία. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύεται ο ρόλος που διαδραματίζει το κράτος στη φύση του εγκλήματος καθώς και οι λειτουργίες που επιτελεί η δικαιοσύνη στην κοινωνία. Οι θεωρίες της σύγκρουσης υποστηρίζουν ότι οι κοινωνίες διαμορφώνονται βάσει συγκρουόμενων συμφερόντων ανάμεσα στα άτομα της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να υπερισχύουν τα συμφέροντα των κοινωνικά - λέγοντας «κοινωνικά» εννοείται κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, πολιτική, οικονομική, κ.α.- ισχυρότερων ομάδων. Έτσι το κράτος διαφαίνεται να διαδραματίζει το ρόλο του υπερασπίζοντας τα κοινωνικά συμφέροντα των ισχυρών ομάδων που ελέγχουν τη λειτουργία του. Όπως

υποστηρίζουν οι θεωρίες της σύγκρουσης, τα συμφέροντα της κάθε κοινωνικής ομάδας καθορίζουν και τις αξίες της κάθε ομάδας, καθώς οι αξίες διαμορφώνονται σε ατομική βάση και όχι σε συλλογική (Vold, 2002). Σύμφωνα με τον Vold, στο κοινωνικό πλαίσιο υπάρχουν συγκρουόμενες ομάδες με αντιτιθέμενα συμφέροντα, οι οποίες παλεύουν για να βελτιώσουν τη θέση τους, διαμέσου ενός συνεχόμενου ανταγωνισμού μεταξύ τους. Η σύγκρουση, λοιπόν, αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή για τη λειτουργία της κοινωνίας, καθώς η ισχύουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων δεν αποτελεί συνείδηση των μελών της κοινωνίας (Vold, 2002).

Πρωταρχικά, ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος αποτελεί μια μορφή κοινωνικής σύγκρουσης, ανάμεσα σε δύο αντικρουόμενες κοινωνικές ομάδες, με διαφορετικές αξίες και συμφέροντα. Οι νικημένοι της σύγκρουσης βγήκαν από μια δύσκολη μάχη που έδωσαν υπερασπίζοντας τις αξίες και συμφέροντα τους. Από την άλλη πλευρά, οι κυβερνώντες και το βασιλικό καθεστώς ως νικητές της σύγκρουσης, ίδρυσαν και ενεργοποίησαν μηχανισμούς για την θεμελίωση και την αναπαραγωγή της εξουσίας τους. Η εξουσία αυτή όμως λαμβάνοντας μια θεσμική – κοινωνικά νομιμοποιημένη μορφή, διέθετε και τη δυνατότητα να άσκει μια νόμιμη φυσική βία εναντίον των «εσωτερικών» ή «εξωτερικών» της εχθρών (Σεραφετινίδου, 2006:59). Υπό το πρίσμα αυτό, μεταφράζεται ουσιαστικά σε δύναμη επί καθαυτής της ελευθερίας, αλλά και της ζωής των κοινωνιών (Σεραφετινίδου, 2006:59).

Ένας τέτοιος μηχανισμός και ένα τέτοιο πεδίο άσκησης νόμιμης φυσικής βίας ήταν και οι αποκαλούμενες «παιδοπόλεις». Αυτό συνάγεται και από την μαρτυρία της συνεντευξιαζόμενης σχετικά με τη χρήση βίας από ομαδάρχες των «παιδοπόλεων»: *«Αηλαδή, έτσι εγώ το έβλεπα. Τώρα τι θέλουν να πουν άλλοι και τι θέλουν να κάνουν; Εγώ σας λέω αυτά που έζησα. Και ειλικρινά σας λέω, έχω μάθει να λέω την αλήθεια (...). Ούτε μπορώ να πω, να κρύψω, «Α, ξέρεις όχι δεν έγινε αυτό», ή ότι δεν φάγαν ζύλο τα παιδιά». Σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει: «Όταν πήγα λοιπόν στην παιδόπολη, μας ξέντυσαν, μας ζύγισαν, μας βάλαν στο μπάνιο και μου κόψαν και τα μαλλιά». Οι «παιδοπολείς» σύμφωνα με τις περιγραφικές μαρτυρίες των υποκειμένων που τις βίωσαν και εν προκειμένω της συνεντευξιαζόμενης, αποτέλεσαν έναν έμμεσο, κλειστό χώρο εφαρμογής πειθαρχικών μηχανισμών της φυλακής. Ο Μ. Foucault στο έργο του “Discipline and Punish” υποστήριξε πως η φυλακή προέκυψε εκείνη τη χρονική στιγμή για να αντικαταστήσει ένα τεράστιο σύστημα βασανιστηρίων και εκτελέσεων, που λάμβανε χώρα μπροστά στα μάτια των ανθρώπων, με πρωταρχικό σκοπό όχι τόσο την τιμωρία των εγκληματιών όσο το να γίνει πιο ορατή η κρατική εξουσία (Vold, 2002). Για τον Foucault, το επίδικο αντικείμενο για την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας είναι ο έλεγχος πάνω στα σώματα και η κανονικοποίηση – ρύθμιση των λειτουργιών τους (Μπέτζελος, Σωτήρης, 2004). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η εξουσία είναι πειθαρχία, αλλά αντίθετα, ότι η πειθαρχία είναι ένας τρόπος ενέργειας της εξουσίας (Φουκώ, 1987:130).*

Κατά αυτό το τρόπο διαμορφώνεται μια πολιτική καταναγκασμών, η οποία συνίσταται κεντρικά στην επεξεργασία του σώματος, στον υπολογισμένο χειρισμό των στοιχείων του, των κινήσεων του, της συμπεριφοράς του. Τα πειθαρχικά μοντέλα αναφέρει ο Foucault, κατασκευάζουν και στοιχειοθετούν σώματα υποταγμένα και «σώματα πειθήνια». Με όρους οικονομικής χρησιμότητας, αυξάνουν τις δυνάμεις του σώματος και με όρους πολιτικής υπακοής τις μειώνουν (Φουκώ, 1987). Συγκεκριμένα ρούχα, συγκεκριμένα χρώματα στα ρούχα, ήταν η πάγια θέση των πειθαρχικών αρχών διαβίωσης στη φυλακή, το ίδιο όμως και στις παιδοπόλεις: *«Τα ρούχα αυτά είναι κάτι χακί γιλέκα, αυτές είναι οι ποδιτσές που φορούν τα κοριτσάκια (...). Σε μπλε ήτανε, ήτανε ένα χοντρό ύφασμα μπλε. Γιατί και την άλλη φωτογραφία που έχω την ομαδική, με τα μπλε ήμασταν, ήμασταν με τη στολή εκεί. Τα καθημερινά δεν τα θυμάμαι και πολύ, ποδιές πρέπει να φορούσαμε».*

Ειδικότερα, όμως η πειθαρχία, αρχίζει πρώτα με την κατανομή των ατόμων στο χώρο και συχνά απαιτεί την περίφραξη: τον καθορισμό ενός χώρου διαφορετικού από τους άλλους. *«Πεντακόσια ήμασταν, στον πάνω όροφο ήταν τ' αγόρια και εγώ απορώ πως χωρούσαμε τότε τόσα παιδιά, και στον κάτω, ένας θάλαμος μεγάλος, εκεί στο θάλαμο αυτό ήμασταν εκατό παιδιά, πόσες ομάδες ήμασταν; Είχε κάθε ομάδα από εικοσιπέντε. Ήμασταν η Τετάρτη, η Δευτέρα, η πρώτη και η Τρίτη. Μετά διαλύθηκε η Τρίτη, έγινε η Πέμπτη. Τέσσερις ομάδα Ε, εκατό παιδιά, εκεί».*

Η αρχή όμως της περίφραξης δεν είναι ούτε σταθερή ούτε απαραίτητη ούτε επαρκής στα πειθαρχικά συστήματα. Τα τελευταία, χρησιμοποιούν το χώρο, σύμφωνα με την αρχή της

στοιχειώδους εντόπισης ή της δικτύωσης: το κάθε άτομο στη θέση του, σε κάθε θέση ένα άτομο: «*Ήμασταν τέσσερις ομάδες (...), ενιαίος θάλαμος, μεγάλος*». Ο πειθαρχικός χώρος διαιρείται σε τόσες κατηγορίες όσα είναι και τα σώματα που πρέπει να κατανεμηθούν. Πρέπει να επισημαίνονται οι παρουσίες και οι απουσίες, ώστε να είναι γνωστό που και πώς θα βρίσκονται τα άτομα. Ο κανόνας των λειτουργικών θέσεων κωδικοποιεί, στα πειθαρχικά συστήματα ένα χώρο που η αρχιτεκτονική αφήνει συνήθως διαθέσιμο και ελεύθερο για διάφορες επικοινωνίες (Φουκώ, 1989).

Όπως προαναφέρθηκε, η ιδεολογική επέμβαση της Βασίλισσας Φρειδερίκης, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι αναμφίβολη. Τα παιδιά μεγάλωσαν σε ένα πλαίσιο όπου η οικογένεια αντικαταστάθηκε από μια υπέρτατη προσωποποιημένη αρχή, τη «μάννα πατρίδα» και η «Φρειδερίκη», (Μπούσχοτεν, 2003:8). Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένα από τα έγκλειστα παιδιά βίωσαν τις παιδοπόλεις ως προστατευτική δομή. Η συνεντευξιαζόμενη αναφέρει μια χαρακτηριστική μαρτυρία ενός φύλου της, άλλου παιδιού των παιδοπόλεων: «*λέει, 'Αν δεν ήταν η παιδοπόλις θα ήμουν ο μεγαλύτερος αλήτης', γιατί; Διότι φεύγανε, εργάζονταν οι δικοί του, ας πούμε, λείπαν όλη την ημέρα, ήταν μόνο του στο σπίτι, μόνο του σχολείο να πάει, να 'ρθει και λοιπά... διαφόρων ειδών περιπτώσεις*». Αυτή η ιδεολογική χειραγώγηση έγινε συνεπικουρούμενη από κυρίαρχες πρακτικές που λάμβαναν μέρος στις παιδοπόλεις, όπως τραγούδια που εξυμνούν την αποστροφή στην «άλλη πλευρά»: «*Α! 'Το βουνό, το βουνό, το βουνό, θα το κάνουμε πάλι αγνό! 'Πάλι θα 'ρθει εκεί το χωριό το ελληνικό!'*», σχετικά με τη δίωξη των ανταρτών. Παράλληλα όμως έγινε και με τη διακήρυξη πολιτικών λόγων που υποκρύπτουν το αίσθημα «ασφάλειας» που πρέπει να νιώθουν τα παιδιά των παιδοπόλεων για τη μη θυματοποίηση τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η συνεντευξιαζόμενη: «*Πρέπει να έγινε μια εκδήλωση, ανά την Ελλάδα δηλαδή, και μας μίλησε η δασκάλα στο σχολείο, τότε μάθαμε, για τα παιδιά. Μας είπαν ότι... πήρανε 28.000 παιδιά και θα προσευχηθούμε για αυτά, για να γυρίσουν στην Ελλάδα και θυμάμαι που γονατίσαμε και κάναμε μια προσευχή. Το μόνο που θυμάμαι*».

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος αποτελεί μια μορφή κοινωνικής σύγκρουσης, ανάμεσα σε δύο αντικρουόμενες κοινωνικές ομάδες, με διαφορετικές αξίες και συμφέροντα. Οι κυβερνώντες και το βασιλικό καθεστώς ως νικητές της σύγκρουσης, ίδρυσαν και ενεργοποίησαν μηχανισμούς για την θεμελίωση και την αναπαραγωγή της εξουσίας τους. Η εξουσία αυτή λαμβάνοντας μια θεσμική και νομιμοποιημένη μορφή, διέθετε επίσης και τη δυνατότητα να άσκει νόμιμη φυσική βία εναντίον των «εσωτερικών» ή «εξωτερικών» της εχθρών (Σεραφετινίδου, 2006:59). Ένας τέτοιος μηχανισμός και πεδίο άσκησης νόμιμης φυσικής και μάλιστα «προληπτικής» βίας ήταν και οι «παιδοπόλεις» που ίδρυσε η Φρειδερίκη με Βασιλικό Διάταγμα στις 10 Ιουλίου 1947. Την ίδια περίοδο δηλαδή που η αμερικανική χρηματοδότηση επέτρεψε το άνοιγμα του «αναμορφωτικού» στρατοπέδου στη Μακρόνησο.

Ο δημόσια διακηρυγμένος στόχος ήταν η περίθαλψη των παιδιών της χώρας. Όπως χαρακτηριστικά έγραψε στα απομνημονεύματα της η Φρειδερίκη, κύριο σχέδιο ήταν «να γλιτώσουμε τα παιδιά μας, στις βόρειες επαρχίες, από το να μεταφερθούν πέρα από τα σύνορα και να ανατραφούν ως εχθροί της χώρας». Στη πολιτική βάση λοιπόν, μιας προ-εγκληματικής επικινδυνότητας, παιδιά ουσιαστικά φυλακίστηκαν σε αποκαλούμενες «παιδοπόλεις», βιώνοντας παράλληλα όλες εκείνες τις πειθαρχικές τεχνικές που φέρει η λογική των ιδρυμάτων. Η άμεση ή έμμεση, λιγότερο ή περισσότερο καταναγκαστική υποστήριξη στα ιδρύματα αυτά, προέρχεται από την νομιμοποιητική χαρακτήρα κάθε αρχής εξουσιαστικής, φαινομενικά δημοκρατικής. Μέσω της ιδεολογικής χειραγώγησης που ασκεί ως κυρίαρχη εξουσία και ειδικότερα στην προκειμένη περίπτωση μέσω της μεγαλύτερης αύξησης του φόβου θυματοποίησης από τους αντάρτες, κατάφερε να αποσπάσει τη συναίνεση και την υποστήριξη από ένα μέρος της κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά του εμφυλίου που συστρατεύτηκαν στη πλευρά των ανταρτών είχαν ήδη στοχοποιηθεί ως «εσωτερικοί» εχθροί της κυρίαρχης «εθνικοφρονιστικής» ιδεολογίας της Κυβέρνησης και του Βασιλείου. Για το λόγο αυτό, λειτούργησαν συ-

μπληρωματικά των παιδοπόλεων και των ποικιλώνυμων άλλων ιδρυμάτων όπως για παράδειγμα ιδρύματα για παιδιά πολιτικών κρατουμένων και ειδικά στρατόπεδα ανήλικων αιχμαλώτων, όπως αυτό που λειτούργησε στη Λέρο όπου στέλνονταν όσοι αιχμάλωτοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού δεν είχαν συμπληρώσει το 21^ο έτος της ηλικίας τους (Γκαγκούλιας, 2004:49).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Άσερ Α. (2007). Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της Ιστορίας. Στο: «*Άουσβιτς: το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*». Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βερβενιώτη, Τ. (2002). Μνήμες και αναμνήσεις των αρχείων και των μαρτυριών για τον ελληνικό εμφύλιο. Η Αθήνα και η επαρχία, η ηγεσία και τα μέλη. Στο: R.
- Boeschoten R., Βερβενιώτη Τ., Βουτυρά Ε., Δαλκαβούκης Β., Μπάδα Κ., (2008). Εισαγωγή στο: *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βόγλης, Π. (2008). Οι μνήμες της δεκαετίας του 1940 ως αντικείμενο ιστορικής ανάλυσης: μεθοδολογικές προτάσεις. Στο: R. Boeschoten (Επιμ), *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γκαγκούλιας, Γ. (2004). «*Παιδομάζωμα*»: τα παιδιά στη θύελλα του εμφυλίου πολέμου και μετά. Αθήνα: Ιωλκός.
- Elias, N. (1997). *Η εξέλιξη του πολιτισμού*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Μαργαρίτης, Γ. (2001). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*. Τόμος Β, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μητσόπουλος, Θ. (1979). *Μείναμε Έλληνες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπέτζελος, Τ., Σωτήρης, Π. (2004). Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην «Περίπτωση Φουκώ», *Θέσεις – Τριμηνιαία επιθεώρηση*, 89.
- Μπούσχοτεν Βαν, Ρ. (2003). Επαναπατρισμός σε μια ξένη πατρίδα. Η επιστροφή των παιδιών του εμφυλίου. Στο: *Το παρόν του παρελθόντος. Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και γενικής Παιδείας.
- Passerini, L. (1998). *Σπαράγματα του 20^{ου} αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Danforth L., 2003, «We crossed a lot of borders. Refugees children of the Greek Civil War», χειρόγραφο.
- Halbwachs, M. (1992). On collective memory, Chicago: university of Chicago Press.
- Vold G.B., Thomas J. and Snipes J. (2002). *Theoretical Criminology*, New York: Oxford University Press.

ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Κουλούρη, Χ., «*Η σιωπηλή φωνή του παρελθόντος*», εφημερίδα: Το Βήμα, 14/02/1999, <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=108107>, τελευταία ανάκτηση: 02/07/2012.
- Μαργαρίτης, Γ., «*Τα παιδιά του εμφυλίου πολέμου*», εφημερίδα: Ριζοσπάστης, 29/03/2009, <http://www2.rizospastis.gr/wwwengine/story.do?id=5016449>, τελευταία ανάκτηση: 03/07/2012.
- Τσιώλης, Γ., «*Για την προφορική ιστορία και τη βιογραφική έρευνα στην Ελλάδα: με αφορμή ένα συνέδριο*», Ενθέματα, 20/05/2012, <http://enthemata.wordpress.com/2012/05/20/tsiolis/>, τελευταία ανάκτηση: 02/07/2012.

ABSTRACT

The current article sets out to examine how the social contexts of a social subject – regarding the Childcities of Frederich- can be seen in their social-historical context, as an imprinted oral testimony, through the wider approach of the critical criminology. More specifically, we shall examine the constitution of a child's memory during the civil war that experienced the mass kidnapping of children from Frederich, through its interaction with other institutional memories. Under that spectrum, memory and oral testimony become central recording tools, in an effort to interpret a more multidimensional historical approach about the mass kidnapping of children from Frederich.

Ελευθερία Σπανδωνίδου,

Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, M.sc. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εργατικές κατοικίες Β οικισμός αρ. 10, τκ 50200, Πτολεμαΐδα, τηλ. 6937289690, elspand@gmail.com

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 9-15 ΕΤΩΝ

ΣΠΥΡΟΣ ΤΟΥΛΙΑΤΟΣ

Με την εργασία αυτή θα προσεγγίσουμε το πρόβλημα της πρόσληψης και κατανόησης του ιστορικού υλικού σε παιδιά ηλικίας 9-15 αναδεικνύοντας τις επιστημολογικές, μεθοδολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις στο πλαίσιο μιας πρότασης έρευνας.

Καταρχάς, θα διαπιστώσουμε, ότι υπάρχουν τρεις κύριες ιστορικές σχολές, ο Θετικισμός, ο Μαρξισμός, ο Δομισμός και ο Λειτουργισμός (Annales), που επεξεργάστηκαν επιστημολογικά το αντικείμενο και τη μέθοδο σχετικά με το ιστορικό παρελθόν με στόχο την αναζήτηση, περιγραφή, καταγραφή, εξήγηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, φαινομένων, διαδικασιών.

Αυτές οι σχολές προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν μέσα στο πραγματικό, φυσικό, γεωγραφικό, βιολογικό, κοινωνικό και διανοητικό περιβάλλον. Δέχονται τις καθοριστικές διατάξεις γεωγραφικές, φυσικές, ανθρώπινες, τις κοινωνικές αλλαγές, συγκρούσεις και εξελίξεις. Τα ιστορικά γεγονότα έχουν μια τάξη χώρου – χρόνου, συνέχειας, μετάβασης, στο πλαίσιο μιας συνέχειας.

Το παιδί έχει μια αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία (ως υποκείμενο) και εντάσσεται σε κοινωνικές ομάδες και τάξεις. Αλληλεπιδρά με το Κοινωνικό και Φυσικό περιβάλλον και επιδέχεται εξαρτήσεις, επιδράσεις, καθορισμούς, έτσι ώστε να κινείται ανάμεσα στο πραγματικό, το εμπειρικό και το φανταστικό πεδίο. Η σχέση του παιδιού με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα είναι δυναμική, ισορροπητική και εξαρτησιακή. Διαμορφώνει μια αλληλεπίδραση του υποκειμενικού (εσωτερικού) με το αντικειμενικό (εξωτερικό) μέσω της οποίας διαμορφώνονται δυναμικές ισορροπίες, ισομορφισμοί και πολλαπλές κατανομές.

Οι παραδόσεις των φυσικών, βιολογικών, φυσιολογικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών ερευνών οδηγούνται σε ρεαλιστικές προσεγγίσεις του αρχικού μπιχαβιορισμού (ερέθισμα – αντίδραση), της θεωρίας της Αντανάκλασης (Παβλόφ) και της Γενετικής Επιστημολογίας του Piaget (Πιαζέ:1981). Αναγνωρίζεται ότι διαμορφώνονται σταθερές και βεβαιότητες για το παιδί σχετικά με το ιστορικό παρελθόν, χρήσιμες και αναγκαίες για τον προσανατολισμό του στη ζωή καθημερινά και ως πρόβλημα. Οι διαφορετικές ερμηνείες και η γλώσσα δημιουργούν ιδεολογικά εμπόδια στην αρχική πορεία αποκάλυψης της ιστορικής πραγματικότητας. Σε μερικές περιπτώσεις διατηρείται η φαντασιακή σχέση και ο μύθος επεκτείνεται και κυριαρχεί. Σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάζεται ως μια άρνηση του αντικειμένου ή της πραγματικότητας ως βεβαιότητας.

Στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η μάθηση και η γνώση των ιστορικών γεγονότων κυριαρχεί. Διαχωρίζεται σταδιακά ο μύθος από την πραγματικότητα και εμπεδώνονται οι αληθινές και έγκυρες ιστορικές προτάσεις, ώστε να ξεπεραστούν οι ιδεολογικές κατασκευές και η φαντασιακή διάσταση.

Το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό το παιδί αναπαράγει, επαναλαμβάνει τις ιδεολογικές κατασκευές ή εντάσσεται στο πρόβλημα της άρνησης, της αβεβαιότητας και της διαρκούς αμφισβήτησης. Η οριακή αναζήτηση της αληθινής ιστορίας πολλές φορές μετατρέπεται σε άρνηση της βεβαιότητας και του λόγου καθώς και σε εικονική πραγματικότητα.

Οι μέθοδοι μάθησης και γνώσης μπορεί να αυξάνονται σήμερα με τα νέα μέσα της τεχνολογίας αλλά δεν μπορούν να αναιρέσουν την ιστορική παράδοση της μαθησιακής διάστασης που είναι η βάση της διδασκαλίας. Πρέπει να υπάρχει ανταπόκριση της πραγματικότητας με τη Νέα Ιστορική Συνείδηση και τη Νέα Σκέψη, ώστε να εξυπηρετεί το διδακτικό σκοπό. Δεν προηγείται η μέθοδος προσέγγισης των γεγονότων αλλά η πραγματική σύνδεση με την υλική

και πνευματική παράδοση που ανταποκρίνεται ή αντιστοιχεί με την τρέχουσα – σύγχρονη πραγματικότητα.

Με την εισαγωγή στην έρευνα του προβλήματος θα υπενθυμίσουμε ότι η θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγιση της Ιστορίας μας κληροδότησε τρεις αντιλήψεις που τείνουν συνθετικά να ενοποιηθούν μεθοδολογικά.

Οι παραδοσιακός θετικισμός υπερασπίστηκε τις συνολικές μεγάλες αφηγήσεις των ιστορικών γεγονότων, την αξιολόγηση, κριτική και ηθική στάση των υποκειμένων, ατομικά σε μια αιτιακή και χρονική διαδοχή (Ιγκερς:1991). Ο μαρξισμός αναγνώρισε τι πολιτικές και στρατιωτικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα κοινωνικών πολιτικών ταξικών συγκρούσεων που κατέληγαν σε επαναστάσεις και αλλαγές ή ανατροπές (Rakiton:1987). Υποστήριξε ότι η ιστορία μπορεί να μελετηθεί ως ενιαία παγκόσμια διαδικασία μια πορεία από την πρωτόγονη στη δουλοκτητική και από κει στην φεουδαρχική και καπιταλιστική, με εξέλιξη της παραγωγής, της τεχνολογίας και της επιστήμης.

Η σχολή των Annales, αναζήτησε παράλληλα τις φυσικές, γεωγραφικές και κλιματολογικές αλλαγές και τις συνέδεσε με τις δημογραφικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συμπεριφορές. Σε ένα βαθμό αποσύνδεσε τις συμπεριφορές και νοοτροπίες από τις κοινωνικές – μαζικές αντιθέσεις και συγκρούσεις.

Οι ερμηνευτικές σχολές της ιστορίας περιέχουν στο αντικείμενο έρευνάς τους τη φυσική, γεωγραφική, κοινωνική, οικονομική και παραγωγική διάσταση και εξηγούν γιατί οι άμεσες και έμμεσες πηγές στο σύνολό τους συνθέτουν μια ιστορική πραγματικότητα, αντικειμενική και αληθινή.

Το σύνολο των πηγών του παρελθόντος συνδέεται με την ιστορία των μορφών κίνησης της υλικής πραγματικότητας, φυσικής, χημικής, βιολογικής, κοινωνικής και με την αιτιακή και χρονική διαδοχή των γεγονότων, των φαινομένων και των διαδικασιών.

Το παιδί διδάσκεται στις αντίστοιχες επιστήμες – μαθήματα την διάταξη της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας με τη μορφή των βεβαιοτήτων, που εκφράζονται με νόμους και κανονικότητες. Το παιδί εντάσσεται σ' αυτή την ιστορική παράδοση σταδιακά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και αποκτά μια συνείδηση του περιβάλλοντος κόσμου. Η συνείδηση αυτή δεν βρίσκεται σε αντίφαση προς το αληθινό αλλά εναρμονίζεται μ' αυτό που συμβαίνει. Δεν μπορεί να αρνηθεί τους φυσικούς, χημικούς, βιολογικούς νόμους, που είναι μέρος της γνώσης και της μάθησης (Πιαζέ: 1979, 13-24).

Το ερώτημα που προκύπτει από την πρώτη διερεύνηση είναι, με ποιες μορφές διατυπώνονται προβλήματα που έχουν σχέση με τις αναγκαίες συνδέσεις και σχέσεις των πραγμάτων με σκοπό την απόκτηση βεβαιότητας. Και αυτό προκύπτει από το ότι η άρνηση της βεβαιότητας διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον σ' ένα σύστημα εξουσίας και κυριαρχίας, εξάρτησης και υποταγής αντίστροφο προς την πραγματική κίνηση και εξέλιξη των πραγμάτων.

Το παιδί μέσα από την κατανόηση των καθολικών νόμων της εξέλιξης και ανάπτυξης αντιμετωπίζει τα φυσικά και ιστορικοκοινωνικά γεγονότα ως μακροσυστήματα ή μικροσυστήματα και προσπαθεί να λύσει τις αντιφάσεις που υπάρχουν. Αυτός είναι ο λόγος που το παιδί 9-11 ετών ψάχνει να βρει ποιες είναι οι αναλογίες, ισομορφίες, ισοδυναμίες ανάμεσα στα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα (Πιαζέ: 1979, 162-170) .

Το δεύτερο πρόβλημα που προκύπτει είναι η κατανόηση αυτών των ισοδυναμιών, ισομορφιών, ισοτιμιών, ανάμεσα στα φυσικά και κοινωνικά γεγονότα. Με μια αντίληψη ρεαλιστική ρωτάμε ποια νοητική μεθοδολογία, σχετική με τις λογικές μεθόδους και αφαιρέσεις υπάρχει; Το παιδί από την αρχή κατανοεί τα φυσικά, υλικά και κοινωνικά φαινόμενα ως εμπειρικά – αισθητικά τα οποία ενεργούν πάνω στην ατομική του υπόσταση. Θέλει να μάθει τι συμβαίνει και να εξηγήσει τα γεγονότα του παρελθόντος (τι συνέβη, πώς συνέβη και γιατί συνέβη). Η παράλληλη διδασκαλία όλων των επιστημών στη μορφή που αντιστοιχεί στη νοητική του ικανότητα και λειτουργία είναι ένα μεγάλο πρόβλημα με διαφορετικές προσεγγίσεις.

Κατά γενική ομολογία, δεν είναι δυνατόν το παιδί να προχωρήσει με αφαιρετικές διαδικασίες οι οποίες υπερβαίνουν τον μέσο όρο της ικανότητας και της δυνατότητας να κατανοήσει την επιστημονική γνώση. Είναι γενικά αποδεκτό το επίπεδο αφαίρεσης στο οποίο κινείται το

παιδί αυτής της ηλικίας και δεν προχωράει σ' ένα τομέα γνώσεων πιο γρήγορα και να μένει πίσω στο άλλο.

Το πρόβλημα αυτό λύνεται σταδιακά μέσα από τις παράλληλες έρευνες της συνεξέτασης των διδακτικών αντικειμένων από τους ερευνητές. Μπορούμε να προσφέρουμε στο μαθητή μια αφηγηματική διαδικασία τέτοια των αντικειμένων των επιστημών ώστε να κατανοεί σε κάθε βήμα και στάδιο εξέλιξης ένα μέρος πληροφοριών, συστηματικά διατεταγμένων από τον φυσικό και ιστορικό κόσμο; Και παραπέρα ο κάθε τομέας γνώσεων να συνδέεται διδακτικά, ερμηνευτικά και εξηγητικά ώστε η σύνδεση να είναι ολοκληρωμένη και οι γνώσεις συνδεδεμένες και όχι αποσπασματικές (Gardner: 2006, 259-279).

Στην ιστορία της εξέλιξης της κοινωνίας η μετατροπή της υλικής πραγματικότητας, της πέτρας, ξύλου, μετάλλου, η κατανόηση των ιδιοτήτων των υλικών σωμάτων, συνδέεται με την συλλογική εργασία και συνείδηση του ανθρώπου. Η εξέλιξη αυτή συνδέει τις γνώσεις που έχουμε σήμερα μ' αυτές που είχαν οι άνθρωποι την προϊστορική και ιστορική εποχή.

Το παιδί μέσα από αυτή τη σύνδεση συνειδητοποιεί την εκμετάλλευση των φυσικών υλικών, την μετατροπή σε μηχανή και τον πολλαπλασιασμό της δύναμης του σώματος, την πρακτική γνώση – εμπειρία. Παράλληλα συνειδητοποιεί ότι με την εργασία και την αξιοποίηση της μηχανής λύνει συλλογικά τα προβλήματα της επιβίωσης.

Το παιδί κατανοεί στα 9-10 χρόνια ότι η βάση της κοινωνίας είναι η εργασία, η παραγωγή και ανταλλαγή των αγαθών που εναρμονίζονται με τους νόμους της φύσης. Επίσης ότι, η ρύθμιση της κοινότητας και της μικρής κοινωνίας με τη βοήθεια της εξουσίας και της ιεραρχίας οδηγεί στη συγκρότηση μεγάλων κρατικών κοινωνιών, αλλά και της εκμετάλλευσης, που είναι ένα δεύτερο και τρίτο πρόβλημα κατανόησης.

Οι άλλες επιστήμες, Φυσική και Μαθηματικά, τι ρόλο μπορούν να παίξουν; Το ρόλο της συσσώρευσης των πληροφοριών αλλά και των μεθόδων για να μπορεί ο μαθητής να αντιληφθεί τι έγινε στο παρελθόν. Χωρίς τις προϋποθέσεις του συνόλου των πληροφοριών ο μαθητής 10-11 χρονών δεν μπορεί να κάνει τις συνδέσεις και να λύσει τις απορίες και να απαντήσει στα ερωτήματα – προβλήματα που γεννιούνται.

Κατά πρώτο λόγο το παιδί μπορεί να απαντήσει για τη δράση των ανθρώπων και ύστερα για τη συμπεριφορά και την αξιολόγηση της δράσης. Η ηθική προσέγγιση της Ιστορίας παρεκκλίνει από το σκοπό της διδασκαλίας γιατί προσθέτει διαφορετικούς παράγοντες ερμηνείας των πραγματικών γεγονότων. Η αναζήτηση της ευθύνης των πρωταγωνιστών της ιστορικής διαδικασίας αντιστρέφει τη σκέψη του παιδιού και την αποσυνδέει από την αναζήτηση των αιτίων και αληθινών γεγονότων (Scriven: 1966).

Μπορούμε να θεωρήσουμε τα γεγονότα ως αντικειμενικά στη βάση της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, τα οποία μεταβιβάζονται μέσω της γλώσσας, των νοημάτων και αφαιρέσεων συλλογικών και έχουν μια βάση αλήθειας.

Αν όμως τα θεωρήσουμε ως υποκειμενική αφήγηση, τότε το πρόβλημα αλλάζει. Η θεματική προσέγγιση οδηγεί στην αποσπασματική παράθεση των γεγονότων τα οποία αντιμετωπίζονται ως ιδεολογική κατασκευή και ο καθένας διαμορφώνει λογική και οργάνωση. Η ιστορική πραγματικότητα δείχνει ότι τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα έχουν αιτιακή και χρονική διαδοχή, γεννιούνται στο παρελθόν, συνδέονται εξελικτικά με τα επόμενα, χρονικά και λογικά, έχουν διαδρομή, στάδια ανάπτυξης, και κατεύθυνση (Evans: 2009, 153-184).

Το παιδί μπορεί να προσεγγίσει τα ιστορικά γεγονότα και διαδικασίες με δύο μεθόδους και τρόπους. Ο πρώτος είναι οι ομοιότητες, ομοιομορφίες, ισοδυναμίες των γεγονότων με τα άλλα φυσικά και ιστορικά γεγονότα. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινότητες, οργανωμένες κοινωνίες έρχονται σε επαφή με τη φύση για να αντλήσουν δύναμη και ενέργεια. Διαμορφώνονται δυναμικές δραστηριότητες ανταλλαγής με το περιβάλλον.

Ύστερα οι ανταλλαγές αυτές αποδίδουν διαφορές και διακρίσεις ανάμεσα στους ανθρώπους που διαμορφώνουν φυλετική ιεραρχία, κρατική ιεραρχία και την εξουσία για να κυριαρχούν και να διαβιώνουν διαφορετικά μεταξύ τους με πλεονεκτήματα. Το παιδί αξιοποιεί την αναλογία με τις σημερινές καταστάσεις και κατανοεί τι σημαίνει εξάρτηση, εξουσία, ανώτερος – κατώτερος.

Η κοινωνία από την αρχαιότητα ως σήμερα λειτουργεί με τους όρους της διεύθυνσης, οργάνωσης και εφαρμογής της συλλογιστικής ή ατομικών εντολών. Έτσι φθάνει στην ιδέα της

αξιοκρατίας αλλά και της ίσης διανομής του πλούτου σύμφωνα με τις ατομικές – συλλογικές ανάγκες. Ο θαυμασμός για το μεγαλείο του αποτελέσματος ενός πολιτιστικού μνημείου, μιας μεγάλης τεχνολογικής – επιστημονικής ανακάλυψης και πώς έγινε, πρέπει να αντισταθμιστεί προς τους όρους κατασκευής του μνημείου. Στην περίπτωση αυτή το παιδί προσπαθεί να καλύψει το κενό της πληροφορίας με τις λογικές υπερβάσεις. Για να εξηγήσει τους όρους και μέσα της κατασκευής καταφεύγει στη μεταφυσική, το μύθο και έτσι αποδίδει μεγαλύτερες ιδιότητες πέρα από τις φυσικές ή πραγματικές στους ηγέτες, τους ήρωες και γενικά τις δημιουργίες του παρελθόντος (Husbands: 2004, 79-90). Η ιστορία προσφέρεται για καταφυγή στο υπερφυσικό και το ανεξήγητο, οδηγεί σε τελική εξήγηση ή τελική αιτία.

Το μεγάλο ερώτημα που προκύπτει είναι πώς ο μαθητής θα συνδεθεί με όρους μάθησης της ιστορίας, εξήγησης του γεγονότος σε ρεαλιστική βάση και θα αποκαλύψει νόμους της εξέλιξης; Η πρώτη προσέγγιση βρίσκεται στη σύνδεση των γεγονότων του παρελθόντος με μορφές λύσης προβλημάτων. Το ξεπέρασμα δηλαδή της αντίληψης ότι οι προηγούμενες κοινωνίες είχαν μεγαλύτερες ικανότητες - δυνατότητες ή δυνάμεις που οδηγούσαν στην αξιοποίηση της ενέργειας των μετασχηματισμών των υλικών πραγμάτων και της επιστήμης.

Φαίνεται καθαρά ότι σε κάθε στάδιο εξέλιξης του πολιτισμού προστίθεται και νέα επιτεύγματα, παραγωγικά, τεχνολογικά, επιστημονικά, θεωρητικά, αισθητικά. Ότι οι κοινωνίες αναπτύσσουν παράλληλα όλους τους τομείς δράσης και μειώνουν σε μεγάλο βαθμό τα άλυτα προβλήματα για την καλύτερη επιβίωση.

Από δω και πέρα έρχονται τα υπόλοιπα προβλήματα της εθνικής, κοινωνικής και τελικής σύγκρουσης, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους λύνονται τα προβλήματα. Αυτά λύνονται σε επίπεδο φυλής, κοινότητας, εθνότητας, έθνους, κράτους, συνομοσπονδίας εθνών, πολυεθνικών κρατών με βίαιες συγκρούσεις ή ειρηνικές δραστηριότητες.

Αναπαρίστανται οι φιλοσοφικές, επιστημονικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες ως σύνολα πολιτισμών. Το παιδί βιώνει το συμβολικό, αισθητικά ελκυστικό σε σχέση με το λογικό και θαυμάζει το μνημείο του παρελθόντος. Ο θαυμασμός, η περιέργεια και η τάση – αίσθηση προς το υπερβολικό, το ανώτερο από τις δυνάμεις του ενός ατόμου ή του μέσου ανθρώπου με τις περιορισμένες δυνατότητες οδηγεί στην επιλογή ή επιλεκτικότητα, στη μελέτη και κατανόηση της ιστορίας.

Το πρόβλημα στη διδακτική μέθοδο προσέγγισης της ιστορίας έγκειται στο ερμηνευτικό και εξηγητικό πλαίσιο που αναζητούμε.

Στην επιστημονική έρευνα που μπορούμε να οργανώσουμε πρέπει να αποκαλύψουμε εμπειρικά κατά τη διάρκεια των τριών ετών διδασκαλίας στο δημοτικό και τριών ετών στο γυμνάσιο στην τάξη, μέχρι πού το παιδί κινείται, σ' ένα βαθμό, ανεπηρέαστα. Να ερευνήσουμε αν το παιδί εξετάζει τα ιστορικά γεγονότα σε μια ενότητα φυσικών και κοινωνικών φαινομένων, αν ανατρέχει σε ισοδυναμίες, ισοτιμίες, ισομορφίες που αποκλίνουν και πού αλλάζουν πορεία λόγω των ιδεολογικών επηρεασμών.

Στα 9-12 χρόνια το παιδί κατανοεί το φυσικό και κοινωνικό ως ισότητα και δικαιοσύνη στο βαθμό που οικογενειακά, ταξικά και κοινωνικά ισορροπεί και εξαρτάται βιολογικά, επιβιωτικά. Στην ίδια ηλικία οι αποκλίσεις είναι σοβαρές σε περιόδους κρίσης.

Η διδασκαλία της ιστορίας με τα ιδεολογικά σύμβολα και εμπόδια που προβάλλει στα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία έχει τα εξής αποτελέσματα:

- 1) Αποσυνδέει την ιστορία από φυσικό και γεωγραφικό περιβάλλον.
- 2) Υπερτονίζει τα μεγάλα εθνικά γεγονότα ή επιτεύγματα και τα πολιτιστικά και θρησκευτικά.
- 3) Υποβαθμίζει τα παραγωγικά, υλικά, τα τεχνολογικά και τα επιστημονικά και τα παρουσιάζει μαζί με τα καλλιτεχνικά σε μια ενότητα.
- 4) Αγνοεί τους μηχανισμούς οργάνωσης εξουσίας και εξάρτησης που διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις.

Η αφαίρεση αυτών των διαδικασιών από τα βιβλία και τη διδασκαλία εμποδίζει το παιδί από τα 11 έως 12 χρόνια να συνδέσει την αιτία και τη χρονική διαδοχή γεγονότων και φαινομένων, φυσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών. Το παιδί βλέπει αποσπασματικά και σε διαφορετικά στάδια εξέλιξης τα γεγονότα, χωρίς να κατανοεί την αλληλεξάρτηση, παραλληλία, ισοδυναμία και αλληλομετατροπή.

Δεν υπάρχουν ιδανικές καταστάσεις μέσα στις οποίες θα διεξαχθεί η έρευνα για τις προϋποθέσεις και τις θεωρητικές αρχές έτσι ώστε να συγκροτήσουμε αρχές – σκοπούς για τη διδασκαλία (Τουλιάτος: 2006, 141-145). Εκείνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να διαπιστώσουμε ότι υπάρχει διακοπή της συνέχειας μέσω ιδεολογιών εμποδίων των κυριάρχων ομάδων, που μπαίνουν στο πρόγραμμα της σκέψης του μαθητή αποδόμηση και κατακερματισμός (Τουλιάτος: 2006, 72-75).

Το παιδί 9-12 ετών δεν μπορεί να κατανοήσει στις σημερινές συνθήκες τι πορεία ή κατεύθυνση παίρνουν τα ιστορικά γεγονότα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ακόμα, δεν μπορεί να κατανοήσει την Ιστορία ως ενιαία, πολύπλοκη και αντιφατική κίνηση στη φύση, στην κοινωνία και στη σκέψη (Μπαμπούνης: 2013, 9). Οι αιτιακοί παράγοντες της εξέλιξης, της υλικής παραγωγής και της τεχνολογίας συνδέονται με την ικανοποίηση των συμφερόντων και απελευθέρωση των ανθρώπων και λύση προβλημάτων. Το παιδί στη διδασκαλία της ιστορίας, επικεντρώνει στο ενδιαμέσο, στο άτομο και εξουσία ή κυριαρχία, τον ατομικό δημιουργό, την προσωπικότητα και ατομική ελευθερία, ώστε οι ιδεολογικές κατασκευές και ερμηνείες το επηρεάζουν άμεσα.

Στο επίπεδο της κυριαρχίας και του μεγαλείου ενός κράτους ή ενός πολιτισμού της αρχαιότητας, του ελληνικού ή του ρωμαϊκού, δύσκολα ξεχωρίζει το κράτος ως θεσμό ή μηχανισμό, οργανισμό συμφερόντων, γιατί το θεωρεί ως δύναμη μόνο ή επιβολή, εντολή και δημιουργία μεγάλων ηγετών. Σ' αυτό το σημείο τα βιβλία είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση μιας ιδεολογικής κατασκευής που δηλώνει ότι οι πόλεμοι είναι το αποτέλεσμα δύναμης και μεγαλείου ή απλώς σειρές βίαιων δολοφονικών γεγονότων που φέρνουν τραύμα ή θλίψη στον μαθητή. Η αντίληψη αυτή πρέπει να διερευνηθεί σε μεγάλο βάθος. Έτσι οι στόχοι της κατανόησης των πολέμων ως δικαίων και απελευθερωτικών από τη μια και από την άλλη άδικων (ληστρικών), είναι ένα πρόβλημα περίπλοκο, που πρέπει να διερευνηθεί.

Η ιστορία δεν μπορεί να διδαχθεί με ηθικούς όρους, αλλά κριτικά, δημιουργικά που αναζητά τις αιτίες γένεσης που οδηγούν την ιστορική αλήθεια.

Στην έρευνα για τις προϋποθέσεις χρειάζεται το εμπειρικό και διδακτολογικό ερωτηματολόγιο στο παιδί για να γίνει κατανοητό πώς απαντάει σ' αυτά τα ερωτήματα προς την αναζήτηση της ιστορίας. Δύο προβλήματα πρέπει να ερευνησουμε στην ηλικία των 12 χρόνων. Το πρώτο πρόβλημα είναι πώς αντιλαμβάνεται το παιδί την εξέλιξη της εξουσίας υπό τη μορφή του κράτους από την αρχαιότητα έως σήμερα. α) Πώς εξελίσσεται ο μηχανισμός επιβολής και εφαρμογής των νόμων. β) Αν το κράτος είναι δύναμη – θεσμός οργανωμένος που εκπροσωπεί τα συμφέροντα της κοινωνίας, του έθνους γ) Πού συμπίπτουν αυτά τα συμφέροντα ή αποκλίνουν γιατί διαμεσολαβούν τα συμφέροντα των πλούσιων τάξεων απέναντι στις φτωχές τάξεις και στρώματα. δ) η εξέλιξη είναι στοιχείο της απελευθέρωσης των ανθρώπων, της συναίνεσης και συμβιβασμού των τάξεων (ομάδων ανθρώπων) ή της ανατροπής;

Το δεύτερο πρόβλημα που εμφανίζεται και ρωτάει το παιδί στις υπάρχουσες συνθήκες είναι αν υπάρχουν ηθικά οράματα, τα ιδανικά, τα αιτήματα για μια καλύτερη κοινωνία και ποιος τα διατυπώνει: α) πώς θα διατηρηθεί η ελευθερία, η ανεξαρτησία στους λαούς με ειρηνική συνύπαρξη και βίαιες συγκρούσεις και πώς γίνεται αντιληπτό αυτό στην ιστορία. Κάθε ιστορικό γεγονός έχει ένα συμβολισμό και ένα νόημα και δεν μαθαίνεται από το παιδί αν δεν συνδεθεί με μια διάσταση της Ιστορικής Συνείδησης.

Από την ηλικία των 13 ετών το παιδί αποκτά μια αφαιρετική ικανότητα τέτοια που να ρωτάει για τη δικαιοσύνη και αλήθεια. Αμφισβητεί σε ένα βαθμό ηθική και ιδεολογική κατασκευή και αναζητάει ποιο είναι συμφέρον της πλειοψηφίας και αν αυτό μπορούμε να το συνδέσουμε με μορφές δημοκρατίας ή αντιπροσώπευσης για να προωθηθούν τα αιτήματα που θα λύνουν προβλήματα.

Η λύση του προβλήματος προκύπτει με λογικούς και μαθηματικούς όρους, οπότε το παιδί διαμορφώνει ένα λογικό συλλογισμό. Εδώ πρέπει να εισαχθεί η αντίληψη μέσω του ερωτηματολογίου, πώς αντιλαμβάνεται την κατάκτηση των δίκαιων αιτημάτων.

Τι προηγείται, η ανθρώπινη δράση και λύση ή η σκέψη για τη λύση, η ατομική δημιουργία και η συλλογική δημιουργία.

Η ιστορία είναι μια σειρά συλλογικών διαδικασιών και συνειδήσεων όπου κυριαρχεί εξουσιαστικά ή εκμεταλλευτικά ο άρχοντας, ο ηγεμών.

Το ερώτημα που μπορεί να τεθεί στο παιδί είναι πώς αντιλαμβάνεται την ατομική δημιουργία της προσωπικότητας στην ιστορία και τη συλλογή δημιουργία που λύνει τα προβλήματα και αφήνει τα πολιτισμικά ίχνη. Πρέπει να απαντηθεί το πρόβλημα της ανάπτυξης της προόδου μέσα από τη Νόηση, τη Σκέψη και τη Δράση, το πνευματικό και υλικό σε μια ενότητα, έτσι ώστε να κατευθύνει το κίνητρο και τις κινητήριες δυνάμεις της ιστορίας που η σύγκριση υλικών και πνευματικών ή πολιτιστικών διαφορετικών συμφερόντων.

Στην ηλικία 13-14 ετών ο μαθητής ενδιαφέρεται για το ποιος κέρδισε ή έχασε τα δικαιώματα και τις ελευθερίες και τι οικοδομείται πάνω σε αυτή τη σύγκρουση. Και πώς η συγκρότηση δικαιωμάτων και ελευθεριών συγκροτούν τις τοπικές και οικουμενικές εξουσίες, κράτη, αυτοκρατορίες. Αν οι θεσμοί που διαμορφώθηκαν έλυναν ταυτόχρονα προβλήματα κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της κοινωνίας από την αρχαιότητα ως σήμερα. Το παιδί των 15 ετών κατανοεί τις μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν στη νεότερη ιστορία περισσότερο στη βάση της αφαίρεσης που διαμορφώνεται στην ηλικία του χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σύγκρισης, της αναλογίας και της αναγωγής με τα γεγονότα του παρόντος. Η υπέρβαση της ορθολογικής διαδικασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με την κατανόηση της εξέλιξης και μετάβασης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ως συμπέρασμα μπορούμε να πούμε ότι στην έρευνα που θα οργανώσουμε θα διατυπώσουμε τα εξής ερωτήματα:

1. Από ποια ηλικία το παιδί μπορεί να κατανοήσει την γέννηση και εξέλιξη της πρακτικής δραστηριότητας των ανθρώπινων κοινωνιών.
2. Πότε κατανοεί (ίσως 9-12 χρόνων) ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες κινούνται και μεταβάλλονται στη βάση της λύσης προβλημάτων για επιβίωση.
3. Σε ποιες τάξεις της διδασκαλίας της ιστορίας παρεμβαίνει ο ιδεολογικός παράγοντας του βιβλίου και τα παιδιά στρέφονται στην αναζήτηση των ηθικών διαδικασιών και τα προβλήματα εξουσίας δεν γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας τέτοιο ώστε να συνδέονται με τα συμφέροντα ηγεμόνων και κοινωνικών τάξεων.
4. Σε ποια ηλικία το παιδί συνδέεται με το μεγαλειώδες και το θαυμαστό μεταφυσικά και δεν μπορεί να διακρίνει τις ανάγκες που γέννησαν τα μεγάλα εθνικά, πολιτιστικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Μια τέτοια έρευνα, καταρχήν, ίσως δώσει τη βάση για το πρόβλημα της δυσκολίας μάθησης, γνώσης και συνείδησης της Ιστορίας, που βλέπουμε στη σημερινή πραγματικότητα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gardner, Howard, *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2006.
- Husbands, Chris, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, μτφρ. Απ. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Ίγκερς, Γκεόργκ, *Νέες κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*, μτφρ. Β. Οικονομίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1991.
- Μπαμπούνης, Χαράλαμπος, *Ιστορική Αφήγηση και Πηγές*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2013.
- Πιαζέ, Ζαν, *Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1979.
- Πιαζέ, Ζαν, *Ψυχολογία και Επιστημολογία*, εκδ. Υποδομή, Αθήνα 1981.
- Rakiton, Anatoly, *Historical Knowledge. A Systems-Epistemological Approach*, Progress Publishers Moscow 1987.
- Scriven, Michel, "Causes, Connections and conditions in History", in *Philosophical Analysis and History* (ed.) Dray Will, 1966.
- Τουλιάτος, Σπύρος, «Το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου και η διδασκαλία της Ιστορίας», *Θέματα Παιδείας*, τ. 26, Αθήνα 2006, σ. 141-145.
- Τουλιάτος, Σπύρος, «Η διδασκαλία της Ιστορίας και τα νέα βιβλία της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου», *Φιλολογική*, τ. 96, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2006, σ. 72-75.

Σπύρος Τουλιάτος

Ιστορικός, Οργανωτικός Γραμματέας της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, touliatoss@gmail.gr

«ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΤΑ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΤΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ»

ΕΙΡΗΝΗ-ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ ΤΣΙΑΝΤΟΥ

Α. Εισαγωγή

Στην ανακοίνωσή μας αυτήν εξετάζουμε περιπτώσεις που αφορούν ανηλίκους που έδρασαν ως θύτες και επέδειξαν ποινικές συμπεριφορές, στη Νοτιοδυτική Θεσσαλία, στα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωσή της.

Η Θεσσαλία προσαρτάται στο Ελληνικό κράτος το 1881. Στη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου του Βερολίνου, το 1878, και ενώ τα επαναστατικά κινήματα βρίσκονταν σε εξέλιξη στην Θεσσαλία, Ήπειρο και Κρήτη, αποφασίζεται να παραχωρηθεί στην Ελλάδα η Θεσσαλία και μέρος της Ηπείρου, γεγονός που πραγματοποιείται, ύστερα από σκληρές διπλωματικές διαπραγματεύσεις τρία χρόνια αργότερα, το 1881, (Βακαλόπουλος, 2001:271-282), με συνέπεια τα σύνορα της Ελλάδας να συμπεριλάβουν τα εδάφη αυτά και να αυξηθεί η επικράτεια από την γραμμή Αμβρακικού- Παγασητικού που βρισκόταν με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου του 1830 (Σακκής, 2001:15-16).

Οι προς διερεύνηση περιπτώσεις παραβατικότητας ανηλίκων στη Νοτιοδυτική Θεσσαλία που παραπέμφθηκαν για να δικαστούν στο Πλημμελειοδικείο, ανιχνεύθηκαν και σταχυολογήθηκαν από αδιερεύνητες πηγές των Γενικών Αρχείων του Κράτους, κατά την περίοδο 1881-1892. Οι ποινικές συμπεριφορές που επιδείχθηκαν από ανηλίκους, κατά την εξεταζόμενη περίοδο και στη συγκεκριμένη εποχή, τυποποιούνται ως ποινικώς κολάσιμες πράξεις στον Ποινικό Νόμο του 1834 (Κώδηξ Θέμιδος 1821-1831, 1931), όπως ίσχυε την υπό εξέταση περίοδο, στις περιοχές που προσαρτήθηκαν στο Ελληνικό κράτος, ενώ κατά το παρελθόν έκδηλες ήταν οι επιρροές στην απόδοση της δικαιοσύνης από τον Αρμενόπουλο (Perentidis, 1994). Πρόκειται για νομοθέτημα του Μάουρερ, του Βαυαρού αντιβασιλιά, Καθηγητή Πανεπιστημίου της Χαϊδελβέργης, ο οποίος και θεμελίωσε θεσμικά το αρτισύστατο Ελληνικό κράτος, σύμφωνα με τον Καθηγητή Πανταζόπουλο (Πανταζόπουλος, 1986:283-433). Εξάλλου, ο ίδιος ο Μάουρερ στο σύγγραμμά του Ελληνικός Λαός (Μάουρερ, 1835, 1976) έκανε απολογισμό του έργου του και της προσφοράς του στους λίγους μήνες που παρέμεινε στην Ελλάδα. Ένα, επομένως, από τα νομοθετήματα του επιφανούς Καθηγητή ήταν και ο προαναφερθείς νόμος του 1834, ο οποίος και εφαρμοζόταν σε περιοχές που προσαρτήθηκαν στο Ελληνικό κράτος και αποτελούσε το θεσμικό πλαίσιο για την εκδίκηση των παραπάνω υποθέσεων.

Β. Τα ερευνητικά δεδομένα

Οι περιπτώσεις που θα εξετάσουμε είναι ανήλικων παραβατών στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, που εκτείνονται μέχρι και την εφηβεία.

Σύμφωνα με τον Γ. Ληξουριώτη, παιδί ονομάζουμε «ένα ανθρώπινο ον που διανύει τα πρώτα έτη της ηλικίας του, όσο συνεχίζονται και μέχρι να ολοκληρωθεί η σωματική του ανάπτυξη και οι πνευματικές του ικανότητες» (Ληξουριώτη, 1986:287κεξ). Κατά τον ίδιο συγγραφέα, «ο όρος παιδί γίνεται αδιάφορος για το δίκαιο που αντί γι' αυτόν, χρησιμοποιεί τον όρο ανήλιξ ή ανήλικος» (Ληξουριώτη, 1986:290). Αντί για τον όρο παιδί, όμως, ο Ποινικός Νόμος υιοθετεί ηλικιακές διακυμάνσεις ως προς την ποινική του αντιμετώπιση.

Εξετάζοντας την τυπολογία του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας στον συγκεκριμένο χώρο και χρονικό διάστημα, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις παρακάτω περιπτώσεις:

1.Ανήλικοι που αδικοπραγούσαν με πταίσματα ή πλημμελήματα, όπως χαρακτηρίζονταν στον Ποινικό Νόμο του 1834. Στην περίπτωση αυτήν, ανήλικα παιδιά και έφηβοι προέβαιναν στην πραγμάτωση του *αδικήματος της άδικης επίθεσης*. Έτσι, οι μικροί παραβάτες πραγματοποίησαν άδικες επιθέσεις, χωρίς σπουδαίες αφορμές, δρώντας ατομικά ή και σε συνεργασία με άλλους ανηλίκους, στρεφόμενοι εναντίον άλλων ανηλίκων, με πέτρες και ξύλα, ή, σε πολλές περιπτώσεις, εναντίον γυναικών, όταν γίνονταν αποδέκτες παρατηρήσεων για ανάρμοστες συμπεριφορές. Η ηλικία των παιδιών και εφήβων, που προέβαιναν στο συγκεκριμένο αδίκημα, κυμαίνονταν από τα δέκα έως και τα δεκαοκτώ έτη. Το δικαστήριο, στις περισσότερες περιπτώσεις, έδειχνε επιείκεια απέναντι στους ανηλίκους, με συνέπεια να τους αθώνει ή να τους επιβάλλει ελαφρές ποινές, ανάλογα με το αν έκρινε ότι τα παιδιά ενήργησαν με 'διάκριση'. Διάκριση είναι μια νομική έννοια που εισήχθη στο Ελληνικό δίκαιο και τον Ελληνικό ποινικό κώδικα από τον Γαλλικό ποινικό κώδικα (Ληξουριώτη, 1986:184), η οποία ορίζει την ικανότητα των παιδιών ηλικίας δέκα έως δεκατεσσάρων ετών να αντιληφθούν την ποινική αξία της πράξης τους, με βάση την οποία ο δικαστής καλούνταν να αποφασίσει εάν θα καταλογίσει, και, επομένως, αν θα κρίνει ένοχο ή όχι τον ανήλικο που προέβη στην επίδειξη της συγκεκριμένης παραβατικής συμπεριφοράς. Από την ηλικία των δεκατεσσάρων και μετά το ποινικό σύστημα της εξεταζόμενης περιόδου τους εξισώνει με ενηλίκους και τους δικάζει ως τέτοιους.

Από τις περιπτώσεις άδικων επιθέσεων από μέρους ανηλίκων σταχυολογούμε τις παρακάτω από τις αρχειακές πηγές:

- Σε αγροτική περιοχή της Νοτιοδυτικής Θεσσαλίας, δωδεκάχρονος ποιμένας προσάγεται στο Πλημμελειοδικείο, με την κατηγορία της άδικης επίθεσης κατά δεκάχρονου αγοριού. Σύμφωνα με το ιστορικό της υπόθεσης, ο δωδεκάχρονος κατηγορείται ότι χτύπησε με πέτρα τον δεκάχρονο, γιατί «εχώρισε τα βόδια του και τα ωδήγη στην οικία του» (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1060/1892). Το δικαστήριο τον έκρινε ένοχο και του επέβαλε ποινή φυλάκισης τριών ημερών, κρίνοντας ότι ενήργησε με διάκριση.
- Δεκατριάχρονος ξυλοφόρος χτύπησε με λιθάρι, για αδιευκρίνιστη αιτία, δεκατετράχρονο (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 9/1884). Στην περίπτωση αυτήν, το δικαστήριο έκρινε ότι ο ανήλικος ενήργησε «άνευ διακρίσεως» και προέβη στην αθώωσή του.
- Δεκάχρονος, μαζί με τη μητέρα του και άλλη μια γυναίκα, βιαιοπραγήσαν εναντίον ιατρού, ο οποίος διερχόταν έξω από το σπίτι τους. Το παιδί, αφού η μητέρα του χτύπησε τον παθόντα με ξύλο, πέταξε εναντίον του μια πέτρα (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1009/1892). Το δικαστήριο έκρινε την μητέρα του ανηλίκου ένοχη και αθώωσε τον ανήλικο, με το σκεπτικό ότι ο τελευταίος ενήργησε χωρίς διάκριση.

2.Ικανό μέρος του εξεταζόμενου αρχείου καταλαμβάνει η παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων που τυποποιείται στον Ποινικό Νόμο του 1834 ως το αδίκημα της *πρόκλησης τραυμάτων*. Οι ανήλικοι προκαλούν σωματικές βλάβες, είτε απρόκλητα, είτε προμελετημένα ή απρομελέτητα, είτε εξ αμελείας ή σε βρασμό ψυχικής ορμής. Η ηλικία των νεαρών παραβατών που προέβησαν σε πράξεις τραυματισμού ξεκινά από τα δέκα έτη. Πρόκειται για ανηλίκους οι οποίοι είναι κυρίως μαθητές και γεωργοί, αλλά υπάρχει και ένας ήδη υπόδικος για την κακουργηματική πράξη της ανθρωποκτονίας με πρόθεση (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 875/1892). Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση εντεκάχρονου ανηλίκου που προκαλεί τραυματισμό και χαρακτηρίζεται «άεργος» (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 302/1884). Οι ανήλικοι στρέφονταν ατομικά (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 102/1887, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 113/1887, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1041/1892) ή και ομαδικά (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 60-61/1884, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 875/1892, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 253-254/1884, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 487/1889, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 104/1890) με τη συνέργεια και ενηλίκων, εναντίον συνομηλίκων τους (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 302/1884), εναντίον ενήλικων ανδρών (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 239/1884) ή εναντίον γυναικών (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1041/1892), χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, όπως σουγιάδες, πέτρες, ξύλα, όπλα, πυροβόλα όπλα. Σε πολλές

περιπτώσεις, οι τραυματισμοί προκύπτουν κατά τη διάρκεια της φιλονικίας μεταξύ των κατηγορουμένων και των θυμάτων (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1084/1892).

Οι αιτίες που οδηγούσαν τους παραβάτες στην επίδειξη της συγκεκριμένης ποινικής συμπεριφοράς, της πρόκλησης τραυμάτων, δεν ανιχνεύονται καθολικά στα υπό διερεύνηση πρακτικά του δικαστηρίου. Όπου, όμως, καταγράφονται τα αίτια και οι αφορμές των συγκρούσεων και, ακολούθως, των τραυματισμών, αυτές αφορούν σε ζητήματα διαχείρισης ζώων (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 104/1890) ή στις συνήθειες μικροδιενέξεις της αγροτικής κοινωνίας (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 13/1884).

Σε κάποιες περιπτώσεις, η ένδεια των κατοίκων της περιοχής και, ιδιαίτερα, των ανηλίκων, στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν τροφή, είναι αυτή που λειτουργεί ως καταλυτικός παράγοντας για την επίδειξη βίας και, συνακόλουθα, τραυματισμών (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 113/1887). Αλλά και άλλες τέτοιες παραβατικές συμπεριφορές λάμβαναν χώρα στη διάρκεια των γλεντιών της περιοχής, στα οποία ανήλικα άτομα με όπλα πυροβολούσαν στον αέρα (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 934/1892). Τέλος, υπάρχουν και περιπτώσεις τραυματισμών, όπως στην προσπάθεια ανηλίκου να «προσβάλει», όπως χαρακτηρίστικα γράφεται στα πρακτικά, για σεξουαλικούς λόγους, ενήλικη γυναίκα (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1041/1892).

Το Πλημμελειοδικείο αθώωνε τους ανηλίκους, όταν αυτοί δρούσαν από κοινού με ενηλίκους (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 60-61/1884). Ωστόσο, πολλές φορές, το δικαστήριο καταδίκασε ανηλίκους και επέβαλλε σ' αυτούς ποινές ίσες ή και μεγαλύτερες από αυτές που επέβαλλε σε ενήλικες συγκατηγορούμενους (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1022/1892). Στις περιπτώσεις που οι ανήλικοι δρούσαν ατομικά και το δικαστήριο αποφαινόταν περί της ενοχής τους, τους επιβάλλονταν ελαφριές ποινές, που κυμαίνονταν ανάμεσα σε χρηματικά πρόστιμα, κράτηση ολίγων ημερών, και, σπανιότερα, σε φυλάκιση κάποιων μηνών (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 102/1887, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 113/1887, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1041/1892).

Η δικαστηριακή πρακτική που επικρατούσε στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, αλλά και ευρύτερα στην Ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με τον Γ. Ληξουριώτη, ήταν αποτέλεσμα της γενικότερης κατάστασης που επικρατούσε στα ζητήματα των ανηλίκων σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κρατικές δομές σωφρονισμού που επενεργούσαν στον ψυχικό κόσμο, τη δυναμική των ανηλίκων προ, κατά τη διάρκεια και μετά την τέλεση της πράξης (Ληξουριώτη, 1986:188 κεξ.). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις εκδίκασης υποθέσεων ανηλίκων, σχετικά με την τέλεση της πράξης τους και την επιβολή της ανάλωσης ποινής ο δικαστής ήταν, κατά την άποψή μας, επιεικής. Ωστόσο, κάποιες φορές η επιείκεια αυτή δεν άρμοζε στο βαθμό της απαξίας της πράξεως, αν και μπορούσε να δικαιολογηθεί και ερμηνευθεί: κάθε εγκληματική-παραβατική συμπεριφορά των ανηλίκων, που το δικαστήριο έκρινε ότι επέσυρε κάποια ποινή εγκλεισμού, σηματοδοτούσε ταυτόχρονα και την περαιτέρω τελειοποίηση από μέρους των ανηλίκων και την εισαγωγή τους στην ομάδα των μελλοντικών εγκληματιών, καθώς ο δυνητικός «σωφρονισμός» τους λάμβανε χώρα όχι σε κάποιο ιδιαίτερο σωφρονιστικό ίδρυμα για παιδιά, αλλά στα κοινά σωφρονιστικά καταστήματα, στα οποία κρατούνταν ενήλικες ποινικοί εγκληματίες όλων των ποινικώς αξιολογήσιμων πράξεων, όπως κοινοί κλέφτες, δολοφόνοι, βιαστές και άλλοι.

Ακόμη, σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά, που εμφάνιζαν παραβατικές συμπεριφορές, δεν ήταν ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελούσαν αυτόνομες οικονομικές ομάδες, που δεν ελέγχονταν ούτε και από τον ιστό της οικογένειας. Το παραπάνω διαπιστώνεται από τις αρχειακές πηγές, όταν ανήλικοι χαρακτηρίζονται με συγκεκριμένες επαγγελματικές ιδιότητες, όπως ποιμένες, γεωργοί ή και άεργοι.

Από τις περιπτώσεις πρόκλησης τραυμάτων από μέρους ανηλίκων σταχυολογούμε τις παρακάτω από το αρχείο:

- Δωδεκάχρονος μαθητής χτύπησε το θύμα του (άγνωστης ηλικίας), αρπάζοντας τους λουκουμάδες του, με συνέπεια να τον τραυματίσει. Το Πλημμελειοδικείο τον κήρυξε ένοχο και του επέβαλε την ποινή της κράτησης των είκοσι ημερών, μετατρέποντας, έτσι, το πλημμέλημα σε πταίσμα (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 113/1887).
- Αγόρι δέκα ετών συγκατηγορήθηκε μαζί με συγγενείς του άρρενες, σαράντα και τριανταπέντε ετών, αντιστοίχως, ότι προκάλεσαν τραυματισμό άνδρα. Το δικαστήριο έκρινε

ένοχο μόνο τον ένα συγγενή του παιδιού (Γ.Α.Κ. αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 60-61/1884).

- Εντεκάχρονος «άεργος» τραυμάτισε δωδεκάχρονο με σουγιά. Σύμφωνα με το ιστορικό, ο εντεκάχρονος «κάρφωσε» τον σουγιά στα πλευρά του δωδεκάχρονου μαθητή, επειδή ο τελευταίος αρνήθηκε να του επιστρέψει μια δεκάρα που κέρδισε σε παιχνίδι. Ο κατηγορούμενος προσήχθη στη δικαιοσύνη με την κατηγορία του απρομελέτητου τραύματος και κρίθηκε ένοχος με την ποινή της κράτησης μιας εβδομάδας (Γ.Α.Κ. αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 302/1884).
- Δεκαπεντάχρονος γεωργός και πενήντάχρονος τραυμάτισαν εικοσάχρονο ποιμένα με ξύλα και όπλα. Σύμφωνα με το ιστορικό, ο πενήντάχρονος χτύπησε με ξύλα τον εικοσάχρονο ποιμένα, ενώ ο ανήλικος τον πυροβόλησε, τραυματίζοντάς τον στο πρόσωπο. Σύμφωνα με την κατάθεση του θύματος, «επιάσθησαν δια τα πρόβατα». Το δικαστήριο έκρινε ενόχους τους κατηγορουμένους και επέβαλε στον ενήλικο ποινή φυλάκισης δέκα ημερών, ενώ στον ανήλικο ενός μήνα (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 104/1890).
- Δεκαπεντάχρονος προσήχθη στο Πλημμελειοδικείο με την κατηγορία πρόκλησης απρομελέτητων τραυμάτων σε εικοσιπεντάχρονη έγγαμη, η οποία κατήγγειλε ότι ο ανήλικος τής επιτέθηκε για να την «προσβάλει», όταν αυτή μετέβη στην αγέλη να πάρει τις αγελάδες της. Ο κατηγορούμενος βγήκε τότε στο δρόμο και αφού δε πέτυχε το στόχο του, τη χτύπησε «δια ξύλου κατά την κεφαλήν». Το Δικαστήριο αποφάνθηκε περί της ενοχής του και του επέβαλε την ποινή της φυλάκισης δύο εβδομάδων (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 1041/1892).

3. Εκτός από τις περιπτώσεις της άδικης επίθεσης και της πρόκλησης τραυμάτων, στο υπό θεώρηση αρχείο παρατηρούμε ότι οι ανήλικοι προέβησαν και σε άλλες παραβατικές συμπεριφορές που τυποποιούνται στον ποινικό Νόμο του 1834 ως αδικήματα. Πρόκειται, κυρίως, για τα αδικήματα της *εξύβρισης*, της *βλάβης ξένης ιδιοκτησίας*, της *κλοπής*, της *ζωοκλοπής* και *ζωοκτονίας*.

Ως προς το αδίκημα της εξύβρισης, παρατηρούμε ότι αυτό δεν διαπράττονταν συχνά από μέρους των ανηλίκων. Οι λίγες προσαγωγές ανηλίκων, που διαπιστώνουμε από τις αρχειακές πηγές, με την κατηγορία του αδικήματος αυτού, υποδηλώνουν τη μικρή παραβατικότητά τους ή τη μη έγκλησή τους από τα θύματά τους. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι, όταν οι ανήλικοι δρούσαν κατά μόνας, προέβαιναν στη διάπραξη του αδικήματος αυτού χωρίς σοβαρό λόγο, αλλά, στην περίπτωση που δρούσαν με άλλους, παρασύρονταν και μιμούνταν συμπεριφορές ενηλίκων.

Περίπτωση εξύβρισης:

- Δύο ενήλικοι, τριανταπεντάχρονος διδάσκαλος και έτερος σαρανταπεντάχρονος, τέσσερις ανήλικοι μαθητές, ετών δεκατριών, δέκα, εννέα και δέκα, και ένας δεκαεπτάχρονος ανήλικος γεωργός, κατηγορήθηκαν για εξύβριση του μηνυτή, επίσης διδασκάλου. Ο πρώτος των κατηγορουμένων, διδάσκαλος, μετέβη στο σχολείο του μηνυτή, επίσης διδασκάλου, με τους λοιπούς κατηγορουμένους, τον εξύβρισε και έρριψε πέτρες στα παράθυρα του εκπαιδευτικού καταστήματος. Ο λόγος της βίαιης πράξης οφείλεται, κατά τον κατηγορούμενο, στο γεγονός ότι ο μηνυτής τον αδίχησε καταλαμβάνοντας τη θέση του δασκάλου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κατάστημα, η οποία, θεώρησε ο κατηγορούμενος ότι, ανήκε σε αυτόν. Το δικαστήριο έκρινε ένοχο τον κατηγορούμενο δάσκαλο και του επέβαλε την ποινή του προστίμου των δεκαπέντε δραχμών, ενώ έκρινε τους λοιπούς αθώους (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 591/1889).

Αλλά και για τα αδικήματα της *βλάβης ξένης ιδιοκτησίας* και της *κλοπής* οι ανήλικοι προσάγονταν σπάνια και το δικαστήριο αποφάσιζε υπέρ της αθωότητάς τους. Ωστόσο, σε μία περίπτωση κλοπής, το δικαστήριο ήταν αυστηρό:

- Δεκαεξάχρονος, μαθητευόμενος υποδηματοποιός, διαπράττει κλοπή χρημάτων από το αφεντικό του. Τελούσε, από το 1887, σε κατάσταση μαθητείας κοντά στον μηνυτή-υποδηματοποιό, ηλικίας εικοσιοκτώ ετών και καταγγέλθηκε από τον τελευταίο ότι έκλεψε χρήματα από την κασέλα του. Ο μηνυτής ανέφερε ότι μόνον ο κατηγορούμενος γνώριζε για την ύπαρξη και την θέση των χρημάτων αυτών. Σε αυτό συνηγόρησε και η κατάθεση του κλειδαρά μάρτυρα, στον οποίο ο κατηγορούμενος μετέφερε την κασέλα και κατασκεύασε αντικλείδι για να την ανοίξει. Το Δικαστήριο αντιμετώπισε τον κατηγορούμενο

ως ενήλικο, δέχθηκε τις αποδιδόμενες σε αυτόν κατηγορίες, αποφασίζοντας την ενοχή του, και του επέβαλε ποινή φυλάκισης έξι μηνών (Γ.Α.Κ., αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 238/1887).

Τα αδικήματα της *ζωοκλοπής* και της *ζωοκτονίας* ο ποινικός νομοθέτης της υπό εξέταση περιόδου τα αντιμετωπίζει ως *κλοπές με επιβαρυντική αιτία*. Στα πρακτικά των αρχείων που εξετάζουμε οι κλοπές αυτές αναφέρονταν ευθέως ως ζωοκλοπές, οι δε ζωοκτονίες είναι θεσμοθετημένες στον προαναφερθέντα Ποινικό Νόμο του 1834 ως αυτοτελή αδικήματα. Αργότερα, οι διατάξεις που αφορούν σε ζωοκλοπές και ζωοκτονίες γίνονται πιο λεπτομερείς και συστηματοποιούνται σε ξεχωριστό νομοθέτημα, με το Νόμο ΓΩΛς της 23/25 Ιουλίου 1911, «περί ζωοκλοπίας και ζωοκτονίας» (Κώδηξ Θέμιδος 1821-1931, 1932:188), γεγονός που δείχνει ότι τα αδικήματα αυτά είχαν ιδιαίτερη βαρύτητα την εποχή εκείνη. Από το αρχειακό υλικό, διαπιστώνουμε ότι, όπως και στις κλοπές, και οι περιπτώσεις ζωοκλοπών και ζωοκτονιών από ανήλικους ήταν περιορισμένες, γεγονός που υπογραμμίζει την απαξία των συγκεκριμένων πράξεων. Για την συγκεκριμένη, κι όχι μόνο, περιοχή και χρονική περίοδο, τα ζώα αποτελούσαν ύψιστης σημασίας οικονομική μονάδα, η οποία και ήταν σεβαστή από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και, επομένως, από τους ανήλικους ως δεκτών των ηθικο-κοινωνικών αξιών και αντιλήψεων. Ωστόσο, καταγράφονται και λίγες περιπτώσεις *ζωοκλοπής* και *ζωοκτονίας* από τις αρχειακές πηγές (Γ.Α.Κ., αρ.απ. Πλημμελειοδικείου 227/1884, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 388/1889, αρ. απ. Πλημμελειοδικείου 40/1887).

Γ. Συγκεφαλαιωτικές παρατηρήσεις

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι στα αδικήματα που αφορούν σε οικονομικές αξίες της κοινωνίας, οι ανήλικοι εμφανίζουν μειωμένη πρακτική, ενώ στα αδικήματα που αφορούν ευθεία, σωματική και προσωπική αντιπαράθεση με άλλους ανθρώπους, οι ανήλικοι παρουσιάζουν εντονότερη δράση, γεγονός που καταδεικνύει τη γενικότερη στάση και πρακτική του κοινωνικού συνόλου, που εμφυσά αυτές τις στάσεις στους ανήλικους, στάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από ελλείψεις σεβασμού της προσωπικότητας, σωματικής ακεραιότητας και σε τελική ανάλυση της τιμής των άλλων.

Ανάλογες συμπεριφορές αγοριών ανιχνεύουμε και στην Ευρώπη στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα στο Λονδίνο, οι οποίες οδήγησαν Εκκλησία και άλλους φορείς να υιοθετήσουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο (Παπαδάκη, 1992), που εφαρμόστηκε, με τον νόμο του Μάουερ, το 1834 (Νόμος Περί δημοτικών σχολείων, 1834) και στην Ελλάδα, ως οικονομική για τα δεδομένα της εποχής. Ωστόσο, το όλο σχήμα θα πρέπει να προσεγγιστεί στο πλαίσιο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης του Ελληνικού λαού του 19^{ου} αιώνα, τις αντίστοιχες συνθήκες διαβίωσης, που προξενούσαν ανάλογες συμπεριφορές (Σακκής & Αντωνίου, 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Γενικά Αρχεία του Κράτους, Αρχεία Νομού Καρδίτσας

Ειδικότερα:

- Γ.Α.Κ.- Αρχεία Ν.Κ., Αρχείο Π.Κ. Α.Β.Ε. 58/2001, Α.Ε.Ε. ΔΙΚ. 4.1, τ. 1884
- Γ.Α.Κ.- Αρχεία Ν.Κ., Αρχείο Π.Κ. Α.Β.Ε. 58/2001, Α.Ε.Ε. ΔΙΚ. 4.1, τ. 1887
- Γ.Α.Κ.- Αρχεία Ν.Κ., Αρχείο Π.Κ. Α.Β.Ε. 58/2001, Α.Ε.Ε. ΔΙΚ. 4.1, τ. 1889
- Γ.Α.Κ.- Αρχεία Ν.Κ., Αρχείο Π.Κ. Α.Β.Ε. 58/2001, Α.Ε.Ε. ΔΙΚ. 4.1, τ. 1890
- Γ.Α.Κ.- Αρχεία Ν.Κ., Αρχείο Π.Κ. Α.Β.Ε. 58/2001, Α.Ε.Ε. ΔΙΚ. 4.1, τ. 1892.

ΝΟΜΟΙ, ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- Κώδηξ Θέμιδος 1821-1831, (επιμ. Αντωνίου Μαλαγάρδη), τ. Γ', Εκδ. Οίκος Ι. Ν. Ζαχαροπούλου, Αθήναι, 1932
- Νόμος Περί δημοτικών σχολείων, 6/18 Φεβρ. 1834, Ε.τ.Κ., φ.11, 3/15 Μαρτ. 1834.
- Νόμος ΓΩΛς Περί ζωοκλοπίας και ζωοκτονίας, 23/25 Ιουλίου 1911.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βακαλόπουλος, Α. Ε. (2001). *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΒΑΝΙΑΣ.
- Ληξουριώτη, Γ. (1986). *Κοινωνικές και Νομικές Αντιλήψεις για το Παιδί, τον πρώτο αιώνα του Νεοελληνικού Κράτους*. Αθήνα-Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Μάουρερ, Γκέοργκ Λούντβιχ. (1976). *Ο Ελληνικός Λαός: Δημόσιο, Ιδιωτικό και Εκκλησιαστικό Δίκαιο από την έναρξη του αγώνα για την ανεξαρτησία ως την 31 Ιουλίου 1834. Χαϊδελβέργη 1835*, μετ. Όλγας Ρομπάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδης.
- Πανταζόπουλος, Ν., (1986). Η προς Ευρωπαϊκά πρότυπα ολοκληρωτική στροφή της Νεοελληνικής Νομοθεσίας. Georg Ludwig von Maurer. *Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Νομικών και Οικονομικών Επιστημών*, τόμος ΙΘ', σσ. 283-433. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα- Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Σακκής, Δ.Α. (2001). *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Σακκής, Δ.Α. & Αντωνίου, Α.Α. (2008). *Όψεις Νεοελληνικής Ιστορίας (1833-1945): κοινωνία, οικονομία, εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg -Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Perentidis, S. (1994). *Theodose Zygomalas et sa Paraphrase de la Synopsis minor*. Athenes: Sakkoulas.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Γ.Α.Κ.: Γενικά Αρχεία του Κράτους
Αρχεία Ν.Κ.: Αρχεία Νομού Καρδίτσας
Αρχείο Π.Κ.: Αρχείο Πρωτοδικείου Καρδίτσας
Α.Β.Ε.: Αριθμός Βιβλίου Εισαγωγής
Α.Ε.Ε.: Αριθμός Ειδικού Ευρετηρίου
ΔΙΚ.: Δικαστικά

SUMMARY

In the presentation of our announcement we are approaching phenomena of juvenile delinquency in southeastern Thessaly, right after the liberation of Turk occupation, in 1881, as they appeared at Crown court of Karditsa. We come across with those cases that the delinquent behavior of children is formalized in the Penal Code of 1834, as this appears at the General Archives of the Hellenic State at precinct of Karditsa. The delinquent behavior presented by infants, during the foresaid period, has mostly the character of misdemeanors and delinquencies. We also present the real facts of some cases as they appear at the official records of the Crown Court of Karditsa. They are judicial judgements that could be related with the perception of the local society, during the foresaid era, about childhood. In addition we bring forward the verdicts which show the way the Court treated juvenile delinquency by its judgment about children's guilt or not and about the enforced sentence in case of guiltiness.

Ειρήνη-Χρυσοβαλάντου Τσιάντου

Ιδιότητα: δικηγόρος, πτυχιούχος Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, υπ. διδ. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Διεύθυνση: Κωνσταντά 129, Τ.Κ. 38333, Βόλος.
Τηλέφωνο: 2421052053, 6947328233.
Fax: 2421052053
e-mail: TSIANTOU.E@DSVOL.GR

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΠΟΤΥΠΩΣΕΙΣ |

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ «ΕΝΗΛΙΚΑ» ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΤΕΛΛΑ ΑΛΕΞΙΟΥ

*«Διδασκάλους ζητητέον τοῖς τέκνοις
οἳ καὶ τοῖς βίοις εἰσὶν ἀδιάβλητοι καὶ
τοῖς τρόποις ἀνεπίληπτοι καὶ ταῖς
ἐμπειρίας ἄριστοι».
Πλούταρχος.*

Είναι εμφανές πως στη σημερινή εποχή έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις για το πώς μεγαλώνει ένα παιδί και αδιαμφισβήτητα ο ρόλος του ενήλικα στο δύσκολο αυτό εγχείρημα αποκτά βαρύνουσα σημασία. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει το ρόλο του ενήλικα ως προς την επίτευξη του στόχου: το παιδί μαθαίνει από την παιδική ηλικία τί είναι λαϊκός πολιτισμός και αφομοιώνει θέματά του, γνώση η οποία αποτελεί ερέθισμα για τη σύνθεση μιας υγιούς ψυχοσωματικής εφηβικής και ενήλικης προσωπικότητας. Συγκεκριμένα πρόκειται να ερευνηθεί ο ρόλος του γονέα – κηδεμόνα στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ως προς την υλοποίηση του προαναφερθέντος στόχου. Σύμφωνα με την Ομάδα Σύνταξης του Νέου Εγχειρίδιου Κειμένων Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου (Αθανασοπούλου, Βουτουρή) διαπιστώνεται πως το γεγονός ότι, «η λαϊκή παράδοση όσο πάει και χάνεται, καθιστά κρίσιμη τη διάσωσή της στη διδασκαλία του μαθήματος, αφού πέρα από το καθαρά γνωστικό της περιεχόμενο, φέρει και σημαντικό αξιακό περιεχόμενο για τη νέα γενιά σε ό,τι αφορά ζητήματα ταυτότητας και ιστορικο – πολιτισμικής μνήμης (Ο λόγος ανάγκη της ψυχής, Λευκωσία:2011).

Καταρχήν η πρωτογενής γνώση μπορεί να κατοχυρωθεί στην παιδική ηλικία με τη συμβολή του γονέα και η δευτερογενής (εξειδικευμένη) σε μεγαλύτερη ηλικία με τη βοήθεια του ειδικού (εκπαιδευτικός). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο «ενήλικας» με τη μεταφορά γνώσης, η οποία δεν χρειάζεται επιστημονική γνώση, μπορεί να συνδράμει στην αντιμετώπιση κοινωνικών κινδύνων που απειλούν την παιδική ηλικία (αλόγιστη χρήση του διαδικτύου, αντικοινωνική συμπεριφορά, περιθωροποίηση, μοναχικότητα) αλλά στην προώθηση της δράσης του ίδιου του παιδιού ως «κοινωνικού υποκειμένου».

Εστιάζοντας στην πρωτογενή γνώση, καθώς διαπιστώνεται από την έρευνα, ο ρόλος του γονέα (πατέρα – μητέρας) είναι πολύ σημαντικός και απαραίτητος ως προς την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Ο Berstain, υποστηρίζει πως «οι ταξικές αξίες επηρεάζουν το μοντέλο κοινωνικοποίησης του παιδιού» (Blacklrdge et al' 1995:70). Συγκεκριμένα διακρίνονται δύο τύποι προσέγγισης που αφορούν την ανατροφή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Εκ πρώτης, υπάρχουν γονείς, οι οποίοι υιοθετούν μια “προσωπική” στάση ως προς το μέγεθος των παιδιών τους. Σ' αυτήν την κατηγορία διακρίνονται οι ενήλικες, οι οποίοι είναι ευαίσθητοι στις αλλαγές που υφίσταται το παιδί και στη συνέχεια με την ανάπτυξη του τροποποιούν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους. Σ' αυτού του είδους προσέγγισης το παιδί κατανοεί πως τα διάφορα στάδια της ζωής του συγγενεύουν και το ένα στάδιο διαδέχεται ομαλά το άλλο χάρη στον τρόπο με τον οποίο το έχουν αντιμετωπίσει οι ίδιοι οι γονείς. Άλλοι γονείς υιοθετούν μια συμπεριφορά στην οποία οι απαιτήσεις, τις οποίες έχουν από το παιδί έχουν σχέση με το φύλο, την ηλικία ακόμη και την κοινωνική θέση του παιδιού – βρέφους. Σ' αυτήν τη μορφή κοινωνικοποίησης, το παιδί μαθαίνει πως αυτό που απαιτείται από το ίδιο εξαρτάται από παράγοντες, τους οποίους δεν ελέγχει. Αντιθέτως με την “προσωπική” προσέγγιση στην

“επικεντρωμένη στη θέση οικογενειακή κοινωνικοποίηση” το παιδί μαθαίνει πως τα στάδια της ζωής είναι ξεχωριστά μεταξύ τους και δεν συγγενεύουν. Για παράδειγμα η ζωή του μωρού, του παιδιού, του νέου (μετέπειτα και του ενήλικα) δεν έχουν καμιά σχέση μεταξύ τους (Blacklrdge et al’ 1995).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το στάδιο κοινωνικοποίησης, ο ρόλος του «ενήλικα» και συγκεκριμένα του γονέα είναι αναγκαίος. Η κοινωνικοποίηση εφοδιάζει το παιδί με αξίες, νόρμες, τρόπους σκέψης αλλά και αντίληψης. Ο Bourdieu αναφέρει πως ιδιαίτερη σημασία έχουν τα “master-patterns” *«και η σχέση με τη γλώσσα και την κουλτούρα που επίσης αποκτώνται κατά την κοινωνικοποίηση»* (Blacklrdge et al’ 1995:226)¹. Αποκτώντας τα “master-patterns” της σκέψης ή και της ομιλίας είναι λες και δίνονται στο παιδί οι βασικοί κανόνες ενός παιχνιδιού, σαν σχεδιαγράμματα τα οποία προσφέρουν στο άτομο την ευκαιρία να δώσει μορφή στην πραγματικότητά του (Blacklrdge et al’:1995). Βαρύνουσα σημασία για την οργάνωση της σκέψης μας έχει η γλώσσα. Οι διάφορες τάξεις κατά τον Bourdieu έχουν τις δικές τους διαφορετικές γλώσσες και η εκπαίδευση τη δική της.

Στο εισαγωγικό σημείωμα, θέλησα αφ’ ενός να κάνω μια νύξη για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ο ενήλικας (γονέας) όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης της κοινωνικοποίησης του παιδιού και αφ’ ετέρου, να τονίσω τη αναγκαιότητά της ως προς την εξέλιξη του μέσω της απόκτησης των “master-patterns” της σκέψης δηλαδή και της ομιλίας.

Αξίζει όμως να αναφερθούμε, στη σημασία των χαρακτηριστικών, τα οποία διαθέτει το παιδί και μέσω αυτών ο «ενήλικας» είτε γονέας είτε εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί με στόχο την ορθή κοινωνικοποίησή του. Κατά τον Catell, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) στα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων (ability traits), τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας (temperament traits) και τα δυναμικά χαρακτηριστικά (dynamic traits), (β) τα επιφανειακά (surface traits) και τα πηγαία χαρακτηριστικά (source traits) (Lawrence et’ al 2001:327). Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας θεωρούνται πως καταλαμβάνουν τα κυριότερα σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας. Οι Lawrence, Oliver (2001:327) σημειώνουν πως: *«τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων «αντιστοιχούν σε δεξιότητες και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η ενφύση αποτελεί παράδειγμα ενός τέτοιου χαρακτηριστικού. Τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας αναφέρονται στη συναισθηματική ζωή του ανθρώπου και τους τρόπους συμπεριφοράς. Το αν έχει κάποιος την τάση να εργάζεται γρήγορα ή αργά, να είναι γενικά ήρεμος ή συναισθηματικός, ή να ενεργεί με περίσκεψη ή παρορμητικά έχουν να κάνουν με ιδιότητες της ιδιοσυγκρασίας που ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Τα δυναμικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις προσπάθειες και τα κίνητρα στη ζωή του ατόμου, τα είδη των στόχων που έχουν σημασία για το άτομο»*.

Αναφορικά στη δευτερογενή γνώση το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως κύρια λειτουργία του όχι μόνο τη μετάδοση γνώσης αλλά και τη δράση του ως μηχανισμό επιλογής και νομιμοποίησης κοινωνικών ανισοτήτων (Blacklrdge et al’:1995). Συνεπώς ο ρόλος του «ενήλικα» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται εξίσου σημαντικός μιας και η προσωπικότητα του παιδαγωγού καθώς και το κύρος του λειτουργούν ως πρότυπο στους μαθητές. Το παιδαγωγικό κύρος προέρχεται από τέσσερις πηγές: (α) από το γνήσιο ενδιαφέρον και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού και το γνήσιο ενδιαφέρον του προς τους μαθητές τους (β) από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχει ως ειδικός της εκπαίδευσης (γ) από την εξουσία του εκπαιδευτικού από τη θέση, την οποία κατέχει σχολικό σύστημα και τα δικαιώματά του που απορρέουν από αυτή και (δ) από τη δυνατότητα που έχει να αξιοποιεί το σύστημα αμοιβών και ποινών (Ματσαγγούρας, 2003).

Επικεντρώνοντας τώρα, στον τίτλο της εισήγησής μου, θα προσπαθήσω να αποδείξω πως ο Λαϊκός Πολιτισμός ως ένα σύστημα αξιών, μπορεί έμπρακτα να βοηθήσει το άτομο στην παιδική του ηλικία να προωθήσει τη σκέψη του· επιτυγχάνοντας την υγιή ανάπτυξή του καθώς και την μετέπειτα κοινωνική του δράση.

Οι γονείς υιοθετώντας την “προσωπική προσέγγιση”, η οποία προτείνεται από τον Berstein, μπορούν να αναπτύξουν με τη διήγηση των λαϊκών μύθων και των παραμυθιών το γλωσσικό ένστικτο των παιδιών τους, τα οποία θα εφοδιάσουν τα “master-patterns” της

¹ Βλ: P. Bourdieu, “Systems of Education and Systems of Thought” στο R. Dale, G. Esland and M. MacDonald (επιμ.), *Schooling and Capitalism* (Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1976), σ. 194.

σκέψης και της ομιλίας. Οι λαϊκοί μύθοι συμπυκνώνουν τη λαϊκή θυμοσοφία, τη σοφία που προέρχεται από την εμπειρία της ζωής έχοντας στο τέλος το επιμύθιο, το οποίο λειτουργεί ως δίδαγμα ενώ το παραμύθι «*λειτουργεί καταλυτικά, καθρεφτίζοντας αλλά και εξορκίζοντας τους πανάρχαιους φόβους του ανθρώπου (μπροστά στο άγνωστο, απέναντι στα θηρία, σε δυνάμεις που τον ξεπερνούν, στις δοκιμασίες της ζωής)*» (Ο Λόγος Ανάγκη της Ψυχής 2011:102). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο λαϊκός μύθος λειτουργεί ως δίδαγμα, ενώ το παραμύθι ως βασικό στοιχείο τέρψης του ακροατή στην δική μας περίπτωση του παιδιού. Η αφήγηση τους, η οποία δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση μπορεί να συμβάλει στην ορθή κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα στην ίδια την οικογένεια και το περιεχόμενό των εν λόγω αφηγήσεων μπορεί να κατοχυρώσει στην πρώτη ηλικία τη θετική αυτοαντίληψη του παιδιού χωρίς να στερείται προσοχής και αγάπης (Ματσαγγούρας 2007). Σύμφωνα με ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους ο ρόλος της τηλεόρασης, κατά την άποψή μου και του διαδικτύου, «*είναι γενικότερα διαβρωτικός, διότι κατέρριψε τα όρια μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και έτσι εξαφανίζει σιγά-σιγά την παιδική ηλικία*» (Ματσαγγούρας 2007:287). Στη σημερινή εποχή καταρχήθηκε το είδος της πληροφόρησης που διοχετευόταν από την κοινωνία των ενηλίκων προς τα παιδιά και «*με την κατάργηση των ορίων πληροφόρησης αμβλύνεται σταδιακά, αλλά σταθερά στα παιδιά το συναίσθημα της ντροπής, που είναι δείκτης αναπτυγμένου πολιτισμού*»² (Ματσαγγούρας 2007:287). Εξαφανίζοντας την ντροπή η κοινωνία «*αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο μιας νέας εποχής βαρβαρότητας, διότι η ντροπή είναι αποτελεσματικό μέσο για να κρατάμε μακριά τη βαρβαρότητα*»³ (Ματσαγγούρας 2007:287). Η ορθή επικοινωνία του ενήλικα – γονέα μπορεί να κατοχυρωθεί μέσω των λαϊκών αφηγήσεων συμβάλλοντας μέσα από ένα παραγωγικό διάλογο και στην εξέλιξη των τόσο των δυναμικών χαρακτηριστικών του παιδιού όσο και της ιδιοσυγκρασίας καθώς και στην αποφυγή υιοθέτησης αντικοινωνικής, καταθλιπτικής συμπεριφοράς.

Η εκπαίδευση κατά τον Durkheim έχει τις εξής λειτουργίες : «*να συντηρεί την κοινωνία, να κοινωνικοποιεί και να εξανθρωπίζει τον άνθρωπο παρέχοντας τα κανονιστικά και γνωστικά πλαίσια που τον λείπουν*» (Blacklrdge et al' 1995:31), επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη της δράσης του παιδιού ως «*κοινωνικό υποκείμενο*», σε πρακτικό επίπεδο, όταν και εφ' όσον το παιδί έχει ήδη λάβει μια πρωτογενή γνώση. Η κοινωνικοποίηση του μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων, μπορεί να μειώσει το οξύ ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού ο οποίος είναι πολυδιάστατος (σωματική βία, συναισθηματική, λεκτική, σεξουαλική ηλεκτρονική βία) και αφορά εκατομμύρια παιδιά στον κόσμο (Πρεκατέ, 2008). Υπάρχουν για παράδειγμα παιδιά με σοβαρά προβλήματα αναπηρίας, τα οποία δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να θεωρούνται κατώτερα, παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και παιδιά με θηλυπρεπή συμπεριφορά. Στο βιβλίο της Βικτώριας Πρεκατέ (2008:101) ανάμεσα σε πολλά δίδεται η εξής ενδιαφέρουσα μαρτυρία: «*Το Φώτη τον πειράζανε τα παιδιά στο Λύκειο, γιατί φερόταν κάπως με θηλυπρέπεια. Μια φορά τον στριμώζανε οι νταήδες στις τουαλέτες σαν να φαίνεται σκυμμένος κι ένας άλλος έβγαλε τα βρακιά του. Δεν του κάνανε τίποτα άλλο, αλλά εκείνη τη στιγμή τον βγάλανε φωτογραφία με το κινητό και τη στείλανε σε όλο το σχολείο. Ε, ο Φώτης δεν ξαναπάτησε σχολείο, το σταμάτησε*».

Στην παρούσα εργασία πρόκειται να αναφερθώ στην πρακτική εφαρμογή των παραδοσιακών εθίμων, που αν τύχουν ορθής αξιοποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να βοηθήσουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μέσα από τη διδασκαλία και αφομοίωση παραδοσιακών εθίμων το παιδί μαθαίνει πως το ένα στάδιο της ζωής διαδέχεται ομαλά το άλλο (γάμος, γονιμοποίηση, θάνατος, κ.ο.κ), συνεπακόλουθο της “προσωπικής προσέγγισης” που αναλύθηκε πιο πάνω. Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα η γνώση και η εφαρμογή τοπικών παραδοσιακών εθίμων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν το παιδαγωγικό τους κύρος (από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχει ως ειδικός της εκπαίδευσης, βλ. Ματσαγγούρας:2003) και μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων (ability traits).

Μπορούμε λοιπόν στο σημείο αυτό να δούμε ένα παράδειγμα που αφορά τα παραδοσιακά έθιμα της Κύπρου και συγκεκριμένα την αναπαράσταση ενός κυπριακού γάμου. Αξίζει να

² Βλ. Μακρυγιώτη 1997, 33.

³ Βλ. Postman 1997, 143.

αναφερθεί πως η σχετική βιβλιογραφία ως προς το εξεταζόμενο θέμα είναι πλούσια και αυτό αποτελεί θετικό στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να διερευνήσουν το θέμα πριν από τη διδασκαλία. Ενδεικτικά αναφέρω πως σύμφωνα με τον Κύπριο Λαογράφο Γεώργιο Λουκά, τα προεόρτια έργα του γάμου περιλάμβαναν το στρώσιμο του κρεβατιού, το κουπάνισμα του ρεσιού και τα μεθ' εόρτια το γλέντι δηλαδή, το οποίο ολοκληρωνόταν την επόμενη Κυριακή και το καλούσαν «Αντίγαμον». Το στρώσιμο του κρεβατιού γινόταν την Πέμπτη, πριν από την Κυριακή του γάμου. Την ημέρα αυτή οι συγγενείς, οι παράνυμφοι και οι φίλοι του ζευγαριού μαζεύονταν και έραβαν το στρώμα των μελλονύμφων με συνοδεία μουσικής. Μετά το τέλος της εργασίας αυτής κυλούσαν στο στρώμα ένα παιδί ευχόμενοι ευτεκνία στους μελλονύμφους. Στη συνέχεια ακολουθούσε το πλούμισμα του κρεβατιού κατά τη διάρκεια του οποίου οι συγγενείς έδιναν τις δωρεές τους. Το δεύτερο έργο πριν από το γάμο, το οποίο γινόταν κυρίως σε δύο πόλεις του νησιού, στη Λεμεσό και στην Πάφο, ήταν το Κουπάνισμα του Ρεσιού, ενός είδους σιταριού, το οποίο μαγειρευόταν με ειδικό τρόπο, για να δοθεί στους καλεσμένους του γάμου. Μετά την Τέλεση του Μυστηρίου ακολουθούσε το Γλέντι και η διασκέδαση κορυφωνόταν την επόμενη Κυριακή, στο σπίτι του γαμπρού με το λεγόμενο «Αντίγαμον». Όλοι οι συγγενείς έδιναν χρήματα στους μουσικούς για χάρη των νεονύμφων και έριχναν στην κεφαλή τους άνθη και νομίσματα δείγμα για την ευτυχία του γάμου (Λουκά, 1974).

Η γνώση των παραδοσιακών εθίμων και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων του. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να μην είναι ικανό στην μαθηματική παιδεία μπορεί όμως να εκφράζεται σωστά στην ομιλία του ή να έχει θεατρικές ικανότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να κοινωνικοποιηθεί δραστικά στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από δραστηριότητες μη καταναγκαστικές για το ίδιο έχοντας την καθοδήγηση του δασκάλου του. Κάνοντας μια ευχάριστη δραστηριότητα δεν θα νιώθει απομονωμένο από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, τα οποία μπορούν να έχουν ισχυρά άλλα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα την εφύια. Μέσα από τη διδασκαλία των παραδοσιακών εθίμων το παιδί μπορεί να εξοικειωθεί εκτός από την υποκριτική, την απαγγελία αλλά στη μουσική μιας και ένα εκτενές μέρος στον παραδοσιακό κυπριακό γάμο αποτελεί και το τραγούδι. Ειδικότερα στην Κύπρο, *«δεσπόζει η παραγωγή λαϊκών διστίχων, τα περίφημα τσιαττιστά ή τσιαττίσματα, τα οποία παράγονται εν θερμώ (στη «βράση» του κεφιού), σε διάφορες εκδηλώσεις, συνήθως εργασίας (θέρους, τρύγου κ.ά.), χαράς (αρραβωνιάσματα, γάμους, πανηγύρια, γιορτές, κτλ.) ή θλίψης (ζενιτιά, χωρισμός, αρρώστια, θάνατος)»* (Πιερός, 2001-2002:36).

Τα τσιαττίσματα αποτελούσαν μέσο διασκέδασης και διακρίνει κανείς με πόσο έξυπνο τρόπο μπορεί να απαντήσει σε ένα διαγωνισμό πρόκλησης μιας και όπως το σημειώνει ο Πιερός το τσιττιστό (δηλαδή ταιρίαζω) *«αφορά και στην ικανότητα να θυμηθεί ο δεύτερος χορευτής (ή τραγουδιστής) ένα ήδη γνωστό, πλην ωραιότερο από το πρώτο τσιαττιστόν, το οποίο θα αποτελέσει εύστοχο, δηλαδή ταιριαστή προσθήκη σ' αυτό που έχει ήδη τραγουδηθεί από τον αντίπαλο χορευτή ή τραγουδιστή»* (Πιερός, 2001-2002:40-41).

Μια πειστική απόδειξη της προσπάθειας αυτής αφομοίωσης παραδοσιακών εθίμων και συγκεκριμένα ενός παραδοσιακού γάμου, πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Ελεύθερης Επαρχίας Αμμοχώστου. Μέσα από την προώθηση της αμοιβαίας ισότητας των μαθητών, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, οργάνωσε με σκηνοθετικά την εν λόγω αναπαράσταση αφιερώνοντας χρόνο εκτός ωρολόγιου προγράμματος και συνεργάστηκε με τους ίδιους τους μαθητές τους, οι οποίοι απέκτησαν ο καθένας ξεχωριστά τη προσωπική δράση τους στην όλη διαδικασία⁴.

Κατ' αυτόν τον τρόπο μια τέτοια προσπάθεια όχι μόνο προωθεί την κοινωνικοποίηση του παιδιού ήδη από τη σχολική κοινότητα αλλά βοηθά στο να νιώθουν τα ίδια τα παιδιά ίσα μεταξύ τους. Η διανομή των αρμοδιοτήτων του κάθε παιδιού θα πρέπει να γίνεται με βάση τα

⁴ Ευχαριστώ τον Δημήτρη Πιτσιλλή, εκπαιδευτικό – χοροδιδάσκαλο, που μου διέθεσε προσωπικό υλικό του και χρησιμοποίησα στην παρούσα εισήγησή μου. Χωρίς αυτό δεν θα μπορούσα να πιστοποιήσω πως ένας εκπαιδευτικός, μπορεί να μεταφέρει στην πράξη ένα πλούσιο, πολυσύνθετο κόσμο αυτόν της λαϊκής παράδοσης προωθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την από νωρίς την κοινωνικοποίησή του παιδιού.

«χαρακτηριστικά» που διαθέτει και εδώ έγκειται ο επιστημονικός ρόλος τον οποίο διαδραματίζει ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλοντας να γνωρίζει ποιά «χαρακτηριστικά» μπορεί να αξιοποιήσει το κάθε παιδί χωρίς η όποια αδυναμία του να σταθεί εμπόδιο στη συμμετοχή και δράση του.

Επιπρόσθετα τέτοιους είδους οι αναπαραστάσεις που μπορεί να αφορούν άλλα θέματα της λαϊκής παράδοσης, λειτουργεί ως κίνητρο στην ομάδα μαθητών για την προώθηση της μεταξύ τους ευγενούς άμιλλας η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εποπτείας του ειδικού. Τα παιδιά εργάζονται ευχάριστα και δημιουργικά για την διεκπαιρέωση ενός συγκεκριμένου στόχου κατακτώντας τα “master patterns” και αναπτύσσοντας τα «χαρακτηριστικά τους». Αυτό το οποίο απαιτείται είναι η ενταξή τους στο Εκπαιδευτικό Σύστημα του κράτους από το Αρμόδιο Υπουργείο μέσα από μια ορθή και οργανωμένη διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευτικών σ’ ό,τι αφορά τη δράση τους. Στις περιπτώσεις εκείνες που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει πρόβλημα ένταξης του παιδιού στην ομάδα και γενικότερα θεωρείται αναγκαία η επέμβαση ειδικού ψυχολόγου για συμβουλευτική στήριξη.

Συνοπτικά στην παρούσα εργασία εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο μπορεί ο Λαϊκός Πολιτισμός να συμβάλει στην υγιή ανάπτυξη του παιδιού και στην μετέπειτα ομαλή κοινωνικοποίησή του εστιάζοντας σε τρία μόνο σε σημεία των λαϊκών μύθων, των παραμυθιών και την αναπαράσταση παραδοσιακών εθίμων, με επίκεντρο έναν κυπριακό γάμο. Τα ερεθίσματα τα οποία λαμβάνονται στα πρώτα στάδια της ζωής του διαδραματίζουν όπως φάνηκε σημαντικό ρόλο στην υγιή ανατροφή του και στην ομαλή ένταξή του στο πρώτο κοινωνικό σύνολό του το σχολείο. Ο ρόλος του ενήλικα διαδρατίζει τεράστια σημασία είτε ως γονιός είτε ως εκπαιδευτικός γιατί μέσω της προσωπικής του δράσης μπορεί να συμβάλει στην ορθή ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίησή του και στην προστασία του από πολλούς κινδύνους που το απειλούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Blackledge, D. , Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μετάφραση Μαρία Δηληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Bourdieu, P. (1976). “Systems of Education and Systems of Thought” in R. Dale, G. Esland and M. Macdonald (eds.), *Schooling and Capitalism* (Routledge and Kegan Paul, London.
- Λουκά, Γ. (1974). *Φιλολογικά Επισκέψεις*. Λευκωσία.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1997). “Εισαγωγή”, στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη, Τόμος Α’*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2003). *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, Κείμενα Λογοτεχνίας Α’ Γυμνασίου. Λευκωσία.
- Pervin, L., John, O. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας Έρευνες και Εφαρμογές*. (Μετάφραση Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου – Ευγενία Δασκαλοπούλου, Θεώρηση- Φιλολογική Επιμέλεια Ζωή Μπέλλα, Επιστημονική Εποπτεία – Πρόλογος Ανδρέας Μπρούζος). Αθήνα: τυπωθήτων – Γιώργος Δαρδάνος.
- Πιερής, Μ. (2003) “Γύρω από τη λαϊκή ποίηση της Κύπρου”. Θράκη, Αιγαίο, Κύπρος 2001-2002. Λαογραφικές μουσικοχορευτικές διαδρομές, (επιμέλεια Μαρία Παπαδοπούλου). Λαογραφικός Όμιλος Λεμεσού, Λεμεσός, 35-50.
- Postman, N. (1997). “Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας”, στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος
- Πρεκατέ, Β. (2008). *Η κακοποίηση του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Βήτα.

ABSTRACT

Overview: While perceptions about how a child is raised have changed today, the present announcement intends to examine how important the knowledge of folk culture is during childhood; the kind of knowledge that is stimuli for the composition of a healthy psychosomatic adolescent – adult personality. Additionally, in the context of achieving this goal, a review of the adult’s role will be given: the child learns what folk culture is and absorbs its issues from

an early age (e.g. folk fairy tale, traditional customs, folk songs and dances, shadow plays e.t.c) Specifically, the parent's-guardian's role will be indicated in the context of the family as well as of the teacher in the context of the educational community. Primary knowledge though can be achieved during childhood with the parent's contribution while secondary knowledge (specialised) at an older age with the aid of the specialist (teacher). In this way the 'adult' by transferring the knowledge, which does not need specialised knowledge can contribute in dealing with social dangers that threaten childhood (extreme use of the internet, antisocial behaviour, violence, marginalisation, loneliness) but also in the promotion of the child's own action as a 'social subject'.

Στέλλα Αλεξίου

Ειδικότητα: Διδακτορική Φοιτήτρια, Νεοελληνικής Φιλολογίας

Ταχυδρομική Διεύθυνση: Γρίβα Διγενή 24, Τρούλλοι Τ.Κ. 7505, Λάρνακα – Κύπρος

Τηλ: (00357) 99763930/ (00357) 24649002

Email: stellaalexiou5@cytanet.com.cy

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ⁵

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ & ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΤΟΥΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, οι άξονες, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι, οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης ισχύουν, όπως διατυπώνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του μαθήματος (ΦΕΚ 303/13-3-03, ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2002:82). Επισημαίνεται ότι οι ειδικοί σκοποί για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν από τα προβλεπόμενα για τους υπόλοιπους μαθητές, οπότε προέχει η διδακτική μεθοδολογία και οι προσαρμοσμένες δραστηριότητες για την υλοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, και στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τις τεχνικές της αφήγησης ή της περιγραφής, να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες, να χωρίσουν τις ενότητες ενός κειμένου, να τιτλοφορήσουν μια ενότητα ή ένα κείμενο, να συνοψίσουν, να εντοπίσουν τα σχήματα λόγου, να γίνει παραγωγή προφορικού λόγου με βάση το λογοτεχνικό κείμενο, να χαρακτηρίσουν πρόσωπο, να γράψουν περίληψη, να δραματοποιήσουν κ.ά.

Η Λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου έχει ως κύριο στόχο της την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη, οπότε η επιτυχημένη διδασκαλία θα πρέπει καταρχήν να εξυπηρετεί αυτόν τον σκοπό. Η αισθητική απόλαυση των κειμένων διευκολύνεται με τη *βιωματική μάθηση* και την αξιοποίηση τεχνικών όπως η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η αξιοποίηση μελοποιημένων ποιημάτων, η εικαστική παιδεία των κειμένων, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων σε ζεύγη ή μικρές ομάδες (ομαδοσυνεργατικές τεχνικές. Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο) κ. ά. Δηλαδή, κάθε διδασκαλία μπορεί να είναι ένα *μικρό δράμα*, μια *θεατρική πράξη*. Οι ερωτήσεις, η ατμόσφαιρα της τάξης, οι διδακτικές τεχνικές και η εναλλαγή τους, η συμμετοχή των μαθητών και η σκηνοθεσία του εκπαιδευτικού συμβάλλουν ώστε το μάθημα να γίνει ψυχαγωγία και αισθητική απόλαυση.

Αναμφίβολα, με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αφυπνίζονται ικανότητες και καλλιεργούνται δεξιότητες (λεκτικές, νοητικές, ψυχολογικές), καθώς ο μαθητής ως αναγνώστης εμπλέκεται στην ερμηνεία του κειμένου, συνοψίζει, επιλέγει το ουσιώδες, διερευνά τις αφηγηματικές δομές, εντοπίζει τα πρόσωπα, τον χρόνο, τον τόπο της δράσης, κρίνει, συγκρίνει και συντάσσει το δικό του κείμενο (προφορικό και γραπτό). Επίσης, συνδέεται με την οπτική γωνία του άλλου, καθώς μπορεί να πάρει τη θέση ενός κειμενικού ήρωα και να σκεφθεί πώς θα αντιδρούσε ο ίδιος σε αντίστοιχη κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί καλύτερα τη δράση των ηρώων, τον κόσμο του κειμένου και προετοιμάζεται και για τη δική του κοινωνία, καθώς σχηματίζει μια πιο διευρυμένη αντίληψη για την πραγματικότητα.

⁵ Τα ΑΠΣ είχαν εκπονηθεί όταν ήμουν Σύμβουλος στο Π.Ι. και η κ. Αν. Πατούνα ήταν αποσπασμένη στο Π.Ι., αλλά δεν αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των υλικών που παρήχθησαν σε Πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής.

2. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ, ΣΤΟΧΟΙ, ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Στις τάξεις Α' και Β' τα περιεχόμενα οργανώνονται θεματικά, π.χ. Ο άνθρωπος και η φύση, η πόλη, η ύπαιθρος, η θάλασσα, λαϊκοί μύθοι, Λαϊκή τέχνη, Δημοτικό τραγούδι, οικογενειακή, θρησκευτική και εθνική ζωή, ξενιτιά, αποδημία, γνωριμία με τον τόπο μου, βιοπάλη, αθλητισμός, ταξίδια, φύση, προβλήματα σύγχρονης ζωής, φιλία, ζώα κ.ά.

Οι στόχοι κατά θεματική ενότητα λαμβάνουν υπόψη τον μαθητικό πληθυσμό στόχο, π.χ. Να κατανοήσουν με ποιους τρόπους η καλλιτεχνική έκφραση οργανώνει και αναπαριστά έναν τόπο ή χώρο, να έρθουν σε επαφή με ποικίλες όψεις του λαϊκού πολιτισμού, των παραμυθιών, των δημοτικών τραγουδιών και του θεάτρου σκιών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους εξής:

- Να σκιαγραφήσουν την εξέλιξη του οικογενειακού θεσμού μέσα από παλαιότερα και σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα.
- Να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η θρησκεία στην ιστορία των λαών και στη διαμόρφωση της κοσμοαντίληψης και της συμπεριφοράς των ανθρώπων.
- Να καλλιεργήσουν την ιστορική τους συνείδηση διευρύνοντας τα όρια της προσωπικής τους εμπειρίας μέσα από ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα.
- Να ευαισθητοποιηθούν στη διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας σε κάθε έκφανσή της (φυλετική, εθνοτική, θρησκευτική, κοινωνική).
- Να κατανοήσουν ότι βιώματα όπως αυτά της αποδημίας, της μετανάστευσης, της εξορίας, της ξενιτιάς κ.λπ. συνδέονται πάντα με συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες.
- Να κατανοήσουν τη σημασία του αθλητικού ιδεώδους ως μέσου για τη σύσφιγξη των σχέσεων ανάμεσα στους λαούς. Να εκτιμήσουν τη σημασία της φιλίας, της αγάπης και της κοινωνικής αλληλεγγύης στην ατομική και κοινωνική ζωή.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε σύγχρονα διεθνή κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, βία, ρατσισμός, μετανάστευση κ.λπ.).
- Να συζητήσουν την άποψη ότι ο δείκτης πολιτισμού μιας κοινωνίας αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα ζώα.

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες, επίσης κατά θεματική ενότητα είναι:

Να παρατηρήσουν τους τρόπους οργάνωσης των περιγραφών και να υιοθετήσουν κάποιον από αυτούς σε μια δική τους περιγραφή για το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Να αφηγηθούν το αγαπημένο τους παραμύθι, να παρουσιάσουν λαϊκούς μύθους του τόπου καταγωγής τους ή να στήσουν μια παράσταση Καραγκιόζη ή να συγκεντρώσουν δημοτικά τραγούδια που τους αρέσουν.

Να σχεδιάσουν το οικογενειακό τους δέντρο και να αποτυπώσουν τους βαθμούς συγγένειας.

Να συγκρίνουν τις μορφές του Χριστού ή της Παναγίας όπως παρουσιάζονται στην Καινή Διαθήκη, στην ποίηση του Βάρναλη, του Σικελιανού και του Καζαντζάκη.

Να καταγράψουν αντιλήψεις για τη μεταθανάτια ζωή από τα ομηρικά έπη, τα δημοτικά τραγούδια και την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία με τα ανάλογα ήθη και έθιμα (Θρησκευτικά, Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση).

Να αναπαραστήσουν εικαστικά εικόνες από την επανάσταση του '21, το έπος του '40 κ.ά. Να μετατρέψουν τους λογοτεχνικούς ήρωες από τις παλαιότερες στις σύγχρονες συνθήκες ζωής.

Να αφηγηθούν ένα αλησμόνητο ταξίδι τους ή να περιγράψουν τον τόπο καταγωγής τους.

Να συγκεντρώσουν και να καταγράψουν τις μαρτυρίες μελών της οικογένειάς τους κατά την εγκατάστασή τους σε έναν ξένο τόπο και να τις συγκρίνουν με αντίστοιχες αλλοδαπών συμμαθητών τους. (ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα).

Να συγκρίνουν μοτίβα και εκφραστικούς τρόπους σε κείμενα που υμνούν τον έρωτα ή τη φιλία (Αρχαία Ελληνικά, Λογοτεχνία, Θρησκευτικά).

Να δημιουργήσουν πολυθεματικό κολλάζ με ποικίλα υλικά (φωτογραφίες, κείμενα, σχέδια) που να εστιάζει σε κοινωνικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου.

Να ανακαλύψουν τους ρόλους που παίζουν ορισμένα ζώα (λ.χ. πουλιά, άλογα) στα λογοτεχνικά κείμενα και να γίνει σχετική ομαδική εργασία.

Στην Γ' τάξη του γυμνασίου η ύλη οργανώνεται ιστορικά, σύμφωνα με την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, π.χ. δημοτικά τραγούδια, Κρητική λογοτεχνία, Διαφωτισμός, 19^{ος} αιώνας ως το 1880 (Απομνημονεύματα, Η επτανησιακή Σχολή, Φαναριώτες, Ρομαντική Σχολή των Αθηνών), Νέα Αθηναϊκή Σχολή, Νεότερη λογοτεχνία (1922 έως το 1945), Μεταπολεμική και σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Ξένη λογοτεχνία.

Και σε αυτήν την τάξη επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνία προσεγγίζει τα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης ζωής με μια ποικιλία καλλιτεχνικών τρόπων και μέσων, σε συνάρτηση πάντα με την εποχή και το δημιουργό. Επίσης, με τη μελέτη και ανάλυση του λογοτεχνικού έργου ευαισθητοποιούνται σε θέματα ύφους και λογοτεχνικής γλώσσας, όσο αυτά είναι δυνατό να κατακτηθούν για την ηλικία τους και την ιδιαιτερότητα των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Επίσης, πέρα από το ΑΠΣ ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης του, μπορεί να οργανώσει το μάθημά του σε θεματικές ενότητες μέσα από κείμενα διαφόρων εποχών και πολλών δημιουργών, π.χ. η μάνα στη λογοτεχνία, το παιδί στη λογοτεχνία, άνθρωποι με ειδικές ανάγκες στη λογοτεχνία, η μετανάστευση στη λογοτεχνία κ.ά.

Οι στόχοι είναι ευέλικτοι και έχουν σχέση με τη διδασκαλία, όπως:

- Να προσδιορίσουν το είδος στο οποίο ανήκουν διάφορα δημοτικά τραγούδια (παραλογές, της ξενιτιάς, της αγάπης, του κάτω κόσμου, ακριτικά, κλέφτικα κλπ) ανάλογα με τη θεματολογία τους.
- Να κατανοήσουν ότι το δημοτικό τραγούδι αποτελεί βασικό φορέα παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής, που σχετίζονται με την κοινωνία της υπαίθρου και να εμβαθύνουν στις αξίες και στις δομές αυτής της κοινωνίας.
- Να γνωρίσουν ορισμένα μεγάλα έργα της Κρητικής Αναγέννησης, που θεμελίωσαν τη νεότερη ελληνική γραμματεία και επηρέασαν την εξέλιξή της. Να κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ρεύματος και σχολής.
- Να αντιληφθούν τις διαφορές στη θεματολογία και τους εκφραστικούς τρόπους ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη Αθηναϊκή Σχολή.
- Να αντιληφθούν τη συμβολή του Κ. Π. Καβάφη στην ανανέωση της ποίησης και τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη μοντέρνα γραφή (Καβάφης, Καρυωτάκης, Παπατσώνης).
- Να κατανοήσουν την ιδιαίτερη θέση του Σικελιανού και του Καζαντζάκη στην ελληνική γραμματεία.
- Να γνωρίσουν την κομβική σημασία της δεκαετίας του τριάντα για την αναζωπύρωση των νέων εκφραστικών τρόπων στην ποίηση και γενικά για την ανανέωση της λογοτεχνίας μα και να κατανοήσουν το ρεύμα του συμβολισμού και τη γραφή του Σεφέρη και άλλων εκπροσώπων.
- Να παρακολουθήσουν τις αλλαγές στη θεματολογία, το σκηνικό και τους εκφραστικούς τρόπους από το ηθογραφικό διήγημα στο αστικό μυθιστόρημα.
- Να αντιληφθούν τους ορίζοντες που άνοιξε στην ποίηση ο Υπερρεαλισμός με τους εκπροσώπους του.
- Να κατανοήσουν το χαρακτήρα της ελληνικής, της ευρωπαϊκής, αλλά και της παγκόσμιας πολιτισμικής ταυτότητας (κουλτούρα και κουλτούρες).

Επίσης και οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και μπορούν να συμπληρώνονται από άλλες του εκπαιδευτικού, όπως:

Να αποδώσουν εικαστικά ή και συνοπτικά το περιεχόμενο χαρακτηριστικών δημοτικών τραγουδιών, να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ακριτικά και τα κλέφτικα

δημοτικά τραγούδια και να συζητήσουν την υπερβολή στα ακριτικά τραγούδια και τις παραλογές, να τη συνδέσουν με τον υπερρεαλισμό.

Να συγκρίνουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται ο έρωτας σε βασικά έργα της Κρητικής Λογοτεχνίας, θεατρικά (τραγωδία- κωμωδία) και ποιητικά.

Να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο ιστορικά γεγονότα της επανάστασης του '21 μεταπλάθονται σε ποίηση (Κάλβος, Σολωμός, Βαλαωρίτης) και να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στους Επτανήσιους και τους Φαναριώτες στο θέμα της γλώσσας, στην λογοτεχνία, στην εκπαίδευση (π.χ. *Διάλογος* του Σολωμού και ένα φαναριώτικο κείμενο).

Να ακούσουν μελοποιημένα ποιήματα του Δροσίνη και του Παλαμά.

Να μελετήσουν επιλεγμένα αποσπάσματα από το έργο του Βιζυηνού και να εντοπίσουν μερικά από τα γνωρίσματα της γραφής του: λ.χ. αυτοβιογραφικός χαρακτήρας, αφήγηση από εσωτερική οπτική γωνία,

Να προσεγγίσουν την τεχνική και τη γοητεία του Παπαδιαμάντη.

Να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιητικής γραφής του Καβάφη: λ.χ. δραματικότητα, ιστορικότητα, διδακτισμός, ειρωνεία, πεζολογικός τόνος.

Να συνδέσουν τον «Δωδεκάλογο του Γύφτου» με το ιστορικό του πλαίσιο.

Να συγκρίνουν ευσύνοπτα ηθογραφικά και ρεαλιστικά κείμενα και να ανιχνεύσουν ιστορικά γεγονότα στην ποίηση (λ.χ. του Σεφέρη ή του Ελύτη) και στην πεζογραφία (λ.χ. «Ζωή εν τάφω» του Μυριβήλη, «Το πλατύ ποτάμι» του Μπεράτη, κ.ά.) ως εργασία ομαδοσυνεργατική (Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία κ.ά.).

Να ανιχνεύσουν βασικά μοτίβα (λ.χ. τη διάλυση της οικογένειας κ.ά.) σε επιλεγμένα αποσπάσματα της μεταπολεμικής πεζογραφίας (λ.χ. «Το φράγμα» του Σ. Πλασκοβίτη, «Το λάθος» του Α. Σαμαράκη κ.ά.).

Να συγκρίνουν έργα της ευρωπαϊκής και της ελληνικής λογοτεχνίας με συναφή θέματα και να σχολιάσουν δύο μεταφράσεις του ίδιου κειμένου.

3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Για να είναι αποτελεσματική κάθε διδακτική διαδικασία είναι αναγκαία η τήρηση αρχών και κανόνων, που μερικές εξειδικεύονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παιδιά και νέοι με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης έχουν ανάγκη από συστηματικότερη παιδαγωγική υποστήριξη κατά τη διαδικασία μάθησης. Αν οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στις γνωστές μεθόδους που περιλαμβάνουν τις έννοιες «διερεύνηση», «ανακάλυψη», «αυτενέργεια» κλπ. Δοκιμάζεται η *άμεση διδασκαλία* (direct instruction, Χρηστάκης 2002: 167-193, Sabornie & deBettencourt 1997:71, 74-78, 118-120, Westwood 2004: 49), αναφερόμενη και ως *διαδικασία της διδασκαλίας* (the process of teaching).

Οι αρχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η διδασκαλία σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ακόλουθες: η *αρχή της εποπτείας* (Χρηστάκης, 2002:20-25, Καραντζής 2001:131, Sabornie & deBettencourt 1997:286), η *εγγύτητα στη ζωή* (Γληνός 1935:174), η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* (Catts & Kamhi 1999:210, Palincsar & Brown 1984, King 1995, Καραντζής 2001:110, Χρηστάκης 2002:191, Sabornie & deBettencourt 1997:287). Μία μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι και η εναλλαγή των ρόλων δασκάλου - μαθητή, (reciprocal teaching). Η *κινητοποίηση των μαθητών*: Συνιστάται η χρήση τεχνικών όπως μίμηση, δραματοποίηση, χορός, μελωδία, εκδρομές, projects κ.ά. (Χρηστάκης, 2002:24). *Εξατομίκευση της διδασκαλίας*, *Συνεχής - διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας*, *κατευθυνόμενη εξάσκηση και ανάλυση έργου με βήματα και συμβουλευτική του εκπαιδευτικού*. Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες μπορούν να καλύπτουν περισσότερα από ένα βήματα, ενώ οι υπόλοιποι μπορούν αργά αλλά σταθερά να κατακτούν βήμα βήμα τον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο (Χρηστάκης, 2002:142).

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η μελέτη της λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται ως *επικοινωνιακό γεγονός*, όχι με επιφανειακές ερωτήσεις του τύπου *τι λέει το κείμενο, τι σας άρεσε*, αλλά με κατανόηση και ανάδειξη εκεί-

νων των στοιχείων που μεταπλάθουν ένα κείμενο σε λογοτεχνικό και που συγκίνησαν ή ευαισθητοποίησαν τους μαθητές. Βέβαια, η οικείωση με το λογοτεχνικό κείμενο απαιτεί η μελέτη να μοιράζεται ανάμεσα σε τρεις πόλους: τον πομπό (συγγραφέα), το μήνυμα (κείμενο) και τον δέκτη (αναγνώστη). Η λογοτεχνική επικοινωνία προϋποθέτει τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, που οφείλει να λαμβάνει υπόψη την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών του, την εμπειρία και τα ενδιαφέροντά τους, τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, που ευνοεί τη συμμετοχή του μαθητή στην ερμηνεία των λογοτεχνικών, καθώς όλα αποτελούν προϋποθέσεις μιας βιωματικής μάθησης. Ενδείκνυται η *διαπλοκή μεθόδων και τεχνικών (συνερευνητική, ομαδοσυνεργατική, μαιευτική)*. Η βάση της ανάλυσης είναι *κειμενοκεντρική – ερμηνευτική*, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του *αναγνώστη ως παράγοντα διαλόγου ή «συνομιλίας» και αλληλεπίδρασης με το κείμενο και τον κόσμο του* (φωνές δράσης, κειμενική πραγματικότητα με τα κοινωνικά και ιστορικά συμφραζόμενα).

Κατά τη διδακτική πράξη βοηθάμε τους μαθητές για να κατακτήσουν ορισμένα βασικά κλειδιά ανάγνωσης και δομικής διερεύνησης των λογοτεχνικών κειμένων. Ωστόσο, υπάρχουν παράμετροι που συνδέονται με τη φύση του λογοτεχνικού κειμένου και δεν είναι τόσο σταθμητοί. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι καθοριστικός: οφείλει να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν ορισμένες βασικές ιδιαιτερότητες της λογοτεχνικής γραφής και να συγκροτήσουν τη δική τους ανάγνωση, όσο είναι αυτό δυνατό.

Σημαντική παράμετρο αποτελούν οι μεθοδολογικές αρχές που έχουν ως κύριους άξονες *το κείμενο, τον αναγνώστη και την ανάγνωσή του*. Η επεξεργασία μπορεί να σημασιοδοτήσει το κείμενο με τη συμπύκνωση για να βγει το ουσιώδες, τη διευκρίνιση συμβόλων και υπαινιγμών κ.ά. Κύριος στόχος είναι η καλλιέργεια μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, η αμφίδρομη επικοινωνία μαθητή κειμένου, δηλαδή οι μαθητές να μην είναι παθητικοί δέκτες, αλλά συνεργάτες, συνερευνητές και «*συνταξιδευτές*» με το κείμενο (Αργυροπούλου Χρ., 2006. *Ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Ταξιδευτής).

Το κάθε λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκεται είναι χρήσιμο να εντάσσεται στο είδος του και να υλοποιούνται *όσοι από τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους είναι εφικτοί*. Στις δραστηριότητες (διαθεματικές και άλλες) δίνεται έμφαση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος σε όσες προσιδιάζουν στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και ευνοούν τη συναισθηματική εμπλοκή τους και τη βιωματική μάθηση. Μπορούν να αξιοποιηθούν κυρίως οι ακόλουθες δραστηριότητες:

- Συζητήσεις για τις εικόνες του λογοτεχνικού κειμένου.
- Συζητήσεις - παιχνίδια για εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερμηνείες λέξεων, φράσεων, κειμένων.
- Εντοπισμός και διάκριση μεταξύ μεταφορικής και κυριολεκτικής χρήσης της γλώσσας.
- Αξιοποίηση του Ερμηνευτικού και Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων. Δραστηριότητες με οικογένειες λέξεων κ.ά.
- Λογοπαίγνια, παροιμίες, ανέκδοτα, ποιήματα με αμφίσημες λέξεις.
- Εύρεση κυρίου θέματος ή κύριας ιδέας ενός κειμένου, καταγραφή των κύριων σημείων ή των σημείων που τους έκαναν εντύπωση κατά την ανάγνωση ή την ακρόαση.
- Παιχνίδια ρόλων, θεατρική ανάγνωση κειμένων και εικαστική πλαισίωση κειμένου.

Άλλες δραστηριότητες ευνοούν την παραγωγή λόγου και τη δημιουργική γραφή των μαθητών, όπως:

- Παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου (αυτοέκφραση, συζήτηση με ομάδες κ.ά.).
- Ομαδική σύνθεση σχεδίων εργασίας (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο).
- Ανασυγκρότηση κειμένου από τα αναμειγμένα μέρη του, μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα, μετατροπή αφήγησης σε διάλογο.
- Περιγραφή προσώπων, αντικειμένων ή καταστάσεων και διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη μιας ιστορίας.

- Εξαγωγή περίληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου, χωρισμός ενοτήτων και απόδοση σε κάθε μία ενότητα πλαγιότιτλου. Μελέτη περιλήψεων από οπισθόφυλλα λογοτεχνικών βιβλίων.
- Δραματοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ποιήματος.
Στην αισθητική – κριτική – ανάλυση λογοτεχνικών έργων ενδείκνυνται οι εξής δραστηριότητες.
- Διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για το περιεχόμενο, τη δομή και τα εκφραστικά μέσα ενός λογοτεχνικού έργου.
- Ανάγνωση έργων ζευγαρωτή ή κατά ομάδες και σχολιασμός της λογοτεχνικής γλώσσας.
- Σχολιασμός των αφηγηματικών δομών και τεχνικών ενός παραμυθιού (στερεότυπα, μοτίβα, επαναλήψεις).
- Επίσκεψη σε πινακοθήκες και σε εκθέσεις έργων τέχνης, σύνδεση με τα λογοτεχνικά κείμενα.
- Παρακολούθηση σχετικής με τα θέματά τους θεατρικής παράστασης.
- Συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις με θέμα την τέχνη.

Είναι αυτονόητο ότι οι δραστηριοτήτων διαβαθμίζεται ανάλογα με την τάξη και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού -στόχου.

Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινά απευθείας με την ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό ή με *μικρή εισαγωγή* για το κείμενο. Την πρώτη ανάγνωση μπορεί να ακολουθήσει δεύτερη, η πρόσληψη των μαθητών διευρύνεται με την ερμηνευτική προσέγγιση και την ανταπόκριση των μαθητών. Δεν ενδείκνυται όμως η υπερανάλυσή του κειμένου, διότι χάνεται η αίσθηση του όλου.

Με την κατευθυνόμενη αυτενέργεια των μαθητών διερευνάται *τι λέει το κείμενο και πώς το λέει* (χαρακτήρες, αξίες, πλοκή και εξέλιξη του έργου, γλωσσικές επιλογές, κάποια σχήματα λόγου). Καλό είναι να διαβάζονται από τους μαθητές και να υπογραμμίζονται τα στοιχεία που διερευνώνται. Τα κύρια θέματα, οι εικόνες ή οι σκηνές μιας ενότητας μπορούν να παρουσιάζονται από έναν ή δύο μαθητές. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται ως συλλογική ανάγνωση και *συνομιλία* του μαθητή με το κείμενο.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει βασικές στρατηγικές για την κατανόηση των κειμένων και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως είναι η *κατευθυνόμενη ανάγνωση* (ερωτήσεις του εκπαιδευτικού *πριν, κατά και μετά* το πέρας της επεξεργασίας του κειμένου, παροχή επαρκούς χρόνου για να απαντήσουν), (Miller 1993:174-177). Η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών μπορεί να γίνει, εκτός από τις ερωτήσεις, με παρουσίαση διαγραμμάτων δομής (semantic mapping), με προβολή ταινίας, με προσομοίωση σε Η/Υ, με χρήση εικόνων, με διατύπωση υποθέσεων κ.ά. Η διατύπωση υποθέσεων χρησιμοποιείται σε κάθε είδους κείμενο, αλλά κυρίως στα αφηγηματικά. Οι απαντήσεις των μαθητών τεκμηριώνονται με συγκεκριμένα χωρία του κειμένου (Miller 1993:348-9). Επίσης, τα διαγράμματα δομής ή η κάθε είδους γραφική απεικόνιση που αναπαριστά τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου και τις λογικές σχέσεις με τις οποίες συνδέονται, διευκολύνουν την κατανόηση όπως και τη σύνθεση κειμένων. Για την κατασκευή ενός διαγράμματος είναι προτιμότερη η εργασία ανά ζεύγη (Miller 1993:349-351, Sabornie & deBettencourt 1997:216).

Μία στρατηγική που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η τεχνική των βημάτων, π.χ. *1^ο βήμα-Γενική εικόνα, 2^ο βήμα-Ερωτήματα, 3^ο βήμα-Ανάγνωση, 4^ο βήμα-Ανάκληση/σύννοψη, 5^ο βήμα-Κριτική*: (Miller 1993:376-77, Westwood 2004:62).

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος (άμεση, συνεχής, δυναμική, διαγνωστική, διαμορφωτική, προφορικού και γραπτού λόγου, Portfolio, αυτοέλεγχος, αυτοδιόρθωση, αλληλοαξιολόγηση) είναι ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, λόγω της πολυσημίας του λογοτεχνικού λόγου σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική ελευθερία. Ωστόσο για το μαθητικό πληθυσμό-στόχο - είναι σκόπιμο να εστιάζεται σε *βασικά στοιχεία* της μορφής και του περιεχο-

μένου των κειμένων και να στηρίζεται σε δραστηριότητες με τις οποίες διερευνάται ο βαθμός *πρόσληψης* των ερεθισμάτων του κειμένου και *ανταπόκρισης* του μαθητή σε αυτά. Στο πλαίσιο του μαθήματος είναι σκόπιμο να εκτιμώνται: η προσοχή, ο βαθμός συνειδητοποίησης των νοημάτων και φαινομένων του κειμένου, η αφαιρετική τους ικανότητα στην απόδοση των κύριων σημείων του, η ικανότητα κριτικής θεώρησης των λογοτεχνικών προσώπων αλλά και αποδοχής, απόρριψης ή αναθεώρησης των κυριότερων ιδεών ενός κειμένου, η παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου μέσα από προσωπική αυτοέκφραση, η δεξιότητα εικαστικής πλαισίωσης, δραματοποίησης, η συμμετοχή σε συζητήσεις, ομαδικές εργασίες, παιχνίδια ρόλων, θεατρικές αναγνώσεις κειμένων που προσφέρονται γι' αυτό το σκοπό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αργυροπούλου Χρ. (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berger, A., Henderson, J., & Morris, D. (1999). *Implementing the Literacy Hour for Pupils with Learning Difficulties*. London: Fulton.
- Catts, W. Hugh & Kamhi, G. Alan (1999). *Language and Reading Disabilities*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
- Δανασσής-Αφεντάκης Κ. Α (1994²). *Παιδαγωγική Ψυχολογία τ. Α' Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα: xx.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μέρος Πρώτο. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ellis, E. S., & Colvert, G. (1996). Writing strategy instruction. In D. D. Deshler, E. S. Ellis, & Lenz B. K.(Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: strategies and methods* (2nd ed.) (pp. 127-207). Denver: Love Publishing.
- Glazer, S. M. & Brown, C. S. (1993). *Portfolios and beyond: collaborative assessment in reading and writing*, Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled student's compositions, *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Καραντζής, Ιωάννης (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δαρδανός.
- Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Macarthur, C. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-353.
- Meltzer, L. (1993). *Assessment of teaching disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning*. Paper presented at the Ninth Annual Learning Disorders Conference, Cambridge, MA:.
- Miller, H. Wilma (1993). *Complete Reading Disabilities Handbook. Ready to Use Techniques for Teaching Reading Disabled Students*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Murray, D. M. (1989). *Expecting the unexpected: Teaching myself –and others- to read and write*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Ogle, D. (1986). A teaching model that develops active reading for expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, σσ. 117-175.
- Paivio (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 16, 241-263.
- Παπαϊωάννου Π.-Πατούνα ΑΝ. (2003). *Η Περίληψη*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Piccolo, J. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40, 838-847.

- Roller, C. (1996). *Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γραφικές Τέχνες Γ. Χριστοδουλάκος.
- Sabornie, J. E. & Debettencourt, U. L. (1997). *Teaching Students with Mild Disabilities at the Secondary Level.*, New Jersey, Ohio: Merrill.
- Taylor, B. M., Harris, L. A., Pearson, P. D., & Garcia, T. (1996). *Reading difficulties: Instruction and assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Τριλιανός, Α. Θ. (1991²). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
- Χρηστάκης, Γ. Κώστας (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (1998). *Διαγνωστική Αξιολόγηση. Στοιχεία Μεθοδολογίας και Ενδεικτικά Παραδείγματα Διαγνωστικών Δοκιμασιών για τους Μαθητές της Α' Λυκείου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Westwood, P. (2004). *Reading and Learning Difficulties. Approaches to Teaching and Assessment*. London: David Fulton Publishers.

ABSTRACT

Literature helps students to be sociable. Considering students with learning difficulties in the High School we believe that it is necessary to organize teaching programs for these students. It is advisable that the programs should be similar to the programs which are taught to the other students in the High School. However, the teaching methods and the learning skills should be different concerning the potential of these students. Of course the literary text needs various teaching methods and techniques during the analysis in order the students to understand it. We should take into account that literature is not a simple school subject and it's an esthetic phenomenon with its own literary language and structure which the students should feel and understand; e.g. what the text means, how it's said and the atmosphere of the text. Furthermore the teacher can apply various skills and activities during the lesson appropriate to these students. Finally, the evaluation of these students should be in accordance with the degree of participation in the lesson and their understanding.

Χριστίνα Αργυροπούλου,

Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Λεβαδείας 56, Άνω Γλυφάδα, 16561 Αθήνα, xargyro@otenet.gr
Αναστασία Πατούνα, Μεταπτυχιακό στη Διδακτική, Φιλόλογος. Νεωρείων 137, Πειραιάς 18534, natpatouna@yahoo.gr

"ΖΗΤΩ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ! ΖΗΤΩ Η ΖΩΗ!": ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ Χ. ΜΠΟΥΛΩΤΗ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΒΛΑΣΤΑΡΗΣ & ΤΑΣΟΥΛΑ ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ

*Τίποτε δεν είναι λιγότερο ασήμαντο από το παιχνίδι
στα μάτια ενός αναλυτή
Delroix & Hallyn*

Εισαγωγή

Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι τόσο ποικίλος και τόσο περίπλοκος που επιτρέπει πολλούς τρόπους προσέγγισης και μελέτης. Σύμφωνα με τον Caillois, (2001:266): *Το παιχνίδι είναι ένα ολικό φαινόμενο. Αφορά το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και φιλοδοξιών. Επομένως, υπάρχουν λίγοι επιστημονικοί κλάδοι-από την παιδαγωγική ως τα μαθηματικά, περνώντας από την ιστορία και την κοινωνιολογία - που δε θα μπορούσαν να το μελετήσουν επωφελώς, από κάποια σκοπιά.*

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το παιχνίδι αρχίζει να παρουσιάζεται «χωρίς ενδοιασμούς» απαλλαγμένο από τα περιοριστικά κριτήρια των ενηλίκων (Μακρυγιάννη, 1986:188). Η ανάδειξη του σημαντικού ρόλου του παιχνιδιού για τον άνθρωπο αναδεικνύει ταυτόχρονα και τη σημασία του ως παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς ο παιδαγωγικός του ρόλος είναι σύμφυτος με την ύπαρξη του (Schiller, 1990:122): *«Ο άνθρωπος παίζει μόνον εκεί όπου είναι άνθρωπος με όλη τη σημασία της λέξης και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνον όταν παίζει»*. Ο ίδιος ο Πλάτωνας αναγνωρίζοντας αυτόν τον σπουδαίο ρόλο του παιχνιδιού αναφέρει (Αγαλιώτης, 1988:67): *«Μη βία ω άριστε αλλά παίζων τους παίδας τρέφε»*. Το παιχνίδι εξ άλλου συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Κλιάφα & Βαλάση, 2000:9): *«Μεσ' από το παιχνίδι, λοιπόν, το παιδί μαθαίνει την ύπαρξη κι ασκείται στην τήρηση ενός κώδικα, μαθαίνει να ζει με τους άλλους»*.

Το παιχνίδι στην Παιδική Λογοτεχνία

Το παιχνίδι, ως μια βασική ανθρώπινη δραστηριότητα (Huizinga, 1989:15) δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τη λογοτεχνία. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Α. Τσιριμώκου (2000:391) ότι το παιχνίδι *«αποτυπώθηκε, εγκιβωτίστηκε σ' ένα άλλο μεγάλο παιχνίδι, το παιχνίδι της λογοτεχνίας»*. Η αποτύπωση του παιχνιδιού στη λογοτεχνία, ως φυσική προέκταση της προσέγγισης του παιδιού ως «αφηγηματικό πρόσωπο», σχετίζεται άμεσα με την αναγνώριση της αυτονομίας της παιδικής ηλικίας *«...από τους φιλοσόφους, τους παιδαγωγούς και αργότερα τους λογοτέχνες»* (Πάτσιου, 2008:254).

Η λογοτεχνική αποτύπωση του, όχι μόνο δεν του αλλοιώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του αλλά και το «κοινοποιεί» σ' ένα ευρύ κοινό: *Η μυθοπλαστική διαχείριση του παιχνιδιού δεν του μειώνει βέβαια στο παραμικρό το βιωματικό βιμπράτο, δεν του αλλοιώνει τη φρεσκάδα. Αντίθετα, μάλιστα, θα έλεγα ότι όχι μόνο το διασώζει λειτουργικά, ενυφασμένο στον οικείο κάθε φορά κοινωνικό – ιστορικό ιστό του, αλλά και το διευρύνει, κοινοποιώντας το συγκινησιακά σε πλήθος αναγνώστες* (Μπουλώτης, 2008:274).

Το παιχνίδι στο έργο του Μπουλώτη

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται μια ανίχνευση της παρουσίας και λειτουργίας του παιχνιδιού στο έργο του σύγχρονου και πολυβραβευμένου συγγραφέα Χρ. Μπουλώτη. Στα βιβλία του Μπουλώτη το παιχνίδι δεν καταγράφεται απλά, αλλά έχει σημαντικό ρόλο. Εμφανίζεται ως άθυρμα, ως δραστηριότητα αλλά κι ως νοηματικό ή λεκτικό παιχνίδι. Η ίδια η μεταμυθοπλασία του, πιστή στη θεωρία του μεταμοντερνισμού, διακατέχεται από έναν παιγνιώδη χαρακτήρα (Καλογήρου, 1996:458). «Σοφά παιγνιώδης και περίσκεπτος περί τα βάσανα της γραφής» - όπως υποστηρίζει η Ζ. Ζατέλη (2010:1) παίζει κι ο ίδιος γράφοντας (Οικονομίδου, 2011:209) και μυεί τον αναγνώστη σ' έναν κόσμο που το παιχνίδι τον καθιστά ενδιαφέρον. Το έργο του αποτελεί ένα πρεσβευτή του παιχνιδιού που διακηρύσσει τα χαρακτηριστικά του: την ελευθερία, την έκπληξη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την αμφισβήτηση κι ανατροπή του ντετερμινισμού. Χαρακτηριστικό στοιχείο το έργου του είναι ότι εξανεμίζει τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού, μεταξύ ζωής και μυθοπλασίας (Οικονομίδου, 2011:205), υποστηρίζοντας πως «*τίποτε αληθινότερο του φανταστικού*» (Μπουλώτης, 2005:552). Το περιεχόμενο των βιβλίων του, είτε απευθύνονται σε παιδιά είτε σε ενήλικες, «κινείται» ανάμεσα στην πραγματικότητα και την φαντασία και το παιχνίδι είναι η γέφυρα ανάμεσα τους. Το παιχνίδι θεωρείται ως μια δραστηριότητα ξέχωρη από την καθημερινή πραγματικότητα. Ο Μπουλώτης στα βιβλία του αφήνει ανοιχτούς αόρατους, μυστικούς διαύλους απ' όπου το παιχνίδι - σαν το νερό - εισέρχεται σ' όλες τις καταστάσεις της ζωής ακόμη και σε χώρους που δεν του ανήκουν. Εξ άλλου αυτός είναι ο ρόλος του. Η παρουσία του παιχνιδιού στο έργο του είναι τόσο πυκνή και πολυδιάστατη που από τη μια παρέχει πλούσιο πεδίο έρευνας κι απ' την άλλη δυσχεραίνει το μελετητή, καθώς τον φέρνει «αντιμέτωπο» μ' ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεδομένων. Μια άτυπη ομαδοποίηση σε θεματικές κατηγορίες διευκολύνει την προσέγγισή του ως εξής:

α. Το παιχνίδι ως αυτοβιογραφία

Πολλά κείμενα του συγγραφέα περιγράφουν παιχνίδια που αποτελούν πηγή αυτοβιογραφικών πληροφοριών. Συχνές είναι οι αναφορές στα παιχνίδια της παιδικής του ηλικίας, καθώς «...*από τα πρώτα πράγματα που προβάλλονται με θαυμαστή ενάργεια στην οθόνη της μνήμης είναι τα στιγμιότυπα του παιχνιδιού*» (Τσιριμώκου, 2000:392). «*Το πεπρωμένο δεν πάει πιο πέρα απ' ότι πυκνώνει στην παιδική ηλικία*» (Rilke, 2011:57) και το διαπιστώνουμε στην ιστοριούλα «Στρατιωτάκια στο πηγάδι» στο λεύκωμα του «Με το βλέμμα των παιχνιδιών» (2012:394), όπου τα παιχνίδια των παιδικών του χρόνων, σκιαγραφούν το μέλλον του: *Για να ακουμπήσω τα μολυβένια του Αλέκου, έδινα αντάλλαγμα εγώ κομμάτια από μπλε σκούρα παραμύθια ή, όπως θα τα έλεγα αλλιώς, «παραμύθια σε σπασμένα πιάτα», που ήταν ίσως το προσφιλέστερο παιχνίδι μου εκείνο τον καιρό. Παιχνίδι που είχε μέσα του καλπάζουσα μυθοπλασία και γραφή, πριν μάθω να διαβάζω και να γράφω και, βέβαια, που προμηνούσε αρχαιολογία... Να λοιπόν το παιχνίδι, ως «η πρώτη μύηση του παιδιού στην τέχνη ή μάλλον το πρώτο από δείγμα τέχνης...» (Baudelaire, 1996:35). Η ιστορία του, «Ο χάρτινος Αϊ Βασίλης της άγονης γραμμής» περιγράφει στιγμές από τα παιδικά του χρόνια στη Λήμνο και είναι αποκαλυπτική και για το συναισθηματικό κόσμο των «χλωρών» χρόνων του (Μπουλώτης, 2000:38): *Κι όμως, την επόμενη χρονιά, γιορτές του '58, κόντεψε να 'ρθει στο σπίτι μας ο Αϊ – Βασίλης... όταν με το μαύρο πλοίο της άγονης γραμμής, το «Ιόνιο», σάλπαράμε κι εμείς εσωτερικοί μετανάστες για Αθήνα, οικογενειακώς, στριμωγμένοι στο κατάστρωμα μαζί με εξόριστους από Αϊ – Στράτη. Τα παιχνίδια στην ακρογιαλιά της Μύρινας, μπροστά από το πατρικό σπίτι, περιγράφονται στο άρθρο του με τίτλο «Παιχνίδια παρά θιν' αλός» (Μπουλώτης, 2001:31): «Πάνω σ' εκείνη την ξανθή αμμόδη ζώνη... γράφαμε πάνω της σε τρέχουσα γραφή, χειμώνια καλοκαίρι, τα παιχνίδια μας...». Το βιβλίο του «Το αγόρι που ζωγράφιζε καλικάντζαρους» περιέχει επίσης αυτοβιογραφικές πληροφορίες, απόψεις και στάσεις του: -*Από μικρός στο νησί λαχταρούσα ένα τσίγκινο τρενάκι... Πού λεφτά για παιχνίδια;* (σ. 81) -*Ναι, είμαι ο συλλέκτης παλιών παιχνιδιών...* (σ. 78) -*Όλο ταξιδεύω... Γκαζώνω, φεύγω, χάνομαι σε χώρα μυθική.* (σ. 81) -*Ποιο δέντρο πριονίζουν οι καλικάτζαροι, αγόρι μου; Αν θες να ξέρεις, οι άμυαλοι άνθρωποι πριονίζουν τα δέντρα που στηρίζουν τη ζωή!* (σ. 83).**

β. Το παιχνίδι που σημαδεύει τα όρια της ηλικίας

«Το κορίτσι που δεν ήθελε να μεγαλώσει» στο βιβλίο «Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες επτά» είναι μια μικρή ιστορία στην οποία το παιχνίδι εμφανίζεται να έχει το ρόλο του ορίου ανάμεσα στην παιδική και στην ενήλικη ζωή. Ένα όριο που η πρωταγωνίστρια της ιστορίας δεν το αποδέχεται: *«...ε... τι να κάνουμε, μεγάλωσες «πια» και τι θα πει «μεγάλωσες»; Να κοιτάς συνέχεια το ρολόι και τέρμα τα παιχνίδια; (σ. 35) -Αντί για ξύλινα παιχνίδια, κάτω απ' το χριστουγεννιάτικο δέντρο βρήκε ένα πανέρι με πολύχρωμες κλωστές, βελόνες και ψαλίδι... (σ. 35).*

γ. Το παιχνίδι ως επιθυμητό αντικείμενο

Στο «Στρατιωτάκια στο πηγάδι», αποτυπώνεται τη λαχτάρα των παιδιών για παιχνίδι (Μπουλώτης, 2012:393): *«Και τα κουβάλαγαν μαζί τους τα στρατιωτάκια και με την πρώτη ευκαιρία τα αράδιαζαν επιδεικτικά στο ασπρισμένο πεζούλι του αυλόγυρου, πλάι στις βρύσες, κάνοντας οι αθεόφοβοι όλο το αγορομάνι να ξεροψήνεται από επιθυμία και ζήλιες...»*

Στο βιβλίο «Ο χάρτινος Αϊ Βασίλης της άγονης γραμμής», περιγράφει τη δική του σφοδρή παιδική επιθυμία για ένα παιχνίδι (Μπουλώτης, 2000:38): *«Κόλλησα έκθαμβος τη μύτη μου στο παγωμένο τζάμι να το δω καλύτερα, να τον σπουδάσω αυτό τον τρισδιάστατο Αϊ- Βασίλη...»*

δ. Παιχνίδια με ανθρωπομορφικό χαρακτήρα

«Ο Πινόκιο στην Αθήνα» είναι μια χαρακτηριστική παραμυθένια ιστορία όπου πρωταγωνιστούν παιχνίδια με κεντρικό πρόσωπο τον Πινόκιο που σαν το συγγραφέα, πηγαυνοέρχεται διαρκώς από τη πραγματικότητα στη φαντασία: *«Ουφ, να 'χεις τα βάσανα σου, να πρέπει σε τρεις μέρες να βρεις εκείνο το παράξενο κυκλάμινο κι οι άλλοι να σε βλέπουν μόνο σαν παιχνίδι» (σ. 13).* Συμπρωταγωνιστούν κι άλλα παιχνίδια που τραγουδούν *“το διεθνή ύμνο των ξύλινων παιχνιδιών που αξιώθηκαν κάποτε να ζωντανέψουν» (σ. 65).*

Στο «Παιχνίδι με τα στρατιωτάκια της Ειρήνης» πρωταγωνιστούν τα ξεχασμένα μολυβένια στρατιωτάκια που έχουν *“καρδιά και όχι κουνουπίδι” (σ. 9).* Τα παιχνίδια που «ελευθερώνονται», από ποιον άλλο; το παιδί, την “Αλίκη” (σ. 11), αποκτούν και πάλι ζωή (σ.12) και ως έμβια όντα υπερασπίζονται τα παιδιά, τον εαυτό τους και το ρόλο τους, επιχειρηματολογώντας (σ. 20): *«Και μάθε, Αλικάκι, ότι αρχίζει κανείς να γερνάει απ' τη στιγμή που σταματάει να παίζει».*

Ένα παιχνίδι είναι πρωταγωνιστής και στη μικρή ιστορία «Η μοναχική περιπλάνηση του κλόουν Τικ Τοκ» στο «Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες επτά». Στην ιστορία «Το στρατιωτάκι που ήθελε να γίνει αρχιτέκτονας και ποιητής», ένα παιχνίδι-στρατιωτάκι, ο “Στράτος” (σ. 9), είναι ο πρωταγωνιστής που κρατά την ιδιότητα του παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα έχει και την ανθρώπινη (Βασιλαράκης, 2008:224).

ε. Τοπιογραφία με παιχνίδια

Εικόνες που φέρνουν στο νου τον πίνακα του P. Bruegel του πρεσβύτερου, με τίτλο “Παιδικά παιχνίδια”, (Μπουλώτης, 2012:16), συναντάμε συχνά στο έργο του. Γεμάτες με τοπία, όπου κυριαρχούν τα παιχνίδια, είναι οι ιστορίες «Ο κλόουν Τικ Τόκ», “Ο Πινόκιο στην Αθήνα”, «Ο χάρτινος Αϊ-Βασίλης της άγονης γραμμής» που προαναφέρθηκαν, “Ο κύριος Αύριο Βράδυ” και το «Με τα φτερά του Πήγασου»: *«Πέντε ώρες πέταγμα πιο μακριά συνάντησε μια πλατεία συννεφένια που έμοιαζε παιχνιδότοπος. Αμέτρητα παιχνίδια, χωρίς σειρά και τάξη» (σ. 21).*

στ. Η νοσταλγία των παιχνιδιών των παιδικών χρόνων

Στην ιστορία «Ο γάτος της οδού Σμολένσκη» αποτυπώνεται έντονα η νοσταλγία των παιχνιδιών των παιδικών χρόνων: *«Σε ζηλεύω που σκαφαλώνεις σαν ακροβάτης στα δέντρα και τα κεραμίδια. Να, να 'ξερεις, γατούλη, πόσο μου θυμίζεις τα παιδικά μου χρόνια. Σωστό λάστιχο ήμουν κι εγώ... Είναι η πεταλούδα της νοσταλγίας, του εξήγησε...» (σ. 16).*

ζ. Η ελευθερία του παιχνιδιού

Παιχνίδι και ελευθερία είναι αλληλένδετα: «Αναμφίβολα το παιχνίδι συνιστά απελευθέρωση... Τα παιδιά, περιστοιχισμένα από έναν κόσμο γιγάντων, φτιάχνουν παίζοντας έναν κόσμο δικό τους, στα μέτρα τους» υποστηρίζει ο W. Benjamin, (1996:85) κι αποτυπώνεται στις παραμυθένιες ιστορίες του Μπουλώτη. Στο βιβλίο του, «Η σκυλίσια ζωή του γάτου Τζον

Αφεντούλη», περιγράφει τους πρωταγωνιστές να έχουν... «μια δουλειά που να 'μοιαζε όμως με παιχνίδι, δίχως αφεντικά πάνω απ' το κεφάλι τους» (σ. 21). Ναι, το παιχνίδι «του επιτρέπει να είναι μια οντότητα μέσα στην οποία είναι ο ίδιος το αφεντικό του, γιατί υπακούει στον εαυτό του» (Erikson, 1976:221).

Το βιβλίο του «Τα πολύτιμα σκουπίδια του κυρίου Νο» σχετίζεται με τη σχέση της ελευθερίας και του παιχνιδιού και μας οδηγεί στα άδυτα των μηχανισμών του παιχνιδιού πέρα από τις επιφανειακές λειτουργίες του. Εκεί ο συγγραφέας προσεγγίζει μηχανισμούς-κλειδιά για την ανθρώπινη ζωή. Το παιχνίδι είναι το «ασημένιο κουμπί» της ζωής κι όταν λείπει, η όμορφη πόλη «όπου ξεράντωναν ανέμελα μεγάλοι και παιδιά στο χορό και στο παιχνίδι» (σ. 12), γίνεται αγνώριστη, γεμάτη σκουπίδια (σ. 18): «Εκεί δουλεύουν οι μεγάλοι, εκεί συνηθίσαμε να παίζουμε κι εμείς τα παιδιά».

«Το πραγματικό παιχνίδι όμως είναι πέρα και έξω από τις δεδομένες του υλικότητες: συνίσταται στο ελεύθερο ξεδίπλωμα πολιτισμικών, αισθητικών, κοινωνικών ακόμη και προσωπικών αξιών ...» (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003:79) και με το παιχνίδι τα παιδιά παίρνουν αυτό που τους ανήκει (Σολομών, 2000:177). Στη συγκεκριμένη περίπτωση (σ. 28), λύνουν το πρόβλημα «απελευθερώνοντας» την πόλη τους.

η. Η χαρά του παιχνιδιού

Ο Σαμλίδης (1988:81), υποστηρίζει πως η χαρά είναι η ουσία του παιχνιδιού. Οι Κλιάφα & Βαλάση (2000:10) αναφέρουν: «Όταν το παιδί παίζει, βρίσκεται «κάπου αλλού» κι αυτή η προσωρινή και τόσο έντονη ζωή στους υπέροχους κόσμους της χαράς και της φαντασίας το ανακουφίζει και πλουτίζει την ψυχή του με μια αίσθηση ελευθερίας και δημιουργίας». Στην ιστορία «Ο γάτος που έκλαιγε μαργαριτάρια» αποτυπώνεται αυτή η ξέφρενη χαρά (σ. 9): «Ξεχείλιζε από κέφι και χαρά ο Αρσέν. Ο νους του βιδωμένος στο παιχνίδι...». Η λαχτάρα για παιχνίδι αποτυπώνεται και στο «Οι δώδεκα Κοκκινοσκουφίτσες κι ο κουρδιστός Λύκος»: «Το μυαλό τους συνέχεια στο παιχνίδι, στα πειράγματα, στις σκανταλιές» (σ. 6). Όπως και στο «Ο Πινόκιο στην Αθήνα»: «Κι έπαιζαν με κέφι και ξεφωνητά μακριά γαϊδούρα, κρυφτό...» (σ. 47).

Στο «Παχνίδι με τα στρατιωτάκια της Ειρήνης» οι αναφορές στη χαρά που προσφέρει το παιχνίδι είναι ακόμα πιο ξεκάθαρες με κορυφαία την αναφορά (σ. 8): «Ζήτω η ζωή, ζήτω και το παιχνίδι!».

Συμπεράσματα - Επισημάνσεις

Πριν επιχειρήσουμε κάποια σύνοψη, ο Μπουλώτης έχει αποτυπώσει τη δική του, με τον προσωπικό του, ποιητικό (Βασιλαράκης, 2008:232) και βαθυστόχαστο τρόπο. Το βιβλίο του «Και να σου πω για τα παιχνίδια σου» - μπορεί να ισχυριστεί κάποιος, πως έχει το ρόλο μιας ποιητικής σύνοψης που αφορά το παιχνίδι ή το ρόλο ενός «πρακτικού οδηγού» για την προσέγγιση του παιχνιδιού ή ακόμα και της ζωής μέσω του παιχνιδιού, και καταλήγει: «Γιατί να ξέρεις, το παιχνίδι μόνο το παιχνίδι, μας ταξιδεύει εύπλοα μ' όλους τον καιρούς...» (σ. 45).

Γιατί τελικά στο έργο του ο Μπουλώτης εμπεριέχει σε τόσο μεγάλο βαθμό το παιχνίδι; Ένα ζήτημα που συναντάμε συχνά στα κείμενα του είναι οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ο ρόλος τους. Αποφάινεται, πως είναι ευλογημένη η στέρηση των παιδικών χρόνων: «Ότι δεν αποκτήσαμε, αυτό και αγαπάμε πιο πολύ, αυτό μας βασανίζει ηδεώς» (Μπουλώτης, 2006:104). Είναι μια άποψη που θυμίζει την απάντηση της Ποίησης στην ερώτηση της Σφίγγας, «Τι είναι το πιο εφήμερο στον κόσμο; - Ότι σφετεριζόμαστε», στο έργο του Novalis, «Η προσδοκία» (Novalis, 2003:183). «Κατέχουμε», λοιπόν, ότι δεν έχουμε (Μπουλώτης, 2005:545) και αποτυπώνεται πολλαπλές φορές στο έργο του: «Το αγόρι που ζωγράφιζε καλικάντζαρους», «Στρατιωτάκια στο πηγάδι», «Ο χάρτινος Αι Βασίλης της άγονης γραμμής» αλλά και σε κείμενα που απευθύνονται σε ενήλικες «Και να μου πεις για τα παιχνίδια σου», «Η Γλυκιά μελαγχολία των παιχνιδιών», «Ο Δον Κιχώτης στην Αθήνα», «Με το βλέμμα των παιχνιδιών». Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή στο «Ο χάρτινος Αϊ Βασίλης της άγονης γραμμής»: «Ο χάρτινος εκείνος Αϊ-Βασίλης έμελε να μην παρασυρθεί από την επιλήσιμονα δίνη που φέρνει των επιθυμιών η εκπλήρωση. Μπορεί να μην τον χάρηκα τότε, έμεινε όμως στο συναξάρι μου ανεξίτηλα πεθυμητός εσαεί τρισδιάστατος» (Μπουλώτης, 2000:39). Ίσως, αυτός να 'ναι ο λό-

γος για τον κυρίαρχο ρόλο που έχει το παιχνίδι στο έργο του (Μπουλώτης, 2006:104): «Τελικά μπορεί και να 'ναι αυτός ο αποχρών λόγος...».

«Το παιχνίδι είναι κάτι μεταξύ του ονείρου και της πραγματικότητας...» (Σαμλίδης, 1988:81) κι αυτό φαίνεται πως ταιριάζει στον Μπουλώτη που στα κείμενα του κινείται διαρκώς ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Στο έργο πολλών σύγχρονων δημιουργών, τα παιδιά κουβαλούν τους φόβους της χιλιετίας και τα ουτοπικά όνειρα τους (Kinchin, 2012:29). Αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό και στο έργο του Μπουλώτη: οι φόβοι των παιδιών απορρέουν από την πραγματικότητα και τα όνειρά τους είναι η διέξοδος και όχι μόνο. Η φαντασία είναι το όπλο τους για να αλλάξει ο κόσμος, είναι η προϋπόθεση της δημιουργίας: «*Η φαντασία όπλο υπό μάλης*» αναφέρει στο «Παιχνίδι με τα στρατιωτάκια της Ειρήνης» (σ. 37) και ίσως είναι η φαντασία το «όπλο» του παιχιδιού για να αλλάξει ο κόσμος ή τουλάχιστο να γίνει «βιώσιμος»... Κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ως πρόταση ζωής: *Ευτυχισμένος εκείνος... που δε γιατρεύτηκε από τη παιδική του ηλικία μα μπορεί πάντα να περιφέρεται από την πραγματικότητα στο όνειρο χωρίς να νιώθει τα σύνορα που τα χωρίζουν· που δεν άφησε να μαραθεί το κρίνο της φαντασίας... εκείνος είναι δημιουργός...* (Ουράνης, 2005:621). Το έργο του Μπουλώτη συναντά την ποιητική προσπάθεια της Κικής Δημουλά «να επισκευασθεί μια χαλασμένη πραγματικότητα» (Δημουλά, 2003:31), αναμιγνύοντας την πραγματικότητα με τη φαντασία και με τη δεύτερη να έχει το ρόλο του τεχνίτη που επισκευάζει τις ατέλειες της πρώτης. Με τη δική του φιλοπαίγμονα δημιουργία - γιατί «ο ποιητής δε ποιεί λόγους αλλά μύθους» (Πλάτων, οπ. αναφ. στο Δημουλά, 2003:31) - προσπαθεί να επιδιορθώσει τα ανθρώπινα «κακώς κείμενα» του κόσμου. Κι ίσως ακόμα εδώ, να συναντά και την άποψη του Κώστα Αξελού, για τον οποίο «σαν ένα σπασμένο παιχνίδι είναι ο άνθρωπος» (Δουατζής, 2012:9) και να προσπαθεί να το επιδιορθώσει με... παιχνίδι.

Κι αν τελικά η πραγματικότητα δεν επιδέχεται διορθώσεις, χρησιμοποιεί το παιχνίδι, ως μυθοπλαστικό υλικό, για ταξίδι ακόμα και για φυγή. Το παιχνίδι προσφέρεται για μια εκκωφαντική φυγή όπως αυτή αποτυπώνεται συχνά στα πρόσωπα των παιδιών που είναι αφοσιωμένα στο παιχνίδι τους. Λογοτεχνικά αποτυπώθηκε, τόσο δυνατά, από τον F. Pessoa, στο ποίημα που περιγράφει τους Πέρσες σκακιστές να είναι τόσο βυθισμένοι στο κόσμο του παιχιδιού τους ώστε να αγνοούν τη βάρβαρη καταστροφή της πόλης τους, ακριβώς δίπλα τους (Tabucchi, 2001:219).

«*Αρχίζει να γερνάει κανείς από τη στιγμή που σταματάει να παίζει*» υποστηρίζει ο Μπουλώτης και το αναφέρει τόσο συχνά στα έργα του: «Το αγόρι που ζωγράφισε καλικάντζαρους», «Και να μου πεις για τα παιχνίδια σου» και σε ομότιτλο άρθρο του. Η Τσιριμώκου, (2000:391), αναφέρει την άποψη του Σιμωνά: «*Τα παιχνίδια είναι για να τα παίζουμε κι όχι να τα θυμόμαστε*» (Σιμωνάς, 1997:57) κι αυτό ο Μπουλώτης το γνωρίζει καλά. Στα έργα του, ως συγγραφέας, όχι μόνο ταυτίζεται με τους ήρωες του (Μπουλώτης, 2005:544) - οι οποίοι παίζουν - αλλά παίζει κι ο ίδιος με τη γραφή του. «*Παιχνίδι στο παιχνίδι λοιπόν*» (Μπουλώτης, 2008:266), όπως αναφέρει κι ίδιος για το έργο του... Σύμφωνα με τον D. Winnicott, (189:85), «*παίζω σημαίνει κάνω*». Άρα μέσα από το παιχνίδι πράττει κι ο ίδιος. Να λοιπόν μια πιθανή εξήγηση γιατί «*γερνάει κανείς απ' τη στιγμή που σταματάει να παίζει*»: γερνά... γιατί σταματάει να πράττει, να δημιουργεί. Ο συγγραφέας μοιάζει να αποτείνεται στον αναγνώστη (Οικονομίδου, 2011:209), κάνοντας μια πρόταση πιθανώς πιο μετριοπαθή και ρεαλιστική από την άποψη του A. Marlaux (όπ. αναφ. στο Μπουλώτης, 2012:15), «*η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχουν ενήλικες*» και του F. Pessoa, «*ο θεός με δημιούργησε για να 'μαι παιδί και με άφησε για πάντα παιδί*» (Pessoa, 2008:138), μια πρόταση που συμπυκνώνεται επίσης στους στίχους του R. Rilke, στη συλλογή «Οι Ελεγείες του Ντουίνο», (Rilke, 2011:75): «*Κοίτα, εγώ ζω. Από τι; Δεν λιγοστεύουν ούτε το μέλλον μα ούτε η παιδική ηλικία... Στην καρδιά μου αναβλύζει απροσμέτρητη ύπαρξη*». Και τελικά... ένα το βέβαιο: ο Μπουλώτης στο - και με το - έργο του τάσσεται ανεπιφύλακτα με την πλευρά του παιδιού και το ξεκαθαρίζει (Μπουλώτης, 2012:25): «*Αφήστε να ωριμάσει η παιδοσύνη στα παιδιά...*».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΠΗΓΕΣ

- Μπουλώτης, Χ. (2000). *Και να μου πεις για τα παιχνίδια σου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2000, 31 Ιανουαρίου). Ο χάρτινος Αϊ Βασύλης. *Καθημερινή (Επτά Ημέρες)*, σ. 2-39.
- Μπουλώτης, Χ. (2001). *Ο κύριος "Αύριο-βράδυ"*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2001). *Ο Πινόκιο στην Αθήνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2001). *Το στρατιωτάκι που ήθελε να γίνει αρχιτέκτονας και ποιητής*. Αθήνα: Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2003). *Με τα φτερά του Πήγασου*. Αθήνα: Μίνωας.
- Μπουλώτης, Χ. (2006). *Παιχνίδι με τα στρατιωτάκια της ειρήνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2007). *Ο γάτος της οδού Σμολένσκη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2007). *Ο Μητσόγατος στη λαϊκή αγορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2007). *Οι 12 Κοκκινোসκουφίτσες και ο κουρδιστός λύκος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2009). *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2009). *Ο γάτος που έκλαιγε μαργαριτάρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2010). *Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες, επτά*. Αθήνα: Polaris.
- Μπουλώτης, Χ. (2010). *Τα πολύτιμα σκουπίδια του κυρίου Νο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης Χ. (2012). *Με το βλέμμα των παιχνιδιών*. Αθήνα: Τράπεζα Πειραιώς -Αγροτική Τράπεζα - Polaris.

ΈΡΕΥΝΑ

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (1988). Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 38, σσ. 67-74.
- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (2008). *Όψεις μαγικού ρεαλισμού και ανυψωτικού λυρισμού στο έργο του Χρήστου Μπουλώτη στο Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σσ. 220-250). Αθήνα: Gutenberg.
- Baudelaire, C. (1996). *Η ηθική των παιχνιδιών στο Κούκλες και Παιχνίδια*, μτφρ. Σ.Γ. Νικολούδη (σσ. 29-45). Αθήνα: Άγρα.
- Benjamin, W. (1996). *Παλιά παιχνίδια στο Κούκλες και Παιχνίδια*, μτφρ. Ε. Βαροπούλου (σσ. 77-89). Αθήνα: Άγρα.
- Caillouis, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*, μτφρ. Ν. Κούρκουλος. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Δημουλά, Κ. (2003). *Ο φιλοπαίγμων μύθος*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Δουατζής, Γ. (2011). *Το σπασμένο παιχνίδι. Η τελευταία συνέντευξη του Κώστα Αζελού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καπόν.
- Erikson, E. (1976). *Η παιδική ηλικία και κοινωνία*, μτφρ. Μ. Κουτρομπάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζατέλη, Ζ. (2010). *Γάτα πες μου για τον άντρα τον πολύτροπο...* στο Η. Αγγελή, Μ. Βλαχάκη, Ε. Ηλιοπούλου, Α. Κυριτσόπουλος, Β. Νομίδου, Β. Παπατσαρούχας & Φ. Στεφανίδη, *Επτά ιστοριούλες γιορτινές και παράξενες, επτά*. [Κατάλογος έκθεσης ζωγραφικής, στο Χώρο Τέχνης 24, 14 Δεκεμβρίου 2010 - 8 Ιανουαρίου 2011]. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάνης - Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.
- Καλογήρου, Τ. (1996). *Παράδοση και μεταμυθοπλασία στο έργο του Χρήστου Μπουλώτη* στο Αυδίκος Γρ. Ε. (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς* (σσ. 457-468). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κλιάφα, Μ. & Βαλάση Ζ. (2000). *Ας παίζουμε πάλι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Μπουλώτης Χ. (2001, 29 Ιουλίου). *Παιχνίδια παρά θιν' αλός*. *Καθημερινή (Επτά Ημέρες)*, σσ. 2-32.
- Μπουλώτης, Χ. (2005). *Δον Κιχώτης εν Αθήναις 2005: Σημειώσεις και Σχόλια αφιέρωμα στον Δον Κιχώτη*. *Νέα Εστία*, τ. 1782, σσ. 529-553.

- Μπουλώτης, Χ. (2006). Η γλυκιά μελαγχολία του παιχνιδιών. *ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ*, τ. 151-152, σσ.104-110.
- Μπουλώτης, Χ. (2008). *Αρχίζει να γερνάει κανείς από τη στιγμή που σταματάει να παίζει* στο Γκουγκούλη, Κ. & Καρακατσάνη, Δ., (Επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του* (σσ.263-291). Αθήνα: ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.
- Novalis, (2003). *Η Προδοσία. Χάινριχ Φον Οφτερντίνγκεν*, μτφρ. Θ. Λουπασάκης. Αθήνα: Σμίλη.
- Οικονομίδου, Σ. (2011). Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες. Αθήνα: Πατάκης.
- Ουράνης, Κ. (2005). Στην πατρίδα του Δον Κιχώτη. *Νέα Εστία*, τ. 1782, σσ. 618-621.
- Πάτσιου, Β. (2008). *Η μνήμη της αυτοβιογραφίας και η εμπειρία του παιχνιδιού* στο Κ. Γκουγκούλη, & Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.), *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. (σσ. 252-261). Αθήνα: ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ.
- Pessoa, F. (2008). *Παιδί στο Μ. Παπαδήμα* (Επιμ.), Πεσσόα-ω (σσ.138-139). Αθήνα: Εξάντας.
- Rilke, R. (2011). *Οι Ελεγείες του Ντουίνο*, μτφρ. Μ. Τοπάλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαμλίδης, Ν. (1988). Το παιδί και το παιχνίδι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.38, σσ.80-82.
- Schiller, F. (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*, μτφρ. Κ. Λεονταρίτου. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σιμωνιάς, Τ. (1997). *Ο Λάκκος*. Αθήνα: Άγρα.
- Σκούτερη-Διδασκάλου, Ε. (2003). *Αύριο θα παίζουμε-ελπίζω στο Δια-κρίσεις: ανθρωπολογικές δοκιμές* (σσ.71-81). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σολομών, Ι. (1999). *Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές*, στο *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία: 19ος και 20ος αιώνας* (σσ.173-246). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Tabucchi, A. (2007). *Η νοσταλγία του πιθανού: Γραπτά για τον Φερνάντο Πεσσόα*, μτφρ. Α. Χρυσοστομίδης. Αθήνα: Άγρα.
- Τσιριμώκου, Α. (2000). *Παίζουμε; Το παιχνίδι στη λογοτεχνία/ η λογοτεχνία ως παιχνίδι στο Εσωτερική ταχύτητα* (σσ. 389-404). Αθήνα: Άγρα.
- Winnicott, D. (1989). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, μτφρ. Γ. Κωστόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ξερόγλωσση**
- Kinchin, J., O'Connor, A., Harrod, T., Hoch, M., & Museum of Modern Art (New York, N.Y.). (2012). *Century of the child: Growing by design, 1900-2000*. New York: Museum of Modern Art.

ABSTRACT

The world of play is so varied and complex that there are multiple ways to approach and study it. As a basic human activity, play is also present in children's literature. Its literary imprint does not alter its special role but on the contrary, its function is salvaged and made widely known as the author Chr. Boulotis states. In his books play occurs quite frequently and in various ways. It appears both as a plaything and as an activity. There is also a continuous "sign game" in his texts. His post fiction, true to the theory of postmodernism, is playful as well. "Playful in a wise manner" Boulotis himself plays with writing and initiates in his own way a world of play that is interesting to the reader. Boulotis' work is an ambassador of play that displays its characteristics: freedom, surprise, imagination, creativity and the questioning of determinism. A characteristic feature of his work is that the boundaries between reality and fiction vanish because in his opinion "nothing is more real than fiction".

Βλαστάρης Κων/νος

Υπ. Διδ. Παν. Θεσσαλίας,
Περικλέους 64, ΤΚ 65 201, Καβάλα
Τηλ. 2510830037, 6947695289
Φαξ:251022811, kostasvb@yahoo.gr

Τασούλα Τσιλιμένη

Αναπληρώτρια Καθ. Παν. Θεσσαλίας
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
ΤΚ 38221, Βόλος, tsilimeni@uth.gr,
Τηλ. & Φαξ: 24210 74671

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΑ ΠΑΛΑΤΙΑ ΤΗΣ ΚΝΩΣΟΥ

ΜΑΡΙΝΑ ΓΡΗΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ

«Ένας τεράστιος χώρος με άπλετο φως» (Sartraute, 1984:258) μοιάζει η παιδική ηλικία της για τη Nathalie Sartraute, συγγραφέα του αυτοβιογραφικού έργου *Παιδικά Χρόνια*. Υφίσταται, ωστόσο, μια σταθερή σύλληψη της παιδικής ηλικίας; Εφόσον το παιδί συνιστά το αναπτυσσόμενο από τη γέννηση ως την εφηβεία και την ενηλικίωση ανθρώπινο ον σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται διαρκώς και ποικιλοτρόπως, είναι αποδεκτή πλέον η αντίληψη ότι η παιδική ηλικία συνιστά μια κατηγορία μεταβαλλόμενη στον χρόνο και στον χώρο. Κι είναι, επίσης, κοινή παραδοχή μετά τις κατακτήσεις της εξελικτικής ψυχολογίας ότι τα βιώματα της παιδικής ηλικίας και το είδος της κοινωνίας στην οποία το νεαρό άτομο καλείται να ζήσει και να δράσει αποτελούν παράγοντες καίριους για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Ασφαλώς, η έννοια της ταυτότητας στις ψυχολογικές εκφάνσεις της ατομικότητας, της μοναδικότητας και της συνέχειας στον χωρόχρονο, καθώς και στην κοινωνιολογική πτυχή της ενσωμάτωσης σε συλλογικούς θεσμούς, προσδιορίζεται και από τον ορίζοντα θέασης των πνευματικών και πολιτιστικών έργων από τα παιδιά. Έτσι, ως προς το πεδίο της τέχνης του λόγου γενικά και ως προς το πεδίο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων για παιδιά ειδικότερα, θεωρούμε ότι η συγγραφή της παιδικής λογοτεχνίας ενοφθαλμίζει τις κυρίαρχες ιδέες για την ουσία της εκάστοτε εμπειρίας της παιδικής ηλικίας, αλλά και ότι η πρόσληψή της καταγράφει την ουσία της εκάστοτε κοινωνικής εμπειρίας. Πιστεύουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά δύνανται ως αναγνώστες να εντοπίσουν μέσα σε ένα κείμενο το περίφημο *Zeitgeist* της εποχής του και της εποχής τους, όταν αυτές διαφοροποιούνται, και να οδεύσουν στη δημιουργία της ατομικής, καθώς και συλλογικών μορφών ταυτότητας. Στη βάση αυτή, προτείνουμε εδώ στα σημερινά παιδιά μια «επίκαιρη» αναγνωστική προσέγγιση του μυθιστορήματος *Στα Παλάτια της Κνωσού* του Νίκου Καζαντζάκη (1883-1957).

Η ενασχόληση του σπουδαίου κρητικού συγγραφέα και διανοητή με την παιδική λογοτεχνία συνίσταται αρχικά σε μεταφράσεις και διασκευές περιλαμβάνοντας το γλωσσικό, το λογοτεχνικό και το ιδεολογικό επίπεδο, όπως ακριβώς και στα έργα του για ενήλικους. Αργότερα, τα ιστορικά μυθιστορήματα *Ο Μέγας Αλέξανδρος* και *Στα Παλάτια της Κνωσού* αποτελούν την πρωτότυπη συνεισφορά του Καζαντζάκη στα παιδιά.

Με τα *Παλάτια της Κνωσού* ο συγγραφέας προσφέρει στην παιδική λογοτεχνία ένα κείμενο που βρίσκεται στο άστρο της ελληνικής προϊστορίας και της κλασικής αρχαιότητας. Το μυθιστόρημα αυτό διακρίνεται θεματικά και δομικά από δύο κύρια στοιχεία: τη διακειμενική χρήση μύθων, από τη μία πλευρά, και τις συχνές απηχήσεις της νεωτερικής ευρωπαϊκής σκέψης, από την άλλη. Κατά τη χρήση των μύθων ο συγγραφέας επιλέγει μεταξύ διαφόρων πηγών εκείνες που συνάδουν με τη γενικότερη κοσμοθεωρία του, η οποία αντανακλάται στο κείμενο και διά μέσου οικείων μας από το λοιπό μυθιστορηματικό, δοκιμακό και ποιητικό του έργο επιρροών και ιδίως αυτών των Nietzsche και Spengler.

Σύμφωνα με τη Μαριάννα Σπανάκη στην ενδελεχή μελέτη της *Ο Καζαντζάκης και η Παιδική Λογοτεχνία*, το κείμενο των *Παλατιών*, δομημένο με τρόπο που να ευνοεί τη δημοσίευση σε συνέχειες, και μάλλον με προορισμό το περιοδικό *Η Νεολαία*, συντάσσεται πιθανότατα στη δεκαετία του '30 (Σπανάκη, 2011:53). Την περίοδο αυτή τροφοδοτείται η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την ελληνική αρχαιότητα και ιδιαίτερα για τον μινωικό πολιτισμό· επιδιώκεται, δηλαδή, σύνδεση του ένδοξου παρελθόντος με την τότε κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, τόσο στο πλαίσιο του δημόσιου βίου με εορτές και παρελάσεις που λαμβάνουν χώρα στην Αθήνα, όσο και στο πλαίσιο της πνευματικής παραγωγής και της κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας. Στο κλίμα του Μεσοπολέμου, λοιπόν, και μάλιστα στην περίοδο που

η Ελλάδα βιώνει το δικτατορικό καθεστώς Μεταξά, γράφεται το έργο μας. Κατά συνέπεια, «απευθύνεται» στα πλάσματα που βιώνουν την παιδική ηλικία στη σκιά του φασισμού. Εξαιτίας διαφόρων ζητημάτων που δε μας απασχολούν εδώ, το έργο εκδίδεται μεταθανάτια από τη χήρα του συγγραφέα Ελένη το 1981, λίγα χρόνια ύστερα από τη Μεταπολίτευση. Σε τούτο το κλίμα αποκατάστασης των ιδεωδών του ανθρωπισμού και αναδόμησης του κράτους, επικρατεί μια τάση σταθερής αναφοράς στην αρχαιότητα και σε μεγάλους πολιτισμούς. Η τάση αυτή καλλιεργείται και από την πολιτική ηγεσία του τόπου και προλειαίνει το έδαφος, ως προς το λογοτεχνικό γίγνεσθαι, για την έκδοση έργων συναφούς έμπνευσης. Διαβάζεται, λοιπόν, τελικά, το έργο του Καζαντζάκη, από τα πλάσματα που γεννιούνται κατά την περίοδο μιας ακόμα Δικτατορίας, εκείνης των Συνταγματαρχών, και που η έκδοσή του τα βρίσκει να βιώνουν την παιδική ηλικία στην αυγή μιας ελπιδοφόρας αναγέννησης. Αναμφίβολα, σε διαχρονικό επίπεδο, το έργο προσφέρει στα παιδιά αρχαιογνωσία, ιστορική παιδεία και αξίες πολιτισμού, χάρη στη θεματολογία του, αλλά και τους διανοίγει δρόμους κοινωνικοποίησης και ωρίμασης μέσα από τη συνεργασία, την περιπέτεια και τον αγώνα που πραγματώνονται στην πλοκή του γνωστού μύθου του Θησέα. Καίριο ζήτημα θεωρούμε, ωστόσο, τη δύναμη συνεισφορά των *Παλατιών της Κνωσού* σε συγχρονικό επίπεδο, δηλαδή στα πλάσματα που βιώνουν σήμερα την παιδική τους ηλικία. Όπως είναι προφανές, τα σημερινά παιδιά διαφοροποιούνται έντονα από τα παιδιά των εποχών συγγραφής και δημοσίευσης του κειμένου ως προς την κοινωνική και κατά συνέπεια την αναγνωστική εμπειρία. Αν τα όνειρα της νύχτας «τα γεννά η φαντασία του ανθρώπου» (Καζαντζάκης, 1981:396) όπως επισημαίνει ο Ονειροκρίτης στον Μίνωα, πιστεύουμε ότι η δημιουργική φαντασία του Καζαντζάκη μπορεί να γεννήσει καινούργια όνειρα της μέρας για τα παιδιά του καιρού μας, καιρού μιας πολύπλευρης και βαθιάς κρίσης.

Ο μεγάλος συγγραφέας συνδέει *Στα Παλάτια της Κνωσού* τις μυθολογικές αναφορές για τον Θησέα, τον Μίνωα, τις κόρες του και τον Μινώταυρο με εκείνες του Δαίδαλου και του Ίκαρου, παρουσιάζοντας ένα αρκετά ευρύ δίκτυο ηρώων που συμπληρώνεται από την Κρινό, φίλη της Αριάδνης, και τον Χάρη, εκπροσώπους της νεανικής φιλίας, αλλά και από άλλα δευτερεύοντα πρόσωπα. Τα πλέον κύρια πρόσωπα είναι, βέβαια, ο Θησέας και ο Μίνωας· κεντρική θεματική που επανέρχεται και στο επικό ποίημα *Οδύσσεια*, στο θεατρικό έργο *Κούρος* (ή *Θησέας*), στο φημισμένο μυθιστόρημα *Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* και στην *Αναφορά στον Γκρέκο*, πνευματική διαθήκη του Καζαντζάκη, και που συγκροτεί την «πεπλεγμένη» ιστορία των *Παλατιών*, είναι αδιαμφισβήτητη η ρήξη μεταξύ αυτών των δύο ανδρικών μορφών.

Ο Θησέας, για ευνόητους λόγους προσέγγισης των παιδιών στον ήρωα, εμφανίζεται στη μετεφηβική ηλικία. Με διττό σκοπό την απαλλαγή της Αθήνας από τον φόρο αίματος στον Μινώταυρο – που λόγω κάποιου χρησμού συνιστά τον εγγυητή της συνέχειας της δυναστείας του Μίνωα – και τη νίκη κατά του κρητικού βασιλιά, ο νεαρός ήρωας διέρχεται από διάφορα στάδια δοκιμασιών και μυείται έτσι στην ωριμότητα της ανδρικής ηλικίας. Ο συγγραφέας τον προικίζει με χαρακτηριστικά ικανού στρατηγού, όχι μόνο στη διάνοια, αλλά στο ήθος· δε θα δειλιάσει ούτε στιγμή ενώπιον των κινδύνων, αλλά στιγμιαία θα αισθανθεί έλεος για τον εχθρό του Μινώταυρο. Η δράση που διακρίνει το έργο καθιστά τον Θησέα αρχικά ήρωα πολεμικό. Ο γνωστός, όμως, από τη μυθολογία ρόλος του στην ένωση των κατοίκων της Αττικής και στη συνοίκησή τους, η σημαντική συνεισφορά του στις μεταρρυθμίσεις και η σύνδεση του ονόματός του με τη νομοθεσία και την πολιτική οργάνωση της αρχαίας Αθήνας, συνδυάζονται εδώ με τις στρατιωτικές ενέργειές του με στόχο την κατάλυση της δουλείας στην Κρήτη· ο Θησέας δεν είναι μόνο προστάτης του αθηναϊκού λαού και των κοινωνικοπολιτικών θεσμών της Αθήνας, αλλά λειτουργεί σαν προστάτης των αδικημένων γενικά και φορέας των μελλοντικών ανθρωπιστικών ιδεωδών της κλασικής περιόδου· έτσι, καθίσταται στη συνέχεια και ήρωας κοινωνικοπολιτικός. Η γενναία υπεράσπιση της πατρίδας, επιπλέον, με δράση που θα έχει θετικό αντίκτυπο για ολόκληρη την Ελλάδα, ανάγει τον γιο του Αιγέα όχι μόνο στον σημαντικότερο ήρωα της Αττικής, αλλά και στον δεύτερο τη τάξει, μετά τον Ηρακλή, ήρωα της αρχαίας Ελλάδας, ανυψώνοντάς τον τελικά σε ήρωα εθνικό.

Στον αντίποδα του νεαρού πρίγκιπα της Αθήνας βρίσκεται ο ηλικιωμένος βασιλιάς της Κρήτης. Συγκλίνοντας με τα συμπεράσματα από τα ευρήματα της αρχαιολογικής σκαπάνης του Έβανς σχετικά με τον ρόλο του μονάρχη στον μινωικό πολιτισμό, ο Μίνωας κατέχει στο

κείμενο το στάτους του λεγόμενου «βασιλιά-ιερέα» με συγκεντρωτική εξουσία. Στο πλαίσιο του ρόλου αυτού, ο πατέρας της συμβατικής Φαίδρας που ενσαρκώνει την τυπική πριγκίπισσα της μινωικής εποχής και της ανυπότακτης Αριάδνης που αναγγέλλει τη χειραφετημένη γυναίκα της νεωτερικής περιόδου, είναι ο απόλυτος μονάρχης. Επικεφαλής του βασιλείου, της θρησκείας, της κρατικής ασφάλειας και κάθε οικονομικής και στρατιωτικής δραστηριότητας της χώρας, ο Μίνωας θεωρεί όλους τους κατοίκους, ακόμη και τους εμπόρους, τους κρατικούς λειτουργούς και τους αριστοκράτες, υποτελείς του.

Μέσω της διένεξης των δύο ανδρών, Μίνωας και Θησέας, αντιτίθενται οι δύο πολιτισμοί, ο μινωικός και ο αθηναϊκός αντίστοιχα. Δύο διαφορετικοί τόποι : η Κρήτη και η Αθήνα. Δύο αντίρροπες αντιλήψεις για την ανθρώπινη υπόσταση¹ οι δούλοι στην Κρήτη από τη μία πλευρά και οι πολίτες της Αττικής από την άλλη παραπέμπουν σε ανόμοια κοινωνική οργάνωση. Στα λόγια του Μίνωας «Όλη η γη είναι δική μου, όλος ο καρπός είναι δικός μου, όλος ο λαός είναι σκλάβος μου» (Καζαντζάκης, 1981:105), ο Ίκαρος αντιτείνει τα εξής: «Όλοι λοιπόν στην Αθήνα, να ζήσουμε ελεύθεροι!» (Καζαντζάκης, 1981:59). Εν αντιθέσει προς την τυραννία του Μίνωας στην Κρήτη, στην ακόμη περιορισμένη γεωγραφικά, ανίσχυρη οικονομικά και καταπιεσμένη από την υποτέλεια στους Μινωίτες Αθήνα, βρίσκονται στα σπάργανα οι διεργασίες για την κυριαρχία του Δήμου. Πέραν της διαφοράς στο πολίτευμα, σημαίνουσα είναι κι η διαφορά στη θρησκεία. Σε αντιδιαστολή, λοιπόν, με τη λατρεία του Ταύρου και του Μινώταυρου από τους Κρητικούς, τονίζεται η λατρεία της Αθηνάς από τους Αθηναίους² στον έναν τόπο, δηλαδή, οι άνθρωποι προσκυνούν ζώα και στον άλλον ανθρωπόμορφους θεούς «με δύναμη και σοφία» (Καζαντζάκης, 1981:289). Και κυρίως, η υπερβολή που χαρακτηρίζει την Κνωσό, αντιτίθεται στο μέτρο που διακρίνει την Ακρόπολη³ φτάνοντας στην Κρήτη, ο Θησέας βρίσκει το «κοσμοξακουσμένο Παλάτι» με «τα προύντζινα διπλά πελέκια, [τις] πολύχρωμες στέγες, [τις] φαρδιές αυλές [που] λάμπουν» (Καζαντζάκης, 1981:9), ενώ επιστρέφοντας νικητής στην Αθήνα βρίσκει «ορθάνοιχτο το ναό, στολισμένο με κλάδους ελιάς» (Καζαντζάκης, 1981:443)⁴ οι συνιστώσες αυτές δημιουργούν φυσικά την αδιαφιλονίκητη συνισταμένη της απόκλισης στη νοοτροπία και στις πολιτιστικές αξίες μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων κόσμων. Υπό τις δεδομένες συνθήκες ζωής και σκέψης, το μέλλον του κρητικού πολιτισμού διαγράφεται δυσοίωνα. «Το βασίλειό μας ξεπέφτει. Οι αποικίες μας ζητούν ανεξαρτησία, οι ξανθοί βάρβαροι, οι Δωριείς, κατεβαίνουν, ο λαός μας μέσα στον πλούτο και στην καλοπέραση ξέχασε να πολεμά κι ο βασιλιάς μας είναι γέρος» (Καζαντζάκης, 1981:326). Ο ηλικιωμένος Μίνωας, λοιπόν, και ο πολιτισμός που ενσαρκώνει συνιστούν το παλαιό, ενώ ο νεαρός Θησέας και ο πολιτισμός που αντικατοπτρίζει συνιστούν το νέο. Η ρήξη ανάμεσα στους δύο ηγέτες υπαινίσσεται τη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο κόσμους, στον παλαιό που εκπίπτει και στον καινούργιο που αναδύεται. Παρά τις ανωτέρω επισημάνσεις, όμως, διόλου δεν αμφισβητείται η προσφορά του κρητικού πολιτισμού στην Ελλάδα και στον κόσμο, καθώς και η θέση του στην ιστορία του πολιτισμού και της ανθρωπότητας. «Η αυτοκρατορία τούτη της Κρήτης, έκαμε ό,τι μπορούσε. Μεγάλα έργα. Έχτισε πολιτείες έως τα πέρατα της γης, κατέκτησε με τα καράβια της και με το εμπόριό της όλο τον κόσμο. Έβγαλε μεγάλους τεχνίτες, έχτισε λαμπρά παλάτια, ζωγράφισε εξάισια τους τοίχους, δημιούργησε ένα μεγάλο πολιτισμό» (Καζαντζάκης, 1981:340), τονίζει ο συγγραφέας. «Μα τώρα πια ξεθύμανε. Δεν μπορεί πια τίποτα να δώσει. Εμποδίζει το πνεύμα να περάσει. Πρέπει να καταστραφεί!» (Καζαντζάκης, 1981:340), καταλήγει με έμφαση. Ο Καζαντζάκης υποδεικνύει, λοιπόν, τη μεταβολή ως αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία θετικότερων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών. Κατά τη μεταβολή από το απερχόμενο στο ανερχόμενο πολιτισμικό καθεστώς προκύπτει και η παράμετρος της ιδεολογίας, βασική λειτουργία της οποίας είναι, κατά τον Balibar⁵, η διάπλαση των ατόμων ως υποκειμένων στην κοινωνία και στο έθνος (Λιάκος, 2005:63).

Φρονούμε ότι η συγκρότηση των παιδιών ως κοινωνικών υποκειμένων αποκτά ιδιαίτερες διαστάσεις στη σημερινή χρονική στιγμή, δεδομένου ότι η μεταβολή προσλαμβάνει τη μορφή της οικονομικής κρίσης. Η οικονομική κρίση, ωστόσο, αποτελεί συνέπεια της κουλτούρας της νεωτερικότητας. Η έννοια της κουλτούρας, ως «το σύνθετο όλον που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, τα ήθη, το νόμο, τα έθιμα και κάθε άλλη ιδιότητα και συνήθεια

¹ Ο Balibar αποκαλεί τη λειτουργία αυτή «έγκληση» («*interpellation*»).

που αποκτά ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον» (Tylor, 1871:1), κατέληξε στην εποχή μας να δηλώνει το σύνθετο όλον των «χαμένων οριζόντων νοήματος», όπως υπογραμμίζει ο Taylor (Taylor, 1998). Έτσι, μετά την «κριτική της κουλτούρας» των τελών του 19^{ου} αιώνα με την *Παρακμή της Δύσης* του Spengler και το «μηδενισμό» στο έργο του Nietzsche που καθρεφτίζονται στην καζαντζακική σκέψη, ο 20^{ος} αιώνας ταλανίζεται από την «κρίση της κουλτούρας». Σύμφωνα με την Arendt στο έργο της *Η κρίση της κουλτούρας*, η κρίση αυτή εκδηλώνεται κυρίως με την οικουμενική απαξίωση και ρευστοποίηση των αξιών από την «κουλτούρα της μάζας» και βασίζεται στον δεσμό ανάμεσα στη δημιουργία του νέου κόσμου και στη συντήρηση του παλαιού. Από αυτόν τον δεσμό γεννιέται η μετάβαση από το ένα πολιτισμικό καθεστώς στο άλλο, την οποία βιώνει το σημερινό παιδί που διαφοροποιείται έτσι ριζικά από εκείνα των προηγούμενων γενεών ως προς την εμπειρία : τα παιδιά της δεκαετίας του '30, κατά την οποία το έργο *Στα Παλάτια της Κνωσού* γράφτηκε, βίωναν το σκοτάδι του ολοκληρωτισμού προσμένοντας κάποιο ανθρωπιστικό φως² τα παιδιά της δεκαετίας του '80, κατά την οποία το έργο εκδόθηκε, είχαν βγει από το σκοτάδι της Δικτατορίας και βίωναν το φως της δημοκρατίας³ τα παιδιά της δεκαετίας του 2010 γεννήθηκαν και ξεκίνησαν τη ζωή τους, *grosso modo*, με φωτεινές προοπτικές και έως να μάθουν ανάγνωση βιώνουν μια απρόσμενα ζοφερή παιδική ηλικία⁴ στερούνται ξαφνικά το φως της ελευθερίας και της ευημερίας και εισέρχονται στο σκοτάδι ενός οικονομικού πολέμου και μιας κοινωνικοπολιτισμικής πενίας.

Σε αυτήν την τραγική συνθήκη, τα σημερινά παιδιά δύνανται να αναγνωρίσουν την παρακμή της υπάρχουσας κουλτούρας της ύλης στην πτώση του μινωικού πολιτισμού της χλιδής⁵ ταυτόχρονα, δύνανται να αναγνώσουν στην άνοδο της αθηναϊκής πολιτείας του μέτρου την αποκατάσταση των αληθινών αξιών και του πνεύματος. Για τον λόγο αυτό ακριβώς επιβιώνει της μάχης ο Δαίδαλος, αιώνιο σύμβολο του πετάγματος της ανθρώπινης διάνοιας. Παράλληλα, όμως, δε θα πρέπει να απορριφθεί ή έστω να υποτιμηθεί η συνεισφορά του μινωικού πολιτισμού στη βελτίωση των συνθηκών ζωής. Για τον λόγο αυτό ακριβώς ο Θησέας, αναχωρώντας από την Κρήτη, παίρνει μαζί του, συνοδοιπόρο στο ταξίδι της αθηναϊκής προόδου, τον Αριστείδη, πατέρα της Κρινούς και αριστοτέχνη της μεταλλουργίας. Κατ' αντιστοιχία, οι αναγνώστες αυτού του παιδικού μυθιστορήματος και αυριανοί ενήλικες, μπορούν να εμπνευστούν από τα *Παλάτια της Κνωσού* μια νέα κοινωνία που θα εξελίσσεται με γνώμονα τις πνευματικές αξίες και θα αξιοποιεί συγχρόνως τα τεχνολογικά επιτεύγματα με σκοπό την ποιότητα ζωής και με μέτρο τον άνθρωπο. Σε ένα πρώτο επίπεδο, λοιπόν, το κείμενο του Καζαντζάκη καθίσταται έρεισμα για υγιή μετάβαση στην ωριμότητα και στη μελλοντική διαχείριση του κόσμου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, *Στα Παλάτια της Κνωσού* «κρύβονται» θησαυροί ελληνισμού που μπορούν να λειτουργήσουν ως ερείσματα για την ενίσχυση της ελληνικότητας των παιδιών. Έτσι, στο τέλος του έργου, με τη σύζευξη Κνωσούς και Ακρόπολης που συνενώνει τους τόπους και με το όραμα του νεαρού Χάρη που συνενώνει τις εποχές, πραγματοποιείται ενοποίηση των ελληνικών πολιτιστικών στοιχείων και ο Καζαντζάκης κατευθύνεται *συνθετικά* στον εθνοποιητικό σκοπό και στην καθοριστική αποστολή των ελλήνων στον κόσμο.

Συμπερασματικά, σε τούτη τη συγκυρία κατάρρευσης των αξιών πολιτισμού, η ενδυνάμωση του πνεύματος και του ήθους από τα *Παλάτια της Κνωσού* συμβάλλει κατ' αρχάς στη δημιουργία πολιτών με συνείδηση και ατόμων με θετικά προσανατολισμένη πολιτιστική και κοινωνική ταυτότητα. Τούτη την ώρα αποκαθίλωσης της Ελλάδας και συντεταγμένης επίθεσης εναντίον όσων αυτή σημαίνει, θεωρούμε ότι η υπόρρητη παρουσίαση των ελληνόπουλων ως προνομιούχων παιδιών-κληρονόμων των αρχαίων ελλήνων, συνεχιστών της ξεχωριστής ελληνικής φυλής και προασπιστών της θέσης της στον καινούργιο χάρτη, καθιστά εφικτή, επίσης, την ανύψωση του εθνικού φρονήματος των παιδιών μας και τη γόνιμη στάση τους εντός της λεγόμενης εθνοπολιτισμικής ομάδας². Άλλωστε, πιστεύουμε ότι οι δίοδοι για σφαιρική θέαση του κόσμου ήδη από την παιδική ηλικία εγκαινιάζονται μονάχα με την επίγνωση της εντοπιότητας, εφόσον αυτή αποτελεί βασική βαθμίδα στην κλίμακα αξιών της κουλτούρας (Ηγκλετον, 2003:168), δηλαδή στις αξίες της οικουμενικότητας. Γιατί τελικά, όπως επισημαίνει ο συγγραφέας στην *Ασκητική* του: «α' σκαλοπάτι-Εγώ, β'- Η Ράτσα, γ'- Η Ανθρωπότητα». Αυτή είναι «Η Πορεία» (Καζαντζάκης, 1985:27-52).

² «Εθνοτικότητα» ή «εθνοπολιτισμική ομάδα» : απόδοση στα ελληνικά του όρου «ethnicity».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ηγκλετον, Τ. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*, μτφρ. Η. Μαγκλίνης, επιμ. Β. Χατζηβασιλείου, εισαγ. Δ. Τζιόβας. Αθήνα: Πόλις.
- Καζαντζάκης, Ν. (1981). *Στα Παλάτια της Κνωσού. Ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά*, ξυλογραφίες και σχέδια Α. Τάσσου. Αθήνα: Εκδ. Καζαντζάκη.
- Καζαντζάκης, Ν. (1985). *Ασκητική. Salvatores Dei*. Αθήνα: Εκδ. Καζαντζάκη.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;*. Αθήνα: Πόλις.
- Sarraute, N. (1984). *Παιδικά Χρόνια*, μτφρ. Ι. Χατζηνικολή. Αθήνα: Εκδ. Χατζηνικολή.
- Σπανάκη, Μ. (2011). *Ο Καζαντζάκης και η Παιδική Λογοτεχνία. Μύθος και Ιστορία στα μυθιστορήματα Ο Μέγας Αλέξανδρος, Στα Παλάτια της Κνωσού*. Αθήνα: Παν. Εκδ. Κύπρου/Εκδ. Gutenberg.
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, trad. fr. C. Melançon. Paris: Seuil.
- Tylor, E. B. (1871), *Primitive Culture*, τ. 1, London.

ABSTRACT

In this paper we propose to children of our time a "timely" reading approach of the novel *At the Palaces of Knossos*.

Central theme of this children's book of N. Kazantzakis is the rupture between the young prince Theseus and the elderly monarch Minos, through which issues the contrast between the decaying Minoan-old world and the emerging Athenian-new world. Nowadays therefore, we consider the novel's analysis to be very interesting, in light of the crisis affecting crucially children's national and cultural identity.

Our aim is to indicate how human beings experiencing childhood nowadays can discover *At the Palaces of Knossos* both *Hellenistic* and *cultural* treasures, acting as *reading* and *social subjects*.

Μαρίνα Γρηγοροπούλου

Ιδιότητα: Δρ Γενικής και Συγκριτικής Λογοτεχνίας Πανεπιστημίου Σορβόνης
Συμβασιούχος διδάσκουσα Παιδικής Λογοτεχνίας (ΑΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας)
Διεύθυνση κατοικίας: Καραϊσκάκη 13, 152 36, Νέα Πεντέλη Αττικής
Τηλ.: 210-6133424 (οικίας) / 694-7310899 (κινητό)
Ηλεκτρονική διεύθυνση: margrigoropoulou@hotmail.com

**«ΌΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΗΤΑΝ ΠΑΙΔΙ...»:
Η ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ ΚΑΙ Ο ΛΥΚΟΣ ΤΗΣ Μ. ΚΑΡΑΠΑΝΟΥ Η
Η ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ ΞΑΝΑΚΕΡΔΙΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΣΟΦΙΑ ΙΑΚΩΒΙΔΟΥ

Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια
Τώρα τα βράδια κάθομαι και του μιλώ
Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι
Του δείχνω με το χέρι τους κακός
Μ. Αναγνωστάκης, «Ο Στόχος»

Αν και η μελέτη της λογοτεχνίας αντλεί ποικίλα και πολλαπλά θεωρητικά εργαλεία από διάφορους χώρους ή επιστημονικές πειθαρχίες, η αντίστροφη κίνηση, αυτή που θα καθιστούσε την ίδια τη λογοτεχνία χώρο και λόγο που «ενημερώνει» τις πειθαρχίες αυτές δεν γίνεται συχνά¹. Αν ωστόσο κάποιες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας κοιταχτούν στην οθόνη ενός λογοτεχνικού κειμένου, μάλιστα μιας από τις ανατρεπτικότερες αφηγήσεις της παιδικής ηλικίας σε ό,τι αφορά τη νεοελληνική λογοτεχνία (και ίσως όχι μόνο, αν κρίνουμε από τους διθυράμβους που συγκέντρωσε το συγκεκριμένο έργο από μεγάλα ονόματα του διεθνούς στερεώματος)², τότε δεν θα αναγνωρίσουν μόνο σ' αυτήν τους όρους τους αλλά ενδεχομένως να υποχρεωθούν και σε αναδιάταξη των ορίων τους. Ο τρόπος που ένα παιδί, και δη ένα κορίτσι αναλαμβάνει το λόγο στο *Η Κασσάνδρα και ο λύκος* (1974) της Μ. Καραπάνου έχει εκείνη την αιχμηρή παραδοξότητα που θα είχε το θέαμα της Αλίκης αν το πέρασμά της από τον καθρέπτη την έβρισκε να περιηγείται τον νέο της θαυμαστό κόσμο ματωμένη. Η διαδρομή από τη γέννηση μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας και τον συλλαβισμό των λέξεων που διαγράφει *Η Κασσάνδρα* της Καραπάνου, αφήνει το μικρό κορίτσι με δάκρυα στα μάτια («Πονάω όταν κόβω τις λέξεις στη μέση» (Καραπάνου, 2001:188) να αναγκάζεται να δεχθεί την αντικατάσταση της οικογένειας από τη γλώσσα, τις λέξεις, να πρέπει να υποδεχθεί έναν λόγο κεκομμένο για να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Μόνο που το παιδί τραύλιζε ήδη προτού χρειαστεί να συλλαβίσει, η οικογένεια και μάλιστα η μητέρα του ήταν ήδη απύσχα, μεγάλωνε με «αγάπη» που προερχόταν κυρίως από υπηρέτες και γκουβερνάντες, η

¹ Ένα παράδειγμα που αντιβαίνει στον κανόνα, είναι αυτό του Κινήματος Αναπλαισίωσης της προσχολικής εκπαίδευσης (RECE), που αποτελεί γαλλο-αμερικανική σύμπραξη στην κατεύθυνση μιας θεωρητικής και συγχρόνως πρακτικής έμπνευσης και ανατροφοδότησης της παιδαγωγικής επιστήμης από την θεωρία της λογοτεχνίας. Βλ. Brougère G. και Vandenbroek M. επιμ. (2007), ιδιαίτερα το κεφάλαιο του Tobin J., *Rôle de la théorie dans le mouvement Réconceptualiser l'éducation de la petite enfance*, σ. 23-53.

² «Νομίζω πως κανείς δεν έχει χειριστεί το θέμα της παιδικής ηλικίας όπως εσείς. Δεν έχει μιλήσει για την κρυφή σκληράδα, για το αόρατο αυτό μίγμα της φαντασίας και της πραγματικότητας, μ' έναν τρόπο τόσο ανοιχτό και απροσδόκητο. Μου ήρθαν στο νου ο Proust, ο J. Kozinski, ο L. Carroll... Εσείς όμως έχετε βρει εδώ μια αλήθεια που κανένας από τρεις αυτούς συγγραφείς δεν έπιασε.» (απόσπασμα από γράμμα του J. Updike στο οπισθόφυλλο του βιβλίου). «*Η Κασσάνδρα και ο λύκος* είναι μια από τις σπάνιες δημιουργίες που γεννιούνται μυστηριωδώς, χωρίς κανένα προηγούμενο. Το βιβλίο είναι πρωτότυπο, τρομαχτικό (...), μπαίνει σε εφιαλτικές καταστάσεις και βγαίνει, όπως ανακατεύει το όνειρο με την πραγματικότητα. *Η Κασσάνδρα και ο λύκος* είναι ένα μικρό, νευρώδες μυθιστόρημα με μία τέλεια αίσθηση της τεχνικής. Δεν είναι ποτέ συναισθηματικό, όμορφο ή παραφουσκωμένο.» (από την κριτική του J. Charyn στους *New York Times* στο οπισθόφυλλο).

οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μεταλλάσσονταν σε εκμαυλισμό, ζούσε σε ένα σπίτι πλούσιο με πολλαπλές παροχές αλλά εξαιρετικά φτωχό σε ό,τι μπορούσε να στοιχεί με τις επιθυμίες και τις ανάγκες ενός παιδιού. Ο κόσμος της Κασσάνδρας ο εξίσου χρυσός και εφιαλτικός, όπου τίποτε δεν είναι όπως μπορεί να φαίνεται και οι θετικοί του όροι φέρουν εντός τους και το αρνητικό τους πρόσημο, θα μας δώσει εδώ μια θέα στην εγγενή δισημία της βιωμένης εμπειρίας ενός παιδιού και στον αποκαλυπτικό του λόγο.

«Είναι πολύ δύσκολο να γράψεις για παιδιά», θα πει η Μ. Καραπάνου σε κείμενό της που προσεγγίζει τις δύο όψεις που σύμφωνα με την ίδια μπορεί να λάβει η παιδική λογοτεχνία, τη συντηρητική και την ανατρεπτική³. «Πήγα κι εγώ κάποτε να γράψω ένα παιδικό βιβλίο και, αντ' αυτού, μου βγήκε *Η Κασσάνδρα και ο λύκος*, που βέβαια δεν είναι για παιδιά». Το έργο σίγουρα δεν είναι παιδικό, πολλές σκηνές ή εικόνες του μπορεί να είναι βίαιες, άβολες ή αβάσταχτες ακόμη και για έναν ενήλικα, η διαδικασία όμως που επέτρεψε την ανάδυσή του, όπως και κάθε μεγάλου λογοτεχνικού έργου, είναι βαθύτατα «παιδική». Είναι η ίδια η λογοτεχνία, όπως το έθεσε ο Ζ. Μπατάιγ «η επιτέλους ξανακερδισμένη παιδική ηλικία» (Bataille, 1979). Πόσο μάλλον εκείνη η λογοτεχνία της οποίας αφηγητής και πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί. Αυτή προσκρούει σε μια διπλή παραβίαση: 1) την καταπάτηση του απαγορευμένου, του επικίνδυνου, αυτού που δύναται να επιφέρει ποινές, καθώς κάθε συγγραφέας όταν γράφει μπαίνει τρόπον τινά στη θέση ενός παιδιού που απειθαρχεί απέναντι στους γονείς του και ως προς όσα αυτοί του έλεγαν να μην κάνει (το γράψιμο είναι το αντίθετο της δουλειάς, της παραγωγικής εργασίας, υποστηρίζει με ενσυνείδητα προβοκατόρικο τρόπο ο Μπατάιγ), μια και ένας συγγραφέας δεν ικανοποιείται με ό,τι ειθίσται να πληροί έναν πλούσιο ενήλικα, πρέπει αντιθέτως να αισθανθεί φόβο, απειλή, να (ξανα)μπει στη θέση ενός παιδιού που κινδυνεύει να το μαλώσουν με άσχημο, απότομο τρόπο, να περιέλθει σε μια κατάσταση που θα του είναι αφόρητη⁴ και 2) ο δεύτερος τύπος παραβίασης συνίσταται σε έναν αναδιπλασιασμό της πρώτης, εφόσον ειδικότερα ο μυθιστορηματικός λόγος για την παιδική ηλικία προσκρούει σε ένα σώμα λιγότερο ή περισσότερο παγιωμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων, σε μια σειρά λόγων που διατρέχουν το κοινωνικό πεδίο και ορίζουν το τι είναι η παιδική ηλικία, τι περιλαμβάνει και τι αποκλείει στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, πώς νοείται και πώς (οφείλει να) αντιμετωπίζεται αυτή εν γένει, κοντολογίς πώς μπορούν να συνδεθούν η σκέψη, η γλώσσα και η πράξη γύρω από αυτήν. Η υποκειμενική, η πάντα/ήδη αυστηρά προσωπική εμπειρία του τι ήταν ένα παιδί «όταν ήταν παιδί», συνιστά μια επαναδιαπραγμάτευση των λόγων αυτών, μπαίνοντας ως σφήνα ανάμεσά τους και διεκδικώντας με λανθάνοντα ή φανερό τρόπο το δικό της μερίδιο αλήθειας ή εγκυρότητας (Πεχτελίδης-Κοσμά, 2012:30-31). Συνιστά συγχρόνως και μια «επιτελεστική χειρονομία» (Kristeva, 1969:90-112) απέναντι στους πραγματικούς γονείς, μια και γράφω, όπως θα πει ο J. Charyn που τόσο επαίνεσε το πρώτο αυτό λογοτεχνικό φανέρωμα της Καραπάνου, σημαίνει συνεχίζω τον διακομμένο διάλογο με τους γονείς.

Στην *Κασσάνδρα* η οσμή του κακού ποτίζει τον αναγνώστη προτού καν αυτός εισέλθει στο κυρίως σώμα του κειμένου, ήδη από τα «κατώφλια» του: τον τίτλο και την αφιέρωση. Ο πρώτος συγκεντρώνει μια μάντισσα κακών και ένα απειλητικό ζώο, διαβόητο από τον λόγο των παραμυθιών για τις πονηρές προθέσεις του απέναντι σε μικρά κοριτσάκια, σε μια σύζευξη – αναμέτρηση της οποίας ο αναγνώστης καλείται να παρακολουθήσει την έκβαση, ενώ η αφιέρωση «Στη μητέρα μου, Μαργαρίτα Λυμπεράκη/ με αγάπη», σαν η ιδιότητα ή το όνομα να μην αρκούσε από μόνο του, αλλά να έπρεπε να είναι ενήμερος ο αναγνώστης για τη σχέση της πρωτοεμφανιζόμενης με τη γνωστή συγγραφέα, ανοίγει μια πρώτη θέα στο πυκνό δίκτυο

³ Καραπάνου, Μ. (1993). Συντηρητική και ανατρεπτική λογοτεχνία για παιδιά. *Η Αέξη*, 118, 657-659.

⁴ Αυτό ακριβώς πιστοποιείται και από τη μεριά των συγγραφέων, μια και σχεδόν ταυτολογική είναι και η ακόλουθη παραδοχή της Τζ. Κ. Ουτς: «Ομολογώ ότι όποτε βλέπω το γνωστό 'Απαγορεύεται η είσοδος' με πιάνει το επαναστατικό μου. Για μένα αυτές οι πινακίδες λένε: 'Περάστε, παρακαλώ' και φυσικά δεν θεωρώ ότι κάνω καταπάτηση. Ας μην ξεγελιόμαστε. Γράφω σημαίνει εισβάλλω στο χώρο του άλλου, έστω και για να τον κάνω..αθάνατο. Πιστεύω ακράδαντα ότι κάθε είδος τέχνης είναι μια μορφή εξερεύνησης αλλά και παράβασης, σχεδόν προσβολής. Ταυτόχρονα γράφω σημαίνει εκτίθεμαι στις μομφές και τη δυσπιστία όσων αισθάνονται ότι απειλούνται, άρα ίσως να τιμωρηθώ» βλ. Ουτς Τ. Κ., «Τρέχα για να γράψεις», μτφ. Β.-Α. Koubarelli, στο www.diastrix.gr.

των σκοτεινών αταβιστικών συγκρούσεων στις οποίες πιθανόν⁵ ενέχεται το έργο. Η «αγάπη» της αφιέρωσης, θα έρθει αμέσως, ήδη στο συντομογραφικό πρώτο κεφάλαιο («Η πρώτη μέρα») σε χτυπητή αντίθεση με τη στάση της μητέρας κατά τη γέννηση της κόρης, αλλά και με τις ισχύουσες πεποιθήσεις περί μητρικής αγάπης, το «εννοούμενο» της αγάπης της μητέρας για το παιδί.

Η πρώτη μέρα

*Γεννήθηκα Ιούλιο, λυκόφως, αστερισμός καρκίνος.
Όταν με φέρανε για να με δει, γύρισε προς τον τοίχο.*

Το κείμενο από δω και μπρος θα σταθεί σε έναν ενδιάμεσο χώρο σε κάθε επίπεδο: όπως ακριβώς η ηρωίδα και αφηγήτριά του γεννιέται κατά το λυκόφως, σ' αυτό το μεσοδιάστημα φωτός και σκότους, κάπου ανάμεσα στο διαφαινόμενο και το δυσδιάκριτο των μορφών (μια ζώνη ιδανική για την εμφάνιση οπτασιών και φαντασμάτων), έτσι και το κείμενο θα κυμανθεί μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας ή ονείρου, ρεαλισμού και «οικειοθελούς αναστολής της αναγνωστικής δυσπιστίας», βιογραφίας και μυθοπλασίας. Το πραγματικό σε διάφορες εκφάνσεις του (ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, βιογραφικά δεδομένα, τρόποι απόδοσής του σαν την υποτιθέμενα αμέτοχη, ληξιαρχικού τύπου καταγραφή της γέννησης της ηρωίδας παραπάνω) ζυμώνεται με φαντασιακές του ανακατασκευές, με μνήμες ονείρων και θραύσματα άλλων κειμένων, έως και άλλων λογοτεχνικών χαρακτήρων, περισσότερο ή λιγότερο γνωστών από κλασικά έργα του διεθνούς στερεώματος, που έρχονται σχεδόν για να διορθώσουν τα πραγματικά ή για να αποκαλύψουν τα αληθινά τους χρώματα. Χαρακτηριστικό ως προς το τελευταίο είναι το παράδειγμα του Πέτρου, του οικονόμου που εμφανίζεται ήδη στο δεύτερο κεφάλαιο («Ο Λύκος») μαζί με τον οποίο η μικρή Κασσάνδρα διαβάζει το «βιβλίο με τις εικόνες», γινόμενη συγχρόνως, πέρα από πρώιμο αναγνωστικό υποκείμενο και ερωτικό του αντικείμενο. Πέτρος (Peter Quint) ονομάζεται ο οικονόμος στο *Στρίψιμο της βίδας* του H. James, μιας νουβέλας που φαίνεται να έχει στοιχειώσει την Καραπάνου, όπως μαρτυρούν οι πολλαπλές αναφορές σ' αυτήν καθ' όλο το μήκος του έργου της⁶. Όπως ακριβώς η μικρή Κασσάνδρα «διαβάζει» στο παραμύθι για τον λύκο που καταπίνει τα μικρά γουρουνάκια, έτσι και το κείμενο της Καραπάνου μεταβολίζει αυτό του James, καθώς πολλαπλές είναι οι διαθλάσεις της νουβέλας εντός του. Ο Peter Quint και η γκουβερνάντα στη νουβέλα διατηρούν μια ανήθικη σχέση, ενώ τα δύο μικρά παιδιά που έχουν υπό την επίβλεψή τους, η Φλώρα και ο Μάιλς, γίνονται συνένοχοί τους. Αντίστοιχα ο Πέτρος και η υπηρέτρια της γιαγιάς της Κασσάνδρας Φανή έχουν ερωτική επαφή και η μικρή γίνεται μάρτυράς της (στο κεφ. «Το φάντασμα»). Ο Peter Quint και η Miss Jessel (η αρχική γκουβερνάντα των παιδιών), εξακολουθούν ακόμη και μετά τον θάνατό τους να ελέγχουν τρόπον τινά τις ζωές των δύο ορφανών, καθώς επανερχόμενες οπτασίες στις οποίες επιστρέφουν ως φαντάσματα κατατρύχουν τη νεαρή διάδοχο της Miss Jessel και θα έχουν μια μακάβρια κατάληξη: τον νευρικό κλονισμό της μικρής Φλώρας και τον θάνατο του αδερφού της Μάιλς. Φαντασιωσικές κατασκευές με πρωταγωνιστή τον Πέτρο ντυμένο γκουβερνάντα κατατρύχουν και τη μικρή Κασσάνδρα (κεφ. Το φάντασμα⁷ ως σημειωθεί εδώ πως και ο Peter Quint έχει την τάση να ντύνεται σαν ηθοποιός, είναι κι αυτός κοκκινομάλλης όπως ο Πέτρος, ενώ η οπτασία του εμφανίζεται στην γκουβερνάντα κατά το λυκόφως), στο κεφ. μάλιστα «Το μάθημα», ο Πέτρος, τον οποίο κατ' επανάληψη η μικρή αντιμετωπίζει ως μαμά της (Καραπάνου, 2001:167, 171), μοιάζει να

⁵ Το ολοκληρωμένο σήμερα έργο της Καραπάνου βεβαιώνει αυτήν τη δυναμική, όχι μόνο με το *Μαμά!* (2004) που η Καραπάνου εκδίδει λίγο μετά τον θάνατο της Μ. Λυμπεράκη, αλλά και με την δημοσίευση του ημερολογίου της (*Η ζωή είναι αγρίως απίθανη*, 2008) και της αλληλογραφίας που διατηρούσε με τη μητέρα της (που εξέδωσε η Φωτεινή Τσαλίκोगλου, *Δεν μ' αγαπάς, μ' αγαπάς*, 2008) λίγο πριν φύγει από τη ζωή η ίδια. Για μια ανάγνωση της σχέσης μητέρας-κόρης, όπως αυτή διαγράφεται στο καθαντό μυθοπλαστικό έργο της Καραπάνου, προτού δημοσιευτεί το υλικό αυτό, βλ. Ιακωβίδου, Σ. (2008), *Μεταξύ μητέρας και κόρης: το ρήμαγμα*. Η περίπτωση της Μ. Καραπάνου. *Λόγος γυναικών, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου 26-8 Μαΐου 2006*, Αθήνα: ΕΛΙΑ, 303-314.

⁶ Πέρα από την πρώτη αναφορά στην *Κασσάνδρα* (σ. 148-151), τέσσερις φορές επανέρχεται στον H. James στο *Μήπως;* (Καραπάνου, Τσαλίκोगλου, 2006), εκτενής αναφορά γίνεται στο *Ναι* (Καραπάνου, 1999:47), ενώ έχει προηγηθεί σχετικό της άρθρο: Καραπάνου, Μ. (1986). Μέσα από τον καθρέπτη. *Η Λέξη*, 59-60, 1124-1127.

προτρέπει την Κασσάνδρα να αναγνωρίσει ως δικό της ένα άλλο φύλο από αυτό στο οποίο αισθάνεται (ότι οφείλει) να ανήκει η ίδια. Παρά την επίμονη άρνησή της, η μικρή θα αναγκαστεί να συγκατανεύσει ως προς το φύλο που της υποδεικνύεται από τον Πέτρο, το αρσενικό, μετά από μια παράταιρη όσο και εκβιαστική στιχομυθία, ένα από τα βράδια που η γιαγιά απουσιάζει πάλι και η Κασσάνδρα αντί να είναι υπό την επίβλεψη του Πέτρου μετατρέπεται σε υποχείριο των ορέξεών του. Σε μια άλλη στιχομυθία που καταγράφει η Καραπάνου στο ημερολόγιό της, λίγο καιρό μετά την έκδοση της *Κασσάνδρας*⁷, κι ενώ ανησυχεί για τις αντιδράσεις που θα προκαλέσει το βιβλίο της, αλλά και προσπαθεί ακόμη να αποκωδικοποιήσει κι αυτή η ίδια αινιγματικά του περιεχόμενα, αποδύομενη σε μια μορφή αυτοανάλυσης που ενισχύεται από τις πυκνές εκείνη την εποχή ψυχαναλυτικές της συνεδρίες, καταλήγει να συλλάβει το νόημα σκηνών σαν και αυτών με τον Πέτρο. Είναι η άρνησή της να ταυτιστεί με τη μητέρα αυτή που λανθάνει στις ονειρικές κατασκευές της Κασσάνδρας με τον παρενδυτικό Πέτρο. Μια αντιπαραβολή του λογοτεχνικού κειμένου με τις σελίδες του ημερολογίου το αποτυπώνει ανάγλυφα:

<i>Η Κασσάνδρα και ο λύκος</i>	Ημερολόγιο
[κεφ. «Το μάθημα». Διάλογος ανάμεσα στον Πέτρο και την Κασσάνδρα]	[«διάλογος» ανάμεσα στο Εγώ και το επικριτικό Υπερεγώ]
Ανάβει τσιγάρο και μου δίνει να ρουφήξω. «Τι σου 'μαθε σήμερα η Miss Benbridge;» «Να καθαρίζω μπανάνες». «Σαν κύριος;» «Όχι, σαν κυρία». Τα γόνατά του με σουβλίζουν. «Σαν κύριος;» «Όχι, σαν κυρία». Τιγρεύουν τα μάτια του. «Όχι, σαν κυρία, όχι σαν κύριος, σαν κυρία». Αυτό δεν θα με κάνει να το πω. [τελευταίες αράδες] «Πες το μάτια μου, πες το, θα με σκοτώσεις». Γονατίζω και τον αγκαλιάζω. «Σαν κύριος», ψιθυρίζω πετώντας το μαχαίρι. «Μα σαν κύριος με φουστάνι, με στήθια και κουλιά σαν μετάξι, και με χέρια βελούδινα». (Καραπάνου, 2001:31, 36)	Η μαμά δεν με ήθελε, δεν αξίζω να ζήσω, πρέπει να ζήσω κρυφά, να μη με δει κανείς. Διότι αν γίνω ωραία ή αισθανθώ χαρά, θα μου επιτεθούν. Πρέπει να μη φαίνομαι... Αλλά μέσα μου βράζω, θα σκάσω, μίσος, μίσος, αυτή η πουτάνα η μαμά τι μου έκανε. Θα ήθελα να 'χα μια άλλη μαμά. -Θα σε τιμωρήσω γι'αυτό. Δεν αξίζεις να ζεις. <i>Σου το απαγορεύω.</i> - Σε παρακαλώ. Δεν γίνεται να συνεννοηθούμε; - Ίσως. Είμαι όμως πολύ αυστηρός. Θυμάσαι τι έπαθες όταν με ξέχασες; Μπήκες στην κλινική. -Χωρίς εμένα θα είσαι γυμνή. -Είσαι άντρας ή γυναίκα; - Άντρας. Το «μάθημα» είναι το σκότωμα της μητέρας, δεν είναι; Εγώ είμαι ο άντρας. -Ταυτίστηκα με τη μαμά, με την κακιά μαμά, γι'αυτό ήθελα να σφάξω όλο τον κόσμο ⁸ . Αν ταυτιστώ με τη μαμά μέσω του γραψίματος και μόνο; - Δεν μπορείς. Ταντίζεσαι με την κακιά μαμά. - Α, γι'αυτό έχω τόσες δυσκολίες. Για να ζήσω, πρέπει να ταυτιστώ μαζί της. Αν ταυτιστώ, γίνομαι κακιά. Μέσα μου έχω έναν πολύ κακό άνθρωπο που είναι η μαμά. (Καραπάνου, 2008:315, 317)

⁷ Το βιβλίο κυκλοφορεί αρχικά στα αγγλικά (1974), ακολούθως στα γαλλικά και κατόπιν στα ελληνικά (1976). Η συγκεκριμένη ημερολογιακή καταγραφή είναι της 14^{ης} Απριλίου 1975 και πιθανότατα εκφράζει το άγχος της προοπτικής έκθεσης σε οικείο περιβάλλον.

⁸ Η ταύτιση με την κακιά μητέρα δίνεται ανάγλυφα σ'ένα από τα πρώτα κεφάλαια, που φέρει τον χαρακτηριστικό τίτλο «Το δώρο της μαμάς» (πρόκειται για μια κούκλα, της οποίας η μικρή υποδύεται τη μητέρα και δεν αργεί να την αποκεφαλίσει) και ακολούθως φανερώνεται σε αλληπάλληλα επεισόδια όπου η Κασσάνδρα άλλοτε τυραννά τον ξάδερφό της (κεφ. «Ο Χριστός και η Παναγία», όπου «παίζουν» τη Θεομήτορα και τον Ιησού, μόνο που είναι η ίδια η «μητέρα» που σταυρώνει τον «γιο»-ξάδερφο, μπιγόντας καρφιά στα χέρια του) και άλλοτε αποκτά το μικρό ζωάκι, το γατάκι που τόσο ποθεί («Αισθάνομαι μαμά» λέει για την αγάπη της προς αυτό, «καμιά φορά γάλα τρέχει από το στήθος μου, και λιώνω από γλύκα», κεφ. «Το γατάκι» και τελικά το σκοτώνει για να μην το χάσει.

Το κακό κορίτσι που θα ήθελε να έχει μια άλλη μαμά (τη βλέπει στο πρόσωπο ενός άντρα, ή και μιας υπηρέτριας όπως η Φανή), η ενήλικη με τη ματαιωμένη ζωή (όπως μαρτυρά η διαρκής δυσθυμία των χρόνων της νεότητας που καταγράφει το ημερολόγιο, το μετέπειτα *Ναι* για την ψυχική ασθένεια και το καταληκτικό *Μαμά!*), *ξαναγράφει* την παιδική της ηλικία, και δη την προσχολική, με έναν τρόπο που αμφισβητεί, ιντριγκάρει, εμπεριέχει και σαμποτάρει κι εντέλει αμιλλάται κάθε εγκαθιδρυμένο Λόγο γι' αυτήν.

Συγκεκριμένα:

1. Θέτει την παιδική ηλικία ως μία φάση που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνιο-ιστορικό πλαίσιο και ορίζεται από αυτό αλλά συγχρόνως αναγνωρίζει το παιδί ως μία κριτική συνείδηση εν αφυπνίσει ικανή να αξιολογήσει, απορρίψει και εντέλει αναπροσδιορίσει δοσμένα πλαίσια και σταθμά (Μπάτλερ, 2009:40-46). Έτσι, δεν είναι μόνο η χρονολογία έκδοσης της *Κασσάνδρας* - στην εκβολή της Δικτατορίας - που δίνει τη χρονική συγκυρία, ούτε μόνο η ταξική υπαγωγή της συγγραφέα και αφηγήτριας που δίνεται ανάγλυφα, αλλά και η ανατρεπτική οπτική του παιδιού που παρωδεί τόσο τον στρατηγό θείο με τις πυτζάμες και τα παράσημα στο πέτο, όσο και τα μεγαλοαστικά σουσούμια της γιαγιάς και τις πολιτικές της προτιμήσεις («Την ξέρω καλά τη γιαγιά. Σιχαίνεται τις αγκινάρες και τους κομμουνιστές. Αγαπά πολύ το Στρατηγό, ανέχεται τις μπάμιες», σ. 40), αλλά και τον τρόπο που εκείνη αντιλαμβάνεται την ανατροφή του κοριτσιού και τη δέουσα «γυναικεία μοίρα» («Παιδί μου» λέει η γιαγιά, «θα σου δώσω συμβουλές. Σε λίγα χρόνια θα γίνεις δεσποινίς οικογενείας, κοτζάμ όνομα, όχι αστεία. Από δεσποινίς θα γίνεις και κυρία. Κι έτσι που θα 'σαι κυρία, θα γνωριστείς και με κυρίους που θα σε θέλουν για κυρία. Μια κυρία της σειράς σου δεν πρέπει να 'χει και πολύ μυαλό – πειράζει τους κυρίους. Όταν ένας κύριος σου μιλάει, τα μάτια χαμηλά, ν' ακούς, να μη μιλάς. Κοίτα το παρκέ ή το πέτο του κυρίου. Όταν ο κύριος σε πάρει για κυρία, μένει όρθιος και γυμνός κι έπειτα από πάνω σου, μη δείξεις ποτέ ότι σου αρέσει, να φανταστείς πως κεντάς μέσα στο σαλόνι σταυροβελονιά με κύκνους και παγώνια», σ. 72). Το παιδί καταφεύγει αμέσως στην υπηρέτρια, τις δικές της συμβουλές προτιμά («Τρέχω κάτω στη Φανή. 'Παιδί μου', λέει η Φανή, 'μάθε το χάδι. Τη νύχτα μάθε τα μυστικά κάτω από το σεντόνι, άνοιξε τα πόδια σου κι άφησε τ' αστράκια και τις καταιγίδες να μπουν στα σωθικά σου. Μάθε τη θάλασσα, τους ποταμούς, τα μέλια και τις αγωνίες»). Ο λόγος της υπηρέτριας δεν ανυψώνεται μόνο με την ποιητικότητά του αλλά και με την αυθεντικότητά του, καθώς ανταποκρίνεται στην εμπειρία της μικρής, η οποία όπως φαίνεται ήδη σε ένα από τα πρώτα κεφάλαια του έργου με τίτλο «Τα μέλια», έχει ανακαλύψει τις απολαύσεις που μπορεί να της προσφέρει το σώμα της.

2. Είναι σαφές ότι το κείμενο συντάσσεται με όσα πρεσβεύει η «νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας» αλλά και γενικότερα οι «νέες κοινωνικές μελέτες της παιδικής ηλικίας», που αμφισβητούν αφενός α) το μοντέλο της αναπτυξιακής ψυχολογίας προτάσσοντας τον ρόλο του πολιτισμικού, κοινωνιο-ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (τα παιδιά δεν είναι τα ίδια παντού και πάντα αλλά καθορίζονται από συνιστώσες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνότητα (Prout, 2005:60), και αφετέρου β) την έννοια της κοινωνικοποίησης όπως αυτή νοείται από το ενηλικοκεντρικό μοντέλο που προωθούν οι κλασικές λειτουργιστικές και δομολειτουργιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το παιδί ως παθητικό υποκείμενο, το οποίο νοουθετούμενο ή και τιμωρούμενο από τον ενήλικα αναπτύσσεται με ορίζοντα περισσότερο τη συμμόρφωση με το κοινώς νοούμενο «κοινωνικό καλό» και όχι τη συνδιαμόρφωση και από τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες (James και Prout, 1990). Ίσως όλη η *Κασσάνδρα* να γράφτηκε για να δώσει φωνή στο παιδί που εξακολουθεί να υποφέρει μέσα στον ενήλικα, και ενδεχομένως συγχρόνως για να δείξει ότι τα όποια ενηλικοκεντρικά μοντέλα διαπαιδαγώγησης μπορεί και να πληρώνονται πολύ ακριβά (όπως διαγράφεται και στο κεφάλαιο «Το σπίτι με τα δωμάτια», όπου ο πατέρας και η μητέρα της Κασσάνδρας – που εδώ δεν είναι σαφής η ηλικία της – κλαίνει που την αφήνουν στο ψυχιατρείο)- μια και όπως το θέτει η Α. James «όταν ισχυρίζομαι ότι γράφω από την προοπτική ενός 'παιδιού' δεν υποστηρίζω ότι αποκαλύπτω το αυθεντικό παιδί, αλλά [ότι] παράγω μια ερμηνεία αυτού που μπορεί να μοιάζει η παιδική ηλικία» (James, 1993:315).

3. Τέλος, προβάλλει καθαρά το ότι η όποια ερμηνεία ή «διόρθωση» αυτού του κακού θα επέρχονταν μέσα από τη λογοτεχνία. Αυτή θα προσέφερε την επιτέλους επιλεγμένη οικογένεια – αυτή των συγγραφέων που κανείς αγαπάει, τις κατάλληλες ταυτίσεις – αυτές με ε-

κείνους τους λογοτεχνικούς ήρωες που αποτελούν τις πιο «δεικτικές» ενσωματώσεις της πραγματικότητας, αλλά και εκείνον τον χωρίς όρια κόσμο που έχει ανάγκη το παιδί για να φαντασιώσει χωρίς κίνδυνο. Γιατί όπως θα πει η Καραπάνου, κάνοντας λόγο για το παιδί ως αναγνώστη (χωρίς να είμαστε μακριά κι από την αντίστοιχη ζέση του ενήλικα): «η φαντασία δίχως όρια του συγγραφέα το ερεθίζει, βοηθά την επιθετικότητά του να βγει στην επιφάνεια, ίσως και κάποια σκοτεινή πλευρά του εαυτού του, και ταυτίζεται μ'έναν κόσμο δίχως όρια ή πλαίσια, όπου η φαντασία γίνεται ανατρεπτική» (Καραπάνου 1993:658). Απαλύνεται έτσι κάπως μια από τις κυρίαρχες εννοιολογήσεις της παιδικότητας που διατρέχουν τη νεωτερικότητα, αυτή που, σε αντίθεση με την εικόνα του αθώου, καλού κι αμόλυντου ρουσσοικού παιδιού του 18^{ου} αι., θεωρεί το παιδί ως εγγενώς κακό (πεισματάρικο, ηδονοθηρικό, απείθαρχο) (Jenks 1996:70-79). Το κείμενο της Καραπάνου στέκεται σε «λοξή γωνία» ως προς τέτοιες διπολικές τοποθετήσεις, μια και η δική της ηρωίδα είναι δυναμική και όχι στατική ή παγιωμένη: δεν μπορεί να τη δει κανείς ως καλή ή κακή, αθώα ή αφύσικα υποψιασμένη, μικρή ή πρόωγα αναπτυγμένη αλλά μάλλον ως μια άλλη Αλίκη που συναντά κι αυτή αλλόκοτα πλάσματα, αυτά της οικογένειάς της, αλλά και ζει στον δικό της ονειρικό κόσμο, όπου έχει την ικανότητα να μεταμορφώνεται, να ψηλώνει ή να συρρικνώνεται, ανάλογα με τις επιθυμίες της. Μπορεί λοιπόν η φαινομενική προνομιακότητα της καταγωγής της Κασσάνδρας να ανατρέπεται κατά κράτος, αλλά την ίδια στιγμή και το υποτιθέμενα ευάλωτο του μικρού και ανυπεράσπιστου κοριτσιού αντιστρέφεται, μια και είναι φορέας ενός μεταμορφωτικού δυναμικού που της επιτρέπει για παράδειγμα να βιώνει τον θηλυκό-παιδικό ερωτισμό με τρόπο πιο ελεύθερο, πιο κινητικό σε σχέση με την ενήλικη γυναίκα και τον συχνό εγκλωβισμό της σε μια ετεροκαθορισμένη σεξουαλικότητα ή και σε μια επιστροφή στην ανωριμότητα του παιδιού μέσω του γάμου. Η μορφή της Αλίκης, που το κείμενο της Καραπάνου διυλίζει πολλαπλά, έχει αντιμετωπιστεί από τη φεμινιστική κριτική ως εικόνα της γυναικείας εξουσίας (Prinzinger, 1997:100). Και ίσως η Κασσάνδρα να τραυλίζει – όπως τραύλιζε στην πραγματικότητα και ο Α. Κάρολ, με εξαίρεση τις φορές που συνδιαλεγόταν με μικρά κορίτσια όπως η Alice Lidell στην οποία βάσισε την ηρωίδα του – ακριβώς επειδή εκφράζει «ανήκουστες» αλήθειες, όπως η σεξουαλικότητα των παιδιών. Το ίδιο της το όνομα, Κασσάνδρα, παραπέμπει σε εκείνη που διαβλέπει σκοτεινές αλήθειες που οι άλλοι θα δυσκολεύονταν να παραδεχτούν. «Στη φοβισμένη της κατάσταση, όπου το Εγώ τελεί σε απόσυρση, ο τύπος της γυναίκας-Κασσάνδρας μπορεί να βγάλει στα φόρα αυτό που διαβλέπει, ενδεχομένως υποσυνείδητα με την ελπίδα πως οι άλλοι θα σταθούν άξιοι να βγάλουν κάποια άκρη» σημειώνει η ψυχαναλύτρια L. L. Schapira η οποία έχει διερευνήσει το λεγόμενο «σύνδρομο της Κασσάνδρας». Για να προσθέσει: «Όμως για τους άλλους οι λέξεις της μοιάζουν δίχως νόημα ή ειρμό, πέρα από οποιοδήποτε μέτρο» (Schapira 1988:65).

Όχι σπάνια, κάπως έτσι μπορεί να φαντάζει και ο λόγος ενός παιδιού. Το γράμμα πάντως που στέλνει η Κασσάνδρα στη μητέρα της, φαίνεται πως και εκείνη και κυρίως οι αναγνώστες το συνέλαβαν πολύ καλά:

«Αγαπημένη μου μαμά, πότε θα γυρίσεις; Θέλω να σε σκοτώσω.
Σου στέλνω πολλά φαντάσματα
Δύο μαγικά
Κι ένα λουλούδι

Κασσάνδρα»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bataille, G. (1979). *Η λογοτεχνία και το κακό* (μτφ. Βαρίκα, Ε.). Αθήνα: Πλέθρον.
Boas, G. (1966). *The cult of childhood*. Τέξας: Spring Publications.
Brougère, G., Vandenbroeck, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Βρυξέλλες: Peter Lang.
De Man, P. (1989). *Allégories de la lecture*. Παρίσι: Galilée.
James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood –Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Λονδίνο: Falmer.
Jenks, C. (1996), *Childhood*, Λονδίνο: Routledge.

- Καραπάνου, Μ. (2001). *Η Κασσάνδρα και ο λύκος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καραπάνου, Μ. (1999). *Ναι*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Καραπάνου, Μ. (2008). *Η ζωή είναι αγρίως απίθανη*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Καραπάνου, Μ., Τσαλίκου, Φ. (2006). *Μήπως;*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική: Recherches pour une sémanalyse*. Παρίσι: Seuil.
- Μπάτλερ, Τζ. (2009). *Λογοδοτώντας για τον εαυτό*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Πεχτελίδης, Γ., Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά. Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Prinzinger, M. (1997). Το παράλογο και το ανοίκειο: παρωδιακά τεχνάσματα στο κείμενο της Μ. Καραπάνου «Η Κασσάνδρα και ο λύκος». *Θέματα λογοτεχνίας*, Ιούλ.-Οκτ., 94-105.
- Prout, A. (2005), *The future of childhood*, Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Routledge-Falmer.
- Schapiro, L. L. (1988). *The Cassandra complex. Living with disbelief. A modern perspective on hysteria*. Bedford: Castle Rock.

ABSTRACT

Tandis que l'analyse de la littérature emploie plusieurs outils théoriques en provenance des autres disciplines des sciences humaines, le mouvement inverse, celui qui aurait constitué le texte littéraire en tant qu'émetteur de renégociations de nos acquis épistémologiques ne se fait pas souvent. Notre analyse d'un texte majeur de la littérature néo-hellénique contemporaine, *Cassandra et le loup* (1974) de Margarita Karapanou, constitue une tentative de démontrer que le texte littéraire peut ébranler notre façon d'appréhender l'enfance, ainsi que les bipolarités souvent liées à celle-ci, puisque l'enfant qui y est représenté et qui tient la parole n'est ni ange ni démon, tout comme l'environnement dans lequel il grandit, sa maison dorée (famille haute bourgeoise, abondance ambiante, gouvernantes anglaises etc) et cauchemardesque (abandon par la mère, abus sexuel par le personnel domestique, carence affective et incompréhension généralisée). S'alignant avec les prémisses de la nouvelle sociologie de l'enfance et en même temps s'abstenant sur plusieurs aspects de celle-ci, le texte de Karapanou montre finalement que l'enfance constitue une expérience bizarroïde, fluctuante et éminemment personnelle dont seule la littérature pourrait peut-être restituer la vérité.

Σοφία Ιακωβίδου

Λέκτορας Νεοελληνικής λογοτεχνίας, ΔΠΘ
 Διεύθυνση: Μπιζανίου 43, 54639 Θεσσαλονίκη
 Τηλ.: 2310836694, 6978966222
 Mail: sophie_iak@yahoo.fr

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

ΑΛΕΞΙΑ ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ

Προβλήματα σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης

Μέσα από το πεζογραφικό της έργο η λογοτέχνης και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου αποκαλύπτει με παρρησία τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συντελεστών της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν φαίνεται να έχουν συνηθίσει σε πρακτικές σεβασμού και αποδοχής συμμαθητών τους με ‘ιδιαιτερότητες’ στη συμπεριφορά, διάθεση και εμφάνιση (Αλεξίου, 1964/1984³:15-16)¹. Βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί αντλούν δύναμη και νεανικότητα από την επαφή τους με τα παιδιά (Αλεξίου, 1964/1983²στ:105), ο δύστροπος και γκρινιάρης δάσκαλος δεν κερδίζει τον σεβασμό των παιδιών (Αλεξίου, 1940/1988³:71), οι μαθητές εκδικούνται το δάσκαλο που χειροδικεί (Αλεξίου, 1940/1988³:72) και αποδοκιμάζουν συμβιβασμένους εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν τις αρχές τους (Αλεξίου, 1964/1984³:166, 171, 211), όμως «ο δάσκαλος είναι ένας ηθοποιός επί ζωής, μόνιμα, συνεχόμενα, μπροστά σ’ ένα απαιτητικό ακροατήριο, που, ενώ δεν χειροκροτεί, εξεγείρεται κι επαναστατεί στην παραμικρή παρατιμονιά του δασκάλου» (Αλεξίου, 1964/1984³:225). Ο εκπαιδευτικός γενικά είναι στο στόχαστρο μαθητών και συγγενών τους (Αλεξίου, 1964/1984³:225), πόσο μάλλον ο εκπαιδευτικός-ποιητής, που υποφέρει όταν βρεθεί στη σκληρότητα του σχολείου². Ο δάσκαλος πιθανόν να έχει τις δικές του, τραυματικές εμπειρίες και συμβαίνει συχνά ένας από κάθε σχολείο να θυματοποιείται από τους μαθητές, αν μάλιστα έχει κάποια αναπηρία ή είναι ηλικιωμένος ή είναι ανεκτικός με τις αταξίες ή έχει αντισυμβατική συμπεριφορά και ανάλογη διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση (Αλεξίου, 1964/1983²δ:11-16). Ο πόνος του εκπαιδευτικού που ζει ένα οικογενειακό δράμα είναι έκδηλος στο σχολείο (Αλεξίου, 1964/1984³:117-119). Αλλά και ο ‘άτακτος’ μαθητής ίσως κρύβει κάποιο οικογενειακό δράμα (Αλεξίου, 1964/1983²β:113-116).

Παράλληλα με τις κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων και μεταξύ συμμαθητών, ανταγωνιστικές είναι και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, με τον συντάκτη του σχολικού προγράμματος να ενδιαφέρεται για τον εαυτό του, δηλαδή για τη μικρότερη παραμονή στο σχολείο, και με την αλαζονεία του ‘διανοούμενου’. Συγκεκριμένα, ο συντάκτης του σχολικού προγράμματος ενδιαφέρεται για το προσωπικό του όφελος εις βάρος των συναδέλφων του, αποφεύγοντας ο ίδιος τα κενά, για να σχολά νωρίς, και μεταφέροντάς τα σε κάποιους συναδέλφους του (Αλεξίου, 1964/1984³:169). Στηλιτεύεται επίσης η προσωπικότητα του διανοούμενου αλλά εγωκεντρικού ανθρώπου. Περιγράφεται δηλαδή ο πνευματικά προικισμένος άνθρωπος που κατέχει διπλώματα αλλά που υστερεί σε συναισθηματική νοημοσύνη και ανθρωπισμό. Αυτός είναι ο πιο αδίστακτος κοινωνικά και ηθικά, γιατί βαδίζει στη ζωή με ανευθυνότητα και υποκρισία, για να επιτύχει τους σκοπούς του, ακολουθώντας την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση, την οποία άλλοι προσπάθησαν να βελτιώσουν παλεύοντας, και αρνούμενος να προσφέρει, ακόμα και να ερωτευθεί (Αλεξίου, 1955/1983²:98-103, 110-115). Εκτός από τις δυσαρμονικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, επιβλα-

¹ Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου κρίνει επίσης απαράδεκτη και καταδικαστέα την ειρωνεία καθηγητή και συμμαθητών προς μαθητή με επιβραδυνόμενη μάθηση (Αλεξίου, 1981/1983:33-34).

² Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου εξηγεί αυτή τη συμπεριφορά ως αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού, διότι δεν διαθέτουν πείρα ζωής (Αλεξίου, 1981/1983:35).

βής πολλές φορές φαίνεται να είναι και η οικογενειακή επίδραση προς το παιδί, με τους γονείς να είναι πειστικοί προς τα παιδιά τους και συνεχώς ανικανοποίητοι³.

Η συγγραφέας αναφέρεται και στην ιδιαίτερη περίπτωση των σχολείων σε καιρό πολέμου. Αυτά υπολειπόμενα, αλλά τους καθηγητές και μαθητές ενώνει ο κοινός κατατρεγμός, γι' αυτό λείπει κάθε αυστηρότητα του διευθυντή προς τον καθηγητή και του καθηγητή προς μαθητή ως προς την παρουσία του ή την εργατικότητα του (Αλεξίου, 1964/1983²α:68). Οι σχολικές κοινότητες θλίβονται για τους συλληφθέντες ή τους αγνοούμενους μαθητές και θρηνούν για τους σκοτωμένους (Αλεξίου, 1964/1983²α:70-71. Αλεξίου, 1964/1983²γ:157). Ωστόσο, δεν πρόκειται για γενικευμένη αλληλεγγύη, αν αναλογιστούμε ότι κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα, άλλοι εκπαιδευτικοί ήταν αντιστασιακοί και άλλοι συνεργάτες των ναζί (Αλεξίου, 1964/1984³:140-145, 159-160, 171, 211). Παρά ταύτα, υπάρχουν φωτεινοί δάσκαλοι που δείχνουν το δρόμο της Αντίστασης στους μαθητές τους (Αλεξίου, 1964/1983²ε:135-136).

Η ένταξη των άνισων και ανταγωνιστικών σχέσεων στο ελληνικό ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή που συγγράφει η Έλλη Αλεξίου, από την τρίτη ως και την έβδομη δεκαετία του 20^{ου} αι., χαρακτηρίζεται από την κοινωνική αδικία, τον αυταρχισμό και την προσήλωση στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, συμφώνως προς την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της εποχής, αλλά και από την πίεση ριζοσπαστικών ομάδων για εκδημοκρατισμό, δικαιώματα και ελευθερίες. Η επίσημη εκπαίδευση διέρχεται μια σειρά από τις εξής καμπές από το 1922:

- πολεμική από το «Εθνικόν Συνέδριον» που οργανώνεται σε σωματεία για την καταπολέμηση των διαφθορών «της θρησκείας, της γλώσσας⁴, της οικογενείας⁵, της ιδιοκτησίας, της ηθικής, της εθνικής συνειδήσεως, της πατρίδος»,
- διεύθυνση της Μαρασλείου Σχολής από προοδευτικούς παιδαγωγούς, τον Δελμούζο και τον Γληνό, δίωξη των πρωτεργατών από την εκκλησία και την αστυνομία, με σκοπό να αλλάξει χαρακτήρα, πράγμα που πέτυχαν, δίωξη της Ιμβριώτη, δασκάλας της Σχολής,
- διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου λόγω των ιδεολογικών διαφωνιών μεταξύ Δελμούζου και Γληνού,
- ίδρυση του προοδευτικού Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για το οποίο οι αρχές πέτυχαν να λειτουργεί με μορφή πιο παραδοσιακή από αυτήν που είχε αρχικά συντάξει ο νομοθέτης,
- δίωξη του προοδευτικού παιδαγωγού του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης, Μίλτου Κουντουρά, για στάση αντίθετη προς το έθνος, τη θρησκεία και την ηθική, ώστε να χάσει τη θέση του,
- εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αστικού τύπου το 1929, που όμως καταργήθηκε το 1935,
- δικτατορίες (Μεταξάς) και πόλεμοι (Β' Παγκόσμιος Πόλεμος) χρησιμοποιήθηκαν από το οικονομικό σύστημα για την πάταξη του αναρχισμού και κομμουνισμού, όπως επίσης του δημοτικισμού, της μικτής φοίτησης και συναδελφικής συνύπαρξης, των εργατικών και κινηματικών αγώνων,
- πολιτική δίωξη του Ιωάννη Θ. Κακριδή το 1941-1942, με το πρόσχημα του τονικού συστήματος,
- αίτημα του Μορφωτικού Συλλόγου «Αθήναιον» το 1946 για ανοιχτή παιδεία,

³ Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου παρατηρεί ότι πολλοί γονείς, αντί να επικροτούν τα παιδιά τους, όταν αυτά αριστεύουν, υπολογίζουν πόσο απέχει η βαθμολογία των παιδιών από την τελειότητα (Αλεξίου, 1981/1983:133).

⁴ είχε προηγηθεί ο βίαιος εξελληνισμός των σλαβόφωνων μαθητών στη μεθόριο (Ντίνας & Ηλιάδου-Τάχου, 2007:489).

⁵ Εννοείται της πατριαρχικής οικογενείας και κοινωνίας, π.χ. με τις απολύσεις των άγαμων μητέρων εκπαιδευτικών.

- μέτρημα του μήκους της ποδιάς των μαθητριών και διαπομπεύσεις παιδιών με ‘αντικοινωνική συμπεριφορά’ από την αστυνομία, στις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Δημαράς, 1988:μγ’-νη’),
- επιβολή διδασκάλων στα σχολεία το 1950 (Γκλαβάς, 2010),
- ανάσχεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 από τη δικτατορία του 1967, που α) οξύνει τις ταξικές διαφορές με την επαναφορά της καθαρεύουσας, τις εξετάσεις, τον κλασικισμό ως προγονολατρεία⁶, την υπαγωγή της τεχνικής εκπαίδευσης στις ανάγκες της βιομηχανίας (π.χ. με τη σύσταση των ΚΑΤΕΕ) και β) αποφασίζει και διατάσσει την κατάργηση αιρετών και την παύση αντιφρονούντων εκπαιδευτικών,
- στη μεταπολίτευση καθιερώνεται η αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 (Μπουζάκης, 1991:103-104, 110-111, 113). Αυτές οι συνθήκες καταπίεσης από μια δομή που βάλλεται από τις συντηρητικές πολιτικές αναταράξεις και ταυτόχρονα είναι γραφειοκρατική, δεν μπορεί παρά να οδηγούν και τα επιμέρους σχολικά όργανα, π.χ. προσωπικό σχολικών μονάδων, σε δυσαρμονικές σχέσεις για την εδραίωση της κυριαρχίας του ενός ή της ομάδας του στο σχολείο και την εξασφάλιση προνομιακής μεταχείρισης.

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι., κατά τις οποίες η Έλλη Αλεξίου ζει, συγγράφει και δρα υποδειγματικά στο σχολείο και στα κοινωνικά κινήματα, ως τις μέρες μας, η ελληνική εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά, καθώς, εκτός από τις ανισότητες, δεν εκλείπει, ούτε καν έχει υποχωρήσει ο αυταρχισμός των στελεχών προς τους υφισταμένους αλλά και της βάσης προς όσους μπορούν να υποσκελίσουν. Η αυταρχική και αδιάλλακτη διοίκηση, καθώς και η παρεμπόδιση πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, πλέον και στον 21^ο αι., προκαλεί θυμό, άρνηση, άγχος, αγωνία, αποστασιοποίηση, απόσυρση και κατάθλιψη στους ίδιους (Σίβρη, 2008:63), πόσο μάλλον αν πρόκειται και για άδικη διοίκηση, δηλαδή μεροληπτική και απρεπή (Μαρκαντώνης, 2008:130-136). Άλλωστε, οι διευθυντικές σχέσεις στελεχώνονται με υποκειμενικά κριτήρια, αν λάβουμε υπόψη πως στη διαδικασία κρίσης περιλαμβάνεται ολιγόλεπτη συνέντευξη από μη ειδικούς εξεταστές (Λιακοπούλου, 2008:119-120).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, τα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στον ελιτισμό⁷, στην απουσία προγραμματισμού, στις κομματικές παρεμβάσεις⁸, στη διδασκαλία του στείρου εγκυκλοπαιδισμού, της νομιμοφροσύνης και των ηθικών

⁶ Επίσης, επιβολή της ομοιομορφίας και του милитаристικού πνεύματος, π.χ. με τις γυμναστικές επιδείξεις, καθώς και επιβολή της υγιεινής ναζιστικού τύπου, π.χ. με τον εξευτελισμό των ‘άπλυτων’ και ψειριασμένων παιδιών, ακόμα και των κακοντυμένων.

⁷ «Η εκπαίδευση διατηρεί το εκλεκτικιστικό και ατομικιστικό πρότυπό της» (Φωτεινός, 2008).

⁸ «Από τους 75 χιλιάδες κατά μέσο όρο μαθητές που εγγράφονταν στη δεκαετία του 1920 στα γυμνάσια αποφοιτούσαν μόνο 5,5 χιλιάδες, από τους οποίους οι 2,5 χιλιάδες εισάγονταν στο πανεπιστήμιο και οι άλλες τρεις χιλιάδες ακολουθούσαν μέσα επαγγέλματα, χωρίς καμιά ειδική μόρφωση. Οι περισσότεροι απ’ αυτούς υφίσταντο μυρίους εξευτελισμούς και υποχρεούνταν σε παντοειδείς υποχωρήσεις αποτελώντας όχλον ήμιμαθών διανοουμένων, που επίμονα ζητούσαν από τους πολιτικούς του τόπου τους μια θέση [...] βοηθού γραμματέα [...]. Κεντρικό ζήτημα, λοιπόν, αποτέλεσε η πάση θυσία μείωση του αριθμού των φοιτώντων στα γυμνάσια και η στροφή σε κατώτερα και μέσα επαγγελματικά σχολεία που θα λειτουργούσαν γι’ αυτόν τον σκοπό [...]. Υπάρχει όμως και ο αντίλογος, σύμφωνα με τον οποίο η μείωση των γυμνασίων με τεχνητούς φραγμούς και με αύξηση των εκπαιδευτικών τελών δεν εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες και είναι μέτρο *αντιλαϊκόν και άριστοκρατικόν*, ενώ η θέσπιση υποτροφιών για τους απόρους δεν είναι ικανή να αμβλύνει την αριστοκρατικότητα του μέτρου [..., εφόσον] ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης εξακολουθούσε να παραμένει θεωρητικός-κλασικιστικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας και είχε καταστεί *όλιγαρχικόν*, δημιουργώντας στρατιές *θεσιθρῶν* και παραμελώντας την εκπαίδευση των *μεγάλων λαϊκῶν μαζῶν* [..., ενώ ανέκαθεν ήταν φανερό η] υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας [...] με τον όρο] βάναντες τέχνες» (Γκλαβάς, 2010). Αντίλαμβανόμαστε ότι η εκπαίδευση τη δεκαετία του 1920 απέκλειε τις λαϊκές μάζες και προετοίμαζε πειθήνιους μικροαστούς υπαλλήλους του κράτους με αριστοκρατική υπεροψία. Η μεταρρύθμιση του 1929 απέβλεπε στην προετοιμασία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού για την παραγωγική εργασία (ανάδυση του καπιταλιστικού σχολείου και συρρίκνωση του γενικού, όπως επισημαίνει και ο Κων/νος Τσουκαλάς) και στη διατήρηση επιμέρους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που διαχωρίζουν τους μαθητές, π.χ. παρθεναγωγεία, που είναι βαθύτατα σεξιστικός όρος.

αρετών με ιδεαλιστικό τρόπο⁹, μέσω των σχολικών εγχειριδίων (Φλουρής, 1983:138-139) και αναλυτικών προγραμμάτων¹⁰ (Φωτεινός, 2008). Σε σχέση με τις σχολικές πρακτικές πριν τη δεκαετία του 1980, μεταγενέστερα παρατηρείται ίσως η τάση για συνδικαλιστική προστασία διωκόμενων εκπαιδευτικών και στήριξη αδικημένων μαθητών, από τους συλλόγους γονέων, μια και υποχωρεί το αυταρχικό κράτος της δεξιάς, χωρίς όμως ουσιαστικό ή γενικευμένο εκδημοκρατισμό –πόσο μάλλον κατάργηση– της σχολικής διοίκησης, ιδιαίτερα σήμερα, στην εποχή της κρίσης, κατά την οποία οι αξιοπρεπείς και όχι υποταγμένοι εκπαιδευτικοί τρομοκρατούνται με επαπειλούμενη απόλυση.

Προτάσεις για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο

Για τη συγγραφέα, χρέος του εκπαιδευτικού είναι:

- να αγαπά τα παιδιά (Αλεξίου, 1962/1978²α:35), μια και η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι πρωτίστως συναισθηματική σχέση (Αλεξίου, 1940/1988³:23-26, 37),
- να βλέπει με συμπάθεια και να παρέχει βοήθεια στους μαθητές που υποφέρουν από προβλήματα, όπως φτώχεια, οικογενειακά αδιέξοδα (ορφάνια ή εγκατάλειψη ή κακή διαπαιδαγώγηση), αναπηρία, ασθένειες, επιθετικότητα, εξάρτηση από τους άλλους, αυτοκαταστροφική προσωπικότητα (Αλεξίου, 1964/1983²στ:104, 106),
- να αφήνει τον μαθητή να ζει με την ελπίδα, ακόμη κι αν η πραγματικότητα είναι σκληρή (Αλεξίου, 1964/1983²στ:108),
- να αφοσιώνεται στο έργο του (Αλεξίου, 1962/1978²α:35),
- να παρακινεί τον μαθητή στη σχολική φοίτηση και μάθηση (Αλεξίου, 1940/1988³:23-26, 37),
- να δείχνει κατανόηση για τυχόν μαθησιακά προβλήματά του (Αλεξίου, 1940/1988³:23-26, 37),
- να προωθεί το ομαδικό πνεύμα μέσω των ομαδικών εργασιών, π.χ. προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, και μέσω δραστηριοτήτων που ευχαριστούν τα παιδιά, π.χ. μουσική και χορωδία (Αλεξίου, 1962/1978²β:24),
- να κρίνει δίκαια, να τιμωρεί επιεικώς, δηλαδή με αυστηρότητα αλλά και χιούμορ, για να ηρεμεί η τάξη και να μην προσβάλλεται ο μαθητής από ειρωνεία, άμεσες απειλές, χειροδικία (Αλεξίου, 1940/1988³:23-26, 37),
- να μην επιτρέπει πάσης φύσεως ρατσισμό, π.χ. το σχολικό περιβάλλον είναι εχθρικό απέναντι στα παιδιά που έχουν πατέρα φυλακισμένο (Αλεξίου, 1964/1978²:232).

Σχετικά με τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς στο σχολείο, η Αλεξίου θεωρεί πως ο παραχαϊδευμένος, καλομαθημένος μαθητής, με τις προκλητικές δικαιολογίες και την έμμεση αυθάδεια, με την αστάθεια ως προς την επιμέλεια, δεν πρέπει να τιμωρείται. Οι δάσκαλοί του οφείλουν να έχουν την υπομονή να περιμένουν, να ανακαλύψουν τις ευαισθησίες του και τα θετικά του στοιχεία. Πολύ δε περισσότερο, η συμπεριφορά κάποιου που ζημιώνει την πορεία της τάξης μπορεί να οφείλεται στις εχθρικές σχέσεις του με τους συμμαθητές του και σε εκδίκηση. Ο δάσκαλος μπορεί να προσεγγίσει το παιδί και να του μιλήσει με τη γλώσσα της αλήθειας, να του εξιστορήσει τις δικές του δυσκολίες, να του υπενθυμίσει πως η επιμέλεια είναι ζήτημα θέλησης, να είναι φιλικός με τον μαθητή, να του δείξει το ενδιαφέρον και την αγάπη του, να συμμεριστεί τις τυχόν κακές σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του και τους άλλους δασκάλους, να τον βοηθήσει να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες και να προκόψει. Κι όταν το παιδί γίνει αρκετά δυνατό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απομακρυνθεί, για να του δώσει «την ικανότητα να αυτοκυβερνηθεί». Ωστόσο, υπάρχουν νέοι αυτοκαταστροφικοί, αδύναμοι, εξαρτημένοι, και δεν μπορούν εύκολα να αυτονομηθούν.

⁹ Ακόμα και στα οικονομικά και εμπορικά σχολεία, τα προπαγανδιστικά φιλολογικά (και θρησκευτικά) μαθήματα ήταν περισσότερα απ' ό,τι τα μαθήματα ειδίκευσης, με στόχο προφανώς την ιδεολογική χειραγώγηση παρά την επαγγελματική εξειδίκευση (Γκλαβάς, 2010).

¹⁰ Στα προγράμματα σπουδών ως τις μέρες μας «κυριαρχούν οι εθνικοφρονηματιστικοί και ηθικοπλαστικοί στόχοι [...] μέσω της επιβολής ιδεολογικών, πολιτιστικών, κ.τ.λ. προτύπων» (δογματική κατήχηση), της ομοιομορφίας, της συστηματικότητας και αντικειμενικότητας (Φωτεινός, 2008).

Αν πέσουν σε κακές παρέες, θα καταστραφούν, γι' αυτό χρειάζονται συνεχώς στήριξη από δυνατότερους (Αλεξίου, 1962/1980²:45-54).

Η Αλεξίου, εξηγώντας τη μοναδικότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή σε ένα ιδανικό γνωστικό περιβάλλον, συμπεραίνει πως αυτό που γοητεύει τους μαθητές δεν είναι να μάθουν πρακτικές γνώσεις για την επιβίωσή τους, που μεταφράζεται στις ανάγκες του συστήματος, αλλά μια εμπνευσμένη, πρωτότυπη διδασκαλία που ξεφεύγει από τα τετριμμένα της πεζής ζωής, και με στοιχεία παραμυθιού και αφήγησης με ζωντανές περιγραφές παρουσιάζει ό,τι το σύστημα αποσιωπά, π.χ. δολοφονίες εργατών που βαφτίζονται «εργατικά ατυχήματα», την ιδανική κοινωνία, τη μελέτη της φύσης και του σύμπαντος. Ο δάσκαλος αυτός που είναι «ποιητική, αδέσμευτη φύση» απομακρύνεται, αργότερα, από την πνευματική του σχέση με το μαθητή του, για να τον βοηθήσει να αυτονομηθεί, «ν' αντιμετωπίσει την κοινωνία και τους ανθρώπους» μόνος του. Χάρη στη ζωντάνια και παραστατικότητα της διδασκαλίας, ο μαθητής δεν θα ξεχάσει στη ζωή του όσα άκουσε από τον δάσκαλό του (Αλεξίου, 1962/1978²:69-76).

Τέλος, η συγγραφέας εξαίρει τον πολιτικό αγώνα για την παιδεία από μαθητές και φοιτητές, ως παράδειγμα αλληλεγγύης, καθώς όλοι θα ωφεληθούν από τους καρπούς του. Συγκεκριμένα, διαπιστώνει ότι, όσοι ασχολούνται συστηματικά με την πολιτική, συνήθως παραμελούν τα μαθήματά τους στις σχολές. Όμως ο αγώνας τους ενάντια στην κατεστημένη γνώση από τα προγράμματα και τα βιβλία, ενάντια στους αδιαφανείς διορισμούς και στην επί χρήμασι φοίτηση και σίτιση είναι σημαντικός, είτε είναι μαθητές ακόμα, είτε φοιτητές (Αλεξίου, 1955/1983²:212).

Η οικουμενικότητα και διαχρονικότητα των αρχών της Έλλης Αλεξίου

Από πολλούς συγγραφείς, Έλληνες και ξένους, προβάλλεται το όραμα και το αίτημα για ένα ανοικτό, κοινωνικό, εναλλακτικό σχολείο. Παρουσιάζονται οι διαστάσεις της εκπαίδευσης, ανθρωπιστική, παιδοκεντρική, βιωματική-επικοινωνιακή (Goehlich, [1997] 2003:41-51), η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με συμμετοχή των κοινωνικών φορέων και χωρίς ιεράρχηση ή διάκριση με βάση προτιμήσεις θεσμικές, ιδεολογικές¹¹, κομματικές¹²,

¹¹ Η εκπαίδευση την εποχή της δικτατορίας του Πάγκαλου (1925) διώκει προοδευτικούς δασκάλους με την επίκληση του κομμουνιστικού κινδύνου από τη γενικευμένη δυσaráσκεια για τη μικρασιατική καταστροφή (Τρίγκα & Υφαντή, 2008) και η εκπαίδευση την εποχή της δικτατορίας του φασίστα Μεταξά (1938) απέκλειε τους μη εθνικόφρονες (κομμουνιστές ή με επιλήψιμη διαγωγή) από το δικαίωμα διορισμού, με το εκδιδόμενο από την αστυνομία και το στρατό πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Το μέτρο καταργείται από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου (1964) για λίγο διάστημα, επαναφέρεται αυστηρά στη χούντα (1967) και καταργείται οριστικά το 1981. Με το μέτρο αυτό, πέραν του διωγμού οικογενειών (Καραφύλλης, 2008), της οικονομικοκοινωνικής τους εξουδετέρωσης (Τρίγκα & Υφαντή, 2008) και της πρόκλησης κλίματος φόβου και υποταγής, ήταν προφανής και ο εξευτελισμός της προσωπικότητας του μορφωμένου εκπαιδευτικού αντιφρονούντος από τους αμόρφωτους και βίαιους των κατασταλτικών μηχανισμών του κράτους, της πολιτικής εξουσίας και του κυρίαρχου ενός και μοναδικού κόμματος εξουσίας.

¹² Αποδεικνύεται έτσι πως όχι μόνον πριν τη δεκαετία του 1980 αλλά μέχρι σήμερα παρατηρείται «επιλογή εκπαιδευτικών αξιωματούχων οι οποίοι συμπίπτει να είναι και κομματικά στελέχη. [...] Στο τέλος προκύπτει ένα δίκτυο αξιωματούχων τέτοιο που να ικανοποιεί τη βούληση συγκεκριμένων συλλογικών υποκειμένων, δηλαδή του κόμματος και των παραφυάδων του. [...] Το πιο περίεργο στην όλη υπόθεση είναι ότι η ανάσα του κόμματος πάνω στην εκπαίδευση, οι κομματικές παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά, θεωρούνται όχι μόνο από όσους τις πραγματώνουν, αλλά και από εκείνους που τις παρατηρούν ή –ακόμη χειρότερα– από εκείνους που τις υφίστανται, ‘φυσιολογικές’. Η ανατροπή της αρχής της αξιοκρατίας, η απομάκρυνση από την αρχή της ουδετερότητας και της αμεροληψίας της διοίκησης, θεωρούνται σχεδόν κανονικά και αναμενόμενα φαινόμενα [...] για τις διανεμητικές (πελατειακές) ανάγκες του κόμματος. Από τη σκοπιά του κόμματος το ερώτημα που τίθεται δεν είναι πλέον ‘τι θέλουμε να κάνουμε με το σχολείο για την κοινωνία’, αλλά ‘τι κερδίζει το κόμμα, αν ελέγχουμε το σχολείο’. [...] Πρώτον, υπάρχει ένας κομματικός στρατός από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων οι οποίοι περιμένουν ‘αποκατάσταση’ –κατά το πολιτικώς ορθότερον: αξιοποίηση– μετά τη νίκη του κόμματος στις εκλογές, ανεξαρτήτως των πραγματικών ικανοτήτων τους. Η ικανοποίηση αυτής της επιθυμίας κάνει το κόμμα αξιόπιστο απέναντι στα νέα στελέχη και ευνοεί τη στρατολόγησή τους. Η ιδέα είναι ότι

προσωπικές (Παπακωνσταντίνου, 1993²:188), η ανάγκη για την εξάλειψη των στερεοτύπων, μέσα από παρεμβάσεις για: α) την εκμάθηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, καθώς και στοιχείων άμεσης δημοκρατίας, β) την ενίσχυση των διομαδικών επαφών μεταξύ ανηλίκων, γ) τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, με έμφαση στις οικογένειες των μειονοτήτων, δ) τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για την οργάνωση πολλών και συντονισμένων πρωτοβουλιών γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς και κοινωνικές ομάδες, μέσω συζητήσεων, εκδηλώσεων, εντύπων, κοινής ψυχαγωγίας, συνεργασίας μεταξύ σχολείων (Σωτηρόπουλος, 2003:76-79). Σύγχρονη έρευνα για τη μείωση της σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά Γυμνάσια προτείνει την παρέμβαση εκπαιδευτικών και μαθητών για να σταματήσουν τη βία, καθώς και τη δημιουργία θετικού κλίματος, δηλαδή την καλλιέργεια της ισότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας (χωρίς άσκηση εξουσίας και επιβολή πειθαρχίας, ενθάρρυνση της αυτενέργειας και πρωτοβουλίας των μαθητών), υψηλής αυτοεκτίμησης (Karari & Stavrou, 2010:108).

Πολλά σχολεία ανά τον κόσμο και σε κάθε εποχή επικρίνονται για το αυταρχικό κλίμα και τις τεταμένες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, έρευνα για την εκπαίδευση στο Πακιστάν χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα αυταρχικό, επειδή α) το Υπουργείο εκδίδει σχολικά βιβλία ανιαρά, σεξιστικά, προσωποκεντρικά και που βρίθουν ρητορικού δογματισμού και μισαλλοδοξίας (ισλαμική προπαγάνδα και εθνικισμός) ή παρουσιάζουν τη χώρα ως δήθεν πλουραλιστική και β) η σχολική αγωγή είναι τιμωρητική. Προτείνει δε καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, κριτική-δημιουργική σκέψη, αυτενέργεια και αυτοανακάλυψη, συνεργατικότητα του εκπαιδευτικού, σχολικό περιβάλλον συναισθηματικής σταθερότητας και ειλικρινή διάλογο μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης για την επίλυση προβλημάτων και τη μετατροπή της χώρας σε μια ανοικτή, ανθρωπιστική κοινωνία (Hasan, 2001).

Έρευνα σε Λύκεια της Νότιας Αφρικής προτείνει την προαγωγή της αυτοπειθαρχίας, αξιοπρέπειας, ομαδικής μάθησης και γονεϊκής συμμετοχής ενάντια στο σχολικό αυταρχισμό (Mokhele, 2006). Στην ίδια ήπειρο, άλλη έρευνα σε δημοτικό σχολείο της Μποτσουάνα προτείνει μάθηση με τη βοήθεια υλικών και τεχνουργημάτων, και συμμετοχική δημοκρατία στο σχολείο για την κοινωνική αρμονία (Silo, 2012). Σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης σε γκέτο μαύρων στη Νέα Υόρκη, η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της έρευνας-δράσης, αναφέρει ότι βρέθηκε σε εχθρικό περιβάλλον με άτεγκτη και πυραμιδική ιεραρχία, καταπίεση τέτοια που δεν επέτρεπε τη συζήτηση των προβλημάτων, αυστηρά καθήκοντα και συνακόλουθη επιθετικότητα ανηλίκων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούσαν να αναφέρουν τα προβλήματα, φοβούμενοι πως θα κατηγορηθούν για ακαταλληλότητα. Η εκπαιδευτικός παραδειγματίστηκε από το παιδαγωγικό-διδακτικό κλίμα που δημιούργησε ένας συνάδελφός της στην τάξη του, για να βελτιωθεί σταδιακά το σχολικό κλίμα: η τάξη ως κοινότητα ελεύθερης

τόσο τα παλιά, όσο και τα νέα στελέχη πρέπει να πιστέψουν ότι το κόμμα ανταμείβει τα στελέχη του για τις υπηρεσίες που προσφέρουν με την προσφορά αξιωματών σε διάφορα πόστα, όχι μόνον εάν και εφόσον βρεθεί στην εξουσία, αλλά ακόμη και όταν στην εξουσία είναι 'οι άλλοι'. Σε ένα τέτοιο καθεστώς πραγμάτων η στενή σχέση του εκπαιδευτικού με το κόμμα αργά ή γρήγορα θα του αποδώσει ατομικό όφελος, και με αυτή την έννοια θεωρείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως 'επένδυση'. Δεύτερον, υπάρχουν ουκ ολίγοι εκπαιδευτικοί που το σύστημα πρόσληψης, τοποθέτησης και μετακίνησης προσωπικού αφήνει μετέωρους από πολλές πλευρές. Οι άνθρωποι αυτοί ζητούν λύσεις και το κόμμα προσφέρεται ως σωτήρας και προστάτης που θα τις προσφέρει. Ανάμεσα στο κόμμα και στους εκπαιδευτικούς μεσολαβούν τα στελέχη, οι στρατιώτες και οι υπαξιωματικοί του κόμματος στον πόλεμο του ρουσφετιού. [...] Έτσι, σχολείο με δασκάλους που έχουν πρώτα θητεύσει στην ανομία δεν μπορεί να υπάρξει στα πλαίσια μιας ελεύθερης, δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. [...] Το κομματικοποιημένο σχολείο είναι ένα σχολείο ξεπερασμένο, αντιδημοκρατικό, αναποτελεσματικό και διαιρετικό [...] μπροστά στον] ανελέητο ανταγωνισμό των 'αστικών' κομμάτων στο πεδίο του λαϊκισμού και των πελατειακών σχέσεων, ο οποίος διαχρονικά δεν κάμπτεται ούτε μπροστά στο σχολείο. Όσο από τη σκοπιά του κόμματος το σχολείο είναι ένας προνομιακός χώρος για την ικανοποίηση κομματικών αναγκών και προτεραιοτήτων, είναι μάταιο να περιμένει κανείς να εκφραστεί και σε πολιτικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικής πρακτικής στην εκπαίδευση, η γενική κοινωνική συναίνεση για το σχολείο» (Γκότοβος, 2008). Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις εντάσεις και τους διαξιφισμούς στο σχολικό χώρο.

μάθησης, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία με εκπαιδευτικές επισκέψεις και αντι-μαθήματα εκτός σχολείου, προσαρμογή της ύλης στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών, διάλογος και ενεργητική ακρόαση, ανοικτότητα, φιλικότητα, έλλειψη εχθρότητας και άσκησης εξουσίας (Kohl, 1969).

Σύμφωνα με αμερικανική πανεπιστημιακή Έκθεση, η αυταρχική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει μετωπική διάταξη των θρανίων¹³, περισσότερους περιορισμούς για τους μαθητές, έλλειψη δυνατοτήτων εκμάθησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τήρηση οδηγιών χωρίς συζήτηση, παραπομπή μαθητή στον διευθυντή λόγω απείθειας. Η Έκθεση προτείνει μέτρα εκδημοκρατισμού, όπως γνώση των προτιμήσεων του παιδιού, δυνατότητες επιλογών, παροχή ελπίδας, αποφυγή δημόσιας ταπείνωσης, ελάττωση του τόνου της φωνής, σύντομη αφήγηση προσωπικών εμπειριών, αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς, ενημερώσεις από συναδέλφους, γονείς και διαθέσιμες πηγές (Dunbar, 2004:9-10). Αμερικανική μελέτη βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνει ότι είναι σεβαστή η αυτονομία και η ελεύθερη συνεργασία των υποκειμένων που μαθαίνουν και πράττουν (Ellerman, 2004:11) και άλλες έρευνες, αναφερόμενες στο ίδιο θέμα, εισάγουν τον όρο «εκπαιδευτικός που μεριμνά» (caring teacher, δηλαδή διαθέτει ενσυναίσθηση, επικοινωνεί και συνδράμει) ως απαραίτητο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Vogt, 2002:262. Goldstein & Freedman, 2003:451. Narinasamy & Wan Mamat, 2013:15).

Έρευνα σε Λύκεια των ΗΠΑ προτείνει δημιουργία κλίματος ασφάλειας, αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, δημοκρατίας, μαθητικής συμμετοχής αλλά και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, για την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Dworkin et al., 2003:117-118). Άλλη αμερικανική έρευνα προτείνει τη μέριμνα για τη δημιουργία ασφαλούς και ξεστού σχολικού περιβάλλοντος και μαθησιακών κινήτρων, την ανάπτυξη αυτονομίας και την προώθηση της ιδιότητας του υπεύθυνου πολίτη μέσω: της λογοτεχνίας, των κοινωνικών γνωστικών αντικειμένων και της αγωγής υγείας, της συνεργατικής μάθησης, συνεδριών (λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, κόσμιας συμπεριφοράς, διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων), δράσεων (αλληλεγγύης, αποδοχής και υποστήριξης), επιβραβεύσεων, σαφών και σταθερών κανόνων (άμεσης αντίδρασης, μηδενικής ανοχής και προσδοκιών ενάντια στην κακή συμπεριφορά, στην εγωκεντρική σκέψη και στις δικαιολογίες) (Bear, 2010, S4H18-2).

Αγγλική κοινωνιολογική κλασική μελέτη εξηγεί τα φαινόμενα αυταρχισμού στο σχολείο ως απόρροια της σχεδίασης και ανάπτυξης της νεωτερικής εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται ορθολογικά στις απαιτήσεις του εθνικισμού και της βιομηχανοποίησης στις δυτικές χώρες μέσω α) της γραφειοκρατίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, β) του σχολικού εργασιακού έθνους (στάδια διδασκαλίας, παραγωγικότητα, βαθμολογία, τιμωρίες¹⁴ και στιγματισμός), γ) της πιθανότητας αποτυχίας, δ) της μαθητικής στολής¹⁵, ε) της ρητορικής ότι η εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες και ανθρωπιστικές αξίες (Bradford, 1981:97-98, 100-101, 108). Προσθέτει δηλαδή οικονομικούς, πολιτικούς και μακροκοινωνικούς παράγοντες στην κριτική του σχολείου.

Το οργανωτικό μοντέλο με απαρχές στον Kurt Lewin φαίνεται επίσης να προλαμβάνει φαινόμενα επιβολής ισχύος και συγκρούσεων στο σχολείο, καθώς, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ανάπτυξη του οργανισμού είναι μια μακράς διαρκείας προσπάθεια εξέλιξης της επίλυσης προβλημάτων στον οργανισμό και ανανέωσης διαδικασιών, ιδίως μέσα από μια πιο αποτελεσματική και συνεργατική διαχείριση της κουλτούρας του οργανισμού. Επομένως, χαρακτηριστικά του σχολείου ως συστήματος προσανατολισμένου στους παραπάνω στόχους θα είναι η πραγμάτωση του έργου, η βελτίωση της επικοινωνίας, η επίτευξη επαγγελματικής και προσωπικής αυτοπραγμάτωσης, η βελτίωση της ατομικής ποιότητας ζωής, καθώς και σχεδιαζόμενες αλλαγές (Tyler, 1988:72). Σε συνδυασμό με το μοντέλο αυτό, μπορεί να υιοθετηθεί το πολιτισμικά πλουραλιστικό μοντέλο (σχολείο της κοινότητας) με στόχους:

- τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών δημιουργίας σχέσεων, αυθορμητισμού, κοινότητας,

¹³ Που ισχύει στην Ελλάδα, ακόμα και σήμερα.

¹⁴ Σε σχολεία της Ελλάδας την εποχή της συγγραφώς κλείδωναν τους τιμωρημένους μαθητές στο υπόγειο του σχολείου, το σχολείο χρησίμευε δηλαδή και ως φυλακή.

¹⁵ Στην Ελλάδα καταργήθηκε από τα σχολεία στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

- τον προσανατολισμό του σχολείου όχι μόνον στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινότητας, καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής συμμετοχής,
- χαλαρότητα στα εσωτερικά όρια και στην ιεραρχία, για την εμπλοκή γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών στο σχολείο (Tyler, 1988:209).

Με την πολυπλοκότητα των παραπάνω προσεγγίσεων επιχειρείται να καταδειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας των δυσχερών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η συνακόλουθη σύνθεση των προτάσεων που θα υλοποιηθούν για την επίλυση των προβλημάτων.

ΠΗΓΕΣ

- Αλεξίου, Έλλη (1940/1988³). *Λούμπεν. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1955/1983²). *Παραπóταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1962/1978²α). *Διάλογος με τα μέλη του σώματος*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1962/1978²β). *Έρωτας*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1962/1978²γ). *Μυστήρια*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1962/1980²). *Άβυσσος*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²α). *Εξετάσεις στα Γυμνάσια το καλοκαίρι του 1944*. Χρονικό. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²β). *Καληνύχτα μάνα!* Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²γ). *...Μα κάπως πιο απλόχωρα...* Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²δ). *Μια μέρα θα γυρίσει*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²ε). *Όμως ο εγωισμός όλα τα 'σβησε*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1983²στ). *Χιονοθύελλα στο Αιγαίο*. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1964/1984³). *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1972/1978²). *Δεσπόζουσα. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αλεξίου, Έλλη (1981/1983). *Από πολύ κοντά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bear, George G. (2010). Discipline: effective school practices. In: A. Canter, L. Paige, & S. Shaw (Eds.), *Helping children at home and school: Information for families and educators* III (S4H18). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, S4H18/1-4.
- Bradford, John A. (1981). Authoritarian and egalitarian forces shape the school work ethic. *Mid-American Review of Sociology*, 6, 2, 97-110.
- Γκλαβάς, Σωτήριος (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. (2008). *Εκπαίδευση και κόμμα: από τη μάχη της ιδεολογίας στη μάχη της διανομής*. Πρακτικά του 5^{ου} επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>.

- Δημαράς, Αλέξης (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας (1895-1967*. Τόμ. Β'). Αθήνα: εκδ. Ερμής.
- Dunbar, Christopher (2004). *Best practices in classroom management*. Report. Michigan: Michigan State University.
- Dworkin, Anthony Gary, Saha, Lawrence J., & Hill, Antwanette N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4, 2, 108-120.
- Ellerman, David (2004). Autonomy in Education and Development. *Journal of International Cooperation in Education*, 7, 1, 3-14.
- Goehlich, Michael ([1997] 2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο, σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio*. Μετ. Ε. Νούσια. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Goldstein, Lisa S. & Freedman, Debra (2003). Challenges Enacting Caring Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 54, 5, 441-454.
- Hasan, Sibte (2001). Let the People Prevail! The Authoritarian System of Education in Pakistan. *Human Rights Education in Asian Schools*, 4, 77-84.
- Kapari, Konstantina & Stavrou Pilios-Dimitris (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 93-113.
- Καραφύλλης, Αθανάσιος (2008). *Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων: Μια κλασική περίπτωση κοινωνικής δικαιοσύνης ή αδικίας κατά την επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Πρακτικά του 5^{ου} επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>.
- Kohl, Herbert R. (1969). *The open classroom. A practical guide to a new way of teaching*. NY: Random House Trade. Retrieved 13/2/2013 from <http://www.vidyaonline.org/dl/openclassroom.pdf>.
- Λιακοπούλου, Ευστρατία (2008). Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Μελέτη περίπτωσης. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α' θμιας και Β' θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α'. Πάτρα: Typocenter.
- Μαρκαντώνης, Χρίστος (2008). Διενέξεις διευθυντή σχολικής μονάδας με το σύλλογο διδασκόντων και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο: μελέτη περιπτώσεων. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α' θμιας και Β' θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α'. Πάτρα: Typocenter.
- Mokhele, Paul Rampaola (2006). The teacher–learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3 (1+2), 148-159.
- Μπουζάκης, Σήφης (1991). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Narinasamy, Ilhavenil & Wan Mamat, Wan Hasmah (2013). Caring Teacher in Developing Empathy in Moral Education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 1, 1, 1-19.
- Ντίνας, Κώστας Δ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία (2007). Μπουντώνας εναντίον Frobel: «Η ελληνική γλώσσα ως ξένη για τους “ξενοφώνους ομογενείς” στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία, αλλά και στην ελληνική Μακεδονία του 1913». Στο: Κωνσταντίνος Ντίνας & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1993²). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση-Μεταίχμιο.
- Σίβρη, Ελένη (2008). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και η σημασία της. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α' θμιας και Β' θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α'. Πάτρα: Typocenter.

- Silo, Nthalivi (2012). A Contradiction between Authoritarian Culture and Democratic Learner Participation in Environmental Learning Activities. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 4, 1, 151-168.
- Σωτηρόπουλος, Δ; Α. (2003). Στερεότυπα: όροι ύπαρξης και παρεμβάσεις για την αναίρεσή τους. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Γ', τεύχ. 36. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τρίγκα, Δήμητρα & Υφαντή, Αμαλία (2008). *Το αναλυτικό πρόγραμμα και η ενεργός μάθηση στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924-1985 και οι απηχήσεις της παιδαγωγικής θεωρίας του J. Dewey*. Πρακτικά του 5^{ου} επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>.
- Tyler, William (1988). *School organisation. A sociological perspective*. New York: Croom Helm.
- Vogt, Franziska (2002). A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14, 3, 251–264.
- Φλουρής, Γεώργιος Στυλ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Φωτεινός, Δημήτρης (2008). *Αναλυτικά προγράμματα και κοινωνική δικαιοσύνη: 1950-2007*. Πρακτικά του 5^{ου} επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>.

ABSTRACT

Through her fictional writings, the litterateur and teacher Elli Alexiou outspokenly uncovers the problems of Greek school relations. Pupils do not seem to be used to practices of respect of differentiation, teachers are often examined and criticized by students and their parents. The isolated teacher or the disobedient pupil might hide a family drama. Relations among teachers seem to be antagonistic, and so are the relations among students, which make many parents press their children for excellence. The author asks educators to provide knowledge and help to students, to motivate them to learn, to show understanding in possible learning difficulties, to promote team spirit, to assess fairly and to stop racism. The author also favors political struggle in education as all would gain benefits from that example of solidarity.

Αλεξία Καπραβέλου,

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Στρ. Μακρυγιάννη 41, 38333 Βόλος, 699.39.83.605, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

ΤΥΠΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΗΡΩΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΝΕΟΥΣ*

ΆΝΤΑ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ

Το παιδί και η παιδική ηλικία ως έννοιες έχουν απασχολήσει διαχρονικά επιστήμονες διαφορετικών πεδίων: κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, μελετητές της λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους κ.ά. Η παιδική ηλικία δεν είναι μία, δεν είναι «ένα μοναδικό και οικουμενικό φαινόμενο» (Δασκαλάκης, 2009:353), καθώς σηματοδοτείται εννοιολογικά από τη συνάρτησή της με τις κυρίαρχες ιστορικο-κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, εθνικές και φυλετικές παραμέτρους που επικρατούν σε κάθε χώρα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ειδικότερα, οι οικονομικές και κοινωνικές διαρθρωτικές εξελίξεις συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση αντιλήψεων για το παιδί και την παιδική ηλικία, η οποία ως διακριτό στάδιο ζωής, σύμφωνα με τον Philippe Ariès στο έργο του *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας* (Αριές, 1990:71-75, 81, 87, 253, 354), αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος στην Ευρώπη ήδη το 15^ο αι., κυρίως όμως τους 17^ο και 18^ο αι. παράλληλα με τη σταδιακή ανάδειξη της αστικής τάξης, και με το ενδιαφέρον για το θεσμό της οικογένειας.

Ο Philippe Ariès, στη μελέτη του «Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας», μας αναφέρει ότι από τα τέλη του 16^{ου} αι. και το 17^ο αι. γονείς και παιδαγωγοί «προσπαθούν να διεισδύσουν στη νοοτροπία των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους στο επίπεδό τους» (Μακρυγιάννη, 1997:51).

Από τα μέσα του 19^{ου} αι. και κατά τον 20^ό αι. το παιδί δε θεωρείται ένας υπό διαμόρφωση ενήλικας ούτε βεβαίως αποτελεί «κοινωνική απειλή», όπως στη δεκαετία του 50^ς αλλά αντιμετωπίζεται ως δρών κοινωνικό υποκείμενο¹ του οποίου τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι ζωές του συγκροτούν κοινωνικά και κατασκευάζουν πολιτισμικά την παιδική ηλικία το περιεχόμενο της οποίας μεταβάλλεται στο χώρο και στον χρόνο. Η οικογένεια και το σχολείο διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικοποίησή του. Ακόμη, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, γεωπολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές παγκόσμιας εμβέλειας διέπυναν την έννοια της παιδικής ηλικίας στην οποία περιλαμβάνονται πλέον εκτός από το προστατευμένο παιδί της οικογένειας και παιδιά μεταναστών, φτωχά παιδιά, παιδιά του δρόμου, παιδιά του πολέμου κ.ά. (Δασκαλάκης, 2009:371).

Αυτή η διαρκώς μεταβαλλόμενη παιδική ηλικία και οι παράγοντες εξέλιξής της αναπαρίστανται τόσο στην ξένη όσο και στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους. Με τη λογοτεχνία για παιδιά συνδέεται, όμως, άμεσα και η έννοια της παιδικότητας, που εισάγει ο P. Hollindale (1997:47-50) και η οποία διαφοροποιείται από αυτήν της παιδικής ηλικίας, καθώς με τον όρο παιδικότητα ο P. Hollindale εννοεί τα βιώματα του ίδιου του παιδιού που είναι αυτονομημένα από τα βιώματα της ενήλικης ζωής του. Η παιδική, όμως, λογοτεχνία δεν εκφράζει αποκλειστικά την «παιδικότητα» των παιδιών αλλά και την αντίληψη που διαμορφώνουν οι ενήλικες για την παιδικότητα. Στο σημείο αυτό διασταυρώνονται οι έννοιες «παιδικότητα» του P. Hollindale με τις απόψεις θεωρητικών για την παιδική ηλικία. Τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα ιδανικά και οι προσδοκίες των ενηλίκων για το παιδί συνιστούν την «παιδικότητα» των ενηλίκων, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα πρότυπα της εποχής που προκύπτουν από τις κυρίαρχες κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτισμικές θέσεις. Πολλές φορές οι

¹ Για τα παιδιά ως κοινωνικούς δρώντες και όχι ως παθητικά όντα βλ. ακόμη Alan Prout «Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας», μτφρ. Κ. Αθανασίου στο: *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, τοπικά δ', επιμ. Δήμ. Μακρυγιάννη, τοπικά δ', EMEA & Νήσος, Αθήνα 2003, 89-107.*

πλασματικοί ήρωες είναι δημιούργημα εμπειρίας των παιδικών χρόνων των συγγραφέων (Stocker, 2008:89).

Εάν μελετήσει κανείς τα κείμενα που έχουν γραφεί αποκλειστικά για παιδιά από τα μέσα του 19^{ου} αι., τότε έχουμε τα πρώτα σχετικά κείμενα, θα παρατηρήσει ότι σ' αυτά το παιδί-ήρωας ανταποκρίνεται πλήρως στο μοντέλο παιδιού που η κοινωνική πραγματικότητα της εποχής είχε επιβάλει². Η παιδικότητά του ταυτίζεται με αυτήν των ενηλίκων. Οι λοξοδρομήσεις και οι εξαιρέσεις αναδεικνύουν τους πρωτοποριακούς συγγραφείς που δημιουργούν τις γόνιμες ανατροπές στη λογοτεχνική παραγωγή. Ενδεικτικά και αντιστικτικά αναφέρω το *Γεροστάθη* του Λέοντος Μελά και την *Αδελφούλα μου* του Ξενόπουλου, τα ποιήματα του περιοδικού *Παιδική Αποθήκη* του Δημήτρη Πανταζή και αυτά των Αλέξανδρου Πάλλη και Γεωργίου Βιζυηνού.

Είναι γνωστό ότι ένα λογοτέχνημα ως προσωπική δημιουργία δεν είναι ένα «*έργο καθεαυτό*». Ως αισθητικό γεγονός έχει αυτάρκεια, ως δημιούργημα, όμως, πολιτισμικών και κοινωνικών παραγόντων συνομιλεί με το περιβάλλον στο οποίο κυοφορείται μέσω του συγγραφέα του, ο οποίος, ως εκπρόσωπος της κοινωνίας στην οποία ζει, επανεγγράφει προθετικά στην αφήγησή του με περιγραφές, σχόλια, σκηνικό, ήρωες, κοινωνικά, ιδεολογικά συγκείμενα της εποχής του, ηθικές αρχές, ιστορικά δεδομένα, φιλτραρισμένα μέσα από το γνωσιακό, ψυχολογικό, ιδεολογικό και πολιτικό του σύμπαν. Η αλληλεπίδραση παιδικής λογοτεχνίας και πραγματικότητας είναι ποικιλόμορφη και διαρκής. Τα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και εφήβους αφορμώνται από την κοινωνική πραγματικότητα την οποία είτε αναπαριστούν, είτε διαλέγονται μαζί της άλλοτε αποκαλύπτοντας τις αρνητικές της πλευρές και άλλοτε προβάλλοντας ιδανικές όψεις της. Οι ήρωες των αφηγηματικών κειμένων, διηγημάτων, μυθιστορημάτων, ακόμη και μικρών ιστοριών ή έντεχνων παραμυθιών συνομιλούν με τη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται το κείμενο. Τα πρότυπα, οι αξίες, οι αρχές, οι θεσμοί οι οποίοι κυριαρχούν στο λογοτέχνημα αποκαλύπτουν τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο ενώ η γνώση τους καθιστά περισσότερο κατανοητή στον αναγνώστη τη θέση ή στάση των μυθοπλαστικών ηρώων, ενηλίκων και ανηλίκων (Γαβριηλίδου, 2008:35). Οι χαρακτήρες, οι μυθοπλαστικοί ήρωες ή οι τύποι, κυρίως οι κεντρικοί, με τους οποίους συχνά ταυτίζεται ο μικρός αναγνώστης, καθώς αναγνωρίζει σ' αυτούς χαρακτηριστικά του εαυτού του, υπαρκτά ή επιθυμητά, έχουν και γνωρίσματα που ανήκουν στο συλλογικό ασυνείδητο (Γαβριηλίδου, 2008:47), καθώς συνομιλούν με τη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται το κείμενο.

Οι κεντρικοί μυθιστορηματικοί τύποι, καθώς και οι δορυφόροι τους μπορεί να είναι σφαιρικοί ή επίπεδοι, δυναμικοί ή στατικοί ή πολύπλευροι σύμφωνα με θεωρητικούς της λογοτεχνίας, όπως ο E.M. Forster, η Maria Nikolajeva, η Rebecca Lukens, η Donna Norton κ.ά. Όλοι, όμως, αντιπροσωπεύουν κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή έχουν κοινά χαρακτηριστικά με πραγματικούς ανθρώπους. Εξελίσσονται ή όχι και συμβάλλουν σημαντικά στην ανέλιξη της πλοκής των μυθιστορημάτων ή αφηγημάτων, ενώ παράλληλα είναι φορείς ιδεών, αντιλήψεων, θέσεων, απόψεων που κυριαρχούν στην κοινωνία στην οποία απευθύνονται. Πολλές φορές, βέβαια, αποδομούν και ανατρέπουν στερεοτυπικούς χαρακτήρες.

Στα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα του 19^{ου} αι. και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αι., με κυρίαρχο τον ηθικό, διδακτικό χαρακτήρα, οι μυθιστορηματικοί τύποι, εκφραστές της πραγματικής ζωής είναι παιδιά υπάκουα, έντιμα, ενάρετα, καρτερικά, φιλεύσπλαχνα. Το συγκεκριμένο μοντέλο του παιδιού-ήρωα αντιπροσώπευε τις αντιλήψεις που διαμορφώνονταν στην Ευρώπη και στην Ελλάδα τότε για τη θέση και την προσωπικότητα του παιδιού στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Θα σταθώ ενδεικτικά σε έργα των Γρ. Ξενόπουλου και Πην. Δέλτα των οποίων κάποιοι ήρωες αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα παιδιών ή νέων της εποχής τους. Στις *Αθηναϊκές επιστολές* τα παιδιά είναι υπάκουα, φιλομαθή, ενάρετα, με αισθήματα φιλοπατρίας. Η α-

² Πολύτιμη συμβολή στη μελέτη και έρευνα των έργων της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί το βιβλίο του Κυρ. Ντελόπουλου *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα*, Ε.Λ.Ι.Α, Αθήνα, 1995. Ακόμη ο συλλογικός τόμος *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία-Μελέτη-Έρευνα, διευθ. Κυρ. Ντελόπουλος, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997, διευκρινίζει πολλά ζητήματα για την περίοδο αυτή.

ντίθεση με τους γονείς, όπου υπάρχει, είναι απαραίτητη για να ακολουθήσει το ηθικό δίδαγμα. Οι συμπεριφορές αυτές απηχούν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αρχές, καθώς και τις αξίες της κατεστημένης τάξης.

Σε κοινωνικά θέματα, όπως της εργαζόμενης γυναίκας ή της διαφορετικής αγωγής του κοριτσιού, παρατηρούμε θέσεις προωθημένες σε σχέση με τις κατεστημένες. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος, πιστεύοντας απόλυτα στο διαφωτιστικό ρόλο της παιδείας, προβάλλει τον τύπο της νέας που πρέπει να σπουδάσει, να ευρύνει τους ορίζοντές της και να μην περιορίζεται στο ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς. Επίσης επιβραβεύει τη διάθεσή της για εργασία. Το μυθιστόρημα *Η αδελφούλα μου* (1890) είναι χαρακτηριστικό των θέσεων του αυτών: Η «Λιλή», νέα καλής οικογένειας της Ζακύνθου, δίνει με τον τρόπο της τη μάχη της για να εργαστεί, ερχόμενη σε αντίθεση με τις κρατούσες ηθικές και κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής. Η Λιλή, σφαιρικός και πολυεπίπεδος χαρακτήρας, αποτελεί την εξαίρεση όχι μόνο στα έργα του Ξενόπουλου αλλά γενικότερα στα έργα που απευθύνονται σε παιδιά εκείνης της εποχής.

Λίγα χρόνια μετά την πρώτη δημοσίευση της *Αδελφούλας μου* η Πηνελόπη Δέλτα επηρεασμένη βαθύτατα από την ιδεολογία του εθνικισμού και της πατριδολατρίας που κυριαρχούν στην εποχή της στα έργα της: *Για την Πατρίδα*, *Στα Μυστικά του Βάλτου* και *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου* δημιουργεί μυθοπλαστικούς ήρωες που εμφορούνται από αυτά τα ιδανικά, αν και ορισμένες φορές τρέφουν αισθήματα αγάπης για τον εχθρό και αποδέχονται τα θετικά του στοιχεία. Στα μυθιστορήματά της *Μάγκας* και *Τρελαντώνης* εμπνευσμένα από την προσωπική της ζωή, αποτυπώνεται, κατά τον καλύτερο τρόπο, η μεγαλοαστική, πατριαρχική οικογένεια. Οι τύποι παιδιών στα έργα της χαρακτηρίζονται από κινητικότητα και ζωντάνια χωρίς να ακυρώνεται ο τύπος του πειθαρχημένου, υπάκουου και ευγενικού παιδιού. Η σκανταλιά, η παιδική απείθεια και η εναντίωση στις αρχές των μεγάλων ενσαρκώνονται κυρίως στον Αντώνη, στον *Τρελαντώνη*, ο οποίος όμως αντιπαραθέτει την υπερηφάνεια, την αξιοπρέπεια, την υπευθυνότητα, την ειλικρίνεια, αξίες που προβάλλονται κατεξοχήν στα χρόνια αυτά. Ακόμα παρατηρούμε τη διαφορετική διαπαιδαγώγηση ανάλογα με το φύλο. Έχουμε αναφορές στη διαφορετική παιδεία και αγωγή, στα διαφορετικά παιχνίδια. Η σχέση των αγοριών προς τα κορίτσια είναι σχέση προστατευτισμού ή περιφρόνησης, κατά τα πρότυπα της κοινωνίας της εποχής³.

Τα κείμενα και των δύο αυτών πρωτοποριακών συγγραφέων της παιδικής λογοτεχνίας αναδεικνύουν τον προστατευτικό χαρακτήρα της οικογένειας απέναντι στα παιδιά και τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο. Τα ενήλικα μέλη της: γονείς, θείοι, μεγαλύτερα αδέρφια είναι φορείς των κυρίαρχων αξιών και αρχών με βάση τις οποίες πρέπει οι ανήλικοι ήρωες να διαπαιδαγωγούνται ώστε να γίνουν ενήλικοι ενάρετοι πολίτες. Η υιοθέτηση των αρχών αυτών από τα παιδιά, αλλά και η εναντίωσή τους μερικές φορές, σ' αυτές, αποκαλύπτουν το διαλεκτικό τρόπο με τον οποίο και οι δύο συγγραφείς προωθούν το αξιακό σύστημα της εποχής τους μέσα από τους μυθοπλαστικούς ήρωες στους ανήλικους αναγνώστες. Τα παιδιά – ήρωες, καθώς και τα παιδιά - αναγνώστες θεωρούν ως παιδική ηλικία αυτήν που η κοινωνία των ενηλίκων τούς προβάλλει.

Τα κείμενα της νεότερης και σύγχρονης παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας επικεντρώνονται στη διαμόρφωση χαρακτήρων παιδιών και εφήβων συνειδητοποιημένων κοινωνικά, εξοικειωμένων και ευαισθητοποιημένων σε ποικίλα προβλήματα της σύγχρονης ζωής. Στα κείμενα της λογοτεχνίας για παιδιά η παιδικότητα είναι κυρίαρχη. Οι τύποι του παιδιού – ήρωα είναι δυναμικοί, ευφάνταστοι, «ανοιχτοί» σε αυθεντικά καινούριες ιδέες» (Χαντ, 2001:84), βιώνουν στο παρόν την παιδικότητα τους χωρίς προβολές στο μέλλον και «κατασκευάζουν τον εαυτό τους ως παιδιά».

Η κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική άνοιξη της μεταδικτατορικής περιόδου, η δυνατότητα ελευθερίας της έκφρασης και πολιτικού διαλόγου προκαλούν πρωτοπόρους συγγραφείς παιδικού βιβλίου, όπως η Ζωρζ Σαρή και η Άλκη Ζέη να εισάγουν στα λογοτεχνήματά τους την πολιτική σκέψη. Οι τύποι παιδιών, αγοριών και κοριτσιών που πρωταγωνιστούν στα μυθιστορήματα των δύο συγγραφέων δρουν σε ένα περιβάλλον έντονα πολιτικοποιημένο, ακόμη και όταν η ιστορία αφορά παλαιότερες περιόδους. Βιώνουν με το δικό τους τρόπο τις διά-

³ Για του ήρωες στα έργα του Ξενόπουλου, Γρ. & Δέλτα, Π., βλ.και Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1 2003), *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα, σ. 53-57.

φορες πολιτικές θέσεις μέσα από τους ενήλικες διαμορφώνοντας τις δικές τους αντιλήψεις. Τέτοιοι τύποι είναι η Μέλια και η Μυρτώ στο *Καπλάκι της βιτρίνας*, η Σάσα στο *Κοντά στις ράγιες*, ο Πέτρος στο *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* της Άλκης Ζέη ή η Ζωή στο *Όταν ο ήλιος* και η Άννα στα *Γενέθλια* της Ζωρζ Σαρή. Πρέπει να επισημάνουμε πως η πολιτικοποίηση του παιδιού γίνεται μέσα από διεργασίες που σχετίζονται με τη θέση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Πέρα από την πολιτικοποίηση της εποχής που «βρίσκει φωνή» για πρώτη φορά και στα παιδικά βιβλία, διαπιστώνουμε ότι η κυρίαρχη αντίληψη πως το παιδί αποτελεί αυτόνομη προσωπικότητα, με δικό του λόγο, αποτυπώνεται στα νεότερα μυθιστορήματα. Ήρωες, όπως ο Πέτρος του *Μεγάλου Περίπατου* και ο Αντώνης του *Ψεύτη Παππού* της Άλκης Ζέη ή η Ζωή του *Όταν ο ήλιος* και η Μάτα στα *Χέρια* της Ζωρζ Σαρή, καθώς και η Βαγγελίτσα στο *Διπλό ταξίδι* της Λίτσας Ψαραύτη, ο Απελλής στο *Καναρίνι και μέντα* της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, η Εύα στο *Ως δια μαγείας* της Μαρίας Παπαγιάννη είναι τύποι παιδιών με διαμορφωμένη και έντονη προσωπικότητα που αντιμετωπίζονται από τους γονείς και από τους μεγαλύτερους ως ισότιμα μέλη της μεσοαστικής ή μικροαστικής οικογένειας. Εκφράζουν τις απόψεις τους, συγκρούονται με τους μεγαλύτερους τους, τους οποίους κρίνουν και επικρίνουν. Το παιδί της μεταπολιτευτικής περιόδου και η σύγχρονη αντίληψη γι' αυτό εγγράφονται στα μυθιστορήματα της εποχής. Αρκετά συχνά, όμως, εμφορούνται από χαρακτηριστικά παλαιότερων εποχών. Π.χ. ο τύπος του φιλόπατρη, του ριψοκίνδυνου και του γενναϊόδωρου ήρωα δεν απουσιάζει από τα βιβλία της νεότερης εποχής, κυριαρχείται όμως από παιδικότητα.

Αν στα νεότερα παιδικά βιβλία οι τύποι παιδιών-ηρώων διαφοροποιούνται σταδιακά από αυτούς των αρχών του 20^{ου} αιώνα, στη σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία τα πράγματα είναι πολύ πιο ρηξικέλευθα. Η πραγματικότητα, πολλές φορές σκληρή, για τους ίδιους τους νέους, μετασχηματίζεται δημιουργικά από συγγραφείς, οι οποίοι στα έργα τους όχι μόνο πραγματεύονται καίρια ζητήματα που απασχολούν τη νεολαία της εποχής τους αλλά τα χειρίζονται με τρόπο ακραία ρεαλιστικό. Τα μεγάλα παιδιά και οι έφηβοι που δρουν και κινούνται ενεργά στο κοινωνικό περιβάλλον της αφήγησης αντιδρούν συχνά με βίαιο τρόπο στις πολλαπλές άμεσες ή έμμεσες μορφές βίας που υφίστανται στην καθημερινή ζωή τους. Είναι θύματα και θύτες βιώνοντας συγκλονιστικές κοινωνικές καταστάσεις, όπως είναι η βία, η μετανάστευση, τα ναρκωτικά, ο ρατσισμός, η σεξουαλική παρενόχληση, η διακίνηση ανηλίκων κ.ά. Οι μυθοπλαστικοί ήρωες δεν είναι πια αντιπροσωπευτικοί τύποι του κυρίαρχου κοινωνικά μοντέλου⁴.

Οι έφηβοι αυτοί, είτε δρουν σε μεσοαστικό ή χαμηλό οικογενειακό είτε σε ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, παίρνουν θέση ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα σε προβλήματα που προκύπτουν π.χ. από τη φτώχεια, όπως ο Άλεχ και η Ρεγγίνα στο *Δε με λένε Ρεγγίνα Άλεχ με λένε* του Μάνου Κοντολέων, από τις διαπροσωπικές διαμάχες των γονιών ή από τη βίωση του χάσματος των γενεών, όπως συμβαίνει με την Κωνσταντίνα στο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* της Άλκης Ζέη. Ακόμη, οι ήρωες των σύγχρονων μυθιστορημάτων συμμετέχουν στην κοινωνική βία και διαφθορά είτε ως δράστες του κακού είτε αμυνόμενοι σε αυτό. Το φαινόμενο της βίας σχολικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής τροφοδοτεί αρκετά μυθιστορήματα. Ο Θανάσης, εκρηκτικός ήρωας του μυθιστορήματος *Στη διαπασών* του Βασίλη Παπαθεοδώρου, επιτίθεται σε όλους τους φορείς του κοινωνικού κατεστημένου, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, γίνεται μέλος ρατσιστικών οργανώσεων και ανακαλύπτει τον εαυτό του αυτοκαθαιρόμενος. Υπερβαίνει τη σκληρότητα της εποχής του βυθιζόμενος σ' αυτήν⁵.

⁴ Για τον περιθωριακό ήρωα ελληνικών εφηβικών μυθιστορημάτων που συγκρούεται με τα κοινωνικά πρότυπα βλ. Γαβριηλίδου, Σοφία. «Περιθωριακοί χαρακτήρες στη σύγχρονη ελληνική Εφηβική Λογοτεχνία». Στο: Κανατσούλη, Μένη & Πολίτης, Δημήτρης (επιμ.). *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα, 2011, σσ. 291-316.

⁵ Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα που αποκαλύπτουν το αίσθημα ρατσισμού και βίας του ήρωα: «Είναι κάτι κωλοξένοι από κάτι απίθανα κράτη, που μας έρχονται, μας παίρνουν τα σχολεία και το παίζουν και καλά ενδιαφέρον να μάθουν [...] Τους μισώ κι αυτούς, και το σχολείο, και τους καθηγητές και όλα» βλ. Βασίλης Παπαθεοδώρου, *Στη διαπασών*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2009, σ. 19.

Ακόμη, ο ρατσισμός με ποικίλες μορφές: φυλετικός, οικονομικός, πολιτισμικός, κυρίαρχος στην πραγματική ζωή και ο κοινωνικός αποκλεισμός βιώνονται από μυθοπλαστικούς ήρωες, οι οποίοι ως ολοκληρωμένοι χαρακτήρες, φορείς αυθεντικών αξιών, τους υπερβαίνουν. Η ανεξάρτητη Λιούμπα και ο τρυφερός Μίτια στο *Μια ιστορία του Φιοντόρ* του Μάνου Κοντολέων, η δυστυχισμένη Μπιάνκα, θύμα του κυνικού Τζουζέπε στις *Ιπτάμενες σελίδες* του Βασίλη Παπαθεοδώρου αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα, αντιπροσωπευτικά των πραγματικών εφήβων, όπως έχουν διαμορφωθεί από οικονομικές, πολυπολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν τη σύγχρονη ζωή.

Καταλήγοντας, οι τύποι παιδιών και εφήβων της ελληνικής παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας στα κείμενα του 19^{ου} και αρχών του 20^{ου} αιώνα ενσαρκώνουν την κυρίαρχη αντίληψη της κοινωνίας γι' αυτούς, αντίληψη που ισχύει με διακυμάνσεις ως τη δεκαετία του '60. Οι ελάχιστες εξαιρέσεις δεν ανατρέπουν τον κανόνα. Στη σύγχρονη παιδική και εφηβική λογοτεχνία οι μυθοπλαστικοί ήρωες εκπροσωπούν παιδιά που έχουν εμπλουτίσει με την παιδικότητά τους τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Είναι χαρακτήρες που δεν ενσαρκώνουν απλά την ποικιλία ανθρώπινων τύπων, τους οποίους παγκόσμιες οικονομικές και πολιτισμικές παράμετροι έχουν δημιουργήσει, αλλά ξεπερνούν τις σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία και είναι αυτοί που δίνουν προοπτική και οράματα βιώνοντας την τραγικότητα μιας πραγματικότητας που ασφυκτιά από τις παθογένειές της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, (Μτφρ. Γ. Αναστοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Αγιές, Ρ. (1997). Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνώτη (Επίμ.), *Παιδική ηλικία*, σελ. 47-53. Αθήνα: Νήσος.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2011). Περιθωριακοί χαρακτήρες στη σύγχρονη ελληνική Εφηβική Λογοτεχνία». Στο: Μ. Κανατσούλη & Δ. Πολίτης (επιμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*, σελ. 291-316. Αθήνα: Πατάκης.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Stockar, D. (2008). Les secrets du héros bien-aimé. *La revue des livres pour enfants Mais qui sont les héros de la littérature de jeunesse ?*, Bnf, 241, 85-94.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of childhood in children's books*. Thimble Press, Lock wood, Woodchester.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2003). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, (10^η έκδοση) (σελ. 53-57). Αθήνα: Πατάκης.
- Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
- Ντελόπουλος, Κ. (1997). *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Στη σειρά: Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία-Μελέτη-Έρευνα. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαθεοδώρου, Β. (2009). *Στη διαπάσων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2009.
- Prout, A. (2003). Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας (Μτφρ. Κ. Αθανασίου). Στο Δ. Μακρυνώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, τοπικά δ'*, σελ. 89-109. Αθήνα: ΕΜΕΑ & Νήσος.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, (Μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη). Αθήνα: Πατάκης.

**Η δημοσίευση/ανακοίνωση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος "ΘΑΛΗΣ" που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ "Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία."*

**This research has been co-financed by the European Union (European Social Fund – ESF) and Greek national funds through the Operational Program “Education and Lifelong Learning” of the National Strategic Reference Framework (NSRF) – Research Funding Program: THALIS -UOA- «The Theatre as educational good and artistic expression in education and society»*

RESUME

In each period of literature production of children's book, the child, the young, as behavior and action framework, are directly related with the social historic conditions, and moral perceptions predominating in the society or by those that the author is guided. Jean Jack Rousseau already recognizes the particularity of the childhood on the 19th century, while the perseverance of the educators on the particular characteristics of the childhood, leads, at the end of the century and mainly on the beginning of the 20th century, to the writing of books addressed to children, casting usually by young heroes. In this notification will be an indicative reference to representative kind of child – heroes, boys and girls in works of Xenopoulos and Delta while from the new and contemporary childhood and young literature will be observed heroes and heroines that are casting on novels of A.Zei, Z.Sari, M.Kontoleon a.o. The resulting differences from the comparison between the old and new texts are highlighting the influence of the dominating ideological principles of the society, on the first decades of the 20th century, in the literature for children and young, as and to the definition of behavior and action of the children and young heroes by them. To the other side on the contemporary childhood and young novel, in many cases, these principles are challenged and displaced to broader context of social critique that expressing the concern of the modern society and are clearly differentiated from the modern traditional conceptions.

Αντα Κατσίκη-Γκίβαλου

Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας του Π.Τ.Δ.Ε του ΕΚΠΑ

Παρμενίωνος 71, 13676 Θρακομακεδόνες Αχαρνάι

Τηλ: 2102431095

E-mail: akatsiki@primedu.uoa.gr

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Η προσέγγιση του διηγηματικού έργου του μεγάλου Σκιαθίτη πεζογράφου της γενιάς του 1880 Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της, γενικά, την αυτοβιογραφική του διάσταση. Ο καθηγ. Παν. Μουλλάς στην εξαιρετική εισαγωγή του τόμου με τα αυτοβιογραφικά του Παπαδιαμάντη¹, έχει επισημάνει αυτή την πτυχή, για να τονίσει την αυθεντικότητα του προσφερόμενου από τον συγγραφέα βιογραφικού υλικού: «έχουμε να κάνουμε μ' ένα συγγραφέα στον οποίο η αναμνηστική και αυτοβιογραφική λειτουργία, που βρίσκει την έκφρασή της στο διήγημα, παρουσιάζεται σαν προσπέλαση του πραγματικού» (σ. λγ'). Άλλωστε και ο ίδιος ο Παπαδιαμάντης βρίσκει συχνά την ευκαιρία να τονίσει τον «απομνημονευματογραφικό» χαρακτήρα του έργου του, καθώς και την «αυθεντικότητα» του υλικού του, όπως άλλωστε του επέβαλλε η θρησκευτική συνείδηση του χριστιανού συγγραφέα, του εχθρού της ψευτιάς (ό.π.), που γράφει διηγήματα «για να πει την αλήθεια και μόνο την αλήθεια», αποφεύγοντας πεισματικά τα συνήθη «μυθεύματα», που έτρεφαν τους σύγχρονους του αναγνώστες (σσ. λγ'-λδ'). Έτσι το συγκεκριμένο έργο του Παπαδιαμάντη πιστώνεται από τον Μουλλά με μian επιπλέον αρετή: «τα “διηγημάτια” αυτά αποτελούν ανάμεσα στα άλλα, και μian αναντικατάστατη βιογραφική πηγή» (σ. λε').

Το γεγονός της αυθεντικότητας του αυτοβιογραφικού και απομνημονευματικού υλικού του Παπαδιαμάντη αποκτά όμως ξεχωριστή σημασία στην περίπτωση που αυτό περιγράφει ή αναφέρεται στην παιδική ηλικία, την οποία ο μεγάλος λογοτέχνης σημασιοδοτεί με την ταπεινή και απλουστευτική, αλλά τόσο σημαντική για την έρευνα, φράση του: «Γράφω απλώς τας αναμνήσεις και εντυπώσεις της παιδικής ηλικίας μου...» («Φτωχός άγιος», 1891) και εν συνεχεία αναπλάθει ψηφιδωτά στο εκτενές διηγηματογραφικό έργο του. Βέβαια την εκτίμησή του αυτή δεν θα την συμερισθεί η κριτική, που ήδη αποφάνθηκε, διά του Μουλλά, ότι «οι παιδικές αναμνήσεις» του Παπαδιαμάντη «προσφέρουν πλούσιο το θησαυρό τους» (σ. λς').

Έτσι παρατηρούμε ότι στο γνωστό, σύντομο, αυτοβιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα (σ. λα'), που αξιοποίησε ο καθηγητής για να (ανα)συνθέσει διεισδυτικά την (αυτο)βιογράφηση του Παπαδιαμάντη, τα μαθητικά και νεανικά του χρόνια προέχουν και καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος. Ο Παπαδιαμάντης έζησε τα παιδικά του χρόνια στη Σκιάθο, μέσα σε θρησκευτικό περιβάλλον. Ο πατέρας του, μορφωμένος ιερέας, θρέμμα της εκκλησιαστικής παράδοσης του πνευματικού κινήματος των Κολλυβάδων και η μητέρα του, που είλκυε την καταγωγή από αρχοντική πελοποννησιακή οικογένεια, θα ασκήσουν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Παπαδοπαίδι, λοιπόν, «τριτοπαίδι» στη σειρά των έξι παιδιών της οικογένειας, μεγαλώνει μέσα σ' ένα ευρύτερο, αλλά κλειστό οικογενειακό κύκλωμα, όπου καταπιέζεται, αλλά ταυτόχρονα βρίσκει ασφάλεια. Ο μικρός Παπαδιαμάντης θα γνωρίσει τον κόσμο του νησιού μέσα από μια σειρά τελετές (θρησκευτικές ιεροπραξίες, πανηγύρια, ήθη και έθιμα), που αναπαράγονται σταθερά και καθορίζουν μian απαρασάλευτη τάξη (σσ. μ'-μα').

¹ Παν. Μουλλάς, «Το διήγημα, Αυτοβιογραφία του Παπαδιαμάντη», *Α. Παπαδιαμάντης Αυτοβιογραφούμενος*, «Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη», ΔΠ 29, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1974, σσ. ιε'-ξε'. Από τη μελέτη αυτή έχω αντλήσει τα εισαγωγικά στοιχεία της παρούσας εργασίας.

Στο «κέντρο του παιδικού σύμπαντος», κατά την εύστοχη διατύπωση του Μουλλά, βρίσκεται ο πατέρας-ιερουργός, που τηρεί και εγγύεται το τυπικό, εξασφαλίζοντας έτσι τη «διάρκεια του παιδικού ονείρου», εκπροσωπεί την οικογένεια και την ασφάλεια, έτσι ώστε να καθίσταται αδιανόητη η οποιαδήποτε «εξέγερση ενάντια στον πατέρα» (σ. μα'). Οι αποσπασματικές πληροφορίες για τη μητέρα του παρουσιάζουν μια γυναίκα που φρόντιζε το παιδί της «εν τη ευσεβεί φιλοστοργία της», αλλά και η οποία, «παπαδιά μαζί κι αρχοντοπούλα», δεν έστεργε την κοινωνική του εξομοίωση με τα άλλα παιδιά «του όχλου», επιβάλλοντας στο μικρό γιο της «δεσμά παιδαγωγικής δουλοσύνης» «Ολόγυρα στη λίμνη» (1892), που θα τροφοδοτήσουν με το χρόνο και ένα «βαθύτερο παράπονο» του Παπαδιαμάντη απέναντι στη μητέρα του (σσ. μδ'-με').

Μια ωραία προσωπογραφία του μικρού Παπαδιαμάντη επιχειρεί ο Μουλλάς. Τη μεταφέρω σχεδόν αυτούσια. Το μικρό παπαδοπαιδί που τριγυρνά μόνο στις ερημιές της Σκιάθου ή ακολουθεί τον πατέρα του στις λειτουργίες, «είναι τάχα μόνο ένα ξένοιαστο νησιωτόπουλο που κάνει αθώες ζαβολιές»; Τον χαρακτηρίζει «αλαφροϊσκιωτο», με «αδιαφιλονίκητη νευρική ευπάθεια», που φοβάται υπερβολικά τα φαντάσματα και τα στοιχειωμένα σπίτια «Της Κοκκώνας το σπίτι» (1893), «Τα κρούσματα» (1903) ή ζει τους παιδικούς εφιάλτες του με βιώματα αστοργίας, εχθρότητας και εγκατάλειψης «Τα δαιμόνια στο ρέμμα», (1900). Έξω από την ευρύτερη οικογένειά του, που του προσφέρει προστασία και ασφάλεια, η επαφή του με τα άλλα νησιωτόπουλα ήταν τραυματική: «Με εμίσουν διότι ήμην παπαδοπαιδί. Εκείνοι ήσαν τέκνα ναυτικών, πορθμένων, ναυπηγών, γεωργών. Οι πατέρες εθαλασσοπνίγοντο ή ίδρωναν πολύ για να βγάλουν το ψωμί, και οι υιοί το είχαν διά καύχημα. Και διά τούτο εμέ μ' περιφρονούσαν» «Τα δαιμόνια στο ρέμμα», (1900).

Μειονεκτική είναι η θέση του και μέσα στην οικογένειά του: το μικρό παιδί αισθάνεται ενοχοποιημένο, «βάρος για τους δικούς του» και νιώθει πολλή ικανοποίηση όταν θα κινδυνεύσει η ζωή του και θα διαπιστώσει με έκπληξη την αγωνία και το ενδιαφέρον του πατέρα του γι' αυτόν «Τα δαιμόνια στο ρέμμα», (1900).

Ζητήματα «ταμπού» φαίνεται όμως να υπάρχουν και σε άλλα «καυτά προσωπικά του βιώματα» (σ. μδ'), όπως είναι η «μειονεκτικότητα» του μικρού νησιωτόπουλου στις «σχέσεις ερωτικής αντιζηλίας» (σ. μγ'), οι πρώτοι αόριστοι και αδιέξοδοι έρωτες και οι πρώτες αισθησιακές συγκινήσεις, που προσλαμβάνονται ανιμιστικά και αποδίδονται συμβολικά: «Επειδή η δρυς υπήρξεν η πρώτη παιδική μου ερωμένη» «Υπό την βασιλικήν δρυν», (1901)², καθώς και το θέμα των τριών ανύπαντρων αδελφών του, αλλά και του ίδιου (σ. μζ'). Όλα αυτά θα δημιουργήσουν στον Παπαδιαμάντη «αρκετά προβληματικές σχέσεις με το ζήτημα της τεκνογονίας». Ο Μουλλάς, αναζητώντας τις «πρώτες ρίζες ενός τέτοιου τραυματισμού», εντοπίζει την «παιδική ενοχή του συγγραφέα μας μέσα σ' ένα κλίμα στοργικής ανεπάρκειας» (σ. μς').

Ήταν επόμενο, λοιπόν, ο νεαρός Παπαδιαμάντης «να γευτεί την αποτυχία σαν προέκταση της ενοχής και την ενοχή σαν προέκταση της αποτυχίας», κατά τη διατύπωση του Μουλλά (σσ. μς'-μζ'). Έτσι θα υποταχθεί στη μοίρα του, θα παραιτηθεί από την ελευθερία και θα καταφύγει ψυχικά «στη διαιώνιση της παιδικής ηλικίας του» (σ. μζ'). Αλλά και αργότερα, όταν θα κερδίζει μόνος του το ψωμί του, δεν θα απαγκιστρωθεί ποτέ από την οικογένειά του, ούτε θα δημιουργήσει δική του.

Ο Μουλλάς επισημαίνει ότι η ψυχική δομή του συγγραφέα έμεινε ανεξέλικτη στο χρόνο και παγιδευμένη μέσα στο ίδιο οικογενειακό κύκλωμα: «ο γιος που έγινε δουλεντής και προστάτης, αλλά δεν έγινε ποτέ σύζυγος ή πατέρας, ονειρεύεται την αιώνια επιστροφή στον παιδικό παράδεισο», ο οποίος θα τον απάλλασσε κιόλας από τα δεινά της εξαντλητικής εργασίας (σσ. ν'-να'). Ο «απροσάρμοστος» Παπαδιαμάντης θα μείνει μάλιστα μακριά από τους κύκλους των διανοουμένων και θα αποζητήσει τη θαλπωρή στους απλοϊκούς ανθρώπους της αθηναϊκής συνοικίας (σσ. μζ' και νε').

*

² Βλ. περισσότερα στον Παν. Μουλλά, «Το διήγημα, Αυτοβιογραφία του Παπαδιαμάντη», Α. Παπαδιαμάντης Αυτοβιογραφούμενος,, ό.π., σσ. νβ'-νδ'.

Η καθηγ. Βίκυ Πάτσιου στην υποδειγματική και εξαντλητική έρευνά της για την απεικόνιση του παιδιού στην πεζογραφία της περιόδου 1880-1930, διερευνώντας το έργο του Παπαδιαμάντη, επισημαίνει ότι «η παρουσία του παιδιού είναι πιο έντονη στο διηγηματικό έργο του Παπαδιαμάντη. Από το σύνολο των εκατόν ογδόντα περίπου διηγημάτων του, το παιδί εμφανίζεται στα εβδομήντα τέσσερα. Πολλά διηγήματα είναι αυτοβιογραφικά και σε μερικά, τον πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο ίδιος ο συγγραφέας πριμοδοτώντας την πραγματικότητα της μνήμης και της αυτοπαρατήρησης, σε βάρος του επινοημένου μύθου»³. 'Αλλωστε, κατά τον Μουλλά, «το διήγημα ακυρώνει, μαζί με την έκταση της αφήγησης, και τον ιστορικό, δηλαδή τον συλλογικό χρόνο· είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις μικρές διάρκειες των ατομικών βιωμάτων. Ο διηγηματογράφος Παπαδιαμάντης γίνεται, πριν απ' όλα, ένας Παπαδιαμάντης αυτοβιογραφούμενος»⁴.

Τέτοια άμεσα αυτοβιογραφικά στοιχεία, που αφορούν την παιδική ηλικία του Παπαδιαμάντη, προσφέρονται άφθονα π.χ. στο διήγημα «Ο σημαδιακός» (1889), όπου περιγράφονται, με πικρό και ειρωνικό αυτοσχολιασμό, χωρίς να αποσιωπάται και η παιδική ζήλια του, οι σχέσεις του συγγραφέα⁵ με τους δύο σχεδόν συνομηλίκους εξαδέλφους του Σωτήριο Αλ. Οικονόμου και Σπυρίδωνα Μωραΐτη, που επρόκειτο, αντίθετα από τον Παπαδιαμάντη, να σπουδάσουν και να διακριθούν στην επιστήμη και στην κοινωνική ζωή⁶. Ανάλογες αυτοβιογραφικές παιδικές αναμνήσεις υπάρχουν και στα «Δαιμόνια στο ρέμμα» (1900), στο οποίο αναφερθήκαμε λίγο παραπάνω, όπου ο δεκάχρονος Αλέκος περιγράφει την περιπλάνησή του στου «Χαιρημονά το ρέμμα» και τις τραυματικές σχέσεις του («με εμίσουν ... μ' περιφρονούσαν») με τα άλλα παιδιά του νησιού του⁷.

Τα παιδιά στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη συχνά περιπλανώνται και απολαμβάνουν τη φύση, καθώς μεγαλώνουν μέσα σ' αυτή και «ανοίγουν διάλογο» μαζί της. Στον «Φτωχό άγιον» (1891) ο αφηγητής αναφέρει ότι τα παιδιά, που δεν είχαν άλλη ασχολία στο χωριό συνόδευσαν συχνά τις μητέρες και τις θείες του σε εκδρομές στους αγρούς και τους ελαιώνες και άλλοτε περνούσαν τη μέρα τους σε γραφικούς όρμους και σε καθαρές αμμόδεις ακρογιαλιές⁸. Στο «Όνειρο στο κύμα» (1900) ο έφηβος βοσκός αισθάνεται δική του όλη την πλάση που τον περιβάλλει, τη φύση, τη θάλασσα και τους ανέμους, που του ανακατεύουν τα μαλλιά και όταν κολυμπάει αισθάνεται στενή σωματική και συναισθηματική επαφή μ' αυτήν. Στο διήγημα «Τα δαιμόνια στο ρέμμα» (1900) το δεκαετές παπαδοπαιδί, γοητευμένο από την ομορφιά της φύσης στην εξοχή, ξεφεύγει από τον έλεγχο του πατέρα και της μητέρας του και τρέχει να «χαζέψει» και να περιπλανηθεί μαζί με τ' άλλα παιδιά στο ρέμμα⁹. Αλλά και στο διήγημα «Υπό την βασιλικήν δρυν» (1901) ο συγγραφέας περιγράφει παιδικές αναμνήσεις, όταν πήγαινε να διασκεδάσει στα διάφορα πανηγύρια της εξοχής: «επί οναρίου οχούμενος... ερρέμβαζον γλυκά μη χορταίνων να θαυμάζω περικαλλές δένδρον, μεμονωμένον, πελώριον, μίαν βασιλικήν δρυν...»¹⁰.

Οι παιδικοί φόβοι και οι δεισδαιμονίες, όπως κατοπτρίζονται στις παιδικές ψυχές, περιγράφονται ζωηρά στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη. Τα παιδιά λιθοβολούν την ημέρα «Της Κοκκώνας το σπίτι» (1893) για να εκδικηθούν τον τρόπο που εκείνο τους προκαλεί το βράδυ¹¹. Αλλά και στην ερημιά της φύσης, «εις το άγριον εκείνο ρεύμα», ο δεκάχρονος πρωταγωνιστής του διηγήματος «Τα δαιμόνια στο ρέμμα» (1900), τον οποίον πληροφορούν σχετικά

³ Βίκυ Πάτσιου, *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930)*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1991, σσ. 44-45. Στην ίδια μελέτη παρατίθεται και αναλυτικός πίνακας των σχετικών διηγημάτων του Παπαδιαμάντη με χρονολογική σειρά (σσ. 147-149).

⁴ Παν. Μουλλάς, «Το διήγημα, Αυτοβιογραφία του Παπαδιαμάντη», *Α. Παπαδιαμάντης Αυτοβιογραφούμενος*, ό.π., σσ. λβ'-λγ'.

⁵ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', επιμ. Γ. Βαλέτας, εκδ. Βίβλος, Αθήνα 1954, σ. 91.

⁶ Βλ. σχετικά Βίκυ Πάτσιου, *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930)*, ό.π., σ. 45, σημ. 8.

⁷ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π. σ. 393.

⁸ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π. σ. 180.

⁹ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π. σ. 393.

¹⁰ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σ. 471.

¹¹ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σ. 220.

κάποια παιδιά, αισθανόταν «μέγαν φόβον» για «τα κρούσματα, τα άλλως στοιχειά»¹². Στο διήγημα «Τα κρούσματα» (1903) ο δεκατριάχρονος Φάλκος, που διανυκτερεύει στο Έρημο Χωριό, γοητεύεται από τις διηγήσεις για φαντάσματα και νεράιδες, αλλά είναι τολμηρός και φιλέρευνος και εξετάζει κάθε παράξενο που συμβαίνει τη νύχτα. Το ίδιο θα κάνει και ο συνομήλικος ξάδελφός του Σταμάτης, ζωηρό παπαδοπαιδί, που θα ανακαλύψει την προσπάθεια εκφοβισμού τους από δύο βοσκόπουλα και θα κατορθώσει να τα τρομάξει εκείνος.

Τα παιδιά, συνώνυμα του παιχνιδιού, απεικονίζονται και στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη να επιδίδονται στη φυσική και κοινωνική τους δραστηριότητα, το παιχνίδι, σε όλες τις μορφές του, ατομικό και ομαδικό, ευφάνταστο, πρωτότυπο, με ακίνδυνες και επικίνδυνες δραστηριότητες, που ασκείται στον οικείο, γειτνιακό και στον υπαίθρο χώρο. Στο διήγημα «Το Ενιαύσιον θύμα» (1899) ο γέρο-Μπαμπούκος προσπαθεί μάταια να πιάσει το γιο του τον Παναγιώτη για να μπαρκάρει μαζί του στο θαλάσσιο ταξίδι, αλλά εκείνος «αγαπούσε πολύ να τρέχει, να χαζεύει και να μην υπακούει. Όταν δεν ευρίσκετο εις τους αιγιαλούς, κνηγών καβούρια εις τα θαλάμια, ή μικρά χταποδάκια εν καιρώ γαλήνης εις τα ρηχά, έτρεχεν εις τα Κοτρώνια, άνωθεν της συνοικίας, επί του βραχώδους λόφου [...]. Εκνηγούσε τας φωλεάς. Δεν άφηνε μικράν κουκουβάριαν να μεγαλώση [...]. Αν έπεφτε μικρός γλάρος εις τα χέρια του, του έκοφτε τα φτερά [...]». Στο «Όνειρο στο κύμα» (1900) η μικρή Μοσχούλα, που ζει στην εξοχή, παίζει μόνη της: «επήδα από βράχον εις βράχον, έτρεχεν από κολπίσκον εις κολπίσκον, κάτω εις τον αιγιαλόν, έβγαζε κοχύλια, κ' εκνηγούσε τα καβούρια». Μοιραία κατάληξη θα έχει όμως το κρυφτό που θέλει να παίξει η διετής «Τελευταία βαπτιστική» (1888), της θεια-Σοφούλας, όταν ξεφεύγει από την προσοχή της δουλεύτρας του σπιτιού και πέφτει στο πηγάδι. Στο διήγημα «Ολόγυρα στη λίμνη» (1892) περιγράφεται η διασκεδαστική, χαρούμενη ασχολία μιας ομάδας μικρών παιδιών: «τα επταετή παιδιά, τα οποία φεύγοντα από το σχολείον, με τον φύλακα ανηρτημένον υπό την μασχάλην, ευρίσκουσιν άφατον ηδονήν να τρέχουν εις τες ακρογιαλιές και εις τους βάλλους και να караβίζουν με σμικρότατα κομπά караβάκια, τα οποία οι επιδεξιώτεροι μεταξύ των κατασκευάζουσιν»¹³.

Τα παιδιά συμμετέχουν ασφαλώς και σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Στους «Χαλασοχώρηδες» (1892), για παράδειγμα, όπου περιγράφονται το προεκλογικό κλίμα και οι δραστηριότητες των δύο κομματαρχών του νησιού, τα ξυπόλητα παιδιά στρατολογούνται στις δύο παρατάξεις, συμμετέχουν στις προεκλογικές συγκεντρώσεις και φωνάζουν πολιτικά συνθήματα¹⁴.

Έχουν οπωσδήποτε επίσης συμμετοχή και στις θρησκευτικές γιορτές και τα έθιμά τους, βοηθούν στις προετοιμασίες, δέχονται φιλέματα και δώρα. Η θρησκευτικότητά τους είναι απολύτως φυσική και ως μέρος της κοινωνικής ζωής είναι λειτουργική. Στην «Εξοχική Λαμπρή» (1890) οι φτωχοί γεωργοποιημένες, μαζί με τις γυναίκες και τα παιδιά τους, φορούν τα καλά τους ενδύματα για να «κατέλθωσιν εις την πολίχνην, όπως ακούσωσι την Ανάστασιν και λειτουργηθώσιν». Στην «Παιδική Πασχαλιά» (1891) τα παιδιά συμμετέχουν στα έθιμα της ακολουθίας του Εσταυρωμένου, ψάλλουν παραδοσιακούς ύμνους, κάνουν τις διάφορες προετοιμασίες για το Πάσχα, προσκυνούν και συνοδεύουν τον Επιτάφιο και το βράδυ του Μεγάλου Σαββάτου «θορυβούν» και γιορτάζουν με ενθουσιασμό την Ανάσταση: «Μετά τα μεσάνυκτα, αφού έγινε η Ανάστασις, και ήστραψεν ο ναός όλος, ήστραψε και η πλατεία από το φως των κηρίων, τα παιδιά ήρχισαν να καίουν μετά κρότου σπύρτα και μικρά πυροκρόταλα έξω εις τον πρόναον, και τινες παίδες δεκαετείς επυροβόλουν με μικρά πιστόλια, άλλοι έρριπτον εντός του ναού επί των πλακών του εδάφους τα βαρέα καρφία με τα καψύλια καταπτούντες και σκανδαλίζοντες τας πτωχάς γραίας [...]»¹⁵.

Στης «Κοκκώνας το σπίτι» (1893), παραμονή Χριστουγέννων, τα παιδιά βγαίνουν σε «ζυγίες» για να ψάλλουν τα κάλαντα και να μαζέψουν φιλοδωρήματα¹⁶. Δύο απ' αυτά υποπτεύονται το ένα το άλλο για ιδιοτέλεια και μαλώνουν «ως δύο γνήσιοι φίλοι». Πέφτουν μά-

¹² Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σ. 393.

¹³ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π., σ. 379.

¹⁴ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σσ. 34-35.

¹⁵ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π., σ. 134.

¹⁶ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σ. 220 κ.ε.

λιστα και θύματα ληστείας από έναν περιθωριακό συχωριανό τους, που θα τα τρομάξει μεταμφιεσμένος σε καλικάντζαρο.

Το παιδί μαθητής, τα σχολικά βιώματά του, οι σχέσεις του με τους δασκάλους, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά τη φοίτηση, αλλά και οι αντιδράσεις του, άλλοτε υποταγής και άλλοτε αντίστασης και θυμού, είναι θέματα που εμφανίζονται νοηματοδοτημένα στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη. Πρόκειται για αγόρια και κορίτσια διάφορων ηλικιών, που έχουν πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο στην αφήγηση.

Στον «Τυφλοσύρτη» (1892) περιγράφεται η ζωή των μαθητών της δευτέρας τάξης του «ελληνικού» σχολείου, κατά τη διδακτική διαδικασία. Ο Παπαδιαμάντης, με προφανή διάθεση κριτικής απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζει τον αυστηρό και προσκολλημένο στο γλωσσικό τύπο και τη διδακτική πρακτική δάσκαλο, ο οποίος σε περιπτώσεις άγνοιας ή απειθείας των μαθητών προβαίνει στη σκληρή τιμωρία τους με ραβδισμούς, γονυκλισία, εγκλεισμό και νηστεία: «*Μη με δέρνης, γιατί μου πονούν τα κόκκαλά μου, διδάσκαλε, είπεν αφελώς. Μ' έδειρες πολύ τες προάλλες. Γονάτισέ με καλύτερα*»¹⁷. Στη «Δασκαλομάννα» (1893), καθώς ονόμαζαν τον εύσωμο «πτωχόν διδάσκαλον», περιγράφεται η σχολική ζωή και η διδασκαλία με βάση την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ζωντοί μέχρι την έλευση του δασκάλου και δεν πειθαρχούν ούτε στον πρωτόσχολο: «*προ ημισείας ώρας, εάν τις διήρχετο εις απόστασιν διακοσίων βημάτων έξωθεν του σχολείου, θα ενόμιζεν ότι ήτο θηριοτροφείον ειδικόν διά θώας της ερήμου και δι' άλλα ανήσυχα αγρίμια. Τα παιδιά εχόρευαν, επήδων, εσκίρτων, εφώναζαν, διεπληκτίζοντο, εγέλων, έκλαιον. [...] Ο πρωτόσχολος γυμνόπους, ελαφρά και μετά προφυλάξεως πατών, διά να μη βυθισθή και εμπέση παρ' αζίαν εις το πειθαρχείον, πότε γελών και πότε σοβαρευόμενος, προσεπάθει να επιβάλει σιωπήν*». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν επίσης οι απόψεις που διατυπώνει ο συγγραφέας για τη σημασία και τη χρησιμότητα του σχολείου: «*Το σκολειό, ας υποθέσουμε, δεν έγινε για να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα, δηλαδή. Έγινε για να μαζώνουνται οι κλήρες, τα παλιόπαιδα, τα διαβολόπουλα. Πώς μπορεί, το λοιπόν, ένας γονιός να τα έχη μεπλά από το πρωί ως το βράδυ; Και πού συφτάνεται ένας φτωχός να τα θρέψη; Μπορεί να τα χορταίνει κομμάτια; Μήπως χορταίνουν, οι διαόλοι ποτέ; Και είναι ικανή μια χήρα γυναίκα να τρέχη από γιαλό σε γιαλό, από βράχο σε βράχο, για να τα συμμαζώνη; Γιατί πληρώνεται ο δάσκαλος; Για να έχη το βάρος αυτό, να είναι οι γονιοί ήσυχοι*»¹⁸.

Στο διήγημα «Η θεοδικία της δασκάλας» (1906) ο Παπαδιαμάντης, με αρκετή προκατάληψη και δόση ειρωνείας, αναφέρεται στις σπουδές, τον τρόπο διορισμού και την πλημμελή άσκηση των καθηκόντων των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάρμοστη (ενδο)σχολική συμπεριφορά τους: «*Αι τρεις διδασκάλισσαι είχαν εις ένα θαλαμίσκον την τουαλέτα τους, τις μυρουδιές και τα καθρεφτάκια τους. Μέγα μέρος του καιρού των εξώδεδον να σιάζονται και να βεργολυγούν εντός του σχολείου. Ιδίως εις την τέχνην της σεισουρίδος μεγάλως διέπρεπον και αι τρεις. Η τέχνη αυτή ετελειοποιείτο εντός του μικρού παρθεναγωγείου, κ' εδιδάσκετο καθημερινώς διά του παραδείγματος, του μάλλον τελεσιουργού τρόπου της διδασκαλίας, εις τας μικράς μαθητριάς*»¹⁹. Αναφέρεται ακόμα στον παράδοξο τρόπο με τον οποίο η Φιλίππα, η νεαρή δασκάλα της γειτονιάς, που είχε απωλέσει τη χρυσή αλυσίδα του ρολογιού της και υποπτεύθηκε τις μικρές μαθήτριάς της, προσπάθησε μάταια να ανακαλύψει την ένοχο. Στο διήγημα «Της δασκάλας τα μάγια» (1909) η ανακάλυψη μερικών μαγικών αντικειμένων εντός ενός δημοτικού σχολείου θηλέων θα γίνει αφορμή να φανεί η ορθολογική στάση της νεαρής δασκάλας, αντίθετα με την τρομοκράτηση των άλλων ανήλικων και ενήλικων παρισταμένων. Στο ίδιο διήγημα γίνεται αναφορά και στις πρακτικές γνώσεις που διδάσκονταν οι μικρές μαθήτρες: «*αλήθεια, τα κορίτσια του Σχολείου, είχαν μάθει καλούς πολιτισμένους τρόπους απ' αυτές τις δασκάλες· εμάθαιναν γράμματα και χειροτεχνήματα, έκαμιναν ως και γυμναστικήν, εν-δύο-τρία, εις το προπύλαιον του Σχολείου· η κόρη του Ντάκου είχε μάθει πώς να χτενίζει τα αχυρόχροα μαλλιά της, ξέπλεκα, απλωμένα επί των νώτων, μέχρι της μέσης, λευκοφορούσα ωσάν ανεράιδα του βουνού· αι παιδίσκαι του Στόιου και του Λεγαντή είχαν μάθει μπλέ*

¹⁷ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σ. 68.

¹⁸ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σσ. 234-235.

¹⁹ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Α', ό.π., σ. 347.

μαρέν και καρρέ, ακόμη και τρανσπαράν· και το θυγάτριον του Σταμάτη του Μπλατσίνη είχε μάθει εις ένα μονότονον, αχρωμάτιστον ήχον διάφορα ανόητα τραγουδάκια»²⁰.

Ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον έχουν και τα τραύματα της παιδικής ηλικίας, όπως περιγράφονται με την πένα του Σκιαθίτη πεζογράφου.

Στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη περιγράφονται εγκληματικές ενέργειες εις βάρος παιδιών, όπως π.χ. οι κατά συρροή και επιλεκτικά εις βάρος κοριτσιών δολοφονίες που διαπράττει η Φραγκογιαννού, η «Φόνισσα» (1903)²¹. Στη «Στοιχειωμένη κάμαρα» η μικρή ορφανή Αρετή, που δεινοπαθεί στα χέρια της μητριάς της, υφίσταται απόπειρα φόνου από τον ίδιο τον πατέρα της, ο οποίος στο τέλος θα την εγκαταλείψει.

Η απουσία του ενός ή και των δύο γονέων οδηγεί τα παιδιά στην ορφάνια, τη φτώχεια και τη δεινοπάθηση, όπως συμβαίνει με τα δύο μικρά αδέρφια, που μεγαλώνουν με τη γιαγιά τους μέσα στη θλίψη, καθώς περιγράφεται στο διήγημα «Παιδική Πασχαλιά» (1891). Στην ίδια κατάσταση οδηγούνται και τα παιδιά σε περιπτώσεις εγκατάλειψης από τους γονείς τους. Στο διήγημα «Πατέρα στο σπίτι» (1895) τα μικρά παιδιά υποφέρουν από ανέχεια, γιατί ο πατέρας, τεμπέλης και μέθυσος, εγκαταλείπει την οικογένειά του για μια παλιά ερωμένη.

Το κενό που δημιουργείται σε οικογένειες που υποφέρουν λόγω απουσίας, αδιαφορίας ή αδυναμίας των γονέων, αναλαμβάνουν να καλύψουν συνήθως οι γιαγιάδες, που παλεύουν ως τα βαθιά γεράματά τους για να βοηθήσουν τα εγγόνια τους να μεγαλώσουν. Στη «Σταχομαζώχτρα» (1889) η γριά Αχτίτσα, που δεν είχε «στον ήλιο μοίρα», ζητιανεύει για να θρέψει τα ορφανά της θυγατέρας της, που τα έχει εγκαταλείψει ο πατέρας τους. Ανάλογα βαριές ευθύνες έχει αναλάβει και η χήρα Χαρμολίνα, στο διήγημα «Η θητεία της πενθεράς» (1902), η οποία φροντίζει νυχθημερόν τα επτά (επιζώντα) παιδιά της εγκύου κόρης της, καθώς και όλες τις οικιακές και αγροτικές εργασίες, επειδή ο γαμπρός της Ιάκωβος ασχολιόταν συνεχώς με το μαγαζί που διατηρούσε.

Μερικά από τα παιδιά, που περιγράφονται στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη εκδηλώνουν διάφορες μορφές παραβατικότητας, όπως π.χ. συμβαίνει στο διήγημα «Βαρδιάνος στα Σπόρκα» (1893), όπου εμφανίζονται τα παιδιά της γειτονιάς, του δρόμου, να μπαίνουν κρυφά στο καπηλειό και να πίνουν «ηδονικώς εις μεγάλας δόσεις» από τη μπουτίλια της μαστίχας ή να μην αφήνουν τα σταφύλια στους κήπους να ωριμάσουν. Στο διήγημα «Το πνίξιμο του παιδιού» (1900) η γρια-Φράγκα καθοδηγεί την κόρη της στην παρανομία, δείχνοντάς της πώς να απαλλοτριώνει το ξένο βιός. Αλλά και η νέα, την ώρα που η μητέρα της καταπατούσε την περιουσία των γειτόνων της, «έλαβε ποτήριον κ' εδοκίμαζε το πρωτόβγαλτο ρακί, την "σούμα", ίσως διά να ιδη "πόσα γράδα είναι"»²².

Η βαριά παιδική εργασία και οι κοινωνικοί λόγοι που την επέβαλαν συμπεριλαμβάνονται επίσης στη θεματολογία των διηγημάτων του Παπαδιαμάντη. Στον «Αμερικάνο» (1891) περιγράφεται ένα «παιδί του μαγαζιού», ο δεκαπεντάχρονος Χρήστος, ο ανιψιός του παντοπώλη, ο οποίος την παραμονή των Χριστουγέννων εργάζεται σκληρά, κάνοντας συγχρόνως πολλές δουλειές του καταστήματος²³. Στην «Κοινωνική αρμονία» (1906) παρουσιάζεται ένα εργαζόμενο παιδί με σχέσεις μισθωτής εργασίας. Ο συγγραφέας κι ένας φίλος του βρίσκονται σ' ένα μπακάλικο, όπου «μετ' ολίγον εισήλθε μικρός υπάλληλος του Γκαζιού, ακολουθούμενος από παιδίον 12 ή 13 ετών, φορτωμένον την γνωστήν τρόμπαν, την έχουσα σχήμα κώδωνος. Το παιδίον, κάθιδρον, εφαινετο πολύ κουρασμένον. Η αριστερά του ήτο δεμένη όλην την παλάμην, κι επόνει την χείρα· ίσως να είχε πληγωθεί εις την εξάσκησιν του επαγγέλματός του»²⁴. Η Βίκυ Πάτσιου υποστηρίζει ότι ο Παπαδιαμάντης επιχειρεί στο διήγημα αυτό και μία ηθικού τύπου

²⁰ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Ε', ό.π., σ. 67. Ο Παπαδιαμάντης έχει σχολιάσει αρνητικά την ίδρυση σχολείου θηλέων και στη *Φόνισσα*, ήδη από το 1903.

²¹ Βλ. σχετικά, μεταξύ άλλων, και Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Το θέμα των παράξενων παιδικών θανάτων στην ελληνική λογοτεχνία του 19ου αιώνα», *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, τόμ. Α', Αθήνα 2005, σσ. 213-247.

²² Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Β', ό.π., σσ. 131-132.

²³ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π., σ. 244.

²⁴ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Α', ό.π., σ. 368.

ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, προβάλλοντας το εργαζόμενο παιδί ως «αντίδο-
το» στους αργόσχολους μόρτηδες της περιοχής²⁵.

Τέλος, στα διηγήματα του Παπαδιαμάντη συνυπάρχει με τη γλυκύτητα και την ανεμελιά της ζωής ο πόνος και η σκληρότητα του παιδικού θανάτου. Αυτός αποδίδεται από τον συγγραφέα άλλοτε σ' ένα τραγικό ατύχημα από αμέλεια κινδύνου, όπως περιγράφεται στην «Τελευταία βαπτιστική» (1888), άλλοτε σε εγκληματικές ενέργειες, όπως συμβαίνει στη «Φόνισσα» (1903) και άλλοτε στην υψηλή θνησιμότητα των βρεφών και των μικρών παιδιών, λόγω της έλλειψης υγειονομικών μέσων ή από τη δεινοπάθηση και τη φτώχεια. Αναφέρω, για παράδειγμα το θάνατο της μητέρας των δύο μικρών παιδιών, στο διήγημα «Παιδική Πασχαλιά» (1891), στην τρίτη γέννα της και τον επακολουθούμενο θάνατο του βρέφους: «*Η ατυχής γυνή είχε αποθάνει από την γέννα της, το παρελθόν θέρος, και το βρέφος μετ' αυτής*»²⁶.

Η Βίκυ Πάτσιου στην πολύ σημαντική εργασία της, που ανέδειξε συγκριτικά τη θέση των παιδιών στο διηγηματογραφικό έργο του Παπαδιαμάντη, διαπίστωσε ότι «*Τα παιδιά συγκεντρώνουν το αφηγηματικό ενδιαφέρον του συγγραφέα παρουσιάζοντας υψηλή συχνότητα κατανομής διακριτικών χαρακτηριστικών, επηρεάζοντας την εξέλιξη της πλοκής (από το σύνολο των 223 παιδιών που εμφανίζονται στα διηγήματα, τα 93 συμμετέχουν στη δράση) ή αναλαμβάνοντας το ρόλο του αφηγητή (συνήθως στα αυτοβιογραφικά διηγήματα του Παπαδιαμάντη)*»²⁷.

*

Ο Οδυσσέας Ελύτης έκανε μια ιδιαίτερα στοχαστική παρατήρηση αναφορικά με τον ιδιωτικό κόσμο (που ασφαλώς συμπεριλαμβάνει και την παιδική ηλικία) του μεγάλου Σκιαθίτη λογοτέχνη, όταν έγραψε ότι ο Παπαδιαμάντης, μεταγράφοντας τα βιώματα και τις εμπειρίες του «*αναπτύσσει όλη του την παραστατική δύναμη, ώστε να διατηρήσει την άλω γύρω από τις σεπτές εικόνες που δεν είναι – δεν θέλει να είναι – σκέτες αναμνήσεις. Αυτή την άλω που δίνει στα πράγματα η παιδική ηλικία είναι που κυνηγάμε κατά βάθος κι εμείς σ' όλη μας τη ζωή· ποτέ τα περιστατικά της που, κατά κανόνα είναι ασημάντα*»²⁸.

Αλλά και η σύγχρονη κριτική αποτίμηση της διάρκειας του έργου του Παπαδιαμάντη, που πραγματοποίησε ο καθηγ. Μουλλάς, στη μνημονευμένη εργασία του, διατυπώνοντας φιλολογικές επιφυλάξεις (σσ. ξγ'-ξδ'), πάλι θα αναγνωρίσει την ιδιότυπη γοητεία που ασκεί το έργο αυτό επάνω στον αναγνώστη, που είναι ικανό να μεταδίδει αισθητική συγκίνηση ανάλογη μ' εκείνη που προκαλούν οι μεγάλοι ποιητές, ιδίως όταν αναφέρεται με «*ακαταμέτρητη αρχαϊκή θλίψη*» στη χαμένη νεότητά του ή με νοσταλγία στις αναμνήσεις της παιδικής του ηλικίας. Μεταφέρω εδώ αυτούσιο το σχετικό χωρίο και τα παραθέματα του Μουλλά: «*Κι όμως, παρόλα τα ολοφάνερα ελαττώματά του, το έργο του Παπαδιαμάντη δεν παύει ν' ασκεί επάνω μας μιαν ιδιότυπη γοητεία. Πολλές φορές, κάτι από το ρίγος που μας δίνουν οι μεγάλοι ποιητές αναδύεται πίσω από τη νοσταλγία του και την ακαταμέτρητη, αρχαϊκή του θλίψη: “Τί έγιναν αι πηγαί και τα νάματα της νεότητος, τα οποία ανέβλυζόν ποτε και εδρόσιζον την ψυχήν μου;”. Η, ακόμα: “Τί έγιναν όλαι εκείναι αι αναμνήσεις των παιδικών χρόνων, τα ίχνη τα υγρά, τα μαλακά πτίλα, ο χνους, ον εκρίπτει ο άνεμος;”*»²⁹.

Τελικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μεγάλη «διάρκεια» της παιδικής θεματολογίας του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη δεν ζωντανεύει απλώς αφηγηματικά τη νησιωτική ύπαιθρο του 19ου αι., αλλά συνθέτει μια μοναδική στο είδος της «τυπολογία ελληνικής ζωής», κατά τη διατύπωση του Οδυσσέα Ελύτη³⁰. Από την άποψη αυτή το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο καθίσταται ταυτόχρονα και μια αστείρευτη ιστορική και ανθρωπολογική πηγή, που πρέπει

²⁵ Βίκυ Πάτσιου, *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930)*, ό.π., σ. 54.

²⁶ Αλ. Παπαδιαμάντης, *Άπαντα*, τόμ. Γ', ό.π., σσ. 134-135.

²⁷ Βίκυ Πάτσιου, *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880-1930)*, ό.π., σ. 56.

²⁸ Οδυσσέας Ελύτης, *Η μαγεία του Παπαδιαμάντη*, εκδ. Ερμείας, Αθήνα 1976, σ. 18.

²⁹ Παν. Μουλλάς, «Το διήγημα, Αυτοβιογραφία του Παπαδιαμάντη», *Α. Παπαδιαμάντης Αυτοβιογραφούμενος*, ό.π., σ. ξδ'.

³⁰ Οδυσσέας Ελύτης, *Η μαγεία του Παπαδιαμάντη*, ό.π., σ. 48.

να αξιοποιείται από την κοινωνιολογική-ερμηνευτική μέθοδο των «ανθρώπινων τεκμηρίων»³¹.

Ο εκφραστικός πλούτος του έργου του μεγάλου Σκιαθίτη λογοτέχνη, «*θησαυρισμένος από απανωτά στρώματα παιδείας*»³², τεκμηριώνει τον βαθιά ανθρώπινο, ουσιαστικά παιδαγωγικό χαρακτήρα του έργου του Παπαδιαμάντη³³ και του εξασφαλίζει τη διαχρονικότητα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσέγγιση του διηγηματικού έργου του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, που αναφέρεται ή περιγράφει την παιδική ηλικία, οφείλει να συνεκτιμά ξεχωριστά τα πολύτιμα βιοματικά στοιχεία που συνθέτουν την αυτοβιογραφία του μεγάλου Σκιαθίτη λογοτέχνη και έρχονται να αναδυθούν με κάθε ευκαιρία σχετικής αναφοράς.

Τα παιδιά στο πλήθος των διηγημάτων του Παπαδιαμάντη όχι μόνο δεν απαξιώνονται έναντι ή χάριν της δράσης των μεγάλων, αλλά, ακόμα και όταν δεινοπαθούν εξαιτίας τους, διατηρούν το αφηγηματικό ενδιαφέρον του συγγραφέα. Μέλη πολυμελών οικογενειών, τα παιδιά είναι πάντα παιδιά, με κοινωνικά καθορισμένους ρόλους για τα αρσενικά και τα θηλυκά, με την αθωότητα, τις αρετές, τις χάρες και τα ελαττώματά τους, στο σπίτι, στο δρόμο, στους αγρούς, στην κοινωνία, στο σχολείο.

Ο ιδιαίτερος κόσμος του Παπαδιαμάντη, ωστόσο, δεν αποτελείται από παλαιές «σκέτες αναμνήσεις», κατά τη διαπίστωση του άλλου νησιώτη και νομπελίστα λογοτέχνη μας, αλλά, χάρις στο συγγραφέα, διατηρεί και χαρακτηρίζεται από μια ξεχωριστή «άλω, που δίνει στα πράγματα η παιδική ηλικία, που κυνηγάμε κατά βάθος κι εμείς σ' όλη μας τη ζωή».

Τελικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μεγάλη «διάρκεια» της παιδικής θεματολογίας του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη δεν ζωντανεύει απλώς αφηγηματικά τη νησιωτική ύπαιθρο του 19ου αι., αλλά συνθέτει, αφενός μια μοναδική στο είδος της «τυπολογία ελληνικής ζωής», κατά τη διατύπωση του Οδυσσέα Ελύτη και αφετέρου τεκμηριώνει τον βαθιά ανθρώπινο χαρακτήρα του έργου του μεγάλου πεζογράφου, που του εξασφαλίζει και τη διαχρονικότητα.

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80

Τηλ: 210-3688082, fax: 210-3688078

e-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

³¹ Ken Plummer, *Τεκμήρια Ζωής, Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*, μετάφρ. Χαρά Λιαναντωνάκη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 35-37.

³² Οδυσσέας Ελύτης, *Η μαγεία του Παπαδιαμάντη*, ό.π., σ. 49.

³³ Πρβλ. Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Η Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Ένας νέος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης», *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, ό.π., σσ. 17-34.

ΕΦΗΒΕΙΑ ΚΑΙ ΘΑΝΑΤΟΣ: Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΔΟΜΗΣ Η ΠΑΡΕΜΒΟΛΗΣ ΣΤΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΕΦΗΒΕΙΑΣ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΟΥΛΑ

Η κοινωνική εξέλιξη της εμπειρίας και της έννοιας του θανάτου σε συνάρτηση με την έννοια της παιδικότητας

Η έννοια του θανάτου δεν ήταν πάντα τόσο αποτρόπαια όσο στη σημερινή κουλτούρα. Κατά το Μεσαίωνα η κοινωνία αντιμετώπιζε το θάνατο και οργάνωνε τις διαδικασίες γύρω από αυτόν τελείως διαφορετικά. Υπήρχε η πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να ασκούνται από την πολύ νεαρή ηλικία στη θέα και τη λογική του θανάτου και θεωρείτο σωστό να εξοικειώνονται με αυτόν πραγματοποιώντας εικονικές τελετές με τις κούκλες τους, καθώς και να μαθαίνουν για την κόλαση και τον παράδεισο. Το θρησκευτικό δράμα έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση στην αναπαράσταση των παθών και της σταύρωσης του Κυρίου και το παρακολουθούσαν και τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν επίσης στις οικογενειακές νεκρικές τελετές (DuBruck - Gusick, 1999:15).

Μέχρι το τέλος του 18^{ου} αι. τα νεκροταφεία εντοπίζονταν στο κέντρο των πόλεων, δίπλα στις εκκλησίες, ενώ αργότερα απομακρύνθηκαν προς τις παρυφές της πόλης, σε μια ετεροτοπία³⁴, αντανakλώντας έτσι την αλλαγή στην αντίληψη της έννοιας του θανάτου και την αναγωγή του σε κάτι δυσάρεστο και απεχθές (Foucault, 1986:22-27).

Με την είσοδο στη φάση εκείνη του πολιτισμού, όπου τα παιδιά έπαψαν να θεωρούνται μικρογραφία των ενηλίκων, αλλά η παιδικότητα αναβαθμίστηκε σε μια εξιδανικευμένη, προνομιακή και οικουμενική κατάσταση ύπαρξης, μέσα από την οποία θα μπορούσε ο πολιτισμός να επανακτήσει την πρωταρχική του αγνότητα, (Zornado, 2001:xvii) ανατράπηκαν όλες οι προηγούμενες κοινωνικές πρακτικές. Η χάραξη της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στις ηλικίες με κριτήριο τη γνώση μετέτρεψε την έννοια της παιδικότητας, στο έτερον της μαξιμαλιστικής αντίθεσης με την έννοια της ωριμότητας. Ανάμεσα στις εμπειρίες που λογοκρίθηκαν σταδιακά, στο όνομα της προστασίας της παιδικής ψυχής, ήταν και ο θάνατος.

Εξίσου απομακρύνθηκε ο θάνατος και από τη λογοτεχνία που απευθυνόταν στα παιδιά, ή τουλάχιστον μεταμφέστηκε. Η νέα αντίληψη περί παιδικότητας διαχύθηκε στο κοινωνικό σύνολο μέσω των ελεγχόμενων θεσμών της εκπαίδευσης και της λογοτεχνίας και μάλιστα της εκπαίδευσης δια της λογοτεχνίας, στην οποία ανατέθηκε μια βαρύνουσα παιδαγωγική αποστολή, καθόσον μετατράπηκε σε βασικό εργαλείο της κοινωνικοποίησης και αγωγής του παιδιού (Applebee 1978:53).

Νεανική Λογοτεχνία και θάνατος

Η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων με χαρακτήρες που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις βοηθά τους αναγνώστες, μέσα από την ταύτιση και την ενσυναίσθηση, να ελευθερώνουν τα συναισθήματά τους, να συγκρίνουν, να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και να κατανοούν περισσότερο το γεγονός, προωθώντας ταυτόχρονα νέους τρόπους αλληλεπίδρασης (Μπάρτζης,

³⁴ Σύμφωνα με τη διάκριση του χώρου κατά Φουκώ σε ουτοπίες και ετεροτοπίες, οι δεύτερες, παρούσες σε όλους τους πολιτισμούς και τις περιόδους -μολονότι αλλάζουν περιοδικά λειτουργία- είναι διαπερατές αλλά και εξίσου περιχαρακωμένες. Υπάρχουν πέρα και έξω από όλα τα άλλα κοινωνικά πεδία, σε ένα φαντασιακό επίπεδο, αν και είναι πραγματικές.

2002)³⁵. Ο Lascault έλεγε: «η λογοτεχνία είναι που κάνει να μιλά ο θάνατος. Τίποτα άλλο δεν το κάνει, γιατί ο επιστήμονας μπορεί να σας πει ακριβώς το λεπτό που θα πεθάνετε, αλλά αυτό που σημαίνει θάνατος και βίωμα θανάτου, το «είναι» για το θάνατο, δεν υπάρχουν παρά οι τέχνες για να το εκφράσουν» (Doubovsky, 1985).

Ο κυρίαρχος παιδαγωγικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και της παιδικής λογοτεχνίας επέβαλλε επί μακρόν τη δική του λογοκριμένη άποψη επί του θέματος. Ο John Rowe Townsend επισημαίνει ότι ο θάνατος αναφερόταν στα παιδικά βιβλία λιγότερο απ' ότι αναφερόταν το σεξ τη Βικτοριανή εποχή (Humphrey Carpenter, Mari Prichard, 1999:518).

Ο απαγορευμένος καρπός όμως αλλάζει ανά εποχές και τα ταμπού του χθες παύουν να ισχύουν σήμερα. Στο σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα οι νέοι διαφέρουν ριζικά³⁶ από τους ιδεατούς συνομήλικούς τους του 18^{ου} και 19^{ου} αι., αλλά και του 20^{ου}, μέχρι τουλάχιστον και τις δυο πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, οι οποίοι συνδύαζαν επιτυχώς τη λογική ενός ενήλικα και την υπακοή ενός παιδιού (Meyer Spacks, 1981:25-26).

Έτσι στα εφηβικά μυθιστορήματα από το '90 και εξής τα αλλοτινά αποκλεισμένα θέματα αποτελούν πλέον τις νέες συμβάσεις. Σεξουαλικότητα και θάνατος επανέρχονται τόσο συχνά που τείνουν να μετατραπούν σε στερεότυπα (Scott MacLeod, 1997:136). Οι τραγικές ή ακραίες εμπειρίες καταλήγουν σε κατάφαση της ζωής και ενδυνάμωση των νέων (Scott MacLeod, 1997).

Η εξοικείωση με το θάνατο στη λογοτεχνία διέρχεται από πολλές και διαφορετικές οδούς και κλιμακώνεται ανάλογα. Αλληγορικές ιστορίες που μιλάνε έμμεσα για το θάνατο ως φυσικό τέρμα της ζωής³⁷, ο θάνατος ενός οικιακού ζώου (Ζερβού, 1996:196), ο θάνατος ενός υπερήλικα συγγενή, ενός φίλου, ή ο θάνατος κάποιου μέλους από τον στενό οικογενειακό κύκλο αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα πρόσληψης και αντιμετώπισης του γεγονότος. Πολλοί σύγχρονοι λογοτέχνες για εφήβους πραγματεύονται το θέμα, χωρίς ενδοιασμούς και ηθικολογίες, χαράσσοντας μια καινούρια πορεία στην παρουσίαση και προσέγγιση του θανάτου στο εφηβικό βιβλίο.

Αποτελεί βέβαια κοινή διαπίστωση ότι το εφηβικό βιβλίο εξελίχθηκε ταχύτερα στο εξωτερικό, πράγμα που σχετίζεται με την υιοθέτηση των φυγόκεντρων τάσεων εξατομίκευσης και προσωπικής αυτονόμησης των Δυτικών κοινωνιών και την επικράτηση του μοντερνισμού, που στην Ελλάδα οι ιδιόμορφες ιστορικο-πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες δεν ευνοούσαν (Τζιόβας, 1993:55,124). Έτσι συγγραφείς όπως η Judy Blume (*Tiger Eyes*, 1984), ο Chris Crutcher (*Chinese Handcuffs*, 1991), ή η Janni Howker (*Badger in the Barge*, 1981) πραγματεύθηκαν με τρόπο ρεαλιστικό και ειλικρινή, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις, εξωραϊσμούς ή λογοκριτικούς μηχανισμούς το θέμα του θανάτου.

Ο θάνατος στο ελληνικό νεανικό μυθιστόρημα

Σ' όλα τα μυητικά σενάρια, ανεξάρτητα μεταβλητών, είναι πάντα παρούσα ως στοιχείο η λειτουργία του θανάτου και καταλαμβάνει τη δεύτερη και σημαντικότερη φάση της μύησης (προετοιμασία/ τελετουργίες εισόδου- θάνατος/ αναγέννηση) (Vierne, 1973:55). Σύμφωνα με τον Mircea Eliade, η μύηση παντός είδους περιλαμβάνει τριών ειδών αποκαλύψεις. Αυτήν του ιερού, αυτήν του θανάτου και αυτήν της σεξουαλικότητας, πράγμα που δε διαφέρει ουσιαστικά ούτε στους πρωτόγονους ούτε στους σύγχρονους εφήβους (Eliade, 1965:159). Ήδη από τις αρχετυπικές μορφές εφηβικών μυθιστορημάτων (*Τηλεμάχεια*, *Φαιακίδα*) έχει καθιερωθεί ως οργανικό στοιχείο της διαδικασίας μύησης η δοκιμασία, μέσα από την οποία ο/η ήρωας/ίδα καταξιώνεται ηθικά και αποκτά οντότητα ώριμου, αυτόφωτου ατόμου (έχοντας σκοτώσει μέσα του την αγνότητα της άγνοιας).

³⁵ « Η αγωγή του θανάτου είναι αγωγή ζωής. Αγωγή στήριξης της ζωής»: Μπάρτζης Γιάννης Δ. 2002.

³⁶ Τη δεκαετία του '70 προεξάρχοντα χαρακτηριστικά τους είναι η εσωστρέφεια, η απομόνωση, η απογοήτευση, ο κυνισμός κι η παθητικότητα, ενώ από τα μέσα του '80 υιοθετείται μια πιο θετική στάση απέναντι στη ζωή.

³⁷ Π.χ. Ένα Φύλλο που το λέγαν Φρεντ του Λέο Μπουσκάλια, Ο αθάνατος γαιδαράκος της Μάρως Λοϊζου, Αχ κυνηγέ, κυνηγέ του Ι. Τουργκιένεφ, κ.ά.

Στο εφηβικό μυθιστόρημα η δοκιμασία προσλαμβάνει διάφορες μορφές (Ζερβού, 1993) (ταξίδι, πόλεμος, βιασμός, θάνατος κ.ά.). Η ίδια η ενηλικίωση είναι ένα προβληματικό πένθος. Η συντριβή από την αίσθηση-βεβαιότητα ότι παρήλθε η περίοδος της εφηβικής χάριτος, αποβαίνει η καθοριστική βαθμίδα πριν την ωρίμανση και μετουσιώνεται σε εμπειρία συμβολικού θανάτου. Ο νέος πενθεί τα «αντικείμενα» που οι συνθήκες ενηλικίωσης του στερούν και που παλιότερα είχε εκλάβει ως απολαύσεις³⁸.

Όταν όμως ο θάνατος εμφανίζεται ως αναπόδραστη και χειροπιαστή πραγματικότητα στη ζωή του εφήβου, η διαχείριση των συναισθημάτων που προκαλεί, δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο λόγω του μεταβατικού χαρακτήρα της ηλικίας του.

Θα εξετάσουμε τις αντιδράσεις των εφήβων που έρχονται αντιμέτωποι με την εμπειρία του θανάτου σε ορισμένα αντιπροσωπευτικά μυθιστορήματα εφηβείας, αλλά και σε σύγχρονα νεανικά μυθιστορήματα. Τέλος, θα ρίξουμε μια βιαστική ματιά στις αντιδράσεις των νέων απέναντι στο θάνατο σε μυθιστορήματα για ενήλικες, ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τη βαρύτητα του στοιχείου στις αφηγήσεις με διαφορετικές στοχεύσεις και εννοούμενο αναγνώστη³⁹ (McCallum Robyn, 1999:14).

Το *Eroica* (1938) του Κοσμά Πολίτη ξεκινά με τον απρόοπτο θάνατο του νεαρού Αντρέα, που μας παραπέμπει στο «η ομορφιά έχει σύνορα που κανείς άνθρωπος δεν τα περνάει ατιμώρητα» (σελ. 183) και ακολουθώντας στο αρχαιοελληνικό σχήμα «ύβρις-τίσις-Νέμεσις».

Ο βουβός πόνος του Λοΐζου για το χαμένο φίλο, θεριεύει σιγά σιγά μέσα του και γίνεται σπαραγμός. Κι όταν σ' αυτόν προστεθεί κι η αβάσταχτη οδύνη του θανάτου της ήδη απούσας και εξιδανικευμένης μορφής της μητέρας του, το ένστικτό του αναζητά τη φυγή, ως μόνη λύση. Ο θάνατος, που σημάδεψε με κάθε «έκτακτη συμμετοχή» του την πορεία της ζωής των ηρώων, επέρχεται τη στιγμή ακριβώς που η ζωή στον Κολοφώνα της επισκιάζει τη δράση του. «Τι είναι ο θάνατος κι η ζωή μπροστά στον έρωτα γλυκέ μου ανιψιέ; Σκιές, λιγότερο κι από σκιές» ηχεί στ' αυτιά μας η φωνή του θείου Ανδρόνικου, σαν επιμύθιο της ιστορίας...

Στο *Λεωνή* του Γιώργου Θεοτοκά (1940), ο θάνατος του πρότυπου νέου, της ενσάρκωσης της παλικαριάς και της υπερηφάνειας, του αδιαμφισβήτητου και καταξιωμένου αρχηγού, του Παύλου Πρώιου, αποτελεί την έσχατη ηθική και ψυχολογική δοκιμασία για όλους τους νεαρούς ήρωες, δοκιμασία που θα προκαλέσει τριγμούς στο σταθερό και συμπαγές ως τότε έδαφος των παιδιάστικων φαντασιώσεών τους. Η σκέψη του θανάτου του Πρώιου αποτελεί το εφιαλτήριο για την ανύψωσή του Λεωνή στη σφαίρα της κοινωνικής ευθύνης, τη συνειδητοποίηση του πολιτικού ρόλου του ατόμου, αλλά και της ιδιαίτερης βαρύτητας της ιστορικής στιγμής στην οποία είναι παρών και συνδημιουργός.

Στα παραπάνω μυθιστορήματα ο θάνατος των νέων τους ακινητοποιεί στην ηλικία της ακμής και τους χαρίζει την αιώνια νιότη, ανάγοντας τους σε μύθο, σύμφωνα με κοινή πρακτική των μυθιστορημάτων εφηβείας (Καστρινάκη, 1995:398).

Στο *Contre temps* της Μιμίκας Κρανάκη (1946), η μικρή κι ανυποψίαστη Κυβέλη, αν και δεν φαίνεται να συνειδητοποιεί από την αρχή, τη βαρύτητα του γεγονότος του θανάτου της μητέρας της, ονειρεύεται και ελπίζει πως τα σύνορα μεταξύ του πάνω κόσμου και του Άδη είναι διαπερατά, όπως και στην αρχαία ελληνική μυθολογία. Από συναισθηματική στέρξη μυθοποιεί τον πρώτο της πλατωνικό έρωτα και θα βιώσει άλλον έναν συμβολικό θάνατο, αυτόν του ονείρου της, που ενσκήπτει δριμύτερος και σαρωτικός και την κατακρημνίζει στο σημείο μηδέν, απ' όπου όμως θα βρει τη δύναμη να εκτοξευθεί στη συνειδητοποίηση («Σκέψου πως όλοι είμαστε φορτωμένοι σ' ένα σβώλο από χώμα, δίχως καμιά ελπίδα σωτηρίας έξω από τη ψευτιά και πως τραγουδάμε για να σκεπάσουμε το ουρλιαχτό του διπλανού

³⁸ Στο διάλογο της Ελπίδας με τη μητέρα της στη *Βοή των υδάτων* διακρίνεται αυτή η νοσταλγία για τη χαμένη παιδικότητα και ασφάλεια: «Θα ήταν όμορφα να τσαλαβουτάμε στο χιόνι και να παίζαμε όπως κάποτε που ήσουν μικρή και δε λογαριάζαμε τίποτα». Την κοίταξε και θέλησε να τη ρωτήσει: «δηλαδή τώρα τι είναι αυτό που λογαριάζουμε και μας εμποδίζει να παίζουμε και να χαιρόμαστε όπως τότε που ήμουν μικρή;» (σελ. 244).

³⁹ Η έννοια της απευθυνσιμότητας του κειμένου, του διαλογικού του δηλαδή προσανατολισμού και της διαμόρφωσής του μέσα από τη διπλή οπτική του λέγοντος και του αποδέκτη, πρωτοδιατύπωσε ο Μπαχτίν (1981).

μας» θα πει η Κυβέλη στο αποχαιρετιστήριο γράμμα προς τον Άρη, με μια ωριμότητα που ξαφνιάζει.- σελ. 226).

Τέλος, το χτύπημα από την αναπάντεχη είδηση του θανάτου του ευαίσθητου Σπύρου την προσγειώνει ανώμαλα στην ενήλικη διάσταση της θλιβερής πραγματικότητας και την κάνει να επιθυμεί να πεθάνει για να λυτρωθεί («να μαζευτείς όσο μπορείς, να γίνεις μια σκιά, ένα τίποτα, ίσως κι έτσι πεθάνεις» - σελ. 242). Αλλά επειδή η θέληση αδύναμη πια δεν μπορεί να εκτελέσει την επιθυμία, αφήνεται αποζητώντας παρηγοριά, στην αγκαλιά του δίδυμου αδελφού του, του Ύπνου... Ο θάνατος της μητέρας ως πρωταρχικής πηγής τρυφερότητας και ο θάνατος του Σπύρου ως ύστατης, οδηγούν την Κυβέλη στην επιθυμία του δικού της θανάτου.

Στην *Αιολική Γη* του Ηλ. Βενέζη (1943) έμψυχα και άψυχα βρίσκονται σε μια τέτοια κοσμική αρμονία, ώστε μας εξοικειώνουν και με τις πιο ακραίες και οριακές καταστάσεις, όπως το τυφλό πάθος, την τρέλα, τα ναυάγια της ζωής, ακόμα και το θάνατο.

Με την τεχνική της αντικατάστασης τα παιδιά γεύονται την πικρή γεύση του θανάτου, μέσα απ' αυτόν της μεγάλης καρδιάς στη είσοδο του υποστατικού. Ο θρήνος για το χαμό της εμπεριέχει και το σπόρο της ελπίδας της αναγέννησης μέσα από τις καινούριες μικρές ρίζες της. Ο σπόρος της ζωής της νέας καρδιάς θα επισύρει την κατάρα του θανάτου στη μικρή κι ανήσυχη ηρωίδα Άρτεμη.

Τέλος όμως, ο πραγματικός θάνατος του κυνηγού έχει καταλυτική επίδραση σε όλους τους ήρωες, αλλά κυρίως στις δύο γυναίκες φιγούρες, που τον πλαισίωσαν με τον έρωτά τους. Η Άρτεμη από τα ομιχλώδη κι ασαφή σύνορα της αγνότητας με την ωρίμανση κι η Ντόρις από τα αδιαπέραστα σύνορα της γαμήλιας δέσμευσης.

Ο θάνατός του επιτρέπει στο δέντρο της συμφιλίωσης και της κατανόησης να ανθίσει στις ψυχές των δύο γυναικών. Ο θάνατος του κυνηγού, σημείο των ταραγμένων καιρών, εργαλείο της θείας Πρόνοιας, ή ακόμα προανάκρουσμα του Πολέμου, θα σφραγίσει και το τέλος αυτής της ειρηνικής εποποιίας.

Στον *Ήλιο του Θανάτου* του Παντελή Πρεβελάκη (1959), η διαλεκτική ζωής – θανάτου όπως καθρεφτίζεται και στον τίτλο του, αποτελεί το βασικό και πανταχού παρόν μοτίβο, πάνω στο οποίο χτίζεται η αφήγηση. Η πορεία του Γιωργάκη προς την ενηλικίωση αποτελείται από μια αδιάλειπτη και κοπιώδη προσπάθεια να αντιμετωπίζει τις επανερχόμενες ριπές του ανέμου του θανάτου που θερίζει τη ζωή του. Ο θάνατος του πατέρα του, η αυτοκτονία της μητέρας του, ο θάνατος του ξαδέλφου του στον πόλεμο, ο τραγικός χαμός της φίλης του Αλίκης μέχρι και ο θάνατος του αγαπημένου του άσπρου αλόγου του χωριού, τον οδηγούν σταδιακά αρχικά στην έκρηξη και στη συνέχεια στην ωρίμανση, τη συμφιλίωση με το γεγονός και την αποδοχή του γεγονότος ότι ο θάνατος αποτελεί μέρος του κύκλου της ζωής.

Σε όλα αυτά τα περιστατικά βέβαια και στην καλύτερη δυνατή τους αντιμετώπιση συμβάλλει καθοριστικά η θεία Ρουσσάκη, που αναλαμβάνει σα δεύτερη μητέρα του την ανατροφή του και τον γαλουχεί με τις πνευματικές αρχές της ελληνικής παράδοσης και του λαϊκού πολιτισμού, όπου η γένεση κι ο θάνατος αποτελούν φυσικό κομμάτι τους. Η τελική θυσία της για να σωθεί ο ανιψιός της είναι παραπάνω από αναμενόμενη. Απέναντι στην καταίγίδα θανάτων, που πλήττει τη ζωή του, τοποθετείται υπαρξιακά και διαμορφώνει μια προσωπικότητα πολιτισμικά προκαθορισμένη από τη λαϊκή παράδοση, τόσο που η αφύπνισή του και η ολοκλήρωσή του ως αυτόνομου ατόμου παραμένει υπό αίρεση (Τζιόβας, 2007:252-281).

Στα σύγχρονα νεανικά μυθιστορήματα που καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο κοινωνικού προβληματισμού⁴⁰ (Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου, 1990:135), ο θάνατος εντάσσεται σύμφωνα με τη σχηματική αναπαράσταση της θεματολογίας τους, στον α' κύκλο των διαπροσωπικών και ατομικών προβλημάτων (Παπαδάτος Γιάννης, 1992:20)⁴¹.

Η *βοή των Υδάτων* (1996) της Τούλας Τίγκα πραγματεύεται με αριστοτεχνικό τρόπο την περίπτωση της αυτοχειρίας της νεαρής Ελπίδας. Μιας νέας κοπέλας με μια φαινομενικά τακτοποιημένη ζωή, χωρίς διαταράξεις και βιοτικά προβλήματα, σε ένα φυσιολογικό οικογενειακό πλαίσιο και με προβλεπόμενα δεδομένα. Η Αντιγόνη -φιλόλογος, δυναμική, ανύπαντρη

⁴⁰ Για τη διαφορά ανάμεσα στα μυθιστορήματα κοινωνικού προβληματισμού και στα κοινωνικά μυθιστορήματα, βλέπε: Σακελλαρίου Χάρης, 1992:42-48.

⁴¹ Ο αμέσως επόμενος κύκλος είναι αυτός των ευρύτερων κοινωνικών προβληματισμών και ο τρίτος των οικουμενικών θεμάτων.

και νονά της ⁻⁴² έρχεται να καλύψει την απώλεια της επαφής με τους γονείς, το συμβολικό θάνατο της σχέσης τους. Η Αντιγόνη, με την πλούσια σε εμπειρίες πολυκύμαντη ζωή, που έχει μάθει να παλεύει και να στέκεται όρθια μέσα στις αντιξοότητες, καταφθάνει για να της μεταδώσει με το ζωντανό της παράδειγμα το πάθος της για τη ζωή και αποτελεί την ενσάρκωση του τύπου του λογοτεχνικού βοηθού της νεότητας (Καστρινάκη, 1995:449-451).

Σε πολλά σύγχρονα νεανικά μυθιστορήματα ο θάνατος χρησιμοποιείται ως στοιχείο παρεμβολής, δηλαδή δεν οργανώνει γύρω του τα επεισόδια, ούτε και καθορίζει την εξέλιξη ουσιαστικά, αλλά δίνει την αφορμή του μύθου.

Στο *Οι δυο τους και άλλοι δυο* του Μάνου Κοντολέων (1987) παρακολουθούμε το χτίσιμο της σχέσης ενός πατέρα και της κόρης του, μετά το χαμό της αγαπημένης τους συζύγου και μητέρας Τίνας. Ο θάνατός της, δυσαναπλήρωτος, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης τους και την ανάληψη από μέρους του πατέρα ενός ρόλου πιο απαιτητικού και ουσιαστικού.

Στο *Μακριά πολύ μακριά ...ως το σπίτι!* της Βησσαρίας Ζορμπά-Ραμμοπούλου (2005), ο Κωνσταντίνος και η Ράνια αντιμετωπίζουν μια τελείως ακραία και ιδιόρρυθμη κατάσταση. Ο πατέρας τους βρίσκεται στη φυλακή για διακίνηση ναρκωτικών, η μητέρα τους τούς έχει εγκαταλείψει και δουλεύει σε κάποιο μπαρ ενός νησιού και η γιαγιά, που είχε αναλάβει τη φροντίδα τους, έχει πεθάνει εδώ και τρεις μήνες. Τα προβλήματα επιβίωσης αλλά και η προσπάθεια συγκάλυψης της πραγματικότητας και διαφύλαξης του μυστικού τους, οδηγεί τα βήματα των περιπετειών τους.

Από την άλλη, στα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στο ενήλικο αναγνωστικό κοινό (Ζερβού, 1996:113-122), η εικόνα των εφήβων είναι λιγότερο εξιδανικευμένη και η αντιμετώπιση του θανάτου περισσότερο ρεαλιστική.

Τα έργα από τα οποία θα αντλήσουμε στοιχεία είναι τα *Διόδια* του Β. Ραπτόπουλου (1982), οι *Ανήλικοι* του Τατσόπουλου (1980) και το *Κάτσε καλά* του Γ. Καρτέρη (2000). Στα *Διόδια* η κηδεία μιας συμμαθήτριας δίνει αφορμή σύναψης καινούριων γνωριμιών, ενώ ο θάνατος του νεαρού Βασίλη από εγκεφαλικό προσπερνιέται ως μια κακιά στιγμή και η αναφορά σε κάποιο θάνατο νέου σε κόντρες με μηχανάκια γίνεται άχρωμα και τυπικά. Στους *Ανήλικους* ο θάνατος του πατέρα του Αντρέα δεν του προκαλεί τις αναμενόμενες αντιδράσεις πένθους, καθώς τα προσωπικά του προβλήματα κι η ανησυχία του για τις εξετάσεις υπερφαλαγγίζουν την απώλεια. Στο *Κάτσε καλά* ο άδικος θάνατος του αγαπημένου καθηγητή τους Σωτήρη αναστατώνει και συγκλονίζει τα παιδιά και κυρίως τον κυνικό και αδιάσταχτο φαινομενικά Ψόφη και του ξυπνά κρυμμένες ευαισθησίες.

Συμπεράσματα

Έχοντας διατρέξει τα παραπάνω μυθιστορήματα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε κάποια συμπεράσματα ως εξής: Στα κλασικά μυθιστορήματα μύησης ο θάνατος αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Αποτελεί σταθερό στοιχείο δομής (Ζερνίου, 1990:κ')⁴³, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις αποτελεί το υπόστρωμα ή μία τουλάχιστον από τις ενεργές συνιστώσες πάνω στην οποία ξετυλίγεται το νήμα της αφήγησης προβολικά ή αναδρομικά.

Έτσι, στο *Eroica* και στο *Contre Temps* οι θάνατοι επηρεάζουν και κατευθύνουν υπόγεια τις καθοριστικές επιλογές των πρωταγωνιστών στη ζωή. Στην *Αιολική Γη*, ο θάνατος που συνυπάρχει ειρηνικά σαν ιδέα με τη ζωή μέσα στη συμπαντική αρμονία του τόπου, σημαδεύει την τελική έκβαση και γίνεται σημαίνον του πολέμου, που διαταράσσει οριστικά και ανατρέπει την αλλοτινή γαλήνη της κοσμικής ισορροπίας. Στο *Λεωνή*, ο Θεοτοκάς, κήρυκας και ένθερμος οπαδός του φιλελεύθερου ατομικισμού (*Ελεύθερο Πνεύμα*, 1929), δράττεται της ευ-

⁴² Το μυθιστόρημα δομημένο σε τρία μέρη χρησιμοποιεί ως κύριο μέσο την ψυχοαφήγηση, ενώ μετατρέπεται σε πρωτοπρόσωπο στο τελευταίο κομμάτι, που η Αντιγόνη αναλύεται σε σκέψεις από την προηγούμενη ζωή της. Με αυτήν την αλλαγή στην εστίαση η Αντιγόνη μετατρέπεται σε πρωταγωνίστρια και πριμοδοτείται η δική της καταφατική στάση απέναντι στη ζωή.

⁴³ Ως μοτίβο παρεμβολής -σε αντιδιαστολή με το μοτίβο διάθρωσης- θεωρείται εκείνο που ενώ χρωματίζει έντονα τη δράση δεν έχει ουσιαστική σχέση με την προώθηση της δράσης ή τη χαρακτηρισμοποίηση.

καιρίας να τον διαλαλήσει με αφορμή την αναδρομική εξέταση των γεγονότων, συμπεριλαμβανομένου και του θανάτου του Πρώιου. Στον *Ήλιο του Θανάτου* ο Πρεβελάκης μεταφέρει το μυστικιστικό, μεταφυσικό, υπαρξιακό του προβληματισμό και την πίστη του στη δύναμη του προκαθορισμού από την λαϊκή παράδοση, στην εμπειρία του ήρωά του Γιωργάκη.

Αν επιχειρούσαμε να εντοπίσουμε τη διαφορά στον τρόπο που αποδίδονται οι παραπάνω θάνατοι σε σχέση με τα ξένα μυθιστορήματα στα οποία προαναφερθήκαμε, θα τολμούσαμε τον παραλληλισμό με τον τρόπο που εκτελούνται τα εγκλήματα και όλες οι βίαιες πράξεις στην αρχαία τραγωδία. Εδώ, όπως και στο ελληνικό εφηβικό μυθιστόρημα μέχρι πρότινος, ο θάνατος λαμβάνει χώρα στο παρασκήνιο και μόνο ο αντίκτυπος και οι συνέπειές του περιγράφονται «επί σκηνής» (Χουρμουζιάδης, 1991:61-70/75), ενώ στο ξένο αντίστοιχο μυθιστόρημα οι έφηβοι γίνονται μάρτυρες βίαιων και συχνά αιφνίδιων θανάτων, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη ζωή.

Από τα πρόσφατα νεανικά μυθιστορήματα που εξετάσαμε, στα δύο εξ αυτών, ο θάνατος ενός προσώπου αποτελεί την αιτία που εξαναγκάζει σε επαναπροσδιορισμό τις ως τότε ισχύουσες σχέσεις, οπότε και λειτουργεί ως αφορμή του «μύθου», αλλά εξακολουθεί να είναι στοιχείο παρεμβολής, ενώ στη *Βοή των υδάτων* είναι το κεντρικό θέμα και συνεπώς στοιχείο δομής. Από την άλλη, στα μυθιστορήματα για ενήλικες, οι έφηβοι είναι πιο ρεαλιστές. Ο θάνατος είναι μια ακόμα πλευρά της ζωής και οι νέοι εμφανίζονται εξοικειωμένοι πια μαζί του, ενώ τη συναισθηματική αντίδρασή τους την ορίζει η μορφή της σχέσης τους με τον εκλιπόντα. Εδώ οι αναφορές σε κάποιο θάνατο δεν παίζουν κεντρικό ρόλο στην πλοκή και δεν αναλαμβάνουν την προώθηση της δράσης, αλλά απλά παρεμβάλλονται σε αυτήν.

Πέρα από τις γενικές αυτές παρατηρήσεις όμως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εν τέλει ότι οι ιστορίες ανθίστανται στις ταξινομήσεις και στις όποιες προσπάθειες ομαδοποίησης της εμπειρίας. Έτσι αποδεικνύουν την ιδιαιτερότητα του καθενός στην επεξεργασία και τη μετουσίωση του βιώματος, αλλά και τη διαφορετική βαρύτητα της κάθε περίπτωσης, που εξαρτάται και από τις συγκεκριμένες συνθήκες που την πλαισιώνουν και την προσδιορίζουν.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ (και μεταφρασμένη) ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination—Four essays by M.M.Bakhtin* Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Edited by Michael Holquist. Austin: The University of Texas.
- Dobrovsky, Serge. (1985). Λογοτεχνία και Ευτυχία, σε *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (μτφρ. Βασιλαράκης). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- DuBruck, Edelgard E. - Barbara I. Gusick, (1999). *Death and Dying in the Middle Ages*. New York: Peter Lang.
- Eliade Mircea. (1965). *Le Sacré et le profane*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1986). "Of other spaces," trans. J. Miskowiec, *Diacritics*, Spring: 22-27.
- McCallum, Robyn. (1999). *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. New York: Garland.
- MacLeod, Anne Scott. (1997). *The Journey Inward: Adolescent Literature in America, 1945-1995* σε Sandra L. Beckett, ed. *Reflections of Change: Children's Literature since 1945*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Meyer, Spacks Patricia. (1981). *The Adolescent Idea: Myths of Youth and the Adult Imagination*. New York: Basic Books.
- Stevemon, Robert G. (1987). *The fear of Death in Childhood* σε *Children and Death: Perspectives from Birth through Adolescence*. New York: Praeger Publishers.
- Vierne, Simone. (1973). *Rite, roman, initiation*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Zervou, Alexandra. (1990). *Ironie et Parodie. Le comique chez Homère*, Αθήνα: Εστία, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, αριθ.15.
- Zornado, Joseph. (2001). *Inventing the child: Culture, Ideology and the story of childhood*. New York: Garland Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζερβού, Αλεξάνδρα. (1993). «Ναυσικά παρθένος αδμής» σε *Σπονδές στον Όμηρο*. Ιθάκη: Κέντρο Οδυσσειακών σπουδών.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα. (1996). *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοτοκάς, Γεώργιος. (1929). *Ελεύθερο Πνεύμα*. Αθήνα: Εστία.
- Καστρινάκη, Αγγέλα. (1995). *Οι περιπέτειες της νεότητας – Η αντίθεση των γενιών στην ελληνική πεζογραφία (1890-1945)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπάρτζης, Γιάννης Δ. (2002). Παιδική Λογοτεχνία και Θάνατος. *Διαδρομές*, 7, Φθινόπωρο 2002: 168-176.
- Παπαδάτος, Γιάννης. (1992). Θεματολογία Σύγχρονου Μυθιστορήματος, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμος 7^{ος}. Αθήνα: Βιβλιογονία: 15-38.
- Πέτροβιτς, Ανδρουτσοπούλου Λ. (1990). Γιατί γράφουμε κοινωνικά μυθιστορήματα για παιδιά; σε *Η Παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Χάρης. (1992). «Το κοινωνικό παιδικό μυθιστόρημα», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμος 7^{ος}, Αθήνα: Βιβλιογονία: 39-48.
- Τζιόβας, Δημήτρης. (1993). *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τζιόβας, Δημήτρης. (2007). *Ο άλλος εαυτός*. Αθήνα: Πόλις.

ΠΗΓΕΣ

- Θεοτοκάς Γιώργος, *Λεωνής* (1940)
- Κρανάκη Μιμίκια, *Contre Temps* (1946)
- Βενέζης Ηλίας, *Αιολική Γη* (1943)
- Πολίτης Κοσμάς, *Eroica* (1938)
- Πρεβελάκης Παντελής, *Ο ήλιος του θανάτου* (1959)
- Καρτέρης Γιώργος, *Κάτσε Καλά* (2000)
- Τατσόπουλος Πέτρος, *Οι ανήλικοι* (1980)
- Ραπτόπουλος Βαγγέλης, *Διόδια* (1982)
- Τίγκα Τούλα, *Η βοή των υδάτων* (1996)
- Κοντολέον Μάνος, *Οι δυο τους κι άλλοι δυο* (1985)
- Ζορμπά-Ραμμοπούλου Βησσαρία, *Μακριά πολύ μακριά ...ως το σπίτι* (2005)
- Blume Judy, *Tiger Eyes* (1984)
- Howker Janni, *Badger in the Barge* (1981)
- Crutcher Chris, *Chinese Handcuffs* (1991)

ABSTRACT

Death reception had changed through ages. From a common experience to all, it became a taboo, especially for young people and children. Adolescents seem to be unprepared to deal with such an experience. Adolescent novels or Bildungsromane treat the transition from innocence to experience, which signals the initiation to adulthood, either as part of their structure or as an interpolation motif. This symbolic death of innocence sometimes is achieved through a literal fictional death as well. Death, either as the theme structure or as a pattern of interpolation is almost a commonplace in the classic Bildungsroman and contributes to the maturation of young people, usually in a stressful emotional way. In adult literature on the other hand, death is described and received more realistically by the young characters, revealing the influence of the implicit audience in the elaboration of the literary motif.

Μουλά Ευαγγελία

Διδάκτωρ παιδικής λογοτεχνίας

Υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων δευτεροβάθμιας Δωδεκανήσου

Πάροδος Αγ. Αναργύρων 58^E

85100 Ρόδος, moulaevang@gmail.com, 6974643612 / 2241091411

**«ΚΑΙΡΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΜΙΜΝΗΣΘΑΙ, ΚΑΙΡΟΣ
ΤΟΥ ΜΝΗΜΟΥΡΓΕΙΝ»⁴⁴:
ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ
ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ ΓΕΩΡΓΟΥΣΗ**

ΒΙΚΥ ΠΑΤΣΙΟΥ & ΒΑΣΩ ΟΙΚΟΝΟΜΟΠΟΥΛΟΥ

*Ακούγονται αχνά ανέμελες φωνές παιδιών
– ξενιτεμένες στο παιχνίδι τους·
ακούγονται φωνές μητέρας που τα ψάχνει.
Κι οι δρόμοι την μια απόληχος να γίνονται,
την άλλη χρώμα ξεβαμμένο.
(Γ. Γεωργούσης, 2010:11).*

Η γραφή ως διαδικασία ανάκλησης της μνήμης χαρακτηρίζει την ποίηση του Γιώργου Γεωργούση ήδη από την πρώτη ποιητική συλλογή του με τίτλο *Νυκτιλύκη* (Γεωργούσης, 1966:17). Το ποιητικό εγώ δοκιμάζεται διαρκώς στην απεικόνιση του ατομικού και διακριτού μικρόκοσμου, καθώς διέρχεται τη φάση της ώριμης περισυλλογής και του κρίσιμου απολογισμού. Η αποχώρηση ή η απόσυρση από τα κοινά υποβάλλει το ποιητικό υποκείμενο στη διαδικασία της ανασηματοδότησης του παρελθόντος: «Καιρός του αναμιμνήσθαι, καιρός του μνημουργείν» (Γεωργούσης, 2005:24). Η αναπόληση του ατομικού παρελθόντος συμπίπτει τόσο με την πραγματική βίωση της ζωής του υποκειμένου όσο και με την ίδια την πράξη της γραφής. Ο δημιουργός πασχίζει να ανακαλύψει, δηλαδή να δημιουργήσει το παρελθόν και επομένως τον εαυτό του μέσω της μνήμης αλλά και μέσω της τέχνης: «Θραύσματα συνάζει μέσα μου / ο χρόνος ο μισός, ο ημιθανής, / κι ο άλλος μισός, ο αμάραντος, / πάλι τα συναρμολογεί σε δέντρα. Έτσι ο κήπος παραμένει και πάλι ατέρμων κι αθέατος» (Γεωργούσης, 2007α: 30).

Η ενθύμηση, εκούσια ή ακούσια, εκκινεί τη διαδικασία της γραφής αλλά και της θεμελίωσης του εαυτού στη βιωμένη μοναδικότητά του εντός των ορίων της τέχνης. Η σχέση γραφής και μνήμης στην ποίηση του Γεωργούση βεβαιώνει ότι η γραφή δεν συμπληρώνει απλώς τη μνήμη, αλλά στην πραγματικότητα ιδρύει τη μνήμη (Derrida, 1967:293). Η συνεχής επιστροφή, επομένως, στο παρελθόν και ιδίως στο χαμένο παράδεισο των παιδικών χρόνων, λειτουργεί θεραπευτικά στο άλγος του ανέφικτου νόστου για τη ζωή που πέρασε με το ποιητικό εγώ να μετακινείται διαρκώς «από την βίωση του χρόνου στην αναζήτηση του νοήματος του βιωμένου χρόνου» (Γεωργούσης, 2011b:176) με τελικό στόχο την αναγκαία παραμυθία. Ο δημιουργός αυτομνημειώνεται διαμέσου του λόγου του και υψώνει μόνος του την επιτύμβια στήλη που θα διασώσει τελετουργικά το πέρασμά του από τη ζωή και θα τον θυμίζει στους επερχόμενους (Τσιριμώκου, 2000:421).

⁴⁴ Γ. Γεωργούσης, «Τα αστρικά τζιτζίκια», *Οθόνη υγρών κρυστάλλων*, Αθήνα: Γαβριηλίδης, 2005, σ. 24.

Τα αστρικά τζίτζικια
 [...]
 *Και το ποίημα σκοντάφτει
 θρυμματίζοντας τον τελευταίο καθρέφτη
 αυτόν που αλλοιώνει το θαύμα
 μες στην διαδοχή τόσων αντικατοπτρισμών και αντηχήσεων.
 Κι έτσι εξαγνίζομαι μέσα σε μουσικές παράταιρες
 μετέωρος στο αστρικό κενό
 που ο πόθος μου τάχατες διαστέλλει.*
 [...]
 (Γεωργούσης, 2005:25).

Η μνήμη ως «ακατάπαυστη περισυλλογή πάνω στο συνεχές» (Heidegger, 1968:3-4), επι-
 τυγχάνει την αναστολή της λήθης, σύμφωνα με τον Martin Heidegger, ενώ «η ποίηση είναι το
 νερό που κατά καιρούς ρέει ανάστροφα προς την πηγή, προς τη σκέψη ως ανάδρομη σκέψη,
 ως ανάμνηση. [...] Η ποίηση αναβλύζει από την αφοσιωμένη σκέψη που στρέφεται προς τα
 πίσω και φέρνει στο νου» (Heidegger, 1968:9-11). Ο «υδάτινος» χαρακτήρας της αναμνηστι-
 κής παλινδρόμησης συνδέεται με παιδικές αναμνήσεις και βιώματα του ποιητικού υποκειμέ-
 νου, ενώ είναι και ο ασύνειδος συμβολισμός ότι η θάλασσα είναι η μητέρα (Γεωργούσης,
 2009b:15)⁴⁵. Το νερό, σύμφωνα με τον Gaston Bachelard, είναι μια ύλη που τη βλέπουμε πα-
 ντού να γεννιέται και να μεγαλώνει, ενώ η μητρότητα των νερών λειτουργεί μέσα από την
 αναλογία του νερού με το γάλα (Bachelard, 1981:20, 155-180). Η υδάτινη ύλη αποκτά στην
 ποίηση του Γεωργούση αρχετυπικές διαστάσεις και συνδέεται όχι μόνο με το ποιητικό αντι-
 κείμενο, τη γυναίκα-μητέρα, αλλά και με την επιστροφή στην αρχή του κόσμου που συνδέει
 τη νοσταλγία για το παρελθόν με τον οραματισμό για το μέλλον.

(από το άσμα VII)
 [...]
 *Σαν όταν πρωταντίκρισες τη θάλασσα
 κι αντιβουίζανε τα πελάγη του ντουινιά
 την μνήμη βιράροντας
 στ' αφρόνερα
 έμπροσθεν των αγαπώντων
 η ανέρωσις
 και κραταιά
 φωνή μνήμης επί των υδάτων
 και πέτρωσαν οι αλαφιασμένες σκούνες που αρμενίζαν
 και σαλπάρανε μεσοπέλαγα οι στεριανοί γρανίτες
 –μαζί κι ο βράχος όπου ακουμπούσα ακριμάτιστος
 προσμένοντας να δικαστώ για την καλή μου μνήμη.*
 (Γεωργούσης, 2007b:33-34).

Η μνήμη στην ποίηση του Γεωργούση εκφράζει τον ενιαίο χρόνο, όπως οι κυματισμοί των
 υδάτων τη μία θάλασσα. Η μετατόπιση του ποιητή στο χώρο και το χρόνο διαμέσου μιας
 ρευστής ύλης, αναζωογονητικής και πυκνής, όπως το νερό της θάλασσας (Bachelard,
 1982:208 & Σαμαρά, 2009:67 κ.εξ.), ανακαλεί ήχους, εικόνες, αισθήσεις και γεύσεις μιας
 ζωής παρελθούσας, ενώ στιγμιότυπα μιας ζωής περασμένης, χαμένης μέσα στο σύθαμπο,
 ποτέ όμως λησμονημένης, προβάλλονται με θαυμαστή ενάργεια στην οθόνη της μνήμης του

⁴⁵ Ο «υδάτινος» χαρακτήρας της ποίησης του Γεωργούση ομολογείται και από τον ίδιο τον ποιητή:
 «Τα πάντα στη ζωή τελούν σε μεταβατικό στάδιο. Έτσι τα κάνει ο χρόνος – ο μέγας Ανακαινιστής.
 Μήπως και το Εγώ δεν είναι μόρφωμα του χρόνου; Κι έκπληκτος ανακαλύπτεις στη γραφή σου αυτήν
 τη μεταβατικότητα που ασαφώς διαισθανόσουν. Η ζωή μοιάζει περισσότερο με ένα «γίγνεσθαι» παρά
 με «είναι». Και τα παλιά μας ποιήματα είναι συχνά κάτι σαν τα ποτάμια του Ηράκλειτου: μπαίνουν
 μέσα τους, ρεμβάζεις διαβάζοντας, σου είναι οικεία, μα κάτι έχει αλλάξει» (Γεωργούσης, 2009b:15).

Γεωργούση. Ο παροντικός χρόνος ανατροφοδοτείται διαρκώς από το παρελθόν, ενώ είναι διαρκής και ανεξέλεγκτη, σχεδόν ασύνειδη, η παρεμβολή αναμνήσεων από ένα χρόνο ήδη συντελεσμένο.

Φωτογραφίες ή οι επιστροφές
Ψηλά από 'να χρυσό ουρανό κρεμασμένο κιόλας το σύννεφο·
η θάλασσα κάτω βουλιαγμένη στα νερά της.
Εγώ στη μέση,
με το ποζάτο παιδικό χαμόγελο,
ανέμελος με την καινούργια ναυτική φορεσιά μου,
με τα φτερά μου,
με το λευκό κορδόνι της στολής μου
περασμένο κιόλας γύρω στο λαιμό.
Κι όλα ήταν ακίνητα, χαρούμενα και πνιγμένα,
σαν όλα να γυρίζαν στην μητέρα.
(Γεωργούσης, 1999:36).

Η διαρκής επιστροφή του ποιητικού υποκειμένου σε αρχέγονους τόπους και ήχους, στη θάλασσα μήτρα της κοσμικής δημιουργίας, παραπέμπει και στην πρωτοπλαστική ενδομητριακή συμβίωση με τη μητέρα κατά τη φροϋδική ψυχανάλυση. Η μητρική μορφή αντλεί τη λάμψη της από τη δύναμη της σαγήνης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις εντυπώσεις της πρώτης ηλικίας. Η μητέρα, μέσα από τη μορφή της τροφού, αναδεικνύεται ως «τόπος» εξιδανίκευσης αλλά και βεβαιώνει για την αναντικατάστατη, γοητευτική και δελεαστική παντοδυναμία της (Αναγνωστοπούλου, 2007:288 κ.εξ.). Τα παιδικά μας χρόνια, γενικότερα, είναι ο χώρος της σαγήνης, όπου αυτό που βλέπουμε συναρπάζει την όραση και την καθιστά ατέρμονη (Blanchot, 1994:41-42), καθώς δίνει την προοπτική του μέλλοντος, ως ελπίδας ή πένθους, στην επεξεργασία του παρελθόντος. Ο ποιητής καταφεύγει διαρκώς στη χρήση της μνημονικής στρατηγικής, της *ars memoriae*, προκειμένου να θεραπευτεί από την τραυματική απώλεια:

γ'
[...]
Ύστερα ο κήπος είχε ανεβεί στη σκηνή.
Το πτυσσόμενο τραπεζάκι εγκαίρως στη θέση του.
Κάπου-κάπου φυσούσε μια ριπή βοριαδάκι·
και ξέστρωνε στις άκρες το ριγωτό τραπεζομάντηλο.
Το χέρι της μητέρας το ίσιωνε αμέσως·
όπως τις πιέτες στο καλό της φόρεμα.
Πήρα στάση εμβρύου κι έκλεισα κουρασμένος
τα μάτια, γυρίζοντας πλευρό·
ενώ άρχισε να χιονίζει μέσα στη νύχτα
σκεπάζοντας με λευκό όλα τα μελλούμενα άλλοθι.
(Γεωργούσης, 2011a:5).

Άλλοτε πάλι η θάλασσα, ως έκφραση της απεραντοσύνης, του μυστηρίου, της υπέρβασης, της λύτρωσης από τα ανθρώπινα πάθη, μετατρέπεται σε κήπο στην ποίηση του Γεωργούση («Και πώς να θυμηθεί η θάλασσα / πώς κάποτε ήταν κήπος; / Δες, όλες οι μνήμες συναγμένες κάνουν μια μουσική. / Λέει μετά η μουσική: Ξεχνώ τι είχα να σου 'πω») (Γεωργούσης, 2006:37). Ο κήπος, που αποτελεί ένα σταθερό επαναλαμβανόμενο μοτίβο στην ποίηση του Γεωργούση, ενεργεί συμβολιστικά, καθώς παραπέμπει στα παιδικά χρόνια, της αγνότητας και του δικαίου. Ο ποιητής επιστρέφει στην πρωτεϊκή αρχή του κάλλους, στα πρότυπα του πατέρα και της μάνας, στους παιδικούς κήπους με τη χαρμόσυνη ατμόσφαιρα του καλοκαιριού, σε μια προσπάθεια να περισώσει την παραμυθένια αλλά και μελαγχολική γοητεία του κόσμου της παιδικής ηλικίας (Σταυρακοπούλου, 2011:136 κ.εξ.) μέσω της μυθοποίησης, της «συνθήκης με το όνειρο»: «Μυθομανής των τζιτζικιών ο άναξ, είπαν. / Πήλινη η φύση και δεν αντηχεί» (Γεωργούσης, 2010:41). Ο ποιητής ανακαλύπτει στο μικρόκοσμο των κήπων του την πρωταρχική αξία, το πρώτο κύτταρο, το αρχέτυπο της δημιουργίας, δηλαδή την

αθωότητα ενός ενδοκοσμικού παραδείσου. Το τραγούδι των τζιτζικιών μέσα στο κατακαλόκαιρο ακούγεται «μελωδικά εκκωφαντικό», ενώ ανακαλεί αυτόματα την παιδική ηλικία χωρίς να αλλοιώνει την πρωτογενή δύναμή της (Κωσταβάρα, 2007:97). Ανάμεσα στους δύο αυτούς κόσμους, υλικό και πνευματικό ή αλλιώς αισθητό και υπεραισθητό, συντελείται μια μυστική επικοινωνία, όπου το πεπερασμένο και εφήμερο του μικρόκοσμου (άνθρωπος, τζιτζίκια) κοινωνεί του μη πεπερασμένου στο επίπεδο του μέγακοσμου (χρόνος, θάνατος).

Ο ποιητής ανακαλεί διαρκώς στη μνήμη του προσφιλή πρόσωπα του παρελθόντος. Η επικοινωνία με τους τεθνεώντες παραπέμπει στη ροή του χρόνου και στο αναπόφευκτο τέλος. Η έμφαση στο προσωπικό και το εσώτερο θίγει το ζήτημα της πραγματικότητας και της λογοτεχνικής αναπαραγωγής της: ο δημιουργός ακολουθεί πιστά την πραγματικότητα ή πριμοδοτεί τη φαντασία και το επινόημα; (Butor, 1984:45 & Πασχαλίδης, 1993:135). Η εξιστόρηση των πεπραγμένων (*res gestae*), που δεν μπορεί να είναι παρά επιλεκτική λόγω της σύντομης φόρμας του ποιητικού λόγου, αποκαλύπτει την ανάγκη του ποιητικού εγώ για την εκμύθευση της εμπειρίας του. Η αναβίωση του βιωμένου υπόκειται στη μυθοπλαστική μεταποίησή του και αναπλάθεται σύμφωνα με τους κανόνες και τις απαιτήσεις της δραματικής αισθητικής. Η αυτοαναφορικότητα του ποιητικού λόγου καθιστά τη γραφή σε *υπο-γραφή*, αφού η γλώσσα του ποιητή υπόκειται σε μια θεμελιακή, γενική μεταφορά: την προσωποποίηση. Το ποιητικό υποκείμενο υπόκειται σε μια διαδικασία αναζήτησης του χαμένου χρόνου ή και του χαμένου εαυτού και ως κύριος της γραφής του επιδιώκει την ενότητα οικοδομώντας το ποιητικό σύμπαν του με το να συνενώνει τον πρωταγωνιστή, τον ποιητή και τον εαυτό του.

[Τα τζιτζίκια]
*Αδειο τοπίο με λιόδεντρα·
 ούτε τζιτζίκια, ούτε στο βάθος η θάλασσα.
 Τίποτα που να σε κάνει να θυμηθείς
 τα παλιά καλοκαίρια.
 Ο ήλιος ωστόσο άφθαρτος,
 σα νεόκοπη λέξη.
 Κάτω απ' το νύχι του κίτρινα ξεράγκαθα,
 κι ανάμεσά τους μια δαγκωμένη φέτα ψωμιού
 και τ' άδεια τσόφλια από πεθαμένα τζιτζίκια.
 Οι νεκροί, βέβαια, δεν θυμούνται,
 όμως το ξέρεις πως
 πάνω τους κρατιέται η μνήμη.
 (Γεωργούσης, 2006:17).*

Η διαρκής επιστροφή στα χρόνια της παιδικής αθωότητας και τις εικόνες παιχνιδιού από τα παιδικά καλοκαίρια διαρρηγνύει τη μονοτονία, τον ντετερμινισμό, την ωμότητα, τη βία της φύσης, κυρίως, όμως, αντιμάχεται την απόλυτη φθορά του χρόνου: «Μικρός εφέστιος θεός η μνήμη / κι ο χρόνος φίλος παιδιόθεν του θανάτου» (Γεωργούσης, 2010:29). Τα παιδικά χρόνια σαγηνεύουν τον ποιητή καθώς είναι λουσμένα σε ένα υπέροχο φως που δεν έχει αποκαλυφθεί αλλά «είναι μια καθαρή ανταύγεια, αχτίνα που δεν είναι ακόμα παρά η ακτινοβολία μιας εικόνας» (Blanchot, 1994:41-42).

α'
 [...]
*Γιατί μόνον ό,τι ξαναγυρίζει στην αρχή του
 μπορεί να φανερωθεί απόφιο,
 κι έτσι να κάνει ορατό
 ακόμα και τον θάνατο,
 αθώο, αθώο αυτό
 μέσα σε κείνο το σκοτεινό αμετάβλητο
 που πια δεν δικάζει.
 (Γεωργούσης, 2003:11).*

Η απώθηση του μέλλοντος και η επιστροφή στον παράδεισο των παιδικών χρόνων μέσω των λέξεων, διαστέλλει το φωτεινό κομμάτι του βίου σε μια προσπάθεια να ακινητοποιήσει το χρόνο, να τον μνημειώσει, για να εξασφαλίσει την ποθητή διάρκεια. Το ποιητικό εγώ επιδιώκει συστηματικά την έξοδο από τον ιστορικό χρόνο και την ευθύγραμμη πορεία του, η οποία οδηγεί τα πάντα στο θάνατο. Η επιστροφή στον αρχετυπικό χρόνο και χώρο οδηγεί σε έναν ιδεατό κόσμο που είναι ά-χωρος και ά-χρονος και δεν προσβάλλεται από τη φθορά και το θάνατο. Ο «δεσμώτης χρόνος» και η μονότονη επανάληψη των γεγονότων εμποδίζουν το υποκείμενο να μνηθεί στα μυστικά του γίνεσθαι. Στον ποιητικό όμως κόσμο του Γεωργούση οι άνθρωποι, η φύση, τα αντικείμενα γονιμοποιούνται από κάτι υπερβατικό, κατέχουν μian αξία. Ο χώρος και ο χρόνος ξαναγίνονται ό,τι ήταν για τον πρωτόγονο: μια ζωντανή, δηλαδή, πραγματικότητα γεμάτη δυνάμεις, χωρίς σαφή διάκριση ανάμεσα στον αισθητό και τον υπερβατικό κόσμο. Ο άνθρωπος, τελικά, γίνεται οργανικό μέλος της φύσης και συμπορεύεται μαζί της, καθώς εξαγνίζεται και επαναποκτά την πρωταρχική του υπόσταση.

[Η φουσαρμόνικα]

[...]

*Τι ωραία που ηχεί αυτή η μουσική των νερών
μέσα στα χρώματα της κάθε δύσης.
Μα, ώσπου να καταγράψω τις νότες
έχει κιόλας νυχτώσει
και πια δεν μένει τίποτα να την θυμίζει
παρά μόνον μια μικρή αντήχηση απ' τα παιδικά γέλια
και το θρόϊσμα απ' τα κρόσσια του χαρταετού
πριν χαθεί βουτώντας μες στο απέραντο γαλάζιο
της Καθαροδευτέρας.*

(Γεωργούσης, 2009a:37).

Η μνήμη, στην ποίηση του Γεωργούση, λειτουργεί ως ενεργής και συνεχής διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, και ως δίαυλος προς τη φαντασία, η οποία κατέχει κεντρικό, αλλά και αναπόφευκτο ρόλο στην αναπαράσταση εκείνων των εμπειριών που έχουν στιγμιαίσει το ποιητικό υποκείμενο: παιδική ηλικία, στιγμές έντονης ευτυχίας, πόνου ή συγκίνησης. Ο Γεωργούσης ανακαλεί το παρελθόν για να αρθρώσει και να ερμηνεύσει την προσωπική του ιστορία, αλλά και για να δημοσιοποιήσει όσα βρίσκονται «κρυμμένα στη σκιά» και αυτό γιατί η «παρουσία των άλλων που βλέπουν ό,τι βλέπουμε και ακούνε ό,τι ακούμε μας βεβαιώνει για την πραγματικότητα του κόσμου και του ίδιου του εαυτού μας» (Αρέντ, 1986:75). Ο απώτερος όμως στόχος του ποιητή είναι η ηδονή, η ευφροσύνη και η ευδαιμονία, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της αισθητικής απόλαυσης που παρέχει η τέχνη, η οποία και καταργεί το χρόνο όσο διαρκεί (Γεωργούσης, 2008:2464).

Ars poetica

[...]

*Παλαιά χιόνια! Είναι αυτή η κουρασμένη μουσική σας
που μου σκιάζει το φως
κι ω ποίηση, δεν είναι τόσο για το όραμα που με εξαντλείς,
αλλά γιατί στο τέλος πάντα σχεδόν με ξαναφέρνεις
εκεί που πριν βρισκόταν το σώμα μου.*

(Γεωργούσης, 1999:13).

Τα ποιήματα του Γεωργούση λειτουργούν σαν camera obscura (Μπάρτ, 1983:198), καθώς ακινητούν το χρόνο για μια στιγμή. Η devotio moderna, η ατομική και στοχαστική δηλαδή ανάγνωση, της ποίησής του δεν αφορά πλέον τον ποιητή και μόνο. Αντίθετα, μετατρέπεται σε μια γενική spectatio (θέαση) του βιωμένου χρόνου κάθε ανθρώπου. Ταυτόχρονα, η ποίησή του μάς υπενθυμίζει διαρκώς το δεσποτικό σημείο του μελλοντικού θανάτου μας, καθώς είναι προσδεδεμένη στον ευδιέγερτο κόσμο των ζωντανών και καλεί τον καθένα από εμάς, έξω από κάθε γενικότητα. Η διαρκής μετατόπιση του ποιητή στο χρόνο μέχρι να φτάσει στην πρώτη αρχή αποπνέει μian αίσθηση μελαγχολίας στη βάση της οποίας κρύβεται ένα memento mori, ακόμη και όταν ο ποιητής αυτοσαρκάζεται ή αποστασιοποιείται κατά ειρωνι-

κό τρόπο. Η ποίηση του Γεωργούση δεν είναι στην ουσία παρά μια διαρκής θανατογραφία, αφού ο τόνος του «τέλους» δίνεται από την «αρχή» άλλοτε με άμεσες αναφορές και άλλοτε με υπαινιγμούς στην εποχή των παιδικών χρόνων.

Το ποιητικό υποκείμενο, όμως, βρίσκεται σε μια διαρκή αντιπαλότητα με τη φθορά του χρόνου αλλά και την ίδια την έννοια του θανάτου διαμέσου της μνήμης: «Έτσι θα φύγω, λοιπόν, φορτωμένος τζίτζικια· / κι όπως σελήνη φθίνουσα / που εγέμιζε, εφώτισε κι εχάθη / θα επινοήσω τον κύκλο μου / για να κυλάω στο άδειο» (Γεωργούσης, 2007a:27). Η εξιστόρηση των προσωπικών βιωμάτων διαμέσου της γραφής, που απευθύνεται στους άλλους, λειτουργεί ως κάτοπτρο στο οποίο αντανακλάται η μορφή, το είδωλο του ποιητή. Η εμφάνιση στο κατοπτρικό είδωλο του Εγώ δημιουργεί ένα αίσθημα ανοικειότητας που προκαλεί την αγωνία. Η αγωνία, όμως, συνδέεται με την αποκοπή του Εγώ από τον παροντικό χρόνο και στρέφει το υποκείμενο στην εκ νέου διαμόρφωσή του (Αρσενίου, 2010:549 κ.εξ.). Επομένως, η ανάγκη της επικοινωνίας με τους νεκρούς υπαγορεύεται από αυτήν τη σκοπιμότητα, η οποία και είναι πρακτικής φύσεως: από την ανάγκη της ενδοσκοπήσης, της καταβύθισης στον έσω κόσμο με απώτερο στόχο να οδηγηθεί το ποιητικό εγώ στην αυτογνωσία.

Η ποίηση του Γεωργούση είναι ένα διαρκές παιχνίδι του έσω με τον έξω κόσμο. Ο ποιητής εμμένει σε μια γραφή, άκρως προσωπική, συμφύροντας διαρκώς την «ετερότητα του παρελθόντος [...] με το συνειδητό εγώ του παρόντος» (Γεωργούσης, 2008:2464). Το ατομικό βίωμα, ωστόσο, που δεν μπορεί παρά να βιωθεί ιδιωτικά ή ενδόμυχα, μετατοπίζεται στο ανώτερο επίπεδο του υπερπροσωπικού (Γεωργούσης, 2007c:111). Το ποιητικό Εγώ μεταβαίνει διαρκώς στο Αυτός, έτσι ώστε αυτό που συμβαίνει δεν αφορά πλέον το άτομο, αλλά αποκτά τη δέουσα ανωνυμία, καθώς επαναλαμβάνεται σε έναν ατελείωτο διασκορπισμό (Κεφάλας, 2007:57-8). Ακόμη, και μέσα από το αγαπημένο πρόσωπο αναδύεται ο άνθρωπος κάθε τόπου και κάθε εποχής, με αποτέλεσμα το ατομικό βίωμα να λειτουργεί τελετουργικά ως καθολικό βίωμα (Πυλαρινός, 2008:2443).

κγ΄
[...]
*Η μικρή πατρίδα της ώχρας·
ο παιδικός μου χαρταετός σκαλωμένος στα σύρματα·
ξιφήρης κείνος ο ερημοπλάνος απελάτης με σκουτάρι μαντεμένιο·
και σύγκορμα στον ύπνο μου τρυπώνουν στα κλεφτά,
να πνίζουμε στην κούνια του εκείνο το παιδί που ήμουν
όταν θα ξαναγεννιόμουν.*
[...]
(Γεωργούσης, 2012:31).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρέντ, Χ. (1986). *Η ανθρώπινη κατάσταση (Vita activa)*. Μετάφραση Στέφανου Ροζάνη – Γεράσιμου Λυκιαρδόπουλου, Αθήνα: «Γνώση».
- Αρσενίου, Ελ. (2010). Η αγωνία ως ποιητική συνθήκη. Με αφορμή ένα ποίημα του Μίλτου Σαχτούρη. Στον τόμο *Η νεοτερικότητα στη νεοελληνική λογοτεχνία και κριτική του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα*, Πρακτικά της IB΄ Επιστημονικής Συνάντησης του Τομέα Μεσαιωνικών και Νέων Ελληνικών Σπουδών Αφιερωμένης στη μνήμη της Σοφίας Σκοπετέα (Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2009), τόμ. 12, περίοδος Β΄, τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 549-562.
- Bachelard, G. (1982). *Η ποιητική του χώρου*. Μετάφραση Ελ. Βέλτσου – Ι.Δ. Χατζηνικολή, Αθήνα: Χατζηνικολής.
- Bachelard, G. (1981). *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Corti.

- Blanchot, M. (1994). *Ο χώρος της λογοτεχνίας*. Εισαγωγή – μετάφραση Δημήτρης Δημητριάδης, Αθήνα: Εξάντας-Νήματα.
- Butor, M. (1984). Το μυθιστόρημα ως έρευνα. Στο συλλογικό τόμο J. Halperin, M. Ernst, M. Butor, κ.ά., *Δοκίμια για τη λογοτεχνία και την κριτική*, μετάφραση Σπ. Τσακνιάς, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεωργούσης, Γ. (2012). *Αφύλακτη διάβαση*. Αθήνα: Διάττων.
- Γεωργούσης, Γ. (2011a). *Η ωδή για τον συμπαίκτη*. Αθήνα: Διάττων.
- Γεωργούσης, Γ. (2011b) [συνέντευξη]. *Κουκούτσι*, 4, 168-176.
- Γεωργούσης, Γ. (2010). *Ακριανές συνοικίες. Τρίτο αλφαβητάρι*. Λευκωσία: Εκδόσεις Αιγαίον.
- Γεωργούσης, Γ. (2009a). *Τα παλαιά χιόνια*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργούσης, Γ. (2009b) [συνέντευξη στον Στάθη Κουτσούνη]. *Θέματα Λογοτεχνίας / Αφιέρωμα*: Γιώργος Γεωργούσης, 41, 13-45.
- Γεωργούσης, Γ. (2008) [συνέντευξη στον Θάνο Κανδύλα]. *Πάροδος / Αφιέρωμα*: Γιώργος Γεωργούσης, 20, 2459-2470.
- Γεωργούσης, Γ. (2007a). *Ο ξεναγός της λήθης*. Αθήνα: Διάττων.
- Γεωργούσης, Γ. (2007b). *Ημερολόγια απουσίας*. Στο τόμο *Οι μέρες και οι πέτρες. Ποιήματα 1966-2001. Επιλογή*, Αθήνα: Γαβριηλίδης, 29-34.
- Γεωργούσης, Γ. (2007c) [συνέντευξη στον Χρήστο Τουμανίδη]. Στο τόμο *Η ποίηση του Γιώργου Γεωργούση. Κείμενα των Κωνσταντίνου Βάσση, Βάσου Η. Βογιατζόγλου, Αλέξη Ζήρα, Ηλία Κεφάλα, Στάθη Κουτσούνη, Αγγελικής Κωσταβάρα*, Αθήνα: Γαβριηλίδης, 109-119.
- Γεωργούσης, Γ. (2006). *Φωνήεντα δέντρα*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργούσης, Γ. (2005). *Οθόνη υγρών κρυστάλλων*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργούσης, Γ. (2003). *Ασκήσεις τοπογραφίας*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργούσης, Γ. (1999). *Στίγματα. Αλφαβητάρι*. Αθήνα: Διάττων.
- Γεωργούσης, Γ. (1966). *Νυκτιλύκη*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Derrida, J. (1967). Freud et la scène de l'écriture. Στο τόμο *L'Écriture et la différence*, Paris: Éditions du Seuil.
- Heidegger, M. (1968). *What Is Called Thinking?* Translated by J.G.Gray, New York: Harper & Row.
- Κεφάλας, Ηλ. (2007). Στις πηγές της ποίησης του Γιώργου Ε. Γεωργούση. Στο τόμο *Η ποίηση του Γιώργου Γεωργούση. Κείμενα των Κωνσταντίνου Βάσση, Βάσου Η. Βογιατζόγλου, Αλέξη Ζήρα, Ηλία Κεφάλα, Στάθη Κουτσούνη, Αγγελικής Κωσταβάρα*, Αθήνα: Γαβριηλίδης, 53-67.
- Κωσταβάρα, Αγγ. (2007). Ο ποιητικός λόγος ως αντίρροπη ροή στη σιωπή του θανάτου. Με έμφαση στην ποιητική συλλογή *Τα χρονικά των κήπων* του Γ. Γεωργούση. Στο τόμο *Η ποίηση του Γιώργου Γεωργούση. Κείμενα των Κωνσταντίνου Βάσση, Βάσου Η. Βογιατζόγλου, Αλέξη Ζήρα, Ηλία Κεφάλα, Στάθη Κουτσούνη, Αγγελικής Κωσταβάρα*, Αθήνα: Γαβριηλίδης, 93-106.
- Μπάρτ, Ρ. (1983). *Ο φωτεινός θάλαμος. Σημειώσεις για τη φωτογραφία*. Μετάφραση Γιάννης Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Πασχαλίδης, Γρ. (1993). *Η ποιητική της αυτοβιογραφίας*. Αθήνα: Σμίλη.
- Πυλαρινός, Θ. (2008). “Ότε τα δένδρα φωνήεντα ην”. *Πάροδος / Αφιέρωμα* στον Γιώργο Γεωργούση, 20, 2429-2443.
- Σαμαρά, Ζ. (2009). Το γκρίζο πρόσωπο της θάλασσας: μια οντολογική αναζήτηση στην ποίηση του Γιώργου Γεωργούση. *Θέματα Λογοτεχνίας / Αφιέρωμα*: Γιώργος Γεωργούσης, 41, 67-73.
- Σταυρακοπούλου, Σ. (2011). *Επ'αφορμή. Μελετήματα για τη λογοτεχνία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Τσιριμώκου, Λ. (2000). *Εσωτερική ταχύτητα. Δοκίμια για τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Άγρα.

ABSTRACT

The revocation of memory and the restoration in the paradise of childhood are some of the basic characteristics of George Georgioussis' poetry. The creator endeavor to detect/or to create his past through the help of memory. The poet always returns to the protean principle of

beauty, to the standards of his father and mother, to the childhood gardens with the joyous atmosphere of summer in order to salvage the wistful charm of the world of innocence. The poet's constant return to the years of carefree childhood disrupts monotony, determinism, cruelty, but mainly conflicts the absolute decay of time.

Βάσω Οικονομοπούλου

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Επιδάυρου 62, Πολύδροσο Χαλανδρίου, ΤΚ 152-33
Τηλ.: 2106843545, vassoec@gmail.com

«Η ΑΝΑΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ «ΚΑΚΟΥ» ΛΥΚΟΥ ΣΤΑ ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ»

ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ ΣΧΙΖΑ & ΜΑΡΙΑ ΚΑΠΛΑΝΕΛΗ

Η παιδική λογοτεχνία ως μηχανισμός αναπαραγωγής ιδεολογικών στερεοτύπων.

Κάθε κοινωνία ανάλογα με την εποχή, το οικονομικό και κοινωνικό της υπόβαθρο, διαμορφώνει και παράγει συγκεκριμένες κυρίαρχες ιδεολογίες. Ένας σημαντικός τρόπος όπου μπορούν να εντοπιστούν οι ιδεολογίες αυτές είναι και αυτός της παιδικής λογοτεχνίας. Εκεί μέσω επιλεγμένων αναπαραστάσεων εγγράφονται όλα εκείνα τα ιδεολογήματα τα οποία την συγκεκριμένη εποχή, η συγκεκριμένη κοινωνία επιθυμεί να μεταδώσει στα παιδιά της. Καθώς η παιδική λογοτεχνία απευθύνεται σε αναγνώστες χωρίς επαρκή αναγνωστική εμπειρία αλλά και χωρίς ευρύτερη εμπειρία του κόσμου γίνεται αντιληπτό πόσο καθοριστικός για την κοινωνικοποίηση τους είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται από αυτή τη λογοτεχνία ο περιβάλλοντας κόσμος. Μέσα από την διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει κάθε φορά το λογοτεχνικό κείμενο με τον αναγνώστη του, διαπραγματεύεται με αυτόν, εκείνες τις ιδεολογικές θέσεις, που είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία στην οποία ανήκει (Οικονομίδου, 2000).

Τα παιδικά κείμενα αποτελούν κατάλληλο πεδίο για τη διερεύνηση της λειτουργίας των στερεοτυπικών εικόνων που προβάλλει σε κάθε εποχή η κοινωνία, διότι η αφήγηση διενεργείται μέσα από τις διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε: ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς κ.ά.. Το γεγονός αυτό συνδέεται με το ότι η δημιουργία στερεοτύπων τοποθετείται από τους ψυχολόγους στο στάδιο της αναγνώρισης του κόσμου και του εαυτού στην παιδική ηλικία και στις διαδικασίες που αυτή συνεπάγεται, δηλαδή στη διάκριση καλού και κακού, επιτρεπτού και απαγορευμένου (Gilman, 1985). Όπως είναι λογικό το παιδί προτιμά να ταυτίζεται με τις θετικές στερεοτυπικές εικόνες που προβάλλονται, με αποτέλεσμα τη διαιώνιση μιας αίσθησης απόλυτης διαφοράς ανάμεσα στον «εαυτό» και τον «άλλο». Η διαχωριστική γραμμή που χαράσσεται μεταξύ τους εξυπηρετεί την κυρίαρχη ομάδα που εδραιώσει τη δική της ταυτότητα στον κοινωνικό της χώρο. Ακριβώς επειδή η ταυτότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ετερότητα, προβάλλονται ως αντιτιθέμενες διπολικές κατασκευές με αντίστοιχες θετικές και αρνητικές στερεοτυπικές εικόνες, κρατώντας για την ταυτότητα τον θετικό και για την ετερότητα τον αρνητικό πόλο (Καλογνώμης, 2001). Όταν η κυρίαρχη ομάδα θεωρεί ότι κινδυνεύει η συσπείρωσή της μπορεί να θέτει σε λειτουργία τη λογοκρισία μέσω της παιδικής λογοτεχνίας με σκοπό να αναιρεθεί μία αντίληψη ή άποψη που την προσβάλλει ηθικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή πολιτικά.

Στις μέρες μας το ζητούμενο έχει αλλάξει όσον αφορά τα παιδικά κείμενα. Η ύπαρξη βιβλίων για τις φυλετικές ή πολιτισμικές μειοψηφίες συμβάλλουν στην επίτευξη μιας κοινωνικής και προσωπικής προσαρμοστικότητας των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Ήδη από τη δεκαετία του '60, στις ΗΠΑ, όπου η ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικών και πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδων αποτελεί το βασικό συστατικό της κοινωνικής σύνθεσης, επιδιώχθηκε διαμέσου των αναγνωσμάτων τους να αποκτήσουν τα παιδιά αντιλήψεις που θα περιέχουν περισσότερη πολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό (Κανατσούλη, 2000). Επιπλέον το παιδικό βιβλίο προβάλλει ως μια δημοφιλής δράση στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής τόσο από τους παιδαγωγούς όσο και από τα μικρά παιδιά (Ζέρβα και συν., 2010).

Το ιδεολογικό στερεότυπο του κακού λύκου

Ο κακός λύκος είναι ένας από τους πιο δυσφημισμένους «άλλους» των λαϊκών παραμυθιών. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η εικόνα του απειλητικού, κακού λύκου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρη και ισχυρή. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας εντάσσουν κάθε προσωποποιημένο ζώο στο διπολικό σχήμα καλός-κακός, ανάλογα με το αν είναι σαρκοβόρο ή φυτοφάγο. Έτσι ο λύκος, που εκπροσωπεί τον αδικαιολόγητα κακό των ιστοριών, χαρακτηρίζεται με ευκολία ως τέτοιος από τα παιδιά (Γιαννικοπούλου, 2002). Σύμφωνα με τη Γαβριηλίδου (2008) ο διαχωρισμός των χαρακτήρων των ηρώων της αφήγησης μπορεί να γίνει με βάση πόσο απλοί ή σύνθετοι είναι και αν αποκαλύπτονται όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς τους. Ο *επίπεδοι χαρακτήρες* δεν εξελίσσονται και παραμένουν ίδιοι στην πορεία της ιστορίας. Διαθέτουν λίγα χαρακτηριστικά στοιχεία που γίνονται εύκολα αντιληπτά από τον αναγνώστη και παρουσιάζονται μονόπλευρα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της πλοκής. Ο λύκος στα λαϊκά παραμύθια δεν είναι πρόσωπο ολοκληρωμένο και εξελισσόμενο, αλλά ένας χαρακτήρας με πάγια και σταθερά επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά, δηλαδή μια αρνητική στερεότυπη παραμυθιακή εικόνα.

Στη σύγχρονη εποχή η παιδική λογοτεχνία, ως σημαντικός παράγοντας διοχέτευσης προτύπων, ιδεών, απόψεων και στάσεων εξέφρασε οικολογικές ανησυχίες και γεννήθηκαν κείμενα με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του μελλοντικού πολίτη του πλανήτη γύρω από θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Η αναζήτηση αιτιών και λαθών τα οποία αναπαράγονται από γενεά σε γενεά και ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά του ανθρώπου στη φύση έβαλε στο στόχαστρο παραμύθια τα οποία κατηγορήθηκαν για την διαιώνιση στερεοτυπικής και εχθρικής συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι σε συγκεκριμένα ζώα. Η μετάλλαξη του κακού λύκου των λαϊκών παραμυθιών σε συμπαθητικό ήρωα σχετίζεται με την τάση των συγγραφέων να επιδίδονται στη δημιουργία νέων κειμένων με τη μορφή της μεταγραφής παλαιότερων. Σύμφωνα με τη Ζερβού (1996) η συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία τους και την ανάγνωσή τους ορίζεται ως *διακειμενικότητα*. Οι συγγραφείς στην περίπτωση αυτή συνομιλούν με τα αφετηριακά παραμύθια, τα μεταγράφουν, τα παρωδούν και μας τα παραδίδουν σε μια πρωτότυπη εκδοχή (Καρακίτσιος Α., 2006). Το ζώο, το οποίο συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και οι συγγραφείς προσπαθούν να περισώσουν την υπόληψή του, είναι ο λύκος. Ο ρόλος του κακού, ο οποίος του είχε αποδοθεί σε όλα τα κλασσικά παραμύθια, είναι το επίμαχο σημείο. Το ιδεολογικό στερεότυπο του κακού λύκου τίθεται σε αμφισβήτηση και ο κακός λύκος γλυτώνει από μια κοινωνική απομόνωση αιώνων καθώς του επιτρέπεται να αγαπηθεί από τα παιδιά.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της έρευνας μας ήταν να συγκρίνει τον τρόπο που ο λύκος ως ήρωας παρουσιάζεται στα κλασσικά και μοντέρνα παραμύθια και να διαπιστώσει αν αυτό αρέσει στα παιδιά. Μελετήθηκε το κείμενο τριών παραδοσιακών και τριών σύγχρονων παραμυθιών και καταγράφηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης η συμπεριφορά 40 παιδιών, ηλικίας 3-4 ετών. Προκειμένου να γίνει η καταγραφή χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης κατά τη διάρκεια 36 συνολικά αναγνώσεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παραδοσιακά παραμύθια		
Κακός	Πονηρός	Πεινασμένος
<i>Η κοκκινোসκουφίτσα</i>		
2	2	1
<i>Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια</i>		
5	1	3
<i>Τα τρία γουρουνάκια</i>		
3	2	1
10	5	5

Πίνακας 1

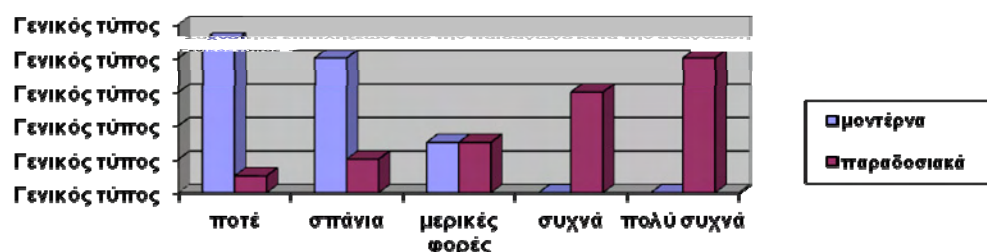
Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 στα παραδοσιακά παραμύθια οι επιθετικοί προσδιορισμοί που χαρακτηρίζουν το λύκο με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι κακός, πονηρός και πεινασμένος. Διαβάζοντας τα κείμενα των τριών παραδοσιακών παραμυθιών με κεντρικό ήρωα τον κακό λύκο 10 φορές συνολικά χαρακτηρίζεται κακός, 5 πονηρός και 5 πεινασμένος.

Μοντέρνα παραμύθια		
<i>Ο χορτοφάγος λύκος</i>	Χαρούμενος	4
	Ανάλαφρος	2
	Χορτοφάγος	2
	Μόνος	3
<i>Εγώ, ο πιο όμορφος</i>	Όμορφος	7
	Κομψός	2
	Γοητευτικός	2
	Ξεχωριστός	1
	Κορυφαίος	2
	Φαντασμένος	3
<i>Τα τρία μικρά λυκάκια</i>	Μικρά	4
	Φοβισμένα	7
	Καλά	1
		35

Πίνακας 2

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 στα μοντέρνα παραμύθια οι επιθετικοί προσδιορισμοί που αποδίδονται στο λύκο του προσδίδουν εντελώς διαφορετικές ιδιότητες από ότι στα παραδοσιακά. Ο λύκος χαρακτηρίζεται ως χαρούμενος, ανάλαφρος, χορτοφάγος, μόνος, όμορφος, κομψός, γοητευτικός, ξεχωριστός, κορυφαίος, φαντασμένος, μικρός, φοβισμένος, καλός. Στα τρία μοντέρνα παραμύθια ο λύκος χαρακτηρίζεται 35 φορές συνολικά με επιθετικούς προσδιορισμούς που ανατρέπουν το στερεότυπο του κακού.

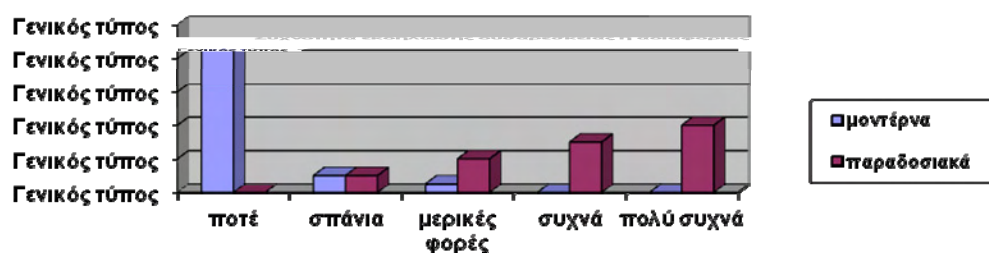
Συχνότητα επιπλήξεων από την παιδαγωγό κατά την ανάγνωση



Διάγραμμα 1

Σύμφωνα με το διάγραμμα 1 κατά την ανάγνωση των μοντέρνων παραμυθιών η παιδαγωγός ποτέ (40%) ή σπάνια (40%) χρειάστηκε να επιπλήξει τα παιδιά για να εξασφαλίσει την ηρεμία της ομάδας. Αντίθετα οι επιπλήξεις κατά την ανάγνωση των παραδοσιακών παραμυθιών ήταν συχνές (30%) ή πολύ συχνές (40%).

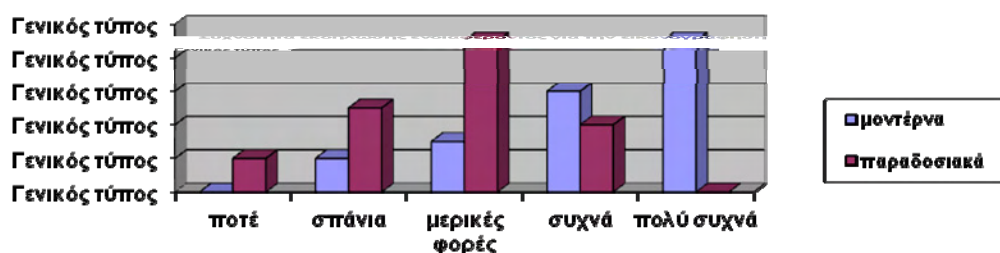
Συχνότητα εκδήλωσης δυσάρεσκειας ή αδιαφορίας



Διάγραμμα 2

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 τα παιδιά, σε ποσοστό 85%, δεν εκδήλωσαν ποτέ δυσάρεσκεια ή αδιαφορία κατά την ανάγνωση των μοντέρνων παραμυθιών. Αντίθετα συνέβη πολύ συχνά (40%) η συχνά (30%) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των παραδοσιακών παραμυθιών.

Συχνότητα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την εικονογράφηση



Διάγραμμα 3

Η εικονογράφηση των μοντέρνων παραμυθιών προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών πολύ συχνά, σε ποσοστό 45% και συχνά σε ποσοστό 30%. Όσον αφορά τα παραδοσιακά παραμύθια βρήκαν την εικονογράφηση ενδιαφέρουσα μερικές φορές (45%) ή σπάνια (25%).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την παρούσα εργασία, τα παιδικά αναγνώσματα σήμερα αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση των αναγκών, παιδιών πολύ διαφορετικών από αυτά του παρελθόντος ενώ συμβάλλουν στη δημιουργία νέων αξιών. Οι σύγχρονοι συγγραφείς δε φαίνεται να συμμερίζονται την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός φοβικού αντικειμένου στα βιβλία τους, η οποία είναι συνυφασμένη με το παλιό στερεότυπο του επικίνδυνου κακού λύκου. Αντίθετα κρίνεται περισσότερο απαραίτητο για τα σημερινά παιδιά τα παραμύθια να λειτουργήσουν μέσω της ψυχαγωγίας ως «λύτρωση», «προειδοποίηση» και «προετοιμασία» για να αντιμετωπίσουν το σκληρό και αντιφατικό κοινωνικό περίγυρο (Αναγνωστόπουλος, 2002). Η διπολική κατηγοριοποίηση των ηρώων σε καλούς και κακούς στα κλασικά παραμύθια δεν αποτελεί την πρόσφορη επιλογή των δημιουργών λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό περιβάλλον που αυτά μεγαλώνουν. Η κατάκτηση αυτής της νέας ταυτότητας από το λύκο η οποία ανατρέπει το στερεοτυπικό του ρόλο και αναδεικνύει μια αλήθεια της πραγματικότητας σήμερα ότι δηλαδή το διαφορετικό δεν είναι απαραίτητα εχθρικό και απειλητικό.

Το γεγονός ότι ο λύκος δεν είναι παρά ένα ακόμα προστατευόμενο είδος συνέβαλλε στην ανατροπή της «φύσης» του κακού που του είχε αποδοθεί στα περισσότερα λαϊκά παραμύθια και στη μετάλλαξη του σε ένα ήρωα με χαρακτηριστικά που τον κάνουν ικανό να αγαπηθεί από τα παιδιά. Στην παρούσα μελέτη η αναζήτηση επιθετικών προσδιορισμών που προσάπτονται στο λύκο σε τρία σύγχρονα παιδικά κείμενα οδηγεί σε αυτό το συμπέρασμα. Οι τρεις

διαρκώς επαναλαμβανόμενοι χαρακτηρισμοί κακός, πονηρός και πεινασμένος στα λαϊκά παραμύθια αντικαθίστανται από πληθώρα άλλων εντελώς διαφορετικού περιεχομένου όπως χαρούμενος, ανάλαφρος, χορτοφάγος, όμορφος, κομψός, γοητευτικός, φοβισμένος, φαντασμένος, ξεχωριστός. Τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας αποδέχθηκαν πολύ εύκολα τον καλό λύκο. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς τους κατά τις αναγνώσεις των παραμυθιών έδειξε ότι βρήκαν πιο ενδιαφέροντα τα μοντέρνα παραμύθια με αποτέλεσμα την εξασφάλιση ηρεμίας κατά την αφήγηση ενώ ταυτόχρονα τα προσέλκυσε περισσότερο η εικονογράφηση.

Τα κλασσικά παραμύθια λοιπόν αποτελούν μια κληρονομιά που οι μεταγενέστεροι συγγραφείς αξιοποιούν με την τεχνική της διακειμενικότητας για να δημιουργήσουν νέα έργα, κατάλληλα να εκπληρώσουν σε ένα βαθμό έστω, όσα αναφέρει ο Σακελλαρίου (1996). Κείμενα δηλαδή, που να προάγουν την αισθαντικότητα του παιδιού, να συμβάλλουν στην πνευματική και ψυχική του ανάπτυξη, να το υποβοηθούν ώστε να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο και να το κάνουν ικανό να προσαρμοστεί ευκολότερα στο περιβάλλον του και να εξελιχθεί σε δημιουργικό μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Gilman, S. (1985). *Difference and Pathology. Stereotypes of Sexuality, Race and Madness*. Cornell University Press.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2002). *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το Δύσκολο Επάγγελμα του Κλασσικού Ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2002). Ποιος Φοβάται το Μεγάλο Λύκο; Τα Μικρά Παιδιά απέναντι στο Λογοτεχνικό του Στερεότυπο. *Διαδρομές*, 5, 9-16.
- Ζέρβα, Μ., Σιμιντζή, Α. & Μακρογικά, Ε.Μ. (2010). Αγαπημένες δράσεις και παιχνίδια μικρών νηπίων και παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, "Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 20ου αιώνα"*. (σσ.221-232). Ανασύρθηκε από: <http://www.pedagogy.gr/images/praktika2010-a.pdf>. (10/01/2013).
- Ζερβού, Α. (1996). *Στη Χώρα των Θανμάτων: το Βιβλίο ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία Ανατροπές: η Νεοτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογνώμης, Α. (2001). Η Ετερότητα στην Ελληνική Λογοτεχνία. *Διαβάζω*, 417, 91-126.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Α., Δρούγκα, Κλ., Κωτόπουλος Τ., (2006). Ιστορικές Διαδρομές και ιδεολογικές αποτυπώσεις του Κινήματος της πολιτικής Ορθότητας στη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία: *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου "Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση"*, Βόλος, Σεπτέμβριος 29-Οκτώβριος 1, 2006. Ανασύρθηκε από: http://www.eipe.gr/images/pdf/toparamythi/drouga_karakitsios_kotopoulos.pdf (4/2/2013).
- Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δανιάς.

Τα σύγχρονα παιδικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη

Μήττα, Δ. (2000). *Ο χορτοφάγος λύκος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράμος, Μ. (2009). *Εγώ ο πιο όμορφος*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Τριβιζάς, Ε. (1994). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.

LE RESUME

Le thème de notre travail, que ce soit le stéréotype du «méchant loup» de contes pour enfants peut être inversé. Les enfants acceptent et s'identifient avec le bon héros, plus facilement qu'avec héros mal. Pour les inférences étudiée le texte de trois traditionnels et trois contes modernes et les comportements observés 40 enfants au cours de leurs 36 lectures totales.

L'observation des réactions des enfants ont montré une préférence fortement dans le nouveau transformé, érythémateux héros gentil et beau. Finalement, les auteurs contemporains attribuent les caractérisations loup qui bouleversent la vieille image de ces enfants avaient dans leur esprit.

Μελπομένη Σχίζα

Ιδιότητα: Βρεφονηπιοκόμος, Msc στην Εκπαίδευση, Εργαστηριακός Συνεργάτης του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Αθήνας
Διεύθυνση: Τσιμισκή 33, Άνω Λιόσια, 13341, Αθήνα.
Τηλέφωνο: 2102472988, 6948604370
e-mail: melbab92@yahoo.gr φαξ: 2102516001

Μαρία Καπλανέλη

Ιδιότητα: Βρεφονηπιοκόμος
Διεύθυνση: Ελπίδος 53, Άγιος Δημήτριος Αττικής.
Τηλέφωνο: 2130082905, 6985685912
e-mail: maria_zuper@hotmail.com

«ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΑΚΗ ΣΤΟ ΔΡΑΜΑ ΤΟΥ ΜΠΑΤΗ»

ΙΩΑΝΝΑ ΤΡΙΠΟΥΛΑ

Συχνά προβάλλεται η θέση για τη λογοτεχνία ως καθρέφτη της ζωής καθότι στα λογοτεχνικά κείμενα – ανεξαρτήτως ειδολογικής κατάταξης – περισσότερο ή λιγότερο εμφανώς ή σκοπίμως διοχετεύονται σημαντικές πληροφορίες για την εποχή συγγραφής τους και το υφιστάμενο ιδεολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και εν γένει ιστορικό πλαίσιο. Με αυτό το σκεπτικό θεωρούμε ότι στη μελέτη ενός θέματος, όπως είναι η εξέλιξη της αντίληψης σχετικά με την παιδική ηλικία θα μπορούσε να συμβάλλει η μελέτη των στοιχείων που παρέχει η λογοτεχνική παραγωγή. Με την ευκαιρία αυτή, λοιπόν, που μας δίνεται, θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια όσο το δυνατό συντομότερη αναφορά στα δεδομένα που μας προσπορίζει η ελληνική λογοτεχνική παραγωγή, ώστε να ανιχνεύσουμε την εξέλιξη αυτή στη μικροσφαίρα της ελληνικής πραγματικότητας.

Εξετάζοντας τη γένεση της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία ξεκίνησε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, παράλληλα με την ανάπτυξη της επιστήμης των παιδαγωγικών και της ψυχολογίας και συγκεκριμένα από τη Γενιά του 1880. Δε θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τυχαία εδώ τη συμβολή του Γεώργιου Βιζυηνού, ο οποίος είχε εκπονήσει διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Γοττίγγης με θέμα το παιδικό παιχνίδι σε σχέση με την ψυχολογία και την παιδαγωγική. Υπό το πρίσμα των επιστημονικών ενδιαφερόντων του αυτών ερμηνεύεται και η συγγραφή αρκετών παιδικών αφηγημάτων⁴⁶², αλλά και το σταθερό ενδιαφέρον του για την παιδική ψυχολογία, όπως αυτό αποτυπώνεται σε αρκετά από τα διηγήματά του. *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον* (1884) μας παρέχει μια εξαιρετικά αντιπροσωπευτική οπτική, κινούμενος μάλιστα σε δύο επίπεδα· γιατί μπορεί το έργο να δίνει εν πρώτοις την εικόνα ότι αναφέρεται στο μικρό Γιωργάκη, που μεγάλωσε σχηματίζοντας μια εικόνα για τον κόσμο μέσα από τα παραμύθια του παππού του, πίσω από αυτό το επίπεδο, ωστόσο, κρύβεται το δράμα ενός άλλου παιδιού, του παππού, που μεγάλωσε μέσα στα ιστορικά συμφραζόμενα της οθωμανοκρατίας και του οποίου η παιδική ψυχοσύνθεση διαμορφώθηκε κάτω από το φόβο της απειλής του «παιδομαζώματος». Έτσι, το μικρό αγοράκι που τη μια μέρα φορούσε *φουστανέλια* και την άλλη μέρα φορεί *τ' άγορίστικα ρούχα* και οδηγείται σε γάμο, εξελίσσεται σε έναν άνδρα που φοβάται τη ζωή μακριά από το σπίτι, που τολμάει ένα μόνο ταξίδι, ως την «τούμβα» του χωριού, και εκείνο το αφήνει στα μισά. Σε αυτή την περίπτωση, επομένως, ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει η οικογένεια, η οποία προσαρμοζόμενη στα δυσμενή ιστορικά συμφραζόμενα και υποκινούμενη από το βιολογικό ένστικτο της αυτοσυντήρησης αναθρέφει ένα παιδί, αντίθετα προς το κοινωνικό κατεστημένο. Στον αντίποδα της μορφής αυτής φυσικά βρίσκεται η γυναίκα την οποία ο παππούς παντρεύτηκε, η γιαγιά του Γιωργάκη, η οποία μεγάλωσε με κάθε ελευθερία και εξελίχτηκε σε ένα τολμηρό και δυναμικό άτομο, ικανό να διοικεί το σπίτι και τη ζωή του. Το φύλο, συνεπώς, σε αυτό το παράδειγμα, συναρτήσει των ιδιαίτερων ιστορικών συνθηκών, αποδεικνύεται καθοριστική παράμετρος στη διαμόρφωση της παιδικής ψυχοσύνθεσης και στη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, ενώ τα όρια που κανονικά τίθενται από αυτό και που παραδοσιακά συνεπάγονται συγκεκριμένους ρόλους, υπερβαίνονται πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως βάσει των ιδιαίτερων επικρατούντων συνθηκών (Αθανασόπουλος:164-167, 188-207). Οι ήρωες, οι δύο Γιώργηδες, παππούς και

⁴⁶² Ο Τρομάρας (1884), Το Σκιάχτρο (1884), Ο Κλέπτης (1884), Μέσα εις το αμφιθέατρον (1890), Πώς οικονομείται ο χρόνος (1890).

εγγονός, αποδεικνύονται εξίσου θύματα του περιβάλλοντός τους, μεγαλώνουν σε ένα παραμύθι που αποδεικνύεται δράμα και η ενηλικίωση επέρχεται με την προσγείωση στη ρεαλιστική πραγματικότητα (Πολυχρονάκης, 2012:87-96).

Από το Βιζυηνό και στα ευρύτερα πλαίσια της Γενιάς του 1880 η παιδικότητα ταυτίζεται με την αθωότητα και χρωματίζεται με μια έντονη αίσθηση νοσταλγίας για τα δύσκολα, αλλά αγνά χρόνια. Την εντύπωση αυτή αποκομίζουμε και μέσα από το διήγημα *Όνειρο στο κύμα* (1900) του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, που ξεκινάει με την αποφθεγματική διαπίστωση: *Ήμην πτωχὸν βοσκόπουλον εἰς τὰ ὄρη. [...] Χωρὶς νὰ τὸ ἤξεύρω, ἤμην εὐτυχής*. Την ηλικία και την εποχή αυτή την ανακαλεί νοσταλγικά (Πολίτης, 1995:204) αντιπαραθέτοντάς με τη σκληρή πραγματικότητα της ενήλικης ζωής του, την οποία μισεί και η οποία τον απογοητεύει και τον κάνει να ασφυκτιά (Beaton, 1996:114-115). Η οικογένεια εδώ μένει στο περιθώριο και ως κύριος φορέας που οδηγεί το παιδί στην κοινωνικοποίηση και στην ενηλικίωση είναι η κοινωνία και τα κοινωνικά βιώματα.

Η οπτική της νοσταλγικής αναπόλησης των παιδικών χρόνων προβάλλεται και στην ποίηση της Γενιάς αυτής · χαρακτηριστικό είναι το ποίημα του Κωστή Παλαμά *Όσο περνᾷ τὰ χρόνια μου*, που παραθέτει τις γοητευτικές αναμνήσεις από τις γιορτές της χριστιανοσύνης με τα τοπικά έθιμα, αλλά και από τις διάφορες εορταστικές περιστάσεις που αφήνουν άσβεστες αναμνήσεις στην παιδική ψυχή. Η εξιδανίκευση των παιδικών χρόνων προφανώς στέκει στον αντίποδα του απογοητευτικού παρόντος της ζωής του ποιητή.

Η αντίληψη για την παιδική ηλικία ως συνώνυμο της αθωότητας και αντίπαλο δέος της ενήλικης ζωής, που συνεπάγεται φθορά, σωματική και ψυχική, απαντάται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στα έργα της Γενιάς του 1910, της γενιάς που έζησε την κατάρρευση του πολιτικού και αξιακού ορίζοντα της Ελλάδας μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή (Παπαϊωάννου, 2009:245-246). Ο επιφανέστερος εκπρόσωπος της ποιητικής αυτής γενιάς, και σαρκαστικά αυτοαποκαλούμενος «παιδάκι γερασμένο»⁴⁶³ Κώστας Καρυωτάκης, την προβάλλει με αυτόν τον τρόπο, διαπλέκοντάς τη με τη σταθερή απαισιοδοξία του και το χαρακτηριστικό μωντλερισμό της «φυγής απ' την πραγματικότητα» στο «Παιδικό», από την τελευταία του συλλογή, *Ελεγεία και Σάτιρες*. Στον αντίποδα της κακίας που διέπει τον κόσμο των ενηλίκων, προβάλλεται η παιδική καλοσυνάτη ψυχή, αφελής, απλοϊκή και αγνή (Άγρας, 2009:207), η οποία διατηρεί τα συναισθήματα και κυρίως εκείνο της αγάπης ανεπηρέαστο από τις τραυματικές εμπειρίες της καθημερινότητας. Την αθώα παιδική ματιά αποδίδει και ο Τέλος Άγρας, όταν το νεαρό ποιητικό υποκείμενο αναφέρεται στην «Πρώτη μέρα στο σχολειό», εκφράζοντας την αδημονία του για τη μέρα αυτή, όντας πεπεισμένο για τη δύναμη που προσπορίζει η γνώση. Την εποχή εκείνη η εκπαίδευση θεωρείται μέσο προόδου του ατόμου, πνευματικής και κοινωνικής, εξ ου και παρουσιάζεται μάλλον μυθοποιημένα. Την ίδια, αθώα, παιδική οπτική μας παρουσιάζει και ο Ναπολέων Λαπαθιώτης, που αποδίδει με απίστευτη ευαισθησία τη στιγμή κατά την οποία «Τὰ χλωμὰ τὰ κοριτσάκια» της αστικής φτωχογειτονιάς λυγίζουν μπροστά στη θέα μιας εντυπωσιακής βιτρίνας με κούκλες (Πολίτης, 1995:249), την ίδια ώρα που αντιλαμβανόμαστε ότι αντιμετωπίζουν σοβαρότατες βιοτικές ανάγκες. Φυσικά τα ίδια είναι ανήμπορα να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους, αυτό όμως δε σημαίνει ότι έχουν αφήσει στην άκρη τις – ασήμαντες στα μάτια των μεγάλων – αθώες παιδικές ματαιοδοξίες. Έτσι, οι παιδικές φιγούρες που – αλήθεια, όχι πολύ συχνά – ξεπροβάλλουν μέσα από τους στίχους της γενιάς αυτής απηχούν με νοσταλγική πάντα διάθεση τη χαμένη αθωότητα μια άλλης ηλικίας και μιας άλλης εποχής, λειτουργώντας ως όχημα φυγής ή άρρητο σχήμα καταδίκης του παρόντος.

Πιο ειδικές αναφορές απαντώνται πάλι στο μεσοπόλεμο από συγγραφείς που εστιάζουν στις συνθήκες ενηλικίωσης του παιδιού. Ίσως το πλέον χαρακτηριστικό έργο της εποχής αυτής στην κατηγορία που εξετάζουμε είναι η *Eroica* (1937-38) του Κοσμά Πολίτη. Με σημείο αναφοράς μια παρέα παιδιών που βρίσκονται στην πρόωγη εφηβεία (δεκατριών με δεκαπέντε ετών), διάφορα περιστατικά της καθημερινότητας καταδεικνύουν τη διαφορετικότητα του κόσμου των παιδιών από εκείνο των μεγάλων και συνεπάγονται βιώματα τα οποία ωθούν αναγκαστικά στην ενηλικίωση. Ο κόσμος των παιδιών είναι ένας κόσμος σχεδόν ονειρικός, ένας κόσμος λησμονημένων

⁴⁶³ Νηπενθή, «Του αδελφού μου»

ή απωθημένων ιδανικών, αξιών και ενός ιδιότυπου, καθημερινού, αλλά αγνού ηρωισμού, ένας κόσμος χαμένος στη μνήμη των ενηλίκων σαν το μυστικό κήπο του διηγήματος (Καλλίνης, 2001:133). Χαρακτηριστικά ο αφηγητής αναφέρει: *Τι να τους εξηγήσουμε; Τι νιώθουν οι μεγάλοι από τα δικά μας;...[...]* Ήταν βέβαια σοβαρό αυτό που γίνηκε, μα ήταν ζήτημα δικό μας, των παιδιών. *Τι μπλέκουν οι μεγάλοι; Αυτοί από δειλία, δεν καταλαβαίνουν πια τέτοια ζητήματα. Ξεχάσανε πως ήταν κάποτε στα νιάτα τους γενναίοι.* Τα ίδια τα παιδιά, που παίζουν στους δρόμους, με περικεφαλαίες σηκώνοντας σκόνη, σκαρφαλώνουν μάντρες, ρίχνουν με τις σφεντόνες, παίζουν ποδόσφαιρο και αλωνίζουν την πόλη με τα ποδήλατα, είναι τα ίδια που αισθάνονται για πρώτη φορά δυνατά, που εκδικούνται για τον άδικο χαμό του φίλου τους και που αφήνουν τον ηρωισμό να μετατρέπεται από παιχνίδι σε στάση ζωής (Καλλίνης, 2001:213-218). Ο δρόμος για την ενηλικίωση περνάει μέσα από το βίωμα του θανάτου και του έρωτα (Beaton, 1996:226) • από τη μια είναι η απώλεια που καταδεικνύει το εφήμερο της ύπαρξης και από την άλλη η αφύπνιση του σαρκικού πόθου, με τ αγόρια να χαζεύουν τις κοπέλες και εκείνες να ανταποδίδουν με δειλά χαμόγελα, με την αγωνία για το πρώτο φιλί και την πρώτη επαφή. Η ψυχρή πραγματικότητα αποκρυσταλλώνεται στον κόσμο των μεγάλων, έναν κόσμο γεμάτο μυστικά και διαφορές, ασήμαντες για τα παιδικά μάτια, όπως οι θρησκευτικές ετερότητες. Έτσι, βλέπουμε πλέον ως τον πιο σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης την ίδια την κοινωνία, με τους θεσμούς και τους στερεότυπους ρόλους της. Σαφώς σε αυτούς συγκαταλέγονται και η οικογένεια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, παρουσιάζονται, ωστόσο, περισσότερο καθοριστικές για την παιδική ψυχοσύνθεση οι εντυπώσεις των κοινωνικών ρόλων και δομών, που σταδιακά διασκεδάζουν την παιδικότητα και την εξωθούν στην κοινωνική ένταξη • ή, όπως ο ίδιος ο αφηγητής το αποδίδει: *Το σύννεφο αργοπέρασε πάνω από τα παιδιάτικα χρόνια, Κάτι καινούργιο ήταν στον αέρα, κάτι άλλαξε – άλλαξαν ίσως τα ιδανικά μας μαζί με τη ζωή, Ο κόσμος δεν είχε ακόμα πηξει μέσα στο μυαλό μας.[...] Φούσκωνε ακόμη, ασχημάτιστος. Κάποτε θάσκαζε στον ήλιο, ανάλογα με τον καιρό και τις διάφορες συνθήκες.*

Ο Κοσμάς Πολίτης γράφει προφανώς επηρεασμένος από τα δικά του παιδικά χρόνια στη Σμύρνη· γιατί, αν και προϊόν μυθοπλασίας, το έργο έχει σαφώς αυτοβιογραφικές βάσεις (Σαχίνης, 1985:19). Μια πληθώρα αυτοβιογραφικών στοιχείων συναντάμε επίσης και στο έργο *Λεωνής* (1940) του Γιώργου Θεοτοκά, το οποίο περιέχει αναφορές στην παιδική ηλικία του συγγραφέα και στην περίοδο των γυμνασιακών σπουδών του στην Πόλη. Το έργο παρακολουθεί τον νεαρό ήρωα στα ξένοιαστα παιδικά του χρόνια, στις φιλίες του με άλλα παιδιά και εν συνεχεία στις πρώιμες εφηβικές του ανησυχίες του και την επαφή του με το άλλο φύλο. Η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία τοποθετείται στα πραγματικά ιστορικά και πολιτικά πλαίσια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, που επηρεάζει άμεσα τόσο τη ζωή, όσο και την ηθική και την ψυχολογία του ήρωα και των λοιπών προσώπων του έργου (Πολίτης, 1995:308). Μέσα σε αυτή την ταραγμένη ιστορική φάση ο Λεωνής και μαζί κάθε παιδί της εποχής του θα συνειδητοποιήσει το ανέφικτο της πραγματοποίησης των ονείρων του και θα βιώσει σε κάθε επίπεδο την απώλεια, κρατώντας μόνον την ελπίδα μιας νέας αρχής στην πρωτεύουσα της πατρίδας.

Αυτοβιογραφικά στοιχεία σαφώς καταθέτει και ο Μενέλαος Λουντέμης στο πολυδιαβασμένο του «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα». Ο ήρωας είναι ένα αγόρι που *Σε λίγο θα γιομίσουν τα μαγουλά του χνούδι*, ένα παιδί που είναι ηλικιακά σε φάση να μπει στην εφηβεία και στο Γυμνάσιο. Η ιστορία του φτωχού χωριατόπουλου που πηγαίνει στην άγνωστη μεγάλη πόλη για να φοιτήσει στο Γυμνάσιο θίγει δύο βασικά ζητήματα της εποχής: αφενός την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας για τα παιδιά και δη τα ορφανά, που έπρεπε να δουλεύουν σκληρά για να ανταπεξέλθουν στις βιοποριστικές τους ανάγκες και η τύχη των οποίων ήταν αποκλειστικά αφημένη στην προαίρεση των συνανθρώπων τους, και αφετέρου το ανάλγητο και υποκριτικό ρόλο των ανώτατων φορέων της αγωγής, που αδυνατούν να αντιληφθούν τη σημασία του ρόλου τους. Έτσι, το ρόλο της διαπαιδαγώγησης, αλλά και της κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου η κοινωνία, και μάλιστα η πιο χαμηλή τάξη της, που διατηρεί ζωντανό το αίσθημα της προστασίας ασθενέστερων. Η άσβεστη επιθυμία του νεαρού αγοριού να μάθει γράμματα παρουσιάζεται ως πηγαία και μάλλον απροσδιόριστη, το περιβάλλον ωστόσο αναγνωρίζει ότι η παιδεία είναι εκείνη που θα λειτουργήσει τελικά για το παιδί ως μέσο κοινωνικής (και συνακόλουθα επαγγελματικής και οικονομικής) καταξίωσης. Η καταλυτική συμπαράσταση των συμμαθητών του στην τελική φάση αυτής της πορείας του ήρωά μας, μαρτυρεί μια βαθιά πίστη του συγγραφέα στις δυνατότητες της νέας γενιάς.

Με τα έργα αυτά της Γενιάς του '30 εγκαινιάζεται στην Ελλάδα το μυθιστόρημα *ενηλικίωσης* (*Bildungsroman*), μέσα από το οποίο η αρχή της δοκιμασίας και η έννοια της επιλογής αναγνωρίζονται ως βασικές συνισταμένες στην πορεία της ηλικιακής – και συνακόλουθα κοινωνικής – εξέλιξης του ατόμου. Στην ίδια κατεύθυνση θα κινηθούν από την επόμενη, τη μεταπολεμική γενιά η Μαργαρίτα Λυμπεράκη με *Τα Ψάθινα καπέλα* και ο Γιώργος Ιωάννου με διηγήματά του, όπως *Ο Μπάτης*. Εδώ, όμως, παρατηρείται το φαινόμενο της εκδήλωσης δύο διαμετρικά αντίθετων τάσεων: ενώ δηλαδή και τα δύο διακρίνονται από έντονα αυτοβιογραφικό τόνο, το πρώτο τοποθετείται σε ένα άχρονο ή πάντως χρονικά δυσδιάκριτο πλαίσιο, το δεύτερο συναρτά άμεσα τη θεματική με τις ιστορικές και δη πολιτικές εξελίξεις.

Στα *Ψάθινα καπέλα* η συγγραφέας αναφέρεται στη ζωή τριών κοριτσιών, όπως εξελίχτηκε στο χρονικό πλαίσιο τριών καλοκαιριών, χωρίς διόλου να κάνει λόγο για την δυσχερή για τη χώρα εποχή που μεσολάβησε μεταξύ Β' Παγκόσμιου Πολέμου και Εμφυλίου (Beaton, 1996:289). Μέσα από μια νοσταλγική αναφορά στο μικρόκοσμο της εφηβείας, μαθαίνουμε την καθημερινότητα των εφήβων της εποχής (Vitti, 1978:380) και φυσικά αντικρίζουμε τις θεμελιώδεις διαφορές από τις συνθήκες ωρίμανσης των σημερινών εφήβων. Παράλληλα, όμως, αναχνεύουμε διαχρονικούς σταθμούς στη βιολογική και ψυχολογική ωρίμανσή τους: τα κορίτσια, που μέχρι πριν λίγο, ήτανε παιδιά, βλέπουν το σώμα τους να αλλάζει και αυτές οι μεταβολές δημιουργούν ποικίλα, ανάμεικτα, κάποτε και αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα. Ταυτόχρονα αναζητούν τη δική τους φυσιογνωμία και το δικό τους δρόμο, συχνά ερχόμενες σε ρήξη με τις σταθερές και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος. Έτσι, από τις τρεις αδελφές ακολουθούν η καθεμιά το δικό της δρόμο, με τη Μαρία, να επιλέγει τη ζωή της συζύγου και μητέρας, την Ινφάντα να προσηλώνεται στην τέχνη και στην επίτευξη της αισθητικής τελειότητας και την αφηγήτριά μας, τη Κατερίνα να διαλέγει την έντονη ζωή, την περιπετειώδη. Η ωρίμανση συνδέεται, κατά τη συγγραφέα, με το μικρόκοσμο της οικογένειας και του άμεσου κοινωνικού περιγύρου, ενώ καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει ο έρωτας, όπως παρουσιάζεται μέσα από τις διαφορετικές εμπειρίες των τριών κοριτσιών, οι οποίες θα καθορίσουν όχι μόνο τη νεανική τους ηλικία, αλλά ουσιαστικά και τη μετέπειτα ζωή τους. Η διαφορά του έργου εν σχέσει με τα *μυθιστορήματα διαμόρφωσης* της Γενιάς του '30, έγκειται στο ότι εδώ η ωρίμανση δεν προκύπτει από το βίωμα της απώλειας, αλλά από τη συνειδητοποίηση των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων της δημιουργικότητας, ώστε παρά το γενικότερο νοσταλγικό τόνο, η ενηλικίωση προσλαμβάνει ένα σαφώς θετικό πρόσημο (Φαρινού, 1988:129-177).

Με το *Μπάτη* του Γιώργου Ιωάννου ερχόμαστε σε επαφή με την άλλη τάση της πεζογραφίας της μεταπολεμικής γενιάς, εκείνης που τοποθετεί το αφηγηματικό πλαίσιο σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα. Διαβάζοντας για την ιστορία ενός παιδιού μέσα από τα μάτια ενός αφηγητή – ενήλικα, που ήταν άλλοτε παιδικός του φίλος αναγνωρίζουμε ότι ο παλιός φίλος του αφηγητή ήταν ένα από τα παιδιά που συμμετείχαν ενεργά στην αντίσταση και που πλήρωσαν το τίμημα για την επιλογή τους αυτή με τη ζωή τους. Ο αφηγητής μας ενώνει τα κομμάτια της ανάμνησής του, όπως τα δύο παιδιά είχαν ενώσει μαζί κάποια στιγμή μια προκλητική φωτογραφία που είχε τύχει να πέσει στα χέρια τους, όπως ο ίδιος είχε ενώσει τις πληροφορίες άλλοτε για να καταλάβει ότι η επίσημη αιτιολόγηση της ξαφνικής εξαφάνισής του φίλου του από το σχολείο ήταν πλαστή, όπως αντίκρισε κομματιασμένο το μικρό ήρωα – άγγελο στο νεκροτομείο αργότερα, όπως ελπίζει κάθε Πάσχα να ερχόταν ξανά ο φίλος του να ενώσει τα τσόφλια από το γιορτινό αυγό, ή όπως κομματιάστηκε η παιδικότητα του αφηγητή εντός του. Δεδομένου ότι η φιλία αναδεικνύεται βασικός άξονας στη διαδικασία ωρίμανσης των εφήβων, αυτοκαθορισμού και αυτονόμησής, το τραγικό αυτό βίωμα αφήνει ένα έντονο ψυχικό αποτύπωμα, που καθορίζει το συναισθηματικό κόσμο και το αξιακό σύστημα όχι μόνο του αφηγητή μας, αλλά ουσιαστικά όλης της γενιάς του, της γενιάς που μεγάλωσε σε παρόμοιες συνθήκες, στα μεταπολεμικά χρόνια. Ωστε, ενώ μας δίνει την εντύπωση ότι η όλη αφήγηση έχει να κάνει με κάτι το καθημερινό και σχεδόν ασήμαντο, το πολύ συγκεκριμένο ή ακόμη και το προσωπικό (Βακαλόπουλος, 1985:192-195), αυτό που αισθανόμαστε τελικά είναι ότι περιγράφει τα τραγικά γεγονότα που στιγματίσαν ψυχικά, συναισθηματικά και ηθικά όλη τη μεταπολεμική Ελλάδα στην πορεία της προς την ενηλικίωση μέχρι και σήμερα.

Τα έργα αυτά φυσικά είναι ορισμένα (ελάχιστα ίσως, αρκετά αντιπροσωπευτικά βέβαια) από εκείνα τα οποία αξιοποιούν μια παιδική φιγούρα για να αναπτύξουν έναν πυρήνα μυθοπλασίας – επιστρατεύοντας πολύ συχνά και αυτοβιογραφικές καταθέσεις των συγγραφέων. Η

ανάπτυξη της επιστήμης των παιδαγωγικών και της ψυχολογίας οδήγησε γρήγορα στην συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας της παιδικής αντίληψης του κόσμου, του κόσμου ιδωμένου από τα μάτια των παιδιών, ενός κόσμου που όσο και να μελετάται, παραμένει τρόπον τινά μαγικός και αδιερεύνητος – παρά το γεγονός ότι όλου έχουμε διέλθει από αυτόν, αφήνοντας τον όμως σε μεγάλο βαθμό και μάλλον αναγκαστικά πίσω μας. Υπό αυτό το πρίσμα η παιδική υπόσταση και συνείδηση παύει πλέον να αντιμετωπίζεται ως μικρογραφία της ενήλικης και αξιώνει ένα αυτόνομο πεδίο μελέτης, που φυσικά γοητεύει και τους λογοτέχνες. Από τα έργα που είδαμε όλα – συνειδητά ή άρρητα- συνδέουν τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση με τις ευρύτερες κοινωνικές και συνακόλουθα ιστορικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Μια προσεκτικότερη ματιά στα έργα αυτά μας δείχνει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων τα παιδιά – ήρωες των έργων αναγκάστηκαν σε αυτή τη μετάβαση και ήταν κάποια πολύ συγκεκριμένα γεγονότα που σηματοδότησαν τη μετάβαση αυτή, γεγονότα ως επί το πλείστον δραματικά, τα οποία η παιδική ψυχή αδυνατεί να διαχειριστεί και περνάει λόγω και διά αυτών αναγκαστικά στην ενηλικίωση. Οι δυσκολίες προκύπτουν άλλοτε από το οικογενειακό περιβάλλον, άλλοτε από το κοινωνικό, και ακόμη και αν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο άτομο ή σύνολο ή φορέας που λειτουργεί προστατευτικά, όμως το παιδί κάποια στιγμή εγκαλείται να λάβει το ίδιο αποφάσεις και πρωτοβουλίες καθοριστικές για τη μετέπειτα ζωή του. Η πραγματικότητα αυτή δεν έχει αλλάξει έως και σήμερα – που φυσικά έχουμε εντελώς διαφορετικές συνθήκες σε κάθε επίπεδο. Γι αυτό είναι πάντα σημαντικό – και εδώ έρχεται αρωγός μας η λογοτεχνία με τα παραδείγματά της – να έχουμε υπόψη ότι το παιδί και ο έφηβος έχουν μια δική τους αντίληψη των πραγμάτων, έναν δικό τους κόσμο, τον οποίο οφείλουμε να προστατεύουμε στο μέτρο των δυνατοτήτων μας, αλλά και να ενσκήπτουμε σε αυτό με πρόθεση κατανόησης και συνεργασίας, ώστε η μετάβαση από την παιδικότητα στην ενηλικίωση να μη συνεπάγεται απώλεια των πρωταρχικών αξιών και ιδανικών και το παραμύθι, το όνειρο να μην εξελίσσεται σε δράμα, αλλά να παραμένει ζωντανό στις ενήλικες ψυχές μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Άγρας, Τ. (2009). «Ο Καρυωτάκης και οι Σάτιρες» στο *Κ. Γ. Καρυωτάκη, Ποιήματα και Πεζά*, Αθήνα: ΕΣΤΙΑ - Νέα ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Αθανασόπουλος, Βαγγ. (1996). *Οι μύθοι της ζωής και του έργου του Γ. Βιζυηνού*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Βακαλόπουλος, Χρ. (1995). *Από το χάος στο χαρτί*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία, Ποίηση και πεζογραφία 1821-1992*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Καλλίνης, Γιώργ., (2001). *Ο μοντερνισμός ενός κοσμοπολίτη: στοιχεία και τεχνικές του μοντερνισμού στο μεσοπολεμικό μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαϊωάννου, Μ.Μ. (2009). «Φαινόμενα ακμής και παρακμής στη νεοελληνική ποίηση», στο *Κ. Γ. Καρυωτάκη, Ποιήματα και Πεζά*, Αθήνα: ΕΣΤΙΑ- Νέα ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Πολίτης, Λ. (1995). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πολυχρονάκης, Δ., (2012). «Η αποκάλυψη της πραγματικότητας στα διηγήματα του Γ. Βιζυηνού» στη Διημερίδα Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης (2009): *Το εύρος του έργου του Γ. Βιζυηνού: παλαιότερες αναγνώσεις και νέες προσεγγίσεις: εις μνήμην Κυριακής Μαμώνη*, Κομοτηνή: Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Σαχίνης, Απ. (1985). *Μεσοπολεμικοί και μεταπολεμικοί πεζογράφοι*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Φαρίνου - Μαλαματάρη, Γεωργ. (1988). "Μαργαρίτα Λυμπεράκη", στο *Η μεταπολεμική πεζογραφία: από τον πόλεμο του '67 ως τη δικτατορία του '67*, τ. Ε', Αθήνα: Σοκόλης.
- Vitti, M. (1978). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.

ABSTRACT

In this paper we make a reference to instances of modern Greek literature concerting to the way that childhood and transition to adulthood are presented. Our reference starts from the late 19th century and specifically from the Generation of 1880. In the generation of 1910 childhood coincides to innocence and contrast to physical and mental wear resulting from the adulthood. The generation of 1930 and the postwar one, outline the harsh circumstances through which the child struggles against a not so friendly environment.

Ιωάννα Τριπουλά

Ιδιότητα: Φιλολόγος – Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας

Δ/νση: Χαλάνδρι, Στρ. Παπάγου 32, 15234

Τηλ: 6946931924, Email: joantrip@gmail.com

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ |

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΈΝΔΥΜΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΔΑ

ΖΩΗ ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ

1. Εισαγωγή

Τα ενδύματα είναι σημαντικό στοιχείο του υλικού πολιτισμού, ο οποίος είναι βασικός δείκτης ταυτότητας. Οι επιλογές κατανάλωσης, δεν βασίζονται αποκλειστικά στην ωφέλεια των προϊόντων, αλλά και στην χρήση της συμβολικής σημασίας τους. Οι κοινωνικοί συμβολισμοί και ο σχηματισμός ατομικής ταυτότητας μέσω αυτών, προέρχονται κυρίως από την διαφήμιση, μεταφέρονται στις ετικέτες των σχεδιαστών/τριων και επιτρέπουν τον/την καταναλωτή/τρια να προβάλει μία εικόνα του εαυτού που θέλει να είναι (Elliott & Wattanasuwan, 1998). Η μελέτη της κατανάλωσης των ενδυμάτων και της μόδας, σαν συμβολική κοινωνική πρακτική, μέσα από την οποία δημιουργούνται ταυτότητες, έχει μακρά χρονική παράδοση, αλλά πρόσφατα άρχισαν να μελετώνται οι πρακτικές των παιδιών, που δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους τα ενδύματα και η μόδα, τα καθιστά έμφυλα άτομα (Pilcher, 2011).

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται από ανήμπορα βρέφη, προς έφηβους/ες, υφίστανται μετασχηματισμούς, σωματικούς και ψυχικούς. Για πολλά από αυτά, η ενδυμασία αντανακλά αυτές τις αλλαγές. Τα παιδιά ευχαριστιούνται να επιλέγουν ενδύματα της μόδας. Καθώς στερούνται την ελευθερία έκφρασης των ενηλίκων, μπορεί να επιλέξουν να κάνουν μία προσωπική δήλωση ή να προβάλουν της ταυτότητά τους, μέσω των ρούχων, που τα χρησιμοποιούν για να αυτονομηθούν από την οικογένεια, ή για να εντυπωσιάσουν τους συνομηλίκους τους. Ένα παιδί ή προέφηβος/η, λέει πολλά μέσω των ρούχων του (Gereluk, 2006).

Στην παρούσα εισήγηση θα εξεταστεί ο σχηματισμός της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας από τα παιδιά, μέσω της ένδυσης και της μόδας, καθώς και η προβολή αυτής προς τα έξω και θα αναφερθεί η μεγάλη συμβολή και πίεση από την ομάδα των συνολικών ομοτίμων τους στην διαμόρφωση των καταναλωτικών προτιμήσεων με σκοπό την ένταξη στην ομάδα.

2. Σχηματισμός Ατομικής και Κοινωνικής Ταυτότητας και Προβολής της, μέσω της Ένδυσης και της Μόδας

Τα παιδιά και οι προέφηβοι/ες χρησιμοποιούν το σώμα τους σαν καμβά για την δημιουργία της ταυτότητάς τους και η επιλογή των ενδυμάτων, την προβάλει προς τα έξω. Προσπαθούν με αυτά να εμφανίσουν την εξέλιξη της αντίληψης του εαυτού τους, μέσα από τα χρώματα και το κόψιμο των ρούχων, εξερευνούν την δημιουργικότητά τους και προσπαθούν να ανακαλύψουν την μοναδική τους θέση στην κοινωνία. Το ένδυμα μπορεί να είναι σημείο έκφρασης ότι ανήκουν κάπου, στους οπαδούς μίας αθλητικής ομάδας, σε ένα σχολείο, σε μία οργάνωση, με χαρακτηριστικότερη γνωστή περίπτωση, την φανέλα της προτιμώμενης ποδοσφαιρικής ομάδας (Gereluk, 2006). Η προβολή μίας εικόνας του εαυτού, μέσω των ενδυμάτων είναι ενεργητική διαδικασία. Συγκεκριμένα είδη εμφάνισης (κομψά, σπορ, cool, φανταχτερά) δεν προκύπτουν κατά λάθος, αλλά τα παιδιά τα επιλέγουν σκόπιμα, για να προβάλλουν μία ορισμένη μορφή (Pole et all, 2004).

Οι επιλογές των ρούχων κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξης, μπορούν να σηματοδοτήσουν την ανεξαρτησία του παιδιού, γι' αυτό επιλέγει τα ρούχα του/της με σοβαρότητα, αν και οι συνδυασμοί τους μπορεί να μην είναι αισθητικά επιτυχείς. Τα ρούχα μπορεί να σημαίνουν μία πρόωγη κίνηση προς την αυτονομία. Η διεκδίκηση ανεξαρτησίας από την εξουσία και τους γονείς είναι ο λόγος που οι προέφηβοι/ες περιφρονούν τους κανονισμούς για τις σχολι-

κές στολές, τα κοινωνικά ήθη και τις ενδυματολογικές προτάσεις των γονιών τους. Τα αγόρια στην εφηβεία συχνά φορούν όχι κοινωνικά αποδεκτά ενδύματα, εσκεμμένα περιθωριακά, όπως μπλουζάκια με επιθετικά σλόγκαν, ενώ τα κορίτσια πολύ κοντές φούστες, για να σηματοδοτήσουν μία αντίδραση προς την κοινωνία (Gereluk, 2006).

Από την ηλικία των 3 – 4 ετών, τα παιδιά έχουν συνείδηση του φύλου τους και με τις επιλογές ενδυμάτων, εκφράζουν την ταυτότητα του φύλου τους. Τα κορίτσια θέλουν να εμφανίζονται πάντα με ροζ φορεματάκια «πριγκίπισσας» και τα αγόρια με την στολή του πυροσβέστη ή του αστυνομικού, εκφράζοντας την ταυτότητά τους με το φύλο τους. Βασικός τρόπος που τα μικρά παιδιά μαθαίνουν για την έμφυλη διάσταση των ενδυμάτων τους είναι οι τρόποι που ντύνονται οι γονείς τους. Εμφανίζονται όμως, να γνωρίζουν ότι οι ιδιότητες των υλικών των ενδυμάτων (χρώμα, ύφασμα, διακόσμηση, σχέδιο, συνδυασμοί) τα κατατάσσουν σε «κορίτσικα» ή «αγορίτσικα» (Pole et al, 2004).

Από τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ενδύματα, προκύπτει μία ανησυχία ότι αυτά, όλο και πιο πολύ συμπεριφέρονται σαν έφηβοι, έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες και απαιτήσεις από τις παλαιότερες γενιές παιδιών και προσπαθούν να εμφανιστούν σαν μεγαλύτερα από την πραγματική ηλικία τους. Αλλά και στην κοινή γνώμη, υπάρχει η αντίληψη ότι τα παιδιά μεγαλώνουν νωρίτερα και η τωρινή γενιά παιδιών, θεωρείται πρωιμότερη από την προηγούμενη (Saltowski, 2008).

3. Πίεση Αναγνώρισης από την Ομάδα Συνομηλίκων – Ομότιμων τους

Τα παιδιά και κυρίως οι προέφηβοι/ες βλέπουν τα ενδύματα μόδας σαν σημείο ταύτισης με την ομάδα των ομότιμων συνομηλίκων τους και κάποτε καταβάλουν ισχυρές προσπάθειες για να αποκτήσουν τα απαιτούμενα ρούχα. Οι συμμαθητές/τριες ασκούν ισχυρότατη επίδραση στην καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών και ένα παιδί είναι πολύ πιθανό να νιώσει πίεση για δημόσια επίδειξη πολυτέλειας, δηλαδή να κατέχει είδη μόδας γνωστών σχεδιαστών/τριών (Childers & Rao, 1992). Στις Η.Π.Α. παιδιά ηλικίας μόλις εννέα ετών εμπλέκονται στο εμπόριο των ναρκωτικών με σκοπό να κερδίσουν χρήματα και να αγοράσουν ότι φορούν τα άλλα παιδιά, όπως αθλητικά παπούτσια Nike Air, αξίας 120 δολαρίων και αθλητικές φόρμες των 300 δολαρίων. Όσα δεν μπορούν να τα αγοράσουν, βρίσκονται στο επίκεντρο των πραγμάτων των «κατεχόντων» και υποφέρουν. Τα παιδιά δέχονται τις μεγαλύτερες επιρροές από τους/τις συνομηλίκους/ες, φίλους/ες και αδέρφια. Αυτό αρχίζει από την ηλικία των έξι, κορυφώνεται όταν μπαίνουν στην εφηβεία, οπότε μαθαίνουν ποια είναι τα αγαπημένα είδη των συνομηλίκων τους, στις ομάδες όπου συχνάζουν και χρησιμοποιούν αυτή την γνώση όταν αξιολογούν και επιλέγουν τα δικά τους είδη (Elliott & Leonard, 2004).

Η σημαντικότερη επιρροή εντοπίζεται στο τομέα των συμβολικών αγαθών (ενδύματα μόδας). Αυτή η γνώση της συμβολικής σημασίας των ενδυμάτων, μεταβιβάζεται στα παιδιά από τους/τις συνομηλίκους/ες τους. Η επιθυμία να κατέχουν επώνυμα προϊόντα, ίσως είναι μέρος μίας συμβολικής αυτοολοκλήρωσης, καθώς τα παιδιά που νοιώθουν ότι τους λείπει ποιότητα στην ζωή τους προσπαθούν να την καλύψουν, χρησιμοποιώντας συμβολικούς πόρους (Wicklund & Gollwitzer, 1982). Αυτό ίσως να ερμηνεύει την κίνηση των φτωχών γονέων, να αγοράσουν επώνυμα είδη για το παιδί τους, που καθώς νιώθουν οικονομική στενότητα, προσπαθούν να την καλύψουν, με την χρήση της συμβολικής σημασίας αυτών των ειδών.

Σε έρευνα των Elliott και Leonard (2004), στην Μεγάλη Βρετανία, σε παιδιά ηλικίας 8 – 12 ετών, κυρίως από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, τα περισσότερα ανέφεραν ότι κατέχουν ακριβά, επώνυμα, αθλητικά ρούχα και παπούτσια, πράγμα που προκάλεσε έκπληξη, λόγω της προαναφερθείσας φτώχειας. Η πλειονότητά τους επιθυμούσε ακριβά αθλητικά είδη και κυρίως τα παπούτσια Nike, που θεωρούνται από τα παιδιά, τα πιο γνωστά και πιο ακριβά. Αυτή η επιθυμία ειδών που κοστίζουν ακριβά, ίσως οφείλεται στην πραγματική οικονομική στενότητα της οικογένειάς τους (Elliott & Leonard, 2004). Φαίνεται ακόμη ότι εκτιμούν τα διάσημα εμπορικά σήματα, πράγμα που ίσως το έμαθαν από τους γονείς τους (Grant & Stephen, 2005). Τα παιδιά που φορούσαν τέτοια είδη, είναι τα πιο δημοφιλή ανάμεσα στους συμμαθητές τους και η προσχώρηση σε παρέες και συμμορίες είναι ευκολότερη αν είχαν την «κατάλληλη» ένδυση. Αυτά όλα δημιουργούν μία πίεση από τους/τις συνομηλίκους/ες στα

παιδιά, να επιθυμούν αυτά τα είδη, ώστε να ταιριάζουν με τα πιο δημοφιλή άτομα στο σχολείο τους και να αποκτούν φίλους/ες και ένα παιδί δήλωσε ότι οι καλύτεροι φίλοι/ες τους είναι αυτοί/ες που φορούν αθλητικά ρούχα που του αρέσουν (Elliott & Leonard, 2004).

Ένα σημαντικότερο θέμα που ανέδειξε η έρευνα αυτή, ήταν ο εκφοβισμός που είχαν βιώσει κάποια παιδιά ή είχαν δει να εφαρμόζεται σε άλλα παιδιά, με αφορμή τα ρούχα που φορούσαν και επομένως την οικονομική τους κατάσταση. Τα περισσότερα παιδιά είχαν πέσει θύματα, είτε ήταν δράστες τέτοιου σχολικού εκφοβισμού, με την ακραία περίπτωση κάποια να ξυλοκοποούνται αν δεν ταίριαζαν με το πλήθος, δηλαδή δεν φορούσαν αυθεντικά αθλητικά παπούτσια, αλλά φθηνότερες απομιμήσεις. Ένα αγόρι ανέφερε ότι δεν άφηνε κανέναν να παίξει μαζί του ποδόσφαιρο, αν φορούσε «γιαγιαδίστικα» παπούτσια. Η εξωτερική εικόνα των παιδιών, όπως διαμορφώνεται από την ενδυμασία, είναι σημαντικός παράγοντας για την εκφοβιστική συμπεριφορά των υπολοίπων, έτσι αυτά αναγκάζονται να επιλέγουν τα αθλητικά είδη τους με αυτό το κριτήριο και τα χρησιμοποιούν σαν μέσο άμυνας. Πολλά παιδιά ανέφεραν ότι ντρέπονται να κάνουν παρέα με κάποιον/α που φοράει παπούτσια ντεμοντέ και ακόμη ότι δεν θα μιλούσαν σε κάποιο/α που δεν φοράει «σωστές» αθλητικές φόρμες (Elliott & Leonard, 2004).

Τα φτωχότερα παιδιά μάλλον χρησιμοποιούν τα επώνυμα αθλητικά είδη σαν μεταμπίηση, γνωρίζοντας ότι ελάχιστοι/ες, πολύ στενοί/ες φίλοι/ες θα δουν την κατοικία τους και θα γνωρίσουν τις φτωχές συνθήκες διαβίωσης, αλλά όλα τα παιδιά στο σχολείο θα δουν τα ακριβά είδη και θα συμπεράνουν από αυτά. Προσπαθούν έτσι, κρύβοντας την φτώχεια τους, να προλάβουν αρνητικές αντιδράσεις. Ακόμη, ίσως με την κατοχή των ενδυμάτων αυτών να απομακρύνονται με την φαντασία τους από την φτώχεια, μεταβαίνοντας στην κατάσταση των πλουσιότερων παιδιών (Wicklund & Gollwitzer, 1982).

4. Η Ταύτιση με την Ομάδα των Συνομηλίκων Μέσω της Ένδυσης

Τα παιδιά θεωρούν ότι τα ενδύματα που αγοράζουν, εκτός από την πρακτική χρησιμότητά τους, θα λειτουργήσουν συμβολικά στο σχολείο. Οι συνθήκες ενδυματολογικής κατανάλωσής τους καθορίζονται από την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και καθοδηγούνται από την επιθυμία ταυτοποίησης, δηλαδή να είναι όμοιοι/ες με τους/τις άλλους/ες. Η κοινωνική επιρροή και η πίεση από την ομάδα των συνομηλίκων, ερμηνεύει το ότι οι νέοι/ες ακολουθούν την ομάδα (Cardoso, 2004). Τα μικρότερα παιδιά, 6 – 9 ετών, προτιμούν άνετα ενδύματα, αλλά πρέπει να είναι όμοια με τα ρούχα των συμμαθητών/τριών τους, ιδιαίτερα όταν πηγαίνουν στα σχολικά μαθήματα (Stone, 1998).

Έτσι και για τα παιδιά, κάτω των 10 ετών, τα ενδύματα θεσπίζουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα και τους επιτρέπουν να αναδεχθούν, να εκτιμηθούν και να γίνουν γνωστά μέσα στην ομάδα. Η κοινωνικοποίηση, επηρεάζει την αυτοαντίληψη τους ότι η εμφάνιση παίζει σημαντικό ρόλο στην ζωή τους (Cardoso, et al., 2008). Σε έρευνα των Cardoso, Araujo και Coquet (2008) για τα κριτήρια επιλογής ενδυμάτων από τα παιδιά, βρέθηκε ότι επηρεάζονται κυρίως από τις ομάδες αναφοράς τους, την διαπροσωπική επαφή και την υλιστική στάση τους και ακόμη ότι επιδιώκουν την αυτοεκτίμηση, την χρησιμότητα και την συμβολική αξία τους (Cardoso, et al., 2008).

Η κατοχή επωνύμων αθλητικών ειδών από τα παιδιά, όμοια με αυτά που έχουν οι συμμαθητές/τριες τους, τους προσφέρει μία ισοτιμία στα μάτια των φίλων τους. Όσα κατέχουν τέτοια είδη εμπνέουν θαυμασμό και προκαλούν επιθυμία μίμησης. Η συμβολική σημασία αυτών των ειδών, αυξάνει την δημοφιλία των φερόντων/ουσών. Έτσι η ιδιοκτησία «αξιοπρεπών» επωνύμων αθλητικών ειδών είναι ισχυρή δήλωση ότι είναι μοντέρνα, της μόδας και τα καθιστά δημοφιλή (Elliott & Leonard, 2004).

5. Η Κατανάλωση Μόδας από τα Παιδιά Ηλικίας 8 έως 12 Ετών

Τα παιδιά ηλικίας 8 – 12 ετών, στην βιβλιογραφία αναφέρονται ως «tweenagers», όρος κατασκευασμένος από το μάρκετινγκ ενδυμάτων ή ως «preteen». Αυτοί/ες, όπως και οι έφηβοι/ες, είναι καλοί/ες γνώστες, ενεργοί/ες καταναλωτές/τριες μόδας, ιδίως τα κορίτσια και χρησιμο-

ποιούν επιδέξια τις γνώσεις τους ως καταναλώτριες στην αντανakλαστική παρουσίαση του Εαυτού (Grant & Stephen, 2005). Αυτές οι πρακτικές έχουν δομηθεί από την κοινωνική τάξη όπου ανήκουν και από την τάξη γενεών (Pilcher, 2011). Οι «tweenagers» εγκαταλείπουν την παιδικότητά τους νωρίτερα από τις προηγούμενες γενιές, από την στιγμή που οι μητέρες σταματούν να τους αγοράζουν ενδύματα και αρχίζουν να το κάνουν μόνοι/ες τους. Αλλά συναισθηματικά και διανοητικά, αυτά τα παιδιά έχουν σημαντικό δρόμο μέχρι την ωρίμανση (Grant & Stephen, 2005).

Οι τάσεις της αγοράς παιδικών ρούχων σε Η.Π.Α. και Ευρώπη δείχνουν ότι αυτή η ηλικιακή ομάδα, έχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την συμβολική σημασία των επώνυμων ρούχων μόδας και την χρησιμοποιεί σαν μέσο για να διαμορφώνει δημιουργικά και ενεργά τον κοινωνικό της κόσμο (James & Prout, 1997). Τα παιδιά γνωρίζουν και κατανοούν την «γλώσσα των ενδυμάτων» και η γνώση αυτή, προέρχεται κυρίως από τους γονείς, που είναι ο βασικός μεσολαβητής, καθώς αυτοί/ες τα συνοδεύουν στις αγορές και πληρώνουν τα είδη που αγοράζουν (Pilcher, 2011). Άλλη πηγή γνώσης είναι οι συνομήλικοι/ες και οι πολιτιστικοί μεσάζοντες (τηλεόραση, διαδίκτυο και έντυπα μέσα), που παράγουν και διαδίδουν πολιτισμικές εικόνες (Lindström & Seybold, 2004).

Τα ενδύματα μπορούν να προσθέσουν ένα φανταστικό κόσμο στο παιδικό μυαλό, καθώς τα παιδιά ίσως τα χρησιμοποιούν για να φανταστούν ή /και να δοκιμάζουν το είδος του εαυτού, που θέλουν να είναι, τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον (Guy & Banim, 2000).

6. Η Επίδραση της Λαϊκής Κουλτούρας στις Ενδυματολογικές Επιλογές των Παιδιών

Ο λαϊκός πολιτισμός επηρεάζει ουσιαστικά τη ζωή των παιδιών, ιδιαίτερα στον τομέα της μόδας και της κατανάλωσης παιδικών ρούχων και την επιθυμία τους να διαμορφώσουν και να παρουσιάσουν το σώμα τους. Οι δύο κυριότερες εκφάνσεις της λαϊκής κουλτούρας είναι ο αθλητισμός και η μουσική. Η επήρεια του πρώτου, περιλαμβάνει, εκτός από την ίδια την αθλητική δραστηριότητα, το ενδυματολογικό στυλ των διάσημων αθλητών και τα εμπορικά σήματα και τις ετικέτες που συνδέονται με αυτόν. Τα διάφορα είδη της μοντέρνας μουσικής που ακούνε οι νέοι/ες, τα αστέρια της, η εμφάνιση και ο συνολικός τρόπος ζωής τους, οι γραμμές και το στυλ των ρούχων του επηρεάζουν τα παιδιά. Οι πολιτισμικοί μεσάζοντες (τηλεόραση, διαδίκτυο και έντυπα) τους παρέχουν όλες τις σχετικές πληροφορίες και παράγουν εικόνες, τις οποίες καταναλώνουν τα παιδιά, αλλάζοντας το ατομικό τους στυλ και τον τρόπο παρουσίας του Εαυτού. Οδηγούν σε επιθυμία αγοράς ρούχων, όμοιων με αυτά που φορούν τα ινδάλματα τους και να ακολουθήσουν την μόδα που αυτά λανσάρουν (Boden, 2006).

Οι διασημότητες είναι πολιτισμικά κατασκευάσματα, όπου ενσωματώνονται κοινωνικά ιδεώδη και λειτουργούν σαν πρότυπα για μίμηση, ειδικά στα παιδιά. Οι διασημότητες πρέπει να παράγονται και να καταναλώνονται για να προάγεται η εμπορευματοποίηση των ιδεών που μεταφέρουν (Rojek, 2001). Η έντονη τηλεοπτική προβολή και εμπορική προώθηση των διάσημων αθλητών, τους καθιστά πρότυπα. Τυπικό παράδειγμα ο ποδοσφαιριστής David Beckham, που παρουσιάστηκε σαν σημεία αναφοράς και αναπαράσταση των μεταβαλλόμενων αρσενικών κατασκευών (Boden, 2006).

Η μουσική σκηνή μετασχηματίζει στιλιστικά συνεχώς. Τυπικό παράδειγμα, η Madonna με τις μεταβαλλόμενες και κάποτε αντιφατικές μόδες, να δομούν μία εικόνα απελευθερωμένης από ενδυματολογικούς κωδικούς γυναίκας και οι Spice Girls που χρησιμοποιούσαν τα ρούχα τους για να τονίσουν συγκεκριμένους τύπους προσωπικότητας, προσφέροντας στις οπαδούς τους μία επιλογή γυναικείων ταυτοτήτων (κλασσική, κομψή, παιδική – εφηβική, αθλητική) (Chung, 2003). Αυτοί/ες οι αστέρες διαμορφώνουν τις προτιμήσεις των παιδιών για το ενδυματολογικό στυλ, είτε άμεσα, είτε μέσω των σχεδιαστών/τριών που διαφημίζουν το γεγονός ότι εμπνέονται από μία διασημότητα. Τα επώνυμα αθλητικά είδη και τα λογότυπα τους, λειτουργούν σαν εύκολος τρόπος ταυρίσματος των παιδιών, με τους/τις συνομηλικούς/ες τους. Οι περιπτώσεις πίεσης από αυτούς/ες, για την κατοχή αυτών των αθλητικών ειδών, που προαναφέρθηκε, υπάρχει ανεξάρτητα από την γεωγραφική θέση των παιδιών, ή

την γειτνίαση με διάσημες ποδοσφαιρικές έδρες ή καταστήματα εμπορίας τέτοιων ειδών (Elliott & Leonard, 2004).

Τα παιδιά που εμπλέκονται σε αυτήν την καταναλωτική κουλτούρα, δεν στερούνται την μαγεία, την διαφυγή και τα όνειρά της παιδικής ηλικίας, αλλά ονειρεύονται ότι ταυτίζονται με τα είδωλά τους. Το ασφαλές παιχνίδι, η ελεγχόμενη περιπέτεια και η φανταστική διαφυγή, συντελείται μέσω της κατανάλωσης ενδυμάτων μόδας, που χειραγωγείται εμπορικά και η ικανότητα των αστέρων της μουσικής και του αθλητισμού, να κινητοποιούν την παιδική φαντασία, εξασφαλίζει τις συνεχείς πωλήσεις των ειδών που προωθούν (Boden, 2006).

7. Ένα Πρόβλημα Σχεδιασμού και Ερμηνείας των Ενδυμάτων και Κοριτσιών 8 – 12 Ετών

Ιστορικά τα ενδύματα των παιδιών ήταν παρόμοια με των ενηλίκων και τα πρώτα φαίνονταν σαν μικρογραφία των δευτέρων, μέχρι τον 17^ο αιώνα. Το καινούριο είναι ότι τα ρούχα προωθούν μία σεξουαλικοποίηση των δεκάχρονων κοριτσιών. Την τελευταία δεκαετία τα παιδικά ρούχα σχεδιάζονται να μοιάζουν περισσότερο με τα εφηβικά, πράγμα που εγείρει ανησυχίες για την εξαφάνιση της καθαρής παιδικής ηλικίας. Οι γονείς και οι φεμινίστριες ανησυχούν για το ότι τα κορίτσια εξωθούνται σε ενηλικίωση πρόωρα, καθώς η μόδα για τα κορίτσια 8 – 12 ετών, τείνει να τα κατασκευάσει να φαίνονται πάνω από την πολιτισμικά αποδεκτή ηλικία τους (Grant & Stephen, 2005).

Πάντως η βιομηχανία της μόδας ξεκινά με την υπόθεση ότι τα δεκάχρονα κορίτσια επιθυμούν να ντύνονται όπως οι έφηβοι και προωθεί ενδύματα, σύμφωνα με την υπόθεση αυτή. Παρ' όλα αυτά, τα μικρά κορίτσια έχουν εγγενείς κανόνες και μηχανισμούς ελέγχου και δεν επιθυμούν κάτι τέτοιο (Kelle, 2001). Φαίνεται να υπάρχει μία διαλεκτική συσχέτιση μεταξύ βιολογικής ωρίμανσης των παιδικών σωμάτων και των πολιτισμικών αντιλήψεων, που αφορούν τους ενδυματολογικούς κωδικούς (Rysst, 2010). Για αυτό τα εφηβικά ρούχα στα παιδικά σώματα, γίνονται αντιληπτά σαν κάτι το άτοπο, για την πλειονότητα των ανθρώπων, επειδή βρίσκονται σε αντίθεση με τις επικρατούσες πολιτισμικές αντιλήψεις, που υπαγορεύουν ότι τα δεκάχρονα κορίτσια πρέπει να αναδύουν αγνότητα και όχι ερωτισμό και ότι στην αντίθετη περίπτωση, ανακλύπτουν ηθικά ζητήματα (Douglas, 1996).

Τα κορίτσια και τα αγόρια 8 – 12 ετών χρησιμοποιούν τον όρο «cool» για ενδύματα, καταστήματα πώλησης τους και για άλλα αντικείμενα και ανθρώπους. Η έννοια «cool» μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό υπόβαθρο, την τάξη, την ηλικία, την υποκουλτούρα, γενικά όμως μπορεί να ερμηνευτεί σαν κάτι διασκεδαστικό και συνδέεται με την «σωστή» παιδική και εφηβική καταναλωτική κουλτούρα. Τα δεκάχρονα παιδιά συνδέουν το «cool» με αυτή την κουλτούρα, για να αποστασιοποιηθούν από την παιδικότητα. Τα κορίτσια αυτής της ηλικίας, που ενδιαφέρονται για το στοιχείο «cool» στη μόδα και στα ενδύματα, δεν το συνδέουν με την σεξουαλικότητα. Δεν έχουν συνείδηση ότι το στενό jean και η έκθεση του δέρματος, μπορεί να σημάνει κάτι άλλο, εκτός από το cool και το μοντέρνο. Ο όρος «σέξι» δεν ανήκει στο λεξιλόγιό τους, γιατί δεν υπάρχει στις εμπειρίες τους. Τα περισσότερα το έννουν σαν εμφάνιση ενός τέλει σώματος και όχι σαν σεξουαλική έλξη. Οι μητέρες τους όμως συνδέουν το «cool» με κάτι περισσότερο και τρομάζουν, λόγω των εσωτερικευμένων ιδεών και κοινωνικών κανόνων για τα «σωστά» ρούχα για αυτό. Υπάρχει τελικά ένα χάσμα στην εμπειρία του σώματος των μικρών κοριτσιών ως υποκειμένου και ως αντικειμένου, δηλαδή ανάμεσα στην υποκειμενική αντίληψη των ίδιων και της αντίληψης των ενηλίκων (Rysst, 2010).

Όταν τα παιδιά ψωνίζουν ομαδικά, με την παρέα τους, σχολιάζουν και κρίνουν τις επιλογές των υπολοίπων και κανένα δεν αγοράζει κάτι που δεν εγκρίνουν τα υπόλοιπα. Σε αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά έχουν κοινωνική εμπλοκή με τους/τις φίλους/ες, την οικογένεια, τον πολιτισμό και επομένως είναι τρόποι κοινωνικοποίησης και οικοδόμησης φιλικών σχέσεων (Rysst, 2010).

8. Συμπεράσματα

Τα παιδιά, ηλικίας 8 – 12 ετών, χρησιμοποιούν την κατανάλωση ακριβών, επώνυμων ενδυμάτων μόδας, τις εμπορικές ετικέτες και τα καταστήματα πώλησής τους για την συμβολική κατασκευή της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας και στην δόμηση των σχέσεων με τους ισότιμους τους και την ομάδα αναφοράς τους. Γνωρίζουν την συμβολική επικοινωνία της γλώσσας των ενδυμάτων και ανησυχούν για την προβολή του εαυτού τους. Οι ενδυματολογικές, καταναλωτικές αξίες είναι δομημένες από τις εμπειρίες τους και από τον κοινωνικό περιβάλλον τους και αντανakλούν την οικογενειακή, οικονομική κατάσταση, τις οικογενειακές καταναλωτικές συνήθειες και την χωρική θέση διαμονής τους. Η ισχυρότερη και πιο ανεξέλεγκτη ενδυματολογική επιρροή στα παιδιά, είναι η ομάδα ομότιμων τους, καθώς το βασικό κίνητρο της επιθυμίας για ορισμένες ετικέτες, είναι η ανάγκη για «ταίριασμα» με την ομάδα τους, φοβούμενα ότι τα υπόλοιπα θα τα εκδιώξουν από την παρέα ή θα τα εκφοβίσουν, αν δεν έχουν ίδιας μάρκας αθλητικά είδη. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν σαν αιτία της επιθυμίας για μοντέρνα ενδύματα την πίεση και τον εκφοβισμό από τους συμμαθητές. Η δυνατότητα πρόσβασης στην τελευταία λέξη της μόδας μπορεί να αποβεί σημαντική για την κοινωνική ένταξη ή αποκλεισμό των παιδιών.

Οι επιρροές από την λαϊκή κουλτούρα, ιδιαίτερα από τους αστέρες του αθλητισμού και της μουσικής, είναι κύριο σημείο αναφοράς για τα παιδιά και διαμορφώνουν την παιδική ταυτότητα. Τα παιδιά εκτίθενται, άλλο περισσότερο, άλλο λιγότερο στις εικόνες αυτών των «διασημοτήτων» και μέσω της εξειδίκευσης, της μίμησης τους και της ταύτισης μαζί τους, οδηγούνται σε κατανάλωση της μόδας ή εμπορικών σημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boden, S. (2006). Dedicated Followers of Fashion? The Influence of Popular Culture on Children's Social Identities. *Media, Culture & Society*, 28(2), 289 - 298.
- Cardoso, A. (2004). *Marketing of Children's Clothing: The Perception of Children to Branding, Fashion and Dress Style*. Braga : University of Minho.
- Cardoso, A., Araujo, M., & Coquet, E. (2008). Modelling Children's Choice Decisions of Clothing. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 12(3), 415-428.
- Childers, T., & Rao, A. (1992). The Influence of Familial and Peer-Based Reference Groups on Consumer Decisions. *Journal of Consumer Research*, 19(2), 198 - 211.
- Chung, H. (2003). Sport Star Vs Rock Star in Globalizing Popular Culture. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(1), 99 - 108.
- Douglas, M. (1996). *Thought Styles: Critical Essays on Good Taste* . London: Sage.
- Elliott, R., & Leonard, C. (2004). Peer Pressure and Poverty: Exploring Fashion Brands and Consumption Symbolism Among Children of the "British Poor". *Journal of Consumer Behaviour*, 3(4), 347 - 359.
- Elliott, R., & Wattanasuwan, K. (1998). Brands as Symbolic Resources for the Construction of Identity. *International Journal of Advertising*, 17(2), 131 - 144.
- Gereluk, D. (2006). "Why Can't I Wear This?!" Banning Symbolic Clothing in Schools. *Philosophy of Education Yearbook*, 16(3), 106 - 114.
- Grant, I., & Stephen, G. (2005). Buying Behaviour of "Tweenage" Girls and Key Societal Communicating Factors Influencing their Purchasing of Fashion Clothing. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 9(4), 450- 467.
- Guy, A., & Banim, M. (2000). Personal Collections: Women's Clothing Use and Identity. *Journal of Gender Studies*, 19(3), 313 - 327.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*: . London: Routledge.
- Kelle, H. (2001). The Discourse of "Development": How 9- to 12-Year-Old Children Construct "Childish" and "Further Developed" Identities within their Peer Culture. *Childhood*, 8(1), 95 - 114.
- Lindström, M., & Seybold, P. (2004). *Brandchild*. London: Kogan Page.

- Pilcher, J. (2011). No Logo? Children's Consumption of Fashion. *Childhood*, 18(1), 128 - 141.
- Pole, C., Pilcher, J., Edwards, T., & Boden, S. (2004). *New Consumers: Children, Fashion and Consumption*. London: Cultures of Consumption Programme.
- Rojek, C. (2001). *Celebrity*. London: Reaktion Books.
- Rysst, M. (2010). "I Am Only Ten Years Old": Femininities, Clothing - Fashion Codes and the Intergenerational Gap of Interpretation of Young Girls' Clothes. *Childhood*, 17(1), 76 - 93.
- Stone, J. (1998). *Consumer Choices: Selecting clothes for school-age children, ages 6 to 9*. Ames: Extension Distribution Center.
- Wicklund, R., & Gollwitzer, P. (1982). *Symbolic Self Completion*. London: Routledge.

ABSTRACT

Dressing is a key element of material culture and it is used by children to negotiate or maintain their social and personal identity. The consumption of fashion is an important factor of projecting this identity, as children want to show that they grow up. The possibility or not, of the acquisition of expensive designer clothes with famous labels or logos, is important for children's experiences and are related to social inclusion or exclusion. This is particularly evident in the school environment. Dressing is a point of expressing that children belong somewhere, in a group. Also dressing expresses their gender identity. They see it as a point of identification with the group of their equals – peers, who exert strong pressure on children's consumer behavior.

Ζωή Αρβανιτίδου

Υποψήφια Διδάκτωρ Λαογραφίας
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής
και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ)
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος
arvanitidou@aegean.gr

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΑΪΚΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΩΝ ΛΑΪΚΩΝ ΕΘΙΜΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μ. Γ. ΒΑΡΒΟΥΝΗΣ

Στα παραδοσιακά πολιτισμικά συστήματα οι κοινωνικές αξίες και οι εθιμικές συμπεριφορές προσλαμβάνονται μέσα από την καθημερινή πρακτική. Την πραγματικότητα αυτή επιβεβαιώνει μεγάλο μέρος του εθνογραφικού υλικού που διαθέτουμε, με καταγραφές από τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό, σε διάφορες μάλιστα χρονικές περιόδους. Σε εποχές κατά τις οποίες η οργανωμένη παροχή εκπαίδευσης ήταν ανύπαρκτη, ή περιοριζόταν στα απολύτως αναγκαία, ήταν η οικογένεια, το συγγενικό και το κοινωνικό περιβάλλον που δίδασκε τα παιδιά στοιχεία και συμπεριφορές, στάσεις και δεδομένα της παραδοσιακής καθημερινότητας, αλλά και της λαϊκής θρησκευτικότητας, που συνέχευε μεγάλο μέρος των εκδηλώσεων της κοινότητας (Hoge – Petrillo – Smith, 1982 : 570-576).

Το σύστημα αυτό προσλήψεων λαϊκών εθιμικών συμπεριφορών, όσον αφορά λ.χ. τον τρόπο συμμετοχής στις εκκλησιαστικές ακολουθίες και τελετές, τις συναφείς εκδηλώσεις της «γλώσσας του σώματος», τις αποδεκτές και μη κινήσεις ή αντιδράσεις, ακόμη και το λεκτικό μέρος των σχετικών τελετουργιών, όπως οι ευχές και η εθιμοταξία τους, μεταδίδεται συνήθως από τους γονείς στα παιδιά (Hutsebaut, 1996 : 48-66). Διαρθρώνεται μάλιστα σε δύο επίπεδα, εκείνο των αντιλήψεων και των νοοτροπιών, που αποτελεί την βάση, και εκείνο των συμπεριφορών, που συνιστά τις εκδηλώσεις και τις σχηματοποιήσεις αυτών των εθιμικά καθορισμένων αντιλήψεων. Όπως δε έχει επισημάνει η σχετική βιβλιογραφία (Greer, 1983 : 18-28. Bigler– Jones– Lobliner, 1997 : 540-541) στις περιπτώσεις αυτές οι θρησκευτικές και οι κοινωνικές αρχές συνυπάρχουν στις οικογενειακές παραδειγματικές διδαχές που δέχονται τα παιδιά, και οι οποίες αργότερα διαμορφώνουν τις σχετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές τους, ως ενηλίκων.

Θα πρέπει ωστόσο εδώ να γίνει μια απαραίτητη χρονολογική επισήμανση. Όπως συμβαίνει και σε άλλους λαούς, η μεταφορά τέτοιων δεδομένων στα πλαίσια της οικογένειας αρχίζει να υποχωρεί όταν υπάρχει συστηματική και οργανωμένη θρησκευτική εκπαίδευση, στα πλαίσια της υποχρεωτικής κρατικής εκπαίδευσης των παιδιών (Francis, 1979 : 107-123. Baumfield, 2012 : 1-4). Στην Ελλάδα μάλιστα, έχουμε το φαινόμενο μιας διπλής θρησκευτικής εκπαίδευσης, τόσο στο σχολείο με το μάθημα των Θρησκευτικών, ο ομολογιακός ή μη χαρακτήρας του οποίου ακόμη αποτελεί ζήτημα συζήτησης, όσο και από την πλευρά της Εκκλησίας, με τα οργανωμένα Κατηχητικά Σχολεία που υπάρχουν σχεδόν σε κάθε ενορία. Γι' αυτό και σε γενικές γραμμές, η οικογενειακή προέλευση μετάδοσης των δεδομένων της λαϊκής θρησκευτικότητας φαίνεται στον ελλαδικό χώρο να είναι σε πλήρη ισχύ ως περίπου την δεκαετία 1940-1950, και έκτοτε παρουσιάζει τάσεις βαθμιαίας υποχώρησης, χωρίς ωστόσο να έχει ακόμη πλήρως εξαλειφθεί. Η ανάπτυξη ωστόσο των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μηχανισμών που προαναφέρθηκαν (Francis, 1986: 145-152. Francis, 1978 β : 45-51. Wardekker– Miedema, 2001 : 76-87), περιόρισε την οικογενειακή διδαχή κατά κύριο λόγο στις προσχολικές ηλικίες, χωρίς βέβαια αυτό να είναι πάντοτε απόλυτο.

Στην διαπίστωση των ορίων του θέματός μας, θα πρέπει τέλος να τεθούν δύο ακόμη παράμετροι. Η πρώτη σχετίζεται με τις διαφορές ανάμεσα στον αστικό χώρο και στην ελληνική επαρχία. Όσο κι αν το αγροτοαστικό δίπολο φαίνεται να αποδυναμώνεται μετά τα μέσα του 20ού αιώνα, όσον αφορά τουλάχιστον τις εκδηλώσεις του λαϊκού πολιτισμού, στα ζητήματα της λαϊκής θρησκευτικότητας ο επαρχιακός χώρος εμφανίζεται πιο προσκολλημένος στις παλαιότερες παραδόσεις, με αποτέλεσμα η ανάλογη εξωεκπαιδευτική θρησκευτική αγωγή των

παιδιών να είναι περισσότερο έντονη, και οπωσδήποτε πιο πιεστική προς αυτά, όσον αφορά την πιστή εφαρμογή της (Greer, 1981 : 177-189). Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως ο υποχρεωτικός – ή ακόμη και ο προαιρετικός – σχολικός εκκλησιασμός αποτελεί μια υπολογίσιμη πηγή πρόσληψης θρησκευτικών και λατρευτικών συμπεριφορών, μέσω της οποίας ενισχύεται, συμπληρώνεται, ακόμη και εξειδικεύεται η αντίστοιχη πρόσληψη εθιμικών συμπεριφορών που τελείται στα όρια της οικογένειας.

Όπως και σε προηγούμενη σχετική μελέτη έχουμε υποστηρίξει (Βαρβούνης, 1997: 73-80), η παράδοση των λαϊκών θρησκευτικών αντιλήψεων και συμπεριφορών στα παιδιά γίνεται κυρίως μέσω των μορφών της οικιακής λατρείας. Βλέποντας τις λατρευτικές πράξεις που τελούνται μέσα σε οικογενειακά πλαίσια, κυρίως από τη μητέρα ή τη γιαγιά, το παιδί δια της μιμήσεως ωθείται στην υιοθέτηση και κατόπιν στην αναπαραγωγή τους. Η τήρηση των νηστειών και ο εκκλησιασμός, η συμμετοχή στα μυστήρια και στις ακολουθίες με τις από τον λαό οριζόμενες σχετικές προϋποθέσεις, ακόμη και συναφείς νοοτροπίες, διηγήσεις, παραδόσεις και πίστες, όλα αυτά διδάσκονται στα οικογενειακά πλαίσια, όχι τόσο της στενής, αλλά και της διευρυμένης οικογενειακής δομής.

Το αγόρι αντιγράφοντας τον πατέρα, και αντιστοίχως το κορίτσι την μητέρα και τη γιαγιά, προσλαμβάνει πολλά έθιμα λαϊκής λατρείας, κυρίως στην εξωεκκλησιαστική διάστασή της, τα οποία με τη σειρά τους μεταδίδουν και στα δικά τους παιδιά, όταν δημιουργήσουν οικογένεια. Για παράδειγμα ο ρόλος και οι κινήσεις του πατέρα στα τελετουργικά τραπέζια των μεγάλων εορτών, όπως για παράδειγμα της παραμονής των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς (Μέγας, 1963 : 98-99), αλλά και οι αντίστοιχες τελετουργικές κινήσεις της μητέρας στην καθημερινή επίκληση του θείου, ακόμη δε και σε στιγμές της υλικής καθημερινότητας, όπως το ζύμωμα του ψωμιού αλλά και η έναρξη των οικιακών εργασιών με στοιχεία εθιμικών θεοφυλαγμών (Βαρβούνης, 1992 : 124-126), αποτελούν στοιχεία που γίνονται αντιληπτά, και δια της μιμήσεως περνούν από γενιά σε γενιά.

Σε δεύτερο επίπεδο, η συμμετοχή στην ενοριακή λατρεία, με τον πάνδημο και κοινωνικό χαρακτήρα της «Εκκλησίας», δηλαδή της λατρευτικής συνάξεως ενός σώματος πιστών, έχει επίσης εκπαιδευτικό και παραδειγματικό χαρακτήρα. Μέσα στην ενοριακή λατρευτική πράξη και πρακτική, το παιδί μιμείται τις στάσεις και τις συμπεριφορές, τη γλώσσα του σώματος και τις αντιδράσεις των άλλων, υιοθετεί τα στοιχεία αυτά και τα αναπαράγει, όταν ως ενήλικο μέλος εντάσσεται κανονικά στον ενοριακό κορμό. Ειδικά δε για τα αγόρια, η ηθική στο ιερό ως ιεροπαίδες – τα λεγόμενα από το λαό «παπαδάκια» - έχει μια πρόσθετη διδακτική και παραδειγματική επίδραση. Τα κορίτσια πάλι μαθαίνουν δίπλα στις μητέρες και τις γιαγιάδες τους τα στοιχεία εκείνα της λατρευτικής συμπεριφοράς που ταιριάζουν, κατά την παραδοσιακή πάντοτε αξιολόγηση, στο φύλο και την κοινωνική τους θέση (Μερακλής, 2004 : 167-169).

Το ίδιο συμβαίνει και με μορφές της λαϊκής λατρείας που συχνά έχουν προχριστιανική καταγωγή, και τελούνται έξω από τα όρια του ναού, σε στενή πάντως σχέση και συνάφεια προς τους μεγάλους σταθμούς του ετήσιου εορτολογικού κύκλου. Για παράδειγμα οι αγερμοί των διαφόρων λαϊκών δρωμένων και ο τελετουργικός ρόλος κάθε ενός σε αυτούς (Βαρβούνης, 1993 α: 193-206. Βαρβούνης, 1993β : 363-365), οι μεταμφιέσεις και οι εθιμικές πάνδημες πασχαλινές λιτανείες, ακόμη και οι τελετουργικοί χοροί (Μερακλής, 1999 : 35) και οι κάθε είδους προσφορές προς το θείον, αιματηρές και αναίμακτες (Μερακλής, 1973 : 45), όλα αυτά εντυπώνονται ως παραδείγματα στα παιδιά, τα διδάσκουν τα καθέκαστα της παραδοσιακής θρησκευτικής συμπεριφοράς και τους μεταδίδουν τις εκδηλώσεις της ελληνορθόδοξης λαϊκής θρησκευτικότητας.

Σε μεγάλο μέρος, ο λαϊκός άνθρωπος μαθαίνει τα περιεχόμενα της λαϊκής λατρείας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, με βάση τις διαδικασίες που αναλύθηκαν παραπάνω. Πρόκειται για μια διαδικασία κατασκευής θρησκευτικών υποδειγμάτων, τόσο στο επίπεδο της πίστης όσο και σε εκείνο των συμπεριφορών, που έχει παρατηρηθεί σε ανάλογες περιπτώσεις και σε άλλους λαούς. Εδώ έχουμε να κάνουμε με την πρακτική της «θρησκευτικής κοινωνικοποίησης» (Acocck – Bengtson, 1978 : 519-520. Donahue – Benson, 1995 : 145-160), μέσω της οποίας μια σειρά από θρησκευτικές και εθιμικές συμβάσεις, που συναποτελούν την εθιμική ταυτότητα μιας κοινότητας, περνούν στα νεότερα μέλη της, άρα επιβιώνουν και αναπαράγονται. Εν προκειμένω μάλιστα, η παράβαση αυτών των κανόνων πίστης και αυτών των εθιμικών κανόνων τελετουργικής και λατρευτικής συμπεριφοράς, ηθελημένη ή αθέλητη, επισύ-

ρει την αποδοκιμασία της κοινότητας και την τοποθέτηση του παραβάτη σε έναν μεθοριακό χώρο, σε μια περιοχή οριακής συμμετοχής και αμφισβητούμενης αναγνώρισης του «συν-ανήκειν», που αποτελεί βέβαια τον κυριότερο συνεκτικό δεσμό μεταξύ των μελών μιας παραδοσιακής κοινότητας.

Η σχετική διεθνής βιβλιογραφία έχει επίσης επισημάνει ορισμένα ηλικιακά όρια σχετικά με τις εθιμικές διαδικασίες που μας απασχολούν εδώ. Έτσι ο Leslie Francis θεωρεί ότι η πραγματική μετάδοση των στοιχείων αυτών γίνεται ως την ηλικία των 15 ετών (Francis, 1978 α : 133), κατόπιν δε ξεκινά συνήθως μια εποχή αμφισβήτησης και άρνησης απέναντι στα θρησκευτικά και λατρευτικά δεδομένα που το παιδί έχει προσλάβει, η οποία και ταυτίζεται με την εφηβική ηλικία. Στη συνέχεια, και μετά την ολοκλήρωση της εφηβικής φάσης, ο νέος πλέον συνήθως επανέρχεται στην εφαρμογή των δεδομένων που έχει διδαχθεί στην παιδική του ηλικία, αν και η χρονική στιγμή της επανόδου αυτής ποικίλει, κατά περιπτώσεις (Richmond, 1972 : 225-236. Telford, 1950 : 221), ενώ υπάρχει και το μικρότερο ποσοστό εκείνων που συνεχίζουν δια βίου την απόρριψη κάθε θρησκευτικής ή λατρευτικής πρακτικής (Francis, 1993 : 241-253. Thornton– Axinn– Hill, 1992 : 628-630), οδηγούμενοι στην αθεΐα ή στον αγνωστικισμό.

Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται προϊόντος του χρόνου, και κατά κύριο λόγο στα αστικά περιβάλλοντα, μια ποικιλία εκφράσεων των θρησκευτικών εμπειριών (James, 1985 : 124), η οποία δεν υπήρχε, ή τουλάχιστον δεν εκφραζόταν, στις παλαιότερες παραδοσιακές κοινωνίες, εκφράζεται όμως στα πλαίσια των νεωτερικών συνθηκών, ιδιαίτερα σε μεταμοντέρνα κοινωνικά και ιδεολογικά περιβάλλοντα. Από την άλλη πλευρά, η σχετική έρευνα έχει αποδείξει ότι η πρόσληψη εθιμικών συμπεριφορών από τα παιδιά συσχετίζεται άμεσα με την αντίληψη των παιδιών σχετικά με την μαγική σύσταση και ερμηνεία του κόσμου, ενός περιβάλλοντος στο οποίο το υπερφυσικό στοιχείο παίζει άμεσο και καθοριστικό ρόλο, και είναι αντιστρόφως ανάλογη προς την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων – και μάλιστα των θετικών επιστημών – που επέρχεται σταδιακά με τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Rosengren – Johnson – Harris 2000 : 124-125).

Στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται λοιπόν ότι οι παράγοντες της ηλικίας, της οικογενειακής ζωής και της συμμετοχής στην θρησκευτική και λατρευτική ζωή επιδρούν άμεσα επί της πρόσληψης των εθιμικών συμπεριφορών, στα παιδιά (Stolzenberg – Blair-Loy – Waite, 1995 : 101-102). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται πλήρως τόσο από τα υπάρχοντα ελληνικά εθνογραφικά παραδείγματα, όσο και από τα δεδομένα της σύγχρονης μας επιτόπιας λαογραφικής έρευνας. Πρόκειται για ένα ζήτημα που συνδέεται άμεσα τόσο με την έννοια της βιούμενης και προβαλλόμενης πολιτισμικής ταυτότητας, όσο και με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης του παιδιού, δεδομένου ότι τα έθιμα της ελληνικής λαϊκής λατρείας αποτελούν κοινωνικές εκδηλώσεις, και τελούνται πάντοτε στα όρια ενός περίγυρου, εντός ενός κοινωνικού συνόλου. Μιας ομάδας δηλαδή που μοιράζεται τις ίδιες με τον τελεστή κοινωνικές αξίες, πίστεις, νοοτροπίες και αντιλήψεις, και τις εκφράζει με παρόμοιες στάσεις, συμπεριφορές και τελετουργικές πράξεις, οι οποίες συναποτελούν την λαϊκή λατρευτική πράξη και πρακτική.

Η δημόσια τέλεση των ελληνικών λαϊκών θρησκευτικών εθίμων, αποτελεί τον βασικό παράγοντα της μετάδοσής τους στα παιδιά, μέσα από την οικογένεια και την κοινωνική επαφή. Όπως μάλιστα έχει παρατηρηθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Mark, 1982 : 209-216), θρησκευτικές νοοτροπίες, οι αντίστοιχες συμπεριφορές και η θρησκευτική συνείδηση βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους, γεγονός που σημαίνει ότι με όχημα τις τελετουργικές πράξεις ουσιαστικά μεταδίδονται στο παιδί θρησκευτικές απόψεις, δοξασίες, πίστεις και παραδοχές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει μάλιστα να παρατηρηθεί ότι ενώ αυτή η μετάδοση ήταν σχεδόν αυτονόητη στις συνθήκες σχεδόν πλήρους πολιτισμικής και θρησκευτικής ομοιογένειας, εντός των οποίων ζούσε η ελληνική κοινωνία ως και περίπου τις αρχές της δεκαετίας του '90 – εξαιρουμένων των μεγάλων αστικών κέντρων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης – δεν συμβαίνει το ίδιο και σήμερα, που η πολυπολιτισμικότητα κατακτά συνεχώς έδαφος σε ολόκληρη σχεδόν την ελληνική επικράτεια. Άλλωστε, και σε άλλους λαούς παρατηρήθηκαν παρόμοια φαινόμενα (Hyde, 1963 : 225-227), σύμφωνα με τα οποία η προφορική και δια της μιμήσεως παράδοση των θρησκευτικών συμπεριφορών ατονεί αν προσπαθήσουμε να την ασκήσουμε σε πολυπολιτισμικά, άρα και πολυθρησκευτικά, περιβάλλοντα.

Το κοινωνικό περιβάλλον παίζει, ιδιαίτερα στην εποχή μας, βασικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην αντίστοιχη εκδήλωση της θρησκευτικότητας, όχι μόνο στους ενήλικες (Regnerus– Smith, Ch.– Smith, Br., 2004: 27-38), αλλά και στα παιδιά. Εν προκειμένω, η φοίτηση παιδιών σε πολυπολιτισμικά σχολεία και η επαφή τους με διάφορες, και διαφορετικές της οικογενειακής τους, θρησκευτικές παραδόσεις και πρακτικές επιδρά άμεσα πάνω τους, και συχνά οδηγεί στην υιοθέτηση πρακτικών όχι για λόγους θρησκευτικής πίστης, αλλά εξαιτίας της τελετουργικότητας που τις χαρακτηρίζει, ή ακόμη και για οικονομικούς, κοινωνικούς, ψυχαγωγικούς ή άλλους παράγοντες (Benson – Roehlkepartain– Rude, 2003: 211). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ομάδες παιδιών διαφορετικών φυλών, θρησκευτικών παραδόσεων και εθνικής καταγωγής, που ωστόσο τραγουδούν στους δρόμους της Αθήνας τα θρησκευτικά κάλαντα των τριών μεγάλων εορτών του ορθόδοξου Δωδεκαημέρου, χωρίς απαραίτητα αυτό να αντιστοιχεί στις προσωπικές και οικογενειακές θρησκευτικές καταβολές τους.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τρεις, κατά κύριο λόγο, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι θρησκευτικές αντιλήψεις των παιδιών, η οικογένεια, η Εκκλησία και το σχολείο (Francis– Brown, 1991 : 112-122). Από την άλλη πλευρά, έχει διαπιστωθεί από την έρευνα ότι ο βαθμός συνέχισης της παλαιότερης παράδοσης στις νεότερες γενιές εξαρτάται άμεσα από το θρήσκευμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς, καθώς λ.χ. οι Ρωμαιοκαθολικές οικογένειες συνήθως παρουσιάζονται περισσότερο προσκολλημένες στη θρησκευτική παράδοση, απ' ό,τι οι αντίστοιχες και σύνοικες προτεσταντικές (Rymarz– Graham, 2005 : 55-64. Greven, 1988 : 69-78). Αντιστοίχως πάλι, η προσκόλληση των γονέων στην παραδοσιακή εκδοχή της λαϊκής θρησκευτικότητας και η συναφής τήρηση των εθιμικών λαϊκών θρησκευτικών συμπεριφορών και τελετουργιών, έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο και πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν τα εθιμικά τελετουργικά στοιχεία του παρελθόντος, τα υιοθετούν και τα αναπαράγουν στην ενήλικη ζωή τους.

Αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι οι ορθόδοξες οικογένειες, κατά κύριο λόγο αναπαράγουν πιστά και συστηματικά τα έθιμά τους και τις λαϊκές θρησκευτικές τελετουργίες τους (Argyle, 2003:123-125). Ιδιαίτερα μάλιστα στον ελληνικό πολιτισμικό χώρο, λόγω συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών, η θρησκεία και ο συνακόλουθος εθιμικός βίος έχει εν πολλοίς ταυτιστεί με τις έννοιες της πολιτισμικής και της εθνικής ταυτότητας, ώστε η προσκόλληση σε αυτά να είναι μεγαλύτερη. Χαρακτηριστική η έκφραση «δεν τούρκεψα ακόμα», που αποτελεί απάντηση σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την τήρηση ή μη βασικών αρχών της πίστης και της αντίστοιχης εθιμικής ζωής, η οποία στηρίζεται στον συμφυρμό και στην ταύτιση της ορθοδοξίας με τον Ελληνισμό και του ισλάμ με τους Τούρκους. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο για τον λαϊκό άνθρωπο η απόδοση συστηματικής θρησκευτικής αγωγής στα παιδιά, μέσα στο σπίτι και ιδιαίτερα με βασικό συντελεστή τις μητέρες (Axinn– Thornton, 1993: 233-246), θεωρείται ως βασική και αναπόδραστη προϋπόθεση μιας ορθής και χρηστής διαπαιδαγώγησης. Η πραγματικότητα μάλιστα της συγκατοίκησης γονέων και ανύπαντρων ή διαζευγμένων παιδιών, που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στους καιρούς μας για καθαρά οικονομικούς και πρακτικούς λόγους, συντελεί στη μεγιστοποίηση αυτών των εξελίξεων, που διαμορφώνουν όχι μόνον τις συνειδήσεις, αλλά και τις εθιμικές συμπεριφορές των παιδιών και των νέων.

Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι το παιδί διδάσκεται και προσλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, τα δεδομένα της παραδοσιακής θρησκευτικής συμπεριφοράς και της εθιμικής ζωής μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και της οικογενειακής ζωής, δια της μιμήσεως και της αναπαραγωγής του παραδείγματος των μεγαλύτερων μελών της οικογένειας, ιδίως δε της μητέρας του. Εκεί διδάσκεται πίστεις, θρησκευτικές συμβάσεις και τελετουργικές συμπεριφορές, που θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση της ενήλικης εθιμικής ζωής του (Kirkpatrick– Shaver, 1990 : 320-321). Εκεί διαμορφώνεται γενικότερα η στάση του παιδιού απέναντι στη θρησκεία, τόσο στο επίπεδο της λαϊκής λατρείας που μας απασχολεί εδώ, όσο και σε εκείνο της γενικότερης στάσης του απέναντι στη θρησκεία (Francis, 1979 α : 103-108. Francis, 1989 : 78-86).

Αργότερα διαμορφώνει και εμπλουτίζει τις συμπεριφορές αυτές μέσα στο σχολείο, αλλά και με την τυχόν φοίτησή του στα κατηχητικά σχολεία που διατηρεί η Ορθόδοξη Εκκλησία, τις συνεχίζει ή απομακρύνεται από αυτές, διαμορφώνοντας την προσωπική του στάση απέναντι στο θρησκευτικό φαινόμενο, με την επίδραση πολλών και ποικίλων παραγόντων της καθημερινής ζωής, της μόρφωσης που λαμβάνει κ.λπ. (Francis– Stubbs, 1978 : 741-743). Σε

κάθε περίπτωση πάντως η βάση μπαίνει στη παιδικά χρόνια και στα οικογενειακά πλαίσια. Γι' αυτό και συχνά ενήλικες που έχουν οδηγηθεί στην αθεΐα ή στον αγνωστικισμό διατηρούν την τέλεση ορισμένων λαϊκών θρησκευτικών τελετουργιών, ιδίως σε επίσημες στιγμές του ετήσιου εορτολογικού κύκλου, καθώς τους θυμίζουν τα παιδικά τους χρόνια και τη ζωή τους στα πλαίσια των πατρικών τους οικογενειών (Gorsuch, 1988 : 214), μνήμες που συνήθως περιβάλλονται από την μυθική αχλύ των νοσταλγούμενων χρόνων της αθωότητας και της παιδικής αμεριμνησίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acock, Al. & Bengtson V. (1978). On the Relative Influence of Mothers and Fathers : A covariance Analysis of political and religious Socialization. *Journal of Marriage and Family*, 40:3, 519-530.
- Argyle, M. (2003). *Religious Behaviour : International Library of Sociology / The Sociology of Religion*. London : Routledge.
- Axinn, W. & Thornton, Ar. (1993). Mothers, Children, and Cohabitation : The Intergenerational Effects of Attitudes and Behavior. *American Sociological Review*, 58:2, 233-246.
- Baumfield, V. (2012). Understanding the wider Context : Meaning and Purpose in religious Education. *British Journal of Religious Education*, 34:1, 1-4.
- Βαρβούνης, Μ. Γ. (1992). *Λαϊκή λατρεία και θρησκευτική συμπεριφορά των κατοίκων της Σάμου*. Αθήνα : Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου».
- Βαρβούνης, Μ. Γ. (1993 α). Αγερμοί των Θεοφανείων και του Λαζάρου στο Βελεστίνο. *Θεσσαλικό Ημερολόγιο*, 23, 193-206.
- Βαρβούνης, Μ. Γ. (1993 β). Θέματα και σύμβολα στα κάλαντα των Θεοφανείων της περιοχής Αλμυρού. *Αχαιοφθιωτικά. Πρακτικά Α' Συνεδρίου Αλμυριώτικων Σπουδών*. Αλμυρός : Δήμος Αλμυρού, 463-486.
- Βαρβούνης, Μ. Γ. (1997). Η ορθόδοξη λατρευτική πρακτική ως διαδικασία μαθητείας στα πλαίσια της παραδοσιακής θρησκευτικής συμπεριφοράς του ελληνικού λαού. *Γρηγόριος ο Παλαμάς*, 80, 73-80.
- Benson, P., Roehlkepartain, Eug. & Rude, St. (2003). Spiritual Development in Childhood and Adolescence : Toward a field of Inquiry. *Applied Developmental Science*, 7:3, 205-213.
- Bigler, R., Jones, L. & Lobliner, D. (1997). Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development*, 68:3, 530-543.
- Donahue, M. & Benson, P. (1995). Religion and the Well-Being of Adolescents. *Journal of Social Issues*, 51:2, 145-160.
- Francis, L. (1978 α). The decline in Attitudes towards Religion among 8-15 years olds. *Educational Research*, 23:2, 125-134.
- Francis, L. (1978 β). Measurement Reapplied : Research into the Child's Attitude towards Religion. *British Journal of Religious Education*, 1:2, 45-51.
- Francis, L. (1979 α). The Child's Attitude Towards Religion : A Review of Research. *Educational Research*, 21:2, 103-108.
- Francis, L. (1979 β). School Influence and Pupil Attitude towards Religion. *British Journal of Educational Psychology*, 49:2, 107-123.
- Francis, L. (1986). Denominational Schools and Pupil Attitude towards Christianity. *British Educational Research Journal*, 12:2, 145-152.
- Francis, L. (1989). Drift from the Churches : Secondary School Pupils Attitudes toward Christianity. *British Journal of Religious Education*, 11:2, 78-86.
- Francis, L. (1993). Parental Influence and Adolescent Religiosity : A study of Church Attendance and Attitude toward Christianity among Adolescents 11 to 12 and 15 to 16 years old. *International Journal for the Psychology of Religion*, 3:4, 241-253.
- Francis, L. & Brown, L. (1991). The Influence of Home, Church and School on Prayer among sixteen-year-old Adolescents in England. *Review of Religious Research*, 33:2, 112-122.

- Francis, L. & Stubbs, M. (1978). Measuring Attitudes towards Christianity : From Childhood into Adulthood. *Personality and Individual Differences*, 8:5, 741-743.
- Gorsuch, R. L. (1988). Psychology of Religion. *Annual Review of Psychology*, 39, 201-221.
- Greer, J. E. (1981). Religious Attitudes and Thinking in Belfast Pupils. *Educational Research*, 23:2, 177-189.
- Greer, J. E. (1983). Attitude to Religion reconsidered. *British Journal of Educational Studies*, 31:1, 18-28.
- Greven, Ph. (1988). *The Protestant Temperament : Patterns of Child-Rearing, Religious Experience, and the Self in Early America*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Hoge, D. R., Petrillo, Gr. & Smith, El. (1982). Transmission of religious and social values from parents to Teenage Children. *Journal of Marriage and Family*, 44:3, 569-580.
- Hutsebaut, D. (1996). Post-critical Belief. A new Approach to the religious Attitude Problem, *Personality and Individual Differences*, 9:2, 48-66.
- Hyde, K. E. (1963). Religious Concepts and Religious Attitudes. *Educational Review*, 15:3, 217-227.
- James, W. (1985). *The Varieties of religious Experience : A Study in Human Nature*. New York : Harvard University Press.
- Kirkpatrick, L. & Shaver, Ph. (1990). Attachment Theory and Religion : Childhood Attachments, Religious Beliefs, and Conversions. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29:3, 315-334.
- Mark, T. J. (1982). A Study of Religious Attitudes, Religious Behaviour, and Religious Cognition. *Educational Studies*, 8:3, 209-216.
- Μέγας, Γ. Α. (1963). *Ελληνικά έορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας*. Αθήνα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1973). *Ο σύγχρονος ελληνικός λαϊκός πολιτισμός*. Αθήνα: Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο «Ωρα».
- Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2004). *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Regnerus, M., Smith, Ch. & Smith, Br. (2004). Social Context in the Development of Adolescent Religiosity. *Applied Developmental Science*, 8:1, 27-38.
- Richmond, R. (1972). Maturity of religious Judgments and Differences of religious Attitude between the ages of 13 and 16 years. *Educational Review*, 24:3, 225-236.
- Rosengren, K., Johnson, C. & Harris, P. (eds.) (2000). *Imagining the Impossible : Magical, Scientific and Religious Thinking in Children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rymarz, R. & Graham, J. (2005). Going to Church : Attitudes to Church Attendance amongst Australian Core Catholic Youth. *Journal of Beliefs and Values : Studies in Religion and Education*, 26:1, 55-64.
- Stolzenberg, R., Blair-Loy, M. & Waite, L. (1995). Religious Participation in Early Adulthood : Age and Family Life Cycle Effects on Church Membership. *American Sociological Review*, 60:1, 84-103.
- Telford, C. (1950). A Study of religious Attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 31:2, 217-230.
- Thornton, A., Axinn, W. & Hill, D. (1992). Reciprocal Effects of Religiosity, Cohabitation, and Marriage. *American Journal of Sociology*, 98:3, 628-651.
- Wardekker, W. & Miedema S. (2001). Identity, Cultural Change, and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23:2, 76-87.

ABSTRACT

The Communication examines the ways in which children take on the traditional religious behavior in the context of the Orthodox Church and Greek folklore. This is a set of ritual actions and actions based on their respective cultures, and which determine the individual's religious identity in the context of traditional society. Factors such as family, school and community, but also ways of recruiting such as imitation and conformity to prevailing customs and traditions, are the channels through which they develop their respective religious behaviors of children, which in turn contribute to the formulation and religious identity, once they become adults. Essentially, through a series of examples and study them, detected here the ways in

which the customs and attitudes of Greek folk religiosity passed from generation to generation, with the changes that the historicity of folklore phenomena always lead to form the popular religious tradition and practice identifying the involvement of lay people in the customary life in their respective rites and rituals of each local community.

Μ. Γ. Βαρβούνης

Καθηγητής Λαογραφίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας

ΤΘ 214 – Κομοτηνή 69100 / Γρ. Αυξεντίου 9 – 12136 Νέα Ζωή ΑΘΗΝΑ

210-5765178 / 6932478138 / 25310-39472.

mvarv@otenet.gr / evarvoun@he.duth.gr

ΜΕΣΑ ΑΠ' ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΙΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ

ΣΤΕΛΛΑ ΒΑΤΟΥΓΙΟΥ

Η παρούσα εισήγηση θα πρέπει να θεωρηθεί απλώς ως εισαγωγικό σημείωμα στο τεράστιο θέμα «κινηματογράφος και παιδική ηλικία», θέμα το οποίο αποδεικνύεται εξαιρετικά πολύπλευρο και πολυδιάστατο. Εδώ θα περιοριστούμε σε μια σύντομη παρουσίαση και πληροφοριακή αναφορά σε ορισμένα ζητήματα που προκύπτουν από τη δραματοποίηση της παιδικής ηλικίας. Συμβαίνει συχνά η τέχνη να προηγείται της επιστήμης στην επισήμανση και ανάδειξη κοινωνικών προβλημάτων ή να αποτελεί το πρώτο πεδίο παρατήρησης. Έτσι, ενώ για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας η ανάδειξη της παιδικής ηλικίας σε ειδική κατηγορία έρευνας συμβαίνει μόλις στη δεκαετία του 1960 (Aries:1960) οι κινηματογραφιστές έχουν αναδείξει το θέμα, αισθητικά, ήδη από το τέλος του 19^{ου} αι¹, ενώ από την αρχή του 20^{ου} αι. ταινίες εστιάζουν στις κοινωνικές διαστάσεις, έχοντας έτσι προηγηθεί της καθιέρωσης της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής και επιστημονικού κλάδου.

Ο κινηματογράφος μέσω της δυνατότητας που έχει να αναπαριστά 'φέτες ζωής', ένα συνεχές όλον, προηγήθηκε με σχετική θεματολογία στο ζήτημα της ανάδειξης της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας διαφοροποιημένης από τις άλλες. των ιδιαιτεροτήτων της, των αναγκών, της ευαισθησίας και της ανάγκης προστασίας και δικαιωμάτων με επισημάνσεις, καταγγελίες, υποδείξεις, προηγήθηκε, όπως αναφέραμε ήδη, όχι μόνο της καθιέρωσης του ειδικού κλάδου της Κοινωνιολογίας αλλά και της υπογραφής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Κάθε πλευρά που καλύπτεται σήμερα από την ΠΣΔΠ (Δασκαλάκης: 2011) έχει καλυφθεί ήδη από την κινηματογραφική δημιουργία και κάθε προβληματισμός και ένσταση για το συγκεκριμένο κείμενο και την οικουμενικότητα των ιδεών του έχει ήδη προβλεφθεί από τους κινηματογραφιστές...Κινηματογράφος και παιδική ηλικία: Τρεις βασικές εκδοχές διαπιστώνουμε στη σύνδεση των δυο όρων. Κινηματογράφος για παιδιά. Κινηματογράφος με ήρωες παιδιά και προσφάτως Κινηματογράφος με δημιουργούς παιδιά (Σπύρου:2011)².

Η πιο αυτονόητη συσχέτιση του κινηματογράφου με την παιδική ηλικία είναι η πρώτη κατηγορία, των παιδικών ταινιών, ταινιών που απευθύνονται αποκλειστικά στην παιδική ηλικία. Με σκοπό την ψυχαγωγία και σύμφωνα με τα κριτήρια καταλληλότητας που προσδιορίζονται από τον ενήλικο. Παρουσιάζεται μια 'τακτοποιημένη' κοινωνία, στην οποία μικρές α-ταξίες δεν διαταράσσουν, αλλά διασκεδάζουν³ Η τρίτη κατηγορία, ειδικότερη, τείνει να γίνει συνώνυμη του: παιδί και οικογενειακά δράματα ή κοινωνικά προβλήματα, με εστίαση στην πλευρά του παιδιού, προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και νέοι κι απ' αυτή την άποψη πλησιάζει τις ταινίες των ενηλίκων., από το ένα άκρο στο άλλο δηλαδή, που τη φέρνει πολύ κοντά στη δεύτερη κατηγορία, η οποία θα μας απασχολήσει εδώ. Το κοινό στοιχείο είναι ήρωες παιδιά – ευθύνες ενηλίκων.

¹ Το πρόγευμα του μπέμπη, Ο ποτιστής που ποτίζεται, 1895 και 1896αντίστοιχα, από τις πρώτες ταινίες των αδελφών Λυμιέρ.

² Διεθνές Φεστιβάλ Αρχαίας Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους. Έχει πλέον εξελιχθεί σταδιακά στην ειδική κατηγορία «ταινίες για παιδιά και νέους»

³ Όπου κυριαρχούν οι πολυσηζητημένες παραγωγές Disney με κυρίαρχο είδος το παραμύθι, με έντονη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση παλαιότερα, που ολοένα μειώνεται είναι αλήθεια.

Στον κινηματογράφο ο όρος παιδική ηλικία μορφοποιείται σε συγκεκριμένα παιδιά. Τα σενάρια αφηγούνται ιστορίες παιδιών, με τη γενίκευση του συγκεκριμένου που απαιτεί η τέχνη. Ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία, στις ταινίες σημαίνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες της, την ψυχολογία της, την εικόνα της και συγχρόνως καταγγελία για ό,τι εμποδίζει την ομαλή λειτουργία ή πορεία της.

Μια κοινότοπη έκφραση «Μέσα απ' τα μάτια των παιδιών» αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο και γίνεται πηγή έμπνευσης, μέσον για την παραγωγή (κοινωνικού) μηνύματος. Από διαφορετικές αφετηρίες το παιδί πρωταγωνιστής στα χέρια μεγάλων δημιουργών (καθιερωμένων ή νεοεμφανιζόμενων που έκαναν την έκπληξη, αναδείχθηκαν και βραβεύτηκαν σε φεστιβάλ κάνοντας ταινίες με παιδιά), δίνει διαφορετικές αναγνώσεις της παιδικής ηλικίας:

1. Η παιδική ηλικία του δημιουργού· ο σκηνοθέτης αυτοβιογραφούμενος με νοσταλγία (μνήμη, αναπόληση, εμπειρίες της παιδικής ηλικίας).
2. Κυρίως μια αγωνιώδης ερευνητική ματιά, ένα ερευνητικό βλέμμα Η παιδική ηλικία ως μεγεθυντικός φακός παθολογίας του κόσμου των ενηλίκων..
3. Συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση, γίνεται μέσον συναισθηματικής διέγερσης. Η παιδική ηλικία σε πρωταγωνιστικό ρόλο πολλαπλασιάζει ή μεγεθύνει το πρόβλημα και οξύνει τη σκληρότητα, την έλλειψη μέριμνας, αλλά και
4. Κινητοποιεί το αίσθημα ενοχής
5. Μεγιστοποιεί τον καταγγελτικό λόγο.

Η παιδική ηλικία ως καθρέφτης προβολής και μεγέθυνσης κοινωνικών προβλημάτων ενηλίκων (προβολή, άλλοθι, έναυσμα, δραματουργική αφετηρία, η παιδική ηλικία πρωταγωνιστεί ως παράγοντας ευαισθητοποίησης για την παθολογία).

Γι' αυτό τέλος: και η απουσία του παιδιού συνιστά ένα πρόβλημα.

Η κινηματογραφική αφήγηση έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις ποικίλες μορφές της παιδικής ηλικίας και να τις συνδέσει με τις εξίσου πολλές διασυνδέσεις της. Δηλ. η παιδική εργασία αυτομάτως συναρτάται με αδυναμία προστασίας, έλλειψη εκπαίδευσης, έκθεση σε κίνδυνο. Μια ταινία έχει το πλεονέκτημα να παρουσιάζει πολυεστιακά το θέμα της σε αντίθεση με μια επιστημονική εργασία που δεσμεύεται από την πλευρά που ορίζει το θέμα της. Κάθε ταινία αποτελεί σχόλιο μιας τουλάχιστον κατηγορίας παραβίασης δικαιωμάτων της παιδικής ηλικίας και καλούν σε μια ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Άπειρες οι περιπτώσεις εμπλοκής ενός παιδιού ως φόντο σε υποθέσεις ενηλίκων (Κράμερ εναντίον Κράμερ, 198).

Η παιδική ηλικία γίνεται έτσι 'θέση' των ταινιών προϋποθέτει την αντίληψη και παραδοχή της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας και των αναγκών της αλλά και της ανάγκης φροντίδας. Από τις πρώτες ταινίες η παιδική ηλικία νοείται στη σφαίρα του κοινωνικού και όχι του φυσικού. Παιδιά χωρίς παιδική ηλικία, παιδιά που τα πρόλαβε κάποια κοινωνική καταστροφή, ανωμαλία, παρέκκλιση, που τα φορτώνει ευθύνες. Πόλεμος, κρίση. Παιδιά που αγαπούν αλλά δεν αγαπιούνται.

Το παιδί θύμα και η προστασία του από τους θεσμούς. Σταθερά κριτική κι επικριτική στάση απέναντι σε όλους τους θεσμούς κρατούν οι σκηνοθέτες. προβλήματα προκύπτουν από την έλλειψη ή πλημμελή λειτουργία θεσμών σχετικών με το παιδί. Η νέα προσέγγιση της παιδικής ηλικίας εξετάζει κριτικά το ευρύ φάσμα των θεσμών γύρω από αυτήν (είναι αυτό ακριβώς που παρουσιάζεται επιδεικτικά από τις ταινίες) και θέτει ερωτήματα γύρω από τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζουν τη λειτουργία τους οι φορείς κοινωνικοποίησης και τέλος, το βαθμό παρέμβασης και ελέγχου στη διαδικασία διάπλασης της παιδικής ηλικίας.

Μικροί ήρωες μεγάλα προβλήματα: Μελέτη της παθολογίας των ενηλίκων μέσα από ιστορίες ανηλίκων. Η αυξανόμενη συναισθηματική σημασία του παιδιού

Ανθρωπιστικός κινηματογράφος. Η συγκεκριμένη θεματική αντιμετωπίζεται συνήθως κοινωνιολογικά. (οι ταινίες χαρακτηρίζονται κοινωνικές) και πράγματι τα ζητήματα που τίγονται είναι μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Ανθρωπιστικός κινηματογράφος/παιδί θύμα βλ. μετά βομβαρδισμό Γιουγκοσλαβίας. Παιδιά υπάρχουν σε όλα τα είδη ταινιών (4 κύριες κατηγορίες-είδη ταινιών έχουν συνδυαστεί με θεματολογία σχετική με την παιδική ηλικία.. κοινωνικές, πολεμικές, οικογενειακά δράματα, ψυχολογικές.

Όψεις και πλευρές της παιδικής ηλικίας

ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΜΕΓΑΛΩΝ

Παιδιά θύματα Παιδιά ήρωες Παιδιά θύματα και ήρωες

Παιδιά απροστάτευτα, χωρίς δικαιώματα. Παραμελημένα, Εργαζόμενα.

Παιδική εργασία/Εκμετάλλευση -Παιδική φτώχεια κακοποιημένα παιδιά, παιδιά σε ακατάλληλες οικογένειες το παιχνίδι απουσιάζει

Παιδική κακοποίηση - -Παιδικός αναλφαριθμητισμός –

Παιδιά υποχρεωτικά ένοπλοι, ορφανά πολέμου, ορφανά ειρήνης

Η θεώρηση της π. η. δεν είναι ενιαία. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν ή εμπλουτίζουν την κινηματογραφική οπτική. Διακρίνουμε έτσι ταινίες πριν και μετά την παγκοσμιοποίηση, σενάρια που αναφέρονται σε εποχή πριν ή μετά την βιομηχανική επανάσταση. Αναπτυγμένη Δύση και τρίτος κόσμος (Ασία και Αφρική). Η Δύση τον καταδίκασε σε φτώχεια και τώρα τον μεταχειρίζεται ως ενοχικά υπανάπτυκτο και αξιοκατάκριτο. Ο τρίτος κόσμος προβάλλει στην κινηματογραφική του παραγωγή την εκπαίδευση ως αγαθό και μέσον ανάπτυξης, ο πολιτισμένος κόσμος την κατακρίνει για τις μεθόδους και την άσκηση πίεσης.

ΙΣΤΟΡΙΚΑ: Το παιδί είχε αξιοποιηθεί αισθητικά στις πρώτες κιόλας ταινιούλες (895-1896), αλλά και ως δραματουργική δυνατότητα από τις πρώτες δεκαετίες του κινηματογράφου, στη φάση του αυθόρμητου, πριν τα πράγματα αποκτήσουν όνομα, αλλά προφητικά σχεδόν. (INTOLERANCE, 1916, David Griffith-το τελευταίο επεισόδιο της σπονδυλωτής αυτής ταινίας. ΤΟ ΣΠΑΣΜΕΝΟ ΚΡΙΝΟ, 1919, του ίδιου σκηνοθέτη). David Griffith (ΗΠΑ). Η παιδική ηλικία αντιμετωπίστηκε διαφορετικά στα διάφορα αισθητικά κινηματογραφικά ρεύματα, γαλλική νουβέλ βαγκ, ιταλικό νεορεαλισμό, βαλκάνια μετά τη διαίρεση και δημιουργία νέων κρατών.

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος υπήρξε καθοριστικός για τη θεματολογία πολλών ευρωπαϊκών κινηματογραφιών (Sorlin: πολλές ταινίες μεταπολεμικές δημιουργίες των ‘συμμάχων’ περιέγραψαν και συγκίνησαν, για τα δεινά των χωρών τους. Ο Ροσελίνι είχε την ευαισθησία να φτιάξει μία για την αντίπαλη πλευρά, την κατεστραμμένη Γερμανία με ήρωα ένα περήφανο αγόρι (Γερμανία, έτος μηδέν). Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης αυξήθηκαν οι ταινίες με πρωταγωνιστές της αφήγησης παιδιά.

Το είδος αντιπροσωπεύεται και στον παλιό (Βατούγιου:2000 και τον νέο ελληνικό κινηματογράφο). Τι είδους ιστορίες πλαισιώνουν (Παιδική ηλικία και ελληνικός κινηματογράφος. *Το παιδί στον ελληνικό κινηματογράφο. Κινηματογραφικές αφίσες*: 2001).

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας και εκτός πλαισίου κράτους πρόνοιας. Ο ρόλος των θεσμών. π.χ εκπαίδευση, οικογένεια, εκκλησία, δικαιοσύνη. Από τα παιδιά-θύματα και αναπαραγωγούς μια σκληρής και ανάλγητης κοινωνίας-Το παιδί – η παιδική ηλικία Το παιδί ως δέκτης και αναπαραγωγός αξιών μιας κοινωνίας. η Δύση ασχολείται επίσης με την ιδιαίτερη φάση του περάσματος από την π η στην εφηβεία ή τη βίαιη ενηλικίωση ως μια ιδιαίτερη φάση, περάσματος από το ένα στάδιο στο άλλο με βίαιο ή επώδυνο τρόπο-τραύμα. Συνήθως εξετάζει το σεξ ή τη ‘γνωριμία’ με το σώμα ως μια διαδικασία περάσματος ή την παραβατικότητα. Η φτώχη Ανατολή, ο τρίτος κόσμος γενικότερα εξετάζει την παιδική ηλικία ως μια περίοδο προβλημάτων όπου το παιδί αν δεν έχει επιφορτιστεί αποκλειστικά, οπωσδήποτε συμμετέχει στα οικογενειακά βάρη με κάθε τρόπο. Στις ταινίες το παιδί δεν είναι το μέλλον, η ελπίδα κ.α. Είναι ο αποδέκτης όλων των αρνητικών, της παθολογίας του κόσμου των ενηλίκων. Είναι το θύμα. Ο αθώος καταδικασμένος. Θύμα εκμετάλλευσης μακριά από το κράτος πρόνοιας.

Η εστίαση στο παιδί σχετικά με ένα πρόβλημα μεγεθύνει τη συναισθηματική φόρτιση, την οδύνη τις συνέπειες του προβλήματος. Γι’ αυτό δεν προσφέρεται για κωμωδίες, παρά μόνο για σύντομες σκηνές, για μια ευχάριστη νότα. Έτσι, π.χ. χρησιμοποιήθηκε στον ελληνικό κινηματογράφο δεν υπήρξαν κωμωδίες που να βασίστηκαν σε παιδιά, παρά μόνο σε συμπληρωματικό ρόλο (Η ψεύτρα, Μοντέρνα Σταχτοπούτα, Κορόιδο γαμπρέ), περισσότερο χρησιμοποιήθηκαν σε δράματα. Ξυπόλητο τάγμα, Ο μικρός δραπέτης (βλ. φιλμογραφία στο τέλος).⁴ Αυτά ίσχυαν μέχρι το Μόνος στο σπίτι, Κοίτα ποιος μιλάει-καταναλωτική, ευτυχής κοινωνία) Βλ. ταινίες με παιδιά θαύματα π.χ., παιδιά μικρομέγαλα.

⁴ Αναδείχθηκαν μάλιστα και παιδιά-θαύματα: Γιάννης Καλατζόπουλος, Μίρκα Καλατζοπούλου, Βασιλάκης Καϊλας κατ’ αναλογία με αυτά του ξένου κινηματογράφου, π.χ. Τζ. Κούγκνι, Σίρλεϊ Τεμπλ

Άσκηση εξουσίας στο παιδί: Η πειθάρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης. Παιδική εργασία, ενδοσχολική βία (νέες μορφές ή μορφές για τις οποίες άργησε να γίνει λόγος στην κοινωνία) καθαρή, ωμή βία συγκεκριμένη βία. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ- ΣΧΟΛΕΙΟ-ΕΚΚΛΗΣΙΑ-ΠΟΛΕΜΟΣ ως ανατροπή/παραβίαση κάθε κανονικότητας. ΠΟΛΕΜΟΣ κίνδυνος κατά τη διάρκεια και μετά τον πόλεμο. Παιδί εντός και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παιδί στο σχολείο.

Μια στροφή έκανε ο Τρυφώ με τα 400 χτυπήματα όπου το σχολείο είναι από τους πρώτους χώρους και συστήματα-θεσμούς όπου το παιδί δέχεται χτυπήματα.

Δες αντίστροφα: ελληνικά δράματα όπου το παιδί 'σώζεται' από τα χτυπήματα της ζωής μέσω της εκπαίδευσης. Αφήνει έτσι πίσω του ένα κακό και θλιβερό παρελθόν για να δικαιωθεί και να γίνει ισότιμος με τους εκ καταγωγής πλούσιους που του έχουν φερθεί άσχημα.

Αφότου ο κινηματογράφος ανέδειξε, πολύ νωρίς, όπως είπαμε την παιδική ηλικία, 'υπέδειξε' τις συνέπειες. Καθώς ο κινηματογράφος είναι τέχνη με τεράστια επιρροή, η λειτουργία αυτών των ταινιών, στις οποίες διασταυρώνονται όλες οι περιπτώσεις μελέτης της παιδικής ηλικίας, είναι ότι προβάλλουν, σ' ένα τεράστιο παγκόσμιο κοινό, τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, θυμίζουν, λειτουργούν ως συλλογική συνείδηση, ευαισθητοποιούν ένα ευρύ κοινό γύρω απ' αυτά, κρατούν σε εγρήγορση συνειδήσεις. Δυστυχώς δεν είναι σε θέση να λύσουν.

Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των ταινιών με ήρωες παιδιά είναι ταινίες για μεγάλους, ταινίες σκληρές. Ως εκ τούτου οι ταινίες με ήρωες παιδιά δεν προσφέρονταν για κωμωδίες, υπάρχει και η κατηγορία οικογενειακές ταινίες που αποτελούν ένα μάθημα για γονείς παρούσα των παιδιών τους, συνήθως σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση.

Η οπτική βέβαια διαφέρει ανάλογα με την πολιτιστική παράδοση και την οικονομική κατάσταση της συγκεκριμένης χώρας παραγωγής. «... η κατασκευή μιας παγκόσμιας παιδικής ταυτότητας καθώς και η προσπάθεια θεσμικής περιφρούρησής της έχουν ως βάση τους τις απόψεις ενός προτύπου φιλελεύθερου ατομικισμού που ιστορικά και πολιτισμικά είναι απότοκος των νεωτερικών κοινωνιών του λεγόμενου δυτικού κόσμου» (Μακρυνιώτη: 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ενώ ο αμερικάνικος κινηματογράφος προωθεί σχεδόν αποκλειστικά πλέον την αντίληψη για το παιδί καταναλωτή, αποδέκτη αλλά και χρήστη κοινωνικής βίας και επιβολής, προτείνοντας ευαισθητοποίηση σε ζητήματα που φαντάζουν εξεζητημένα έως προκλητικά για τον τρίτο κόσμο, ο ασιατικός, ο αφρικανικός, αναπαριστά στρατηγικές επιβίωσης.

Αφότου έγινε η αναγνώριση της π η όχι μόνο ως ηλικιακής αλλά και κοινωνικής κατηγορίας ο κ λειτουργεί ανεξάρτητα, αλλά όχι αδιάφορα προς την έρευνα για, και τη θεσμοποίηση της παιδικής ηλικίας. Αν και από άλλο δρόμο οι ταινίες που αναφέρονται στην παιδική ηλικία επιβεβαιώνουν ή και συμπληρώνουν ότι η μη αναγνώριση των αναγκών της παιδικής ηλικίας και δικαιωμάτων του παιδιού και ελλείψεις στο κράτος πρόνοιας και πλημμελής λειτουργία των θεσμών οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η επιστήμη πάντως είναι αυτή που προβάλλει τα θέματα επικοινωνία είναι κυρίως σε επίπεδο κοινωνικό, εξ' ου και παιδιά μεταναστών, παιδί και διαζύγιο, θάνατος κ.λπ.

Η φιλμογραφία που ακολουθεί (πρωτότυπα σενάρια και μεταφορές από λογοτεχνικά έργα με ήρωες παιδιά) απέχει πολύ από το να είναι πλήρης, αλλά είναι ενδεικτική της συνεχούς παρουσίας του παιδιού στην παγκόσμια κινηματογραφική παραγωγή. Ελπίζουμε ότι θα μας δοθεί άλλη φορά η ευκαιρία να τις κατηγοριοποιήσουμε και να δείξουμε πώς η κινηματογραφική τέχνη έχει υπάρξει πρωτοποριακή στην αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας, πόσο σοβαρά έχει αντιμετωπιστεί από τους κινηματογραφικούς δημιουργούς, που 'επιστρέφουν' διαρκώς σ' αυτό το θέμα (π.χ. ΟΛΙΒΕΡ ΤΟΥΙΣΤ, 1948, David Lean, Αγγλία, OLIVER! 1968, Carol Reed, Αγγλία, ΟΛΙΒΕΡ ΤΟΥΙΣΤ, 2005, Roman . Polanski, ΗΠΑ.

Η γνώμη μας είναι ότι : θα πρέπει να υπάρχει και στο σχολείο αναφορά σε κλασικές ταινίες με τον ίδιο τρόπο και την ίδια λογική που γίνεται αναφορά σε κλασικά λογοτεχνικά έργα.

ΦΙΛΜΟΓΡΑΦΙΑ

ΤΟ ΧΑΜΙΝΙ 1921 Ch. Chaplin (ΗΠΑ) (κοινωνική
ΔΙΑΓΩΓΗ ΜΗΔΕΝ 1932 Jean Vigo (Γαλλία)
Ο ΚΛΕΦΤΗΣ ΤΩΝ ΠΟΔΗΜΑΤΩΝ 1945 Ρομπέρτο Ροσελίνι (Ιταλία)
ΓΕΡΜΑΝΙΑ ΩΡΑ ΜΗΔΕΝ 1947 Ρομπέρτο Ροσελίνι (Ιταλία)
ΤΟ ΑΓΟΡΙ ΜΕ ΤΑ ΠΡΑΣΙΝΑ ΜΑΛΛΙΑ 1948 Joseth Losey (ΗΠΑ)
LOS OLVIDADOS 1950 Louis Bunüel (Μεξικό) δώστε σ' αυτές τις υπάρξεις ανθρώπινες
συνθήκες ζωής και θα γίνουν άνθρωποι.
BELLISSIMA 1951 Luchino Visconti (Ιταλία)
ΤΟ ΑΣΠΡΟ ΑΤΙ Albert Lamoris (Γαλλία)
ΑΠΑΓΟΡΕΥΜΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ 1952 Rene Clement (Γαλλία)

ΤΑ 400 ΧΤΥΠΗΜΑΤΑ 1959 Francois Truffaut (Γαλλία)
(κοινωνία, θεσμοί, σχολείο) ο υπήρξε ένα είδος για την παιδική ηλικία στον κινηματογράφο
Η ΖΑΖΙ ΣΤΟ ΜΕΤΡΟ 1960 Luis Malle (Γαλλία)
ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ IBAN 1962 Αντρέι Ταρκόφσκι (Σ.Ε.) (πόλεμος)
KES 1968 Ken Loach (Αγγλία)
IF... 1969 Lindsay Anderson (Αγγλία)
Η πειθαρχική καταπίεση είναι το θέμα πολλών ταινιών. Μια κριτική των πειθαρχικών μεθό-
δων πειθαρχησης..
ΣΚΛΗΡΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ 1969 Maurice Pialat (Γαλλία)
ΕΝΑ ΑΓΡΙΜΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ 1969 Francois Truffaut (Γαλλία)
ΤΟ ΑΓΟΡΙ 1969 Ναγκίσα. Osima (Ιαπωνία)
Η βίαιη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας προκάλεσε την παραγωγή πολλών ταινιών με
πρώτο θέμα τις συνέπειες του πολέμου με σύγχρονα όπλα επί των παιδιών.
ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΤΟΥ ΜΕΛΙΣΣΙΟΥ 1973 Victor Erice (Ισπανία)
Η ΑΛΙΚΗ ΣΤΙΣ ΠΟΛΕΙΣ 1974 Vim Venders (Γερμανία)
ΤΟ ΤΑΜΠΟΥΡΛΟ 1979 Volker Schloendorff (Γερμανία)
E.T. THE EXTRA-TERRESTRIAL 1982 Steven Spielberg (ΗΠΑ)
ΦΑΝΝΥ ΚΑΙ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ 1983 Ingmar Bergman (Σουηδία)
(θρησκοληψία και πειθαρχία)
THE TERMINATOR 1984 James Cameron (ΗΠΑ) μη αναμενόμενη χρήση
ΕΛΑ ΝΑ ΔΕΙΣ 1985 Έλεμ Κλίμοφ (Σ. Ε)
ΕΠΙΣΗΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ 1985 Luis Puenzo (Αργεντινή)
ΣΤΑΣΟΥ ΠΛΑΙ ΜΟΥ 1986 Rob Reiner (ΗΠΑ)
ΑΝΤΙΟ ΠΑΙΔΙΑ 1987 Luis Malle (Γαλλία)
Ο ΜΠΑΜΠΑΣ ΛΕΙΠΕΙ ΣΕ ΤΑΞΙΔΙ ΓΙΑ ΔΟΥΛΕΙΕΣ 1985 Emir Kusturica (Γιουγκοσ-
λαβία) ευφυής χρήση για καταγγελία πολιτικής ανηθικότητας
Ο ΚΑΙΡΟΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ 1989 Emir Kusturica (Γιουγκοσλαβία)
(καταγγελία για την παιδική επαιτεία)
ΕΝΑΣ ΚΟΣΜΟΣ ΧΩΡΙΣΤΑ 1987 Chris Menges (Αγγλία) (ρατσισμός)
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΥ 1997 Ματζίν Ματζιντί Ιράν)
ΜΕΘΥΣΜΕΝΑ ΑΛΟΓΑ 2000 Bahman Ghobadi (Ιράν) (επιβίωση)
SALAAM BOMBAY 1988 Mira Nair (Ινδία)
ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΠΟΥ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΠΗΓΑΝ ΔΙΑΚΟΠΕΣ 2008
ΣΙΝΕΜΑ Ο ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΣ 1989 Giuseppe Tornatore (Ιταλία)
BOYZ 'N THE HOOD 1991 John Singleton (ΗΠΑ) παιδικές συμμορίες
Η ΥΠΟΣΧΕΣΗ 1996 Dardenne Brothers (Βέλγιο) (η μόνη περίπτωση συμμετοχής-
συνενοχής)
ΡΟΖΕΤΤΑ 1999 Dardenne Brothers (Βέλγιο) εργασία, αξιοπρέπεια
ΜΗΤΕΡΑ ΚΑΙ ΓΙΟΣ 1997 Aleksandr Sokurov (Σ.Ε.)
Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΩΡΑΙΑ 1998 Roberto Benigni (Ιταλία)
ΑΛΙ ΖΑΟΥΑ, PRINCE DE LA RUE 2000 Nabil Ayouch (Μαρόκο)
Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΟΥ 2002 Φερνάντο Μεϊρέλες (Βραζιλία)

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΧΟΡΩΔΙΑΣ 2004 Chtristophe Baratier (Γαλλία)
 Ο ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΣ ΤΟΥ ΠΑΝΑ 2006 Guerigio del Torro (Ισπανία)
 BAD EDUCATION 2004 Pedro Almodovar
 ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΤΟΙΧΟΥΣ 2008 Loran Kante (Γαλλία/Ιρλανδία)
 ΤΟ ΑΓΟΡΙ ΜΕ ΤΗ ΡΙΓΕ ΠΙΤΖΑΜΑ 2008 Mark Herman (Αγγλία)
 LA MALA EDUCACIÓN 2004 Pedro Almodovar (Ισπανία)
 Η ΛΕΥΚΗ ΚΟΡΔΕΛΑ 2009 M. Haneke (Γερμανία) (θρησκοληψία και πειθαρχία)
 Τα ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ 2012 Kate Σόρτλαντ (Γερμανία)
 ΜΟΝΟΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ 1990 και 1992 Chris Colombus (ΗΠΑ) βίαιη συμπεριφορά ως τιμω-
 ρία παραβατικότητας των ενηλίκων
 Ο ΠΟΝΤΙΚΟΜΙΚΡΟΥΛΗΣ 1999 (και 2002, 2005) Rob Minkoff (ΗΠΑ) μια εξεζητημένη
 εκδοχή του σεβασμού στη διαφορετικότητα και τη φιλία
 Ο ΤΣΑΡΛΙ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ ΣΟΚΟΛΑΤΑΣ (αξίες της ζωής μέσα από τη συμπερι-
 φορά των παιδιών) 2005 Tim Burton (ΗΠΑ) Τα κακά, αλλοζονικά, εγωκεντρικά, κατανα-
 λωτικά παιδιά είναι αποτέλεσμα των εγωκεντρικών, αλλοζόνων, υπερκαταναλωτικών γονιών
 τους).
 ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΑΜΕΝΩΝ) (children of the damned)

Ελληνικές

ΕΥΠΟΛΗΤΟ ΤΑΓΜΑ 1954 Γκρεγκ Τάλλας (πόλεμος)
 ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ 1961 Τ.ζ. Αλιφέρης (ορφανά του πολέμου)
 ΜΙΚΡΕΣ ΑΦΡΟΔΙΤΕΣ 1963 Ν. Κούνδουρος
 Ο ΛΟΥΣΤΡΑΚΟΣ 1962 Μ. Πλυτά (σπουδές
 Ο ΝΙΚΗΤΗΣ 1965 Μ. Πλυτά (σπουδές
 Ο ΜΙΚΡΟΣ ΔΡΑΠΕΤΗΣ 1969 Στ. Τσιώλης
 ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΠΟΥ ΠΛΗΓΩΝΑΜΕ 1986 Δ. Αβδελιώδης
 ΤΟΠΙΟ ΣΤΗΝ ΟΜΙΧΛΗ 1988 Θ. Αγγελόπουλος
 ΤΑ ΔΕΛΦΙΝΑΚΙΑ ΤΟΥ ΑΜΒΡΑΚΙΚΟΥ 1993 Ντ. Δημόπουλος
 ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ 1999 Δημ. Σταύρακας
 ΔΥΣΚΟΛΟΙ ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ 2002 Πέννυ Παναγιωτοπούλου (άρνηση αποδοχής θανά-
 του του πατέρα)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριές, Φ., (1990), *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Γλάρος.
 Bardy, M., (2003) «Η Ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας»,
 μτφρ. Κ. Αθανασίου, στο Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*,
 τοπικά δ, Αθήνα: Νήσος, σ. 167-186.
 Βατούγιου, Στ., (2002), «Εργασιακές σχέσεις και κοινωνικές ισορροπίες στις ταινίες του ελ-
 ληνικού κινηματογράφου», *ΘΗΤΕΙΑ* Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Μ. Γ. Μερακλή,
 Πανεπιστήμιο Αθηνών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αθήνα, σ. 137-158.
 Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), (2003), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ, Αθήνα: Νήσος.
 Γκίβαλος, Μ., (2011), «Γνωσιακά και αξιακά κανονιστικά προβλήματα της σύγχρονης εκ-
 παίδευσης», (επιμ.) Δασκαλάκης, Δ. και Γκίβαλος, Μ., *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα
 του παιδιού*, Πρακτικά Ημερίδας Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 46-75.
 Δασκαλάκης, Δ., (2011), «Η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού», Δασκαλάκης, Δ.
 και Γκίβαλος, Μ., *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*, Πρακτικά Ημερίδας,
 Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη, σ. 20-45.
 Θεοδοσίου, Ν., (2001), «Τα θαυμάσια του κ. Έντισον» Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα», στο
Παιδί και Κινηματογράφος, Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαί-
 δευσης, Αθήνα: Σαββάλας, σ. 95-103.
 Ραφαηλίδης, Β., (1990), *Το ομιχλώδες τοπίο της Ιστορίας (5 κείμενα για τον Αγγελόπουλο)*,
 Αιγόκερως Κινηματογραφική Θεωρία 3, Αθήνα. (συλλογ.) Πολιτιστική Κίνηση Εκπαι-
 δευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2011), *Παιδί και κινηματογράφος*, Πρακτικά Συ-
 νεδρίου, συντονιστής έκδοσης Στ. Κούτρας, Σαββάλας, Αθήνα.

- Sadoul, G., *Ιστορία του παγκόσμιου κινηματογράφου*, εκδ. Φέξη, Αθήνα , χ.χ.
- Sorlin, P., (2004), *Ευρωπαϊκός κινηματογράφος. Ευρωπαϊκές κοινωνίες 1939-1990*, Νεφέλη.
- Σπύρου, Δ., (2001), «Κινηματογραφική εκπαίδευση και θεσμοθέτηση του κινηματογράφου για παιδιά και νέους. Ένα γενικό πλαίσιο για την κινηματογραφική εκπαίδευση», στο *Παιδί και Κινηματογράφος*, Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Σαββάλας, , σ. 31-46.
- Το παιδί στον ιταλικό νεορεαλισμό*, (1998), εκδ. Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους.
- Το παιδί στον ελληνικό κινηματογράφο. Κινηματογραφικές αφίσες*, Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους, Πύργος 2001, εκδ. Νεανικό πλάνο 2001.
- Cabourg, J., (1984), *Λουκίνο Βισκόντι*, Αιγόκερως Κινηματογραφικό Αρχείο 5.
- Τριανταφύλλου, Σ., (1984), *Φρανσουά Τρυφώ*, Αιγόκερως Κινηματογραφικό Αρχείο 7.
- Εμμανουήλ, Α., (1984), (επιμ.), *Λουί Μπουνιουέλ*, εκδ. Πλέθρον.

ABSTRACT

.....

.....

.....

ΣΤΕΛΛΑ Βατούγιου

Υπ.διδ. ΕΚΠΑ
 Πίνδου 46 11255,
 6987980863
 stevat@phil.uoa.gr

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΑΝΗΛΙΚΟΥΣ ΘΕΑΤΕΣ: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΔΕΚΤΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΣΥΝΔΗΜΙΟΥΡΓΟ*

ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΚΗ-ΖΩΡΑ

Το θέατρο για παιδιά είναι μια ιδιαίτερη μορφή θεατρικής έκφρασης, που οριοθετείται και μελετάται αναφορικά προς τους τελικούς αποδέκτες του σκηνικού θεάματος, τα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους. Είναι, συνεπώς, συνυφασμένο με τις έννοιες της «παιδικής ηλικίας» και της «παιδικότητας» αφού αυτές αποτελούν εγγενείς και σύμφυτες προς τον όρο έννοιες, που οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας κάθε φορά που επιχειρούμε την επιστημονική προσπέλασή του. Αλλά και για τους θεράποντες του είδους, τους συγγραφείς, τους σκηνοθέτες, τους ηθοποιούς και γενικότερα όσους ασχολούνται με τη συγγραφή και τη σκηνική πραγμάτωση των έργων που απευθύνονται στα παιδικά κοινά, η αντίληψη των εννοιών της «παιδικής ηλικίας» και της «παιδικότητας» σχετίζεται άμεσα με τους στόχους και τον προσανατολισμό της δουλειάς τους.

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές δεν είναι αντικειμενικά καθορισμένες, αλλά διαμορφώνονται σε κάθε εποχή και κοινωνία με τη συνέργεια πολλών διαφορετικών δεδομένων, μας υποχρεώνει να δεχθούμε ότι ένα πολύπτυχο πολιτισμικό γεγονός όπως το θέατρο για ανήλικους θεατές αλλάζει, στη διαχρονική εξέλιξή του, μορφή ως προς τους όρους και τις προϋποθέσεις που καθορίζουν τη λειτουργία και την προσφορά του (Γραμματάς, 2010α:19).

Τα πρώτα χρόνια της εμφάνισης του νεοελληνικού θεάτρου για ανήλικους θεατές, οι δραματουργοί αποσκοπούσαν κυρίως στην επίτευξη παιδαγωγικών, ηθοπλαστικών και εθνικών σκοπών. Έτσι, αντιμετώπιζαν το παιδί στη θεατρική αίθουσα πρωτίστως ως δέκτη μηνυμάτων που θα μπορούσαν να αποβούν λυσιτελή για τη συγκρότηση της ηθικής προσωπικότητάς του και τη συμμόρφωσή του προς τα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα (Γραμματάς, 1996:179, 256-259).

Η Ευφροσύνη Λόντου-Δημητρακοπούλου, σκαπανέας του θεάτρου για παιδιά και εφήβους στην Ελλάδα, ιδρύτρια της Παιδικής και Εφηβικής Σκηνής το 1931, βυζαντινολόγος, παιδαγωγός, συγγραφέας και δραματουργός, έκανε λόγο για το «παιδαγωγούν» θέατρο, όπως το αποκαλούσε. Χαρακτήριζε το θέατρο για τα παιδιά «εθνικόν θέατρον», «υπέρτερον σχολείον» και «σχολείον των σχολείων» (Λόντος, 1955:41, Σακελλαρίου, 1996:52). Τις ίδιες σχεδόν απόψεις συμμεριζόταν και η Αντιγόνη Μεταξά-Κροντηρά, ιδρύτρια του «Θεάτρου του Παιδιού» (1932), που επίσης εργάστηκε με πάθος για τρεις περίπου δεκαετίες στο χώρο του θεάτρου, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης για τα παιδιά.

Στα μεταπολεμικά χρόνια, παρατηρήθηκε μια αξιοσημείωτη αύξηση στη συγγραφή θεατρικών σχολικών έργων, η οποία συνδέεται άμεσα με την καθιέρωση των σχολικών εορτών και τις ανάγκες που αυτές δημιουργήσαν (Αναγνωστόπουλος, 1993:103-104). Ο Στέλιος Σπεράντσας, ποιητής, λογοτέχνης και δραματουργός, επιδόθηκε στη συγγραφή και δημοσίευση θεατρικών έργων για παιδιά, με κυρίαρχο μέλημα τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότερη εμπέδωση ιστορικών και άλλων γνώσεων από τους μαθητές, αντιμετωπίζοντας το θέατρο πρωτίστως ως μέσον αγωγής και, δευτερευόντως ως καλλιτεχνική δημιουργία (Δημάκη-Ζώρα, 2008:4).

*Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ” που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Είναι προφανές ότι το παιδί-θεατής θεωρείτο, στο πρώτο μισό του 20ού αι., ως παθητικός δέκτης μηνυμάτων, ιδεών, αξιών και προτύπων, όπως αυτά είχαν εμπεδωθεί από τους ενήλικες και προωθούνταν, μέσω του θεάτρου, προς τον ανήλικο θεατή στη θεατρική αίθουσα. Η παράσταση και η παρακολούθησή της αποτελούσε ιδανική συνθήκη για τη μετάδοση μηνυμάτων προς τα παιδιά που θα μπορούσαν να εδραιώσουν στη συνείδησή τους την αξία των προτύπων συμπεριφοράς που προβάλλονταν. Με έντονο το στοιχείο του διδακτισμού, με εστίαση στη διαδικασία ταύτισης του ανήλικου θεατή με τα δραματικά πρόσωπα, με απλουστευτικά κάποτε ζεύγματα αντιθετικής διάκρισης (καλός-κακός), οι δραματουργοί απευθύνονταν στο παιδί με σκοπό να το ωθήσουν να συμμορφωθεί με τα αποδεκτά και προβαλλόμενα από τους ίδιους πρότυπα συμπεριφοράς. Δεν πρέπει βέβαια να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η θεώρηση αυτή είχε άμεση σχέση προς τις ισχύουσες την ίδια εποχή παιδαγωγικές αντιλήψεις, που ήθελαν, αντίστοιχα, το μαθητή ή τη μαθήτρια παθητικό δέκτη γνώσεων και που πρόβαλλαν την αξία του διδακτισμού και της ηθικής διαπαιδαγώγησης μέσω ενός αμιγώς δασκαλοκεντρικού συστήματος (Μπουζάκης, 2002).

Διαφορετική παραμένει την περίοδο αυτή μόνο η προσέγγιση του Βασίλη Ρώτα, ο οποίος αντιμετωπίζει το θέατρο για ανηλίκους με την ίδια αντίληψη όπως και το θέατρο για ενήλικες, γράφει σε γλώσσα λαϊκή αλλά ανεπιτήδευτη και αποφεύγει τον διδακτισμό και τον εξωραϊσμό της πραγματικότητας (Καραγιάννης, 2007). Ο Ρώτας θεωρούσε την τέχνη σύμφυτη προς την κοινωνική ζωή, και το θέατρο ως μέρος μιας γιορτής που εκφράζει τη λαϊκή συλλογικότητα (Λαδογιάννη, 1998:101-105). Σε μια κριτική για το έργο του Ρώτα «Να ζη το Μεσολόγγι», το 1929, ο Φώτος Πολίτης έβρισκε την ευκαιρία να επαινέσει την ειλικρίνεια και τη σοβαρότητα με την οποία ο Ρώτας αντιμετώπιζε το θέατρο για παιδιά, καυτηριάζοντας αντίθετα την έως τότε δραματουργική παραγωγή για παιδιά με τη φράση: *Όσοι έγραψαν ιστορίες για παιδιά, φρόντισαν να φορέσουν πρώτα τα ματογυάλια της δασκαλικής* (Πολίτης, 1983:27, Georgakaki, 2007:164).

Η δεκαετία του '70 ήταν όμως εκείνη που έφερε την πραγματικά μεγάλη αλλαγή στον τρόπο θεώρησης του Θεάτρου για παιδιά από τους δημιουργούς. Η επίδραση των εξελίξεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Deldime, 1996:28-30) σε συνδυασμό με την ωρίμαση των συνθηκών στο εσωτερικό, οδήγησε ουσιαστικά στην αναγνώρισή του ως αυτόνομης μορφής θεατρικής έκφρασης (Γραμματάς, 2010α:23). Επαγγελματίες του είδους όπως η Ξένια Καλογεροπούλου, ο Δημήτρης Ποταμίτης, ο Γιάννης Καλατζόπουλος κ. ά. έδωσαν νέα ώθηση στη σκηνική πράξη αλλά και στη θεωρητική θεμελίωση του Θεάτρου για Παιδιά και Νέους, όπως καθιερώθηκε η ονομασία του είδους από τη δεκαετία του '80 και εξής.

Έτσι, ξεκίνησε μια περίοδος κατά την οποία δημιουργήθηκαν θεατρικές σκηνές με αποκλειστικούς αποδέκτες τα παιδιά και τους νέους, όπου ανέβηκαν έργα γραμμένα με μια διαφορετική αντίληψη από τις αμέσως προηγούμενες δεκαετίες, μακριά από τη μάστιγα του διδακτισμού και της σοβαροφάνειας (Ποταμίτης, 1991:53). Οι ανάγκες του παιδιού για ψυχαγωγία, επικοινωνία, ενεργοποίηση, συμμετοχή και δημιουργική έκφραση αποτέλεσαν πλέον τις βασικές ορίζουσες που διαμόρφωσαν τους στόχους και τις επιδιώξεις των δημιουργών του Θεάτρου για τα παιδιά (Αναγνωστόπουλος, 1982:146-147, Ματθαίος, 1991:19, Γραμματάς, 1996:34-35). Η έμφαση στη θεατρικότητα, στη φαντασία, στο χιούμορ, στην απόρριψη του διδακτισμού και, κυρίως, σε μια νέα αντιμετώπιση του παιδιού, υπήρξαν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά αυτής της αλλαγής (Καγγελάρη 1991:20, Λαδογιάννη 1998:120).

Στη δραστηριότητα των νέων θεατρικών σχημάτων αλλά και στη νέα δραματουργική παραγωγή, ζητούμενο και χαρακτηριστικό υπήρξε, μεταξύ άλλων, η συμμετοχή του παιδικού κοινού στη θεατρική πράξη είτε με την απλή παρώθηση απάντησης σε κάποια ερώτηση – συνήθως διλημματικού χαρακτήρα – που θέτει ο θεατρικός ήρωας είτε με τη συμμετοχή των παιδιών στη σκηνική παρουσίαση του έργου. Μια τέτοιου είδους κειμενικά εγγεγραμμένη συμμετοχικότητα ανιχνεύεται ήδη στο έργο *Το γαϊτανάκι* της Ζωρζ Σαρή (1973), όπου στην τελευταία σκηνή τα παιδιά θεατές καλούνται να δώσουν τα χέρια τους και να ανέβουν στη σκηνή για να σχηματιστεί το μεγάλο γαϊτανάκι που θα αγκαλιάσει όλη τη γη (Σερέτη, 2010:258). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει στην *Ειρήνη* του Αριστοφάνη, όπως την έχει διασκευάσει για παιδιά ο Δημήτρης Ποταμίτης, όπου τα παιδιά-θεατές καλούνται στη σκηνή να βοηθήσουν ενεργά στην απελευθέρωση της Ειρήνης από τη σπηλιά που την έχει εγκλωβίσει ο Πόλεμος.

Σήμερα, το Θέατρο για Ανήλικους Θεατές γίνεται αντικείμενο ευρύτατου ενδιαφέροντος και ενδεδειγμένης μελέτης παγκοσμίως, ενώ κάθε χρόνο διοργανώνονται μεγάλα φεστιβάλ με τη συμμετοχή θιάσων από διαφορετικές χώρες, στο πλαίσιο των οποίων παρουσιάζονται παραστάσεις και γίνονται επιστημονικές συζητήσεις για τη θεωρητική θεμελίωση αλλά και την πρακτική εφαρμογή των αρχών που το διέπουν. Είναι ευρύτατα πλέον αποδεκτό ότι το θέατρο για ανήλικους θεατές είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται αλλά και προσλαμβάνεται (Van de Water, 2009:15-16). Παράλληλα, το γεγονός ότι πλέον η παιδική ηλικία δεν θεωρείται κάτι που επισυμβαίνει απλώς εν είδει φυσικού φαινομένου, αλλά γίνεται αντιληπτή μάλλον ως ένα προϊόν αξιών, λόγων και πρακτικών, δηλαδή ως μία κοινωνικά κατασκευασμένη παράμετρος (Cunningham, 2006, Lowe, 2012:269), φέρνει το θέατρο για ανήλικους θεατές στο κέντρο μιας διαδικασίας που εξαρτάται άμεσα από το υλικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο γεννιέται και στο οποίο απευθύνεται (Knowles, 2005:202, Van de Water, 2009:15).

Έτσι, η σύγχρονη αντίληψη για το Θέατρο γενικότερα, αλλά και για το Θέατρο για παιδιά, αναδεικνύει τους ανήλικους θεατές σε σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του μηνύματος, που δεν «δέχονται» απλώς αλλά συν-διαμορφώνουν τα σημαινόμενα του έργου. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο ανάλογα με τις ψυχοπνευματικές δυνατότητες των παιδιών και την επιμέρους ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν (προσχολική, πρώτη σχολική, εφηβική, νεανική) αλλά κυρίως υπό την επίδραση μιας σύνθετης διαδικασίας που σχετίζεται με την ίδια την παράσταση, τις συνθήκες παραγωγής αλλά και τις συνθήκες πρόσληψής της σε στενή συνάφεια μεταξύ τους (Knowles R. 2005: 19, Van de Water M., 2009: 19).

Η συμμετοχή των μικρών θεατών στη διαδικασία της παράστασης θεωρείται πλέον μία από τις βασικές συνιστώσες της θεατρικής πράξης και μέθεξης, που συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες θεωρίες που εστιάζουν στην πρόσληψη και ερμηνεία του θεατρικού μηνύματος από τους θεατές. Από τη στιγμή δηλαδή που το παιδί θεατής αντιμετωπίζεται πλέον ως αυτόνομη προσωπικότητα, με συναισθηματική αλλά και νοητική ανεξαρτησία, με τις δικές του αναζητήσεις και τις δικές του προσλαμβάνουσες, το σύγχρονο θέατρο που απευθύνεται σε παιδικά και νεανικά κοινά αποτελεί ένα πολιτιστικό γεγονός που οφείλει να ικανοποιεί τις ανάγκες του σύγχρονου παιδιού (Γραμματάς, 1996:21). Ανάμεσα σε αυτές, σημαντική θέση κατέχει η ανάγκη για κοινωνικότητα αλλά και για δημιουργική έκφραση, για συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία της θεατρικής πράξης, η οποία δεν είναι παρά ένα ανοιχτό σύστημα σημείων, που περιμένει το θεατή (τον ανήλικο εξίσου με τον ενήλικο) να το ενεργοποιήσει (Παπακώστα, 2010:364-365).

Έτσι διαμορφώνεται βαθμιαία μια νέα πραγματικότητα στο Θέατρο για Ανήλικους θεατές, όπου η συμμετοχικότητα κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος ως βασική παράμετρος της παράστασης, που ποικίλλει από τη χρήση αποστασιοποιητικών τεχνικών, όπως η αλλαγή κοστούμιών και σκηνικών μπροστά στα μάτια των θεατών, έως την άμεση συμμετοχή των θεατών στην εξέλιξη και το τέλος του έργου.

Πέρα από την άμεση σχέση που δημιουργείται μεταξύ των ανήλικων θεατών και των συντελεστών της παράστασης, επιδιώκεται να εδραιωθεί και ένα άλλο είδος συμμετοχικότητας στη σκηνική πράξη, που είναι η άμεση παρέμβαση των θεατών στα δρώμενα, με τη δυνατότητα να γίνουν συν-δημιουργοί του θεατρικού αποτελέσματος. Παρ' όλα αυτά, η παιδαγωγική πρόθεση που ενυπάρχει πάντοτε στο Θέατρο για παιδιά μπορεί πολλές φορές να θέσει σε κίνδυνο την υλοποίηση της διαδραστικής επικοινωνίας μεταξύ θεατών και σκηνικής δράσης (Wartemann, 2009:8). Με ποιο τρόπο λοιπόν μπορεί να επιτευχθεί η ουσιαστική αυτή επικοινωνία μεταξύ των ανήλικων θεατών και των συντελεστών της παράστασης; Θα μπορούσαν να υπάρξουν πολλές μορφές και διαφορετικά επίπεδα στην ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, που όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί να ποικίλλει από μια απλή παρώθηση των παιδιών να απαντήσουν σε μια ερώτηση που τους θέτει ένας από τους ηθοποιούς και στην οποία συνήθως αρκεί ένα «ναι» ή ένα «όχι», έως την πιο σύνθετη μορφή διαδραστικής επικοινωνίας όπου τα παιδιά-θεατές αναδεικνύονται σε συν-δημιουργούς της παράστασης. Σε ορισμένες παραστάσεις όπου η συμμετοχικότητα και η διαδραστικότητα επιδιώκονται με ποικίλους τρόπους, θα αναφερθούμε ενδεικτικά παρακάτω.

Οι «Γιαπωνέζικοι κήποι – Μια ιστορία πάνω σε ένα μαγικό χαλί» της Γιάννας Ροϊλού και του Δημήτρη Σεϊτάνη, που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά το 2004 από το «Θέατρο Νέων» του Δημήτρη Σεϊτάνη και παίζονται πάλι φέτος (2012-13) στον πολυχώρο Ακαδημία, είναι μια παράσταση που βασίζεται στη συμμετοχή των θεατών για να πραγματοποιηθεί και να εξελιχθεί, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την παράλληλη αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού, της μουσικής, του χορού (Παρθενίου, 2010:497), ώστε οι ανήλικοι θεατές να βιώσουν μια εμπειρία που τους συναρπάζει και αποτελεί ταυτόχρονα δημιουργική συμμετοχή στο σκηνικό θέαμα. Εδώ η θεατρική αφήγηση, με την καθοδήγηση πάντοτε των δύο ηθοποιών – εμψυχωτών, αλλά και με τη χρήση μιας διαδραστικής επιδαπέδιας οθόνης πολυμέσων, δίνει στους ανήλικους θεατές τη μοναδική ευκαιρία να βιώσουν μια θεατρική εμπειρία με πραγματικά συμμετοχικό χαρακτήρα, συμμετέχοντας στη διαδικασία παραγωγής του θεατρικού μηνύματος, διασκεδάζοντας, αναπτύσσοντας τη φαντασία τους και εκφράζοντας τις προσωπικές δημιουργικές δυνάμεις τους.

Παρόμοια είναι η στόχευση και στην παράσταση «Το κορίτσι που ζήτησε μια βελόνα, μια απλή βελόνα» της Αριστέας Κοντραφούρη, σε συνεργασία με το εικαστικό θέατρο «Πράσσειν Άλογα» (Θέατρο Βαφείο – Λάκης Καραλής). Η παράσταση βασίζεται στο ομότιτλο παραμύθι του Χρήστου Μπουλώτη, σε σκηνοθεσία, δραματουργική επεξεργασία και ερμηνεία της Αριστέας Κοντραφούρη. Η θεατρική δράση στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών, για τα οποία η σκηνοθέτις, (που είχε συμμετάσχει παλιότερα στην επίσης διαδραστική παράσταση «Η κανέλα και το δυοσμαράκι» στο «Θέατρο του παπουτσιού πάνω στο δέντρο», σε σκηνοθεσία Βαλεντίνης Παπαδημητράκη) επισημαίνει: *Σε όλα τα είδη θεάτρου οι θεατές συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο. Για τα παιδιά είναι ακόμα πιο σημαντικό, γιατί πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν ως θεατές και μέσα από τη συμμετοχή τους χτίζουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους* (Συνέντευξη αναρτημένη στο διαδίκτυο, στον ιστότοπο (<http://www.childit.gr/v2/index.php/magic-world/sto-myalo-kai-stin-kardia/2673-aristeia-kontrafourito-koritsi-pou-ixere-na-dinei-zoi-sta-paramythia>)).

Με διαφορετική μορφή και σε άλλη κλίμακα, αλλά με στόχευση επίσης τη συμμετοχή των θεατών στη δράση, στην παράσταση «Η μικρή γοργόνα» που παρουσιάζεται φέτος (2012-13) στο Θέατρο «Μικρή Πόρτα», σε σκηνοθεσία Θωμά Μοσχόπουλου, ο ένας από τους δύο ηθοποιούς επωμίζεται και τον ρόλο του αφηγητή, που λειτουργεί σχολιαστικά στην εξέλιξη της σκηνικής δράσης, έχοντας όμως από την αρχή της παράστασης εδραιώσει μια σχέση «συνενοχής» με τους μικρούς θεατές. Κατόπιν, τους καλεί να τον βοηθήσουν σε αρκετά σημεία της παράστασης με την ενεργό συμμετοχή τους που απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση μιμικών κινήσεων, που υποδηλώνουν τον άνεμο ή την τρικυμισμένη θάλασσα και βοηθούν στην εξέλιξη της δράσης. Ο ίδιος ηθοποιός επωμίζεται πολλούς ρόλους στην εξέλιξη της ιστορίας, δημιουργεί μια εγκάρδια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των θεατών και των παραγόντων της παράστασης, αποτελεί ένα σύνδεσμο μεταξύ του παρόντος (των θεατών στην αίθουσα) και του παρελθόντος (της σκηνικής δράσης του παραμυθιού), εισάγει τα διάφορα επεισόδια στα οποία εκτυλίσσεται η δράση και, γενικότερα, συμβάλλει με το εκφωνούμενο κείμενο αλλά και με την εκφραστική-κινησιολογική «γλώσσα» που χρησιμοποιεί, στην ευχερέστερη μετάδοση του θεατρικού μηνύματος και τη δημιουργία μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ σκηνής και πλατείας.

Η εδραίωση μιας τέτοιας σχέσης επιδιώκεται και στην παράσταση «Το νησί των θησαυρών», που βασίζεται στο κλασικό βιβλίο του Ρόμπερτ Λούις Στήβενσον, σε σκηνοθεσία και δραματουργική επεξεργασία Θωμά Μοσχόπουλου (Μέγαρο Μουσικής, Δεκέμβριος 2012 – Απρίλιος 2013). Στη μουσικοθεατρική αυτή παράσταση, οι ανήλικοι θεατές παρακολουθούν τη δράση να εκτυλίσσεται μπροστά τους, ενώ οι ίδιοι κάθονται στα τραπέζια του πανδοχείου του ήρωα Τζιμ Χώκινς στην πρώτη πράξη, έξω από το πλοίο «Ισπανιόλα» που ταξιδεύει προς το μυστηριώδες νησί στη δεύτερη και στο νησί του θησαυρού στην τρίτη πράξη. Η συμμετοχή των παιδιών εδώ δεν επηρεάζει την ίδια την εξέλιξη της σκηνικής δράσης, αλλά επιδιώκεται κυρίως με τη δυνατότητα των μικρών θεατών να μετάσχουν στο σκηνικό χώρο και χρόνο, αφού ουσιαστικά δεν υπάρχει κανένας διαχωρισμός μεταξύ σκηνής και πλατείας. Έτσι, αναπτύσσεται μια σχέση «συνενοχής» των παιδιών-θεατών με τους ήρωες της σκηνικής δράσης, η οποία ενδυναμώνεται με τη βοήθεια της ζωντανής μουσικής και των τραγουδιών που ερμηνεύουν οι ηθοποιοί.

Μια ακόμη παράσταση που είναι ενδεικτική της δυνατότητας αξιοποίησης τεχνικών που δημιουργούν διαδραστική σχέση μεταξύ σκηνης και πλατείας και ανήκει στην κατηγορία των παραστάσεων για εφηβικό και νεανικό κοινό, είναι η παράσταση του έργου «Η μικρή μας πόλη» του Θόρντον Ουάιλντερ, σε σκηνοθεσία Τάκη Τζαμαργιά στο Θέατρο Βασιλάκου (χειμώνας 2012-2013). Στην παράσταση αυτή, ο σκηνοθέτης, επιλέγει, προκειμένου να πολλαπλασιάσει τις διόδους επαφής της σκηνης με την πλατεία, να «καταργήσει» σε κάποιο σημείο της παράστασης τη θεατρική σύμβαση, κατεβάζοντας τους δυο νεαρούς πρωταγωνιστές στην αίθουσα και βάζοντάς τους να συζητούν με τους θεατές για τη σχέση όχι πλέον των δραματικών προσώπων αλλά των δύο νεαρών ηθοποιών που τους ενσαρκώνουν και κατ' επέκταση δύο οποιονδήποτε εφήβων. Με τον τρόπο αυτό, εκμηδενίζεται αίφνης η απόσταση μεταξύ σκηνικού και αντικειμενικού χρόνου της παράστασης, ο «τέταρτος τοίχος» καταρρέει και οι νεαροί θεατές βιώνουν μια ουσιαστική διαδραστική επικοινωνία του εδώ/τόρα και του εκεί/άλλοτε, με συνεκτικό υλικό το υλικό των συναισθημάτων: της διαμάχης, της φιλίας, της συνύπαρξης και του έρωτα ιδωμένων μέσα από τη διαχρονία της δραματοουργίας αλλά και μέσα από τη συγχρονία της πραγματικής ζωής των θεατών.

Οι παραστάσεις στις οποίες ενδεικτικά και μόνο αναφερθήκαμε και αρκετές άλλες που έχουν παρουσιαστεί τα τελευταία χρόνια με την αξιοποίηση παρόμοιων τεχνικών, με την παράλληλη θεωρητική θεμελίωση που παρέχει η μελέτη των συνιστωσών του Θεάτρου για Ανήλικους θεατές, επιτρέπει να παρατηρήσουμε ότι η συμμετοχικότητα και η δυναμική της συλλογικής δημιουργικότητας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της θεατρικής παράστασης, έχει ιδιαίτερη σημασία σήμερα, σε σχέση με ένα παιδικό και νεανικό κοινό που μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται με βάση τα νέα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και σε εξοικείωση με τους ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μια βαθιά αλλαγή στον τρόπο και τη δομή των κοινωνικών σχέσεων, το θέατρο παρέχει στα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους μια μοναδική ευκαιρία να βιώσουν μια πολιτιστική εμπειρία μαζί με άλλους συνομηλίκους τους (Wartemann, 2009:7), σε μια μορφή, όπως είναι το θέατρο, όπου η επικοινωνία μεταξύ σκηνης και πλατείας είναι αμφίδρομη (Pfister, 1993:38-39).

Ουσιαστικά, η ανάδυση της έννοιας του «θεατή» και η τοποθέτησή του στο επίκεντρο του θεατρικού φαινομένου, για την οποία μιλούμε εδώ, δεν είναι παρά έκφραση του θεατρικού μεταμοντερνισμού, όπως αυτή εντοπίζεται και στο θέατρο για ενήλικους. Μετά από τη διατύπωση της θέσης για τον «θάνατο του συγγραφέα» και για την ανυπαρξία πρωτότυπου κειμένου, που βρίσκει σήμερα την έκφρασή της μέσα από θεατρικές μορφές όπως το devised theatre, ο θεατής έλαβε τη θέση εκείνου που ουσιαστικά προσδίδει στο κείμενο τη σημασία του, ανασυνθέτει και προσλαμβάνει τα μηνύματα με τη δική του ερμηνεία (Heddon & Milling, 2006:1-28, Πατσαλίδης, 1997:274-292). Όπως προαναφέρθηκε, η ίδια θέση επηρεάζει σήμερα και το Θέατρο για Ανήλικους Θεατές (Γραμματάς, 2010β:42-43), οι οποίοι με τη σειρά τους νοσηματοδοτούν τα έργα ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες και τις προσωπικές αναμονές τους, διαμορφωμένες πλέον όχι μόνο από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και από το γενικότερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Έτσι, το θέατρο αυτού του είδους διαμορφώνεται πλέον μέσα σε νέες συνθήκες, αρνείται τη θεώρησή του ως επακολουθήματος του θεάτρου για ενήλικες και αναδεικνύεται σε ένα νέο προϊόν σύζευξης και δημιουργικής σύνθεσης νέων στοιχείων, που βασίζεται στη θεωρητική γνώση και στη συγκρότηση ενός πλαισίου αναφοράς και λειτουργίας παιδαγωγικών, ψυχολογικών, θεατρικών και κοινωνιολογικών δεδομένων που το συναπαρτίζουν.

Οι δυνατότητες του Θεάτρου για Ανήλικους Θεατές διευρύνονται ακόμη πιο πολύ και αναδεικνύουν όλο και περισσότερο τη σημαντική δυναμική που αναπτύσσει τα τελευταία χρόνια και στον ελληνικό χώρο, ως μορφοπαιδευτικό αγαθό αλλά και αυτόνομη καλλιτεχνική έκφραση, που ενεργοποιεί ολόκληρο το ψυχοπνευματικό δυναμικό της προσωπικότητας του ανήλικου θεατή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1982). *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των Φίλων.

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1993). «Το σχολικό θέατρο». *Διαδρομές* 30, 102-104.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. [Θεατρική Παιδεία: 1]. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2010α). «Εισαγωγή». Στο: Γραμματάς, Θόδωρος (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης, 15-30.
- Γραμματάς, Θ. (2010β). «Ειδοποιά χαρακτηριστικά». Στο: Γραμματάς, Θόδωρος (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης, 31-75.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2008)., «Ο Στέλιος Σπεράντζας (1882-1962) και η συμβολή του στην ανάπτυξη της νεοελληνικής δραματουργίας για παιδιά και νέους». *Πρακτικά του Forum Νέων Επιστημόνων*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο σύνδεσμο <http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy/forum-newn-episthmonwn.html>.
- Καγγελάρη, Δ. (1991). «Από το “Παιδικό Θέατρο” του ’30 στο “Θέατρο για Παιδιά” του ’70». Στο *Θέατρο για Παιδιά. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τα Νιάτα, 14-22.
- Καραγιάννης, Θ. (2007). *Ο Βασίλης Ρώτας και το έργο του για παιδιά και εφήβους. Θέατρο – Ποίηση – Πεζογραφία – «Κλασικά εικονογραφημένα»*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Λαδογιάννη, Γ. (1998). *Το Παιδικό Θέατρο στην Ελλάδα. Ιστορία και Κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λόντος, Κων. Ν. (1955). *Η Ιστορία του Θεάτρου Νεότητος Ελλάδος. Η δημιουργία του- Η δράσις του- Η παγκόσμιος αναγνώρισίς του. Σελίδες άγνωστοι- Επίσημα έγγραφα. Φωτογραφίαι- Σκίτσα- Σκηναί*. Αθήναι.
- Ματθαίος, Δ. (1991). «Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 6, 13-27.
- Μπουζάκης, Σήφης (¹2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακώστα, Α. (2010). «Κώδικες και Συστήματα σκηνικής πρακτικής στο Θέατρο για Ανήλικους Θεατές». Στο Γραμματάς, Θόδωρος (2010) (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης, 361-410.
- Παρθενίου, Μ. (2010). «Οι αθηναϊκές σκηνές για κοινό ανήλικων θεατών». Στο: Γραμματάς, Θόδωρος (2010) (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης, 480-530.
- Πατσάλιδης, Σ. (1997). *(Εν)τάσεις και (Δια)στάσεις. Η ελληνική τραγωδία και η θεωρία του εικοστού αιώνα*. [Θεατρική Παιδεία, 4]. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πολίτη, Φ. (1983). *Επιλογή Κριτικών Άρθρων*, τόμ. Β΄: *Θεατρικά*. Φιλολ. επιμ. Νίκου Πολίτη. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ποταμίτης, Δ. (1991). «Θέατρο για Παιδιά». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 6, 62-74.
- Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Θέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σερέτη, Ευγ. (2010). «Η σύγχρονη ελληνική δραματουργία στο Θέατρο για Κοινό Ανήλικων Θεατών». Στο Γραμματάς Θόδωρος (2010) (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης, 215-268.
- Cunningham, H. (2006). *The Invention of Childhood*. London: BBC Books.
- Deldime, Roger, (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*. Εισαγωγή – Μετάφραση Θόδωρος Γραμματάς. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Georgakaki, K., (2007). «Children’s Theater in Greece from 1949 to 2001». *Journal of Modern Greek Studies* 25:2, 163-180.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising Performance: A Critical History*. New York: Palgrave Macmillan.
- Knowles, R. (2005). *Reading the Material Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowe, R. (2012). «Children Deconstructing Childhood». *Children and Society* 26, 269-279.
- Pfister, M. (1993). *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wartemman, G. (2009). «Theatre as Interplay: Processes of Collective Creativity in Theatre for Young Audiences». *Youth Theatre Journal* 23:1, 6-14.
- van de Water, M. (2009). «TYA as Cultural Production: Aesthetics, Meaning and Material Conditions». *Youth Theatre Journal* 23:1, 15-21.

ABSTRACT

This paper focuses on the Modern Greek Theatre for Young Audiences in connection with the changes made in the understanding of the concept of childhood. In the last decades the new social studies of childhood tend to emphasize its heterogeneity. In the field of the Theatre for Young Audiences the child is no more considered as a passive spectator but as a co-creator of the meaning. The paper attempts to point out these changes at both dramaturgy and scenic presentation of the plays.

Μαρία Δημάκη-Ζώρα

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε.

Ιπποκράτους 31, 106 80 Αθήνα, 210 3688537, mzora@primedu.uoa.gr

ΓΚΡΑΦΙΤΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ.
ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΕΦΗΜΕΡΟΥ, ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ.
ΠΡΑΞΗ ΝΕΑΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ

ΛΟΥΙΖΑ ΚΑΚΙΣΗ – ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ

Όταν άρχισα να ενδιαφέρομαι για το γκράφιτι⁵, δεν φανταζόμουν την έκταση που αυτό έχει σε όλες τις χώρες και την ποικιλία που παρουσιάζει. Είναι ένας ολόκληρος κόσμος που χρειάζεται μελέτη σε βάθος και ερμηνεία για να γίνει τελικά κατανοητός.

Περπατώντας στους δρόμους της πόλης, βλέπουμε ένα πλήθος επιγραφών και πινακίδων κάθε είδους, εμπορικές διαφημίσεις αλλά και γκράφιτι που σε αντίθεση με τις άλλες επιγραφές ή πινακίδες δεν έχουν χρηστική αξία για τη λειτουργία της πόλης και συνήθως παράγονται από νέους.

Το γκράφιτι το βρίσκουμε σε κάθε γειτονιά, αλλά είναι και ένα παγκόσμιο αστικό φαινόμενο.

Το γκράφιτι, είναι ζωγραφική και αναγραφή κειμένων, συνθημάτων και υπογραφών σε δημόσιους χώρους, κυρίως τοίχους. Είναι κωδικός τρόπος επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων. Έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, ακτιβισμός, διαμαρτυρία, ανατροπή αλλά και τέχνη. Έχουν προσδιορίσει το γκράφιτι ως “τέχνη της παρανομίας” διότι η πράξη διώκεται με προφυλακίσεις και πρόστιμα για φθορά ξένης ιδιοκτησίας. Για αυτό και είναι ανώνυμη. Δεν είναι μόνο μια μορφή τέχνης, αλλά και κουλτούρα. Ο ρόλος του είναι περισσότερο να προβληματίσει παρά να δώσει απαντήσεις. Έχει σταθερή παρουσία και διαφορετική λειτουργία μέσα στον ιστορικό χρόνο.

Σε σπήλαια της παλαιολιθικής περιόδου, 22.000 χρόνια πριν, όπως στα σπήλαια του Λασκώ, της Αλταμίρα κ.α., βρίσκουμε χαραγμένες ζωγραφιές ζώων, ανθρώπων και ζωγραφισμένες παλάμες ανθρώπων, με τη μέθοδο του στένσιλ⁶ (Ανδριωτάκης, 2005:15).

Στην αρχαία Αίγυπτο, βρίσκουμε χαραγμένα στους τοίχους πλήθος επίσημα κείμενα, σχέδια και επιγραφές. Αλλά, βρίσκουμε και γκράφιτι απλών ανθρώπων, προσκνητών σε ιερούς τόπους στο Deir el-Bahri.

Στην αρχαία Αθήνα συναντάμε επιγραφές, σημάδια ιδιοκτησίας, εμπορικές σημειώσεις, μηνύματα, λίστες και σχέδια που χρονολογούνται από τον 8ο αιώνα προ Χριστού, αλλά και χαραγμένα μηνύματα σε τοίχους της αρχαίας πόλης της Εφέσου στη Μικρά Ασία, σε σπίτια της Πομπηίας, συνθήματα σε τοίχους της αρχαίας Ρώμης, επιγραφές στο σινικό τείχος, κ.α.

Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου, χρησιμοποίησαν το στένσιλ γκράφιτι για να αποτυπώσουν τη μορφή του Ντούτσε στην Ιταλία (Ανδριωτάκης, 2005:16). Στην Ελλάδα και οι Ναζί και η Αντίσταση έγραφαν συνθήματα στους τοίχους, όπως γράφτηκαν και συνθήματα κατά της χούντας στα χρόνια της δικτατορίας, εκφράζοντας την λαϊκή διαμαρτυρία. Τον Μάη του '68 στο Παρίσι πολλοί τοίχοι γέμισαν με συνθήματα και εικόνες, μέρος των οποίων ήταν φτιαγμένα με στένσιλ.

Το σύγχρονο γκράφιτι ξεκίνησε από τη Νέα Υόρκη τη δεκαετία του 1970 κυρίως σε φτωχογειτονίες αφροαμερικανών και ισπανόφωνων νέων με τη μορφή που παρουσιάζεται στις

⁵ Ετυμολογικά ο όρος προέρχεται από το ρήμα graffito που σημαίνει αποτυπώνω σε επιφάνεια με τη βοήθεια αιχμηρού αντικειμένου. Παραπέμπει στο ρήμα γράφω, το οποίο στα αρχαία ελληνικά σημαίνει χαράσσω ελαφρά και αργότερα ζωγραφίζω (Αθανασοπούλου Άννα, 2002:12).

⁶ Ακουμπούσαν το χέρι τους στο τοίχωμα της σπηλιάς και φυσούσαν μείγμα χρώματος από το στόμα μέσα από ένα κόκκαλο αποτυπώνοντας το περίγραμμα του χεριού. Αυτό είναι και το πρώτο σπρέι!

μέρες μας. Την ίδια περίοδο και στα ίδια μέρη αναπτύχθηκε και το κίνημα του hip-hop⁷ από τον ίδιο καταπιεσμένο κόσμο. Στην Ελλάδα τα πολύχρωμα σχέδια θα εμφανιστούν για πρώτη φορά δέκα χρόνια αργότερα. Ταυτόχρονα εμφανίζεται και το hip-hop.

Το 1971-74 τα γκράφιτι έχουν μεγάλη άνοδο. Ένας από τους πρώτους καλλιτέχνες γκράφιτι ήταν ένας ελληνοαμερικανός από την Ουάσιγκτον, ονομαζόμενος Δημήτρης, που χρησιμοποίησε το όνομα TAKI 183 (αριθμός της οδού που έμενε) ως tag (υπογραφή). Εργαζόταν ως διανομέας και για τις ανάγκες της εργασίας του χρησιμοποιούσε το μετρό συχνά. Άφηνε λοιπόν παντού την υπογραφή του, σε όλους τους σταθμούς του μετρό της Νέας Υόρκης, και σε όλη την πόλη.

Μόλις οι New York Times δημοσίευσαν ένα άρθρο το 1970 σχετικά με τον TAKI, το κίνημα είχε γεννηθεί. Διάφοροι άνθρωποι άρχισαν να τον μιμούνται (Kasino, 1998:104).

Οι κατηγορίες του γκράφιτι είναι: 1) Λαϊκό-κοινό (popular), που εκδηλώνει αντίδραση σε κάποια καταπίεση, με σύμβολα φαλλικά, σχόλια, αστεία, δηλώσεις αγάπης ή μίσους, μια μορφή διαμαρτυρίας. 2) Πολιτικό, συμμοριακό, hip-hop (Susan Philips, 1999)

Το συμμοριακό, οριοθετεί περιοχή συμμορίας. Δεν απαντάται στη χώρα μας. Το αντίστοιχο γκράφιτι της ελληνικής πραγματικότητας είναι το αθλητικό. Οργανώσεις και σύλλογοι οπαδών αντιμάχονται τις αντίστοιχες αντίπαλων ομάδων υπογράφοντας με ψευδώνυμα.

Στο πολιτικό γκράφιτι, που είναι συνήθως αναπαραστατικό, εμφανίζονται συμβολισμοί από υπόγειες ομάδες, φοιτητικά κινήματα, δυσारेστημένους ιδιώτες. Είναι το είδος γκράφιτι που εμφανίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια πολιτικών κρίσεων ή αναταραχών, π.χ. γκράφιτι στο Μεξικό, στην Αργεντινή, στην Ιρλανδία και προσπαθεί να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας γλώσσα και σύμβολα που επικαλούνται μία συλλογική γνώση και ένα κοινό αίσθημα. Το hip-hop graffiti είναι μία μη αναπαραστατική αλλά περίτεχνη γραφή εικονικών ταυτοτήτων.

Τα γκράφιτι γίνονται με διάφορα υλικά και τεχνικές. Υλικά: Μαρκαδόροι ανεξίτηλοι, πινέλα και πλαστικά η ακρυλικά χρώματα, χρώματα σε σπρέι ή συνδυασμός τους, κ.α.

Τεχνικές: Εκτός από την γραφή ή ζωγραφική με τα πιο πάνω υλικά, χρησιμοποιούνται και τα stencil, όπως επίσης και τα αυτοκόλλητα (stickers, slaps).⁸

Το stencil είναι μία φόρμα που επιτρέπει την αναπαραγωγή ενός σχεδίου ή μοτίβου. Στην αρχή γίνεται ένα σχέδιο σε μια σκληρή επιφάνεια: χοντρό χαρτόνι ή ξύλο ή λαμαρίνα και μετά κόβεται ένα σχήμα σ' ένα από τα πιο πάνω υλικά, σχηματίζοντας ένα θέμα και το αρνητικό του με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την αναπαραγωγή του μέσω του γεμίσματος με χρώμα των κενών που δημιουργούνται. Το ακουμπάμε στον τοίχο και ψεκάζουμε με σπρέι ή γεμίζουμε τα ανοίγματα με χρώματα ακρυλικά ή πλαστικά με το πινέλο. Θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε “πατρών”, αλλά αυτό παραπέμπει στην ραπτική. Το σχέδιο που προκύπτει είναι προϊόν μιας “μήτρας” και δεν έχει ζωγραφιστεί ελεύθερα στον τοίχο. Δεν είναι όμως σίγουρο ότι υστερεί σε καλλιτεχνική ποιότητα, απλώς πλησιάζει τα προϊόντα των εφαρμοσμένων τεχνών και της γραφιστικής (graphic design), είναι δηλαδή εικονικά αυτοματοποιημένο (Καραθανάσης, 2008:12). Ορισμένοι χρησιμοποιούν δικά τους σχέδια αλλά μπορούν να πάρουν και έτοιμες εικόνες από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή και να τις φτιάξουν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Χρησιμοποιούν και παραποιούν και γνωστές εικόνες και έργα τέχνης για την παραγωγή νέων νοημάτων που σχολιάζουν τη σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα (Καραθανάσης, 2008:56). Είναι τέχνη ή τεχνική; Είναι στο χέρι του καθενός να κάνει τέχνη ή όχι. Συχνά το γνήσιο και το πρωτότυπο χάνονται τελείως και το μόνο που κυριαρχεί είναι το ότι εκτίθεται σε ένα χώρο. Έχει το προσόν ότι η αναπαραγωγή γίνεται με ευκολία και αρκετά γρήγορα. Η ταχύτητα και η ασφάλεια του δημιουργού, είναι σοβαροί λόγοι για την γρήγορη εξάπλωσή του σήμερα. Ο Banksy, διάσημος καλλιτέχνης του γκράφιτι που χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική, έγινε παγκοσμίως γνωστός, με εκθέσεις σε μουσεία και γκαλερί και έχει γράψει 4 βιβλία στα οποία παρουσιάζει έργα του από όλο τον κόσμο, όπως αυτά στο “τείχος του

⁷ Το hip-hop δεν είναι είδος μουσικής αλλά μια κουλτούρα, που αποτελείται από τα α) Ραπ (ο στίχος και το τραγούδι), β) Μπρέικ ντανς (ο χορός, δυναμικές χορευτικές φιγούρες), γ) Djing (η μουσική παραγωγή με βινύλια με scratches), δ) Γκράφιτι ή writing (εικόνες μη παραστατικές με κυρίαρχη θεματογραφία την ονοματογραφία). Το hip-hop είναι χώρος όπου άτομα με διαφορετικές καταβολές, ταξικούς και φυλετικούς περιορισμούς μπορούν να εκφραστούν.

⁸Το stencil graffiti έχει θεωρηθεί ως μέρος του “μεταγκράφιτι”.

μίσους”.

Η αποτύπωση της εικόνας με τη μέθοδο stencil, θεωρείται από τις πιο παλιές τεχνικές στην παραγωγή διακοσμητικών μοτίβων. Εκτός από τα σπήλαια της παλαιολιθικής περιόδου, βρίσκουμε διακοσμήσεις στις Αιγυπτιακές πυραμίδες που έχουν δημιουργηθεί με τη χρήση φύλλων από πάπυρο και κομματιών από δέρμα (Ανδριωτάκης, 2005:15). Από το 1930 η μέθοδος αυτή εμφανίζεται σε εκκλησίες, πατώματα, έπιπλα, υφάσματα, ταπετσαρίες. Στις περιόδους της αρ νουβώ (Art Nouveau) και της αρ ντεκό (Art Deco) γίνεται πολύ γνωστή αυτή η τεχνική και το 1950-60 με την ποπ αρτ (Pop Art) το stencil μπαίνει στο μουσείο με τα έργα του Αντι Γουόρχολ (Ανδριωτάκης, 2005:15). Στη συνέχεια γίνεται τέχνη διαμαρτυρίας.

Τα stencil graffiti είναι αστικό φαινόμενο κυρίως των τελευταίων χρόνων. Δεν είναι όμως αυτόνομο φαινόμενο. Πατάει πάνω στην δράση του γκράφιτι και τη δράση της πολιτικής διαμαρτυρίας. Μεταφέρει καθαρά πολιτικά και κοινωνικά μηνύματα με ένα στυλ που δίνει βάση περισσότερο στη μορφή παρά στο λόγο. Είναι ανατρεπτικό και ευέλικτο. Παρουσιάζει άμεσες σχεδόν επιθετικές εικόνες τις οποίες επαναλαμβάνει σε πολλά σημεία της πόλης (Καραθανάσης, 2008:48).

Τα αυτοκόλλητα δημιουργούνται συνήθως μέσα στο σπίτι με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τυπώνονται σε μεγέθυνση σε χαρτί και κολλιούνται στους τοίχους με κόλλα που χρησιμοποιείται για τις αφίσες (γλουτολίνη). Στη συνέχεια περνάνε από πάνω βερνίκια ή και την ίδια κόλλα. Επίσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν ασβεστόκολλα. Έτοιμες αυτοκόλλητες μεμβράνες μεγάλης ανθεκτικότητας πωλούνται και μέσω διαδικτύου με ποικίλες εικόνες, ενώ υπάρχει στο εμπόριο και μεμβράνη προστασίας από βανδαλισμούς! (antigraffiti).

Ένα χαρακτηριστικό των πρώτων γκράφιτι είναι το ότι συχνά έμεναν ανυπόγραφα. Στη συνέχεια άρχισαν να υπογράφονται και το μέγεθος της υπογραφής ήταν πολύ μικρό. Στην πορεία έγιναν ίσια, μέχρι που φτάνουμε στη σημερινή εποχή όπου διακρίνουμε συχνά μόνο υπογραφή, χωρίς εικόνα.

Είναι το tagging: περίτεχνο και νευρικό γράψιμο ονόματος-υπογραφής. Έχει επικριθεί από τους πάντες ως εντελώς μάταιη και κενή περιεχομένου ενέργεια που δεν περιέχει ούτε καν ένα απλό μήνυμα. Ο κόσμος αγανακτεί με την τεράστια ρύπανση που προκαλείται σε κάθε τοίχο από τα σχεδόν ίδια δυσανάγνωστα γράμματα (Ανδριωτάκης, 2005:32). “Είναι απλά μια νευρωτική μόδα. Οι “γραφείς” αυτοί πρέπει να γνωρίζουν πως από τη στιγμή που υπάγονται τόσο μαζικά και ομοιόμορφα σε ένα μοναδικό ομόλογο ύφος, καταδέχονται να ακολουθούν μια τόσο ισοπεδωτική έκφραση, πνίγεται κάθε δική τους ελευθερία, αυτή που νομίζουν πως έχουν γράφοντας μέσα στη νύχτα” (Μεταξάς, 1-9-2002) Αυτοί που υπερασπίζονται τη συγκεκριμένη ενέργεια, λένε πως είναι αισιόδοξο που οι νέοι αντιδρούν, όποια και αν είναι η αντίδρασή τους, άποψη με την οποία δεν συμφωνώ.

Ας δούμε όμως κάποια από τα διάφορα είδη ή υποκατηγορίες. Η σειρά που θα τα παρουσιάσω είναι και η χρονολογική σειρά με την οποία εμφανίστηκαν.

Tags: Είναι η ταυτότητα κάποιου καλλιτέχνη, το κωδικοποιημένο του όνομα και αποτελεί μία μορφή καλλιγραφίας. Throwup: Είναι ένα όνομα γρήγορα ζωγραφισμένο με ένα στρώμα μπογιάς σε σπρέι και ένα περίγραμμα. Συνήθως περιλαμβάνει τα δύο πρώτα ή το πρώτο και το τελευταίο γράμμα ενός tag. Masterpiece ή Piece: Μεγεθυμένο όνομα αποτελούμενο από τουλάχιστον δύο χρώματα με στιλιζαρισμένα γράμματα. Συνήθως χρησιμοποιούν ένα χρώμα για το περίγραμμα, άλλο για το γέμισμα και άλλο για τους τονισμούς (Kasino, 1998:108). Heaven: Είναι το Piece που έχει κατορθώσει να μπει σε μία πολύ απρόσιτη περιοχή, όπως σε κορυφή ενός κτιρίου. Λόγω της δυσκολίας και της επικινδυνότητας του εγχειρήματος, ο καλλιτέχνης που το έφτιαξε αποκτά μεγαλύτερη φήμη από τους ομοίους του.

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά στυλ. Το “δημόσιο” (public)⁹, ημι-δημόσιο (semi-public), άγριο στυλ (wildstyle)¹⁰ ημιάγριο στυλ (semi-wild style)¹¹, ευθεία γράμματα (straight letter style), αφηρημένα (abstract), (Kasino, 1998:116) κ.α. Κάθε γραφέας έχει ένα συγκεκριμένο

⁹Το στυλ αυτό διαβάζεται εύκολα και δίνεται έμφαση στην αναγνώριση του ονόματος του γραφέα.

¹⁰Ο όρος αναφέρεται σε έργα ηθελημένα δυσανάγνωστα, περίπλοκα, με υπερτονισμένα σημεία, τεμαχισμένα γράμματα ώστε να μην αναγνωρίζονται, στη γραφή προστίθενται βέλη κ.α.

¹¹ Τα γράμματα υπερτονίζονται ελαφρά και προστίθενται βέλη στα άκρα του έργου, για να δημιουργηθεί η αίσθηση μιας εσωτερικής έκρηξης που κατευθύνεται προς τα έξω.

στυλ γραμμάτων. Αυτός όμως που μπορεί και “γράφει” σε όλα τα στυλ ονομάζεται “βασιλιάς των στυλ”. Οι “γραφείς” προσπαθούν να κατοχυρώσουν το όνομά τους ζωγραφίζοντάς το σε όσο το δυνατόν περισσότερα σημεία της πόλης και να φτιάξουν ένα προσωπικό στυλ, σε λογότυπο, που κατά προτίμηση θα ακολουθεί μία διαδρομή συνεχόμενη στην πόλη για να ονομαστούν “βασιλιάς της διαδρομής” (King of the line). Τώρα, με τη νέα τεχνολογία, έχουμε τρισδιάστατες απεικονίσεις των ονομάτων και σχεδίων σαν να βγήκαν από την οθόνη υπολογιστή.

Στόχος των “γραφέων” είναι να αποκτήσουν φήμη, στυλ, σεβασμό από τους άλλους “γραφείς” και αναγνωρισιμότητα. “Φτιάχνουν όνομα” στην πιάτσα (γίνονται γνωστοί) κάνοντας αισθητή την παρουσία τους στους υπόλοιπους. Το κάνουν με τρεις τρόπους: 1. Με την επαναληπτική γραφή της υπογραφής τους (tagging), 2. Με γρήγορα εκτελεσμένα κομμάτια με λίγα χρώματα (throwups), 3. Με κομμάτια αυξημένης πολυπλοκότητας (pieces), που συνοδεύονται από τον αντίστοιχο χρωματικό πλουραλισμό. Θέλουν φήμη και διαλέγουν χώρους που φαίνονται: ανισόπεδες διαβάσεις αυτοκινητοδρόμων, πολυσύχναστους χώρους στο κέντρο, στα τρένα ή στα λεωφορεία. Όσο πιο επικίνδυνο είναι το εγχείρημα τόσο περισσότερο σεβασμό απολαμβάνουν από τους ομοίους τους. Η γραφή στα τρένα είναι μεγάλο επίτευγμα στο βιογραφικό τους. Συνήθως οι γραφείς νεαρής ηλικίας είναι παράνομοι, αλλά μόλις “φτιάξουν όνομα” γίνονται νόμιμοι. Η παρανομία προσφέρεται για ποσότητα και φήμη όχι ποιότητα. Όταν έχουν αναγνωρισθεί, παίρνουν μέρος σε βάψιμο τοίχων μαζί με καταξιωμένους γραφείς και οι τοίχοι ονομάζονται “Walls of fame” όπως π.χ το γήπεδο της Καλαμαριάς στη Θεσσαλονίκη. Υπάρχουν γραφείς που δρουν μόνοι και ομάδες γραφέων (crews). Οι ομάδες συνηθίζουν να βάφουν μαζί. Έχουν συνοχή, σεβασμό ο ένας για τον άλλον και λειτουργούν με κοινό σκοπό.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο γκράφιτι και στο tagging. Το αληθινό γκράφιτι έχει συνήθως πολλή δουλειά και κόπο, χρώμα και περιεχόμενο. Συχνά είναι όμορφο και αρέσει σε πολλούς. Οι καλλιτέχνες του γκράφιτι χρησιμοποιούν το ταλέντο τους για να εκφραστούν. Η παρουσία του στην πόλη είναι εποικοδομητική, συχνά διευρύνει το μυαλό. Μας λέει: το σκεφτήκατε αυτό; Το γκράφιτι απευθύνεται στον περαστικό, στον θεατή. Για να ζωγραφιστεί θέλει ικανότητες. Από την άλλη, το tagging είναι άσχημο, μια στείρα επανάληψη, δεν προσφέρει τίποτα στον περαστικό, είναι καταστροφικό, αφορά μόνο αυτόν που το έφτιαξε, είναι μια στείρα αναπαραγωγή γραμμάτων και όπως έχει λεχθεί “είναι ένα χαστούκι στο πρόσωπό σου”.

Μας μιλάει ένας καλλιτέχνης του γκράφιτι από το Σικάγο: «Κάθε εικόνα που φτιάχνω, τείνει να έχει ένα διαφορετικό μήνυμα. Πολλά απ’ αυτά δεν είναι άμεσα, προσπαθώ να εκφράζω τον εσωτερικό μου κόσμο και να αφήνω το έργο μου ανοιχτό σε διάφορες ερμηνείες. Τα μηνύματα τα εμπνέομαι από υλικό που βλέπω γύρω μου, όπως στα Νέα, ή από την παρατήρησή μου του κόσμου, κάποιο πρόβλημα που παρατηρώ και συνήθως κάνω κάτι μ’ αυτό. Δεν έχω απαντήσεις, δεν νομίζω ότι κάποιο από τα έργα μου δίνει απαντήσεις, απλά παρουσιάζουν ένα πρόβλημα και κάνουν τον θεατή να σκεφτεί».

“Κάποτε κάνω θέματα σατιρικά. Μ’ αρέσει η ιδέα μιας τελείως σατιρικής εικόνας στη μέση της πόλης. Γιατί η πόλη είναι τόσο σοβαρή, οι άνθρωποι κάνουν τη δουλειά τους και τρέχουν από εδώ και από εκεί... Νομίζω ότι είναι ένα είδος στάσης και εκπέμπει μοσχοβολιά λουλουδιών, για αυτό ελπίζω ότι οι άνθρωποι θα σταματήσουν και θα χαμογελάσουν βλέποντάς τα”. (Ο καλλιτέχνης θέλει να διατηρήσει την ανωνυμία του).

Υπάρχουν καλλιτέχνες που ζωγραφίζουν με άδεια. Άδεια ιδιοκτητών σπιτιών ή και κατά παραγγελία τους, άδεια από σχολεία ή ζωγραφίζουν με βάση κρατικές παραγγελίες. Οι νόμιμοι “γραφείς” πιστεύουν ότι η παράνομη φύση του γκράφιτι δεν μπορεί να τους εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή εξέλιξη τόσο στο στυλ όσο και στην απόδοση.

Αυτούς που ζωγραφίζουν με άδεια, οι άλλοι γραφείς τους θεώρησαν πουλημένους ή διαβρωμένους (Kasino, 1998:102). Πιστεύουν ότι το γκράφιτι αποκτά δύναμη ακριβώς γιατί βρίσκεται εκεί που δεν του επιτρέπεται. Γεννήθηκε στο δρόμο και εκεί πρέπει να μένει. Κατηγορούν για εκφυλισμό αυτούς που “βάφουν” νόμιμα, οι οποίοι συνήθως καταλήγουν να ζουν από αυτό. Το νόμιμο γκράφιτι κατηγορήθηκε γιατί μπήκε σε εκθέσεις και εμπορευματοποιήθηκε.

Το γκράφιτι στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα πολύχρωμα σχέδια θα εμφανιστούν για πρώτη φορά πάνω στα βαγόνια του ΗΣΑΠ και του ΟΣΕ το 1986-87 (Ιωσηφίδης, 2007:64). Συγκροτήθηκαν οι πρώτες ομάδες graffiti στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη και εμφανίστηκαν τα πρώτα βιβλία και διεθνή περιοδικά.

Όταν έγινε αντιληπτό το γκράφιτι από την κοινή γνώμη καταδικάστηκε αμέσως.

Στα τέλη των '80 βλέπαμε μικρές υπογραφές κάποιων που αφήνανε το στίγμα τους λίγο πριν πάνε στους αγώνες των ομάδων τους ή πολιτικά μηνύματα (Ιωσηφίδης, 2009:6,7). Μια ομάδα ελληνογάλλων γέμιζαν κυρίως με tags και silver pieces¹² τα βαγόνια του ηλεκτρικού και τους δρόμους της Αθήνας.

Σ' αυτούς προστέθηκαν και άλλοι ξένοι που ήρθαν και οργάνωσαν τους έλληνες σε ομάδες. Δημιουργήθηκαν ομάδες με διάφορα ονόματα. Η δεκαετία του 80 είναι το ορόσημο της εμφάνισης των συνθημάτων και των υπογραφών στους τοίχους. Τα πολιτικά συνθήματα, τα κοινωνικά μηνύματα.

Στη συνέχεια θα έρθει η ανάγκη της «διάδοσης» των ονομάτων, έξω από τα όρια της γειτονιάς. Ήθελαν να κάνουν έντονη την ομαδική- γηπεδική- οπαδική προτίμηση, γράφοντας επίσης και το νούμερο της θύρας της ομάδας τους.

Δόθηκαν οι πρώτες άδειες για εικαστικές παρεμβάσεις σε τοίχους των σχολείων όπως επίσης και σε χώρους εγκαταλελειμμένων εργοστασίων και γηπέδων.

Το 1994 έγινε η 1^η συνάντηση καλλιτεχνών απ' όλη την Ελλάδα στην εξωτερική πλευρά του Ιπποδρόμου στην Αθήνα με συμμετοχή και ξένων. Το 1996 διοργανώθηκε φεστιβάλ σε συνεργασία με τους Δήμους Καλαμαριάς και Τριανδρίας στη Θεσσαλονίκη, και πραγματοποιήθηκαν graffiti σε εξωτερικές επιφάνειες των γηπέδων που βρίσκονται σ' αυτούς τους Δήμους. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να δημιουργηθούν τα πρώτα "wall of fame" στη Θεσσαλονίκη, τα οποία αποτελούν μέχρι σήμερα χώρους ελεύθερης έκφρασης και συνάντησης καλλιτεχνών. Επίσης, έγιναν εικαστικές παρεμβάσεις πάνω σε επιφάνειες μεταλλικών πάνελ που είχαν στηθεί στα εργοτάξια της Αθήνας όταν έφτιαχναν το Μετρό (Ιωσηφίδης, 2007:68).

Η Ελληνοαμερικανική Ένωση και ο ΗΣΑΠ διοργάνωσαν στο χώρο του Θησείου το 1998 φεστιβάλ με συμμετοχές ξένων γκραφιτάδων από διάφορα μέρη του κόσμου και από την Ελλάδα. Στο τέλος της εκδήλωσης έγινε μια ημερίδα με ομιλίες από κριτικούς τέχνης, δημοσιογράφους και εκπρόσωπο του ΗΣΑΠ (Ιωσηφίδης, 2007:70). Η γιορτή αυτή άφησε πίσω της πολλά έργα που έμειναν στην Αθήνα για χρόνια. Ακολούθησε η εμφάνιση πολλών περιοδικών με πλούσιο υλικό από τρένα.

Το 2002 υλοποιήθηκε το Χρωμόπολις¹³ με τοιχογραφίες γκράφιτι από την Ελλάδα, με φεστιβάλ, συναυλίες και με τη συμμετοχή κορυφαίων γραφέων.

Το 1999 διοργανώθηκε φεστιβάλ στην πλατεία Κλαυθμώνος στην Αθήνα το οποίο πλαισιώθηκε με συναυλία από hip-hop συγκροτήματα και μέχρι σήμερα συνεχίζονται φεστιβάλ γκράφιτι και εικαστικές παρεμβάσεις σ' όλη την Ελλάδα με διάφορες ευκαιρίες (Ιωσηφίδης, 2007:72).

Το γκράφιτι συνδέθηκε με το στοιχείο του breakdance που στη συνέχεια έσβησε. Υπήρξε μια μείωση του γκράφιτι για ένα διάστημα και στη συνέχεια το ενδιαφέρον αναζωοπυρώθηκε.

Μέχρι το 1995 κυριαρχεί το παράνομο γκράφιτι που γίνεται τη νύχτα, και πολλά έργα έχουν εμφανισθεί στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Υπήρχαν ομάδες που δρούσαν, αλλά και μεμονωμένα άτομα.

¹²Είναι γραφή με ασημί γέμισμα των γραμμάτων. Το ασημί είναι το κατεξοχήν παράνομο χρώμα του γκράφιτι διότι προσφέρει μεγάλη καλυπτικότητα και είναι ένα χρώμα που το προσέχει κανείς γιατί δεν το συναντάμε στο αστικό τοπίο.

¹³Η ομάδα Carpe Diem πρότεινε το πρόγραμμα "Χρωμόπολις" το οποίο υλοποιήθηκε από κοινού με τις εκδόσεις Οξύ, στα πλαίσια της Πολιτιστικής Ολυμπιάδας 2002-2004 και αποτέλεσε ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα δημόσιων τοιχογραφιών στην Ελλάδα. Πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μελών του Carpe Diem και δέκα ξένων καλλιτεχνών, δύο καλλιτέχνες από κάθε ήπειρο. Έγιναν 10 μεγάλες τοιχογραφίες στην Αθήνα, Πάτρα, Καλαμάτα, Χανιά, Ρόδο, Μυτιλήνη, Αλεξανδρούπολη, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα και Βόλο.

Τον Σεπτέμβριο του 1995 ή του 1996 πραγματοποιήθηκε το 1^ο φεστιβάλ γκράφιτι σε συνεργασία με τους δήμους Καλαμαριάς και Τριανδρίας στη Θεσσαλονίκη, όπου συγκεντρώθηκαν γραφείς από όλη την Ελλάδα και ανταλλάξαν απόψεις¹⁴.

Στη συνέχεια, προβάλλεται στην τηλεόραση το αμερικανικό ντοκιμαντέρ “Style Wars” και το ενδιαφέρον για το γκράφιτι μεγαλώνει (Ιωσηφίδης, 2007:68).

Το γκράφιτι δεν νοείται εκτός του δημόσιου χώρου. Στην δημόσια επιγραφή η εικόνα για να επικοινωνεί και να διεκδικεί φήμη χρειάζεται κοινό. Ο δημόσιος χώρος είναι το πεδίο όπου μόνο τα σημαντικά πράγματα έχουν το δικαίωμα υπάρχουν. Δεν φιλοξενεί το μικρό, το ασήμαντο.

Το δημόσιο είναι το κομμάτι του χώρου όπου είτε εγγράφεται η φήμη, είτε διεκδικείται. Άρα είναι ιδανικός χώρος για γκράφιτι.

Σήμερα για να εμφανίζεται κάποιος στο δημόσιο πρέπει να έχει επιφάνεια-φήμη. Κάποτε στο Δημόσιο εμφανιζόταν ο Αυτοκράτορας, για να διαδώσει μηνύματα και να αυξήσει την επιρροή του. Σήμερα το δικαίωμα αυτό το έχει το κεφάλαιο για να διαφημιστεί και να αυξήσει το κέρδος.

Κάθε δημόσια γραφή δεν μπορεί να ονομαστεί γκράφιτι, με την σημερινή έννοια του όρου. Άλλο το σύνθημα το αθλητικό ή πολιτικό, άλλο η τοιχογραφία, άλλο το γκράφιτι. Αυτό που τα διαχωρίζει είναι οι προθέσεις των δρώντων. Χαρακτηριστικά του γκράφιτι: η ανωνυμία, η αμεσότητα με το θεατή και η παράνομη διάστασή του.

Μας κάνει να αμφιβάλλουμε για ερμηνείες που θεωρούμε δεδομένες. Οι καλλιτέχνες του γκράφιτι φέρνουν το ιδιωτικό στο δημόσιο, το ασήμαντο στο σημαντικό, το προσωπικό στο κοινό.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι το γκράφιτι είναι ένα φαινόμενο σε εξέλιξη και δεν έχει μελετηθεί συστηματικά.

Η έρευνα αυτή θα συνεχιστεί.

Στη συνέχεια θα δούμε και θα σχολιάσουμε διάφορα γκράφιτι. Τη φωτογράφησή τους έκαναν:

Ο Μιχάλης Καλογεράκης, υποψήφιος διδάκτοράς μου και οι προπτυχιακές φοιτήτριες: Ηλιάνα Καραχρήστου, Ευρυδίκη Κουμούτσου, Καλλιόπη Μιχελουδάκη, Εριφύλη Παπαδημητρίου, Μαρία Τριπολιτάκη, Μαρία Φράγκου, Χριστίνα Φακίτσα.

Το υλικό ήταν χαοτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριωτάκης Εμμ. (2005). *Σχέδια Πόλης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Adorno T., Hornheimer M., Lowenthal L., Marcuse H. (1984), *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μτφ. Σαδικάς Ζ.), Αθήνα: Ύψιλον.
- Eco U. (1988), *Θεωρία Σημειωτικής* (μτφ. Καλλιφατίδη Ε.), Αθήνα: Γνώση.
- Ganz N. (2004), *Graffiti world: street art from five continents*, London: Thames and Hudson.
- Gottfried L. (2008), *Graffiti Art Styles: A Classification System and Theoretical Analysis*, North Carolina: Mc Farland.
- Θεοδόσης Δ., Μενέγος, Π. (2007), *To Street Art στην Αθήνα, Τοιχοδρομίες vol. 1*, Αθήνα: Οξύ.
- Θεοδόσης Δ., Καραθανάσης, Π. (2008), *Stencil in Athens II, Τοιχοδρομίες vol. 2*, Αθήνα: Οξύ.
- Θεοδόσης Δ. (2009), *Το νέο Χρώμα της Πόλης, Τοιχοδρομίες vol. 3*, Αθήνα: Οξύ.
- Ιωσηφίδης Κ. [1997, 2000 (β' έκδοση)], *To graffiti στην Ελλάδα: το χρώμα της πόλης*, Αθήνα: Οξύ.
- Ιωσηφίδης Κ. (2007), *...Στο Δρόμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης Κ. (2009), *Γκραφ: greek graffiti scene*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζαρίδης Σ. (2011) (επιμέλεια), *Outsiders: Η Τέχνη στο Δρόμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mathieson E., Xavier A. (2009), *Street artists: the complete guide*, London: Graffito Books.
- Μεταξάς Γ. (1-9-2002), Αθήνα: εφημ. Επενδυτής.
- Naar J. (2007), *The Birth of Graffiti*, New York: pub. Prestel.

¹⁴ Ο τοίχος του γηπέδου της Καλαμαριάς θα γίνει το διασημότερο “Hall of Fame” της χώρας.

- Phillips S. (1999), *Wallbanging: Graffiti and Gangs in L.A.*, Chicago: University of Chicago Press.
- Reisner R.G. (1971), *Graffiti: Two thousand years of Wall Writing*, New York: Coules Book Company.
- Τότσικας Π. (2006), *Ανιχνεύοντας το Εφήμερο*, Αθήνα: Πάνος Τότσικας.
- Vergine L. (2001), *Art on the cutting edge: a guide to contemporary movements*, Milano: Skira.
- Woodward-Kasino J. , Αθανασοπούλου Α.(2002), *Chromopolis: μια άλλη όψη του πολιτισμού*, Αθήνα: Α.Ε. Προβολής της Ελληνικής Πολιτιστικής Κληρονομιάς Πολιτιστική Ολυμπιάδα 2001-2004.
- (2011), *Εικαστικές Παρεμβάσεις στο Δημόσιο Χώρο, Πρόγραμμα ΥΠΕΚΑ “Αθήνα- Αττική 2014”*, Αθήνα: Υπουργείο Περιβάλλοντος, Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Σκιαδά Κων/να (2012), *Graffiti*, Αθήνα: Εργασία στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής.

ABSTRACT

Painting and writing slogans and signatures in public places is called graffiti. It is a code of communication, a code for sending messages. An expression of ideas and feelings, activism, protest, subversion and art at the same time. Graffiti has been defined as “The Art of Illegality” because it is prosecuted and leads to imprisonment and fines for damages of other people’s properties.

Graffiti isn’t only art, it is culture as well.

Today, we find graffiti with paintings, names- “signatures” of the artists, tagging, phrases and mottos. We find stencil graffiti and stickers. Many of them are made by computers. These are of various subjects: Symbols from everyday’s life, figures from caricatures, cartoons, advertisements, as well as dream-pictures. Graffiti entertains the passer-by but it also provokes him, shocks him, it denounces and disturbs. For public opinion, graffiti is not connected to painting, but to the picture of a smudge.

It began in New York during the 1970’s mainly in poor vicinities inhabited by Afro-American and Latin youngsters and it had its present form. During the same period the hip-hop movement has developed too, both of them coming from the same oppressed people. In Greece, the colored sketches appear ten years later, with hip-hop appearing simultaneously.

Λουίζα Κακίση – Παναγοπούλου

Καθηγήτρια Αισθητικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
 Ναυαρίνου 13 α 10680, Αθήνα
 210-3688052
 lkakissi@primedu.uoa.gr

Γκράφιτι

Ζωγραφική
Stencil
Αυτοκόλλητα



Χέρια που προσεύχονται,
Praying for us



133ο Δημοτικό Σχολείο,
Κυψέλης και Τροίας,



Α.Σ.Κ.Τ.
(Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών).



Α.Σ.Κ.Τ.(Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών).



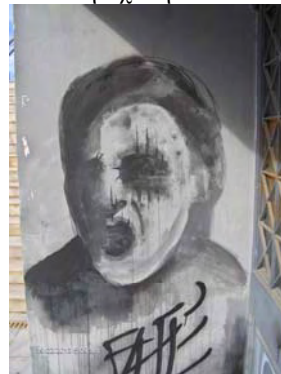
Α.Σ.Κ.Τ. (Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών).



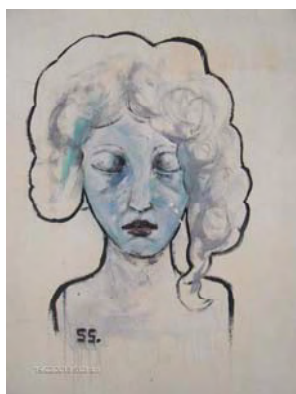
Α.Σ.Κ.Τ. (Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών).



Α.Σ.Κ.Τ. (Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών).



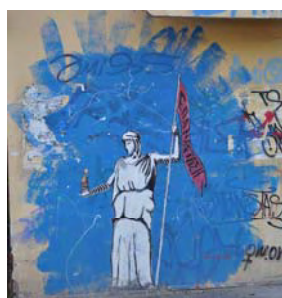
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.



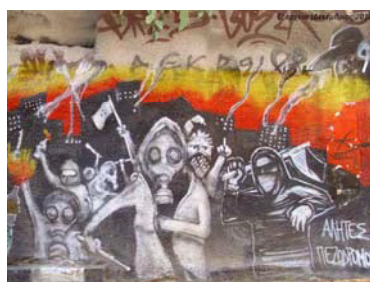
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.



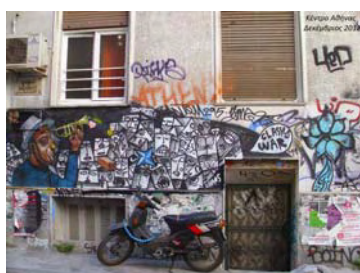
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.



Γκάζι, Νοέμβριος 2012



Εξάρχεια, οδός Μεσολογγίου 9, Ιανουάριος 2012



Εξάρχεια, Νοέμβριος 2012



Πειραιώς, Νοέμβριος 2012



Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Δεκέμβριος 2012



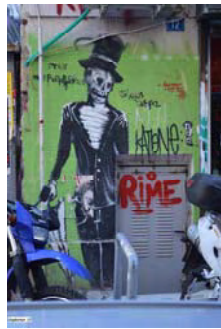
Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Τμήμα Επιστημών Υγείας, Νοέμβριος 2012



Μοναστηράκι, Νοέμβριος 2012



Σταθμός Αττικής, Ιανουάριος 2013



Αθήνα, Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Πευκάκια Αττικής, Νοέμβριος 2012



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Πειραιώς, Δεκέμβριος 2012



οδός Πειραιώς, Γκάζι, αμαξοστάσιο ΗΛΠΑΠ, Νοε. 2012



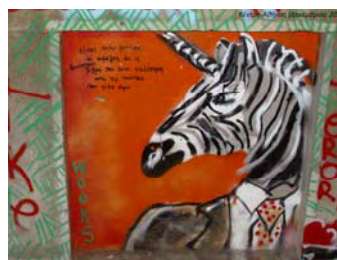
Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Εξάρχεια, Δεκέμβριος 2012



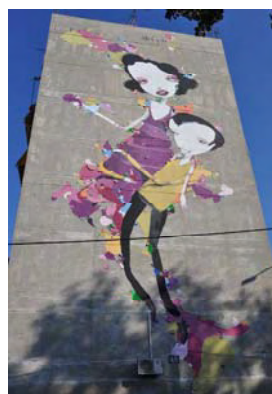
Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Κέντρο Αθήνας, Δεκέμβριος 2012



Οδός Πειραιώς, Γκάζι, Αμαξοστάσιο
ΗΛΠΑΠ, Δεκ. 2012



Κέντρο Αθήνας, Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Δεκέμβριος 2012



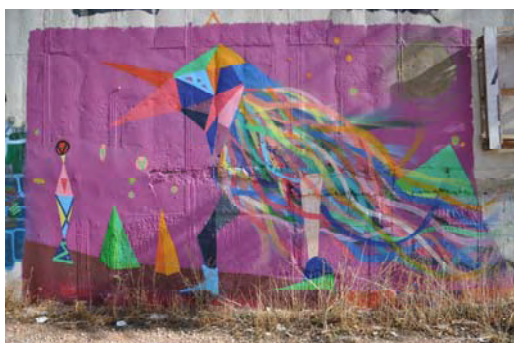
Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Τμήμα Θετικών
Επιστημών, Νοέμβριος 2012



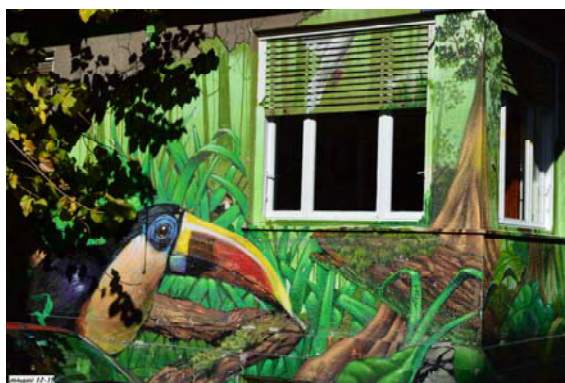
Νέα Ιωνία, Νοέμβριος 2012



Πειραιώς, Νοέμβριος 2012



Πειραιώς, Νοέμβριος 2012



Αθήνα Δεκέμβριος 2012



Αθήνα, Δεκέμβριος 2012



Tagging, Σταθμός Θεσσαλονίκης, Δεκέμβριος 2012

Γκράφιτι
Ζωγραφική
Stencil
Αυτοκόλλητα



ΑΣΚΤ, Φεβρουάριος 2013



Κέντρο Αθήνας, Ιανουάριος 2013



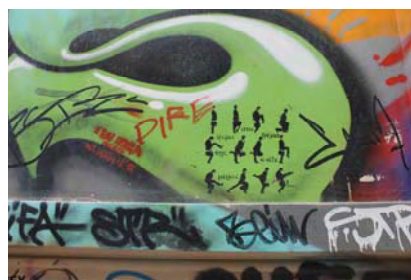
Μοναστηράκι, Νοέμβριος 2012



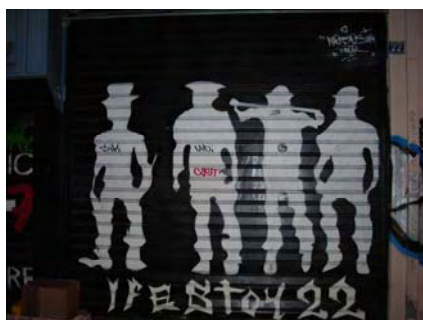
Πανεπιστήμιο - 18/11
Νοέμβριος, 2012



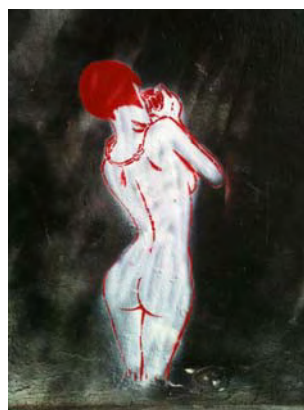
Πλατεία Αγ.Ειρήνης - 18/11
Πλατεία Αγίας Ειρήνης, Νοέμβριος 2012



Εξάρχεια, Μεσολογγίου 9, Ιανουάριος 2013

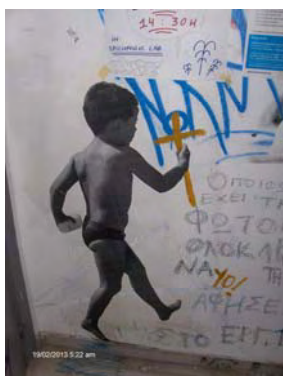


Μοναστηράκι, Νοέμβριος 2012

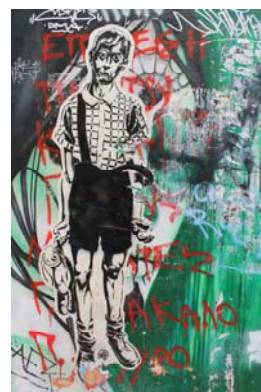


ΑΣΚΤ, Δεκέμβριος 2012

**Γκράφιτι
Ζωγραφική
Stencil
Αυτοκόλλητα**



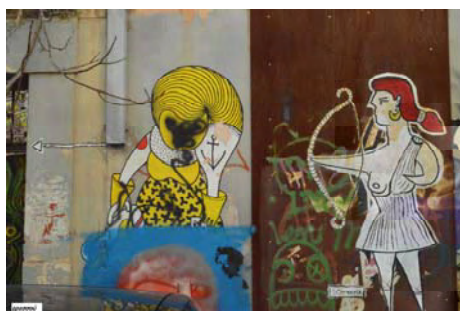
ΑΣΚΤ Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Καραϊσκάκι και Ερμού, Ψυρρή, Οκτώβριος 2012



Κέντρο Αθήνας, Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Πειραιώς, Δεκέμβριος 2012



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013



Εξάρχεια, Ιανουάριος 2013

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΤΟ ΠΑΝΗΓΥΡΙ ΤΟΥ ΑΪ-ΣΥΜΙΟΥ ΣΤΟ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ- ΤΣΟΥΒΕΛΑ

Το πανηγύρι του Αϊ-Συμιού στο Μεσολόγγι αποτελεί σημαντική συνιστώσα της πολιτισμικής ταυτότητας της περιοχής. Πραγματοποιείται δυο φορές το χρόνο· στις 2-3 Φεβρουαρίου, και - με ιδιαίτερη λαμπρότητα- από την Κυριακή της Πεντηκοστής μέχρι την Τρίτη το βράδυ της επομένης του Αγίου Πνεύματος. (Καρανικόλα, 2008: 174).

Το ιστορικό μοναστήρι του Αϊ-Συμιού είναι χτισμένο στους πρόποδες του Ζυγού ή Αρά-κυνθου, σε απόσταση οκτώ χιλιομέτρων από την πόλη, σε μια κατάφυτη περιοχή με αιωνό-βια πλατάνια. Την περίοδο της Τουρκοκρατίας, υπήρξε τόπος συνάντησης των αρματολών, των κλεφτών, των ιερέων και των ραγιάδων. Κατά την ηρωική έξοδο των Μεσολογγιτών, είχε οριστεί ως τόπος συνάντησης των Εξοδιτών (Γκόρπας, 1972:8-10, Καββάγιας, 2007:6-7).

Ψυχή του πανηγυριού είναι οι παρέες των αρματομένων, που φορούν την τοπική ενδυμασία (ντουλαμά), και των καβαλαραίων (Κώνστας, 1965:807). Απαρτίζονται μόνο από άνδρες, διαφόρων ηλικιών, κοινωνικών ομάδων και ιδεολογιών, που αλληλοσυμπληρώνονται. Κάθε παρέα έχει τον αρχηγό της, τον πρώτο μεταξύ των ίσων, που ονομάζεται καπετάνιος (Γκόρπας, 1972:34, Φιλιππόπουλος, 2007:41). Όλα τα μέλη συνεισφέρουν ισόποσα (ρεφε-νές) για τα έξοδα του πανηγυριού και αναλαμβάνουν συγκεκριμένες εργασίες. Ανταμώνουν στα στέκια τους, πολλές φορές το χρόνο, και συζητούν για το πανηγύρι, αναπτύσσοντας ι-σχυρούς κοινωνικούς και συναισθηματικούς δεσμούς και πνεύμα συλλογικότητας. Κάθε πα-ρέα έχει τη δική της ζυγιά (ολιγομελές συγκρότημα που αποτελείται από δύο ζουρνάδες – έναν πρίμο και έναν μπάσο– και ένα νταούλι, με αθίγγανους παραδοσιακούς οργανοπαίχτες) (Κώνστας, 1960:325). Έτσι, στην πορεία του χρόνου, αναπτύσσονται δεσμοί και κώδικες ε-πικοινωνίας και με τους οργανοπαίχτες.

Το πανηγύρι ξεχωρίζει για την οργανωτική του δομή και την τελετουργική του διάσταση. Την Κυριακή το πρωί, η ζυγιά κάθε παρέας παίρνει πρώτα τον καπετάνιο κι έπειτα τους αρ-ματομένους από τα σπίτια τους, ασπάζονται, χαιρετιούνται, και οι γυναίκες τούς προσφέρουν ούζο και ρεβανί. Στη συνέχεια, καταλήγουν στα στέκια τους. Το απόγευμα, συγκεντρώνονται στο Μητροπολιτικό Ναό του Αγίου Σπυρίδωνα, παραλαμβάνουν τις σημαίες και το δίσκο με τα κόλλυβα και κατευθύνονται προς τον Κήπο των Ηρώων, όπου σταματούν για να τελεστεί επιμνημόσυνη δέηση υπέρ των πεσόντων Εξοδιτών και των Αϊ-Συμιωτών που δεν βρίσκονται πια στη ζωή. Στη συνέχεια, κατευθύνονται προς την Πύλη, χορεύοντας με τους ήχους ζουρ-νάδων και νταουλιών. Πλήθος κόσμου παρακολουθεί την παρέλαση με ενθουσιασμό. Σε κάθε παρέα προηγούνται τα παιδιά, οι συνεχιστές της παράδοσης, και ακολουθούν οι μεγαλύτεροι (Γκόρπας, 1972:34, Αικατερινίδης 1965/1967:183-185).

Φτάνοντας στον Αϊ-Συμιό, μπαίνουν στον ναό να προσκυνήσουν. Κάθονται στα τραπέζια που ήδη έχουν ετοιμαστεί από μέλη της παρέας. Οι ήχοι του ζουρνά και του νταουλιού κυρι-αρχούν και κατευθύνουν το ολονύχτιο γλέντι, με ομαδικούς χορούς, τσάμικους ή συρτούς, και χορευτικές αναπαραστάσεις. Οι χοροί εναλλάσσονται με τραγούδια αϊ-συμιώτικα, της τάβλας, κλέφτικα, μεσολογγίτικα μοιρολόγια, αλλά και της αγάπης και της ξενιτιάς. Κάθε παρέα αποτελεί το φιλόξενο πυρήνα γύρω από τον οποίο πλέκεται το λαϊκό ξεφάντωμα. Το πρωί της Δευτέρας τελείται Θεία Λειτουργία, ψάλλεται η επιμνημόσυνη δέηση στο Μέγα Σταυρό και ακολουθεί μεγάλο λαϊκό γλεντοκόπι. Το απόγευμα, επιστρέφουν με χορούς και τραγούδια μέσα από το συγκεντρωμένο πλήθος στην πόλη, για νέο ξεφάντωμα και διάχυση του γλεντιού (Αικατερινίδης, 1967:185-187).

Την Τρίτη το απόγευμα, κάποιες παρέες Αϊ-Συμιωτών πηγαίνουν με γαϊτες στο εκκλησιάκι της Αγίας Τριάδας που γιορτάζει, και καταθέτουν στεφάνι στο μνημείο πεσόντων του νησιού. Ακολούθως, επανέρχονται στα στέκια τους και συνεχίζουν το γλέντι (Φιλιππόπουλος, 2001:61, Τσουβέλα-Καρανικόλα, 2008:). Όταν το γλέντι τελειώνει -όπως και όταν αρχίζει- υπάρχει πάντα μια ευχή: «Πάλε καλές αντάμωσες/πάλε ν' ανταμωθούμε/στον Αη-Συμιό, στον πλάτανο/και στην κρύα βρυσούλα...» (Καββάγιας, 1984:5).

Το πανηγύρι διαπνέεται από πνεύμα συλλογικότητας και υπέρβασης. Ως συμβολικό δρώμενο, συνιστά κατάφαση ελευθερίας (Σαχινίδης, 2008:), όπως και η πράξη των «Ελευθέρων Πολιορκημένων». Σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, όπου επικρατεί το συλλογικό πνεύμα, το αξιακό σύστημα είναι επόμενο να στηρίζεται σε κοινωνικές αξίες, όπως η φιλία, η αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα, ο αλληλοσεβασμός. Το ψυχολογικό κλίμα της παρέας δημιουργεί μια ατμόσφαιρα, όπου υπάρχει η αγάπη, η αποδοχή και η αλληλοϋποστήριξη. Τα παιδιά, όχι μόνο είναι αποδεκτά, αλλά απολαμβάνουν ιδιαίτερης φροντίδας και προσοχής.

Η συμμετοχή των παιδιών στο πανηγύρι αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία για ψυχοκοινωνική εξέλιξη και δημιουργικότητα. Τα παιδιά που συμμετέχουν, συμμετέχουν σε μια κοινότητα «κοινής πρακτικής». Λειτουργούν κάτω από ένα ενωτικό σχήμα, όπου υπάρχει η αμοιβαιότητα και οι τρόποι διασύνδεσης οδηγούν σε μια οντότητα. Λειτουργούν όπως ένας οργανισμός, συμπληρωματικά.

Η κοινωνικοποίηση συντελείται σε πραγματικό χρόνο και χώρο, σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα πάντα δοκιμάζονται στην πράξη. Τα παιδιά, μέσα από το βίωμα και την εμπειρία, κατανοούν και εκδηλώνουν την κοινωνική γνώση. Συνεπώς, ως δρώντα υποκείμενα, επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο, και κατέχουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της ενήλικης κουλτούρας (James, 2001:8). Τα κοινωνικά πρότυπα και οι κανόνες βρίσκονται διαρκώς σε μια δυναμική πορεία εξέλιξης.

Η ιστορική και κοινωνική διάσταση του πολιτισμού έχει ως βάση της τις αρχές, τις αξίες και τους κανόνες, την ιστορία και την παράδοση (Furth & Kane, 2001:141). Αυτές αποτελούν τις προϋποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η συμπεριφορά και αναπτύσσεται η ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα, ο αυτοέλεγχος, το ενδιαφέρον για τον άλλο. Οι κοινωνικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η αυτοπειθαρχία, η επιμονή, βελτιώνουν την ηθική συμπεριφορά και συμβάλλουν στην ηθική εξέλιξη τους. Οι αξίες των παιδιών προέρχονται από το χώρο των ενηλίκων (Damon, 1995:15). Το ίδιο συμβαίνει και με τους τρόπους μάθησης.

Οι βασικοί κανόνες για να μυηθεί κάποιος στο πανηγύρι είναι: *«θα παρατηρείς τους μεγαλύτερους και θα κάνεις το ίδιο»*,/ *«θα ρωτάς για ό,τι δεν καταλαβαίνεις»*,/ *«άμα δεις κάτι στραβό, δώσε τόπο στην οργή και, όταν τελειώσει το πανηγύρι, έλα να το κουβεντιάσουμε στην παρέα»*.

Ο πρώτος κανόνας-οδηγία αναφέρεται στην παρατήρηση και τη μίμηση, που αποτελούν στοιχεία της μαθητείας, της πιο παραδοσιακής μορφής αγωγής. Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκδηλώσει την ενεργητικότητά του και να αναδείξει τις ικανότητές του. Η παρατήρηση, σύμφωνα με τον Bandura, εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα του περιβάλλοντος, την προσοχή στο πρότυπο, τη μνήμη, τη διεργασία κοινωνικής αναπαραγωγής, που δείχνει στο παιδί ποιες συμπεριφορές μπορεί να μιμηθεί, και το κίνητρο (Cole & Cole, 2002:200). Στο παιδί που συμμετέχει στο πανηγύρι, παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρεί τα πάντα ως μέλος της παρέας, σε ένα αυθεντικό περιβάλλον που επιθυμεί να διασφαλίσει τη συνέχεια της παράδοσης στις επόμενες γενιές, συνεπώς ευνοϊκά διακείμενο προς αυτό.

Μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα, στο πολυσύνθετο αυτό γεγονός μπορεί να εστιάσει σε πολλά σημεία, ανάλογα με την ωριμότητά του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Σημεία εστίασης αποτελούν ο τρόπος οργάνωσης του πανηγυριού, όπως η προετοιμασία και κατανομή εργασιών από τον καπετάνιο στα μέλη της παρέας για την αγορά τροφίμων και ποτών που χρειάζονται στο πανηγύρι, η καθαριότητα των χώρων, η μεταφορά των πραγμάτων, αλλά και η ψυχολογική προετοιμασία. Κατά την τέλεση του εθίμου, παρατηρεί τρόπους θετικής αντιμετώπισης και σεβασμού των άλλων, καινούριους τρόπους συμπεριφοράς. Όπως, λόγου χάρη, όταν πηγαίνουν οι παρέες στο κενotáφιο για να κάνουν τρισάγιο για τους πεσόντες αγωνιστές και για τους πανηγυριστές που δεν είναι στη ζωή, παραμένουν σιωπηλοί. Ενώ, αμέσως μετά, όταν βγουν έξω από τον ιερό χώρο, παρελαύνουν, ανάμεσα στο κόσμο,

ακολουθώντας το σκοπό της ζυγιάς. Μετά την παρέλαση, μεταβαίνουν στο μοναστήρι, ακολουθούν τους μεγαλύτερους που ανάβουν την λαμπάδα τους, προσκυνούν με σεβασμό την εικόνα και προσεύχονται, παρατηρούν το ύφος και το ήθος που αρμόζει στην περίπτωση. Στη συνέχεια, όταν πάνε στο τραπέζι της παρέας, παρατηρούν ότι ο καπετάνιος δίνει το πρόσταγμα για να ξεκινήσει το φαγοπότι και η ζυγιά παίζει ένα οργανικό σκοπό, το «σιωπητήριο». Ακολουθεί το σερβίρισμα με τελετουργικό τρόπο· πρώτα σερβίρουν τη ζυγιά και ύστερα την παρέα, ύστερα τσουγκρίζουν τα ποτήρια, εύχονται «χρόνια πολλά!», «Καλό Αϊ – Συμιό!». Μιλούν λίγο· όπως λένε χαρακτηριστικά οι παλιοί, «ξεκίνησε το πανηγύρι – λόγια κομμένα». Έτσι εντοπίζουν κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας. Παρατηρούν ότι χορεύουν όλοι μαζί, τραγουδούν, πετούν χρήματα στη ζυγιά, με συγκεκριμένο τρόπο και σε συγκεκριμένες στιγμές. Βλέπουν τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς σε καταστάσεις συναισθηματικών εκρήξεων. Μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορών, αναπτύσσουν την προβλεπτικότητα, αντιλαμβάνονται ότι τα μέλη είναι αφοσιωμένα στην παρέα και επικοινωνούν λιγότερο με τους καλεσμένους και τους επισκέπτες. Βλέπουν ότι, όταν τελειώσει το πανηγύρι, βοηθούν όλοι στο συμμάζεμα, και συμμετέχουν στο επόμενο άμεσο αντάμωμα της παρέας, προκειμένου να γίνει ο απολογισμός.

Η παρατήρηση του εθίμου αποτελεί μοναδικό βίωμα για τα παιδιά, φορτισμένο με συναισθήματα και νοηματοδοτήσεις, που εγχράσσεται στη μνήμη και ενισχύεται κάθε χρόνο και περισσότερο, ως συσσωρευμένη εμπειρία με προστιθέμενη αξία.

Την παρατήρηση και την απομνημόνευση, ακολουθεί η διεργασία της κινητικής αναπαγωγής, όπου το παιδί προσπαθεί να μιμηθεί τα πρότυπα και την συμπεριφορά τους. Όπως υποστηρίζουν οι Speeded&Nelson, «η μίμηση εφαρμόζεται επιλεκτικά» (Cole&Cole,2002:8). Η μίμηση, ως τρόπος μάθησης, ταιριάζει στην παιδική ηλικία. Ο Αριστοτέλης αναφέρει «τό γάρ μιμῆσθαι σύμφυτον τοῖς ἰσθμίοις ἔκ παιδων ἔστι». Το μιμητικό ορμέφυτο οφείλει το χαρακτήρα του σε βιολογικά αίτια, όμως αποτελεί και κοινωνικό αντανακλαστικό. Η μίμηση μπορεί να αναφέρεται στον τρόπο συμπεριφοράς, σε κινήσεις και εκφράσεις. Επιπλέον, οι μιμητικοί νευρώνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των προθέσεων άλλων ανθρώπων, στην οικοδόμηση των κοινωνικών σχέσεων και την ικανότητα της συναισθηματικής ταύτισης. Φυσικό επακόλουθο είναι η ανάπτυξη της κιναισθητικής, της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Τέλος, μέσω της μίμησης των λεγόμενων «προτύπων», επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή και η διατήρηση των ηθών και των εθίμων του παραδοσιακού πολιτισμού και διασφαλίζεται η συνέχειά του.

Ο δεύτερος κανόνας που ακούει ένα παιδί συμμετέχοντας στο πανηγύρι, είναι: *«θα ρωτάς για ό,τι δεν καταλαβαίνεις»*. Με αυτή την παρότρυνση κινητοποιείται το ενδιαφέρον το παιδιών για το έθιμο, τους παρέχεται η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δράσουν αυτόνομα για να μάθουν αυτό που θέλουν, με τρόπο που ταιριάζει στην ηλικία τους, αφού η περιέργεια αποτελεί ιδίον αυτής. Τα παιδιά, μέσω του προφορικού λόγου, εκφράζουν τις απορίες τους και απευθύνουν ερωτήσεις για ό,τι τα απασχολεί ή δεν καταλαβαίνουν. Απευθύνονται συνήθως σε παλιούς πανηγυριστές που είναι έμπειροι. Η ερώτηση επικοινωνιακά εμπεριέχει δυναμική, αφού αναμένεται μια απάντηση. Το δίδυμο ερώτηση-απάντηση λειτουργεί ως δίαυλος επικοινωνίας, μέσω του οποίου πραγματοποιείται μεταβίβαση εμπειρίας και γνώσης που αφορά στο χαρακτήρα του πανηγυριού, τις αρχές και τις αξίες, τα πρότυπα και καλές πρακτικές. Άλλοτε λειτουργεί ως έναυσμα για να δοθούν συμβουλές και παραινέσεις στα παιδιά. Με την πάροδο του χρόνου, μέσω αυθεντικού διαλόγου, αναπτύσσονται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και σχέσεις αγάπης και εμπιστοσύνης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, αναπτύσσεται η λεκτική νοημοσύνη και η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης. Η ευχέρεια υποβολής ερωτήσεων, ανάλογα με την περίπτωση, αποτελεί εφόδιο για τη ζωή, συμβάλλει στην εξελικτική τους πορεία προς την ενηλικίωση, αποτελεί μέσο για το άνοιγμα στην κοινωνία.

Ο τρίτος κανόνας αναφέρεται στη στάση των μελών της παρέας: *«άμα δεις κάτι στραβό, δώσε τόπο στην οργή και, όταν τελειώσει το πανηγύρι, έλα να το κουβεντιάσουμε στην παρέα»*. Ο κανόνας αυτός έχει τρία μηνύματα: «άμα δεις κάτι στραβό», που σημαίνει ότι στο πανηγύρι δεν είναι τα πάντα ιδανικά, γίνονται και λάθη, «δώσε τόπο στην οργή», που προτρέπει σε προσωρινή παράβλεψη των αρνητικών συναισθημάτων, σε αυτοέλεγχο, αυτοπειθαρχία και υπομονή, προκειμένου να μη χαλάσει το εορταστικό κλίμα του πανηγυριού. Το τρίτο μέρος

του κανόνα, «έλα να το κουβεντιάσουμε στην παρέα», ωθεί το παιδί να δράσει ως δυναμικό υποκείμενο, αναπτύσσοντας το διάλογο και την επιχειρηματολογία (Heneka, 1980:48). Πρόκειται για λειτουργική εκπαίδευση, αφού η μεταβίβαση των κανόνων, των αξιών και των τρόπων συμπεριφοράς που εκφράζουν τον λαϊκό πολιτισμό, τίθενται άμεσα σε εφαρμογή. Το παιδί καθίσταται ικανό να αντιμετωπίζει συμπεριφορές και να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές του υποχρεώσεις με θάρρος και συνέπεια.

Τα παιδιά είναι διαρκώς «εν εξελίξει». Η κοινωνικοποιητική διαδικασία που συντελείται, λειτουργεί «διά βίου». Η έννοια της μεταβίβασης αποτελεί διαδικασία «εισόδου στον πολιτισμό» με τρόπο δυναμικό, όπου το άτομο και το περιβάλλον μέσα από συμβιβασμούς και αντιπαραθέσεις επηρεάζει και επηρεάζεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό του περιβάλλον αενάως, μεταβιβάζοντας και μετασχηματίζοντας τα ήθη και τα έθιμα του τόπου.

«Κουλτούρα» δεν είναι μόνο μία κατάσταση ή ορισμένες συνθήκες, αλλά και μία διαδικασία (process), όπως με τους όρους γεωργία (agriculture) ή φυτοκομία (horticulture) δεν εννοούμε μόνο τις συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκεται η γη, αλλά και ολόκληρο τον κύκλο του έτους του αγρότη, καθώς και όλα όσα πράττει στον κύκλο αυτό. Έτσι και η “κουλτούρα” είναι ό,τι παραμένει από το παρελθόν των ανθρώπων, επενεργεί στο παρόν και διαμορφώνει το μέλλον τους (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, χ.χ. 3:785).

Εξετάζοντας διαδοχικά τις συνιστώσες του πανηγυριού, η ενδυμασία αποτελεί αποκρυστάλλωμα του πολιτισμικού παρελθόντος, φέρει αξίες, συμβολισμούς, σημασίες. Συνδέεται με τον πολιτισμό, την τοπική ιστορία, τη θρησκεία. Η στολή και τα άρματα που φορούν οι πανηγυριστές συνδέονται με τον αγώνα των Ελεύθερων Πολιορκημένων, με το αδούλωτο φρόνημα, καθώς και με την πίστη. Ειδικότερα, το κουστέκι ή κιοστέκι, ιδιότυπο αλυσιδωτό εξάρτημα, στην κεντρική πλάκα έχει ανάγλυφη την εικόνα του Αϊ-Συμίου, του Αϊ-Γιώργη ή του Αϊ-Δημήτρη, και στις τέσσερις τριγωνικές πλάκες στις άκρες, το δικέφαλο αητό (Φιλίππουλος, 2001: 85). Γι’ αυτό θεωρούνται ιερά και φυλάσσονται στα εικονίσματα.

Ο τρόπος που ντύνονται οι συμμετέχοντες είναι καθαρά τελετουργικός και γίνεται με απόλυτο σεβασμό. Το παιδί μεταμορφώνεται, έχει μια διαφορετική θωριά από αυτή που είχε στην καθημερινότητά του, είναι έτοιμο να συμμετάσχει στο πανηγύρι, στην τελετή του πανηγυριού. Η οικογένειά του συμμετέχει μέχρι το ξεπροβόδισμα από το σπίτι· μετά, το παιδί ανήκει στην παρέα. Η στολή αποτελεί στοιχείο ταυτότητας και έχει ιδιαίτερη αναγνωρισιμότητα. Ακόμη, η στολή αποτελεί οικογενειακό κειμήλιο για την κάθε οικογένεια, φέρει έντονα συναισθηματικά φορτία, είναι ένα κατασκεύασμα του παρελθόντος που χρησιμοποιείται με σεβασμό στο παρόν και φυλάσσεται με ιερότητα για το μέλλον.

Το ίδιο συμβαίνει με τη μουσική, το χορό και το τραγούδι, που αποτελούν συν τοις άλλοις μια μοναδική αισθητική εμπειρία για το παιδί. Κάθε παρέα, όπως αναφέρθηκε ήδη, έχει τη δική της ζυγιά με την οποία βγαίνει στους δρόμους της πόλης, όπου υπάρχει πλήθος κόσμου για να παρακολουθήσει το θέαμα. Η μουσική από το ζουρνά και οι έντονοι ρυθμοί του νταουλίου, δημιουργούν ένα μεταδιδόμενο ενθουσιασμό, είναι ένα δυνατό κάλεσμα για χορό και επιφέρουν ψυχική ανάταση.

Μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα, τα παιδιά που συμμετέχουν στο πανηγύρι αυθόρμητα αρχίζουν το χορό («κατά φύσιν δέ ὄντος ἡμῖν τοῦ μιμεῖσθαι καὶ τῆς ἁρμονίας καὶ τοῦ ῥυθμοῦ», Αριστοτέλης). Παρακολουθώντας τους μεγάλους, μιμούνται τις κινήσεις τους. Άλλοτε, δημιουργούν υποομάδες από συνομήλικους και χορεύουν αγκαλιασμένα, άλλοτε, εντάσσονται στις ομάδες των μεγαλύτερων, κατευθυνόμενα από τη μουσική της ζυγιάς. Οι πρεσβύτεροι παροτρύνουν τα παιδιά να μπουν μπροστά στο χορό και τα ενθαρρύνουν, ενώ οι θεατές τους εύχονται «χρόνια πολλά, και του χρόνου», δείχνοντας την αναγνώριση για την προσπάθεια και την αγάπη τους για τη συνέχιση του εθίμου. Ο χορός συνεχίζεται το ίδιο βράδυ στο χώρο του μοναστηριού και την επόμενη μέρα στα στέκια των πανηγυριστών μέσα στην πόλη. Πάντα, με την παρουσία κοινού, οι χοροί είναι κυρίως συρτός και τσάμικος, ενώ ξεχωριστή θέση κατέχουν οι μιμητικοί χοροί «καρακάξα», «χελάκι» και ο τελετουργικός-μιμητικός χορός του πεθαμένου.

Το χορευτικό πλαίσιο του πανηγυριού είναι συγκεκριμένο και καθορίζεται από την παράδοση, πατώντας πάνω στις νόρμες των προηγούμενων γενεών. Ωστόσο, δεν περιορίζεται απόλυτα η ατομική έκφραση, καθώς υπάρχουν περιθώρια αυτοσχεδιασμού. Σε μια παραδοσιακή κοινωνία και ένα παραδοσιακό δρώμενο, όπως το πανηγύρι, ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί

μέσα στο συλλογικό πνεύμα, εκφράζοντας, μέσω του συλλογικού ήθους και ύφους τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Το πανηγύρι καθίσταται εκκολαπτήριο νέων χορευτών, λειτουργώντας σε πραγματικές συνθήκες. Η αυτοέκφραση και η συνδημιουργία ενθαρρύνονται. Ο νεαρός χορευτής εναρμονίζεται με το οργανικό σύνολο χορευτών και μουσικών, ενώ παράλληλα, αλληλεπιδρά τόσο με τα μέλη της ομάδας του, όσο και με τους θεατές (ο χορός, άλλωστε, θεωρείται ως μορφή επικοινωνίας κατά την οποία ο χορευτής και ο θεατής σχεδόν ταυτίζονται). Το παιδί απελευθερώνει τα συναισθήματά του, μέσω του σώματος, αναπτύσσοντας την πλαστικότητα των κινήσεων και τελειοποιώντας την εκφραστικότητά του.

Για τα παιδιά, η όλη αυτή διαδικασία –με ισχυρή προσληπτική και επικοινωνιακή δύναμη– είναι μια σημαντική εμπειρία, κατά την οποία αναπτύσσονται φιλίες και δεσμοί, ενώ παράλληλα αναπαραστάσεις φορτισμένες με συναισθηματικό περιεχόμενο εγγράφονται στη μνήμη και εδραιώνονται με την επανάληψη του εθίμου. Μέσα από τη συμμετοχή, η συλλογική δράση αποκτά ουσιαστικό νόημα με την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού και του ετεροπροσδιορισμού. Τα παιδιά εισπράττουν αποδοχή, αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» και με τη συναισθηματική ασφάλεια της παρέας μεταστρέφουν το παιχνίδι σε σοβαρότητα και τη σοβαρότητα σε παιχνίδι (Χουενζίνκα, 1989:22).

Μέσω του τραγουδιού τώρα, δημιουργούνται συλλογικές αναπαραστάσεις και συλλογική μνήμη που βοηθά τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας και τη διάδοση του πολιτισμού. Τα τραγούδια, ως μέρος της προφορικής παράδοσης, μεταφέρουν γνώση, εξασκούν τη μνήμη –όχι ως απλή απομνημόνευση, αλλά ως βιωμένη εμπειρία με συναισθηματικό περιεχόμενο– και ως αξιακό σύστημα (ηθική), διαπλάθουν χαρακτήρες, δημιουργούν ιστορική και κοινωνική συνείδηση. Τα δημοτικά τραγούδια που τραγουδιούνται στο πανηγύρι του Αϊ-Συμιού αναφέρονται στην ιστορία, το φυσικό περιβάλλον, σημαντικές κοινωνικές περιστάσεις της ζωής, συναισθήματα. Το παιδί, με το άκουσμά τους, γνωρίζει έννοιες, όπως ο ηρωισμός, ο θάνατος, υμνεί τη φύση ή την αγάπη, αποκωδικοποιεί αλληγορίες.

Το δημοτικό τραγούδι στο πανηγύρι του Αϊ-Συμιού ξεχωρίζει για το τραγούδισμά του. Διακρίνεται, όπως και κάθε άλλη εκδήλωση του πανηγυριού, για το συλλογικό πνεύμα, αφού είναι συνεισφορά όλων των μελών της παρέας. Συνήθως, κάποιος από την παρέα λέει ένα στίχο, τον οποίο επαναλαμβάνει η παρέα στο σύνολό της και, στη συνέχεια, η ζυγιά ντύνει το στίχο με μουσική. Κάποιες φορές, η παρέα σηκώνεται όρθια και, με τα χέρια ψηλά, φωνάζει «όπα – όπα», πετάει λεφτά στη ζυγιά και προχωρούν στον επόμενο στίχο.

Η μια φωνή ακουμπάει δίπλα στην άλλη, συντονίζονται, δημιουργούν και αναδημιουργούν. Η φωνή, ο ήχος και ο ρυθμός συνθέτουν μια ενιαία και αρμονική οντότητα, που, ως πνοή ζώσα και ψυχική δόνηση, απηχεί στην παρέα και στον καθένα ατομικά. Εκείνο που μαθαίνουν τα παιδιά είναι το «όμοῦ». Όλοι μαζί τραγουδούν, συντονίζονται, αναπνέουν στον ίδιο ρυθμό, συνυπάρχουν, συναισθάνονται, ενώνουν τη φωνή τους και το αντάμωμα της φωνής σπάει το κέλυφος της μοναξιάς. Το παιδί, συμμετέχοντας, αποκτά ένα φυσικό και διανοητικό συντονισμό.

Η εμπειρία αυτή, που δημιουργεί συλλογική ταυτότητα και μνήμη χαράσσεται μέσα στην ψυχή του κάθε άτομου, περνάει από το χθες στο σήμερα και από εκεί στο αύριο και αγγίζει την αιωνιότητα.

Συμπερασματικά, η συμμετοχή των παιδιών στα εθικά δρώμενα του λαϊκού πολιτισμού βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στην ενδυνάμωση της πολλαπλής νοημοσύνης, και στην κοινωνικοποίησή τους.

Ειδικότερα, τα παιδιά που συμμετέχουν στο πανηγύρι του Αϊ Συμιού, μέσα από το βίωμα και την εμπειρία, αποκτούν πρότυπα συμπεριφοράς, μαθαίνουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες του περιβάλλοντος όπου ανήκουν, επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτούς. Μαθαίνουν να εκφράζονται αλλά και να δρουν συλλογικά, να πολλαπλασιάζουν τη χαρά, να συνδημιουργούν, και συνδιαμορφώνουν ήθος και χαρακτήρα. Εξελίσσονται ολόπλευρα, αναπτύσσοντας τη λεκτική, κιναισθητική, μουσική και συναισθηματική νοημοσύνη. Αντλαμβάνονται καλύτερα τον εαυτό τους, μέσα από μια ιστορική, πολιτισμική, αισθητική και ηθική διάσταση.

Τα παιδιά, με την «εισαγωγή» τους στο πανηγύρι, μαθαίνουν για την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους, γράφουν τη δική τους ιστορία, και προδιαγράφουν το μέλλον, τη συνέχειά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αικατερινίδης Γ. (1965- 1966) Γ. Ν. Η λαϊκή πανήγυρις του Αγίου Συμεώνος εις Μεσολόγγιον κατά την Πεντηκοστήν. *Επετηρίς Κέντρου Ερεύνης Ελληνικής Λαογραφίας* 18-19.
- Cole, M. & Cole, S (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, Αθήνα: Δάρδανος.
- Gould, J. & Kolb W., (χ.χ.). *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών* Αθήνα: Νίκας- Τεγόπουλος Ε.Ε.
- Heneka, H. (2009). *Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Peterson Royce, A. (2005). *Η ανθρωπολογία του χορού*. Αθήνα: Νήσος.
- Saffer, D. (c2007). *Designing for interaction: creating smart applications and clever devices*, Berkeley, Calif.: New Riders.
- Γκόρμπας, Θ. Γκόρμπας, Β. (1972). *Το πανηγύρι τ' Αη-Συμιού*. Αθήνα: Ζυγός.
- Καβάγιας, Α. (1984). *Δημοτικά τραγούδια που τραγουδιούνται στο πανηγύρι τ' Αη Συμιού*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καβάγιας, Α. (2007). *Στο πανηγύρι του Αη-Συμιού με το Νταούλι και με το Ζουρνά*.
- Καρανικόλα, Ε. (2008). Το πανηγύρι του Αη Συμιού: Στο Α. Κλεισοβίτης. (Επιμ.) «*ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ*»: Μεσολόγγι: Διέξοδος.
- Κώνστα, Κ. (1956). Οι «Αρματωμένοι». *Νέα Εστία*, 59.
- Κώνστα, Κ. (1960). Η ζυγιά στη δυτική Ρούμελη. *Λαογραφία*, ΙΘ'.
- Λάπας, Τ. (1958). Το πανηγύρι του Αη-Συμιού. *Φθιώτις*.
- Μαρκόπουλος, Θ. (1959). *Το πανηγύρι του Αη-Συμιού*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαχινίδης, Κ. (2008). *Μεσολόγγι – Αιτωλικό. Μουσική Χορευτική Παράδοση και Ιστορία*. Αθήνα: Κίνησις.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τυροβόλα, Β. (2001). *Ο ελληνικός χορός: μια διαφορετική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Ν. (2001). *Το πανηγύρι τ' Αη- Συμιού*, Μεσολόγγι: Ντάπια.
- Χουεζίνκα, Γ (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Αθήνα: Ζυγός.

ABSTRACT

The festival of St. Symios at Messolonghi, is a complex cultural phenomenon, with a historic, religious, social and symbolic character. The soul of the festival is groups which are composed by men of different age and social groups. Among the members of the group, strong emotional ties and collective spirit are developed. Children, as potential successors of the tradition, enjoy special love and care. Children learn through observation, imitation and action. Older people stand as role models for the younger and they involve the young ones into the secrets of good company and true friendship based on respect, acceptance and understanding. Children learn how to contribute to the company, as far as the activities, the song and dance is concerned. By participating they become cultural and perpetual successors.

Ελένη Καρανικόλα- Τσουβέλα

τ. Σχολική Σύμβουλος- Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Εργατικών Κατοικιών 86, Τ.Κ. 30200, Μεσολόγγι
6942463162
el_karanik@yahoo.gr

Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΗ, ΣΤΗΝ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗ – ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ, ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ,
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΣΤΕΡΓΙΟΥ

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του παιδιού τίθεται ως ζήτημα από την πρώτη στιγμή που αυτό έρχεται στον κόσμο συνοδευόμενο από κάποιες ικανότητες, οι οποίες διαμορφώνονται σταδιακά σ' ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Η ανάπτυξη και η διαμόρφωσή τους είναι συνάρτηση ποικίλων πηγών ευκαιριών για την προκείμενη ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα είναι η τέχνη. Πιο συγκεκριμένα, η τέχνη και ειδικά στην εικαστική της μορφή έχει την δυνατότητα να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και έτσι η εικαστική αγωγή καταλήγει όχι απλά να μην είναι αμέτοχη στην εξέλιξη των ικανοτήτων αυτών, αλλά να τις ενδυναμώνει και να τις διαμορφώνει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Σάλλα-Δοκουμερτζή, 1996).

Η ακόλουθη εργασία υιοθετώντας εξ ολοκλήρου την ιδέα αυτή για την εικαστική αγωγή, η οποία στα πλαίσια της σχολικής τάξης του νηπιαγωγείου πραγματοποιείται μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους αυτές σχεδιάζονται και προγραμματίζονται σε αναλογία με τον τρόπο δράσης των παιδιών. Οι Τέχνες στο νηπιαγωγείο επιδιώκουν να αποκτήσουν τα παιδιά καλλιτεχνικές εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να τις κατανοήσουν σταδιακά και να τις εντάξουν με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική τους ζωή (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011). Η εικαστική δράση στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης οργανώνεται με διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης. Πιο αναλυτικά, η εικαστική ενασχόληση των παιδιών είναι δυνατόν να συμβαίνει μέσα από ελεύθερες, καθοδηγούμενες ή κατευθυνόμενες δράσεις κάθε φορά, οι οποίες θα συναποτελέσουν μια εικαστική δραστηριότητα. Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι να θέσει προς διερεύνηση την αποτελεσματικότητα αυτών των τριών τρόπων οργάνωσης και διεξαγωγής εικαστικών δραστηριοτήτων σε σχέση με το ποιος από αυτούς συμβάλλει ουσιαστικότερα στην εκπλήρωση του ρόλου της τέχνης στο σχολείο, όπως αυτός προαναφέρθηκε.

Πιο λεπτομερειακά, η εργασία αυτή εστιάζει στο βαθμό που καθεμία από αυτές τις μορφές δράσης, ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που τις χαρακτηρίζει κατά την οργάνωση των εικαστικών δραστηριοτήτων, συμβάλλει και βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας, της προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας, στην εξερεύνηση δεξιοτήτων, τεχνικών και διαδικασιών, την καλλιέργεια της φαντασίας. Ταυτόχρονα, διερευνάται και η πιθανότητα αποτροπής αυτής της ανάπτυξης κατά εσφαλμένο τρόπο, λόγω μη κατάλληλης χρήσης και εφαρμογής αυτών των μορφών δράσης στην διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Θεωρητικό μέρος

Εικαστική δημιουργία του παιδιού. Η εικαστική δημιουργία αποτελεί επακόλουθο της ενασχόλησης του ανθρώπου με την εικαστική τέχνη και αντιπροσωπεύεται από τα έργα της. Ο όρος

δημιουργία παραπέμπει στην ικανότητα του να μεταχειρίζεται το υλικό δοκιμάζοντας τις διάφορες ιδιότητες του, τις οποίες αντιλαμβάνεται μέσω των αισθήσεων και το αποτέλεσμα του (Μαγουλιώτης, 2002). Μέσω της τέχνης και κάθε μορφής αυτής τα άτομα έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν στο μέγιστο δυνατό, δηλαδή να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, τις αντιλήψεις τους, τις ιδέες τους τόσο σε σχέση με τους ίδιους όσο και σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο προχωρώντας έτσι στην ανακατασκευή αυτού πάνω στο έργο τέχνης και εξωτερικεύοντας με μια πιο απτή μορφή όλες αυτές τις παραμέτρους έκφρασης τους. Συνεπώς, μια εικαστική δημιουργία αντιπροσωπεύει μια αίσθηση ελευθερίας, τις ευκαιρίες για επικοινωνία, την διερεύνηση του κόσμου πρώτα μέσα από τα μάτια και ύστερα μέσα από τις αισθήσεις γνωστικές και συναισθηματικές που θα συναρμολογήσουν μια άλλη οπτική, πιο βαθιά και αληθινή (Gloton, 1976). Τέλος, ένα δημιούργημα απαιτεί και θάρρος το οποίο βέβαια καταλήγει να χαρίζει την αίσθηση της ικανοποίησης και της προσωπικής συμμετοχής, δύο παράγοντες που δίνουν νόημα και αξία σε όποια δραστηριότητα καταλήγει σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα (Malchiodi (2009). Επίσης, η παιδική εικαστική δημιουργία διαφοροποιείται σε μικρό βαθμό, λόγω του ότι τα παιδιά δημιουργούν με βάση όχι μόνο την πραγματικότητα αλλά την μνήμη και την φαντασία τους.

Ελεύθερη δράση. Σε ευρύτερο επίπεδο με τον όρο ελεύθερη δράση εννοείται μια σειρά απεριόριστων πράξεων, αυτόβουλων ορμώμενων από τις επιθυμίες του ατόμου απογυμνωμένων από κάθε στοιχείο εξαναγκασμού και καταπίεσης αυτών. Πιο συγκεκριμένα, για την εικαστική δημιουργία και την πραγμάτωσή της μέσα από ελεύθερες δράσεις ο Μαγουλιώτης (2002) αναφέρει ότι το άτομο δημιουργεί ελεύθερα, εντοπίζει αξίες, ανακαλύπτει, επιλέγει τα υλικά, λύνει προβλήματα και εν τέλει καταλήγει στην ελεύθερη εξαγωγή ιδεών του και στην υλοποίηση αυτών. Λειτουργεί και ενεργοποιεί τις πράξεις του κατά ένα τρόπο ιδιαίτερο, όπου συμβαίνει η φαντασία του και μόνο να δίνει ιδέες, εντολές ή πρωτοβουλίες που θα τροφοδοτήσουν την δημιουργία του, η ελεύθερη αντίληψη, επεξεργασία και αξιοποίηση των υλικών, η ελεύθερη επιλογή αυτών και επίσης των τεχνικών, η απουσία χρονικών δεσμεύσεων, η καθοδήγηση στην σύνθεση, το πλάσιμο, την απόδοση του έργου του μόνο από τις προτιμήσεις, επιθυμίες του καθώς επίσης και στις στάσεις του απέναντι στο θέμα που ελεύθερα επέλεξε να επεξεργαστεί.

Καθοδηγούμενη δράση. Η καθοδηγούμενη εικαστική δραστηριότητα προσφέρει λεπτή και προσεγμένη δομή στην εργασία των παιδιών κατά την διδασκαλία τους στην τέχνη με πολύ μεγάλες ευκαιρίες για κατεύθυνση και συμβολή από τα ίδια. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός πρότεινε ένα θέμα το οποίο και θα ήταν δεδομένο, δεν θα απαιτούσε συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενώ τα παιδιά θα μπορούσαν να επιλέξουν ελεύθερα τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν ώστε να αποδώσουν με βάση τη δική τους κατανόηση και ερμηνεία επάνω στο εικαστικό έργο τις ιδέες, σκέψεις και αντιλήψεις τους για αυτό το θέμα. Η καθοδήγηση αυτή που πηγάζει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τον βάζει να εισάγει καινούργια υλικά στο χώρο της καλλιτεχνικής ενασχόλησης των παιδιών, να θέτει τους κανόνες αυτής της ενασχόλησης καθώς και να την επεκτείνει σε άλλες μαθησιακές περιοχές, να προτείνει νέες τεχνικές και να προωθεί περισσότερη επεξεργασία σε σχέση με τις παλιές και τέλος να θέτει προβλήματα. Το νόημα της καθοδήγησης των παιδιών είναι ότι τα παιδιά δεν μπορούν να ανακαλύψουν με αυτόματο τρόπο τις ιδιότητες και τον τρόπο χρήσης των υλικών και τεχνικών. Για αυτό, λοιπόν, χρειάζεται να καθοδηγούνται χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να τους υποδεικνύεται το κάθε τι που πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν (Schirrmacher, 1998). Το πρόβλημα που μπορεί να υπάρξει σε αυτή την περίπτωση και που πρέπει να αποφεύγεται έγκειται στο ότι κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός διαισθητικά θα προσπαθήσει να επιτύχει πιο δομημένα και ομοιόμορφα έργα με αποτέλεσμα να λειτουργεί περισσότερο κατευθυντήριο (Thompson, 1995).

Κατευθυνόμενη δράση. Την κατευθυνόμενη εικαστική δραστηριότητα χαρακτηρίζει η επιβλητικότητα που παρουσιάζεται στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν μια αυστηρή δομή και κατεύθυνση από το άτομο που τις σχεδίασε, δηλαδή τον παιδαγωγό. Ο ίδιος γνωρίζει εκ των προτέρων ποια θα είναι η πορεία που θα βάλει τα παιδιά να ακολουθήσουν ώστε να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο καθώς και τους σκοπούς αυτής της πορείας. Για να επιτευχθεί αυτό βέβαια, θα τους δώσει συγκεκριμένες οδηγίες, η πιστή τήρηση των οποίων θα υπόσχεται ένα αποτέλεσμα αποδεχτό και εύκολα αναγνωρίσιμο,

το οποίο θα καταλήγει κιόλας να είναι πανομοιότυπο, αν και θα έχει παραχθεί από πολλά και διαφορετικά παιδιά (Schirrmacher, 1998). Έτσι όμως οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο να επιβάλουν στα παιδιά το πώς αυτά θα δημιουργήσουν και γενικότερα πώς θα ενεργήσουν αυξάνοντας την πιθανότητα να καταστρέψουν την καλλιτεχνική και περιπετειώδη διάθεση τους. Ακόμη, το κίνητρο τους για προσωπική έκφραση δεν θα μπορεί να υπάρχει πλέον με αποτέλεσμα ο ενθουσιασμός, η εξερεύνηση, η ευχαρίστηση η διάθεση για πειραματισμό και καλλιτεχνική δημιουργικότητα να χάνονται (Epstein & Τρίμη, 2005). Οι φωτοτυπίες με προσχεδιασμένες μορφές - που στην συγκεκριμένη εργασία αποτελούν ταυτόσημη έννοια με τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες καθώς και το επίκεντρο της- αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα μια δραστηριότητας δομημένης κατ' αυτόν τον τρόπο και αποτελούν μια πρακτική που φυσικά εχθρεύονται οι εκπαιδευτικοί της τέχνης (Efland, 2002).

Η ανταπόκριση των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε εικαστικές δραστηριότητες. Η ανταπόκριση των παιδιών αναφέρεται στο πώς τα ίδια αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν από μόνα τους όλα τα στοιχεία που βίωσαν είτε σε σχέση με την προσωπική τους εργασία είτε σε σχέση με την εργασία των άλλων τόσο στο πλαίσιο διαδικασίας παραγωγής του καλλιτεχνικού έργου όσο και στο πλαίσιο παρουσίας αυτού. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να καταλήξουν σε εκτιμήσεις, θετικές ή αρνητικές κρίσεις, έκφραση αρνητικών ή θετικών συναισθημάτων ή και ανάλογων τρόπων συμπεριφοράς και στάσης απέναντι στην διαδικασία. Το ζητούμενο βέβαια είναι όλη η διαδικασία να έχει επίκεντρο τα παιδιά, έτσι ώστε οι δραστηριότητες της τέχνης να έχουν νόημα για τα ίδια και να τα εμπλέκουν σε όλη την καλλιτεχνική διαδικασία (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011).

Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Μελετώντας το ενδιαφέρον των παιδιών ως ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που εκδηλώνεται σε σχέση με τα ίδια και με άλλα αντικείμενα ή με ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο κοντινό τους περιβάλλον, γίνεται κατανοητός ο ρόλος που παίζει αυτό σε οποιαδήποτε δραστηριοποίηση τους. Η εκδήλωση του ενδιαφέροντος των παιδιών σχετικά με μια δραστηριότητα, θα καθορίσει το βαθμό επικέντρωσης της προσοχής τους, την ποιότητα της επεξεργασίας της καθώς και το βαθμό κατανόησης της (Elliott et al., 2008). Ο βαθμός επίτευξης της προσωπικής δημιουργίας καθώς και το πόσο νόημα θα έχει μια δραστηριότητα για το ίδιο το παιδί, θα επιτρέψουν ή θα αποτρέψουν τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών κατά τις ελεύθερες, καθοδηγούμενες και κατευθυνόμενες εικαστικές δραστηριότητες, ανάλογα με την εσωτερική δομή τους.

Οι κατακτήσεις των παιδιών κατά την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές δραστηριότητες. Είναι γενικά αποδεκτό πως στα πλαίσια ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προκειμένου να παραχθεί η μάθηση είναι απαραίτητο να συνδέεται με το ενδιαφέρον των παιδιών. Αναλόγως και η εικαστική διαπαιδαγώγηση που στόχο έχει να προωθήσει την μάθηση μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας βασισμένους στην καλλιτεχνική έκφραση (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011). Συνεπώς, η ελεύθερη, η καθοδηγούμενη και η κατευθυνόμενη δράση των παιδιών στα εικαστικά θα τα οδηγήσει σε κατακτήσεις ανάλογα με το αν η πραγμάτωση τους ξεκινά από το ενδιαφέρον των παιδιών έτσι όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω σε σχέση με τις προκείμενες μορφές δράσης. Σε ότι αφορά πιο αναλυτικά στις κατακτήσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν τα παιδιά μέσω την αισθητικής αγωγής αυτές παραπέμπουν κατά τον Vygotsky στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την εκπαίδευση στην τέχνη καθώς και γενικότερα στην καλλιέργεια των ικανοτήτων που βιώνουν σε ένα έργο τέχνης όπως ο αισθητικός συλλογισμός, η σκέψη και η διαμόρφωση κρίσεων (Πουρκός, 2009).

Η παρουσίαση του έργου των παιδιών. Αφού ολοκληρωθεί η δημιουργία ενός καλλιτεχνικού έργου έπειτα ακολουθεί η παρουσίαση του, κατά την οποία τα παιδιά ενώ δημιουργούν, παράλληλα λειτουργούν και ως θεατές/ακροατές της δημιουργίας τους (Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι., 2011). Οι εικαστικές δημιουργίες με μεγάλο ποσοστό ελευθερίας θέλουν το παιδί να δημιουργεί με αυθορμητισμό, να επενδύει συναισθηματικά και να εκφράζεται μέσα από αυτό (Malchiodi, 2009). Την εξοικείωση του παιδιού με την ερμηνεία και κατανόηση των έργων ζωγραφικής, ως οπτικών αναπαραστάσεων, ακολουθεί η έκφραση των ιδεών του (Μιχαλοπούλου, 2011). "Οι σημαντικοί άλλοι" δηλαδή οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι και άλλοι συγγενείς μπορούν να υποστηρίξουν και να αναγνωρίσουν τη δημιουργία του παιδιού, για να συμβάλουν στην εξέλιξη του (Σταματοπούλου, 1998). Ειδικά, οι γονείς επηρεάζουν στο μέγι-

στο την εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία ενός σχεδίου αφού εύκολα μπορούν να τα ενθαρρύνουν με ενεργητικό τρόπο αλλά εξίσου εύκολα μπορούν και να τα αποθαρρύνουν (Τόμας & Σιλκ, 1997). Το ζήτημα είναι πως τα παιδιά ζητούν να επαινεθούν ύστερα από την δημιουργία κάθε έργου τους αφού μερικές φορές ως κίνητρο για αυτή έχουν την επικοινωνία τους με τους άλλους. Βέβαια, τα σχέδια τους είναι κοινά αποδεκτό πως αποτελούν τρόπους επικοινωνίας (Τόμας & Σιλκ, 1997) και εκφράζουν την προσωπική τους οπτική γωνία θεώρησης του κόσμου (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Στην προκείμενη περίπτωση, το θέμα είναι το πόσο η δομή της ελεύθερης καθοδηγούμενης και κατευθυνόμενης δραστηριότητας- σχεδίασης θα επιτρέψουν αυτήν την επικοινωνία και συνεπώς και την οικειοποίηση του παιδιού με το έργο του.

Ερευνητικό μέρος

Οι παραπάνω απόψεις προκάλεσαν το ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στα σημερινά ελληνικά νηπιαγωγεία σε ό,τι αφορά στην ελεύθερη, την καθοδηγούμενη και την προσχεδιασμένη -κατευθυνόμενη μορφή της. Γιατί ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να πληροφορηθεί και να συστηματοποιήσει τις δραστηριότητές του, ώστε να σχεδιάζει και να οργανώνει κατάλληλες εικαστικές δράσεις για τα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με όλα αυτά στην παρούσα εργασία επιλέχθηκαν να εξετασθούν και να παρουσιαστούν οι εξής υποθέσεις: α) η ελεύθερη μορφή εικαστικής δράσης επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς β) η καθοδηγούμενη μορφή εικαστικής δράσης συμβάλλει σε νέες προοπτικές έκφρασης και γ) η κατευθυνόμενη –προσχεδιασμένη μορφή εικαστικής δράσης περιορίζει κάθε μορφή έκφρασης. Και για τη διερεύνηση των δεδομένων της εργασίας σχεδιάστηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- *Πως ανταποκρίνονται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους σε ελεύθερες, σε καθοδηγούμενες και σε φωτοτυπημένες (προσχεδιασμένες μορφές) εικαστικών δράσεων;*
- *Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, όταν η εικαστική δράση είναι ελεύθερη, καθοδηγούμενη και φωτοτυπημένη (προσχεδιασμένη μορφή);*
- *Τι κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με ελεύθερες, με καθοδηγούμενες και με φωτοτυπημένες (προσχεδιασμένες μορφές) εικαστικών δράσεων;*
- *Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά σε ποιους δείχνουν συνήθως το αποτέλεσμα των ελεύθερων, των καθοδηγούμενων και των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων;*

Μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα βασίστηκε στην συλλογή πληροφοριών από τους ενεργούς εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Αγωγής περιφέρειας Θεσσαλίας και είχε ως βασικό ερευνητικό της εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 60 άτομα, μέγεθος που σύμφωνα με τον Colin Robson (2007) είναι ικανοποιητικό, για να δώσει έγκυρα αποτελέσματα σε μια έρευνα που διεξάγεται βάσει ερωτηματολογίου και περιέχει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου έχοντας ως βάση τις απόψεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στην εικαστική εκπαίδευση που παρέχεται από τους ίδιους στα παιδιά.

Αποτελέσματα

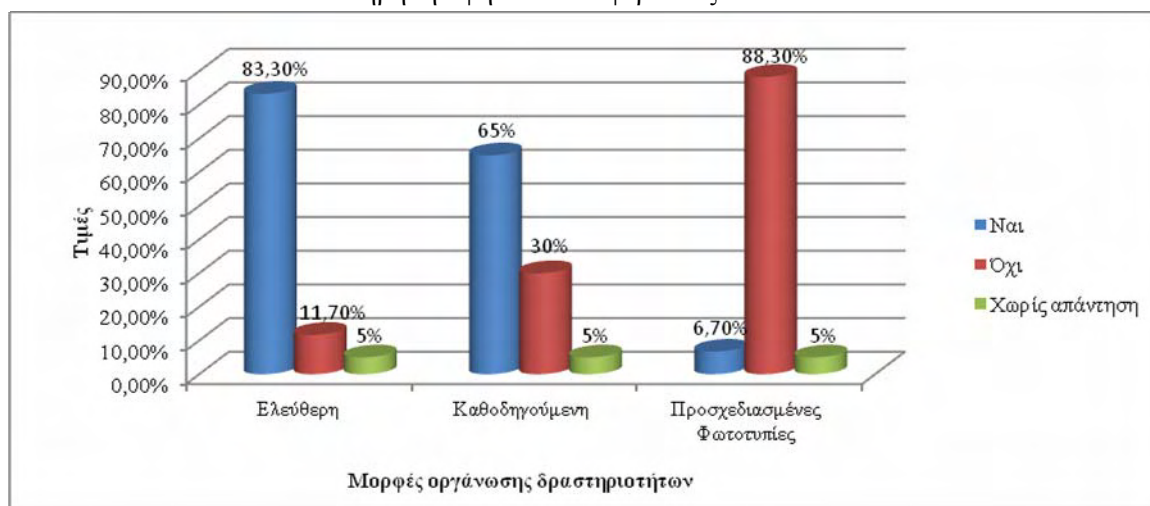
Κατά την παρούσα φάση της εργασίας από την ανάλυση των δεδομένων στοιχείων των ερωτηματολογίων διαπιστώνεται ότι:

Στην 1^η ερώτηση: α) οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι στις ελεύθερες εικαστικές δράσεις τα παιδιά ανταποκρίνονται: πρώτον με χαρά και ενθουσιασμό, δεύτερον με ενδιαφέρον και ολική συμμετοχή, τρίτον με ευχαρίστηση, αρέσκεια και ικανοποίηση, τέταρτο με τάση ενεργοποίησης της φαντασίας τους και της δημιουργικότητας τους εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους και εκμεταλλευόμενα την ελευθερία τους, πέμπτον με διάθεση για πειραματισμό. Επίσης, αναδεικνύεται ότι σε αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά ελάχιστα φορές αντιδρούν με αρνητικά συναισθήματα και μάλιστα, όταν αυτό συμβαίνει, ο λόγος είναι ότι αυτά

δεν έχουν προσαρμοστεί ακόμη στο χώρο του σχολείου. β) Αναφερόμενοι στις καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πρώτον με ενδιαφέρον, δεύτερον με θετικά συναισθήματα αφού μπορούν να εκφράζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, τρίτον με επιθυμία, ενδιαφέρον και αρέσκεια για νέα υλικά και τεχνικές, τέταρτον ακολουθώντας με προσοχή και υπακοή τις οδηγίες εξασκώντας ταυτόχρονα με αυτές τη δημιουργικότητα τους, πέμπτον με ενθουσιασμό αλλά και με φόβο μήπως αποτύχουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. γ) Σε ό,τι αφορά στις φωτοτυπημένες (προσχεδιασμένες μορφές) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται πρώτον με πλήξη και χωρίς ενδιαφέρον, δεύτερον με κούραση που τα οδηγεί να μην ολοκληρώνουν την εργασία τους, τρίτον με ευχαρίστηση και ενδιαφέρον ανάλογα με το περιεχόμενο και με το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας, τέταρτον με ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, χαρά και ενθουσιασμό ιδιαίτερα σε εκείνα με την μικρότερη ηλικία, πέμπτον με αρνητικά συναισθήματα, όπως δυσανασέτηση, καταπίεση, άγχος, απροθυμία για συμμετοχή ακολουθώντας τις οδηγίες, χωρίς να νιώθουν ότι κερδίζουν κάτι και τέλος με τάσεις ανταγωνισμού και ζήλειας.

Στην 2^η ερώτηση: Το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος της δραστηριότητας, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι: α) σε ποσοστό 83,3% παραμένει υψηλό ως το τέλος όταν η εικαστική δράση είναι ελεύθερη, β) σε ποσοστό 65% παραμένει υψηλό ως το τέλος, όταν η εικαστική δράση είναι καθοδηγούμενη και γ) σε ποσοστό 6,70% παραμένει υψηλό, όταν η εικαστική δράση είναι φωτοτυπημένη (προσχεδιασμένη μορφή) (πίνακας 1).

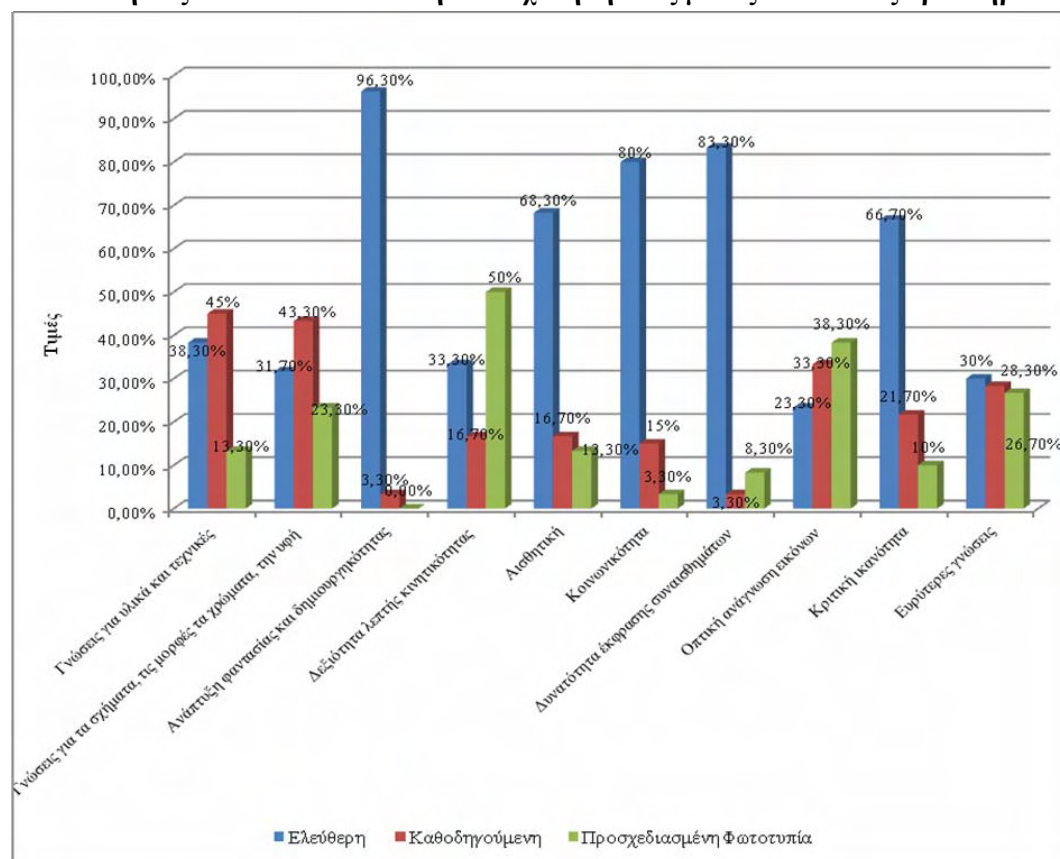
Πίνακας 1:
Διατήρηση υψηλού ενδιαφέροντος παιδιών



Στην 3^η ερώτηση: Τι κατακτούν τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με ελεύθερες, με καθοδηγούμενες και με φωτοτυπημένες (προσχεδιασμένες μορφές) εικαστικών δραστηριοτήτων; οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι: α) τα παιδιά κατά την ενασχόληση με ελεύθερες εικαστικές δράσεις κατακτούν: σε μέγιστο ποσοστό 96,30% την ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας, σε ποσοστό 83,30% τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, σε ποσοστό 80% την κοινωνικότητα, σε 68,30% την αισθητική, σε ποσοστό 66,70% την κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 38,30% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 33,30% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας, σε ποσοστό 31,70% τις γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 30% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ελάχιστο ποσοστό 23,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων (πίνακας 2). β) Οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι τα παιδιά κατά την ενασχόληση με καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις κατακτούν: σε μέγιστο ποσοστό 45% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 43,30% τις γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 33,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων, σε ποσοστό 28,30% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ποσοστό 21,70% κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 16,70% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας και την αισθητική, σε ποσοστό 15% την κοινωνικότητα, σε ελάχιστη ποσότητα 3,30% την ανάπτυξη φαντα-

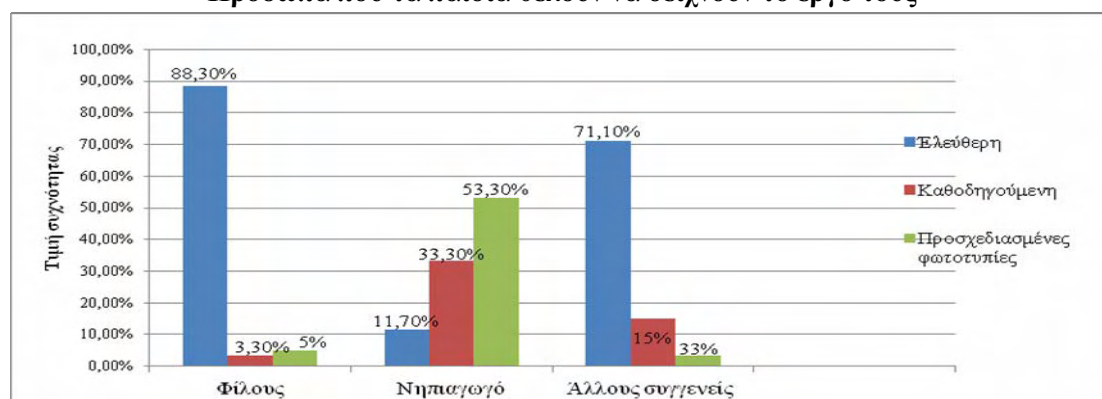
σίας και δημιουργικότητας και τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων (πίνακας 2). γ) Οι νηπιαγωγοί μας υποστήριξαν ότι τα παιδιά κατά την ενασχόληση με φωτοτυπημένες (προσχεδιασμένες μορφές) εικαστικές δράσεις κατακτούν σε μέγιστο ποσοστό 50% τη δεξιότητα λεπτής κινητικότητας, σε ποσοστό 38,30% την οπτική ανάγνωση εικόνων, σε ποσοστό 26,70% τις ευρύτερες γνώσεις και σε ποσοστό 23,30% τις γνώσεις για σχήματα, μορφές, σε ποσοστό 13,80% τις γνώσεις για υλικά και τεχνικές, σε ποσοστό 13,30% την αισθητική, σε ποσοστό 10% την κριτική ικανότητα, σε ποσοστό 8,30% τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, σε ποσοστό 3,30% την κοινωνικότητα, και σε ποσοστό 0% την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (πίνακας 2).

Πίνακας 2:
Κατακτήσεις των παιδιών από την ενασχόληση τους με τις εικαστικές δραστηριότητες



Στην 4^η ερώτηση: Τελειώνοντας το έργο τους τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι: α) στους φίλους δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 88,30% το αποτέλεσμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 5% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 3,30% το αποτέλεσμα των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων. β) οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι στους εκπαιδευτικούς δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 11,70% το αποτέλεσμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 33,30% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 53,30% το αποτέλεσμα των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων. γ) οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι στους γονείς και άλλους συγγενείς δείχνουν συνήθως σε ποσοστό 71,10% το αποτέλεσμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων, σε ποσοστό 15% το αποτέλεσμα των καθοδηγούμενων εικαστικών δράσεων και σε ποσοστό 3,30% το αποτέλεσμα των φωτοτυπημένων (προσχεδιασμένων μορφών) εικαστικών δράσεων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3:
Πρόσωπα που τα παιδιά θέλουν να δείχνουν το έργο τους



Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ελεύθερες εικαστικές δράσεις έχουν το προβάδισμα σε σχέση με τις υπόλοιπες αφήνοντας στη δεύτερη θέση τις καθοδηγούμενες και στην τελευταία τις προσχεδιασμένες (φωτοτυπημένες μορφές), συνεπώς επαληθεύονται και οι τρεις υποθέσεις της έρευνας. Ειδικότερα:

1. Συζητώντας το πρώτο ερώτημα διαπιστώνεται ότι στις ελεύθερες και στις καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις τα παιδιά ανταποκρίνονται αρκετά θετικά, ενώ στις προσχεδιασμένες τα παιδιά πλήττουν και κουράζονται.
2. Αξιολογώντας το δεύτερο ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι το ενδιαφέρον των παιδιών παραμένει υψηλό ως το τέλος στις ελεύθερες εικαστικές δράσεις, ακολουθούν οι καθοδηγούμενες δράσεις και ελάχιστα οι προσχεδιασμένες, γεγονός που διακρίνεται περισσότερο στο επόμενο ερώτημα.
3. Πράγματι, συζητώντας το τρίτο ερώτημα η έρευνα αποδεικνύει το προβάδισμα των ελεύθερων εικαστικών δράσεων γιατί μέσα από αυτές αναπτύσσουν πάρα πολύ τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, γνώρισμα των μικρών παιδιών, εκφράζουν συναισθήματα, γίνονται πιο κοινωνικά, αυξάνουν την κριτική τους ικανότητα. Επίσης, κατά την ενασχόληση με τις καθοδηγούμενες δράσεις, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις ειδικά για τα εικαστικά και γενικά. Στις προσχεδιασμένες αποκτούν μέτρια δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, κάτι που μπορεί να κατακτηθεί και με τις άλλες δράσεις.
4. Παρατηρώντας το τέταρτο ερώτημα η έρευνα έδειξε ότι, όταν τα παιδιά ασχολούνται με την ελεύθερη εικαστική δράση, επιδιώκουν να δείξουν τα αποτελέσματά τους ιδιαίτερα στους φίλους και μετά στους γονείς. Αυτό γίνεται γιατί, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά παράγουν έργα γεμάτα συναισθήματα και αισθητική, αναπτύσσοντας δημιουργικούς τρόπους για να εκφράσουν τον εαυτό τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Όταν τα παιδιά ασχολούνται με καθοδηγούμενες εικαστικές δράσεις, η έρευνα έδειξε ότι, τα παιδιά δείχνουν τα αποτελέσματα περισσότερο στη νηπιαγωγό ίσως γιατί ασχολήθηκε μαζί τους και θέλουν να το επιβεβαιώσει. Επίσης, όταν τα παιδιά ασχολούνται με προσχεδιασμένες μορφές εικαστικής δράσης η έρευνα έδειξε ότι δείχνουν τα αποτελέσματα στη νηπιαγωγό μάλλον γιατί εκείνη τους τις έδωσε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Efland, A. (2002). *Art and cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Einarsdottir, J.- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179: 2, 217-232.

- Elliot, S.- Kratochwill, T.- Littlefield Cook, J.- Travers, J. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, S. A. & Τρίμη, Α. Έ. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά, ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*/ μτφ. Π. Αυγουστίνου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*/ μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος. Αθήνα: Νικόδημος.
- Malchiodi, C. (2009). *Κατανοώντας την παιδική τέχνη*/ μτφρ. Χ. Ξενάκη & Α. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Schirrmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*/ μτφρ. Τ. Γαζερίαν. Αθήνα: Έλλην.
- Thompson, C.M. (1995). «The visual arts and early childhood learning: Changing contexts and concepts», in Thompson C.M. (Ed.), *The visual arts and early childhood learning* (1-5), Reston, VA: National Art Education Association.
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες Ι. Μέσα από την παρατήρηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011) «Αναγνώσεις» έργων τέχνης: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο». Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.) *Βίωμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 487-496.
- Πουρκός, Μ. Α. (2009). «Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της τέχνης στην προσέγγιση του L. S. Vygotsky», Στο Μ. Πουρκός (επιμ.) *Τέχνη, παιχνίδι αφήγηση ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 65-103.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τόμας, Γ. & Σίλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*/ μτφ. Φ. Μπονώτη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υ.Π.Θ.Π.Α., Π.Ι. (2011). *Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. <http://digital.school.minedu.gov.gr/info/newps.php>

ABSTRACT

As far as is known, when children are offered art activities, they respond with interested and get involved creating an artistic product. This artistic activity in the field of education is organized by various methodological approaches and ways of artistic expression, with the objective of all-round development of young children, especially the development of aesthetic literacy, which provides to the children alternative and creative ways of communication. In this research were raised questions about the effectiveness of the three types of visual approach that represent pedagogical practices in kindergarten (the free action, the guided and the directed-elective form).

Απόστολος Ν. Μαγουλιώτης,

Αν. καθηγητής

στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Αργοναυτών & Φιλελλήνων 382 21 Βόλος
2441026318, amagouliotis@uth.gr.

Κατερίνα Μιχαλοπούλου,

Αν. καθηγήτρια

στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Αργοναυτών & Φιλελλήνων 382 21 Βόλος,
2421074814, kmihal@uth.gr

Ευαγγελία Στεργίου, Φοιτήτρια

στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αργοναυτών & Φιλελλήνων 382 21 Βόλος, evanster@uth.gr

ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΡΠΑΡΟΥΣΗ

Εισαγωγή

Ο όρος παιδική ηλικία ως ηλικιακή περίοδος της ζωής του ανθρώπου εισάγεται από τον ιστορικό Philippe Ariès το 1960¹⁵. Ο Ariès μελετώντας την εξέλιξη των αντιλήψεων για το παιδί από το Μεσαίωνα ως τις αρχές του εικοστού αιώνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παιδική ηλικία ως διακριτή ηλικιακή περίοδος του ανθρώπου εμφανίζεται στα μέσα του δεκάτου ογδόου αιώνα. Το παιδί δεν θεωρείται πια ως ένας εν δυνάμει ενήλικας, αλλά ως πλάσμα με δικές του ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Αυτή η νέα αναπαράσταση του παιδιού έχει ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό του κόσμου των παιδιών από αυτόν των ενηλίκων και αρχίζει διαμορφώνει μια νέα στάση απέναντι στο παιδί τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και έξω από αυτή (Ariès, 1990:9-12).

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία στα ελληνικά δημοτικά τραγούδια. Πρωτογενές υλικό της έρευνας αποτέλεσαν δημοτικά τραγούδια που εκδόθηκαν από το 1824 έως και το 1968. Η έναρξη τοποθετήθηκε υποχρεωτικά στα 1824 λόγω της πρώτης έκδοσης δημοτικών τραγουδιών κατά την παραπάνω χρονολογία, ενώ για την επιλογή του χρονικού εύρους της έρευνας ελήφθησαν υπ' όψιν συλλογές της Ακαδημίας Αθηνών που εκδόθηκαν ως το 1968 και περιέχουν επιλεγμένα δημοτικά τραγούδια τα οποία συλλέχθηκαν μετά από επιτόπια έρευνα κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα.

Σύμφωνα με τον Αλέξη Πολίτη, ο προφορικός πολιτισμός μεταφέρεται από γενιά σε γενιά σαν σύνολο, το κάθε τραγούδι ανήκει τόσο στην εποχή που πρωτοεμφανίστηκε και κρυσταλλώθηκε σε νέα μορφή, όσο και στις επόμενες που το τραγουδούν (Πολίτης, 2010:138). Επειδή λοιπόν, η παράδοση του δημοτικού τραγουδιού αποκτά διάρκεια και συνέχεια μέσα από προφορικές διαδικασίες, θεωρούμε ότι τα δημοτικά τραγούδια που συλλέχθηκαν στις αρχές του δεκάτου ενάτου αιώνα είναι δυνατόν να απηχούν αντιλήψεις και προγενέστερες, χωρίς βέβαια να μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο χρόνος δημιουργίας τους.

Έτσι, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων του Ariès για την παιδική ηλικία, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις αναπαραστάσεις των ενηλίκων για το παιδί όπως αυτές εμφανίζονται στα δημοτικά τραγούδια. Η μελέτη επικεντρώνεται κυρίως σε παιδικά τραγούδια όπως τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα, δημοτικά τραγούδια που τραγουδούν οι ενήλικες στα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Τα δημοτικά τραγούδια

Τα δημοτικά τραγούδια είναι προϊόν μιας μουσικής παράδοσης που εξελίχθηκε μέσα από προφορικές διαδικασίες. Αποτελούν την έκφραση του ελληνικού λαού της υπαίθρου, μιας κοινωνίας με κλειστή οικιακή οικονομία, η οποία έζησε για αιώνες κάτω από τις ίδιες περιπου κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Τα δημοτικά τραγούδια είναι έμμετρα κείμενα που συνέθεσαν αρχικά ανώνυμοι λαϊκοί ποιητές, ενώ στην πορεία του χρόνου τα τραγούδια αυτά

¹⁵ Ο όρος παιδική ηλικία ως διακριτή ηλικιακή περίοδος εμφανίζεται για πρώτη φορά στο βιβλίο *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime* του Philippe Ariès, το οποίο εκδόθηκε στη Γαλλία το 1960.

έγιναν κτήμα της κοινότητας, η οποία τα συμπλήρωσε και δημιούργησε παραλλαγές τους. (Καψωμένος, 1996:19).

Προσπάθειες συστηματικής κατάταξης των τραγουδιών άρχισαν με την έκδοση των πρώτων συλλογών όπου εκεί χρησιμοποιήθηκαν διάφορες βάσεις ταξινόμησης κυρίως θεματικές και λειτουργικές. Παραθέτουμε αυτή του Δημήτρη Λουκάτου, ο οποίος εντάσσει τα τραγούδια σε οκτώ γενικότερες θεματικές κατηγορίες: *Επικά, Λυρικά, Οικογενειακά, Θρησκευτικά, Εποχικά, Κοινωνικά, Γνωμικά, Παιδικά* (Λουκάτος, 1992:93-97).

Παιδικά δημοτικά τραγούδια: νανουρίσματα - ταχταρίσματα

Μια από τις κατηγορίες των δημοτικών τραγουδιών είναι τα παιδικά, τα οποία μπορούν να χωριστούν σε δύο ακόμη ομάδες τραγουδιών:

- α) τραγούδια τα οποία τραγουδιούνται από τους ενήλικες στα παιδιά (νανουρίσματα, ταχταρίσματα, πρωτοβαδίσματα),
- β) τραγούδια που τραγουδούν τα ίδια τα παιδιά στα παιχνίδια τους (κυκλικά ή πορευτικά του παιχνιδιού κ.ά.).

Τα νανουρίσματα είναι δίστιχα ομοιοκατάληκτα χωρίς οργανική συνοδεία και συχνά αρχίζουν με τις λέξεις *νάνι νάνι, ω ω ω*. Έχουν στίχο δεκαπεντασύλλαβο, σε αντίθεση με τον επικρατέστερο για τα άλλα παιδικά τραγούδια οκτασύλλαβο τροχαϊκό. Συνοδεύονται συνήθως, από ελαφρύ λίκνισμα του βρέφους στην κούνια ή στην αγκαλιά της μητέρας του. Η χρήση τους είναι καθαρά λειτουργική¹⁶: τραγουδιούνται από τη μητέρα για να αποκοιμίσει το παιδί (Πολίτης, 2003:779-796).

Τα ταχταρίσματα είναι ρυθμικά τραγούδια με αυτοσχεδιαστικό και λειτουργικό χαρακτήρα. Το όνομά τους οφείλεται στις πρώτες συλλαβές των τραγουδιών: *τάχτι τάχτι, ταχτιρό* (Βρόντης, 1934-1937:579). Τραγουδιούνται από ενήλικες στο παιδί, συνήθως από τη μητέρα, χωρίς τη συνοδεία οργάνων με ταυτόχρονη κίνηση / χορό του παιδιού πάνω στα πόδια του ενήλικα με σκοπό να διασκεδάσουν το παιδί (Κυριακίδης, 1990:29). Και οι δύο κατηγορίες τραγουδιών εκφράζουν όνειρα, προσδοκίες, πόθους, συναισθήματα και αποτελούν τις προβολές της μητέρας και της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στο παιδί.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας μελετήθηκαν συλλογές δημοτικών τραγουδιών που εκδόθηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό καθώς και τραγούδια που δημοσιεύτηκαν στον περιοδικό τύπο κατά το χρονικό διάστημα από το 1824 ως το 1968. Η μελέτη εξειδικεύτηκε στην αναζήτηση παιδικών τραγουδιών και πιο συγκεκριμένα νανουρισμάτων και ταχταρισμάτων στο σύνολο των δημοσιευμάτων που προαναφέραμε.

Ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας. Το σύνολο των τραγουδιών στις συλλογές που μελετήσαμε ανέρχεται σε 4995 δημοτικά τραγούδια κάθε κατηγορίας. Σε πρώτη φάση, αποδελτιώθηκαν τα παιδικά τραγούδια από το συνολικό σώμα των τραγουδιών της έρευνας τα οποία είναι 193. Προσθέτοντας τα παιδικά τραγούδια από τις περιοδικές εκδόσεις (περιοδικό *Λαογραφία*) ο συνολικός αριθμός των υπό μελέτη παιδικών τραγουδιών ανέρχεται σε 229 νανουρίσματα και ταχταρίσματα. Στη συνέχεια αναλύθηκε το περιεχόμενο των παραπάνω τραγουδιών.

Αναζητώντας την παιδική ηλικία στα δημοτικά τραγούδια

Σε μια πρώτη προσπάθεια να ανιχνευθούν οι ηλικίες των παιδιών που αναφέρονται στα δημοτικά τραγούδια, αναζητήσαμε σε αυτά αριθμητικές τιμές της ηλικίας. Οι τιμές αυτές θα μας

¹⁶ Σύμφωνα με τον Αλέξη Πολίτη όσο το δημοτικό τραγούδι ζούσε στο φυσικό του περιβάλλον η χρήση του ήταν και λειτουργική, δηλαδή τα τραγούδια επιτελούσαν συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα στην κοινωνία.

επέτρεπαν να συγκροτήσουμε εικόνα για τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και θα απαντούσε σε ερωτήματα όπως η πρόσληψη της ενηλικίωσης ανά φύλο.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν συναντήσαμε στα παιδικά τραγούδια ούτε μια αναφορά στην ηλικία των παιδιών. Έτσι ώστε να σχηματίσουμε σαφή εικόνα για την ύπαρξη και τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Επεκτείνοντας την έρευνα στις υπόλοιπες κατηγορίες δημοτικών, είδαμε πως λίγα είναι τα τραγούδια που αναφέρονται στην ηλικία του παιδιού. Όταν αυτή αναφέρεται αριθμητικά, πρόκειται για κορίτσι «δώδεκα χρονών»: «Μάνα με τους εννιά σου γιούς και με τη μια σου κόρη, /

την κόρη τη μονάκριβη, την πολυαγαπημένη. / Την είχες δώδεκα χρονώ κι ήλιος δε σου την είδε... / Προξενητάδες ήρθαν από τη Βαβυλώνα...» (Πολίτης, 1914:165). (παράδειγμα 1). «Κάτω στην Αγιά Μαρίνα ή στην Παναγιά, / δώδεκα χρονώ κορίτσι γένει καλογριά / μήτε το σταυρό της κάνει, μήτε προσκυνά, / τα παλικάρακια βλέπει και μαραίνεται. / Είς το σταυροδρόμι βγήκε και κρασί πουλεί, / Δώδεκα πουλεί την μπότσα κι έξι την οκά...» (Passow, 1860:436). (παρ. 2).

Θα μπορούσαμε να κάνουμε δύο υποθέσεις σχετικά με την εμφάνιση του αριθμού δώδεκα: α) ότι πρόκειται για τυχαίο – μαγικό – αριθμό¹⁷ και β) ότι ο αριθμός «δώδεκα» μπορεί να εκληφθεί ως η κατάλληλη ηλικία ενός κοριτσιού για τη σύναψη γάμου.

Σύμφωνα με τον Αλέξη Πολίτη, δεν είναι δυνατό να συντάξουμε κάποια τυπολογία των ηλικιών σύμφωνα με τα δεδομένα της προφορικής παράδοσης. Η ηλικία σπάνια καθορίζεται, ενώ ο χρόνος προσδιορίζεται βάσει σημαντικών γεγονότων στη ζωή των ανθρώπων. Στην περίπτωση του αριθμού δώδεκα, ο Πολίτης αναγνωρίζει ότι μπορεί να προσδιορίζεται η οριακή ηλικία ερωτικής ωριμότητας της κόρης (παράδειγμα 2), αλλά καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για έναν «μαγικό» αριθμό ο οποίος μπορεί να συμπίπτει με τη δυνατότητα γονιμότητας του κοριτσιού (Πολίτης, 1986:193-199). Η επανεμφάνιση, όμως, του αριθμού δώδεκα στο ίδιο τραγούδι, ο οποίος αναφέρεται αυτή τη φορά στην τιμή του κρασιού και όχι στην ηλικία του κοριτσιού, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι εδώ πρόκειται για «μαγικό» αριθμό¹⁸.

Στο τραγούδι που ακολουθεί, διαφαίνεται η αντίληψη πως ένα κορίτσι δώδεκα ετών βιολογικά μπορεί οριακά να είναι έτοιμο να εκπληρώσει το σκοπό του γάμου, δηλαδή την τεκνοποίηση, παρά το γεγονός ότι ο γάμος στην πρώιμη αυτή ηλικία έχει αρνητική νοσηματοδότηση: «Δεν τον αρνούμαι, νιέ μου, τον άντρα τον κακό, / μικρή-μικρήν μ' επήρε ως δώδεκα χρονών» (Σπυριδάκης, Περιστερης, 1968:263-264).

Από τη μελέτη δημοτικών τραγουδιών σε διαφορετικές συλλογές, δεν συναντήσαμε καμία αναφορά στην ηλικία των αγοριών. Η απουσία συγκεκριμένου χρονολογικού προσδιορισμού ηλικιακής ωρίμανσης για τα αγόρια μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η βιολογική ωρίμανση των δύο φύλων δεν ταυτίζεται. Αυτό δεν είναι καινοφανές, καθώς στις περισσότερες κοινωνίες τα στάδια της ζωής ορίζονται διαφορετικά για τους άντρες και τις γυναίκες και βιώνονται διαφορετικά από τα υποκείμενα ανάλογα με το φύλο τους. (Μπακαλάκη, 1988:141-156).

Εξετάζοντας τα χρονικά όρια και τις διαβαθμίσεις της ανηλικότητας ο Γιάννης Ληξουριώτης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε πάρα πολλές περιοχές της Ελλάδας δεν συναντιούνται συγκεκριμένα χρονικά όρια στην ενηλικίωση των παιδιών. Βασιζόμενος στη μελέτη σχετικών τοπικών εθιμικών δικαίων, διαπιστώνει ότι η αναγνώριση της μετάβασης από την παιδική ηλικία στην πλήρη ενηλικίωση εξαρτάται από ορισμένα πραγματικά γεγονότα, όπως π.χ. ο γάμος ή η μετοίκηση του νέου εκτός της πατρικής κατοικίας (Ληξουριώτης, 1986:294, 298-299).

¹⁷ Οι αριθμοί στο δημοτικό τραγούδι δεν έχουν την απόλυτη σημασία τους, αλλά χρησιμοποιούνται εκφράζοντας διαφορετικά πράγματα, π.χ. πλήθος.

¹⁸ Ο αριθμός «μαγικός» αριθμός δώδεκα απαντάται και σε άλλα δημοτικά τραγούδια: «Ανδρούτσος αποκλείστηκε στο μέγα μοναστήρι / δώδεκα μέρες πολεμά, δώδεκα μερονύχτια» (Passow, 1880:30).

Αναπαραστάσεις του παιδιού και της οικογένειας στα νανουρίσματα και ταχταρίσματα

Εστιάζοντας αρχικά στα νανουρίσματα, μπορούμε να πούμε ότι είναι μικρές ιστορίες που αφηγείται η μητέρα στο παιδί για να αποκοιμηθεί και απηχούν τις προβολές της μητέρας και κατ' επέκταση της τοπικής κοινωνίας στο νέο της μέλος. Εκφράζουν όνειρα, προσδοκίες, πόθους, παράπονα, συναισθήματα, περιέχουν εκμυστηρεύσεις, εξομολογήσεις και συνδέονται με τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία. Τη μετάδοση κωδίκων συμπεριφοράς μέσα από τα νανουρίσματα υποστηρίζει και ο λαογράφος Στίλπων Κυριακίδης αναφέροντας πως η μητέρα ονομάζει το παιδί της «μικρόν άνδρα» και του μιλά για όλα όσα εύχεται να κάνει ή να γίνει όταν θα μεγαλώσει, θεωρώντας τα απαραίτητο στοιχείο για την ανατροφή του (Κυριακίδης, 1920:67). Το ίδιο ισχύει γενικότερα στα δημοτικά τραγούδια, «μέσα στις ιστορίες που αφηγούνται μεταδίδουν όσα ξέρουν, όσα και ό-πως νομίζουν ότι πρέπει να μεταδώσουν» (Τερζοπούλου, 1999:122-123).

Σε αρκετά ταχταρίσματα, η μητέρα εμφανίζει το παιδί της να υιοθετεί συμπεριφορές ενηλίκου. Όταν είναι αγόρι πίνει κρασί, τρώει φαγητά ενηλίκων, συχνάζει και ξενοκοιμάται στο σπίτι της μέλλουσας γυναίκας του. Το κορίτσι εμφανίζεται να ασχολείται με οικιακές εργασίες (κοσκίνισμα, ζύμωμα, φούρνισμα, κέντημα), προσελκύοντας με αυτό τον τρόπο τον μέλλοντα γαμπρό: «*Το παιδί μου το μοσκάτο/σε μια μυγδαλιά 'πο κάτω/έτρωγε ψωμάκι αφράτο/και κρασάκι μυρουδάτο...*» (Αραβαντινός, 1880:135).

Αναζητώντας εικόνες της οικογένειας και της οικογενειακής ζωής στα τραγούδια βλέπουμε πως, ανάμεσα στα πρόσωπα που παρουσιάζονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, δεσπόζει η φυσιογνωμία της μητέρας (μάννα, μαμά), ενισχύοντας την εικόνα της δυαδικής σχέσης μητέρας - παιδιού που συναντάμε κυρίως στα νανουρίσματα (Αυδίκος, 1996:265). Από την ανάλυση της συχνότητας εμφάνισης της αντίστοιχης λέξης στο σύνολο των ταχταρισμάτων διαπιστώσαμε ότι η λέξη «μάννα» ή «μαμά» εμφανίζεται σε 15 από τα 88 ταχταρίσματα. Την εικόνα της οικογένειας συμπληρώνει ο πατέρας (αφέντης, τάτας, μπαμπάς) με συχνότητα εμφάνισης περίπου στο μισό από ότι η μητέρα. Επίσης, αναφέρονται η γιαγιά του (γιαγιά, τρανή, νενέ) σε δύο ταχταρίσματα, ενώ τα αδέρφια του (αδερφάκια) και ο θείος του (μπάρμπας) εμφανίζονται από μία φορά.

Η αναφορά του πατέρα στα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα δεν είναι τόσο συχνή όσο αυτή της μητέρας. Η παρουσία του πατέρα, όμως, δεν είναι υποβαθμισμένη. Η προβολή του πατέρα στο παιδί, διαμέσου των τραγουδιών της μητέρας, είναι αυτή του λεβέντη «*σταυραϊτού*» (Χασιώτης, 1866:31). Ο πατέρας εμφανίζεται ως ο αφέντης-αρχηγός της οικογένειας που εργάζεται εκτός σπιτιού για να φέρει υλικά αγαθά στο σπίτι (Σεφερλής, 1911:493). Η εικόνα του πατέρα «κουβαλητή» που συναντάμε και στα νανουρίσματα, συμπληρώνεται επίσης με αυτή του γονιού που κανακεύει και εκφράζει την αγάπη και την τρυφερότητα στο παιδί του: (Αθανασόπουλος, 1938-1948:162).

Στα ταχταρίσματα, όπως και στα νανουρίσματα, επισημαίνεται η σημασία της οικογένειας για το παιδί. Ευχή της μητέρας που αποτυπώνεται σε πολλά τραγούδια είναι να μπορέσει το παιδί να μεγαλώσει ανάμεσα στους γονείς και τα αδέρφια του, εξασφαλίζοντας ομαλή οικογενειακή ζωή (Αραβαντινός, 1880:134). Το περιβάλλον που ζει και μεγαλώνει το παιδί, η οικογένεια, εμφανίζεται να αποτελείται από την μητέρα, τον πατέρα, τα αδέρφια. Πρόκειται, δηλαδή, για μια πυρηνική οικογένεια όπου δύο παντρεμένοι ενήλικες ζουν μαζί σε ένα σπιτικό με τα παιδιά τους. Συχνά, στα ταχταρίσματα αναφέρονται η πεθερά και ο πεθερός. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για μια μορφή εκτεταμένης οικογένειας όπου το ζευγάρι με τα παιδιά ζει μαζί με τους παππούδες και τις γιαγιάδες¹⁹.

Σύμφωνα με τον Ariès, η παραδοσιακή κοινωνία δεν διαφοροποιούσε τα παιδιά από τους ενηλίκους αγνοώντας την παιδική ηλικία. Η «παιδική ηλικία» ως δημιουργήμα των τελών του δεκάτου αιώνα και των αρχών του δεκάτου ογδόου συντελεί στην αλλαγή της αντίληψης αυ-

¹⁹ Στις περισσότερες παραδοσιακές κοινωνίες η πυρηνική οικογένεια αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου. Όταν άλλοι στενοί συγγενείς, π.χ. παππούδες, γιαγιάδες, αδέρφια με συζύγους και τα παιδιά τους, ζουν στο ίδιο σπιτικό ή σε συνεχή και στενή σχέση μεταξύ τους, πρόκειται για μια εκτεταμένη οικογένεια. (Giddens, 2002:208-210).

της, μεταβάλλοντας σταδιακά την οικογένεια ως έναν αναγκαίο τόπο στοργής ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Μέρος αυτής της στοργής είναι και η φροντίδα για το μέλλον τους (Κυπριανός, 2007:29-40). Βλέπουμε ότι η νέα αντίληψη για την οικογένεια είναι παρούσα σε κάθε τραγούδι της μελέτης μας. Το παιδί παρουσιάζεται ως το πιο πολύτιμο και ακριβό αγαθό, πολυαγαπημένο πλάσμα για τη μητέρα του και την οικογένεια. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα εύθραυστο, να έχει ανάγκη την προστασία και τη φροντίδα της. Τα τραγούδια ξεχειλίζουν από την τρυφερότητα και την αγάπη της μητέρας, αλλά και ανακλούν τις μεγάλες προσδοκίες που τρέφει για το μέλλον του παιδιού της. Είναι χαρακτηριστική η υπερβολή που συνοδεύει τα τραγούδια, τονίζοντας την ιδιαίτερη αξία και τη θέση του νεογέννητου παιδιού στην οικογένεια.

Το παιδί αναπτύσσει πιο στενή σχέση με τη μητέρα του, η οποία παραδοσιακά αναλαμβάνει τη φροντίδα και την ανατροφή του. Η δυαδική σχέση μητέρας παιδιού παρουσιάζεται στα περισσότερα νανουρίσματα της μελέτης. Τα παινέματα της μητέρας στο παιδί ξεχειλίζουν τρυφερότητα και στοργή, φανερώνοντας ολοκληρωτικό δόσιμο στη φροντίδα του παραμερίζοντας κάθε άλλη ανάγκη. Εκφράζουν το θαυμασμό της για την ομορφιά του, με έντονο το στοιχείο της υπερβολής: παρομοιάζοντας το με άνθη, δέντρα, ζώα, άστρα, πολύτιμα μέταλλα, όλα δανεισμένα από τον φυσικό κόσμο²⁰. Επίσης, φανερώνουν την υπερηφάνεια της μητέρας για τα επίκτητα φυσικά χαρίσματα, αλλά και τις αυξημένες προσδοκίες για προκοπή, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές (Παρπαρούση, 2011:118-218).

Ανάλογα με το φύλο του παιδιού, διαμορφώνονται στερεότυπα για την ανατροφή και την οικογενειακή ή επαγγελματική αποκατάσταση. Για το αγόρι, η μητέρα προσδοκά να πάει στο σχολείο, δηλαδή να μορφωθεί, χρησιμοποιώντας τη μόρφωση ως μοχλό οικονομικής και κοινωνικής ανόδου. Η μόρφωση θεωρείται προαπαιτούμενο για δύο λόγους: είναι αυτή που θα διαπλάσσει έναν συνετό και «φρόνιμο» άνθρωπο και θα του επιτρέψει να αποκτήσει χρήματα και στη συνέχεια να παντρευτεί και να αποκτήσει απογόνους. Για το κορίτσι, ο γάμος - και κατά συνέπεια η δημιουργία μεγάλης και εκτεταμένης οικογένειας - είναι αυτός που θα επιφέρει την επιθυμητή κοινωνική και οικονομική άνοδο, όπου σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξή του είναι η προίκα, η ομορφιά, η ικανότητα και ο βαθμός προετοιμασίας για τη φροντίδα του σπιτικού (Παρπαρούση, 2011:239-240).

Η διαφοροποίηση των προσδοκιών της μητέρας ανάλογα με το φύλο του παιδιού, έχει και λειτουργικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Giddens, το βρέφος μαθαίνει για το φύλο με ασύνδειδο τρόπο. Δέχεται μια σειρά από προ-λεκτικούς υπαινιγμούς, όπως οπτικά ερεθίσματα π.χ. διαφορές στην ένδυση και στην κόμμωση και συνήθως σχηματίζει μερική αντίληψη του γένους μέχρι τα δύο του χρόνια (Giddens, 2002:156-157). Είδαμε ότι, τα παιδικά τραγουδάκια που τραγουδά η μητέρα στο παιδί είναι ένας εύληπτος τρόπος να μάθει το παιδί το γένος, και τις συμπεριφορές που συνεπάγονται από αυτό, ανάλογα με το αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Στα τραγούδια αυτά, παρατηρούμε να δίνονται έμμεσα συμβουλές από τη μητέρα στο παιδί και να υπαγορεύονται κοινωνικές δεξιότητες, αξίες και στάσεις.

Εκτός από τη φοίτηση στο σχολείο, δεν συναντήσαμε στα παιδικά τραγούδια συμπεριφορές που θα περιμέναμε από ένα παιδί, π.χ. να παίζει μόνο του ή με άλλα παιδιά. Οι φίλοι του παιδιού δεν απουσιάζουν από τα τραγούδια υιοθετούν όμως κι αυτοί συμπεριφορές ενηλίκων, όπως είδαμε παραπάνω.

Επίσης, δεν συναντήσαμε αναφορές σε τιμωρίες του παιδιού. Η χρήση βίας ή σωματικής τιμωρίας αναφέρεται στα τραγούδια της μελέτης, σπάνια όμως ασκείται από τη μητέρα στο παιδί. Αντιθέτως, όταν αναφέρεται εκφράζει την τρυφερότητα και αγάπη της μητέρας προς το βρέφος και δεν χρησιμοποιείται ως απειλή ή μέσο συμμόρφωσης: «*Θα το δείρω θέλω 'γω/με της μύγας το φτερό/θα το δείρω θέλω πάλι/με της μύγας το ποδάρι*» (Λελέκος, 1888:126).

Τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα έχουν έντονο το στοιχείο της υπέρβασης και της φυγής από την καθημερινότητα. Η ονειροπόληση της μητέρας για ένα καλύτερο μέλλον του παιδιού της, υπερβαίνει την ρουτίνα της καθημερινής ζωής, περιγράφοντας ένα ιδανικό κό-

²⁰ Στα νανουρίσματα η μητέρα προσφωνεί το παιδί της: «*τριαντάφυλλο*», «*γαρίφαλο*», «*κυπαρίσσι*», «*λεμονιά*», «*πουλάκι*», «*αηδόνη*», «*κανάρι*», «*αρνάκι*», «*μάλαμα*», «*αστρί*», «*αυγή*», «*νιο φεγγάρι*» κ.ά., εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο τη στοργή και την αγάπη της (Παρπαρούση, 2011:176-190).

σμο στον οποίο επιθυμεί να βρεθεί το παιδί της. Η ελπίδα και η αισιοδοξία για το αύριο είναι εμφανής, πλαισιωμένη με χαρούμενα γεγονότα από τον κύκλο της ζωής. Για αυτό το λόγο, είναι δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα για την πραγματική καθημερινή οικογενειακή ζωή.

Επίλογος

Η διάρκεια και τα χρονικά όρια της παιδικής ηλικίας δεν φαίνεται να ορίζονται αριθμητικά στα δημοτικά τραγούδια παρά εξαρτώνται από πραγματικά γεγονότα, όπως ο γάμος ή μετοίκηση. Συνεπώς, δεν μπορεί να εξαχθεί με βεβαιότητα συμπέρασμα από τα τραγούδια της μελέτης για το εύρος της παιδικής ηλικίας παρά μόνο αν καταφύγουμε σε άλλες έμμεσες πηγές.

Προσπαθώντας να συνθέσουμε την εικόνα του παιδιού όπως προκύπτει από τα παιδικά τραγούδια βρισκόμαστε απέναντι σε ένα εξιδανικευμένο πορτρέτο, προϊόν της τρυφερότητας και της απέραντης αγάπης που τρέφει η μητέρα για το παιδί της. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και διαμορφώνεται σύμφωνα με τους κανόνες και τα στερεότυπα που διέπουν την τοπική κοινωνία. Τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα φαίνεται να μεταφέρουν μέσα από τις προβολές της μητέρας και κατ' επέκταση της κοινωνικής ομάδας πολύτιμη γνώση στο νέο μέλος: οδηγίες και αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς που θα πρέπει να υιοθετήσει στο μέλλον για να «ενταχθεί» στην ομάδα.

Τέλος, το παιδί φαίνεται να απολαμβάνει ξεχωριστή θέση στην οικογένεια και περιβάλλεται από φροντίδα και αγάπη. Εμφανίζεται ως ιδιαίτερα εύθραυστο, να έχει ανάγκη την προστασία και τη φροντίδα της μητέρας. Παρουσιάζεται ως το πιο πολύτιμο αγαθό, ως πολυαγαπημένο πλάσμα, τόσο για την μητέρα του που αναπτύσσει ιδιαίτερη σχέση μαζί του, όσο και για όλη την οικογένεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασόπουλος, Θ. (1938-1948). Νανουρίσματα Δημητσάνης - Γορτυνίας. *Λαογραφία IB'*, 158-162.
- Αραβαντινός, Π. (1880,1996), *Συλλογή Δημοδών Ασμάτων της Ηπείρου*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Ariès, P. (1960, 1990). *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Αυδίκος, Ε. (1996), *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baud-Bovy, S. (1935-1938, 1990). *Τραγούδια των Δωδεκανήσων*, τόμοι 2, Ρόδος: Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ρόδου.
- Bourgault – Ducoudray, L. A. (1876,1993). *Trente Mélodies Populaires de Grèce et d'Orient*. Κατερίνη: Τέρτιος.
- Βρόντης, Α. (1938-1948). Ροδιακή λαογραφία. *Λαογραφία, IA'*, 532-594.
- Βρόντης, Α. (1956). Το παιδί στη Σάμο. *Λαογραφία, ΙΣΤ'*, 214-244.
- Γνευτός, Π. (1926,1981). *Τραγούδια Δημοτικά της Ρόδου*. Ρόδος: Πρίσμα.
- Fauriel, C. (1824-1825, 1999). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια*, τόμο 2, (επιμ.) Α. Πολίτης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Giddens, A (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (1996). *Δημοτικό τραγούδι, μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακίδης, Σ. Π. (1920). *Αι γυναίκες εις την Λαογραφίαν: Η λαϊκή ποιήτρια - η παραμυθού - η μάγισσα. Τέσσερα Λαογραφικά μαθήματα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1953-1966). Ταχταρίσματα. *Λαογραφία, ΙΕ'*, 442-443.
- Λελέκος, Μ. (1888). *Επιδόρπιον Α'*, Αθήνα.
- Ληξουριώτης, Γ. (1986). *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Μαδιάς, Γ.Η. (1915). Νανουρίσματα Καρδαμύλων Χίου. *Λαογραφία, Ε'*, 609.

- Μιχαηλίδης – Νουάρος, Μ. Γ. (1903, 2007). *Καρπαθιακά Δημοτικά Άσματα*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Μπακαλάκη, Α. (1988). Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της ηλικίας. *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Οι Χρόνοι της Ιστορίας. Για μια Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*, 141-156.
- Παπαζαφειρόπουλος, Π. (1887, 1977). *Περισυναγωγή γλωσσικής ύλης και εθίμων του ελληνικού λαού ιδία δε του της Πελοποννήσου, παραβαλλομένων εν πολλοίς προς τα των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Καραβίας.
- Παρπαρούση, Γ. (2011). *Η παιδικότητα στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Passow, A. (1860). *Popularia carmina*. Αθήνα (χ.χ.): Τεγόπουλος και Νίκας.
- Πασχάλης, Δ. Π. (1936, 1984). *Δημώδη τραγούδια της νήσου Άνδρου, από του στόματος του λαού συλλεγμένα*. Αθήνα: Τσιρώνη.
- Παχτίκος, Γ. (1905, 1992). *260 Δημώδη Ελληνικά Άσματα*. Αθήνα: Καραβίας.
- Pernot, H. (1903, 2006). *Δημοτικές μελωδίες από τη Χίο. Νέα γραφή απλουστευμένη και διορθωμένη υπό Μ. Φ. Δραγούμη*. Αθήνα: Φίλοι Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου Μ. Μερλιέ.
- Πολίτης, Α. (1986). Ηλικίες, χρόνος, ώρα στον κώδικα του προφορικού πολιτισμού. *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*, Α', 193-199.
- Πολίτης, Α. (2010). *Το δημοτικό τραγούδι*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1914, 1991). *Εκλογή από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: Γράμματα.
- Σεφερλής, Π. (1911). Παιδικά βαυκαλήματα. *Λαογραφία*, Γ', 491-494.
- Σπυριδάκης, Γ., Περιστέρης, Σ. (1968, 1999). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια, Γ', μουσική εκλογή*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Τερζοπούλου, Μ. (1999). Ιστορία, μνήμη και «γεγονότα τραγούδια» στο: *Μουσικές της Θράκης. Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Έβρος*. Αθήνα: Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής – Ερευνητικό Πρόγραμμα «Θράκη».
- Χασιώτης, Γ. Χ. (1866). *Σύλλογή των κατά την Ήπειρον Δημοτικών Ασμάτων*. Αθήνα (χ.χ.): Κουλτούρα.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the image of the child and childhood in Greek folk songs, as it appears through the eyes of adults. Primary study material was the collections of folksongs published from 1824 until 1968. Of these, focusing on songs that were sang by adults to children during the early years of their lives, the study concentrated on nursery rhymes and lullabies, that are children's songs with improvisational character sang from the mother to the child, without instrumental accompaniment. In the context of a qualitative research and using as a methodological tool content analysis of two hundred twenty-nine (229) children's songs, we attempted to identify the views of adult to the child and compose the image of the child as it is ingested by adults in the folk songs.

Γεωργία Παρπαρούση (Ph.D)

Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ι (Μουσικής), Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κορίνθου 379, 26222 Πάτρα
2610 323417, 6973821273
parparou@upatras.gr

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΦΑΚΙΔΟΥ, ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ

Εισαγωγή

Αναγνωρίζεται ευρέως η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού, ώστε κείμενα-εικόνες να εξετάζονται ως οπτικές αναπαραστάσεις ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών, ιδεολογιών και κοινωνικών λόγων περί φυλής, φύλου, τάξης, εξουσίας, ηλικίας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού κριτικού γραμματισμού περιλαμβάνει την ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης του νοήματος και των προθέσεων κάθε κειμένου/εικόνας, του στοχασμού σε όσα αναπαριστώνται και σε όσα αποσιωπώνται και της αναζήτησης πολλαπλών ερμηνειών και εναλλακτικών οπτικών αναπαράστασης (Misson & Morgan, 2006). Για να αναπτύξουμε στους μαθητές/ριες δεξιότητες κριτικού γραμματισμού στην Εικαστική Εκπαίδευση, χρειάζεται να συμπεριλάβουμε στο Πρόγραμμα Σπουδών έννοιες όπως λόγος (discourse), ταυτότητα, το οράν όχι ως φυσική πράξη αλλά ως κοινωνικά ενσωματωμένη πρακτική (visuality) (Duncum, 2010).

Οι κοινωνικοί λόγοι (social discourses) είναι συνδυασμός νοημάτων που αναφέρονται σε συστήματα σκέψεων που συντίθενται από ιδέες, στάσεις, διαδικασίες, πεποιθήσεις, πρακτικές. Συστηματικά προσδίδουν νόημα σε φυσικές και κοινωνικές πραγματικότητες, κατασκευάζουν τα υποκείμενα και τους κόσμους για τους οποίους μιλούν (Foucault, 1972). Οι οπτικές αναπαραστάσεις ποικίλων λόγων αποτελούν μέρος της πολιτισμικής γνώσης των μαθητών/ριών, επηρεάζουν τη θέαση και την παραγωγή έργων. Καθώς η γνωστική επιστήμη υπέδειξε τη σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης στην οικοδόμηση της νέας, χρειάζεται να γνωρίζουμε τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών/ριών σε ποικίλα ζητήματα και λόγους. Τοιοιούτρόπως θα σχεδιάσουμε ένα Πρόγραμμα Σπουδών Οπτικού Πολιτισμού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού κριτικού γραμματισμού.

Υπάρχουν πολλές κοινωνιολογικές έρευνες σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά διαμορφώνονται και διαμορφώνουν την κοινωνία, αλλά δεν αφορούν στις οπτικές των μαθητών/ριών για τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Σπουδών στα Εικαστικά (Fakidou, 2012).

Σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τις οπτικές κριτικές δεξιότητες των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αποκωδικοποίηση και αποδόμηση των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας σε έργα του οπτικού πολιτισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Σε ποια στοιχεία των οπτικών αναπαραστάσεων παιδιών αποκρίνονται οι μαθητές/ριες;
- Αναγνωρίζουν τις γενικευμένες ιδέες-λόγους περί παιδικής ηλικίας που υπολανθάνει στο περιεχόμενο των οπτικών αναπαραστάσεων παιδιών;
- Αναγνωρίζουν οπτικούς κώδικες αναπαράστασης ιδεών στις εικόνες με παιδιά;

Στο θεωρητικό πλαίσιο συνυφαίνονται παραδοχές των Σπουδών της Παιδικής Ηλικίας αναφορικά με τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας, την επίδραση των λόγων στις πεποιθήσεις της κοινωνίας και στις οπτικές αναπαραστάσεις αυτών των λόγων και παραδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής που αφορούν στην ανάγκη αποδόμησης της ιδεολογίας που υπολανθάνει σε κάθε είδος κειμένου/εικόνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σπουδές της Παιδικής Ηλικίας

Η έννοια "παιδική ηλικία" θεωρείται μια ιστορική, κοινωνική κατασκευή που επηρεάζεται από κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, την οικονομία, την πολιτική. Αποτελεί μέρος των κοινωνικών μακροδομών και αναφέρεται σε κατασκευασμένες αναπαραστάσεις της ταυτότητας των παιδιών (James & James, 2008). Ο κυρίαρχος λόγος περί παιδικής ηλικίας εγγράφει στην παιδική ταυτότητα ειδικά χαρακτηριστικά όπως η διάκριση του παιδιού στο χώρο και στο χρόνο ως ο διαφορετικός "Άλλος", την εγγύτητά του στη φύση, την αθωότητα, άγνοια, ευτυχία, την τρωτότητα και συνεπώς την πλήρη εξάρτησή του από τους ενήλικες. (Buchingham, 2000· Cannella, 2002· James & Prout 1990· Jordanova, 1989). Αυτές οι πεποιθήσεις είναι ενσωματωμένες στις γλωσσικές και οπτικές αναπαραστάσεις. Εικόνες κάθε είδους δείχνουν χαμογελαστά παιδιά στο ύπαιθρο με παιχνίδια (συχνά παλιάς τεχνολογίας), με μικρά κατοικίδια ζώα. Αναπαριστώνται σε πλήρη αρμονία με τη φύση, τον εαυτό και τα άλλα παιδιά. Απεικονίζονται με ενδυμασίες παλιάς εποχής ή ειδικά κοστούμια όπως νεραϊδών, αγγέλων, ερωτιδών (Higonnet, 1998· Holland, 2004). Αυτές οι οπτικές αναπαραστάσεις οδηγούν σε εννοιολογήσεις περί αθώων, αγνών, ανώριμων, χαριτωμένων, μικρών παιδιών. Εστιάζουν στο φυσικό, άχρονο του παιδιού και οπτικοποιούν το "ρομαντικό παιδί" του Jean-Jacques Rousseau (Higonnet, 1998· Holland, 2004). Οι κυρίαρχες οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών στον οπτικό πολιτισμό κάθε εποχής συνεισφέρουν στον λόγο περί παιδικής ηλικίας, λειτουργούν ως μοτίβα προσδοκιών τα οποία ενήλικες και παιδιά αποδέχονται και επαναχρησιμοποιούν (Benton, 1996· Cunningham, 1995· Higonnet, 1998· Holland, 2004).

Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας δεν θεωρεί τα παιδιά παθητικούς αποδέκτες. Αποδέχεται τον ενεργό τους ρόλο ως ερμηνευτών και διαπραγματευτών των νοημάτων στις κοινωνίες που ζουν. Μελετά τις αντιλήψεις των παιδιών και διερευνά τις απόψεις τους (Buchingham, 2000; Corsaro, 1997).

Κριτική Παιδαγωγική

Η πληθώρα των εικόνων επιβάλλει την ανάγκη για βαθιά κατανόηση των οπτικών εμπειριών, ώστε να αποκρινόμαστε κριτικά, να αποδομούμε τις υπολανθάνουσες ιδεολογίες. Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην απομυθοποίηση των κυρίαρχων συστημάτων σημείων (signs), των λόγων, των αναπαραστάσεων που αποδεχόμαστε ως δεδομένους. Αποσκοπεί στην ανάλυση των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων, ιδεολογιών, μεγάλων αφηγήσεων, στην ανάπτυξη μετασχηματιστικών, εναλλακτικών πρακτικών μέσω της κοινωνικής δράσης (McLaren, 2007). Σύμφωνα με τον Duncum (2008) βασικός ρόλος της εικαστικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι οι τρόποι που τα αισθητικά-εικαστικά χαρακτηριστικά της εικονοποιίας προσφέρουν την ιδεολογία ως φυσική και ελκυστική. Οφείλουμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές/ριες να στοχάζονται επί της επίδρασης των κοινωνικών λόγων στην μορφοποίηση του πολιτισμού και της ατομικής ταυτότητας (Freedman, 2003). Η διερεύνηση των τρόπων οπτικής αναπαράστασης των παιδιών μπορεί να αποτελέσει στόχο της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά χρησιμότερο είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους και ο βαθμός που αποκωδικοποιούν και αποδομούν τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας (Duncum, 2002).

Μεθοδολογία

Το δείγμα αποτέλεσαν 112 μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης πέντε δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής. Διερευνήσαμε τις αποκρίσεις τους σε οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών με την χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου και δυο εικόνων (16X11 εκ.) εκτυπωμένων σε φωτογραφικό χαρτί (Εικόνα 1, Εικόνα 2). Η επιλογή των εικόνων υπαγορεύτηκε από την ανάγκη αντιπροσώπευσης: των δυο τομέων του οπτικού πολιτισμού (εφαρμοσμένες, αλές τέχνες) και των διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Στην διαφήμιση αναπαρίσταται ο κυρίαρχος λόγος με χαρακτηριστικά όπως παιχνίδι, χαρά, επαφή με τη φύση, αρμονικές σχέσεις, οικιακό-

οικογενειακό περιβάλλον, νοσταλγία. Στην εικόνα 2 αναπαρίσταται μια δυσάρεστη όψη (λύπη, θυμός, μοναχικότητα, παθητικότητα).



Εικόνα 1.

Διαφήμιση μαρμελάδας (Παιδί και Νέοι Γονείς, Νοέμβριος 2010)



Εικόνα 2:

Νάρα, Γ. (1995). Παιδική Ηλικία. [Online image]. Retrieved from:

http://www.google.gr/imgres?q=Nara,+d5078587l&num=10&hl=el&tbn=isch&tbnid=sTfljExH3ZjEZM:&imgrefurl=http://www.christies.com/LotFinder/lot_details.aspx%3FintObjectID%3D5078587&docid=DUVF7963t Ug6M&imgurl=http://www.christies.com/lotfinderimages/d50785/d5078587l.jpg&w=309&h=340&ei=lb4vUKvwCuaoyAHlhoGwBw&zoom=1&biw=1024&bih=685

Οι ερωτήσεις ήταν:

- Να παρατηρήσεις την εικόνα 1/ εικόνα 2. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;
- Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1/ εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;
- Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος/ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών;

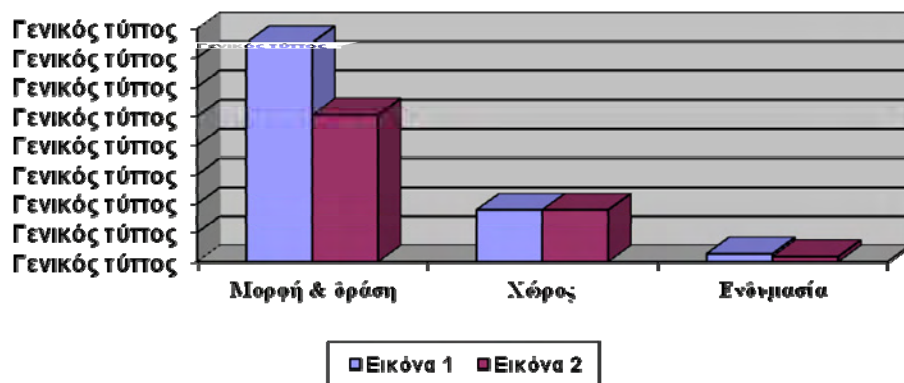
Οι μαθητές/ριες απάντησαν διαδοχικά στις ερωτήσεις για την κάθε εικόνα.. Προβήκαμε σε κριτική ανάλυση λόγου της κάθε απάντησης χωριστά, αλλά και των τριών συνδυαστικά για κάθε εικόνα και για κάθε μαθητή/ρια χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων ATLAS ti.

Αποτελέσματα

Οι κατηγορίες λόγου που αναδύθηκαν από τις αποκρίσεις των μαθητών/ριών και στις δυο εικόνες αφορούσαν στα αφηγηματικά στοιχεία, στα συναισθήματα, στις αναπαριστώμενες ιδέες και στους οπτικούς κώδικες.

1) Αφηγηματικά στοιχεία και συναισθήματα

Και στις δυο εικόνες οι αποκρίσεις σχεδόν όλων των μαθητών/ριών για το αφηγηματικό περιεχόμενο της εικόνας κατευθύνθηκαν στην περιγραφή των μορφών και της δράσης. Λίγοι επεσήμαναν το χώρο δράσης, ελάχιστοι την ενδυμασία (Γράφημα 1).



Γράφημα 1:

Αναγνώριση των αφηγηματικών στοιχείων ανά εικόνα.

Η πλειοψηφία (70,53%) αναγνώρισαν τα θετικά συναισθήματα που αναπαριστά η εικόνα 1. Όμως αρκετοί/ές (29,47%) περιορίστηκαν στην περιγραφή της δράσης χωρίς αναφορές σε συναισθήματα..

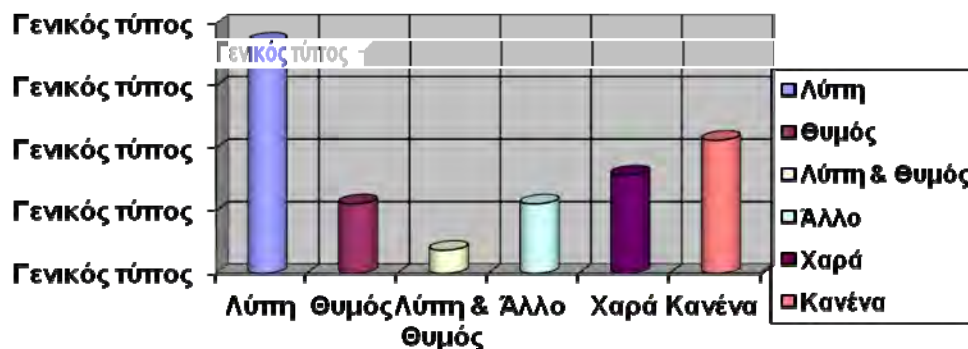
Η αναγνώριση των συναισθημάτων της εικόνας 2 δυσκόλεψε τους μαθητές/ριες (Γράφημα 2). Η πλειοψηφία αναγνώρισε το συναίσθημα της λύπης, ελάχιστοι τον θυμό, μόνο τέσσερις και τα δυο αναπαριστώμενα συναισθήματα.

Μερικοί αν και αναγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα, τα ερμήνευσαν ως διάφορα της λύπης ή του θυμού κατατάσσοντάς τα σε χαμηλότερο επίπεδο στην κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων ("βαριέται", "δεν του αρέσει το νερό", "δεν διασκεδάζει").

Το ήμισυ όσων αναγνώρισαν τα αρνητικά εκφράστηκαν αποφατικά χρησιμοποιώντας το σχήμα της αντίφρασης-το είδος της λιτότητας ("δεν είναι χαρούμενο") αποφεύγοντας τον αρνητικό όρο.

Μικρό ποσοστό παραγνώρισε τα αρνητικά συναισθήματα της μορφής. Τα εξέλαβαν ως θετικά δηλώνοντας ότι το παιδί είναι "χαρούμενο" ή "περνάει καλά".

Λίγοι μαθητές/ριες δεν αναγνώρισαν κάποιο συναίσθημα.



Γράφημα 2:

Αναγνώριση συναισθημάτων στην εικόνα 2.

Η συναισθηματική απόκριση στις δυο εικόνες διαφοροποιήθηκε. Ποσοστό 23,21% συσχέτισε βιώματά του ή πρόβαλε τον εαυτό του στην εικόνα 1 ("κι εγώ παίζω σαν αυτά", "...θα ήταν ωραία να ήμουν κι εγώ εκεί"). Δυο μαθήτριες σημείωσαν την νοσταλγία τους για το παρελθούσα παιδική τους ηλικία ("θα ήταν τέλεια αν ξαναγυρνούσα κι εγώ λίγα χρόνια πίσω"). Δυο άλλες δήλωσαν θετικά συναισθήματα ("Ενιωσα ζωντάνια λες και μου μετέδωσε την ευτυχία της εικόνας").

Αντιθέτως, με την εικόνα 2 ταυτίστηκαν 7 μαθητές/ριες, αλλά ανακάλεσαν θετικά βιώματα ("Σκέφτομαι εμένα να κολυμπάω").

2) Αναγνώριση ιδεών

Η κατηγορία "αναγνώριση ιδεών" συμπεριλαμβάνει τις υποκατηγορίες: αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας και γενίκευση στην παιδική ηλικία, αναγνώριση ιδεών διάφορων της κεντρικής ιδέας και γενίκευση, αναγνώριση ιδεών και περιορισμός στην ειδική περίπτωση.

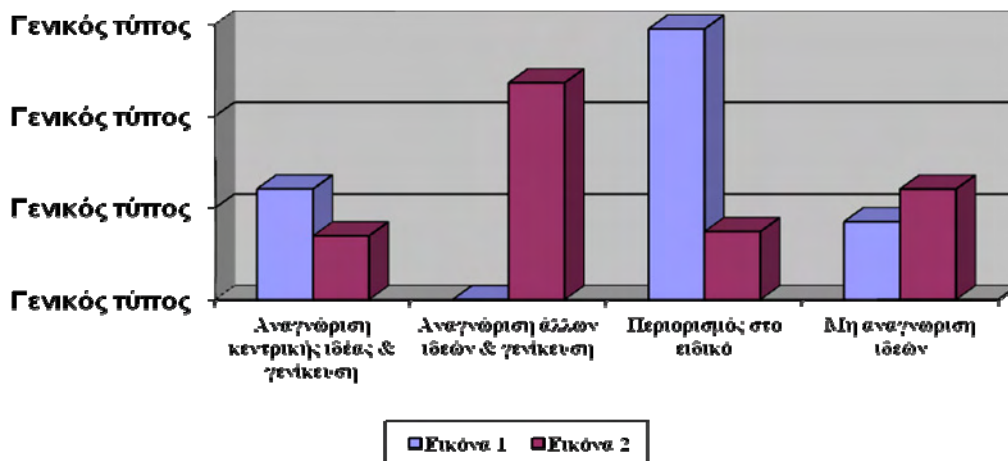
Και στις δυο εικόνες το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/ριών αναγνώρισε κάποια αφαιρετική ιδέα πέραν των αφηγηματικών στοιχείων, αλλά λίγοι αναγνώρισαν την κεντρική ιδέα και γενίκευσαν στο σύνολο των παιδιών ή της παιδικής ηλικίας (Γράφημα 3). Το ήμισυ των μαθητών/ριών που αναγνώρισαν κάποια ιδέα την ανακάλυψαν όταν τους ζητήθηκε στην δεύτερη ερώτηση.

Μικρό ποσοστό των μαθητών/ριών αναγνώρισαν και γενίκευσαν την κεντρική ιδέα της εικόνας 1 ("δείχνει την ξεγνοιασιά και ευχαρίστηση των παιδικών χρόνων", "ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν"). Μικρότερο ποσοστό αναγνώρισαν και γενίκευσαν την ιδέα που επικοινωνεί η εικόνα 2 περί των ποικίλων συναισθημάτων της παιδικής ηλικίας ("καμιά φορά είναι ευτυχισμένα και καμιά φορά όχι", "δεν είναι όλα πάντα ρόδινα με παιχνίδια και χαρές, είναι και με στεναχώριες").

Οι περισσότεροι μαθητές/ριες που αναγνώρισαν την κεντρική ιδέα της εικόνας 1 περί ευτυχισμένης παιδικής ζωής δεν την συνέδεσαν με μια αφαιρετική, γενικευμένη ιδέα περί παιδιών. Περιορίστηκαν στην συγκεκριμένη σκηνή ως αναπαράσταση ενός στιγμιότυπου της ζωής των παιδιών της εικόνας ή επιλέγοντας ένα στοιχείο της εικόνας πρόβαλαν ιδέες όπως της οικονομικής κατάστασης ("είναι φτωχά διότι το σπίτι τους είναι παλιό, αλλά είναι ευτυχισμένα", "ζουν άνετα σε μια οικογένεια ...και είναι ευτυχισμένα"), της ομαδικότητας ("...μαζί είναι ευτυχισμένα") ή δημιουργήσαν αφηγήσεις όπως η παράβαση κανόνων ("...στα κρυφά αποφασίζουν να βγουν έξω"), η συστολή ("...δεν τους αρέσει να δείχνουν τα ταλέντα τους"), η ανταγωνιστικότητα ("...είναι ανταγωνιστικά. Κάνουν αγώνα για το ποιος θα πάει πρώτα στην μαρμελάδα").

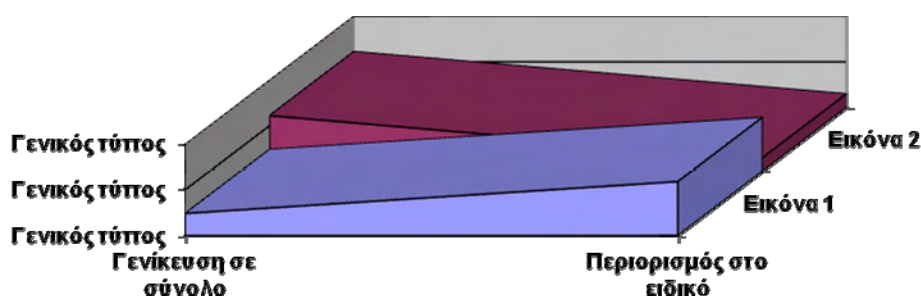
Αν και οι αρκετοί μαθητές/ριες (47,23%) αναγνώρισαν στην εικόνα 2 κάποια γενικευμένη ιδέα, ωστόσο εστίασαν σε υπάλληλες ιδέες όπως η αρέσκεια/απαρέσκεια στην καθαριότητα ("τα παιδιά μισούν το μπάνιο") ή στην κολύμβηση, το δικαίωμα στην χαρά, στη χαλάρωση (αξίζει να χαλαρώνουν"), στην ελεύθερη βούληση ("έχουν δικαίωμα σε ό,τι θέλουν να κάνουν"). Για την εικόνα 1 κανένας/καμία δεν προέβη σε γενίκευση ιδεών διαφορετικών της κεντρικής ιδέας.

Λίγοι μαθητές/ριες (14,81%) αν και αναγνώρισαν κάποια αφαιρετική ιδέα στην εικόνα 2, περιορίστηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση της απεικονιζόμενης μορφής. Δημιούργησαν αφηγήσεις προσπαθώντας να δικαιολογήσουν το αναπαριστώμενο συναίσθημα. Για παράδειγμα, πρόβαλαν ιδέες περί κολύμβησης ("ζει κοντά στη θάλασσα και έμαθε κολύμπι", "δεν ξέρει κολύμπι", "το παιδί κάνει άθλημα που αναγκάζεται"), κοινωνικών σχέσεων ("δεν έχει φίλους"), κακής συμπεριφοράς ("...έχει πολλά και ζητάει περισσότερα").



Γράφημα 3:
Αναγνώριση ιδεών ανά εικόνα.

Συγκρίνοντας τις αναλογίες όσων προέβησαν σε γενίκευση της ιδέας και όσων περιορίστηκαν στην ειδική περίπτωση παιδιών που αναπαριστώνται στην εικόνα διαπιστώσαμε ότι στην εικόνα 1 παρουσιάστηκε μεγαλύτερη τάση στον περιορισμό της ιδέας στην συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών (58,93%) παρά στη γενίκευση των ιδεών στο σύνολο των παιδιών (24,10%) σε σύγκριση με την αντίστοιχη τάση στην εικόνα 2. Οι περισσότεροι μαθητές/ριες στην εικόνα 2 έτειναν να γενικεύουν τις ιδέες που αναγνώρισαν (61,11%) παρά να περιορίζονται στην ειδική περίπτωση (14,81%).



Γράφημα 4:

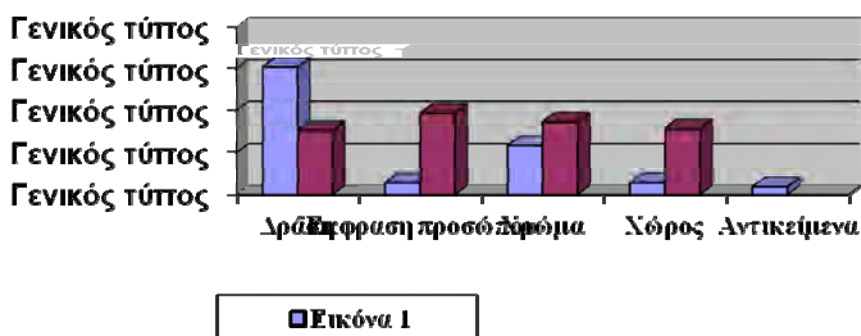
Τάσεις γενίκευσης/περιορισμού των ιδεών ανά εικόνα.

Λίγοι μαθητές/ριες (16,97% 24,08% για την εικόνα 1 και 2 αντίστοιχα) δεν αναγνώρισαν καμία ιδέα στις εικόνες και το δήλωσαν ρητώς.

3) Οπτικοί κώδικες

Οι περισσότεροι μαθητές/ριες δεν αναγνώρισαν οπτικούς κώδικες ούτε στην εικόνα 1 (54,47%) ούτε στην εικόνα 2 (80,5%). Ακόμα και οι μαθητές/ριες που συνέδεσαν την εικόνα με την επικοινωνία κάποιας ιδέας δεν συσχέτισαν στοιχεία της εικόνας με την οπτική της αναπαράσταση.

Από τους μαθητές/τριες (45,53%) που αναγνώρισαν κώδικες στην εικόνα 1, η πλειοψηφία αναγνώρισε έναν μόνο κώδικα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι αναγνώρισαν τον κώδικα "δράση" ("τα παιδιά παίζουν"), λίγοι τον κώδικα "χρώμα" ("...κόκκινο ...συμβολίζει το πάθος για τη ζωή, την ευτυχία, τη χαρά"), ελάχιστοι τον κώδικα "έκφραση προσώπου" ("γελάνε") ή τον κώδικα "χώρος" ("παλιό σπίτι").

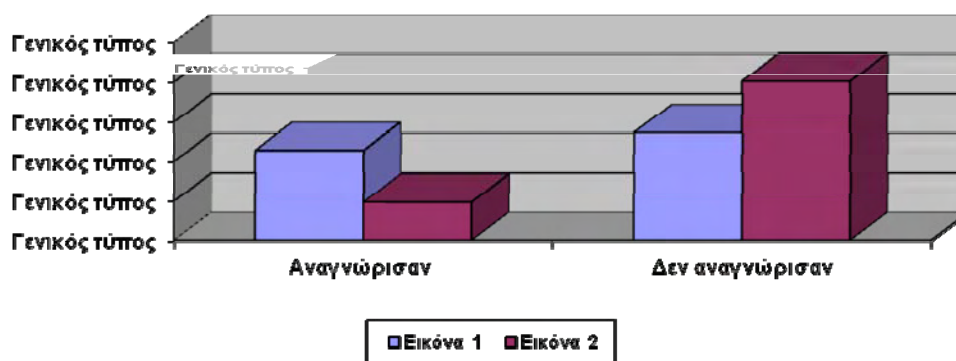


Γράφημα 5:

Αναγνώριση οπτικών κωδίκων ανά εικόνα.

Από τους λίγους μαθητές/ριες (19,5%) που αναγνώρισαν κώδικα στην εικόνα 2, οι περισσότεροι επεσήμαναν την έκφραση είτε εστιάζοντας στα μάτια ("δάκρυ") είτε στο στόμα ("δεν χαμογελά"). Τρεις μαθητές/ριες παρατήρησαν την έκφραση-σχήμα των ματιών ερμηνεύοντάς το ως λύπη αντί του ορθού "θυμός". Τον κώδικα "χρώμα" επεσήμαναν μόνο δυο μαθήτριες ("το πράσινο φόντο συμβολίζει την μονοτονία").

Δυο μαθήτριες επεσήμαναν οπτικούς κώδικες δια της χρήσης μεταφορικού λόγου. Αντιπαρέθεσαν τη γλυκιά γεύση τροφίμων-αντικειμένων στη γλυκιά ζωή ("... η ζωή είναι τόσο γλυκιά όσο η φράουλα", "... με μια πολύ γλυκιά μαρμελάδα δείχνει ότι η ζωή είναι γλυκιά").



Γράφημα 6.

Αναγνώριση / μη αναγνώριση οπτικών κωδίκων ανά εικόνα.

Από όσους/ες αναγνώρισαν κώδικες ελάχιστοι ήταν εκείνοι/νες που συνειδητοποίησαν πλήρως την προθετικότητα του καλλιτέχνη να δώσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Δήλωσαν σαφώς ("...θέλει να θυμίζει τον παλιό ΚΑΛΟ καιρό", "... έντυσε τα παιδιά με έντονα χρώματα για να φαίνονται χαρούμενα γεμάτα ενέργεια").

Συζήτηση

Η απόκριση των περισσότερων μαθητών/ριών στις εικόνες περιορίστηκε σε ελάχιστα αφηγηματικά στοιχεία. Αν και επεσήμαναν τα κυρίαρχα αφηγηματικά στοιχεία της κάθε εικόνας (τη δράση των μορφών και το συναίσθημα αντιστοίχως για την εικόνα 1 και 2), παρέβλεψαν άλλα βασικά αναπααραστατικά στοιχεία όπως χώρος-σκηνικό, ενδυμασία, στάση του σώματος (Kress & Van Leeuwen, 2004). Οι γνωστικές δεξιότητες συλλογής οπτικών δεδομένων ήταν ελάχιστα αναπτυγμένες. Η περιγραφή ήταν αποσπασματική και η αναγνώριση των αρνητικών κυρίως συναισθημάτων προβληματική.

Οι περισσότεροι μαθητές/ριες δεν αναγνώρισαν το συναίσθημα του θυμού ίσως επειδή θεωρείται αρνητικό στοιχείο προσωπικότητας και μη αποδεκτό συναίσθημα όταν εκφράζεται σε δημόσιο χώρο και μάλιστα από άτομα εξαρτώμενα (Boler, 1999). Δεν αποκωδικοποίησαν τη γλώσσα του σώματος, υποδεικνύοντας ότι δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικού γραμματισμού, συγκεκριμένα στο επίπεδο της διάκρισης των συναισθημάτων (Goleman, 1998).

Η αποκωδικοποίηση των αρνητικών συναισθημάτων δυσκόλεψε τους μαθητές/ριες, καθώς βρίσκονται σε αντιπαράθεση με τον κυρίαρχο λόγο περί παιδικής ηλικίας. Ήταν τόσο επηρεασμένοι από τον κυρίαρχο λόγο περί ανέφελης, ρόδινης παιδικής ηλικίας, ώστε όχι μόνο δεν τα αναγνώρισαν, αλλά τα μετασχημάτισαν σε θετικά υποδεικνύοντας μια ιδιότυπη "τύφλωση" (Fakidou & Magouliotis, in press).

Για τον ίδιο λόγο το ήμισυ των μαθητών/ριών που αναγνώρισε τα αρνητικά συναισθήματα, κατέφυγε στη χρήση του σχήματος της λιτότητας για να αποφύγει τη χρήση του αρνητικού όρου και οι ελάχιστοι που ταυτίστηκαν με την μορφή της εικόνας 2, πολύ λιγότεροι συγκριτικά με της εικόνας 1, πρόβαλαν θετικά βιώματα. Η στάση τους απέναντι σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται ως νοσταλγική, καθώς την έχουν τοποθετήσει ήδη στο παρελθόν, την έχουν ωραιοποιήσει και τη νοσταλγούν όπως οι ενήλικες

(James & Prout 1990), παραβλέποντας τις μικρές ή μεγάλες αλλά ωστόσο υπαρκτές αρνητικές καταστάσεις που βίωσαν ή βιώνουν.

Καθώς η εικόνα 1 αναπαριστά τον κυρίαρχο λόγο περί παιγνιώδους και χαρούμενης παιδικής ηλικίας σε οικιακό περιβάλλον, αναγνώστηκε ευκόλως και επιτυχώς. Με μικρή διαφορά αλλά χωρίς μεγάλη απόκλιση από την εικόνα 1, αναγνωρίστηκαν ιδέες και στην εικόνα 2. Οι ιδέες διατυπώθηκαν με μορφή γενικεύσεων ή με την μορφή αφήγησης που δημιουργήθηκε βάσει στοιχείων της εικόνας. Η δημιουργία αφηγήσεων και η συναισθηματική απόκριση σε εικόνες (συσχέτιση με βιώματα, προβολή εαυτού στην σκηνή) αποτελεί χαρακτηριστικό του χαμηλότερου σταδίου αισθητικής απόκρισης (Housen, 2001).

Παρουσιάστηκε η τάση να γενικεύουν τις ιδέες που αναγνώριζαν στην εικόνα 2 παρά στην εικόνα 1. Οι οπτικές αναπαραστάσεις αρνητικών συναισθημάτων πιθανόν να ενεργοποίησαν συναισθήματα συμπαράστασης προς την απεικονιζόμενη μορφή και κατέφυγαν σε γενικεύσεις που προσδίδουν στο αναπαριστώμενο παιδί δικαιώματα. Αναγνώριζοντας δικαιώματα και υποχρεώσεις στο παιδί του αποδίδουν τον ρόλο του συντελεστή της κοινωνικής δομής, συμμετέχοντας στις λειτουργίες μιας οργανωμένης κοινωνίας (Μακρυνιώτη, 2003· Μουσούρου, 2005) στοιχείο που υποδεικνύει τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην ερμηνεία των κοινωνικών κόσμων που ζουν (Buchingham, 2000; Corsaro, 1997).

Το ήμισυ όσων αναγνώρισαν κάποια ιδέα, το κατόρθωσε απαντώντας στην 2^η ερώτηση, γεγονός που υποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές/ριες για να οδηγηθούν στην διερεύνηση αφαιρετικών ιδεών (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι περισσότεροι δεν συνειδητοποίησαν τους οπτικούς κώδικες αναπαράστασης ιδεών. Τους δυο που αναγνώρισε η πλειοψηφία ("δράση", "έκφραση") αντιστοιχούν στους κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος. Αναγνώρισαν τον βασικό κώδικα της κεντρικής ιδέας της κάθε εικόνας ("δράση" για την πρώτη και "έκφραση" για την δεύτερη), αλλά κανένας/μία δεν επεσήμανε την παθητική στάση της μορφής, δεν αποκωδικοποίησε τις εικόνες ως προς τους κώδικες της διαπροσωπικής διάστασης του νοήματος (κατεύθυνση βλέμματος μορφών, απόσταση και γωνία απόδοσης της σκηνής) ή της κειμενικής διάστασης (θέση μορφών στο χώρο της εικόνας) (Kress & Van Leeuwen, 2004).

Ελάχιστοι μαθητές/ριες συνειδητοποίησαν πως κάθε στοιχείο της εικόνας συντελεί στην επικοινωνία ενός μηνύματος που αποφάσισε ο δημιουργός της και πως οι οπτικοί κώδικες είναι οπτικές μεταφορές που οπτικοποιούν αφαιρετικές ιδέες (Fakidou, 2011).

Συμπεράσματα

Οι αποκρίσεις των περισσότερων μαθητών/ριών σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας περιορίστηκαν στην αναγνώριση κάποιων στοιχείων του αφηγηματικού περιεχομένου των εικόνων όπως οι μορφές και η δράση. Παράβλεψαν άλλα στοιχεία όπως ο χώρος-σκηνικό, η ενδυμασία, η στάση του σώματος. Αναγνώρισαν με ευκολία θετικά συναισθήματα. Δεν αναγνώρισαν ορθώς αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός.

Μεγάλος αριθμός μαθητών/ριών κατόρθωσε να αναγνωρίσει κάποια αφαιρετική ιδέα στις εικόνες, αλλά όχι την κεντρική. Ανακάλυπταν μια παράλληλη ή υπάλληλη ιδέα επηρεασμένοι από ένα στοιχείο της εικόνας ή/και παρακινούμενοι από την ανάγκη να απαντήσουν σε ερώτηση. Οι ερωτήσεις ωθούν τους μαθητές/ριες στην διερεύνηση των ιδεών μιας εικόνας και σε πρώτο επίπεδο δημιουργούν αφήγηση που μπορεί να υποστηρίζεται ή να μην υποστηρίζεται από στοιχεία της εικόνας.

Γενικά, οι μαθητές/ριες δεν επέδειξαν δεξιότητες αποδόμησης των εικόνων. Οι περισσότεροι αναγνώρισαν και ταυτίστηκαν με στοιχεία του αφηγηματικού περιεχομένου της εικόνας όταν αναπαριστούσε το "ρομαντικό" παιδί. Γι' αυτό αποκρινόμενοι σε εικόνες με αρνητικές σκηνές είτε παραβλέπουν όσα στοιχεία δεν αντιστοιχούν στον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας είτε προβάλλουν γενικευμένες ιδέες περί δικαιωμάτων ή υποχρεώσεων υπενθυμίζοντας τη θέση των παιδιών στις κοινωνικές λειτουργίες. Η δεύτερη στάση υποδεικνύει ότι η επιλογή εικόνων που απομακρύνονται από την αναπαράσταση του κυρίαρχου λόγου μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο εκπαιδευτικό μέσο για την αποδόμηση του λόγου.

Η πλειοψηφία των μαθητών/ριών δεν συσχέτισαν την αναπαράσταση των ιδεών με οπτικούς κώδικες πλην των κωδίκων της δράσης και της έκφρασης του προσώπου περιοριζόμενοι έτσι σε μια επιφανειακή ανάγνωση της εικόνας που δεν οδηγεί στην αποδόμηση των ιδεών που υπολανθάνουν.

Συνεπώς, οι δεξιότητες συλλογής οπτικών δεδομένων, αποκωδικοποίησης εικόνων, παρουσιάστηκαν σε χαμηλό επίπεδο, ενώ δεν παρουσιάστηκαν δεξιότητες κριτικής προσέγγισης της ιδεολογίας που εκφράζουν οι εικόνες.

Προτάσεις

Προτείνουμε συστηματική διδασκαλία οπτικών αναπαραστάσεων ποικίλων λόγων περί παιδικής ηλικίας που να περιλαμβάνει ανάλυση των οπτικών κωδίκων όλου του φάσματος της αναπαράστασης νοήματος (αφηγηματικού, διαπροσωπικού, κειμενικού) για να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες δεξιότητες οπτικού κριτικού γραμματισμού.

Να εξεταστούν παράλληλα εικόνες από διαφορετικούς τομείς του οπτικού πολιτισμού (εφαρμοσμένων και καλών τεχνών) όπως και οπτικές αναπαραστάσεις διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Η διδασκαλία να περιλαμβάνει αρχικά την αποκωδικοποίηση του αφηγηματικού νοήματος των εικόνων, καθώς ήδη οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται, έστω και αδρομερώς τους δυο βασικούς οπτικούς κώδικες και να ακολουθήσει η αποκωδικοποίηση των άλλων δυο διαστάσεων απόδοσης νοήματος, ώστε να κατορθώσουν να αναγνωρίσουν την κεντρική ιδέα της εικόνας, να εξετάσουν πολλαπλές οπτικές, να αποδομήσουν τους λόγους περί παιδικής ηλικίας στις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Benton, M. (1996). The image of childhood: Representations of the child in painting and literature, 1700-1900. *Children's Literature in Education*, 27 (1), 35-60.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York & London: Routledge.
- Buchingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Cannella, G. S., & Kincheloe, J. L. (Eds.). (2002). *Kidworld*. New York: Peter Lang.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- Duncum, P. (2002b). Children never were what they were: perspectives on childhood. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.). *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 97-107). New Jersey: Prentice Hall.
- Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63 (1), 6-10.
- Fakidou, A. (2011). The metaphors in picture and language : the integration of poetry and visual arts for the development of creativity to students of primary education. In *Proceedings of OMEP European Conference, Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood*, Nicosia, Cyprus, 6-8 May 2011 (pp.100-111). Nicosia: Cypriot Committee of OMEP [CD-ROM].
- Fakidou, A. & Magouliotis, A. (in press). The social discourse of childhood and the children's notions for the childhood's characteristics. In *Proceedings of 11th INSEA European Congress, Arts Education at the Crossroad of Cultures*, Lemesos, Cyprus, 25-27 June 2012.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; (Α. Παπασταύρου, Ι. Ν. Νέστορος, Χ. Ξενάκη, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Higonnet, A. (1998). *Pictures of innocence: The history and crisis of ideal childhood*. New York & London: Thames & Hudson.
- Holland, P. (2004). *Picturing childhood: The myth of the child in popular imagery*. London: I.B. Tauris & Co.

- Housen, A. (2001). *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*. Retrieved from: <http://www.vue.org>
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- Jordanova, L. (1989). Children in history: Concepts of nature and society. In G. Scarre (Ed.), *Children, parents and politics* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Μακρυγιάννη, Δ. (Επιμ.). (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2007). *Critical Pedagogy. Where are we now?* New York: Peter Lang.
- Misson, R., & Morgan, W. (2006). *Critical literacy and the aesthetic*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Μουσουρού, Α. (2005). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία των ηλικιών και των γενεών*. Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

Our aim was the investigation of the visual critical skills to the decoding and deconstruction of visual representations of childhood. The theoretical context consisted of the considerations of Childhood Studies and Critical Pedagogy. We examined the responses of 112 students in Grade 6 of five primary urban schools in two pictures that represent children. Data had been collected through questionnaires. We found that the majority of students recognized some narrative elements, two visual codes and discovered an idea but not the central one. They didn't perceive images as representations of social discourses. We propose the development of students' visual critical literacy skills through the systematic teaching of visual codes of all dimensions of representations of meaning and through different images of visual culture.

Αναστασία Φακίδου

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Ε.Δ., Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φαρμακίδου 6 Τ.Κ. 38222, Βόλος
24210-21278 & 6942666620, afakidou@uth.gr

Απόστολος Μαγουλιώτης,

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
Αργοναυτών & Φιλελλήνων Τ.Κ. 38221, Βόλος
24210-74816, amagouliotis@uth.gr

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ |

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

ΘΕΟΔΩΡΑ ΑΓΑΠΟΓΛΟΥ, ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΚΑΠΕΤΑΝΙΔΟΥ

1. Εισαγωγή

Οι δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που ανακύπτουν παγκοσμίως δημιουργούν κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια, διακρίσεις, αλλά και συνεχείς ανακατατάξεις στους πληθυσμούς καθώς και στα εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, με πιο αδύναμους και ανυπεράσπιστους αποδέκτες τα παιδιά. Ο προβληματισμός της ύπαρξης κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα ζήτημα που απασχολεί διαρκώς την ανθρωπότητα. Οι έντονες ανισότητες, οι μεγάλες αδικίες, αλλά και οι αιτίες καταπάτησης βασικών δικαιωμάτων του ανθρώπου καθώς και η αποφυγή τους ήταν και είναι κεντρικό θέμα έρευνας. Σήμερα, που η ανάγκη επίγνωσης και συνειδητοποίησης της απουσίας κοινωνικής δικαιοσύνης είναι επιτακτική, υπάρχουν προτάσεις για την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Η εκπαίδευση μπορεί να ανατρέψει τη διαίωσή τους ή να συνδράμει στην αναπαραγωγή τους.

2. Η κοινωνική δικαιοσύνη στη μετανεωτερική εποχή

Ως προς τον ορισμό του περιεχομένου του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» εντοπίζεται δυσκολία, καθώς επικρατούν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το αν πρωταρχικής σημασίας είναι η εστίαση στην οικονομική και κοινωνική(ταξική) ανισότητα ή στις φυλετικές, θρησκευτικές, εθνικές/εθνοτικές ή άλλες διαφορές, καθώς και ποια η σχέση μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών(Marshall & Theoharis, 2007).

Η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται ως η ισορροπία μεταξύ ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων καθώς και επιθυμιών, όντας μία εναλλακτική θεωρία δικαιοσύνης που επιδιώκει την κοινωνική δικαιοσύνη ταυτόχρονα με την οικονομική αποτελεσματικότητα, όμως δίχως να νοθεύονται οι βασικές ελευθερίες. Οι βασικότερες αρχές είναι η αρχή της ελευθερίας και της ισότητας (Rawls, 1999). Παράλληλα με την σπουδαιότητα των ατομικών δικαιωμάτων τονίζεται επίσης το πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης “social justice framework” που περιβάλλει το κάθε άτομο(Prigoff, 2003).

Επιπλέον, δίνεται διαφορετικό περιεχόμενο στον ορισμό της κοινωνικής δικαιοσύνης, που ανάλογα με τις έννοιες που της αποδίδονται, άλλοτε εκλαμβάνεται ως δίκαιη κατανομή αγαθών και παροχή ίσων ευκαιριών στην κοινωνική ζωή (‘distributive justice’), άλλοτε ως ανταποδοτική συναλλαγή αγαθών ανάλογα με την εργασία του (‘retributive justice’) άλλοτε ως δυνατότητα και δικαίωμα να συμμετέχει κανείς ισότιμα σε μία δημοκρατική κοινωνία έχοντας υψηλή αυτοεκτίμηση (‘recognition justice’). Η κοινωνική δικαιοσύνη προσδιορίζεται σε άλλες περιπτώσεις ως ίση διαχείριση της διαφορετικότητας. Αξίζει να επισημανθεί ότι παρατηρείται προσπάθεια συγκάλυψης της σημασίας του κοινωνικού-πολιτικού-οικονομικού πλαισίου στη δημιουργία και αναπαραγωγή των ανισοτήτων λόγω της μεγάλης έμφασης που δίνεται στα ατομικά δικαιώματα και στη διαχείριση της διαφορετικότητας σε προσωπικό επίπεδο (Atweh, 2007).

Η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να αναγνωριστεί ως μία παγκόσμια πολιτική και πολιτισμική σταθερά, ως ένα σύμβολο με πολλές και διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την πολιτική θεωρία. Ταυτόχρονα, βασίζεται στην ισότιμη κατανομή αγαθών σε όλα τα μέλη μίας δημοκρατικής κοινωνίας, που είναι αλληλοεξαρτώμενα στην καθημερινότητά τους, χωρίς να χάνουν τη δυνατότητα να αυτοπραγματώνονται και να αυτοπροσδιορίζονται. Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να έχει διαστάσεις βιολογικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές. Ιδιαίτερα σημαντικό για την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι το πώς αντιμετωπίζει κάποιος και πώς αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα,

το πώς συμπεριφέρεται στην πράξη σε εκείνους που είναι διαφορετικοί καθώς παράλληλα και το πώς και κατά πόσο κατανοεί το σύστημα που καταπιέζει ή φέρεται προνομιακά, του οποίου η βάση είναι συνήθως πολιτισμική και κοινωνική. Η ισότητα και η διαφορά δεν αποκλείει η μία την άλλη, μπορούν να συνυπάρχουν δύο άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά να είναι ίσα και να απολαμβάνουν ισονομίας και ισότητας, π.χ. άντρες-γυναίκες. Η ισότητα δεν σημαίνει ότι πρέπει να εξαλείψει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο διαφορετικές ομάδες ή άτομα και η ίδια η διαφορετικότητα δεν αποκλείει την ύπαρξη ισότητας (Μαυροσκούφης, 2009).

3. Διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη

Η σχολική εκπαίδευση είναι σε κάθε περίπτωση μία μορφή πολιτισμικής παραγωγής, μία εισαγωγή και προπαρασκευή σε συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής ζωής. Το σχολείο ως φορέας κανονικοποίησης, νομιμοποιεί ισχύουσες κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, αναδιαρθρώνοντας τους κανόνες και τους κώδικες, οι οποίοι διαμορφώνουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και επιφυλάσσουν προνομιακή μεταχείριση σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης, οι οποίες υποστηρίζουν μία συγκεκριμένη θεώρηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Αυτό έχει ως επακόλουθο, συγκεκριμένες ομάδες να γεύονται περισσότερο τα οφέλη συμμετοχής στην κοινωνία, ενώ άλλες να βιώνουν την αδιαφορία, την περιθωριοποίηση και την καταπίεση. Επομένως, βασική πρόκληση αποτελεί η διαχείριση της ετερότητας στο πλαίσιο του σχολείου.

Εάν επιδίωξη της κοινωνίας είναι το σχολείο να μη λειτουργεί ως μηχανισμός ταξινόμησης, με τον οποίο οι μαθητές/τριες κατατάσσονται σε ομάδες προνομιούχων και μη, αλλά ως φορέας προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης (McLaren, 2010: 282), είναι απαραίτητη αφενός η επίγνωση της ανισότητας ('inequality'), της περιθωριοποίησης ('marginalization'), της διάκρισης ('discrimination') και της καταπίεσης ('oppression') (Darling-Hammond et al., 2002: 9) και αφετέρου η προφύλαξη των δικαιωμάτων όλων των μαθητών/τριων και η ενεργός συμμετοχή αυτών στην ανασύσταση μίας πιο δίκαιης κοινωνίας (Gnidec, 2008: 3).

Η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη προωθεί τη συνείδηση και την κατανόηση της ετερότητας που ενυπάρχει στην κοινωνία αναφορικά με διαφορές που είναι ορατές, όπως η φυλή, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία, η φυσική ικανότητα, αλλά και με διαφορές που είναι λιγότερο ορατές, όπως ο πολιτισμός, η καταγωγή, η γλώσσα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, ο σεξουαλικός αυτοπροσδιορισμός, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και οι νοητικές ικανότητες (Gnidec, 2008: 3). Η ισότητα επιτυγχάνεται όταν όλες οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν την ίδια μεταχείριση, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και είναι σε θέση να κατορθώσουν το ίδιο επίτευγμα, όταν δηλαδή οι διαφορές δεν βασίζονται σε προκαταλήψεις και σε σχήματα καταπίεσης (Gnidec, 2008: 10). Σε μία τέτοια περίπτωση, άλλωστε, δεν θα χρειάζεται και να αποσιωπώνται οι διαφορές (Darling-Hammond et al., 2002: 3).

Η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει την ενασχόληση με θέματα ισότητας ('equality'), σχέσεις εξουσίας ('power relations') και θεσμοθετημένης καταπίεσης ('institutionalized oppression') (Goodman, 2001: 5). Επειδή τα συγκεκριμένα θέματα έχουν σύνθετο ιστορικό πλαίσιο και συνεχώς εξελίσσονται, αφού νέες ανησυχίες και εκδηλώσεις ανισότητας αναδύονται ως κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές σε κάθε χώρα παγκοσμίως, τα δημογραφικά στοιχεία αλλάζουν και η κοινωνική δυναμική γίνεται όλο και πιο σύνθετη (Goodman, 2001: 1), η εκπαίδευση με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων μέσω της ενασχόλησης με σχετικά θέματα, αλλά κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την προαγωγή της συνειδητοποίησης σε θέματα ετερότητας και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Gnidec, 2008: 6). Συγκεκριμένα, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να αναπτυχθούν ως υπεύθυνοι/ες κοινωνικά πολίτες, έτσι ώστε να νοιάζονται τους/τις συνανθρώπους τους, να σέβονται την ετερότητα και τα δικαιώματα των άλλων, αλλά παράλληλα να μην καταπατούν τα δικά τους πιστεύω και τις ιδέες τους και να συμμετέχουν στη δημοκρατία ως πολίτες της χώρας τους, αλλά και σαν πολίτες του κόσμου, δρώντας σύμφωνα με τους νόμους, τα δικαιώματα και τις ευθύνες της δημοκρατίας. Ακόμη, απαραίτητο είναι να αποκτή-

σουν τις στάσεις και τις ικανότητες που θα τους/τις επιτρέψουν να συνεισφέρουν στην κοινωνία, ούτως ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων, αλλά και των συνανθρώπων του/της.

Οι μαθητές/τριες επηρεάζονται από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και διαμορφώνουν αντίστοιχα τον τρόπο σκέψης τους, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Έτσι, εκείνοι/ες που ανήκουν σε προνομιούχες ομάδες συνήθως αισθάνονται υπεροχή και δεν έχουν επίγνωση της καταπίεσης, αρνούνται ή αποφεύγουν την ύπαρξη της (Goodman, 2001: 7-9). Μία απ' τις προκλήσεις της διδασκαλίας με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη είναι η εκπαίδευση μαθητών/τριών από προνομιούχες και κυρίαρχες ομάδες, δηλαδή η εκπαίδευση εκείνων, που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση στις σχέσεις εξουσίας. Άτομα που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες μπορούν με τις ιδέες τους και τη στάση τους ως αυριανοί πολίτες να εμποδίσουν ή να ενισχύσουν τις προοπτικές που υπάρχουν για κοινωνική αλλαγή. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι δυνατόν να επηρεάσουν σημαντικά στη λήψη αποφάσεων, να διευκολύνουν την πρόσβαση στη γνώση, να αποτελέσουν πρότυπα για άλλες κυρίαρχες ομάδες, να επαναπροσδιορίσουν την κατανομή των οικονομικών κεφαλαίων και της εξουσίας και να συνδράμουν στην *απελευθέρωση* των καταπιεσμένων ('liberation') μέσω της *ενδυνάμωσης* και της *χειραφέτησης* (Goodman, 2001: 2-3). Αυτό μπορεί να συμβεί αφενός μέσω της συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι δεν υπάρχει κάποιος εγγενής λόγος ή αξία που καθιστά τη μία ή την άλλη ομάδα άξια για τη θέση που κατέχει (η διαμόρφωση των προνομιούχων και μη ομάδων είναι μία κοινωνική κατασκευή και αναπαράγεται από το κοινωνικό σύνολο) (Goodman, 2001: 6) και αφετέρου μέσω της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σχετικά με την καταπίεση.

Ακόμη, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη είναι τόσο διαδικασία όσο και σκοπός. Αυτό σημαίνει ότι διδάσκουμε την κοινωνική δικαιοσύνη με την προσδοκία να εδραιώσουμε μία πιο δίκαιη κατανομή εξουσίας, ώστε όλοι οι άνθρωποι να μπορούν να ζουν με αξιοπρέπεια, όμως, παράλληλα διαμορφώνουμε και τις μαθησιακές ευκαιρίες, ώστε όλοι οι μαθητές να αγγίζουν το μέγιστο του δυναμικού τους (Adams et al., 1997: 1). Μία τέτοιου είδους διδασκαλία προϋποθέτει την αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, τόσο ως θεματική διδασκαλίας όσο και ως πρακτική εφαρμογή από την πλευρά του δασκάλου (Goodman, 2001: 5) σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, που εξασφαλίζει την ένταξη, το σεβασμό και τη συναισθηματική ασφάλεια όλων των μαθητών (Gnidec, 2008: 10).

4. Η κοινωνική δικαιοσύνη στα ελληνικά ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφώνει ένα πεδίο μάχης, όπου αγωνίζονται να επικρατήσουν διαφορετικές εκδοχές αυθεντίας και ιστορίας του παρόντος και του μέλλοντος (McLaren, 2010: 289). Ο σχεδιασμός των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι αναγκαίο να συνδεθεί με τις βαθιές φυλετικές, εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, οικονομικές και κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται στη σύνθεση των κρατών σε όλο τον κόσμο. Ο/η μελλοντικός/η πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να αναστοχάζεται και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες και τη δέσμευση που χρειάζεται για να αλλάξει τον κόσμο και να δημιουργήσει συνθήκες δημοκρατικής συμβίωσης (Banks, 2004: 291). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο γραμματισμός που σχετίζεται μόνο με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και αγνοεί τη συμμετοχή του πολίτη σε εθνικά και παγκόσμια θέματα δεν καλύπτει τις ανάγκες της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη. Η χειραφετική γνώση είναι εκείνη που θα βοηθήσει το/τη μαθητή/τρια να κατανοεί πώς οι σχέσεις εξουσίας και προνομίων διαστρεβλώνουν και χειραγωγούν τις κοινωνικές σχέσεις και θα συμβάλει στην εξάλειψη της ανορθολογικότητας, της κυριαρχίας και της καταπίεσης στις σχέσεις καθώς και στο μετασχηματισμό μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης, με άλλα λόγια θα δημιουργήσει τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενδυνάμωσης (McLaren, 2010: 292).

Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα ως σκοπός η κοινωνική δικαιοσύνη συναντάται γενικά, ως προσανατολισμός της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζεται ως επακόλουθο των αρχών σχεδιασμού τους στο τρίτο κεφάλαιο των Γενικών αρχών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών

Προγραμμάτων Σπουδών(Α.Π.Σ.) του εισαγωγικού γενικού μέρους. Τίθεται επίσης σε γενικό πλαίσιο και όχι με σαφήνεια στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως εξής: *«η ηθική ανάπτυξη ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία. Η πολιτισμική ανάπτυξη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού»*. Πιο συγκεκριμένα ως γενικός στόχος στο Δημοτικό συναντάται στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της ΣΤ' τάξης, αναφερόμενος ως εξής: *«Να αποδέχονται την ετερότητα και να εκτιμούν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης»*. Στην Γ' τάξη του γυμνασίου συναντάται πάλι σε γενικότερο πλαίσιο ως ειδικός σκοπός στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ως εξής: *«Να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπων και λαών και την ανάγκη για συνεργασία και αλληλεγγύη, αλλά και την αγωνία και τον αγώνα για προστασία των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Να κατανοήσουν τη σημασία για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι και να ενδιαφέρονται για μια καλύτερη κοινωνία και πολιτεία, για έναν καλύτερο κόσμο»*. Στο μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο συναντάται πιο συχνά και ως περιεχόμενο και ως γενικός στόχος ανάπτυξης στάσεων, δεξιοτήτων, αξιών και γνώσεων ενώ προτείνεται ως θεμελιώδη έννοια διαθεματικής προσέγγισης.

Γενικά, δεν επισημαίνεται ιδιαίτερα ως σκοπός η κοινωνική δικαιοσύνη στην ελληνική εκπαίδευση, ούτε υπάρχουν ιδιαίτερες προτάσεις για διαθεματική προσέγγιση της π.χ. στην Ευέλικτη Ζώνη. Η διαπίστωση δεν αφορά όλα τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αλλά προέκυψε μετά από έλεγχο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Γλώσσας Δημοτικού και Γυμνασίου, Μελέτης περιβάλλοντος, Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου, Ευέλικτης Ζώνης, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Ιστορίας Α' Γεν.λυκείου, Ερευνητικές εργασίες–Project Α' Γεν.λυκείου, Διαχείρισης φυσικών πόρων Β' Γεν.λυκείου, Κείμενα Νεοελληνικής λογοτεχνίας Α' Γεν.λυκείου.

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να στοχάζεται σχετικά με το δικό του/της ρόλο και του σχολείου ως προς το μετασχηματισμό του κοινωνικού συστήματος και να αναλαμβάνει δράση, ώστε να οδηγήσει τους μη προνομιούχους μαθητές του στη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση, ενώ τους προνομιούχους στη συνειδητοποίηση των ανισοτήτων, των προνομίων τους, της καταπίεσης που ασκούν και στην ανάπτυξη της *ενσυναίσθησης* (Darling-Hammond, 2002: 4-6). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την εκ των προτέρων κατανόηση του ρόλου της σχολικής εκπαίδευσης στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία (McLaren, 2010: 282). Ο/η εκπαιδευτικός, λοιπόν, που διδάσκει με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι σε ετοιμότητα ανά πάσα στιγμή και μέσω οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου να αδράξει την ευκαιρία, ώστε να αναδείξει τα κακώς κείμενα. Παράλληλα όμως, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι και να εντοπίζει και να αλλάζει τις θεσμικές ρυθμίσεις στην αίθουσα διδασκαλίας ώστε να αντισταθμίζει τα πιο αντιδημοκρατικά και καταπιεστικά μέτρα. Έτσι, παρεμβαίνει άμεσα στη σχέση μεταξύ μαθητή/τριας και σχολείου και έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει ό,τι συμβαίνει εκεί προς όφελος των μαθητών/τριων του/της (Darling-Hammond, 2002: 201), εστιάζοντας στις κλίσεις του/της κάθε μαθητή/τριας και στη συμμετοχή του/της σε κάθε μάθημα. Μία εκπαίδευση ισότητας βασίζεται στη γνώση του πώς διαφορετικοί μαθητές μαθαίνουν και πώς οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές που μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας σίγουρα δεν μπορούν να εμπλέξουν ενεργά το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει τον εαυτό του/της και τα σχολικά εγχειρίδια ως αυθεντίες και μεταδίδει γνώσεις και αντιλήψεις ως ουδέτερες και ορθές στο/η μαθητή/τρια συμβάλλει στη φυσικοποίηση και τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων και μετατρέπει το παιδί σε παθητικό/ή δέκτη γνώσεων, αντί ενεργητικό υποκείμενο της μάθησης. Οι παιδαγωγικές πρακτικές οφείλουν να υποστηρίζουν την εκπαίδευση για την απελευθέρωση και να δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, να αγωνίζονται για την ανάδειξη της συνειδητοποίησης και της κριτικής παρέμβασης στην πραγματικότητα (Freire, 1998: 62). Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να υπερβεί τη λογική της τραπεζικής εκπαίδευσης και να προωθή τον κριτικό και απελευθερωτικό διάλογο, προκειμένου να αφυπνίσει

το/τη μαθητή/τρια και να του/της δείξει ότι έχει δικαίωμα λόγου και δράσης για την διαμόρφωση της πραγματικότητας. Έτσι, θα συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977: 101-149).

Ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη προσπαθεί να διαμορφώσει τόσο μία γλώσσα απομυθοποίησης και κριτικής, όσο και τη δημιουργία εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, που θα ενδυναμώσουν το/τη μαθητή/τρια μέσα και έξω από την τάξη καθώς και μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων να του/της επιτρέψει να εξετάσει προσεκτικά τους ποικίλους σχηματισμούς της καταπίεσης και των ανισοτήτων υπό το πρίσμα των προσωπικών του/της εμπειριών (Adams et al., 2007: 13).

6. Διδάσκοντας Μαθηματικά με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη.

Το παρακάτω σχέδιο μαθήματος βασίζεται στα μαθηματικά της ΣΤ' δημοτικού (κεφάλαια: 41-43) και έχει σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά αφενός να συνδέσουν τα *ποσοστά* με δραστηριότητες από την κοινωνική και οικονομική ζωή, αφετέρου να προβληματιστούν σχετικά με τις υφιστάμενες ανισότητες.

Κριτήρια επιλογής:

- η πλειονοφία των μαθητών/τριών προέρχεται από προνομιούχα ομάδα
- στην αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει πλήρης υλικοτεχνική υποδομή.

Στόχοι και δεξιότητες:

➤ να ερμηνεύουν τα στατιστικά δεδομένα, να διακρίνουν τις προνομιούχες χώρες από τη μη προνομιούχες με κριτήριο το κατά κεφαλήν εισόδημα, να μπορούν να βρίσκουν το μέσο όρο, να διακρίνουν ποια πράξη(πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση)είναι απαραίτητη για να λύσουν το πρόβλημα, να λύνουν ασκήσεις με ποσοστά, να λύνουν προβλήματα, στα οποία αναζητούν την τελική τιμή, ενώ γνωρίζουν την αρχική τιμή και το ποσοστό, να κοστολογούν τα έργα τέχνης τους με βάση τις τιμές του εμπορίου, να οργανώνουν ένα παζάρι ως δράση αλληλεγγύης, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Υλικά και μέσα διδασκαλίας:

➤ 5 Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, μηχανήμα προβολής εικόνων (projector), υλικά χειροτεχνίας.

Μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας:

- ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μέθοδος επίλυσης προβλήματος.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα και χρονοδιάγραμμα:

- Μαθηματικά, Γεωγραφία, Γλώσσα, Εικαστικά και Πληροφορική.

5 διδακτικές ώρες.

Εισαγωγική δραστηριότητα:

➤ Κατά τη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας, που προϋποθέτει την αναζήτηση πληροφοριών από διάφορα μέσα παρατηρούμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τον Η/Υ (καθώς προέρχονται και από προνομιούχα ομάδα) και με αφορμή αυτό το γεγονός θέτουμε στους μαθητές τον εξής προβληματισμό: «Αραγε οι μαθητές σε όλο τον κόσμο έχουν πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο, για να βρουν πληροφορίες για τις εργασίες τους στο σχολείο;». Λαμβάνουμε υπόψη όλους τους τρόπους που προτείνουν τα παιδιά για τη διερεύνηση του θέματος. Ένας τρόπος είναι να ψάξουν στο διαδίκτυο τα στατιστικά στοιχεία για τις πωλήσεις Η/Υ ανά χώρα (http://www.nationmaster.com/graph/med_per_com-media-personal-computers)

και να σχολιάσουμε τα αριθμητικά δεδομένα.

Κύρια δραστηριότητα 1:

➤ Οι μαθητές χωρίζονται βάσει ενδιαφερόντων σε 5 ομάδες, κάθε μία από τις οποίες θα πάρει το όνομα μίας ηπείρου. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει 5 χώρες από τη συγκεκριμένη ήπειρο, αποκλείοντας τις πρώτες 5 και τις 5 τελευταίες και λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο Η/Υ που αγοράζει κάθε χώρα σε σχέση με τον πληθυσμό της καλούνται να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με το ποια είναι η πιο στερημένη οικονομικά και τεχνολογικά ήπειρος. (Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίος ο προβληματισμός σχετικά με το αν όλοι οι κά-

τοικοι στην ίδια χώρα απολαμβάνουν τα ίδια οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά κ.λπ. αγαθά. Αυτός ο προβληματισμός μπορεί να οδηγήσει σε ένα νέο σχέδιο εργασίας, μετά την ολοκλήρωση αυτού). Οι μαθητές σε κάθε ομάδα μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από μία ιστοσελίδα που τους προτείνουμε (<http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?t=0&v=67&l=en>) ή από όπου αλλού επιθυμούν.

Αφού λάβει χώρα και ένα διάλλειμα ενημέρωσης, κατά το οποίο κάθε ομάδα γνωστοποιεί στις υπόλοιπες τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει, όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν την πιο φτωχή ήπειρο. Ζητάμε από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν σε ένα σύντομο κείμενο σχετικά με τους λόγους που συμβαίνει αυτό και ποια είναι η δική τους γνώμη. Από τα κείμενα που θα παραχθούν μπορούμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις και τις στάσεις κάθε μαθητή σχετικά με την άνιση κατανομή του πλούτου. Όλοι μαζί επιλέγουμε μία χώρα από αυτή την ήπειρο και αποφασίζουμε να προβούμε σε μία δράση οικονομικής της ενίσχυσης.

Κύρια δραστηριότητα 2:

➤ Οι μαθητές αποφασίζουν συλλογικά το ποσό που μπορεί να διατεθεί για την παραπάνω δράση και καλούνται εργαζόμενοι ομαδικά να βρουν έναν τρόπο για να υπολογίσουν πόσο θα κοστίσει στον καθένα αυτή η δράση και πόσα χρήματα θα διατεθούν σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές αγοράζουν από το ταμείο της ομάδας υλικά και κατασκευάζουν μικρά διακοσμητικά, γούρια κ.λπ. (Εδώ αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη και γίνονται μικροί κατασκευαστές έργων τέχνης). Αφού κάθε ομάδα κατασκευάσει τα αντικείμενα καλείται να τα κοστολογήσει, υπολογίζοντας την τελική τιμή πώλησης των αντικειμένων, αφού πρώτα προστεθεί στο κόστος αγοράς και κατασκευής επιπλέον 50% για να προκύψει το κέρδος, που θα στείλουν ως ενίσχυση στη χώρα που αποφάσισαν. Εναλλακτικές προτάσεις μπορούν να γίνουν και από τους μαθητές

Follow up (επακόλουθες) δραστηριότητες:

➤ Οι μαθητές οργανώνουν ένα παζάρι στο σχολείο τους για να πουλήσουν τα χειροποίητα αντικείμενα και να μαζέψουν τα χρήματα για την οικονομική ενίσχυση της φτωχής χώρας που επέλεξαν. Η αποστολή των χρημάτων μπορεί να γίνει μέσω κάποιας ΜΚΟ.

➤ Οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τη δράση τους και τα αποτελέσματά της μέσω ΡΡΤ στην ολομέλεια του σχολείου. Με αυτόν τρόπο μπορούν να ευαισθητοποιήσουν και τους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου.

Αξιολόγηση:

➤ Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της δράσης από τους ίδιους τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και την υπόλοιπη σχολική μονάδα.

➤ Αξιολόγηση επίτευξης στόχων και απόκτησης δεξιοτήτων από τους μαθητές (μέσω του ατομικού φακέλου εργασιών του κάθε παιδιού-portfolio) και τον εκπαιδευτικό (μέσω φύλλων παρατήρησης και του ημερολογίου μαθητών και εκπαιδευτικού).

➤ Αξιολόγηση της αλλαγής των στάσεων των μαθητών μέσω του αναστοχασμού που προσφέρει το ημερολόγιο του κάθε μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2009). Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης. Στο: *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» (Πάτρα, 4 -5 Οκτωβρίου 2008)*, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στο: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=2&itemid706=1065 (τελευταία πρόσβαση 18.11.12).
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: μία επισκόπηση. Στο Παναγιώτα Γούναρη & Γιώργος Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 279 – 330.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.ΘΡ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (τελευταία πρόσβαση 24.11.12).

- Adams, M. et al. (edit.) (1997). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York & London: Routledge.
- Atweh, B. (2007). What is this thing called Social Justice and what does it have to do with the content of globalization? Curtin University of Technology, AU, διαθέσιμο στο: www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome21/Atweh (τελευταία πρόσβαση 18.11.12).
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Darling-Hammond, L. et al., (edit.), *Learning to Teach for Social Justice*. New York and London: Teachers College Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those dare to teach*. Boulder CO: Westview Press.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*, μτφ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.
- Gnidec, A. (edit.). “*Making space: Teaching for Diversity and Social Justice throughout K-12 Curriculum*”, διαθέσιμο στο: www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/making_space/mkg_spc_intr.pdf (τελευταία πρόσβαση 19.11.12).
- Goodman, D. (2001). *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups*. London: Sage Publications, Inc.
- Marshall, J. M. & Theoharis, G. (2007). Moving beyond being nice: teaching and learning about Social Justice in a predominantly educational leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 2 (2), 1-31.
- Prigoff, A. W. (2003). Social justice framework. In: Anderson, J. & Carter, R. W. [Eds]. *Diversity Perspectives of Social Work Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 113-120.
- Rosenblum, K. & Toni-Michelle Tr. (1996). *The meaning of difference: American constructions of race, sex and gender, social class and sexual orientation*. New York: McGraw-Hill.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* [revised edition]. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

Education plays a central role in shaping a democratic society, in the involvement of children and teenagers in this, in supporting and promoting social justice, in management and acceptance of diversity. In such context teaching for social justice is a challenge for the teacher who intends to provide specific knowledge and skills that will lead students to an awareness of inequalities, a strengthening of critical thinking and to take action. This paper is focused on the concept of social justice in the postmodern era, the importance and necessity of teaching for social justice, the research of social justice goals in the Curriculum of the Greek primary and secondary education, the profile and role of the teacher who teaches having as goal the social justice and presents a lesson plan for teaching mathematics for social justice.

Αγάπογλου Θεοδώρα,

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Μεραρχίας 27, 62100 – Σέρρες, 6937327610, ntoragap@hotmail.com

Καπετανίδου Μαριάννα,

Καθηγήτρια Ξένων Γλωσσών, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Πέραν 89, 561 23 - Αμπελόκηποι, Θεσσαλονίκη., 6977621002

markapgr@hotmail.com

Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΦΑΙΗ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΕΝΑ

Εισαγωγή

Ο ρόλος των γονέων στην ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους αποτελεί ένα από τα βασικά ενδιαφέροντα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (Jeynes, 2012: 707). Μάλιστα, η γονεϊκή τυπολογία, ο τρόπος, δηλαδή, που οι γονείς διαπαιδαγωγούν, έχει αναδειχθεί σε έναν από τους βασικότερους παράγοντες επιρροής της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

Δύο από τους ρόλους που καλείται να επιτελέσει η οικογένεια είναι αφενός η κοινωνική εκπαίδευση των παιδιών και αφετέρου η συναισθηματική τους ανάπτυξη (Μπαμπάλης 2005: 46). Στην Ελλάδα, μάλιστα, που ο ρόλος της οικογένειας διατηρεί τον παραδοσιακό του χαρακτήρα, η μητέρα αποτελεί πυρήνα της οικογενειακής ζωής. Οι γονείς, και ιδιαίτερα η μητέρα, (Christenson & Sheridan, 2001: 112) εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους και επηρεάζουν τις πεποιθήσεις του για την εκπαίδευσή και για το μέλλον του (Reynolds & Clements, 2005:10). Συγκεκριμένα, η επιρροή των μητέρων συχνά σχετίζεται με τη μελέτη στο σπίτι (εποπτεία του παιδιού ως προς τη σχολική του επίδοση και το χρόνο που αφιερώνει στο διάβασμα) και την παροχή βοήθειας για την εκπόνηση σχολικών εργασιών (Γεωργίου, 2000: 130). Όταν η παρέμβαση τους αυτή στηρίζεται σε εκφράσεις αγάπης, αυτό-πειθαρχίας, πίστης και υποστήριξης, τότε η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους βελτιώνεται (McGhee & Waterhouse, 2002).

Το ψυχολογικό κλίμα, που διαμορφώνεται στην οικογένεια, μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης γονέων-παιδιών, σχετίζεται με τις στάσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους - στοιχεία τα οποία απαρτίζουν αυτό που ονομάζεται *γονεϊκή τυπολογία* (Spera, 2005). Η γονεϊκή τυπολογία χαρακτηρίζεται (α) από το πώς ανταποκρίνεται ο γονέας στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του παιδιού του καθώς και (β) από τις απαιτήσεις που θέτει όσον αφορά στην ανταπόκριση του παιδιού του στις υποχρεώσεις του εντός του κοινωνικού και οικογενειακού τους πλαισίου. Όσον αφορά στο πρώτο χαρακτηριστικό της γονεϊκής τυπολογίας, αντικατοπτρίζει τη στοργή και την υποστήριξη των γονέων, ενώ το δεύτερο χαρακτηριστικό αντικατοπτρίζει την αυστηρότητα και την τάση των γονέων για καθοδήγηση. Η Baumrind (1967) έκανε τα πρώτα ερευνητικά βήματα στον τομέα της γονεϊκής τυπολογίας και διαπίστωσε την ύπαρξη τριών κυρίαρχων τύπων: τον υποστηρικτικό, τον αυταρχικό και τον επιτρεπτικό.

Σύμφωνα με τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009) αναδεικνύονται, πλέον, τέσσερις τύποι γονέων: (α) ο υποστηρικτικός, (β) ο αυταρχικός, (γ) ο επιτρεπτικός και (δ) ο αυστηρός. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (2011), ως *υποστηρικτικοί* χαρακτηρίζονται οι γονείς εκείνοι οι οποίοι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους και διακρίνονται για τη στοργή και την κατανόηση που τους παρέχουν. Τα παιδιά τους αισθάνονται αποδεκτά και ότι χαίρουν της εκτίμησης των γονέων τους. Οι γονείς, που χαρακτηρίζονται ως υποστηρικτικοί, συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών τους. Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι οι υποστηρικτικοί γονείς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών τους και την ενίσχυση της γνωστικής τους ανάπτυξης. Αντίθετα, οι *αυταρχικοί* γονείς δεν υπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών τους, ούτε εκδηλώνουν στοργή και κατανόηση, ενώ

επιλέγουν σωματική και λεκτική επιθετικότητα ως κύρια μέσα διαπαιδαγώγησης. Τα παιδιά των γονέων αυτών συχνά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν ψυχοκοινωνικά. Παρουσιάζουν αυξημένο άγχος και παθητική συμπεριφορά, καθώς δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την αποτελεσματικότητά τους και να εκτιμήσουν τις επιδόσεις τους.

Ο τρίτος τύπος γονέων, αυτοί που χαρακτηρίζονται ως *επιτρεπτικοί*, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που κυμαίνονται μεταξύ των δύο προηγούμενων γονεϊκών τύπων. Συχνά δεν θέτουν όρια στα παιδιά τους και δεν τα καθοδηγούν ανάλογα με τις ανάγκες και την ηλικία τους, με αποτέλεσμα αυτά συχνά να αυτενεργούν με τρόπους που δεν ενισχύουν την πρόοδο και την προσαρμογή τους. Τέλος, ο *αυστηρός* τύπος γονέα συνδυάζει στοιχεία των τύπων αυταρχικού και υποστηρικτικού γονέα. Οι αυστηροί γονείς, ενώ ασκούν έλεγχο και διαπαιδαγωγούν, θέτουν όρια στα παιδιά τους, είναι παράλληλα και υποστηρικτικοί, αφού παρέχουν εξηγήσεις γι αυτά που απαιτούν από τα παιδιά τους, όπως, για παράδειγμα, τη σημασία της τήρησης κανόνων, προκειμένου για τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Τα παιδιά των αυστηρών γονέων προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους, ακολουθώντας συχνά αυστηρούς κανόνες και υπομένοντας κριτική.

Ο γονεϊκός τύπος συνιστά παράγοντα καίριας σημασίας για την ανάπτυξη, όχι μόνο του παιδιού, αλλά και του εφήβου, ο οποίος είναι ιδιαίτερα ευάλωτος σε κοινωνικές και συναισθηματικές συνιστώσες, εφόσον στο στάδιο αυτό της ανάπτυξης πρόκειται να αυτό-προσδιοριστεί, να θέσει το πλαίσιο προσδιορισμού της ατομικότητάς του. Η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εφήβων, όταν χαρακτηρίζεται από υποστήριξη, δημοκρατικότητα και σεβασμό, συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό των παιδιών, ενώ ενισχύει το αυτοσυναισθημά τους (Lackovich & Opacich, 1989).

Στην περίπτωση όμως των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) η εικόνα είναι διαφορετική ως προς εκείνη των τυπικών μαθητών. Οι μαθητές με ΜΔ βιώνουν αποτυχία στη σχολική ζωή. Οι καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν έχουν αρνητική επίδραση στην αυτό-αντίληψή τους, στην αυτό-εκτίμηση και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το 70% περίπου των μαθητών με ΜΔ έχουν αρνητική αυτό-αντίληψη και χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Kavale & Forness, 1996), χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν συχνά σε παθητική στάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, άγχος, κατάθλιψη (Sideridis, 2005) και σχολική αποτυχία (Palladino, Poli, Masi & Marcheschi, 2000). Συμπερασματικά, ένα από τα χαρακτηριστικά προβλήματα των μαθητών με ΜΔ είναι η αδυναμία στη διαχείριση των ενδοπροσωπικών τους διεργασιών, δηλαδή υστερούν σε συναισθηματική επάρκεια. Η συναισθηματική επάρκεια *«είναι ο βαθμός στον οποίο το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες»* (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008: 17-18). Ελλείμματα στη συναισθηματική προσαρμογή και επάρκεια οδηγούν τους μαθητές με ΜΔ σε αρνητικά συναισθήματα και χαμηλή επίδοση.

Σύμφωνα με το Σιδερίδη (Sideridis, 2003), τα θετικά συναισθήματα και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους στο σχολείο συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης σε δοκιμασίες μνήμης, διακριτικής μάθησης και εκμάθησης νέων πληροφοριών. Στην ίδια έρευνα, χαρακτηριστικά των μαθητών με ΜΔ, που παρουσίαζαν ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή, σχετίζονταν σημαντικά με την αποτελεσματική χρήση σχολικού υλικού και με την αφομοίωση νέων πληροφοριών. Αποτελέσματα άλλων ερευνών, έχουν καταδείξει ότι, όταν ενισχυθεί σημαντικά η επίδοση των μαθητών με ΜΔ σε μια γνωστική δεξιότητα, αυξάνεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους και νιώθουν συναισθηματικά επαρκείς (Antonίου, 2006; Antonίου & Sideridis, 2008).

Όσον αφορά στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι νιώθουν συναισθηματικά ανεπαρκείς, λόγω της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης, η σημασία της σχέσης τους με τους γονείς τους παίζει ακόμη σπουδαιότερο ρόλο στην αυτοεκτίμησή τους και την συναισθηματική τους προσαρμογή. Αλλά και αντιστρόφως, η σημασία του σχολείου κρίνεται ως εξίσου ουσιαστική με εκείνη των γονέων για την ομαλή συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και ιδιαίτερα των εφήβων (Αλεξόπουλος, 2011).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης διαμεσολαβητικής επίδρασης μίας γονεϊκής τυπολογίας στη συσχέτιση συναισθηματικής επάρκειας και βελτίωσης στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν στην Α' και

Β' Γυμνασίου. Προκειμένου να διερευνηθεί το ερώτημα αυτό, διεξήχθη παρεμβατικό πρόγραμμα αναγνωστικής κατανόησης με τους μαθητές του δείγματος σε Τάξη Ένταξης, ενώ ακολούθησε στατιστική ανάλυση των σχετικών παραγόντων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 16 μαθητές με διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (11 αγόρια και 5 κορίτσια) της Α' και της Β' Γυμνασίου. Ο Μέσος Όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα 13,8 έτη ($TA=0,68$). Για να λάβουν μέρος στο παρεμβατικό πρόγραμμα, οι μαθητές έπρεπε να έχουν: (α) διάγνωση ΜΔ από επίσημο διαγνωστικό φορέα, (β) δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται σε μέσα, φυσιολογικά επίπεδα, (γ) χαμηλή επίδοση ($<10\%$ του πληθυσμού) στο Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπakas, 2008) και (δ) χαμηλή επίδοση ($<10\%$ του πληθυσμού) στο Τεστ Ανάγνωσης και συγκεκριμένα στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της γονεϊκής τυπολογίας χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη κλίμακα "Parenting styles and dimensions questionnaire" των Robinson, Mandleco, Olsen και Hart (2001). Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Αντωνοπούλου και Τσίτσα (υπό δημοσίευση). Η κλίμακα αποτελείται από 29 προτάσεις που αντιστοιχούν στην περιγραφή αυταρχικών, υποστηρικτικών, επιτρεπτικών και αυστηρών μητέρων. Δώδεκα προτάσεις αποτέλεσαν την περιγραφή της υποστηρικτικής μητέρας (πχ. *Η μητέρα μου καταλαβαίνει πώς νιώθω*), 6 της επιτρεπτικής (πχ. *Στο σπίτι δυσκολεύονται να μου βάλουν κανόνες*), 7 της αυταρχικής (πχ. *Στο σπίτι με βάζουν τιμωρία αν κάνω κάτι*), και 4 της αυστηρής (πχ. *Η μητέρα μου μου κάνει παρατηρήσεις για να βελτιωθεί η συμπεριφορά μου*). Οι προτάσεις αξιολογήθηκαν βάσει της τετράβαθμης κλίμακας Likert (1= ποτέ, 2= μερικές φορές, 3= πολύ συχνά, 4= πάντα). Η εσωτερική συνοχή της κάθε τυπολογίας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha > 0,750$).

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκη, και Μυλωνά (2008). Πρόκειται για μια κλίμακα που ελέγχει δεξιότητες και ελλείμματα στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή, ενώ παράλληλα ανιχνεύει τις δυσκολίες στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή. Η κλίμακα αυτοαναφοράς περιλαμβάνει τις υποκλίμακες σχολική, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, μία υποκλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς και μία αυτοαντίληψης. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε μόνο η υποκλίμακα συναισθηματική επάρκεια, της οποίας ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας alpha Cronbach είναι 0,665. Οι προτάσεις της υποκλίμακας σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση του στρες και αξιολογήθηκαν βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1 = καθόλου έως 5 = πάντα). Παραδείγματα της υποκλίμακας είναι τα παρακάτω: Ελέγχει τον θυμό του, Εκδηλώνει το κατάλληλο για την κατάσταση συναίσθημα, Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος κ.ά.

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο Τεστ-Ανάγνωσης των Παντελιάδου και Αντωνίου (2008). Το τεστ αυτό αποτελείται από 12 δοκιμασίες, εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκε η υποδοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης. Κατά τη δοκιμασία αυτή, οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά τρία κείμενα (2 αφηγηματικά και 1 πραγματολογικό) και απαντούν σε 7 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για το κάθε κείμενο. Η εσωτερική συνοχή της κάθε τυπολογίας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha > 0,893$).

Προκειμένου να διαφανεί η υπαρξη ΜΔ στους συμμετέχοντες μαθητές και να αναδειχτεί ο μέσος φυσιολογικός δείκτης νοημοσύνης, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο Λογισμικό

Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Το ΛΑΜΔΑ αξιολογεί την ανάγνωση, την ορθογραφία, την κατανόηση κειμένου, τη μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, τη μνήμη εργασίας και τις συλλογιστικές διεργασίες μαθητών Β' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου. Το λογισμικό παρουσιάζει την επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου.

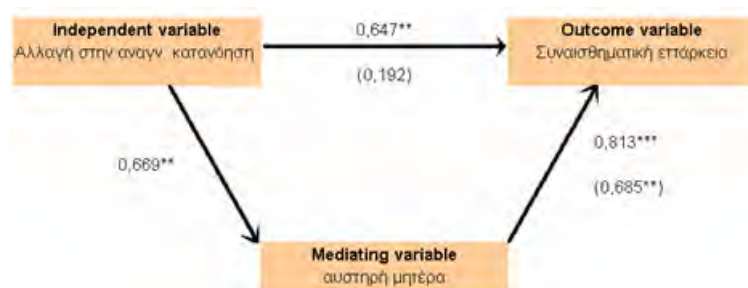
Διαδικασία

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν πριν την παρέμβαση και με τα τέσσερα εργαλεία, ενώ αμέσως μετά την ολοκλήρωση του αναγνωστικού προγράμματος αξιολογήθηκαν με τα εργαλεία της συναισθηματικής επάρκειας και της αναγνωστικής κατανόησης. Μεταξύ των δύο αξιολογήσεων οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα δομημένο πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης, το οποίο υλοποιήθηκε από την ειδικό παιδαγωγό της σχολικής τους μονάδας. Ο εκπαιδευτικός δίδαξε για 3 εβδομάδες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης των κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας. Η διαφορά μεταξύ της επίδοσης των δύο χρονικών στιγμών αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, «αλλαγή στην αναγνωστική κατανόηση».

Αποτελέσματα

Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του μοντέλου διαμεσολάβησης (mediation). Το μοντέλο αυτό εξηγεί τη συνεισφορά της ανεξάρτητης μεταβλητής (αλλαγή στην αναγνωστική κατανόηση) στην ερμηνεία της εξαρτημένης (συναισθηματική επάρκεια), όταν αυτή δεν έγκειται σε απευθείας παρέμβαση (είναι απαραίτητα απευθείας), αλλά αναμένουμε να αλλάξει μέσω κάποιας τρίτης μεταβλητής (του διαμεσολαβητή) (Σιδερίδης, 2010). Στην προκειμένη περίπτωση, της γονεϊκής τυπολογίας

Τα αποτελέσματα έδειξαν ολοκληρωτική διαμεσολάβηση, καθώς η απευθείας σχέση συναισθηματικής επάρκειας και βελτίωσης στην αναγνωστική επίδοση έπαψε να είναι σημαντική, αφού του εντάχθηκε στο μοντέλο ο διαμεσολαβητής «τυπολογία» της μητέρας. Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, η απευθείας σχέση, μεταξύ της αλλαγής στην αναγνωστική κατανόηση και της συναισθηματικής επάρκειας μαθητών με ΜΔ, ήταν 0,647 σε σταθμισμένες τιμές. Η σχέση αυτή μειώθηκε κατά 0,455, έγινε δηλαδή ίση με 0,192, όταν συμμετείχε στο μοντέλο ο διαμεσολαβητής *αυστηρή μητέρα*. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από το τεστ Z του Sobel, το οποίο ήταν στατιστικώς σημαντικό ($p=0,03$). Κανένας άλλος γονεϊκός τύπος δεν αποδείχτηκε να έχει διαμεσολάβηση στη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p>0,10$). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το ρόλο της μητέρας στη συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών με ΜΔ και τονίζουν τη σημασία της για τη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών σε σχέση με την γνωστική επίδοση που παρουσιάζουν στο σχολείο.



Σχήμα 1.

Αποτελέσματα από τη διαμεσολάβηση του γονεϊκού τύπου «αυστηρή μητέρα» στη σχέση βελτίωσης στην αναγνωστική κατανόηση και συναισθηματικής επάρκειας μαθητών με ΜΔ.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών ενίσχυση στην επίδοση και συναισθηματική επάρκεια, όπως η συσχέτιση αυτή διαμορφώνεται μέσω της διαμεσολάβησης του παράγοντα γονεϊκή τυπολογία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο παράγοντας *αυστηρότητα* ως μητρικό χαρακτηριστικό περιορίζει την επίδραση της γνωστικής επίδοσης (αναγνωστική κατανόηση) στη συναισθηματική επάρκεια των εφήβων με ΜΔ. Με άλλα λόγια, η σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ γνωστικής επίδοσης και συναισθηματικής επάρκειας καταργείται στις περιπτώσεις των μαθητών με ΜΔ που έχουν αυστηρή μητέρα. Οι υπόλοιποι γονεϊκοί τύποι, η *υποστηρικτική*, η *επιτρεπτική* και η *αυταρχική* μητέρα, αποδείχθηκε ότι είχαν μηδενική διαμεσολάβηση, καθώς η απευθείας σχέση συναισθηματικής επάρκειας και ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης συνέχισε να είναι σημαντική, παρά τη διαμεσολάβηση της μεταβλητής «τυπολογία» της μητέρας.

Σε αντιδιαστολή με τις αναφορές της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορούν, όμως, στον τυπικό μαθητικό πληθυσμό, στην παρούσα έρευνα δεν αναδείχθηκε ο γονεϊκός τύπος «υποστηρικτική» μητέρα ως αυτός ο οποίος έχει σημαντική θετική επίδραση στη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών με ΜΔ, αλλά ο τύπος «αυστηρή» μητέρα. Το εν λόγω αποτέλεσμα είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η γονεϊκή τυπολογία αξιολογήθηκε μέσω των *αυτοαναφορών* των παιδιών για το πώς αντιλαμβάνονται: (α) τους γονείς τους, (β) τη σχέση μεταξύ των ιδίων και των γονέων τους αλλά και (γ) τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους. Σύμφωνα με τη Milanovic (2011), τα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως αξιολογούν τις μητέρες τους ως υποστηρικτικές, ενώ στη δευτεροβάθμια ως αυστηρές. Παράλληλα, οι έφηβοι θεωρούν τις μητέρες τους ως περισσότερο αυστηρές από τους πατέρες τους. Η άσκηση αυστηρότερης αγωγής σε εφήβους είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς, όταν φτάνουν τα παιδιά τους στην εφηβεία, έχουν πιο επιβαρυσμένα εργασιακά ωράρια, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε πιο αυστηρή διαπαιδαγώγηση. Αντίθετα, είναι μεγαλύτερη η εμπλοκή τους όσο μικρότερα σε ηλικία είναι τα παιδιά τους και συνεπώς δε χρειάζεται να εξαντλούν την αυστηρότητά τους (Jeynes, 2012: 729).

Το εύρημα της παρούσας έρευνας, που προκαλεί ίσως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αφορά στο ότι η αυστηρή μητέρα συμβάλλει θετικά στο αίσθημα συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών με ΜΔ. Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα (Antoniou & Sideridis, 2008), οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν βελτίωση στη γνωστική επίδοση σε αυστηρά δομημένα περιβάλλοντα. Το ιδιαίτερα δομημένο και καθοδηγητικό διδακτικό στυλ, όχι μόνο ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών με ΜΔ για τη μάθηση, καθώς και τα κίνητρά τους (Antoniou & Sideridis, 2008). Αναδεικνύεται λοιπόν η σημασία μίας τυπολογίας στην προσέγγιση (είτε δομημένη είτε μη κατευθυντική) των σημαντικών ενηλίκων για τη συναισθηματική επάρκεια μαθητών με ΜΔ. Οι κανόνες, η θέσπιση ορίων αλλά και η ενασχόληση των γονέων και των εκπαιδευτικών με το παιδί φαίνεται να βοηθά τους μαθητές με ΜΔ να περιορίζουν το άγχος τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τους άλλους, αλλά και να αποκτούν αυτοέλεγχο - τα βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής επάρκειας.

Η παρούσα έρευνα έχει και σημαντικούς περιορισμούς. Το δείγμα των μαθητών ήταν εξαιρετικά μικρό και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με ΜΔ. Επίσης, δεν διασταυρώθηκαν τα ευρήματα, σχετικά με τη γονεϊκή τυπολογία, με αυτοαναφορές των γονέων.

Εφόσον τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιωθούν από εκτενέστερες μελέτες, θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην επικοινωνία και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Μία τέτοια συνεργασία θα βοηθούσε τους γονείς των παιδιών με ΜΔ να εμπλακούν ουσιαστικότερα, αξιοποιώντας «αυστηρές» προσεγγίσεις, όπως το να θέτουν χρονικά όρια στην προετοιμασία και μελέτη των μαθημάτων τους, να επιμένουν στην ολοκλήρωση συγκεκριμένου αριθμού δραστηριοτήτων και να καθοδηγούν τα παιδιά τους σε όλη την πορεία της μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν, επίσης, να συνεργαστούν με τους γονείς, ώστε να τους καθοδηγήσουν στον τρόπο υποστήριξης των παιδιών τους (Jeynes, 2012:

730), ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η μετα-ανάλυση του Jeynes (2012) έδωσε έμφαση στη συνεργασία γονέων και σχολείου, αναδεικνύοντας τη θετική σχέση μεταξύ προγραμμάτων υποστήριξης των γονέων μέσα στο σχολείο (ή με την καθοδήγηση του σχολείου) και βελτίωσης στην επίδοση των παιδιών τους. Οι έρευνες που σημείωσαν τα σημαντικότερα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών ήταν εκείνες στις οποίες οι γονείς: (α) βοηθούσαν τα παιδιά τους στο διάβασμα, (β) έλεγχαν τις εργασίες τους για το σπίτι και (γ) επικοινωνούσαν με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, μια τάση για βελτίωση στη σχολική επίδοση των παιδιών, όταν οι γονείς τους ενημερώνονταν, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για δυσκολίες των παιδιών τους (όπως η διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει παρότρυνση για τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες να παρακολουθούν εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στη μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Antoniou, F. & Sideridis, G. D. (2008). Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: A multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, 21, 223-251.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Kavale K. A. & Forness, S. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-238.
- Lackovich-Grgin, K. & Opacich, G. (2006). Interaction with mother and adolescent satisfaction with family life. *Research of Philosophical University in Zadar*, 28, 155-164.
- McGhee, J., & Waterhouse, L. U. (2002). Family support and the Scottish children's Hearing system. *Child & Family Social Work*, 7, 273-284.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 142-148.
- Reynolds, A. & Clements, M. (2005). Parent involvement and children's school success. In E. Patrikakou, R. Weissberg, & H. Walberg. (Eds.) *School-family partnerships for children's success* (pp. 109-127). New York: Teachers College Press.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B. F. Perlmutter, J., Toulaitos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: vol 3. Instruments and index* (pp. 319-321). Thousand Oaks, SAGE.
- Sideridis, G. D. (2003). "On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation?", *International Journal of Educational Research*, 39, 497-517.
- Sideridis, G. D. (2005). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308-328.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Research Review*, 17, 125-146.
- Αλεξόπουλος, Δ., Α. (2011) *Η τυπολογία του Έλληνα πατέρα και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών σχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου και Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)". *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 8-23.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας τη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Milanović, A. (2011). *Γονεϊκή τυπολογία και κέντρο ελέγχου*. Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Ι. (2008). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Σιδερίδης, Γ. Δ. (2010). *Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Ρέθυμνο: Αυτοέκδοση.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

ABSTRACT

Parental typology, the way that parents implement their pedagogical goals, has emerged as one of the main factors influencing emotional competence in students. In the case of pupils with Learning Disabilities (LD), who have low self-esteem due to their low academic performance, the importance of their relationship with their parents will likely play an important role in their emotional competence. The aim of this study was to evaluate the importance of maternal typology in the emotional competence of pupils with LD through their participation in a reading comprehension intervention. Participants were 16 students with diagnosed with LD and the results from a mediational analysis pointed to the presence of total mediation. The initially positive direct relationship between emotional competence and reading comprehension became null when maternal typology (strict mother) entered the model as a mediator. Thus, it is concluded that the relationship between reading comprehension and emotional competence is through the indirect mechanism of maternal typology.

Φαίη Αντωνίου,

Λέκτορας στην Παιδαγωγική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες,
Π. Κόρου 1^α, 19002, Παιανία, 19002
2107277455,, fayeantoniou@ppp.uoa.gr

Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη,

Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Παιδικής-Εφηβικής Ηλικίας και της Οικογένειας
Κυψέλη 506, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια
210 727 7510, chnov@ppp.uoa.gr

Αγγελική Γενά,

Καθηγήτρια στην Ειδική Αγωγή
Κυψέλη 508, Φιλοσοφική Σχολή, Ιλίσια
210 727 7926, agena@ppp.uoa.gr

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΑΡΙΔΗ, ΜΑΡΙΑ ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι οι πρώτες εμπειρίες μάθησης έχουν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς ενός παιδιού, αλλά και στην περαιτέρω ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Οι εμπειρίες που αποκτά ένα παιδί στα πλαίσια μιας σχολικής πραγματικότητας που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά, επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά του, τη στάση του προς το σχολείο και την αποδοτικότητά του, όπως και τη δημιουργία και διατήρηση της θέλησης και παρώθησής του για μάθηση (Βρυνιώτη, 2005).

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην απόδοση ιδιαίτερης προσοχής στην κατάλληλη ηλικία έναρξης της συστηματικής μάθησης ενός παιδιού, στις πιθανές δυσκολίες μετάβασης και στην προσπάθεια περιορισμού τους ή υποβοήθησης για την αντιμετώπισή τους. Στις περισσότερες χώρες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η δική μας χώρα, η ημερομηνία γέννησης ενός παιδιού έχει καταστεί, ιστορικά, το μοναδικό κριτήριο που καθορίζει πότε πρέπει να γίνει η έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Δυστυχώς, όμως, στην εκπαιδευτική πράξη αρκετά παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας που ορίζεται για την έναρξη της δημοτικής εκπαίδευσης και που σωματικά και γνωστικά είναι υγιή παιδιά, δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Καραμπάτσος, 2000).

Κάτω, λοιπόν, από το πρίσμα των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στο ομαλό πέρας ενός παιδιού από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και στην επιτυχή ανταπόκριση ενός παιδιού στις ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις του σχολείου, τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται ιδιαίτερα η συμμετοχή της έννοιας «μαθησιακή ετοιμότητα» του παιδιού, που αποτελεί και το κεντρικό θέμα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται, λοιπόν, για έναν πολυδιάστατο όρο ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και αποτελεί μία από τις τρεις έννοιες που συναντάμε συχνά στη σχετική βιβλιογραφία – οι άλλες δύο είναι η «σχολική ωριμότητα», και η «σχολική ικανότητα». Περιλαμβάνει κυρίως τη νοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα το βοηθήσουν να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

Η σχολική ετοιμότητα πριν από τη δεκαετία του '60 συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα. Κύριος εκφραστής του «μοντέλου της σχολικής ωριμότητας» στον ευρωπαϊκό χώρο, υπήρξε ο Kern (1951), ο οποίος υποστήριξε ότι η σχολική ωριμότητα είναι το αποτέλεσμα μιας ενδογενούς κατευθυνόμενης διαδικασίας ωρίμανσης (Ames & Anstotz, 1994) η οποία είναι προσωπική και δεν μπορεί να καθοριστεί από εξωτερικές επεμβάσεις. Στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής συνετέλεσε και η άποψη του Gesell (1987) ότι τα παιδιά ακολουθούν το βιολογικό ρυθμό της ανάπτυξής τους, ανεξάρτητα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Στη δεκαετία του '60 η άποψη αυτή ανατράπηκε από τον Bruner (1966) ο οποίος υποστήριξε ότι η μαθησιακή ετοιμότητα βασίζεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις έννοιες στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών, παρά στη βιολογική τους ωριμότητα, γι' αυτό και προτιμήθηκε η αντικατάσταση του από τον όρο «σχολική ικανότητα». Στα πλαίσια αυτά, το ενδιαφέρον των ερευνητών προσανατολίστηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, για την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε σχολικά ικανά ή μη ικανά (Ζάχαρης, 1995). Όμως και η έννοια της σχολικής ικανότητας συνδέθηκε με μια στατική θεωρία για την ατομική ανάπτυξη σύμφωνα με την οποία συγκεκριμένα και σταθερά προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες ορίζουν την εξέλιξη του ατόμου. Το

ελλιπές αυτό εννοιολογικό πλαίσιο επιχείρησε να συμπληρώσει η Schenk-Danzinger (στο Ames & Anstotz, 1994) η οποία πρότεινε την συμπλήρωση του όρου «*σχολική ικανότητα*» και την πρόσθεση σε αυτόν του όρου «*σχολική ετοιμότητα*», υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα παραγόντων όπως η συναισθηματική ανάπτυξη, η σωματική ανάπτυξη, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, ικανότητες που έχουν άμεση σχέση με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις (Kagan, 2003).

Σήμερα, γίνεται δεκτή η άποψη ότι η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά επηρεάζεται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, οικογενειακών και σχολικών, και από την προσχολική εξάσκηση (Maxwell, & Clifford, 2004). Κύριος υποστηρικτής, επίσης της προαναφερθείσας άποψης υπήρξε ο Nickel (στο Φωτιάδου, 1998), ο οποίος επηρεάστηκε από το «οικοσυστημικό μοντέλο» για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Οι οικοσυστημικές κατηγορίες του Bronfenbrenner (1996) αξιοποιήθηκαν από τον Nickel (1990) ο οποίος επεσήμανε ότι η εξέλιξη του παιδιού είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ατομικές προϋποθέσεις ανάπτυξης και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες γι' αυτό και αντιμετώπισε τη σχολική ετοιμότητα ως το αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας δράσης μεταξύ τριών διαφορετικών περιοχών του ίδιου συστήματος που δρουν ισοδύναμα και συμπληρωματικά : του μαθητή, της οικογένειας και του σχολείου (Τοκμακίδου, 2005).

Στους παράγοντες που αφορούν στο μαθητή εντάσσονται οι σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του προϋποθέσεις. Στους παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, εντάσσονται οι γενικότερες σχολικές απαιτήσεις, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, αλλά και οι ειδικές συνθήκες διδασκαλίας, όπως η διδακτική διαδικασία, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκείνον και το μαθητή. Μέσα σε αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης εντάσσεται και το τρίτο σημαντικό συστατικό του οικολογικού παράγοντα σε οικογενειακό επίπεδο, όπως είναι η οικογενειακή αγωγή που έλαβε το παιδί, το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων. Μόνο η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων συνιστά αυτό που ονομάζεται σχολική ωριμότητα ή ικανότητα ή ετοιμότητα του μαθητή.

Σημαντικός σταθμός στη σχετική προβληματική αποτελεί η δεκαετία του 1970 στις αρχές της οποίας οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης έθεσαν ως κεντρική επιδίωξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής το ζήτημα της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο σχολείο και της εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αντίστοιχη μετακίνηση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων διαφαίνεται και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής των Η.Π.Α με την ίδρυση των λεγόμενων «σχολείων ετοιμότητας», τα οποία οφείλουν να είναι τα ίδια «έτοιμα» και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους (Kagan, 2003).

Σε ό,τι αφορά τη χώρα μας, τα ερωτήματα της μετάβασης απασχόλησαν αποσπασματικά και μεμονωμένα ορισμένους επιστήμονες, οι οποίοι κινήθηκαν κυρίως γύρω από την προβληματική της χρονικής στιγμής της σχολικής ένταξης ή το ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας και της διάγνωσής της (Πανταζής, 1997. Καραμπάτσος, 2000). Παρόλο που η έρευνα σε αυτό το πεδίο σταμάτησε κάπως απότομα μετά την ψήφιση του νόμου για την εισαγωγή στο σχολείο των παιδιών που συμπληρώνουν το 6^ο έτος της ηλικίας τους και την εναρμόνιση της χώρας μας με την επιλογή των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η μαθησιακή ετοιμότητα εξακολουθεί να αποτελεί το επίκεντρο της επιστημονικής μελέτης και έρευνας καθώς αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Καραμπάτσος, 2000).

Όλοι, επίσης, συμφωνούν ότι η έννοια αυτή αναφέρεται σε δεξιότητες του παιδιού που αφορούν στη σωματική, τη γνωστική και την κοινωνικο-συναισθηματική του ετοιμότητα. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια που καθορίζουν αν ένα παιδί νηπιακής ηλικίας είναι σωματικά έτοιμο να μεταβεί στην Α' δημοτικού είναι να έχει αναπτύξει την αδρή και τη λεπτή κινητικότητα, να σχεδιάζει τα βασικά σχήματα, να χειρίζεται υλικά και κατασκευές, να είναι σε θέση να συντονίζει τις κινήσεις χεριών, δακτύλων και ματιών για διάφορες δραστηριότητες σύστοιχες με την ηλικία του, να αναγνωρίζει και να ονομάζει μέρη του σώματός του, να παρουσιάζει παγίωση της πλευρίωσης και να προσανατολίζεται στο χώρο και το χρόνο (Ματσόπουλος, 2005).

Σε ό, τι αφορά τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα παιδί για να θεωρείται γνωστικά έτοιμο για το σχολείο αφορούν στο φυσιολογικό νοητικό του δυναμικό, στην ικανότητα απομνημόνευσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων και στη χρήση της λογικής και επαγωγικής σκέψης. Ακόμη, να έχει επαρκείς δεξιότητες ταξινόμησης, αντιστοίχισης και σύγκρισης αντικειμένων και σχημάτων, να κατανοεί τη λογική αλληλουχία των γεγονότων και να μπορεί να σειροθετεί ένα γεγονός με τη σωστή χρονολογική σειρά. Σε επίπεδο ετοιμότητας προφορικού λόγου είναι σημαντικό να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις με ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, άρθρα, να μπορεί να περιγράψει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος και να μπορεί να μιλάει με συνομηλίκους (Cole & Cole, 2002).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στην αναγνωστική και μαθηματική ετοιμότητα του νηπίου. Η αναγνωστική ετοιμότητα κατά τον Kirk συνδέεται με τη νοημοσύνη και την αντίληψη του ορθού τρόπου ανάγνωσης (από τα αριστερά προς τα δεξιά). Σε ό, τι αφορά τη μαθηματική ετοιμότητα βασίζεται κυρίως στη θεωρία του Piaget (1986), η οποία συνδέεται με την εξέλιξη της λογικομαθηματικής σκέψης και με απαραίτητες προϋποθέσεις τη χρήση μαθηματικής γλώσσας, την κατανόηση της αλληλουχίας, της κατηγοριοποίησης, την αναγνώριση και τη χρήση αριθμών ως το 10 (Πανταζής, 2001).

Σε ό, τι αφορά την κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού οι προϋποθέσεις του σχολικά έτοιμου παιδιού αναφέρονται στον αυτοέλεγχο, την κατανόηση ορίων και κανόνων της τάξης, την δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και ενηλίκους, την αίσθηση εαυτού και την ανάληψη πρωτοβουλιών την αυτοεξυπηρέτηση σε ό, τι αφορά το φαγητό, την ορθή χρήση της τουαλέτας και το ντύσιμό του (Gottman, 2000. Cole & Cole, 2002).

Στην παρούσα εργασία διερευνάται αν η μαθησιακή ετοιμότητα ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας, εξετάζοντας τη γνωστική του ανάπτυξη, σχετίζεται με παράγοντες οικογενειακούς, συγκεκριμένα την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, σχολικούς, συγκεκριμένα τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και ατομικούς, την προσωπικότητα του παιδιού.

Σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικο – οικονομικού επιπέδου δημιουργούν για το παιδί ένα περιβάλλον με πνευματικά / μορφωτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν στην γνωστική του ανάπτυξη, καθώς αυτοί οι γονείς εξασφαλίζουν στο παιδί συνθήκες που ενισχύουν τις νοητικές του λειτουργίες, ενώ οι Baker και Stevenson (στο Winnicott, 1994) αναφέρουν ότι στη δική τους έρευνα οι πιο μορφωμένες μητέρες φάνηκαν να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία σε σχέση με εκείνες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Επίσης, σε ό, τι αφορά τον παράγοντα γονεϊκή ηλικία, η γενική ερευνητική εκτίμηση είναι ότι οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30 – 40 ετών αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά τους παρέχοντάς τους περισσότερες ευκαιρίες για την ενίσχυση της γνωστικής τους ανάπτυξης (Γεωργίου, 2000).

Σε ό,τι αφορά τους σχολικούς παράγοντες τα ερευνητικά στοιχεία πείθουν ότι η ποιότητα των εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και κυρίως η αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό μπορεί να διαφοροποιήσει αποφασιστικά τη σχολική τους ετοιμότητα. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby, τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων, αλλά και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες του Bronfenbrenner ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Με βάση περασμένη δουλειά των Pianta και Steinberg (1992), προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης δασκάλου-μαθητή : η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση. Η εγγύτητα περιλαμβάνει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή, η εξάρτηση αναφέρεται στην υπερεμπιστοσύνη του παιδιού στο δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης με αρνητικές αναπτυξιακές συνέπειες για το ίδιο, καθώς δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την προσωπική του πορεία στη σχολική του ζωή, ενώ οι συγκρουσιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας, που μπορεί να οδηγήσει σε ματαίωση, απόσυρση και σχολική άρνηση ή μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση (Birch & Land, 1997).

Σε ό, τι αφορά τον παράγοντα προσωπικότητα του παιδιού σημαντικό θεωρείται το έργο των Thomas και Chess (1982) με το μοντέλο των εννέα διαστάσεων προσωπικότητας, ενώ μία κοινή πλατφόρμα για τη χαρτογράφηση των ατομικών διαφορών στην παιδική ηλικία αποτελεί το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων πάνω στο οποίο βασίστηκε και η κατασκευή του

«Ερωτηματολογίου Διαστάσεις Προσωπικότητας για παιδιά 5 – 7 ετών / Ε - ΔΙΠΡΟΠΕ6», από τους Μπεζεβέγκη και Παυλόπουλο (1998) και που αφορά 5 παράγοντες προσωπικότητας των παιδιών ηλικίας 5 – 7 χρόνων οι οποίοι με τη σειρά τους διακρίνονται σε επιμέρους στοιχεία, τα λεγόμενα «σύνδρομα προσωπικότητας» (η Συναισθηματική αντιδραστικότητα, με επιμέρους κατηγορίες τη διαγωγή, τον ατομισμό, και τη συναισθηματική αστάθεια, η Εξωστρέφεια, με επιμέρους κατηγορίες τον αλτρουισμό, την κοινωνικότητα, και την εγκαρδιότητα, η Ευσυνειδησία, με επιμέρους κατηγορίες την επιμέλεια, την αξιοπιστία και τη δεκτικότητα σε εμπειρίες, η Διανοητική ανάπτυξη, με επιμέρους κατηγορίες τη νόηση, την ομιλητικότητα και την αντίληψη και η Αναστολή, με επιμέρους κατηγορίες το άγχος, την απόσυρση και την προσκόλληση) [(Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος 1998)].

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου της σχολικής ετοιμότητας ενός νηπίου με 1. την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας του, 2. τη σχέση που έχει αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό του και 3. την προσωπικότητά του.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 70 παιδιά νηπιακής ηλικίας, 35 αγόρια και 35 κορίτσια, 5 νηπιαγωγείων του Αλμυρού, οι μητέρες των παιδιών και οι 5 νηπιαγωγοί των σχολείων.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεις Προσωπικότητας για παιδιά 5 – 7 ετών / Ε - ΔΙΠΡΟΠΕ6» που συμπληρώθηκε από τις μητέρες, η «Κλίμακα της Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου» που συμπληρώθηκε από τις εκπαιδευτικούς και το «Τεστ Σχολικής Ετοιμότητας για το Νηπιαγωγείο» στο οποίο υποβλήθηκαν τα ίδια τα παιδιά.

Το Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ6 αποτελείται από δύο μέρη : το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία, από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, ενώ το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούν 106 προτάσεις που αναφέρονται στους 5 παράγοντες προσωπικότητας των παιδιών και τις επιμέρους κατηγορίες τους.

Η «Κλίμακα της Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου» κατασκευάστηκε από τον Pianta (1996) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου (2002). Αποτελείται από 31 προτάσεις που περιγράφουν τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό τους και ανήκουν σε τρεις υποκλίμακες: α) της σύγκρουσης, η οποία μετράει το βαθμό στον οποίο αναπτύσσονται προστριβές, συγκρούσεις και ανταγωνισμοί μεταξύ μαθητή και δασκάλου, β) της εγγύτητας, η οποία ανιχνεύει το βαθμό στον οποίο η σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου χαρακτηρίζεται από αμοιβαία κατανόηση, ανοιχτή επικοινωνία, συμπάθεια και υποστήριξη, και γ) της εξάρτησης, η οποία ανιχνεύει το βαθμό στον οποίο η σχέση του μαθητή με το δάσκαλο χαρακτηρίζεται από την εξάρτηση του πρώτου από τον δεύτερο.

Τέλος, το «Τεστ Σχολικής Ετοιμότητας για το Νηπιαγωγείο» (« Kindergarten Readiness Test»), που χορηγήθηκε στα παιδιά, κατασκευάστηκε από τους Anderhalter και Perney (2006) και μεταφράστηκε στα ελληνικά από την διεξάγουσα της έρευνας για τις ανάγκες της έρευνας (2010). Το τεστ περιλαμβάνει 6 υποκλίμακες : λεξιλόγιο, αναγνώριση γραμμάτων, οπτική διάκριση, φωνημική διάκριση, κατανόηση και ερμηνεία, και μαθηματική γνώση. Σε ό,τι αφορά τη βαθμολογία του τεστ, βαθμολογείται το κάθε ένα από τις 6 υποκλίμακες της δοκιμασίας χωριστά με τον βαθμό να προκύπτει από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Ο υψηλότερος βαθμός σε κάθε τεστ είναι το 6, ενώ ο συνολικός βαθμός του τεστ προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών των 6 υποκλιμάκων, με πιθανή υψηλότερη βαθμολογία το 36. Το παιδί του οποίου η βαθμολογία βρίσκεται μεταξύ του αριθμητικού διαστήματος 30 – 36 αξιολογείται με βαθμό σχολικής ετοιμότητας πάνω από το μέσο όρο, αντίστοιχα εάν η βαθμολογία του ανήκει στο διάστημα του 24 – 29 αξιολογείται με βαθμό σχολικής ετοιμότητας στο μέσο όρο, εάν η βαθμολογία του ανήκει στο διάστημα του 18 – 23 θεωρείται πως η σχολική του ετοιμότητα είναι σε οριακό επίπεδο, ενώ θεωρείται πολύ χαμηλή η ετοιμότητά του για το σχολείο, όταν η βαθμολογία του είναι μεταξύ των 0 – 17 βαθμών.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. v19. Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης της διακύμανσης, προκύπτει ότι η σχολική ετοιμότητα των παιδιών νηπιακής ηλικίας διαφοροποιείται σημαντικά από τις κύριες επιδράσεις τόσο του παράγοντα «μορφωτικό επίπεδο της μητέρας», με ορι-

ακή κύρια επίδραση αυτού στη μεταβλητή { $F(2,49) = 1,63$, $p. = ,049$ }, όσο και του παράγοντα « σχέση δασκάλου – μαθητή » { $F(2,49) = 2,14$, $p. = ,012$ }. Η επίδραση του παράγοντα « ηλικία » της μητέρας στη μεταβλητή « σχολική ετοιμότητα » δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p. > ,05$). Επίσης, η υψηλότερη τιμή της σχολικής ετοιμότητας σημειώνεται όταν η σχέση που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με τη νηπιαγωγό τους χαρακτηρίζεται από εγγύτητα ($M = 1,66$, $SD = ,645$) και η χαμηλότερη όταν χαρακτηρίζεται από σύγκρουση ($M = 2,50$, $SD = ,707$).

Επιπλέον, προκύπτει ότι η σχολική ετοιμότητα των παιδιών νηπιακής ηλικίας διαφοροποιείται σημαντικά από την κύρια επίδραση του παράγοντα προσωπικότητας « συναισθηματική αντιδραστικότητα » { $F(2,5,04) = 7,53$, $p. = ,002$ }, του παράγοντα προσωπικότητας « εξωστρέφεια » { $F(3,5,04) = 7,03$, $p. = ,001$ } και του παράγοντα προσωπικότητας « ευσυνειδησία » { $F(2,5,04) = 14,81$, $p. = ,000$ }. Εξίσου στατιστικά σημαντική τιμή της σχολικής ετοιμότητας προκύπτει και από την κύρια επίδραση του παράγοντα προσωπικότητας « διανοητική ανάπτυξη » { $F(1,5,04) = 6,08$, $p. = ,018$ }, ενώ η επίδραση του παράγοντα προσωπικότητας « αναστολή » στην παραπάνω μεταβλητή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p. > ,05$). Επίσης, η υψηλότερη τιμή της σχολικής ετοιμότητας σημειώνεται όταν οι παράγοντες προσωπικότητας εξωστρέφεια, ευσυνειδησία και διανοητική ανάπτυξη είναι σε υψηλά επίπεδα και η συναισθηματική αντιδραστικότητα σε χαμηλά ($M = 1,14$, $SD = ,363$). Αντίθετα, η χαμηλότερη τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής σημειώνεται όταν η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, και η διανοητική ανάπτυξη είναι σε μέτρια επίπεδα και η συναισθηματική αντιδραστικότητα σε χαμηλά ($M = 2,25$, $SD = ,50$).

Σε ό, τι αφορά την αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη, προκύπτει ότι η τελευταία διαφοροποιείται σημαντικά από την αλληλεπίδραση δύο διαστάσεων προσωπικότητας του παιδιού της « διανοητικής ανάπτυξης » και της « συναισθηματικής αντιδραστικότητας » { $F(1,5,04) = 7,33$, $p. = ,010$ }. Όλες οι υπόλοιπες τιμές των αλληλεπιδράσεων των υπολοίπων τριών διαστάσεων προσωπικότητας στη μεταβλητή δεν βρέθηκαν να προκαλούν στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($p. > ,05$).

Τα σκορ που σημείωσαν στα τεστ σχολικής ετοιμότητας τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ανήκαν σε υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο ήταν υψηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα σκορ των παιδιών των οποίων οι μητέρες ανήκαν σε χαμηλότερα μορφωτικά επίπεδα. Το ίδιο διαπιστώθηκε να συμβαίνει και όταν η σχέση που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με τη νηπιαγωγό τους χαρακτηρίζεται από εγγύτητα, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει όταν η σχέση τους με την εκπαιδευτικό είναι συγκρουσιακή. Σε ό, τι αφορά τη συσχέτιση της ετοιμότητας για μάθηση των παιδιών με την προσωπικότητά τους, παρατηρήθηκε υψηλότερο επίπεδο σχολικής ετοιμότητας στα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο ευσυνειδησίας, εξωστρέφειας και διανοητικής ανάπτυξης και χαμηλότερο επίπεδο συναισθηματικής αντιδραστικότητας.

Σε ό, τι αφορά τον παράγοντα προσωπικότητας αναστολή δεν επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει αρνητική συνάφεια ανάμεσα σε αυτόν και τη σχολική ετοιμότητα ενός παιδιού (Καραμπάτσος, 2000). Το ίδιο παρατηρείται και με την ανεξάρτητη μεταβλητή *ηλικία της μητέρας*, καθώς δεν επαληθεύεται ότι οι νεότεροι γονείς μπορούν να επηρεάσουν τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφοροποιήσουν σημαντικά και θετικά τη μετάβασή του στο δημοτικό.

Συνεπώς και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως ένα παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να « προετοιμαστεί » καλύτερα γνωστικά για τη διαδικασία της μάθησης όταν οι γονείς του εμπλέκονται σε γενικές γραμμές περισσότερο στη σχολική του ζωή και όταν η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου είναι ασφαλής, και όχι εξαρτητική ή συγκρουσιακή. Τέλος, η ίδια η προσωπικότητα ενός παιδιού και συγκεκριμένες διαστάσεις της είναι σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τόσο από τους γονείς όσο από τους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ορθή προετοιμασία του για τη συστηματική μάθηση.

Κλείνοντας, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας και η σημασία της, ίσως οδηγήσει το παιδαγωγικό και όχι μόνο ενδιαφέρον να εστιάσει την προσοχή του αφενός στην αναθεώρηση της « κατάλληλης » χρονολογικής ηλικίας ως το μοναδικό κριτήριο για την είσοδο ενός παι-

διού στο σχολείο αφετέρου στην αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της καθοριστικής σημασίας σχολικής ετοιμότητας του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cole M. & Cole S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Gottman, J. (2000). (Μετάφραση Ξενάκη, Χ.). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicot, D. (1994). (Επιμέλεια Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β.). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Βρυνιώτη, Π. (2005). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39
- Γεωργίου, Ν. Στ. (2000). *Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 27 – 35
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2002). *Κλίμακα Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου*. Μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα της αντίστοιχης κλίμακας *Student – Teacher Relationship Scale* του Pianta R.
- Ζάχαρης, Δ.(1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου*; Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Παυλόπουλος, Β. (1998). *Ερωτηματολόγιο Διαστάσεις Προσωπικότητας για παιδιά 5 – 7 ετών / Ε - ΔΠΡΟΠΕ6*. Ψυχομετρικό εργαστήριο, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5^{1/2} χρόνων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34 και 95,32-49.
- Πανταζής, Σ. (2001). *Σχολική προετοιμασία στο νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 21, 7 – 17 και 75 – 79.
- Τοκμακίδου, Ε., (2005). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο ζήτημα της Μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο*. Τ.Ε.ΠΑ.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φωτιάδου, Α. (1998). *Ηλικία εισόδου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο*. Μακεδόν, 4, 235.
- Ames, R.S., & Anstotz, J.J. (1994). *School Readiness*. Harper and Row. New York.
- Anderhalter, O. F. & Perney, J. (2006). *Kindergarten Readiness Test*. Scholastic Testing Service, Illinois.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Kagan, S. (2003): *Readying Schools for Young Children*. Polemics and Priorities. *Kappan Professional Journal*.
- Maxwell, K. & Clifford R. (2004). *Research in review: school readiness assessment. Young Children*, 59 (1), 42-46.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. New Directions for Child Development*, 57, 61-79.

ABSTRACT

Literature in Developmental Psychology and Education stress the significant effect of a variety of factors such as the personality of children, and familial and social environment on their smooth transition from kindergarten to primary school. The relation, however between school adjustment and a child's school readiness level remains the main issue of research interest. The scope of this study is to investigate factors affecting school readiness of preschoolers relating to personal (personality) and family characteristics (mother's age and educational status) and teachers' attitudes (teacher – student relationship. Participants were 70 preschool-

ers (35 boys and 35 girls) of 5 kindergarten schools in Almyros town (central Greece). Parents and teachers completed two self-report questionnaires (*Personality Questionnaire for children 5 to 7 years old* and *Student – Teacher Relationship Scale* respectively). The *Kindergarten Readiness Test* was completed by the children. SPSS analysis showed that children's personality, mothers' educational status and type of teacher-student relationship have a significant effect on preschooler's readiness.

Ιφιγένεια Αρίδη,

Ψυχολόγος,

Παναγοπούλου 8, Αλμυρός, Ν. Μαγνησίας, Τ.Κ. 37100,

24220 25779, 6974 229881,

ifig.aridi@gmail.com

Μαρία Ζαφειροπούλου,

Τέως Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Ελαιών 21, Κηφισιά, Αθήνα, Τ.Κ. 14564,

210 8075978, 6944 635565,

mzaf@otenet.gr

CONSTRUCTING CHILDHOOD IN EDUCATIONAL DISCOURSE

SOFIA AVGITIDOU, SONIA LIKOMITROU

1. Introduction

This paper is based upon two basic theoretical stances. One that claims that childhood is socially constructed (James, Jenks & Prout 1998) and one that supports that language is a source of socially constructed meanings that represents and at the same time constructs the world/relationships/identities (Fairclough, 1989). These two theoretical stances, one mainly coming from the work of the New Sociology of childhood and the other coming from Critical Discourse analysis share important assumptions that support their dialogue and co-operation. These assumptions are: firstly that discourses construct social practices but at the same time draw from discursive practices and the context in which they are realized. Thus, there is a dialectic relationship between discourse and social practice. This is evident in the works of the New sociology of childhood when children are perceived as social agents that create and transform values and cultures but at the same time draw from existing practices and culture, i.e. during their play (Corsaro 1997). Secondly, identities are understood as being socially constructed through daily practices that position children in various social contexts. Such an understanding leads to an investigation of the ways by which educational discourse or media (Avgitidou & Stamou, 2011) and other social practices position childhood within daily practice.

Therefore, what our research attempts to highlight is how childhood is constructed within teachers' educational discourse. While there are studies which show teachers' ideas and practices concerning mainly children's learning and play, we have limited research findings concerning practitioners' images of childhood and how these are constructed. Teachers' (educational) discourse (Solomon 1994, Vidali 2000, Makrinioti 2001) has been highlighted as a normalizing discourse which influences our views of the desired and accepted nature of childhood. These views are important because they are closely related to views of the teacher's role and of early childhood education (Hallden, 2005, Dahlberg & Moss 2005, Sherwood, 2001). Thus, the idea of a 'lacking child' requires a teacher who is the privileged voice of authority and a view of early childhood as transmission pedagogy (Dahlberg & Moss, 2005:103). As Sorin (2005) and Woodrow (1999) have shown, the image of a child as innocent, powerless and in need of adult protection has been a dominant construct in early childhood policy and practice. However, recent European documents, education policy makers, human rights ambassadors and academics stress the need for children's participation and "voice" in the educational process (Moss, 2007).

James, Jenks and Prout (1998) have described different discourses of childhood based on elements of social theory that are presented in the form of dichotomies. These dichotomies are: structure versus agency, identity versus difference, local versus global and continuity versus discontinuity. While we are aware of the concerns for a dichotomous framing of childhood (Canella, 2002), by proposing these dichotomies James et. al (1998) underline specific analytical categories for theorizing childhood. These categories are agency, homogeneity, space and time. Based on these categories, James, Jenks and Prout (1998) then refer to different discourses of childhood, namely 'the tribal child', 'the minority group child', 'the social structural child' and 'the socially constructed child'. While 'the tribal child' discourse shows children as autonomous and independent agents, creating and experiencing their own separate

world, 'the minority group child' discourse sees children living in an adult-centered world, in which they function as deficient subjects. 'The social structural child' discourse perceives childhood as a permanent feature of any social structure, and thus a universal category. Homogeneity is stressed as the main characteristic that organizes the social structural discourse, talking about childhood as a general category with no space, time and other contextual determinants. Finally, 'the socially constructed child' discourse stresses childhood as a temporal and local phenomenon, where children are either products of the time and conditions they live in, or a construction through the dominant modes of speech. The last discourse leaves space for viewing children as actors who interact with and may shape the world they live in. Further, the image of 'the romantic childhood', drawing from Rousseau and 'the lacking childhood', drawing from Piaget, are possible views of childhood constructed in educational discourse. We will use the discourses presented above in analyzing educational discourse and exploring the ways it constructs and positions childhood as a social category.

2. Research aims and questions

Our specific research aims are to show which discourses of childhood do teachers construct or draw upon in their texts and to reveal the linguistic patterns that sustain the different discourses of childhood drawn upon in teachers' discourse.

The research questions are:

- 1) What are (pre-service and in-service) teachers' constructs of childhood?
- 2) Which linguistic patterns are used by teachers to identify childhood?
- 3) From which discourses do teachers draw upon to construct their views of childhood?
- 4) What are the implications of these linguistic patterns (in terms of both form and content) for the images of childhood that emerge from their texts?

3. Methodology

Pre-service teachers and early childhood teachers were asked to write down a text answering 2 questions: "What characteristics would you attribute to childhood?" (question 1) and "can children make decisions for matters that concern them?" (question 2). With the first question, "what characteristics would you attribute to childhood?", we wanted to know which features of childhood were highlighted as important and if pre- and in-service teachers had a homogeneous image of childhood or if they varied their description of childhood according to different criteria. With the second question "can children make decisions for matters that concern them?", we wanted to evoke teachers' views of children's agency through their justification of children's ability to make decisions for matters that concern them.

113 pre-service (PS) students and 60 early childhood teachers, 30 novice (N, 1-5 years of experience) and 30 experienced (E, more than 15 years of experience), responded to these two questions with a text. Written texts were analysed firstly by content analysis and then by Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1989 & 1992). A combination of the use of content analysis and discourse analysis has been supported in previous research based on the assertion that they are complementary and that they highlight the text from different perspectives (Galasinsky & Marley, 1998; Stamou, Lefkaditou, Schizas, & Stamou, 2009). Specifically, the discourse analysis of texts is based on two levels that Fairclough (1989) proposes. In the first level, that of description, we seek the formal elements of text that are related with the vocabulary, the grammar and its syntactic structure, while the second stage of analysis of texts is explanatory, examines the content, the importance of expression in order to clarify the linguistic modalities that construct both images and arguments for the specific construction of these images (Fairclough, 1989: 140-166).

4. Results

4.1. The content of pre-service and in-service teachers' constructs

Content analysis of the 1st question regarding children's characteristics showed that while pre-service, novice and experienced teachers referred to a variety of characteristics regarding children's temperament, emotions, social behaviour, cognitive capacities and activities, there were several characteristics that were stated more frequently (see table 1).

Table 1:
Percentages of most stated characteristics in P, N and E teachers' texts

Characteristics	Pre-service	Novice	Experts
Spontaneity	40%	25%	25%
Play	38%	13%	18%
Curiosity	37%	20%	22%
Joy	32%	13%	3%
Sensitivity	31%	10%	5%
Innocense	26%	30%	20%
Carefree	27%	0%	3%
Active and lively	6%	15%	25%
Egocentrism	3,5%	15%	35%
Aggressive	9%	20%	15%

(*percentages do not add to 100%, since participants gave more than one answer)

In table 1, we observe that pre-service teachers emphasize in their texts a romantic, idyllic childhood and give higher percentages to characteristics that stress this image of childhood such as joy, sensitivity, carefree, spontaneity and play. It is interesting that in their descriptions of childhood, pre-service teachers do not consider children's schooling experience as a context that they draw from in their description. At the same time, in-service teachers give lower percentages to joy, sensitivity and play in their descriptions and stress more children's egocentrism and aggression drawing from the context of children as educational subjects or pupils.

Indicative examples from their texts are:

"Characteristic elements of childhood are carelessness and play. Children look for means that produce joy. Childhood is characterized by innocense" (PS 10/111).

"Movement, spontaneity, curiosity, concrete thinking, egocentrism, imagination" (N18/30).

"Some children are disciplined, some are undisciplined, some are very selfish" (E1/30).

4.2. A homogeneous childhood through lists and detailed descriptions.

It is interesting that a very small percentage of either pre- or in-service teachers differentiated among children in their descriptions. Specifically, 9 out of 111 pre-service teachers (9%), 3 out of 30 novice teachers (10%) and 7 out of 30 experienced teachers differentiate among children (23%). Expert teachers show higher percentages of differentiation among children, since they attribute differences among children to specific factors, such as family upbringing, time spent by parents for their children's education and other similar.

Regarding discourse analysis, teachers use "the list" and "description" as concrete linguistic mechanisms to construct the homogeneous childhood. The form of the list aims to present a complete and representative image of childhood (that corresponds to all childhoods).

Example of a List:

1st question: What characteristics would you attribute to childhood?

Written response:

- Play
- Movement
- Spontaneity
- Curiosity
- Concrete thinking
- Egocentrism
- Imagination (N 18/30).

The form of description as a linguistic practice constitutes a more complete quantitatively and qualitatively account in order for teachers to support their opinion and become more persuasive. In some cases, description constructs a homogeneous image for childhood by referring to childhood as one (i.e. “children are...”), while in other cases the description distinguishes among children with the use of “some and other”.

“Some of them are disciplined and respond to all activities...some are uninterested, do not follow the conversation and bother others around them”. (E1/30).

In such responses, despite the different descriptions of children, the image of the “ideal childhood” is apparent in teachers’ negative evaluation of specific children’s behavior. Specifically, the ways teachers describe the differences in children’s response to kindergarten activities and offer evaluative comments based on negative material verbs, reveal their expected and accepted image of childhood. Thus, children are expected to be disciplined, participate and be interested during activities in an early childhood setting. Through this process, childhood is once again homogenised since expectations do not vary among children.

4.3. The minority group childhood

The image of the minority group child is closely related to teachers’ responses to the 2nd question since they judge children’s ability to make decisions for matters that concern them. Most participants did not give a clear positive answer to this question but argued that children can decide about matters that concerned them under specific pre-conditions (see table 2). These pre-conditions were mainly the topic of the decision (i.e. what was the content of the matter that children would decide), the presence of a guiding adult and background (family) factors that affect children’s ability for decision-making. However, each category of participants gave different percentages to each answer, highlighting their image of childhood.

Table 2:

Percentages of participants’ response regarding children’s ability to make decisions

Response	Pre-service	Novice	Experts
Yes	12%	36,5%	7%
Yes, but simple matters	68,5%	13%	40%
Yes, but support of adults	14,5%	17%	27%
Depending upon background factors	8%	20%	30%
No	9%	6,5%	13%

(*percentages do not add to 100%, since participants gave more than one answer)

While both pre-service and in-service teachers distinguished between simple (clothing, play, friendship) and important matters (safety, health, food, schooling) for decision making, pre-service teachers used this as their main argument for a yes or no answer to the 2nd question. The reasoning of the yes answer under specific pre-conditions was based on an image of children as lacking maturity and critical thinking:

“I believe that a child can make decisions only for some matters. However, these matters can’t be very serious and critical, because a child is at an age that has not acquired a lot of

experience and knowledge. Issues that they can decide upon are to choose their friends, decide if they will participate in a game, what to do in their free time” (PS 11/111).

“Yes, for unimportant things, such as what clothes they will wear, what game they will play” (PS 35/111).

A lot of novice teachers (36.5%) highlighted in their responses an agentic role for children based on modern pedagogical theories that stress either that children learn through decision making or that children’s voice should be appreciated and taken into account.

“Off course they can decide, because their judgement on an issue is based upon what they want, their preferences and what they live” (N30/30).

“Yes, this is what the early childhood curriculum promotes, anyway” (N4/30).

“Yes, because, in this way, they participate themselves in the process of learning” (N17/30).

These views are based on the aims of early childhood education curriculum which stress children’s participation and respect for their opinion. We can hypothesize that novice teachers are more familiar with the last ECE curriculum since it has recently changed and has probably formed part of their initial teacher education.

Expert teachers stressed the guiding role of adult as well as other factors as criteria for giving a positive response to children’s ability for decision making. These factors were mostly the family background of children and their individual cognitive capacities:

“Judgement and decision in relation to children depends upon the conditions under which they are asked to make a decision, the environment in which they grow up and the intelligence of each one” (E 5/30).

The restrictions teachers use both in terms of content and linguistic form to describe children’s abilities highlight issues of power relationships among adults and children due to the minor status of children. In addition, in their descriptions, the use of words that declare weakness, need and disability parallel to the needs of children for love, safety and stable climate put restrictions on children’s action and at the same time position adults in a hierarchical status in relation to children. These restrictions assist as a supporting framework to justify and point out the importance of intervention and the necessity of adults’ guidance. Thus, socialization discourse is used to construct the idea of the minority group child evident in statements such as the following:

“Under our own guidance and help, perhaps, they can also accomplish to make decisions” (E 15/30).

“As long as a child is young, the supervision is essential” (E17/30).

“Children are not, however, in a place to decide for matters that concern them, because they think in a way different from adults and know less things (E22/30).

The discourse of the minority group childhood based on socialization theory is also supported by references of teachers to the early childhood curriculum as a way to validate their claims according to the official pedagogical discourse “As far as I know as an early childhood teacher, the dominant characteristic is the socialization trend”. It is our hypothesis that expert teachers draw from the traditional sociological theories that supported previous early childhood curricula that gave emphasis on children’s socialization processes rather than active engagement in the educational process.

5. Discussion

Both pre-service and in-service early childhood teachers construct discourses about childhood through different discursive practices that draw from normalizing educational discourse of how children should be (disciplined and interested), developmental psychological theories (immaturity and egocentrism), classical sociological theories (need of adult protection and guidance in the socialization process) and curriculum as a text. Homogeneity of childhood is striking in teachers’ discourse even when differentiations are described among children. The discourse of homogeneity is supported by references to: a) children’s special status in the life course due to their biological age (*social structural child*), b. their limited abilities – present-

ing children as minor (*minority group childhood*) and c. their differentiation from adults (*tribal childhood*).

Having in mind early childhood teachers' constructions of childhood one may question their possible influence on the roles and practices they might adopt during the educational process. Will the construct of homogeneity affect the opportunities teachers will give for differentiation of space, organisation of time and educational activities to match the abilities and interests of all children? In addition, we wonder if the construct of minority-group childhood, thus the image of the lacking child, will hinder the opportunities teachers offer for children's active participation, dialogue, problem solving and decision making processes in the kindergarten. These issues are at the core of pedagogical theory that supports children's participation as children's right and way of learning but probably affected by the content and form of educational discourse.

BIBLIOGRAPHY

- Avgitidou, S. & Stamou, A.G. (2011). Constructing Childhood: Discourses About School Violence in the Greek Daily Press. *Children & Society*, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00402.x (on-line first).
- Canella, G.S. (2002). Global perspectives, cultural studies and the construction of a postmodern childhood studies. In G. Cannella and J.K. Kincheloe (eds.) *Kidworld: childhood studies, global perspectives and education*. New York: Peter Lang.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oakes: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxford-Shire: Routledge Falmer.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman London and New York.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Jenks, C & Prout, A. (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- Galasinsky, D., & Marley, C. (1998). Agency in foreign news: A linguistic complement of a content analytical study. *Journal of Pragmatics*, 30, 565-587.
- Hallden, G. (2005, November 27-December 1). *The metaphors of childhood in a preschool context*. Paper presented at AARE conference, Sydney.
- Makrinioti, D. (1997) (ed.). *Childhood (Pediki Ilikia)*. Athens: Nisos (in Greek).
- Moss, P. (2007). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice. *European Early Childhood Education as a democratic practice*, 15(1), pp. 5-20.
- Sherwood, F. (2001). Influence of Perceptions: Listening to early childhood pre-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, 215-220.
- Solomon, I. (1994). Educational action and social discipline of subjects: knowledge, discipline and the school field (Ekpedefitiki drasi kai koinoniki rithmisi ton ipokimenon: gnosi, pitharhia kai to pedio tou sholeiou). In *Discipline and Knowledge, Local A' (Pitharhia kai Gnosi, Topika A')*, Athens: E.M.E.A. (in Greek).
- Sorin, R. (2005). Changing Images of Childhood – Reconceptualizing Early Childhood Practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Stamou, A. G., Lefkaditou, A., Schizas, D., & Stamou, G. P. (2009). The discourse of environmental information: representations of nature and forms of rhetoric in the information centre of a Greek reserve. *Science Communication*, 31, 187-214.
- Vidali, A. (2000). *Modernity, education and Pre-school age (Neoterikotita, Agogi kai Prosholiki Ilikia)*. Athens: Kastaniotis. (in Greek).
- Woodraw, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and Considerations. *Australian Journal of Early Childhood*, 24(4), 7-12.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία διερευνά το περιεχόμενο, τη μορφή και τη διαδικασία κατασκευής της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας στον εκπαιδευτικό λόγο (dis-

course). Στην έρευνα συμμετείχαν 112 προπτυχιακοί φοιτητές, 30 νεοδιόριστες και 30 έμπειρες νηπιαγωγοί. Τα κείμενα που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες, σχετικά με την παιδική ηλικία, αναλύονται πρώτα με την ανάλυση περιεχομένου και μετά με την κριτική ανάλυση λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν κυρίαρχους λόγους που αφορούν σε μία εικόνα της παιδικής ηλικίας ως ομοιογενούς κατηγορίας, με ελλειμματικά χαρακτηριστικά. Οι διαφορές που εντοπίσαμε ανάμεσα στις τρεις ομάδες πληροφορητών είναι ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές κατασκευάζουν κυρίαρχα μία ρομαντική και ιδεατή εικόνα για την παιδική ηλικία, οι νεοδιόριστες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα των μικρών παιδιών ως ικανών και οι έμπειρες νηπιαγωγοί τονίζουν περισσότερο το ρόλο του ενήλικου και των παραγόντων πλαισίου στη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας στα κείμενά τους.

Σοφία Αυγητίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τ.Θ. 21, 53 100 Φλώρινα, 2385 0 5508
saugitidoy@uowm.gr, saugitidoy@uowm.gr

Σόνια Λυκομήτρου

Νηπιαγωγός, M.Ed.
Υποψήφια διδάκτωρ Π.Δ.Μ.
likomitrou@gmail.com,
likomitrou@gmail.com

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΩΝ: ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΠΑΓΩΝΤΑ, ΧΡΗΣΤΟΥ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΕΙΔΗ ΣΠΑΘΑΚΗ (19^{ΟΣ} ΑΙΩΝΑΣ)

ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΒΑΧΑΡΟΓΛΟΥ

Εισαγωγικά

Η ηθική διάσταση της παιδείας αποτελεί έναν βασικό άξονα προβληματισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στα εγχειρίδια Φιλοσοφίας της Παιδείας αφιερώνονται ολόκληρες ενότητες για την ηθική αγωγή και μόρφωση των νέων (Καζεπίδης, 1998). Στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επίσης, ένας σημαντικός άξονας σχετίζεται με θέματα ηθικής (Pring, 2005: 195-203). Με βάση τα δεδομένα αυτά, θεωρώ ότι η ιστορική προσέγγιση του θέματος παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί αποτυπώνει την εξέλιξη του σχετικού προβληματισμού από τον 18^ο αιώνα και εξής στον ελληνικό χώρο αλλά και στον έξω ελληνισμό.

Η προσέγγιση της θεωρίας της ηθικής και η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα δίνει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα σχετικά με την εξέλιξη της θεωρίας της ηθικής στην εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών. Μελετάται ο κατάλογος αρετών της εποχής και το θέμα της δικαιολόγησης της αρετής και των ηθικών συμπεριφορών μέσα από την θρησκευτική ή την κοσμική διάσταση. Στην παρούσα εργασία, κυρίως, ερευνώνται τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής που διδάσκονται οι μαθητές στο Διδασκαλείο αρρένων Αθηνών αλλά και στο Διδασκαλείο θηλέων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας: α) Γεωργίου Θ. Παγώντος, *Περὶ ἠθικῆς τῆς παιδαγωγικῆς καὶ διδακτικῆς...* ἐν Αθήναις 1853-1854, β) Χρήστου Παπαδόπουλου, *Γενικὴ Παιδαγωγικὴ καὶ Διδακτικὴ συγγραφείσα μὲν γερμανιστὶ πρὸς χρῆσιν τῶν Διδασκαλείων...* ἐν Αθήναις 1880 και γ) Αριστείδη Σπαθάκη, *Εγχειρίδιον Παιδαγωγικῆς*. Αθήνησι, 1875.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ιστορική-ερμηνευτική και ως προς τα δύο της επίπεδα: α) το *συστηματικό ιστορικό – ιστοριογραφικό*: καταγράφονται και παρουσιάζονται τα βασικά παιδαγωγικά κείμενα του 19^{ου} αιώνα, τα οποία αναφέρονται στην έννοια της ηθικής είτε άμεσα, σε αυτοτελή κεφάλαια, είτε έμμεσα και β) το *αναλυτικό – ερμηνευτικό*: αναλύονται και ερμηνεύονται τα παιδαγωγικά κείμενα με βάση τα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (Fines, 1988).

Γεώργιος Παγών: η ηθική αγωγή σκοπό έχει το ηθικώς τέλειον

Με το Διάταγμα του 1834 οργανώνεται η Δημοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δημαράς, 1999: 45-50). Ιδιαίτερα ζήτημα άμεσης προτεραιότητας αποτελεί για το κράτος η όσο το δυνατόν πληρέστερη εκπαίδευση των δασκάλων, προκειμένου να στελεχωθούν τα Δημοτικά σχολεία. Στο ζήτημα αυτό συγκαταλέγεται και η ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου ή Διδασκαλοδιδαστηρίου (Schullehrerseminarium) με έδρα αρχικά το Ναύπλιο και στη συνέχεια την Αθήνα. Η μορφή του Διδασκαλείου και ο τρόπος κατάρτισης των δασκάλων καθορίζεται από τις κατευθύνσεις που δίνονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τον τύπο δασκάλου που απαιτεί ο συγκροτούμενος κοινωνικός σχηματισμός και από τον γενικότερο κοινωνικό ρόλο που καλείται να παίξει ο δάσκαλος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Μπουζάκης, Τζήκας, 2002: 22κ.ε.). Στο πλαίσιο αυτό

το μάθημα της Παιδαγωγικής καθιερώνεται και διδάσκεται στο Διδασκαλείο από το 1837 με πρώτο καθηγητή τον Γεώργιο Παγώντα (Δημαράς, 2005: 49).¹

Ο Γεώργιος Παγών διδάσκει το μάθημα της Παιδαγωγικής κατά την πρώτη φάση λειτουργίας του Διδασκαλείου (1834-1864), αρχικά από χειρόγραφη μετάφραση, όπως ο ίδιος επισημαίνει, και στα 1853-1854 εκδίδει το σύγγραμμα *«Περίληψις της Παιδαγωγικής και Διδακτικής...»*. Η έκδοση αυτή αποτελεί το πρώτο εγχειρίδιο Παιδαγωγικής που διδάσκεται συστηματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Παιδαγωγική που διδάσκει ο Γεώργιος Παγών, το οποίο αποτελεί μετάφραση του συγγράμματος του Νειμείερου, διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει τις επικρατούσες αντιλήψεις για την τριπλή αγωγή (σωματική, ψυχική ή ηθική και λογική ή διανοητική) και το δεύτερο μέρος περιέχει γενικές ιδέες διδακτικής και οδηγίες για τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων.

Ο συγγραφέας συνδέει την αισθητική αγωγή με το ηθικό αίσθημα, το οποίο εκφράζεται με τη δική μας ευαρέστηση σε κάθε καλό και δίκαιο, όπως αυτό εκφράζεται στην ψυχή του νηπίου. Η ηθική των παιδιών βελτιώνεται, όταν αυτά καλούνται να διακρίνουν το δίκαιο από το άδικο και τα περιστατικά που άμεσα ή έμμεσα αναφέρονται σε αυτά. Στις ωραίες πράξεις συγκαταλέγονται η φιλανθρωπία, η ευεργεσία, η ανάμνηση προς τους ευεργέτες της ανθρωπότητας. Το ιδανικό ή ιδεώδες του καλού και ενάρετου υπάρχει στην ίδια τη φύση και αυτό ο παιδαγωγός οφείλει να διεγείρει στους μαθητές αναπτύσσοντας σε αυτούς τα χρήσιμά τους προτερήματα. Από τη φυσική καλλονή μεταβαίνουμε στην ηθική καλλονή (αρετή) (Παγών, 1853-1854: 48-49).

Στην ενότητα *«Περί της του θυμικού εκπαιδεύσεως»*, ο Γεώργιος Παγών εκφράζει τις απόψεις του σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην ψυχική ή ηθική αγωγή των παιδιών. Η ηθική τελειότητα ή η αγαθότητα του χαρακτήρα και η αγιότητα των φρονημάτων και πράξεων, μπορεί να υπάρχει μόνο εφόσον ο άνθρωπος τη σέβεται. Η ηθική αγωγή διαφέρει από τη διανοητική και την αισθητική αν και όλες στοχεύουν στο «ηθικώς τέλειον» (Παγών, 1853-1854: 50-51). Ο παιδαγωγός για να θεμελιώσει τον *ηθικά καλό άνθρωπο* πρέπει να εντοπίσει και να ξεχωρίσει τα ευχάριστα γεγονότα από τα δυσάρεστα προβλήματα (Παγών, 1853-1854: 51).

Υπάρχουν κανόνες που διέπουν την ηθική εκπαίδευση όπως: να μην ηθοποιούμε, ούτε να ηθικολογούμε για να μην γινόμαστε οχληροί κατά την πράξη ή να επωφελούμαστε από τα καθημερινά ιστορικά συμβάντα για να μεταβούμε σε γενικές θεωρίες, να μην αναμινγνύουμε στις ηθικές συνδιαλέξεις το μη κατάλληλο για τη συμπεριφορά των παιδιών (Παγών, 1853-1854: 64). Ο συγγραφέας αναλύει τη σχέση της θεοσέβειας και της ηθικότητας. Η θεοσέβεια ενώ τελειοποιεί την ηθική εκπαίδευση του χαρακτήρα, είναι ταυτόχρονα και διαφορετική της ηθικότητας (Παγών, 1853-1854: 65). Σύμφωνα με τον συγγραφέα ο τέλειος άνθρωπος: *«Εν μεν τη διανοία αυτού διανοείται ορθώς και ιλαρώς, εν δε τη καρδιά αυτού αισθάνεται θερμώς, και έχει ως αρχάς την αλήθειαν και δικαιοσύνην· τα δε προς την ευδαιμονίαν αυτού προσπορίζεται οίκοθεν και ανεξαρτήτως των λοιπών...υπάρχει δε και έμπλεως της τε προς τον πλησίον και της προς τον Θεόν αγάπης· ενθουσιαζόμενος δε υπό της ηδονής της θείας ελλάμψεως θεωρεί την έσωθεν αυτού αλήθειαν, την έσω αυτού καλλονήν και την έσω αυτού αγαθότητα, ενδομύχως ευφραίνόμενος»* (Παγών, 1853-1854: 66-67). Ο άνθρωπος πράττει το καλό για τον δικό του εαυτό και την ευδαιμονία του και όχι από ανθρωπαρέσκεια, ενώ ευφραίνεται όταν κάνει το καλό στον πλησίον και εκδηλώνει έτσι την αγάπη του στον Θεό.

Ο συγγραφέας καταγράφει κάποια ελαττώματα (κακίες) που χρειάζονται προσοχή κατά την αγωγή των παιδιών όπως: οξυθυμία, ισχυρογνωμοσύνη, εγωϊσμός, ασυμπάθεια προς τους άξιους συμπάθειας, αναληγσία και αγνωμοσύνη στην αγαθότητα των άλλων, απανθρωπία, πλεονεξία, φθόνος, ιδιοφέλεια και η φιλοκέρδεια, η ζηλοτυπία, η αλαζωνεία και η υπέρμετρη φιλοδοξία. Ο ίδιος τονίζει τη σπουδαιότητα των αρετών όπως της ευγνωμοσύνης, ευμένειας, της φιλανθρωπίας-κοσμοπολιτισμού, της καλοκαγαθίας σύμφωνα με το πνεύμα του ευαγγελίου, της αγάπης προς τους γονείς αλλά και των γονέων προς τα παιδιά, της φιλίας, της φιλοπατρίας (Παγών, 1853-1854: 68-72). Ο Γεώργιος Παγών υποστηρίζει ότι απώτατος σκοπός του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει ηθικούς χαρακτήρες, οι οποίοι θα έχουν κατακτήσει την αρχή της αυτομόρφωσης (Παγών, μέρος β', 1853-1854: 1-2).

¹ Νόμος *«Περί δημοτικών σχολείων»* του 1834, άρθρο 65.

Χρήστος Παπαδόπουλος: Μέσα από την αγωγή ο παιδαγωγούμενος εθίζεται στην καθαρότητα των ηθών και την ευσέβεια

Το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων εντατικοποιείται ξανά τη δεκαετία 1870-1880, τόσο με την ανασύσταση του Διδασκαλείου Αθηνών όσο και με την ίδρυση «περιφερειακών» Διδασκαλείων εντός των ορίων του ελληνικού κράτους, αλλά, και εκτός της ελλαδικής επικράτειας, στον ελληνισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στο κράτος, στα 1878 αποφασίζεται η ίδρυση Διδασκαλείου στην Αθήνα με πρώτο διευθυντή τον Χρήστο Παπαδόπουλο, μετέπειτα καθηγητή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και από τους πρώτους διδάσκοντες Παιδαγωγικών μαθημάτων σε αυτό. Ο Χρήστος Παπαδόπουλος στα 1879 μεταφράζει την *«Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική»* του καθηγητή της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Πράγας G. A. Lindner, την οποία εκδίδει για πρώτη φορά στα 1880.

Ο Χρήστος Παπαδόπουλος θεωρεί την Ψυχολογία, τη Λογική και την Ηθική βοηθητικές επιστήμες προς την Παιδαγωγική, γεγονός που τον εντάσσει στους οπαδούς της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Στα εισαγωγικά ο συγγραφέας ορίζει την Παιδαγωγική ως επιστήμη αλλά και ως τέχνη με αντικείμενο την αγωγή. Ως επιστήμη είναι η θεωρία της αγωγής και ως πράξη ή δύναμη αποτελεί παιδαγωγική τέχνη. Στο έργο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας βοηθάει και η Ηθική. Έργο της Ηθικής αποτελεί ο προσδιορισμός αυτού που εγγράσσει την απόλυτη αξία στη βούληση και πράξη του ανθρώπου. Η Ηθική διδάσκει το σκοπό και η Ψυχολογία παρέχει τα μέσα της αγωγής (Παπαδόπουλος, 1880: 13-14). Όπως η Ηθική διδάσκει πως οφείλει να ζει κανείς, έτσι και η Παιδαγωγική διδάσκει πως οφείλει κανείς να παιδεύη. Η παρακολούθηση της παιδαγωγικής ενέργειας στη βιογραφία του ατόμου καταδεικνύει ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης προάγουν την εθνική ευημερία και τη δημόσια ηθικότητα (Παπαδόπουλος, 1880: 14-15).

Το πρώτο μέρος της γενικής Παιδαγωγικής πραγματεύεται περί του αντικειμένου της αγωγής, του παιδιού δηλαδή ως έμψυχο όν που βρίσκεται στην αρχική του ανάπτυξη. Το δεύτερο μέρος πραγματεύεται τον ύψιστο σκοπό της αγωγής και ερεiidεται επί της Ηθικής. Άρα για τον συγγραφέα παρόλο που η Ηθική αποτελεί βοηθητική επιστήμη στην Παιδαγωγική ωστόσο αποτελεί τον ύψιστο σκοπό της αγωγής (Παπαδόπουλος, 1880: 17).

Ο συγγραφέας συνδέει το χαρακτήρα αλλά και το σκοπό της αγωγής με την ηθική. Ο χαρακτήρας είναι η τέλεια συμφωνία της βούλησης και πράξης μέσα από την υποταγή αυτής σε πρακτικές αρχές (Παπαδόπουλος, 1880: 51-53). Εάν όλες οι πρακτικές αρχές συμφωνούν με τον ηθικό νόμο και επί κεφαλής αυτών βρίσκεται η συνείδηση, ο χαρακτήρας τότε είναι ηθικός. Ο σκοπός της αγωγής είναι διπλός: ειδολογικός και πραγματικός. Ο ειδολογικός σκοπός της αγωγής αποτελεί το αυτεξούσιο του παιδαγωγούμενου και αυτό γιατί η αγωγή οφείλει να υποχωρεί στην αυτοαγωγή. Κατά αυτό το λόγο η πραγματική αρχή της αγωγής είναι ότι: *«παιδαγωγεί τον τρόφιμον ούτως ώστε, όταν γείνη αυτεξούσιος, να δύνηται να επιτύχη του προορισμού αυτού... υπό τον προορισμόν τούτον εννοούμεν εκείνον του οποίου την επιτυχίαν δύναται να επιδιώξη το άτομον εν ταις ποικιλωτάταις βιωτικαίς μορφαίς, εάν μόνον μένη πιστόν εις το βέλτιον εγώ αυτού»*. Ο συγγραφέας αναφέρει όψεις του ανθρώπινου προορισμού που έχουν να κάνουν με την αρετή, την ηθικότητα, τον ανθρωπισμό, την καθομοίωση στο Θεό, τη λογικότητα.

Η επιστημονική (φυσική) Ηθική διδάσκει ότι το περιεχόμενο του ηθικού προτύπου αποτελεί σειρά ιδεών, προς τις οποίες ρυθμίζεται η εκτίμηση της βούλησης σε όλες τις περιστάσεις του ανθρώπινου βίου. Οι ιδέες αυτές είναι πέντε: η ευσυνειδησία, η τελειότητα, η αγάπη, η δικαιοσύνη και η ανταπόδοση. Ο σκοπός της αγωγής πρέπει να θεωρηθεί με βάση τις πέντε αυτές όψεις και συνδέεται άμεσα με τον καθολικό προορισμό του ανθρώπου. Έργο της είναι να δώσει εφόδια στο νέο για τη μελλοντική ανάπτυξή του. Η ηθικότητα αποτελεί το κύριο αντικείμενο της επιστήμης, την οποία ονομάζουμε Ηθική. Ο συγγραφέας διακρίνει την Ηθική σε: α) φυσική ή φιλοσοφική Ηθική και β) σε θρησκευτική (Παπαδόπουλος, 1880: 54-55).

Αναθεωρώντας την ανάπτυξη της έννοιας της ηθικότητας με τη μορφή των πέντε πρακτικών ιδεών παρατηρούμε ότι υπάρχουν πέντε είδη σχέσεων βουλήσεων, τα οποία αποτελούν το αντικείμενο της ηθικής αξίας. Τη θεωρία αυτών παρακολουθεί η ηθική επιδοκιμασία ή η

ηθική αποδοκιμασία. Η ηθική επιδοκιμασία οδηγεί σε αρετές, ενώ η ηθική αποδοκιμασία σε καθήκοντα (Παπαδόπουλος, 1880: 63-64).

Σύνοψη των ηθικών ιδεών		
Ιδέα	Μέλη της σχέσης	Σχέσις και κρίσις
Εσωτερική ελευθερία	Γνώση, βούληση	Υπακοή αιρετή, παρακοή φευκτή
Τελειότητα	Βούληση εν γένει	Τελειότητα αιρετή, ατέλεια φευκτή
Αγάπη	Οικεία βούληση, ξένη (και υποθετ. βούληση)	Υποδοχή αιρετή, απόκρουση φευκτή
Δίκαιο	Πραγματική βούληση, ξένη πραγματική βούληση, και οι δύο κατευθύνονται προς το ίδιο αντικείμενο	Έριδα φευκτή
Ανταπόδοση	Πραγματική βούληση, ξένη πραγματική βούληση, επίτηδες διατάραξη	Η ανανταπόδοτη ευποιία ή κακοποιία φευκτή

Ο συγγραφέας αναλύει στη συνέχεια τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα στον παιδευόμενο. Η πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου λαμβάνει τη μορφή ηθικού χαρακτήρα. Και εδώ συνδέεται η αγωγή με την πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου. Ο ηθικός χαρακτήρας είναι κάτι ιδανικό, όπου ο άνθρωπος με πολύ μεγάλη προσπάθεια μπορεί να προσεγγίσει στην επίγεια ζωή του. Μέσα από την αγωγή ο παιδευόμενος εθίζεται στην καθαρότητα των ηθών και την ευσέβεια. Αυτός που πράττει λογικά πράττει και ηθικά, διότι το περιεχόμενο της λογικότητας συνίσταται στις απαιτήσεις του ηθικού νόμου (Παπαδόπουλος, 1880: 65-66).

Αριστείδης Σπαθάκης: Την ιδέαν του αγαθού δυνάμεθα να καλλιεργήσωμεν εν τη παιδική καρδιά καταδεικνύοντες την αγάπην ημών προς το αγαθόν, και την αποστροφήν προς το κακόν

Στα 1836 ιδρύεται η *Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία*, η οποία θα πρωταγωνιστήσει στον τομέα της γυναικείας εκπαίδευσης ολόκληρο τον 19^ο αιώνα. Εισηγητής για την ίδρυση της Εταιρείας είναι ο Ι. Κοκκώνης, ο οποίος δίνει έτσι την αφορμή να δημιουργηθεί μια σημαντική κίνηση γύρω από την Ελληνίδα, και μάλιστα, με κατεύθυνση επαγγελματική (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986). Από το 1871 και εξής στο Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας το μάθημα της Παιδαγωγικής διδάσκει ο Αριστείδης Σπαθάκης, ο οποίος το 1875 εκδίδει: *«Εγχειρίδιον Παιδαγωγικής προς χρήσιν των επιτετραμμένων την των παιδων αγωγήν»* (Φούκας, 2005: 177-182).

Στο εγχειρίδιο του Αριστείδη Σπαθάκη αίσθηση προκαλεί η έλλειψη ειδικού κεφαλαίου για την Ηθική αγωγή, αν και υπάρχει στα παιδαγωγικά εγχειρίδια των Διδασκαλείων αρρένων, ενώ έμφαση δίνεται στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο Διδασκαλείο θηλέων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση εκτός από τη σωματική και πνευματική αγωγή σε θέματα συναισθηματικής ανάπτυξης και αγωγής καθώς και σε θέματα που σχετίζονται με τη διατροφή και τους ανθρώπινους «τύπους» και χαρακτήρες. Ο ρόλος της γυναίκας-εκπαιδευτικού συνδέεται αμεσότερα με τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ως συνέχεια του ρόλου της μητέρας.

Πιο συγκεκριμένα στον πρόλογό του ο Αριστείδης Σπαθάκης παραθέτει τον ορισμό της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Κατά τον συγγραφέα *«Παιδαγωγική Επιστήμη»* λέγεται εκείνη που *«καταδεικνύει τις αρχές και τον τρόπο της αγωγής των παιδιών»* (Σπαθάκης, 1875: 1) και *«Αγωγή»* είναι κατά την ευρύτερη έννοια *«κάθε ενέργεια που συντελεί στη σωματική και πνευματική τελείωση του ανθρώπου»* (Σπαθάκης, 1875: 12).

Περί Πνευματικής Αγωγής

Στο δεύτερο μέρος του εγχειριδίου, το οποίο αποτελείται από τρία τμήματα, ο συγγραφέας μας δίνει τον ορισμό της πνευματικής αγωγής. Πνευματική αγωγή λέγεται «*εκείνη η αγωγή του ανθρώπου που αναφέρεται στην ανάπτυξη και μόρφωση των διαφόρων δυνάμεων της ψυχής θεωρούμενης ως πνεύμα*» (Σπαθάκης, 1875: 59). Η πνευματική αγωγή διαιρείται σε τρία μέρη: α) τη γνωστική, β) τη συναισθηματική και γ) την ορεκτική αγωγή καθώς στην ψυχή διακρίνονται τρεις δυνάμεις: α) η γνωστική (*γνώσεις*), β) η συναισθηματική (*συναισθήματα*) και γ) η ορεκτική δύναμη (*ορέξεις*) (Σπαθάκης, 1875: 59-60).

Στο δεύτερο τμήμα του δεύτερου μέρους ορίζεται η *συναισθητική αγωγή*, ως η αγωγή που η ψυχή διατίθεται ευχάριστα ή δυσάρεστα (Σπαθάκης, 1875: 82). *Φανταστικά συναισθήματα* είναι οι ευχάριστες ή δυσάρεστες διαθέσεις και καταστάσεις της ψυχής που διεγείρονται από τα διάφορα ινδάλματα ή ανατυπώσεις της φαντασίας. Από όλα τα φανταστικά συναισθήματα αξιολογότερα είναι αυτά που προέρχονται από την ιδέα του καλού. Ο συγγραφέας διαχωρίζει το καλό σε τρεις κατηγορίες: το αισθητικό καλό (το οποίο πηγάζει από τη φύση ή τη τέχνη), το διανοητικό (το οποίο πηγάζει από την αλήθεια) και το ηθικό καλό (το οποίο πηγάζει από την αρετή). Για το λόγο αυτό τριπλά πρέπει να καλλιεργούμε την ιδέα του καλού στην παιδική ψυχή (Σπαθάκης, 1875: 86-90).

Λογικά συναισθήματα είναι οι ευχάριστες ή δυσάρεστες διαθέσεις και καταστάσεις της ψυχής που προέρχονται από τις ιδέες ή τις έννοιες, οι οποίες μπορούν να βρεθούν δια μέσω του λόγου. Τέτοια συναισθήματα είναι η ευχαρίστηση που προέρχεται π.χ. από την ιδέα της τιμής, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της φιλανθρωπίας, της ευσέβειας κτλ. και η δυσανεξία από την ιδέα της ατιμίας, της δουλείας, της αδικίας, της μισανθρωπίας, της ασέβειας κ.τ.λ. (Σπαθάκης, 1875: 94). Την ιδέα του αγαθού μπορεί ο παιδαγωγός να καλλιεργήσει στην παιδική καρδιά με τους εξής τρόπους: 1) να καταδείξει με έργο στα παιδιά την αγάπη του παιδαγωγού προς το αγαθό και την αποστροφή προς το κακό, 2) να τονίσει στα παιδιά ότι ο Θεός είναι η αληθινή αγαθότητα και επομένως αυτός που αγαπά το αγαθό, αγαπά τον Θεό, 3) καταδεικνύοντας στα παιδιά τις ωφέλιμες συνέπειες, τις οποίες επιφέρει το αγαθό, και τις ολέθριες τις οποίες επιφέρει το κακό. Ο συγγραφέας στη συνέχεια τονίζει ότι το αγαθό χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον αποδέκτη των αγαθών πράξεων, δηλαδή το αγαθό που αναφέρεται σε εμάς τους ίδιους (στον εαυτό), προς τον πλησίον και προς τον Θεό. Για το λόγο αυτό και τα συναισθήματα του αγαθού χωρίζονται σε ηθικά, συμπαθητικά και θρησκευτικά, από τα οποία τα πρώτα αναφέρονται σε εμάς τους ίδιους, τα δεύτερα στον πλησίον και τα θρησκευτικά συναισθήματα αναφέρονται στον Θεό (Σπαθάκης, 1875: 95-96). *Ηθικά συναισθήματα* είναι οι ευχάριστες ή δυσάρεστες διαθέσεις και καταστάσεις της ψυχής, οι οποίες προέρχονται από τη συμφωνία ή ασυμφωνία των διανοημάτων, των λόγων και των πράξεών μας προς τις γνώσεις ή ιδέες που έχουμε για το αγαθό. Τέτοια συναισθήματα είναι π.χ. αυτό της ευγνωμοσύνης, της ταπεινοφροσύνης, της δικαιοσύνης κ.λ.π. (Σπαθάκης, 1875: 97).

Επιλογικά

Στα σχετικά εγχειρίδια Παιδαγωγικής, η Ψυχολογία, η Λογική και η Ηθική θεωρούνται βοηθητικές επιστήμες για την Παιδαγωγική. Αποδίδεται, δηλαδή, ιδιαίτερη σημασία στην Παιδαγωγική ως επιστήμη, αναγνωρίζεται, όμως, ότι έχει τα θεωρητικά της ερείσματα στις επιστήμες της Σωματολογίας, της Ψυχολογίας, της Λογικής και της Ηθικής. Πιο αναλυτικά, η Παιδαγωγική διδάσκει πώς οφείλει κάποιος να εκπαιδεύει και δανείζεται το σκοπό της από την Ηθική.

Η ηθική διάπλαση εμπεριέχεται σε όλα τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής. Στο 19^ο αιώνα πλέον καθαρά μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής, η έννοια της Ηθικής αποκτά άλλο εννοιολογικό περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που είχε το 18^ο και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Ο αποδέκτης των ηθικών πράξεων του ατόμου προσδιορίζει και την ταυτότητα της Ηθικής. Ενώ τέλη του 17^{ου} και τον 18^ο αιώνα έχουμε αποδέκτη των ηθικών πράξεών μας το Θεό καθώς και στόχος ζωής η επουράνια ευδαιμονία, το 19^ο αιώνα έχουμε στροφή στον άνθρωπο, στον *εαυτό*, στον πλησίον. Φαίνεται καθαρά μέσα από τις Παιδαγωγίες ότι οι αξίες της ηθικής προσδιορίζονται

από τον εαυτό και την ευδαιμονία του εγώ σε επίγεια κατάσταση, αποδέκτης δηλαδή των ηθικών μας πράξεων αποτελεί ο εαυτός σε πρώτο επίπεδο και σε δεύτερο επίπεδο ο πλησίον. Σε τρίτο επίπεδο αποδέκτης των ηθικών πράξεων αποτελεί ο Θεός και η επουράνια ευδαιμονία, αντικείμενο όμως με το οποίο ασχολείται καθαρά η θρησκευτική αγωγή.

Η έννοια της ηθικής δεν αφορά ή δεν περιγράφεται μόνο στην αγωγή των παιδιών αλλά και στα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών. Τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής τονίζουν ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του «ηθικού δασκάλου» ως εξής: «...ο διδάσκαλος και εις την ιδιαιτέραν αυτού διαγωγὴν χρεωστέϊ να ἦναι χρηστοθήης και τίμιος, αυστηρός εις τα ἥθη του, μέτριος εις τας επιθυμίας του, σώφρων και εγκρατής εις τα πάθη του, προσεκτικός εις τους λόγους και εις τας πράξεις του...». Παράλληλα με την υπομονή, την ευσυνειδησία, τη φιλεργία και τη μετριοφροσύνη μνημονεύονται η φιλοπατρία και η θρησκευτικότητα. Τα γενικότερα δεδομένα της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας δικαιολογούν, οπωσδήποτε, τη διεύρυνση αυτή.

Σήμερα είναι πιο επιτακτική η ανάγκη από ποτέ της επανασύνδεσης της αγωγής με την ηθική. Μέσα από αυτή την επανασύνδεση ο μαθητής θα αγαπήσει πρώτα τον εαυτό του, θα προσδιορίσει τη θέση του μέσα στην κοινωνία σε τοπικό αρχικά επίπεδο αλλά και στο ευρύτερα εθνικό. Αφού προσδιορίσει τη θέση του μετά θα αγαπήσει και το συνάνθρωπο και θα είναι έτοιμος να προσφέρει στην κοινωνία. Στην επανασύνδεση αυτή φυσικά πρωταρχικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημαράς Α. (2005). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*, τόμ. Α': 1821-1894, Αθήνα: Εστία.
- Fines J. (1988). *Reading Historical Documents: A manual for students*, B. Blackwell.
- Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ι.Α.Ε.Ν./ Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα.
- Καζεπίδης Τ. (1999). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1998. Βλ. Γρηγόρης Καραφύλλης, *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη Φιλοσοφία της Παιδείας*, β' έκδοση, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων- Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παγών Θ. Γ. (1853-1854). *Περίληψις της παιδαγωγικής και διδακτικής συνερανισθείσα εκ του συγγράμματος του Νειμειέρου και συνταχθείσα εις μέρη δύο προς χρήσιν των εξ επαγγέλματος Παιδαγωγών, των Γονέων, των Δημοδιδασκάλων και Ελληνοδιδασκάλων*, εν Αθήναις.
- Παπαδόπουλος Χ. (1880). *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική συγγραφείσα μεν γερμανιστί προς χρήσιν των Διδασκαλείων εκατέρου των φύλων υπό Γ. Α. Αινδέρου καθηγητού της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω Πράγης. Εγκρίσει της Αυστριακής Κυβερνήσεως εξελληνισθείσα δε υπό Χρήστου Δ. Παπαδόπουλου τακτικού καθηγητού της Φιλοσοφίας εν τω εθνικώ Πανεπιστημίω και Διευθυντού του γενικού Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου εγκρίσει του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως*, εν Αθήναις.
- Pring R. (2005). Education as a moral practice, London: *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*, edited by Wilfred Carr, 195- 203.
- Σπαθάκης Α. (1875). *Εγχειρίδιον Παιδαγωγικής προς χρήσιν των επιτετραμμένων την των παιδων αγωγήν*.
- (1881). *Ο Παιδαγωγός περιέχων συνοπτικώς Ψυχολογίαν, Λογικήν, Ιστορίαν της Παιδαγωγίας, Παιδαγωγικήν και Διδακτικήν. Προς χρήσιν των τε εν τοις Διδασκαλείοις εκατέρου του φύλου εκπαιδευομένων και λοιπών γονέων, διδασκάλων και παιδαγωγών. Τόμος δεύτερος, Ιστορία της Παιδαγωγίας, Παιδαγωγική και Διδακτική*, εν Αθήναις.
- Φούκας Β. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ABSTRACT

Ideas on ethics and their implementation have formed an important axis of thought when examining the state of current educational processes. At the end of the 18th century we come across, in Greece, politics as a worldly ethic, since for Greek scholars of the time there is no discrimination between private and specific ethics. These worldly ethics appear as a guide of good conduct for citizens within society (virtuous citizens within society). The notion of this type of politics corresponded to the need of the neo-hellenic society, which is reorganized and orientated towards a more worldly-political type of ethics than those taught by the church: not the happiness of the Christian for the reign of God but the “happiness”- the “well-being” of the individual in society. Such ideas were the object of a series of new publications that saw the light of day during the 19th century, such as “Pedagogy”.

Ευστράτιος Βαχάρογλου

Μεταδιδ. Ερευνητής Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης-
Καθηγητής Δευτ. Εκπαίδευσης.
Χριστοφόρου Περραιβού 32, Άνω Τούμπα
Τ.Κ. 54352, Θεσσαλονίκη
6947802832, , efsttheo@yahoo.com

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΒΟΥΔΟΥΡΗ, ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ, ΕΥΠΡΑΞΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ

Εισαγωγή

Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία επικεντρώθηκαν μόνο στη γνωστική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ερευνήσαμε αρχικά στη βιβλιογραφία ποιες είναι οι μεταβολές που παρουσιάζουν τα παιδιά και πρέπει να ολοκληρωθούν κατά τη σχολική τους ηλικία. Με βάση τα γνωστικά επιτεύγματα, τα οποία αναλύονται παρακάτω, ελέγξαμε κατά πόσο η σχολική εκπαίδευση επηρεάζει τις μεταβολές αυτές. Συγκεκριμένα, ερευνήσαμε τόσο τους στόχους όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων, της λογικής ταξινόμησης, της μνήμης και της μετανόησης.

Σχολική ηλικία και γνωστική ανάπτυξη

Η σχολική ηλικία αντιστοιχεί στην ηλικία από περίπου έξι μέχρι δώδεκα ετών. Στον γνωστικό τομέα πραγματοποιείται μια πολύ σημαντική αλλαγή. Τα παιδιά απομακρύνονται από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας και οδηγούνται στην αποκέντρωση της αντίληψης και στις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από την ηλικία των επτά χρονών τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν για πρώτη φορά σταθερή και συνεπή λογική. Ταυτόχρονα, κατακτούν αρκετά γνωστικά λογικά σχήματα, όπως της ιεραρχικής οργάνωσης των τάξεων, της σειροθέτησης των ποικίλων σχέσεων ανισότητας, της έννοιας του αριθμού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου (ποσότητας, βάρους, όγκου, κ.α.).

Ειδικότερα, στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορεί να σκέφτονται λογικά για τα αντικείμενα και τα γεγονότα, καθώς επιτυγχάνεται η διατήρηση του αριθμού (6 ετών), της μάζας (7 ετών) και του βάρους (9 ετών). Επιπλέον, μπορεί να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά και μπορεί να τα σειροθετεί με βάση μόνο μια διάσταση, όπως για παράδειγμα το μέγεθος. Ωστόσο, η σκέψη παρουσιάζει ακόμη ορισμένες λειτουργικές αδυναμίες. Ειδικότερα, δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα. Οι νοητικές πράξεις γίνονται μόνο επί εποπτικού υλικού. Επίσης, στη σχολική ηλικία κάθε είδους ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη γίνονται πιο αισθητές και αντανakλώνται στην πρόοδο του παιδιού στα σχολικά μαθήματα.

Παράλληλα, τα παιδιά της πρώτης δημοτικού έχουν την τάση του εγωκεντρισμού. Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της σκέψης των παιδιών να αντιλαμβάνονται τα πράγματα από μόνο μια οπτική γωνία, τη δική τους. Είναι μια διαδικασία που διεισδύει και επηρεάζει όλους τους τομείς της προσωπικότητας του παιδιού και έχει άμεση σχέση με τη γνωστική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Τέλος, τα παιδιά της περιόδου αυτής, γύρω στα 7 έως 8 χρόνια του, περνάει από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα, φάση κατά την οποία εισάγεται στον

κόσμο των σχέσεων, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την κατάκτηση της έννοιας της αντι-στρεψιμότητας, της ταυτότητας και της αντιστάθμισης της σκέψης.

Γνωστικά επιτεύγματα των παιδιών σχολικής ηλικίας

Με βάση τη βιβλιογραφία στο χρονικό αυτό διάστημα παρατηρούνται οι ακόλουθες αλλαγές στον τρόπο και στην οργάνωση της σκέψης του παιδιού:

α) Λογική ταξινόμηση: Είναι η ικανότητα ένα παιδί να μπορεί να ταξινομεί αντικείμενα με βάση ένα ή και περισσότερα χαρακτηριστικά κάθε φορά. Παράλληλα, να είναι σε θέση να εντάσσει τις ταξινομήσεις σε ευρύτερα ιεραρχικά συστήματα, γνωρίζοντας ότι η κάθε τάξη είναι δυνατόν να ταξινομηθεί σε περισσότερα από ένα ευρύτερα συστήματα. Επίσης, να μπορεί να συνενώνει τις διάφορες τάξεις μεταξύ τους και να δημιουργεί μεγαλύτερες ομάδες αντικειμένων. Οι ταξινομήσεις ίσως αρχικά να γίνονται χονδρικά, αλλά με την πάροδο του χρόνου γίνονται με πιο εξειδικευμένο τρόπο.

Η ικανότητα αυτή εμφανίζεται κατά το δεύτερο μισό της μέσης παιδικής ηλικίας (γύρω στα 9-10 έτη). Ωστόσο, οι απόψεις των ερευνητών που ακολουθούν το «μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών» – ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος και η νόηση λειτουργούν με τις αρχές ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή – δίστανται. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ακόμη και μικρότερα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν σύνθετες κατηγοριοποιήσεις και να διαχειριστούν τα αποτελέσματά τους, αν τα υλικά που θα τους παρουσιαστούν είναι οικεία, απτά και με ξεκάθαρα χαρακτηριστικά.

β) Συγκεκριμένες Νοητικές πράξεις: Σύμφωνα με τον Piaget η ικανότητα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων νοητικών πράξεων οφείλεται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι οι ιδιότητες ενός αντικειμένου παραμένουν ίδιες ακόμη και όταν η φυσική του εμφάνιση μεταβάλλεται, μια ικανότητα που αποδίδεται με τον όρο «διατήρηση». Η ικανότητα για διατήρηση εξελίσσεται σταδιακά στα παιδιά. Αρχικά το παιδί αποκτάει την αίσθηση της μονιμότητας των αντικειμένων. Η διατήρηση είναι αναγνωριστική. Στη συνέχεια γίνεται ανακλητική, δηλαδή μπορεί να ανακαλεί αντικείμενα που έχει περάσει κάποιο διάστημα από την τελευταία επαφή μαζί του.

Ειδικότερα, το παιδί 7-8 ετών μπορεί να κατανοήσει τη διατήρηση της ποσότητας, στην ηλικία των 9 μπορεί να κατανοήσει τη διατήρηση του βάρους και τελευταία γίνεται η κατανόηση της διατήρησης του όγκου στην ηλικία των 11 ετών. Με τον τρόπο αυτό το παιδί σιγά - σιγά είναι σε θέση να βεβαιώνει την αμεταβλησία της ύλης.

γ) Ανάπτυξη της μνήμης: Σύμφωνα με τον Piaget ένας σημαντικός παράγοντας της βελτίωσης των απομνημονευτικών δυνατοτήτων είναι και η αύξηση των γνώσεων. Τα παιδιά στη σχολική ηλικία διαθέτουν πλέον ένα σημαντικό απόθεμα πληροφοριών και μπορούν έτσι να διασυνδέουν την προϋπάρχουσα γνώση με την νεοαποκτηθείσα και να την ταξινομούν καλύτερα ώστε να τη διατηρούν επί μακρότερον και ευκολότερα.

δ) Μεταγνώση: Ορίζεται ως η «γνώση της γνώσης» ή η «γνώση για την γνώση». Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την αυτορύθμιση.

Μεθοδολογία

Η έρευνά μας είχε ως απώτερο σκοπό την άντληση των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο στην Ελλάδα. Για την επίτευξη του στόχου μας συλλέξαμε τις γνώμες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις τέσσερις σημαντικές γνωστικές μεταβολές που πρέπει να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Η έρευνα ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2012 και υλοποιήθηκε στις ακόλουθες τέσσερις φάσεις: α) βιβλιογραφική έρευνα, β) σχεδιασμός και έλεγχος ερωτηματολογίου, γ) υλοποίηση έρευνας πεδίου (ποσοτική), και δ) επεξεργασία αποτελεσμάτων και σύνταξη της τελικής εργασίας.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εκατόν ενενήντα οχτώ (198) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Η δειγματοληψία των εκπαι-

δευτικών πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο. Ωστόσο, λάβαμε υπόψη να υπάρξει ισομερής εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον και τον τύπο του σχολείου. Το 75,8% του δείγματος των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες, ενώ μόνο το 24,2% ήταν άνδρες. Επίσης, το 50% του δείγματος είχε ηλικία 41-50 ετών, το 17,7% ήταν 20-30 ετών, το 27,8% ήταν 31-40 ετών και μόνο το 4,5% ήταν 51-60 ετών. Ωστόσο, μόνο το 15,2% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό και μόνο το 45,5% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το SPSS 20. Έπειτα με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγηθήκαμε στην αναλυτική καταγραφή των συμπερασμάτων. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα καταγράψουμε εν συντομία τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας, καταγράφοντάς τα με βάση τη θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου.

α) Η γνωστική αναπτυξιακή πορεία των μαθητών/-τριών

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι το 67,7% της εκπαιδευτικής κοινότητας δυσκολεύεται να απαντήσει ποιες είναι οι αναπτυξιακές μεταβολές που παρουσιάζουν τα παιδιά σε γνωστικό επίπεδο στη σχολική ηλικία. Μάλιστα μόνο το 6,1% του δείγματος χρησιμοποιεί επιστημονικούς όρους. Ωστόσο, το 45,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών περιέγραψε τις αναπτυξιακές μεταβολές των παιδιών χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τη σχολική πραγματικότητα.

β) Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιλέγει την αφηγηματική και την περιγραφική μορφή διδασκαλίας. Πολύ θετικό είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν, στην πλειοψηφία τους, σπάνια και καθόλου την απλή διάλεξη κατά τη διδασκαλία. Βέβαια, παραμένει ένα ποσοστό 30,3% που τη χρησιμοποιεί αρκετά συχνά. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι η διάλεξη μέσω συζήτησης είναι μια μορφή διδασκαλίας που εφαρμόζεται αρκετά και πολύ συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Αρκετά συχνά, όμως, χρησιμοποιείται από τους/τις περισσότερους εκπαιδευτικούς και η διάλεξη μέσω επίδειξης.

Ο κατευθυνόμενος διάλογος χαρακτηρίζεται άλλη μια συνήθης μορφή διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τον ελεύθερο διάλογο, ενώ ο μικτός διάλογος – που αποτελεί το συνδυασμό του κατευθυνόμενου και ελεύθερου διαλόγου – είναι η μορφή που χρησιμοποιείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών αρκετά συχνά. Ωστόσο, και οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά αρκετής και συχνής χρήσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνά την ανακαλυπτική διδασκαλία, την εξατομικευμένη διδασκαλία και τη βιωματική διδασκαλία. Υψηλά ποσοστά, βέβαια, παρουσιάζει και η έμμεση διδασκαλία και η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και η διδασκαλία συνεργασίας ανά δύο μαθητών. Φαίνεται, επομένως, πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν πλέον αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα εφαρμογής των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

γ) Γνωστική Ανάπτυξη και σχολική εκπαίδευση

Στο τρίτο πεδίο της έρευνας ελέγξαμε κατά πόσο η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που βοηθούν στην επίτευξη της γνωστικής ανάπτυξης (συγκεκριμένες νοητικές πράξεις, της λογικής ταξινόμησης, της μνήμης και της μεταγνώσης), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιλέγει τον τρόπο της διδασκαλίας με βάση την ύλη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι διαμορφώνουν τη διδασκαλία με βάση τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (σε ποσοστό 45,5%) και τις ικανότητες των μαθητών/-τριών τους (σε ποσοστό 60%). Ωστόσο, μόνο το 10,6% του δείγματος αναφέρει ότι διαμορφώνει τη διδασκαλία με βάση με τις γνωστικές μεταβολές που πρέπει να επιτευχθούν στη σχολική ηλικία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει κάποια σύγχυση σχετικά με τις γνωστικές με-

ταβολές σε θεωρητικό επίπεδο. Άλλωστε, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν ελάχιστες γνώσεις σχετικά με την εξελικτική ψυχολογία. Επομένως, είναι σημαντικό να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ψυχολογίας σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό (σύνδεση τη σχολική πραγματικότητα) μέρος.

Επίλογος

Η έρευνα αυτή φέρνει στο φως για ακόμη μια φορά ορισμένες αλήθειες σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μερικές ευχάριστες και άλλες δυσάρεστες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται κυρίως στην εμπειρία αλλά και στις γνώσεις που αποκτούν μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεχής ενημέρωση σε θέματα που αφορούν τα παιδαγωγικά αλλά και σε άλλους τομείς, όπως η ψυχολογία, που επηρεάζουν άμεσα τη σχολική πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοσνιάδου, Στ. (2005). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών – Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Μτφρ. Μ. Σολμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών – Εφηβεία*. Μτφρ. Μ. Σολμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Μτφρ. Παπασταύρου, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.
- Κασιώλας, Αν. Ευθ. (1981). *Εξελικτική Ψυχολογία, προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα.
- Καυάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο Σχολείο – Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lefrançois Guy (2004). *Ψυχολογία της διδασκαλίας*. Μτφρ. Ι. Αποστολή Αθήνα: Έλλην.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίες – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β': Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής – Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Ν. Κ. (2003). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mitchell, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2008). *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Λεξικό ψυχολογίας*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Συμεού, Α. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τριλιανός, Αθ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Τσιπλητάρης, Αθ. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιο-λογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Τέταρτη Έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιάντης, Γ. (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους και Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδήμου, Δ. (1991). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

ABSTRACT

The middle childhood periods determined from 6 to 12 years of life of an individual. It is the season that brings many changes in the life of every child. At this age children begin now to be more affected by their teachers and classmates. The family loses its dominant role and position of getting to school. Our aim, therefore, was under investigation to identify the extent to which teachers affect the cognitive development of children. In order to achieve our goal we tested both the objectives and teaching methods chosen by teachers in relation to the stage of specific mental acts sort of logic, memory and metacognition.

Αγγελική Βουδούρη:

Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ,
Δ/ση: Ιπποκράτους 20, Τ.Κ.: 10680, Αθήνα,
6978053964, avoudou@primedu.uoa.gr

Αντώνιος Μπούρας

Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.
Ιπποκράτους 20. Τ.Κ.: 10680, Αθήνα,
6932082998, axbouras@hotmail.com

Ευπραξία Τριανταφύλλου

Υποψήφια Διδάκτορας, κάτοχος Μ.Εδ. Επιστήμες Αγωγής, ΕΚΠΑ. Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλη Βαλαωρίτου 16. Τ.Κ.: 14122, Ηράκλειο-Αττικής,
6981807526, efpraxiatr@hotmail.com

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ

Εισαγωγή

Στις τελευταίες δεκαετίες πολλά αυτονόητα του χθες έχουν καταργηθεί και ένας νέος κύκλος κοινωνικών συμβολαίων και κοινωνικών εννοιολογήσεων για τις παρελθούσες δομικές σταθερές αναδύεται. Ο βιωματικός κόσμος του ατόμου και ο κοινωνικός του περίγυρος δεν είναι, πλέον, ο τοπικός – οικογενειακός περίγυρος, ούτε περιορίζεται στα εθνικά πλαίσια, ενώ οι χρονικές και χωρικές αποστάσεις σχετικοποιούνται. Στα πλαίσια αυτού του παραδείγματος διακρίνει κανείς διαφοροποιήσεις και αβεβαιότητα στις κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις, στις «βιογραφίες» των ατόμων, ενώ η στάση της κοινωνίας απέναντι στον «Άλλον», τον διαφορετικό, τον μετανάστη αποτελεί ζητούμενο για τις συλλογικότητες και την κοινωνική συνοχή.

Η ελληνική κοινωνία, επιχειρεί τόσο σε πολιτικό, θεσμικό, κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο να προτείνει θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις διαχείρισης της διαφορετικότητας. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου ενσωματώνονται τόσο η οδηγία (2000/43/EK) της Ε.Ε. για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως κοινωνικών και ατομικών χαρακτηριστικών, όσο και παιδαγωγικο-διδακτικές διαπιστώσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού.

Κοινωνικές αναπαραστάσεις, ταυτότητα και ετερότητα

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων εισήχθη στη κοινωνική ψυχολογία από το Moscovici στις αρχές της δεκαετίας του '60. Η ερευνητική του προσπάθεια αποσκοπούσε στην κατανόηση της διαφορετικότητας των απόψεων των κοινωνικών υποκειμένων και βασίστηκε στην έννοια των συλλογικών αναπαραστάσεων του Durkheim (Moscovici, 1984). Σύμφωνα με τον Moscovici (1973) η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα «σύστημα ιδεών αξιών και πρακτικών με διπλή λειτουργία: πρώτον, να δημιουργήσει μια τάξη που θα επιτρέψει στα άτομα να κατευθυνθούν τον εαυτό τους στον υλικό και κοινωνικό τους κόσμο και να κυριαρχήσουν· δεύτερον, για να είναι δυνατή η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας παρέχοντάς τους έναν κώδικα για την κοινωνική συναλλαγή και έναν κώδικα για την ονομασία και την αδιαμφισβήτητη ταξινόμηση των διάφορων πτυχών του κόσμου τους και της ατομικής και ομαδικής ιστορίας». Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων δίνει έμφαση στις δυναμικές τόσο μέσα στην εσω-ομάδα του ατόμου, όσο και στις δι-ομαδικές, καθώς και στην επίδραση που αυτές έχουν στην διαμόρφωση της κοινής γνώσης. Οι αναπαραστάσεις δεν είναι απλώς αναπαραγόμενα γνωστικά σχήματα του κοινωνικού οικοδομήματος, αλλά μια δυναμική διαδικασία, όπου το άτομο αποτελεί τον ενδιάμεσο κατά την κατασκευή τους (Moscovici, 2001). Απόρροια της ατομικής κοινωνικο-γνωστικής παρεμβατικότητας και διαχείρισης των κοινωνικών γνώσεων είναι η διαφορετικότητα των αναπαραστάσεων που μπορούν να αναδειχθούν και να είναι αντίρροπες (Farr & Moscovici, 1984). Η έννοια της «γνωστικής πολυφασίας» είναι αυτή που δίνει ανάγλυφα αυτή την αντιφατικότητα (Provencher, 2011).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις υποστηρίζουν και οριοθετούν τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το συγκείμενο μέσω της κατανόησης του, την εξοικειώσει του με το «άγνωστο»,

και φέροντας κοντά το νοηματοδοτούμενο αντικείμενο, το άτομο και την κοινωνική ομάδα (Stewart & Lacassagne, 2005). Δύο διαδικασίες χαρακτηρίζουν το σχηματισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στη πρώτη («επικέντρωση») έχουμε την οικειοποίηση του «άγνωστου» αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά του, ενώ στη δεύτερη («αντικειμενοποίηση») έχουμε το συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου κοινωνικού αντικειμένου, έτσι ώστε να είναι κοινωνικά κατανοητό και να μπορεί να επικοινωνηθεί (Moscovici, 1981). Η κριτική της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων εστιάζει στην ευρύτητα και ασάφεια της, στον κοινωνικό ντετερμινισμό της και στην γνωστική απλοποίηση των σύνθετων κοινωνικών γνώσεων και διαδικασιών (Raudsepp, 2005).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαχέονται ή διαδίδονται ή προπαγανδίζονται (Moscovici, 1981) και μέσω αυτών τα άτομα κοινωνικά ταυτοποιούνται. Η κοινωνική ταυτότητα είναι επιτεύγμα αλληλεπιδράσεων και καθορίζονται και επανακαθορίζονται καθ' όλη τη διάρκεια του βίου του ατόμου (Jenkins, 2006. 1997). Ο Τσαούσης (1997) αναφερόμενος στην κοινωνική ταυτότητα επισημαίνει ότι τα σύνολα προσδιορίζουν τα πολιτιστικά στοιχεία της διαφοροποίησης και σχηματίζουν τα όρια του αυτοπροσδιοριζόμενου σύνολο ως αυτοτελούς οντότητας. Στοιχεία όπως κοινή καταγωγή, κοινή γλώσσα και θρησκεία, καθώς και κοινές παραδόσεις εδραιώνουν την εθνική ταυτότητα ως προσδιοριστικά του έθνους.

Τα άτομα εντάσσουν τον εαυτό τους σε συγκεκριμένες ομαδοποιήσεις, αποδεχόμενοι αυτά τα στοιχεία ως προσδιοριστικά της ταυτότητας τους (Oakes et al., 1994) και συγχρόνως διαφοροποιούνται από τον «Άλλον». Ο Foucault στοχάζεται τον «άλλο» ως κατασκευή, η οποία είναι η αναγκαία συνθήκη για την παγίωση και την ύπαρξη του κοινωνικού σώματος ως οντότητας (Strozier, 2002), ενώ το ευρύτερο σύνολο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως το κέντρο του κόσμου και αξιολογεί ως μη σπουδαίες ή ως κατώτερες τις άλλες ομάδες (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:28). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του σχήματος «εμείς»-«άλλοι» οριοθετούν τα διαφοροποιητικά στοιχεία που μας χαρακτηρίζουν και αποτελούν διακριτικά γνωρίσματα ομολογημένα και από τους «άλλους» ή δημιουργούν συνθήκες άρνησης των «άλλων» παρά στη βεβαίωση του «εμείς». Στοιχεία ενοποίησης και ομοιότητες μιας ομάδας, αποτελούν τις «πηγές από τις οποίες επιλέγονται κριτήρια», που αποτελούν τη βάση προσδιορισμού και διάκρισης των κοινωνικών συνόλων (Βεντούρα, 1994:67). Αρκετές φορές η έμφαση που δίνεται στη διαφοροποίηση των ατόμων με βάση χαρακτηριστικά της κοινωνικής τους υπόστασης (γλώσσα, κοινωνική προέλευση, φυλή, φύλο, θρησκευτικές πεποιθήσεις), οδηγεί στο στίγμα (Major & O'Brien, 2005) και σε ιεραρχήσεις και ταξινομήσεις, ενώ συγχρόνως άλλες κοινωνικές και «φυσικές» ομοιότητες αποκρύπτονται (Συτζιούκη, 1998). Τα στοιχεία της ετερότητας «εγγράφονται στα κοινωνικά υποκείμενα μέσω της εκμάθησης, της πρακτικής και της ενσωμάτωσης, ως αξίες και στερεοτυπικές πληροφορίες της οικείας κουλτούρας» (Κυριακάκης & Μιχαλίδου, 2005).

Σχετική είναι η αναφορά από τον Τσαούσης (1997) για τον προσδιορισμό της ελληνικής ταυτότητας, όπου εντοπίζει ως αφετηρία άλλοτε το «εμείς» και άλλοτε το «οι άλλοι». Αλλά εκτός από τις τοποθετήσεις στον κοινωνικό χώρο επιδρούν στην στάση, στην συμπεριφορά (Markus et al., 1996) και στην αξιολογική κρίση των μελών, της μιας ομάδας απέναντι σε μια άλλη ομάδα (Goffman, 1963), χωρίς να υποστηρίζεται άμεσα ο αιτιολογικός χαρακτήρας των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Wagner, 1993).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγραφούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της Γ' Δημοτικού για τους μετανάστες, την εθνική τους καταγωγή, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ως περιορισμό της έρευνας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν το 2010, όπου η οικονομική κρίση δεν είχε επιφέρει ακόμα μεγάλες αλλαγές στην Ελληνική κοινωνία. Παρόλα αυτά ο πληθυσμός των μεταναστών δεν έχει μειωθεί σημαντικά την τελευταία διετία, ενώ επανέρχονται, τελευταία, στερεότυπα και προκαταλήψεις του παρελθόντος. Παράλληλα, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού της έρευνας μας: α) η διαμόρφωση της φυλετικής διαφοροποίησης έχει ξεκινήσει από την προνηπιακή ηλικία (Smith et al, 1998), β) έχουν διανύσει ικανοποιητικό χρόνο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και γ) κοινωνικοποιούνται στην συγκεκριμένη περιφέρεια της Ελλάδος, που αποτελεί ακόμα πύλη εισόδου, αλλά και διαμονής μεταναστών.

Μέθοδος

Χαρακτηριστικά Δείγματος

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 170 γηγενείς μαθητές της Γ' Δημοτικού του Β. Αιγαίου. Τα 93 παιδιά ήταν αγόρια (54,7%) και τα 77 κορίτσια (45,3%). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 114 (66,5%) προέρχεται από μη αστικές περιοχές, ενώ 56 παιδιά (32,9%) από αστικές περιοχές.

Μέσα συλλογής Δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων, για την προσέγγιση και την εννοιολόγηση της κοινωνικής αναπαράστασης του «μετανάστη» επιλέχθηκαν το παιδικό σχέδιο και η δομημένη συνέντευξη. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί την πύλη πρόσβασης στις φαντασιακές αναπαραστάσεις, στη συναισθηματικότητα, στην εσωτερική συμπεριφορά και στο συμβολισμό του ατόμου (Φλοράνς ντε Μερντιέ, 1981). Επιπλέον, η μελέτη των γραφικών αναπαραστάσεων του «μετανάστη» αναδεικνύει τις λανθάνουσες κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις του υποκειμένου και των αντίστοιχων αντιλήψεων, στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, προβάλλοντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας της κυρίαρχης ομάδας. Στοιχεία, που θα μελετηθούν για το σχέδιο του μετανάστη είναι το μέγεθος, οι λεπτομέρειες απεικόνισης, η έκφραση και η χρωματική αποτύπωση.

Η δομημένη συνέντευξη ήταν απαραίτητη στην προσπάθεια ερμηνείας της απεικονιστικής αναπαράστασης του μετανάστη. Η δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει εκτός των δημογραφικών στοιχείων διευκρινιστικές ερωτήσεις της απεικόνισης του «μετανάστη» (φύλο, χώρα προέλευσης, λόγοι μετακίνησης) και της κοινωνικής συμπεριφοράς του.

Ευρήματα

Ατομικά χαρακτηριστικά του μετανάστη

Από την ανάλυση των στοιχείων του παιδικού σχεδίου προέκυψε ότι το 78,2% των μαθητών απεικονίζουν μετανάστες από την Αλβανία, ενώ οι υπόλοιποι απεικονιζόμενοι μετανάστες είναι από διάφορες χώρες (Βουλγαρία, Ρωσία, Αφρική, Αυστραλία, Γερμανία κλπ). Μια άλλη προσέγγιση των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών αναδεικνύει ότι 154 (90,6%) παιδικά σχέδια αναπαριστούν άτομα από κυρίως μεταναστευτικές χώρες (ΚΜΧ) των Βαλκανίων, της Ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας ή της Αφρικής, ενώ 9,6% αναπαραστάσεων απεικονίζουν μετανάστες από αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες (ΑΜΧ), όπως Γερμανία, Ιταλία, Αυστραλία, Αμερική κλπ.

Ως προς τα στοιχεία του φύλου του «μετανάστη» εμφανίζεται ως κυρίαρχη η αντρική φιγούρα (57,5%). Από τα δεδομένα φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου του μετανάστη με αυτό του μαθητή [$\chi^2(1)=62.707, p=0.000$].

Τα περισσότερα παιδιά έχουν δει κάποιον μετανάστη στο άμεσο περιβάλλον τους (Γειτονιά, 19,1%, στο Σχολείο 13,2 %, στο δρόμο 30,7%, αλλού 1,7%) αλλά και σε άλλα «περιβάλλοντα» (βιβλίο, τηλεόραση 0,4%, 1,7%), ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό δήλωσε στην ερώτηση, «παντού» (31,9%).

Τα παιδιά αποδίδουν γενικά στον «μετανάστη» την ιδιότητα του καλού, με βάση κριτήρια, όπως η προσφορά (32,9%), η μη χρήση βίας (11,4%), η συναναστροφή – φιλία (8,3%), η έκφραση αγάπης (6 %), η ικανότητα υπακοής (4%), η επίδοση, το ταλέντο (3,6) και την ιδιότητα του κακού με βάση κριτήρια, όπως η άσχημη συμπεριφορά (χτυπάει – μαλώνει (13,8%), η ανυπακοή (3,4%), η ανωριμότητα (6,9%), τα αρνητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά (δεν δουλεύει (2,5%), κακές παρέες (5,2%), κλέβει (3,4%), καθώς και η διαφορετικότητα της ξενότητας (4,5%).

Μορφολογικά χαρακτηριστικά παιδικού σχεδίου

Στην πλειοψηφία (52,4%) των παιδικών σχεδίων ο «μετανάστης» αναπαριστάται με μια «πολύ μεγάλη» φιγούρα, ενώ ένας σημαντικός αριθμός (28,8%) τον αναπαριστά «μικρό» ή «μικροσκοπικό», υποδηλώνοντας αναλόγως τη σπουδαιότητα, που αποδίδουν στο πρόσωπο-άνθρωπο. Οι μικροσκοπικές αποτελούν ενδείξεις ανεπάρκειας και κατωτερότητας (Burkitt et al, 2004).. Παράλληλα, οι περισσότερες φιγούρες είναι επικεντρωμένες στο κέντρο και άνω μέρος του χαρτιού. Εννέα στους δέκα μαθητές επικεντρώνουν την απεικόνιση στον μετανάστη χωρίς να υπάρχει άλλο πρόσωπο και τον αναπαριστούν σε ολόσωμο γράφημα. Στην συντριπτική πλειονότητα των παιδικών σχεδίων (>88%) δεν υπάρχει εμπλουτισμένο περιβάλλον (π.χ. σπίτι, ήλιος, δέντρο).

Ενδιαφέρον παρουσιάζεται κατά την ανάλυση των παιδικών σχεδίων και η χρωματική επιλογή των παιδιών για την απεικόνιση των «μεταναστών». Παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους (71,8%,) τα παιδιά επιλέγουν φωτεινά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, ροζ, πορτοκαλί κ.ά.), εντούτοις σημαντικός αριθμός παιδιών (48) επιλέγει μουντά σκούρα ή ασπρόμαυρα χρώματα (28,2%). Όσον αφορά στην έκφραση το 56,5% των αναπαραστάσεων είναι χαρούμενες-χαμογελαστές απεικονίσεις, ενώ το 43,5% είναι ανέκφραστες ή άγριες. Η επιλογή φωτεινών χρωμάτων παρά το γεγονός ότι μπορεί να συνδεθεί με τη θετική απεικόνιση του ξένου, εν τούτοις η μελέτη των συγκεκριμένων παιδικών σχεδίων έχει και παραδείγματα ταυτόχρονης αρνητικής απεικόνισης του «μετανάστη» (άγριος, σκηνές βίας, ληστής κ.ά.). Τα ποσοστά επίσης επιλογής των ασπρόμαυρων ή και μουντών χρωμάτων συνήθως αποτελούν ενδείξεις αρνητικής ή φορτισμένης συναισθηματικά αναπαράστασης (Burkitt et al, 2004). Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του χρωματισμού των αναπαραστάσεων με τις εκφράσεις των ατόμων με στατιστική σημαντικότητα [$\chi^2(1)=4.403$, $p=0.036$]. Οι απεικονίσεις με τα φωτεινότερα χρώματα συνδυάζονται περισσότερο με χαμογελαστά πρόσωπα, ενώ τα σκούρα-μουντά χρώματα με άγριες εκφράσεις. Επίσης, η συγκεκριμένη συσχέτιση διαφαίνεται να είναι πιο ισχυρή στις ΚΜΧ [$\chi^2(1)=3.950$, $p=0.047$] σε σχέση με τις υπόλοιπες, όπου η συσχέτιση είναι αδιαφοροποίητη.

Λόγοι μετακίνησης και κοινωνική δικτύωση

Όσον αφορά στους λόγους μετανάστευσης από την χώρα καταγωγής δηλώνεται ότι οι περισσότεροι (62,4%) ωθήθηκαν σε αυτή εξαιτίας παραγόντων που υπήρχαν στην χώρα προέλευσης (φτώχεια, συγκρούσεις, διωγμός κ.ά.), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών (37,6%) δηλώνει ότι αυτοί παρακινήθηκαν από τις συνθήκες που επικρατούν στον Ελλαδικό χώρο σχετικά με την εργασία και την διαβίωση.

Τέλος, τα περισσότερα από τα παιδιά (85,6% - 155 μαθητές) απαντούν θετικά στη ύπαρξη αλλοδαπού φίλου. Οι λόγοι σύναψης φιλίας εστιάζονται στην καλή συμπεριφορά των μεταναστών (51,6%), στην επίδοση (3,5%) και στην προσφορά (8,3%). Ένα μικρό αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό απαντά όχι (14,4 % - 26 μαθητές). Οι κυριότεροι λόγοι της άρνησης στηρίζονται στον φόβο (27,3%), στην άσχημη συμπεριφορά (22,5%) στην εμπιστοσύνη-ελικρίνεια (14%) και στην διαφορετικότητα της ξενότητας (4,5%).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απεικονίσεων και των συνεντεύξεων των μαθητών προέκυψε ότι στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών εμφανίζονται κοινές γνώσεις για τους μετανάστες, με θετικές γενικά στάσεις απέναντι σε αυτούς. Οι μαθητές στην πλειονότητα τους αναπαριστούν τον μετανάστη ως Αλβανικής καταγωγής κυρίως ή άλλης προέλευσης από ΚΜΧ, ως άνδρα, που ζει στο άμεσο περιβάλλον και τον διαφοροποιούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την χρήση της βίας ή την επίδειξη φιλίας ή αγάπης ή την ανεργία. Η εθνικότητα των αναπαριστάμενων μεταναστών συμφωνεί με την γνώση που δέχονται οι μαθητές μέσω της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς σύμφωνα με στοιχεία της ΕΥ (2011) για το 2009 από ένα σύνολο 842000 μεταναστών οι 546000 είναι υπήκοοι από μη

μέλη της ΕΕ, ενώ σύμφωνα με την απογραφή του 2001 οι Αλβανοί είναι το 56% του μεταναστευτικού πληθυσμού. Όσον αφορά στις διαφυλικές διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται με τη διαφυλική διαφοροποίηση του ίδιου του δείγματος, καθώς κατά την αναπαράσταση του ανθρώπου, επιτελείται πρωταρχική ταύτιση με το φύλο του υποκειμένου- (Tomas & Silk, 1990).

Καταδεικνύεται μέσα από το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά των απεικονίσεων των μεταναστών, πρώτον η μετάβαση της Ελλάδας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και δεύτερον οι αναπαραστάσεις των γηγενών μαθητών σχετικά με την προσωπικότητα των μεταναστών. Παράλληλα, η «καθαρότητα» στην απεικόνιση του κύριου θέματος συνδέεται με την σπουδαιότητα που αποδίδεται από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Μπέλλα (2000:126) «από τα στοιχεία που προβάλλει το περιβάλλον, το παιδί κάθε φορά απομονώνει εκείνα που το εκφράζουν πιο έκδηλα». Χρωματικές και εκφραστικές επιλογές των μαθητών στα σχέδια τους συμβαδίζουν με τα παραπάνω ευρήματα, τονίζοντας τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταναστών, αλλά και την θετική στάση τους απέναντι σε αυτούς, αφού οι μαθητές τους απεικονίζουν περισσότερο ως χαμογελαστούς με φωτεινά και έντονα χρώματα. Στην ομάδα των αλλοδαπών από ΚΜΧ υπάρχει διαφοροποίηση χρωμάτων και εκφράσεων, κάτι που αναδεικνύει την μεγαλύτερη κοινωνική φόρτιση για την συγκεκριμένη ομάδα, σε σχέση με τους υπόλοιπους μετανάστες, ενώ μέρος των μεταναστών ταυτίζεται με βίαιες, φοβικές και αντικοινωνικές ενέργειες. Ο γηγενής πληθυσμός ταυτίζει το μετανάστη με τον αλλοδαπό που προέρχεται από τις συγκεκριμένες χώρες, κάτι που αναδεικνύεται από την έρευνα της Public Issue (2009), ενώ του προσδίδει αρκετές φορές αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές (Γαλάνης, 1993. Χαντζή, 2007). Η κοινωνικά δημιουργημένη πραγματικότητα που σχετίζεται με τον μετανάστη και την ένταξη του στον Ελλαδικό χώρο αναδεικνύεται με την συνάθροιση των μορφολογικών στοιχείων της απεικόνισης, προσδίδοντας ουσιαστικό νόημα και οντότητα στο νέο κοινωνικό υποκείμενο. Η φιγούρα του μετανάστη είναι μια κοινωνικά νομιμοποιημένη αναπαράσταση, που έχει μετασχηματιστεί μέσα από την βιωματική εμπειρία των μαθητών.

Οι μαθητές είναι επαρκώς ενημερωμένοι όσον αφορά στις αιτίες μετανάστευσης, που συνδέονται με την χώρα προέλευσης (φτώχεια, ανεργία, διωγμός κ.ά.) ή με θετικούς παράγοντες που αφορούν την χώρα υποδοχής (συνθήκες εργασίας, συνθήκες περιβάλλοντος, συνθήκες διαβίωσης) και οι οποίες ανευρίσκονται στην ελληνική βιβλιογραφία (Τζωρτζοπούλου, 2005).

Τα παιδιά έχουν ή εμφανίζονται θετικοί στην σύναψη φιλίας με κάποιο μετανάστη βλέποντας ως βασική παράμετρο όμως την συμπεριφορά του και την έλλειψη φόβου. Σύμφωνα με έρευνα της Unicef (2001) βρέθηκε ότι οι μαθητές των δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο δεχτικοί να συνάψουν φιλική σχέση με τους αλλοδαπούς σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ το 75,6% δηλώνει ότι έχει φίλο αλλοδαπό. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών για τους μετανάστες έρχονται σε σύγκρουση με την αμφιθυμία της ελληνικής κοινωνίας (αν και στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν αρνητική χροιά) (Γαλάνης, 1993. Λυμπεράκη, 2001. Τσιγκάνου, 2010. VPRC, 2007). Ο Wagner (1993) επισημαίνει ότι η κοινωνική γνώση επηρεάζει την συμπεριφορά των ατόμων, αλλά δεν την καθορίζει στη βάση ενός αιτιοκρατικού μοντέλου. Η σημαντικότητα της συμμετοχής του ατόμου στις διαπολιτισμικές ομάδες, είτε ως υποστηρικτής, είτε ως υποστηριζόμενος, μπορεί να παράσχει στους μαθητές τις πολύτιμες πληροφορίες και πόρους και να συμβάλει στην κοινωνική ταυτοποίηση τους (Breakwell, 1992) σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και παράλληλα, να δράσει καθοριστικά στην ένταξη των μεταναστών στην χώρα υποδοχής (Padilla & Perez, 2003).

Συμπερασματικά, οι μαθητές έχουν μια θετική αναπαράσταση για τους μετανάστες, οι οποίοι ανήκουν περισσότερο στις Βαλκανικές, ανατολικοευρωπαϊκές και ασιατικές χώρες. Θέτουν ως λόγους μετακίνησης τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, ενώ είναι δεκτικοί στην σύναψη φιλίας έχοντας ως κριτήριο κυρίως την συμπεριφορά των μεταναστών. Δεν παραλείπεται βέβαια η ταύτιση μέρους των μεταναστών με βίαιες, φοβικές και αντικοινωνικές ενέργειες. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών προσδιορίζουν και επαναπροσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας με τους μετανάστες, διευκολύνουν την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία της μετανάστευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και εδραιώνουν εχέγγυα αποδοχής της διαφορετικότητας. Παράλληλα, είναι αυτές που αποτυπώνουν την κοινή γνώση

και τις μετασχηματίζουσες κοινωνικές πρακτικές, που επηρεάζουν τις συνδιαμορφώσεις των εκατέρωθεν (γηγενών-μεταναστών) ταυτοτήτων. Η σύνθεση των στοιχείων των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών αναδεικνύουν την δυναμική της βιωμένης κοινωνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, αλλά και το νόημα και τον τρόπο νομιμοποίησης της διαφορετικότητας. Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαίο να εστιάσει σε δραστηριότητες και διαδικασίες μέσω των οποίων θα βελτιωθεί η εικόνα των μεταναστών, θα εξλειφθεί το στίγμα που φέρουν και θα προσανατολίζουν σε μια κοινωνία σεβασμού των διαφορετικότητων και των διαπολιτισμικών σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Breakwell, G.(1992). *Social Representations and Social Identity*. Position paper presented at the First International Conference on Social Representations. Ravello, Italy.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004).The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24(3), 315–344.
- EU (2011). *Immigration by main citizenship group, 2009*. Retrieved Ανάκτηση 20/12/2012 from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Immigration_by_main_citizenship_group_2009_%281%29.png&filetimestamp=20111125175238
- Farr, R. M., & Moscovici, S. (1984). *Social Representations*. New York:Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity: Arguments and explanations*. London:Sage Publications.
- Jenkins, R. (2006). *Social Identitet*. Arhus: Academica.
- Major, B. N., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393-421.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and "basic" psychological principles. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York: Guilford.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness: A social psychological analysis* (pp. ix-xiv). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1981). *On social representations*. In J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp. 181 – 209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The myth of the Lonely Paradigm: A Rejoinder. *Social Research*, 51, 939-968.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In K. Deaux, & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 8 – 35). Oxford: Blackwell.
- Oakes, P. J., Haslam S.A. & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Padilla, A., & Perez, W. (2003). Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(1), 35-55.
- Provencher, C. (2011). Towards A Better Understanding of Cognitive Polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(4), 377–395.
- Public Issue (2009). *Οι στάσεις των Ελλήνων πολιτών απέναντι στη Μετανάστευση*. Ανάκτηση 20/12/2012 από <http://www.publicissue.gr/wp-content/uploads/2009/07/immigration-survey-2009.pdf>.
- Raudsepp, M. (2005). Why is it so difficult to understand the theory of Social Representations?. *Culture & Psychology*, 11(4), 455-468.
- Smith, K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Understanding children's development*. Oxford (U.K.): Blackwell.
- Stewart, I., & Lacassagne, M. F. (2005). Social representations as a diagnostic tool for indentifying cultural and other group differences. *Psychology and Marketing*, 22(9), 721–738.

- Strozier, R. (2002). *Foucault, Subjectivity and Identity. Historical Constructions of Subject and Self*. Detroit: Wayne State University Press.
- Thomas, G. and Silk, A. (1990) *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Tomas, G. & Silk, A. (1997). *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου*, (Μτφ. Φ. Μπονώτη.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Unicef (2001). *Διακρίσεις - Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανάκτηση 20/12/2012 από <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- VPRC (2007). *Στάσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες*. Αθήνα.
- Wagner, W. (1993). *Can Representations explain social behaviour? A Discussion of Social representations as rational systems*. *Papers on Social Representations*, 2 (3), 236–249. Retrieved 20/12/2012 from http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Wagne.pdf.
- Βεντούρα Λ. (1994). *Μετανάστευση και Έθνος: Μετασχηματισμοί στις συλλογικές και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα: ΕΜΝΕ.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1993). Η γνώμη των κατοίκων των Ιωαννίνων για τους Αλβανούς και τους Βορειοηπειρώτες στην Ελλάδα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος*, Δ.Ε. 6, 45-104.
- Κανακίδου Ε., & Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακάκης Ι., & Μιχαηλίδου Μ. (Επιμ.) (2005). *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερμηνευτική πρακτική*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λυμπεράκη, Α. (2001). *Οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα: ενημερία και παρεξήγηση*. Ανακοίνωση στο Ελληνοολλανδικό Σεμινάριο «Ένταξη των μεταναστών», Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2001, ΙΠΟΔΕ.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το Ιχνογράφημα του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συτζιούκη, Μ. (1998). Συγκριτική θεώρηση των τάσεων και προοπτικών της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση: Το ελληνικό πλαίσιο και ενδεικτικά παραδείγματα του Καναδά και της Αυστραλίας. Στο Π.Κ. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σ.σ. 709- 717). Αθήνα: Ατραπός.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. (2005). Η μετανάστευση στην Ελλάδα: Τα βασικά χαρακτηριστικά του αλλοδαπού πληθυσμού. Στο Δ. Ζιώμας, Χ. Καππή, Ο. Παπάλιου, Γ. Παπαπέτρου & Ε. Φαγαδάκη (επιμ.), *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2003-2004* (σ.σ. 67-85). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Τσαούσης, Δ., Γ. (1997). *Κοινωνική δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.) (2010). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ανάκτηση 20/12/2012 από www.ekke.gr/html/gr/NewsEvents/ESS4_results.pdf
- Φλοράνς ντε Μερντιέ. (1981). *Το Παιδικό Σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Χαντζή, Α. (2007). *Το περιεχόμενο των στερεοτύπων και οι επιπτώσεις της επαφής*. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, 18-22 Απριλίου, Ρέθυμνο Κρήτης.

ABSTRACT

The aim of this article is to explore the pupils' social representations of immigrants. The research sample consisted of 170 local pupils of the 3rd Grade of Primary Schools in Northern Aegean (Greece). Data was collected through the use of the children's drawings for immigrants and a structured interview. The findings of this research showed that pupils had positive representations for immigrants, where most of these representations came from the Balkan, Eastern European and Asian countries. According to pupils' opinions, social and economic problems were the main reasons for migration. Finally, pupils wanted to make immigrants friends with positive behavior, and they rejected those with violent or antisocial behavior.

Παναγιώτης Γιαβρίμης

Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Λόφος Πανεπιστημίου, 81100 Μυτιλήνη
22510-36554, giavrimis@soc.aegean.gr

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΝΙΑΙΟΥ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΓΡΟΛΛΙΟΣ, ΤΑΣΟΣ ΛΙΑΜΠΑΣ

Βασικό χαρακτηριστικό των Δημοτικών σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (εφεξής σχολεία διευρυμένου ωραρίου) είναι η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Με την καθιέρωση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει δηλώσει ότι σκοπεύει «στην άμεση άμβλυνση των μεγάλων προβλημάτων και δυσλειτουργιών του Δημοτικού σχολείου» και «στη σταδιακή μετατροπή του σημερινού σχολείου στο Νέο σχολείο, που είναι ο απώτερος στόχος της συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»¹.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ερμηνεύσει, στη βάση στοιχείων της θεωρίας του Basil Bernstein, τις επιπτώσεις νέων μορφών που παίρνει η σχολική ζωή και η μαθησιακή δραστηριότητα στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, αξιοποιώντας την επεξεργασία 23 ημιδομημένων συνεντεύξεων τυχαίου δείγματος δασκάλων που έγιναν στο πλαίσιο έρευνας κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε 11 από τα 105 σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του κέντρου και της υπαίθρου της Θεσσαλονίκης².

Βασικά στοιχεία της θεωρίας του Basil Bernstein - επικοινωνιακό πλαίσιο στο σχολείο, ταξινόμηση και περιχάραξη προγράμματος

Ο Bernstein θεωρεί ότι οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που διέπουν το σχολείο ως μηχανισμό πολιτισμικής αναπαραγωγής απορρέουν από τη δομή των ταξικών κοινωνικών σχέσεων και των αρχών κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1977: 11, 23-24), ενώ αποτυπώνονται και εκφράζονται στα σχολικά κείμενα τα οποία επιλέγονται, παράγονται και διδάσκονται, ρυθμίζοντας τη σχολική εμπειρία των μαθητών. Τα σχολικά κείμενα, με την ευρεία έννοια του όρου, περιλαμβάνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, κάθε είδους παιδαγωγική αναπαράσταση - προφορική, γραπτή, οπτική, ενδυματολογική, σωματική, χωρική- και την κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική (Bernstein, 1990: 175).

Ακόμη, οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου εκφράζονται και στο επικοινωνιακό πλαίσιο που δημιουργείται ώστε να μεταδοθούν τα κείμενα. Τη μορφή του πλαισίου ρυθμίζουν: α) η αρχή της αλληλεπίδρασης (περιχάραξη) που δημιουργεί τους κανόνες για την παραγωγή εκείνου που θεωρείται ως θεμιτή επικοινωνία/λόγος, δηλαδή τους κανόνες πραγμάτωσης και τις χρονικές διατάξεις των κειμένων και, συνεπώς, καθορίζει τα αποδεκτά προς μετάδοση κείμενα, μηνύματα β) η αρχή του τόπου (ταξινόμηση) που δημιουργεί τους κανόνες αναγνώρισης, δηλαδή ρυθμίζει τις χωρικές διατάξεις ενός φάσματος γνωστικών αντικειμένων (σχέσεις μεταξύ τους, χώρος εγκατάστασης) (Bernstein, 1989:192-193). Γενικότερα, το επικοινωνιακό πλαίσιο επενεργεί όχι μόνο στη συνείδηση των μαθητών, αλλά και στη φυσική-σωματική τους παρουσία, διαμορφώνοντας τις σκέψεις τους, όπως και τις ιδέες, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις ενέργειές τους, ενώ ρυθμίζει με τη σειρά του, μέσω της μετάδοσης, τα ίδια τα κείμενα.

¹ Βλ. Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010.

² Για την παρουσίαση του συνόλου των αποτελεσμάτων της έρευνας βλπ Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012.

Ο Bernstein εξετάζει τη λειτουργία του επικοινωνιακού πλαισίου και εστιάζει στο σύστημα μετάδοσης εκπαιδευτικών μηνυμάτων (αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση/εξέταση).

Ειδικότερα για το αναλυτικό πρόγραμμα, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι όταν διακρίνεται από ισχυρή ταξινόμηση, υπάρχει σαφής και ρητή διάκριση μεταξύ ιεραρχημένων γνωστικών αντικειμένων, κλειστών και καλά μονωμένων μεταξύ τους, δηλαδή στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής γνώσης επικρατούν τα ευδιάκριτα σύνορα (ως κοινωνικές συμβάσεις / καθιερωμένες πρακτικές).

Όταν διακρίνεται από ισχυρή περιχάραξη, υπάρχουν σαφή σύνορα μεταξύ αυτού που είναι θεμιτό να μεταδοθεί κι εκείνου που δεν είναι, ορίζεται το πότε και το πώς της μετάδοσης. Ο δάσκαλος έχει αυξημένη εξουσία και ισχυρό έλεγχο εντός της παιδαγωγικής πρακτικής, ασκεί έλεγχο στην οργάνωση και στην επιλογή γνώσεων εντός του δεδομένου γνωστικού περιεχομένου, καθώς και στη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται, δηλαδή στο βηματισμό (ρυθμό) της προσδοκώμενης μάθησης (Bernstein, 1989:67-68).

Όσον αφορά την παιδαγωγική πρακτική, ο Bernstein θεωρεί ότι λειτουργεί ως πολιτισμικός αναμεταδότης της κατανομής εξουσίας και συνεπάγεται την πολιτισμική αναπαραγωγή ή τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό (αλλαγή υφιστάμενων παιδαγωγικών πρακτικών και σχέσεων). Η παιδαγωγική πρακτική ενεργεί προς όφελος ορισμένων μαθητών, καθώς λειτουργεί με βάση ταξικές παραδοχές. Όταν διακρίνεται από ισχυρή ταξινόμηση και ισχυρή περιχάραξη την ονομάζει ορατή παιδαγωγική. Η εσωτερική λειτουργία της ορατής παιδαγωγικής αρθρώνεται από μια «ενότητα κανόνων». Συγκεκριμένα, ισχύουν: α) ρητή ιεραρχία (ο μεταδότης/δάσκαλος έχει κάνει σαφείς τις σχέσεις εξουσίας του απέναντι στους δέκτες/μαθητές) β) σαφείς κανόνες διαδοχής (γίνεται γνωστό στους μαθητές τι αναμένεται από αυτούς στα χρονικά πλαίσια του προγράμματός τους όσον αφορά τις ικανότητες και τη συμπεριφορά τους) και ο ξεκάθαρος βηματισμός (δεδομένος ρυθμός μετάδοσης και επιτέλεσης της μάθησης που συνδέεται με τους κανόνες διαδοχής) και γ) ρητά κριτήρια τα οποία πρέπει να ικανοποιηθούν και αφορούν το προϊόν της μάθησης (Bernstein, 1989:112, 118-131, 137).

Στο επικοινωνιακό πλαίσιο που διακρίνεται από ισχυρή ταξινόμηση, ο διδακτικός λόγος μεταδίδει τα περιεχόμενα διακριτών γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος στα οποία αποτυπώνεται το σύστημα των ευδιάκριτων και ισχυρών συνόρων. Συνακόλουθα, το ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί τη χρονική μεταφορά του συστήματος των ισχυρών και ευδιάκριτων συνόρων. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα διακρίνονται οι γνωστικές περιοχές μεταξύ τους και σε σχέση με τις χρονικές τους μονάδες (ημερήσιος/εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας), ενώ αποτυπώνεται η κοινωνική σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται στην καθεμία. Ακόμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα θέτει το σύνορο το οποίο καθορίζει τις επιμέρους σχολικές δραστηριότητες ή και τις δραστηριότητες εν γένει (σχολικές ή μη). Καθορίζει τα μεταξύ τους χρονικά διάκενα (διαλείμματα, εκδρομές), το χρονικό μέγεθος του προγράμματος σπουδών (μονοετές, διετές κ.λ.π.), όπως και προδιαγράφει τις διδακτικές πρακτικές και ενέργειες εντός των σχολικών δραστηριοτήτων σε κάθε χρονική μονάδα (σε συνάρτηση με τις οδηγίες και τις εντολές της εκπαιδευτικής ιεραρχίας) (Σολομών, 1994: 130).

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Το επικοινωνιακό πλαίσιο των σχολείων διευρυνμένου ωαρίου ενισχύει την ισχυρή ταξινόμηση που χαρακτηρίζει το ελληνικό δημοτικό σχολείο λόγω της διεύρυνσης των ωρών διδασκαλίας των υπαρχόντων μαθημάτων και της πρόσθεσης νέων μαθημάτων τα οποία διαχωρίζονται σαφώς από τα υπάρχοντα. Οι συνέπειες είναι εξαιρετικά δυσάρεστες σε πολλές όψεις της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών.

Λόγω της μεγέθυνσης του ωρολόγιου προγράμματος των σχολείων διευρυνμένου ωαρίου, πραγματοποιείται καθημερινό επτάωρο που θεμελιώνεται στην προσθετική συσσώρευση ιεραρχημένων και μονωμένων γνωστικών αντικειμένων. Αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της Γλώσσας και των Μαθηματικών, εισάγεται η Αγγλική Γλώσσα στις Α και Β τάξεις και αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της στις άλλες τάξεις, εισάγεται το μάθημα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών σε όλες τις τάξεις, αυξάνονται οι ώρες της Μουσικής στις Α και Β τάξεις (με

εκπαιδευτικό ειδικότητας ως διδάσκοντα), εισάγεται η Θεατρική Αγωγή σε όλες τις τάξεις (με εκπαιδευτικό ειδικότητας ως διδάσκοντα) και αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στις Α, Β, Γ, και Δ. Οι συνολικές ώρες διδασκαλίας αυξάνονται σε 35 και τα μαθήματα του πρωινού κύκλου ολοκληρώνονται στις 14.00' για όλες τις τάξεις.

Στις συνεντεύξεις τους όλοι οι δάσκαλοι της έρευνας (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ17, Δ18, Δ20, Δ22, Δ23) διαπιστώνουν ότι με το νέο ωράριο οι μαθητές κουράζονται, χρησιμοποιώντας ορισμένες φορές δραματικές φράσεις, όπως «τα παιδιά φεύγανε κατάκοπα» (Δ2), «διαλύονται τελείως» (Δ14), «κινδυνεύουν να πάθουν ιδρυματισμό» (Δ15). Ιδιαίτερα τους μαθητές των μικρότερων τάξεων τους κυριεύει η ανησυχία, το αίσθημα αποστροφής και φυγής από το σχολείο, τους καταβάλλει η κούραση, ακόμα και η πείνα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο δύο δάσκαλοι που διδάσκουν σε μεγάλη τάξη (ΣΤ) δεν θεωρούν ότι εμφανίζεται «*ιδιαίτερη κούραση*» στους μαθητές (Δ5, Δ19), ωστόσο ο ένας από αυτούς δηλώνει ότι είναι φανερό η κούραση των μαθητών των μικρών τάξεων (Δ5). Ορισμένοι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι η κούραση έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν μειωμένη επίδοση στις τελευταίες σε σχέση με τις πρώτες ώρες, είναι αναστατωμένοι, έχουν υπέρταση και δεν πειθαρχούν (Δ4, Δ14, Δ20, Δ21, Δ23), δεν θέλουν να διαβάσουν «*ούτε ένα παραμύθι στο σπίτι*» (Δ14). Άλλοι περιγράφουν την κατάσταση αναφέροντας ότι οι μαθητές ρωτούν συχνά αν το κουδούνι που χτυπά είναι το τελευταίο ή το προτελευταίο (Δ1), πόσα διαλείμματα έχουν (Δ6), τι ώρα σχολάνε, «*το μάτι τους είναι στο ρολόι*» (Δ7), δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο μάθημα των τελευταίων ωρών (έκτη και έβδομη), ιδίως όταν αυτό είναι «*βασικό μάθημα*» (γλώσσα, μαθηματικά) μετά την παρεμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Δ3, Δ6, Δ9, Δ11, Δ18, Δ20), καθώς και ότι διαμαρτύρονται γιατί πεινούν και θέλουν να σταματήσουν το μάθημα (Δ14). Ένας δάσκαλος, γονέας μαθητή πρώτης τάξης, αναφέρει ότι το παιδί του δεν ήθελε να πάει στο δημοτικό σχολείο, σε αντίθεση με την περίοδο της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο (Δ10). Τα παιδιά που βρίσκονται σε πιο οδυνηρή κατάσταση είναι όσα παραμένουν στην απογευματινή ζώνη του Ολοήμερου, καθώς φτάνουν ήδη κουρασμένα (Δ2) και κουράζονται ακόμα περισσότερο από τα άλλα (Δ1, Δ8, Δ9, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ16, Δ17, Δ20). Ορισμένοι δάσκαλοι emphaticά αναφέρουν ότι «*εκεί που τα παιδιά γίνονται ράκη είναι στο ολοήμερο*» (Δ8), «*τα παιδιά είναι ψόφια, ούτε τα μαθήματά τους δεν μπορούν να κάνουν*» (Δ12) «*όσα παιδιά μένουν στο ολοήμερο γίνονται πτώματα στην κούραση*» (Δ17), ακόμη, στην κούραση και στην καθήλωση στο θρανίο για πολλές ώρες αποδίδουν την αύξηση των κρουσμάτων βίας, επιθετικότητας και σοβαρών ατυχημάτων (Δ13, Δ15).

Στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, λοιπόν, η αυστηρή οριοθέτηση των γνωστικών αντικειμένων και των μεταξύ τους σχέσεων συνεπάγονται αύξηση του αριθμού των συνόρων και ισχυρή ταξινόμηση. Παράλληλα, το γεγονός ότι στο γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνεται αποκλειστικά η επίσημη γνώση και ότι στο μάθημα ακολουθούνται τυποποιημένες διαδικασίες μάθησης, δείχνουν ισχυροποίηση της περιχάραξης στα πλαίσια της ήδη εφαρμοζόμενης ορατής παιδαγωγικής. Η ισχυροποίηση της περιχάραξης γίνεται φανερό στα αποτελέσματα της έρευνας που παραθέτουμε αμέσως μετά. Το σύνολο σχεδόν των δασκάλων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11, Δ12, Δ13, Δ14, Δ15, Δ17, Δ19, Δ20, Δ21, Δ22, Δ23) αναγνωρίζει ότι στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου η παιδαγωγική σχέση έχει αλλάξει. Η γνωστική, η συναισθηματική αλλά και η συγκινησιακή διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης (Νούτσος, 1988: 17-18) υποβαθμίζονται από τον ισχυρό βηματισμό στην προσέλαση της γνώσης και το φορμαλισμό της διδακτικής μεθόδου που αρκετές φορές οι δάσκαλοι την αποδέχονται αναγκαστικά, λόγω του άκαμπτου χρονικού πλαισίου και του φόρτου της διδασκόμενης ύλης που πρέπει να διδάξουν.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι έχουν συρρικνωθεί οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους διότι έχει μειωθεί ο χρόνος επαφής τους μέσω της αφαίρεσης ωρών από την ευέλικτη ζώνη, ωρών στις οποίες αναπτύσσονται στενές σχέσεις δασκάλων – μαθητών που τώρα έχουν ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, καθώς και εξαιτίας της παρεμβολής των ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων που εφαρμόζουν κυρίως παραδοσιακές – συντηρητικές παιδαγωγικές πρακτικές. Στις ώρες που τους έχουν αφαιρεθεί, οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να παίξουν με τα παιδιά (Δ3, Δ6, Δ12), να επικοινωνήσουν και να εργαστούν μαζί τους (Δ4, Δ5, Δ19, Δ23), να διευθετήσουν προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ

των μαθητών (Δ5), να συζητήσουν θέματα αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (Δ5), να εκφράσουν έντονα συναισθήματα, να συζητήσουν προβλήματα είτε με πρωτοβουλία των μαθητών είτε με δική τους (Δ3, Δ4, Δ12, Δ14), να προσεγγίσουν ζητήματα τέχνης, να προσεγγίσουν διαφορετικά τη γνώση (Δ7), να χαλαρώσουν (Δ7, Δ9), να εκτιμήσουν όλες τις ικανότητες των παιδιών (Δ22), να διαπλάσουν το χαρακτήρα τους (Δ10) και να υλοποιήσουν δραστηριότητες οι οποίες τα ευχαριστούσαν και τα διασκεδάζαν (Δ21). Επιπλέον, ένας θεωρεί ότι έτσι περιορίζεται η αυθεντία/εξουσία του δασκάλου, πράγμα που το αντιλαμβάνονται τα παιδιά με αποτέλεσμα τη διατάραξη της πειθαρχίας – ο ρόλος του δασκάλου αρχίζει να μοιάζει με το ρόλο του φιλόλογου στο γυμνάσιο (Δ11). Οι δάσκαλοι, συνδυάζοντας τις προηγούμενες επιπτώσεις με τη μεγάλης έκτασης διδακτέα ύλη και το βαθμό δυσκολίας της (Δ9, Δ13, Δ17), καθώς και με την πίεση της μετάβασης στο Γυμνάσιο (Δ3), εξηγούν την επιλογή των συντηρητικών παιδαγωγικών πρακτικών στις οποίες καταφεύγουν. Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις, όπως *«μάθημα, μπαίνουμε και τους βομβαρδίζουμε συνέχεια»* (Δ3), [το σχολείο γίνεται] *«λίγο ως πολύ εργοστάσιο»* (Δ7), [ο δάσκαλος] *«μπαίνει μόνο για να μεταφέρει γνώσεις και να απαιτεί την απόλυτη ησυχία, την απόλυτη συμμετοχή, την απόλυτη παρακολούθηση, την απόλυτη συνέπεια, συνεπώς είναι αυστηρός με τα παιδιά»* (Δ9).

Ο συνδυασμός ισχυρής ταξινόμησης και ισχυρής περιχάραξης ευνοεί τον ισχυρό βηματισμό ο οποίος αποδομεί τις συνθήκες που καλλιεργούν τη «δομή βάθους» στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλου μαθητών (Φρέιρε, 1977: 45) και προκρίνει τη «δομή επιφανείας». Από τη μια μεριά μεγαλώνει η σημασία και η ζήτηση του χρόνου για το δάσκαλο, ενώ, από την άλλη, περιορίζονται οι αφηγήσεις και τα παραδείγματα που προσφέρουν από την εμπειρία τους οι ίδιοι οι μαθητές, με αποτέλεσμα να μη διευκολύνεται η οικοδόμηση της γνώσης. Συνεπώς, προωθείται ο λόγος και ο χρόνος του δασκάλου έναντι του λόγου και του χρόνου των μαθητών. Έτσι, η αφήγηση, η οποία είναι η πιο οικεία μορφή που παίρνει καθημερινά η επικοινωνία, όπως και οι ερωτήσεις, οι συζητήσεις και ο διάλογος που την ενεργοποιούν και την προάγουν στο μάθημα, αντικαθίστανται από το μονόλογο του δασκάλου.

Το ασφυκτικά χρονικά οριοθετημένο και εξαιρετικά μεγεθυμένο πρόγραμμα των σχολείων διευρυμένου ωραρίου που λειτουργεί με σχέσεις ισχυρής ταξινόμησης και ισχυρής περιχάραξης έχει ως συνέπεια να οικοδομούνται «θρυμματισμένες» προσωπικές ταυτότητες (Bernstein, 1996: 77-78, Bernstein & Solomon, 1999: 271-272) από τους μαθητές, επειδή με τη διαρκή ροή εναλλασσόμενων διδασκόντων στις τάξεις την οποία επιβάλλει αυτοί αδυνατούν να δημιουργήσουν σταθερό συναισθηματικό δεσμό με το δάσκαλό τους.

Έτσι, οι δάσκαλοι της έρευνας υποστηρίζουν ότι δημιουργείται σύγχυση στα παιδιά τα οποία έχουν ανάγκη από ένα πρόσωπο αναφοράς (Δ2, Δ5, Δ20). Αυτό, σύμφωνα με ένα δάσκαλο, δεν ισχύει για τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, αντιθέτως, όμως, ισχύει για τα μικρότερα που *«είναι αποπροσανατολισμένα και ψάχνουν να βρουν να ακουμπήσουν σ' όποιον δάσκαλο υπάρχει, όχι στις ειδικότητες, αλλά σε όποιον δάσκαλο βρουν να περιφέρεται»* (Δ5). Ένας δάσκαλος, μάλιστα, δηλώνει πως το γεγονός ότι δεν αποτελεί, πλέον, σημείο αναφοράς για τους μαθητές του παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών, διότι ο δάσκαλος ξέρει τι ανάγκες έχει κάθε μαθητής και ο μαθητής ξέρει ότι ο δάσκαλος θα είναι δίπλα του και θα προλάβει οποιαδήποτε ακραία συμπεριφορά – αυτό, όμως, δεν γίνεται σήμερα (Δ14). Άλλος δηλώνει ότι ο δάσκαλος παύει να αποτελεί πρότυπο (Δ10). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένας δάσκαλος θεωρεί ότι από τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου θα αποφοιτήσει *«μια γενιά παιδιών η οποία θα υποφέρει από χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Διάσπασης Προσοχής»*, τονίζοντας ότι εκείνο που περιγράφεται ως κούραση είναι η πολυδιάσπαση των μαθητών λόγω της εναλλαγής δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, *«είναι όπως αισθάνεσαι μετά από δύο ώρες ζάπινγκ»* (Δ8). Μόνο ένας δάσκαλος αναφέρει ότι μπορεί να βρει χρόνο για να οικοδομήσει *«μια συναισθηματική σχέση με τα παιδιά»*, θεωρώντας ότι εκείνο που περιορίζει τις δυνατότητες διαπαιδαγώγησης είναι η εντατικοποίηση την οποία έφεραν τα νέα βιβλία, καθώς αφαιρούν τις ευκαιρίες για βιωματικές δραστηριότητες στην τάξη και του προκαλούν άγχος (Δ18).

Επειδή με την ταξινόμηση προσφέρονται οι κανόνες αναγνώρισης του μαθητή, σχετικά με την ταυτότητά του και την τοποθέτησή του στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας, η ισχυρή ταξινόμηση, με την ισχυρή πίστη που καλλιεργεί στο γνωστικό αντικείμενο, αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση της επίσημης παιδαγωγικής ταυτότητάς του. Έτσι, ο μαθητής συ-

νηθίζει να ενδιαφέρεται όχι για αυτή καθαυτή τη γνώση, για τη γνώση ως δικαίωμα, αλλά για τη γνώση ως ατομική ιδιοκτησία που πρέπει να κερδίσει. Όταν η ισχυρή ταξινόμηση συνοδεύεται και από την ισχυρή περιχάραξη, με την οποία ο δάσκαλος διαθέτει σχεδόν πλήρη έλεγχο και επιτήρηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής, αποθαρρύνεται ο μαθητής από το να συμπεριλαμβάνει τη δική του εμπειρική καθημερινή γνώση στις επεξεργασίες του (Bernstein, 1989: 81-83). Η ισχυρή ταξινόμηση και η ισχυρή περιχάραξη με την ακολουθούμενη ορατή παιδαγωγική, λοιπόν, έχουν αρνητικές συνέπειες στην παιδαγωγική σχέση την οποία οι δάσκαλοι προσπαθούν να οικοδομήσουν με τους μαθητές τους. Τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική και συγκινησιακή διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης υποβαθμίζονται από τον ισχυρό βηματισμό στην προσπέλαση της γνώσης και το φορμαλισμό της διδακτικής μεθόδου που συχνά οι ίδιοι οι δάσκαλοι αποδέχονται, λόγω του άκαμπτου χρονικού πλαισίου και του φόρτου της διδασκόμενης ύλης την οποία πρέπει να διδάξουν. Όμως, στην ορατή παιδαγωγική, τα παιδιά που δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των κανόνων βηματισμού, αλλά και των κανόνων διαδοχής, προέρχονται κατά κανόνα από τα κατώτερα στρώματα και τάξεις της κοινωνικής ιεραρχίας. Οι μαθητές αυτοί «διαστρωματώνονται» στα χαμηλά επίπεδα επίδοσης (Bernstein, 1989: 130-131).

Όταν ο βηματισμός μάθησης είναι ισχυρός, τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος δεν μπορούν να προσληφθούν με ευκολία στο σχολείο και χρειάζεται επιπλέον δουλειά στο σπίτι από τους μαθητές. Είναι αναγκαίο όχι μόνο να αφιερωθεί και άλλος χρόνος, αλλά και να βρεθεί ο κατάλληλος χώρος για συνέχιση της μάθησης, κάτι που δεν είναι εύκολο, ιδιαίτερα, για όσους ανήκουν στην εργατική τάξη (Bernstein, 1990: 77). Συνεπώς, οι ταξικές καταβολές της οικογένειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία και έκβαση της σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών της, δεδομένου του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων (οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οι οποίοι δεν κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταβιβάζει το σχολείο αδυνατούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μάθηση) (Bourdieu, 2000: 37-38), καθώς και των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης (μικρή και φτωχική κατοικία, απασχόληση μαθητών μετά το σχολείο κ.ά.). Επιπλέον, με τον ισχυρό βηματισμό η επικοινωνία στην τάξη προδιαγράφει ταξική επιλογή. Παίρνει τέτοια τροπή που ευνοεί τους κοινωνικά προνομιούχους μαθητές, των οποίων οι οικογένειες κατασκευάζουν ένα «επίσημο» παιδαγωγικό πλαίσιο τόσο στο σπίτι όσο και ευρύτερα έξω από το σχολείο, κοινωνικοποιώντας τους στη μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, αναγνωρίζει και επιβραβεύει το σχολείο. Αυτοί οι μαθητές γίνονται ικανοί να προσλαμβάνουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα επικοινωνίας, όπου επικρατεί η μετάδοση σχέσεων, διαδικασιών και συνδέσεων (συντακτικός παιδαγωγικός κώδικας), σε αντίθεση με το κώδικα όπου επικρατεί η μετάδοση χειρισμών, δεξιοτήτων και ατομικών γεγονότων (λεξικός παιδαγωγικός κώδικας) στον οποίο είναι εξοικειωμένοι περισσότερο οι μη προνομιούχοι (Bernstein, 1990: 78).

Αρκετοί δάσκαλοι της έρευνας υπογραμμίζουν ότι η μείωση των επιδόσεων εμφανίζεται κυρίως στα παιδιά που είτε δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι και ανήκουν στην κατηγορία των «αδύναμων», λιγότερο μελετηρών μαθητών (Δ10, Δ12) είτε ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών με «ειδικά μαθησιακά προβλήματα» (Δ13), ενώ μόνο ένας δάσκαλος θεωρεί ότι οι «λεγόμενοι κακοί μαθητές» ωφελούνται γιατί έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθημα (Δ11). Άλλοι παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με δύο δασκάλους, συμβάλλουν στη μείωση των επιδόσεων είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών (Δ6) και η δυσκολία των χειριδίων (Δ14).

Μια αποδυνάμωση του βηματισμού θα βοηθούσε στον εκδημοκρατισμό της παιδαγωγικής πρακτικής και της μορφής επικοινωνίας, στην περίπτωση που στηριζόταν στην αλλαγή της ισχύουσας κατανομής και χρήσης του πολιτισμικού κεφαλαίου (π.χ. αναγνώριση και παιδαγωγική αξιοποίηση της κουλτούρας των μαθητών στο μάθημα), καθώς και του οικονομικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση (π.χ. διάθεση οικονομικών πόρων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά.), υπηρετώντας τις ανάγκες των μαθητών (Bernstein, 1989: 134).

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι ένας δάσκαλος της έρευνας υπογραμμίζει πως η συνεχής εναλλαγή διδασκόντων και τα πολλά διακριτά αντικείμενα κάνουν ακόμα πιο δύσκολο για τα παιδιά των «στερημένων οικονομικά και μορφωτικά στρωμάτων» να προσπελάσουν τη διδακτέα ύλη και τονίζει ότι είναι αδήριτη ανάγκη ο δάσκαλος να μπορεί να τροποποιήσει το πρόγραμμα της τάξης ανάλογα με τους στόχους του και το ρυθμό των μαθητών του (Δ7), ά-

ποψη την οποία υποστηρίζει και ένας άλλος, ο οποίος επισημαίνει emphatically ότι αυτό δεν είναι πλέον δυνατό στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου όπου το πρόγραμμα γίνεται πολύ αυστηρό και πιεστικό (Δ17).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*, III, 2nd ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology*, 20, 2, 266-279.
- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί Λόγοι για τη Θεωρία της Δράσης*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2012). Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. *Παιδαγωγική - Θεωρία & Πράξη, Ηλεκτρονική Επιστημονική Περιοδική Έκδοση*, 5.
- Νούτσος, Μπ. (1988). Η Γκραμσιανή Αντίληψη για την Παιδαγωγική Σχέση, *Επιστημονική Επετηρίδα* με θέμα «Antonio Gramsci Πενήντα Χρόνια από το Θάνατό του», Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, παράρτημα αρ. 35.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική Δράση και Κοινωνική Ρύθμιση των Υποκειμένων: Γνώση, Πειθαρχία και το Πεδίο του Σχολείου, στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). *Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoineseis-typoy/13-07-10-dimotika-sxol>.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ABSTRACT

This paper is based on the results of research carried out in school year 2010-2011 to 11 from the 105 schools Unified Revised Educational Program of the centre and the countryside of Thessaloniki which were selected by random sampling. It utilizes empirical material (from 23 semi-structured interviews a random sample of teachers working in these schools) and interprets it with the theory of Basil Bernstein, in order to present the implications in their student population of new forms are taking the school life and the learning activity.

Γεώργιος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.
Κολοκοτρώνη 19, Φίλυρο, Θεσσαλονίκη, 57010
2310991238, 6981391739, grol@eled.auth.gr

Τάσος (Αναστάσιος) Λιάμπας

Επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.
Μάρκου Μπότσαρη 70, Θεσσαλονίκη, 54644
2310991278, 6977846308, aliabas@eled.auth.gr

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΔΡΩΝ ΠΡΟΣΩΠΟ ΜΕΤΑΞΥ ΔΥΟ ΘΕΣΜΩΝ, ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

ΛΕΛΑ ΓΩΓΟΥ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ

Στην εποχή μας το παιδί θεωρείται ως ένα αυθύπαρκτο ον με τα δικαιώματά του και τις υποχρεώσεις του, ενώ συγχρόνως αναγνωρίζεται και ως ένα βιολογικό ον που το χαρακτηρίζει η ευθραυστότητα και ευαισθησία της ηλικίας του, που ο ενήλικας οφείλει να προστατεύσει. Δεν είναι εύκολη δηλαδή η διαχείριση των εκάστοτε καταστάσεων, εφόσον τα παιδιά αφενός μεν γίνονται ορατά εξ ολοκλήρου αυτόνομα ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ενώ αφετέρου θεωρούνται όντα που πρέπει να βρίσκονται υπό την ευθύνη των ενηλίκων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι παρά την ιδιότυπα συγκεχυμένη αυτή κατάσταση στην οποία εμφανίζονται να βρίσκονται σήμερα τα άτομα παιδικής ηλικίας, η θέση τους σηματοδοτείται από μια καινούργια κοσμοθεωρία και μια νέα, πρωτόγνωρη στάση του ανθρώπινου όντος απέναντι στον εαυτό του.

«Κεντρική δύναμη για την αλλαγή μέσα στην Ιστορία» θα αποφανθεί ο Lloyd de Mause στην αρχή του πολύκροτου βιβλίου του «Ιστορία της παιδικής ηλικίας,» «δεν είναι ούτε η τεχνολογία, ούτε τα οικονομικά, αλλά οι ψυχογενετικές αλλαγές στην προσωπικότητα, που επέρχονται εξαιτίας των διαδοχικών αλληλεπιδράσεων γονιών-παιδιών από γενιά σε γενιά» (de Mause, 1985: 18).

Διαπιστώνοντας ότι οι αλλαγές που εμφανίζονται στην ιστορική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας, νοούμενης ως ενακολουθία – και μάλιστα εναγώνια – ολοένα και στενότερων προσεγγίσεων ενηλίκου και παιδιού, οφείλεται στο ψυχικό φαινόμενο της παλινδρόμησης, στην ικανότητα δηλ. των διαδοχικών γενεών των γονέων να διεισδύουν στην ψυχική ηλικία των παιδιών τους και ότι η κληροδότηση όλων των πολιτισμικών επιτευγμάτων μιας εποχής πετυχαίνεται με την μεταβίβαση της ψυχικής δομής από γενιά σε γενιά, πιστεύεται από την ψυχαναλυτική θεωρία ότι η παραπέρα εξέλιξη και ανάπτυξη του πολιτισμού μας δεν μπορεί να επιτευχθεί, παρά μέσα από τη σύμμετρη ενσυναισθησιακή διασύνδεση των γονέων με το παιδί: μια ψυχική δηλ. κατάσταση βαθιάς και πλήρους συναισθηματικής κατανόησης των αναγκών του παιδιού και ικανοποίησής του, γνωστή στον ψυχαναλυτικό κόσμο, υπό τον όρο «συμπαθητική αντίδραση».

Το ενσυναισθησιακό αυτό εξωστρεφές άνοιγμα του γονέα και η ταυτιστική του διασύνδεση με το παιδί, μια νομιμοποιημένη δηλ. μορφή «παλιμπαιδισμού» του, που αποτελεί εξάλλου, κατά τον L. de Mause, εγγενή ανάγκη κάθε ενήλικου, ανεξαρτήτως κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών ή ωφελιμιστικών προσδοκιών του, είναι ικανή να επιφέρει απροσμέτρητες συναισθηματικές αλλαγές επί τα βελτίω, αρχικά μέσα στην οικογένεια και ακολούθως στο κοινωνικό σύνολο, υπό την προϋπόθεση βέβαια της κατοχής από το παιδί της αντίστοιχης ειδικής εκείνης εμπειρίας είσπραξης και βίωσης του συναισθηματικού ερεθισμού και εμπέδωσής του στις συναισθηματικές και ενδεχομένως συνειδησιακές του δομές (de Mause, 1985: 18).

Με την προσέγγιση του παιδικού ψυχισμού φαίνεται να κερδίζει λοιπόν ο ενήλικας μια καινούργια στάση ως προς την ύπαρξη της ίδιας του της ατομικότητας: Κατανοεί ότι το να υπάρχει ως άτομο δεν αποτελεί ένα απλό και τυχαίο γεγονός, αλλά μια εσωτερική εμπειρία, που τον παρακινεί να βιώσει, να γνωρίσει και να κατακτήσει τον εαυτό του, σε σημείο ώστε η σχέση του με το Εγώ του να γίνεται σχέση πιο αγαπητική, μια σχέση «ναρκισσιστική».

Μέσα από την παραπάνω προσέγγιση της ετερότητας του παιδιού, ως Άλλου, καθίσταται η ψυχολογική ματιά του ατόμου εξάλλου περισσότερο διεισδυτική, όχι μόνο απέναντι στην εσωτερικότητα του προσωπικού του Εγώ, αλλά και απέναντι στην εσωτερικότητα των άλλων.

Επαναβιώνοντας επίσης ο άνθρωπος τον εαυτό του ως ατομικότητα μέσα από τον ψυχισμό και την ετερότητα του Άλλου, βιώνει ταυτόχρονα με ένα καινούργιο και βαθύτερο τρόπο τον κόσμο, αισθανόμενος μια τέτοια ευμενής οικειότητα μέσα σε αυτόν, ώστε να μπορεί να την μετατρέψει σε ατομικό θάρρος και δυναμικότητα για δράση και δημιουργία· επειδή ωστόσο η αποτελεσματικότητα ή μη της δυναμικότητας κάθε δράσης κρίνεται και αναμετράται μόνο με αναγωγή της σε ένα αντικείμενο, ώστε και τα δύο αυτά – δύναμη και αντικείμενο – να ενίζονται εν τέλει για να συναποτελέσουν μια αδιαχώριστη ολότητα, μέσα από την ενσυναίσθησιακή βίωση του Άλλου βιώνεται ο Κόσμος, τόσο ως φύση όσο και ως κοινωνία, ως ένας Κόσμος ζωντανών δυνάμεων, οι οποίες διαπερνούν και συνέχουν και τον ίδιο τον άνθρωπο, που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα κατά τρόπο πιο αυθεντικό, προσκείμενος δηλαδή διαλεκτικά απέναντί της, όπως απέναντι σε ένα πραγματικό Εσύ.

Μέσα από την προαναφερθείσα συναισθηματική σχέση αναγνωρίζεται όμως όπως είναι αυτονόητο, η παιδική οντότητα, σαν μια οντότητα έμπληη ελλειμμάτων: Δεν διαθέτει τη σύστοιχη προς το κρατούν δικαϊκό σύστημα σύννομη προσωπικότητα, δεν είναι ικανό να διαμορφώσει τη ζωή του αυτόβουλα και ενεργητικά, να συμμετέχει ελεύθερα και ανεπηρέαστα στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή, ούτε και είναι σε θέση να γνωρίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, έστω και στοιχειωδώς (Καρακατσάνης, 2003: 47). Αναγνωρίζεται εν ολίγοις το παιδί ως ανώριμο· ένα κριτήριο που αντικατοπτρίζεται ιστορικά στις πρακτικές της παιδοκτονίας και της εγκατάλειψης κατά την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, στην αντίληψη ενός «χάρτου ευέργου προς απογραφήν» ή «*tabula rasa*» που μορφοποιείται κατά βούληση από τον 16^ο αι. και εφεξής, ένα πλάσμα που θα πρέπει να δαμάσουμε και να ελέγξουμε κατά τον 18^ο αι. να εξουσιάσουμε και να καθοδηγήσουμε κατά τον 19^ο αι. και ως ένα ον με ιδιαίτερες ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσουμε στον 20^ο αι. (Δημόπουλος, 2012: 74 κε.) και στο πλαίσιο της επικουρικής αυτής θεώρησης γίνεται επιτέλους αντιληπτή η ανωριμότητα της παιδικής ηλικίας ως αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου· ένα δικαίωμα που υπέρκειται των κοινωνικών και οικονομικών και εν γένει πολιτισμικών μεγεθών.

Στις Δυτικές κοινωνίες από την εποχή του Β Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι σήμερα παρατηρείται η πτώση της παιδικής θνησιμότητας που οφείλεται στην ιατρική επιστήμη και στην επεξεργασία των κανόνων υγιεινής, η πτώση του ποσοστού των γεννήσεων, η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά οικογένεια, καθώς και η ανάπτυξη ενός νομικού πλαισίου για την παιδική ηλικία. Το 1989 θεσπίζεται η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων του Παιδιού, από μων δηλαδή κάτω των 18 ετών, που ενέχει παγκόσμια διάσταση και αποδίδει δεσπύζουσα θέση στο δικαίωμα των παιδιών στην υγεία και στην εκπαίδευση, καθώς και το δικαίωμα στις απόψεις τους για κάθε υπόθεσή τους. Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ένα Υποκείμενο με ιδιαίτερα δικαιώματα και κατέχει ήδη από την ημέρα της γέννησής του μια ορισμένη αυτονομία. Παρόλο όμως που το παιδί αναγνωρίζεται μέσα από τα ιδιαίτερα δικαιώματά του, στην πραγματικότητα η άσκηση των δικαιωμάτων του γίνεται μέσω των γονέων ή νόμιμων εκπροσώπων του, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την επιβίωσή και ασφάλειά του (Guidetti, Lallemand, Morel, 2000).

Οι ιδέες του πολωνού παιδιάτρου Janusz Korczak ενέπνευσαν την ψήφιση της παραπάνω Συνθήκης ήδη από τη δεκαετία του 1920 και ήταν εκείνος που πρώτος αναφέρθηκε και υπερασπίστηκε τα ιδιαίτερα δικαιώματα του παιδιού, εφιστώντας την προσοχή μας στον σεβασμό της παιδικής ηλικίας και στην αναγκαιότητα μετασχηματισμού της εκπαίδευσης που θα θεμελιώνεται στη δημοκρατία, την αναγνώριση του status του παιδιού και στη διαρκή επικοινωνία ενηλίκων και παιδιών (Korczak, 2006). Στην ανάγνωση του Korczak, προτείνεται η αναθεώρηση της αντίληψής μας για την παιδική ηλικία και η κατανόησή της ως μία περίοδος εξέλιξης του ανθρώπινου όντος. Σύμφωνα με την εν λόγω θέση το παιδί είναι συγχρόνως συναισθηματικό, κοινωνικό, γνωστικό και πολιτικό ον, κάτοχος δεξιοτήτων και ικανό να επιλέγει τις κοινωνικές του σχέσεις και την εκπαίδευσή του.

Η παιδική ηλικία δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι οικουμενική και ουδέτερη σε όλες τις κουλτούρες, εφόσον σήμερα αναγνωρίζεται ότι τα στάδια της ανάπτυξης καθιερώνονται ανάλογα με τις κοινωνικο-πολιτιστικές συγκυρίες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί ως Υποκείμενο και ως δρων πρόσωπο. Η ποικιλομορφία των γλωσσών, των οικογενειακών μορφών, των ρυθμών μάθησης, των διαφορετικών ενδιαφερόντων, των σκοπών, των τρόπων μάθησης, εκφράζουν μια πολλαπλότητα των παιδικών ηλικιών.

Στη δεκαετία του 1960, ο ιστορικός Ph. Ariès παρουσίασε μια νέα οπτική της παιδικής ηλικίας (Ariès, 1973), την οποία θεωρεί ως μια κοινωνική κατασκευή που σχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο. Στο εξής, η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνική χρονική περίοδος που έχει τα δικά της πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Το παιδί μελετάται ως Υποκειμένο, ως δρών πρόσωπο, που συμμετέχει στις κοινωνικές ανταλλαγές και καταναλωτικές πρακτικές.

Οι επιστημονικές εργασίες στον τομέα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς και η εκλαϊκευση ορισμένων ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των ενηλίκων τόσο για το παιδί όσο και για τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Η αύξηση του αριθμού των εργαζομένων γυναικών συνέβαλλε στη θέσπιση και τον πολλαπλασιασμό των θεσμών φύλαξης έξω από το οικογενειακό πλαίσιο με την ίδρυση νηπιοβρεφικών σταθμών και νηπιαγωγείων. Η σχολειοποίηση των παιδιών συμβάλλει κατ'αυτόν τον τρόπο στην τροποποίηση των μορφών και των συνθηκών κοινωνικοποίησής τους.

Σύμφωνα με μια ορισμένη κοινωνιολογική οπτική, τα πολιτιστικά μοντέλα, οι νόρμες και οι αξίες μιας κοινωνίας εσωτερικεύονται μέσω της κοινωνικοποίησης (οικογενειακής και σχολικής), η οποία δεν αφορά μόνον σε μια μεταβίβαση πολιτιστικών προτύπων, νορμών και αξιών, αλλά συμβάλλει στην οικοδόμηση της κοινωνικής ταυτότητας (Dubar, 1991).

Η έννοια της κοινωνικοποίησης μας προσανατολίζει στην έννοια του *habitus*, προκειμένου να κατανοήσουμε από την πλευρά των ατόμων την εσωτερίκευση των πολιτιστικών προτύπων, νορμών και αξιών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Bourdieu, Passeron, 1964). Το *Habitus* επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις δράσεις των ατόμων και κατανοείται μέσω των πρακτικών, συμπεριφορών, του φύλου, της κουλτούρας και της κοινωνικής προέλευσης των ατόμων. Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι σε μια κοινωνιολογική προοπτική πρέπει να λαμβάνονται υπ'όψιν τόσο τα κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα προέλευσης όσο και οι μορφές και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης (Lahire, 2001: 203-219).

Σε ορισμένες, εξαιρετικές κατά τα άλλα, εργασίες της θεματικής αυτής, εμφανίστηκε ωστόσο ο όρος *Homo Sociologicus*, με τον οποίο επιχειρήθηκε η σημασιολόγηση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου όντος, που συνιστούν το αποτέλεσμα της διασύνδεσής του, ως Υποκειμένου με την κοινωνία, ή για να μιλήσουμε με όρους της υπαρξιακής φιλοσοφίας, του ανθρώπου ως όντος εντός – του κοινωνικού – είναι: Μια σημασία εγνωσμένης εγκυρότητας εμπεδωμένη στον φιλοσοφικό στοχασμό ποικιλότροπα από τον Αριστοτέλη (Αριστοτέλης, 1993: 1253 Α1) και εφεξής ως τις μέρες μας.

Με τον παραπάνω όρο της κοινωνιολογίας που συνειρμικά παραπέμπει στον βεμπεριανής εμπνεύσεως όρο *Homo Oeconomicus* (Spranger, 1966: 145 κε. κε.), δεν σημαίνεται βέβαια η οντολογική συγκρότηση του συνηθισμένου καθημερινού ανθρώπου, ούτε και η ιδιοσυστασία ενός ολιστικά εξεικονισμένου *Homo Totus*, τα χαρακτηριστικά του οποίου θα μπορούσαν αφενός μεν να λειτουργήσουν ως ανθρωπολογικό πρότυπο, που θα νομιμοποιούσε τις επιστημονικές οπτικές των επιμέρους επιστημών – κυρίως των λεγόμενων ανθρωπιστικών – κατευθύνοντας αφετέρου τις ερευνητικές τους προθέσεις, αλλά μια μόνο μεταξύ άλλων, ειδολογική συνιστώσα του, επιμερίζοντας έτσι την οντολογία του και τη διαλεκτική σύνθεσή του ως εαυτού ή προσώπου, σε ό,τι εισέπραξε από την ένταξή του στο κοινωνικό είναι.

Η οικογένεια διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ δεν είναι το μοναδικό κοινωνικοποιητικό πλαίσιο. Στις δυτικές κοινωνίες, η σύγχρονη οικογένεια αποδίδει προτεραιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, επικεντρώνεται στην οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας. Τα μέλη της οικογένειας ενδιαφέρονται για την ποιότητα των σχέσεών τους, για τη ρύθμιση των ενδοοικογενειακών σχέσεων, για το ζήτημα του διαχωρισμού των φύλων, για τα συναισθήματα. Το πατριαρχικό πρότυπο έχει σχεδόν εξαφανιστεί στις σύγχρονες οικογένειες δυτικού τύπου, οι οποίες λειτουργούν με περισσότερο δημοκρατικό τρόπο από ό,τι άλλοτε, ενώ η δημοκρατία θεωρεί αναγκαία τη διαπραγμάτευση από την πλευρά των Υποκειμένων (de Singly, 2004). Στην εποχή μας εξάλλου διαπιστώνεται μια αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς και η εμφάνιση άλλων οικογενειακών μορφών. Παρέχεται πλέον η δυνατότητα πολιτιστικής αναγνώρισης του οικογενειακού status όχι μόνον στη βιολογική οικογένεια, αλλά και σε άλλες μορφές διαπροσωπικής συμβίωσης (Touraine – Khosrokhavar, 2000: 253-268).

Η οικογένεια, σήμερα, δεν μονοπωλεί την κοινωνικοποίηση των παιδιών, εφόσον το σχολείο διαδραματίζει επίσης σημαντικό και συμπληρωματικό ρόλο στην κοινωνικοποίησή τους. Για την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, το ενδιαφέρον ορισμένων ερευνητών επικεντρώνεται στις εμπειρίες των παιδιών μέσω της μελέτης των συμπεριφορών τους, των δράσεών τους ή των στρατηγικών τους αναφορικά με την εκπαίδευσή τους και την κοινωνικοποίησή τους τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς επίσης και στις αντιλήψεις τους για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτές, για τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς τους, με τους φίλους τους, τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους (Poittevin, 2005, Montandon, 1997). Σύμφωνα με αυτή την προβληματική, η κοινωνικοποίηση συνιστά μια διαδικασία όπου το παιδί ως δρών πρόσωπο της κοινωνικοποίησής του και της εκπαίδευσής του διαδραματίζει ενεργό ρόλο. Υιοθετώντας την κονστρουκτιβιστική οπτική για τη μελέτη των τρόπων κοινωνικοποίησής των παιδιών, δίνεται ιδιαίτερη ερευνητική έμφαση στις αφηγήσεις τους (Montandon, 1997).

Η κοινωνιολογία, αναζητώντας μια πιο δυναμική σύλληψη της ατομικής δράσης, προσανατολίζεται, σύμφωνα με την έκφραση του Α. Touraine σε μια «επαναφορά του δρώντος προσώπου». Το άτομο θεωρείται ως δρών πρόσωπο (ατομικό ή συλλογικό) αφήνοντας ανοιχτή την προβληματική για την ποικιλομορφία των πρακτικών του και το περιθώριο της αυτονομίας του (Touraine, 1984). Το Υποκείμενο δεν οικοδομείται μέσω της ανάληψης κοινωνικών ρόλων, της ενάσκησης δικαιωμάτων και της συμμετοχής του, αλλά μέσω της βούλησής του για δημιουργία μορφών κοινωνικής ζωής που συμβάλλουν τόσο στην επιβεβαίωση του εαυτού του όσο και στην αναγνώριση του άλλου ως Υποκειμένου. Μόνο μέσω της αναγνώρισης του άλλου, μπορεί να επιτευχθεί εξάλλου η μετάβαση από το Υποκείμενο στο δρών πρόσωπο. Σύμφωνα με τη θέση του Touraine, η εκπαίδευση που εστιάζεται στη διαμόρφωση ενός ατόμου, σύμφωνα με τις αξίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και μιας ορθολογικής γνώσης, αντιδιαστέλλεται από την προσπάθεια οικοδόμησης ενός ελεύθερου Υποκειμένου, που οφείλει να προσανατολίζεται στην αναγνώριση των ατομικών και συλλογικών αιτημάτων, στην αναγνώριση του άλλου, στοχεύοντας σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία (Touraine, 1997: 325-351).

Σε ό,τι αφορά στο σχολείο, η εστίαση του ενδιαφέροντος των ερευνητών στην έννοια του Υποκειμένου και στις εκάστοτε νοηματοδοτήσεις του, αναδεικνύει έναν άλλο τρόπο κοινωνιολογικής προσέγγισης της σχολικής επίδοσης των παιδιών που λαμβάνει υπ' όψιν όχι μόνο το κοινωνικό status του ατόμου, αλλά την έννοια της κοινωνικής εμπειρίας (Dubet, 1994). Η κοινωνικοποίηση και η οικοδόμηση του Υποκειμένου προσδιορίζονται ως η διαδικασία μέσω της οποίας τα δρώντα πρόσωπα οικοδομούν την εμπειρία τους. Τα παιδιά διαφόρων κοινωνικο-πολιτιστικών περιβαλλόντων έχουν τις δικές τους εμπειρίες ζωής και συνεπώς τον δικό τους τρόπο ανάγνωσης και νοηματοδότησης της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας. Για την οικοδόμηση μιας νέας γνώσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπ' όψιν έτσι, τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών, στοχεύοντας στην οικοδόμηση μιας χειραφετητικής μάθησης.

Μέσω της έννοιας της εμπειρίας επιχειρείται η κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των παιδιών και το ενδιαφέρον στρέφεται στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά στη σχολική τους πορεία ως δρώντα πρόσωπα της κοινωνικοποίησής τους, καθώς και στην παρεχόμενη σχολική γνώση. Η προβληματική της σχέσης των παιδιών με τη γνώση αφορά στο νόημα και την αξία που αποδίδει το παιδί ως Υποκείμενο στη γνώση και στις προτεινόμενες σχολικές δραστηριότητες. Η εν λόγω νοηματοδότηση σχετίζεται με τις αξίες, τις προσδοκίες, την εμπειρία του Υποκειμένου, το *habitus* των οικογενειών διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων. Οι διαφορετικές απόψεις των παιδιών και των οικογενειών τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος της σχολικής τους εμπειρίας. Τα παιδιά ιδιοποιούνται την παρεχόμενη σχολική γνώση μόνον στην περίπτωση που αποδίδουν νόημα σε αυτήν, ενώ στην αντίθετη περίπτωση τα παιδιά δεν δύνανται να ανταποκριθούν σε αυτή τη γνώση. Η γνώση δηλαδή ιδιοποιείται από ορισμένα παιδιά και σχετίζεται, συνεπώς, με διαφοροποιημένους τρόπους σχολικής εμπειρίας και κοινωνικοποίησης (Rochex, 1995, 2000, 2004. Lahire, 1993, 1995. Charlot, 1997, 1999, 2003. Bautier, Rochex 1998. Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Επειδή η σχολική πορεία των παιδιών εξαρτάται και από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερη ερευνητική έμφαση δό-

θηκε στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Γίνεται έτσι ολοένα και περισσότερο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών και των γονιών, για τη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο, ιδίως δε σε αυτές που αφορούν άμεσα το παιδί τους.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με παιδιά διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών περιβαλλόντων, διαφορετικών εθνοτήτων και οφείλουν συνεπώς να διευρύνουν, να αναθεωρήσουν και να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ετερογένεια των μαθητών τους: ένα γεγονός που αφορά τόσο στην καταλληλότητα των χρησιμοποιούμενων παιδαγωγικών τους μεθόδων, όσο και στην οικοδόμηση των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών τους. Αλλοτε η πλειοψηφία των οικογενειών δεν διατηρούσε σχέσεις με το σχολείο, ούτε είχε τα μέσα για να εκφράσει ως ομάδα, μια στάση κριτική απέναντι στο σχολικό θεσμό. Τα όρια των σχέσεων ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο καθορίζονταν από τον σχολικό θεσμό και τους εκπαιδευτικούς. Γενικά οι γονείς δεν ήταν αποδεκτοί από το σχολείο και οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, όπως τις εννοούμε σήμερα, ήταν ανύπαρκτες στα αστικά κέντρα, ενώ στην ύπαιθρο αντίθετα ο δάσκαλος διαδραμάτιζε διαφορετικό ρόλο από ό,τι στις πόλεις (Vedrine, 1971).

Σήμερα αν και η ιδέα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι νομικά επιβεβλημένη, στην πραγματικότητα δεν λειτουργεί ικανοποιητικά. Τα αποτελέσματα ερευνών αναδεικνύουν το εύθραυστο των σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Απέναντι σε μια δεδομένη κατάσταση τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς (ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις, τους σκοπούς και τις μεθόδους του σχολείου, ποικίλλει ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα) διαθέτουν έναν συγκεκριμένο τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας των καταστάσεων και δρουν ανάλογα. Αναπτύσσουν ως δρώντα πρόσωπα λογικές ερμηνείας και συμπεριφοράς, οι οποίες επειδή δεν γίνονται κατανοητές από τους άλλους απολήγουν εστίες παρεξηγήσεων. Και οι μεν και οι δε γενικεύουν και κρίνοντας σύμφωνα με ορισμένες δυσάρεστες εμπειρίες τους, οδηγούνται στην εκατέρωθεν δυσπιστία και στη μείωση των επαφών τους (Montandon, Favre, Hutmacher, Perrenoud, Richiardi, 1985. Montandon, Favre, 1988. Montandon, 1987. C.R.E.S.A.S., 1985. Ballion, 1984. Γώγου, 1994). Σε ό,τι αφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών και την εν γένει ένταξή τους στο σχολείο, εκτός από τους μετασχηματισμούς που αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του σχολικού θεσμού, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία με τις οικογένειες διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών περιβαλλόντων. Πρόκειται για ένα σημείο συνάντησης κοινωνικών εταίρων, όπου ο διάλογος οφείλει να καταστεί διαρκής και εποικοδομητικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλης, (1993). Πολιτικά 1, Απαντα 1, Αθήνα: Κάκτος.
- Ariès, Ph. (1973). L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris: Seuil.
- Ballion, R. (1984). Des rapports à construire. *Le groupe familial*, 5, 77-89.
- Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir. A. Van Zanten (Ed.), *Ecole, Etat des savoirs*, Paris: La Découverte, 179-187.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification, Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris: Minuit.
- Charlot, B. (1997). Rapport au savoir: Eléments pour une théorie, Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., (2003). La problématique du rapport au savoir. Maury S., Caillot M., (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Faber, 33-50.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris: Armand Colin.
- C.R.E.S.A.S., (1985). Ouverture: l'école, la crèche, les familles, Paris: L'Harmattan.
- Γώγου, Α. (1994). Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς? Αθήνα: Πορεία.

- Γώγου, Λ. (2010). Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.). (2008). Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Δασκαλάκης, Δ., Γκίβαλος, Μ. (επιμ.). (2011). Παιδική Ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- De Mause, L. (1985). Ιστορία της παιδικής ηλικίας, Αθήνα: Θυμάρι.
- De Singly, F. (2004). Sociologie de la famille contemporaine, Paris: Armand Colin.
- Δημόπουλος, Β. (2012). Η Φιλοσοφία της Παιδείας, Θεσ/νικη: Κυριακίδη.
- Dubar, C. (1991). La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience, Paris: Seuil.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1996). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris: Seuil.
- Guidetti, M., Lallemand, S., Morel, M.-F. (2000). Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, Paris: Armand Colin.
- Καρακατσάνης, Π. (2003). Φιλοσοφία της Παιδείας, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Korczak, J. (2006). Comment aimer un enfant. Le droit de l'enfant au respect, Paris : R. Laffont/collection Réponses.
- Ladsous, J. (1995). Janusz Korczak, Paris: PUF.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire, PUL: Lyon.
- Lahire, B. (1995). Tableaux de familles. Heurs et maux scolaires en milieux populaires, Paris: Gallimard/Seuil.
- Lahire, B. (2001). L'homme pluriel. les ressorts de l'action, Paris: Nathan.
- Montandon, C. (1997). L'éducation du point de vue des enfants, Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C., Favre, B., Hutmacher, W., Perrenoud, Ph., Richiardi, J.-J. (1985). Le développement des relations entre les familles et l'école: à propos des réunions de parents: point de vue et propositions, Genève : S.R.S.
- Montandon, C., Favre B. (1988). Les relations entre les familles et l'école dans le cadre de l'enseignement genevois. Perrenoud Ph., Montandon C. (eds), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs*, Lausanne: Réalités Sociales.
- Montandon, C. (1987). Entre parents et enseignants un dialogue impossible ? Berne: P. Lang.
- Poittevin, A. (2005). Un regard sociologique sur les relations entre enfants dans les familles recomposées. Bergonnier-Dupuy G., *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Paris: ERES, 92-102.
- Rochex, J.-Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire, Paris: P.U.F.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Spranger, E. (1966). Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Per-

sönlichkeit, Tübingen: M. Nimeyer.

- Touraine, A. (1984). Le retour de l'acteur, Paris: Fayard.
- Touraine, A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble?, Paris: Fayard.
- Touraine, A., Khosrokar F. (2000). La recherche de soi, Paris: Fayard.
- Vedrine, J. (1971). Les parents et l'école : Paris, Casterman.

ABSTRACT

This paper concerns both the child's position in scientific analysis as an active person-subject and also the relationship between the school and the family, given that the quality of these relations is considered particularly important in regard to the success and overall integration of children in school.

Childhood cannot be regarded as socio-culturally universal and neutral. Related studies helped in transforming the perceptions of adults regarding the child, which is understood today as an active person-subject with its own cognitive, social and emotional qualities.

The social changes that have influenced the fields of childhood, family and the school direct the attention of researchers to studies that focus on the relations between children and adults (parents and children, teachers and children), the relations between the adults directly interested in the child (relations between parents and teachers), as well as the analysis and processing of the theoretical approaches regarding childhood and education.

The child emerges as a subject in relation to school knowledge. In this way, interest focuses on the meaning of the knowledge provided by the school and the school institution for the child as an active person-subject in various socio-cultural contexts. The school experience is not limited to subjective and institutional criteria, but focuses on a certain relationship of children with school knowledge, the relations between the school and families of different social classes, and the relationship they have with school knowledge.

Λέλα Γώγου,

Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Τ. Θ. 66088, Τ. Κ. 15510 Χολαργός.

6985944950,

lgogou@psed.duth.gr

mlgogou@gmail.com

Παναγιώτης Καρακατσάνης,

Καθηγητής Φιλοσοφίας της Παιδείας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
Νικομηδείας 5, Τ. Κ. 68100 Αλεξανδρούπολη / Θράκη.

6978312633,

pkaraka@eled.duth.gr

Fax: 2551030096

ΠΑΙΔΙΑ ΡΟΜΑ: ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

ΕΥΓΕΝΙΑ ΔΑΝΙΗΛΙΔΟΥ, ΙΩΑΝΝΑ ΒΟΡΒΗ, ΕΛΕΝΗ ΑΙΝΑΡΔΗ

Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν μειονότητα που συναντάται σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, με χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία όσον αφορά τη γλώσσα και την κοινωνική τους οργάνωση, καθώς δεν έχουν κοινή εθνική γλώσσα, κοινή θρησκεία και χώρα καταγωγής που να τους υποστηρίζει, με επακόλουθο τη διαφορετική πορεία τους και τις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσής τους.

Η εκπαίδευσή των Ρομά επηρεάζεται αφενός από τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς προσπαθούν να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, ανάλογα με τη χώρα που ζουν, ανάμεσα σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς και αφετέρου από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για αυτούς (Μητακίδου, Τρέσσου, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά Ρομά είτε δεν φοιτούν ποτέ στο σχολείο είτε παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Ευρωπαϊκό Κέντρο και Ελληνικό Παρατηρητήριο, 2004, UNICEF, 2007, Χατζηνικολάου, 2007). Μικρός είναι ο αριθμός των παιδιών Ρομά που τελειώνοντας το Δημοτικό συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό περιορίζει τις δυνατότητές τους να συμμετέχουν ενεργά στην επικρατούσα κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή και τους αφήνει εκτεθειμένους στην εκμετάλλευση, την ανεργία και τη φτώχεια. Το ποσοστό των παιδιών Ρομά που δεν έχουν ούτε τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού είναι μεγάλο, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποκτήσουν εξειδίκευση στην επαγγελματική τους ζωή, σε μία εποχή όπου η ζήτηση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού είναι μεγάλη (UNICEF, 2007).

Η πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο εφόσον θέτει τις βάσεις για την έννοια της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Save the Children, 2001: 17) και επηρεάζει την εξέλιξη του μαθητή σε γνωστικά, κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά αυτόνομο πολίτη, ο οποίος θα μπορεί να επιλύει προβλήματα, να κάνει τις επιλογές του με υπευθυνότητα και, λαμβάνοντας υπόψη πολλές παραμέτρους, θα μπορεί να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στα κοινωνικά δρώμενα. (Ματσαγγούρας, 2009).

Παιδιά Ρομά και σχολική αποτυχία

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι Ρομά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες που επιδρούν αρνητικά στη φοίτησή τους, με αποτέλεσμα τη σχολική τους αποτυχία (UNICEF, 2007).

Ένας βασικός παράγοντας που οδηγεί στη σχολική αποτυχία είναι ότι η γλώσσα των Ρομά είναι διαφορετική από τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας της χώρας στην οποία ζουν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η παρακολούθηση και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, η εμπλοκή των γονιών στην άτυπη εκπαίδευση των παιδιών τους συμβάλλει ώστε να θεωρείται το σχολείο ως ένα μέρος μόνο της εκπαίδευσης των παιδιών, συμπληρωματικό της οικογενειακής εκπαίδευσης, όχι, όμως, ως υποκατάστατό της. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη διαπαιδαγώγηση μέσα στην οικογένεια και στην εκπαίδευση στο σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο οι Ρομά ανατρέφουν και εκπαιδεύουν τα παιδιά τους μέσα στην οικογένεια διαφέρει από αυτόν της κυρίαρχης ομάδας και του σχολεί-

ου. Θεωρούν ότι η γνώση που προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον προέρχεται μέσα από την πράξη και το βίωμα και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικές αξίες και το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών Ρομά δεν λαμβάνονται υπόψη στη σχολική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι διδακτικές πρακτικές και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών να συγκρούονται συχνά με αυτές της οικογένειας αντί να λειτουργούν συμπληρωματικά. Για πολλούς γονείς η «διαμόρφωση» που προτίθεται να κάνει το σχολείο στα παιδιά αντιμετωπίζεται σαν μια προσπάθεια να τους αλλοτριώσει πολιτισμικά (Liégeois & Gheorghe, 1995).

Αν θεωρηθεί ότι η οικογένεια και η κοινότητα θέτουν τα πρότυπα και διαμορφώνουν τις προσδοκίες σε μια κοινωνία, τότε τα παιδιά των Ρομά είναι ήδη σε μειονεκτική θέση όταν ξεκινούν το σχολείο, καθώς μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που ελάχιστα τους προετοιμάζει για την επίσημη εκπαίδευση και τους παρέχει λίγα πρότυπα και περιορισμένες δυνατότητες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εξειδικευμένη εργασία (UNICEF, 2007). Παρατηρείται δε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις προσδοκίες των γονιών Ρομά και των γονιών που δεν είναι Ρομά, η οποία εν μέρει οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρώτοι δεν συνδέουν το σχολείο με την μετέπειτα κοινωνική και οικονομική επιτυχία των παιδιών τους (Liégeois, 2007).

Οι δύσκολοι όροι διαβίωσης και οι υποβαθμισμένες οικιστικές συνθήκες επηρεάζουν, επίσης, τη σχολική φοίτηση και τις προοπτικές σχολικής επιτυχίας. Η οικονομική κατάσταση των Ρομά θεωρείται δυσχερής εξαιτίας του χαμηλού και αβέβαιου εισοδήματός τους. Παρόλο που η εκπαίδευση είναι δωρεάν, αδυνατούν να καλύψουν ορισμένα πρόσθετα έξοδα, τα οποία μπορεί να είναι απαγορευτικά για τις φτωχές οικογένειες, ειδικά τις πολύτεκνες. Εξάλλου, η προσπάθεια των γονιών να εξασφαλίσουν χρήματα για την επιβίωσή τους τούς αφήνει λίγο χρόνο για να ασχοληθούν με τα παιδιά τους.

Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τις συνθήκες διαβίωσης, ειδικά τη διαμονή και την οικονομική δραστηριότητα, είναι η κινητικότητα, αφού οι Ρομά συνήθως μετακινούνται από ένα μέρος σε άλλο (Liégeois, 2007). Η κινητικότητα αλλά και άλλοι λόγοι οδηγούν αυτά τα παιδιά σε συνεχείς απουσίες. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς εξαιτίας των ανεπαρκών συνθηκών διαβίωσης, το γεγονός ότι οι γονείς δεν δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη σημασία του σχολείου και έτσι δεν απαιτούν από τα παιδιά τους να παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα και οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, λειτουργούν ανασταλτικά στην τακτική και σταθερή σχολική τους φοίτηση. Ακόμη, οι Ρομά στην ηλικία των 13 με 16 ετών θεωρούνται ήδη ενήλικες και έτσι μπορούν να αποφασίζουν μόνοι τους για την εκπαίδευσή τους (Farkas, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αναφορά της UNICEF (2007), η έλλειψη προσχολικής αγωγής αναγνωρίστηκε από μη κυβερνητικές οργανώσεις ως ένας βασικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας για τους Ρομά.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του περιεχομένου και της ποιότητας της εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά. Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών είναι πιθανό να μη λειτουργούν αποτελεσματικά για ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, εφόσον δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές του. Ειδικότερα, το δικαίωμα των παιδιών Ρομά στον πολιτισμό και στην ταυτότητά τους παραμερίζεται, καθώς τα σχολικά συστήματα σπάνια εκτιμούν τη διαφορετικότητα και εφαρμόζουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Η διαπολιτισμική οπτική, η κατανόηση και ο σεβασμός στα δικαιώματα των παιδιών για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους δεν αποτελούν συχνά προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας αγνοούν στην πλειοψηφία τους τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τα εκτιμήσουν και, πολλές φορές, μεταφέρεται μια αρνητική αντίληψη για τους Ρομά στα παιδιά των Ρομά που μπορεί να οδηγήσει σε πρόσθετα αρνητικά φαινόμενα, όπως της αυτομόνωσης και της απομόνωσης (UNICEF, 2007).

Μορφές εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στην Ευρώπη

Οι πιο συνηθισμένες μορφές εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στην Ευρώπη, οι οποίες ποικίλουν από χώρα σε χώρα, είναι το σχολείο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολείο στην περιοχή όπου κατοικούν οι Ρομά, το κινητό σχολείο, το ιδιαίτερο μάθημα από εθελοντές

εκπαιδευτικούς και τα οικοτροφεία. Μια πρόσφατη πρακτική που εφαρμόζεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με στόχο να λύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των μετακινούμενων Ρομά, είναι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως (Χατζησαββίδης, 1999).

Επιπλέον, υπάρχουν μεμονωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών Ρομά, αξιοποιούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και έχουν ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή, την ενεργοποίηση και καλύτερες σχολικές επιδόσεις αυτών των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρεται το TONPA-Project: Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στην Ισπανία, μια προσπάθεια να εκπαιδευτούν όλα τα τσιγγανόπαιδα σε δημόσια σχολεία και σε Colegios Concertados (ιδιωτικά σχολεία με κρατική χρηματοδότηση), η οποία βασιζόταν στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και όλοι οι δάσκαλοι μπορούν να διδάξουν και έδινε έμφαση στην κατάκτηση απλών δεξιοτήτων όπως γραφή, ανάγνωση, αριθμητική (Hornberg, 2000).

Στην Ελλάδα η πιο συνηθισμένη μορφή εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά είναι η ένταξή τους στα σχολεία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η περίπτωση των Ρομά της Ελλάδας

Οι Ρομά στην Ελλάδα δε διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη ομάδα εθνικά και θρησκευτικά, αλλά, κυρίως, γλωσσικά, ωστόσο, αποτελούν μια κοινωνικοπολιτισμική ομάδα με χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν την ιδιαιτερότητά της, όπως ο διαφορετικός τρόπος ζωής σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό, το δικό της αξιακό σύστημα, η διαφορετική γλώσσα και η χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση. Λόγω των κοινωνικών και πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων έχουν δημιουργηθεί πολλά στερεότυπα για τους Ρομά, τα οποία επηρεάζουν και τον τομέα της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη σχολική φοίτηση των Ρομά στη χώρα μας σήμερα, αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλα ποσοστά διαρροής. Όπως και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα ποσοστό των παιδιών Ρομά δεν φοιτά καθόλου στο σχολείο, ένα ποσοστό εγκαταλείπει το σχολείο, ήδη από το Δημοτικό, ενώ πολύ λίγα παιδιά από όσα καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζουν και στην ανώτατη εκπαίδευση. Μεγάλα είναι και τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας των παιδιών Ρομά, αν και έγιναν αρκετές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, κυρίως με τη μορφή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και πρωτοβουλιών για την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που τους αφορούν (Βασιλειάδου, Πανλή –Κορρέ, 2011).

Οι κυριότεροι λόγοι της σχολικής αποτυχίας των Ρομά, θα μπορούσαν να εντοπισθούν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο, καθώς φοιτούν σε ένα σχολείο του οποίου οι δομές παρέμειναν δομές σχολείου για μη Ρομά μαθητές και νιώθουν ότι εκπαιδεύονται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού φορέα ξένου προς τις συνήθειες και τις αρχές της κοινωνίας τους (Χατζησαββίδης, 1999). Επιπλέον, λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων της κοινωνίας για τους Ρομά, αντιμετωπίζουν συχνά την απόρριψη από τους συμμαθητές τους και, ορισμένες φορές, τη μη αποδοχή ακόμη και από τους δασκάλους τους. Φαίνεται πως η φοίτηση των Ρομά στο σχολείο έχει ένα ακόμη αρνητικό αποτέλεσμα, το χαρακτηρισμό τους ως μια περιθωριακή κοινωνική ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο ποσοστό, δεν είναι εξοικειωμένοι με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να τους αντιμετωπίζουν όπως και τους υπόλοιπους μαθητές ή ακόμη και αρνητικά, γεγονός που οδηγεί σε κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών Ρομά, οι οποίες, με τη σειρά τους, συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των τελευταίων (Χατζησαββίδης, 1999). Μία ακόμη δυσκολία εντοπίζεται στη διγλωσσία των παιδιών Ρομά και στην ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία και διδάσκεται στο σχολείο, με αρνητικό επακόλουθο την αδυναμία κατανόησης όσων διδάσκονται και την κατά πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλουν για τη σχολική επιτυχία. Το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των Ρομά και το γεγονός ότι ακόμη και τα παιδιά αναγκάζονται να εργάζονται για να ενισχύσουν οικονομικά τις οικογένειές τους, είναι ένας ακόμη αρνητικός παράγοντας για τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ακόμη, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών Ρομά έχει επιπτώσεις στη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, καθώς δυσκολεύονται να τα προετοιμάσουν

και να τα βοηθήσουν στη μαθησιακή διαδικασία και, αργότερα, στην ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της χώρας που ζουν (Farkas, 2007, Μητακίδου, Τρέσσου, 2007).

Από την άλλη πλευρά, ο διαφορετικός τρόπος ζωής των Ρομά με τις συχνές μετακινήσεις ή τη διαβίωση σε συγκεκριμένες περιοχές, υποβαθμισμένες και απομακρυσμένες, η δημιουργία οικογένειας από πολύ μικρή ηλικία, η διαφορετική αντίληψη της κοινωνίας των Ρομά για την εγγραμματοσύνη με αποτέλεσμα να απουσιάζει η ενθάρρυνση και η στήριξη από το οικογενειακό και, γενικότερα, από το κοινωνικό περιβάλλον για τη φοίτηση στο σχολείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εγκατάλειψή του (Χατζησαββίδης, 1999).

Στην Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του '90 διαπιστώνεται ανυπαρξία θεσμικού πλαισίου σχετικού με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Έκτοτε έχουν εκπονηθεί μελέτες με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των «τσιγγάνων» και έχουν εκδοθεί εγκύκλιοι που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την αποτελεσματική πραγματοποίηση ειδικών προγραμμάτων για τα παιδιά Ρομά, σε συνεργασία με τις Ν.Ε.Λ.Ε. Ιδιαίτερα μετά τη θέσπιση του Ν. 2413/1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας δίνει προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Το ίδιο έτος ανακοινώνεται η εφαρμογή του προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα εφαρμόζεται μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ρομά», το οποίο προσφέρει γλωσσική, κοινωνική, παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και σημαντική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας, έτσι, στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου στη λογική της παροχής ίσων ευκαιριών.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η εγκατάλειψη του σχολείου, η σχολική αποτυχία, οι χαμηλές επιδόσεις και οι συνεχείς απουσίες είναι συνηθισμένα φαινόμενα για τα παιδιά Ρομά. Οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις για τις μειονότητες, οι οποίες αφορούν και τους Ρομά, ενισχύουν τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή των παιδιών τους (Save the Children, 2001). Από την άλλη πλευρά, η φτώχεια αποτρέπει πολλούς Ρομά από το να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση (UNICEF, 2007).

Αν το σχολικό περιβάλλον παύσει να θεωρείται από τους Ρομά ως εχθρικό και η εκπαίδευσή τους ανεπαρκής, αυξάνονται και οι πιθανότητες για περαιτέρω επιτυχία των παιδιών τους σε όλους τους τομείς. Αν, γενικότερα, οι σχέσεις ανάμεσα στις κοινότητες των Ρομά και της κοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας ζουν βελτιωθούν και δεν δίνουν την αίσθηση της απόρριψης, η σχολική ένταξη των παιδιών τους θα είχε καλύτερες προοπτικές επιτυχίας.

Στη σύγχρονη εποχή σχεδόν κάθε δραστηριότητα, ειδικά οικονομική, απαιτεί δεξιότητες γραμματισμού – γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Η έλλειψη γραμματισμού αποτελεί μειονέκτημα για τις κοινότητες των Ρομά και σημαντική «αναπηρία» για τις κοινωνίες που ζουν. Έτσι, το σχολείο καθίσταται για τους Ρομά συνώνυμο με την αυτονομία και οι γονείς Ρομά θα μπορούσαν να δώσουν μεγαλύτερη αξία στη σχολική εκπαίδευση (Liégeois & Gheorghe, 1995).

Η δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά εκφράστηκε αρχικά στην παγκόσμια διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1949), με τη συμφωνία του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού (1989) και πιο πρόσφατα, το 2000, στο Dakar στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ, όπου τονίσθηκε η ανάγκη δραστηριοποίησης της διεθνούς κοινότητας για την πραγματοποίηση μιας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Μητακίδου, 2007).

Το σύγχρονο σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης, επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας για την επίτευξη συλλογικών στόχων, καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ώστε οι μαθητές, ως φορείς διαφορετικών πολιτισμών, να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν με ισότιμο τρόπο.

Για την αντιμετώπιση των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής των Ρομά προτείνονται τα εξής:

Καθώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόστηκαν ως τώρα, δεν φαίνεται να απέδωσαν τα αναμενόμενα, θα πρέπει να αναζητηθούν διαφορετικές πρακτικές, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των Ρομά και θα ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές τους αξίες και τις κοινωνικές τους επιδιώξεις. Κρίνεται σημαντικό να γίνουν δομικές αλλαγές όπως και τροποποιήσεις και προσθήκες στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και τα πρότυπα της κοινότητας των Ρομά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή. Η διδακτική μεθοδολογία, οι διδακτικές προσεγγίσεις και ενέργειες των εκπαιδευτικών, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης, θα πρέπει να περιλαμβάνουν και τη διαπολιτισμική διάσταση.

Στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση¹ επιδιώκεται η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές: «η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε “μειονότητες”, καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία».

Η προσχολική αγωγή μπορεί να παίζει βασικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών αυτών για το δημοτικό. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την προώθηση ενός διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος για όλους (UNICEF, 2007, Μητακίδου, Τρέσσου, 2007).

Η αναθεώρηση παλιών πρακτικών και ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλίων με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και θέματα, όπως τα δικαιώματα των παιδιών, ο ρατσισμός, η εκπαίδευση, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός κ.α. θα συνέβαλλαν καθοριστικά στο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου και στην υλοποίηση ενός σχολείου για όλους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης για όλους και για το λόγο αυτόν απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση και συστηματική επιμόρφωση σε θέματα μάθησης και διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό κατά την οργάνωση και πραγματοποίηση της διδασκαλίας να λαμβάνει υπόψη τη διαπολιτισμική διάσταση, να μεριμνά για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας αποδοχής, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού μέσα στη σχολική κοινότητα και να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών του σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Τέλος, δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι η σχολική επιτυχία και η πρόοδος είναι άμεσα συνυφασμένες με κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον κάθε μαθητή (Cummins, 2002, Τσιάκαλος, 2002) και, επομένως, θεωρείται πρωταρχικής σημασίας η μέριμνα για τη βελτίωση και αυτών των παραγόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλείαδου, Μ., Παυλή – Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Ε. Σκούρτου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα δικαιώματα των Ρομά και Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (2004). Κοινή έκθεση: Επιχειρήσεις καθαριότητας. Ο αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδ. Σειρά εκθέσεων χωρών Νο 12.
- Ματσαγγούρρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα : Gutenberg
- Μητακίδου, Σ. (2007). Εισαγωγή στο Coehlo, Ε. *Διδασκαλία και μάθηση στα*

¹ Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2006), ΦΕΚ. Τεύχος Β'. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 3735.

- πολυπολιτισμικά σχολεία. Επιστημονική επιμέλεια: Τρέσσου Ε. – Μητακίδου Σ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007). Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (παιδιών Τσιγγάνων). Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4 - 6 Μαΐου 2007.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 551-565.
- Farkas, L. (2007). *Segregation of Roma Children in Education, Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive*. Luxembourg: European Communities.
- Hornberg, S. (2000). *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*. Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roma in Europe*. Council of Europe.
- Liégeois, J.-P. & Gheorghe, N. (1995). *Roma/Gypsies: A European Minority*. Minority Rights Group.
- Save the Children (2001). *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children in Europe*. London: Save the Children Fund.
- UNICEF (2007). *Breaking the Cycle of Exclusion, Roma Children in South East Europe*. UNICEF Serbia.

ABSTRACT

Roma, a European minority with special characteristics that is present in almost all EU Member States. The disadvantaged position of Roma children in education is likely to complicate these people's participation in community life and employment market. The current paper focuses on crucial factors affecting the educational failure and school drop out rates of Roma children in Europe. Family, language, living conditions and financial situation of the populations are seriously considered. Discrimination and segregation, absenteeism, quality of education and access to pre-school education also play an important role. Concerning Greece, the regulatory framework and a number of educational projects aiming at reducing the drop out rates are also included in the paper.

Ευγενία Δανηλίδου

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Περιφερειακή Δ/ση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Δ. Γούναρη 5, Τ.Κ. 54622, Θεσσαλονίκη

6937215699, eugeniad@nured.auth.gr

Ιωάννα Βορβή

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Περιφερειακή Δ/ση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Γαμβέττα 58, Τ.Κ. 54642, Θεσσαλονίκη

6974817353, ioaborb@gmail.com

Ελένη Λιναρδή

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MA Children's Rights

25^{ης} Μαρτίου 16, Τ.Κ. 54646, Θεσσαλονίκη

6972856469, elelina@gmail.com

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε διαχρονικώς τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικώς με την αξία του παιχνιδιού στην ομαλή ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας, καθώς και την επίδραση που ασκεί στην διαμόρφωση του χαρακτήρος του ανθρώπου. Η μελέτη του θέματος εκκινεί από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη έως τους σύγχρονους παιδαγωγούς. Διά της διαδικασίας αυτής διαφαίνεται συγχρόνως και η επίδραση της διανοήσεως των δύο στοχαστών της αρχαιότητας στις θεωρίες των μεταγενεστέρων παιδαγωγών και επιστημόνων.

Προτού εισέλθουμε στο θέμα θεωρούμε ως επιτακτική την αναφορά μας στην διάκριση των εκπαιδευτικών και των φυσικών σταδίων, όπως διατυπώνεται από τους δύο φιλοσόφους, ούτως ώστε να καταστεί κατανοητή η θεωρία τους για το παιχνίδι, καθώς και η οριοθέτηση των ορίων της παιδικής ηλικίας.

Ο Πλάτων θεωρεί ότι τα παιδιά από την ηλικία των τριών έως έξι ετών πρέπει να εκπαιδεύονται σε δημόσια σχολεία-ναούς και να παίζουν υπό δημόσια επίβλεψη, ακολούθως, από τα έξι και μέχρι τα 17 ή 18 έτη ασκούν το σώμα και το πνεύμα τους. Οι ανώτερες σπουδές πραγματοποιούνται από την ηλικία των είκοσι έως τα τριάντα έτη. Για τα επόμενα πέντε χρόνια πραγματοποιείται μια περαιτέρω σπουδή στο μάθημα της διαλεκτικής και τέλος έως την ηλικία των πενήντα υφίσταται η ενασχόληση με τα κοινά που έχει ως σκοπό την απόκτηση της εμπειρίας (Πλάτωνος, *Νόμοι*, 793 d -794 c, *Πολιτεία*, 537 b-d).

Ο Αριστοτέλης διακρίνει τρία στάδια στην ανάπτυξη του ανθρώπου επί των οποίων προσαρμόζει, αντιστοίχως, τα στάδια της εκπαίδευσής και αφορούν στην σωματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη των κατώτερων αισθήσεων και τέλος την διανοητική ανάπτυξη (Βώρου, 1999:54). Αρχικώς, επιβάλλεται η εκπαίδευση του σώματος και ακολούθως της ψυχής, δηλαδή προηγείται η εκπαίδευση των επιθυμιών και εν συνεχεία του νου. Το άλογο τμήμα της ψυχής, το κατώτερο, προηγείται του ελλόγου, γι' αυτό και η φροντίδα του σώματος πραγματοποιείται προς χάριν του ανώτερου σκοπού, της ψυχής και η φροντίδα του επιθυμητικού προς χάριν του νου (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Η 14, 1334 b 20-28). Ο Σταγειρίτης διακρίνει τα εκπαιδευτικά στάδια σε επταετίες, τα οποία συνάδουν με την φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Προσαρμόζει, δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα στις σωματικές και τις πνευματικές ανάγκες στο συγκεκριμένο στάδιο (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Η 15, 1334 b 17-28). Η επίσημη εκπαίδευση εκκινεί στα επτά έτη, πράγμα που σημαίνει ότι ο Αριστοτέλης δεν θέτει από την αρχή της ζωής των παιδιών την ευθύνη της ανατροφής τους στο κράτος, αλλά από τη γέννηση μέχρι τα πέντε έτη, η οικογένεια αναλαμβάνει την ανατροφή και την διαπαιδαγώγησή τους (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Η 17, 1336 b 37-40). Η παραμονή στην οικογένεια συνεισφέρει στην καλύτερη συναισθηματική ανάπτυξη, επειδή αποτελεί ένα οικείο και προστατευτικό περιβάλλον. Ο φιλόσοφος χωρίζει την επίσημη εκπαίδευση σε δύο περιόδους· η μία εκκινεί από τα επτά μέχρι τα δεκατέσσερα έτη και η επόμενη από την εφηβεία μέχρι τα είκοσι ένα χρόνια (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Η 17, 1336 b 37-40). Τα δεκατέσσερα έτη αποτελούν κομβικό σημείο της πνευματικής αναπτύξεως του παιδιού, διότι αναπτύσσεται ο λόγος και ως εκ τούτου ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει τις πολύπλοκες έννοιες. Κατά τον Σταγειρίτη, το κάθε στάδιο εκπαίδευσής προετοιμάζει τον μαθητή για την συμμετοχή του σ' ένα υψηλότερο στάδιο (Δημητρακοπούλου, 2012:109). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι προτάσεις του για τον χωρισμό των εκπαιδευτικών στοιχείων επηρέασαν πολλούς παιδαγωγούς, όπως τον Comenius, τον Rousseau και τον Piaget, καθώς και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης προσέδωσαν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι, όπως και σε κάθε άλλη δραστηριότητα του παιδιού, διότι θεωρούσαν ότι τρεις παράμετροι επιδρούν στην διαμόρφωση του χαρακτήρος των ανθρώπων και είναι η φύση, το έθος, δηλαδή η συνήθεια, και η παιδεία. Η εκπαίδευση, κατά την παιδική ηλικία, χρησιμοποιείται ως μέσο ηθικού προσανατολισμού, αποσκοπώντας στην δημιουργία των κατάλληλων ηθών· δηλαδή προσπαθούν να εθίσουν τα παιδιά σ' έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, επειδή είναι δύσκολη η δημιουργία νέων συνηθειών στα επόμενα στάδια του βίου τους (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Θ 3, 1338 b 4-5. Πβ. *Ηθικά Νικομάχεια*, Β 3, 1104 b 11-13. Πλάτωνος, *Νόμοι*, 653 a-c. *Πολιτεία*, 423 e, 412 a). Το παιχνίδι αποτελεί μία διαδικασία, η οποία είναι ευχάριστη και συνάμα συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί απομίμηση των διαφόρων επαγγελματιών (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Η 17, 1336 a 32-34) και μέσω αυτού το παιδί προετοιμάζεται για τις ανάγκες της αστικής ζωής. Επιπλέον, κατά τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα, το παιχνίδι συνεισφέρει στην ξεκούραση, όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων, στους οποίους έχει επωφελή επίδραση, επειδή οι ώρες αυτές αφιερώνονται σε δραστηριότητες, που προάγουν την ευδαιμονία του κοινού καλού (Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Θ 2, 1337 b 33-39, 1337 a 38-39. Πλάτωνος, *Νόμοι* 794 c). Η πρόταση αυτή επηρέασε πολλούς σύγχρονους παιδαγωγούς, όπως ο Scaller, ο οποίος παρατηρεί ότι το παιχνίδι ξεκουράζει τα παιδιά (Ματσαγούρας, 2007:110).

Ιδιαίτερως, ο Πλάτων χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο, ούτως ώστε τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται την γνώση ως μία καταναγκαστική εργασία, διότι η βίαιη μάθηση καθίσταται ανώφελη για την γνώση και την ανάπτυξη της ψυχής. Επιπλέον, η μάθηση δια του παιχνιδιού δίδει την δυνατότητα στον διδάσκοντα να διακρίνει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, και το κυριότερο, η μάθηση γίνεται μία ευχάριστη δραστηριότητα και συγχρόνως εποικοδομητική (Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 536 d- e· *Νόμοι*, 819 b) Το ενδιαφέρον του Πλάτωνος σε όλες τις πτυχές της παιδείας απορρέει από την πρότασή του ότι τα παιδιά ανήκουν στην πόλη περισσότερο παρά στους γονείς τους. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέσο κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης των παιδιών. Η πολιτεία δια της δραστηριότητας του παιχνιδιού εθίζει το παιδί στις απασχολήσεις που μεγαλώνοντας θα καταστούν ωφέλιμες για την πόλη, πράγμα που σημαίνει ότι η εκδήλωση του καλού χαρακτήρος εξαρτάται και από το είδος των απασχολήσεων που υιοθετεί το παιδί (Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 558 b). Εξαιτίας της μεγάλης βαρύτητας που ο Πλάτων προσέδιδε στην δραστηριότητα του παιχνιδιού, προτείνει τόσο τον αυστηρό έλεγχο των παιχνιδιών, όσο και την αμεταβλητότητα των όρων τους, ούτως ώστε να μην αλλάζουν και οι κανόνες, οι οποίοι διέπουν την ενήλικη ζωή των πολιτών. Οι νέοι αποδέχονται πολύ εύκολα τις αλλαγές, αλλά δεν τιμούν και δεν σέβονται τους μεγαλύτερους, με συνέπεια να καταστρέφεται η πόλη, λόγω της μη τηρήσεως των κανόνων που την διέπουν (Πλάτωνος, *Νόμοι*, 794 a-d, 797 a-b).

Όσον αφορά τους νεότερους παιδαγωγούς, πολλοί εξ αυτών έχουν επισημάνει την σημασία της δράσεως μέσω των παιχνιδιών, η οποία καθίσταται επωφελής για την σωματική και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα: Ο J.-J. Rousseau προτείνει τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια ενηλίκων τηρουμένων βεβαίως των αναλογιών και όχι παιχνίδια που θα τα καταστήσουν ωθρά. Η εμπειρία του παιχνιδιού βοηθεί το παιδί να αναπτύξει τις δυνατότητές του (Rousseau, 2006:187) και να αποκτήσει επωφελείς ιδιότητες για το βίο του, όπως να μην φοβάται την νύχτα, πράγμα που επιφέρει ως αποτέλεσμα την επίδειξη θάρρους ως ενήλικος. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η συμβολή του παιδαγωγού είναι καθοριστική για την επιτυχή έκβαση της συγκεκριμένης διαδικασίας (J.-J. Rousseau, 2006:173-174).

Το παιχνίδι, κατά τον Καντ, πρέπει να έχει πρόθεση και τελικό σκοπό. Κατ' αυτόν, τα πρώτα παιχνίδια καλλιεργούν τις αισθήσεις και το σώμα, όπως η άσκηση στην βολή ή με την μπάλα, όπου ασκείται το μάτι και το τρέξιμο (I. Kant, 2004:58-59). Το παιδί για χάρη των παιχνιδιών παραιτείται από άλλες ανάγκες και μαθαίνει να στερείται ακόμη περισσότερα, ενώ συμβάλλει στην ενδυνάμωση και την σκληραγώγηση του σώματος, ούτως ώστε να αντιστέκεται στις συνέπειες της υπερβολικής φροντίδος από τους μεγαλύτερους (I. Kant, 2004:60). Ο Dewey αναφέρει ότι τα παιχνίδια είναι αναγκαίο να συνδυάζουν την δράση και την σκέψη, για να προκύψει μάθηση, διότι πολλές εμπειρίες είναι παραμορφωτικές, πράγμα που σημαίνει ότι εμποδίζουν την προαγωγή της επόμενης εμπειρίας ή την παραποιούν. Ως εκ τούτου, για

να είναι η εμπειρία μορφωτική πρέπει να οδηγεί στην ανάπτυξη (J. Dewey, 144. Πβ. Cuffaro, 1999:16). Το παιχνίδι είναι η γλώσσα των παιδιών, όπου δομούν και μετασχηματίζουν την εμπειρία τους, εκφράζουν τους φόβους τους, τα διλήμματα, τις ελπίδες και τις επιθυμίες τους και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους με δυναμικό και δυνατό τρόπο. Επιπλέον, παρατηρώντας τον τρόπο που τα παιδιά παίζουν μαθαίνουμε τις ενέργειές τους, τα αισθήματά τους για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Cuffaro, 1999:22).

Ο F. Schiller και ο H. Spencer υποστηρίζουν ότι το παιδί διά του παιχνιδιού εκτονώνεται, με αποτέλεσμα ο οργανισμός του να ευρίσκει την ισορροπία του (Πβ. Ματσαγγούρας, 2007:109). Εκ των ανωτέρω κατανοούμε ότι τα παιδιά παίζοντας αντιλαμβάνονται το σώμα τους, αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους, προσαρμόζονται στο περιβάλλον και έρχονται σε επαφή με τα πρόσωπα που το περιστοιχίζουν.

Ο B. Russell αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως μία ζωτική ανάγκη της παιδικής ηλικίας, η οποία συμβάλλει στην ευτυχία των παιδιών, γι' αυτό οι μεγαλύτεροι οφείλουν να δημιουργούν ευκαιρίες για παιχνίδι. Επιπλέον, το παιχνίδι αναπτύσσει την φαντασία του παιδιού, όπως χαρακτηριστικώς λέγει: «όταν σκοτώνουμε την φαντασία στην παιδική ηλικία είναι σαν να κάνουμε τον άνθρωπο δούλο σε αυτό που υπάρχει, πλάσμα αλυσοδεμένο στη ζωή και άρα ανίκανο να δημιουργήσει ουρανό» (Russell, 1977:84, 88).

Ο Russell διαφωνεί με ορισμένους ψυχαναλυτές, οι οποίοι διακρίνουν έναν σεξουαλικό συμβολισμό στο παιχνίδι των παιδιών και το θεωρεί ως ανοησία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι: «το κύριο παρορμητικό ένστικτο στα παιδιά δεν είναι το σεξ, αλλά η επιθυμία να μεγαλώσουν, να ενηλικιωθούν ή, ίσως, ορθότερα η θέληση για δύναμη» (Russell, 1977:85). Το παιδί εντυπωσιάζεται από την δύναμη των μεγαλύτερων και την δική του αδυναμία εν σχέσει προς τους ενήλικες, με αποτέλεσμα να μιμείται τις ενέργειές τους. Το αίσθημα κατωτερότητας είναι ισχυρότατο στα παιδιά· όταν ανατρέφονται σωστά και είναι φυσιολογικά, είναι κίνητρο για προσπάθεια, αλλά αν καταπιέζονται μπορεί να γίνει πηγή δυστυχίας (Russell, 1977:85). Στην προκειμένη περίπτωση, το παιχνίδι εξυπηρετεί τους σκοπούς της αγωγής, διότι αποτελεί μία διέξοδο στην εκτόνωση των ενστίκτων και την συνακόλουθη χαλيناγωγή τους. Ένα τέτοιο ένστικτο είναι η άσκηση δύναμης στους ασθενέστερους, όπως η μικρότερη αδελφή του, πράγμα που δεν είναι εφικτό να πράξει με τους μεγαλύτερους σε ηλικία. Τα παιδιά αρέσκονται ακόμη και στα παιχνίδια τους να ασκούν βία ή να προσποιούνται τον τρόπο. Στην προκειμένη περίπτωση το ζητούμενο είναι η δύναμη και όχι το σεξ (Russell, 1977:128, 89, 86).

Η ψυχαναλυτική θεωρία, με κύριο εκπρόσωπο τον Freud, αναφέρει ότι το παιχνίδι απελευθερώνει το παιδί από τις καθημερινές εντάσεις που βιώνει. Μεταγενέστεροι ψυχαναλυτές συμπληρώνουν ότι το παιχνίδι δίδει διέξοδο σε καταστροφικές έμφυτες παρορμήσεις, που καταπιέζονται από τη συνείδηση και τον πολιτισμό και δεν μπορούν να εκδηλωθούν κατ' άλλο τρόπο. Συνεπώς, το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος ανώδυνου καθαρισμού από αυτές τις δυνάμεις. Για παράδειγμα τα πολεμικά παιχνίδια εκτονώνουν τις βίαιες ορμές, δίχως, βεβαίως, να σημαίνει ότι όλα τα παιχνίδια αποτελούν συμβολική έκφραση των καταπιεζόμενων επιθυμιών (Ματσαγγούρας, 2007: 109).

Το παιδί εκτονώνεται συναισθηματικώς δια των συμβολικών ενεργειών του παιχνιδιού, τόσο στο πλαίσιο των ενεργειών όσο και στο πλαίσιο των προσώπων που εντάσσει στο παιχνίδι του, τα οποία αντικαθιστούν πρόσωπα του περιβάλλοντος. Συγχρόνως, διαπιστώνει τις αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας στα συναισθήματά του. Το ανωτέρω συμβάλλει στην ομαλότερη κοινωνικοποίησή του, διότι σταδιακώς υιοθετεί εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες είναι αποδεκτές από το ευρύτερο σύνολο.

Το παιχνίδι επηρεάζει, κατά τους ερευνητές τις γνωστικές, πνευματικές, φυσικές και ψυχολογικές αναπτύξεις του παιδιού, δηλαδή επιδρά σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης υπάρξεως. Συγκεκριμένα, ο K. Groos υπεστήριξε ότι οι διάφορες μορφές των παιχνιδιών ασκούν τις σωματικές και τις πνευματικές ικανότητες του ανθρώπου, προκειμένου να ετοιμαστεί καταλλήλως, για να αντιμετωπίσει αργότερα τις απαιτήσεις της ζωής (Ματσαγγούρας, 2007:111). Ο Piaget και ο Vygotsky αντιλαμβάνονται το παιδικό παιχνίδι ως την αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, ο Piaget επισημαίνει ότι ο ρόλος του παιχνιδιού στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύπλευρος και καθορίζεται κάθε φορά από το επίπεδο αναπτύξεως που ευρίσκεται το παιδί. Χρησιμοποίησε δυο βασικές έν-

νοιες της θεωρίας του, την αφομοίωση και την συμμόρφωση. Στην επικοινωνία με το περιβάλλον από την μία αναγνωρίζει, κατηγοριοποιεί και χρησιμοποιεί τα τρέχοντα περιστατικά στην προσπάθειά του να εναρμονίσει την πραγματικότητα με ό,τι του είναι οικείο (αφομοίωση). Από την άλλη παρατηρεί νέες διαστάσεις σε μία κατάσταση και τις λαμβάνει υπόψη του σε μία προσπάθεια να μεταβάλει τον εαυτό του προκειμένου να ενταχθεί σε μία νέα πραγματικότητα (συμμόρφωση) (Μακρυνιώτη, 2000:99). Ο Piaget επικρίθηκε γι' αυτήν την θεωρία, διότι οι ερευνητές θεωρούν ότι η συμμόρφωση υποτιμάται· αυτό το ενδεχόμενο υποδηλώνει ότι η κάθε μία απ' αυτές έχει διαφορετική προέλευση, εμφανίζεται σε διαφορετικό χρόνο και ακολουθεί ένα διαφορετικό ρυθμό αναπτύξεως (Μακρυνιώτη, 2000: 99).

Το παιδικό παιχνίδι συμβάλλει στην μάθηση και την υποβοήθηση των διαδικασιών επιλύσεως προβλημάτων που αναπτύσσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το ανωτέρω έχει, ιδιαιτέρως, τονιστεί από τους κλινικούς ψυχολόγους, όπως ο Bruner και ο Daiute. Όσον αφορά τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, ορισμένοι τύποι παιχνιδιού προωθούν την μάθηση πέρα από τις βασικές δεξιότητες. Οι μορφές που παίρνουν οι σχέσεις σχολείου-παιχνιδιού ευρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις αντιλήψεις της κοινωνίας για την παιδική ηλικία και την αγωγή, δεδομένου ότι ο τρόπος μεταδόσεως της γνώσεως αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές αντιλήψεις (Σολομών, 2000:180).

Το παιδί, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, είναι εγωκεντρικό και δεν δύναται να σκεφθεί τους άλλους. Το μιμητικό παιχνίδι αίρει αυτόν τον εγωκεντρισμό· η παιδαγωγική σημασία του μιμητικού παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι με την ποικιλία των ρόλων που παίζει το παιδί, αυξάνει την ικανότητά του να βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων, με αποτέλεσμα να μειώνει τον εγωκεντρισμό και να αυξάνει την κοινωνικότητά του. Η κοινωνική διάσταση του παιδιού αναπτύσσεται περαιτέρω με το ομαδικό παιχνίδι, διότι βασίζεται στην κοινή αποδοχή των κανονισμών του παιχνιδιού, την αναγκαιότητα των οποίων αρχίζει σταδιακά να αντιλαμβάνεται και το ίδιο. Τα παιδιά μέσω του ατομικού ή του ομαδικού παιχνιδιού αποκτούν εμπειρίες, τις οποίες τις ενσωματώνουν στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, γεγονός που συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου και την κοινωνικοποίησή του. Οι διαφορετικές εμπειρίες οδηγούν το παιδί στην τροποποίηση των υπάρχουσών νοητικών δομών, ούτως ώστε να αφομοιώσει το νέο στοιχείο, εφόσον οι εμπειρίες δεν διαφέρουν παντελώς από τις ήδη υπάρχουσες του παιδιού (Ματσαγγούρα, 2000:117). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως ήδη έχουμε τονίσει, το παιδί υποδύεται διάφορους κοινωνικούς ρόλους, πράγμα που απαιτεί την γνώση των σχέσεων που συνάπτονται μεταξύ των διαφόρων παιδιών, καθώς και του ρόλου που το ίδιο το παιδί υποδύεται.

Παρ' όλες τις αναφορές των αναλυτικών προγραμμάτων στην εισαγωγή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο η σχολική αγωγή παραγνωρίζει την αξία του παιχνιδιού με συνέπεια το παιδί να χάνει την επιθυμία για την μάθηση και για προσωπική δραστηριότητα (Μακρυνιώτη, 2000:86-86). Το παιχνίδι αποσυμπιέζει το παιδί από τις σχολικές υποχρεώσεις και του δημιουργεί ευχάριστο συναίσθημα, καθώς και την αισιοδοξία της ενατένισης του μέλλοντος· το ανωτέρω αποτελεί, κατά τον Bollnow: «ένα χαρούμενο υπαρξιακό άνοιγμα προς το μέλλον» (Bollnow, 1986:48). Η απρόσκοπτη δραστηριότητα του παιχνιδιού καθιστά το ίδιο το παιδί ως αυτοσκοπό από τους δασκάλους και την κοινωνία. Πολλές φορές οι ενήλικες αδυνατούν να το αντιληφθούν, όμως, ας μη μας διαφεύγει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τότε χρησιμοποιούνται ως μέσο και τότε αποτελούν σκοπό (Russell, 2010: 46, 48).

Το παιδί σε μικρή ηλικία εντάσσεται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στην οποία αντιμετωπίζει μία αντίφαση. Το σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά για τις μελλοντικές δραστηριότητες τους ως πολίτες, πράγμα που σημαίνει ότι, κατά την παραμονή του στο σχολείο εκπαιδεύεται για τις πράξεις του μέλλοντος. Το παιδί, όμως, αντλεί ευχαρίστηση μέσω των παροντικών ενεργειών, όπως είναι το παιχνίδι, το οποίο συγχρόνως δεν αναιρεί τον σκοπό του σχολείου, δηλαδή την εκπαίδευσή του για τις μελλοντικές δραστηριότητες. Ίσως, το παιχνίδι χαρακτηριστεί ως μία άσκοπη δραστηριότητα, αλλά κάτι τέτοιο δεν ισχύει, διότι αποβλέπει στο να μην νιώθει ο μαθητής αποξενωμένος από την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο και να αντιμετωπίζει το σχολείο ως εχθρικό περιβάλλον. Βεβαίως, και το παιχνίδι έχει μια μορφή μελλοντικότητας, διότι τα παιδιά υποδύονται ρόλους ενηλίκων και επαναλαμβάνουν ενέργειες και γεγονότα που τους προκαλούν εντύπωση, με αποτέλεσμα να εθίζονται σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Οι μα-

θητές πρέπει να έχουν χρόνο στη διάθεσή τους για δημιουργικό παιχνίδι και να μην τον εξαντλούν στην απόκτηση στερίων γνώσεων, ενώ συνθλίβεται η παιδικότητα και συγχρόνως, αγνοείται η ουσιαστική λειτουργία του σχολείου, η οποία έγκειται στη δημιουργία ισορροπημένων πολιτών. Η ώθηση των παιδιών στο παιχνίδι αποκαλύπτει την ευαισθησία και το σεβασμό της κοινωνίας προς την παιδική ηλικία και τα «δικαιώματά» της, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η ίδια αντιλαμβάνεται την παιδεία: ως μία δραστηριότητα, η οποία δρα απελευθερωτικά και ουσιαστικά, συνδυάζοντας με γόνιμο τρόπο την ψυχαγωγία με την σοβαρή ενασχόληση. Ο εκπαιδευτικός, παρακολουθώντας το παιδικό παιχνίδι μπορεί να αντλήσει πληροφορίες που θα του χρησιμεύσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την βελτίωση των συνθηκών μάθησης, καθώς και για την παιδική προσωπικότητα, ούτως ώστε να διεισδύσει στις μύχιες πτυχές αυτής. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι είναι αναγκαίο να έχει θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, εάν επιθυμούμε την δόμηση κοινωνιών με υγιείς και ισορροπημένους ηθικώς και πνευματικώς πολίτες. Δια του παιχνιδιού τα παιδιά αλληλοεπιδρούν, εκφράζονται και επικοινωνούν, δομώντας την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bollnow, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, μτφ. Μαρία και Κώστα Βαϊνά, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βώρου, Φ. (1999). Μια Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης στα Πολιτικά του Αριστοτέλους, *Η Πολιτική Φιλοσοφία του Αριστοτέλους και οι Επιδράσεις της*, επιμ. Δ. Κούτρας, Αθήνα.
- Βουρβέρη, Κ. (1956). *Παιδιά και Παιδεία: Σωκράτης, Πλάτων, Αριστοτέλης*, Αθήνα.
- Γουργιώτου, Ε., Παιχνίδι και Μάθηση: Αλληλένδετες Έννοιες στην Προσχολική Πρακτική, στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Cuffaro, H.K. (1998), Η Έννοια της Εμπειρίας κατά τον Dewey και οι Αφηγήσεις των Παιδιών για τον Κόσμο. *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πατάκη, 13-31.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2012). *Η Περί Παιδείας Διδασκαλία του Αριστοτέλους: Επιδράσεις στο Έργο του Πλουτάρχου, καθώς και τη Βυζαντινή και τη Νεότερη Παιδαγωγική*, Αθήνα: Έννοια.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στην Ευρώπη*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Kant, I. (2004). *Περί Παιδαγωγικής*, μτφρ. Π. Σιδερά-Λύρα, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1993²), *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Legras, B. (2005), *Πολιτισμός και Εκπαίδευση στον Αρχαίο Ελληνικό Κόσμο*, τίτλ. πρωτ. *Education et Culture dans le Monde Grec*, μτφρ. Α. Καραστάθη, Αθήνα: Κριτική.
- Μακρυγιώτη, Δ. (2000), Το Παιχνίδι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μια Κριτική Ανάγνωση του Παιδοκεντρικού Παιδαγωγικού Λόγου. *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία*, επιμ. Κ. Γκουγκουλή-Α. Καριά. Αθήνα: Καστανιώτη. 85-171.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Rousseau, J-J. (2006), *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής I-III*, μτφρ. Π. Γκέκα, Αθήνα: Πλέθρον.
- Russell, B. (2010), *Ανατροφή και Εκπαίδευση των Παιδιών*, μτφρ. Ν. Ανδρικόπουλος, Αθήνα: Αρσενίδη.
- Russell, B. (1977), *Η Εκπαίδευση του Παιδιού*, μτφρ. Ν. Σαρλή, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). *Η Οργάνωση και ο Σχεδιασμός του Χώρου στο Πλαίσιο του Παιχνιδιού*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σολομών, Ι. (2000). Κοινωνική Αταξία και Σχολική Τάξη: Παιδικό Παιχνίδι και Εκπαιδευτικές Πρακτικές. *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία*. επιμ. Κ. Γκουγκουλή-Α. Καριά. Αθήνα: Καστανιώτη. 173-252.
- Wood, E. (2004). Developing a Pedagogy of Play for the 21st Century, J. Cullen and M. Flear (επιμ.), *Early Childhood Education: Society and Culture*, London 2004, σσ. 17-30.

ABSTRACT

Childhood is a special period in individual's life having its specific characteristics. Children are born own inheriting traits from their parents also family, school and local community are some of the means with which society affects the child. One factor, however, that plays an important role in children's socialization and forms their character is playing. Most of the philosophers have recognized the importance of play since the ancient times (Plato, Aristotle). In modern times many more (Rousseau, Russell etc.) have shown the psychological value of play. The teaching of Plato and Aristotle has affected modern philosophers and their theories about play. Through playing the children introject social values, such as altruism, belonging, socializing, which are the basis of adult life, and, more importantly, lead to happiness and virtue.

Αναστασία Δημητρακοπούλου

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παν\μίου Αθηνών

Ερατούς 12, Καλαμάτα ΤΚ. 24100

6972428299, 27210-21402, anadimitrakopoulou@gmail.com

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ

ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ

Η έννοια και η σημασία του παιχνιδιού

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το παιχνίδι από τους διάφορους επιστήμονες-ερευνητές δε συμφωνούν μεταξύ τους και το ορίζουν είτε ως τις θεληματικές δραστηριότητες του ατόμου οι οποίες γίνονται χωρίς να έχουν κάποιο στόχο, είτε ως δραστηριότητες οι οποίες αποφέρουν ή όχι στο άτομο χρηματικό κέρδος, (Maimbolwa-Sinyangwe & Thomas: 3570).

Σε ότι αφορά τη σημασία και τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού έχει αναφερθεί από τους διάφορους συγγραφείς και ερευνητές ότι είναι τόσο σημαντικό για το παιδί ώστε πάντοτε ζητά και βρίσκει έναν ορισμένο τρόπο να απασχολείται μ' αυτό, (Γεωργούλης, 1974: 356-357).

Το παιχνίδι για το παιδί είναι μια δραστηριότητα που κινείται μεταξύ του πλασματικού κόσμου, του ονείρου και της πραγματικότητας της εργασίας. Όταν το παιδί παίζει δίνεται ολόκληρο στο παιχνίδι σαν να μην υπάρχει γύρω του τίποτα και σαν να είναι απασχολημένο με την πιο σοβαρή εργασία, (Ασπιώτης, 1960: 24).

Για το παιδί το παιχνίδι αποτελεί αυτοσκοπό, εξυπηρετεί και ικανοποιεί βασικές έμφυτες ορμές και ανάγκες και απορροφά το μεγαλύτερο μέρος του κύκλου της παιδικής ηλικίας και δραστηριότητας, (Ανδριόπουλος, 1977: 178-183).

Το παιχνίδι επειδή έχει μεγάλη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, τράβηξε την προσοχή από πολύ παλαιά των παιδαγωγών και των άλλων επιστημόνων, (Παγιατάκης, 1973: 110) οι οποίοι με τις μελέτες τους προσπάθησαν να δώσουν διάφορες ερμηνείες για την ύπαρξή του, αλλά όπως φαίνεται καμία δεν αποδίδει την ουσία του και δεν ερμηνεύσει συνολικά τις αιτίες του, (Γεωργούλης, 1974: 356).

Οι θεωρίες για το παιχνίδι του παιδιού

Μέσα από τις μελέτες των διάφορων επιστημόνων αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για την ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού. Κάθε μία όμως από τις οποίες εξηγεί μία πλευρά του σύνθετου αυτού φαινομένου με αποτέλεσμα να μη συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τα αίτια ή το σκοπό του παιχνιδιού.

Υπάρχει όμως μεταξύ τους απ' ότι φαίνεται συμφωνία σε ορισμένα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως στο ότι το παιχνίδι είναι πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης και στο ότι δεν εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο και προκαθορισμένο σκοπό, (Κιτσαράς, 2001: 193).

Στην παρουσίαση που ακολουθεί γίνεται ανάπτυξη, σε συντομία, των πιο σημαντικών θεωριών για το παιχνίδι, των βασικών θέσεων τις οποίες υποστήριζαν και της κριτικής που ασκήθηκε σ' αυτές.

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας ή ενεργητικότητας

Τη θεωρία αυτή διατύπωσε ο Spencer ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι επειδή το παιδί δεν εργάζεται συγκεντρώνονται και συσσωρεύονται στον οργανισμό του μεγάλα αποθέματα ενέργειας τα οποία σαν ορμή φουσκωμένου χειμάρρου (Τσουλόφτας, 1979: 42-43) ή σαν ο ατμός που πιέζει τα τοιχώματα της ατμομηχανής, (Μετοχιανάκης, 1999: 417) το σπρώχνουν σε διάφορες δραστηριότητες. Έτσι με το παιχνίδι προσφέρεται διέξοδος στην πλεονάζουσα παιδική ενεργητικότητα (Τσίριμπας, 1969: 317).

Στα ανώτερα και τελειότερα ζώα άρα και στον άνθρωπο, οι πλεονάζουσες δυνάμεις που δε χρειάζονται πια «αποκλειστικά για τον αγώνα της ύπαρξής τους» ωθούν τα άτομα ώστε να μπουν πάλι σε δράση, είτε για κάτι πραγματικά αναγκαίο και σοβαρό, είτε για απομίμηση του σοβαρού με το παιχνίδι, (Hordt, 1937: 59).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η πλεονάζουσα ενεργητικότητα που παράγεται από την κανονική και ομαλή φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, ζητά κανάλια να διοχετευθεί και να εξωτερικευθεί, (Τσουλόφτας, 1979: 42-43).

Στη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας έχει ασκηθεί κριτική διότι δεν εξηγεί το φαινόμενο του παιχνιδιού συνολικά. Όσοι είναι αντίθετοι με τις απόψεις αυτής της θεωρίας υποστηρίζουν ότι το παιδί εξακολουθεί να παίζει και όταν έχει καταεξαντλήσει τις δυνάμεις του με την παιγνιώδη ενασχόληση, γεγονός που σημαίνει ότι η ορμή προς το παιχνίδι δεν προέρχεται από την τάση να απελευθερωθεί από το περίσσειμα της βιολογικής του δύναμης, (Γεωργούλης, 1974: 356). Την άποψη αυτή τη στηρίζουν στο ότι και όταν ακόμη η σωματική κούραση παρουσιαστεί, αρκεί πολλές φορές μια αλλαγή του παιχνιδιού για να αναζωογονηθούν οι δυνάμεις του, (Παγιατάκης, 1973: 110) ή πάλι το παιδί παίζει κι' όταν είναι, αδύνατο, καχεκτικό, ή άρρωστο, (Χαραλαμπίδης, 1960: 33).

Η θεωρία αυτή ενώ είναι παλιά και παρουσίασε αδυναμίες εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι την επικαλούνται για να υποστηρίξουν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού και του σχολικού διαλείμματος, (Ματσαγγούρας, 2001: 108).

Η θεωρία αταβισμού, (atavisme), ή προγονισμού, ή προγονικής κληρονομικότητας.

Από τους σημαντικότερους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής είναι ο St. Hall ο οποίος για να τη διατυπώσει έλαβε υπόψη του το βιογενετικό νόμο του Haeckel (Μελανίτης, 1975: 85), σύμφωνα με τον οποίο η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας, (Μετοχιανάκης, 1999: 418). Βασική θέση της θεωρίας είναι ότι η ανακεφαλαίωση αυτή γίνεται με τις διάφορες μορφές του παιχνιδιού, όπου το παιδί παρουσιάζει συνοπτικά την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου γένους, και με την παιγνιώδη του ενέργεια, απαλλάσσεται από πλήθος πιέσεις του φυλετικού υποσυνείδητου και από λειτουργίες οι οποίες σήμερα θεωρούνται περιττές, (Χαραλαμπίδης, 1960: 34).

Η θεωρία υποστήριζε ότι κατά το παιχνίδι έρχονται στο φως οι τάσεις για αρπαγή, για πόλεμο, για κυνήγι και οι άλλες οι οποίες χαρακτηρίζουν τη ζωή του πρωτόγονου ανθρώπου, (Τσίριμπα, 1969: 318).

Η θεωρία του αταβισμού ενώ είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και πολύ αξιόλογη δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αφού δε συμφωνεί με τα γεγονότα, (Χαραλαμπίδης, 1960: 34). Η κριτική που ασκήθηκε εναντίον της εστιάστηκε στο ότι δεν μπορεί μια άσκηση τόσο έμμονη, όσο το παιχνίδι να έχει σαν αποτέλεσμα την εξασθένηση των λειτουργιών προς τις οποίες απευθύνεται.

Ενώ η θεωρία του αταβισμού εξηγεί την εμφάνιση τύπων παιχνιδιών με μια σταθερή σειρά, δεν εξηγεί τον αυθορμητισμό που χαρακτηρίζει το παιδικό παιχνίδι καθώς και το ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών, (Ματσαγγούρας, 2011: 110).

Η σειρά εμφάνισης των παιχνιδιών εξηγείται με την απλή σκέψη ότι τα παιχνίδια διαφέρουν στο βαθμό πολυπλοκότητας και δυσκολιών και κατά συνέπεια το παιδί αρχίζει από τα απλούστερα παιχνίδια και προχωρά προς τα απαιτητικότερα καθώς αυξάνουν οι δυνατότητές του, (Ματσαγγούρας, 1982: 179). Όπως εξελίσσεται το παιχνίδι έτσι και οι διάφορες ανθρωπίνες λειτουργίες αναγκαστικά εξελίσσονται σύμφωνα με ορισμένη σειρά. Πρώτα μαθαίνουμε να βαδίζουμε και έπειτα τρέχουμε. Πρώτα μιλάμε και ύστερα τραγουδάμε. Έτσι και οι ενέργειες οι οποίες π.χ. αντιστοιχούν στο κυνήγι, πρέπει να προηγηθούν από τις κοινωνικές ενέργειες οι οποίες είναι περισσότερο πολύπλοκες, (Παγιατάκης, 1973: 112).

Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης, ή προάσκησης, ή αυτομόρφωσης, ή αυτοαγωγής

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα ανθρώπινα όντα, σε σύγκριση με τα ζώα, όταν γεννιούνται δεν είναι σε θέση να εκτελέσουν όλες τις λειτουργίες τις οποίες θα εκτελούν αργότερα όταν θα ενηλικιωθούν.

Ιδρυτής αυτής της θεωρίας, που έχει βιολογική βάση διότι στηρίχθηκε στις μελέτες τις οποίες έκανε για τα παιχνίδια των ζώων, είναι ο Karl Groos. Βασικός πυρήνας της θεωρίας είναι ότι οι διάφορες μορφές παιχνιδιών αποτελούν προασκήσεις των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του ανθρώπου, προκειμένου να ετοιμαστεί κατάλληλα για να αντιμετωπίσει αργότερα τις απαιτήσεις της ζωής, (Ματσαγγούρας, 1982: 180). Ματσαγγούρας, 2011: 111).

Στα ανώτερα ζώα, που υπάρχει εξελικτικό στάδιο και τα οποία είναι υποχρεωμένα να ζήσουν με το κυνήγι, εμφανίζεται το φαινόμενο του παιχνιδιού πολύ νωρίς για να τα προετοιμάσει για τη ζωή. Αυτή την προετοιμασία κάνει το μικρό γατάκι όταν παίζει με διάφορα αντικείμενα, όπως με ένα κομμάτι ύφασμα ή με ένα κομμάτι χαρτί, ή με την ουρά της μητέρας του προκειμένου να ασκηθεί πως να πιάνει αργότερα τα ποντίκια, Παγιατάκης, 1973: 112).

Με τον ίδιο τρόπο και το παιδί παίζει για να ασκηθεί στις απαραίτητες για τη ζωή σωματικές και πνευματικές λειτουργίες, (Μετοχιανάκης, 1999: 418). Το παιχνίδι για το παιδί γίνεται το καθ' αυτό περιεχόμενο της ύπαρξής του και το σπουδαιότερο για την αβίαστη σωματική, πνευματική και συναισθηματική του ανάπτυξη, (Συνανίδου, 1988: 75).

Έτσι τα πολεμικά παιχνίδια προετοιμάζουν την αγωνιστική δραστηριότητα του παιδιού και οι συρτοί χοροί των κοριτσιών με τα τραγούδια της αγάπης και του γάμου, είναι μια προάσκηση των συναισθημάτων που συγκροτούν αργότερα την οικογένεια, (Chateau, 1973: 179).

Η θεωρία αυτή όπως και οι άλλες που αναφέρθηκαν έχει πολλές αλήθειες, αλλά δεν ισχύει γενικά. Ενώ ισχύει απόλυτα για τα ζώα, δύσκολα μπορεί να επεκταθεί στον άνθρωπο, (Χαραλαμπίδης, 1960: 34). Ένα άλλο σημείο κριτικής της θεωρίας είναι το ότι υποστήριζε πως το παιχνίδι θεωρείται σαν μια ενέργεια που ωθείται από κίνητρα τα οποία είναι άγνωστα στο άτομο. Εδώ η θεωρία παραβλέπει ότι το άτομο καταβάλλει παράλληλα συνειδητή προσπάθεια που κάνει το παιχνίδι θεληματική και σκόπιμη ενέργεια με την οποία επιδιώκει να ξεπεράσει το ζωικό στάδιο και να γίνει άνθρωπος, (Ματσαγγούρας, 1982: 180). Ματσαγγούρας, 2011: 111).

Η θεωρία της προάσκησης μπορεί να θεωρηθεί ως σωστή μερικά, διότι το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση των ζωτικών λειτουργιών του παιδιού, αποτελεί άσκηση των σωματικών και πνευματικών λειτουργιών του που είναι απαραίτητες για τη ζωή, (Αγαλιώτης, 1988: 67).

Η θεωρία της κάθαρσης ή ψυχαναλυτική θεωρία

Η θεωρία του Αριστοτέλη «περί καθάρσεως», έδωσε έμπνευση σε κάποιους ψυχολόγους προσκείμενους στη σχολή του Freud για να διατυπώσουν μια εξεζητημένη ερμηνεία του παιχνιδιού.

Η ψυχαναλυτική σχολή του Freud υποστήριξε, ότι το παιχνίδι είναι μια ανάγκη για προβολή του εσωτερικού και συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Είναι μια διέξοδος των διαφόρων καταπιεσμένων επιθυμιών ή ανικανοποίητων αναγκών του παιδιού που δημιουργήσαν διάφορες δυσάρεστες καταστάσεις και γεγονότα, (Αραβανής, 1976: 47-48).

Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνεται σε διάφορα παιχνίδια και ιδιαίτερα στα πολεμικά, τα οποία προσφέρουν διέξοδο σε βίαιες ορμές, αλλά δε σημαίνει όμως ότι όλα τα παιχνίδια αποτελούν συμβολική έκφραση καταπιεζόμενων επιθυμιών, (Κοροντζής, 1961: 101, Παγιατάκης, 1973: 113-114).

Η ερμηνεία του παιχνιδιού την οποία παρουσίασε η θεωρία του Freud δε στερείται αλήθειας. Τα πολεμικά παιχνίδια προσφέρουν πράγματι διέξοδο σε βασικές ορμές, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα παιχνίδια αποτελούν συμβολική έκφραση καταπιεζόμενων επιθυμιών, (Ματσαγγούρας, 2001: 108).

Η κριτική που ασκήθηκε στην ψυχαναλυτική θεωρία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά της, αλλά παράλληλα υπογραμμίζει την αδυναμία της να εξηγήσει μερικούς τύπους παιχνιδιού όπως π.χ. τα μιμητικά παιχνίδια, (Ματσαγγούρας, 2001: 108).

Παρά τις αντιρρήσεις αυτές γίνεται αποδεκτό από όσους έχουν αντίθεση προς την ψυχαναλυτική ή καθαρτική ερμηνεία του παιχνιδιού το ότι αυτή ισχύει κυρίως για τα ψυχικά ασθενή άτομα και όχι για τα φυσιολογικά παιδιά, (Κοροντζής, 1961: 101, Παγιατάκης, 1973: 113-114).

Η θεωρία της ανακούφισης ή ανάπαυσης, ή αναψυχής από το παιχνίδι

Σύμφωνα με τη θεωρία της αναψυχής το άτομο κουρασμένο από τις σοβαρές ασχολίες του, καταφεύγει στο παιχνίδι για να διασκεδάσει ψυχικά και να αναπαυθεί σωματικά.

Το παιχνίδι έχει ψυχαγωγικό σκοπό, υποστήριξε με τις απόψεις του ο Lazarus, διότι το θεωρεί σαν μια μορφή ανάληψης και αναψυχής του ανθρώπου όπως είναι ο ύπνος και η ησυχία, (Τσίριμπας, 1969: 318).

Αυτή η θεωρία ισχύει σε μεγάλο βαθμό για το παιχνίδι των ενηλίκων οι οποίοι διασκεδάζουν την πνευματική τους κούραση με κινητικά παιχνίδια και τη σωματική τους με πνευματικά, συνήθως επιτραπέζια παιχνίδια, (Ματσαγγούρας, 2001: 110).

Αυτό όμως δεν ισχύει για τα παιδικά παιχνίδια διότι τα παιδιά δεν έχουν ευθύνες που να προκαλούν τέτοιου είδους κούραση, (Κοροντζής, 1961: 103).

Η θεωρία αυτή έχει πολλές ελλείψεις και ερμηνεύει μερικά το παιχνίδι διότι δεν εξηγεί για ποιο λόγο το παιδί όταν είναι κουρασμένο θέλει το παιχνίδι και όχι ξεκούραση αφού όλοι ξέρουμε ότι το παιδί παίζει και όταν ακόμη είναι κουρασμένο ή εξαντλημένο, (Χαραλαμπίδης, 1960: 33).

Η θεωρία της επιβεβαίωσης-έξαρσης του «Εγώ» ή της αυτοεπιβεβαίωσης, (J. Chateau)

Η ερμηνεία την οποία έδωσε αυτή η θεωρία βασίζεται στις απόψεις που διατύπωσε ο γάλλος ψυχολόγος J. Chateau ο οποίος υποστήριξε ότι το παιδί με το παιχνίδι ζητά να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, να εξάρει τις δυνατότητές του και να φτάσει όσο το δυνατόν νωρίτερα στο επίπεδο των μεγαλύτερων. Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί επιβεβαιώνει τον ίδιο τον εαυτό του, την ίδια την ύπαρξή του, (Chateau, 1973: 179), είναι αυτό που το απαλλάσσει από το συναίσθημα της μειονεκτικότητας και του δημιουργεί την πεποίθηση ότι όταν παίζει περισσότερο προικίζεται με περισσότερα χαρίσματα, (Αγαλιώτης, 1988: 67).

Η βασική άποψη του J. Chateau είναι ότι η ροπή προς το παιχνίδι εκπηγάει από την ισχυρή επιθυμία του παιδιού να επιβεβαιώσει με αυτό την ατομική του ύπαρξη και να αναδείξει τις δυνατότητές του στους κανόνες του παιχνιδιού. Θέλει να επιβεβαιώσει ότι είναι ικανό να καταστείλει τις αδυναμίες του και απαλλασσόμενο από το οδυνηρό συναίσθημα της μειονεκτικότητας να φτάσει στο περιπόθητο επίπεδο των μεγαλύτερων, (Συνανίδου, 1988: 75).

Η «κλήση αυτή του μεγαλύτερου» είναι τόσο ισχυρή, ώστε το παιδί, παίζοντας, αναζητεί πολλές φορές τις δυσκολίες και με τη θέλησή του υφίσταται σκληρές δοκιμασίες, όταν μάλιστα έχει και αυτόπτες μάρτυρες των μικρών θριάμβων του.

Η θεωρία της ικανοποίησης και χαράς από την επιτυχία

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή την οποία διατύπωσε ο P. Janet το παιδί επιδίδεται στο παιχνίδι για να αποκτήσει με ελάχιστη προσπάθεια, το συναίσθημα της ικανοποίησης και της χαράς το οποίο συνοδεύει τις επιτυχίες. Ο P. Janet υποστήριξε ότι το παιχνίδι με τις πραγματικές ή φανταστικές επιτυχίες προσφέρει τη χαρά της επιτυχίας με σχετική ευκολία, ενώ στην πραγματική ζωή οι θρίαμβοι της σοβαρής ζωής, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι θρίαμβοι της σχολικής ζωής, είναι σπάνιοι και εξασφαλίζονται με μεγάλες προσπάθειες, (Κοροντζής, 1961: 100).

Στη θεωρία αυτή η κριτική που ασκήθηκε εστιάζεται στο ότι αδυνατεί να ερμηνεύσει όλα τα είδη των παιχνιδιών και ιδιαίτερα τα μιμητικά, (Μετοχιανάκης, 1999: 418).

Η θεωρία της τάσης για κυριαρχία

Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε στην αρχαιότητα από τον Αριστοτέλη (Πολιτικά 1337α, 38-39) και τον Πλάτωνα (Νόμοι 794), αλλά και από σύγχρονους θεωρητικούς.

Με τη βασική άποψη της θεωρίας για κυριαρχία συμφώνησε η σχολή της Ατομικής Ψυχολογίας του Adler, η οποία θεώρησε το παιχνίδι σαν ικανοποίηση της ανάγκης του ατόμου για αναγνώριση και κυριαρχία., (Αραβανής, 1976: 47-48).

Η ερμηνεία της παραπάνω θεωρίας για το παιχνίδι στηρίζεται στην άποψη ότι αυτό προσφέρει χαρά στο παιδί αφού έτσι ικανοποιείται η τάση του για κυριαρχία και εκτίμηση, (Ματσαγγούρας, 2001: 108).

Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης του παιχνιδιού

Τη συγκεκριμένη θεωρία ανέπτυξε ο Eduard Claparede στην προσπάθειά του να συμβιβάσει τις διάφορες θεωρίες γιατί θεώρησε ότι καμιά από μόνη της δεν είναι σε θέση να εξηγήσει με επάρκεια όλους τους τύπους των παιχνιδιών.

Για τη διατύπωσή της έλαβε σαν βάση τη θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης η οποία εκλαμβάνει το παιχνίδι σαν μια δύναμη, σαν μια ενέργεια, που έχει στόχο την εξέλιξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας. Στη συνέχεια τη συμπλήρωσε με άλλες θεωρίες τις οποίες συγκέντρωσε σε μία με το γενικό τίτλο γενετικολειτουργική θεωρία του παιχνιδιού.

Η θεωρία αυτή δε δίνει κατάλληλη απάντηση στο ερώτημα, γιατί παίζει το παιδί, (Αντωνιάδης, 1994: 30).

Η θεωρία ανάπτυξης του Piaget

Η θεωρία του Piaget υποστήριζε ότι το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο για την ανάπτυξη του παιδιού. Διατύπωσε την άποψη ότι είναι μια αναπόσπαστη μορφή συμπεριφοράς του ατόμου που συνδέεται με την εξελικτική πορεία της ανάπτυξης της νοημοσύνης και τη δημιουργία της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού, (Αραβανής, 1976: 47-48).

Η θεωρία του Piaget εκλαμβάνει το παιχνίδι σαν μια πράξη αφομοίωσης κατά την οποία το παιδί αφομοιώνει στη σκέψη του, και ανάλογα με το στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης, το υλικό της εμπειρίας που προέρχεται από τη γνώση των αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων.

Με το παιχνίδι το παιδί αλλάζει την πραγματικότητα, προκειμένου να ικανοποιήσει προσωπικές του ανάγκες και να νιώσει ευχάριστα συναισθήματα με την απόκτηση, μέσα από το παιχνίδι, μιας δυναμικής σχέσης με το περιβάλλον, (Μετοχιανάκης, 1999: 419).

Η θεωρία του Vygotsky

Η θεωρία αυτή την οποία διατύπωσε ο Vygotsky ερμηνεύει το παιχνίδι ως δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και θεωρεί ότι δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού για εκπλήρωση γενικών και μακροχρόνιων συναισθηματικών αναγκών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία, (Μετοχιανάκης, 1999: 419).

Σύμφωνα με το Vygotsky το παιχνίδι έχει δυνατότητες να συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο της σκέψης όσο και της γλώσσας.

Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης

Τη θεωρία αυτή την οποία διατύπωσε ο J. Huizinga βλέπει το παιχνίδι από πολιτιστική θεώρηση. Η θεωρία δεν επικεντρώνει την προσοχή της στον αναπτυξιακό ρόλο που παίζει το

παιχνίδι στην εξέλιξη και ψυχική ισορροπία των ατόμων, αλλά στο ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Η σχέση αυτή του παιχνιδιού με την ανάπτυξη του πολιτισμού έχει επισημανθεί από πολύ παλιά από τους αρχαίους Έλληνες όταν είχαν εκφράσει τη ρήση «*Ἕλληνες αἰὶ παίδες εἰσὶν*», (Ματσαγγούρας, 2001: 112).

Ο Huizinga υποστήριξε ότι μέσα από το παιχνίδι θεμελιώθηκαν στη συνολική συνείδηση και αναπτύχθηκαν πλευρές του πολιτισμού, όπως η ποίηση, η μουσική, ο χορός, η επιστήμη κλπ και ότι τα σύγχρονα παιχνίδια προετοιμάζουν τα παιδιά για την πολυπλοκότερη κοινωνία του μέλλοντος.

Η θεωρία της άμιλλας

Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίχθηκε από το Mc Dougall στην οποία διατύπωσε την άποψη ότι το παιχνίδι έχει την πηγή του σ' ένα κίνητρο ανταγωνισμού, άμιλλας. Αυτό είναι η επιθυμία του να ξεπεράσει τους άλλους, να τους συναγωνιστεί.

Το κίνητρο αυτό βρίσκεται κατά τον Dougall όχι μόνο στο παιχνίδι, αλλά και στην πραγματική ζωή του ενηλίκου, στην πολιτική ή στο εμπόριο και ότι όπου και αν εμφανιστεί δίνει ένα παιγνιώδη χαρακτήρα στη δραστηριότητα, (Γέρου, 1984: 24).

Δεν παίζει σπουδαίο ρόλο μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, αλλά από εκεί και μετά κυριαρχεί στη ζωή του και κύρια σε όλες τις αυθόρμητες δραστηριότητές του.

Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης

Ο Haigis δε δέχεται την ερμηνεία του παιχνιδιού ως όρεξη για δραστηριότητα, αλλά ότι το άτομο που παίζει αναζητά κέρδος από το παιχνίδι. Το κέρδος αυτό βρίσκεται, κατά τη γνώμη του, στο βίωμα της βιολογικής διακινδύνευσης.

Η υπαρξιακή διακινδύνευση των παιχνιδιών του βιώνεται ως διακινδύνευση της δικής του ύπαρξης με αποτέλεσμα να αισθάνεται έντονα την ύπαρξή του, (Κάππας, 2004: 33).

Ανακεφαλαίωση-Διαπιστώσεις

Μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση η οποία προηγήθηκε αναδείχθηκε όχι μόνο η τεράστια σημασία που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του παιδιού και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του, αλλά και η μεγάλη ποικιλία των διαφόρων θεωριών σχετικά με τη φύση του παιχνιδιού.

Κάθε μία από αυτές αποκαλύπτει διαφορετική πλευρά ή λειτουργία του παιχνιδιού ή ερμηνεύει ορισμένη κατηγορία παιχνιδιών. Κάθε μία έχει την αξία της, έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, αλλά όλες μαζί μας βοηθούν να συνειδητοποιήσουμε πόσο δυναμικό παιδαγωγικό μέσο είναι το παιχνίδι

Καμιά θεωρία δεν είναι κατ' αποκλειστικότητα η μοναδικά ορθή και δεν ερμηνεύει καθολικά το φαινόμενο του παιχνιδιού. Μεταξύ τους υπάρχουν μεγάλες τομές κι επομένως μια προσπάθεια για σύνθεση και συνολική θεώρηση θα βοηθούσε να παρουσιαστούν τα κοινά σημεία που έχουν.

Η γενική διαπίστωση η οποία προκύπτει από την ανασκόπηση των θεωριών για το παιχνίδι είναι ότι τα κοινά σημεία που έχουν όλες είναι: η μεγάλη μορφωτική αξία του παιχνιδιού, η τεράστια σημασία του στην ολόπλευρη σωματική, πνευματική, κοινωνική ανάπτυξη, ο ρόλος του σαν ηθοπλαστικού μέσου στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κι' ακόμα η δημιουργική του δύναμη.

Σ' όλες αυτές τις θεωρίες-απόψεις που διατυπώθηκαν υπάρχει κάποια αλήθεια, αλλά όχι ολόκληρη η αλήθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Maimbolwa-Snyangwe, I & Thomas. R. M. *Παιχνίδι*, (λήμμα), στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (ΠΨΕΛ), τόμος 6, σελ. 3570.

- Chateau, J. (1973). Το παιχνίδι του παιδιού, στο M. Debesse, (1973). Ψυχολογία του παιδιού (μτφ. Η Ξηροτύρη). Αθήναι: Κένταυρος.
- Hordt, P. (1937), Θεμελιώδεις μορφές της αγωγής, (μτφ. Παν. Ζερβού), Εν Αθήναις: Κλεισιούνης.
- Αγαλιώτης, Γ. (1988). Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 38, 67.
- Ανδριόπουλος, Κ. (1977): Θεωρίες για την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού: *Σχολείο και Ζωή*, 178-183.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αραβάνης, Γ. (1976). Το παιδικό παιχνίδι. Συγκριτική έρευνα, *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου (Ο.Π.Ε.)*, 29-30, 47-48.
- Ασπιώτης, Ν. (1960). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Αθήναι.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργούλης, Κ. (1974). *Γενική Διδακτική*. Αθήναι: Παπαδήμας.
- Κάππας, Χ. (2004). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κοροντζής, Π. (1961). *Μορφωτικά κοινότητες*. Αθήναι: Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Χ.Ε.Ε.Λ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*. Αθήνα: Φελέκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη, τόμος Α΄*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μελανίτης, Ν. (1976). Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν, Αθήνα.
- Μετοχιανάκης, Η. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, τ. Α΄, Ηράκλειο.
- Παγιατάκης, Σ. (1973). *Παιδαγωγική Ψυχολογία και Ψυχολογία της μαθήσεως*. Αθήναι.
- Σινανίδου, Μ. (1988). Το παιχνίδι και η σημασία του: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 38, 75.
- Τσίριμπας, Α. (1969). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήναι.
- Τσουλόφτας, Μ. (1979). *Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Φελέκης.
- Χαραλαμπίδης, Ι., (1960). Το παιχνίδι υπό το φως της σύγχρονης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, Αθήναι.

ABSTRACT

This study starts by a brief analysis of the meaning and importance of childhood play. Then follows presentation of the main theories-what formulated to explain the phenomenon of the game, and the criticism of these.

The paper concludes with a summary of what occurred and the recording of important findings.

Ελένη Δημητριάδη,

Δρ Επιστημών Αγωγής

Διευθύντρια 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

Θωμάς Μπάκας

Επικ. Καθηγητής, Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Διεύθυνση: Κατσιμήτρου 10

T.K.: 45 444

Πόλη: Ιωάννινα

Τηλέφωνα: σπίτι: 26510-64378, κινητό: 6977/460667, Fax: 26510-64378

e-mail: mpakass@sch.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΜΑΡΙΑ ΔΟΥΝΑΚΗ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται ένα διεθνές ενδιαφέρον σχετικά με τις μεταγνωστικές διεργασίες στο χώρο της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό σχετίζεται με την αναγνώριση της σπουδαιότητας που διαδραματίζει η μεταγνώση στη μάθηση (Ριζάκη, 2002).

Οι έρευνες έχουν δείξει πως η μάθηση βελτιώνεται, όταν υιοθετούνται μεταγνωστικές στρατηγικές (Scruggs, et al 1985). Σύμφωνα με τις απόψεις των Borkowski, Carr & Pressley (1987) η μεταγνώση ενισχύει τη μάθηση και συνδέεται με τη νοημοσύνη.

Σύμφωνα με πρόσφατες εκπαιδευτικές έρευνες, οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση και αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ((Dunning, Johnson, Ehrlinger and Kruger, 2003). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με καλά αναπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες παρουσιάζουν πολύ καλά επίπεδα σχολικής επίδοσης, γεγονός που δεν εμφανίζεται σε εκείνους που διαθέτουν αντίστοιχα μια χαμηλή ανάπτυξή τους. Εντούτοις, έχει αποδειχθεί από έρευνες πως οι τελευταίοι είναι ικανοί να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση στην περίπτωση που παρακολουθήσουν προγράμματα καλλιέργειας της μεταγνώσης τους.

Ορισμός μεταγνώσης

Ο όρος μεταγνώση εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας και αργότερα επεκτάθηκε και σ' αυτόν των επιστημών της Αγωγής στα τέλη της δεκαετίας του 1970.

Πρώτος ο John Flavell, το 1979, όρισε τη μεταγνώση ως τη γνώση και τη συνείδηση των γνωστικών φαινομένων και συνέδεσε τον όρο με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning) και με την έκφραση «γνωστικός έλεγχος» (cognitive monitoring) (Flavell, 1979).

Για την έννοια της μεταγνώσης έχουν αποδοθεί και πλήθος άλλων ορισμών, γεγονός που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την προσπάθεια αποκωδικοποίησης της από διάφορες οπτικές προσεγγίσεις.

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1995) η μεταγνώση ορίζεται ως η γνώση και κατανόηση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης.

Ενώ με βάση μια άλλη προσέγγιση η μεταγνώση περιλαμβάνει την εμπρόθετη και συνειδητή άσκηση ενός δυναμικού ελέγχου και τη ρύθμιση των γνωστικών του διαδικασιών σε σχέση με τα γνωστικά δεδομένα ή αντικείμενα, προς τα οποία αυτές οι διαδικασίες αναφέρονται (Gombert, 1990).

Μορφές μεταγνώσης

Η λειτουργία της μεταγνώσης, που από κάποιους αναφέρεται ως «μεταγινώσκειν», αφορά την παρακολούθηση και τον έλεγχο του γινώσκειν και έχει κατά βάση τρεις κύριες εκφάνσεις:

- Τις μεταγνωστικές εμπειρίες

- Τη μεταγνωστική γνώση
- Τις μεταγνωστικές δεξιότητες

Ο όρος *γινώσκειν* (cognition) σημαίνει πρακτικά τη δύναμη του να γνωρίζεις και να αντιλαμβάνεσαι το γνωστικό. Ο όρος *μεταγινώσκειν* (metacognition) σημαίνει αντίστοιχα ότι οι άνθρωποι αναπαριστούν αυτό που υπάρχει στο επίπεδο του γινώσκειν. Η χρήση του *απαρεμφάτου* υποδηλώνει την επεξεργασία της γνώσης και όχι μόνο το αποτέλεσμα της επεξεργασίας, δηλαδή τη στατική γνώση (Knowledge) (Κωσταρίδου- Ευκλείδη Αναστασία, 2005).

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες αναφέρονται σε οποιεσδήποτε γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες συνοδεύουν ένα νοητικό έργο και συνιστούν την τρέχουσα ενημερότητα που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του και το γνωστικό έργο. Ουσιαστικά αποτελούν το σημείο άμεσης επαφής μεταξύ του ατόμου και του έργου καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής του μ' αυτό.

Η μεταγνωστική γνώση είναι μνημονικά αποθηκευμένη *δηλωτική γνώση* (declarative knowledge), που αφορά το τι γνωρίζει ή πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωστικά όντα, καθώς και τις σχέσεις τους και τις σχετικές εμπειρίες με τα διάφορα γνωστικά έργα.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι η εσκεμμένη αυτο-κατευθυνόμενη παρακολούθηση της κατανόησης των απαιτήσεων του γνωστικού έργου, ο σχεδιασμός της λύσης του, η παρακολούθηση της εκτέλεσής του, οι αποφάσεις για τυχόν αλλαγές στην πορεία λύσης, καθώς και η αξιολόγηση του αποτελέσματος σύμφωνα με τον καθορισθέντα στόχο. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν *διαδικαστική γνώση* (procedural knowledge) (Κωσταρίδου- Ευκλείδη Αναστασία, 2005).

Στάδια μεταγνώσης

Η διαδικασία της μεταγνώσης συντελείται μέσα από τρία βασικά στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης, τη διατήρηση/ παρακολούθηση του σχεδίου και την αξιολόγηση του σχεδίου. Ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία κάθε σταδίου, είναι δυνατό να αποτυπωθούν με τις παρακάτω επισημάνσεις:

Όταν σχεδιάζετε την ανάπτυξη του σχεδίου δράσης, ρωτήστε τον εαυτό σας:

1. Τι σε προηγούμενη γνώση μου θα με βοηθήσει με αυτό το συγκεκριμένο έργο;
2. Σε ποια κατεύθυνση θέλω τη σκέψη μου να με οδηγήσει;
3. Τι πρέπει να κάνω πρώτα;
4. Γιατί ακολουθώ αυτή την επιλογή;
5. Πόσο χρόνο έχω για να ολοκληρώσω το έργο;

Κατά τη διάρκεια του σχεδίου δράσης, με σκοπό τη διατήρηση / την παρακολούθηση του σχεδίου δράσης, μπορείτε να ρωτήσετε τον εαυτό σας:

1. Πώς ενεργώ;
2. Είμαι στο σωστό δρόμο;
3. Πώς πρέπει να προχωρήσω;
4. Ποιες πληροφορίες είναι σημαντικό να θυμάμαι;
5. Θα πρέπει να προχωρήσω σε μια διαφορετική κατεύθυνση;
6. Θα πρέπει να ρυθμίσω το ρυθμό, ανάλογα με τη δυσκολία;
7. Τι πρέπει να κάνω αν δεν καταλαβαίνω κάτι;

Μετά το πέρας του σχεδίου δράσης και αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγησή του, είναι δυνατό να ρωτήσετε τον εαυτό σας:

1. Πόσο καλά ενέργησα;
2. Μήπως η συγκεκριμένη πορεία σκέψης μου προσφέρει περισσότερο ή λιγότερο από ό, τι περίμενα;
3. Τι θα μπορούσα να είχα κάνει διαφορετικά;
4. Πώς θα μπορούσα να εφαρμόσω αυτή τη γραμμή σκέψης και σε άλλα προβλήματα;
5. Χρειάζεται να πάω πίσω στην αρχή του έργου για να συμπληρώσει οποιαδήποτε "κενά" στην κατανόηση μου; (Kujawa, S., & Huske, L., 1995)

Αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται σε μια ομάδα δραστηριοτήτων που βοηθούν τα άτομα να ελέγξουν ενεργητικά, με εκούσιο τρόπο, την ίδια τους τη μάθηση (Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη(2005)γενικά αυτο-ρύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί ή να ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν, τα συναισθήματά του, ακόμα και το περιβάλλον αν χρειαστεί, προκειμένου να φτάσει στην επίτευξη ενός στόχου.

Η αυτο-ρύθμιση αφορά τον έλεγχο της δράσης και γενικότερα της συμπεριφοράς του ανθρώπου, σύμφωνα με τις προτεραιότητες που θέτει ο εαυτός. Η αυτο-ρύθμιση είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη λειτουργία, η οποία εμπλέκει πολλές διεργασίες κυρίως τις μεταγνωστικές. Η σχέση του μεταγινώσκειν και της αυτο-ρύθμισης γίνεται εμφανής στον τομέα που ονομάζεται αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

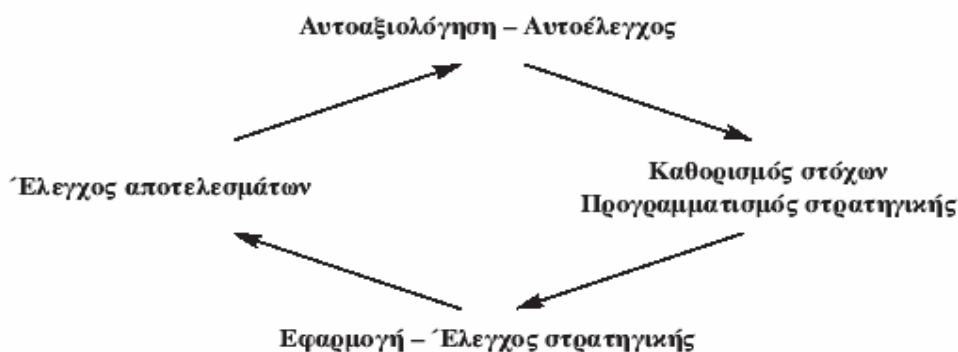
Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιγράφει τις ενέργειες των μαθητών που ξεκινούν τη δι-εργασία μάθησης με δική τους πρωτοβουλία και οι οποίοι παρακολουθούν και ελέγχουν μόνοι τους τη δράση τους, δράση που αποσκοπεί στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Κατά τον Zimmerman(1998), η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια πολυδιάστατη διεργασία, που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών(γνωστικών, θυμικών, βουλευτικών), συμπεριφορών και περιβαλλοντικών στοιχείων.

Διδασκαλία με σκοπό την αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Σύμφωνα με τους Schunk και Zimmerman(1998) η διδασκαλία για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής διεργασίες:

1. Την συστηματική διδασκαλία στρατηγικών, η χρήση των οποίων αυξάνει τα κίνητρα του μαθητή μέσα από την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας που του παρέχει
2. Την εξάσκηση στις στρατηγικές και την επανατροφοδότηση των παιδιών για την αποτελεσματικότητά τους
3. Την εξάσκηση στην αυτο-παρακολούθηση, η οποία προσφέρει πληροφορίες για τις απαιτήσεις του έργου, την εφαρμογή της επιλεγμένης στρατηγικής, την αποτελεσματικότητά της και τους τρόπους της πιθανής τροποποίησής της.
4. Την παροχή κοινωνικής υποστήριξης, που μπορεί να προέρχεται από δασκάλους, συμμαθητές και γονείς. Εξίσου σημαντική, όμως, είναι και η σταδιακή απόσυρση της εξωτερικής υποστήριξης με σκοπό ο μαθητής να προχωρήσει τελικά μόνος του στην εκτέλεση ενός έργου
5. Την εξάσκηση στον αυτο-αναλογισμό(αυτο-στοχασμό), ο οποίος επιτρέπει στο μαθητή να αναλογιστεί πάνω στην επίδοσή του και στην πρόοδο που επιτέλεσε, στις στρατηγικές που εφάρμοσε, στις προσαρμογές που χρειάζονται και στον γενικότερο έλεγχο του περιβάλλοντος για μια μελλοντική ενασχόληση με το ίδιο ή παρόμοιο θέμα

Σχετικά με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα, όπως είναι αυτά των Pintrich(2000), Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), Schunk και Zimmerman(1998), τα οποία επιδιώκουν να ανιχνεύσουν και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς που ενεργοποιούν την εν λόγω μάθηση. Το πιο γνωστό μοντέλο είναι των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), το οποίο εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα. Οι φάσεις αυτές συνθέτουν ένα κυκλικό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται έτσι, γιατί ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να τροποποιήσει τη στρατηγική του ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του.



Σχήμα: Οι τέσσερις φάσεις αυτορυθμιζόμενης μάθησης κατά τους Zimmerman, Bonner και Kovach (1996)

Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών στην εκπαίδευση

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα στρατηγικών, οι οποίες θεωρείται ότι διευκολύνουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό συμπεριλαμβάνονται στις λεγόμενες στρατηγικές μάθησης. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τους συστηματικούς τρόπους παρακολούθησης και ελέγχου του γινώσκειν σε συνειδητό επίπεδο. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν την κύρια έκφανση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών τους. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν μαζί με τους μαθητές τους τις έννοιες που γνωρίζουν πριν την έναρξη του μαθήματος.
2. Οι εκπαιδευτικοί να μιλούν για τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται οι ίδιοι. Ειδικά σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται η τεχνική της επίλυσης προβλήματος κάτι τέτοιο μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα. Μπορούν να ανακεφαλαιώνουν τον τρόπο σκέψης με τον οποίο φτάσανε σε ένα συμπέρασμα.
3. Σχεδιασμός και αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν ανοικτές δραστηριότητες με τη χρήση των οποίων οι μαθητές καλούνται να μάθουν με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό. Μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν πηγές (π.χ. άρθρα, εικόνες ή άλλα κείμενα) και να τους δίνεται η δυνατότητα να τις επεξεργαστούν μόνοι τους για κάποιο χρόνο.
4. Αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική μεταγνωστική στρατηγική. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση μόνοι τους να αναγνωρίζουν το τι έχουν μάθει από μια μαθησιακή διαδικασία. Ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης είναι τα διαγράμματα KWL, στα οποία οι μαθητές καλούνται μόνοι τους να συμπληρώσουν τι γνώριζαν πριν το μάθημα, τι ήθελαν να μάθουν από το μάθημα και το τι έμαθαν τελικά (Blakey, E. and Spence, S., 1990).

Εκπαιδευτικά προγράμματα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης

Διεθνώς εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα, που θέτουν ως βασική τους επιδίωξη την καλλιέργεια των μεταγνωστικών στρατηγικών των μαθητών. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί το Cognitive Strategy Instruction(CSI), το οποίο είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων και διεργασιών ως μέσο για την ενίσχυση της μάθησης. Ο στόχος του CSI είναι να διευκολύνει όλους τους μαθητές να γίνουν πιο «στρατηγικοί», αυτοδύναμοι, ευέλικτοι και παραγωγικοί στις προσπάθειες μάθησής τους. Το CSI βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχουν αναγνωρισμένες (μετα)γνωστικές στρατηγικές, για τις οποίες υπήρχε η εσφαλμένη πεποίθηση πως χρησιμοποιούνταν μόνο από τους καλύτε-

ρους και τους ευφυέστερους φοιτητές, ενώ τώρα θεωρείται πως μπορούν να διδαχθούν σχεδόν σε όλους. (Halpern, 1996). Η χρήση αυτών των στρατηγικών έχει συσχετιστεί με την επιτυχή μάθηση (Borkowski, Carr, και Pressley, 1987, Garner, 1990).

Το Self-Regulated strategy development (SRSD) αποτελεί ένα εφαρμοσμένο μοντέλο για τη στρατηγική της γνωστικής διδασκαλίας (CSI), το οποίο βασίζεται στην εργασία του Graham Harris (2005). Βασική επιδίωξη του μοντέλου είναι να καταστεί η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών οικεία, ευέλικτη και αυτόματη. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

1. Ανάπτυξη και ενεργοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών
2. Συζήτηση για την στρατηγική που θα εφαρμοστεί
3. Υπόδειξη της στρατηγικής (από τον εκπαιδευτικό)
4. Απομνημόνευση της στρατηγικής
5. Υποστήριξη (χρήση) της στρατηγικής
6. Ανεξάρτητη απόδοση σε νέες καταστάσεις (Livingston, J., 1997)

Το διδακτικό μοντέλο της «αμοιβαίας διδασκαλίας» (Reciprocal Teaching) συνιστά ένα επιπλέον διεθνές πρόγραμμα, το οποίο έχει ως κύρια επιδίωξη του να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες αυτο-ρύθμισης της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς κατά τη νοηματική προσέλαση του γραπτού λόγου (reading comprehension), ώστε να επιτυγχάνουν την κατανόηση των πληροφοριών των κειμένων. Βασική διδακτική τεχνική είναι ο διάλογος μέσα σε ομάδες εργασίας. Ο διάλογος έχει ως στόχο τη διαπραγμάτευση του νοήματος του κειμένου και πραγματοποιείται με την εφαρμογή τεσσάρων στρατηγικών νοηματικής προσέλασης από όλα τα μέλη της ομάδας ως εξής:

1. Με την υποβολή ερωτήσεων περιεχομένου, που αποσκοπούν στον εντοπισμό του νοήματος (generating questions)
2. Με τη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων (clarifying), που έχουν σκοπό να μετατρέψουν δυσνόητες νοηματικές ενότητες σε κατανοητές
3. Με τη σύνθεση περίληψης του κειμένου (summarizing)
4. Με τη διατύπωση προβλέψεων (predicting) για τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου (Palincsar & Brown, 1984)

Πολύ γνωστό θεωρείται το πρόγραμμα «IMPROVE», το οποίο εμπνέεται από τις αρχές της μεταγνώσης και μερικές φορές αναφέρεται ως «σκέψη για τη σκέψη» (thinking about thinking). Ο όρος χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη γνώση των γνωστικών διαδικασιών (όπως της μνήμης και της επεξεργασίας πληροφοριών) και την ικανότητα να τις ελέγχει και να τις αξιολογεί κάποιος, γνωστή και ως δεξιότητα (mastery). Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της επίλυσης προβλημάτων και της συλλογιστικής, η οποία με τη σειρά της κάνει την προσπάθεια για την επίλυση μαθηματικών παζλ πιο εύκολη υπόθεση (Mevarech & Kramarski, 1997).

Αξιολόγηση της μεταγνώσης

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του 1980, υπήρξε μια έντονη συζήτηση για την εξεύρεση αξιόπιστου τρόπου συλλογής δεδομένων για τις μεταγνωστικές διεργασίες. Όπως αναφέρει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005), θα ήταν μάλλον αφύσικο να βρεθεί ερευνητικό εργαλείο που με εγκυρότητα και αξιοπιστία, θα μπορούσε να εκτιμήσει το μεταγινώσκειν. Ο Pintrich και οι συνεργάτες του (2000) υποστήριξαν πως δεν υπάρχει τέλεια μέτρηση της μεταγνώσης. Παρ' όλα αυτά προτάθηκαν τρεις τύποι αξιολόγησης της μεταγνώσης:

1. Η μεταγνωστική συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια
2. Η «εύρεση λάθους» (error detection paradigm)
3. Τα πρωτόκολλα «έκφωνης σκέψης» (think aloud) (Μπότσας, 2007)

Το Metacognitive Awareness Inventory (MAI) ανήκει στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της μεταγνώσης και αποτελεί ένα διαδομένο εργαλείο της κατηγορίας αυτής, το οποίο χρησιμοποιείται τόσο για τη μέτρηση της μεταγνώσης όσο και της αυτο-ρύθμισης. Οι ερωτήσεις του δηλαδή αφορούν τη γνώση της Γνώσης (αυτό που οι μαθητές γνωρίζουν σχετικά με τις επιμέρους διαδικασίες της σκέψης τους) και τη ρύθμιση της Γνώσης (την επίγνωση των μαθη-

τών για τον έλεγχο των διαδικασιών μάθησής τους). Το MAI αποτελείται από 52 ερωτήσεις που χωρίζονται σε οχτώ κατηγορίες: τη δηλωτική, τη διαδικαστική και υποθετική γνώση, το σχεδιασμό, τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, την παρακολούθηση, τις στρατηγικές εντοπισμού σφαλμάτων και την αξιολόγηση της μάθησης (Νίκα, Π., Ατματζίδου, Σ., Δημητριάδης, Σ., 2012).

Τα πρωτόκολλα «εύρεσης λάθους» χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση του μέρους των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που αναφέρονται στο στάδιο της μεταγνωστικής παρακολούθησης και συγκεκριμένα στην αξιολόγηση της πορείας της κατανόησης του αναγνώστη με βάση προϋπάρχοντα κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια διακρίνονται συνήθως σε τρεις τύπους: το λεξιλογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Τα πρωτόκολλα αυτής της διαδικασίας είναι συνήθως κείμενα, στα οποία έχουν εισαχθεί ασυνέπειες(λάθη) από τους παραπάνω τύπους. Αν και χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα, δεν μπορούν γενικά να δώσουν στοιχεία για το τι κάνει ο αναγνώστης μετά την εύρεση της ασυνέπειας (Μπότσας, 2007).

Ο τρίτος τρόπος αξιολόγησης στο χώρο της μεταγνώσης είναι τα προφορικά πρωτόκολλα «έκφωνης σκέψης»(think aloud). Σ' αυτά ο ερευνητής ζητά από τον εξεταζόμενο τη στιγμή που διαβάζει ένα κείμενο, να λέει «τι περνά από το μυαλό του εκείνη τη στιγμή», δηλαδή κάθε του σκέψη. Αυτά τα πρωτόκολλα χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα για την εκτίμηση του μεταγνωστικού ελέγχου, κατά τον οποίο ο αναγνώστης, αφού αντιληφθεί πως διακόπηκε η ομαλή πορεία της κατανόησης του κειμένου, προσπαθεί να αναλάβει συνειδητά κάποια πρωτοβουλία για τη λύση του προβλήματος που προέκυψε.

Η έκφωνη σκέψη ως μαθησιακό εργαλείο

Τα προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν να βάλουν τους μαθητές να σκέφτονται σε υψηλότερα γνωστικά επίπεδα. Θεωρείται ότι όσο πιο μικροί σε ηλικία είναι οι μαθητές, τόσο πιο εύκολα είναι ικανοί να περιγράψουν τι ακριβώς σκέφτονται με πλούσιες λεπτομέρειες (Chamot & El-Dinary,1999). Ωστόσο, υπάρχει ο αντίλογος που ισχυρίζεται ότι αυτό μπορεί να συμβεί μόνο μετά από εντατική επιτήρηση και άμεσες διευκρινίσεις(Gu, Hu & Zhang, 2005).

Κατά τους Cano & Newcom (1994), οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών θα έπρεπε να επιδιώκουν να χρησιμοποιούν τέτοια προγράμματα σπουδών, που θα προκαλούσαν τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά επίπεδα. Είναι γεγονός ότι η μέθοδος της έκφωνης σκέψης θα παρείχε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με διάφορες διαδικασίες μέσα στην τάξη. Αυτή η δυνατότητα υφίσταται μόνο, όταν οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, συμμετέχουν σε συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη, επιχειρούν να λύσουν κάποιο πρόβλημα ομαδικά, γράφουν κάποια εργασία και γενικότερα παρουσιάζουν την εργασία τους.

Η μέθοδος της έκφωνης σκέψης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο μαθητής εκτελεί ένα έργο, λέει στον εκπαιδευτικό «ο,τιδήποτε περάσει από το μυαλό του εκείνη τη στιγμή». Συνήθως, η έκφωνη σκέψη ακολουθεί τη διεκπεραίωση ενός έργου και μαγνητοφωνείται. Μετά την απομαγνητοφώνηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ανάλυση λόγου και περιεχομένου, για να εκτιμήσει τη χρήση των στρατηγικών (Μπότσας, 2012).

Βήματα διαδικασίας έκφωνης σκέψης

Σύμφωνα με τους Cano & Newcomb(1990) η διαδικασία της έκφωνης σκέψης είναι δυνατό να αναλυθεί στα ακόλουθα διακριτά στάδια:

Βήμα 1^ο: Παρουσίαση του αξιολογητή

Βήμα 2^ο: Περιγραφή του σκοπού της παρατήρησης

Βήμα 3^ο: Ενημέρωση του συμμετέχοντος ότι μπορεί να σταματήσει τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή

Βήμα 4^ο: Ενημέρωση του συμμετέχοντος ότι πρέπει να σκεφτεί φωναχτά κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, εκφράζοντας ό,τι του έρχεται στο μυαλό καθώς εργάζεται

Βήμα 5^ο: Περιγραφή εργασίας διευκρινίζοντας τυχόν απορίες του συμμετέχοντος

Βήμα 6^ο: Διεξαγωγή της εργασίας

Βήμα 7^ο: Ολοκλήρωση της παρατήρησης. Συζήτηση οποιασδήποτε ενδιαφέρουσας συμπεριφοράς που πρέπει να εξηγηθεί από τον συμμετέχοντα

Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα της μεθόδου της έκφωνης σκέψης

Μπορούμε να παραθέσουμε εν συντομία τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της εν λόγω μεθόδου, έτσι όπως έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές/παιδαγωγούς που την έχουν εφαρμόσει.

Με βάση τους ισχυρισμούς του Μπότσα(2012) με την έκφωνη σκέψη:

1. Προσφέρονται πολλά σημαντικά και πλούσια δεδομένα για τις μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή
2. Προκύπτουν συγκεκριμένα δεδομένα για τη χρήση στρατηγικών, άμεσα ή έμμεσα
3. Παρέχεται η δυνατότητα χρήσης της έκφωνης σκέψης με άλλους τρόπους αξιολόγησης και παράλληλα με αυτούς (π.χ. συνέντευξη)
4. Επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση της έκφωνης σκέψης με άλλους τρόπους αξιολόγησης, όπως της «εύρεσης λάθους», με αποτέλεσμα να διευρύνεται το πεδίο, στο οποίο εκτιμώνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες

Αντίστοιχα τα μειονεκτήματα που έχουν αποδοθεί στη μέθοδο της έκφωνης σκέψης, είναι δυνατόν να συνοψισθούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Ασκείται κριτική για το πόσο ολοκληρωμένες και αξιόπιστες είναι οι πληροφορίες που λαμβάνονται από αυτο-αναφορές του ατόμου
2. Θεωρείται πως αν κάποιος σκεφτεί για το πως ολοκλήρωσε ένα έργο, σταματά η διαδικασία του έργου και η αυτο-αναφορά του επηρεάζεται από άλλες σκέψεις που δεν έγιναν πραγματικά κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του με το έργο
3. Εκφράζεται αβεβαιότητα για το κατά πόσο το παιδί που δεν είχε πλούσια έκφωνη σκέψη και δεν χρησιμοποίησε καμιά στρατηγική, δεν κατανόησε καθόλου το κείμενο ή απλώς δεν έχει τη δυνατότητα λεκτικής επεξεργασίας και έκφρασης των ενεργειών του
4. Υπάρχουν ισχυρισμοί πως οι οδηγίες του αξιολογητή μπορεί να είναι καθοδηγητικές και τελικώς να επηρεάζουν την όλη διαδικασία (Ericsson & Simon, 1984).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ριζάκη, Α.(2002). *Το εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης ως δημιουργικό πλαίσιο για την εμφάνιση μεταγνωστικών στρατηγικών*. Διπλωματική εργασία. ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές* (Τόμος Α'). Λευκωσία.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.(2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.(2007) *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπογράκου, Α.(2012). *Η προσωπικότητα μαθητών Γυμνασίου και η σχέση της με την αυτορυθμιζόμενη μάθηση*. Αθήνα. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μπότσα, Γ.(2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: "Μεταγινώσκειν", κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπότσα, Γ., Κωτούλας, Β. κ.ά. (2012). *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης: Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Νίκα, Π., Ατματζίδου, Σ., Δημητριάδης, Σ.(2012). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής*. Τμήμα Πληροφορικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παναγάκος, Ι. & Τζανάκη, Χ.(2007). Ένα μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 90-96.
- Ντάβου, Μπ.(2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Baker, L.(1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). Developing Metacognition, ERIC Digest.
- Borkowski, J., Carr, M., & Pressely, M. (1987). Spontaneous strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11, 61-75.
- Cano, J. & Newcomb, L. H. 1990. Cognitive level of instruction and student performance among selected Ohio Production agriculture programs. *Journal of Agricultural Education*. Vol. 1, no. 31.
- Chamot, A.U., & El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., Kruger, J.(2003) Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 83-88.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1984). *Protocol analysis- verbal reports as data*. London: The Mit Press.
- Flavell, J.(1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Gu, Y., Hu, G. W., & Zhang, L. J. (2005). Investigating language learning strategies among lower primary school pupils in Singapore. *Language and Education*, 19, 281-303.
- Kujawa, S., & Huske, L. (1995). *The Strategic Teaching and Reading Project guidebook* (Rev. ed.). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Livingston, J.(1997). *Metacognition: An Overview*. State University of New York at Buffalo.
- Mevarech, Z. & Kramarski, B.(1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-395.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.), Variety in Quality Inquiry (pp.385). California: Sage Publications.
- Pressley, M. Afflerbach, P.(1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Palincsar, A. & Brown, A.(1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition And Instruction*, 1 (2) 117-175.
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schunk, Dale H., & Zimmerman, Barry J. (Eds). (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Levin, J. R. (1985). Mnemonic strategy instruction with learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 94-100.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

ABSTRACT

Over the last twenty years there are two concepts that have been analyzed internationally largely: metacognition and self-regulated learning , which interact with each other in many ways and help directed to objective behavior and action, and generally to improve the aca-

demic performance of the child. While the metacognition monitoring and control of cognitive functions of individuals with the same purpose to guide them, to control them or to correct them, to reach the achievement of specific projects. And the self-regulated learning describes the actions of students who start learning processes with their own initiatives and who monitor and control their own action with the aim of achieving their learning goals. The aim of this paper is to attempt to demonstrate the creative relationship of these two complex psychological processes. Finally particular benefit analysis the technique of “thinking aloud” as a means of achieving self-regulation of students.

Μαρία Δουνάκη,

Φιλολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα
Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Παύλου Μελά 19,

Ασβεστοχώρι Θεσσαλονίκης, Τ.Κ. 57010,
6981619076 , maria.doun@gmail.com

Ιωάννης Χατζηκυριάκου,

Δάσκαλος, μεταπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα
Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Εθνικής Επανάστασης 29, Δράμα, Τ.Κ.

66100,

2521032206, 6973247088, chatzikyr@sch.gr

Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΔΙΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ

Η σύγχρονη εποχή βρίσκεται αντιμέτωπη με ποικίλα προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής. Προβλήματα, όπως η φτώχεια, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ρύπανση του αέρα, η μείωση των αποθεμάτων του πόσιμου νερού είναι ορισμένα μόνο από αυτά που απειλούν τη ζωή όλων των ανθρώπων, αλλά ειδικότερα των παιδιών, τα οποία αναγκάζονται να ζουν συχνά υπό ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες.

Σύμφωνα με τη διεθνή σύμβαση του ΟΗΕ (1990) για τα δικαιώματα του παιδιού, ως παιδί ορίζεται κάθε άνθρωπος ηλικίας μικρότερης των δεκαοκτώ ετών. Για τη νομική επιστήμη παιδί θεωρείται κάθε πρόσωπο μικρότερο από την ηλικία ενηλικίωσης. Σύμφωνα με τη βιολογία, παιδί είναι κάθε άνθρωπος, που βρίσκεται στο αναπτυξιακό στάδιο μεταξύ της βρεφικής ηλικίας και της ενηλικίωσης. Από κοινωνιολογική σκοπιά, οι Prout & James (1990) θεωρούν την παιδική ηλικία μεταβλητή, η οποία συνδέεται άρρηκτα με παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και η φυλή. Σε αυτούς ο Mills (2000) προσθέτει τον πολιτισμό και τον χρόνο.

Γόνιμος τόπος θεωρητικής εξέτασης ορισμένων πλευρών από τα πολλά προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής, τόσο των ενηλίκων, όσο κυρίως των παιδιών συναποτελούν η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες συνιστούν μόνιμα αιτήματα των τελευταίων δεκαετιών.

Ανάμεσα στους δεκάδες ορισμούς για την αειφόρο ανάπτυξη (Dobson, 1996), ο πιο γνωστός και ευρύτερα αποδεκτός προήλθε από την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε ως αειφόρο την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987:1-2). Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μια ευσύνοπτη προσέγγιση της έννοιας πετυχαίνει ο Essinger (1990), ο οποίος ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία.

Η αειφόρος ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σχετικά νέες θεματικές περιοχές, οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Ως τομείς λειτουργούν παράλληλα, ο ένας από κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική σκοπιά και ο άλλος από πολιτισμική και εκπαιδευτική, σε ποικίλες εκφράσεις της σύγχρονης κρίσης (Campos, 2012).

Η πορεία προς την αειφορία προϋποθέτει συγκρούσεις και αλλαγές στα καθιερωμένα πρότυπα σχέσεων εξουσίας, κοινωνικής ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαχείρισης της ετερότητας, παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών, καθώς και διαχείρισης των φυσικών πόρων. Πρέπει να θεωρείται αυτονόητο πως αειφόρος ανάπτυξη δεν υφίσταται σε μία κοινωνία που υπάρχουν αποκλεισμοί, εκμετάλλευση των μεταναστών, καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού, κοινωνικές ανισότητες, ρατσισμός και καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006). Επομένως, η αειφόρος ανάπτυξη ενισχύεται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αυτή συνεισφέρει στην εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της κριτικής σκέψης, επειδή αποδυναμώνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005).

Τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα δύναται να αποτελέσουν πεδία κοινής εφαρμογής της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι είναι εφικτό να υπάρξει καθολική αναγνώρισή τους από όλες τις χώρες και από όλους τους πολιτισμούς με την ανταλλαγή απόψεων, προώθηση της ανοχής και του διαλόγου γύρω από αυτά (Campos, 2012). Είναι άλλωστε αναγκαίο ο σύγχρονος άνθρωπος να αγγυπνεί σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να ακολουθεί έναν αειφόρο τρόπο ζωής και να συμμερίζεται τη διαπολιτισμική κατανόηση τους (Kaivola, 2002). Σε αυτά ο Μπούκτσιν (1993) προσθέτει τη συμμετοχή, την ισότητα και την ενσυναίσθηση καλύπτοντας αμφοτέρους τομείς της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η υπευθυνότητα ως προς τα παγκόσμια ζητήματα είναι αναγκαίο να αποτελεί μέρος όλων των σχέσεων μας (Drengson, 2000). Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει το σεβασμό και την εκτίμηση σε κάθε είδους διαφορά, με αποτέλεσμα να περικλείει τομείς που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την παγκοσμιοποίηση της ευθύνης οι άνθρωποι υποχρεώνονται στη συνεργασία για την εύρεση κοινών λύσεων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η αναγκαία συνθήκη, ώστε να αναπτυχθεί σημαντικά μια βαθιά κατανόηση των αιτίων της περιβαλλοντικής υποβάθμισης που θα οδηγήσει σε ομόφωνα προτεινόμενες λύσεις, με άλλα λόγια καλλιεργεί την αναγκαία διαπολιτισμική κατανόηση, το σεβασμό και τη συνεργασία που απαιτούν τα περιβαλλοντικά θέματα για μια αειφόρο αντιμετώπισή τους (Marouli, 2002).

Το σχολείο είναι αναγκαίο να συμβάλει στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Ματσαγγούρας, 1998). Η σύλληψη της αειφόρου ανάπτυξης έχει ομοιότητες με αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο αξιώνουν τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης. Η ενεργή συμμετοχή καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη, ο οποίος αλληλεπιδρά στο κοινωνικό σύνολο, κατανοεί τη διαφορετικότητα και συνεισφέρει στην ομαλή λειτουργία του (Μπούκτσιν, 1993), γι' αυτό η Kaivola (2004) θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη.

Τα κινήματα των ενεργών πολιτών αναδεικνύουν σε μείζον θέμα την αναγκαιότητα για οικουμενική συνειδητοποίηση της ευθύνης του πολίτη για πρακτικές που προοικονομούν το μέλλον των επόμενων γενεών, την ποιότητα της ζωής, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Στα προηγούμενα ο Gould (2007) συμπληρώνει την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη. Η αλληλεγγύη είναι αναγκαίο να μην περιορίζεται στην ενσυναίσθηση των προβλημάτων των άλλων, αλλά να βοηθά στο μέτρο του δυνατού στην επίλυση τους.

Ο διάλογος της επιστημονικής κοινότητας γύρω από τα περιβαλλοντικά ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύει την ανάγκη καλλιέργειας συνείδησης για την περιβαλλοντική αειφορία και την ορθή χρήση των φυσικών πόρων. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι φυσικοί πόροι καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη των οικονομιών και, κατ' επέκταση, την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και τα ευρύτερα δικαιώματά του (Sachs, 2004). Άρα, τα ανθρώπινα δικαιώματα ως προς το περιβάλλον παραπέμπουν ευθέως και εμπίπτουν στο ευρύτερο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει ενδιαφέρουσα διασταύρωση της αειφόρου ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Την ανάγκη δημιουργίας μιας οικουμενικής ηθικής αναδεικνύει η Unesco. Αυτή η ηθική θα προέλθει από τη συλλογή, επεξεργασία και σύνθεση στοιχείων από διαφορετικές νοοτροπίες, θρησκείες και πολιτισμικά συστήματα αξιών (Κωστούλα –Μακράκη & Μακράκης, 2006:40). Η απόκτηση μιας οικουμενικής ηθικής, με αξίες που έχουν καθολική ισχύ, όπως η ισότητα, η ελευθερία, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία, πρέπει να αποτελέσει αναγκαία συνθήκη για τη συνέργεια μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και το μέσο για την επίτευξη των στόχων τους.

Η ανάγκη του ανθρώπου για επαφή με το φυσικό περιβάλλον και η υποχρέωση να παραδοθούν στις επόμενες γενιές όσο πιο αναλλοίωτα το φυσικό περιβάλλον και η πολιτισμική κληρονομιά προκαλούν έντονο διάλογο γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη (Νικολάου, 2005β). Η αειφόρος ανάπτυξη συνάδει με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του Άλλου και με την ανάγκη για εμπαθητική προσέγγιση και διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμών εντός του πλαισίου αναφοράς τους (Νικολάου, 2005α:238),

δηλαδή συνδέεται στενά με προβλήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Abraham et al (2006), θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης, καθώς αυτά μπορούν να προαγάγουν την παγκόσμια μάθηση, βοηθώντας στην κατανόηση των συνανθρώπων μας. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η διγλωσσική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τη διαπολιτισμική κατανόηση και την αειφόρο ανάπτυξη. Η γλώσσα καθορίζει καταλυτικά τη σκέψη, με αποτέλεσμα οι συνομιλητές μιας γλώσσας να τείνουν, εξαιτίας αυτής να σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο.

Παρόλα αυτά, είναι δυνατό σε έναν επιμέρους πολιτισμό που χρησιμοποιεί μία γλώσσα να συνυπάρχουν επιμέρους πολιτισμοί που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους. Συνεπώς, οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτούς, είναι δυνατό να διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη ζωή, παρόλο που μιλούν την ίδια γλώσσα (Hayes, 1998). Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε γλωσσικό επίπεδο είναι δυνατό να προωθήσει, με κριτικό τρόπο, την εκτίμηση για αειφόρα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα (Gundara, 2006).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την χρησιμότητα και τα οφέλη που προκύπτουν από την εξοικείωση των παιδιών με ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την ανάλυση που προηγήθηκε, γίνεται φανερό η αυξημένη χρησιμότητα για το παιδί από την επαφή του με τέτοιου είδους θέματα.

Με τον παραπάνω τρόπο, οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν, πρωτίστως, θέματα που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την έννοια της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανάγκη για υπεράσπιση τους. Επιπλέον, μπορούν να διδαχθούν τον όρο «περιβαλλοντικά» ανθρώπινα δικαιώματα, η έλλειψη των οποίων, με την πάροδο του χρόνου και με την ταυτόχρονη επιδείνωση των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων έχουν ωθήσει πληθυσμούς σε μετανάστευση.

Η γνωριμία των μαθητών με τα «περιβαλλοντικά» ανθρώπινα δικαιώματα θα βασιστεί στις γνώσεις, τις οποίες θα έχουν αποκτήσει για τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα. Θα ενημερωθούν για την ανάγκη ορθής διαχείρισης των φυσικών πόρων, καθώς και της κατάλληλης αλλαγής των προτύπων παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών.

Από την επαφή του με ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το παιδί θα γίνει κοινωνός της ανάγκης για σεβασμό της διαφορετικότητας, καθώς και διαχείρισης της ετερότητας. Η επαφή με θέματα διαχείρισης της ετερότητας θα αναδείξει ως ηθικοπρακτική προτεραιότητα την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκμετάλλευσης των μεταναστών και κοινωνικών αποκλεισμών, ευαισθητοποιώντας τα παιδιά στα αντίστοιχα θέματα.

Μέσα από τα θέματα διαχείρισης της ετερότητας αναδεικνύεται το αξιακό βάρος σημαντικών εννοιών, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή και η συνεργασία. Στο περιεχόμενο αυτών τα παιδιά είναι πιο δεκτικά, καθώς η παιδική ηλικία διακρίνεται από συναισθηματική αγνότητα και ευελιξία στις κοινωνικές συναναστροφές. Το παιδί μελετώντας πτυχές θεμάτων της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθίσταται σταδιακά ικανό να κατανοεί την ανάγκη για κοινωνική ισότητα, αλλά και σεβασμό του φυσικού πλούτου. Με αυτόν τον τρόπο, αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως η επιθυμία για ισοκατανομή σε οποιαδήποτε εφαρμογή της προϋποθέτει αλλαγή των προτύπων εξουσίας.

Η γνωριμία του παιδιού με θέματα αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκαλεί πολλαπλά οφέλη για το παιδί σε μακροπρόθεσμο διάστημα και ειδικότερα μετά την ενηλικίωση του. Συγκεκριμένα, το παιδί γνωρίζει τον αειφόρο τρόπο ζωής και κατανάλωσης, οπότε μπορεί μελλοντικά να μεταβάλλει τον τρόπο που διαβιεί προς όφελος του πλανήτη. Αποκτώντας οικουμενική συνείδηση της ευθύνης του μπορεί να στοχάζεται και να ενεργεί με παγκόσμια υπευθυνότητα ως συνειδητός πολίτης της χώρας του, αλλά και του πλανήτη γενικότερα.

Εάν ένας υπεύθυνος πολίτης είναι και ενεργός πολίτης, επειδή είναι οι ευεπίφορος στην κοινωνική προσφορά, έχει μάθει να προσεγγίζει αμερόληπτα και κριτικά τα προβλήματα. Η κριτική σκέψη αποκτά μεγαλύτερη αξία στη σύγχρονη εποχή, όπου τα προβλήματα είναι οξυμμένα. Ο ενεργός πολίτης παίρνει μέρος σε συνεργασίες, στέκεται αλληλέγγυος και λειτουργεί με ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αποφέρει την αποδυνάμωση των προκαταλήψεων

και των στερεοτύπων, την αποδοκιμασία του ρατσισμού και βοηθά τον άνθρωπο να αποκτήσει διαπολιτισμική κατανόηση. Συνέπεια των προηγούμενων είναι να επιδιώκει και να αναζητά την ισότητα και τη δικαιοσύνη σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.

Πεποιθήσεις που εκφράζουν σημαντικές ανθρώπινες αξίες, όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη συνδέονται άμεσα με την αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και προωθούν την καλλιέργεια μιας οικουμενικής ηθικής, η οποία είναι αναγκαίο να επηρεάζει από την παιδική ηλικία του τον εν δυνάμει υπεύθυνο πολίτη. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο το παιδί να έρχεται σε επαφή με την κουλτούρα της αειφορίας και της διαπολιτισμικότητας μέσω παιδευτικών παραδειγμάτων και προτύπων συμπεριφοράς. Στόχος είναι η ώσμωση αυτή να συνεισφέρει μακροπρόθεσμα στη δημιουργία μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Από τα προηγούμενα καθίσταται σαφές πως υπάρχει μεγάλη χρησιμότητα και σημαντικά οφέλη για το παιδί από την εκπαίδευσή του σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να διασφαλιστούν αυτά στην πράξη, είναι απαραίτητη προϋπόθεση ο επανασχεδιασμός της σκοποθεσίας και στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων χρειάζεται να έχει ως γνώμονα την επαφή του παιδιού με τα σχετικά ζητήματα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Είναι αναγκαίο να επιτευχθεί η κατανομή του σε όσο το δυνατόν περισσότερα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, καθώς αυτή θα προσφέρει τη δυνατότητα να παρουσιαστούν ποικίλα θέματα από διαφορετικές οπτικές πλευρές, γεγονός που θα συμβάλει θετικά στη μάθηση.

Η σκοποθεσία και στοχοθεσία των εν λόγω αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να γίνει με προσοχή, ώστε τα αντίστοιχα ζητήματα να είναι αρκετά ευκρινή και προσεγγίσιμα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε διαθέτει κατάρτιση σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης (Φλογαΐτη, 2011) και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006). Ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα επιφέρει, αναπόδραστα, αλλαγές και στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία, πρέπει να περιλαμβάνουν αντίστοιχα ζητήματα.

Σε κάθε περίπτωση είναι θεμελιώδες να δοθεί σημαίνων ρόλος κυρίως στα γλωσσικά και δευτερευόντως στα κοινωνικά μαθήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο βάρος είναι απαραίτητο να αποδοθεί στην ορθή χρήση των γλωσσικών όρων, καθώς η γλώσσα βοηθά στην έκφραση συγκεκριμένων νοημάτων (Hayes, 1998).

Στο δημοτικό σχολείο το παιδί αποκτά, για πρώτη φορά, γνώση με δομημένο και απλό τρόπο. Μέσα από τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος το παιδί κατακτά νέες έννοιες και εμπλουτίζει κριτικά, ανασυγκροτεί, αποσαφηνίζει και διασαφηνίζει αυτές που έχει ήδη γνωρίσει. Επιπλέον, μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τη διασύνδεση τους με άλλες έννοιες, υποκείμενες, υπερκείμενες ή παράλληλες. Η μάθηση των όρων δεν πρέπει να καταφεύγει στην αποστήθιση. Γι' αυτό είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να αναπτύσσει δραστηριότητες που προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναζητούν ορισμούς μέσα από την εύρεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, τα οποία θα καθιστούν εφικτή τη μάθηση της ερμηνείας του συγκεκριμένου περιεχομένου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994). Για την περίπτωση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία η παράθεση πληθώρας παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή, ώστε να αξιοποιηθεί η βιωματική κατανόηση από τους μαθητές.

Η παιδική ηλικία χρονικά καλύπτει οριακά και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, στις οποίες οι μαθητές έχουν διαμορφώσει αρκετά καθορισμένη σημασιολόγηση για τα αντικείμενα του περιβάλλοντος τους, οπότε το ενδιαφέρον της μάθησης εστιάζεται στην κατάκτηση και αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994). Οι έννοιες που αναφέρονται στην αειφόρο ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρήζουν μεγαλύτερης επεξεργασίας, καθώς δύναται να τις χαρακτηρίσει κανείς αφηρημένες, από τη σκοπιά της παιδικής ηλικίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις αναλύει με όσο πιο απλό, αλλά πλούσια παραδειγματικό τρόπο, ώστε να βοηθήσει το μαθητή να τις κατανοήσει και να τις ιδιοποιηθεί στο γραπτό και προφορικό του λόγο. Σε κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να εμπλουτιστεί με τη θέση του Bruner (1990), πως το παιδί είναι σε θέση σε οποιοδήποτε στάδιο να μάθει οτιδήποτε, αρκεί να του προσφερθεί στη γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει, κρίνοντας σκόπιμο να δο-

θεί μεγάλη βαρύτητα στις μεθόδους διδασκαλίας των εννοιών ως κατανόησης καθεαυτήν και όχι ως απλής μεταφοράς γνώσης.

Ανακεφαλαιώνοντας συνάγονται δύο συμπεράσματα. Πρώτον η χρησιμότητα είναι μεγάλη και τα οφέλη πολλαπλά από την επαφή του παιδιού με θέματα αειφόρου ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία θα αποδοθούν μακροπρόθεσμα στο κοινωνικό σύνολο. Ως δεύτερο συμπέρασμα αποκομίζει κανείς την ανάγκη για επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ώστε αυτά να συμπεριλάβουν πτυχές αυτών των δύο προταγμάτων σε επίπεδο σκοπών και στόχων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι αυτός να έχει ως γνώμονα τη διάχυση των εννοιών σε όλο το εύρος των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το μεγαλύτερο βάρος θα βοηθούσε να το επωμιστούν κυρίως τα γλωσσικά και δευτερευόντως τα κοινωνικά μαθήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham, J., Aguirre, P., Ayrapetyan, A., Shukhat, V., Kajubiri – Froelich, V. (2006). *Education for sustainable Development, Global learning and intercultural education in Lower Saxony and Bremen*, July 2006, Hannover, Deutschland, 1-14.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campos, H G. (2012). *Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America*, IAIE International Conference 2012, 1-14.
- Dobson, A. (1996). Environmental sustainabilities: An analysis and a typology *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
- Drengson, A. (2000). Education for Local and Global Ecological Responsibility: Arne Ness's cross – cultural ecophilosophy approach *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 63-75.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften *Die Brücke*, 52, 22-31.
- Gould, C. (2007). Transnational solidarities *Journal of Social Philosophy*, 38 (1), 148-164.
- Gundara, J. (2006). Intercultural studies can foster equality and Justice *SangSaeng*, Spring, 24-25.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Τόμ. Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaivola, T. (2002). *Education for international understanding and sustainable futures – some findings of the first year of action in ENO environment online*, University of Helsinki 3-7-2002, ENO Summer Conference, 1-23.
- Kaivola, T. (2004). *Sustainable Development in Academic Teaching and Learning*, Baltic University Programme Teacher seminar, March 18-21 2004, 1-6.
- Marouli, C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42.
- Mills, R. (2000). “Perspectives of Childhood” στους Mills, J. & Mills, R. (ed) *Childhood Studies: A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge.
- Prout, A. & James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Sachs, W. (2004). Environment and Human Rights *Development*, 47 (1), 42-49.
- United Nations Children's Fund (2000). *The State of the World's Children*. Geneva: UNICEF.
- WCED (1987). *Our common future (The Brundtland Report)*. Oxford: World Commission on Environment and Development.
- Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία*, στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΠΕΕΚΠΕ, Ισθμός Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 91-96.
- Κουτρούμπα, Α. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.

- Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (1994). *Η διαμόρφωση συγκεκριμένων εννοιών. Ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούκτσιν, Μ. (1993). *Η σύγχρονη οικολογική κρίση*. Αθήνα: Βιβλιόπολις.
- Νικολάου, Γ. (2005α). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005β). *Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών*, στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-14.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

ABSTRACT

The modern era is faced with various problems that undermine the quality of life, such as poverty, immigration, the infringement of human rights, air pollution and the reduction of drinking water reserves. These are only a few of the problems that threaten life, especially that of the children. Sustainable Development and Intercultural education constitute a contemporary theoretical ground for the resolution of certain aspects of the aforementioned problems. The objective/aim of the present paper is to highlight the usefulness and the benefits gained by the children's familiarisation with the issues of Sustainable Development and Intercultural Education in the context of Primary and Secondary Education.

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας

Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεραμεικού 66, Αθήνα

TK 10435

6937555852

gkadig@yahoo.gr

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΑΠΟΜΑΚΡΥΣΜΕΝΩΝ ΝΗΣΙΩΝ ΤΗΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

ΣΤΕΛΛΑ ΚΑΛΛΕ, ΕΛΕΝΗ ΦΙΛΙΠΠΙΔΟΥ

Εισαγωγή

Οι περιοχές της Ελλάδας που βρίσκονται μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα αντιμετωπίζουν συχνά πολλές ελλείψεις και προβλήματα στην εκπαίδευση, την υγειονομική περίθαλψη, τις ακτοπλοϊκές συγκοινωνίες κ.ο.κ. Τις ελλείψεις αυτές τις βιώνουν πιο έντονα οι κάτοικοι μικρότερης ηλικίας των περιοχών αυτών. Πολύ πρόσφατα έγιναν έντονες κινητοποιήσεις και διαμαρτυρίες στους υπευθύνους, καθώς αποφασίστηκε να καλυφθούν οι κενές θέσεις σημαντικών ειδικοτήτων στα σχολεία με τη χρήση των πολυμέσων και του διαδικτύου. Πόσο εξοικειωμένοι είναι όμως οι μαθητές με έννοιες που δεν υπάρχουν στην καθημερινή τους ζωή; Τα σχολικά βιβλία είναι φτιαγμένα για όλους τους μαθητές της ελληνικής επικράτειας. Όμως πόσο κοντά βρίσκονται στους μαθητές των απομακρυσμένων αυτών νησιωτικών περιοχών και πόσο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο στους μαθητές αυτές τις έννοιες όταν δεν υπάρχει καμία άλλη εμπειρία;

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης των εμπειριών, των εικόνων και των γνώσεων που έχουν λάβει, εντός και εκτός σχολείου, οι μαθητές των τάξεων της Ε' και Στ' τάξης δημοτικού απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου σχετικά με την πόλη.

Παιδική ηλικία και νησιωτικότητα

Ως παιδική ηλικία ορίζεται επιστημονικά μια κοινωνική κατασκευή που επηρεάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών δυνάμεων, οικονομικών συμφερόντων, τεχνολογικών παραμέτρων, πολιτισμικών φαινομένων συμπεριλαμβανομένων και των λόγων γύρω από αυτή (Qvortrup, 1993: 49).

Σύμφωνα με τις νέες επιστημονικές θεωρίες, απορρίπτεται η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως αποκλειστικά βιολογικής και άρα δεδομένης και αναμφισβήτητης φυσικής περιόδου στη ζωή του ατόμου και προτεραιότητα δίνεται στις κοινωνικές δομικές συνθήκες μέσα στις οποίες η παιδική ηλικία συγκροτείται, διατηρείται και μεταβάλλεται. Η μελέτη της παιδικής ηλικίας πλέον γίνεται σε συνάρτηση με το φάσμα των οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων (Μακρυγιάννη, 2003: 14).

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω θεωρίες, ορίσαμε ως σκοπό της έρευνάς μας τη μελέτη της νησιωτικότητας σε σχέση με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών που ζουν, αναπτύσσονται και ενηλικιώνονται σε μικρά και απομακρυσμένα νησιά της χώρας μας και συγκεκριμένα σε μικρά νησιά της Δωδεκανήσου.

Σύμφωνα με τη EUROSTAT (2001) έχει επιχειρηθεί να δοθεί ένα ορισμός του όρου νησιωτικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα γεωμορφολογικά, δημογραφικά και οικονομικοκοινωνικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νησιών συνεπάγονται ένα πλήθος δυσκολιών και προβλημάτων, που επιβραδύνουν την ανάπτυξη τους. Η περιορισμένη έκτασή τους σε σχέση με τις ηπειρωτικές περιοχές έχει σαν αποτέλεσμα την περιορισμένη ποικιλία και ποσότητα των φυσικών πόρων, τη δημιουργία μικρών αγορών, καθώς και τη μικρή δυνατότητα δημιουργίας οικονομιών κλίμακας σε συνδυασμό με την περιορισμένη «φέρουσα ικανότητα» από φυσικής, οικονομικής και κοινωνικής πλευράς. Η απόσταση από τα κέντρα λήψης αποφάσεων περιορίζει ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη, καταδικάζοντας πολλές φορές τα νησιά σε μαρasmus και απομόνωση. Συγχρόνως, η δημιουργία

υποδομών βασικών δημόσιων αγαθών έχει συνήθως μεγάλο κόστος, κυρίως λόγω των μεταφορικών και συχνά αναβάλλεται ή δεν κρίνεται αναγκαία.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παρουσιάζει και η βιωματική εμπειρία των κατοίκων των νησιών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν διαφορετικές προοπτικές και έχουν άλλες προσδοκίες από τους κατοίκους των ηπειρωτικών περιοχών. Ιδιομορφία χαρακτηρίζει και το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, που συχνά μονοπωλείται από την ανάπτυξη μόνο του τουρισμού και την εγκατάλειψη ή παραμέληση της ιδιαίτερης πολιτιστικής κληρονομιάς (http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_22.html πρόσβαση 26/1/2013).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι κοινωνικές και οικονομικές δομές ενός νησιού επηρεάζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις αντιλήψεις και γενικότερα τον εν γένει τρόπο ζωής των κατοίκων του. Παράλληλα, η έλλειψη συχνής επικοινωνίας με την πρωτεύουσα ή άλλες πόλεις της ηπειρωτικής Ελλάδας και το αίσθημα της απομόνωσης που προκαλείται από διάφορους παράγοντες όπως αδυναμίες στην ακτοπλοϊκή σύνδεση, καιρικές συνθήκες κ.λπ. οχυρώνουν τους κατοίκους σε ένα πλέγμα αυτοσυντήρησης, αυτάρκειας και ανεξαρτησίας. Όπως είναι όμως λογικό η μη συχνή εναλλαγή του τοπίου και η σπάνια ή μηδαμινή επαφή με δομές και συστήματα μιας πόλης, έχει επιπτώσεις στον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και αντίληψης του κόσμου.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η έλλειψη βιωμάτων γίνεται περισσότερο εμφανής. Οι αναφορές των σχολικών εγχειριδίων σε εικόνες από τη ζωή σε πόλεις ή η χρήση λεξιλογίου που σχετίζεται άμεσα με στοιχεία που χαρακτηρίζουν μόνο τις αστικές περιοχές προκαλούν το ενδιαφέρον αλλά και την περιέργεια στους μαθητές, καθώς πολλές από αυτές τις έννοιες ή εικόνες τούς είναι εντελώς άγνωστες. Παρατηρείται δηλαδή το φαινόμενο της αδυναμίας του δασκάλου να συνδέσει τις εμπειρίες των παιδιών με τις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου και επομένως να καταφεύγει σε άλλα μέσα επεξήγησης και ερμηνείας όπως π.χ. μέσω της χρήσης διαδικτύου ή αναφορών σε βιβλία ή τηλεόραση.

Πως θα μπορούσε λοιπόν ένας δάσκαλος να εξηγήσει αναλυτικά τις απλές έννοιες για παράδειγμα του αστικού λεωφορείου ή του τραμ, όταν, πέρα από τις εικόνες που τα αναπαριστούν, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την έννοια των αποστάσεων σε μεγάλες πόλεις; Και με βάση ποιά κριτήρια θα μπορούσε να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός την ανεπάρκεια των βιωμάτων των παιδιών, αν ο ίδιος θεωρεί κάποια πράγματα αυτονόητα λαμβάνοντας βέβαια υπόψη του τις δικές του εμπειρίες;

Έτσι προκύπτει ότι, πολλές φορές η εικόνα των παιδιών για τις πόλεις συνδέεται αποκλειστικά με την οπτική των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, όπου παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο οι αρνητικές πτυχές της ζωής στις πόλεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά που δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να επισκεφθούν μια πόλη της ηπειρωτικής Ελλάδας θεωρούν λανθασμένα ότι το μόνο που επικρατεί στις μεγάλες πόλεις είναι εκδηλώσεις βίας, επιθετικότητας και ρατσισμού. Η αρνητική αυτή εντύπωση συμβάλλει συχνά στην απόρριψη εκ μέρους των μαθητών μιας ενδεχόμενης μετακόμισης τους σε κάποιο αστικό κέντρο στο άμεσο ή απώτερο μέλλον.

Από την άλλη, συμβαίνει συχνά η έννοια της πόλης να συγχέεται με αυτή ενός μεγαλύτερου νησιού, το οποίο είναι πιθανόν να επισκεφθούν τα παιδιά με τους γονείς τους για σύντομο χρονικό διάστημα καλύπτοντας ανάγκες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ένδυσης ή άλλων πρακτικών αναγκών. Σε αυτήν όμως την περίπτωση η έννοια της πόλης όχι μόνο είναι εσφαλμένη αλλά και συνδυάζεται με εικόνες νοσοκομείων, καταναλωτικών αγαθών ή άλλων στοιχείων οικονομικής κυρίως φύσεως.

Η ιδέα της έρευνας αυτής δόθηκε μέσα από το ενδιαφέρον που προκλήθηκε από τις διηγήσεις εμπειριών εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε απομακρυσμένα νησιά της Δωδεκανήσου και της ομολογημένης αδυναμίας τους να ερμηνεύσουν βασικές χαρακτηριστικές έννοιες που συνάδουν με την έννοια της πόλης και του αστικού χώρου γενικότερα.

Μεθοδολογία

Μέσα στα πλαίσια ευρύτερης έρευνας λοιπόν που αφορά στους μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου (Αγαθονήσι, Αρκιοί, Α-στυπάλαια, Κάσος, Λειψοί και Νίσυρος) πραγματοποιήθηκε μια επιμέρους έρευνα ερωτηματολογίου με στόχο να εξετασθεί κατά πόσο έχουν κατανοήσει την έννοια της πόλης.

Διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (5 κλειστού και 5 ανοιχτού τύπου) και η επεξεργασία έγινε τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στις εμπειρίες των μαθητών από τυχόν επισκέψεις σε μεγάλα αστικά κέντρα (ερωτήσεις 1-3), στις εικόνες και τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει μέσα από τα Μ.Μ.Ε. (ερωτήσεις 4-6) και τέλος στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσα στο σχολικό περιβάλλον σχετικά με την έννοια της πόλης (ερωτήσεις 7-10).

Τα ερωτηματολόγια αυτά δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των παραπάνω αναφερόμενων νησιών και αυτοί ανέλαβαν να τα διανέμουν στους μαθητές τους και να τα επιστρέψουν στις ερευνήτριες.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 77 ερωτηματολόγια από έξι νησιά (Αγαθονήσι: 1, Αρκιοί: 1, Αστυπάλαια: 16, Λειψοί: 16, Νίσυρος: 17, Κάσος: 26). Τα ερωτηματολόγια αφού συγκεντρώθηκαν από τις ερευνήτριες, στη συνέχεια επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων με τα λογισμικά προγράμματα SPSS και ATLAS, έχουν ως ακολούθως:

Αποτελέσματα έρευνας

1η ερώτηση

Στην ερώτηση «Έχετε επισκεφτεί κάποια πόλη; Αν ναι, ποια;» περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (57%) απάντησαν την Αθήνα, ενώ η απάντηση με την αμέσως μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η Θεσσαλονίκη (26%). Υπήρχαν βέβαια και μαθητές που απάντησαν ότι έχουν επισκεφθεί την Κω (3,9%), τη Ρόδο (2,6%) ή άλλες πόλεις αλλά η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως έχει επισκεφθεί την πρωτεύουσα. Υπήρξαν και τρεις (3) μαθητές, ποσοστό 3,9%, οι οποίοι δήλωσαν πως δεν έχουν επισκεφθεί καμία πόλη.

2η ερώτηση

Στην ερώτηση «Ποια από τα παρακάτω μεταφορικά μέσα έχεις χρησιμοποιήσει; (Αεροπλάνο, Τραμ, Τρένο, Αστικό, Μετρό)» οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις:

A/A	ΜΕΣΟ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1	Αεροπλάνο	57	74%
2	Τρένο	48	62%
3	Αστικό	47	61%
4	Μετρό	47	61%
5	Τραμ	22	28,5%

Πίνακας 1.

Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές (57) δήλωσαν πως έχουν ανέβει σε αεροπλάνο, ενώ οι λιγότεροι (22) έχουν χρησιμοποιήσει τραμ. Υπήρχαν τρεις (3) μαθητές που σημείωσαν πως έχουν χρησιμοποιήσει όλα τα παραπάνω μέσα μεταφοράς, ενώ άλλοι τρεις (3) σημείωσαν πως δεν έχουν χρησιμοποιήσει κανένα από τα παραπάνω.

3η ερώτηση

Στην ερώτηση «Ανάφερε πέντε (5) δραστηριότητες που πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις στην πόλη», οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πολλές και διαφορετικές. Ωστόσο, οι 10 πιο συχνές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

A/A	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1	Επίσκεψη σε Νοσοκομείο/γιατρό	50	65%
2	Αθλητισμός	43	56%
3	Επίσκεψη σε εμπορικό κέντρο	40	52%
4	Επίσκεψη σε λούνα παρκ	40	52%
5	Επίσκεψη σε σινεμά	37	48%
6	Παιχνίδια	15	19,4%
7	Ποδήλατο	14	18%
8	Επίσκεψη σε μουσεία	11	14,2%
9	Επίσκεψη στον ζωολογικό κήπο	8	10,3%
10	Βόλτα σε πάρκο	7	9%

Πίνακας 2.

Μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως με την πρώτη δραστηριότητα που ταυτίζεται στο μυαλό των μαθητών η πόλη είναι η επίσκεψη στο νοσοκομείο ή σε κάποιο γιατρό. Αυτό δείχνει πόσο μεγάλη πολυτέλεια φαίνεται να είναι για τους μικρούς κατοίκους των ακριτικών περιοχών η δυνατότητα να πάνε σε κάποιο νοσοκομείο ή εξειδικευμένο γιατρό, όταν αρρωσταίνουν. Οι επόμενες εννέα δραστηριότητες που παραθέτονται στον πίνακα 2 είναι αναμενόμενες καθώς πραγματικά στην πόλη προσφέρονται δυνατότητες για όλα τα είδη αθλητισμού, για βόλτες στην αγορά ή στα μεγάλα πολυκαταστήματα και για επισκέψεις στον κινηματογράφο, στο λούνα παρκ, σε μουσεία και τον ζωολογικό κήπο. Πέρα όμως από τις 10 παραπάνω πιο συχνές απαντήσεις, γίνεται αναφορά και σε άλλες δραστηριότητες που αξίζει τον κόπο να σημειωθούν, όπως είναι η επίσκεψη στο Πλανητάριο, στη Βουλή, σε βιβλιοθήκες, τα μαθήματα χορού, η διαμονή σε ξενοδοχείο, καθώς και η εμπειρία του χιονιού, την οποία οι μαθητές των ακριτικών νησιών της Δωδεκανήσου ίσως να μην την έχουν βιώσει ποτέ. Τέλος υπάρχουν και δύο (2) αναφορές στη δυνατότητα φοίτησης στο πανεπιστήμιο στην πόλη, μια δυνατότητα που δεν προσφέρεται στα μικρά νησιά.

4η ερώτηση

Στην ερώτηση «Θα ήθελες ποτέ να ζήσεις σε πόλη; Αν ναι, για ποιο λόγο;» η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (51) δήλωσαν πως δεν θα ήθελαν να φύγουν από το νησί τους και να μετακομίσουν σε κάποια πόλη, ενώ είκοσι ένας (21) δήλωσαν πως θα ήθελαν να ζουν σε κάποια πόλη για να μπορούν να απολαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω ή για να γνωρίσουν καινούργιες εμπειρίες και καινούργιους φίλους.

5η ερώτηση

Στην ερώτηση «Γράψε πράγματα που θα σου έλειπαν αν μετακόμιζες από το νησί στην πόλη» οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν πως θα τους έλειπαν κατά σειρά συχνότητας: ο καθαρός αέρας, οι φίλοι τους, η ελευθερία τους, η θάλασσα και οι παραλίες, οι συγγενείς τους και το σχολείο ή ο δάσκαλός τους. Πολύ αναμενόμενα δηλαδή οι μαθητές απαντούν ότι θα τους έλειπαν τρία στοιχεία που είναι βασικά στο νησί τους (η καθαρή ατμόσφαιρα, η ξεγνοιασιά και η ανεξαρτησία μιας μικρής κοινωνίας, όπου υπάρχει ασφάλεια και ελευθερία και η θάλασσα), ενώ ταυτόχρονα θα τους έλειπαν στοιχεία της καθημερινής τους ζωής όπως είναι οι φίλοι τους και οι συγγενείς τους, που θα έμεναν πίσω, αν αυτοί μετακόμιζαν σε κάποια πόλη.

6η ερώτηση

Στην ερώτηση «Τι λείπει στα παιδιά στην πόλη;» η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών απαντούν η «ελευθερία» και η «ανεμελιά». Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν πως τα παιδιά στις πόλεις δεν έχουν την ελευθερία να παίζουν όπου και όποτε θέλουν και κάποιες φορές δεν βγαίνουν ούτε από τα σπίτια τους, γιατί φοβούνται τους κλέφτες και τα επεισόδια που βλέπουν στην τηλεόραση. Γίνεται φανερό πως οι μαθητές είναι βαθιά επηρεασμένοι από τις εικόνες βίας και τρομοκρατίας που παρακολουθούν στα Μ.Μ.Ε. και θεωρούν πως αυτό είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα για τα παιδιά που ζουν στις πόλεις. Αμέσως επόμενο σε συχνότητα έρχεται η μόλυνση του περιβάλλοντος και ο μολυσμένος αέρας, τα σκουπίδια κ.λπ.

7η ερώτηση

Στην ερώτηση «γράψε πέντε πόλεις της Ελλάδας που γνωρίζεις» οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές που απάντησαν στην έρευνά μας παρατίθενται παρακάτω στον πίνακα με σειρά συχνότητας.

A/A	ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
1	Αθήνα	74
2	Θεσσαλονίκη	60
3	Πάτρα	32
4	Ιωάννινα	16
5	Πειραιάς	16
6	Λάρισα	15
7	Ναύπλιο	15
8	Ηράκλειο	13
9	Ρόδος	13
10	Χαλκίδα	12
11	Βόλος	8
12	Κόρινθος	8
13	Σπάρτη	7
14	Τρίπολη	7
15	Ρέθυμνο	6
16	Καβάλα	5
17	Καλαμάτα	5
18	Κρήτη	5
19	Χανιά	5
20	Άμφισσα	4
21	Έδεσσα	4
22	Θράκη	4
23	Νέα Υόρκη	4
24	Ξάνθη	4
25	Τρίκαλα	4
26	Γρεβενά	3
27	Καρδίτσα	3
28	Καστοριά	3
29	Κατερίνη	3
30	Κοζάνη	3
31	Κως	3
32	Πελοπόννησος	3
33	Πύργος	3
34	Σέρρες	3
35	Άγιος Νικόλαος	2
36	Αλεξανδρούπολη	2
37	Άρτα	2
38	Βέροια	2
39	Θεσσαλία	2
40	Θήβα	2
41	Κηφισιά	2
42	Κομοτηνή	2

Α/Α	ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
43	Μακεδονία	2
44	Σητεία	2
45	Άγιο Όρος	1
46	Αμφιλοχία	1
47	Αρκαδία	1
48	Δράμα	1
49	Εύβοια	1
50	Ήπειρος	1
51	Ισπανία	1
52	Καλλικράτεια	1
53	Κεφαλονιά	1
54	Κιλκίς	1
55	Λευκωσία	1
56	Λιβαδειά	1
57	Παρίσι	1
58	Ροδόπη	1
59	Σιδηρόκαστρο	1
60	Σφακιά	1
61	Τουρκία	1
62	Φλώρινα	1
63	Χάλκη	1
64	Χαλκιδική	1
65	Χίος	1

Πίνακας 3.

Οι δεκαεπτά πρώτες απαντήσεις δεν προκαλούν καμία έκπληξη στη συνέχεια όμως βλέπουμε ότι υπάρχει μία σύγχυση. Γεωγραφικά διαμερίσματα (Θράκη, Πελοπόννησος, Θεσσαλία, Μακεδονία, Ήπειρος), νομοί της Ελλάδας (Κρήτη, Εύβοια, Ροδόπη, Χαλκιδική), χώρες (Ισπανία, Τουρκία), πόλεις του εξωτερικού (Νέα Υόρκη, Παρίσι, Λευκωσία) και άλλες περιοχές της Ελλάδας (Σητεία, Άγιο Όρος, Αμφιλοχία) περιλαμβάνονται στις απαντήσεις των μαθητών. Μπορεί κάποιος να αντιληφθεί λοιπόν από τις παραπάνω απαντήσεις ότι πέρα από τις δύο μεγάλες πόλεις της Ελλάδας οι μαθητές συναντούν δυσκολίες να ξεχωρίσουν τι είναι πόλη, νομός, γεωγραφικό διαμέρισμα ή τα γεωγραφικά όρια της Ελλάδας.

8η ερώτηση

Στην ερώτηση «γράψε τρεις λέξεις που σχετίζονται με την πόλη» οι μαθητές απάντησαν με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο ήταν καθαρά εμπειρικό/εννοιολογικό και συνεπώς οι μαθητές έγραψαν λέξεις που σχετίζονται με την εικόνα της πόλης όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται π.χ. καυσαέριο, κίνηση, πολυκατοικίες, πολυκαταστήματα, νοσοκομείο, κλέφτες κ.λπ. Ενώ το δεύτερο κριτήριο ήταν καθαρά λεξιλογικό/γλωσσολογικό και εδώ οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν λέξεις που θεωρούν ότι έχουν σαν συνθετικό την λέξη πόλη όπως π.χ. πολίτης, πολίτευμα, πολιτεία, αστικός, αστυφιλία κ.ά.

Στην παραπάνω ερώτηση λοιπόν οι περισσότεροι μαθητές με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έγραψαν πολύ σωστά λέξεις που σχετίζονται με την πόλη. Ίσως βέβαια αυτοί που έγραψαν λέξεις που έχουν σαν πρώτο συνθετικό τη λέξη «πολύς» (πολυκατοικία, πολυκατάστημα κ.ά.) να μπερδεύτηκαν θεωρώντας πως και αυτές οι λέξεις έχουν σαν συνθετικό την λέξη πόλη και όχι το επίθετο πολύς.

9η ερώτηση

Στην ερώτηση «κύκλωσε από τις παρακάτω λέξεις αυτές που σχετίζονται ΜΟΝΟ με την έννοια της πόλης: υπεραστικός, διαβάζω, μεσοτοιχία, κοινόχρηστα, λογαριασμός, ανακύκλωση, υδραυλικός, πολυκατάστημα, νοσοκομείο, αστυφιλία», οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές με σειρά συχνότητας είναι:

A/A	ΛΕΞΗ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1	κοινόχρηστα	59	76,6%
2	αστυφιλία	52	67,5%
3	νοσοκομείο	50	65%
4	πολυκατάστημα	50	65%
5	ανακύκλωση	45	58,4%
6	μεσοτοιχία	36	46,7%
7	υπεραστικός	31	40,2%
8	λογαριασμός	24	31%
9	υδραυλικός	12	15,5%
10	διαβάζω	8	10,3%

Πίνακας 4.

Τα δεδομένα στον παραπάνω πίνακα δείχνουν για άλλη μια φορά μια σύγχυση σε σχέση με την έννοια της πόλης. Παρόλο που υπάρχουν πολλές σωστές απαντήσεις για το ποιες από τις λέξεις που δίνονται είναι στενά συνδεδεμένες με την έννοια της πόλης, υπάρχουν κάποιες π.χ. «διαβάζω» ή «υδραυλικός» που είναι έννοιες που μπορούν να συσχετιστούν και με όλα τα περιβάλλοντα. Εντύπωση όμως προκαλεί και η έννοια του «νοσοκομείου» που έρχεται δεύτερη στη λίστα. Αυτό αναδεικνύει για άλλη μια φορά το αισθητό πρόβλημα της παροχής υγειονομικής περίθαλψης στα ακριτικά νησιά και την στενά συνυφασμένη έννοια της πόλης με γιατρούς. Αλλά και το υψηλό ποσοστό που καταλαμβάνει η λέξη ανακύκλωση δεν ήταν καθόλου αναμενόμενο καθώς αρκετά από αυτά τα νησιά ακολουθούν πρότυπο πρόγραμμα ανακύκλωσης το οποίο είναι υποχρεωτικό για τους κατοίκους τους.

10η ερώτηση

Στην ερώτηση «δώσε έναν ορισμό της πόλης» οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν πως για αυτούς η πόλη είναι «μια μεγάλη περιοχή με πολλούς κατοίκους, ψηλά και πολλά σπίτια, πολλά αυτοκίνητα, πολλή κίνηση και καυσαέριο». Υπάρχουν όμως και κάποιες άλλες απαντήσεις που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν:

- 1) «Είναι μια ζωντανή βλακεία»,
- 2) «Μαρτύριο»,
- 3) «Πόλη για εμένα είναι εκεί που κατοικούν πολλοί άνθρωποι και εκεί πέρα δεν λείπει κανένα αγαθό για τους ανθρώπους δηλαδή δεν τους λείπει τίποτα (τα κακά είναι τα ατυχήματα, το καυσαέριο, η κίνηση και τα εγκλήματα που γίνονται)»,
- 4) «Είναι ένας μεγάλος χώρος που έχει πολλούς χώρους για σπορ και άλλα ενδιαφέροντα πράγματα που μπορούμε να κάνουμε»,
- 5) «Μεγάλη φυλακή. Βασανιστήρια»,
- 6) «Μια τεράστια φυλακή με καυσαέρια».

Η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιώντας το επίθετο «πολύς» προσπάθησε να δώσει ένα ορισμό της πόλης, που δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Πράγματι η ποσότητα είναι αυτή που χαρακτηρίζει τα δεδομένα μιας πόλης, πόσο μάλλον αν συγκριθεί με τους πληθυσμούς και την έκταση των μικρών νησιών μας. Αλλά οι απαντήσεις που παρομοιάζουν την πόλη με φυλακή ή με βασανιστήρια, αναμφίβολα προκαλούν το ενδιαφέρον μας. Σίγουρα η ζωή σε ένα νησί προσφέρει μια καθημερινότητα χωρίς περιορισμούς, με ευρεία την αίσθηση της ελευθερίας. Ίσως αυτό να είναι το νόημα που βρίσκεται κρυμμένο πίσω από τις απαντήσεις αυτές. Ίσως όμως η προβολή μόνο αρνητικών χαρακτηριστικών της πόλης, που αναφέρθηκε παραπάνω, να στοιχειοθετούν αυτή την αντίληψη για τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Αυτό που προκύπτει από την έρευνα μας είναι ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν επισκεφτεί τις δύο μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας –Αθήνα και Θεσσαλονίκη– αλλά δεν θα ήθελαν να αφήσουν το νησί τους για να μείνουν σε μια μεγά-

λη πόλη. Η μεγάλη πόλη στο μυαλό των περισσότερων παιδιών ταυτίζεται με την επίσκεψη σε γιατρό ή σε νοσοκομείο. Αναγνωρίζουν ωστόσο τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει μια πόλη, όπως για παράδειγμα αθλητικά και εμπορικά κέντρα, επιλογές ψυχαγωγίας κ.λπ. αλλά δεν φαίνονται διατεθειμένοι να θυσιάσουν το αίσθημα της απόλυτης ελευθερίας που νιώθουν στο νησί τους για να «κλειστούν» σε μια πολυκατοικία. Η θάλασσα, η ξεγνοιασιά και η στενή σχέση τους με το περιβάλλον δεν ανταλλάσσονται, ακόμη κι αν μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι θα ήθελαν να αποκτήσουν τις διαφορετικές εμπειρίες που προσφέρει η πόλη.

Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερα το ενδιαφέρον είναι η σύγχυση που προέκυψε όταν έπρεπε να ονομάσουν πόλεις της Ελλάδας που γνωρίζουν. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν επισκεφτεί ελάχιστες πόλεις και ότι όλες τις άλλες που ανέφεραν ή έκαναν λάθος τις γνωρίζουν μόνο εξ ακοής ή από τα βιβλία τους.

Τέλος, η γνώμη των μαθητών για τη ζωή στην πόλη σε συνδυασμό με το τι πιστεύουν για το τι λείπει από τα παιδιά της πόλης, δείχνει τη βαθιά επίδραση των Μ.Μ.Ε. στη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών, καθώς οι απαντήσεις τους στρέφονται γύρω από θέματα εγκληματικότητας, περιβαλλοντικής φύσεως και έλλειψης ανεξαρτησίας. Τα παιδιά που ζουν στα νησιά θεωρούν ότι η ζωή στις πόλεις τείνει να γίνει ανυπόφορη λόγω των προβλημάτων που μόλις αναφέρθηκαν και αυτό αποτελεί έναν ανασταλτικό γι' αυτούς παράγοντα εσωτερικής μετανάστευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.
- Qvortrup, J. (1998). *Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές*, στο Μακρυνιώτη Δ. (2003) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.
- http://erapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_22.html πρόσβαση 26/1/2013).

ABSTRACT

The Greek regions that are far from large urban centers often face many shortcomings and problems in education, health care, travel etc. The younger residents of these areas experience these shortcomings more intensely. But how familiar are students with concepts and terms that do not exist in their everyday life? The school books are designed for all the students who live in the Greek territory. But in what extend do students from islands that are far from urban centers understand them and how easy is it for teachers to explain on a theoretical level to students these concepts and terms when there is no other former experience?

The present paper is an attempt to explore experiences, images and knowledge of 5th and 6th grade students', who live in distant islands of the Dodecanese, about the city.

We conducted a questionnaire survey for 5th and 6th grade students, who live in distant islands of the Dodecanese, aimed to examine whether or not they have understood the concept of the city. The questions are related to their experiences of any visits to large urban centers, of the images and stereotypes that have been shaped through the media and finally the knowledge acquired in school environments about the city.

The questions were open-and closed-processing done within an overall qualitative and quantitative research related to elementary students in distant areas.

Στέλλα Καλλέ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Υποψ. διδάκτωρ
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελ. Βενιζέλου 6
564 30 Σταυρούπολη
Θεσσαλονίκη
stellakalle@hotmail.com

Ελένη Φιλίππιδου

Υποψ. διδάκτωρ
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Θέσπιδος 8
172 35 Δάφνη
Αττική
210-9763352, filippdouel@yahoo.gr

ΠΑΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΚΑΛΟΓΡΙΔΟΥ

«Παλιννοστούντα» ονομάζονται τα παιδιά που επαναπατρίζονται, επιστρέφουν, επανεντάσσονται στη χώρα καταγωγής τους. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι μεταξύ των όρων *παλιννόστηση* (εκούσια επιστροφή) και *επαναπατρισμός* υπάρχει νοηματική διαφοροποίηση, καθώς η δεύτερη αναφέρεται κυρίως στην ακούσια επιστροφή. Όπως στην περίπτωση των προσφύγων της Μ. Ασίας, των Ελληνοκυπρίων, των Ελλήνων της διασποράς από την Αίγυπτο, Κογκό κ.λπ. που εξαναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους εξαιτίας διακρίσεων ή διώξεων σε βάρος τους. Για τους πολιτικούς πρόσφυγες χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι, ενώ για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς και τους ομογενείς που γεννήθηκαν σε ελληνικές παροικίες του εξωτερικού και επιστρέφουν στην Ελλάδα θεωρείται και μετανάστευση (Πετρινιώτη, 1993, Χασιώτης, 1999, κ.ά.).

Βασικές αιτίες της παλιννόστησης θεωρούνται η ανεργία, οι κακές οικογενειακές, κοινωνικοοικονομικές, καταστάσεις, η νοσταλγία για την πατρίδα, τα προβλήματα υγείας, η κόπωση, η πλήρης επίτευξη ή η αποτυχία των στόχων της μετανάστευσης, η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας αποστολής, ο φόβος της ενσωμάτωσης των παιδιών ή της πολιτιστικής απομόνωσης, η συνταξιοδότηση κλπ. Οι κυριότερες πηγές από τις οποίες προκύπτουν οι κοινωνικές συγκρούσεις, κατά τη συνάντηση των παλιννοστούντων παιδιών με την ελληνική κοινωνία, είναι α) τα ίδια τα παιδιά με τη διαφοροποιημένη κοινωνικοποίησή τους ή με τις εξιδανικευμένες αντιλήψεις τους για την πατρίδα, β) το ελληνικό κοινωνικό περιβάλλον που ενοχλείται από τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των παιδιών αυτών και γ) οι κοινωνικοί θεσμοί (Μάρκου & Γκότοβος, 1984:149).

Πολλές φορές οι παλιννοστούντες έφηβοι μπορεί να θεωρούν ως ενδο-ομάδα μόνο την ομάδα των παλιννοστούντων και ως εξω-ομάδα το σύνολο των αυτόχθονων συνομηλίκων τους, που δεν έχουν μεταναστευτικές εμπειρίες (ΥΠΕΠΘ, Φ. 818.2/Ζ/ 4139, 1980, Μαντόγλου, 1995, Παπαστάμου, 1992) και μπορεί να διαφοροποιούνται και μεταξύ τους, καθώς δεν υπάρχει ένας τύπος αλλά πολλοί τύποι παλιννοστούντων μαθητών (Μάρκου, 1997:57, Γκότοβος, 1996:130). Οι παλιννοστούντες έφηβοι συχνά διαθέτουν την ελληνική ταυτότητα αλλά, συγχρόνως, και την ταυτότητα των παλιννοστούντων που πολλές φορές κρίνεται, από ορισμένα τουλάχιστον μέλη της ελληνικής κοινωνίας, ως κατώτερη. Εξάλλου, είναι γνωστόν, ότι η ταυτότητα είναι έννοια εξαιρετικά αόριστη και “σκοτεινή” τόσο πολυσήμαντη όσο και η έννοια της κουλτούρας (Kroeber & Kluckhohn, 1963, Dasen & Berry, 1993).

Η ετερότητα είναι πολλές φορές το άγνωστο και η αρχή κάθε φόβου, παραλογισμού, αντίθεσης, πολυσημίας (Γκόβαρης, 2001:37). Η δε τελική της μορφή εξαρτάται από έναν σημαντικό αριθμό παραγόντων που αναδύουν τρεις πιθανές εκτιμήσεις, “οι άλλοι είναι ανώτεροι από μας, είναι ίσοι ή είναι κατώτεροι” (Καστοριάδης, 1999). Ακόμη και οι κοινωνίες που έχουν βιώσει τέτοιου είδους εμπειρίες, δεν είναι πάντα θετικά διακείμενες στον «Άλλον». Πρέπει, λοιπόν, με κάθε τρόπο να πολεμάμε ενάντια στις προκαταλήψεις (Allport, 1971, Παπαστάμου, 1989), στις στάσεις (Jodelet, 1984:25), τα στερεότυπα, το σύστημα αξιών (Σακαλάκη, 1984:32) κλπ.

Η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει μια περιεκτική κοινωνιολογική προσέγγιση της οποίας το κύριο ενδιαφέρον είναι η εμπειρία όλων των ανθρώπων, χωρίς διαφοροποιήσεις ή ανάγκη αφομοίωσης αλλά με συνεχή στόχο την αναζήτηση, την αμοιβαία κατανόηση, την κατάρτιση των φραγμών μεταξύ των διαφόρων κοινοτήτων (Abdallah-Pretceille, 2001, Καλογρίδου, 1987 & 2001). Έτσι, στην περίπτωση των παλιννοστούντων μαθητών, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε έννοιες που συνενώνουν τη συμμετοχή στο επικοινωνιακό και κοινωνικό γίγνεσθαι

(το «ανήκειν»). Κάτι που στον τομέα της σχολικής πραγματικότητας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποφυγή παιδαγωγικών πρακτικών που μπορούν να οδηγήσουν στην κοινωνική διάκριση: από τη συστηματική αγνόηση έως τη συστηματική παρενόχληση μαθητών με κοινωνική συγκεκριμένη ταυτότητα εκ μέρους του συνόλου (Γκότοβος, 1996:71, Γκόβαρης, 2001:11, 73, 115, Dickopp, 1986, Schweitzer, 1994, κ.ά.).

Στην έρευνά μας συμμετείχαν παλιννοστούντες μαθητές (N=375), εκ των οποίων ο ένας τουλάχιστον από τους δύο γονείς ήταν ελληνικής καταγωγής. Ξένοι ήταν ο πατέρας σε ποσοστό 12,5% (N=47) και η μητέρα 17,1% (N=64).

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι κορίτσια 57,1% (N=214), 15-16 ετών, αγόρια 36,3% (N=136) που γεννήθηκε στην Αμερική σε ποσοστό 33,6% (N=126), ενώ 11,7% (N=44) στον Καναδά, 10,4% (N=39) στην Ελλάδα, 10,1% (N=38) στην Αυστραλία, 9,1% (N=34) σε κάποια χώρα της Ε.Ε., 7,7% (N=29) εκτός της Ε.Ε., 6,1% (N=23) στη Ν. Αφρική και 4,3% (N=16) σε κάποια χώρα των Βαλκανίων. Τα υποκείμενα της έρευνας διαμένουν στις Νότιες περιοχές του νομού Αττικής 28,8% (N=108), στο κέντρο της Αθήνας 21,6% (N=81), στις Βόρειες και Δυτικές περιοχές σε αντίστοιχα ποσοστά 16,5% (N=62) και 14,9% (N=56). Τέλος, σε ίδιο ποσοστό 9,1% (N=34) στον Πειραιά και τα περίχωρά του και, αντιστοίχως, στις ανατολικές περιοχές της Αττικής. Διαπιστώνεται (Πίν. 1) ότι οι περισσότερες μητέρες είναι άνεργες 62,1% (N=233), ενώ οι μαθητές που εργάζονται 16,5% (N=62) ασχολούνται με χειρωνακτική εργασία 6,3% (N= 42), οικογενειακή επιχείρηση 3,3% (22,2%), σερβίρισμα σε εστιατόρια 2,4% (N=16).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:

Τι δουλειά κάνει η μητέρα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνεργη ή οικιακά	233	62,1	62,1	62,1
Ελεύθερος επαγγελματίας	24	6,4	6,4	68,5
Βιοτέχνης	5	1,3	1,3	69,9
Στέλεχος επιχειρήσεως	7	1,9	1,9	71,7
Ιδιωτ. Υπάλληλος	48	12,8	12,8	84,5
Μικροεπαγγελματίας	6	1,6	1,6	86,1
Τεχνικοί, καλλιτέχνες	4	1,1	1,1	88,3
Εργάτρια	9	2,4	2,4	90,7
Δημ. Υπάλληλος	10	2,7	2,7	93,3
Επιχειρηματίας	16	4,3	4,3	98,4
Εκπαιδευτικός	6	1,6	1,6	100
Σύνολο	375	100	100	

Δεν απάντησαν 0

Statistics : Mean 2,144 Std err ,187 Std dev 3,61

Η πλειονότητα των μαθητών έχει αδέρφια [87,5% (N=328)], ένα/μία αδερφό/ή σε ποσοστό 50,1% (N=188) ή δύο 24,3% (N=91), τρία 7,5% (N=28), τέσσερα 3,5% (N=13), πέντε 2,4% (N=9). Σε ποσοστό 61,3% (N=230) έχουν δικό τους δωμάτιο, ζουν με τους γονείς 66,7% (N=250) και 33,3% (N=125) αποτελούν περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας. Ζουν σε διαμέρισμα 59,2% (N=222) και 40,8% (N=153) σε μονοκατοικία, ενώ σε ίδιο ποσοστό 46,5% έχουν ιδιόκτητο ή νοικιασμένο σπίτι. Εργάζεται μακριά ο πατέρας 11,5% (N=43). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες που παλιννοστούν είναι συχνά παρόμοιες ή ίδιες με αυτές που αντιμετώπισαν στις χώρες υποδοχής, ενώ αρκετές φορές απαιτείται να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των γονέων και συζύγων (Dikaίου, 1994: 30).

Οι οικογένειες αυτές επιστρέφουν το καλοκαίρι στην Ελλάδα 46,4% (N=174). Την άνοιξη σε ποσοστό 21,9% (N=82) και το φθινόπωρο ή το χειμώνα σε αντίστοιχα ποσοστά 18,7% (N=70) και 13,1% (N=49). Οι περισσότεροι μαθητές είχαν επισκεφθεί τη χώρα μας, πριν την οριστική τους εγκατάσταση 69,6% (N=261), ενώ 30,4% (N=114) δεν την είχαν επισκεφθεί.

Η πλειονότητα των εφήβων, αφότου επέστρεψαν στην Ελλάδα, δεν χρειάστηκε να μετακομίσουν 69,6% (N=261). Μετακόμισαν «1-2 φορές κάθε τρία χρόνια» ή «συχνά» σε αντίστοιχα ποσοστά 21,3% (N=80) και 9,1% (N=34). Θεωρούν το σπίτι τους στο εξωτερικό καλύτερο 52% (N=195), αλλά είναι ικανοποιημένοι ως προς την περιοχή που διαμένουν. Το επίπεδο σπουδών των γονέων (Πίν: 2 και 3) ήταν:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 (πατέρας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δημοτικό	84	22,4	22,4	22,4
Γυμνάσιο (εξατάξιο)	140	37,3	37,3	59,7
Τεχνική - ανώτερη σχολή	82	21,9	21,9	81,6
Πανεπιστήμιο	69	18,4	18,4	100
Σύνολο	375	100	100	

Δεν απάντησαν 0

Statistics : Mean 2,547 Std err ,069 Std dev 1,343

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 (μητέρα)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δημοτικό	84	22,4	22,4	22,4
Γυμνάσιο (εξατάξιο)	161	42,9	42,9	65,3
Τεχνική σχολή	24	6,4	6,4	71,7
Ανώτερη σχολή	38	10,1	10,1	81,9
Πανεπιστήμιο	66	17,6	17,6	99,5
Είναι αναλφάβητη	2	0,5	0,5	100
Σύνολο	375	100	100	

Δεν απάντησαν 0

Statistics : Mean 2,592 Std err ,073 Std dev 1,420

Έχουμε επιλέξει για την έρευνά μας 5 μεταβλητές: φύλο, ηλικία, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο πατέρα, μητρική γλώσσα παιδιού. Ο έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών, στο μέρος της έρευνας που χρησιμοποιήσαμε επαγωγική στατιστική, έγινε με στατιστικό κριτήριο χ^2 σε επίπεδο 0.05. Για να περιορισθεί η έκταση της εισήγησης, επιλέξαμε μόνο τους πίνακες στους οποίους η τιμή F από την ανάλυση διακύμανσης δίνει στατιστική διαφοροποίηση ως προς τη μεταβλητή «φύλο» των υποκειμένων.

Όσον αφορά στη γλωσσική, πολιτισμική, εθνική κ.λπ. ταυτότητα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ένα άτομο, για να καλύπτει τις επικοινωνιακές του ανάγκες, μπορεί να χρησιμοποιεί μια άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απορρίπτει απαραίτητα και την πολιτιστική του ταυτότητα (Schneiderman E., 1976:59-72).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Νιώθεις το ίδιο ή διαφορετικά με τους ντόπιους συνομήλικούς σου σε θέματα γλώσσας

Βαθμός συμφωνίας :	Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφορετικά 1	21	33,3	13	42	66,7	19,6	63	100	16,8
2	13	38,2	8,1	21	61,8	9,8	34	100	9,1
3	17	36,2	10,6	30	63,8	14	47	100	12,5
4	38	49,4	23,6	39	50,6	18,2	77	100	20,5
5	17	32,7	10,6	35	67,3	16,4	52	100	13,9
6	14	51,9	8,7	13	48,1	6,1	27	100	7,2

Το ίδιο	7	41	54,7	25,5	34	45,3	15,9	75	100	20
Σύνολο		161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 12,1$ - DF = 6 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
σε θέματα ψυχαγωγίας

Βαθμός συμφωνίας :		Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφορετικά	1	9	29	5,6	22	71	10,3	31	100	8,3
	2	11	34,4	6,8	21	65,6	9,8	32	100	8,5
	3	15	41,7	9,3	21	58,3	9,8	36	100	9,6
	4	33	50	20,5	33	50	15,4	66	100	17,6
	5	17	35,4	10,6	31	64,6	14,5	48	100	12,8
	6	16	39	9,9	25	61	11,7	41	100	10,9
Το ίδιο	7	60	49,6	37,3	61	50,4	28,5	121	100	32,3
Σύνολο		161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 8,3$ - DF = 6 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
σε θέματα παιδείας

Βαθμός συμφωνίας :		Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφορετικά	1	27	37	16,8	46	63	21,5	73	100	19,5
	2	17	37,8	10,6	28	62,2	13,1	45	100	12
	3	12	31,6	7,5	26	68,4	12,1	38	100	10,1
	4	32	47,1	19,9	36	52,9	16,8	68	100	18,1
	5	18	46,2	11,2	21	53,8	9,8	39	100	10,4
	6	12	40	7,5	18	60	8,4	30	100	8
Το ίδιο	7	43	52,4	26,7	39	47,6	18,2	82	100	21,9
Σύνολο		161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 7,3$ - DF = 6 - P < 0,05

«Σε ποιο βαθμό αισθάνεσαι Έλληνας-Ελληνίδα» (Πίν: 7), τα αγόρια προηγούνται σε ποσοστό 32,9% (N=53) των κοριτσιών 23,8% (N=51).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

		Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
		N	%	%	N	%	%	N	%	%
Καθόλου	1	2	28,6	1,2	5	71,4	2,3	7	100	1,9
	2	5	29,4	3,1	12	70,6	5,6	17	100	4,5
	3	13	32,5	8,1	27	67,5	12,6	40	100	10,7
	4	32	42,1	19,9	44	57,9	20,6	76	100	20,3
	5	24	43,6	14,9	31	56,4	14,5	55	100	14,7
	6	32	42,1	19,9	44	57,9	20,6	76	100	20,3

Πάρα πολύ 7	53	51	32,9	51	49	23,8	104	100	27,7
Σύνολο	161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 6,4$ - DF = 6 - P < 0,05

Για να διαπιστωθεί αν είναι προκατειλημμένοι οι παλιν/ντες έφηβοι απέναντι στους συνομήλικούς τους γηγενείς, ρωτήθηκαν α) «Πώς νομίζεις ότι νιώθουν για σένα οι ντόπιοι συνομήλικοί σου στον τομέα των ηθών-εθίμων;;

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Βαθμός συμφωνίας :	Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
				N	%	%	N	%	%
Διαφορετικά 1	23	39,7	14,3	35	60,3	16,4	58	100	15,5
2	8	16,7	5	40	83,3	18,7	48	100	12,8
3	18	43,9	11,2	23	56,1	10,7	41	100	10,9
4	48	50	29,8	48	50	22,4	96	100	25,6
5	22	55	13,7	18	45	8,4	40	100	10,7
6	12	41,4	7,5	17	58,6	7,9	29	100	7,7
Το ίδιο 7	30	47,6	18,6	33	52,4	15,4	63	100	16,8
Σύνολο	161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 18,7$ - DF = 6 - P < 0,05

και β) «Κατά τη γνώμη σου, τι είναι περισσότερο οι Έλληνες;». Τα υποκείμενά μας ανέφεραν 4 θετικούς χαρακτηρισμούς «καλοί» (97%), «περήφανοι» 16,7%, «γλεντζέδες» 14,1%, «φιλόξενοι» 8,5% και 4 αρνητικούς «κακοί» (98,1%), «κουτσομπόληδες» (23,1%), «ρατσιστές» (13,4%), «ανοργάνωτοι» (9,6%). Στην ανάγνωση αγγλικών περιοδικών, ελληνικών εφημερίδων (22,7%), προηγούνται τα κορίτσια.

«Πηγαίνεις στην εκκλησία;» οι μαθητές ρωτήθηκαν επειδή, συχνά, ο εκκλησιασμός εκλαμβάνεται ως δείκτης θρησκευτικότητας αν και δεν αποκαλύπτει τα πραγματικά θρησκευτικά αισθήματα και τις πεποιθήσεις ενός προσώπου ή μιας κοινωνικής μονάδας. Κυριαρχούν οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» και «μερικές φορές το χρόνο» σε ποσοστά 38,4% και 30,7%. «Μία φορά το μήνα» πηγαίνουν οι μαθητές σε ποσοστό 12,3% και τέλος σε ίδια ποσοστά 9,3% «ποτέ» και «περισσότερο από μια φορά το μήνα». Τα αγόρια εκκλησιάζονται κατά πλειοψηφία «ποτέ» ή «σχεδόν ποτέ», ενώ τα κορίτσια πολύ πιο συχνά. Τέλος, οι μαθητές που πηγαίνουν στην εκκλησία «σχεδόν κάθε Κυριακή» βρέθηκαν σε ίδιο ποσοστό 9,3% και για τα δυο φύλα.

Όταν οι παλιννοστούντες μαθητές αρνούνται να αλλάξουν σχολείο, αναφέρουν ότι νιώθουν στο σχολείο τους μεγαλύτερη ασφάλεια, ότι έχουν κοινά προβλήματα και ότι εκεί γνώρισαν τους φίλους τους. Μέσω της απάντησης αυτής, αποδεικνύεται η συμβολή του σχολείου στην κοινωνικοποίηση, την αναγνώριση και την υποστήριξη του "εγώ", στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης των νέων (Erikson, 1968 Τσαλίκोगλου, 1989:68). Είναι η μόνη ερώτηση στην οποία, κατά την ανάλυση διακύμανσης, όσο στους γηγενείς όσο και παλιννοστούντες από κοινού η τιμή F έδωσε στατιστική διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

Στο ερώτημα, πού θα διέθεταν τα χρήματά τους, οι παλιν/ντες έφηβοι απαντούν Θα βοηθούσα την οικογένεια και τους φίλους μου (28,8%). Τα κορίτσια 33,6% και τα αγόρια 22,6%. Στα ταξίδια (21,1%) τα κορίτσια αντιπροσωπεύονται με 25,2% (N=54) και τα αγόρια 15,5% (N=25). Για την αγορά μιας μηχανής (17,6%), τα αγόρια ενθουσιάζονται περισσότερο από τα κορίτσια 23% (N=37).

Η μουσική (22,7%) έλκει περισσότερο τα κορίτσια 26,6% (N=57) από τα αγόρια 13,6% (N=22). Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (7,2%) επιλέγονται από τα κορίτσια 9,8% (N=21). Στον πίνακα 9, διαφαίνεται η προσφορά της μητέρας στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Ποιος σε βοηθάει στα μαθήματα: Η μητέρα

	Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Όχι	122	40,5	75,8	179	59,5	83,6	301	100	80,3
Ναι	39	52,7	24,2	35	47,3	16,4	74	100	19,7
Σύνολο	161	42,9	100	214	57,1	100	375		100

Δεν απάντησαν 0

$\chi^2 = 3,5$ - DF = 1 - P < 0,05

Ως προσόν επιτυχίας, η εξυπνάδα επιλέγεται σε ποσοστό 19,7%. Από τα αγόρια 24,8% (N=40) και από τα κορίτσια 15,9% (N=34).

Στην ερώτηση «Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο;» διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια 21,1% (N=34) εκδηλώνουν μεγαλύτερη αδιαφορία από τα κορίτσια 12,1% (N=26) δηλώνοντας ότι δεν τους αρέσει κανένα μάθημα. Τα αγόρια προτιμούν τη Γυμναστική και τα Μαθηματικά περισσότερο από τις συμμαθήτριάς τους που επιλέγουν περισσότερο τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης.

Οι παλιννοστούντες μαθητές ταλαιπωρούνται από *ανορεξία* (13,6%), κυρίως τα κορίτσια 17,3% (N=37). Για να βρουν *διέξοδο* στα προβλήματά τους καπνίζουν (6,9%) περισσότερο τα κορίτσια 9,3% (N=20).

Για τα *γγενή* παιδιά ο πληθυσμός που πήρε μέρος στην έρευνά μας ήταν 366 (55,2%) κορίτσια και 297 (44,8%) αγόρια που έρχονται σε επαφή με τους παλιννοστούντες συνομήλικούς τους είτε μέσα στο σχολικό περιβάλλον είτε στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σου τι είναι περισσότερο οι παλιννοστούντες Έλληνες;» χαρακτήρισαν τους παλιννοστούντες με τα παρακάτω επίθετα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

	Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Κακοί	64	40,5	36,2	94	59,5	43,3	158	100	40,1
Διαφορετικοί	30	55,6	16,9	24	44,4	11,1	54	100	13,7
Επιφυλακτικοί	11	39,3	6,2	17	60,7	7,8	28	100	7,1
Αφιλόξενοι	3	30	1,7	7	70	3,2	10	100	2,5
Αλαζόνες	26	51	14,7	25	49	11,5	51	100	12,9
Άδικοι	3	100	1,7	-	-	-	3	100	0,8
Πονηροί	10	45,5	5,6	12	54,5	5,5	22	100	5,6
Φτωχοί	12	60	6,8	8	40	3,7	20	100	5,1
Ανθέλληνες	-	-	-	4	100	1,8	4	100	1
Επιδεικτικοί	1	33,3	0,6	2	66,7	0,9	3	100	0,8
Χαζοί	1	33,3	0,6	2	66,7	0,9	3	100	0,8
Μοναχικοί	7	38,9	4	11	61,1	5,1	18	100	4,6
Φοβισμένοι	9	45	5,1	11	55	5,1	20	100	5,1
Σύνολο	177	44,9	100	217	55,1	100	394		100

Δεν απάντησαν 269

$\chi^2 = 15,1$ - DF = 12 - P < 0,05

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

	Αγόρια			Κορίτσια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Αδικημένοι	4	57,1	1,8	3	42,9	1	7	100	1,3
Καλοί	85	43,6	37,9	110	56,4	37,3	195	100	37,6
Ευγενικοί	43	36,8	19,2	74	63,2	25,1	117	100	22,5
Ευχάριστοι	12	66,7	5,4	6	33,3	2	18	100	3,5
Έξυπνοι	21	43,8	9,4	27	56,3	9,2	48	100	9,2
Ανεξάρτητοι	14	37,8	6,3	23	62,2	7,8	37	100	7,1
Πατριώτες	45	46,4	20,1	52	53,6	17,6	97	100	18,7
Σύνολο	224	43,2	100	295	56,8	100	519		100

Δεν απάντησαν 144

$\chi^2 = 7,4$ - DF = 6 - P < 0,05

Επίλογος

Είναι σαφές ότι η διαφορετικότητα των παλιννοστούντων μαθητών αναδύει μια νέα δυναμική σχέσεων στο κοινωνικό σύνολο και στη διδακτική προσέγγιση. Η διαπολιτισμική παιδεία μπορεί να ανανεώσει τον τρόπο παρέμβασης του σχολείου σε πολλά πεδία, να αποτρέψει π.χ. να ερμηνεύονται με απλουστευτικό τρόπο τα μηνύματα που εκπέμπουν οι διαφορετικοί μαθητές και να τους επιτρέψει να επιμένουν στη μοναδικότητα/διαφορετικότητά τους. «Η ψυχολογία των διομαδικών σχέσεων έχει δείξει ότι η διαφωνία βοηθάει τα άτομα ή τις ομάδες να λάβουν αποφάσεις, (...) αυξάνει τις πιθανότητες να βρεθούν καινούρια επιχειρήματα και νέες λύσεις, αποκρυσταλλώνει τις στάσεις, αποκαλύπτει τις αντιθέσεις συμφερόντων και απόψεων και οδηγεί σ' έναν επαναπροσδιορισμό των αξιών» (Μαντόγλου, 1995:194). Επιπροσθέτως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να καλλιεργεί τη μεταγνώση λαμβάνοντας υπόψη τη συνθετικότητα της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας και τη μαθησιακή πρόοδο όλων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. (1984). *Σχολική Επανένταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Unesco.
- Καλογρίδου, Μ. (2007). Διγλωσσία και Δίγλωσσο Άτομο. *Μεταφράζοντας. Περιοδική Έκδοση των Ελλήνων Μεταφραστών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής*, 6.
- Καλογρίδου, Μ. (2001). *Οι Επιπτώσεις της Παλιννόστησης στους Εφήβους*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*. 24-12-1999.
- Μαντόγλου, Α. (1995). *Η εξέγερση του Πολυτεχνείου. Η Συγκρουσιακή Σχέση Ατόμου και Κοινωνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ., Γκότοβος, Αθ. (1984). *Για τη σχολική επανένταξη των μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/UNESCO.
- Παπαστάμου, Στ. (1992). *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας, Γ' Ανατύπωση.

- Παπαστάμου, Στ. (1989). *Ψυχολογιοποίηση*. Αθήνα: Οδυσσέας, Γ' Ανατύπωση.
- Πετρινιώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*. μτφρ. Πατμανίδου. Αθήνα: Οδυσσέας, Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων.
- Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα αξιών. Ιδεολογικές Δομές στο Νεοελληνικό Μυθιστόρημα 1900-1980*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τσαλίκोगλου, Φ. (1989). *Μυθολογίες Βίας και Καταστολής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χασιώτης, Ι. (1999). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Mass Addison-Wesley.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF, Que sais je ?
- Dasen, R., Berry, J.W., Sartorius, N. (1993). *Health and Cross-cultural Psychology*. London: Sage, 10.
- Dickopp, K.H. (1986). *Interkulturelle Paedagogik: Positionen-Kontroversen-Perspektiven*. Baltmannweiler: Schneider.
- Dikaïou, M. (1994). *Realities and Future Prospects among Greek Returners*. Geneva: International Organization of Migration, 30.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Jodelet, D. (1984). *Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie*. Paris : PUF In Moscovici S. *Les représentations sociales*.
- Kalogridou, M. (1987). *Contribution à l'étude de l'apprentissage de la langue maternelle (langue écrite) chez les enfants grecs en Belgique*. Bruxelles : Mémoire, Université Libre de BXL.
- Kroeber, A.-Kluckhom, G. (1963). *Culture a Critical View of Concepts and Definitions*. London: Vintage Books.
- Schneiderman E., (1976). An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children. *ITL Review of Applied Linguistics*, 33. 59-72.
- Schweitzer, H. (1994). *Der Mythos vom interkulturellen Lernen*. Muenster/Hamburg: Lit Verlag.

ABSTRACT

This proposal is based on data from a long term research on the integration of repatriated students in the Greek environment and on the description of their significant characteristics. In this way, we investigated whether the repatriated students face familial, economic, learning problems, etc., and whether, compared with native peers, they present differences on the level of social attitudes, behavior etc. Moreover, the research emphasized on the intercultural dialogue, which can be a valuable tool to combat discrimination against "different" students.

Μαργαρίτα Καλογρίδου,

δ.φ., Σχολική Σύμβουλος Ανατολικής Αττικής,
 Ασκληπιδίου 125, Α. Γλυφάδα, 16674,
 210- 9620719, 6947839048,
 mkalogri@otenet.gr

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΑΒΙΔΑ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΦΥΚΑΡΗΣ

1^ο Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών αποτελεί κεντρικής σημασίας ζητούμενο των επιστημών της αγωγής. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, ενώ παραμένει συνεχής η ανάγκη μετάδοσης αξιών, κοινωνικών και ηθικών, στις επόμενες γενιές. Παράλληλα, οι ταχύτατες κοινωνικές εξελίξεις, καθώς και οι συνέπειές τους στο περιβάλλον αναδεικνύουν το σημαίνοντα ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ευρύτερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης του κοινωνικού αξιακού συστήματος. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο γενικότερο πλαίσιο αλλαγών και εξελίξεων, οφείλει να αναπροσαρμόσει τους στόχους, την οργάνωση και τη λειτουργία του, αλλά και το πλαίσιο του διδακτικού και παιδαγωγικού του προσανατολισμού.

Με αφετηρία τα παραπάνω η παρούσα εργασία διερευνά το βαθμό ανάδειξης των κοινωνικών αξιών στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στα ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, μελετώνται τα επιστημονικά πεδία «Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη» και «Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και το πώς συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών. Επίσης, ερευνάται ο τρόπος προσέγγισής τους μέσω των διάφορων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες αξιοποιούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Εστιακό κέντρο αποτελεί η δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών και διδακτικών παραμέτρων που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών στη διδακτική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνονται δύο διδακτικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι επιδιώκουν την εκμάθηση των κοινωνικών αξιών στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται η ανάγκη της ενεργητικής και βιωματικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθεί η δυναμική παρόθηση των μαθητών προς την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο εντοπισμού και κατανόησης των κοινωνικών αξιών, όσο και ενεργοποίησής τους προς τη βελτίωση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίησή τους.

2. Αξίες – Κοινωνία – Εκπαίδευση

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «αξίες»

Σύμφωνα με το Βώρο (1997:85) «αξία ονομάζουμε κάποιες αρχές σκέψης και δράσης που θεωρούμε ότι πρέπει να ισχύουν για μας και τους γύρω μας, γιατί μας εξασφαλίζουν αποτελέσματα ικανά προς τις προσδοκίες ή τις επιδιώξεις μας», ενώ για τον Καψάλη (2005:425) οι «αξίες είναι κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται η συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας και προσφέρουν συνήθως τη βάση πάνω στην οποία καθορίζονται και διατυπώνονται οι κανόνες και οι νόρμες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών». Από την πλευρά του ο Γεωργόπουλος (2006:440) αναφέρει «ότι αξία είναι μια πεποίθηση, η οποία συνιστά έναν μονιμότερο, θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) και βάσει αυτής οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς ή σκοπούς ζωής». Στην ίδια κατεύθυν-

ση κινείται και η Φλογαΐτη (2006:217) επισημαίνοντας ότι οι «αξίες είναι οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή και τα πράγματα, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων».

Σε κάθε περίπτωση γίνεται αποδεκτό ότι οι αξίες συνιστούν δημιουργήματα της ανθρώπινης δράσης και της πολιτιστικής εξέλιξης, που δε μπορούν να εξεταστούν ως απόλυτοι νόμοι, ενώ απορρίπτεται η μεταφυσική και διαισθητική τους προέλευση (Berleant, 1973 · Καζεπίδης, 1991 όπ. αναφ. Άχλης, 1996). Με αυτόν τον τρόπο, προβάλλεται το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και εξελίσσονται, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται και το δομικό πλαίσιο προτύπων, κανόνων και ηθικών επιταγών που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων και λειτουργούν ως αρχές για όλη τους τη ζωή (Smelser & Baltes, 2001).

2.2. Ταξινομήσεις των κοινωνικών αξιών

Οι ταξινομήσεις των κοινωνικών αξιών, σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο, προκύπτουν ανάλογα με τη φύση, το περιεχόμενο και τον τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας που αναφέρονται. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι κοινωνικές αξίες δεν εμφανίζονται ως ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες. Αντιθέτως, είναι έννοιες, οι οποίες εξαρτώνται και συνδέονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να οργανώνονται και να ιεραρχούνται σε συστήματα (Smelser & Baltes, 2001).

Ειδικότερα, ως «κοινωνικές» ορίζονται οι αξίες με τις οποίες αξιολογούνται οι ανθρώπινες πράξεις και τα αποτελέσματά τους, επηρεάζοντας ταυτόχρονα τον τρόπο ζωής των κοινωνικών ομάδων (Straughan & Wrigley, 1980). Παράλληλα, ως δημιουργήματα της κοινωνίας, ρυθμίζουν και καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών, αφού διαμορφώνουν τους κοινωνικούς κανόνες που αποτελούν τα πρότυπα συμπεριφοράς. Χωρίς να υφίσταται ουσιαστική διαφορά από τις υπόλοιπες κατηγορίες αξιών, υποβοηθούν την κοινωνική ολοκλήρωση και αναπτύσσουν δεσμούς αλληλεγγύης (Birou, 1981).

Συγκεκριμένα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τον όρο «κοινωνικές αξίες» περιγράφονται οι γενικές αρχές και ιδέες που καθοδηγούν, προσανατολίζουν τις ατομικές και ομαδικές συμπεριφορές και αποτελούν τις πεποιθήσεις της πλειονότητας των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2012 · ΥΠΕΠΘ, 1998 Φραγκουδάκη, 1985). Ενδεικτικά ως κοινωνικές αξίες καταγράφονται: η αγάπη, η αδελφосύνη, η αλληλεγγύη, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό καλό, η ελευθερία, η επικοινωνία, η ισότητα, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, η στοργή και η φιλία (Χ.Ε.Ε.Λ., 1983:26 όπ. αν. Μπάκας, 2003:46).

Στην παρούσα προσέγγιση η μελέτη των κοινωνικών αξιών βασίζεται στη «σχετικοκρατική» θεωρία, η οποία συνδυάζει την αντικειμενικότητα με τις ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες. Το βάρος της συγκεκριμένης θεώρησης εστιάζεται στην έννοια του «περιβάλλοντος», η οποία περιλαμβάνει το φυσικό, κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό και τεχνολογικό πλαίσιο δραστηριοποίησης του ανθρώπου (Berleant, 1973:24-37 όπ. αναφ. Άχλης, 1996). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται ο Γεωργόπουλος (2006:443), ο οποίος αποδεχόμενος την άποψη του Halstead (1996), υποστηρίζει «πως μερικές αξίες, όπως: η αλληλεγγύη, οι ίσες ευκαιρίες, η ειρήνη, η αγάπη, έχουν κάποιου είδους αντικειμενική ποιότητα, με την έννοια πως οι ανθρώπινες συμπεριφορές, οι σχετικές με τις παραπάνω αξίες, προωθούν περισσότερο την κοινωνική ευημερία, την επικοινωνία, την ανάδειξη του σεβασμού προς τον εαυτό, τους άλλους και το περιβάλλον».

2.3. Οι κοινωνικές αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Το ζήτημα των κοινωνικών αξιών αφορά άμεσα το χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία είναι «η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας θα διαμορφωθούν οι πολίτες και οι κοινωνικές ομάδες, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση να δράσουν ατομικά και συλλογικά στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (Φλογαΐτη, 1998:187). Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται, περισσότερο από ποτέ, η προοπτική της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», για την επίτευξη της δημιουργίας της αξιακής δυναμικής της αειφορίας, η οποία ξεπερνά την απλή μετάδοση γνώσεων και αποτελεί

ουσιαστικό παράγοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, θετικών στάσεων, συμπεριφορών και την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών. Επίσης, «η εκπαίδευση για τις αξίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2006:218).

Στον παραπάνω προβληματισμό εντάσσεται η συζήτηση σχετικά με το εάν υπάρχουν καθολικά αποδεκτές αξίες, στάσεις ή συμπεριφορές σχετικά με το περιβάλλον, από ποιούς προσδιορίζονται, με ποιόν σκοπό και εάν πρέπει ή όχι αυτές να διδάσκονται (Παπαδημητρίου, 1998 · Φλογαΐτη, 2006). Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη της διδασκαλίας συγκεκριμένων αξιών, όπως της δικαιοσύνης και της υπευθυνότητας απέναντι στο φυσικό κόσμο, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι αξίες που αναφέρονται ως «αξίες της αειφορίας» χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την ερμηνεία, την ανάλυση και την αξιολόγηση των θέσεων και των απόψεων που επεξεργάζονται οι μαθητές στο σχολείο.

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση των «κοινωνικών αξιών»

Στο ευρύτερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και προώθησης των κοινωνικών αξιών, μέσω της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να μεταβάλει και να διαμορφώσει το ρόλο του ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες (Νταλάκας, 1983 · Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010). Ειδικότερα, για τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών τονίζεται η ανάγκη οι μαθητές να κατανοούν το γιατί κάποιες αξίες πρέπει να προωθούνται έναντι ορισμένων άλλων, οι οποίες επιλέγονται συνειδητά και κριτικά από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση, ώστε να καθίστανται οι μαθητές ικανοί να τις προσεγγίζουν κριτικά, να εκφράζονται ελεύθερα και να αντιπαρατίθενται εποικοδομητικά μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης (Φλογαΐτη, 2006). Επίσης, η ικανότητα να στοχάζονται οι μαθητές κριτικά πάνω σε ένα ευρύ φάσμα αξιών κρίνεται ως βασική αναγκαιότητα, καθώς συχνά ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταβιβάσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες, τις διαθέσεις αλλά και τους προσανατολισμούς των σύγχρονων τάσεων της νέας γενιάς, αλλά και της πολιτισμικής και οικογενειακής τους κουλτούρας (Φύκαρης, 2010). Αυτό για να συμβεί απαιτείται η ύπαρξη ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιλαμβανόμενος τις κοινωνικές επιταγές και τις ανάγκες των μαθητών του, τους προετοιμάζει και τους ενεργοποιεί κατάλληλα, ώστε να προσαρμοστούν στο αξιακό πλουραλιστικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Φύκαρης, 2010:277-278).

Καταληκτικά

Στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών και πολυπολιτισμική σύνθεση, αναδεικνύονται αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη, η αυτονομία, η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η αειφορία. Επίσης, προκύπτει η ανάγκη να καλλιεργηθούν στους μαθητές ικανότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η διερεύνηση, η ανάλυση και ο αναστοχασμός (Φλογαΐτη, 2006 · Φύκαρης, 2010).

Τα επιστημονικά πεδία του Νέου Προγράμματος Σπουδών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας του ελληνικού σχολείου αν και αποτελούν ξεχωριστές μαθησιακές περιοχές, δε διδάσκονται ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, αλλά διατρέχουν όλο το Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς οι έννοιες που διαπραγματεύονται συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Συνεπώς, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά. Άλλωστε, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για τις Αξίες τις συνδέει η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας βάσης αξιών για την ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους, καθώς η οικοδόμηση θετικής συμπεριφοράς ξεπερνάει την απλή μετάδοση γνώσεων και βασίζεται στην αλληλεπίδραση αξιών και συναισθημάτων.

Εν κατακλείδι, στη σημερινή κοινωνία το σχολείο δε μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρόλο, δίνοντας έμφαση στην ατομική προσπάθεια, ενισχύοντας παράλληλα τον ανταγωνισμό. Οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις,

που αποκτούν οι μαθητές θα πρέπει να συμβάλουν στην επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού τους, της αυτενέργειάς τους και της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης (Φύκαρης, 2010). Αυτό επιτυγχάνεται με το μετασχηματισμό των αναγκών και των απαιτήσεων της κοινωνίας σε διδακτικές προσεγγίσεις και σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004:9), είναι «ο μόνος τρόπος για να παραμείνει το σχολείο ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας».

2^ο Μέρος: Παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών προώθησης «κοινωνικών αξιών»

Εισαγωγικές επισημάνσεις και διευκρινίσεις

Μεθοδολογικά η «Εκπαίδευση για τις αξίες» έχει αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες προέρχονται από τις απόψεις των διαφόρων ψυχολογικών θεωριών για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να συνδυαστούν, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και συντονισμένου προγράμματος για την εκπαίδευση των αξιών. Επιπλέον, είναι δυνατή η ενσωμάτωσή τους στη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα το ζήτημα των αξιών προσεγγίζεται μέσω των θεωριών της «Κοινωνικής Μάθησης», της «Γνωστικο-Αναπτυξιακής Προσέγγισης» και της «Γνωστικο-κοινωνικής Θεωρίας», αλλά και του «Κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού» στην οποία ψυχολογική βάση έδωσε ο Vygotsky. Κεντρικό άξονα της τελευταίας θεωρίας αποτελεί η έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης», η οποία παρουσιάζεται κυρίαρχη στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής και στην κοινωνική ψυχολογία (Φράγκος, 1993 · Γκότοβος, 2002). Παράλληλα, η σύγχρονη Διδακτική, με τα παιδαγωγικά-διδακτικά μοντέλα της κριτικής σκέψης και της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες εργασίας, αντιπαραθέτει εναλλακτικές προτάσεις στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και στο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου και επικεντρώνεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, είναι οργανωμένοι στη βάση των εννοιών και των περιεχομένων του μαθησιακού πεδίου «Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη». Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη, τις γνωστικές και τις κοινωνικοσυναισθηματικές κατακτήσεις των παιδιών, δίνεται έμφαση, στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και στο σχηματισμό περιβαλλοντικών στάσεων (Λιθοξοΐδου, 2005).

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες υλοποιούνται πιλοτικά στα πλαίσια του προγράμματος, του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βελβεντού-Σιάτιστας, «Το μικρό μας δασάκι». Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, έχει διάρκεια επτά διδακτικές ώρες και αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Συνοπτικά αναφέρονται: η ενότητα της γνωριμίας και της εξοικείωσης, η ενότητα της θεωρητικής παρουσίασης του θέματος, οι βιωματικές δράσεις στο πεδίο και η αξιολόγηση.

1^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός

Τάξη εφαρμογής: Α' & Β' Δημοτικού

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Οριοθετημένη δασική έκταση.

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Μέσα – Υλικά: Καρτέλες με εικόνες ζώων, καρτέλες με πληροφορίες για το λύκο, καρτέλες με ίχνη ζώων, το παιδικό βιβλίο «Ζήκος ο Λύκος»¹, μπλοκ και μολύβια.

¹ Καζάζης Μ. (2012). Ζήκος ο Λύκος. Εκδ. Καλειδοσκόπιο. Η ιστορία του Ζήκου του λύκου, ο οποίος ψάχνει για την αγαπημένη του, βοηθάει τα μικρά παιδιά να μάθουν για την άγρια ζωή που απειλείται

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν βασικές έννοιες, όπως για παράδειγμα, ο βιότοπος, η βιοποικιλότητα, τα είδη των ζώων και οι συνθήκες διαβίωσής τους.

Στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση.
- ✓ Να θέσουν τις βάσεις για τη θεμελίωση των ηθικών αξιών και της ενσυναίσθησης.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν το αίσθημα της ατομικής ευθύνης και της αξίας της συλλογικής δράσης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης.

Στρατηγικές διδασκαλίας: Σημειώνεται ότι οι πρόσφατες απόψεις τείνουν στο συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη διδασκαλία των αξιών. Στην περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η στρατηγική της «μάθησης μέσα από τη δράση», σε συνδυασμό με την «ανάλυση ή τη διασαφήνιση αξιών», λειτουργεί αποτελεσματικά στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στην καλλιέργεια αξιών. Επιπλέον, η επαφή των παιδιών με το περιβάλλον, οι άμεσες εμπειρίες που αποκτούν, οι συζητήσεις και τα ηθικά διλήμματα μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά.

Περιγραφή δραστηριότητας:

- ✓ Σημείο εκκίνησης για την παρούσα διδακτική προσέγγιση αποτελεί μια συζήτηση σχετικά με τις ακόλουθες βασικές έννοιες: βιότοπος, βιοκοινότητα, ίχνη ζώων.
- ✓ Στη συνέχεια επεκτείνεται η συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Ζήκος, ο ήρωας του παιδικού βιβλίου «Ζήκος ο Λύκος» και με ποιον τρόπο μπορεί αυτός να βοηθηθεί. Μέσω της συζήτησης προωθούνται οι αξίες της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης.
- ✓ Ακολούθως οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 έως 6 μαθητών και καλούνται να διαλέξουν τυχαία μια εικόνα με το ζώο που θα εκπροσωπούν. Ταυτόχρονα, τους δίνεται μια καρτέλα με τις πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε να διαλέξουν το καταλληλότερο μέρος για να φτιάξουν το βιότοπό τους, μια καρτέλα με τα βασικά ίχνη των ζώων, καθώς και με τα βασικά ίχνη του λύκου. Οι μαθητές συνεργατικά στις ομάδες τους επεξεργάζονται το σχετικό πληροφοριακό υλικό και προετοιμάζονται για την εξέλιξη της δραστηριοποίησής τους στο οριοθετημένο πεδίο όπου και μεταβαίνουν.
- ✓ Στην οριοθετημένη αυτή δασική έκταση, σε διαφορετικά σημεία, υπάρχουν 3-4 καρτέλες με τα ίχνη κάθε ζώου. Υπάρχουν, επίσης, καρτέλες (διαφορετικού χρώματος) με τα ίχνη του λύκου. Η κάθε ομάδα συγκεντρώνει μόνο τις καρτέλες με τα ίχνη του ζώου που τους αντιστοιχεί. Με αυτόν τον τρόπο ευνοείται η συνεργασία και η επικοινωνία.
- ✓ Αφού τις συλλέξουν, όλες οι ομάδες ξεκινούν από μία κοινή αφετηρία ακολουθώντας αυτή τη φορά μόνο τα ίχνη της λύκαινας φτάνοντας σε μια καρτέλα που δίνει σαφείς πληροφορίες για τη θέση έκπληξης της λύκαινας. Εκεί βρίσκουν το βιβλιοπαραμύθι. Συμμετέχουν ενεργά στην ακρόασή του και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις της αξιολόγησης της δραστηριότητας.

2^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός

Τάξη εφαρμογής: Προνήπια & Νήπια

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, οικολογική βιωσιμότητα, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Εσωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: Καρτέλες με εικόνες ζώων, καρτέλες με εικόνες δέντρων, καρτέλες με πληροφορίες για την αρκούδα, το παιδικό βιβλίο «Ο Πατού και τα ζώα του Δάσους»², μακέτα με το βιότοπο της αρκούδας.

με εξαφάνιση, τις συνθήκες διαβίωσης των ζώων καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, συνθέτοντας με αυτό τον τρόπο το πάζλ της άγριας ζωής. Ακόμη, τα βοηθάει να αντιληφθούν, με τρυφερό τρόπο, τις αξίες που ισχύουν στην κοινωνία των ζώων και να τις μεταφέρουν στο δικό τους μικρόκοσμο.

²Καζάκης Μ. (2011). Ο Πατού και τα ζώα του δάσους. Εκδ. Καλειδοσκόπιο. Ο Πατού προσκαλεί τα μικρά παιδιά να ακολουθήσουν τα χνάρια του, σε ένα ταξίδι μέσα από δάση, βουνά και ποτάμια. Ένα

Στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
- ✓ Να αντιληφθούν την έννοια της διασφάλισης της οικολογικής βιωσιμότητας.³
- ✓ Να κατανοήσουν το περιβάλλον ως σύστημα ισορροπιών και σχέσεων.

Στρατηγικές διδασκαλίας: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιχειρεί να συνδυάσει την «ενστάλαξη αξιών», μιας μεθόδου που αποδεικνύεται κατάλληλη για τα μικρά παιδιά και τη στρατηγική της «συμβάλλουσας εκπαίδευσης», η οποία στηρίζεται στη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών. Ενισχυτικά μπορούν να λειτουργήσουν η μέθοδος της επαγωγικής συζήτησης και η στρατηγική της «τροποποίησης της συμπεριφοράς».

Περιγραφή δραστηριότητας⁴:

- ✓ Σε πρώτο επίπεδο γίνεται γνωριμία με τα παιδιά και μια γενική ενημέρωση για τη διδακτική δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Με τη συζήτηση επιχειρείται ο έλεγχος της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών, η ενεργοποίηση τις προϋπάρχουσας γνώσης και η εισαγωγή της στο περιεχόμενο μάθησης. Η εικονογράφηση του βιβλίου και η γνωριμία με τους βασικούς ήρωες συντελούν στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Το πρώτο επίπεδο ολοκληρώνεται με τη φάση της «ανάδειξης των ιδεών», στο οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνία.
- ✓ Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η αφήγηση της ιστορίας του Πατού και οι πληροφορίες που αντλούνται, συντελούν στο να συνδέσουν οι μαθητές την προηγούμενη με τη νέα γνώση. Εμπλέκονται σε διάλογο για να κατανοήσουν τη λειτουργία του οικοσυστήματος, διατυπώνοντας, ταυτόχρονα, τις απόψεις τους σχετικά με την έννοια του βιότοπου, αλλά και την ύπαρξη σχέσεων εξάρτησης, με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, καθώς και με τις συμπεριφορές που κλονίζουν, διαταράσσουν και προκαλούν αρνητικές συνέπειες. Έτσι, καλλιεργείται η επικοινωνία, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η αξία της διατήρησης της οικολογικής βιωσιμότητας.
- ✓ Η ενεργοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας πραγματοποιείται στη φάση της «εφαρμογής ιδεών», κατά την οποία οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να συνθέσουν το βιότοπο της αρκούδας, ώστε ο Πατού να πέσει ασφαλής στο χειμέριο ύπνο του. Σε μια μακέτα, η οποία αναπαριστά τα βασικά χαρακτηριστικά του βιοτόπου, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν και να τοποθετήσουν τις σωστές εικόνες χλωρίδας και πανίδας, για να ολοκληρωθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, η εικόνα μιας ορεινής περιοχής που εκτός από τον Πατού ζουν και όλοι οι άλλοι φίλοι του. Προωθείται η συνεργασία και η επικοινωνία. Ζητούμενο της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών αποτελεί ο σχεδιασμός, η συμβολή, η παρέμβαση και η σωστή διαχείριση του σκοπού της διάσωσης και της προστασίας του οικοσυστήματος. Συνεπώς, καλλιεργείται η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση.
- ✓ Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την «ανασκόπηση» και την «αξιολόγηση». Στους μαθητές παρουσιάζεται ένα εναλλακτικό τέλος για τη συγκεκριμένη ιστορία, στο οποίο ο Πατού περνώντας από τον κάθε βιότοπο εντοπίζει και μια καταστροφή. Ακολουθούν ερωτήσεις για την κατανόηση του διλήμματος στο οποίο οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν. Οι συζητήσεις πραγματοποιούνται με τις ομάδες να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία και να ακούν με προσοχή τις αντίθετες απόψεις. Στο τέλος, οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν ποιο τέλος προτιμούν. Σημείο, στο οποίο προάγεται η επικοινωνία και η συνεργασία.

τρυφερό ταξίδι γνωριμίας για τους φίλους του και το περιβάλλον τους, με αστεία απρόοπτα, που φέρνει μικρούς και μεγάλους πιο κοντά στον κόσμο των ζώων. Μια ιστορία που προωθεί εναλλακτικές, βιοκεντρικές αξίες, όπως αυτή της οικολογικής βιωσιμότητας.

³Η οικολογική βιωσιμότητα αποτελεί κεντρική αρχή της ηθικής της αειφορίας. Αφορά τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης και διασφαλίζεται μέσω της αλληλεγγύης προς το φυσικό κόσμο (Fien & Tilbury, 2002 όπ. αναφ. Φλογαΐτη, 2006).

⁴Για την οργάνωση της δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, όπως περιγράφεται στο: Φύκαρης Ι. *Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας* (υπό έκδοση).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αχλīs, Ν. (1996). *Οι Αξίες στα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού σχολείου (1954- 1994)*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, ΠΤΔΕ.
- Βίρου, Α. (1981). *Λεξικό κοινωνικών επιστημών* (μετ. Τσαραβόπουλος, Ν.). Αθήνα: Πάμισος.
- Βώρος, Φ. Κ. (1997). *Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση του «Εκπαιδευτικού Συνδέσμου».
- Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καζάζης, Μ. (2011). *Ο Πατού και τα ζώα του δάσους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καζάζης, Μ. (2012). *Ζήκος ο Λύκος. Φώναξέ μου σ'αγαπώ*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καυάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2005). «Διαμόρφωση στάσεων και αξιών φιλικών προς το περιβάλλον στην προσχολική ηλικία. Ψυχολογικές διαδικασίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις». *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Σελ. 381 – 388 στο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/381-388_oral.pdf.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάκας, Θ. (2003). Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε' Δημοτικού. Στο Κουτσοβάνου, Ε. κα (επιμ.): *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα. σ.σ. 453-463.
- Νταλάκας, Θ. (1983). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Ιωάννινα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Εκδ: Ελληνικά Γράμματα.
- Smelser, N. & Baltes, P. (2001). «Values, Sociology». *International Encyclopedia of the social & behavioral science*. Vol. 24. Pp. 16153 – 16158.
- Straughan, R. & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. Harper & Row.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Κοινωνιολογία- Γ' Λυκείου*. ΟΕΔΒ Αθήνα.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2012). *Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή*. ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φράγκος, Χ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης Ι. *Η νοσηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας* (υπό έκδοση).

ABSTRACT

The issue of teaching the social values directly involves the Environmental Education. With the present suggestion it is being proved that the E.E. is the learning field that is offered for the shaping of attitudes and values especially in preschool and first school age. As a consequence, it is posed the development of the educational – teaching parameters of E.E, as well as the need for energetic and experiential organization of the teaching method by the educator.

Μαρία Καραβίδα

Νηπιαγωγός - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
ΠΤΔΕ Ιωαννίνων
Βλάστης 10, Κοζάνη 50100
6948175555, katrappouli@yahoo.gr

Ιωάννης Φύκαρης

Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ifykaris@cc.uoi.gr

ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ

ΜΑΡΙΑ ΚΑΡΓΙΩΤΗ

Εισαγωγικό σημείωμα

«Είναι το μέλλον και η συνέχειά μας», «Σε αυτά ελπίζουμε για έναν καλύτερο κόσμο» ή «Αναμένουμε ότι οι επερχόμενες γενεές θα εγγυηθούν ότι τα πράγματα ίσως πάνε καλύτερα στο μέλλον» είναι κάποιες από τις πιο κοινές φράσεις που συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε στα παιδιά. Και δεν έχουμε άδικο. Γιατί μέσα από αυτές τις φράσεις όχι μόνο σημειολογείται η ελπίδα και η προοπτική αλλά και αποκωδικοποιείται η παραδοχή για λάθη και παραλείψεις που δεν είναι δυνατό να μην γίνουν όταν μιλάμε για ανθρώπινες ενέργειες, σύμφωνα και με τον στίχο του ποιητή μας Καβάφη: «Όμως υπάρχει τι το ανθρώπινον χωρίς ατέλεια; Και τέλος πάντων, να, τραβούμ' εμπρός» (Κ. Π. Καβάφης, χ.η.:183).

Στο σημείο αυτό θα θέσω δύο ερωτήματα: «Θέλουμε πράγματι τα παιδιά του σήμερα και ενήλικες του αύριο να αποτελέσουν την απόλυτη συνέχειά μας;» Αν πάλι δεν επιθυμούμε οι επόμενες γενιές να ταυτιστούν πλήρως με την προκάτοχή τους πώς θα αντιμετωπίσουμε αυτό το ενδεχόμενο; Όταν το σκηνικό είναι ανασφαλές όπως στην προκειμένη ιστορική συγκυρία την οποία βιώνει η χώρα και παρατηρείται πτώση στους οικονομικούς-κοινωνικούς και λοιπούς σχετιζόμενους δείκτες το βλέμμα οφείλει να στρέφεται εντονότερα στο εκπαιδευτικό αγαθό ως το μόνο που μπορεί με ασφάλεια να εγγυηθεί τη μεταστροφή. «*Παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τα αγαθά φέρει*» (Η παιδεία, όπως ακριβώς μια εύφορη χώρα, παράγει όλα τα αγαθά) υποστήριξε ο φιλόσοφος Σωκράτης αιώνες πριν. Ενώ, όμως, είμαστε σύστοιχοι με τον ιδεολογικό πυρήνα της παραπάνω σκέψης, δηλαδή ουσιαστικά δεν τίθεται εν αμφιβόλω η αξία της παιδείας και σχεδόν κανείς αμφισβητεί την αναγκαιότητα ύπαρξης του συστήματος της εκπαίδευσης που την υποστηρίζει⁵, διαχρονικά, παρόλα αυτά, διατυπώνονται επικρίσεις για το περιεχόμενό της, τις στοχεύσεις και την κυρίαρχη θέση που την επιβάλλει ή την ελέγχει (Althusser, στο Assor & Gordon, 1987. βλέπε ακόμη Μπουζάκης, 2005. Τζάνη, 2000. Bourdieu & Passeron, 1996. Φραγκουδάκη, 1985). Η σχετική επισήμανση του Πέτρου (2010:44) είναι σαφής ως προς τον πολιτικό ρόλο των σχολείων της νεωτερικότητας: «*τα σχολεία είναι παιδιά της νεωτερικότητας και [...] έχουν οργανωθεί για να συντηρούν την καθεστηκυία τάξη, [...], χωρίς να βοηθούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις μεγάλες αφηγήσεις που τους υποβάλλονται*».

Η κατεύθυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής ασκεί κριτική στην αναπαραγωγική διαδικασία συγκεκριμένων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών, επομένως και αξιακών μοντέλων, που επιδιώκεται και επιτυγχάνεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέχρι σήμερα.

Ποια εκπαίδευση; Ποιο σχολείο; Ποια κοινωνία; Ερωτήματα με κριτική διάθεση

Όπως αναφέρθηκε στις εισαγωγικές σημειώσεις, η κοινωνία βασίζεται στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση στηρίζει την κοινωνία. Αυτή είναι η ευθεία και αναπότρεπτη σχέση μεταξύ των δύο θεσμών. Οι Βρεττός & Καψάλης (1999:70) πολύ εύστοχα αναφέρονται στο ζήτημα ως εξής: «[...] πρώτιστο ενδιαφέρον κάθε κοινωνίας είναι να βοηθήσει κυρίως μέσω της εκπαί-

⁵ Στο κείμενο για ευνόητους λόγους οι όροι παιδεία και εκπαίδευση ταυτίζονται εννοιολογικά και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

δευσης την νέα γενιά να γνωρίσει τον πολιτισμό, να τον αποδεχθεί και να τον οικειοποιηθεί, γιατί κατά αυτόν τον τρόπο αποδέχεται και οικειοποιείται το νέο μέλος και τους βασικούς σκοπούς της πολιτισμικής του ομάδας. Μόνο με τον τρόπο αυτόν εξάλλου εξασφαλίζει η κοινωνία την επιβίωσή της» (και στο Πυργιωτάκης, 2006). Ο Hargraeves (1983) εξίσου εύστοχα επισημαίνει πως το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να δημιουργήσουμε εξαρτάται από τα σχολεία που έχουμε. Άρα πρέπει να φροντίσουμε πριν την αναμόρφωση της κοινωνίας την αναμόρφωση των ιδίων των σχολείων. Η αρχή των συγκοινωνούντων δοχείων που διέπει τη σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης καθορίζεται επομένως από τους οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία και των δύο. Αυτοί, μάλιστα, εμφανίζονται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των ελληνικών εκπαιδευτικών υποθέσεων στη νεότερη ιστορία της χώρας (Τζάνη & Παμουτσόγλου, 2002. και στο Τσουκαλάς, 1975).

Όμως, η εκπαίδευση ειδομένη μέσα από την κριτική θεώρηση νοείται ως απελευθερωτική πολιτική πράξη (Freire, 2005/1996). Αποσκοπεί, δηλαδή, στην πνευματική ενδυνάμωση των μαθητών ώστε αυτοί να καταφέρουν τελικά να απαλλαγούν από την ηγεμονία των συνηθισμένων πρακτικών που υποστηρίζουν την κοινωνικο-οικονομική και ηθική πλευρά του συστήματος, με τελικό στόχο την αποδόμηση αυτής της πραγματικότητας μέσω των διαδικασιών της praxis (Jackson, 2007:209). Όπως ο Bourdieu έγραψε το 1977 (όπως αναφέρεται στο Carlgren, 1995), «οι άνθρωποι δε ξέρουν ότι αυτό που κάνουν είναι σημαντικότερο από αυτό που γνωρίζουν». Με συντομία, η Κριτική Παιδαγωγική «εστιάζεται στην κοινωνική πραγματικότητα και συνεισφέρει τις ιδέες της κριτικής και της δράσης» (Χατζηγεωργίου, 2004:72).

Πόσο σημαντικός μπορεί να είναι ο ρόλος των δασκάλων ως κοινωνικών και πολιτικών υποκειμένων στην προσπάθεια απαγκίστρωσης από βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και πολύπλοκες διεργασίες στην πορεία προς την αυθεντικότητα; Κατά την παιδαγωγική αντίληψη του Freire οι δάσκαλοι μπορούν να γίνουν διαμορφωτές της κοινωνικής και πολιτικής τους ιστορίας με την γνώση που οι ίδιοι διαθέτουν. Οι δάσκαλοι είναι επαναστάτες-διανοητές υποστηρίζουν και οι McLaren & Farahmandpur (2001). Οι δάσκαλοι είναι ικανοί για κάτι σημαντικό: να αφυπνίσουν τις λαϊκές και καταπιεσμένες μάζες και να τις οδηγήσουν σε τέτοια κατάσταση αυτογνωσίας ώστε, αφού αρχικά συνειδητοποιήσουν την άγνοιά τους, κατόπιν, με κριτική διάθεση και ικανότητα, να αντιληφθούν πώς ή από ποιους έχουν οδηγηθεί στη χειραγώγηση και τη στέρηση της δημοκρατικής ζωής (Jackson, 2007. McLaren & Farahmandpur, 2001). Είναι πολύ σημαντικό στη διαδικασία της συνειδητοποίησης της πραγματικότητας (κοινωνικής, πολιτικής, ηθικής) ο μαθητευόμενος να οδηγείται σε καταστάσεις αντινομίας, που αντλούνται από το θεματικό του σύμπαν, δηλ. τη βιωμένη εμπειρία του και το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό συγκείμενο. Ο τρόπος αυτός θα φέρει σε διάσταση την πραγματικότητα έτσι όπως παρουσιάζεται από τις δυνάμεις εξουσίας με την αληθινή διάσταση των καταστάσεων και επομένως με τη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων (Γρόλλιος, 2004). Από τη σύγκρουση που προκύπτει με την κριτική επεξεργασία προέρχεται η γνώση. Η νέα γνώση που προκαλεί ατομική συνειδητότητα [δηλ. κριτική συνειδητότητα –*conscientização* – όπως ο ίδιος ο Freire (1996) την αποκάλεσε], μπορεί να αναχθεί σε συλλογική και να οδηγήσει σε ριζοσπαστικές αλλαγές. Με άλλα λόγια, για τον Freire η εκπαίδευση δεν είναι στατική, αλλά αντίθετα πρέπει να είναι δυναμική διαδικασία με δυνατότητες κοινωνικής αναδόμησης και εξανθρωπισμού. Είναι η μετάβαση από την αφάνεια και τη σιωπή στην ελπίδα για την αναμόρφωση του κόσμου σε μια δικαιότερη και ασφαλέστερη κατασκευή. Έτσι εξασφαλίζεται για την εκπαίδευση εκείνη η αυθεντικότητα που της επιτρέπει να οραματίζεται. Έτσι ξεπερνά την εργαλειακή σχεδόν συμπεριφοριστική αποστολή που της αποδίδεται και απελευθερώνεται από το φορτίο της αναπαραγωγής ασφαλών για το σύστημα διαδικασιών (Jackson, 2007).

Όλο και πιο έντονα πλέον τονίζεται η ανάγκη ο άνθρωπος της νεοφιλελεύθερης κουλτούρας να απαγκιστρωθεί από τη βολικότητα της ατομικότητάς του, να γίνει περισσότερο συμμετοχικός, συναισθηματικός, να καλλιεργήσει την σκέψη του, να δημιουργήσει εντός του ένα προστατευτικό φίλτρο δημοκρατικών αξιών που τον ανάγουν στο επίπεδο του συνειδητού πολίτη. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία πρέπει να έχει σαφή προσανατολισμό, που για τον Wood (1998:187) πρακτικά σημαίνει ότι θα πρέπει να αποπνέει πίστη:

(α) στα ατομικά δικαιώματα,

- (β) στην αξία της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων,
- (γ) στις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, της κοινότητας και της ελευθερίας,
- (δ) στην παραδοχή ότι υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις πέρα από αυτές που κυρίαρχα υποστηρίζονται και
- (ε) στην αξία της απόκτησης πνευματικών ικανοτήτων που να υποστηρίζουν τη συμμετοχή σε δημόσιες συζητήσεις.

Κατανοητό γίνεται ότι, όταν η λειτουργία του σχολείου δεν κάνει πράξη τις αρχές αυτές οι μαθητές εμπεδώνουν ότι ο ρόλος που καλούνται να παίξουν είναι εκείνος του συμβιβασμού και όχι της αμφισβήτησης. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να καθοδηγούνται από ένα σύστημα που επιθυμεί τη συμμόρφωση και όχι την παραγωγή αυθεντικής σκέψης. Ο αγώνας για την ελευθερία απέναντι στα κληρονομημένα δεσμά των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών, ιστορικών και ιδεολογικών κατασκευών οφείλει να είναι συνεχής και η εκπαίδευση οφείλει να κάνει σεβαστή την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου για ελευθερία (Freire, 2006:124-126).

Κάποιες επιπλέον σκέψεις.....

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα νεώτερα χρόνια, όπου η εκπαίδευση συνυφάνθηκε με την μαζικοποίηση, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απέκτησε έννοια τεχνοκρατική. Αυτός ο υποβιβασμός θεωρείται βολικός έως και τις μέρες μας για διάφορους λόγους ανεξάρτητους από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Αψευδής μάρτυρας αυτής της συνήθειας αποτελεί η τάση δύο έννοιες συμπληρωματικές και αλληλένδετες όπως αγωγή και εκπαίδευση να χρησιμοποιούνται πλέον με έμφαση μοναδικά στην εκπαίδευση (Πέτρου, 2004).

Η επιδίωξη της αλλαγής είναι σύμφυτη στον άνθρωπο και αυτή τον οδηγεί στην πρόοδο. Αυτό που μπορεί να διδαχθεί ο άνθρωπος σε σχέση με την αλλαγή είναι να μπορεί να σκέφτεται και να αξιολογεί τη θέση του και τις ανάγκες του διαχρονικά. Υπεύθυνο γι' αυτή τη γνώση είναι το σχολείο, το οποίο για να οδηγήσει τον μαθητευόμενο στην αυτο και ετερο-ανάλυση θα πρέπει να είναι έτοιμο να τον εκπαιδεύσει εναντίον της εποχής του.

Μπορεί να υλοποιηθεί ένας τέτοιος στόχος; Και αν ναι με ποιους τρόπους;

Οι σύγχρονοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί κινούνται σε πλαίσιο μερικής αυτονομίας (Μπόμπας, 2004). Στην πλειοψηφία τους έχουν επίγνωση του ρόλου τους, είναι ευαισθητοποιημένοι και επιμορφωμένοι. Με δεδομένα τα παραπάνω, έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν δύο δρόμους. Ο πρώτος έχει να κάνει με την τυπική άσκηση των καθηκόντων τους χωρίς πολλούς προβληματισμούς και ευελιξία, ο δεύτερος αφορά την επιλογή εναλλακτικής στάσης που θα τους φέρει πιο κοντά σε ότι περικλείει η λέξη λειτουργήμα. Αλλιώς, επιλέγουν την πάλη ανάμεσα στη μετριότητα και την παράσταση ζωής όπως χαρακτηριστικά γράφουν οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006). Ο εμπνευσμένος δάσκαλος έχει την ικανότητα να μετατρέψει το έργο του σε πηγή δημιουργίας εάν (ανα)γνωρίσει τις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών του και τους πείσει ότι αυτό που μαθαίνουν δεν έχει περιορισμένη εφαρμογή στην τάξη αλλά είναι γνώση ζωής (ό.π.). Επίσης, εάν ο ίδιος τηρεί κριτική στάση απέναντι στις σχολικές λειτουργίες, πώς αυτές επηρεάζουν συναισθηματικά και γνωστικά τους μαθητές του και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο ίδιος να επηρεάσει τους μαθητές του ώστε να τους οδηγήσει στο δρόμο της αμφισβήτησης. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αγάπη και αφοσίωση στην ουσιαστική πλευρά του ρόλου του και να ενσαρκώνει ανθρωπιστικά και δημοκρατικά ιδεώδη (Freire, 2005). Η ουσία της διδασκαλίας δεν βρίσκεται στον καταναγκασμό αλλά στην ανταλλαγή. Είναι ένας δημοκρατικός διάλογος όπου ο ωριμότερος συνομιλητής πρέπει να σεβαστεί και να καθοδηγήσει με παιδαγωγικό τρόπο τον ανώριμο στην εξεύρεση της αλήθειας όχι μόνο για να μάθει ο δεύτερος αλλά για να ωφεληθεί επιπλέον και ο πρώτος. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει πραγματικό ενδιαφέρον και αγάπη. Την αγάπη αυτή, όπως την ορίζει ο Freire (1996), αναγνωρίζουμε ως το μοχλό ειρηνικής επανάστασης των καταπιεσμένων ατόμων από την υλιστική δουλεία της μεταμοντέρνας κυριαρχίας της οποίας τα δυσάρεστα αποτελέσματα είναι ορατά στην εκπαίδευση. Η πορεία προς την πνευματική και ηθική αυτονομία του ανθρώπου μπορεί να ξεκινήσει από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Assor, A., & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329-339.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι (Οι φοιτητές και η κουλτούρα)*. (μτφ. Παναγιωτόπουλος - Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Βρεττός, Γ. Ε., Καψάλης Α. Γ. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. (2004). Στοιχεία της συμβολής του Paolo Freire στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ. έκδ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. (σσ. 198-204). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carglen, I. (1995). National curriculum as social compromise of discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 411-430.
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Cambridge: Westview Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. England: Penguin Books.
- Hagreaves, D. (1983). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge and Keagan.
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57(2), 199-213.
- Καβάφης, Κ. Π. (χ.η.). Εν Μεγάλη Ελληνική Αποικία, 200 π.Χ. *Άπαντα (δημοσιευμένα ποιήματα-ανέκδοτα, αποκηρυγμένα)*. Αθήνα: Parsec-ποιητική αδεία.
- Μπόμπας, Λ. (2004). Παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά. Στων Α. Τριλιανού & Ι. Καράμηνα (Επιμ. έκδ.). *Πρακτικά του Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης» Τόμος Α' (σσ. 375-383)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998) – Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Πέτρου, Α. (2010). Η διδακτική της λογοτεχνίας και το παιχνίδι της διαφοράς: Μια κριτική προσέγγιση. *Περιοδικό Φιλολογική*, 112, 44-49.
- Πέτρου, Α. (2004). Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο τρόπος που θα γίνουν αυτό που δεν είναι σήμερα. Στων Π. Α. Αγγελίδη & Γ. Γ. Μαυροειδή (Επιμ. έκδ.). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος Τόμος Α' (σσ. 1-27)*.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. 9^η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. 2^η έκδ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. & Παμουτσόγλου, Τ. (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: «ταυτόν και αλλοτριμορφοδύαιτον»*. Θεσσαλονίκη: Ερωδίδς.
- Τσουκαλάς, Κ. (1975). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή – Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από μια ολιστική-οικολογική προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ. έκδ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. (σσ. 70-76). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wood, G. H. (1998). Democracy and the Curriculum. In L. E. Beyer, & M. W. Apple (Ed.). *The Curriculum: Problems, politics and possibilities* (pp. 177-197) (2nd ed.). New York: State University of New York Press.

ABSTRACT

Στο κείμενο γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των κυρίαρχων προβληματισμών που μπορούν να διατυπωθούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση στη σύγχρονη συγκυρία αλλά και τον μελλοντικό προσανατολισμό της. Στην απόπειρά μας δανειζόμαστε επιχειρηματολογία από το θεωρητικό χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής δίνοντας έμφαση στα εξής σημεία: (α) Πού αποσκοπεί ή πρέπει να αποσκοπεί η εκπαίδευση σήμερα; (β) Ποιους μελλοντικούς στόχους μπορεί να θέσει για μια αποτελεσματική προοπτική; (γ) Ποιο ρόλο καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί; (δ) Τι μπορεί να προσφέρει η Κριτική Παιδαγωγική στο παρόν συγκείμενο; Στόχος μας είναι, μέσα από την ανάδειξη των ερωτημάτων, να διαφανούν εκείνες οι ιδεολογικές συνισταμένες οι οποίες μπορούν να προβάλλουν το σπουδαίο ρόλο της αγωγής και της εκπαίδευσης μέσα σε συνθήκες οικονομικής, κοινωνικής, ηθικής και πολιτισμικής ένδειας.

Μαρία Καργιώτη,

Δασκάλα ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής,
Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ,
1^ο Ειδικό Δημ. Σχ. Βύρωνα,
maria.kargioti@yahoo.com

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ, ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ. Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΡΟΥΝΤΖΟΥ

1. Στερεότυπα και προκαταλήψεις στο δημοτικό σχολείο

Από τέλη της δεκαετίας του 1990 οι κοινωνικές σχέσεις των γηγενών με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας πολλών ερευνών που διεξήχθησαν τις προηγούμενες δεκαετίες.

Στον Ελλαδικό χώρο ο Κολαΐτης μελέτησε τις σχολικές επιδόσεις, τις αποκλίσεις συμπεριφοράς / συναισθήματος, την ψυχοπαθολογία και την κοινωνική προσαρμογή σε ένα δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας 9-12 ετών παλιννοστούντων Ποντίων από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, καθώς και τη σύγκρισή τους με γηγενείς, στην περιοχή Αχαρνών. Όπως κατέγραψε μέσα από τις συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν, τα παιδιά των Ποντίων περιγράφονταν από τους δασκάλους τους ως πιο απομονωμένα, προβληματισμένα, διστακτικά και φοβισμένα σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Κολαΐτης, 2005: 195).

Οι Παπακωνσταντίνου και Δελασσοπούδας (1997), διεξήγαγαν έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, δίνοντας έμφαση στη γλώσσα και στα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Διαπιστώθηκε τόσο το πρόβλημα της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών, όσο και η αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος (Παπακωνσταντίνου & Δελασσοπούδας, 1997: 384-390).

Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξε και η έρευνα του Δαμανάκη (2000). Οι δυσκολίες προσαρμογής των οικογενειών τους στο νέο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον φαίνεται να έχουν αντίκτυπο και στην ένταξη των παιδιών στην ομάδα του νηπιαγωγείου και στη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Βέβαια, σημαντική ήταν η παρατήρηση ότι σε τάξεις όπου τα παιδιά αυτά αποτελούσαν μικρή μειοψηφία, η πιθανότητα κοινωνικής περιθωριοποίησης τους ήταν πολύ υψηλότερη απ' ό,τι σε τάξεις, στις οποίες τα παιδιά αυτά είχαν πιο επαρκή εκπροσώπηση (Μπίκος, 2004: 190).

Σε έρευνα των Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή (2004) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή ως «πρόβλημα». Μια πρώτη καταγραφή της νοοτροπίας των Ελλήνων προς τον «ξένο» αποτελεί η έρευνα του Βούλγαρη (1995). Τα ευρήματα αποτυπώνουν μια διάχυτη ανησυχία και επιφυλακτικότητα απέναντι στον «ξένο», ενώ εκφράζονται διχασμένες απόψεις για τα δικαιώματα των αλλοδαπών μεταναστών.

Η αρνητική αποδοχή του από το σχολικό περιβάλλον ή η αντιμετώπισή του με χλευασμούς και πειράγματα, μπορούν να επηρεάσουν τη στάση του απέναντι στο σχολείο. Άλλες φορές πάλι, διέξοδος είναι η απομόνωση και η συναναστροφή μόνο με συμπατριώτες του ή άλλους αλλοδαπούς (Νικολάου, 2000· Κλεφτάρας, 2004).

Όλες οι παραπάνω έρευνες που παρουσιάστηκαν είναι σημαντικές για την κατανόηση των στερεοτύπων που κατίσχυσαν στο σχολείο μετά τη μαζική είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα.

Παρουσίαση της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του πώς τα αλλοδαπά παιδιά βιώνουν και εισπράττουν την αποδοχή ή την απόρριψη από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη (Βάμβουκας, 1988), ως μια πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, που «επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο» (Παπαϊωάννου, 2003:351)

Η παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι πρέπει να προχωρήσει με βάση το τύπο της «δειγματοληψίας πιθανοτήτων» - και ειδικότερα της «τυχαίας δειγματοληψίας» - επειδή με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πληθυσμό της έρευνας έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν στο τελικό δείγμα.

Παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής του δείγματος υπήρξαν:

- η πολιτισμική και εθνοτική αντιπροσωπευτικότητα στη μαθητική σύνθεση της τάξης, στο βαθμό που αυτή συνίσταται στο Δημόσιο Ελληνικό σχολείο
- η ποσοστιαία αναλογία αγοριών και κοριτσιών.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Η επιλογή των Δημόσιων Σχολείων έγινε γιατί, αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων της χώρας, η σύνθεση των μαθητών σε κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι ποικίλη και γιατί υπάρχουν σε όλες τις ελληνικές πόλεις. Η επιλογή των μαθητών της ΣΤ' τάξης ικανοποιεί την ανάγκη να ανακαλύψουμε την επίδραση του αναλυτικού προγράμματος, σε όλη την πρωτοβάθμια σχολική θητεία, σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

Στην παρούσα μελέτη προηγήθηκε ποσοτική έρευνα μεγαλύτερου δείγματος και ακολούθησε η συνέντευξη προκειμένου να ενισχυθούν τα ευρήματα και συμπεράσματα που παρήχθησαν.

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και η ανάπτυξη της ανάλυσης θα έχει την εξής μορφή: για κάθε μία κατηγορία, θα επιχειρείται μία συνολική θεώρηση και σχολιασμός των απόψεων που κατατέθηκαν και στη συνέχεια, θα δίνονται αποσπάσματα από τον λόγο των συμμετεχόντων, τα οποία θα αντιπροσωπεύουν τις περιγραφόμενες τάσεις και θα τεκμηριώσουν την ερμηνευτική εκδοχή που προτείνεται.

Εθνικότητα-Κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα και στερεοτυπικές αντιλήψεις

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στο πώς προσλαμβάνουν τα άτομα τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και πώς οι ίδιοι οι αλλοδαποί μαθητές το βιώνουν. Η κοινωνική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα εντοπίζεται στην πολυεπίπεδη διαφορετικότητα της κοινωνικής ομάδας των αλλοδαπών και εντοπίζεται κυρίως στη εθνικότητα και στη γλώσσα.

Οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες που συγκρούονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες διαφοροποίησης και αποκλεισμού. Οι συλλογικές ταυτότητες δομούνται με βάση την επίκληση κοινών πολιτισμικών στοιχείων αντιπαρατιθέμενες σε «ξένα» πολιτισμικά στοιχεία. Τα κριτήρια τα οποία ορίζουν την εθνική ταυτότητα έχουν πολιτισμικό χαρακτήρα (γλώσσα, θρησκεία, μύθοι, ιστορικές μνήμες, καταγωγή) και προσδιορίζουν το συμβόλαιο και φυσικό χώρο του Έθνους. Οτιδήποτε θεωρείται διαφορετικό δεν ανήκει στο έθνος και συνήθως απορρίπτεται. Η εθνική ταυτότητα προσδιορίστηκε ιστορικά μέσα από τις «διαφορές» συγκρινόμενες με άλλες εθνικές ταυτότητες. Είναι μια διαδικασία ετεροπροσδιορισμού συνεχής και συμβάλλει στην αέναη αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας ως μοναδικής και ομοιογενούς και αρνείται τις ομοιότητες με καθετί έξω από αυτήν αλλά και τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της (Φραγκουδάκη – Δραγώνα, 1997).

Η εθνική ταυτότητα παράγεται, εδραιώνεται και αναπαράγεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολικά συστήματα αναπαράγουν μια αντίληψη του έθνους ως φυσικής οντότητας, καλλιεργεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας όπως ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής. Διαμορφώνει συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα. Οι αναπαραστάσεις του «εθνικού» εαυτού συγκροτούνται σε αντιδιαστολή με αναπαραστάσεις για τους κάθε λογής εθνικούς «άλλους».

Τα τελευταία χρόνια η διαμόρφωση ταυτότητας αποκτά νέο περιεχόμενο. Η εθνική ταυτότητα καλείται να υπαχθεί στην «ευρωπαϊκή» ταυτότητα. Για να συγκροτηθεί η ενωμένη Ευρώπη είναι απαραίτητη η γνωριμία και η σύγκλιση των λαών της, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης ότι ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο, ότι είναι Ευρωπαίοι πολίτες και φέρουν ευρωπαϊκή παιδεία και ταυτότητα. Οι συζητήσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που θα παίρνει υπόψη της τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό μιας χώρας συμβαδίζουν με τις προσπάθειες των ευρωπαϊκών θεσμών να προάγουν την ευρωπαϊκή ιδέα και να συγκροτήσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η κοινωνική πραγματικότητα στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια διαμορφώνεται με τις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που αναζητούν εργασία περιλαμβάνει ομάδες και εθνικές μειονότητες που θεωρούνται ότι δεν ανήκουν στην «ευρωπαϊκή» οικογένεια ή τοποθετούνται οριακά τα σύνορα της (Φραγκουδάκη – Δραγώνα, 1997).

Στα σύγχρονα εγχειρίδια οι ανοιχτά αρνητικές και στερεοτυπικές αρνητικές εικόνες των άλλων λαών είναι σπάνιες και σε σχέση με τα παλαιότερα εγχειρίδια, που κυριαρχούνταν από υποτιμητικές και εχθρικές περιγραφές των άλλων, η διαφορά είναι εμφανής. Πλέον, η εικόνα του εθνικού εαυτού, όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία δεν είναι ενιαία και υπάρχουν διαφοροποιήσεις που μπορεί να μη θίξουν την κυρίαρχη εικόνα, αλλά αντανακλούν μια προσπάθεια διαμόρφωσης ευρωπαϊκής ταυτότητας και άμβλυνσης των αρνητικών στερεοτύπων για άλλους λαούς (Ανδρούσου, 2001).

Μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση δέχεται κι αυτή πολύπλευρες μεταβολές και αποτελεί πεδίο ανάπτυξης διομαδικών, διαπολιτισμικών (εποικοδομητικών ή όχι) επαφών. Η συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών, στις οποίες επισημαίνονται διακρίσεις και χρήση ρατσιστικών χαρακτηρισμών από τους γηγενείς μαθητές προς τους μετανάστες συμμαθητές τους, ενώ φαίνεται πως γενικά οι αλλοδαποί τυγχάνουν δυσμενέστερης μεταχείρισης από τους παλιννοστούντες. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι μαθητές είναι η ομάδα που διάκειται περισσότερο θετικά στη διαφορετικότητα σε σχέση με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ οι μαθητές χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων παρουσιάζονται εν γένει περισσότερο ανοιχτά στη σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι μαθητές που συνυπάρχουν, στην τάξη, με αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή του «διαφορετικού» από μαθητές που δε συναναστρέφονται παιδιά από άλλες χώρες, ενισχύοντας την άποψη για τη θετική σημασία της επαφής (Δαμανάκης, 2000· Διαμαντίδου, 2004· Κελεσιδής, 2004· Κολαίτης, 2005· Παπακων/νου & Δελλασούδας, 1997).

Η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό μπορεί να ποικίλει, με βάση διαστάσεις όπως το έθνος, το χρώμα και το θρήσκευμα. Ξεκινώντας από την πιο αρνητική προς την πιο θετική στάση κατατάσσονται με τη σειρά με βάση την εθνικότητα: Αλβανοί, Ασιάτες, Αφρικανοί και Άραβες, Δυτικοευρωπαίοι, ενώ με βάση το χρώμα: η μαύρη φυλή, οι μελαμψοί, η κίτρινη και τέλος η λευκή φυλή. Αντίστοιχα στερεότυπα μαθητών αλλά και φοιτητών αποκαλύπτονται σε πιο πρόσφατη έρευνα, όπου για μεν τους Ευρωπαίους εκδηλώνονται θετικά στερεότυπα και θαυμασμός, για τους Αλβανούς αρνητικά στερεότυπα και συναισθήματα περιφρόνησης και θυμού, ενώ μικτά παρουσιάζονται τα στερεότυπα για Αμερικανούς και Ασιάτες.

Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με μειονοτικές ομάδες αποτυπώνονται συχνά και στον προφορικό λόγο, των μαθητών. Φαίνεται λοιπόν πως ενώ από τη μια μεριά εκφράζεται η υποστήριξη της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των μεταναστών δεν έχει εκλείψει η καχυποψία που εκφράζεται άμεσα ή έμμεσα. Οι διακρίσεις εξακολουθούν να είναι εμφανείς, αφού μεγάλη μερίδα Ελλήνων μαθητών που τείνει να διαχωρί-

ζει τη θέση της από τις υπόλοιπες εθνο-πολιτισμικές ομάδες οι οποίες διαβιώνουν στο ελληνικό σχολείο σήμερα.

Σύμφωνα με το Γκότοβο (2002) το γεγονός ότι η εθνότητα καταγγέλλεται από ορισμένους ως ιδεολόγημα δεν της αφαιρεί την ισχύ της με την έννοια ότι τα ιδεολογήματα συνήθως όταν καταλαμβάνουν χώρο στις συνειδήσεις των ανθρώπων ανεξάρτητα από την ακρίβεια ή την εγκυρότητα του έχουν μεγάλη δυναμική και σημαντικές επιπτώσεις.

Στην πολιτισμική θεωρία, η γλώσσα παίζει βαρύνοντα ρόλο στη διαμόρφωση ταυτότητας, όχι απλώς ως στοιχείου αναγνώρισης αλλά ως φέροντος οργανισμού ενός συνόλου ιδεών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων. Η έννοια της ταυτότητας, η οποία συγκροτείται στη βάση της γλώσσας (Καμένκα, 1998), περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτιστικών στοιχείων και διαμορφώνει τη συλλογική νοοτροπία. Το άτομο, ως δομική μονάδα του κοινωνικού συνόλου, διαμορφώνεται από τα στοιχεία αυτά, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζει τους κανόνες ή το τελετουργικό της συμμετοχής στη συγκεκριμένη ομάδα.

Το μοίρασμα κοινών συνηθειών, ο κοινός τρόπος αντιλήψεων, νοοτροπίας και νοημάτων κάνει πιο εύκολο το πλησίασμα ατόμων που ανήκουν στην ίδια εθνότητα την ίδια ομάδα. Έλκεται από τον όμοιο του γιατί οι ιδιότητες της ομοιότητας μεταξύ των ατόμων εκτονώνουν τις συγκρούσεις και συντελούν στην ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας παρά τις οποιεσδήποτε διαφορές τους.

Χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των παιδιών για τη επιλογή των ομοεθνών τους με τους οποίους έχουν κοινά, ως φίλους τους που παραθέτουμε παρακάτω:

«Ο καλύτερος μου φίλος είναι ο Γιώργος. Είναι και αυτός σαν εμένα, από την Αλβανία, είναι μεγαλύτερος από μένα. Παίζουμε μαζί πολλές ώρες αλλά όχι στο σχολείο... αυτός έφυγε πάει στο Γυμνάσιο. Στο σχολείο παίζω με άλλα παιδιά και Αλβανούς και Έλληνες..... Οι πιο πολλοί φίλοι είναι Αλβανοί.

(12χρονος μαθητής αλλοδαπός).

«Δεν έχω κάνει πολλούς φίλους ακόμη. Ηρθαμε πέρσι σε αυτό το χωριό και άλλαξα σχολείο. Στο παλιό σχολείο είχα πολλούς φίλους. Στο διάλειμμα μιλάμε, παίζουμε και με κορίτσια από Αλβανία και από Ελλάδα. Αλλά δε με καλούν στα σπίτια τους. Η Παναγιώτα κάλεσε πολλά παιδιά στα γενέθλια τους αλλά δε με κάλεσε... αν και καθόμαστε στο ίδιο θρανίο»

(12χρονη μαθήτρια).

Σύμφωνα με το Pettigrew (2000) όταν οι 'διαφορετικές' ομάδες αλληλεπιδρούν και συνάπτουν φιλίες κατανοούν τους «άλλους» και επιτυγχάνεται η αλλαγή των στερεοτύπων και η μείωση της προκατάληψης.

Ο μαθητής τάσσεται με τα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία σχολική τάξη ανήκει και συνδέεται μαζί τους με ισχυρούς δεσμούς συμπάθειας ή αντιπάθειας, φιλίας ή ανταγωνιστικότητας. Το σχολείο σύμφωνα με τον Τσαρδάκη (1987:90) είναι ένα κοινωνικό υποσύστημα με κοινωνικοποιητική λειτουργία.

Το πέρασμα του «άλλου» από το αρνητικό στερεότυπο σε ένα αποδεκτό πρόσωπο χρειάζεται χρόνο. Στο μεταξύ η συγκαλυμμένη εχθρότητα, η καχυποψία, η ετικετοποίηση μοιάζουν αναπόφευκτα.

«Εγώ έχω γεννηθεί στο Ναύπλιο, είμαι από εδώ. Έχω πολλούς φίλους... όλοι είναι φίλοι μου... είμαι με μερικούς μαζί από το νηπιαγωγείο. Με αρέσει να παίζω να κουβεντιάζω με όλα τα παιδιά και Έλληνες και άλλους.. Αλβανούς, με όλους»

(12χρονος μαθητής)

Αξιοσημείωτο ότι κάποια αλλοδαπά παιδιά οικειοποιήθηκαν την ταυτότητα του Ευρωπαίου Πολίτη επικαλούμενοι την Παγκοσμιοποίηση και αποπειράθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που προοριζόταν για τους Έλληνες ενώ δυο παιδιά ανέφεραν στην ερευνήτρια ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα καταγωγής τους. Και οι δυο περιπτώσεις είναι προσπάθειες αντιμετώπισης της προσωπικής τους αξία μέσα από τη διαπραγμάτευση της κοινωνικής τους ταυτότητας (Φωτιάδου, 2006). Από έρευνα των Καρύδη (1996), Λυμπεράκη (2001) και Παπαγεωργίου (2005) έχει καταδειχτεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα μεταναστών επιδιώκει τη διακριτική της παρουσία, το να μοιάζει, να μη διαφέρει. Όταν η ετερότητα βιώνεται ως στίγμα, τα δρώντα υποκείμενα, οι Αλβανοί μετανάστες, εν προκειμένω, προσβλέπουν σε μια διακριτική παρουσία, σε μια άμβλυνση της πολιτισμικής διαφοράς, με τους τρόπους και τα μέσα που διαθέτουν.

Βιώνουν την εθνική τους ταυτότητα ως «προσωπικό στίγμα» που θέλουν να αποποιηθούν για να μη διαφέρουν από τους άλλους και να μη προκαλούν τα σχόλια και την περιφρόνηση των Ελλήνων συμμαθητών τους.

«...με λένε Ελένη. Μόνο η γιαγιά στο σπίτι που δε μιλάει Ελληνικά καλά με λέει Ελόνα. Η μαμά μου, ο μπαμπάς μου και όλοι στο σχολείο με φωνάζουν Ελένη».

(12χρονη μαθήτρια)

Η οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών καλλιεργεί την ομοιότητα με την κυρίαρχη ομάδα, έχοντας ένα αίσθημα εθνοτικής και πολιτισμικής κατώτερότητας. Έχει την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους δεν πρέπει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα.

Αν μια ομάδα έχει την αίσθηση ότι κατέχει χαμηλή κοινωνική θέση πιστεύει ότι μπορεί να διορθώσει με τη δράση της αυτή την αξιολόγηση, μειώνοντας τη συγκριτικότητα μέσα από την ομοιομορφία και τη συμμόρφωση με την ανώτερη ομάδα.

Η ιεράρχηση σε ανώτερες εθνοτικές ομάδες και κατώτερες δεν απέχει πολύ από το ρατσισμό. Ο Γκότοβος (2002) διαχωρίζει το ρατσισμό σε θεσμικό και πολιτισμικό θεωρώντας ότι ο πολιτισμικός ρατσισμός έχει έντονη παρουσία στην εκπαίδευση.

Η οικογένεια προτιμά να αλλάξει το όνομα του παιδιού τους με ένα Ελληνικό¹, που ηχητικά μοιάζει με το Αλβανικό, για να μη δηλώνει την εθνική ετερότητα και να αποφεύγει την αποδοκιμασία των γηγενών και τις αντιδράσεις που επιφέρει η εθνική και πολιτισμική ετερότητα.

Από τις συνεντεύξεις που είχαμε με τα παιδιά θεωρούμε ότι αξίζει να επισημάνουμε ότι τρία από τα παιδιά θεωρούσαν ότι είναι Έλληνες *«επειδή είναι η χώρα στην οποία γεννήθηκαν»*. Δυο δήλωσαν ότι είναι και *« Έλληνες και Αλβανοί»*.

Αντί επιλόγου

Όποιος ζει από κοντά την εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας, έχει διαπιστώσει τη θεαματική αλλαγή της «χημείας» των σχολικών μας τάξεων. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε τη σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού μέχρι και τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας έδωσε τη θέση της στην πολυχρωμία που συνιστούν πλέον οι διαφορές εθνικότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτές.

Δεκάδες χιλιάδες Έλληνες μαθητές το Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου κάθονται δίπλα-δίπλα στα θρανία με παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων. Σύμφωνα με στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε (2008) στην Πρωτοβάθμια (Δημοτικά) και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσια, Λύκεια) και στα ΤΕΕ φοιτούσαν περίπου 123.839 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές.

Φυσικό λοιπόν είναι οι μετανάστες να επιδιώξουν να εντάξουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά τους. Εξάλλου η φοίτηση μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι ένα βασικό μέσο επαφής με τον πολιτισμό της χώρας με σκοπό την ένταξη.

Όλα τα ερευνητικά στοιχεία που έχουν δει το φως της δημοσιότητας καταλήγουν σε έναν κοινό παρονομαστή: οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στους «διαφορετικούς» συμμαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα. Και δεν θα μπορούσε να είναι αλλιώς, αφού οι μαθητές βιώνουν και στο σχολείο όλες τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται ή υφέρπουν στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Ε., (1997). Η συγκρότηση της ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. Στο: Φραγκουδάκη- Δραγώνα (επιμ.). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

¹ Στο σχολικό μητρώο πολλά παιδιά που μετείχαν στην έρευνα είχαν ονόματα αλβανικά (Γιουλάν, Αλούς) αλλά το όνομα που δηλώνουν στην καθημερινότητα τους είναι Ηλίας, Αλέκος ενώ πολλά κορίτσια δηλώνουν το Μαρία ως όνομα στις κοινωνικές τους επαφές.

- Ανδρούσου, Α., (2001). Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στο: Κτιστάκης, Γ., (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 51-55.
- Bell, J., (1998). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., κ.α., (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. *Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 5, σ. 81-100.
- Γαλάνης, Γ.Ν., (1993). Η γνώμη των κατοίκων των Ιωαννίνων για τους Αλβανούς και τους Βορειοηπειρώτες στην Ελλάδα (Εμπειρική Έρευνα). *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, τ. 6, σ. 44-104.
- Γκότοβος, Α., (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., (2005). Γένος και ξένος: θεσμικές και τρέχουσες εγγραφές. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-105.
- Δαμανάκης, Μ., (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ε.Σ.Υ.Ε., (2008). *Απογραφή του ελληνικού πληθυσμού*.
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα Κ., (2005). Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 857-864.
- Κελεσιδης, Γ., (2005). Πολιτισμική Ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 17-34.
- Κεσσιδης, Θ., (1995). Οι Ελληνοπόντιοι της Σοβιετικής Ένωσης και τα προβλήματά τους. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 89-104.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ., (1980). *Η Νέα Αγωγή*. Τομ. Ι- ΙΙΙ, Αθήνα.
- Κλεφτάρας, Γ., (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 355-381.
- Κολαΐτης, Γ., (2005). Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 195-214.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). Στερεότυπο, Προκατάληψη, ακοινωνική Ταυτότητα. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι. & Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προσεγγίση. Στο: Μπαγάνης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 127- 136.
- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. και Παύλου, Μ. (επιμ.), (2005). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μίλεση, Χ., (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Milner, D., (1989). Φυλετική προκατάληψη. Στο: Παπαστάμου, Α., *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.

- Μίτλης, Α., (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ., (2005). Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 167-193.
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Ν., (1997). Προβλήματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων μαθητών και αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία - Παιδεία)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 153-155.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Βαμβούκας, Μ.Ι., & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 384-396.
- Παπαναούμ, Ζ., (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-7.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ., (επιμ.) (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ABSTRACT

The multiculturalism of Greek society did not result with the arrival of immigrants. Deepest social hence also cultural differentiations existed everywhere in the Greek society even before the immigrants arrived in our country. Nor of course will disappear the multiculturalism when the immigrant students learn Greek or when we have the second generation of immigrants in school. The educational system would be supposed to advance in his institutional and methodological renewal. It is called to face the challenge that already exists: the cultural particularities are not necessarily the specific difference between indigenous and immigrant students, but also between natives of different class origin. The immigrant children will thicken mainly the orders of downgraded teams. The school is called to play a role of exceptional importance for the maintenance of cohesion of society, to constitute institution, that will blunt the social unfairnesses and will ensure the access of all citizens, Greeks and foreigners, in the good of knowledge and through this in the professional and social integration.

Γεωργία Α. Καρούντζου

Phd Επιστήμες της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

georgiakarountzou@yahoo.gr

ΦΙΛΙΑ: ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΒΙΚΤΩΡΙΑ ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ

Εισαγωγή

Κατά τη σχολική ηλικία, πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Το παιδί εγκαταλείπει το στενό περιβάλλον της οικογένειας και το ανέμελο παιχνίδι και εισέρχεται στο χώρο των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων και της οργανωμένης εργασίας. Η μονοκρατορία της οικογένειας σε θέματα κοινωνικοποίησης του παιδιού περιορίζεται. Ρόλο σημαντικό πλέον διαδραματίζουν άλλοι φορείς και ομάδες αναφοράς, με επίκεντρο τη σχολική κοινότητα. Στο σχολείο το παιδί έχει τη διττή ιδιότητα, του μαθητή και του συμμαθητή. Ως μαθητής αντιμετωπίζει ένα πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων, το οποίο αποτελεί αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά συγχρόνως, γίνεται πηγή δυσκολιών και ψυχικής έντασης. Ως συμμαθητής έχει να αντιμετωπίσει, και τις περισσότερες φορές και να επιλύσει μόνος του, ποικίλες διαφορές με τους συνομηλίκους του καθώς και νέες μορφές διαπροσωπικής συμπεριφοράς, να αποκτήσει καινούριους φίλους και να επενδύσει συναισθηματικά σε αυτούς. Οι νέες αυτές εργασιακές σχέσεις και διαπροσωπικές εμπειρίες επενεργούν ως παράγοντες «ομαλοποίησης» ενδεχόμενων μονομερειών στη συμπεριφορά των γονέων. Επιπλέον, η ύπαρξη κοινού προγράμματος επιτρέπει την κοινωνική σύγκριση, στοιχείο απαραίτητο για μια καλύτερη αυτογνωσία.

1. Θεωρητική προσέγγιση

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού στη σχολική ηλικία

Στην ψυχοδυναμική του παιδιού της σχολικής ηλικίας φαίνεται να κυριαρχούν δύο βασικά στοιχεία : α. Η επιθυμία για συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων και για κοινωνική αναγνώριση και β. Η τάση για φιλοπονία και παραγωγικότητα. Το παιδί ζει σε δύο κόσμους, τον κόσμο των ενηλίκων και τον κόσμο των συνομηλίκων. Με την πάροδο της ηλικίας, το ενδιαφέρον και η προσκόλληση προς τους συνομηλίκους αυξάνει, ενώ προς τους ενηλίκους μειώνεται. Οι σχέσεις παιδιού – ενήλικα και παιδιού – παιδιού είναι διαφορετικές και η μια δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άλλη. Το άτομο, το οποίο εκδηλώνει ενδιαφέρον και δεν κατορθώνει να διαμορφώσει θετικές σχέσεις στα πρώτα χρόνια της ζωής του με τους ενήλικες και στη συνέχεια με τους συνομηλίκους, εισέρχεται στην κοινωνική ζωή συναισθηματικά και κοινωνικά ελλειμματικό (Παρασκευόπουλος, 1985 : 166).

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας σε αντίθεση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, έχουν αναπτύξει πιο σταθερές αντιλήψεις για τη φιλία και τις αλληλεπιδράσεις που δέχονται τα άτομα της ομάδας στη συμπεριφορά τους. Οι καθημερινές δραστηριότητες στις ομάδες παρέχουν τη δυνατότητα στην ανάπτυξη της φιλίας, την ατομική εμφάνιση, την προβολή του εαυτού, τις σχέσεις με το άλλο φύλο, τις προσωπικές φιλοδοξίες. Συμμετέχοντας σε κάθε είδους παιχνίδια εξελίσσονται και αυτοπροσδιορίζονται μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, αλλά και των ενηλίκων.

Η προεφηβεία ή παιδική ηλικία είναι μια περίοδος κατά την οποία τα παιδιά αγωνίζονται να αποκτήσουν σταθερή ταυτότητα και μέσα από την παρέα των συνομηλίκων νιώθουν ένα αίσθημα αυτονομίας σε σχέση με τους ενήλικες καθώς και ένα σημείο αναφοράς και επίλυσης προβλημάτων. Ένας σημαντικός παράγοντας στην προεφηβική κουλτούρα είναι η ικανότητα

των παιδιών να στοχάζονται και να αξιολογούν, μέσα από τις συζητήσεις μεταξύ τους, αλλά και με τους ενήλικες, το νόημα των μεταβαλλόμενων κόσμων τους.

Ο 7^{ος} και ο 8^{ος} χρόνος αποτελεί ηλικιακά, μια αποφασιστική καμπή στην ανάπτυξη του παιδιού, εγκαινιάζοντας μια νέα φάση η οποία θα οδηγήσει στο κατώφλι της εφηβείας. Η παιδική λογική σκέψη είναι μια λογική συγκεκριμένη, στηριγμένη στα γεγονότα και τις σχέσεις των αντικειμένων μεταξύ τους και όχι στις ιδέες και τις αναλογίες, όπως η αφηρημένη λογική η οποία χαρακτηρίζει τη σκέψη του εφήβου και του ενήλικου. Δεν παύει όμως να σηματοδοτεί, σε νοητικό επίπεδο, την έναρξη της αυτονομίας, στοιχείο που επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Μόλις η σκέψη απελευθερωθεί από τον εγωκεντρισμό που την περιβάλλει, θα αποτυπώσει μια νέα δομή στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αντίστοιχα, ωστόσο, και οι κοινωνικοί παράγοντες δε θα μείνουν ξένοι προς αυτή την απελευθέρωση. Το παιδί έχει αποκτήσει πια την ικανότητα εκείνη, η οποία αξιοποιεί μια αληθινή συνεργασία, δηλαδή μπορεί να δει το θέμα από τη σκοπιά του φίλου και να συλλάβει τις προθέσεις του. Θα συνάψει, επομένως, σταθερότερες και εκλεκτικότερες σχέσεις στο εσωτερικό της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα θα αναπτύξει ολοένα και εντονότερο το αίσθημα ότι ανήκει σε μια κοινότητα. Από τον 10^ο έτος και μετά η συντροφικότητα αποκτά την πλήρη σημασία της, με σεβασμό απέναντι στους κανόνες του παιχνιδιού και της αλληλεγγύης. (Ρέϊμον- Ριβιέ, 2001: 115). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί η άποψη του Vygotsky που αφορά στην κοινωνική φύση της μάθησης, κάνοντας ένα διαχωρισμό ανάμεσα στα υπάρχοντα και τα δυνητικά επίπεδα κατανόησης, δηλαδή, τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων και τι μπορούν να κάνουν με τη βοήθειά τους. Το χάσμα ανάμεσα σε αυτά τα δύο επίπεδα το ονόμασε «Ζώνη Επιχειμένης Ανάπτυξης», έναν όρο που δείχνει «τι είναι έτοιμο ένα παιδί να αφομοιώσει, με βάση τα παρόντα επιτεύγματα, δεδομένης της καλύτερης δυνατής προσοχής από τους ενήλικες (Sutton, 1983: 196). Οι Bigelow & La Gaipa (1980), διέκριναν κάποια στάδια ανάπτυξης των προσδοκιών των παιδιών σε σχέση με τις κοινωνικές τους σχέσεις, ανάλογα με την ηλικία τους. Στο επίπεδο από 9 ετών έως 11 ετών, το οποίο περιγράφεται ως «ρυθμιστικό στάδιο», σημαντικό ρόλο παίζουν οι κοινές αξίες, οι κοινά αποδεκτοί κανόνες και οι κυρώσεις. Στο επόμενο επίπεδο από 11 έως 13 ετών, το οποίο περιγράφουν ως «στάδιο της εμπάθειας», το σημαντικό ρόλο παίζουν η κατανόηση και τα κοινά ενδιαφέροντα. Σύμφωνα με τους ερευνητές με την πάροδο της ηλικίας δεν μεταβάλλεται μόνο η ποσότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιούν για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων αλλά και η ποιότητά τους.

Ο Piaget παρακολούθησε την εξέλιξη στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από τη διαδικασία την οποία επινοεί κάθε παιδί για να διασκεδάσει. Από την ηλικία των 7-8 χρόνων η επιτυχία του παιχνιδιού εξαρτάται από την αμοιβαία συνεργασία των παιχτών, σύμφωνα με τους συλλογικά αποδεκτούς κανόνες. Από την ηλικία των 11-12 χρόνων ο Piaget υποστήριξε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται όχι μόνο για τους κανόνες που διέπουν το συγκεκριμένο παιχνίδι που παίζουν, αλλά για το σκεπτικό σε πιθανές παραλλαγές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε δεδομένη περίπτωση (Burman, 1994).

Σε κείμενο του, ο Jacques Selosse (1984)² αναφέρει «έχω την εντύπωση ότι τις επόμενες δεκαετίες θα ανακαλύψουμε την ψυχοπαιδαγωγική σημασία της περιόδου από τα 11 έως τα 13 χρόνια. Έχουμε παραμελήσει τις διανοητικές αναλύσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν αυτές τις ηλικίες, θεωρώντας ότι το πρόβλημα των ψυχοφυσιολογικών διαταραχών που συνδέονται με την εφηβεία, κυριαρχεί σε σχέση με όλα τα άλλα ζητήματα. Όμως, σταδιακά, ανακαλύπτουμε ότι σε ψυχικό επίπεδο, η περίοδος αυτή απαιτεί συνοχή των κοινωνικών και γνωστικών συστημάτων. Αντιστοιχεί σε μια φάση απαιτήσεων και προσδοκιών, από την πλευρά των νέων, σε σχέση με αυτό που οι ενήλικοι αντιπροσωπεύουμε στα μάτια τους».

Η φιλία αποτελεί μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, ευθύνης και αυτονομίας και κοινωνικοποίησης και ισορροπίας για το παιδί. Πόσο δεδομένο όμως μπορεί να είναι για ένα παιδί σχολικής ηλικίας να έχει ένα ή περισσότερους σταθερούς φίλους και πόσο συχνά μπορεί να μένει μόνο του στο σχολικό περιβάλλον;

² Μπεζέ, Μ., ό.π.σ. 29.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η εργασία αποτελεί μέρος μιας γενικότερης έρευνας για τη σχολική επιθετικότητα (2010) και αφορά στον αριθμό φίλων σε μαθητές/τριες Ε΄και ΣΤ΄τάξης συγκριτικά με το φύλο, την τάξη, την εθνικότητα όπως επίσης και την καταγραφή της συχνότητας που μένουν μόνοι οι μαθητές/τριες της ίδιας ηλικίας στο διάλειμμα σε χρονικό ορίζοντα τριών μηνών. Το δείγμα αποτέλεσαν 800 περίπου μαθητές/τριες από Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά.

Ερευνητικά δεδομένα

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η πλειοψηφία δήλωσε ότι έχει πολλούς καλούς φίλους (72.0% του δείγματος), το 21.8% του δείγματος δήλωσε ότι έχει δύο-τρεις καλούς φίλους, ενώ πολύ λίγοι μαθητές δήλωσαν ότι έχουν μόνο ένα καλό φίλο ή κανένα (5.7% και 0.5% αντίστοιχα). Στην απάντηση η οποία περιλαμβάνει τους πολλούς φίλους, προηγούνται οι μαθητές της έκτης με 74.8% σε σύγκριση με αυτούς της πέμπτης τάξης με ποσοστό 69.2%, όπως επίσης και τα αγόρια προηγούνται σε σχέση με τα κορίτσια στην επιλογή πολλών φίλων με ποσοστό 73.8% έναντι 70.2% αντίστοιχα. Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής με 74,5%, οι έλληνες μαθητές με 73% και ακολουθούν οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης με 48.6% δήλωσαν ότι έχουν πολλούς φίλους. Πιο αυξημένα ποσοστά, στις επόμενες επιλογές, όπως 'δύο – τρεις φίλους' ή στην επιλογή 'έναν', παρουσιάζουν οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης(8.6%) σε σχέση με τους έλληνες μαθητές (5.6%) και τους αλβανικής καταγωγής (5.5%). Οι μαθητές που προέρχονται από πυρηνικές/κανονικές οικογένειες προηγούνται στην επιλογή πολλών φίλων με 72.6%, έναντι αυτών που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια με 63.0%. Με χρήση του χ^2 test δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση του αριθμού των φίλων που δήλωσαν με τα κύρια δημογραφικά δεδομένα των μαθητών. Οι μαθητές της έκτης τάξης και κυρίως τα αγόρια έχουν περισσότερους φίλους, είτε είναι αλβανικής είτε ελληνικής καταγωγής, και οι μαθητές που ανήκουν σε πυρηνικές οικογένειες. Αν και δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των φίλων και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μαθητές/τριες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης διαφοροποιούνται ως προς την επιλογή φίλων με χαμηλή προτίμηση.

Στο δεύτερο πίνακα ο οποίος αναφέρεται στο πόσο συχνά έχουν μείνει μόνοι οι μαθητές στο διάλειμμα, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι δεν έχουν μείνει μόνοι στο διάλειμμα το τελευταίο τρίμηνο (66.7% του δείγματος), ενώ το 17.0% δήλωσε ότι έχει μείνει χωρίς παρέα 1-2 φορές, το 11.7% ότι έχει μείνει χωρίς παρέα μερικές φορές, το 1.4% ότι έχει μείνει μόνος/η μία φορά την εβδομάδα και, τέλος, το 3.2% ότι μένει μόνος/η στο διάλειμμα πολλές φορές την εβδομάδα. Οι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση δήλωσαν ότι μένουν συχνότερα μόνοι στο διάλειμμα (μία φορά την εβδομάδα και πολλές φορές την εβδομάδα) σε ποσοστό 8.8%, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές σε ποσοστό 4.6% και οι αλβανικής καταγωγής με 1.8%.

Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές της έκτης τάξης, σε ποσοστό 4.8% έναντι της πέμπτης σε ποσοστό 1.5%, μένουν πολλές φορές μόνοι την εβδομάδα κατά το διάλειμμα. Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών είναι αυτά που παρουσιάζουν ενισχυμένο το ποσοστό στην επιλογή για πολλές φορές την εβδομάδα (6.4%) και πιο μικρό ποσοστό το «καμία φορά την εβδομάδα» (59.6%). Τα κορίτσια είναι αυτά τα οποία μένουν μόνα στο διάλειμμα πολλές φορές την εβδομάδα με ποσοστό 3.4% συγκριτικά με τα αγόρια (3%).

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ εθνικότητας και της συχνότητας με την οποία ένας μαθητής δηλώνει ότι μένει μόνος του στο διάλειμμα το τελευταίο τρίμηνο ($\chi^2 = 16.544$, $df=8$, $p = 0.035$).

Συμπερασματικά διαφαίνεται ότι η μοναξιά προσδιορίζεται μέσα από τις επιλογές των μαθητών στην έκτη τάξη περισσότερο, στα παιδιά από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης σε αντίθεση με εκείνους από την Αλβανία και στα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές/τριες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής

Ένωσης προηγούνται στη μοναξιά και στην έλλειψη φιλίας στο σχολείο, γεγονός, ίσως, που μπορεί να τους καθιστά πιο ευάλωτους στην εμφάνιση του φαινομένου της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον.

Στον πίνακα 3 που ακολουθεί, παρατίθενται οι κατανομές οι οποίες αντιστοιχούν στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το αν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα ή όχι, σε σχέση με το φύλο, την τάξη, την εθνικότητα και τη μορφή οικογένειας (δημογραφικά στοιχεία). Στο σύνολο του δείγματος ($N=791$), 367 (ή 46.4%) μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα έναντι 53,6% που δήλωσαν αρνητικά. Προηγούνται οι μαθητές της έκτης τάξης σε σχέση με τους μαθητές της πέμπτης τάξης (50,3% και 42,5% αντίστοιχα) τα κορίτσια έναντι των αγοριών (47.7% και 54.1% αντίστοιχα) και οι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση (51.4% έναντι 46.8% των Ελλήνων μαθητών και 38.2% των μαθητών από την Αλβανία) ενώ το ποσοστό ανάμεσα στις μονογονεϊκές και την πυρηνικές οικογένειες είναι σχεδόν το ίδιο.

Διαπιστώθηκε, εξάλλου, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τάξης και της παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων ($\chi^2 = 4.785$, $df=1$, $p = 0.029$). Αναλογικά, λιγότεροι μαθητές από την Ε΄ Τάξη δηλώνουν ότι κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές από την ΣΤ΄ Τάξη.

Από την ανάγνωση του πίνακα 3, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της έκτης προηγούνται στην παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς ηλικιακά επιφορτίζονται με περισσότερες υποχρεώσεις. Οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης φαίνονται ενισχυμένοι στον τομέα των ιδιαίτερων μαθημάτων, συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες του δείγματος.

Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά φύλο, τάξη, εθνικότητα και μορφή οικογένειας αναφορικά με τον αριθμό των φίλων στην τάξη

		Φύλο				Τάξη				Εθνικότητα				Μορφή οικογένειας				Σύνολο	
		Κορίτσι		Αγόρι		Ε'		ΣΤ'		Ελληνική		Αλβανική		Πρώην Σοβιετικής Ένωσης		Μονογονεϊκή		Κανονική	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πόσο συχνά καλούς φίλους έχεις στη τάξη σου	Πολλούς	273	70.2	296	73.8	272	69.2	297	74.8	511	73.0	41	74.5	17	48.6	29	63.0	540	72.6
	Δύο - Τρεις	92	23.7	80	20.0	94	23.9	78	19.6	146	20.9	11	20.0	15	42.9	13	28.3	159	21.4
	Ένα	22	5.7	23	5.7	25	6.4	20	5.0	39	5.6	3	5.5	3	8.6	3	6.5	42	5.6
	Κανένα	2	.5	2	.5	2	.5	2	.5	4	.6					1	2.2	3	.4
	Σύνολο	389	100.0	401	100.0	393	100.0	397	100.0	700	100.0	55	100.0	35	100.0	46	100.0	744	100.0
																		790	100.0

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος κατά φύλο, τάξη, εθνικότητα και μορφή οικογένειας αναφορικά με τη μοναξιά στο διάλειμμα

		Φύλο				Τάξη				Εθνικότητα				Μορφή οικογένειας				Σύνολο	
		Κορίτσι		Αγόρι		Ε'		ΣΤ'		Ελληνική		Αλβανική		Πρώην Σοβιετικής Ένωσης		Μονογονεϊκή		Κανονική	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πόσο συχνά έχεις μένει μόνος, αυτό το τρίμηνο, στο διάλειμμα	Καμία φορά	254	65.8	269	67.6	262	67.2	261	66.2	475	68.3	31	56.4	17	50.0	28	59.6	495	67.2
	Μία - δύο φορές	69	17.9	64	16.1	68	17.4	65	16.5	116	16.7	12	21.8	5	14.7	6	12.8	127	17.2
	Μερικές φορές	47	12.2	45	11.3	49	12.6	43	10.9	72	10.4	11	20.0	9	26.5	10	21.3	82	11.1
	Μία φορά την εβδομάδα	3	.8	8	2.0	5	1.3	6	1.5	10	1.4			1	2.9			11	1.5
	Πολλές φορές την εβδομάδα	13	3.4	12	3.0	6	1.5	19	4.8	22	3.2	1	1.8	2	5.9	3	6.4	22	3.0
	Σύνολο	386	100.0	398	100.0	390	100.0	394	100.0	695	100.0	55	100.0	34	100.0	47	100.0	737	100.0
																		784	100.0

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος κατά φύλο, τάξη, εθνικότητα και μορφή οικογένειας αναφορικά με τα ιδιαίτερα μαθήματα.

	Φύλο			Τάξη			Εθνικότητα				Μορφή οικογένειας				Σύνολο	
	Κορίτσια		Αγόρι		Ε'		Ελληνική		Αλβανική		Πρώην Σοβιετικής Ένωσης		Μονογονεϊκή		Κανονική	
Ιδιαίτερα μαθήματα	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	204	52.3	220	54.9	226	57.5	198	49.7	373	53.2	34	61.8	17	48.6	25	53.2
Σύνολο	186	47.7	181	45.1	167	42.5	200	50.3	328	46.8	21	38.2	18	51.4	22	46.8
	390	100.0	401	100.0	393	100.0	398	100.0	701	100.0	55	100.0	35	100.0	47	100.0
															744	100.0
															791	100.0

Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι έχει πολλούς φίλους (δύο και πάνω). Τα υψηλότερα ποσοστά ανήκουν σε μαθητές/τριες Ελληνικής και Αλβανικής καταγωγής και μικρότερα σε μαθητές από τις χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης και σε παιδιά που ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες.

Στο δεύτερο πίνακα αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που μένει μόνος στο διάλειμμα και μάλιστα πολλές φορές την εβδομάδα. Εξετάζοντας τις απαντήσεις, είναι κυρίως μαθητές της έκτης τάξης, με υψηλότερα ποσοστά σε μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών.

Στους μαθητές Δημοτικού, το φύλο (τα αγόρια), η οικογενειακή κατάσταση (γονείς σε διάσταση, με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι επιβάλλουν άδικες τιμωρίες) καθώς και η κακή σχολική επίδοση φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση βίας. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ανάμεσα στους μαθητές Δημοτικού, στην ίδια έρευνα, σχετίζεται με τη θυματοποίησή τους από άγνωστο ή άγνωστους, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με την αντίληψη ότι αδικούνται από τους γονείς τους και με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Παπαστυλιανού, 2001). Μέσα σε ένα ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές αποκτούν κοινά βιώματα επιτυχιών ή αποτυχιών τα οποία δίνουν τη δυνατότητα για μια συντροφική αλληλεπίδραση στο κοινωνικό τους γίνεσθαι (Τσιπλητάρης, 2004).

Οι μαθητές της ηλικίας αυτής απασχολούνται και το απόγευμα με επιπλέον μαθήματα με βάση τα υψηλά ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες. Γεγονός είναι ότι ένα σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου καλύπτεται από εργασίες και υποχρεώσεις οι οποίες πιέζουν το χρόνο και τα περιθώρια δημιουργίας φιλίας και ξεκούρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μπεζέ, Λ. (επιμ.) (1998). *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το Ελληνικό σχολείο* (έρευνα). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος Ιω. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Σχολική ηλικία* (Τόμ. 3^{ος}). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρέιμον-Ριβιέ, Μ. (2001). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Selosse, J. (1990). Pourquoi étudier la délinquance juvénile dans une perspective développementale? Στο: Μπεζέ Λ. (επιμ.), (1998), *Βία στο σχολείο: Βία του σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bigelow, B., & La Gaipa, J. (1980). The development of friendship values and choices. In: H. Foot, A. Chapman & J. Smith (Eds), *Friedship and Peer Relations in Children* (pp. 34-60). New York : John Wiley
- Burman, E. (1994). Poor children: Charity appeals and ideologies of childhood. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 12(1), 29-36.
- Sutton, A. (1983). An introduction to Soviet development psychology. In: S. Meadows (ed.), *Developing Thinking*, London: Methuen.

ABSTRACT

During school age are significant changes in the psychosocial development of the child. The child leaves the immediate environment of the family and the carefree play and enters the wider social relations and organized work. The purpose of this study, which is part of a broader investigation to the school violence, is the emergence of the proportion of friendships that develop pupils / only three of the last grades of primary school and its correlation with factors such as gender, class, ethnicity and form of the family. The sample consisted of about 800 students / by only three different elementary schools in Attica. The results showed that in

terms of gender and class, boys and pupils of the last class are superior to the number of friends compared to girls and students from E class (11 years old), respectively. Regarding ethnicity, students from the countries of the former Soviet Union reportedly have the lowest rates on the number of friends and show high values in feeling of loneliness during the break. The percentage of pupils from typical families have many friends. However the differences with those of single-parent families is not statistically significant. According to the survey results, although the majority of children develop friendly relations, there is a small percentage of students who has no friends and lives relatively isolated within the school community.

Κατσιγιάννη Βικτωρία

(ΠΕ 70)

Ζίννη 14, Αθήνα

6938650644

victoriakats@hotmail.com

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΕΝΟΣ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.
Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ**

ΜΑΙΡΗ Χ. ΚΟΥΔΟΥΝΑ

Η παρουσίαση αυτή στοχεύει στο να αναλύσει και να περιγράψει την υπάρχουσα οργανωτική δομή για τη Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη. Στο κλειστό αυτό σύστημα Εκπαιδευτικής Πολιτικής διακρίνουμε πολιτικές πρακτικές που απορρέουν από διεθνείς συνθήκες, και νομοθετικές παρεμβάσεις που προήλθαν από σειρά πολιτικονομικών διεργασιών, συχνά ως άμεση ή έμμεση επιβολή του διεθνούς παράγοντα. Η ίδρυση των μειονοτικών σχολείων ήταν προϊόν νομικής απαίτησης διεθνών και διακρατικών συμφωνιών και υπαγορεύτηκε από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923). Τα άρθρα 37 έως και 45 του Τμήματος Γ της συνομολογηθείσας Συνθήκης της Λοζάνης αφορούν την προστασία των μειονοτήτων τόσο στην Τουρκία, όσο και στην Ελλάδα και καθόρισαν το μοντέλο της μειονοτικής εκπαίδευσης σε αυτές. Το ειδικό αυτό καθεστώς αφορά επί μέρους ζητήματα των Μουσουλμάνων εντός των ορίων της Θράκης σήμερα, όπως τη δίγλωσση μειονοτική εκπαίδευση, τη διδασκαλία του Κορανίου, κ.ά. Η οριοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου που είναι γνωστό ως μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα γίνεται ως προς το χώρο που αναπτύσσεται και ως προς τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες απευθύνεται. Ως προς το χώρο το προσδιορίζουμε στα γεωγραφικά όρια της Θράκης. Ως προς τις μειονοτικές ομάδες στις οποίες απευθύνεται, το ορίζουμε μέσα από το πλαίσιο παροχής ιδιαίτερης δίγλωσσης εκπαίδευσης στο μαθητικό πληθυσμό παιδικής ηλικίας, που ανήκει σε τρεις διαφορετικές ομάδες ως προς τη γλώσσα και τις πολιτισμικές τους καταβολές. Οι τουρκόφωνοι και τουρκογενείς Μουσουλμάνοι, οι Πομάκοι με μητρική διάλεκτο την πομακική και οι Αθίγγανοι (Ρομά) με μητρική την Ρομανί. Σύμφωνα με το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας και την ερμηνεία του Υπουργείου Εξωτερικών «*ως μοναδική μειονοτική γλώσσα υποχρεωτική μητρική για όλους καθίσταται η τουρκική*».

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης παρουσιάζει μια ανομοιογένεια ως προς τα κοινωνικά-πολιτιστικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν ως προς τη γλώσσα και ως προς τη φυλετική τους καταγωγή. Για πρώτη φορά Τούρκοι της Μ. Ασίας εμφανίζονται στη Θράκη το 1352 (Βακαλόπουλος, 1990: 36-37), από τη χρονιά αυτή και μετά άρχισε σταδιακά η αύξησή τους στη γεωγραφική αυτή περιοχή. Κατά τον ερευνητή Ζεγκίνη (1994: 121) η πρώτη μορφή του Ισλάμ που αναπτύχθηκε στους πληθυσμούς της Θράκης αλλά και της ευρύτερης περιοχής των Βαλκανίων «*ήταν και εν μέρει εξακολουθεί να είναι το μυστικό Ισλάμ*». Οι Πομάκοι της Ροδόπης σύμφωνα με ιστορικές πηγές εξισλαμίστηκαν σταδιακά. Από τους κώδικες της Μητρόπολης Φιλιππουπόλεως «*προκύπτει ότι στα μέσα του 17^{ου} αιώνα οι πρόκριτοι των Πομάκων αποφάσισαν να αποδεχτούν τον ομαδικό εξισλαμισμό για λόγους επιβίωσης*» (Λιάζος, 2007: 18). Σύμφωνα με ερευνητές οι Πομάκοι διατήρησαν χριστιανικά έθιμα μέχρι σήμερα, όπως το σταύρωμα του βρέφους στην κούνια του πριν κοιμηθεί. «*Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση του κρυπτοχριστιανού Πομάκου Γιουσούφ από το χωριό Κέχρος Ροδόπης, ο οποίος διατηρούσε σε μπαούλο τα ράσα και τις εικόνες του ιερέα παππού του*» (Ζεγκίνη, 1994: 168-169 & Λιάζος, 2007: 18). Κατά τον Παναγιωτίδη (1995: 25) οι πολιτικά κυρίαρχες πληθυσμιακές ομάδες Οθωμανών είναι εγκατεστημένοι στις πεδινές περιοχές ενώ οι υπόλοιποι μουσουλμανικοί πληθυσμοί οι οποίοι έχουν διαφορετική φυλετική καταγωγή και γλώσσα είναι εγκατεστημένοι στις ορεινές και άγονες εκτάσεις της οροσειράς Ροδόπης. Στην

ιστορία της Θράκης ενδιαφέρον στην αλλοίωση του πληθυσμού της φέρνει και η κυριαρχία των Βουλγάρων το 1885 οι οποίοι έφεραν αλλαγές στο χώρο των Βαλκανίων και εκμεταλλευόμενοι την επανάσταση των Νεότουρκων του 1908 επιχειρούν να ιδρύσουν ανεξάρτητο κράτος. Με τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912- 13) οι Τούρκοι ανακατέλαβαν τα εδάφη από τους Βουλγάρους αλλά με τις Συνθήκες του Λονδίνου και του Βουκουρεστίου (1913) η Δυτική Θράκη παραχωρήθηκε στη Βουλγαρία. Στις 14 Μαΐου 1920 απελευθερώνεται η Θράκη και η πλειοψηφία του μουσουλμανικού πληθυσμού ήταν διατεθειμένη να δεχτεί την ελληνική κυριαρχία. Επίσης μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου οι Πομάκοι, ζήτησαν στη συνδιάσκεψη του Παρισιού «την ενοποίηση όλων των Πομάκων υπό την ελληνική διοίκηση και όχι τη βουλγαρική». (Αλεξανδρή, 1991: 143). Με την υπογραφή της Συνθήκης της Λοζάνης στις 23 Ιουλίου 1923 μόνο η Δυτική Θράκη παραχωρείται στην Ελλάδα. Με την ελληνοτουρκική Σύμβαση ρυθμίστηκε και το ζήτημα της ανταλλαγής πληθυσμών. Οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, καθώς και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή και αναγνωρίστηκαν ως θρησκευτικές μειονότητες (Βακαλόπουλος, 1990: 251-307). Η συμβίωση του χριστιανικού ελληνικού πληθυσμού και του μουσουλμανικού ελληνικού πληθυσμού στη Δυτική Θράκη είναι φιλική και ειρηνική. Ωστόσο η σχέση αυτή διαταράσσεται μερικές φορές από την προσπάθεια της Τουρκικής Διπλωματίας για εμβάθυνση παράλληλων δομών σε θέματα Εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσει επιρροή πάνω στους Μουσουλμάνους και να αποδώσει στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης εθνική ταυτότητα εκμεταλλεύομενη τη θρησκευτική διαφοροποίηση. Η ελληνική πλευρά και τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας και Εξωτερικών (Εφημερίδα, ΤΟ ΒΗΜΑ, 11 Νοεμβρίου 2012: Α36) λαμβάνουν ιδιαίτερη μέριμνα για τους Έλληνες Μουσουλμάνους βάσει των διατάξεων της Συνθήκης της Λοζάνης και άλλων διεθνών συνθηκών όπως επίσης και της σχετικής ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, που άρχισε να ισχύει τον Δεκέμβριο του 2009 καθιερώθηκε στις ιδρυτικές Συνθήκες της Ε.Ε. η δεσμευτική ισχύς του χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων ο οποίος περιλαμβάνει συγκεκριμένες διατάξεις για την ισότητα (άρθρο 20), την απαγόρευση διακρίσεων (άρθρο 21), την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία (άρθρο 22) κ.ά. Στο επίπεδο του παράγωγου δικαίου υπάρχουν δύο Οδηγίες του Συμβουλίου που αναφέρονται σε ζητήματα ισότητας και απαγόρευσης των διακρίσεων. Πρόκειται για την Οδηγία 2000/42/ΕΚ, περί εφαρμογής της Αρχής της Ίσης Μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής και η οδηγία 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση. Εδώ εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και του ΟΗΕ. Στο Συμβούλιο της Ευρώπης υφίστανται όργανα ειδικά επιφορτισμένα με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Human European Consultancy, 2011: 22). Οι οδηγίες της Ε.Ε. είχαν ακόμη ως στόχο να δημιουργηθούν στα κράτη φορείς και μηχανισμοί για την εφαρμογή της εν λόγω νομοθεσίας καθώς και για την προώθηση και την ενθάρρυνση της ίσης μεταχείρισης.

Στο ελληνικό Σύνταγμα προστατεύεται η αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (αρ. 2§1), η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης (αρθ. 13§1), το δικαίωμα δωρεάν παιδείας (16§4), η μέριμνα του κράτους για την άρση των ανισοτήτων και μια σειρά άλλα «ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα» που καλύπτουν εννοιολογικά όλες τις κατηγορίες των ευάλωτων ομάδων που περιλαμβάνονται στις οδηγίες 2000/43 και 2000/78. Με την ψήφιση του Ν. 3304/2005 ενσωματώνονται οι παραπάνω οδηγίες στο εθνικό δίκαιο. Ο Ν. 3304/2005 στο άρθρο 19 αναθέτει την προώθηση της Αρχής της Ίσης Μεταχείρισης σε εξειδικευμένους φορείς στο Σύνθηγο του Πολίτη, στο Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας, στην Επιτροπή Ίσης Μεταχείρισης. Στην ουσιαστική εφαρμογή του νόμου μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου κυρίως μέσα από τις γνωματεύσεις και προτάσεις για ζητήματα που αφορούν ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Η ύπαρξη πολλών μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στο πεδίο της καταπολέμησης των διακρίσεων αποτελεί προστιθέμενη αξία για την προώθηση της Αρχής της Ίσης Μεταχείρισης, (Μπαλούρδος, Χρυσάκης, 2012: 64-89).

Τα θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη καθορίζονται από τη συνομολογηθείσα Συνθήκη Ειρήνης που υπεγράφη στη Λοζάνη στις 24-7-1923¹ και τα άρθρα 37 έως και 45 αφορούν την προστασία των μειονοτήτων, τόσο στην Τουρκία όσο και στην Ελλάδα και καθόρισαν το μοντέλο της μειονοτικής εκπαίδευσης σε αυτές. Το άρθρο 37 καθορίζει ότι η Συνθήκη είναι ισχυρότερη και ανώτερη και αυτού του Συντάγματος. Στο άρθρο 40, αυτό που ενδιαφέρει είναι η διατύπωση της διάταξης που αφορά τη σύσταση, διεύθυνση και εποπτεία «ιδίαις δαπάναις» σχολείων και λοιπών εκπαιδευτηρίων με ελεύθερη χρήση της γλώσσας τους και της τέλεσής των της θρησκείας τους. Στο άρθρο 44 αναφέρεται ότι οι διατάξεις της Συνθήκης αυτής «αποτελώσιν υποχρεώσεις διεθνών συμφέροντος και τεθώσιν υπό την εγγύηση της Κοινωνίας των Εθνών. Αι διατάξεις αύται δεν δύνανται να τροποποιηθώσιν άνευ της συγκαταθέσεως της πλειοψηφίας του Συμβουλίου της Κοινωνίας των Εθνών». Στο άρθρο 45 προβλέπεται ότι «τα αναγνωρισθέντα δια των διατάξεων του παρόντος τμήματος δικαιώματα εις την Τουρκία μη μουσουλμανικάς μειονότητας αναγνωρίζονται επίσης υπό της Ελλάδος εις τας εν τω εδάφει αυτής ευρισκόμενας μουσουλμανικάς μειονότητας». Επομένως για τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους στη Συνθήκη της Λοζάνης παρατηρούνται βασικές συνιστώσες όπως: προστασία και δικαίωμα χρήσης της δικής τους γλώσσας, δικαίωμα ίδρυσης σχολείων, υποχρέωση αποδοχής της επίσημης γλώσσας αν αυτή εισαχθεί στο σχολείο από το κράτος. Βασικότερο όμως είναι η υποχρέωση να μην εξαιρούνται από όλες τις κείμενες διατάξεις που προβλέπονται για τους υπηκόους και οι οποίες φυσικά δεν έρχονται σε σύγκρουση με την πίστη και τη θρησκευτική συνείδηση και πρακτική των μειονοτήτων. Από αυτό συνάγεται ότι η Εθνική Εκπαιδευτική Νομοθεσία έχει πλήρη εφαρμογή και για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας. Από την υπογραφή της Συνθήκης και μετά η εκπαίδευση για τη μουσουλμανική μειονότητα ρυθμίζεται καθοριστικά από το νομικό πλαίσιο (νόμοι, διατάγματα, αποφάσεις, εγκύκλιοι) που κάθε φορά ισχύει τόσο στη γενική εκπαιδευτική Νομοθεσία που ισχύει στη χώρα όσο και την ιδιαίτερη νομοθεσία που εκδίδεται για τη μειονοτική εκπαίδευση. Η Ελληνική Πολιτεία δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της από το 1922 και θεσμοθετεί με το Ν. 2781/1922 [(ΦΕΚ 86/1922) «Επιχορήγησις Εκπαιδεύσεως Κοινοτήτων Θράκης»], τη δυνατότητα παροχής οικονομικής ενίσχυσης και για τις σχολικές εφορείες των μουσουλμανικών σχολείων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών τους δαπανών. Με το Α.Ν. 248/1936² και του Α.Ν. 132/1936³ ο έλεγχος και η εποπτεία των μειονοτικών σχολείων ασκείται από τους Επιθεωρητές και το Γενικό Επιθεωρητή Μειονοτικών Σχολείων. Με τον Α.Ν. 2029/39⁴ συστήνονται για πρώτη φορά οργανικές θέσεις στα μουσουλμανικά σχολεία δημοσίων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία «των εις την ελληνικήν γλώσσαν διδασκομένων μαθημάτων». Ακόμη με τον Α.Ν. 2517/1940⁵ προβλέπεται η πρόσληψη Μουσουλμάνων Δασκάλων «για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας εφόσον αυτοί είναι γνώστες της ελληνικής γλώσσας».

Μεταπολεμικά το συμβούλιο της Ευρώπης στις 5 Νοεμβρίου 1949 συστήνει στα μέλη του να συνάψουν μεταξύ τους μορφωτικές συμφωνίες. Στις 20 Απριλίου του 1951 υπογράφεται στην Άγκυρα μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας μορφωτική συμφωνία η οποία διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και η οποία αναφέρεται στη συνεργασία «επί του πνευματικού, καλλιτεχνικού κι επιστημονικού πεδίου» (Λιάζος 2007: 97)⁶. Με

¹ Νομοθετικό Διάταγμα της 25^{ης} Αυγούστου 1923 «Περί κυρώσεως της εν Λοζάνη συνομολογηθείσης Συνθήκης περί Ειρήνης» (Φ.Ε.Κ. της 25-8-1923).

² Α.Ν. 248/1936 «Περί ιδρύσεως θέσεως Γενικού Επιθεωρητού Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων»

³ Α.Ν.132/7-25/9-1936 (Φ.Ε.Κ. Α' 419) «Περί συστάσεως Τμήματος Πολιτικών Υποθέσεων παρά τη Γενική Διοίκηση Θράκης και περί διορισμού Επιθεωρητών μουσουλμανικών σχολείων εν Δ. Θράκη».

⁴ Νόμος 2029/1939 Φ.Ε.Κ. 447/1939 «Περί διορισμού δασκάλων ελληνικής γλώσσας σε μειονοτικά σχολεία».

⁵ Α.Ν. 2517/1940 26/31-8-1940 «Αρμοδιότητες Γεν. Επιθεωρητή».

⁶ Μορφωτική Συμφωνία Μεταξύ του Βασιλείου της Ελλάδος και της Τουρκικής Δημοκρατίας της 20-4-1951 (κυρώθηκε με το

Νόμο 2073 της 24-4-1952 (Φ.Ε.Κ. Α' 103, 1952). Καταργείται με τη θέση σε ισχύ της ελληνοτουρκικής Συμφωνίας για την

Πολιτιστική Συνεργασία (άρθρο 10 εδ. β') της 4 Φεβρουαρίου 2000.

το Ν.Δ. 2203/1952⁷ ιδρύεται στην πόλη της Κομοτηνής το πρώτο Μουσουλμανικό Γυμνάσιο με την επωνυμία «Τζελάλ Μπαγιάρ», ισότιμο προς τα άλλα ιδιωτικά γυμνάσια που λειτουργούσαν στην Ελλάδα. Υπουργική Απόφαση του 1954 (Υ.Α. 149251 της 28-11-1957 (Φ.Ε.Κ. Β' 162, 1958)], χρησιμοποιεί τον όρο «Μουσουλμανικά Σχολεία» ενώ το 1965 «Μειονοτικά Σχολεία» [(Υ.Α. 28767/1965 (Φ.Ε.Κ. 142Γ', 1965)], ο οποίος θα επικρατήσει σταδιακά μέχρι σήμερα. Με την Υ.Α. αρθ. 49420/1964 καθορίζονται τα γενικά και ειδικά προσόντα των διδασκόντων για τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης⁸. Με την αριθ. 28767/5-4-1965 (Φ.Ε.Κ. 142 Γ') χορηγείται «άδεια ιδρύσεως ιδιωτικού ημερήσιου Γυμνασίου» σε κτηματία της Ξάνθης με τον τίτλο «Μειονοτικό Γυμνάσιο Ξάνθης».

Η συνάντηση των Υπουργών Εξωτερικών Ελλάδος και Τουρκίας στις 27 Ιουλίου του 1968 ενεργοποιεί την ελληνοτουρκική Μορφωτική Συμφωνία του 1951. Στις 20 Οκτωβρίου του 1968 υπεγράφει το Μορφωτικό Πρωτόκολλο μετά από Συνεδριάσεις της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Επιτροπής εν Άγκυρα και Αθήναις. Η επιτροπή υιοθέτησε τις ακόλουθες συστάσεις για τη μειονοτική γλώσσα που αναφέρεται ως πρώτο θέμα. «Τα μέχρι σήμερα εις την επίσημη γλώσσα διδασκόμενα μαθήματα θα διδάσκονται και στο μέλλον σε αυτή τη γλώσσα. Η διδασκαλία όλων των άλλων μαθημάτων θα γίνεται στη μειονοτική γλώσσα χωρίς εξαίρεση. Η Επιτροπή επίσης συνιστά την διά της διπλωματικής οδού “ανταλλαγήν καταλόγων” των εν ταις αντιστοιχείς μειονοτικάς σχολαίς εις την επίσημον και μειονοτικήν γλώσσαν διδασκομένων μαθημάτων». Η Υπουργική Απόφαση 90965/8-9-53, που προέβλεπε τη διδασκαλία των διδασκομένων μαθημάτων στην ελληνική και τουρκική γλώσσα στο Μειονοτικό Γυμνάσιο Κομοτηνής επεκτάθηκε και στα μειονοτικά σχολεία και καθιερώθηκε σταδιακά η τουρκική ως μοναδική μειονοτική γλώσσα εκπαίδευσης για όλες τις μουσουλμανικές μειονότητες, (ΥΠ.ΕΞ Αριθμ. Εγκυκλίου Δτ4 282-93/18-1-1969). Η ερμηνευτική εγκύκλιος της Δ' Πολιτικής Διεύθυνσης του ΥΠ.ΕΞ σχετικά με το «Ελληνοτουρκικόν Πρωτόκολλον» 20-12-1968 «επί Εκπαιδευτικών θεμάτων» δίνοντας ερμηνεία αναφέρει ότι: «Αναγνωρίζεται το μέχρι σήμερα ισχύον εις την πράξιν καθεστώς, δυνάμει του οποίου ορισμένα μαθήματα διδάσκονται εις την Ελληνικήν (Ιστορία, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία και Ελληνική Γλώσσα) πάντα δε τα λοιπά εις την Τουρκικήν γλώσσα» σε βάρος της Πομακικής και της Ρομανί. Η πομακική κατά τους ειδικούς μελετητές είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης θεωρείται σλαβική με γλωσσικά δάνεια τόσο από την ελληνική όσο και από την τουρκική γλώσσα. Οι κάτοικοι της Θράκης που μιλούν την Πομακική παρακολουθούν πιο εύκολα από τους τουρκόφωνους τα ελληνικά σχολεία της μέσης εκπαίδευσης καθώς και της ανωτάτης σε αντίθεση με τους ομόθρησκους τους τουρκόφωνους οι οποίοι συχνά προτιμούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τουρκίας (Σελλά-Μάξη, 2001: 193 & Λιάζος, 2007: 23). Να σημειωθεί εδώ ότι οι Πομάκοι βρίσκονται σε θέση ιδιαίτερη αδύναμη ως προς τη γλώσσα τους για δυο κυρίως λόγους. Η πομακική ανήκει στις γλώσσες των μειονοτικών ομάδων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οποία δεν υπάρχει ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική (Προφίλη, 2001: 133) και γιατί παρόλο που η Συνθήκη της Λοζάνης (Άρθρο 40, 41) αναφέρει ότι οι υπήκοοι οι ανήκοντες σε μουσουλμανικές μειονότητες έχουν δικαίωμα να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα στη διδασκαλία και στις λατρευτικές τους εκδηλώσεις η πομακική δεν διδάχθηκε ποτέ. Κατά τον ερευνητή Ζεγκίνη από τη δεκαετία του 70 περίπου αρχίζει και η αλλαγή πολιτικών προσέγγισης των Τσιγγάνων από τους τουρκογενείς-τουρκόφωνους της Θράκης. Ο ίδιος ερευνητής παρατηρεί σημαντική αλλαγή στη γλωσσική συμπεριφορά των Τσιγγάνων υπέρ της τουρκικής και εις βάρος της ρομανί. Η επιλογή των περισσότερων κατοίκων της περιοχής Ηφαίστου της Κομοτηνής να αυτοπροσδιορίζονται «Τούρκοι», γίνεται για να απαλλαχθούν από το στίγμα του Τσιγγάνου και σημαίνει «έστω και συμβολικά την κοινωνική τους άνοδο. Για την αποδοχή τους από την ομάδα των τουρκογενών είναι η εγκατάλειψη της ρομανί και η υιοθέτηση ως μητρικής γλώσσας της τουρκικής» (Μαυρομάτης, 2003: 35).

⁷ Ν.Δ. 2023/52 Φ.Ε.Κ. 222/15-8-1952 «Γυμνάσιον Τζελάλ Μπαγιάρ» και 1953 Ν.Δ. 2567/53 Φ.Ε.Κ. 240/1953, «Περί

τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του 2203/1952 περί του Γυμνασίου Τζελάλ Μπαγιάρ».

⁸ Υ.Α. 49420 14-3/6-5-1964 Φ.Ε.Κ. 163Β' «Περί προσόντων των δασκάλων των τουρκιστί διδασκομένων μαθημάτων».

Με το μορφωτικό πρωτόκολλο ρυθμίζονται, ακόμη θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι παιδαγωγικές τους διαστάσεις, όπως το εποπτικό υλικό, οι σχολικές βιβλιοθήκες, τα σχολικά εγχειρίδια και ο σεβασμός της θρησκευτικής, φυλετικής και εθνικής συνείδησης των μαθητών των μειονοτικών σχολείων (Ζεγκίνης, 1999:81 & Λιάζος, 2007:99). Ταυτόχρονα σχεδόν με τη διεξαγωγή αυτών των συζητήσεων οριστικοποιείται και η πολιτική απόφαση για την πληρέστερη επαγγελματική εκπαίδευση Ελλήνων μουσουλμάνων δασκάλων εντός Ελλάδας. Με το βασιλικό Διάταγμα αρ. 31/1968 άρχισε να λειτουργεί η μοναδική στην Ελλάδα «*Σχολή Κατάρτισης Μουσουλμάνων Δασκάλων*» (Κουδούνα, 2004: 71-72) με έδρα τη Θεσσαλονίκη «*Προς μόρφωσιν και επιμόρφωσιν Μουσουλμάνων διδασκάλων*». Οι απόφοιτοί της διορίζονται ως δάσκαλοι στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Φ.Ε.Κ., 8, τ.Α΄, 22 Ιανουαρίου 1969) και η επωνυμία της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ). Παρά την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων το 1982 η συγκεκριμένη Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία λειτούργησε έως το Ακαδημαϊκό Έτος 2011-2012, καταργείται με τον Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. τ.Α΄ 118/24-5-2011) και κλείνει οριστικά στις 31 Αυγούστου 2013. Ωστόσο τα ζητήματα που ανακύπτουν από την κατάργησή της, όπως θέματα της παρουσίας εκκρεμεί δικαϊκά θέματα, επαγγελματικά δικαιώματα αποφοίτων θέματα κατάρτισης προσωπικού και ασφαλιστικών ρυθμίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται μετά από πρόταση των Υπουργών Εσωτερικών Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Εθνικής Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Η Ε.Π.Α.Θ αντικαταστάθηκε από ειδικό Τμήμα του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο οποίο έχουν εξασφαλιστεί με νομοθετική ρύθμιση είκοσι-μία θέσεις υποψηφίων αποκλειστικά για τη μειονότητα. Από στοιχεία της Διεύθυνσης Εξετάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 είκοσι ένας μουσουλμάνοι υποψήφιοι εισήχθησαν στο πρώτο έτος αυτού του Παιδαγωγικού Τμήματος του Α.Π.Θ. Κατά τον ερευνητή Αντωνίου (2002: 242-243), από το Ακαδημαϊκό έτος 1970-1971 έως και το 1992-1993 δηλαδή για είκοσι τρία έτη δεν φοίτησε στη σχολή καμία γυναίκα. Ο ίδιος ερευνητής αποδίδει την απουσία των γυναικών στη φοίτηση στην κλειστή κοινωνία και στα ήθη των κατοίκων της μουσουλμανικής μειονότητας. Η παρουσία γυναικών στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης αρχίζει μόλις το Ακαδημαϊκό Έτος 1994-1995 κατά το οποίο φοιτά στη σχολή μόνο μία υποψήφια δασκάλα. Υπήρξε βέβαια και ο περιορισμός του Υπουργείου Παιδείας που όριζε ότι από τους είκοσι έξι εισακτέους οι δεκαέξι θα είναι άνδρες, (απόφοιτοι των Ιεροσπουδαστηρίων Ξάνθης και Κομοτηνής) και μόνο οι δέκα γυναίκες. Μια άλλη μεταρρυθμιστική πολιτική πρακτική της Πολιτείας κατά την άποψή μας ήταν να επιτρέψει από το Ακαδημαϊκό Έτος 1997-1998 την εγγραφή Ελλήνων Μουσουλμάνων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μετά από επιτυχείς εισιτήριες εξετάσεις. Να σημειώσουμε εδώ ότι η Ελληνική Πολιτεία με στόχευση τον εκσυγχρονισμό της μειονοτικής εκπαίδευσης εκδίδει μια σειρά από Υπουργικές Αποφάσεις και Διατάγματα με πιο σημαντική την Υπουργική Απόφαση του 1996 (Υ.Α.: Φ.152 11/Β3/790/28-2-1996) (Φ.Ε.Κ. Β΄ 129, 1996) που μεταξύ των άλλων δίνει τη δυνατότητα να ορίζεται ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων Λυκείου που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, σε ποσοστό 0,5% επί των εισακτέων και ύστερα από ειδικές εξετάσεις. Εκτός του Πρωτοκόλλου της Ελληνοτουρκικής Μορφωτικής Επιτροπής του 1968 η μειονοτική εκπαίδευση ρυθμίζεται και από τους Νόμους 694 (Ν. 694 Φ.Ε.Κ. 264/16-9-1977 «*Περί Μειονοτικών Σχολείων*») και 695 του 1997 («*Περί ρύθμισης θεμάτων του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολείων και της Ε.Π.Α.Θ.*»)].

Η Ελλάδα φρόντισε να αναμορφώνει την Εκπαίδευση της μειονότητας σε σχέση αμοιβαιότητας με την Τουρκία. Όσες φορές έγιναν μεταρρυθμίσεις αποκτήθηκε η συμφωνία και η αμοιβαιότητα μεταξύ των δύο χωρών (Βακαλιός 1991:39). Αρμόδια Διεύθυνση του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α που χειριζόταν θέματα για τη μειονοτική εκπαίδευση μέχρι 4 Νοεμβρίου 2011 ήταν η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, η οποία με το Ν. 4027/2011 υποβιβάστηκε σε τμήμα Γ΄ Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου από 5 Νοεμβρίου 2011 και εξής αρμόδια για όλα τα θέματα των μειονοτικών σχολείων είναι η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από στοιχεία της συγκεκριμένης διεύθυνσης του Υπουργείου προκύπτει ότι στη Θράκη σήμερα λειτουργούν 174 μειονοτι-

κά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα λειτουργούν δύο (2) γυμνάσια και δύο (2) Λύκεια (Μειονοτικό Γυμνάσιο – Λύκειο Κομοτηνής και Ιδιωτικό Ξάνθης). Τα σχολεία αυτά θεωρούνται ενιαίες εκπαιδευτικές μονάδες με κοινή Διεύθυνση και καθηγητές, εκδίδουν όμως αυτοτελείς τίτλους σπουδών (Γυμνασίου – Λυκείου). Επιπλέον λειτουργούν δύο (2) Ιεροσπουδαστήρια κατά τον τύπο των δημοσίων εκκλησιαστικών Γυμνασίων-Λυκείων, ακολουθείται το ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου – Λυκείου της Ελληνικής Επικράτειας και προσφέρονται επιπλέον οκτώ με δέκα ώρες εβδομαδιαίως σε μαθήματα ειδικότητας (Ισλαμικές σπουδές). Επιπλέον λειτουργούν πέντε (5) δημόσια γυμνάσια, ένα (1) ενιαίο Λύκειο, ένα (1) Ε.Π.Α.Λ. με αμιγώς μουσουλμάνους μαθητές ενταγμένα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Όλοι οι μουσουλμάνοι μαθητές απόφοιτοι γυμνασίων (δημοσίων ή μειονοτικών) έχουν τη δυνατότητα επιλογής εγγραφής σε οποιοδήποτε Λύκειο (δημόσιο ή μειονοτικό). Δεν υπάρχει αποκλεισμός για κανένα μουσουλμάνο μαθητή.

Για το συντονισμό, την οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων της Θράκης λειτουργεί το Συντονιστικό Γραφείο με έδρα την Κομοτηνή (Υ.Α Ζ₂/365 της 11-8-92 (Φ.Ε.Κ. Β' 544, 1992 «*Ρύθμιση Θεμάτων Συντονιστικού Γραφείου Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*»). Ο Συντονιστής ασκεί αρμοδιότητες Προϊσταμένου Διεύθυνσης στα μειονοτικά σχολεία. Χειρίζεται όλα τα θέματα που είναι σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των μειονοτικών Σχολείων σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία τις εντολές και τις οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Συνεργάζεται με τους νομάρχες τους προϊσταμένους διευθύνσεων και τους σχολικούς συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με άλλες αρμόδιες υπηρεσίες όταν αυτό απαιτείται. Εποπτεύει ο ίδιος άμεσα και ασκεί αρμοδιότητες Προϊσταμένου Διεύθυνσης στα μειονοτικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα Ιεροσπουδαστήρια, ασκεί ακόμη αρμοδιότητες Προϊσταμένου Διεύθυνσης στα Μειονοτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μετά την έκδοση του Ν.2341/95 [Φ.Ε.Κ. 208/Α'6-10-1996, αρθ. 1 παρ. 12], «*Για την επιλογή και τοποθέτηση Εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης...*»] και των σχετικών Υπουργικών Αποφάσεων [(Ζ₂/412/8-11-95, Ζ₂/411/18-11-95/Φ.Ε.Κ. Β' 954/95 και (Ζ₂/103/8-4-96 (Φ.Ε.Κ. Β' 327/96)], συστάθηκε το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Υ.Σ.Μ.Ε) και καθορίστηκαν οι αρμοδιότητές του ως υπηρεσιακού και πειθαρχικού συμβουλίου για τους Εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και με ειδική σύνθεση. Αποφασίζει για όλα τα θέματα όπως μεταθέσεις, τοποθετήσεις, διορισμούς, αποσπάσεις από άλλα σχολεία σε μειονοτικά σχολεία, προτείνει τις μεταθέσεις των Μουσουλμάνων δασκάλων, αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ από ένα μειονοτικό σε άλλο μειονοτικό σχολείο του ιδίου ή άλλου νομού, γνωμοδοτεί για αποσπάσεις Εκπαιδευτικών από μειονοτικά σε άλλα μειονοτικά σχολεία ή σε γραφείο μειονοτικής Εκπαίδευσης ή στο Συντονιστικό Γραφείο, εκδικάζει δικαστικές υποθέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των μειονοτικών σχολείων και εξετάζει και γνωμοδοτεί για όλα τα θέματα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα των μειονοτικών σχολείων βασίζονται στο βασικό αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του σεβασμού της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της μουσουλμανικής μειονότητας. Ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα δημόσια σχολεία όλης της ελληνικής επικράτειας και η μόνη διαφορά τους με τα υπόλοιπα ελληνικά σχολεία είναι ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών γίνεται και στις δύο γλώσσες, οι οποίες εκτός από γλώσσες διδασκαλίας αποτελούν ταυτόχρονα και οι δύο αντικείμενο διδασκαλίας. Στην ελληνική διδάσκονται τα μαθήματα Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Μελέτη Περιβάλλοντος. Στην τουρκική γλώσσα, Θρησκευτικά, Αριθμητική, Μουσική, Τεχνικά και Φυσική. Η γυμναστική και η ξένη γλώσσα από το 1998 διδάσκονται από Εκπαιδευτικούς αντίστοιχης ειδικότητας καθηγητικών σχολών ανεξαρτήτου θρησκευματος.

Ο διορισμός Διευθυντών και Υποδιευθυντών στα Μειονοτικά Σχολεία ορίζεται από Υπουργικές Αποφάσεις [(Υ.Α.16287/18-2-1978 (Φ.Ε.Κ. 139, Τεύχος Β'), (Ζ₂/451/31-10-2000 Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 1378/2000 Τεύχος Β') και Υ.Α. Α.Σ 367/42790/Ζ₂ (Φ.Ε.Κ. Β' 1261/2010)] που μεταξύ των άλλων αναφέρουν «*Διευθυντής των Μειονοτικών Σχολείων διορίζεται Μουσουλμάνος διδάσκαλος με απόφαση του Νομάρχη, μετά από πρόταση του Γενικού Επιθεωρητή των Μειονοτικών Σχολείων, εισήγηση του οικείου Επιθεωρητού Δημοτικής Εκπαίδευσης Μειονοτι-*

κών Σχολείων και γνώμη του ιδρυτού. Από τους υπηρετούντες Μουσουλμάνους διδασκάλους προτιμάται ο δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργός απόφοιτος της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας εφόσον υπάρχει». Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ισχύουν τα ίδια. Τα τουρκικά σχολικά βιβλία και το διδακτικό υλικό των μαθημάτων της τουρκικής που διδάσκονται στα μειονοτικά σχολεία αποστέλλονται από την Τουρκία μέσω της διπλωματικής οδού όπως ορίζει το Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο. Τα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος είναι προϊόν της πρώτης φάσης του ερευνητικού προγράμματος με την ονομασία «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων – Διαπολιτιστική Παιδεία», που υλοποιείται από το 1997. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και λαμβάνει χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ. Η ελληνική πολιτεία κρίνοντας ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας και η αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία είναι εξαιρετικά σημαντική για τη χώρα έχει υποστηρίξει ενεργά και με ποικίλους τρόπους την εκπαίδευση στην περιοχή αυτή και τη διασφάλιση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του εν λόγω πληθυσμού. Οι βασικοί στόχοι του Προγράμματος [(Τεχνικό Δελτίο Πράξης) (ΤΔΠ-ΕΣΠΑ-ΤΑΜΕΙΟ ΣΥΝΟΧΗΣ: ΕΣΠΑ 2007-2013)] είναι: η αρμονική ένταξη των παιδιών της Μειονότητας με τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία, η αναβάθμιση της εκπαίδευσης τους με έμφαση στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που θα βοηθήσει τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και όλους τους πολίτες της Θράκης, η παροχή στους εκπαιδευτικούς αφενός ειδικών γνώσεων, αφετέρου, κατάλληλου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού, η υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους που φοιτούν στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια και την ευαισθητοποίηση του ιδιαίτερου διοικητικού μηχανισμού του κλειστού αυτού Εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» πραγματοποιούνται δράσεις για τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών των μειονοτικών σχολείων για την καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Τα ωρολόγια προγράμματα για τη διδασκαλία των μαθημάτων στα μειονοτικά σχολεία ορίζονται στη βάση της αμοιβαιότητας, κατ' αναλογία του τουρκόγλωσσου και ελληνόγλωσσου προγράμματος των ομογενειακών σχολείων της Κωνσταντινούπολης. Όλα τα έξοδα λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων καλύπτονται από τον κρατικό προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Οι υπηρετούντες στα σχολεία δάσκαλοι και καθηγητές του τουρκόγλωσσου και του ελληνόγλωσσου προγράμματος μισθοδοτούνται από το Υπουργείο. Η χρηματοδότηση δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα σχολεία. Επίσης, στα μειονοτικά σχολεία υπηρετούν μετακλητοί εκπαιδευτικοί από την Τουρκία, σε αναλογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπώνται και υπηρετούν στα ελληνικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Σε επίπεδο πολιτικών και καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση των διακρίσεων σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο διαπιστώνεται ότι πολιτικές πρακτικές προώθησης των ίσων ευκαιριών και της Αρχής της Ίσης Μεταχείρισης συναντάται σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη Μειονότητα της Θράκης. Οι αναλυτικές προσεγγίσεις κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων δεν μπορούν να θεμελιωθούν χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι παγκοσμιοποιημένες οικονομικές και τεχνολογικές δομές. Οι μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες της Θράκης δεν βιώνουν μόνο τη σχέση με την Εθνική Ελληνική Κοινωνία αλλά επηρεάζονται από τις ευρύτερες ανακατατάξεις που ανασυνθέτουν και την ίδια την ελληνική κοινωνία, με τα νέα αξιακά κοινωνικά προστάγματα, με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις στην πολιτική και τις διεθνείς σχέσεις. Η στρατηγική των Διεθνών Οργανισμών, η λογική των «σφαιρών επιρροής», οι πολιτικές πρακτικές των «θρησκευτικών τόξων» η γεωπολιτική πραγματικότητα δημιουργούν μια επείγουσα και επιτακτική ανάγκη πολιτισμοί και θρησκείες να αποτελέσουν γέφυρες ειρήνης και ευημερίας στον κόσμο. Η εικόνα της παιδικής ηλικίας στη μειονότητα της Θράκης αλλάζει με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Οι εκπαιδευτικοί δείκτες βελτιώνονται και μειώνεται σημαντικά η μαθητική διαρροή. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας και η αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία ως ισότιμων πολιτών στην Ελλάδα και ως πολιτών του κόσμου δεν αφορά μόνο τη μειονότητα, αλλά συμβάλλει περισσότερο στην πρόοδο τόσο της Θράκης όσο και ολόκληρης της Ελλάδας. Το συγκεκριμένο μοντέλο

εκπαίδευσης έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και απαιτεί άριστα σχεδιασμένες και ευέλικτες πολιτικές πρακτικές. Μια νέα αντίληψη και κουλτούρα συνοχής διαπερνά την ψυχή της παιδικής αυτής ηλικίας ως προς τη διαφορά συνθέτοντας σε πλούτο και πηγή ανανέωσης και αναδεικνύοντας τη Θράκη σε πρότυπο συνύπαρξης και σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλίας που δίνει το μέτρο του πολιτισμού μιας χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexandris, A. (1983). *The Greek Minority of Istanbul and Greek – Turkish relations 1918-1974*. Αθήνα.
- Αλεξανδρή, Α., (1991) *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Βακαλόπουλος, Κ. (1990) *Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού: Θράκη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Byrne David (2005), *Social Exclusion*, Open University Press, 2nd edition.
- Ζεγκίνης, Ε., (2002). «Μειονοτικά σχολεία, μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη», Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη. Ρόδος: Διεθνές Συνέδριο.
- Ζεγκίνης, Ε., (1988). Ο Μπεκτασισμός στη Δ. Θράκη. Συμβολή στην Ιστορία της διαδόσεως του Μουσουλμανισμού στον Ελλαδικό χώρο. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ζεγκίνης, Ε., (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.
- Δασκαλάκης, Δ., Γκίβαλος, Μ., (επιμ.) (2011). *Παιδική Ηλικία και τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Δασκαλάκης, Δ., (2008). *Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Παιδική Ηλικία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef (2012) *Έκθεση η κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΕΚΠΑ-Π.Τ.Δ.Ε.
- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών, «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος», (2004). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εφημερίδα: ΤΟ ΒΗΜΑ. Διπλωματικοί Ελιγμοί, Η «μάχη των νηπίων» στη Θράκη, Κυριακή 11 Νοεμβρίου 2012: Α 36.
- Εφημερίδα: ΤΟ ΠΑΡΟΝ. Όλα όσα συμβαίνουν στη Θράκη. Κυριακή 9 Δεκεμβρίου 2012: 10.
- Ιορδάνογλου, Α., (1989). *Ο τύπος της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λοζάνης ως σήμερα*. Βαλκανικά Σύμμεικτα, εκδ. Ι.Μ.Χ.Α., 3, 221-235.
- Κοττάκης, Μ., (2000). *Θράκη: Η μειονότητα Σήμερα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.
- Κουδούνα, Μ. (2004) *Πολιτικές για την Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κουδούνα, Μ., (2006), *Η οργανωσιακή κουλτούρα ως Φορέας Αλλαγής και Καινοτομιών στην Εκπαίδευση* Πρακτικά Συνεδρίου Π.Ε.Ε. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κουδούνα, Μ. (2009), *Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαίδευση-Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης* Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα: ΕΚΠΑ-Π.Τ.Δ.Ε.
- Κουδούνα, Μ., (2009), *Εκπαιδεύοντας Εκπαιδευτικούς για τον «Πολίτη του Κόσμου»*. Σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις στις Πολιτικές Εκπαίδευσης και Επίμορφωσης των Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: www.edc.gr.
- Κωνσταντόπουλου, Χ., κ.ά. (επιμ.) (2000) «Εμείς» και οι «Άλλοι», Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα, Αθήνα: Τυποθήκη.
- Λιάζος, Ν., (2007). *Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ Χριστιανών και Μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μαυρομάτης, Γ., (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα.
- Μπαλούρδος, Δ., Χρυσάκης, Μ., (επιμ.), (2012). *Καταπολέμηση των Διακρίσεων: Τάσεις, Προκλήσεις, Πολιτικές*: ΕΚΚΕ. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης Κ., (2001). *Η μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας – σχόλια*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας, Χ. και Ανθόπουλος, Κ., (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα* τομ. Β' Αθήνα: Gutenberg.
- Νομοθετικόν Διάταγμα της 25^{ης} Αυγούστου 1923 «Περί κυρώσεως της εν Λωζάννη συνομολογηθείσης Συνθήκης Περί Ειρήνης» (Φ.Ε.Κ. της 25.8.1923).
- Νόμος 1920 της 4/4.2.91 – Κύρωση της από 24.12.1990 Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Περί Μουσουλμάνων Θρησκευτικών Λειτουργιών» (Φ.Ε.Κ. 182^Α). (Α'11).
- Παναγιωτίδης, Ν., (1996). *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.
- Προφίλη, Ο., (2001) *Μειονοτικές γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσιτσελίκης, Κ., (2004). *Η θρησκευτική Ελευθερία των μεταναστών*. Η περίπτωση των μουσουλμάνων. Στο Ελλάδα της Μετανάστευσης συλ. τόμ. ΚΕΜΟ, 8, 267-302.
- Tsitselikis, K. & Mavrommatis, G. (2003). *The Turkish language in education in Greece*.
- ΥΠΑΙΘΠΑ, (2012). *Εκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*.
- Χατζηδήμου, Δ., κ.ά. (Επιμ.) (2002) *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*. Πρακτικά Συνεδρίου Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- <http://diapolitismiki.minedu.gov.gr>, <http://www.e-yliko.gr/default.aspx>
<http://blogs.sch.gr/dertv/>, <http://www.sch.gr/>
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko>
<http://elearning.edc.uoc.gr/moodle>, <http://www.museduc.gr/>
<http://www.diapolis.auth.gr/>, <http://vod.sch.gr>, <http://couf.sch.gr>

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Präsentation ist die Analyse und die Darstellung der bestehenden Organisationsstruktur für die Minderheitenausbildung in Thrakien. In diesem geschlossenen System zur Verwaltung der Bildungspolitik erkennt man politische Praktiken, die aus internationalen Verträgen hervorgehen, sowie gesetzliche Eingriffe, die aus einer Reihe politisch-gesetzlicher Verfahren entstanden sind, oft als direkte oder indirekte Durchsetzung des internationalen Faktors. Die Gründung der Minderheitenschulen war das Ergebnis gesetzlicher Forderungen internationaler und zwischenstaatlicher Abkommen und wurde durch den Vertrag von Lausanne (1923) bestimmt. Die Artikel 37 bis einschließlich 45 des 3. Teils des abgeschlossenen Vertrages von Lausanne betreffen den Schutz der Minderheiten sowohl in der Türkei, als auch in Griechenland, und bestimmten das Modell der Ausbildung dieser Minderheiten. Die Abgrenzung dieses Modells, das als Ausbildungssystem der Minderheiten in Griechenland bekannt ist, erfolgt nach dem Gebiet, in dem es sich entwickelt und den sozialen Gruppen, an die es sich richtet. Was das Gebiet betrifft so bestimmen wir es in den geografischen Grenzen von Thrakien. Was die Minderheitsgruppen betrifft, an die es sich richtet, bestimmen wir es anhand des Rahmens zur Leistung besonderer zweisprachiger Ausbildung für die Schüler im Kindesalter, die was die Sprache und ihr kulturelles Erbe betrifft, drei verschiedenen Gruppen angehören. Die türkischsprachigen und türkischstämmigen Moslems, die Pomaken mit muttersprachlichem Dialekt Pomakisch und die Zigeuner (Roma) mit Muttersprache Romani.

Μαίρη Κουδοῦνα

Master Συγκριτικής Παιδαγωγικής

Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Επιστημονικός Συνεργάτης Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

17^{ης} Νοεμβρίου 57B, 15562 – Χολαργός, 6972395972, mkoudou@otenet.gr

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΖΩΗ

ΣΤΕΛΙΟΣ Κ. ΚΡΑΣΣΑΣ, ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι συνεχείς «εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας συναπτόμενες με σημαντικές αλλαγές στην εργασία» (Παυλίδης, 2007:17-18) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα συστήματα εκπαίδευσης. Γενικότερα καθίσταται εμφανές ότι «η εκπαίδευση χρειάζεται να προετοιμάσει σήμερα τους νέους για έναν πιο σύνθετο και ευμετάβλητο εργασιακό κόσμο» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000:31). Οι νέοι για να έχουν μία επιτυχή επαγγελματική σταδιοδρομία, θα πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη μόρφωση, ικανότητες και προσαρμοστικότητα. Υπάρχει, στην Ελλάδα και διεθνώς, η εκτίμηση ότι τα εφόδια αυτά μπορεί να τα προσφέρει, έγκαιρα και ουσιαστικά, ο θεσμός της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, ιδιαιτέρως μάλιστα, αν προχωρήσουμε σε νέες προσεγγίσεις από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αθανασούλα - Ρέππα, 1996. Δημητρώπουλος & Μπακατσή, 2002. American School Counselor Association, 2003. Wittmer Thompson, Loesch, & Seraphine, 2003. Palladino Schultheiss & Stead, 2004. Krassas, Boubousis, & Lianos, 2006. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Παπαϊωάννου, 2009).

Ασκούμενος ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία στο να ανακαλύπτει τον εαυτό του, να συλλέγει και να αξιολογεί πληροφορίες, να παίρνει υπεύθυνα αποφάσεις και να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις, αν δηλαδή καλλιεργήσει σωστά και έγκαιρα τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητάς του τα οποία σχετίζονται με τη μελλοντική επαγγελματική του ζωή, μπορεί να αποκτήσει εφόδια που θα του επιτρέψουν να διαχειρίζεται με ευελιξία τις καταστάσεις και να αντιμετωπίζει προβλήματα, όπως η επιλογή σπουδών, η επαγγελματική σταδιοδρομία ή ακόμα και η ανεργία. Για το λόγο αυτό ο θεσμός της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός [ΣΕΠ], δεν πρέπει να εισέρχεται στη ζωή του ατόμου κατά το τέλος της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο), καθορίζοντας με μάλλον στατικό και ανελαστικό τρόπο την επόμενη εκπαιδευτική και μελλοντική επαγγελματική του πορεία. Ο ΣΕΠ, πρέπει να έχει δράσεις οι οποίες θα υλοποιούνται από το δημοτικό σχολείο ώστε να στηρίζει πρώιμα το παιδί συμβάλλοντας στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του της *αυτογνωσίας*, της *πληροφόρησης*, της *λήψης αποφάσεων* και της *μετάβασης* για την επιτυχή εκπαιδευτική και μελλοντική επαγγελματική του πορεία (Κασσωτάκης, 1981. Hiebert, 2004. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Παπαϊωάννου, 2009. Watts, Sultana, & McCarthy, 2010).

Επαγγελματική ανάπτυξη

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* εμφανίστηκε στην επιστημονική ορολογία της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στη δεκαετία του '60 και από το 1980 και μετά οι θεωρητικοί του πεδίου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής «προσέδωσαν στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης τη σημασία της *διά βίου* διαδικασίας» (Patton & McMahon, 2006α:7). Στο πλαίσιο αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρήθηκε ως μία διαδικασία η οποία καλύπτει τη συνολική διάρκεια ζωής και περιλαμβάνει όλους τους ρόλους και τις θέσεις ενός προσώπου. Η έννοια

της επαγγελματικής ανάπτυξης, υπ' αυτό το πρίσμα, περιλαμβάνει όχι μόνο την οικονομικά προσοδοφόρα επαγγελματική δραστηριότητα αλλά και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τον εθελοντισμό, την εκπαιδευτική πορεία και την οικογενειακή ζωή (Seligman, 1994. Patton & McMahon, 2006α).

Με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε την πλευρά εκείνη της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα που επιδιώκει να ακολουθήσει (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000:54).

Για την καλλιέργεια της επαγγελματικής ανάπτυξης χρειάζονται διαδικασίες μάθησης ανάλογες με τους άλλους τομείς της προσωπικότητας ώστε να αντιμετωπίζεται πλέον ως μια πορεία του ατόμου που δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την εργασία αλλά και με τη διά βίου μάθηση (Patton & McMahon, 2006β). Η επαγγελματική ανάπτυξη, δεν αφορά αυστηρά μία απόφαση επιλογής επαγγελματικής δραστηριότητας σε μία δεδομένη στιγμή αλλά σχετίζεται με συσσωρευμένες εμπειρίες και αναπόφευκτα έχει μία βαθιά επίδραση σε όλες τις πτυχές της ζωής ενός ατόμου (Super, Savickas, & Super, 1996). Ως εξελικτική διαδικασία αρχίζει στην παιδική ηλικία και διαρκεί σε όλη μας τη ζωή. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια άποψη του εαυτού τους ως μελλοντικών εργαζομένων, αξιολογούν τις δυνατότητές τους για μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία και ενδιαφέρονται να μάθουν δεξιότητες που θεωρούν ότι θα τους φανούν χρήσιμες μελλοντικά (Super, Savickas, & Super, 1996). Παράλληλα από τα πρώτα παιδικά χρόνια μπαίνουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση του κατοπινού συστήματος αξιών και ενδιαφερόντων κάτι που, μελλοντικά, ενδεχομένως θα επηρεάσει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός προγραμμάτων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής γίνεται, από τα τέλη της δεκαετίας του '70, με στοιχεία διά βίου εκπαίδευσης (Hehr & Cramer, 1996).

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), στο σχολείο, βοηθά το άτομο να υιοθετεί συμπεριφορές που προλαμβάνουν λανθασμένες επιλογές, στηρίζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη και οδηγούν στην επαγγελματική ωρίμανση. Στην Ελλάδα, ο ΣΕΠ, εφαρμόζεται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, κυρίως σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στρέφεται το ενδιαφέρον των σχετικών ερευνών. Από τη βιβλιογραφική μας διερεύνηση διαπιστώθηκε σημαντικό έλλειμμα συστηματικών ερευνών οι οποίες επικεντρώνονται σε θέματα διερεύνησης της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε το κίνητρό μας για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία είναι ερευνητική.

Η παρούσα έρευνα

Στόχος

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Με το σκεπτικό στην έρευνα επιδιώχθηκε: Να διερευνηθεί η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με ζητήματα λήψης προσωπικών και επαγγελματικών αποφάσεων, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή. Στην παρούσα έρευνα το δημοτικό σχολείο θεωρείται ότι αποτελεί το αρχικό και ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο στην επαγγελματική διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη του μαθητή (Fouad, 1997. Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Η επιλογή θεωρητικής προσέγγισης για την παρούσα εργασία έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα εκπαιδευτικής / παιδαγωγικής και συμβουλευτικής παρέμβασης στο επίπεδο των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Ένα τέτοιο πλαίσιο παρουσιάζεται και αναλύεται από τις εξελικτικές θεωρίες (Super, 1990. Myrick, 1997. Swanson & Fouad, 2010). Οι εξελικτικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι «η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου είναι διαδικασία ανάπτυξης και θεωρούν την επαγγελματική εκλογή ως φυσικό αποτέλεσμα αυτής της ανάπτυξης» (Swanson & Fouad, 2010:5). Από τις εξελικτικές θεωρίες επιλέχθηκε η θεωρία της επαγγελ-

ματικής ανάπτυξης του *D. Super* η οποία αντιμετωπίζει το *σχέδιο ζωής* του ατόμου ως διαδικασία αλλαγών με πολλαπλά σημεία αποφάσεων (*εξελικτική θεωρία της αυτοαντίληψης / μελέτη σχεδίων σταδιοδρομίας*) (Super, 1953. Super, 1963. Super & Bachrach, 1957. Super, 1971 . Super, 1990. Super, Savickas, & Super, 1996). Η θεωρία αυτή προτείνει ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη αρχίζοντας από την ηλικία του δημοτικού σχολείου (στάδιο της *Ανάπτυξης [Growth]* το οποίο εκτείνεται από τα 4 μέχρι τα 13 χρόνια και άρα περιλαμβάνει τον πληθυσμό στόχο αυτής της έρευνας). Στη διάρκεια του σταδίου αυτού τα παιδιά μαθαίνουν και υιοθετούν θετικές στάσεις και εργασιακές συνήθειες, σκέφτονται το μέλλον και φαντάζονται τους εαυτούς τους σε διάφορα επαγγέλματα, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, με την υποστήριξη δράσεων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να προσδιορίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους (Savickas, 2005:49).

Διερευνητικό ερώτημα

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, το σκοπό και τον στόχο της έρευνας, διατυπώνεται και απαντάται σε αυτήν τη μελέτη το παρακάτω διερευνητικό ερώτημα:

- Ποια είναι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου (11-12 ετών) τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή ως προς:
 - την ανησυχία για το ενδεχόμενο μελλοντικό επάγγελμα των παιδιών,
 - την ενδεχόμενη επένδυση σε σχέση με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων,
 - τη γνώση για μελλοντικές σπουδές και επαγγέλματα.

Κατά συνέπεια, τα δεδομένα της έρευνας, έχουν πιθανό όφελος για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Πρόκειται για περιγραφική – συγχρονική έρευνα με επιπλέον συναφειακή ερευνητική στρατηγική. Η δειγματοληψία ήταν «κατά συστάδες» τυχαία. Επιλέχθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων σε περιγραφικό επίπεδο. Από τις ποσοτικές μεθόδους επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου.

Το εργαλείο της έρευνας χορηγήθηκε σε πανελλήνιο δείγμα χιλίων είκοσι [N = 1020] μαθητών / μαθητριών Στ΄ τάξεων, δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, κατά το σχολικό έτος 2009 – 2010.

Το εργαλείο της έρευνας

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η «*Κλίμακα Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων για παιδιά Δημοτικού*» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, & Αργυροπούλου, 2008 . Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010:252-253).

Η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει την εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές / μαθήτριες της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ως προς τα ζητήματα που σχετίζονται με τη λήψη προσωπικών επαγγελματικών αποφάσεων. Πρόκειται για μια προσπάθεια καταγραφής των ζητημάτων που απασχολούν τα παιδιά που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο ως προς τη διαδικασία λήψης απόφασης στην επιλογή επαγγέλματος. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 40 ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από βιβλιογραφική μελέτη και πιλοτική έρευνα της προαναφερόμενης ερευνητικής ομάδας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, & Αργυροπούλου, 2008) και αντιπροσωπεύουν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση του υποκειμένου σε σχέση με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Η βαθμολόγηση είναι δίτιμη τύπου «ΝΑΙ» / «ΟΧΙ». Η κλίμακα αξιολογεί τους παράγοντες:

α) *Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα*: έκφραση συναισθημάτων για την επιλογή επαγγέλματος και τη λήψη αποφάσεων. Μέσω αυτού του παράγοντα καταγράφεται το συναίσθημα των παιδιών σε σχέση με τα δεδομένα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όπως αυτά έχουν αναπτυχθεί στη θεωρία του Super.

β) *Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*: Ο παράγοντας αυτός καταγράφει τους τρόπους αποτελεσματικής προσέγγισης της διαδικασίας λήψης απόφασης, δηλαδή το κατά πόσον τα παιδιά έχουν ωριμότητα στο να δηλώσουν ποιο είναι το επάγγελμα που τους ταιριάζει και κατά πόσον τείνουν να παγιώσουν την απόφαση για τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο προσανατολίζονται.

γ) *Γνώση επαγγελμάτων*: Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην αναγνώριση διαφόρων επαγγελμάτων. Δηλαδή στο κατά πόσον τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τους επαγγελματικούς χώρους με τα προβλήματα και τις θετικές προοπτικές τους και σε ποιον βαθμό αυτό καθίσταται εφικτό.

Για τα ερωτήματα που απαρτίζουν τους τρεις παράγοντες υπολογίστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας [Cronbach's α] οι οποίοι είναι αντίστοιχα 0,71 , 0,63 και 0,62. Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει κριθεί ικανοποιητική (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010:252-253) και επιβεβαιώθηκαν οι διαστάσεις που μετρά το εργαλείο καθώς και η εσωτερική συνέπεια – αξιοπιστία του στο συγκεκριμένο δείγμα από τις αναλύσεις της παρούσας έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 533 κορίτσια σε ποσοστό 52,9% και 474 αγόρια σε ποσοστό 47,1%. Το δειγματοληπτικό σχέδιο που επιχειρήθηκε μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο διότι η τελική δειγματοληψία σε σχέση με το φύλο είναι αντιπροσωπευτική, τόσο σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού όσο και σε επίπεδο γενικού πληθυσμού (ΚΕΕ, 2006).

Με το εργαλείο της έρευνας, οι απαντήσεις για το ερευνητικό ερώτημα συγκροτούνται από τη διερεύνηση των εξής παραγόντων:

1. Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα.
2. Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
3. Γνώση επαγγελμάτων.

Σύμφωνα, με τα αποτελέσματα της έρευνας:

Τα παιδιά, του δείγματος, φαίνεται να μην έχουν ακόμα αναπτύξει στάση ως προς το ζήτημα «*Ανησυχία για το μελλοντικό επάγγελμα*», σε ποσοστό 90,6%. Ως προς το φύλο, μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών, τα οποία δεν έχουν ακόμα αναπτύξει στάση, εκπροσωπούν τα κορίτσια (53,8%) σε αντίθεση με τα αγόρια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 46,2%. Ως προς τον τόπο γέννησης, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα ελληνόπουλα (90,9%) σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 9,1%. Σε σχέση με τον τόπο / περιοχή κατοικίας, παρατηρείται ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό (79,3%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 14,6% και 6,1% αντίστοιχα.

Όσον αφορά την «*Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*», τα παιδιά φαίνεται ότι και σε αυτό το θέμα δεν έχουν ακόμα αναπτύξει θέση εφόσον, στην πλειοψηφία, σε ποσοστό 97,4% δηλώνουν ότι δεν έχουν άποψη. Ως προς το φύλο, μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα κορίτσια (52,9%) σε αντίθεση με τα αγόρια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 47,1%. Σε σχέση με τον τόπο γέννησης, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα ελληνόπουλα (89,9%) σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 10,1%. Σε σχέση με τον τόπο / περιοχή κατοικίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (80,1%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 13,8% και 6,0% αντίστοιχα.

Στον παράγοντα «Γνώση επαγγελματιών» τα παιδιά έχουν αναπτύξει θέση σε ποσοστό 37,0%. Ως προς το φύλο, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στα κορίτσια (56,5%) σε αντίθεση με τα αγόρια, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 43,5%. Σε σχέση με τη μεταβλητή *τόπος γέννησης*, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που έχουν θέση (91,0%) εμφανίζεται στα ελληνόπουλα σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 0,9%. Σε σχέση με τη μεταβλητή *τόπος κατοικίας*, παρατηρείται ότι τα παιδιά, σε ποσοστό 62,7%, δηλώνουν πως δεν έχουν άποψη. Το μεγαλύτερο ποσοστό (77,5%) εμφανίζεται στα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μεγάλες πόλεις» σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από «μικρές πόλεις» ή «χωριά», των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 15,2% και 7,3% αντίστοιχα.

Συζήτηση

Τα παιδιά, στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, δεν φαίνεται να έχουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους. Αυτό ίσως να οφείλεται στην έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας των παιδιών. Η *επαγγελματική ωριμότητα* – η ετοιμότητα διαχείρισης των αναπτυξιακών δραστηριοτήτων κάθε σταδίου επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεσματικά – περιλαμβάνει τόσο συνιστώσες συμπεριφοράς / υποκειμενικούς παράγοντες, όσο και γνωστικούς παράγοντες (Patton & Creed, 2001). Με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων / ικανοτήτων του το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ώστε να βελτιώνει την αυτοαντίληψή του ανάλογα με τα επιτεύγματά του (Wittmer, 2000). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική μπορεί να ενδυναμώσει τη θέληση του παιδιού στην εξερεύνηση, στην ανάληψη ρόλων, με στόχο την κοινωνικοποίηση και την εξέλιξη του μέσα σε πνεύμα άμιλλας και συνεργατικότητας το οποίο ευνοεί και τη θεμελίωση εργασιακών αρετών. Αυτό επιβεβαιώνει τα διερευνητικά μας ερωτήματα καθ' όσον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά του δείγματος της έρευνας, φαίνεται ότι χρειάζονται την παρέμβαση της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού σε αυτήν τους την πορεία ώστε να έχουν ενημέρωση και στήριξη, όπως πιστοποιείται μέσα από τις απαντήσεις τους στην έρευνα.

Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας καθώς και διάφορα βιβλιογραφικά δεδομένα που ήδη αναφέρθηκαν θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση κάποιων ενδεικτικών προτάσεων για την διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών αυτής της ηλικιακής βαθμίδας:

Καλλιέργεια της επαγγελματικής ανάπτυξης μαθητών δημοτικού σχολείου με βάση τα δεδομένα των εξελικτικών θεωριών

Στο στάδιο της *Ανάπτυξης* (growth), στο οποίο εντάσσεται κατά τον Super (1990), η επαγγελματική ανάπτυξη στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (4-13 ετών), τα παιδιά μαθαίνουν και υιοθετούν θετικές στάσεις και εργασιακές συνήθειες, σκέφτονται το μέλλον τους και φαντάζονται τους εαυτούς τους σε διάφορα επαγγέλματα. Παράλληλα αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Στόχος για το πρόγραμμα της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, σε αυτή την ηλικιακή φάση, θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της εξερευνητικής τάσης των παιδιών και η ενίσχυση των ενδιαφερόντων τους ώστε οι δράσεις του επαγγελματικού προσανατολισμού να συμβάλουν στην καλλιέργεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Μελέτη εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού στη δημοτική εκπαίδευση

Στις διάφορες φάσεις εφαρμογής στη δημοτική εκπαίδευση, οι στόχοι θα μπορούσαν να επικεντρώνονται στη σταδιακή *ατομική ανάπτυξη* και *κοινωνική προσαρμογή* του παιδιού, στην

αυτογνωσία, στην αυτοαντίληψη, στην ανάπτυξη ενός υγιούς συστήματος επαγγελματικών και κοινωνικών αξιών, στη γνωριμία με το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, διοικητικό), στην ανάπτυξη μιας θετικής προς τη ζωή στάσης και στην ανάπτυξη της έννοιας του ανήκειν, της συνεργασίας και ένταξης στο πλαίσιο της ομάδας (συνομηλίκων / εργασιακής).

Στήριξη του ρόλου των εκπαιδευτικών

Ο δάσκαλος / σύμβουλος δεν είναι το άτομο που έχει, υποχρεωτικά, ειδικευτεί στη συμβουλευτική αλλά εκείνος που λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του, που αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ενιαίο όλο και ξεχωριστή ύπαρξη και χτίζει μαζί του μια ουσιαστική επικοινωνία. Καθώς ζει με τους μαθητές του για πολλές ώρες και είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων αλλά και για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, είναι για αυτούς *σημαντικός άλλος* και μπορεί να γίνεται συμπαραστάτης τους στην προσωπική ανάπτυξη και προσπάθεια προσαρμογής τους στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Σε αυτόν τον ρόλο οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη στήριξης και αποσαφήνισης του ρόλου τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους σχολικούς συμβούλους.

Αξιοποίηση του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου

Όσον αφορά στον ρόλο των γονέων εκτιμάται ότι αυτός θα πρέπει να ενισχυθεί με προγράμματα κατάλληλα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν με τη μορφή «σχολών γονέων». Σε αυτά μπορούν να διαδραματίσουν τον ρόλο του επιμορφωτή οι σχολικοί σύμβουλοι. Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι απαραίτητη ώστε να εδραιώνονται και να μεγεθύνονται τα οφέλη, αυτής της προσπάθειας επέκτασης του θεσμού στη δημοτική εκπαίδευση, για τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American School Counselor Association. (2003). *The American School Counselor Association national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Fouad, N. F. (1997). School to work transition: Voice from an implementer. *The Counseling Psychologist* (25):403-412.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life span: systematic approaches* (5 εκδ.). USA: HarperCollins Publishers Inc.
- Hiebert, B. (2004). Διά βίου μάθηση και διά βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επανεκτιμώντας το πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Διεθνούς Συνάντησης: «Διά βίου Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εξελίξεις και Προοπτικές»*:76-85. Αθήνα: ΕΚΕΠ.
- Krassas, S. K., Boubousis, G., & Lianos, P. (2006, 9 15). *Model of action to be taken in order to exploit the professional development of students - Actions for educators and parents*. Ανάκτηση από EGCRF: <http://www.guidance-europe.org/country/GREECE/greekblog/weblog.authors/skrassas>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly* (47):297-311.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3 εκδ.). Minneapolis, MN: Educational Media.
- Palladino Schultheiss, D. E., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Journal of Career Assessment* (12):113-134.

- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental Issues in Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly* (49):336-351.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006α). *Career Development and Systems Theory* (2 εκδ.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006β). The System's Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Development and Counseling*, 28 (2):153-166.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Στο S. D. Brown, & R. W. Lent (Επιμ.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* : 42-69. New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment* (2 εκδ.). USA: Sage Publications Inc.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Στο D. Brown, L. Brooks, & Associates (Επιμ.), *Career choice and development* (2 εκδ.):197-261. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist* (8) : 185-190.
- Super, D. E. (1971). A Theory of Vocational Development. Στο H. J. Peters, & J. C. Hansen (Επιμ.), *Vocational Guidance and Career Development* (2 εκδ. : 111-122). New York, USA: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Super, D. E. (1963). *Career development: A self- Concept Theory*. N. Y.: CEEB.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Στο D. Brown, L. Brooks, & Associates (Επιμ.), *Career choice and development* (3 εκδ. : 121-178). San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D., & Bachrach, P. B. (1957). *Scientific Careers and Vocational Development Theory*. N.Y.: Teachers College.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (2010). *Career Theory and Practice: Learning Through Case Studies* (2 εκδ.). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, Inc.
- Watts, A. G., Sultana, R. G., & McCarthy, J. (2010, July). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (2) : 89-107.
- Wittmer Thompson, D., Loesch, C. L., & Seraphine, E. A. (2003). Development of an Instrument to Assess the Counseling Needs of Elementary School Students. *Professional School Counseling*, 7 (1) : 35-9.
- Wittmer, J. (2000). Implementing a comprehensive developmental school counseling program. Στο J. Wittmer (Επιμ.), *Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies* (2 εκδ. : 12-30). Minneapolis, MN: Educational Media.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1996). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο - Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής. *Παιδαγωγικός Λόγος* (3) : 52 - 75.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Α. (2002). Η Εφαρμογή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: θεωρία και πράξη* : 413-420. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΚΕΕ. (2006). *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων* (Β' εκδ.). (Β. Κουλαϊδής, Επιμ.) Αθήνα: ΚΕΕ.
- Παυλίδης, Π. (2007, Απρίλιος - Μάιος - Ιούνιος). Η "ιδέα του πανεπιστημίου" στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία* (122) : 17-39.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση - Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000). *Επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση*. Αθήνα: ISS ΕΠΕ.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Παπαϊωάννου, Χ. Θ. (2009, Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος). Διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών στο δημοτικό σχολείο: Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. *Νέα Παιδεία* (129): 31-49.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση σε παιδιά Στ' Δημοτικού ως προς ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας ΕΛΨΕ*. 6-9 Νοεμβρίου 2008, Θεσσαλονίκη.

ABSTRACT

The present study aims at investigating the development of professional life related characteristics of children in the final year of elementary school [class VI, 11-12 years]. The survey was conducted on a national sample of one thousand and twenty [N = 1020] sixth grade students with the use of the Childhood Career Decision-Making Questionnaire (CCDMQ). CCDMQ offers scores for the following three dimensions: (a) *Concerns/ fears regarding career future*, (b) *Investment on decision-making process*, and (c) *Knowledge of the World of Work*. The implications for school career guidance interventions are discussed.

Δέσποινα Σιδηροπούλου – Δημακάκου

Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φ.Π.Ψ. – Τομέας Ψυχολογίας (5^{ος} όροφος, – γρ. 526)
Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια, 157 84 – Αθήνα
210 7277571
Fax: 210 7277534
dsidirop@psych.uoa.gr

Στέλλιος Κ. Κρασσάς

Δρ. Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 32^{ης} Περιφέρειας Αττικής
Αττάλειας 2, 122 41 Αιγάλεω
210 5448436
Τηλεομοιότυπο: 210 5728090
skrassas@sch.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΟΨΕΙΣ ΜΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ,
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΟΡΡΕ

Εισαγωγή

Η γνώση είναι ενιαία, είχε πει ο Φουκώ, και ο επιμερισμός της διευκολύνει τη μελέτη της. Ζώντας στην εποχή της υπερεξειδίκευσης, της διασκέδασης και του κατακερματισμού, προσπαθούμε να αποκαταστήσουμε την ενότητα της γνώσης, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα της και να μπορούμε να ωφεληθούμε περισσότερο. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς ο τρόπος μεταβίβασης της σχολικής γνώσης, η συνήθης δομή των σπουδών και η ίδια η στάση των επιστημόνων ευνοούν την διαμερισματοποίηση της προσβάσιμης γνώσης, την ύψωση στεγανών και, ως εκ τούτου, την απομόνωση πομπών που στέλνουν παρόμοια μηνύματα με παρόμοιο προβληματισμό και από παρόμοιες επάλξεις.

Προκειμένου για τη θεολογική προσέγγιση, ο Ζιάκας γράφει πως από τη στιγμή που στη θρησκευτική θέσμιση υπεισέρχονται δύο βασικές σημασίες αυτής της θεότητας και αυτής της πίστης, προσφέρεται ένας δρόμος που οδηγεί σε πλευρές αθέατες από τους άλλους δρόμους, αυτούς της επιστήμης, της φιλοσοφίας και της τέχνης. Όπως, όμως, σημειώνει ο Ζιάκας, ενώ στο επίκεντρο και των τεσσάρων δρόμων είναι το άγνωστο εντός και εκτός μας, το μυστήριο, η θρησκευτική προσπέλαση δεν έχει τον ίδιο σκοπό με τη φιλοσοφία και την επιστήμη. Η φιλοσοφία και η επιστήμη στοχεύουν στις λογικές εξηγήσεις, ενώ η θρησκευτική πίστη στη συγκινησιακή «κατανόηση» του μυστηρίου και στην υποκειμενική αλλοίωση που τη συνοδεύει (Ζιάκας, 2001:86) Σκοπός δεν είναι να εξηγήσει το μυστήριο του προσώπου, αλλά να μας μνήσει σε αυτό (Ζιάκας, 2001:87).

1.Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή

Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή (ή Ορθόδοξη Χριστιανική Παιδαγωγική, Ο. Χ. Π. στο εξής) είναι ο κλάδος εκείνος της επιστήμης που διερευνά τη θεωρία και πράξη της ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής, δηλ. της αγωγής εκείνης που διαπνέεται και προσανατολίζεται από και προς τα χριστιανορθόδοξα ιδεώδη. Πατέρας της Ορθόδοξης Παιδαγωγικής, ως σύγχρονου επιστημονικού κλάδου, θεωρείται από τον Κοσμόπουλο ο π. Basile Zenkovsky, καθηγητής του Ορθόδοξου Θεολογικού Ινστιτούτου του Αγ. Σεργίου στο Παρίσι, που έθεσε τις βάσεις για την ξέχωρη μελέτη του κλάδου με τις επιστημονικές του εργασίες και τη δουλειά του κοντά στη Ρωσική Νεολαία του Παρισιού (Κοσμόπουλος, 2004:14).

Ο Τερέζης γράφει πως η «Χριστιανική Αγωγή είναι ο κλάδος ο οποίος ασχολείται με το πώς οι θρησκευτικές- ή πιο σωστά οι θεολογικές- αξίες μπορούν να εφαρμοσθούν στην εκπαιδευτική πράξη και πιο γενικά στην απόπειρα συγκρότησης του ανθρώπινου προσώπου. Ως εκ τούτου, επιχειρεί να μεταφέρει στον τομέα του ηθικού δέοντος τις δογματικές αλήθειες. Το δέον όμως αυτό δεν αποτελεί τον έσχατο σκοπό, καθότι για τη χριστιανική θρησκεία η πεμπτουσία της ζωής κατακτάται, όταν ο άνθρωπος οδηγηθεί σε μια αφομοίωση και ενεργό μίμηση του θείου. Για αυτό η χριστιανική αγωγή δεν εξαντλεί τη σημασία της στα όριά της, αλλά, με το να έχει μια διαμεσολαβητική αποστολή, αποσκοπεί σε μια μεταμόρφωση του ανθρώπου υπό το κριτήριο της αγιότητας. Ανήκει δηλαδή στον ευρύτερο κλάδο της Χριστιανικής Ανθρωπολογίας» (Τερέζης, 1999:231).

Ο Κογκούλης υποστηρίζει πως η Χριστιανική Παιδαγωγική και η Κατηχητική είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. (Κογκούλης, 2008:30). Ο Κοσμόπουλος επιχειρεί μία διάκριση σε ό,τι αφορά τους δύο κλάδους, θεωρώντας την κατηχητική κλάδο της Ο. Χ. Π., αφού για αυτόν η Ο. Χ. Π. έχει ευρύτερο πεδίο, από τη στιγμή που «περιλαμβάνει την όλη αγωγή του ανθρώπου, ως ψυχοσωματικού όντος, και τη διαποτίζει με το πνεύμα της» (Κοσμόπουλος, 2004:14). Επιπλέον, εφόσον στην Ο. Χ. Π. διαλέγονται δύο επιστημονικοί κλάδοι, αυτός της Θεολογίας με αυτόν της Παιδαγωγικής, σημειώνει το να διατηρήσει ο κάθε κλάδος της αυτοτέλειά του και να μην επιδιώξει να αλλοιώσει η μία την άλλη, μετατρέποντας, επί παραδείγματι, θεολογία την παιδαγωγική σε θεολογία. Η Παιδαγωγική θα διατηρήσει την επιστημονικότητά της και θα εμπνευστεί από τη μαρτυρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Κοσμόπουλος, 2004:25). Η Ορθόδοξη Θεολογία, με άλλα λόγια, θα «μεταμορφώσει» την παιδαγωγική ανακαινίζοντάς της (Κοσμόπουλος, 2004:12). Το έργο αυτό μπορούν να το αναλάβουν παιδαγωγικές προσωπικότητες με ουσιαστική συμμετοχή στην Εκκλησία (Κοσμόπουλος, 2004:27).

«Ο ορθόδοξος χριστιανός παιδαγωγός δε θεολογεί, αλλά παιδαγωγεί θεολογικά» (Κοσμόπουλος, 2004:12). Ο δε υπαρξιακός χώρος που θα λάβει χώρα αυτή η αγωγή θα είναι οπωσδήποτε η σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο (Παπαθανασίου, 1999:272 και Κοσμόπουλος, 2004:17), και, όπως είναι κατανοητό, όχι αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών. Η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή συγγενεύει και με την Ποιμαντική Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική Ποιμαντική, τον κλάδο εκείνο της ποιμαντικής που χρησιμοποιεί στοιχεία της παιδαγωγικής (Σταυρόπουλος, 1997:113).

2. Ο χαρακτήρας και το έργο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής

Ο προσδιορισμός «Ορθόδοξη Χριστιανική» μαρτυρά την προοπτική, κάτω από την οποία βλέπουμε τον προσρισμό του ανθρώπου. Ο προσδιορισμός αυτός σημαίνει πως ο χαρακτήρας της αγωγής αυτής, όντας χριστιανορθόδοξη, είναι *ανθρωποκεντρικός*, αφού η έννοια της αγωγής εξαρτάται από την έννοια της ανθρώπινης ζωής, το σκοπό και τον προσρισμό της, *χριστοκεντρικός*, αφού καλούμαστε να έχουμε ως πρότυπο της ύπαρξής μας το Χριστό, *εκκλησιαστικός*, αφού ο κάθε άνθρωπος για τη Χριστιανική Ορθόδοξη Εκκλησία είναι εκκλησιαστικό ον, κοινωνική οντότητα που γίνεται ένα με το Χριστό μέσα από τη συμμετοχή στα εκκλησιαστικά μυστήρια και *σωτηριοκεντρικός*, αφού σκοπός της χριστιανικής αγωγής είναι η απαλλαγή από την αμαρτία και η τελείωση (Κογκούλης, 2008:21) και η αγιοσύνη (βλ. σχετ. Καριώτογλου, 2001).

Η Ο. Χ. Π. αντλεί τη *φιλοσοφία* της από την αντίστοιχη ορθόδοξη χριστιανική ανθρωπολογία. Σκοπό θέτει να «κινήσει» το μαθητή από το κατ' εικόνα στο καθ' ομοίωσιν, να τον καταστήσει πρόσωπο. Σύμφωνα με την χριστιανορθόδοξη ανθρωπολογία, αναφέροντας ορισμένα βασικά στοιχεία, θα σημειώναμε πως ο άνθρωπος είναι κατ' εικόνα δημιουργημένος από το Θεό, αλλά και καθ' ομοίωσιν, δηλαδή είναι φτιαγμένος όπως ο Θεός, όπως η Αγία Τριάδα, με τη δυνατότητα να συνυπάρχει σχεσιακά με τον Άλλο (το συνάνθρωπό του, το Θεό και τον εαυτό του), ελεύθερα και αγαπητικά. Η ομοίωση είναι δυνατότητα, όχι τετελεσμένο γεγονός. Όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται μία κοινή ενοχή, αυτή του ατομικισμού, αλλά με την ενανθρώπιση του Υιού του Θεού, του νέου Αδάμ, δόθηκε μία πορεία προς κοινωνία με το Θεό (Γιαννουλάτος, 2005:78-81).

Η πορεία προς την πραγμάτωση του προσώπου περνάει μέσα από την πίστη στον Τριαδικό Θεό και την νιοθέτηση της αγάπης, ως τρόπου σκέψης και ως τρόπου του υπάρχειν. Η επικοινωνία με το Θεό περνάει μέσα από την προσευχή και τη συμμετοχή στα μυστήρια της Εκκλησίας, με πολύ σημαντικό αυτό της Θείας Ευχαριστίας, το οποίο άφησε ως παρακαταθήκη ο ίδιος ο Χριστός στο Μυστικό Δείπνο. Η αγάπη στρέφεται σε αμφοτέρους, στο Θεό και στους ανθρώπους. Στην πορεία προς το πρόσωπο, η αγάπη του ανθρώπου μπορεί να έχει ως πρότυπο την αγάπη του Θεού, οπότε μπορεί να χαρακτηρίζεται από καθολικότητα, τουτέστιν προσφέρεται σε όλους αδιακρίτως ως μία «ορμική, έλλογη και διηνεκής κίνηση αναφοράς προς ό,τι τον περιβάλλει (εν. τον άνθρωπο) και τις μεταφυσικές πηγές του» (Τερέζης, 2002:39), από ισότητα σε όλους, ανεξαρτήτως σπουδαιότητας των άλλων με τα ανθρώπινα

κριτήρια. Ο άνθρωπος δύναται να επιλέξει ανάμεσα στην πορεία προς την ομοίωση ή σε αυτήν προς την πτώση.

Ο άνθρωπος, ως πρόσωπο, όπως αναφέρθηκε, έχει ένα διττό χαρακτήρα: αφενός αυτο-οργανώνεται ως μία ιδιαίτερη, μοναδική οντότητα, αφετέρου «εξακτινώνεται προς μία πολυποίκιλη επικοινωνία με έναν τρόπο εκρηκτικό και ανανεούμενο» (Τερέζης, 2002:26). Έχει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη δική του ταυτότητα, την ετερότητά του, αλλά και τη δυνατότητα αμοιβαιότητας και αλληλοδιείσδυσης (Τερέζης, 2002:26).

Ταυτόχρονα η Ο. Χ. Π. διαποτίζεται, εμπνέεται από το ορθόδοξο χριστιανικό ήθος. Η έννοια του «ήθους» είναι ευρύτερη και πλατύτερη από εκείνη της «ηθικής», αφού το πρώτο συνδέεται με το πρόσωπό μας, τον τρόπο που υπάρχουμε, ενώ η δεύτερη με κανόνες. Το ήθος είναι, εν πολλοίς, απροσδιόριστο, αφού είναι ένα υπαρκτικό γεγονός, και όχι ένα κλειστό σύστημα. Ομοιάζει ως προς την ανοιχτοσύνη του με το ίδιο το ανθρώπινο πρόσωπο, που υποτιμάται, αν επιχειρηθεί να προσεγγιστεί ως ένα μετρήσιμο μέγεθος (Γιέφτις, 1981). Σκιαγραφώντας το ορθόδοξο ήθος, όπως αναφέρθηκε, θα λέγαμε πως απαρτίζεται από την ελευθερία και την αγάπη, το ευχαριστιακό ήθος και την ασκητικότητα, ενώ η κοινωνική διάστασή του είναι ο κοινός παρονομαστής των ανωτέρω (Γιαγκάζογλου, 2002:245-304). Αρχικά, θα συνδέαμε οπωσδήποτε με την έννοια της αγάπης, της ανιδιοτελούς προσφοράς και της αγάπης. Κατά το πρότυπο της Αγίας Τριάδας, όπου τα τρία πρόσωπα-υποστάσεις συνυπάρχουν αγαπητικά, κατ' αυτόν τρόπο, αξίζει να συνυπάρχει και ο άνθρωπος με τους άλλους ανθρώπους. Η αγαπητική αυτή αυθυπέμβαση τελείται πάντα εν ελευθερία, όπως ελεύθερα συνυπάρχουν και τα τρία πρόσωπα της Αγίας Τριάδας και ελεύθερα πλάστηκε ο άνθρωπος να υπάρχει και να ζει. Η Εκκλησία, ως κατ' εξοχήν χώρος συνάντησης του ανθρώπου με τον Θεό και της τέλεσης των μυστηρίων, είναι χώρος συλλογικής συνάντησης, όχι ως συνάντησης μεμονωμένων υπάρξεων, που η καθεμία ενδιαφέρεται μόνο για τον εαυτό της και λίγες ακόμα υπάρξεις, αλλά ανθρώπων που ενδιαφέρονται για την καθολική σωτηρία, σωτηρία όλης της ανθρωπότητας μέσα από τη σωτηρία του ενός προσώπου και τανάπαλιν (Γιέφτις, όπ. π.). Εκεί ο άνθρωπος βρίσκει το Ευχαριστιακό Ήθος και την ισόρροπη σχέση ανάμεσα στο «εγώ» και στο «εμείς», αλλά και στην παρούσα και στη μέλλουσα ζωή, όταν συναθροίζονται γύρω από το Άγιο Δισκοπότηρο η Θριαμβεύουσα και η Στρατευμένη Εκκλησία. Κατά παρόμοιο τρόπο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συνιστά παρερμηνεία της Θείας Ευχαριστίας, εάν θεωρούμε πως πρέπει να κοινωνούμε για να σώσουμε τους εαυτούς μας. Έγνοια μας μπορεί να είναι η σωτηρία όλου του κόσμου και όχι μόνο του εαυτού μας. Με άλλα λόγια η Θεία Ευχαριστία δε συνιστά μια κατακόρυφη σχέση του καθενός χωριστά με το Θεό, αλλά μια σύναξη, καθολική εκδήλωση της όλης Εκκλησίας (Ζηζιούλας, 1998 :67).

Ολοκληρώνοντας τη σκιαγράφιση του χριστιανορθόδοξου ήθους, αναφερόμαστε, τέλος, στον ασκητισμό. Ο ασκητισμός έχει στόχο όχι τον αφανισμό της βιολογικής υπόστασης του ανθρώπου αλλά τον έλεγχο των βιολογικών αναγκών του. «Άσκηση είναι το άθλημα για την απάρνηση της εγωκεντρικής τάσης να βλέπω τα πάντα σαν ουδέτερα αντικείμενα υποταγμένα στις επιθυμίες μου» (Γιανναράς, 2006:80). Τα τρία αυτά βασικά στοιχεία αποτελούν την ηθική βάση πάνω στην οποία δομείται η χριστιανορθόδοξη αγωγή: είναι μία αγωγή ελευθερίας, αγάπης, κοινωνικότητας, πίστης και ασκητισμού.

Η Ο. Χ. Π. συνδέεται στενά, εκτός από τον παιδαγωγικό χώρο που λαμβάνει χώρα (το σχολείο, το φροντιστήριο, το κατηχητικό, την κατασκήνωση κ. αλλού) με τον εκκλησιαστικό χώρο. Ο ορθόδοξος παιδαγωγός ως πάροχος της και οργανωτής της δεν μπορεί να είναι αποκομμένος από το εκκλησιαστικό Σώμα. Η δε λατρεία, η διδασκαλία και η πράξη διαδραματίζονται στην Εκκλησία, στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο (Ταράσαρ, 2009:202). Όλοι οι χώροι είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην Ο. Χ. Π. είναι το βίωμα, η άσκηση και η εκκλησιαστική ζωή (Κοσμοπούλου, 2004:96). Η Ο. Χ. Π. δεν είναι ένα νοητικό κατασκεύασμα αλλά μια πραγματικότητα, που βιώνεται μες στη ζωή του πιστού, η δε άσκηση βοηθά το χριστιανό να τιθασέψει τον εγωισμό του και να έρθει κοντύτερα στο Χριστό (όπως στην περίπτωση της υπακοής), ενώ η εκκλησιαστική ζωή μεταμορφώνει τον πιστό μαθητή μέσα από τη μετοχή του στα μυστήρια και τη ζωή μες στην Εκκλησία.

3. Ο δάσκαλος και ο μαθητής στην Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή

Ο δάσκαλος που διδάσκει ορθόδοξη χριστιανική αγωγή είναι ο βασικός φορέας, ο οποίος διοργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες της Ο. Χ. Π. και δημιουργεί ένα τέτοιο κλίμα, ώστε να μπορεί το παιδί να λαμβάνει αυτή την αγωγή. Πρότυπο του δασκάλου που παρέχει Ο. Χ. Π. είναι ο Ιησούς Χριστός.

Ο Κογκούλης σκιαγραφώντας τον Χριστό ως παιδαγωγό γράφει πως ο Χριστός αποκαλούνταν «ραβί», δηλαδή διδάσκαλος, από τους σύγχρονούς του (Κογκούλης, 2008:65). Κέρδιζε το σεβασμό των καλοπροαίρετων ακροατών του, όχι από την επίδειξη των γνώσεών του ή την υψηλή κοινωνική θέση του, αλλά από το ήθος του. Κατά παρόμοιο τρόπο και ο δάσκαλος κερδίζει την εκτίμηση των μαθητών του χάρη στο ήθος του. Ο Χριστός τρέφει άπειρο σεβασμό, εκτίμηση και αγάπη για τον κάθε άνθρωπο χωριστά, αποκορύφωμα της οποίας είναι η σταύρωσή Του. Λέει σχετικά με αυτό πως δε θα ωφεληθεί ο άνθρωπος αν χάσει την ψυχή του, αλλά κερδίσει όλο τον κόσμο (Κατά Μάρκον, 8,36 στη Βουλγαράκη-Πισίνα, 2004, 128 κ. εξ.). Κέντρο ενδιαφέροντος Του είναι ο κάθε άνθρωπος χωριστά.

Μιλούσε πάντα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται κατανοητός από τους ακροατές Του (Κογκούλης, 2008:68). Δίδασκε με απλότητα, ακριβολογία, χάρη και φυσικότητα (Κογκούλης, 2008:73). «Ο Κύριος ερχόταν να συναντήσει κάποιον στο επίπεδο που βρισκόταν και δεν περίμενε να συμβεί το αντίθετο(αυτή, άλλωστε, δεν είναι η έννοια της συνεχούς «κένωσης» του Κυρίου;» (Φίλιας, 1985:95). Πάνω από όλα, αντιμετώπιζε τον ακροατή Του με σεβασμό στην ελευθερία του. Ποτέ δεν πίεσε και δεν επέβαλε σε κάποιον την άποψή του, αλλά σεβόταν το δικαίωμα του ακροατή Του να απορρίψει τα όσα του έλεγε. Το σωτήριο έργο του ήταν το επίκεντρο της επίγειας παρουσίας Του. Η διδασκαλία Του δεν ήταν θεωρητική, αλλά την επιβεβαίωνε με το παράδειγμά Του.

Ο διάλογος ήταν η βασική μορφή της διδασκαλίας Του (Κογκούλης, 2008:74), ενώ ως καθρέπτης των συνομιλητών Του, τους εκμαίευε τα όσα σκέπτονταν και τους έφερνε αντίκρου με τον εαυτό τους, σε μια διαδικασία αυτογνωσίας, αφήνοντάς τους να πάρουν την τελική απόφαση για το τι θα κάνουν. Ο Χριστός παιδαγωγώθηκε ως Λόγος του Θεού, ως Εκκλησιαστής και ως Εικόνα του Θεού (Γεώργιος, 1998:19).

Η Κωνσταντία Ταράσαρ γράφει πως το καθήκον των χριστιανών παιδαγωγών περιλαμβάνει τη μεταστροφή προς τα μέσα, για μια ειλικρινή ενδοσκόπηση σε συνδυασμό με μία αφοσίωση στο Χριστό, τη λειτουργική ολοκλήρωση της χριστιανικής αγωγής και την εμπλοκή/ ανάμειξη της οικογένειας στην όλη αυτή προσπάθεια. Ο παιδαγωγός δεν αρκεί να κατανοήσει μόνο τη γνωστική, την ψυχολογική, την ηθική και τη συναισθηματική εξέλιξη των προσώπων, αλλά και την πνευματική ζωή και την πνευματική εξέλιξη (Ταράσαρ, 2001:91 κ. εξ.).

Από τα ανωτέρω φαίνονται τα στοιχεία που μπορεί να έχει η προσωπικότητα του χριστιανού παιδαγωγού : αγάπη και προσφορά, αμοιβές και ποινές, όταν χρειάζεται, με διάκριση, να γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα για τα παιδιά, να διαλέγονται, να σέβονται και να εμπνέονται από το Χριστό. Η ταπεινότητα, μες στο πλαίσιο της χριστομίμησης, είναι τρόπος ζωής. Απορρέει, άλλωστε, από τη συνείδηση της αμαρτωλότητάς του. Από την ταπείνωση αυτή προέρχεται και η πίστη ότι διδάσκει και διδάσκεται από τους μαθητές του (Γεώργιος, 1998:37). Έχει επίγνωση της υψηλής παιδαγωγικής αποστολής του και δεν αποσκοπεί στην παιδοκολακεία (Παπαθανασίου, 1999:191). Ως αποτέλεσμα της πνευματικής και εκκλησιαστικής ζωής στην οποία μετέχει, αποκτά διάκριση, διακρίνει το σωστό από το λάθος, έχει ορθοπραξία, ικανότητα του νου και των αισθήσεων και βλέπει τα πρόσωπα και τα πράγματα κατά το θέλημα του Θεού και όχι κατά την ανθρώπινη κρίση (Κοσμόπουλος, 2004:215 κ. εξ.). Η διάκριση συνδέεται άμεσα με την αυτογνωσία. Για αυτό και τόσο στην οποιαδήποτε ποιμαντική δραστηριότητα, όπως η Ο. Χ. Π., «ο εαυτός του ποιμένα παραμένει για τον ποιμένα το κύριο εργαλείο και όργανο δουλειάς, κι αυτόν πρέπει να γνωρίζει όσο γίνεται τελειότερα για καλύτερη απόδοση στην εργασία του» (Σταυρόπουλος, 1997:102). «Ο,τι κατά βάθος είμαστε, αυτό και θα δυνηθούμε να δώσουμε», γράφει ο π. Βασίλειος Θερμός (Θερμός, 1996:110). «Απόκτησε την εσωτερική ειρήνη και ένα πλήθος ανθρώπων θα βρουν τη σωτηρία κοντά σου» έχει πει ο άγιος Σεραφείμ του Σάροφ (στο Κοσμόπουλος, 1999:138).

Η χριστομίμηση που καλούνται οι χριστιανοί παιδαγωγοί περιλαμβάνει μεν τους νόμους με τους οποίους παιδαγωγήσε ο Θεός, με τους προφήτες, τις επαγγελίες και τις ποινές, αλλά η αποκορύφωση της θείας Οικονομίας ήταν πως έθεσε εαυτόν προσφέρον και προσφερόμενο (Βουλγαράκη-Πισίνα, 2004:82). Πολύτιμοι σύμμαχοι του χριστιανού παιδαγωγού στην ποιμαντική του προσπάθεια είναι η προσωπική του συμμετοχή στο μυστήριο της εξομολόγησης, η οποία θα τον βοηθήσει να αποκτήσει την πολυπόθητη αυτογνωσία και διάκριση. Πολύ σημαντικό είναι ο χριστιανός παιδαγωγός να είναι άνθρωπος της προσευχής, να προσεύχεται στο Θεό, να συνδιαλέγεται μαζί του, ως μια διαδικασία, αφενός αυτογνωσίας, αφετέρου επικοινωνίας με το Θεό. Η Deborah van Deusen Hunsinger ορθά σημειώνει πως «Μόνο όποιος έχει ως κέντρο ζωής του την προσευχή μπορεί με πίστη να αναλάβει το έργο της ποιμαντικής φροντίδας και της συμβουλευτικής» (Hunsinger, s.a. στο Muse, 2011:40). Εντός αυτού του νοηματικού πλαισίου, ο χριστιανός παιδαγωγός, όπως και κάθε χριστιανός επαγγελματίας ψυχικής υγείας, οφείλει να θέτει τον πνευματικό του αγώνα, τη λατρεία, την προσευχή και την μετάνοια ως προτεραιότητα απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση τους (Muse, 2011:46). Ο George Morelli σημειώνει πως «η παροχή συμβουλής ή νοουθεσίας στον πλησίον μας είναι μια «λεπτή» διαδικασία που απαιτεί προσευχή, ταπείνωση και διάκριση» (Morelli, 2011:65).

Η σπουδαιότητα της ελευθερίας ως χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε ορθόδοξης αγωγής κάνει τον Β. Zenkovsky να πει ότι «η «εισαγωγή στην ορθή πνευματική ζωή» δεν μπορεί να είναι κάτι άλλο παρά μόνο η προετοιμασία για την ελευθερία (...)» (Zenkovsky στο Κοσμόπουλος, 2004:42). Ο Π. Νέλλας γράφει πως «η ατμόσφαιρα μες στην οποία πραγματοποιείται η χριστιανική διδασκαλία είναι η ελευθερία(...)». Η χριστιανική διδασκαλία δεν επιβάλλεται. Χαρίζεται όπως το ηλιακό φως.» (Νέλλας, 1985:100). Τέλος, η πορεία και η ανάπτυξη του παιδαγωγικού διαλόγου να στηρίζεται σε μια ισχυρή αυτοκυριαρχία αλλά και στην αντοχή του παιδαγωγού (Κοσμόπουλος, 2004:148 κ. εξ.).

Οι μαθητές στην Ο. Χ. Π. χαίρουν του απόλυτου σεβασμού των δασκάλων τους. Ως πρόσωπα χαίρουν την εμπιστοσύνης που τους αξίζει και ο παιδαγωγός ακολουθεί τη ροή της εξέλιξής τους, δεν τα «καλουπώνει», ούτε τα ομοιομορφοποιεί εσωτερικά ή εξωτερικά (Κοσμόπουλος, 1999:1188 κ. εξ.). Οι μαθητές είναι άνθρωποι και ως τέτοιοι είναι συνθέσεις σώματος, νου και πνεύματος. Η Ο. Χ. Π. απευθύνεται και στις τρεις διαστάσεις, διότι και η ορθόδοξη θεολογία από την οποία εμπνέεται καταξιώνει και τις τρεις διαστάσεις. Το δε σώμα καταξιώνεται κατά τρόπο αντίστοιχο με αυτόν που καταξιώνεται και όλη η κτίση, η φύση (Δεληκωσταντής, 1999, Ζηζιούλας, 1999 και Γιαγκάζογλου, Κωνσταντινίδης, Βασιλόπουλος, 2011). Για να είναι αποδοτική η Ο. Χ. Π. και να επιτύχει το σκοπό της, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αλλά να εμπεριέχει το βίωμα, να συνδέεται με την εκκλησιαστική λατρεία, εκεί όπου οι μαθητές θα μπορούν να γευτούν το Χριστό (Βρέμμ, 1999:38-39). Άλλωστε ο ίδιος ο ενήλικας πρέπει να αποτελεί το παράδειγμα για το μικρό μαθητή. Οι πρώιμες παιδαγωγικές επιδράσεις παίζουν σημαντικότερο ρόλο στο θρησκευτικό προσανατολισμό ενός παιδιού, όπως και το θρησκευτικό παράδειγμα των γονέων που επηρεάζει τα παιδιά (Σαρόγλου, 2011:18 κ. εξ.). Περνάει δε και μέσα από τη σχέση του μαθητή με το δάσκαλο. «Ο μαθητής θα σεβαστεί- και επομένως θα ακούσει - ένα δάσκαλο-στο σχολείο, στο κατηχητικό ή στο σπίτι- αν βρει στο πρόσωπο του δασκάλου ή του γονιού κάτι που να το συνδέει με τις λέξεις που βγαίνουν από το στόμα αυτού του προσώπου». Η Αδελφή Μαγδαληνή γράφει πως «Οι πιο πολύτιμοι κατηχητές είναι εκείνοι οι οποίοι έχουνε καλή σχέση με τα παιδιά» (Μαγδαληνή, 1992:59). Καθώς περνάει ο νέος από την παιδικότητα στην ενηλικίωση, βιώνει δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική και οικογενειακή πραγματικότητα, εντός της οποίας μεγαλώνει (Αυγουστήδης, 2008:37).

Οι μαθητές και οι παιδαγωγοί, ως μέλη της ευρύτερης εκκλησιαστικής κοινότητας, καλούνται να αντιταχθούν στην ορθολογιστική και τεχνοκρατική αιχμαλωσία της παιδείας και να ανακαλύψουν μαζί την αθωότητα και την τρυφερότητα (Onimus στο Καρδαμάκης, 1999:91). Υπό τη σκέπη της αγάπης του Θεού και με τη συνδρομή της θείας χάρις, να πορευτούν μαζί στο δρόμο προς τη θέωση και τον αγιασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστάσιου, Αρχιεπ. Αλβανίας. (2001). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, Αθήνα: Ακρίτας.
- Αυγουστίδης, π. Αδαμάντιος. (2008). *Γόνιμες συγκρούσεις*. Αθήνα: Έννοια.
- Βουλγαράκη-Πισίνα, Ε. (2004). *Νεωτερικότητα και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα: Μαΐστρος.
- Βρέμμ, Αντ. (2009). «Επαναπροσδιορισμός της θρησκευτικής αγωγής» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή*, Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Στ. (2002). «Το Ορθόδοξο Ήθος» στο συλλογικό τόμο Αγόρας, Κ., Γιαγκάζογλου, Στ., Λουδοβίκος, π. Ν, Φωτίου, Στ.(επιμ.) *Πίστη και Βίωμα της Ορθοδοξίας: Δόγμα, Πνευματικότητα και Ήθος της Ορθοδοξίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαγκάζογλου, Στ., Κωνσταντινίδης, Γ., Βασιλόπουλος, Στ. «Η σημασία μιας ορθόδοξης και σχεσιοδυναμικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής αγωγής: το ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης» ανακοίνωση στο 9ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο «Φυσικό & Ανθρωπογενές Περιβάλλον», Ε. Ε. Φ., Νάουσα, 11-13/3/2011.
- Γεώργιος, καθηγούμενος Ι. Μ. Οσίου Γρηγορίου. (1998). *Ορθοδοξία και Ουμανισμός, Ορθοδοξία και Παπισμός*, Άγιο Όρος: Ι. Μ. Οσίου Γρηγορίου.
- Γιανναράς, Χρ. (2006). *Αλφαβητάρι της πίστης*. Αθήνα: Δόμος.
- Γιέφτιτς Αθανάσιος (Μητρ. πρώην Ζαχουμίου και Ερζεγοβίνης). (1981) «Το περιβάλλον και το πρόσωπο. Προσχέδιο για το πρόβλημα του ανθρώπου στο Ντοστογιέφσκυ». *Εποπτεία*, τ. 62, 875-886.
- Γιοκαρίνης, Κ. (1998). *Η διδακτική και παιδαγωγική του Ιησού υπό το φως της σύγχρονης ψυχολογικής*, Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1999). «Από την κτητική στην ευχαριστιακή σχέση με τη φύση» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.) *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός.
- Ζηζιούλας, Ιωάννης, Μητροπολίτης Περγάμου.(1998). *Η Κτίση ως Ευχαριστία, Θεολογική προσέγγιση στο πρόβλημα της οικολογίας*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Ζιάκας, Θ. (2001) *Η έκλειψη του υποκειμένου, Η κρίση της νεωτερικότητας και η ελληνική παράδοση*, Αθήνα: Αρμός.
- Θερμός, π. Βασίλειος. (1996). *Ποιμαίνοντες μετ' επιστήμης*, Αθήνα: Αρμός.
- Καρδαμάκης, π. Μιχαήλ. (1999). «Η παιδεία ως φιλοκαλία» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.) *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός.
- Καριώτογλου, Αλ. (2001). «Αγιότητα και νέου» στο συλλογικό τόμο Ζουράς, Π.(επιμ.) *Αγιότητα, ένα λησμονημένο όραμα*, Αθήνα: Ακρίτας.
- Κογκούλης, Ι.(2008). *Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κοσμόπουλος, Αλ. (1999). «Η άσκηση του συμβουλευτικού- ποιμαντικού έργου στους κόλπους της Εκκλησίας» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.) *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός.
- Κοσμόπουλος, Αλ. (2004). *Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαγδαληνή, Αδελφή. (1992). *Σκέψεις για τα παιδιά στην Ορθόδοξη Εκκλησία σήμερα*, Έσσεξ Αγγλίας: Ιεράς Πατριαρχικής και Σταυροπηγιακής Μονής Τιμίου Προδρόμου.
- Νέλλας, Π. (1985). «Το Φως του Λόγου, Θεολογικές προοπτικές για το ξεπέρασμα της κρίσης του μαθήματος των θρησκευτικών» στη *Σύναξη*, τ. 14, σελ. 100-102.
- Παπαθανασίου, Θ. (1999).«Η αγωγή ως συμμετοχή στη ζωή του παιδαγωγούμενου» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου.(επιμ.), *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός.
- Σαρόγλου, Β. (2011). «Πίστη, απιστία και μορφές τους. Ο ρόλος της προσωπικότητας.» στο *Ψυχής Δρόμοι*, τ. 1, 12-22.
- Σταυρόπουλος, Αλ. (2008). *Επιστήμη και τέχνη της ποιμαντικής*, Αθήνα: Αρμός.
- Ταράσαρ, Κ. (2001).«Ορθόδοξες προοπτικές στα αναλυτικά προγράμματα χριστιανικής αγωγής» στο συλλογικό τόμο Φωτίου, Στ. (επιμ.) *Θέματα Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Αρμός.
- Ταράσαρ, Κ.(2009).«Ορθόδοξη Θεολογία και Θρησκευτική Αγωγή» (μτφρ. Ροηλίδης, Ι.) στο συλλογικό τόμο Φωτίου, Στ.(επιμ.) *Ανθρωποποιός Αγωγή*, Αθήνα: Αρμός.
- Τερέζης, Χρ.(1999). «Ο Μέγας Βασίλειος και η προοπτική μιας χριστιανικής αγωγής» στο συλλογικό τόμο Στ. Φωτίου (επιμ.), *Παιδαγωγία Ζωής*, Αθήνα: Αρμός, 231-252.

- Φίλιας, Γ.(1985). «Τοις πάσι τα πάντα» στη *Σύναξη*, τ. 14, σελ. 95.
- Τερέζης, Χρ.(2002) «Η ορθοδοξία και ο σεβασμός της ανθρώπινης προσωπικότητας» στον τόμο *Η ορθοδοξία ως πολιτιστικό επίτευγμα και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Zenkovsky, π. Βασίλειος. (2004). «Προσπάθεια Ορθόδοξης θεώρησης της αγωγής» στο Αλ. Κοσμόπουλος, *Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Morelli, G. (2011). «Διεκδικητικότητα και χριστιανική αγάπη» στο *Ψυχής Δρόμοι*, τ.1, σελ. 58-68.
- Muse, St. (2011). «Τι κάνει τη συμβουλευτική να είναι ποιμαντική;», στο *Ψυχής Δρόμοι*, τ. 1, σελ. 38-57.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to present some views of the Christian orthodox education with regard to the childhood. The theoretical meaning of the Christian orthodox education is given as well as how contemporary education meets orthodox theology into this frame. The basic philosophy of Christian orthodox education is studied mentioning the basic principles of Christian orthodox anthropology and Christian orthodox morals. Finally, the teacher- pupil relationship is outlined with reference to Jesus Christ as a role model for teachers.

Κωνσταντίνιδης, Γιώργος,

δάσκαλος 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καματερού,
Παπαδιαμάντη 41, Μενίδι,
2102405358,
eizenheim81@yahoo.gr

Ασημακοπούλου, Αικατερίνη,

δασκάλα 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καματερού, Παπαδιαμάντη 41, Μενίδι,
2102405358,
katasimak81@yahoo.gr

Κορρέ Αγγελική,

φοιτήτρια θεολογίας Ε. Κ. Π. Α-ποιήτρια,
Έρσης 41, Γαλάτσι,
madame_obscure@yahoo.com

ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ.....ΜΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΦΑΛΘΗΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΤΥΧΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΕΙΡΗΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΜΠΡΟΥ, ΣΤΕΛΛΑ ΒΑΣΑΛΑΚΗ

Εισαγωγή

Το πρόβλημα του κακοποιημένου – παραμελημένου παιδιού από τους γονείς, είναι φαινόμενο πανάρχαιο. Το παιδί, υπήρξε και εξακολουθεί να είναι το πρώτο θύμα από την πρωτόγονη βία των μεγάλων. Η φυσική του αδυναμία, το καθιστά εύκολο στόχο. Η κακοποίηση του σε οποιαδήποτε μορφή αποτελεί το μεγαλύτερο στίγμα στην ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης. Στην Ελλάδα, η πρώτη δημόσια αναφορά για το πρόβλημα της παιδικής κακοποίησης έγινε από τον παιδίατρο Σπύρο Δοξιάδη το 1976.

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια στην Ελλάδα αποτελεί έναν ισχυρό κοινωνικοπολιτικό θεσμό, ο οποίος όμως βρίσκεται σε κρίση και αναζητά το νόημα στην νέα πραγματικότητα. Η αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών (χειραφέτηση των γυναικών, εξασθένηση της παραδοσιακής μορφής της οικογένειας, ανεργία, φτώχεια) η τεχνολογική εξέλιξη και η αστικοποίηση, που συνέβαλε στην αλλαγή των παραδοσιακών προτύπων συμπεριφοράς οδήγησε στην ανανόητη ενδοοικογενειακή βία ως κοινωνικό πρόβλημα.

Η κακοποίηση του παιδιού έχει λάβει πλέον ανησυχητικές διαστάσεις. Συχνά οι γονείς χρησιμοποιούν τη σωματική και την ψυχολογική βία με σκοπό να «νουθετήσουν» το παιδί. Σε κάθε περίπτωση όμως, τέτοιες πρακτικές έχουν καταλυτικές επιπτώσεις στην ηθικοπνευματική και ψυχική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Τα παιδιά που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο είναι τα νήπια και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λόγω της ευθραυστότητας και της μεγάλης εξάρτησής τους από τους ενήλικες. Έργο των γονιών και των παιδαγωγών, οφείλει να είναι η προάσπιση του δικαιώματος των παιδιών στην ευτυχία, ως προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας ευτυχισμένης κοινωνίας.

Η οικογένεια και η εκπαίδευση ως θεμελιώδεις θεσμοί μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν το όχημα για αλλαγές, καθώς μέσα στους κόλπους τους αναπτύσσονται από πολύ νωρίς οι πρώτες και καθοριστικές κοινωνικές σχέσεις του παιδιού και διαμορφώνεται η προσωπικότητά του (Μπάλιας, 2011: 63).

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτέλεσε η ανάδειξη ορισμένων μορφών πρακτικής που υιοθετήθηκαν σε ένα φορέα προσχολικής εκπαίδευσης στην Αθήνα με απώτερο στόχο την πρόληψη της παιδικής κακοποίησης-παραμέλησης σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση της πολυμεθοδικής ερευνητικής προσέγγισης. Ως ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει μια ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγών, παιδιών και γονέων, το portfolio των παιδιών και τέλος, το ερευνητικό ημερολόγιο. Το δείγμα της διερεύνησης αποτέλεσαν 17 βρέφη ηλικίας 2-2,5 ετών, 27 προνήπια ηλικίας 4,5 – 5 ετών, οι γονείς των παιδιών αυτών και οι 3 υπεύθυνες παιδαγωγοί των τμημάτων. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο γονείς, παιδαγωγοί και παιδιά προσχολικής ηλικίας (βρέφη και προνήπια) αντιλαμβάνονται και δρουν σε σχέση με:

- Τα συναισθήματα και τη δημιουργική λύση προβλημάτων
- Τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ παιδιών, παιδαγωγών-παιδιών, παιδαγωγών-γονιών, γονιών-παιδιών και συναδέλφων παιδαγωγών
- Τις αξίες της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας έκφρασης
- Τη συνεργασία, την επικοινωνία και την από κοινού διαμόρφωση (παιδιών-παιδαγωγών-γονιών) της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως φάνηκε, συνηγορούν στην επιβεβαίωση των υποθέσεων και καταδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη ενεργητική ακρόαση και συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών, παιδιών και γονιών. Καταλυτικό ρόλο έπαιξε η ενεργός συμμετοχή των γονέων, η αλλαγή οπτικής για τη ζωή των παιδιών τους και η αντίληψη ότι τα παιδιά δεν ανήκουν στους γονείς ή στον οποιοδήποτε ενήλικα, αλλά είναι οντότητες μοναδικές, δρώντα υποκείμενα με δικαιώματα, τα οποία γονείς και παιδαγωγοί οφείλουν να προστατεύουν. Ειδικότερα, στο παρόν κείμενο θα παρουσιαστούν κάποια από τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την ενεργητική ακρόαση, ανάμεσα στα παιδιά, τις παιδαγωγούς και τους γονείς, καθώς και ο τρόπος που αντιμετωπίστηκαν -με διάφορες στρατηγικές- ζητήματα, όπως αυτό της 'τιμωρίας', η συναισθηματική παραμέληση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι δυσκολίες στο λόγο, κ.ά.

Είδη κακοποίησης

Η έννοια της παιδικής κακοποίησης μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούνταν από διάφορους ερευνητές με διαφορετικούς ορισμούς. Το 1999 για το φαινόμενο αυτό ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κατέληξε στον παρακάτω ορισμό, τον οποίο και προέβαλλε στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας καμπάνιας του για την αναγνώριση του φαινομένου της κακοποίησης των παιδιών ως προβλήματος δημόσιας υγείας: *«Η κακοποίηση ή κακομεταχείριση του παιδιού περιλαμβάνει όλες τις μορφές σωματικής ή συναισθηματικής κακής μεταχείρισης, σεξουαλικής παραβίασης, παραμέλησης ή παραμελημένης θεραπευτικής αντιμετώπισης ή εκμετάλλευσης για εμπορικούς σκοπούς, η οποία καταλήγει σε συγκεκριμένη ή εν δυνάμει βλάβη που αφορά τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού, στο πλαίσιο μιας σχέσης ευθύνης, εμπιστοσύνης και δύναμης»* (Π.Ο.Υ., 1999).

Κύριες μορφές κακοποίησης είναι η σωματική, η ψυχολογική - συναισθηματική κακοποίηση, η παραμέληση και η σεξουαλική παραβίαση (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1998:8). Ειδικότερα:

1. Σωματική κακοποίηση

Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει κάθε είδους τραυματισμούς ή κακώσεις, που δεν οφείλονται σε ατυχήματα. Τα παιδιά που υφίστανται σωματική κακοποίηση φέρουν κακώσεις και μελανιές στο σώμα τους, παραπονιούνται συχνά για πόνους, εμφανίζουν τάσεις φυγής ή αυτοκαταστροφικές τάσεις, με μειωμένη κοινωνικότητα. Σύμφωνα με έρευνες, οι πιθανότητες που έχουν τα άτομα που έχουν υποστεί σωματική κακοποίηση να κακοποιήσουν τα δικά τους παιδιά ανέρχονται σε ποσοστό 30%, διαιωνίζοντας έτσι έναν φαύλο κύκλο.

2. Ψυχολογική-συναισθηματική κακοποίηση

Η ψυχολογική κακοποίηση ενός παιδιού μπορεί να περιλαμβάνει πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες εμπεριέχουν απόρριψη, εκφοβισμό, απομόνωση, εκμετάλλευση, υποτίμηση. Η μορφή αυτή κακοποίησης εμφανίζεται όταν οι γονείς αγνοούν το παιδί τους, το μειώνουν ή το τρομοκρατούν. Τα παιδιά που υπόκεινται σε τέτοιου είδους κακοποίηση εμφανίζουν ορισμένες φορές ακραία συμπεριφορά, στοιχεία παλινδρόμησης, βίαιη συμπεριφορά, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων, υπερβολικές αντιδράσεις στην αποτυχία και τάση για καταχρήσεις. Ωστόσο, η συναισθηματική κακοποίηση δεν έχει πολύ εμφανή συμπτώματα, γι' αυτό και είναι δυσκολότερο να ανιχνευτεί.

3. Παραμέληση

Ως παραμέληση χαρακτηρίζεται η χρόνια αποτυχία των γονέων να προσφέρουν και να προστατέψουν το παιδί τους από φυσικό κίνδυνο. Η παραμέληση μπορεί να είναι σωματική, εκπαιδευτική, συναισθηματική και ιατρική. Ένα παιδί που παραμελείται από τους γονείς του είναι λιποβαρές και κουρασμένο, η εξωτερική του εμφάνιση είναι ατημέλητη και η σωματική του υγιεινή κακή, επιδεικνύει προβλήματα συμπεριφοράς, αντικοινωνικές τάσεις, καθώς και δυσκολίες παρακολούθησης στο σχολείο.

4. Σεξουαλική παραβίαση - Αιμομιξία

Σεξουαλική παραβίαση θεωρείται η συμμετοχή ή η έκθεση παιδιών και εφήβων σε πράξεις με σεξουαλικό περιεχόμενο υποκινούμενες από ενήλικα. Το άτομο αυτό συνήθως έχει σχέση οικειότητας με το παιδί και αποβλέπει στη σεξουαλική διέγερση ή και ικανοποίησή του. Το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από την ανηλικιότητα του παιδιού, τη σχέση εξάρτησης ή εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δράστη και το θύμα, την έλλειψη συνειδητής κατανόησης της έννοιας και του περιεχομένου της πράξης αυτής, και επομένως την έλλειψη συνειδητής συναίνεσης του παιδιού. Αυτό το είδος κακοποίησης συμβαίνει συχνότερα από όσο θεωρούν οι περισσότεροι, καθώς πολλές περιπτώσεις δεν αναφέρονται στις αρχές. Τα παιδιά αυτά παρυσιάζουν απόσυρση και ενδοστροφή, έχουν σεξουαλικές γνώσεις ή συμπεριφορά τους δεν ταιριάζει στην ηλικία τους και έχουν στοιχεία παλινδρόμησης.

Αίτια άσκησης βίας.....Το παιδί αποδέκτης

Η επιθετικότητα των γονέων μπορεί να εκδηλωθεί στα παιδιά με πολλές μορφές. Αποστροφή, έλλειψη αγάπης, αγενείς τρόποι ομιλίας, ειρωνείες και σωματικές κακώσεις, είναι ακόμη και σήμερα, μερικά από τα χρησιμοποιούμενα μέσα της διαπαιδαγώγησης. Η συνήθης αντίδραση απέναντι σε κάποια 'λάθη' ή 'παραπτώματα' των παιδιών, είναι η χρήση βίας. Ουσιαστικά η χρήση βίας από τους γονείς απέναντι στα παιδιά, σημαίνει την έλλειψη διαλόγου και την επιβολή του ισχυρότερου. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική θέση, το μορφωτικό επίπεδο, τη φυλή κι από έναν αριθμό άλλων χαρακτηριστικών του γονέα και του παιδιού. Οι αιτίες, οι οποίες οδηγούν τους γονείς στη χρήση ψυχολογικής-συναισθηματικής βίας, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εντοπισθούν και να αναλυθούν. Συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητα του γονέα, την ψυχολογική του κατάσταση, την οικογενειακή ανατροφή και αγωγή την οποία έλαβε, τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, την κοινωνική και οικονομική του θέση.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά των γονέων που κακοποιούν τα παιδιά τους είναι:

- Δυσκολία στον έλεγχο του θυμού
- Τάση για απότομη και κτητική συμπεριφορά
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Τάση για επίδειξη ισχύος και «ανδρισμού»
- Εξάρτηση γυναίκας από το σύζυγο της
- Πρόκληση άγχους από την πιθανότητα να αποτύχουν οι γονείς ως προς τα βασικά τους οικογενειακά καθήκοντα
- Ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων (κάποιοι θεωρούν ακόμη το σύντροφο/παιδί τους κατώτερο/η από αυτούς)
- Πίεση, άγχος μέσα από το χώρο εργασίας
- Προσωπικά βιώματα μέσα από την παιδική ηλικία των ατόμων που ασκούν βία
- Αλκοόλ
- Ναρκωτικά

Πρόκειται λοιπόν για άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από αδυναμία ελέγχου και συγκράτησης των συναισθηματικών τους εκρήξεων. Στις περιπτώσεις αυτών των γονέων, τα

παιδιά αποτελούν τον αποδέκτη της βίαιης συμπεριφοράς. Ουσιαστικά εκείνα εισπράττουν τις βίαιες εξάρσεις των γονέων, καθώς είναι τα πιο διαθέσιμα.

Λόγω της φύσης της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά δεν μπορούν να αντισταθούν, αλλά και να αντιμετωπίσουν την γονική συμπεριφορά. Κάτω από αυτό το πρίσμα θα προβάλλουν την μικρότερη αντίσταση, ενώ σπάνια θα εξομολογηθούν την πράξη την οποία υφίστανται. Επιπλέον, λόγω της ηλικιακής ανωριμότητας, δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν την κακοποίηση που υφίστανται. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να κατανοήσουν με σαφήνεια και επάρκεια, καθώς και να διαχωρίσουν την γονική επίπληξη από την ψυχολογική βία. Η χρησιμοποίηση της βίας, απέναντι στα παιδιά, αποτελεί για τους γονείς μία μορφή διεξόδου, από όσα τους απασχολούν. Σε καμία όμως περίπτωση, το γεγονός αυτό δεν αποτελεί δικαιολογία.

Δυστυχώς, το συγκεκριμένο φαινόμενο πάντοτε είχε έντονη παρουσία. Σχεδόν όλοι οι γονείς σε μία κατάσταση έκρηξης, λόγω κάποιων γεγονότων, λένε στα παιδιά τους κάποια πράγματα τα οποία αργότερα εύχονται να μην είχαν πει ποτέ. Η επίδραση της λεκτικής βίας, με τη μορφή προσβλητικών εκφράσεων, μειώνει τρομακτικά την προσωπικότητα ενός παιδιού και πληγώνει τον ευαίσθητο ψυχισμό του. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της λεκτικής ψυχολογικής βίας, παρατηρείται ακόμη και στις πιο 'σωστές' οικογένειες. Η αφορμή για αυτή την έκρηξη, μπορεί να είναι ένα τυχαίο γεγονός, ίσως και κάποιες φορές μικρής σημασίας, το οποίο θα προκαλέσει την αντίδραση των γονιών. Τις περισσότερες φορές το παιδί, αναλαμβάνει τελείως ακούσια το ρόλο του αποδέκτη της ψυχολογικής εκτόνωσης της οικογένειας.

Εστιάζοντας στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εμπειρίες κακοποίησης και έντονου στρες μπορεί να καταστρέψουν εκατομμύρια νευρώνων του εγκεφάλου. Οι βλάβες που προκαλούνται από τις τραυματικές εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας επιδρούν αρνητικά στη σύνθετη σκέψη, στη μνήμη και στη συμπεριφορά, απορρυθμίζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου και επηρεάζουν και άλλα συστήματα του οργανισμού. Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η σημασία της πρόληψης σχετικά με το φαινόμενο της κακομεταχείρισης των παιδιών.

Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση.....

Ο ρόλος των παιδαγωγών και των γονέων στη νέα πραγματικότητα

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού άλλαξε δραστικά την αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με τα παιδιά, τα οποία δεν αποτελούν πλέον ιδιοκτησία των γονιών και των ενηλίκων, αλλά είναι αυτόνομες υπάρξεις και υποκείμενα δικαιωμάτων, που δικαιούνται να συμμετέχουν σε όλες τις αποφάσεις που τα αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους.

Από εμπειρικές έρευνες έχει φανεί ότι όταν και οι δύο γονείς εργάζονται, δημιουργούνται χρονικές πιέσεις στη σχέση παιδιού-γονιών που προκαλούν στη συνέχεια συγκρούσεις μεταξύ τους, με κακές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες στο παιδί. Ενήλικες που μεγάλωσαν με τρόπο τον οποίο θα ήθελαν να είχαν αποφύγει οι ίδιοι και φυσικά δεν θέλουν να μεταφέρουν στο παιδί τους, σε πολλές περιπτώσεις έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν και να μάθουν πώς μπορούν να το κάνουν αυτό.

Όπως γίνεται κατανοητό, ο ρόλος των παιδαγωγών καθίσταται πολύ σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, που έχουν άμεση επαφή με το παιδί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με όλα τα κοινωνικά προβλήματα που αφορούν την παιδική ηλικία. Μέσα από την παρατήρηση του παιδιού και την επαφή αυτών με τους γονείς, είναι σε θέση να γνωρίζουν ως ένα βαθμό, την κατάσταση που βιώνει το κάθε παιδί εντός της οικογένειας. Ως φορείς προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών, μπορούν να δράσουν σημαντικά.

Οι γονείς -στην εν λόγω έρευνα- συχνά εξέφραζαν την ανάγκη τους και δήλωναν επιθυμία να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες και δεξιότητες, που θα τους βοηθούσαν στη καλύτερη φροντίδα των παιδιών τους. Προϋπόθεση λοιπόν ήταν η δημιουργία μιας σχέσης που θα στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, όπου οι ίδιοι οι γονείς θα αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα για τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Έτσι θα έβρισκε πρόσφορο έδαφος η ενθάρρυνση και η εμπύχωση από μέρους μας για το γονεϊκό τους ρόλο.

Υπό αυτό το πρίσμα δόθηκε στους γονείς η κατάλληλη υποστήριξη για να διατηρήσουν και να μεταφέρουν εκείνες τις εμπειρίες και πρακτικές που αποδείχθηκαν θετικές και χρήσιμες στην δική τους παιδική ηλικία. Να κατανοήσουν πως η στοργή και η τρυφερότητα έχουν καλύτερες επιδράσεις στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, καθώς έτσι μαθαίνουν να τους εμπιστεύονται και νιώθουν πως είναι σημαντικά.

Δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις γίνεται υποτίμηση των συναισθημάτων των παιδιών, επειδή τα παιδιά είναι νεαρότερα σε ηλικία, έχουν λιγότερο ορθολογική σκέψη και διαθέτουν μικρότερη εμπειρία και δύναμη, σε σύγκριση με τους ενήλικες που τα περιβάλλουν (Gottman, 2000:41).

Τα συναισθήματα επηρεάζουν την ανάπτυξη, τη μάθηση, τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία. Η κατανόηση και η ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων είναι μια ικανότητα που τα μικρά παιδιά διαθέτουν εγγενώς, καθώς αντιλαμβάνονται συναισθηματικά και γνωστικά την προοπτική των άλλων παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία (Hoffman, 1975:31). Πιστεύεται ότι η ενσυναίσθηση, παρέχει τα απαραίτητα θεμέλια για την συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου. Καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ξεχωριστές οντότητες, η ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων αλλάζει. Ο μεγαλύτερος έλεγχος πάνω στη γλώσσα και σε άλλα σύμβολα επιδρά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων (Cole & Cole, 2001:243-244).

Σε αυτό το στάδιο, η συναισθηματική αγωγή στα χέρια των ενηλίκων, παιδαγωγών και γονέων, γίνεται ένα σημαντικό εργαλείο σε συνδυασμό με την ενεργητική ακρόαση, μια διαδικασία-κλειδί, για την κατανόηση των προτεραιοτήτων των παιδιών, των ενδιαφερόντων και των συναισθημάτων τους (Clark & Moss, 2001:13-17).

Δεν είναι τυχαίο, πως κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, διαπιστώνεται έντονο ενδιαφέρον για την ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών. Η ενεργητική ακρόαση των παιδιών, είναι μια ανοιχτή διαδικασία στους πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που έχουν τα παιδιά, να εκφράζουν τις απόψεις, τα θέλω, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες τους. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα παιδιά, γονείς και παιδαγωγοί εμπλέκονται ενεργά, αλληλεπιδρούν και σε μια διαλεκτική σχέση επικοινωνίας, χτίζουν το δρόμο για μια ευτυχισμένη παιδική ηλικία.

Βέβαια, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και παιδαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και στις μέρες μας, είναι δυσχερής. Μέσα σε ένα δίκτυο σχέσεων, όπου παιδιά, παιδαγωγοί, γονείς αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται, γίνονται εμφανείς οι αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Κυπριανός, 2007:20). Το σχολείο ως χώρος στον οποίο τα παιδιά περνούν καθημερινά τον περισσότερο χρόνο τους, μπορεί να υιοθετήσει έναν ισχυρό ρόλο. Εκτός από χώρο μάθησης και εκπαίδευσης, αποτελεί και χώρο διαπαιδαγώγησης και σε ένα μεγάλο βαθμό, διαμορφώνει προσωπικότητες. Συνεπώς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό θεσμό της οικογένειας.

Η αφορμή εδώ δόθηκε από τις διαφωνίες των μικρών παιδιών για τα παιχνίδια και τις συναισθηματικές 'εκρήξεις' στις οποίες συχνά κατέληγαν αυτές οι φασαρίες. Προσέφεραν δε καταπληκτικές ευκαιρίες για συναισθηματική αγωγή. Η μάθηση του ελέγχου της επιθετικότητας, ο αυτοέλεγχος, η ανάπτυξη της συνείδησης, η παροχή βοήθειας σε άλλους, είναι από τα βασικότερα θέματα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών, που μας απασχόλησαν (Gottman, 2000:229-232).

Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια ήταν η δημιουργία και διατήρηση στην τάξη ενός κλίματος που να προωθεί την αλληλεγγύη, την αλληλο-εκτίμηση, την εκτίμηση εαυτού, την κατανόηση και την προώθηση του δικαιώματος της διαφορετικότητας. Η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών ενισχύθηκε μέσα από δράσεις δημιουργικού παιχνιδιού και μάθησης και καθημερινές αλληλεπιδράσεις, όπου τα παιδιά μάθαιναν να εκπροσωπούν τον εαυτό τους και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους ως υποκείμενα, των οποίων η γνώμη εκφράζεται και λαμβάνεται υπόψη από τους ενήλικες. Μέσα λοιπόν, από το παιχνίδι και την καθημερινότητα κατόρθωσαν να μάθουν και να ελέγχουν ορθά το θυμό τους, καθώς επίσης και την αξία της συγνώμης, δηλαδή την έμπρακτη αποδοχή του λάθους τους· να μάθουν τη διαπραγμάτευση μέσα από το διάλογο, καθώς και την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους άλλους δεν ήταν πάντα εύκολη υπόθεση. Η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο τη λεκτική (περιεχόμενο του λόγου) όσο και τη μη λεκτική έκφραση (στάση σώματος, εκφράσεις, συναισθήματα). Η αναγνώριση αυτή μπορεί να μας οδηγήσει στην ουσιαστική επικοινωνία, είτε με ένα παιδί είτε με έναν ενήλικα. Η δυνατότητα αυτή στηρίζεται στην ικανότητα μας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου και να προσπαθούμε να κατανοήσουμε τι είναι αυτό που επιθυμεί να μοιραστεί, πολλές φορές μάλιστα μέσα από κρυμμένα μηνύματα.

Πολλές φορές, οι ενήλικες δίνουν την αίσθηση στα παιδιά ότι αμφισβητείται η αξία τους, οι εμπειρίες τους ή η σοβαρότητα των δυσκολιών τους. Μια τέτοια στάση οδηγεί συνήθως στο αίσθημα ότι δεν είναι σημαντικά με συνέπεια τη μείωση της αυτοεκτίμησης τους. Η επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων πρέπει να βασίζεται σε έναν αμοιβαίο σεβασμό που σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να επιτρέπουν ο ένας στον άλλον να εκφράσει τα συναισθήματα του και τις πεποιθήσεις του ειλικρινά και χωρίς το φόβο απόρριψης. Η αποδοχή του παιδιού, ότι το αγαπάνε όπως αυτό είναι, βοηθά το παιδί να αποδεχτεί τον εαυτό του, να αποκτήσει συναισθησιακή αξία, να γίνει υπεύθυνο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

Στόχος της ενεργητικής ακρόασης είναι να τονωθεί το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς το παιδί για να οδηγηθεί μόνο του στην επίλυση ενός προβλήματος και κατά συνέπεια να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του.

Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να βελτιώσει αισθητά τη ζωή των παιδιών τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και στο σχολείο. Τα παιδιά νιώθουν ότι ακούγονται και ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη σοβαρά. Η ενεργητική ακρόαση είναι η έκφραση μιας βασικής στάσης του ανθρώπου που συνίσταται στο να δεχτούμε τον άλλον όπως ακριβώς είναι. Η προσέγγισή μας βασίστηκε σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο. Για την εξασφάλιση όμως θετικότερων αποτελεσμάτων, απαραίτητη ήταν η συνεργασία με τους γονείς. Μια επιτυχημένη συνεργασία, βοηθά τους γονείς να αυξήσουν την αυτοεικόνα τους ως γονείς, αλλά και να εμπλακούν ενεργά στο πρόγραμμα και στις εμπειρίες των παιδιών με ποικιλόμορφους τρόπους.

Προωθήθηκε η ενθάρρυνση για τη θετική εικόνα που μπορεί να έχουν για τα παιδιά, σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, όπου τα συναισθήματα και οι επιθυμίες των δύο πλευρών, μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά, χωρίς εντάσεις και φυσικά, μέσα σε ένα σταθερό περιβάλλον, όπου υπάρχουν όρια. Στο εγχείρημα αυτό, βοήθησαν πολύ συζητήσεις που έγιναν μεταξύ παιδαγωγών-γονιών, σχετικά με τις μη αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Επίσης, οι φωτογραφίες και οι βιντεοσκοπήσεις μέσα στην τάξη, παρείχαν ένα πλούσιο υλικό για τους γονείς, για να δουν κομμάτια της προσωπικότητας των παιδιών τους, που τυχόν δεν γνώριζαν και έτσι να διαπιστώσουν πως τα παιδιά από μόνα τους, είναι ικανά να διευθετήσουν διάφορα ζητήματα και να δώσουν δημιουργικές λύσεις, όπου απαιτούνται.

Παρείχαμε κατευθύνσεις σχετικά με την ενθάρρυνση της γονεϊκής ικανότητας, τον καθορισμό ορίων, τον έλεγχο θυμού και τη θετική συμμετοχή στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο οι γονείς παροτρύνονταν να πλησιάσουν το παιδί τους με έναν θετικό τρόπο, να δώσουν σαφείς κατευθύνσεις, να ελέγξουν το δικό τους θυμό και να καθιερώσουν μια σχέση συνεργασίας με το παιδί αλλά και με το σχολείο του.

Αν και δύσπιστοι αρχικά, προσπάθησαν να υιοθετήσουν τις απόψεις μας και να χρησιμοποιήσουν τις συμβουλές μας. Η θετική ενίσχυση που έδιναν στα παιδιά τους και η ενεργητική ακρόαση απέναντι στις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους, προώθησαν την επιθυμητή συμπεριφορά και έθεσαν τα θεμέλια για μια πιο διαλεκτική σχέση επικοινωνίας μεταξύ γονέων-παιδιών.

Επίλογος

Το πλαίσιο που υιοθετήθηκε στη μελέτη αυτή, είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ακρόασης και ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών. Τα παιδιά αντιμετωπίστηκαν, όχι σαν 'ατελείς ενήλικες', σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, αλλά αντίθετα, ως άτομα ικανά να συμμετέχουν ενεργά και να έχουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση αυτή, υιοθετημένη

αρχικά από τις παιδαγωγούς και εν συνεχεία από τους γονείς, άνοιξε νέους ορίζοντες για τα μικρά παιδιά.

Το κλίμα που δημιουργήθηκε εντός του σχολικού πλαισίου, παρείχε στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού των συναισθημάτων τους. Ανέπτυξαν το λόγο τους και έμαθαν να επικοινωνούν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια τα συναισθήματά τους, τις ιδέες τους, τις απόψεις τους. Τώρα πια είναι σε θέση να εκφράζουν τις διαφωνίες τους και να μπορούν να τις επιλύουν δημιουργικά. Μια εξίσου σπουδαία κατάκτησή τους είναι και το γεγονός πως κατάφεραν να δημιουργήσουν ισχυρούς και ανθεκτικούς δεσμούς με τα άλλα παιδιά.

Είναι εμφανές πως η διαφορετική οπτική με την οποία ειδώθηκαν τα παιδιά, είχε τεράστια επίδραση στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Κατ' επέκταση, οι νέες αντιλήψεις που υιοθετήθηκαν, έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Παιδαγωγοί και γονείς, συνεργάστηκαν και έβαλαν στο επίκεντρο τα παιδιά ως 'ειδήμονες' της ζωής τους, μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο, το χάσμα που υπάρχει στις σχέσεις εξουσίας ενηλίκων και παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agathonos-Georgopoulou, H. (2003) *Child maltreatment in sociocultural context: From a syndrome to the Convention on the Rights of the Child International Journal of Child & Family Welfare*, 1-2, 18-26.

www.acco.be/download/nl/9011005/file/journal_2003-jg-06-1-2

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*, Αθήνα: ΕΑΔΑΠ, 13-17.

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, τόμος Β', 227-228, 243-244.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 41, 229-232.

Hoffman, M. L. (1975). *Altruistic behavior and the parent-child relationship. Journal of Personality and Social Psychology*, 31.

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg, 20.

Μπαλιάς, Στ. (2011), *«Τα δικαιώματα του παιδιού»*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 63.

<http://www.yesican.org/definitions/WHO.html> World Health Organization (WHO), Report of the consultation on child abuse prevention, Geneva, World Health Organization, 1999.

<http://ich-mhsw.gr/images/papers/11.pdf> «Μελέτη Δημιουργίας Επιδημιολογικών Εργαλείων Διαρκούς Επιτήρησης της Επίπτωσης Κρουσμάτων Κακοποίησης – Παραμέλησης Παιδιών», Νικολαΐδης, Γ., Πετρουλάκη, Κ., Τσιριγώτη, Α., Φατσέα, Ε., Μηλιώνη, Φ., και Σκιαδόπουλος, Κ., (Επιστημ. Επιμέλεια: Γ. Νικολαΐδης, Κ. Πετρουλάκη), Αθήνα, εκδόσεις Ι.Υ.Π. / ΚΨΜ, Αθήνα, Νοέμβριος 2008 / Ιούνιος 2009.

<http://ich-mhsw.gr/images/papers/9.pdf> «Βία στην Οικογένεια: Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική», Γ. Νικολαΐδης, Μ. Σταυριανάκη, (Επιστημ. Επιμέλεια), εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, Δεκέμβριος 2009.

http://anaptixipaidiou.blogspot.gr/2012/03/blog-post_731.html Ανάπτυξη παιδιού ΠΗΓΗ : Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, Μάρτιος 2012.

ABSTRACT

The violation of children's rights and the abuse they suffer in many cases, demonstrate the urgent need for active listening and collaboration between teachers, children and parents. In particular, issues such as 'punishment', emotional neglect, low self-esteem, difficulties in speech, etc., can be addressed through active hearing. A prerequisite is the parental participation and the embracement of young children and the adoption of an innovative perception: children should be treated as unique entities, active people with rights that parents and educators must protect.

Ειρήνη Κωνσταντίνου

Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρούμελης 28-30, Αγία Παρασκευή
Τ.Κ. 15341, Αθήνα
6946951259, 210-6004280
eirinikonstantinou@yahoo.com

Μαρία Πούμπρου

Εργαστηριακός συνεργάτης του ΤΕΙ Αθήνας,
Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,
Μ.Α. στην Ανάπτυξη παιδιών και στην Εκπαίδευση
προσχολικής αγωγής
Μαντινείας 19Β, Παλαιά Πεντέλη, Τ.Κ. 15236 ,
Αθήνα
6944646003, 210-8101390
maria.poumprou@gmail.com

Στέλλα Βασαλάκη

Προϊσταμένη του Α΄ Παιδικού Σταθμού Παπάγου,
Δ.Ο.Κ.ΜΕ.Π.Α. Παπάγου-Χολαργού
Βρεφονηπιοκόμος
Σπάρτης 17, Χολαργός, Τ.Κ.15562, Αθήνα
6935618223, 210-6518223

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 14-15 ΕΤΩΝ

ΞΕΝΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ – ΤΣΙΜΠΟΥΚΤΖΟΓΛΟΥ

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της μελέτης αποτελεί θέμα πρώτης προτεραιότητας τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την κοινωνία. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου έχει κρίσιμη σημασία για τη ζωή του. Η επίδοση στη γλώσσα και ειδικά η ικανότητα στην αναγνωστική κατανόηση θεωρείται βασική για την εκπαιδευτική πορεία και επιτυχία των μαθητών και σημαντική για τη διαδικασία εισόδου στο Πανεπιστήμιο και ιδιαίτερα για τις σχολές υψηλού κύρους. Συνεπώς η άνιση κατανομή της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση είναι ένα σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό θέμα, το οποίο, δεδομένης και της πολυπολιτισμικότητας της Ελλάδας την τελευταία εικοσαετία, χρήζει ανάλογων παρεμβάσεων στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ευαισθητοποιημένος στη διαφορετικότητα μπορεί να βοηθηθεί για τη διαχείρισή της.

Ο ορισμός της αναγνωστικής κατανόησης που υιοθετείται στην έρευνα είναι ο ορισμός του ερευνητικού κέντρου I.E.A. (1994), που έχει ως εξής: «είναι η ικανότητα να κατανοείς και να χρησιμοποιείς εκείνες τις μορφές της γραπτής γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία και / ή έχουν αξία για το άτομο.» Ο αναγνωστικός γραμματισμός εξαρτάται από την ικανότητα να κατανοεί κανείς και να ερμηνεύει μία ευρεία ποικιλία κειμενικών ειδών, να βγάξει νόημα από τα κείμενα σχετίζοντάς τα με τα πλαίσια στα οποία εμφανίζονται, και από την ικανότητα να εκφράζεται ο μαθητής με λογικά επιχειρήματα για τα κείμενα.. Οι περιοχές του γραμματισμού είναι τρεις:

1. Αφηγηματικός πεζός λόγος, συνεχή κείμενα τα οποία αφηγούνται μια ιστορία, πραγματική ή φανταστική.

2. Τα Εγκυκλοπαιδικά κείμενα, συνεχή κείμενα που περιγράφουν, εξηγούν ή αποδίδουν πραγματικές πληροφορίες ή απόψεις στον αναγνώστη.

3. Τα τεκμήρια (πολυτροπικά κείμενα) που περιέχουν πίνακες, παραστάσεις, οδηγίες, καταλόγους, διαγράμματα, χάρτες.

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει ζητήματα που συνδέονται με την επίδοση στον αναγνωστικό γραμματισμό των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου στην Ελλάδα. Η επίδοση των μαθητών εξετάζεται σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι ανισότητες επίδοσης και πορείας των μαθητών στο σχολείο καθώς και η εμμονή τους στο σχολικό σύστημα είναι γεγονός. Η μελέτη τόσο της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό τους πλαίσιο όσο και του ρόλου του σχολείου ως κρατικού μηχανισμού και της συμβολής του στην κοινωνική αναπαραγωγή έχει μια ιστορία περίπου πενήντα ετών. Στα μέσα της δεκαετίας του 60 ο Coleman (1988) με τη συστηματική έρευνά του διεπίστωσε ότι στις Η.Π.Α συγκεκριμένες ομάδες μαθητών έχουν χαμηλότερη επίδοση στα μαθήματα και μάλιστα στη γλώσσα, μάθημα που επηρεάζει την επίδοσή τους και σε όλα τα άλλα μαθήματα. Έκτοτε διεξήχθησαν πολλές έρευνες για διερεύνηση της σχολικής αποτυχίας και διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες για τα αίτια της γένεσής της.

Από τις θεωρίες αυτές οι θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Pierre Bourdieu και του B. Bernstein στη δεκαετία του 1960 και κυρίως του 1970 είχαν μεγάλη απήχηση, κα-

τηύθουν και κατευθύνουν την κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Ενδιαφέρονταν και για τη σχέση της γλώσσας που το άτομο κατέχει από την προέλευσή του με τη γλώσσα του σχολείου. Ο Bourdieu με τη θεωρία του περί οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς και την έννοια των προδιαθέσεων (habitus) προσπάθησε να αποκαλύψει τις διεργασίες γένεσης και κατασκευής των ανισοτήτων. Σύμφωνα με τους Bourdieu - Passeron (1977) μέσα στις ταξικές κοινωνίες διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας που τον καθένα αποκτούν τα άτομα ασυνείδητα στα πλαίσια της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους μέσω της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση δίνει στο παιδί αξίες, νόρμες, τρόπους σκέψης και αντίληψης (Bourdieu, 1979). Ιδιαίτερη σημασία σ' αυτή τη διαδικασία έχουν η γλώσσα και η σχέση γλώσσας και κουλτούρας. Στο σχολείο συναντώνται και αλληλεπιδρούν οι διαφορετικές κουλτούρες που κάθε παιδί έχει αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογένειας και η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου που αποτελεί παραλλαγή της κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (Bourdieu-Passeron, 1977). Καθώς αποκτούμε μια κουλτούρα, αποκτούμε μια σχέση με τη γλώσσα και την κουλτούρα. Τα παιδιά από τα κυρίαρχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα του σχολείου και μπορούν ευκολότερα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του και να επιτύχουν, ενώ τα παιδιά που βιώνουν διαφορετικό τύπο κουλτούρας δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες με τα προηγούμενα. Η γλώσσα είναι η εσωτερικοποιημένη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που λειτουργεί στο σχολείο και δημιουργεί προβλήματα σε ορισμένους μαθητές (Λάμνις, 2002).

Ο B. Bernstein (1971, 1975, 1990) ανέπτυξε τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής μέσω της μετάδοσης των γλωσσικών κωδικών καθώς και του παιδαγωγικού μηχανισμού, με βασικές τις έννοιες της ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης. Οι έρευνες του Bernstein στη Βρετανία, αποδεικνύουν ότι η γλώσσα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσοστρωμάτων με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία ή ανώτερα στρώματα, ενώ περιορίζονται οι δυνατότητες επιτυχίας των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα, αφού βρίσκονται σε ανοίκειο περιβάλλον.

Επειδή η αναγνωστική κατανόηση συνδέεται στενά με τη σχολική αποτυχία και είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη κάθε ατόμου θεωρούμε πολύ σημαντικό να διερευνήσουμε την κοινωνική βάση του αναγνωστικού γραμματισμού.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών του ΥΠΕΠΘ (Π.Ι.1999, 2003) οι σπουδαιότεροι γενικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος στη Β/βάθμια εκπαίδευση είναι: να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας και να εξελιχτούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού και την πολιτιστική τους παράδοση και σεβόμενοι τη γλώσσα κάθε λαού να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη. Παρά ταύτα πολλές έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο υποδηλώνουν ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και ότι η επίδοση συνδέεται στενά με την κοινωνική καταγωγή (Κατσίλλης, 2004, Πολυδωρίδη, 1995, Ξωχέλης, 1992, Βάμβουκας 1994:7-37).

Η έρευνά μας εξετάζει την άνιση κατανομή της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών/τριών στη βάση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, που αποτελεί έκφραση της κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης των μαθητών, χωρίς αυτό να ταυτίζεται με ό,τι ο Bourdieu προώθησε στις έρευνές του ως πραγματολογική έκφραση του μορφωτικού κεφαλαίου. Οι εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι:

- Η εγγενής ή ενσωματωμένη (εσωτερικευμένη) μορφή που υπάρχει με τη μορφή των μόνιμων και διαρκών διαθέσεων (habitus) μέσα στον οργανισμό Στην έρευνα είναι η γλώσσα
- Η εξωτερική ή αντικειμενική μορφή που κατέχει ιδιότητες που ορίζονται μέσα στην σχέση του με το εγγενές. Εμφανίζεται με το ένδυμα των πολιτιστικών αγαθών, που ως τέτοια θεωρούνται οι πίνακες, τα βιβλία, τα μνημεία, οι μηχανές που

είναι τα υλικά στηρίγματα του πολιτιστικού κεφαλαίου. Στην έρευνα είναι τα βιβλία στο σπίτι.

- Η θεσμοποιημένη μορφή που αντικειμενικοποιείται υπό τη μορφή τίτλου που αποκτάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην έρευνα είναι η εκπαίδευση μητέρας, η εκπαίδευση πατέρα, η γειτονιά κατοικίας, η γειτονιά του σχολείου.

Περιγραφή της έρευνας

Στόχος ήταν ο μαθητικός πληθυσμός της Γ' Γυμνασίου των ημερήσιων Γυμνασίων δημόσιων και ιδιωτικών της Αττικής. Αποκλείστηκαν τα δημόσια και ιδιωτικά νυκτερινά Γυμνάσια, το ειδικό σχολείο και το εκκλησιαστικό. Έτσι συμμετείχαν στην έρευνα 1112 μαθητές, από 47 σχολεία, με ποσοστό συμμετοχής 93,2 %. Δε συμμετείχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 14,2 ετών ως 15,2 κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (Μάιος 2003). Η εξέταση κράτησε 2 διδακτικές ώρες για τα 20 αναγνώσματα και 30 λεπτά για το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές αυτοί εξέρχονταν σε ένα μήνα από την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η καταγραφή και αξιολόγηση του φάσματος γνώσεων και ικανοτήτων γραμματισμού είναι σημαντική. Τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται σ' αυτή τη μελέτη είναι μέρος από την έρευνα για την επίδοση στη Ν.Γλώσσα των μαθητών/τριών Αττικής, που διεξήχθη από την ερευνήτρια με το ερωτηματολόγιο και τα αναγνωστικά κείμενα του ερευνητικού κέντρου Ι.Ε.Α. Τα δεδομένα αποτελούνται από:

1. *Τη κοινωνικοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών* (τόπος κατοικίας, συχνότητα ομιλίας ελληνικής γλώσσας στο σπίτι, αριθμός βιβλίων στο σπίτι, επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας ή πατέρα) (ερωτηματολόγιο μαθητών). Οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ τους αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές σε 4 ομάδες. Η ομάδα ΠΚ1 των μαθητών θεωρείται η ανώτερη ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο της, ενώ η ομάδα ΠΚ 4 το πιο μειονεκτικό στρώμα. Στη μελέτη αυτή περιλαμβάνονται μαθητές/τριες μόνο από τις ομάδες ΠΚ1 και ΠΚ 4, καθώς αντιπροσωπεύουν τις δυο ακραίες ομάδες της κοινωνικής ιεραρχίας.

Πολιτισμικό κεφάλαιο 1 (υψηλό)

Τόπος κατοικίας: Βόρεια και νότια προάστια, ιδιωτικά σχολεία βορείων προαστίων.

Συχνότητα ομιλίας ελληνικής γλώσσας στο σπίτι: πάντα ή σχεδόν πάντα

Αριθμός βιβλίων στο σπίτι: 100+

Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας ή πατέρα: πτυχιούχος Παν/μίου

Πολιτισμικό κεφάλαιο 4 (χαμηλό)

Τόπος κατοικίας: κέντρο Αθήνας, συνοικίες Δυτικές και Πειραιά.

Συχνότητα ομιλίας ελληνικής γλώσσας στο σπίτι: πάντα/μερικές φορές/ ποτέ

Αριθμός βιβλίων στο σπίτι: 0-25

Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας ή πατέρα: απόφοιτος Δημοτικού/κάποιες τάξεις Γυμνασίου-Λυκείου.

2. *Τη συνολική επίδοση των μαθητών*. Άριστα αποτελούν οι 104 μονάδες: 94 μονάδες για τις 94 αναγνωστικές ασκήσεις στα 20 αναγνωστικά κείμενα (5 αφηγηματικά, 5 εγκυκλοπαιδικά, 10 τεκμήρια) και 10 μονάδες (5 +5) για τις 2 ασκήσεις παραγωγής λόγου.

Οι στατιστικές τεχνικές της συσχέτισης μας επέτρεψαν να αναζητήσουμε την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, τον προσδιορισμό του βαθμού και της αξίας της σχέσης. Έγιναν διασταυρώσεις μεταβλητών και αναλύσεις διακύμανσης.

Αποτελέσματα επίδοσης

Η στατιστική ανάλυση των δοκιμών των 1112 μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα έδειξε ότι το μέσο επίπεδο γλωσσικού γραμματισμού των δεκατετράχρονων είναι 62,21 μονάδες με άριστα τις 104 (59,82 μονάδες στη εκατοντάβαθμη κλίμακα ή 11,96 μονάδες στην εικοσάβαθμη (0-20) που ισχύει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 1)

Πίνακας 1.
Μ.Ο. επίδοσης

	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	1112	62,21	,56

Η ικανότητα της πλειοψηφίας των μαθητών να διαβάζουν γρήγορα κείμενα διαφόρων ειδών και επιπέδων δυσκολίας, να κατανοούν και να απαντούν σε ερωτήσεις πάνω σ' αυτά είναι περιορισμένη. Οι μαθητές/τριες του ελληνικού σχολείου δε φτάνουν σε ικανοποιητικά επίπεδα αναγνωστικής επάρκειας με το πέρας της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο.

Ο Μ.Ο. επίδοσης όλων των μαθητών έχει υποστεί συρρίκνωση από το χαμηλό Μ.Ο. επίδοσης ομάδας μαθητών και συγκεκριμένα των αλλόγλωσσων (16,5 %). Για τους 122 αλλοδαπούς μαθητές η συχνότητα ομιλίας ελληνικής στο σπίτι συνδέεται ισχυρά με την επίδοσή τους (Μ.Ο. 52,48 μ.). Στις περιπτώσεις που δεν ομιλούν ποτέ ελληνικά (12) η επίδοση είναι ιδιαίτερα χαμηλή (37 μ.), βελτιώνεται σημαντικά όταν ομιλούν μερικές φορές ελληνικά (53 μ.) και αρκετά όταν ομιλούν πάντοτε (54,77). Διαφορά στατιστικά σημαντική (δέκα μονάδες) βρέθηκε ανάμεσα στους μαθητές ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων.

Ως προς τα είδη κειμένων επετεύχθη καλύτερη κατανόηση στα αφηγηματικά κείμενα, βασική στα εγκυκλοπαιδικά και πολύ χαμηλή στα τεκμήρια, με στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα τρία είδη κειμένων.

Στα τρία κείμενα αυξημένης δυσκολίας (κείμενα μεγάλα και σύνθετα με δύσκολο λεξιλόγιο, νοήματα αφηρημένα, μη οικεία σε όλους τους μαθητές/τριες) διπλασιάστηκε ο αριθμός των μαθητών με χαμηλή επίδοση. Το 49% των μαθητών δεν μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτά είτε αυτά είναι ένα μάθημα του σχολείου (εγκυκλοπαιδικό), ένα κείμενο με γραφήματα (τεκμήρια-πολυτροπικό) ή ένα αφηγηματικό.

Η παραγωγή λόγου από τους μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα προβληματική. Δεν απάντησε τό 16,5% των μαθητών. Υπάρχει αδυναμία των μαθητών να παραγάγουν δυο κείμενα επτά – οκτώ σειρών πάνω σε δυο απλές ερωτήσεις κειμένου που διάβασαν. Τα κείμενά τους γενικά ήταν ανεπαρκή, σύντομα, χωρίς επεξεργασμένο λεξιλόγιο, πυκνότητα και υποτακτική σύνδεση. Πάνω από τους μισούς μαθητές παρουσιάζουν επίδοση κάτω του βασικού ορίου.

Ομάδες πολιτισμικού κεφαλαίου και μ.ο. επίδοσης μαθητών

Η χρήση του λόγου των μαθητών/τριών μέσω της επίδοσής τους σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον μας επέτρεψε να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών με τη χαμηλότερη επίδοση.

Στην υψηλή κατηγορία πολιτισμικού κεφαλαίου (Π.Κ.1) περιλαμβάνονται οι μαθητές που κατοικούν στα ακριβά βόρεια και νότια προάστια της Αττικής, όσοι φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία των βορείων προαστίων και σε ένα σχολείο του κέντρου της Αθήνας. Ο ένας από τους δυο γονείς είτε και οι δυο είναι πτυχιούχοι Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως αυτή οριζόταν μέχρι το 2001 (Παν/μιο, Πολυτεχνείο). Ομιλούν πάντοτε ελληνικά στο σπίτι και έχουν 100 βιβλία και άνω στο σπίτι. Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, η ομάδα αυτή περιλαμβάνει 100 μαθητές και αποτελεί το 11,1 % των μαθητών που απάντησαν.

Πίνακας 2:
Μ.Ο. επίδοσης μαθητών με πολιτισμικό κεφάλαιο

	Πολιτισμικό Κεφάλαιο														
	Π.Κ.1			Π.Κ.2			Π.Κ.3			Π.Κ.4			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.	ΠΛΗΘΟΣ	Μ.Ο.	Τυπ. Απ. Μ.Ο.
Συνολική Βαθμολογία μαθητών	100	69,78	1,44	268	63,48	1,10	279	62,67	1,07	255	58,99	1,09	902	62,66	,59

Η τελευταία ομάδα Π.Κ.4 περιλαμβάνει 255 μαθητές και αποτελεί το 28,3 % των μαθητών που απάντησαν. Κατοικούν σε συνοικίες της Αθήνας και του Πειραιά, περιοχές πυκνοκατοικημένες, που θεωρούνται υποβαθμισμένες, αφού εδώ υπάρχουν βιομηχανικές μονάδες και οικίες χαμηλής οικονομικής αξίας. Οι γονείς τους είναι απόφοιτοι δημοτικού ή φοιτήσαντες κάποια χρόνια σε Γυμνάσιο-Λύκειο. Στο σπίτι τους έχουν από 1-100 βιβλία και ομιλούν πάντα, σχεδόν πάντα ή ποτέ ελληνικά στο σπίτι. Στην ομάδα αυτή εντάσσονται και οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές που δε μιλούν ελληνικά στο σπίτι.

Εντοπίστηκε μια άνιση κατανομή των Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών/τριών ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες πολιτισμικού κεφαλαίου. Η ομάδα Π.Κ.1 πέτυχε Μ.Ο. επίδοσης 69,78 μονάδες, μεσαία καλή και το αποτέλεσμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σε σχέση με τις άλλες τρεις κατηγορίες, ενώ η ομάδα Π.Κ.4 58,99 μονάδες. Η διαφορά επίδοσης της ομάδας Π.Κ.1 από την Π.Κ.4 είναι 10,79 μονάδες.

Οι ενδείξεις είναι ισχυρές ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές φέρουν από τις οικογένειές τους συνδέεται με την επίδοσή τους στο γλωσσικό γραμματισμό. Οι μαθητές που ανήκουν στο Π.Κ.4 και προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοπολιτισμικά στρώματα έχουν τη χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τις άλλες τρεις ομάδες και μάλιστα κάτω του Μ.Ο. επίδοσης της Αττικής (62,21) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στα κορίτσια (8,5 μον.) και τα αγόρια (10,5 μον.) του Π.Κ1 και Π.Κ4

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και για το ελληνικό πλαίσιο ως προς την επίδοση στη Γλώσσα σε σημαντική έκταση. Οι μαθητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους (67%) παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στον αναγνωστικό γραμματισμό (από καλή και άνω) σε σχέση με το ποσοστό των μαθητών από τα χαμηλά στρώματα (44,49%). Ελάχιστοι μαθητές με υψηλό Π.Κ. φοιτούν σε δημόσια σχολεία (7,47%). Αντίθετα το 71,26% των μαθητών των ιδιωτικών Γυμνασίων προέρχονται από το υψηλό Π.Κ.1 και ο Μ.Ο. επίδοσής τους (73,65) είναι πολύ υψηλότερος από αυτόν των δημοσίων.

Από τους 100 μαθητές ΠΚ1 χαμηλή επίδοση (1-52 μ.) παρουσιάζει το 11% της κατηγορίας αυτής, ενώ από τους 254 μαθητές ΠΚ4, χαμηλή επίδοση παρουσιάζει το 33, 46% της κατηγορίας αυτής. Στην κακή επίδοση (1-30 μ.) η αναλογία Π.Κ.1 και Π.Κ.4 είναι 1:18. Αυτό σημαίνει ότι σε οποιαδήποτε γραπτή εξέταση επιλογής στη χρήση της Γλώσσας τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών θα υστερούν υπερβολικά σε σχέση με τα παιδιά των προνομιούχων. Υπάρχει επίσης μεγάλη χαμηλή επίδοση στα αγόρια με χαμηλό Π.Κ. Οι κατώτερες επιδόσεις γενικά παρουσιάζονται σε μαθητές που φοιτούν κυρίως σε σχολεία υποβαθμισμένων γενικότερα περιοχών, περιοχών με αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και σε

σχολεία αγροτικών οικισμών. Τα ποσοστά χαμηλής επίδοσης αυξάνονται όσο μειώνεται η πολιτισμική περιουσία των μαθητών, η δε ομάδα Π.Κ.4 συνδέεται ισχυρά με την πολιτισμική κληρονομιά που φέρουν από το σπίτι τους οι μαθητές.

Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν τη θεωρία του Bourdieu (1977) και του Bernstein, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μας πλαίσιο.. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσοστρωμάτων με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία ή ανώτερα στρώματα, ενώ περιορίζονται οι δυνατότητες επιτυχίας των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα, αφού βρίσκονται σε ανοίκειο περιβάλλον.

Ερμηνεία και εκπαιδευτική πράξη

Συνοψίζοντας τα πορίσματα που προέκυψαν από τη σύνδεση των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών στη χρήση του γραπτού λόγου και της πολιτισμικής τους κληρονομιάς συμπεραίνεται ότι η κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των δεκαπεντάχρονων μαθητών καθορίζει σημαντικά την επίδοσή τους στη χρήση της γλώσσας και παραπέρα τη σχολική επίδοση και επιτυχία. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εξισωτικό για μεγάλη μερίδα μαθητών αλλά αντίθετα αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαιδευτική ανισότητα εμφανίζεται, πλην της συμμετοχής στο λειτουργικό αναλφαβητισμό και τη χαμηλή επίδοση, και με τη δεύτερη όψη της, τον πρώιμο αποκλεισμό από τη Λυκειακή βαθμίδα και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον η χαμηλή επίδοση στη Γλώσσα επιδρά άμεσα σε βασικές επιλογές και προοπτικές που έχει ο/η μαθητής/τρια

Η σχολική αποτυχία όμως δεν είναι μοιραία, όπως φαίνεται μέσα από έρευνες με εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Fijalkow, 1997) Κατά τον Bernstein η εκπαίδευση δεν μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά για την κοινωνία αλλά πιστεύει ότι μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές θα μπορούσε να επέλθει ένα ρήγμα στην κοινωνική δομή και μέρος των χαμηλών στρωμάτων να ωφεληθούν. Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης σημαίνει εφαρμογή παιδαγωγικής που θα εξουδετερώνει μεθοδικά και συνεχώς τη δράση των παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας (Bourdieu- Passeron, (1996:149-150). Αυτή η παιδαγωγική πρέπει να στηρίζεται κυρίως σε μια κοινωνιολογία των πολιτισμικών ανισοτήτων και στα τελευταία δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας για θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Ο εθνογράφος της επικοινωνίας Ντ. Χάϊμς παρατηρεί ότι η γλωσσική αγωγή πρέπει να αποβλέπει «στο να κατανοηθεί καλύτερα πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα»

Όμως αυτή η παιδαγωγική αρχίζει από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όταν αρχίζει η πολύπλοκη διαδικασία της κατάκτησης της γλωσσικής ικανότητας που γίνεται σταδιακά κατά την παιδική ηλικία. Η αυτόματη προαγωγή των μαθητών στο Δημοτικό, το σημαντικό αυτό βήμα στον τομέα των ανισοτήτων, είχε και αρνητικές επιπτώσεις, διότι μαζί με τις εξετάσεις αποσιωπήθηκαν και οι εκπαιδευτικές αποτυχίες (Σταμέλος, 2009: 41-42). Οι σχολικές δυσκολίες ενός μέρους των μαθητών προκύπτουν στο γυμνάσιο, στο οποίο οι μαθητές δίνουν προαγωγικές εξετάσεις για την επόμενη τάξη και υπάρχει αδυναμία μαθητών πολιτισμικών μειονοτήτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου-κυρίως λόγω γλώσσας (Βεργίδης, 1995). Η αποτελεσματική γλωσσική εκπαίδευση θα αποτελούσε σημαντική παράμετρο για ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Δυο ζητήματα που επιδέχονται βελτίωση είναι η κατάρτιση των φιλολόγων και η διδασκαλία ως διδακτική πράξη (Γκότοβος, 2000). Μια υπεύθυνη, συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία θα μας οδηγήσει σε θετικό αποτέλεσμα που είναι η διάπλαση μαθητών που θα χειρίζονται δημιουργικά τη γλώσσα και οι οποίοι θα είναι ικανοί να αφομοιώνουν επαρκώς όλα τα μορφωτικά αγαθά και τις αξίες που δέχονται από το σχολείο (Μήτσης, 1996:32-33). Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο στην αντιστάθμιση κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων με τις κατάλληλες διδακτικές και εξωδιδακτικές παρεμβάσεις (ανύψωση προσδοκιών, φιλιαναγνωσία) (Κατσιλλής - Σπινθουράκης, 2004).

Τέλος τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και τις δυνατότητες που έχουν τα μέλη τους να τα κατανοήσουν, ώστε να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα οι μαθητές

των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με αφηρημένα νοήματα.

Συνοψίζοντας οι παιδαγωγικά κατάλληλες και οι κοινωνικά αναγκαίες διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις και στο ζήτημα του μετασχηματισμού των κοινωνικά διαμορφωμένων χαρακτηριστικών των μαθητών, ώστε τα σχολεία να μην αναπαράγουν αυτό που ιδεολογικά δεσμεύονται να εξαφανίσουν - τα πλεονεκτήματα της κοινωνικής τάξης στο σχολείο και την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B., (1990). *Class, Codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, Vol. 4 London: Routledge.
- Bernstein, B., «Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης» (1989) στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μετάφρ. Σολωμών).
- Bernstein, B. (1971). *Social Class, Language and Socialization*. In: *Class, Codes and Control*, Vol. I. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*. In: *Class, Codes and Control*, Vol. I. London: Routledge.
- Bourdieu, P., (1990). *Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου*. Στο *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, (επιμ. Παναγιωτόπουλος).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge Ma: Harvard University.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinction* (translated in Greek in 2003) Athens, Pattakis.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* London: Sage.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *The Inheritors. Students and their culture* (translated in Greek in 1996). Athens Kardamitsa.
- Coleman, J. S. et al. (1988). *Equality of educational opportunity*. Ayer Company, Publishers, Inc. Salem, New Hampshire.
- Elley, W.,(Ed). (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty- Two School Systems*, Pergamon.
- Fijalkow, J. (1998). *Bad readers. Why?* (In Greek). Athens: Ellinika Grammata.
- Hymes, D. H., 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Kontogiannopoulou - Polydorides, G., et al. (2003). *Cultural Appropriation of Concepts of Democracy*. In *European Educational Research Journal*, V. 3.
- Βεργίδης, Δ., (1995). *Υποεκπαίδευση. Ύψιλον/βιβλία*.
- Γκότοβος, Α., (2000). *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής*, Γλωσσικός υπολογιστής, Τ. 1.σελ.57 -76.
- Κατσίλλης, Ι., Σπινθουράκη, Α., (2004). *Παράγοντες και διαδικασία της σχολικής επίδοσης στη γλώσσα: μια διαχρονική μελέτη*. Στο Παπούλια, Π.,- Τάφφα, Ε. *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη Γ. (2005). (Επιμέλ). *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1997). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Τόμος Ι-ΙΙ. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ., (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν., (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα: Πατάκη.
- Ξωχέλης, Π. και συν (1992). *Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο*. Ερμηνευτικά δεδομένα. *Φιλολόγος*, τ. 67.
- Σταμέλος, Γ.,(2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1999). *Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Γλώσσα. Ιστορία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ABSTRACT

The paper examines third-grade Greek Gymnasium students' reading literacy in relation to their cultural capital. The data used in this study is part of the research for the literacy achievement, conducted in Attica by the researcher in 2003 using the questionnaire and reading passages of the I.E.A. (International Center for the Evaluation of Educational Achievement), designed in 1991 for international research use (in Greece also). The analysis compares student achievement between the higher and lower cultural groups. The language use is examined as reading comprehension and a limited written speech production. For students' grouping four variables consisting cultural capital were used (Bourdieu, 1964, 1977, 1979, 1984, 1990, Kontogiannopoulou-Polydorides, 2003, 2005:360). The findings show differentiation of students' achievement by social origin.

Ξένια Κωνσταντοπούλου – Τσιμπουκτζόγλου

Φιλολόγος, M.A/Ed.

Ανοιξέως 83, Άνοιξη, T.K.14569, 210-8136995, 6934976841, xecon2001@yahoo.com

Η ΕΟΡΤΗ ΤΗΣ 28^{ΗΣ} ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ ΩΣ ΑΦΟΡΜΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΑΘΗΝΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΖΩΡΗ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική πολιτεία ευαισθητοποιείται όλο και περισσότερο γύρω από την εκπαίδευση διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, θεσμοθέτησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Πολιτισμικής Εκπαίδευσης και ίδρυσε με το Ν. 2413/96 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Στη συνέχεια με την ίδρυση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με διευκρινιστικές εγκυκλίους (Φ.1/Τ.Υ/1073/117052/Γ1–23/9/2009) το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να βελτιώσει την ένταξη των παλιννοστούντων, αλλοδαπών και ρομά μαθητών στην εκπαίδευση, με μακροπρόθεσμο στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Για τους μαθητές αυτούς προβλέπεται η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ καθώς και σε Φροντιστηριακά Τμήματα (Μάνεσης, 2011: 39). Στόχος ήταν αφενός η προώθηση της ελληνικής παιδείας και πολιτισμού και αφετέρου ο συντονισμός της ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μαθητών που προέρχονται από εύάλωτα, στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η Πολιτεία ανέθεσε στην πανεπιστημιακή κοινότητα τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες. Με τις παραπάνω ενέργειες έδωσε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προσπεράσουν τις «αγκυλώσεις» του εκπαιδευτικού θεσμού, που αφενός καθιστούν το σχολείο θεσμό που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και αφετέρου εμποδίζουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα γρήγορα και μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα (ΟΕΠΕΚ, 2008: 10-13).

Η διαπολιτισμική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας υλοποιείται μέσα από τρία μεγάλα προγράμματα τα οποία ξεκίνησαν το 1997 και συνεχίζονται, με κάποιες μικρές διακοπές, έως και σήμερα. Τα προγράμματα αυτά σήμερα είναι τα εξής:

1. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου κ. Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη
2. Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιο Μάρκου
3. Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη, με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Άννα Φραγκουδάκη.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο προϋποθέτει αλλαγές που αφορούν σε ποικίλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Σε αυτές συγκαταλέγονται η φιλοσοφία που διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα, η οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής, το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Κυρίως το πρόγραμμα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές μέθοδοι βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό «αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο» (Κεσίδου, 2007: 7).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικές, πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία έχουν ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Πρόκειται για το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να είναι το πλέον δημοκρατικό διότι αποδέχεται και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ευνοεί τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητές τους (ΟΕΠΕΚ, 2008: 10; Μάνεσης, 2011: 33-39).

Στόχος της διαπολιτισμικής διδακτικής είναι να διατυπώσει θεωρητικές αρχές και να προτείνει πρακτικές, οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία» στους μαθητές. Η *διαπολιτισμική συνείδηση* αναφέρεται στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα. Η *διαπολιτισμική επικοινωνία* θεωρείται ως μια ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του απέναντι, καθώς και των διαφορών, οι οποίες υφίστανται συγκριτικά με το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο (Κεσίδου, 2007: 15-16; Δαμανάκης, 1989; Μάρκου, 1995).

Καθημερινά βιώνουμε τη δυσκολία προσαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών. Ενώ λοιπόν σύμφωνα με την παραδοσιακή εκπαιδευτική αντίληψη οι διαφορές αυτές αποτελούν πρόβλημα αντιμετωπίσιμο μέσα από διδακτικούς χειρισμούς που θα μπορούσαν να τις μειώσουν, σήμερα είναι δυνατό να εκληφθούν ως πρόκληση διδακτικής αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό (Δημητριάδου, 2007: 37). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπερβαίνει τη λογική σύμφωνα με την οποία οι μειονοτικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα». Η θεώρηση αυτή, εξάλλου, είχε οδηγήσει για πολλά χρόνια την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών στην προσπάθεια για «αντιστάθμιση του ελλείμματος» των μαθητών αυτών. Το ζητούμενο ήταν η «επίλυση» του προβλήματος και η εξασφάλιση, μέσα στη σχολική τάξη, μιας «ισορροπίας», στο πλαίσιο της οποίας οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δε θα «ενοχλούσαν» την πλειοψηφία των μαθητών που προέρχονταν από την κυρίαρχη ομάδα, με τις ενδεχόμενες κακές επιδόσεις και τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο κυρίαρχο περιβάλλον (Κεσίδου 2007: 14). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εστιάζει στο έλλειμμα και δεν ενδιαφέρεται να το αντισταθμίσει. Αξιοποιεί τις πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών. Προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Σε αυτό το πλαίσιο εστιάζει στη γλωσσική διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα είναι περισσότερο παιδαγωγικά προσανατολισμένη.

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η σχολική τάξη πρέπει να αποκτήσει γνωρίσματα άτυπης ομάδας, δηλαδή να μετατραπεί σε παιδαγωγική ομάδα που λειτουργεί σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ομάδας στην οποία ανήκουμε οδηγεί στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και ως ένα βαθμό υπερηφάνειας, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας ενός ατόμου, χωρίς να έρχονται σε αντιπαράθεση με το σεβασμό μας για τους ανθρώπους που ταυτίζονται με κάποια άλλη ομάδα. Ταυτόχρονα τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας της τάξης είναι αναγκαίο να κατανοήσουν ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος και να ασκηθούν να λαμβάνουν υπόψη τους τις αντίθετες απόψεις για να προβαίνουν σε μια πολυδιάστατη θεώρηση των πραγμάτων. Είναι αναγκαίο να μπορούν να θεματοποιούν το «οικείο» μέσα από την παρουσία του ξένου, να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την ετερότητα και να συνειδητοποιούν ότι εκείνη είναι που καθιστά κάθε άτομο ενδιαφέρον και μοναδικό (Κεσίδου, 2007: 17-19). Τα μέλη μιας ομάδας αποτελούν άτομα μοναδικά που δεν είναι απαραίτητο να έχουν τις ίδιες απόψεις, αξίες και σχήματα συμπεριφοράς. Αυτή η παραδοχή είναι η απαρχή για τη διαπολιτισμική διδασκαλία.

Γι' αυτό είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός του προγράμματος με δραστηριότητες που ενισχύουν τον πλουραλιστικό του χαρακτήρα¹. Μέχρι πριν λίγα χρόνια, όταν άλλαξε το Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων ήταν σε αντι-

¹ Πολύ σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν δραστηριότητες όπως θέατρο, τραγούδι, χορός, σχέδιο ενταγμένες στο Πρόγραμμα Σπουδών.

στοιχεία με την αφομοιωτική πολιτική που ακολουθεί ουσιαστικά στην πράξη η ελληνική πολιτεία (Δαμανάκης, 1998).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για πρώτη φορά, τα τελευταία χρόνια, τονίζεται τόσο χαρακτηριστικά ότι «επιβάλλεται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία». Οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εστιάζουν βεβαίως στη διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά προωθούν και πρακτικές που διασφαλίζουν παράλληλα την ισότητα των ευκαιριών σε ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ως γενική αρχή της εκπαίδευσης εισάγεται, εκτός των άλλων, και η «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Τολούδη 2007: 103-105).

Η διερεύνηση του προγράμματος διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη διαπολιτισμικών συνειδησών απαιτεί την εφαρμογή ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια. Οι παραπάνω μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας, άρα στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν κυρίως αυτούς που δε συμμετέχουν, είναι αποστασιοποιημένοι ή και αρνητικοί απέναντι σε ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία (Κεσίδου, 2007: 20).

Η σχολική εκπαίδευση παρέχει πρόσβαση σε συγκεκριμένους λόγους (discourses) και ως εκ τούτου σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης, ενώ ταυτόχρονα ρυθμίζοντας την πρόσβαση αυτή κοινωνικοποιεί τους μαθητές σε διαφορετικές θέσεις εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό ορισμένες ομάδες μαθητών εμφανίζονται ως προνομιούχες και άλλες ως περιθωριοποιημένες. Στη μελέτη μας για τη συμμετοχή και ένταξη των μαθητών στο σχολικό εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου, το θέμα των προνομίων και της περιθωριοποίησης υφίσταται από την πλευρά της κοινωνικής, εθνοτικής διαφοροποιημένης προέλευσης των ρομά μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Για τους μαθητές αυτούς οι ανωτέρω προϋποθέσεις προσδιορίζουν την περιθωριοποίησή τους, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που κατέχουν το προνόμιο «του ανήκειν» στην κυρίαρχη ομάδα στην οποία απευθύνεται ο εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου.

Η θεωρία του Bernstein

Ο παιδαγωγικός λόγος είναι η αρχή η οποία ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανοργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού θεσμού (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010: 33). Ο λόγος που μεταδίδει εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις, συνιστά το διδακτικό λόγο ενώ ο ηθικός λόγος που δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική τάξη και την πειθαρχία είναι ο ρυθμιστικός λόγος (Bernstein, 1990).

Ο παιδαγωγικός λόγος είναι κατ' ουσίαν μια «αρχή αναπλαισίωσης» η οποία επιλεκτικά οικειοποιείται, επανατοποθετεί, επανεστιάζει και συνδέει εξειδικευμένους λόγους. Η αναπλαισίωση ενός εξειδικευμένου λόγου συνεπάγεται το μετασχηματισμό του. Η διαφορά των δύο λόγων, εξειδικευμένου και παιδαγωγικού χαρακτηρίζεται ως μετασχηματισμός από «έναν γνήσιο σε έναν φανταστικό λόγο» (Bernstein, 1990: 185). Αυτό σημαίνει ότι στον εορτασμό της σχολικής εορτής οι κανόνες οργάνωσης και συγκρότησης της σχολικής εορτής δε μπορούν να συναχθούν λογικά αλλά προσδιορίζονται κοινωνικά. Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν την επιλογή, την οργάνωση, τη διαδοχή των στοιχείων του λόγου που μετασχηματίζεται σε παιδαγωγικό λόγο και τα κριτήρια επιτυχούς πρόσληψής τους (Bernstein, 1991:146). Η επιλογή των στοιχείων του διδακτικού λόγου πραγματοποιείται με τη μεσολάβηση του ρυθμιστικού λόγου, με βάση τον οποίο επιλέγεται και ρυθμίζεται η διδακτική μεθοδολογία από την οποία αντλούνται οι κανόνες μετάδοσης, πρόσκτησης και αξιολόγησης του προς μετάδοση παιδαγωγικού λόγου. Ειδικότερα η διδακτική μεθοδολογία που επιλεκτικά

στρατολογείται και αναπλαισιώνεται κατά τη συγκρότηση του δεδομένου παιδαγωγικού λόγου αποτελεί συστατικό του ρυθμιστικού λόγου παρέχοντας τη βάση και τη διαμόρφωση των προτύπων του διδάσκοντος, του μαθητή, του πλαισίου μετάδοσης και της επικοινωνιακής παιδαγωγικής ικανότητας. Μπορούμε να διακρίνουμε εδώ μία παιδαγωγική μετάδοσης που ευνοεί τις διαβαθμισμένες επιτελέσεις ή το αποτέλεσμα που παράγει ο μαθητής και μία παιδαγωγική της πρόσληψης που πριμοδοτεί τις ικανότητες που είναι κοινές μεταξύ των διδασκόμενων (Bernstein, 1990:212-214).

Θα πρέπει να γίνει σαφές εδώ ότι όταν ένα κείμενο² γίνεται αντικείμενο οικειοποίησης από φορείς και παράγοντες που λειτουργούν στο πεδίο της αναπλαισίωσης, υφίσταται μετασχηματισμό προκειμένου να τοποθετηθεί στο νέο πεδίο. Αυτή η διαδικασία διασφαλίζει ότι το εν λόγω κείμενο παύει να είναι το ίδιο (Bernstein 1990:192-193) καθώς:

- άλλαξε τη θέση του σε σχέση με άλλα κείμενα, πρακτικές και θέσεις. Η μετακίνηση αυτή δημιουργεί ένα χάσμα που ευνοεί το παιχνίδι της ιδεολογίας, επιφέροντας το μετασχηματισμό του κειμένου
- τροποποιήθηκε μέσω της επιλογής που έγινε, της απλοποίησής του, της συμπίκνωσής και της επεξεργασίας του
- τοποθετήθηκε σε άλλη θέση και επανεστιαστική.

Η κύρια αποστολή του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι να συγκροτεί το «τι» και το «πώς» του παιδαγωγικού λόγου (Morais, Neves & Pires, 2004). Το «τι» αναφέρεται στις κατηγορίες, στα περιεχόμενα και στις σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης, δηλαδή αφορά στην ταξινόμηση. Το «πώς» αναφέρεται στον τρόπο μετάδοσής τους, δηλαδή στην περιχάραξη.

Αυτό που παράγεται στο σχολείο ενδέχεται να υποβάλλεται σε επιπλέον αναπλαισίωση, οι αρχές της οποίας μπορεί να πηγάζουν ευθέως από το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης ή να επιβάλλονται από το τοπικό πλαίσιο του σχολείου (Morgan, Tsatsaroni & Lerman, 2002). Έτσι στον εορτασμό της επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου το σχολείο ενδέχεται να εντάξει ως συστατικό της πρακτικής του αναπλαισιωμένα στοιχεία από την τοπική πρακτική των μαθητών (οικογένεια και τοπική κοινωνία) προκειμένου να καταστήσει αποτελεσματικότερο το δικό του ρυθμιστικό λόγο.

Συνοψίζοντας, ένας δεδομένος παιδαγωγικός λόγος δημιουργεί συγκεκριμένες επικοινωνιακές και οργανωτικές πρακτικές, διαμορφώνοντας το περιεχόμενο που αναμένεται να προσληφθεί.

Η *ταξινόμηση* προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ των διαφορετικών περιεχομένων, δράσεων, δρώντων, λόγων, πρακτικών και των πλαισίων μετάδοσής τους (Bernstein, 2000). Όταν τα σύνορα είναι ισχυρά μιλάμε για ισχυρή ταξινόμηση και οι κατηγορίες είναι καλά μονωμένες. Αντίθετα, η χαλάρωση των συνόρων σημαίνει μείωση του βαθμού ταξινόμησης και συνεπάγεται κατηγορίες λιγότερο διαφοροποιημένες. Έτσι, κάθε αλλαγή στο βαθμό μόνωσης των κατηγοριών, δηλαδή στην ταξινόμησή τους, συνεπάγεται αλλαγή του περιεχομένου των κατηγοριών άρα και αλλαγή των ταυτοτήτων που αυτές συγκροτούν. Ως παράδειγμα εφαρμογής της έννοιας της ταξινόμησης στην ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί η μόνωση μεταξύ της εξειδικευμένης γνώσης και οργάνωσης του εορτασμού της σχολικής εορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο και της αντίστοιχης γνώσης και οργάνωσης της σχολικής εορτής όπως πραγματοποιήθηκε στη μελετώμενη τάξη η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία και αποσπασματικότητα. Ισχυρή ταξινόμηση σημαίνει ισχυρά σύνορα μεταξύ των δύο κατηγοριών και ασθενής ταξινόμηση σημαίνει ότι υπάρχει μειωμένη μόνωση μεταξύ των περιεχομένων των δύο κατηγοριών.

Η διαμόρφωση της παιδαγωγικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται το διδακτικό έργο αναλύεται από τον Bernstein (2000) με τη χρήση της έννοιας *περιχάραξη*. Πιο συγκεκριμένα, η περιχάραξη αναφέρεται στις διδακτικές επιλογές (είδος γνώσης, σειρά παρουσίασης, χρόνος, αξιολόγηση)

² «Κείμενο» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σε τελευταία ανάλυση, καθετί που προκαλεί αξιολογικές κρίσεις (Bernstein 2000: 18). Αυτό μπορεί να είναι μία χειρονομία, η προφορική απάντηση ενός μαθητή σε ερώτηση του εκπαιδευτικού, μία χειρονομία, η τοποθέτηση του μαθητή στην τάξη κ.λπ.

και την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Ισχυρή περιχάραξη σημαίνει αυστηρά σύνορα και περιορισμένες επιλογές τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για το διδασκόμενο. Αντίθετα, η ασθενής περιχάραξη προσφέρει, μέσα στο φάσμα των επιτρεπόμενων επιλογών από το πλαίσιο, περισσότερες επιλογές για τους δύο φορείς της εκπαίδευσης (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010).

Η μελέτη μας

Θελήσαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο είναι δυνατόν, η εφαρμογή ενός σεναρίου με αφορμή τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου, να βοηθήσει τους ρομά μαθητές του σχολείου να αποκτήσουν την αίσθηση «του ανήκειν» σε μια ομάδα με κοινή εθνική συνείδηση την οποία επιβάλλουν τα θεσμικά πλαίσια, να αισθανθούν ότι ο εορτασμός της 28^{ης} Οκτωβρίου αφορά και τους ίδιους, να συμμετάσχουν στο σχολικό εορτασμό και να βελτιωθεί η επικοινωνία στην ομάδα.

Το δημοτικό σχολείο στο οποίο εφαρμόσαμε το σχέδιο διδασκαλίας για την εορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου, είναι το 3/θέσιο δημοτικό σχολείο Καρυάς Αχαΐας. Πρόκειται για ένα σχολείο με έντονα πολυπολιτισμικά στοιχεία, καθώς σε αυτό φοιτούν συνολικά 29 Ρομά μαθητές. Το σενάριο υλοποιήθηκε στις τάξεις Ε' και ΣΤ' (συνδιδασκαλία). Το τμήμα αποτελείται από 9 μαθητές (6 στην Ε' δημοτικού και 3 στη ΣΤ'), από τους οποίους οι 5 είναι Ρομά. Η οργάνωση των μαθητών έγινε σε δύο ομάδες των 5 και 4 αντίστοιχα. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης διατάξαμε τα θρανία της αίθουσας σε μεγάλους πάγκους εργασίας έπειτα από προτροπή των ομάδων, κι εμείς κινούμαστε ανάμεσα στις ομάδες των μαθητών, αφού ο ρόλος μας ήταν να διευκολύνουμε τη μάθηση και τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Το σενάριο με τίτλο «Γιορτάζουμε...διαφορετικά» που πραγματοποιήσαμε εναλλακτικά των εορταστικών κειμένων του βιβλίου της Γλώσσας της Ε' δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» διεξήχθη τα δύο πρώτα διδακτικά δίωρα του ημερήσιου προγράμματος την 25^η Οκτωβρίου 2012. Το ημερήσιο, ωρολόγιο πρόγραμμα συνιστά τη χρονική μεταφορά του συστήματος συνόρων μεταξύ γνωστικών περιοχών που αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα (ταξινόμηση). Η οργάνωση του χρόνου μέσα σε ένα σχολείο δεν είναι απόρροια της φύσης της γνώσης που μεταδίδεται ούτε και κάτι που ρυθμίζεται αυθόρμητα από τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές, αλλά ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ημερών είχαμε αναφερθεί στα σημαντικά γεγονότα του πολέμου του 1940, με απλό λόγο, χωρίς επιστημονικό συλλογισμό. Αναζητήσαμε στο διαδίκτυο πηγές και βίντεο που θα βοηθούσαν στην οπτικοποίηση των γεγονότων του πολέμου ώστε να κατανοήσουν τις διαστάσεις του. Χρησιμοποιήσαμε οπτικοακουστικό υλικό από το αρχείο της ΕΡΤ που αφορούσε το 1940 (τις σημαντικότερες μάχες, αληθινές μαρτυρίες, το ολοκαύτωμα των Τσιγγάνων κ.α.) ενώ την ώρα της φιλιανγνωσίας διαβάσαμε το «Ημερολόγιο της Άννα Φρανκ», για να αντιληφθούν οι μαθητές πώς ένα μικρό κορίτσι αντιλαμβάνεται τον πόλεμο και τις αξίες της ζωής. Παρατηρώντας τις αντιδράσεις των ομάδων, διαπιστώσαμε την έκπληξή τους για τη συμμετοχή παιδιών στον πόλεμο με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, αλλά ιδιαίτερη εντύπωση τους προκάλεσε το ολοκαύτωμα των Τσιγγάνων, αφού τους ήταν ως γεγονός άγνωστο. Μάλιστα, η έκπληξή τους φάνηκε από τα λεγόμενα ενός μαθητή: «Ήμασταν κι εμείς, κυρία, στον πόλεμο; Πήραμε μέρος;».

Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να συμμετάσχουν σε μια βιωματική δραστηριότητα. Κάθε ομάδα πήρε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου και μπογιές. Δώσαμε στις ομάδες την εξής οδηγία: «Σκεφτείτε την περίοδο της κατοχής, φέρτε στο μυαλό σας εικόνες και πληροφορίες που σας έκαναν εντύπωση ή σας προβλημάτισαν. Συζητήστε με την ομάδα σας για λίγα λεπτά για όσα σκεφτήκατε και προσπαθήστε να ζωγραφίσετε κάτι σχετικό με αυτά που αναφέρατε. Στη ζωγραφιά σας μπορείτε να συμπεριλάβετε και λέξεις ή σύντομες φράσεις».

Αφήσαμε στις ομάδες περιθώριο 4-5 λεπτών ώστε να συζητήσουν και στη συνέχεια άρχισαν να ζωγραφίζουν (15 λεπτά). Όταν τελείωσε ο χρόνος που ορίστηκε, ζητήσαμε να αφή-

σουν στην άκρη τις μπογιές και να αλλάξουν θέση ώστε κάθε ομάδα να πάρει τη ζωγραφιά της άλλης. Αφού όλες οι ομάδες πήραν τη νέα τους θέση, τους ζητήσαμε να παρατηρήσουν για λίγο τη ζωγραφιά που είχαν φτιάξει οι συμμαθητές τους και να γράψουν ομαδικά μια ιστορία. Τους δώσαμε την αρχή της ιστορίας: «Σήμερα το πρωί καθώς ερχόμουν στο σχολείο, βρήκα στην άκρη του δρόμου ένα ζευγάρι παλιές αρβύλες...», αλλά και κάποιες πληροφορίες που θα πρέπει να περιέχει: Στην 1^η παράγραφο θα πρέπει να αναφέρεται ένα ουσιαστικό γένους θηλυκό, στη 2^η παράγραφο θα πρέπει να γίνεται μια σύγκριση, στην 3^η να αναφέρεται κάπου το μέγεθος, στην τέταρτη το ρήμα είμαι και στην 5^η να γίνεται αναφορά στο τώρα. Στο τέλος, παρουσίασαν τις ιστορίες τους στην ολομέλεια.

Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και μη αναμενόμενα. Οι ομάδες αποφάσισαν συζητώντας ότι αυτό που τους έκανε εντύπωση ήταν τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, το ολοκαύτωμα των Τσιγγάνων και η προσπάθεια εξόντωσης των Εβραίων. Οι ζωγραφιές τους αφορούσαν αυτές τις τρεις πτυχές του πολέμου. Έτσι, και οι δύο ομάδες σχεδίασαν το στρατόπεδο του Άουσβιτς, το μεγάλο σταυρό στη μνήμη των Καλαβρυτινών, το σπίτι της Άννα Φρανκ, σπίτια οικογενειών παραδομένα στη φωτιά από βομβαρδισμούς αλλά και εικόνες εκτέλεσης. Οι ζωγραφιές τους περιείχαν ήρωες μικρόσωμα παιδιά και μεγαλόσωμους στρατιώτες. Τα παιδιά «μπογιατισμένα» με έντομα χρώματα, φαίνονται αδύναμα σε σχέση με τους στρατιώτες που τους απέδωσαν μελανά, στις αποχρώσεις του μαύρου και του καφέ. Οι γραμμές στα κτίρια που έφτιαξαν, αυστηρές, απόλυτα ίσιες. Το Άουσβιτς στα μάτια των μαθητών μας δεν είχε παράθυρα ούτε μικρούς φεγγίτες. Είχε σίδερρα μεγάλα, σαν αυτά της φυλακής. Δε θα μπορούσε, είπαν, να είναι αλλιώς. Αφού μια φυλακή ήταν για αυτούς που δεν ήθελαν τους Γερμανούς. Σε αντίθεση το σπίτι της Άννας Φρανκ και τα σπίτια που σχεδίασαν να καίγονται στη φωτιά, στον πόλεμο δηλαδή, είναι σχεδιασμένα με χρωματιστές γραμμές, παράθυρα, πόρτες, κεραμίδια και όλα τα στοιχεία ενός σπιτιού μιας παιδικής ζωγραφιάς. Όταν τους ρωτήσαμε γιατί το σπίτι της Άννα Φρανκ το ζωγράφισαν με τόσο ζωντανά χρώματα αφού ήταν σε φυλακισμένη εκεί, μας απάντησαν ότι «το κοριτσάκι αυτό ήταν καλή και έμενε κλεισμένη επειδή φοβόταν». Σύνδεσαν, λοιπόν, τα σκούρα χρώματα τον πόλεμο και τα πιο ανοιχτά με τα μικρά παιδιά. Ακόμα και οι εκφράσεις που ζωγράφισαν έχουν ιδιαίτερη σημασία. Τα παιδιά αν και μικρά, ανήμπορα είναι χαμογελαστά ενώ οι στρατιώτες άγριοι στην όψη, με ανασηκωμένα φρύδια στις περισσότερες ζωγραφιές.

Χρησιμοποίησαν τρεις λέξεις γραμμένες με μεγάλα γράμματα «Τσιγγάνοι», «Άουσβιτς», «φωτιά» αλλά και την πρόταση «Με λένε Άννα, φοβάμαι». Όταν αργότερα ρωτήθηκαν γιατί επέλεξαν αυτές τις λέξεις μας ανέφεραν ότι οι Τσιγγάνοι τους έκαναν εντύπωση γιατί δε γνώριζαν ότι εκδιώχθηκαν από τους Γερμανούς με σκοπό τον αφανισμό τους. Το Άουσβιτς είναι ο χώρος που υπέφεραν τόσοι άνθρωποι και κυρίως μικρά παιδιά που δεν ήξεραν τι σημαίνει παιχνίδι και χαρά. Τέλος, συγκινήθηκαν από την ιστορία της Άννα Φρανκ και θέλησαν να το δείξουν. Το συναίσθημα αυτό απέδωσαν και στις ιστορίες που δημιούργησαν. Η λέξη «φωτιά» είναι η λέξη του πολέμου για τους μαθητές μας. Χαρακτηριστικά είπαν ότι «στον πόλεμο καίγονται τα πάντα, δεν αφήνει τίποτα».

Και οι δύο ομάδες δε σχεδίασαν ενήλικες ως θύματα πολέμου, αλλά μόνο παιδιά. Οι ενήλικες ήταν οι στρατιώτες. Αυτό μπορούμε να το ερμηνεύσουμε διττά. Αρχικά, κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού υλικού για τον πόλεμο του 1940, επικέντρωναν την προσοχή τους εκεί που απεικονίζονταν μικρά παιδιά. Η έκπληξή τους ήταν τεράστια όταν έβλεπαν μικρούς ήρωες διαφόρων εθνικοτήτων και φυλών να «τα βάζουν», όπως έλεγαν, με τους πανίσχυρους Γερμανούς και να αντιστέκονται. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε ότι ταυτίστηκαν με τα παιδιά αυτά, τα θαύμασαν και θέλησαν να το αποδώσουν στις ζωγραφιές τους. Έπειτα, λίγες μέρες πριν στα πλαίσια του προγράμματος Αγωγής Υγείας μιλήσαμε για τα δικαιώματά μας. Παρακολουθώντας τα animation για τα δικαιώματα των παιδιών από τη Unicef, είχαν επικεντρώσει την προσοχή τους στο δικαίωμα τους να μη στρατεύονται. Ίσως, η εικόνα αυτή να συνδυάστηκε με τις εικόνες πολέμου του 1940 και να αποδόθηκε στη δραστηριότητα.

Τέλος, σημασία έχει και ο χώρος που χρησιμοποίησαν στο χαρτί του μέτρου. Θέλοντας όλοι να ζωγραφίσουν στην ομάδα, χρησιμοποίησαν όλο το χαρτί αναπαριστώντας πολλές και διαφορετικές σκηνές. Η μία ομάδα εμπλεκόταν στα σχέδια της άλλης και αλληλοβοηθούνταν όπου έκριναν απαραίτητο. Στο τέλος της διαδικασίας ήθελαν να ενώσουν τις ζωγραφιές τους

με τις ζωγραφιές της άλλης ομάδας και να κολλήσουμε το χαρτί του μέτρου στον τοίχο της αίθουσας.

Συμπεράσματα

Το βιωματικό σενάριο που σχεδιάσαμε, θεωρούμε ότι υλοποίησε τους στόχους που αρχικά είχαμε θέσει. Οι ομάδες την επόμενη μέρα δραματοποίησαν τις ιστορίες τους μόνο με κινήσεις, χωρίς τη χρήση λόγου. Τη δραματοποίηση παρουσίασαν στους γονείς την ημέρα της γιορτής. Οι Ρομά μαθητές είπαν την ιστορία για το ολοκαύτωμα των Τσιγγάνων στους γονείς τους. Συνειδητοποίησαν ότι και η φυλή τους ταλαιπωρήθηκε και προσέφερε πολλά στον πόλεμο. Ένωσαν ότι είναι μέρος της ιστορίας και ήρθαν σε επαφή με το παρελθόν.

Όλα αυτά θεωρούμε ότι εντάσσονται περισσότερο σε μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, μια «θεωρία αγωγής» που δεν αναφέρεται σε μια εξειδικευμένη, στεγνή μάθηση, δεν μεταδίδει γραμμικά το γνωστικό περιεχόμενο, αλλά εμφανίζει μια συνολικότερη, σφαιρική θεώρηση της γνώσης και της μετάδοσής της. Ο παιδαγωγικός μας λόγος εμπλουτίστηκε, καθώς χρησιμοποιήσαμε δικές μας πηγές, όπως λογοτεχνικά βιβλία, τραγούδια, εφημερίδες της εποχής, βίντεο, μαρτυρίες, ζωγραφική σε χαρτί του μέτρου, δραματοποίηση, δημιουργία ομαδικών ιστοριών εμπνευσμένες από ζωγραφιές. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήσαμε ένα μαθησιακό κλίμα που συνέβαλε στην κατάργηση των συνόρων (αόρατη παιδαγωγική) και στην κατανόηση όσων θέλαμε να προσλάβουν οι μαθητές, τους οποίους βοηθήσαμε με βιωματικό τρόπο να ερευνηθούν και να κρίνουν τα γεγονότα μέσα από μαρτυρίες – πηγές, παραθέματα εφημερίδων της εποχής, εικόνες κ.ά.

Θεωρούμε ότι από την πλευρά μας υπήρξε ένα ουσιαστικό φάσμα επιλογών και οργάνωσης της γνώσης, δεδομένου βεβαίως των ορίων που έθεταν τα επίσημα «εκπαιδευτικά» κείμενα και που αφορούσαν στη διδασκαλία των επετειακών μαθημάτων. Άρα η περιχάραξη ήταν ασθενής στο εσωτερικό του «τι» διδάξαμε για τον πόλεμο του 1940, υπήρξε όμως ισχυρή περιχάραξη στο «ποια» γνώση μεταδίδεται από την πλευρά μας όσο και από την πλευρά των μαθητών μας.

Η μελέτη μας συνηγορεί υπέρ της άποψης ενός εκ νέου προσδιορισμού του ζητήματος της γνώσης, των σχολικών εορτών, της ανάπτυξης κοινής εθνικής συνείδησης με σεβασμό στα πολυπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μας. Μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί που αναπλαισιώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, πολλές φορές αυτοσχεδιάζουν, ενώ αρκετοί έχουν και στερεοτυπικές αντιλήψεις, κυρίως λόγω άγνοιας. Για παράδειγμα, θεωρούν λανθασμένα ότι κύρια επιδίωξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού και η ένταξή του στα κοινωνικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας μας. Λίγοι τη συνδέουν με το διάλογο μεταξύ των πολιτισμών μέσω του οποίου θα επιτευχθεί ισότιμη και δημιουργική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ακόμα λιγότεροι με την πλήρη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Μάνεσης, 2011). Η Πολιτεία οφείλει να φροντίσει για την κατάλληλη προπαρασκευή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να προσπαθούν, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Mathew Arnold «να κάνουν το καλύτερο που έχει θεωρηθεί και είναι γνωστό στο παγκόσμιο ρεύμα παντού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (2000). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 45-60.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (2^η εκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. The structuring of Pedagogic Discourse* (vol. IV). London: Routledge.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο: *Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση*

- στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», (σελ. 37-53). Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου.
- Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής. *Πρακτικά ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»* (σελ. 7 & 14 -19). Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνεσης, Ν. (2011). *Σtereότυπα και Διακρίσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.
- Μάρκου, Α. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Morais A. M., Neves I.P. & Pires D. (2004). *«The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention*. London: Routledge & Falmer.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Τουλούδη, Φ. (2007). Παραγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη. *Πρακτικά ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»* (σελ. 103-105). Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής Β. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tsatsaroni, A., Morgan, C. & Evans, J. (2007). Pedagogic Discourse, Positioning and Emotion: Illustrations from School Mathematics, *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 1(1), 83-105.

ABSTRACT

School education provides access to particular discourses, thus to particular forms of knowledge. In this context, some groups of students appear to be privileged, while others are merely regarded as outsiders. In our study our aim was to find out to what extent it is possible for an adaptation of a scenario related to the celebration of October 28th to help the Roma students of our school acquire the sense of “belonging” to a group characterized by common national conscience, to feel that the national celebration of October 28th concerns themselves as well, to participate in this school celebration so that communication in the group is finally established. The scenario entitled: “We celebrate...in a different way” was implemented during the first two two-hour teaching sessions, as an alternative to the texts related to the celebration proposed by the school textbook. The whole teaching procedure and implementation included audiovisual material, painting, group work on the gradual building of a story based on paintings and story dramatization. The results were both impressive and unexpected. Our study supports the view that knowledge, school celebrations, the development of a common national conscience should be predetermined while simultaneously respecting the multicultural elements of our students.

Νικόλαος Μάνεσης

Δρ, Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Αχαΐας
Τραπεζούντος 12, ΤΚ 26226, Πάτρα
2610-338875, 6976560311
nmanesis@otenet.gr, blogs.sch.gr/nmanesis

Λαμπροπούλου Αθηνά

Δασκάλα – Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
Ευμήλου 10, ΤΚ 26222, Πάτρα
2610-339425, 6972559625
athinalabrop@gmail.com

Κοζώρη Αναστασία

Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής – Πανεπιστήμιο Πατρών
Κορυτσάς 12, ΤΚ 26222, Πάτρα
2610-311102, 6976948203, akozori@gmail.com

«ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΟΜΑΛΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ»

ΕΥΓΕΝΙΑ ΜΑΓΟΥΛΑ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΡΒΙΣΗ, ΑΜΑΛΙΑ ΝΙΠΠΗ

Εισαγωγή

Στη «Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού» των Ηνωμένων Εθνών³, η εκπαίδευση καθίσταται αδιαμφισβήτητο δικαίωμα, το οποίο πρέπει να διασφαλίζεται από την πολιτεία. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η τακτική σχολική φοίτηση, ώστε να μειώνονται τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου⁴. Στις σύγχρονες προηγμένες κοινωνίες, το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετεί κάθε κράτος. Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, αρχίζει από την προσχολική αγωγή, συνεχίζει στην πρωτοβάθμια και ολοκληρώνεται με τη φοίτηση στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Στη χώρα μας, το γυμνάσιο συμπεριελήφθη στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 1964, ενώ το νηπιαγωγείο μόλις το 2006. Παρ' όλα αυτά, έρευνες για τη σχολική αποτυχία και τη μαθητική διαρροή δείχνουν ότι σημαντικό ποσοστό μαθητών στην Ελλάδα⁵ δεν ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Καθώς το φαινόμενο αυτό εντείνεται σε περιόδους κοινωνικοοικονομικών κρίσεων, θα πρέπει στις περιόδους αυτές να παρακολουθείται συστηματικά η φοίτηση των μαθητών στα σχολεία, ώστε οι μαθητές να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Κρίσιμο στάδιο για τη σχολική διαρροή συνιστούν οι περίοδοι των μεταβάσεων (transition periods) από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο), καθώς συνιστούν τομές σε γνωσιακό, μαθησιακό, ψυχολογικό επίπεδο, ευνοώντας την ανάπτυξη αντιφατικών συναισθημάτων στους μαθητές.

Ο ρόλος της γλώσσας σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία είναι κεντρικός και αδιαμφισβήτητος, εφόσον ο γραμματισμός - κειμενικός, επιστημονικός, κριτικός - αποτελεί στόχο του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα η γλώσσα, ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, καλλιεργείται συνειδητά ή ασυνείδητα μέσα στη σχολική κοινότητα. Η γλωσσική εκπαίδευση, που διατρέχει όλο το πρόγραμμα σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα διασφάλισης της συνέχειας και της ομαλής προσαρμογής των μαθητών στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ποια είναι, όμως, η υπάρχουσα κατάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση; Επιτυγχάνει η γλώσσα ως μάθημα να συνδέσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες; Ποια είναι τα προβλήματα και πώς μπορούν αυτά να αρθούν, ώστε η γλωσσική εκπαίδευση να λειτουργήσει ως βασικός άξονας διασφάλισης της ομαλής μετάβασης των μαθητών από τη μία βαθμίδα στην άλλη;

³Στο Γκίβαλος και Δακαλάκης, 2011. Ολόκληρο το κείμενο της Σύμβασης είναι διαθέσιμο και στον ιστότοπο:

http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26232&Itemid=33

⁴Στην Ελλάδα, για το 2011 η σχολική διαρροή άγγιξε το 13,1%, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ε.Ε. Πηγή: EUROSTAT

⁵«Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση (2000)», στο Βούλγαρης και Ματσαγούρας, 2008.

Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και σχολική διαρροή

Η *μετάβαση* (transfer)⁶ από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι το πέρασμα από μια «γνώριμη κατάσταση» σε μια «νέα, άγνωστη», κατά την οποία το παιδί καλείται να ενσωματώσει νέες πληροφορίες και διαφορετικά δεδομένα στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα (Salkind, 2006). Καθώς πρόκειται για σημαντική αλλαγή στη ζωή κάθε μαθητή, η μετάβαση έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα⁷, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους.

Πλήθος παραγόντων καθιστούν τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο κάτι περισσότερο από αλλαγή τάξης. Οι μαθητές της Α΄ γυμνασίου καλούνται να ενταχθούν σ' ένα νέο περιβάλλον, όπου ηλικιακά αλλά και αναπτυξιακά θα είναι οι μικρότεροι σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Σχετικές έρευνες⁸ αναφέρονται σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και σε μειωμένες σχολικές επιδόσεις κατά το πρώτο τρίμηνο της φοίτησής τους στο γυμνάσιο. Όσον αφορά τον τομέα της μάθησης, αφενός προστίθενται νέα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου δεν υποστηρίζεται η σύνδεση της γνώσης στα ήδη διδασκόμενα από το δημοτικό. Αλλά και οι συνθήκες μάθησης αλλάζουν, καθώς ο αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι πλέον μεγαλύτερος, ο μαθητής αλληλεπιδρά με περισσότερους εκπαιδευτικούς, ερχόμενος σε επαφή με διαφορετικά παιδαγωγικά μοντέλα.

Το φαινόμενο της *σχολικής διαρροής* (dropouts) συνδέεται άμεσα με τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση εγκαταλείπουν το σχολείο ήδη από την Α΄ γυμνασίου. Έρευνες έχουν δείξει⁹ ότι η μαθητική διαρροή ξεκινά κατά τη μεταβατική φάση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, συνεχίζει κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο και αποτυπώνεται με σαφήνεια στο σημαντικό ποσοστό των μαθητών που δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο γυμνάσιο, γεγονός που μπορεί να συνδέεται και με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο αλλοδαπών μαθητών (Galton, Morrison & Pell, 2000). Επίσης, στατιστικά στοιχεία, που προέρχονται από έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας σε παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικού, μορφωτικού ή οικονομικού επιπέδου¹⁰. Η έρευνα του Μπασλή το 1988 (αναφέρεται στο Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001) έδειξε ότι *η γλώσσα είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη μάθηση και μπορεί να συμβάλει στη βαθμιαία σμίκρυνση του χάσματος που υπάρχει στη σχολική πρόοδο ανάμεσα στους μαθητές μεσοαστικής, εργατικής και επαρχιακής προέλευσης*.

Σκοπός και περιεχόμενο της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης

Πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα στους μαθητές, καθώς η γλώσσα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σκέψης, υλοποιεί την επικοινωνία, γίνεται ο φορέας διατύπωσης της επιστημονικής γνώσης και το μέσο κατανόησής

⁶ Ο όρος *transfer* αναφέρεται στην μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη, ενώ ο όρος *transition* χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να περιγράψει την προαγωγή από τη μία τάξη στην άλλη (Βούλγαρης και Ματσαγγούρας, 2008).

⁷ Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Παρατηρητήριο μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πιλοτικό πρόγραμμα ΥΠΕΠΘ για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό» (2007).

⁸ Κακαβούλης, 1984, Κανάκης 2006, Ματσαγγούρας και Βούλγαρης, 2006 κ.ά.

⁹ Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παρατηρητήριο Μετάβασης (διαχρονική έρευνα 1991 – 2004) & Έρευνα EUROSTAT (2011).

¹⁰ Αν και η μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο κατά την περίοδο 1980 – 2000, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και εθνικό επίπεδο, είχε μειωθεί, οι απόλυτοι αριθμοί δεν μπορούν να περάσουν απαρατήρητοι. Σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το σχολικό έτος 2000 – 2001, υπολογίστηκε ότι εγκατέλειψαν το σχολείο 6.562 μαθητές. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.pischools.gr/programs/par/p5.html>

της, κοινωνικοποιεί και «πολιτικοποιεί» τον άνθρωπο. Η γλωσσική επάρκεια, ως προϋπόθεση της μαθησιακής ετοιμότητας, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτενέργειας και αυτονομίας του μαθητή, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του και της σταδιακής απεξάρτησής του από τον δάσκαλο, ενώ παράλληλα ενισχύει την έφεσή του για μάθηση.

Ιδιαίτερης σημασίας για τη γλωσσική εκπαίδευση είναι η έννοια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) (Χατζησαββίδης, 2004), δηλαδή της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί τα μηνύματα από έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, να κρίνει και να αξιολογεί όσα διαβάζει (κριτικός γραμματισμός, εγγραμματοςμός και πολυγραμματισμός). Στο σύγχρονο σχολείο τα Αναλυτικά Προγράμματα θέτουν τον γραμματισμό ως απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί ο μαθητής να σταθεί κριτικά απέναντι σε όσα διαβάζει και να είναι σε θέση να αξιοποιεί τις πληροφορίες και τα πολυμέσα, ούτως ώστε να παράγει ο ίδιος κείμενα σε προφορικό και γραπτό λόγο ενταγμένα στο κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο.

Πολύ σημαντική, στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση ξένων γλωσσών, διότι βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν την έννοια του γλωσσικού συστήματος, τα κοινά δομικά στοιχεία μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων και τη γλώσσα ως φορέα πολιτισμού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται η διδασκαλία δύο ξένων γλωσσών από το δημοτικό έως το λύκειο.

Η γλώσσα ως μάθημα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα δημοτικού και γυμνασίου έχουν ως κοινό βασικό στόχο «να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς χρήστες του γλωσσικού εργαλείου, στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, προκειμένου να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του μηνύματος» (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ 2003, στο Σπανός & Μιχάλης, 2012). Η σπειροειδής διάταξη της ύλης στη γλώσσα ευνοεί τη διασύνδεση των βαθμίδων σε επίπεδο γνώσεων: έννοιες που εισάγονται στο δημοτικό επαναλαμβάνονται στο γυμνάσιο, όπου διευρύνονται και αναλύονται σε βάθος, με σκοπό την κατάκτηση και τη συνειδητή εφαρμογή τους. Βασικοί τομείς διδασκαλίας είναι το λεξιλόγιο, οι γραμματικές δομές, η παραγωγή σύνθετων συντακτικών σχημάτων και, ασφαλώς, ο κειμενικός λόγος, προφορικός και γραπτός. Εξάλλου, τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται η *κειμενοκεντρική προσέγγιση* (genre approach)¹¹ κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στο πλαίσιο της γλωσσολογικής θεωρίας που αντιλαμβάνεται τη γλωσσική επικοινωνία ως μια αλυσίδα από κείμενα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας

Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο διδασκαλίας, είναι ταυτόχρονα το σημειωτικό σύστημα που παρέχει πρόσβαση στη γνώση, καθώς οι λέξεις οργανώνουν την εμπειρία και επιτρέπουν στο άτομο να την αναδομήσει. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η γλώσσα κατέχει κεντρική θέση, καθώς διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης της γνώσης αλλά και ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών. Η ανάπτυξη του γραμματισμού, λοιπόν, θεωρήθηκε ως *οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων* (literacy across the curriculum), τόσο της θετικής όσο και της θεωρητικής κατεύθυνσης (Ματσαγγούρας, 2007: 27).

Η γλώσσα παρέχει στην επιστήμη τα εργαλεία για να αναπαραστήσει τη γνώση και να εκφράσει τις εννοιολογικές της αρχές. Στις φυσικές επιστήμες οι εξειδικευμένες έννοιες προσεγγίζουν και περιγράφουν την πραγματικότητα με επιστημονικό τρόπο, ενώ οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με αυτές διευρύνουν την εμπειρία τους για τον κόσμο. Η ορολογία των επιστημών είναι ο κώδικας, τον οποίο, αφού οικειοποιηθούν οι μαθητές, χρησιμοποιούν για να μετασχηματίσουν τα νοητικά σχήματα που διαθέτουν σε διευρυμένες επιστημονικές γνώσεις. Συνεπώς, η κατανόηση της ορολογίας, του ειδικού λεξιλογίου, των σύνθετων συντακτι-

¹¹ Περισσότερα για την κειμενοκεντρική προσέγγιση βλ. Ματσαγγούρας, 2001, Αρχάκης, 2005, Χατζησαββίδης, 2007.

κών δομών και, φυσικά, του κειμένου είναι εξαιρετικά σημαντική για την απόκτηση της νέας γνώσης. Αυτές οι γλωσσικές δεξιότητες συνθέτουν τον *Επιστημονικό Εγγραμματισμό*, ο οποίος αναφέρεται στην «ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αξιοποιεί κατάλληλα τις γνωσιακές και κειμενογλωσσικές προδιαγραφές του επιστημονικού λόγου» (Ματσαγγούρας, 2007: 196) και έχει ως προαπαιτούμενο τον Γλωσσικό Εγγραμματισμό. Ο επιστημονικός λόγος (βλ. Λέκκα, 2009) παρουσιάζει, μεταξύ άλλων γνωρισμάτων, προτίμηση στις ονοματοποιήσεις, εκτεταμένη χρήση της υποτακτικής και παθητικής σύνταξης, χρήση τεχνικών όρων, παράγωγες και σύνθετες λέξεις, λόγιους τύπους λέξεων, γλωσσικά στοιχεία με τα οποία θα πρέπει εγκαίρως να εξοικειωθεί ο μαθητής.

Όσον αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές, όπως έχουν αναφέρει οι Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου (2001), *ο λόγος μπορεί να μην είναι τεχνικός, διαθέτει, ωστόσο, υψηλό βαθμό αφάιρσης*, γεγονός που αυξάνει τον δείκτη δυσκολίας στην κατανόηση. Καθώς σε πολλά γνωστικά αντικείμενα η γνώση κατακτάται κυρίως μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως στην Ιστορία και την Αγωγή του Πολίτη, είναι σημαντικό ο μαθητής να κατανοεί πλήρως το περιεχόμενο, ώστε να μην μετατρέπεται η μάθηση σε παθητική διαδικασία απομνημόνευσης. Ο Επιστημονικός Εγγραμματισμός προσπαθεί να βεβαιώσει ότι, σε πρώτο επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κειμένου, να εντοπίσουν δηλαδή τις κύριες ιδέες, να τις επεξεργαστούν κριτικά και εν συνεχεία να τις εντάξουν στα γνωστικά σχήματα που έχουν ήδη διαμορφώσει.

Παρατηρήσεις και προβλήματα στη γλωσσική διδασκαλία

Η πραγματοποίηση της γλωσσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σύστημα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς αυτά καθορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας για κάθε τάξη και κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Εξετάζοντας όμως με προσοχή τα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας δημοτικού και γυμνασίου, αναδεικνύεται ένα σημαντικό ζήτημα. Απουσιάζει ενιαίος σχεδιασμός και οργάνωση της ύλης των βιβλίων, αλλά εντοπίζονται και ασυνέπειες στις έννοιες και την ορολογία που χρησιμοποιείται στα εγχειρίδια για τη γλώσσα (βιβλία μαθητή, λεξικά, γραμματικές) από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τον τομέα του λεξιλογίου και τους όρους που χρησιμοποιούνται για τον χαρακτηρισμό των λέξεων ως σύνθετων ή παράγωγων. Στο θέμα αυτό, το βιβλίο της Γραμματικής του δημοτικού διαφοροποιείται από το βιβλίο του μαθητή, αλλά και από το βιβλίο της Γραμματικής του γυμνασίου, το οποίο με τη σειρά του δεν συνάδει με τα βιβλία μαθητή του γυμνασίου. Η ασυνέπεια στην ορολογία και την κατηγοριοποίηση των φαινομένων φέρνει σε αμηχανία τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές, που δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα φαινόμενα. Κάτι άλλο που παρατηρείται στα σχολικά εγχειρίδια δημοτικού και γυμνασίου είναι η απουσία διαβαθμισμένης δυσκολίας διδακτικών προσεγγίσεων για το γλωσσικό μάθημα, σχεδιασμός που θα εξυπηρετούσε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα διαφορετικά επίπεδα εκκίνησης των μαθητών, τις διαφορετικές ταχύτητες μάθησης καθώς και άλλες περιπτώσεις. Ειδικές μελέτες των σχολικών εγχειριδίων έχουν δείξει ότι ενίοτε το περιεχόμενο των βιβλίων είναι δυσνόητο για τον μέσο μαθητή, καθώς δεν είναι εξοικειωμένος με την επιστημονική ορολογία και τον ακαδημαϊκό λόγο, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Κουλουμπαρίση, 1995).

Ειδικότερα για τον γραπτό κειμενικό λόγο, παρατηρήσαμε ότι στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού δεν γίνεται οργανωμένη και ολοκληρωμένη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, καθώς τα δομικά τους στοιχεία παρουσιάζονται με αποσπασματικό τρόπο, κυρίως στο πλαίσιο ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου¹². Επιπλέον, τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα βιβλία είτε δεν καλύπτουν πλήρως τους στόχους της ενότητας, είτε αξιοποιούνται περισσότερο στην ανάδειξη των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και λιγότερο στην εξάσκηση των μαθητών στα δομικά και υφολογικά χαρακτηριστικά.

¹² Αξιοποιούμε πορίσματα της Ημερίδας με θέμα «Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο» που διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και διδακτικής της νέας ελληνικής γλώσσας, ΕΚΠΑ, 31 Μαρτίου 2012.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας για την καλλιέργεια της γλώσσας στο σχολείο. Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν όλα τα 'δυνατά σημεία' των σχολικών εγχειριδίων, όπως προτάσεις για άσκηση στον προφορικό λόγο, εικονογράφηση, παραθέματα, πηγές, σύνδεση με ιστότοπους, διαθεματικότητα κ.λπ., ενώ παράλληλα εξομαλύνουν τα δύσκολα σημεία και συμπληρώνουν τυχόν κενά στην ύλη, τότε συμβάλλουν αποφασιστικά στη γλωσσική παιδεία των μαθητών. Αυτό όμως δεν συμβαίνει πάντα: δεν αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια ούτε η διδασκαλία συνδέεται με τον κειμενικό λόγο, όπως προβλέπεται στις περισσότερες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η προφορική διάσταση του λόγου υποβαθμίζεται και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, προς όφελος του γραπτού, παρόλο που αποτελεί στόχο των ΑΠΣ να ασκηθούν οι μαθητές στον διάλογο και την αντιπαράθεση απόψεων. Όπως επισημαίνει ο Αρχάκης (2008), *ο προφορικός λόγος δεν καλλιεργείται με την απλή προτροπή των μαθητών για προφορική έκφραση*. Πρέπει να επιδιώκεται στην τάξη η συστηματική και επικοινωνιακά ενταγμένη καλλιέργειά του. Ο παραμερισμός του προφορικού λόγου ως αντικείμενου διδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα να κυριαρχούν στον λόγο των μαθητών στερεότυπες λέξεις ή φράσεις, με ποικίλες σημασίες, που δεν εκφράζουν με ακρίβεια και σαφήνεια τη σκέψη.

Παράλληλα, απογοητευτική είναι η στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των τελειόφοιτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων απέναντι στις ΤΠΕ. Από έρευνες του Παιδαγωγικού Τμήματος Αθηνών¹³ προκύπτει περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία, τόσο από τους εν ενεργεία δασκάλους όσο και από τους ίδιους τους φοιτητές.

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων παίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Ως προς τον παράγοντα αυτόν εντοπίζονται διαφορές, οι οποίες οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στους διαφορετικούς στόχους που επιδιώκονται από τα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά τμήματα. Τα Παιδαγωγικά τμήματα επιδιώκουν την παιδαγωγική επάρκεια των αποφοίτων τους, εντάσσοντας στο πρόγραμμά τους μαθήματα ψυχολογίας και παιδαγωγικών αλλά και την επιστημονική κατάρτιση σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο δημοτικό, δίνοντας έμφαση στην διδακτική τους προσέγγιση (διδακτική γλώσσας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών κ.λπ.). Από την άλλη πλευρά, τα τμήματα Φιλολογίας, Μαθηματικών, Φυσικής κ.λπ. (οι λεγόμενες καθηγητικές σχολές) επιδιώκουν κυρίως τη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση των επιμέρους αντικειμένων του επιστημονικού τους πεδίου και σε μικρότερο βαθμό τις διδακτικές εφαρμογές. Ενδεικτική είναι η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αργυροπούλου, 2010), η οποία κατέδειξε διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι έδωσαν θετικές απαντήσεις σχετικά με την επάρκεια των μαθητών στο λεξιλόγιο, στα επίπεδα ύφους, στην ανάπτυξη και σύμπτυξη παραγράφων, στη στίξη, στην ορθογραφία και στη χρήση των βιβλίων αναφοράς (λεξικό, γραμματική), ωστόσο, μη επαρκείς κρίνονται οι γνώσεις των μαθητών στη σύνταξη¹⁴. Αντίθετα, στο γυμνάσιο, οι καθηγητές εκτιμούν ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν σωστά τα γλωσσικά τους εφόδια, δεν μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο σύνθετες και παράγωγες λέξεις, δεν μπορούν να διακρίνουν και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο επίπεδο ύφους ούτε να αξιοποιήσουν στις εργασίες τους λόγια στοιχεία της Κοινης Νέας Ελληνικής. Εντούτοις, αποτιμούν θετικά το επίπεδο ορθογραφίας των μαθητών¹⁵.

¹³ Τα σχόλια στηρίζονται σε συστηματικές παρατηρήσεις μας, καθώς και στην αξιοποίηση ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από φοιτητές και εκπαιδευτικούς, που έγιναν στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών κατά την περίοδο 2010 – 2013.

¹⁴ Βλ. πίνακα 1

¹⁵ Βλ. πίνακα 2

Προτάσεις

Βάση όλων αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας, η οποία αντανακλάται στις χρηματοδοτήσεις για την παιδεία, στη μέριμνα για τις υποδομές, στις στοχευμένες δράσεις και στην εκπόνηση προγραμμάτων που θέτουν ως κέντρο τον μαθητή και την ολόπλευρη εκπαίδευσή του. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρεμβατικής δράσης για τη μετάβαση των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη θα πρέπει να ακολουθεί τρία βασικά στάδια:

α) Δράσεις για την προετοιμασία των μαθητών πριν από την αλλαγή βαθμίδας, που θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν επισκέψεις στο γυμνάσιο, γνωριμία με τους καθηγητές και τους μαθητές, παρακολούθηση μαθημάτων κ.ά., με στόχο την ψυχολογική προετοιμασία και εξοικείωση με το «νέο».

β) Δημιουργία προγραμμάτων υποδοχής - ένταξης των μαθητών στα γυμνάσια, με στόχο είτε την κάλυψη ελλείψεων των μαθητών σε διάφορους γνωστικούς τομείς είτε την ψυχολογική υποστήριξη, σε περιπτώσεις που η μετάβαση συνοδεύεται από έντονο άγχος ή συναισθήματα φόβου (transfer shock/ impact) (Βούλγαρης και Ματσαγγούρας, 2008). Προγράμματα επανένταξης για τους μαθητές που εγκατέλειψαν για ένα διάστημα το σχολείο και επέστρεψαν στη συνέχεια.

γ) Εφόσον ο μαθητής είναι μέρος του τρίπτυχου οικογένεια-σχολείο-κοινωνία, οι παραπάνω προτάσεις θα ήταν αποτελεσματικότερες εάν ενέπλεκαν τον παράγοντα οικογένεια, η οποία καλείται να συμβάλει στην προετοιμασία του μαθητή για το νέο σχολικό του περιβάλλον.

Είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό των ΑΠΣ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να λαμβάνεται υπόψη το μεταβατικό στάδιο από τη μία βαθμίδα στην άλλη και να ακολουθείται με συνέπεια το μοντέλο της σπειροειδούς διάταξης της ύλης. Η διδακτέα ύλη θα μπορούσε να διαρθρώνεται βάσει μαθησιακών στόχων, έτσι ώστε να ενισχύεται η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και να εξασφαλίζεται η συνέχεια στη γλωσσική διδασκαλία από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Σύγχρονες επιστημονικές έννοιες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, συμβάλλοντας στην ομαλή μετάβαση των μαθητών. Η έννοια της μεταγλωσσικής επίγνωσης και η εφαρμογή της μέσω του σχεδιασμού συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στοχεύουν σε νοητικές διεργασίες που αφορούν όλους τους τομείς του γλωσσικού συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, πραγματολογία). Επίσης, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών και των λεξικογραμματικών τους χαρακτηριστικών πρέπει να αρχίζει από το δημοτικό και με συστηματικότητα να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια του σχολείου, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες κειμενικού λόγου και κριτικής σκέψης.

Για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, χωρίς πίεση κάλυψης της ύλης, μπορούν να οργανωθούν εργαστήρια (Ομίλοι) με στόχο την ανάγνωση λογοτεχνίας, την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής, τις θεατρικές ομάδες, την εκπόνηση εργασιών με τη μέθοδο project κ.λπ. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλουν θετικά τα προγράμματα φιλανθρωπίας καθώς και η συμμετοχή του σχολείου σε διάφορες δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Επίσης, οι νέες τεχνολογίες ευνοούν τη βιωματική και συνεργατική μάθηση, συμβάλλουν στην αποφυγή της ρουτίνας, στην ποικιλία των δραστηριοτήτων και στην αυτορρύθμιση στη μάθηση. Τα ψηφιοποιημένα αρχεία και σώματα κειμένων, οι ψηφιακές βάσεις δεδομένων και τα διαδικτυακά γλωσσικά εργαλεία εμπλουτίζουν με αυθεντικό υλικό την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, δίνουν διαφορετική διάσταση στη διδασκαλία και συμβάλλουν στο να κατανοήσουν οι μαθητές τα πραγματικά οφέλη της τεχνολογίας στη γνώση.

Τέλος, θεωρούμε ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και καθηγητών θα είχε πολλαπλά οφέλη για όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Η φάση της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο εμπλέκει άμεσα τους δασκάλους της ΣΤ' τάξης και τους καθηγητές της Α' γυμνασίου. Οι μαθητές θα ένιωθαν

περισσότερο ασφαλείς αν ήξεραν ότι κάποιος τους ‘παρουσιάζει’ στο γυμνάσιο ενώ οι εκπαιδευτικοί θα αντάλλασσαν απόψεις και θα προετοιμάζονταν για τους μαθητές που θα αναλάμβαναν.

Επίλογος

Το θέμα της μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι πολυσχιδές και περίπλοκο, καθώς συμπίπτει με την εφηβική ηλικία των μαθητών. Το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής, που εμφανίζεται εντονότερο σε περιόδους κοινωνικο-οικονομικών κρίσεων, πρέπει να αντιμετωπίζεται εγκαίρως με υποστηρικτικές δράσεις που ενισχύουν τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μειώνοντας συγχρόνως το άγχος της μεταβατικής φάσης από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Η ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα στους μαθητές είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, αφενός διότι δίνει αυτοπεποίθηση σε επικοινωνιακές καταστάσεις και αφετέρου διότι εξασφαλίζει το απαραίτητο γλωσσικό υπόβαθρο για τον ακαδημαϊκό λόγο, που είναι ο στόχος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά για τη γλώσσα, προσπαθήσαμε να τονίσουμε τον κεντρικό της ρόλο στο ζήτημα της μετάβασης, καθώς διατρέχει και διαχέεται σε όλα τα μαθήματα, υποστηρίζοντας με αυτό τον τρόπο τη μάθηση. Η συνέχεια στη γλωσσική εκπαίδευση εξασφαλίζεται τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από τη μεθοδολογία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, η οποία οφείλει να γεφυρώνει τις απαιτήσεις των διαφορετικών βαθμίδων. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και η αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία μπορούν να δημιουργήσουν για τους μαθητές το κατάλληλο περιβάλλον για τη γνωσιακή και ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη, που μπορεί να προσφέρει μόνο η εκπαίδευση.

Παράρτημα

Πίνακας 1

	<i>Μαθητές ΣΤ' δημοτ.</i>	<i>Μαθητές Α' γυμν.</i>
Λεξιλόγιο	68%	32,8%
Σύνθετες και Παράγωγες λέξεις	59%	34,9%
Λόγια στοιχεία (ουσιαστικά, επίθετα, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, επιρρήματα)	41%	11,6%
Αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα (γλωσσικά εφόδια)	62%	36%
Σημεία στίξης	68%	36,8%

Πίνακας 2

Γνωστικά Αντικείμενα	Θετική γνώμη Δασκάλων	Θετική γνώμη Καθηγητών
	<i>Μαθητές ΣΤ' δημοτ.</i>	<i>Μαθητές Α' γυμν.</i>
Σύνταξη		
Δευτερεύουσες προτάσεις	43%	23,5%
Φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς)	28%	8,6%
Παθητική σύνταξη	68%	32,6%

Πίνακας 3

Γνωστικά Αντικείμενα	Θετική γνώμη Δασκάλων	Θετική γνώμη Καθηγητών
	<i>Μαθητές ΣΤ΄ δημοτ.</i>	<i>Μαθητές Α΄ γυμν.</i>
Σύνταξη		
Δευτερεύουσες προτάσεις	43%	23,5%
Φαινόμενα Συντακτικής πολύ-πλοκότητας (χρήση γενικών, υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς)	28%	8,6%
Παθητική σύνταξη	68%	32,6%

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). *Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e7/index.html.
- Αργυροπούλου, Χρ. (2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ereuna_glwssas.pdf
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης Α. (2008). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην υποχρεωτική εκπαίδευση: ζητήματα, ζητούμενα και προοπτικές. Στο Χ. Χαραλαμπίδης, Α. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου- Ορφανού, Δ. Χειλά- Μαρκοπούλου (επιμ.). *Γλώσσας χάριν*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Βούλγαρης, Σ. & Μатσαγγούρας, Η. (2008). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: συναισθηματικές αποτιμήσεις μαθητών. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα 5,6,7 Δεκεμβρίου 2008.
- Γκίβαλος, Μ. & Δασκαλάκης, Δ. (2011). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Galton, M., Morrison, I. and Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 4, 341-363(23).
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Διδακτορική διατριβή*. Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κανάκης, Ι. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουλουμπάρη, Α. (1995). Δυσνόητο το περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία Ιστορίας: μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόηση τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 283 – 292.
- Λέκκα, Β. (2009). *Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. (τομ. Β΄) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Βούλγαρης, Σ. (2006). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Τριλιανός κ.ά. (Επιμ.), *Αναγνώριση: Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εζαρχάκο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παϊζι, Λ. & Καβουκόπουλος, Φ. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Salkind, Neil J. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.

- Σπανός, Γ. και Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η διδασκαλία της δομής της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ης Επιστημονικής διημερίδας «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/ergasia103.pdf.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας- μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας: επισημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

The present article focuses on the issue of language education as a determinant factor for the transition from the elementary school to the secondary school. Given that the aim of school education is the critical and scientific literacy, the language has a multifunctional role, not only as a lesson but also as a means of communication and expression. However, comparing the languages' textbooks of the two levels, it is remarked a lack in the material planning, discontinuities concerning the terminology, as well as an incomplete content of the books. We suggest a unified educational policy included both educational levels in order to prevent problems and difficulties during the transition period and actions for teachers and professors so as to be well prepared theoretically and practically in supporting the students and helping them to overcome the language problems. The language education should facilitate the transition and not hamper it.

Ευγενία Μαγουλά,

Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
Ιπποκράτους 20, 10680, Αθήνα,
6936541048,
dzenimag@primedu.uoa.gr.

Βασιλική Δερβίση,

Φιλολόγος, Μ.Α Διδακτική της Γλώσσας, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ,
Αγαθουπόλεως 81, 10446, Αθήνα,
6942286386,
vasilikider@gmail.com

Αμαλία Νίππη,

Φιλολόγος, Μ.Α Διδακτική της Γλώσσας, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ,
Δωδεκανήσου 24^Α, 15235, Αθήνα,
6972022107,
amalianippi@yahoo.gr.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΟΥΛΤΑΝΑ ΜΑΝΕΣΗ

Εισαγωγή

Η τέχνη του «διδάσκειν», η παιδαγωγία, φαίνεται να είναι μια πολυεπίπεδη και σύνθετη διαδικασία (Barnes, 2007), που απαιτεί από τον επαγγελματικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό (Larrivière, 2008) μια «συστηματική και προσεκτική διαδικασία περίσκεψης» (Day, 2003:79), καθώς και την βαθύτερη αναστοχαστική πρακτική, κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του δράσεων (Pollard κ.ά., 2008). Παρομοίως, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο είναι ιδιαιτέρως πολύπλευρη και συχνά δύσκολη ή απαιτητική, καθώς μεθοδολογικά διαφέρει από την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ravanis κ.ά., 2004): δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο την μετάδοση της επιστημονικής γνώσης στο παιδί της προσχολικής ηλικίας (Alabay, 2009), αλλά την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανακαλυπτικής μάθησης, διερεύνησης, παρατήρησης και πειραματισμού, προκειμένου τα παιδιά να οδηγηθούν σταδιακά στην κατάκτηση του επιστημονικού τρόπου σκέψης (Ünal κ.ά., 2010).

Στις επόμενες παραγράφους θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθούν συνοπτικά ερευνητικές προσπάθειες σχετικές με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο, εστιάζοντας στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν για την διερεύνηση του θέματος, και να συζητηθούν κριτικά τα βασικά ερευνητικά τους ευρήματα. Βασικός στόχος θα είναι να εξεταστούν οι παράγοντες που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα όσον αφορά τις απόψεις και στάσεις Νηπιαγωγών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο. Στην πρώτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης θα γίνει αναφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που, όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, υποστηρίζουν καλύτερα την διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο. Ακολούθως, θα αναφερθούν οι ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες που επιχείρησαν να προσεγγίσουν το θέμα των αντιλήψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση.

Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης

Ο φυσικός και βιολογικός κόσμος αποτελεί πηγή εμπειριών προεξάρχουσας σημασίας για το παιδί προσχολικής ηλικίας: με την ενασχόλησή τους με τις Φυσικές Επιστήμες, τα νήπια διαμορφώνουν σταδιακά τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες αλλά και έννοιες για τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου (ΥΠΕΘΠΑ/ΙΕΠ, 2011). Το γεγονός αυτό δικαιολογεί αφενός το ενδιαφέρον των νέων πιλοτικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την οργάνωση και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την διδακτική των Φυσικών Επιστημών στον χώρο του νηπιαγωγείου, και αφετέρου υποστηρίζει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των παραμέτρων που φαίνεται να καθορίζουν το πλαίσιο της αποτελεσματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Από την μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες, παρά τους ενδεχόμενους γνωστικούς περιορισμούς, έχει πολλαπλό όφελος: α) αξιοποιεί την εγγενή τους περιέργεια και το εσωτερικό τους κίνητρο για μάθηση και διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, και β) συμβάλλει στο πεδίο της γνωστικής τους ανάπτυξης, αποτελώντας παράλληλα βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια του επιστημονικού εγγραμματισμού στις τάξεις του Νηπιαγωγείου (Γώτη κ.ά., 2009).

Ωστόσο, ενώ υπάρχει ένας σχετικά σημαντικός αριθμός ερευνών που επικεντρώνονται στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών για το νηπιαγωγείο (Kavalari κ.ά., 2012 · French, 2004 · Ravanis & Bagakis, 1998 · Κακανά & Καζέλα, 2003 · Κακανά κ.ά., 2001), φαίνεται ότι είναι λίγες οι έρευνες, ιδιαίτερες στην Ελλάδα, που έχουν ασχοληθεί με τις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο. Η επιλογή, ωστόσο, των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Merino κ.ά., 2011) αλλά και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών σεναρίων και πρωτοποριακών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών για το νηπιαγωγείο (Ünal κ.ά., 2010) φαίνεται πως εξαρτώνται άμεσα από τις στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Είναι γεγονός ότι μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου, δυναμικού και πολυσύνθετου περιβάλλοντος μάθησης, ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής αντιλαμβάνεται ότι καλείται όχι απλά να κινητοποιήσει τους μικρούς μαθητές να μάθουν (Beck, 2008), αλλά πρωτίτως να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους για την μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ο νηπιαγωγός αναλαμβάνει ολοένα και συχνότερα τον δυναμικό και υποστηρικτικό ρόλο του διαμεσολαβητή και του διευκολυντή της εκπαιδευτικής δράσης (Larrivée, 2000). Πιο συγκεκριμένα, πορίσματα ερευνών (Hong & Diamond, 2012 · Erden & Sönmez, 2011) καταδεικνύουν ότι όταν ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής παρέχει στα νήπια ένα πλούσιο εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, τα εργαλεία και μέσα που τους επιτρέπουν τον πειραματισμό και την επαφή με τα φυσικά υλικά, διατηρώντας παράλληλα τον ρόλο του καθοδηγητή της εκπαιδευτικής δράσης, τα νήπια κατανοούν ευκολότερα φαινόμενα και έννοιες του κόσμου που τα περιβάλλει.

Ως εκ τούτου, ο αποτελεσματικός νηπιαγωγός στο πλαίσιο της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών απευθύνει στα παιδιά ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αναπτύσσουν τόσο την δημιουργική (αποκλίνουσα) όσο και την κριτική (συγκλίνουσα) σκέψη τους (Ünal κ.ά., 2010), και ενθαρρύνει τη μάθηση και κατανόηση που πηγάζει από τις εμπειρίες, τα βιώματα, την καθημερινότητα και τις ανάγκες των παιδιών: παράλληλα, υιοθετεί τεχνικές διερεύνησης του προβλήματος (problem-based learning), που βασίζονται στις αρχές του εποικοδομησμού (constructivism), και αποφεύγει στρατηγικές στείρας απομνημόνευσης γεγονότων και εννοιών της Φυσικής (Choi & Ramsey, 2009 · Bleicher & Lindgren, 2005 · Eshach, 2011). Επιπρόσθετα, λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές τις πρότερες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των νηπίων, επιχειρώντας να εδραιώσει και να εμβαθύνει την κατανόησή τους (Early κ.ά., 2010) για τις Φυσικές Επιστήμες.

Απόψεις και στάσεις Νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: επισκόπηση ποσοτικών ερευνών

Ο όρος «Φυσικές Επιστήμες» χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των γνώσεων που έχουμε για τον πραγματικό κόσμο αλλά και τις δραστηριότητες που δίνουν ώθηση σε αυτές τις γνώσεις, καθιστώντας τις απαραίτητες για την ανάπτυξη της κριτικής μας σκέψης και ικανότητας (Eshach & Fried, 2005). Αν και η καλλιέργεια του επιστημονικού εγγραμματισμού είναι ένας διαρκής στόχος των πολιτών οποιασδήποτε τεχνολογικά ανεπτυγμένης κοινωνίας (Watters κ.ά., 2001), η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ωφελούνται πολλαπλώς από την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, διαμορφώνοντας μια συνολικά θετική στάση απέναντι στην επιστήμη μέσα από βιωματικές δράσεις και ασκήσεις πειραματισμού και παρατήρησης (Eshach & Fried, 2005). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά νηπιακής ηλικίας φαίνεται ότι μπορούν να κατανοήσουν φαινόμενα του φυσικού κόσμου και δραστηριότητες φυσικών επιστημών χωρίς ιδιαίτερη διδακτική καθοδήγηση και παρέμβαση, με έναν μάλλον φυσικό τρόπο «όπως ακριβώς μαθαίνουν να περπατούν και να μιλούν» (French, 2004:139).

Η οργανωμένη, ωστόσο, προσπάθεια μετάβασης των νηπίων «από την αδιαφοροποίητη παρατήρηση σε συνθήκες πραγματικής μελέτης του φυσικού κόσμου» (Τζιμογιάννης, 2002: 278) συνιστά συχνά ένα πολύπλοκο και δύσκολο εγχείρημα: το παιδί προσχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από την περιέργεια, τον ενθουσιασμό και την επιμονή που εγγενώς διαθέτει (French,

2004), έχει πολλές ιδιομορφίες ως προς τη γνωστική του ανάπτυξη (Μπαγάκης & Ραβάνης, 2001), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εμφανίζονται συχνά διστακτικοί απέναντι σε προγράμματα διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών (Watters κ.ά., 2001).

Έρευνες στην Τουρκία (Sackes, 2012 · Erden & Sönmez, 2011· Büyüktaskapu, 2010) που εξέτασαν τους παράγοντες (μεταβλητές) που επηρεάζουν την συχνότητα διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο, έδειξαν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική αγωγή, η υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων του νηπιαγωγείου και το επίπεδο αυτό αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών (Büyüktaskapu, 2010) επηρεάζουν σημαντικά την συχνότητα διδασκαλίας (Sackes, 2012). Επιπλέον, η συνολικά θετική και «πολλά υποσχόμενη» στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο (Erden & Sönmez, 2011:1162), φαίνεται να μην συμβαδίζει με τη συχνότητα υλοποίησης σχετικών δραστηριοτήτων στην τάξη, γεγονός που υποδηλώνει ότι από μόνη της η θετική στάση μάλλον δεν αρκεί για να λειτουργήσει ως κινητήριος μοχλός για την εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, νηπιαγωγοί με αυξημένο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας όσον αφορά την διδακτική των Φυσικών Επιστημών φάνηκε ότι τείνουν να μην υιοθετούν εποικοδομητικές μεθόδους στην προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων (Büyüktaskapu, 2010), ενώ η διδακτική εμπειρία (χρόνια προϋπηρεσίας) (Sackes, 2012) και το επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών (Erden & Sönmez, 2011) αναδείχτηκαν ως μη σημαντικοί στατιστικά παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι Kallery και Psillos (2001) διερεύννησαν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατανοούν τις επιστημονικές έννοιες και τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου αλλά και τον τρόπο που επιλέγουν να τα προσεγγίσουν μέσα στην τάξη. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος φάνηκε να έχει περιορισμένη γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου (*subject matter content knowledge*) των βασικών εννοιών της Φυσικής και των φυσικών φαινομένων, με αποτέλεσμα η διδακτική τους προσέγγιση, η διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης διδακτικών πρακτικών, δηλαδή η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (*pedagogical content knowledge*) (Shulman, 1986) για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, να είναι συχνά ανεπαρκής ή εσφαλμένη (Kallery & Psillos, 2001). Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και η Yilmaz-Tuzun (2008:197) σε έρευνά της σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εάν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ καλοί γνώστες του θεματολογικού περιεχομένου, είναι μάλλον ευκολότερο να επιλέξουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο της τάξης του νηπιαγωγείου.

Εν μέρει αντιφατικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μια άλλης πιλοτικής ποσοτικής μελέτης περίπτωσης, που διερεύνησε τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στον νομό Ιωαννίνων (Τζιμογιάννης, 2002): αν και τα ευρήματα καταδεικνύουν τη συνολική θετική αξιολόγηση του ρόλου των Φυσικών Επιστημών στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, επισημαίνεται ότι ορισμένες νηπιαγωγοί του δείγματος φαίνεται να μην θεωρούν τις Φυσικές Επιστήμες βασική προτεραιότητα για το νηπιαγωγείο, καθώς πιστεύουν πως τα περισσότερα αντικείμενα δεν είναι προσιτά στο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης των νηπίων. Επιπλέον, η ελλιπής προετοιμασία και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο φαίνεται να αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην αντίληψή τους για τις μάλλον περιορισμένες δυνατότητες αξιοποίησης των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους Βαρσάμου κ.ά. (2009): σε έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που είχαν παρακολουθήσει το σχετικό με τις Φυσικές Επιστήμες και τη διδασκαλία τους μάθημα στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών, φάνηκε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα «δεν αποδυνάμωσε τελικά την ισχυρή άποψη ότι δε μπορούν να διδάξουν ζητήματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες λόγω έλλειψης γνώσης επιστημονικού περιεχομένου και διαδικασιών».

Από την επισκόπηση των ανωτέρω ποσοτικών ερευνών, φαίνεται, επομένως, ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς την εννοιολογική γνώση (*conceptual knowledge*) και κατανόηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παρά-

γοντες για την διστακτικότητα των νηπιαγωγών απέναντι στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Watters κ.ά., 2001) στο νηπιαγωγείο. Στις επόμενες παραγράφους θα σκιαγραφηθούν τα βασικά συμπεράσματα ποιοτικών ερευνών σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

Απόψεις και στάσεις Νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: επισκόπηση ποιοτικών ερευνών

Υιοθετώντας την ερευνητική μέθοδο της παρατήρησης οι Kallery και Psillos (2002) θέλησαν να διερευνήσουν τον βαθμό εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος για την μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών μέσα από διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Από την παρατήρηση εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και νηπίων διαπιστώθηκε ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο εφαρμογής του, ενώ επισημάνθηκε η ανάγκη προσαρμογής και απλοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων Φυσικών Επιστημών του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί φάνηκε να έχουν ένα σχετικά αδύναμο επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και μια δυσκολία στον τρόπο μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης και πληροφορίας.

Η ανάγκη να ενσκήψουμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, προκειμένου να βελτιώσουμε και να εμπλουτίσουμε την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο, αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς μιας ακόμα ποιοτικής έρευνας της Kallery (2004). Οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις σε έντεκα (11) νηπιαγωγούς ανέδειξαν μια ποικιλία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για τις Φυσικές Επιστήμες, που φαίνεται πως είναι επί της ουσίας βασισμένο σε αναλυτικά προγράμματα χωρών με μεγαλύτερη παράδοση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Βέλγιο, Γαλλία, Καναδάς και Κύπρος). Το γεγονός αυτό ενισχύει τις ανησυχίες των νηπιαγωγών που φαίνεται να κινούνται σε δύο βασικές κατευθύνσεις: α) την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών για περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση και β) την ανάγκη βελτίωσης των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου.

Επιχειρώντας μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών προσπαθειών που έγιναν σε χρονικό διάστημα 20 ετών σχετικά με τις στάσεις των μαθητών προς τη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών, οι Osborne κ.ά. (2003) επισημαίνουν την ανάγκη πρόκλησης της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μικρών μαθητών με την επιλογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αισθήματα ενθουσιασμού και θετικής ανατροφοδότησης σε παιδιά μικρότερης ηλικίας συνδέονται άμεσα με την μελλοντική ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή τους σε μαθήματα, δράσεις και προγράμματα Φυσικών Επιστημών. Η προεξάρχουσα σημασία της ύπαρξης και εφαρμογής ενός αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο, που θα ενθαρρύνει την εμπλοκή παιδιών προσχολικής ηλικίας σε διαδικασίες επιστημονικής σκέψης και γλωσσικής έκφρασης φάνηκε, ωστόσο, και σε ποσοτική έρευνα των Peterson και French (2008). Η ανάλυση των πειραματικών δεδομένων κατέδειξε ότι η συμμετοχή νηπίων σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου που καλλιεργούν βασικές δεξιότητες επιστημονικής σκέψης, όπως πρόβλεψη, παρατήρηση και εξήγηση, όχι μόνο βελτιώνει τον πλούτο του εκφραστικού τους λεξιλογίου, αλλά ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη, καθώς καλούνται να αιτιολογήσουν όσα παρατηρούν και να εξάγουν λογικά συμπεράσματα βασισμένα σε σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος.

Επιπλέον, έρευνες που εστιάζουν στον τρόπο εφαρμογής και υλοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο τονίζουν ότι η επιτυχία της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών σεναρίων Φυσικών Επιστημών σε τάξεις του νηπιαγωγείου συνδέεται άμεσα με την διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας (Tu, 2006): ως εκ τούτου, η γόνιμη και δημιουργική ενσωμάτωση (integration) των Φυσικών Επιστημών στις άλλες μαθησιακές περιοχές και γνωστικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος (γλώσσα, μαθηματικά, τέχνες, θεατρική έκφραση) αλλά και η διδακτική αξιοποίηση αντικειμένων του άμεσου και οικείου περιβάλλοντος των παιδιών φαίνεται να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για αυτό που ο Ausubel ονόμασε «μάθηση με νόημα» (Osborne κ.ά., 2003).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Nisbett και Ross (1980, στο Fang, 1996:49) οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν «μια πλούσια αποθήκη γενικής γνώσης [...] που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις σκέψεις, τις αποφάσεις αλλά και την συμπεριφορά τους μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης». Επιπλέον, σύμφωνα με ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Vartuli, 1999 · Sfípek & Byler, 1997 · Spodek, 1988 · Dunphy, 2009), οι φιλοσοφικές αρχές, το σύστημα αντιλήψεων και αξιών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, όπως έχει διαμορφωθεί κατά την διάρκεια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τις προσδοκίες τους σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, τον τρόπο που επιλέγουν να επιλύσουν προβλήματα που ανακύπτουν, καθώς επίσης και τις αποφάσεις που λαμβάνουν μέσα στην τάξη.

Με δεδομένο ότι η επιστήμη είναι η μόνιμη προσπάθεια του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας και εφαρμόζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικές παρεμβάσεις, καλείται να παρέχει στους μικρούς μαθητές το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο να μπορούν να ικανοποιήσουν και να ασκήσουν το εγγενές τους πάθος για διερεύνηση και ανακάλυψη (Tu, 2006), προάγοντας παράλληλα την επιστημονική τους σκέψη. Η παρούσα εργασία επιχείρησε μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, έχοντας στόχο να αναδείξει την ιδιαίτερη αξία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε παιδιά προσχολικής αγωγής και τον τρόπο που η μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών δύναται να συνδράμει ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην καλλιέργεια των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alabay, E. (2009). Analysis of science and nature corners in preschool institutions (Example of Konya province). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 857-861.
- Βαρσάμου, Α., Τσελφές, Β. & Φασουλόπουλος, Γ. (2009, Μάιος). *Δραστηριότητες σχετικές με τις Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο: πώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μετασχηματίζουν μια διδακτική πρόταση*. Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Barnes, J. (2007). *Cross-curricular learning 3-14*. London: SAGE Publications Limited.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society, *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Bleicher, R.E. & Lindgren, J. (2005). Success in Science Learning and Preservice Science Teaching Self-Efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16, 205-225.
- Büyüktaskapu, S. (2010). Examination of Pre-School Teachers' Beliefs About Science Education. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1 (special issue), 14-25.
- Choi, S. & Ramsey, J. (2009). Constructing Elementary Teachers' Beliefs, Attitudes, and Practical Knowledge Through and Inquiry-Based Elementary Science Course. *School Science and Mathematics*, 109(6), 313-324.
- Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ. & Καριώτογλου, Π. (2009, Μάιος). *Φυσικές Επιστήμες και Γλώσσα: μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας της ταξινόμησης των υλικών στις τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης*. Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Dunphy, E. (2009). Early childhood mathematics teaching: challenges, difficulties and priorities of teachers of young children in primary schools in Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 3-16.
- Early, D., Iruka, I., Ritchie, S., Barbarin, O., Winn, D., Crawford, G., Frome, P., Clifford, R., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D. & Pianta, R. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 177-193.
- Erden, F. & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish Preschool Teachers' Attitudes toward Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149-1168.
- Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Eshach, H. (2011). Science for Young Children: A New Frontier for Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 435-443.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 138-149.
- Hong, S.Y. & Diamond, K.E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 295-305.
- Κακανά, Δ., Σολομωνίδου, Χ., Μητσιούλη, Β. & Πιλάτου, Β. (2001). Μια εποικοδομητική προσέγγιση του ηλεκτρισμού στην προσχολική ηλικία. Στο: Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Τόμος Α', Διδακτική Μεθοδολογία, (285-296). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κακανά, Δ. & Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: Η περίπτωση του μαγνητισμού. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 5, 27-39.
- Kallery, M. & Psillos, D. (2001). Pre-school Teachers' Content Knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Kallery, M. & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom? *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 49-61.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Kavalari, P., Kakana, D. & Christidou, V. (2012). Contemporary teaching methods and science content knowledge in preschool education: searching for connections. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 3649-3654.
- Larrivé, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 203-307.
- Larrivé, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Merino, C., Avalos, K., Quiroga, M., Olivares, C. & Navarro, A. (n.d.). Characterization of the Beliefs of Preschool Teachers about Sciences. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 15, 2012, από: http://lsg.ucy.ac.cy/esera/e_book/base/ebook/strand14/ebook-esera2011_AVALOS-14.pdf
- Μπαγάκης, Γ. & Ραβάνης, Κ. (2001). Αναζητώντας προσέγγιση για τις δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Peterson, S.M. & French, L. (2008). Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 395-408.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice*, 3rd ed., London: Continuum International Publishing Group.

- Ravanis, K. & Bagakis, G. (1998). Science Education in Kindergarten: Sociocognitive perspective. *International Journal of Early Years Education*, 6(3), 315-327.
- Ravanis, K., Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004). What factors does friction depend on? A socio-cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education*, 26(8), pp. 997-1007.
- Ruffell, M., Mason, J. & Allen, B. (1998). Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 1-8.
- Sackes, M. (2012). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-16.
- Sfipek, D. & Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What they Preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 38(1), 13-31.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Αντιλήψεις και προσεγγίσεις νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: μία μελέτη περίπτωσης.
Ανακτήθηκε Οκτώβριος 5, 2012, από:<http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/278.pdf>
- Tu, T. (2006). Preschool Science Environment: What is Available in a Preschool Classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 245-251.
- ΥΠΕΘΠΑ/ΠΙ, (2011). Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
Ανακτήθηκε Οκτώβριος 20, 2012, από:<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>
- Yilmaz-Tuzun, O. (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 19, 183-204.
- Ünal, M.P., Akman, B. & Gelbal, S. (2010). The adaptation of a scale for preschool teachers' attitudes towards science teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2881-2884.
- Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level, *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Watters, J., Diezmann, C., Grieshaber, S. & Davis, J. (2001). Enhancing education for young children: A contemporary initiative. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 1-7.

ABSTRACT

Science education constitutes a significant part of our everyday lives and experiences. Research findings have repeatedly revealed the importance of Science Teaching and Learning in terms of all grades of education (Erden & Sönmez, 2011). Regarding early childhood classrooms, the way preschoolers and early childhood educators think about Science Education issues has been a focal point of interest of the research community in national and international level (Kakana et al., 2001 · Hong & Diamond, 2012). Through a critical review of the related literature, the present paper will aspire to highlight the particular role of Science Education in early childhood settings and also outline the way in which Science Education may enhance young children's cognitive as well as social skills.

Σουλτάνα Μάνεση, , Νηπιαγωγός, Med

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου,

Ηρακλέους 44 19400, Κίτσι – Κορωπί, 210.6627980, taniakourou@gmail.com

ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΜΕ

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ

Τα μέτρα πρόληψης στο νομοθετικό πλαίσιο

Για να αποφευχθούν οι αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης στο ανήλικο και εξελισσόμενο άτομο το οποίο επηρεάζεται πολύ εύκολα και για να μη υπάρξουν περιθώρια επηρεασμού του από την προβαλλόμενη εικόνα η πολιτεία έχει θεσπίσει προληπτικά ένα πλαίσιο νομοθετικών ρυθμίσεων.

Με τις ρυθμίσεις αυτές στοχεύει στην προστασία της παιδικής ηλικίας από την επιρροή των μεταδιδόμενων προγραμμάτων, μηνυμάτων και τηλεοπτικών διαφημίσεων. Εξάλλου η ίδια έχει θεσπίσει στον καταστατικό της χάρτη (Σύνταγμα 1985, άρθρο 15, παραγρ. 2) διάταξη με την οποία προβλέπει ότι «η ραδιοφωνία και η τηλεόραση υπάγονται στον άμεσο έλεγχο του κράτους».

Στην ελληνική νομοθεσία το ισχύον σήμερα πλαίσιο καθορίζεται από τα τρία παρακάτω κείμενα: α) Το νόμο 2328/1995 που έχει τον τίτλο «*Νομικό καθεστώς της ιδιωτικής τηλεόρασης και της τοπικής ραδιοφωνίας, ρύθμιση θεμάτων της ραδιοτηλεοπτικής αγοράς και άλλες διατάξεις*» και έχει δημοσιευτεί στο ΦΕΚ 159/3-8-1995, τ. Α'. β) Το Π.Δ. 100/2000 που έχει τον τίτλο «*Εναρμόνιση της ελληνικής ραδιοτηλεοπτικής νομοθεσίας στις διατάξεις της οδηγίας 97/36 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 30^{ης} Ιουνίου 1997 σχετικά με την παροχή υπηρεσιών*» και δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 98/17-3-2000, τ. Α' και γ) το Π.Δ. 77/2003 που φέρει τον τίτλο «*Κώδικας δεοντολογίας ειδησεογραφικών και άλλων δημοσιογραφικών και πολιτικών εκπομπών*» που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 75/28-3-2003 τ. Α'.

Εξετάζοντας χωριστά το καθένα από τα τρία αυτά νομοθετικά κείμενα διαπιστώνουμε τα εξής:

Οι ρυθμίσεις του νόμου 2328/1995

Στο νόμο 2328/1995 και συγκεκριμένα στο άρθρο 3 θεσπίζονται μεταξύ των άλλων ορισμένοι κανόνες σχετικοί με το περιεχόμενο της τηλεοπτικής διαφήμισης.

Σύμφωνα με όσα προβλέπονται στο σχετικό άρθρο (άρθρο 3 παραγρ. 3, εδάφιο δ) του παραπάνω νόμου η τηλεοπτική διαφήμιση δεν πρέπει να θίγει ηθικά ή σωματικά τους ανήλικους και επομένως οφείλει να τηρεί ορισμένους σχετικούς κανόνες για την προστασία τους.

Προβλέπεται δηλαδή και καθορίζεται για τη διαφήμιση: «*α) να μην παρακινεί ευθέως τους ανήλικους στην αγορά προϊόντος ή υπηρεσίας, εκμεταλλευόμενη την απειρία και την ευπιστία τους*». Η νομοθετική αυτή πρόβλεψη θέτει ως ένα βαθμό μια ασπίδα προστασίας για τον ανήλικο αφού προληπτικά λαμβάνει μέτρα ώστε να μην αντιμετωπίζουν τα ΜΜΕ το παιδί ως καταναλωτή, ιδιαίτερα μέσα από τη διαφήμιση, (Δουλκέρη, 1997: 9) όταν είναι γνωστό ότι ένα παιδί δεν έχει την εμπειρία της επιλογής με κάποια κριτήρια και εύκολα μπορεί να παρακινηθεί.

Τα διαφημιστικά μηνύματα ενώ για τους ενήλικες αποτελούν μέσο ενημέρωσης, το παιδί το αποπλανούν (Σαπουνάς, 1996: 241) ιδιαίτερα όταν αναφέρονται στην προώθηση των προϊόντων στα οποία αναφέρονται, ή στον τρόπο ζωής και διασκέδασης.

Η τηλεοπτική διαφήμιση με τις παιδικές εμπορικές εκπομπές ιδιαίτερα επειδή δημιουργεί παρανοήσεις και παραπληροφόρηση σχετικά με την αξία των διαφημιζόμενων προϊόντων επηρεάζει το παιδί με τα μηνύματα σε μεγάλο βαθμό γι' αυτό και η ρύθμιση του νόμου «β)

να μην παρακινεί ευθέως τους ανηλίκους να πείσουν τους γονείς τους ή τρίτους να αγοράσουν τα διαφημιζόμενα προϊόντα ή υπηρεσίες», το προστατεύει (Κακλαμάνης, 2006: 106).

Στην ίδια κατεύθυνση του μη επηρεασμού των παιδιών με τα μηνύματα μέσω της τηλεόρασης βρίσκεται και η παρακάτω ρύθμιση η οποία στηρίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης του Bandura (Κολιάδης, 1997: 71-74). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία το παιδί αναπαράγει τη συμπεριφορά των άλλων προσώπων μέσω της παρατήρησης, γι' αυτό θεσπίζεται και η πρόβλεψη για τη ρύθμιση της διαφήμισης ώστε γ) να μην εκμεταλλεύεται την ιδιαίτερη εμπιστοσύνη των ανηλίκων προς τους γονείς τους, τους δασκάλους τους ή άλλα πρόσωπα.

Αυτή την περίπτωση του επηρεασμού των παιδιών προσπαθεί να προστατεύσει και η επόμενη παράγραφος αφού προβλέπει για τη διαφήμιση την τηλεοπτική δ) «να μην παρουσιάζει ανηλίκους σε κατάσταση επισφαλής χωρίς να συντρέχει λόγος», (άρθρο 3, παραγρ. 3, εδάφιο δ). Αν δεν υπήρχε μια στοιχειώδης πρόβλεψη όπως αυτή τότε θα υπήρχε η απόλυτη ελευθερία τα ΜΜΕ να προβάλλουν στις διαφημίσεις τους άτομα που διαθέτουν κάποια εξουσία, αξίωμα ή είναι κοντά στην ηλικία και το φύλο τους και να δίνουν έτσι τη δυνατότητα, να γίνουν πρότυπα σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία της μάθησης μέσω παρατήρησης (Μαργαριτόπουλος, 2005: 158).

Σε ότι αφορά τη διαφήμιση αλκοολούχων ποτών και τα κριτήρια που θεσπίζονται για να προστατευθούν οι ανήλικοι προβλέπεται «να μην απευθύνεται ειδικά στους ανηλίκους ούτε ιδίως να εμφανίζει ανηλίκους να καταναλώνουν τέτοια ποτά», (άρθρο 3 παραγρ. 3, εδάφιο ε)

Κατά τη μετάδοση των προγραμμάτων στο ίδιο άρθρο προβλέπεται η λήψη μέτρων ώστε να προστατεύονται οι ανήλικοι. Συγκεκριμένα υπάρχει διάταξη σύμφωνα με την οποία οι τηλεοπτικοί σταθμοί «οφείλουν να μη μεταδίδουν προγράμματα, τα οποία ενδέχεται να βλάψουν σοβαρά τη σωματική, διανοητική ή ηθική ανάπτυξη των ανηλίκων και ιδίως προγράμματα που περιέχουν πορνογραφικές σκηνές ή σκηνές άσκοπης βίας ή να μεταδίδουν στα ειδησεογραφικά τους προγράμματα φυσικές σκηνές βίας χωρίς αυτό να είναι αναγκαίο για την πληροφόρηση του κοινού ως προς κάποιο γεγονός» (άρθρο 3, παραγρ. 14, εδάφιο α). Έχει διαπιστωθεί ότι οι ακατάλληλες εκπομπές και ταινίες είναι πηγές έντονων συγκινησιακών ερεθισμάτων που μπορούν να διαταράξουν τον ψυχικό κόσμο του παιδιού και να το επηρεάσουν αρνητικά (Βουϊδάκης, 1992: 49).

Καθορίζονται επίσης ζώνες μετάδοσης προγράμματος ώστε να αποφευχθεί η ενδεχόμενη απλή και όχι σοβαρή βλάβη των ανηλίκων στη σωματική, πνευματική ή ηθική ανάπτυξή τους. Αυτό το μέτρο αποτρέπει την προβολή σε ώρες που τα παιδιά μπορούν να βρεθούν μπροστά στην τηλεόραση αφού είναι γνωστό ότι τα παιδιά αφιερώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου του στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων (Κορωναίου, 1992: 129). Οι ζώνες αυτές μετάδοσης των προγραμμάτων καθορίζονται ανάλογα με το περιεχόμενό τους και την κλιμάκωση της ενδεχόμενης βλάβης μετά την 21.30 ώρα τα πιο ήπια και μετά από την 00.00 ώρα τα υπόλοιπα ανάλογα και με τις ηλικιακές ομάδες που παρακολουθούν τις εκπομπές αυτές, σύμφωνα με τις μετρήσεις τηλεθέασης. Η νομοθετική αυτή ρύθμιση προβλέπεται στο άρθρο 22 της Οδηγίας 89/592/Ε.Ο.Κ. του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων της 3-10-1989)

Για την προστασία των ανηλίκων προβλέπεται ότι απαγορεύεται «η παρουσίαση ανηλίκων μαρτύρων ή θυμάτων εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων από τις ειδησεογραφικές και άλλες ενημερωτικές εκπομπές τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών σταθμών (άρθρο 3, παραγρ. 14, εδάφιο β).

Στις απαγορεύσεις που αναφέρθηκαν ο νόμος επιτρέπει την παρουσίαση στις παραπάνω εκπομπές ανηλίκων μόνο κατ' εξαίρεση, εφόσον είναι αναγκαία για την ενημέρωση του κοινού και δεν προκαλεί πόνο ή βλάβη στην προσωπικότητά τους και μόνον ύστερα από γραπτή άδεια αυτού που ασκεί τη γονική μέριμνα ή την επιμέλεια.

Με την ίδια ρύθμιση ο νόμος απαγορεύει απολύτως την παρουσίαση ανήλικου δράστη εγκληματικών ενεργειών ή υπαίτιου δυστυχήματος.

Τι προβλέπει το Π.Δ. 100/2000

Το δεύτερο κείμενο που είναι το Π.Δ. 100/2000 στα άρθρα 5 και 8 τα οποία ρυθμίζουν θέματα σχετικά με την προστασία των ανηλίκων από τηλεοπτικά προγράμματα περιλαμβάνονται οι διατάξεις των κοινοτικών οδηγιών που προβλέπονταν στα άρθρα 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22 και 22^α της Οδηγίας 89/552/ΕΟΚ της 17/10/89 όπως τροποποιήθηκε από την Οδηγία 97/36/ΕΚ.

Συγκρίνοντας τα δύο παραπάνω νομοθετικά κείμενα διαπιστώνει κανείς ότι οι διατάξεις καταγράφονται με την ίδια διατύπωση με μόνη τη διαφορά ότι στο Π.Δ. προστίθενται και άλλες οι οποίες περιγράφουν με περισσότερες λεπτομέρειες μερικά θέματα εφαρμογής του νόμου.

Ειδικότερα με το άρθρο 8 παράγρ. 3 και 4 του παραπάνω Προεδρικού Διατάγματος ρυθμίζονται τα θέματα της κατάταξης των τηλεοπτικών προγραμμάτων σε κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό δυσμενούς επίδρασης που μπορεί να έχει το περιεχόμενό τους στην προσωπικότητα και γενικά στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη των ανηλίκων.

Για την εύκολη αναγνώριση της κάθε κατηγορίας προγράμματος προβλέπεται στις ειδικότερες ρυθμίσεις να καθορίζονται ειδικά σύμβολα ή ηχητικό σύμβολο ή σήμα το οποίο μεταδίδεται στην οθόνη σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ή σε καθορισμένο τμήμα της. Με την τοποθέτηση κάποιου ειδικού συμβόλου θα είναι εύκολη η διάκριση των προγραμμάτων, διότι η ακαταλληλότητα κάποιων δεν είναι εύκολα διακριτή. Παρατηρούμε ότι πολλά μηνύματα από τα τηλεοπτικά προγράμματα δεν είναι εύκολα κατανοητά από τα παιδιά λόγω της ηλικίας και της μικρής εμπειρίας που διαθέτουν (Κουμέντος, 2006: 136).

Επίσης όταν τα τηλεοπτικά προγράμματα δημοσιεύονται ή καταχωρούνται στον τύπο προβλέπεται το σύμβολο να αναγράφεται υποχρεωτικά δίπλα στον τίτλο των προγραμμάτων αυτών. Η ίδια υποχρέωση της παρουσίασης του συμβόλου ισχύει και σε όλη τη διάρκεια της μετάδοσης των αντίστοιχων ανακοινώσεων του κάθε σταθμού ώστε να ενημερώνεται το κοινό για την κατηγορία του προγράμματος.

Ο καθορισμός των κατηγοριών κατάταξης των προγραμμάτων, τα σύμβολα κάθε κατηγορίας, οι επιτρεπόμενες ώρες μετάδοσής τους, η διαδικασία κατάταξης των προγραμμάτων και οι αντίστοιχες επιτροπές γίνονται με απόφαση του αρμόδιου Υπουργού Τύπου και ΜΜΕ.

Η διαδικασία κατάταξης των προγραμμάτων σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο γίνεται είτε από επιτροπή επιστημόνων την οποία συγκροτεί ο κάθε τηλεοπτικός σταθμός, είτε από τις επιτροπές ελέγχου κινηματογραφικών ταινιών που λειτουργούν στο Υπουργείο Τύπου και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, διευρυμένης για το σκοπό αυτό με τρία μέλη του Εθνικού Συμβουλίου Τηλεόρασης.

Μια άλλη σύσταση που προβλέπεται είναι ότι δεν πρέπει οι τηλεοπτικοί φορείς να μεταδίδουν προγράμματα τα οποία παροτρύνουν την καλλιέργεια του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του κοινωνικού μίσους μεταξύ των πολιτών λόγω διαφοράς φυλής, θρησκείας, φύλλου ή ιθαγένειας.

Το Π.Δ. 77/2003 και οι ρυθμίσεις του

Το τρίτο νομοθετικό κείμενο που είναι το Π.Δ. 77/2003 στην παράγραφο 10 του άρθρου 1 με τον τίτλο προστασία ανηλίκων προβλέπει εξειδίκευση σε ορισμένα μέτρα για τα οποία ουσιαστικά έχει γίνει περιγραφή στο βασικό νόμο.

Η ειδικότερη ρύθμιση που γίνεται στις συγκεκριμένες διατάξεις αφορά την απαγόρευση της παρουσίασης των ανηλίκων μέσω εικόνας, ονόματος ή άλλου τρόπου που να καθιστά σαφή την ταυτότητα ή τη συμμετοχή τους στις περιπτώσεις που αυτοί είναι μάρτυρες εγκληματικών ενεργειών ή δυστυχημάτων ή βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση.

Ορίζεται ακόμη ότι σε καμία από τις ανωτέρω περιπτώσεις δε λαμβάνεται συνέντευξη από ανήλικο κάτω των 14 ετών.

Ανάλυση και σχολιασμός του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου

Εκτιμώντας συνολικά τα νομοθετικά κείμενα που παρουσιάστηκαν θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την προστασία των δικαιωμάτων των ανηλίκων στα ΜΜΕ και να υπάρξει στενότερη συνεργασία όλων των αρμοδίων φορέων για τον σκοπό αυτό.

Μέχρι τη στιγμή όμως που θα καθιερωθεί το νέο πλαίσιο είναι ανάγκη να γίνει πιστή εφαρμογή των διατάξεων της υπάρχουσας νομοθεσίας για τα ΜΜΕ και ιδίως των ΠΔ 100/2000 και ΠΔ 77/2003.

Τα δύο αυτά διατάγματα χρειάζονται ακόμη θεσμική ενίσχυση με άλλα μέτρα παρά το ότι περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, σημαντικές διατάξεις. Μεταξύ των διατάξεων τους περιλαμβάνονται: απαγόρευση λήψης συνεντεύξεων από ανήλικους κάτω των 14 ετών, απαγόρευση παρουσίας ανηλίκων ως δραστών εγκληματικών ενεργειών ή ως υπαιτίων δυστυχημάτων, απαγόρευση δημοσιοποίησης στοιχείων οικογραφίας ή στοιχείων που συντείνουν στην αποκάλυψη της ταυτότητας ανηλίκων θυτών, θυμάτων ή μαρτύρων ποινικών αδικημάτων κ.α.

Ένα πρόσθετο νομοθετικό μέτρο για τη διασφάλιση όλων των θεσμών και κανόνων που υπάρχουν θα ήταν και η επεξεργασία και προώθηση νομοθετικής ρύθμισης σχετικά με την υιοθέτηση Κώδικα δεοντολογίας των ψυχαγωγικών προγραμμάτων της ραδιοτηλεόρασης, που θα περιλαμβάνει διατάξεις για την προστασία της ιδιωτικής ζωής και της ψυχικής υγείας των ανηλίκων που συμμετέχουν σε αυτά, καθώς και των ανηλίκων θεατών.

Σημαντική θα ήταν επίσης η μελέτη ειδικών ρυθμίσεων προκειμένου να αποτρέπεται η δημοσιοποίηση στοιχείων και περιστατικών που μπορούν να οδηγήσουν στην αποκάλυψη της ταυτότητας ανηλίκων θυμάτων ή θυτών σε υποθέσεις που εκκρεμούν ενώπιον της δικαιοσύνης, έως την έκδοση αμετάκλητης δικαστικής απόφασης.

Πέρα από τη νομοθετική ρύθμιση και τον εξωτερικό έλεγχο των ΜΜΕ από τα αρμόδια όργανα και θεσμούς, σημαντική είναι η θεσμοθέτηση επιπρόσθετων διαδικασιών αυτοδέσμευσης και αυτοελέγχου των ίδιων των μέσων μαζικής ενημέρωσης ως προς την προστασία των δικαιωμάτων των ανηλίκων.

Ένα άλλο μέτρο το οποίο εκτιμάται ότι θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η καθιέρωση κινήτρων για την παραγωγή ποιοτικών εκπομπών και προγραμμάτων που απευθύνονται σε ανήλικους.

Όλα τα νομοθετικά μέτρα τα οποία μπορούν να προωθηθούν θα είναι χωρίς αποτέλεσμα αν δε γνωστοποιηθούν στους ενδιαφερόμενους γονείς και στα παιδιά με διάφορους τρόπους και μέσα. Οι γονείς όταν είναι ενημερωμένοι μπορούν να ελέγχουν το χρόνο και την καταλληλότητα των προγραμμάτων που παρακολουθούν τα παιδιά τους (Γεράρης, 2007: 47). Για το σκοπό αυτό μπορεί να προχωρήσει η διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά και γονείς, η ανάπτυξη εκστρατειών ενημέρωσης, σχετικά με τις προβλέψεις της νομοθεσίας και τους κινδύνους από τις παραβιάσεις δικαιωμάτων του παιδιού από τα ΜΜΕ, ή από το Διαδίκτυο.

Εκτός από τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν στο νομοθετικό επίπεδο είναι απαραίτητη η αξιοποίηση του θεσμοθετημένου ρόλου των Ανεξαρτήτων Αρχών που λειτουργούν σήμερα και ιδίως του Εθνικού Συμβουλίου Ραδιοτηλεόρασης, στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν οι πολίτες ζητώντας την παρέμβασή του όταν παραβιάζονται οι σχετικές διατάξεις του νόμου.

Επίλογος

Στη σύντομη αυτή εργασία, έγινε μια προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης του νομοθετικού πλαισίου που έχει θεσπίσει η Πολιτεία για την προστασία των ανηλίκων παιδιών από τα προγράμματα των ΜΜΕ και ειδικότερα της τηλεόρασης.

Εκείνο που διαπιστώνεται από την ανάλυση και τη σύγκριση των επιμέρους διατάξεων είναι ότι στο επίπεδο της πρόληψης, με τη λήψη διαφόρων μέτρων, η χώρα μας έχει εναρμονισθεί με το δίκαιο των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όμως όσο επαρκές και αν θεωρείται αυτό το βασικό νομοθετικό πλαίσιο, υπάρχουν ακόμη δυνατότητες για προώθηση

επιπρόσθετων μέτρων, όπως της υιοθέτησης κώδικα δεοντολογίας των προγραμμάτων ή της αυτοδέσμευσης και του αυτοελέγχου στη μετάδοσή τους.

Πέρα όμως από την οποιαδήποτε λήψη μέτρων, η ενημέρωση των γονέων και των παιδιών για τις προβλέψεις της νομοθεσίας και τους κινδύνους που υπάρχουν στα ΜΜΕ και στο διαδίκτυο, αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προστασία των ανηλίκων από τη βλαβερή επίδραση της τηλεόρασης μέσα από τα προγράμματα και τα μηνύματα που αυτή εκπέμπει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βουϊδάσκης, Β. (1992). *Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεράρης, Η. (2007). Τηλεόραση: φίλος ή εχθρός των παιδιών; *Παιδαγωγικό Βήμα Αργαίου*, 65, 44-48.
- Δουλκέρη, Τ. (1997). *Η εικόνα του παιδιού στην ελληνική τηλεόραση και στον ελληνικό τύπο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κακλαμάνης, Θ. (2006). Διατροφή, τηλεόραση και παιδί: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αργαίου*, 61, 104-110.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κορωνάιου, Α. (1992). *Νέοι και μέσα μαζικής ενημέρωσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουμέντος, Ι. (2006). Η επίδραση της τηλεόρασης στον ελεύθερο χρόνο και η σχολική επίδοση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Μια εμπειρική μελέτη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 136-181.
- Μαργαριτόπουλος, Κ. (2005). Παιδί και τηλεόραση. *Το Σχολείο και το σπίτι*, 3, 157-160.
- Σαπουνάς, Α. (1996) Η επίδραση της τηλεοπτικής διαφήμισης στην προσωπικότητα των παιδιών. *Το Σχολείο και το σπίτι*, 4, 241-244.
- Ν. 2328/1995, «*Νομικό καθεστώς της ιδιωτικής τηλεόρασης και της τοπικής ραδιοφωνίας, ρύθμιση θεμάτων της ραδιοτηλεοπτικής αγοράς και άλλες διατάξεις*», (ΦΕΚ 159/3-8-1995, τ. Α').
- Π.Δ. 100/2000, «*Εναρμόνιση της ελληνικής ραδιοτηλεοπτικής νομοθεσίας στις διατάξεις της οδηγίας 97/36 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 30^{ης} Ιουνίου 1997 σχετικά με την παροχή υπηρεσιών*», (ΦΕΚ 98/17-3-200, τ. Α').
- Π.Δ. 77/2003, «*Κώδικας δεοντολογίας ειδησεογραφικών και άλλων δημοσιογραφικών και πολιτικών εκπομπών*», (ΦΕΚ 75/28-3-2003 τ. Α').
- Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975, (2006), έκδοση Βουλής των Ελλήνων

ABSTRACT

In this work becomes a effort of approach of situation that prevails in the institutional and legislative frame which exists in her system of right our country and is reported in the protection of children from the harmful programs of mediums.

In the first unit exist description and presentation of three legislative texts that is in effect with regard to this subject and is reported in the subjects: publicity, transmission of programs, areas of transmission, protection of minors, classification of television programs MMB

In the second unit become the analysis, the comparison and the annotation of legislative frame as well as the formulation of certain proposals for his improvement.

Θωμάς Μπάκας

Επικ. Καθηγητής, Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κατσιμήτρου 10

Τ.Κ.: 45 444 Ιωάννινα

26510-64378, 6977/460667, Fax: 26510-64378, mpakass@sch.gr

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ, ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΑΥΡΟΥ

Μονογονεϊκή οικογένεια

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών έχει αναπτυχθεί διεθνώς ένας σημαντικός βιβλιογραφικός όγκος (Amato & Keith, 1991· Μπαμπάλης, 2011) που μελετά τον αντίκτυπο της δομής της οικογένειας στην προσωπική και κοινωνική ευημερία του παιδιού. Η εμφάνιση εναλλακτικών σχημάτων οικογένειας, όπως είναι η μονογονεϊκή, εγείρει ερωτηματικά ως προς την εξασφάλιση ποιότητας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της έκθεσης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τη μονογονεϊκή οικογένεια, πρόκειται για ένα σχήμα το οποίο αποτελείται από ένα γονέα, χωρίς σύντροφο/σύζυγο, ο οποίος ίσως ζει με τους γονείς του και με ένα τουλάχιστον ανύπαντρο παιδί εξαρτώμενο από αυτόν (Κογκίδου, 1995). Η «μονογονεϊκή οικογένεια» ή «οικογένεια με ένα γονέα» (single-parent family ή lone-parent family), που έχει καθιερωθεί ως όρος στη διεθνή βιβλιογραφία (Χατζηχρήστου, 2009) είναι ένα νέο οικογενειακό σχήμα το οποίο προέκυψε από την άρνηση της συζυγικής σχέσης και όχι της γονεϊκής (Μπαμπάλης, 2011), ενώ καταδεικνύει την ποικιλία στη δομή και τη μορφή της οικογένειας χωρίς να υποβαθμίζει την αξία της (Αρχοντόγλου, 2005).

Το σχήμα της μονογονεϊκής οικογένειας συναντάται σε διάφορες μορφές: α) με την τυπική λύση του γάμου, διάσταση/διαζύγιο, β) με το θάνατο ενός γονέα, γ) την εκούσια μονογονεϊκότητα-άγαμη μητέρα και δ) την άτυπη λύση του γάμου, ύστερα από εγκατάλειψη της οικογένειας από τον ένα σύζυγο (Γεωργίου, 2011· Μάτσα, 2009· Μπαμπάλης, 2011). Τα βασικά αίτια εξέλιξης του φαινομένου εντοπίζονται σε τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: α) κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, β) δημογραφικοί παράγοντες, γ) παράγοντες που αφορούν στη λειτουργία της οικογένειας και δ) άλλοι μεμονωμένοι παράγοντες (Μπαμπάλης, 2011).

Γενικότερα, η μονογονεϊκή οικογένεια αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με εκφάνσεις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές. Γίνεται, επίσης, λόγος για την έκφυλη διάστασή της, καθώς και για εκείνη της κοινωνικής πολιτικής (Κογκίδου, 2006).

Μονογονεϊκότητα και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η οριοθέτηση της έννοιας της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί δύσκολη υπόθεση, εξαιτίας της περίπλοκης και πολυπαραγοντικής φύσης της έννοιας της συμπεριφοράς, του διεπιστημονικού ενδιαφέροντός της και της έλλειψης έγκυρων και αξιόπιστων κριτηρίων για την ακριβή μέτρησή της (Χρηστάκης, 2011). Ο Kauffman (1986) θεωρεί ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι αυτά που αντιδρούν ασυνήθιστα στο περιβάλλον τους με ανεπιτυχείς κοινωνικά και προσωπικά τρόπους, αλλά επιδέχονται βελτίωση μέσα από οργανωμένη και συστηματική παρέμβαση. Αντίστοιχα, η Καλαντζή-Αζίζι (1998) ορίζει ως προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη εκείνη τη συμπεριφορά που ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και επομένως προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα.

Τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών κατατάσσονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου όχι μόνο ως προς τον κίνδυνο εκπαιδευτικής αποτυχίας αλλά και ως προς τη δυνατότητα κοινωνικής εξέλιξης και κατάκτησης συναισθηματικής ευημερίας και ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Dodge, Pettit, & Bates, 1994). Αρχικά η οικογένεια και έπειτα το σχολείο καλούνται να ικανοποιήσουν τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών,

οι οποίες απορρέουν τόσο από τις κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους όσο και από την ίδια τη φύση του ατόμου (Μπαμπάλης, 2011).

Ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια της οποίας επισυμβαίνουν πολλές και γρήγορες αλλαγές με έντονο αναπτυξιακό ρυθμό (Κρασανάκης, 2003), τα προβλήματα συμπεριφοράς ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στα προβλήματα εξωτερικής, π.χ. επιθετικότητα, θυμός κ.ά. και β) στα προβλήματα εσωτερικής, π.χ. αναστολή, δειλία, φόβος κ.ά. (Thomas & Guskin, 2001). Μάλιστα, ανάμεσα στους παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση και τη συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς συγκαταλέγονται το φύλο και η ηλικία. Συγκεκριμένα, τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια μετά την είσοδο στη μονογονεϊκότητα, ενώ η ανεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η αντίληψη του βαθμού σοβαρότητας ενός προβλήματος διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία (Μανωλίτσης & Ταφά, 2005). Στον ελληνικό χώρο παρατηρείται αποσπασματική μελέτη όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, καθώς η παρουσία τέτοιων ερευνών είναι περιορισμένη και εστιάζει μονομερώς σε κάποιες διαστάσεις του θέματος (Κογκίδου, 1995· Μπαμπάλης, 2011· Χατζηχρήστου, 1998).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των μορφών συμπεριφοράς των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών προσχολικής ηλικίας μέσω της συγκριτικής επισκόπησης με τις αντίστοιχες μορφές συμπεριφοράς των παιδιών των πυρηνικών οικογενειών και της στατιστικής ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων με έμφαση στη σχολική προσαρμογή, τη διαπροσωπική συμπεριφορά και την ενδοπροσωπική συμπεριφορά. Η διερεύνηση αυτή στηρίζεται στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των μαθητών και όχι των γονέων τους, στις αναφορές των οποίων στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά διεθνώς το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών μελετών (Tichonovsky, 2011) δημιουργώντας εκ τούτου κενό στην αξιοποίηση των δεδομένων που πηγάζουν από το σχολικό χώρο. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

Α) Η συγκριτική εξέταση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση τον τύπο της οικογένειας (μονογονεϊκή-πυρηνική).

Β) Η διερεύνηση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας για τους παράγοντες: α) «Σχολική προσαρμογή», β) «Ενδοπροσωπική Συμπεριφορά» και γ) «Διαπροσωπική Συμπεριφορά».

Γ) Η μελέτη της επίδρασης της μορφής της οικογένειας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με το φύλο και την ηλικία του παιδιού.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά τριακόσιοι δεκατέσσερις (314) μαθητές προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων εκατόν εβδομήντα (170) είναι αγόρια (ποσοστό 54,1%) και εκατόν σαράντα τέσσερα (144) κορίτσια (ποσοστό 45,9 %) μέσης ηλικίας 5,4 έτη (SD=0,8 έτη). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι ήταν συνολικά εκατόν δεκαοχτώ (118), έδωσαν πληροφορίες σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση (πυρηνική ή μονογονεϊκή οικογένεια) και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών είκοσι ένα (21, ή ποσοστό 17,8%) ήταν ηλικίας είκοσι (20) έως είκοσι εννιά (29) ετών, σαράντα επτά (47, ή ποσοστό 39,8%) ήταν ηλικίας τριάντα (30) έως τριάντα εννιά (39) ετών, σαράντα δύο (42, ή ποσοστό 35,6%) ήταν ηλικίας σαράντα (40) έως σαράντα εννιά (49) ετών και τέσσερις (8, ή ποσοστό 6,8%) ήταν ηλικίας από πενήντα (50) και άνω. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, σαράντα (40, ή ποσοστό 33,9%) ήταν άγαμοι, εξήντα τέσσερις (64, ή ποσοστό 54,2%) ήταν έγγαμοι και δεκατέσσερις (14, ή ποσοστό 11,9%) ήταν διαζευγμένοι. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ένα ποσοστό 7,9% των μαθητών του δείγματος έχει κάποια σωματική αρρώστια ή αναπηρία (ψυχική, νοητική ή σωματική).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Α) Κλίμακα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών

Για την εκτίμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν για κάθε μαθητή του δείγματός μας το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών» (Lambert & Bower, 1962; Χατζηχρήστου & Hopf, 1992), το οποίο αποτελείται από 11 ερωτήσεις που βαθμολογούνται σε μια κλίμακα Likert (από 1=πάντα έως 5=ποτέ), όπου οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν λιγότερα προβλήματα. Η κλίμακα αξιολογεί τρεις διαστάσεις: α) τη Σχολική προσαρμογή, η οποία αναφέρεται στις μορφές συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη μάθηση και την υποστήριξη (π.χ. σ' αυτόν τον μαθητή δεν αρέσει το σχολείο και δε δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματα) β) τη Διαπροσωπική συμπεριφορά, η οποία αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή (π.χ. αυτός ο μαθητής φιλονικεί με άλλους συχνότερα απ' ό,τι οι άλλοι) και γ) την Ενδοπροσωπική συμπεριφορά, η οποία σχετίζεται με ψυχολογικές παραμέτρους (π.χ. αυτός ο μαθητής αρρωσταίνει ή θυμώνει ή μπορεί να απουσιάσει από το σχολείο, όταν αντιμετωπίζει ένα δύσκολο μάθημα ή κατάσταση).

Β) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών

Ταυτόχρονα με την παραπάνω κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία τους και περιελάμβανε πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την προϋπηρεσία, τις βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, την πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες και τη γνώση ξένων γλωσσών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, πιθανότητα παραπομπής σε τμήμα ένταξης ή επανάληψης της τάξης) και την οικογένειά τους (εθνικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και μορφή οικογένειας, πυρηνική ή μονογονεϊκή).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 σε σχολεία αστικού (Αθήνα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη) και ημι-αστικού περιβάλλοντος (Νησιά των Κυκλάδων και Ρόδος). Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ιδιοχείρως σε κάθε εκπαιδευτικό στον οποίο παρέχονταν επιτόπου οδηγίες σχετικά με την συμπλήρωσή τους. Η συμπλήρωση των οργάνων μέτρησης έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια ήταν σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα και η διάρκεια συμπλήρωσης του ήταν περίπου δεκαπέντε (15) λεπτά.

Στατιστική ανάλυση

Για τη σύγκριση των διαστάσεων της συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών που προέρχονταν από πυρηνική οικογένεια και αυτών που προέρχονταν από μονογονεϊκή χρησιμοποιήθηκαν Student's t-tests και μεγέθη επίδρασης του Cohen. Οι διαφορές των διαστάσεων της συμπεριφοράς ανάλογα με τον τύπο της οικογένειας ελέγχθηκαν και με πολυμεταβλητή ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1. καταγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονιών του δείγματος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όσον αφορά τους πατέρες των μαθητών του δείγματος διακόσιοι εξήντα επτά (267) (ποσοστό 85,9%) είχαν ελληνική εθνικότητα, ενώ σαράντα τέσσερις (44) (ποσοστό 14,1%) είχαν άλλη εθνικότητα και το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (46,1%) ήταν κυρίως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ακολουθούσε η τριτοβάθμια (35,4%) και τέλος η πρωτοβάθμια (18,5%). Αντίστοιχα, όσον αφορά τις μητέρες των μαθητών του δείγματος διακόσιες πενήντα μία (251) (ποσοστό 80,2%) είχαν ελληνική εθνικότητα, ενώ εξήντα δύο (62) (ποσοστό 19,8%) είχαν άλλη εθνικότητα. Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας κυμαινόταν στα ίδια επίπεδα με αυτό του πατέρα, με πρώτη

τη δευτεροβάθμια (ποσοστό 45,8%), δεύτερη την τριτοβάθμια (ποσοστό 34,8%) και τρίτη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 19,4%).

Πίνακας 1.
Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονιών του δείγματος

		N	%
Εθνικότητα πατέρα	Ελληνική	267	85,9
	Άλλη	44	14,1
Εθνικότητα μητέρας	Ελληνική	251	80,2
	Άλλη	62	19,8
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Πρωτοβάθμια	50	18,5
	Δευτεροβάθμια	125	46,1
	Τριτοβάθμια	96	35,4
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Πρωτοβάθμια	53	19,4
	Δευτεροβάθμια	125	45,8
	Τριτοβάθμια	95	34,8

Στον Πίνακα 2. παρουσιάζονται τα ποσοστά των δύο μορφών της οικογένειας (πυρηνική-μονογονεϊκή), όπως κατανέμονται στους μαθητές του δείγματος. Από τους 314 μαθητές, οι διακόσιοι (200) ανήκουν σε πυρηνική οικογένεια (ποσοστό 63,7%) και οι εκατόν δεκατέσσερις (114) προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια (ποσοστό 36,3%). Από τους τελευταίους, το μεγαλύτερο ποσοστό μονογονεϊκότητας (87,7%) οφείλεται σε διάσταση-διαζύγιο, ενώ ακολουθεί ο θάνατος του ενός γονέα (6,1%), ο άγαμος γονέας (3,5%) και τέλος η εγκατάλειψη της οικογένειας από τον ένα γονέα (2,6%). Στην περίπτωση του διαζυγίου, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το εβδομήντα πέντε τοις εκατό (75%) των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαμένει με τη μητέρα, ενώ το υπόλοιπο είκοσι πέντε τοις εκατό (25%) διαμένει με τον πατέρα.

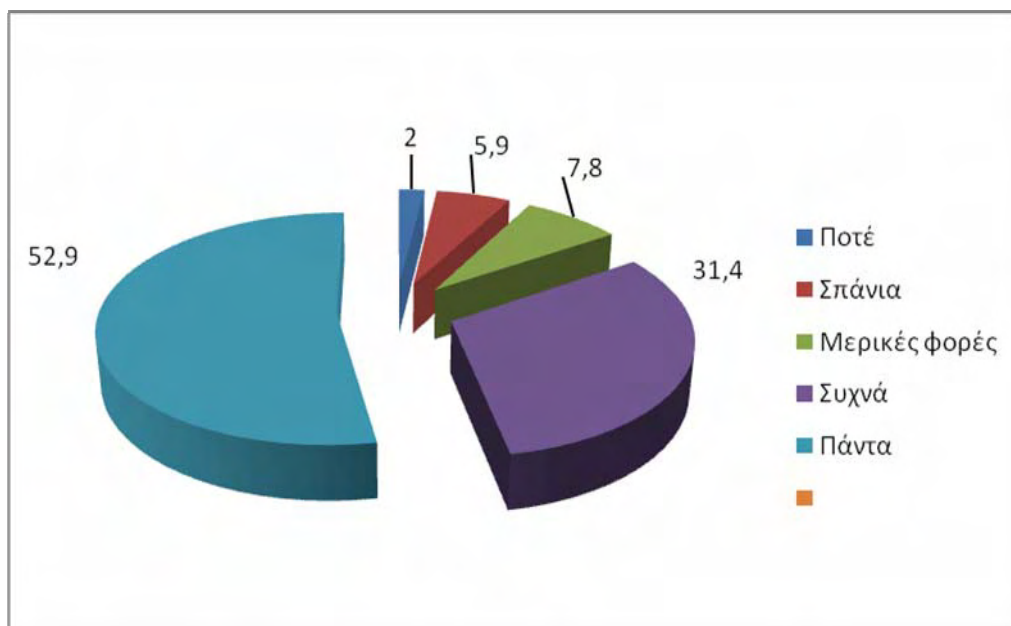
Πίνακας 2.
Η μορφή της οικογένειας των μαθητών του δείγματος

		N	%
Μορφή οικογένειας	Πυρηνική	200	63,7
	Μονογονεϊκή	114	36,3
Τύπος μονογονεϊκής οικογένειας	Διαζύγιο	100	87,7
	Πατέρας	22	25,0
	Μητέρα	66	75,0
	Θάνατος	7	6,1
	Άγαμος	4	3,5
	Εγκατάλειψη	3	2,6

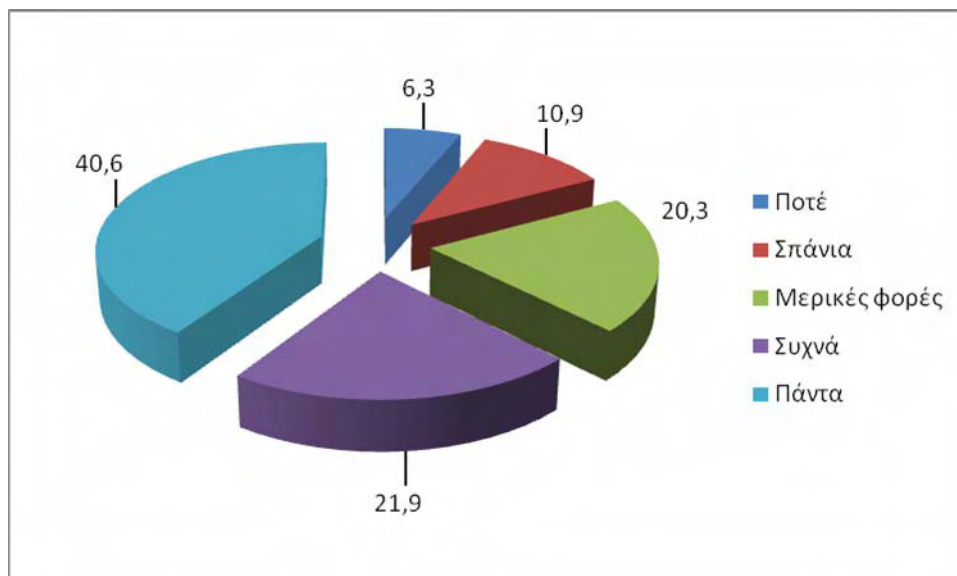
Στα Γραφήματα 1 έως 5 παρουσιάζεται ο βαθμός της βοήθειας – υποστηρικτικού πλαισίου που παρέχεται, σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών, στη μονογονεϊκή οικογένεια από τους γονείς (Γράφημα 1), τα αδέρφια (Γράφημα 2), τους συγγενείς (Γράφημα 3), την πολιτεία (Γράφημα 4) και τέλος άλλους ανθρώπους του περιβάλλοντος των παιδιών (Γράφημα 5).

Γράφημα 1.

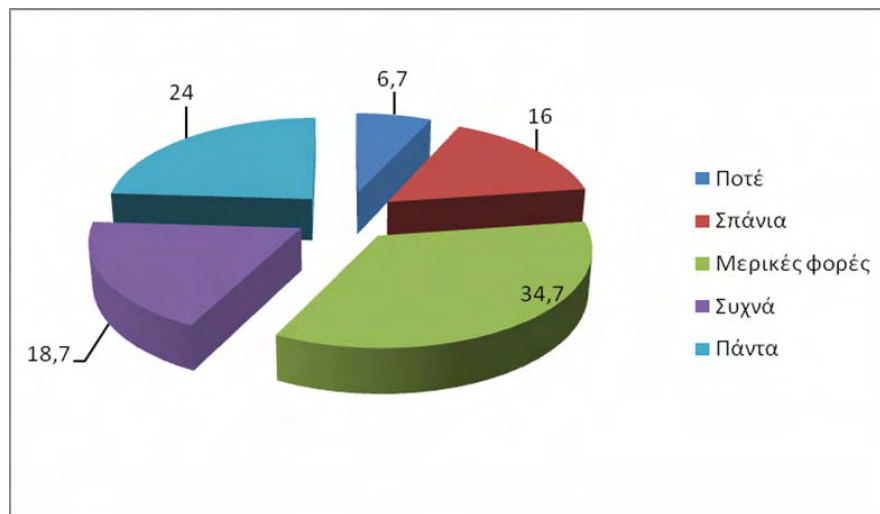
Υπάρχει βοήθεια-υποστηρικτικό πλαίσιο στη μονογονεϊκή οικογένεια (μόνος γονέας και παιδί) από τους γονείς;



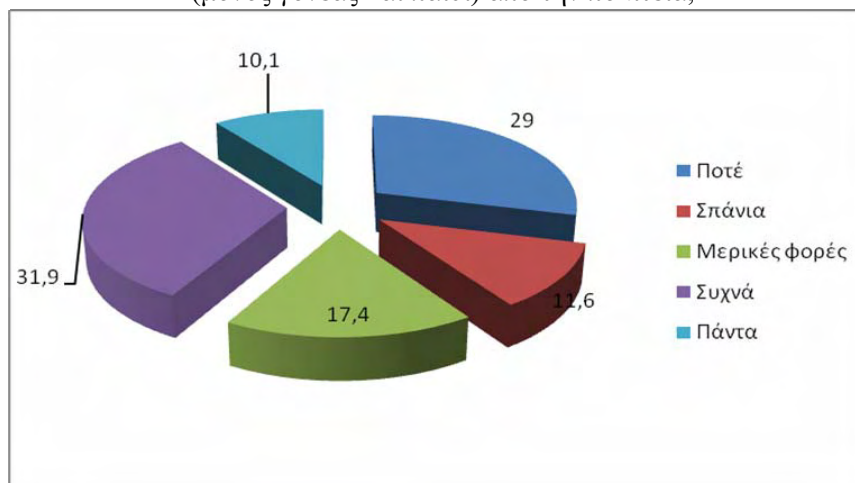
Γράφημα 2. Υπάρχει βοήθεια-υποστηρικτικό πλαίσιο στη μονογονεϊκή οικογένεια (μόνος γονέας και παιδί) από τα αδέρφια;



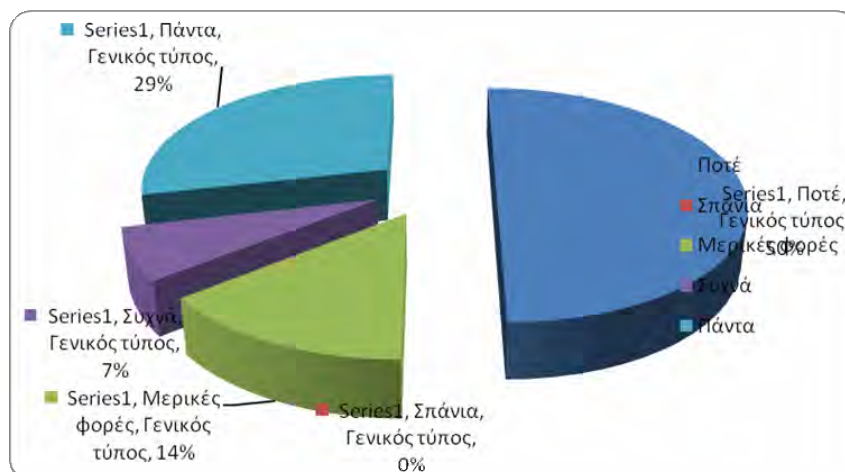
Γράφημα 3. Υπάρχει βοήθεια-υποστηρικτικό πλαίσιο στη μονογονεϊκή οικογένεια (μόνος γονέας και παιδί) από τους συγγενείς;



Γράφημα 4. Υπάρχει βοήθεια-υποστηρικτικό πλαίσιο στη μονογονεϊκή οικογένεια (μόνος γονέας και παιδί) από την πολιτεία;



Γράφημα 5. Υπάρχει βοήθεια-υποστηρικτικό πλαίσιο στη μονογονεϊκή οικογένεια (μόνος γονέας και παιδί) από άλλους;



Στον Πίνακα 3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των ερωτήσεων που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς στις δύο ομάδες της μελέτης, δηλαδή τους μαθητές που ανήκουν σε πυρηνική και αυτούς που ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια. Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ($p < 0,05$) σε όλες τις ερωτήσεις της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών», με τους μαθητές από μονογονεϊκή οικογένεια να παρουσιάζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς, εκτός αυτής που αναφέρεται στο αν «ο μαθητής είναι ανυπάκουος και αμφισβητεί το κύρος του εκπαιδευτικού».

Πίνακας 3.

Σύγκριση ερωτήσεων συμπεριφοράς στις δυο ομάδες της μελέτης

	Μορφή οικογένειας				P Mann-hitney
	Πυρηνική		Μονογονεϊκή		
	Μέση τιμή±SD	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	Μέση τιμή±SD	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	
Αυτός ο μαθητής φιλονικεί με άλλους συχνότερα απ'ότι οι άλλοι	2,17±1,2	2 (1 – 3)	2,54±1,18	2 (2 – 3)	0,003
Αυτός ο μαθητής δυσκολεύεται στο να ακολουθεί τις οδηγίες και υποδείξεις του εκπ/κού στο μάθημα	2,3±1,26	2 (1 – 3)	2,76±1,14	3 (2 – 4)	0,001
Αυτός ο μαθητής δεν έχει σωστή συμπεριφορά στο σχολείο (ανώριμη ή μη κατάλληλη συμπεριφορά για την ηλικία του ή για την κατάσταση)	2,21±1,23	2 (1 – 3)	2,71±1,24	3 (2 – 4)	<0,001
Αυτός ο μαθητής είναι συνήθως ντροπαλός, απομονωμένος και δεν κάνει παρέα με τους άλλους μαθητές	1,9±1,15	1 (1 – 3)	2,38±1,09	2 (1 – 3)	<0,001
Αυτός ο μαθητής είναι αφηρημένος στο μάθημα	2,38±1,2	2 (1 – 3)	2,81±1,15	3 (2 – 4)	0,001
Αυτός ο μαθητής συμπεριφέρεται επικίνδυνα για τον εαυτό του και τους άλλους	1,61±1,04	1 (1 – 2)	1,99±1,03	2 (1 – 3)	<0,001
Σ' αυτόν το μαθητή δεν αρέσει το σχολείο και δεν δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματα	1,78±1,09	1 (1 – 2)	2,3±1,03	2 (1 – 3)	<0,001
Αυτός ο μαθητής έχει δυσκολίες στη μάθηση	2,12±1,26	2 (1 – 3)	2,43±1,1	2 (2 – 3)	0,005
Αυτός ο μαθητής αρρωσταίνει ή θυμώνει ή μπορεί να απουσιάσει από το σχολείο, όταν αντιμετωπίζει ένα δύσκολο μάθημα ή κατάσταση	1,53±0,91	1 (1 – 2)	2,06±1,06	2 (1 – 3)	<0,001
Αυτός ο μαθητής φαίνεται να μην είναι ευχαριστημένος, αλλά μελαγχολικός	1,73±1	1 (1 – 2)	2,45±1,01	2 (2 – 3)	<0,001
Αυτός ο μαθητής είναι ανυπάκουος και αμφισβητεί το κύρος του εκπ/κού	1,67±1,04	1 (1 – 2)	1,86±1,18	1 (1 – 2)	0,135

Στον Πίνακα 4. φαίνεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τις διαστάσεις της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών» (Σχολική προσαρμογή, Διαπροσωπική συμπεριφορά και Ενδοπροσωπική συμπεριφορά), ο οποίος ήταν αποδεκτός και μεγαλύτερος από 0,75.

Πίνακας 4.

Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών και δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α) στους παράγοντες της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών»

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή±SD	Cronbach's α
Σχολική προσαρμογή	4,00	20,00	14,81±4,09	0,89
Διαπροσωπική συμπεριφορά	4,00	20,00	15,82±3,85	0,85
Ενδοπροσωπική συμπεριφορά	3,00	15,00	12,22±2,62	0,75

Στον Πίνακα 5. παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών στους παράγοντες της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών». Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης υπο-

στήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ μαθητών διαφορετικής μορφής οικογένειας. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι βαθμολογίες των διαστάσεων Σχολική προσαρμογή, Διαπροσωπική συμπεριφορά και Ενδοπροσωπική συμπεριφορά διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων ($p < 0,001$) με τους μαθητές από μονογονεϊκή οικογένεια να εμφανίζουν χειρότερη συμπεριφορά. Η μορφή της οικογένειας, σύμφωνα με τα μεγέθη επίδρασης (Cohen's effect sizes=ES) είχε μεγαλύτερη επίδραση στην Ενδοπροσωπική συμπεριφορά ($ES=0,71$), μικρότερη στη Σχολική προσαρμογή ($ES=0,43$) και ακολούθως ακόμα μικρότερη στη Διαπροσωπική συμπεριφορά ($ES=0,39$).

Πίνακας 5.

Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών στους παράγοντες της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών»

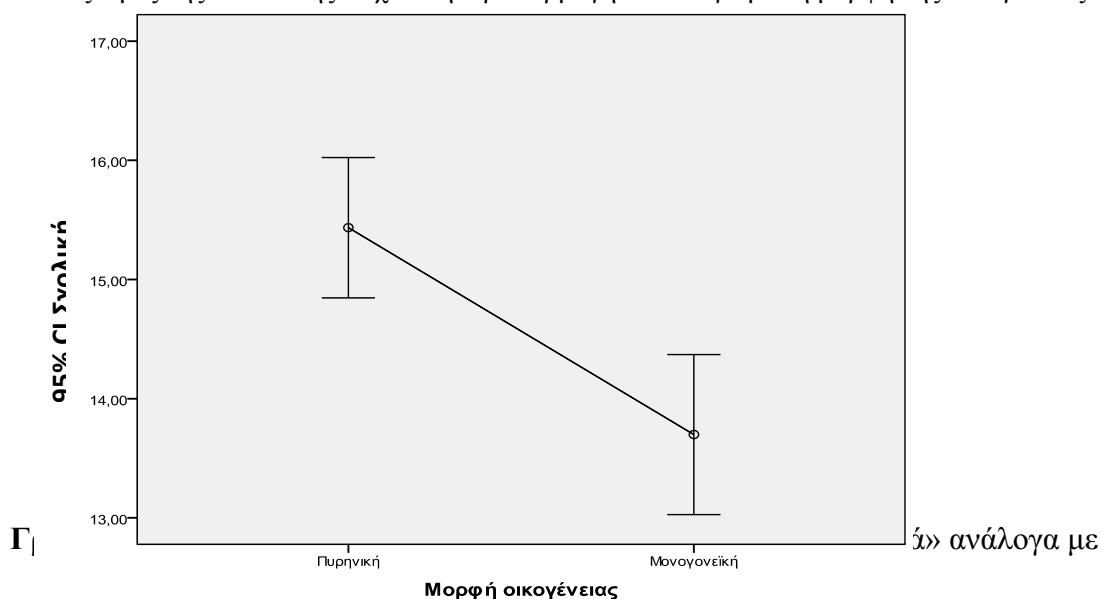
	Μορφή οικογένειας		P Student's t-test	Cohen's d*
	Πυρηνική	Μονογονεϊκή		
	Μέση τιμή±SD	Μέση τιμή±SD		
Σχολική προσαρμογή	15,44±4,22	13,7±3,6	<0,001	0,43
Διαπροσωπική συμπεριφορά	16,35±3,82	14,88±3,72	0,001	0,39
Ενδοπροσωπική συμπεριφορά	12,85±2,52	11,1±2,41	<0,001	0,71

*a "small" effect size is 0.20, a "medium" effect size is 0.50, and a "large" effect size is 0.80.

Στα Γραφήματα 6 έως 8 φαίνονται οι μέσες τιμές της κάθε διάστασης της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών» ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας (μονογονεϊκή-πυρηνική).

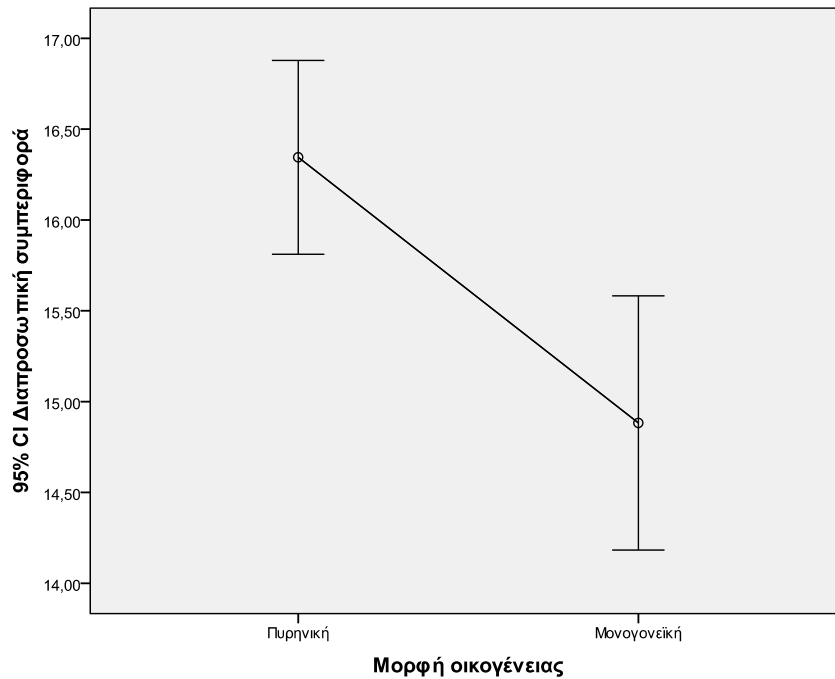
Γράφημα 6.

Μέσες τιμές της διάστασης «Σχολική Προσαρμογή» ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας.



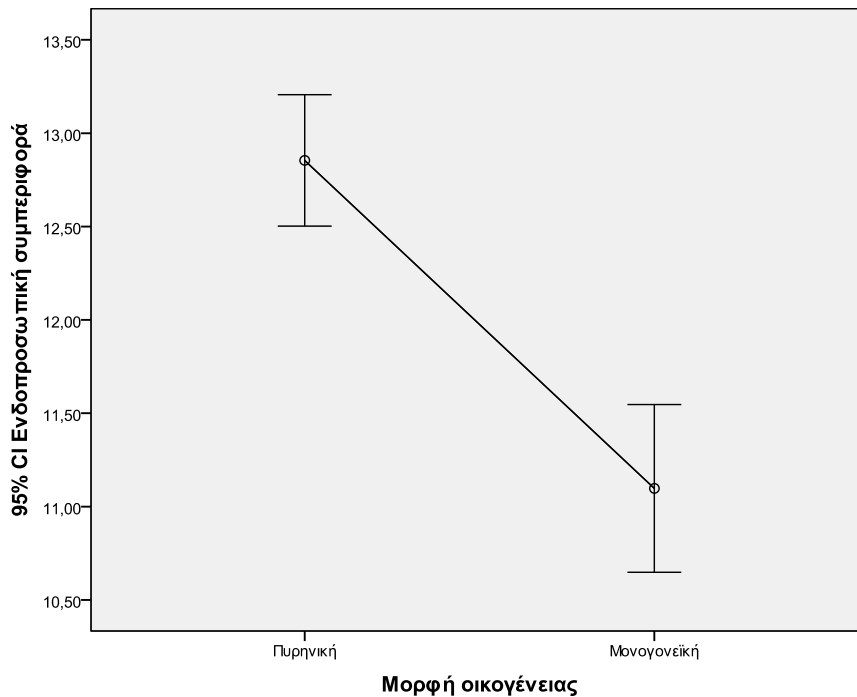
Γράφημα 7.

Μέσες τιμές της διάστασης «Διαπροσωπική Συμπεριφορά» ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας.



Γράφημα 8.

Μέσες τιμές της διάστασης «Ενδοπροσωπική Συμπεριφορά» ανάλογα με τη μορφή της οικογένειας.



Στον
6.

Πίνακα

παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης όσον αφορά τις διαστάσεις της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών» σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Μειωμένες τιμές βρέθηκαν και στις τρεις διαστάσεις στην μονογονεϊκή οικογένεια σε σύγκριση με την πυρηνική, γεγονός που καταδεικνύει ότι η επίδραση του τύπου της οικογένειας στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών παραμένει σημαντική ακόμα και αν λάβουμε υπόψη το φύλο και την ηλικία.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης για την επίδραση της μορφής της οικογένειας στις διαστάσεις προβλημάτων συμπεριφοράς λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία του παιδιού.

Σχολική προσαρμογή		β	SE	P
Μορφή οικογένειας	Πυρηνική	0,00*		
	Μονογονεϊκή	-1,71	0,48	<0,001
Διαπροσωπική συμπεριφορά				
Μορφή οικογένειας	Πυρηνική	0,00*		
	Μονογονεϊκή	-1,32	0,45	0,003
Ενδοπροσωπική συμπεριφορά				
Μορφή οικογένειας	Πυρηνική	0,00*		
	Μονογονεϊκή	-1,79	0,30	<0,001

**λαμβάνοντας υπόψη το φύλο και την ηλικία του παιδιού

*δηλώνει κατηγορία αναφοράς

β = συντελεστής εξάρτησης, SE= τυπικό σφάλμα (standard error)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι ποσοστό του δείγματος (63,7%) ανήκει σε πυρηνική οικογένεια, ενώ ποσοστό (36,3%) ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια, η οποία δημιουργήθηκε κυρίως ύστερα από την τυπική λύση του γάμου (διαζύγιο) και δευτερευόντως από το θάνατο ενός εκ των δύο γονέων, την εκούσια ή ακούσια απόκτηση παιδιών εκτός γάμου και την άτυπη λύση του γάμου (εγκατάλειψη της οικογένειας από τον ένα σύζυγο). Μάλιστα, στην περίπτωση του διαζυγίου το παιδί διαμένει σε μεγάλο ποσοστό (75%) με τη μητέρα του. Η τελευταία διαπίστωση και η παραπάνω ιεράρχηση των τρόπων δημιουργίας των μονογονεϊκών οικογενειών είναι σύμφωνη με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Κογκίδου, 2006· Musick & Meier, 2010). Σχετικά με τη βοήθεια – υποστήριξη που δέχονται οι μονογονεϊκές οικογένειες αυτή προέρχεται πάντα από τους γονείς και τα αδέρφια, μερικές φορές από τους συγγενείς, ακολουθεί η πολιτεία και ποτέ από κάποιους άλλους του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Με βάση τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των ερωτήσεων που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα παιδιά από μονογονεϊκή οικογένεια φαίνεται να έχουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με αυτά της πυρηνικής οικογένειας, με εξαίρεση την ερώτηση που αφορά την ανυπακοή του μαθητή στον εκπαιδευτικό και την αμφισβήτηση του κύρους του. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Burghes & Brown, 1995· Heatherington, 2002· Μπαμπάλης, 2012), τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών έχουν δύο φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτά των πυρηνικών οικογενειών να αποκτήσουν σοβαρά κοινωνικά, συναισθηματικά ή ψυχολογικά προβλήματα (ποσοστό 25% έναντι 10%). Διαφορές επίσης, εντοπίστηκαν και στις τρεις διαστάσεις της «Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς των Μαθητών» με τους μαθητές από μονογονεϊκή οικογένεια να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η μορφή της οικογένειας φαίνεται να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην «Ενδοπροσωπική Συμπεριφορά» των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που σημαίνει ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών φαίνεται να είναι πιο ντροπαλά, απομονωμένα, μελαγχολικά και να αρρωσταίνουν ή θυμώνουν όταν αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα. Επίσης, μικρότερη, πλην όμως στατιστικά σημαντική, φάνηκε να είναι η επίδραση της μορφής της οικογένειας στη διάσταση της «Σχολικής Προσαρμογής», με αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια να δυσκολεύονται να ακολουθούν τις οδηγίες στο μάθημα, να έχουν δυσκολίες στη μάθηση, να είναι συχνά αφηρημένοι και να μην τους αρέσει το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκουν σε πυρηνική οικογένεια. Τέλος, τρίτη ιεραρχικά, αλλά εξίσου στατιστικά σημαντική, φαίνεται ότι είναι η επίδραση της μορφής της οικογένειας στη διάσταση της «Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς» με τους μαθητές των μονογονεϊκών οικογενειών να φιλονικούν συχνά, να συ-

μπεριφέρονται επικίνδυνα και να επιδεικνύουν ανώριμη ή μη κατάλληλη συμπεριφορά. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Babalis, Xanthakou, Papa, & Tsolou, 2011· Μπαμπάλης, 2011· Χατζηχρήστου, 2009 κ.ά.) που σχετίζονται με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προσαρμογή και τη διαπροσωπική συμπεριφορά των παιδιών στο ελληνικό σχολείο και έδειξαν ότι η προσοχή των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών διασπάται εύκολα, η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται συχνά ως ανώριμη ή ανάρμοστη, δεν ακολουθούν εύκολα τις οδηγίες του μαθήματος, εμφανίζονται πιο απομονωμένα και με τάσεις κατάθλιψης, ενώ παρουσιάζουν περισσότερα ενδοπροσωπικά προβλήματα. Η έρευνα επίσης, των Μπαμπάλη, Τσώλη και Τσιναρέλη (2011), η οποία διερεύνησε την προσαρμογή και τη σχολική απόδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά από διάσταση/διαζύγιο των γονέων τους σε σύγκριση με τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών στο πλαίσιο του ελληνικού νηπιαγωγείου, κατέληξε μεταξύ άλλων στην εμφάνιση μεγαλύτερων προβλημάτων στη Σχολική Προσαρμογή, την Ενδοπροσωπική και Διαπροσωπική Συμπεριφορά στα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες.

Τέλος, φαίνεται ότι, ακόμα και όταν ληφθεί υπόψη το φύλο και η ηλικία του παιδιού, η επίδραση του τύπου της οικογένειας στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών παραμένει σημαντική, με τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Προτάσεις

Το σχολείο οφείλει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία, να παρέχει βοήθεια σε περιπτώσεις αντιμετώπισης δυσκολιών και τηρώντας μια αντικειμενική στάση να αναπτύσσει πολιτικές στήριξης των μονογονεϊκών οικογενειών. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη δομή και σταθερή οργάνωση, με παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές και απώτερο σκοπό την ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης όλων των μελών του σε ένα θετικό σχολικό κλίμα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, θα συμβάλλει τα μέγιστα η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από κύκλους σεμιναρίων σε θέματα που άπτονται της σχολικής ψυχολογίας και αφορούν κυρίως στην ομαλή σχολική προσαρμογή των μαθητών που προέρχονται από εναλλακτικά σχήματα οικογενειακού βίου. Τα προγράμματα αυτά δύνανται να μειώσουν τις όποιες συνειδητές ή ασυνειδητές προκαταλήψεις κατέχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών και να ενισχύσουν τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό τους ρόλο.

Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση γύρω από θέματα συμπεριφοράς προς ομάδες παιδιών που εμφανίζουν εντονότερα προβλήματα, φυσικά δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι ανάγκη να επεκτείνεται και στους γονείς του σχολείου, προκειμένου να ενδυναμωθεί το σημαντικό αυτό δίπολο επικοινωνίας και συνεργασίας που αποσκοπεί στο καλό του παιδιού. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεργασία του σχολείου με αρμόδιους τοπικούς κρατικούς φορείς στην παροχή κατάλληλης στήριξης στις οικογένειες με έναν γονέα. Συχνά μάλιστα, τα αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια, τα επίπεδα των οποίων, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Κικίλιας, Παπαλιού, Φαγαδάκη, 2008· Μπαλούρδος & Ναούμη, 2010) είναι χαμηλότερα σε νοικοκυριά με μόνους γονείς συγκριτικά με τους άλλους τύπους νοικοκυριών. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η κοινωνική στήριξη προκειμένου να βελτιωθεί και να προαχθεί η ψυχοσωματική υγεία αυτών των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Babalis, Th., Xanthakou, Y., Papa, C., & Tsolou, O. (2011). Preschool age children, divorce and adjustment: a case study in Greek kindergarten, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1403-1426.

- Burghes, L. & Brown, M. (1995). *Single Lone Mothers: Problems, Prospects and Policies*. London: Family Policy Studies Centre.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child development*, 65, 649-665.
- Heatherington, E.M. (2002). *For Better or For Worse: Divorce Reconsidered*. New York: W.W. Norton and Company.
- Καλαντζή-Azizi, Av. (1998). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κικίλιας, Η., Παπαλιού, Ο. & Φαγαδάκη, Ε. (2008). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού των μονογονεϊκών οικογενειών στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες, πραγματικότητα-προοπτικές-κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κογκίδου, Δ. (2006). Παιδιά, Γονεϊκότητα και Κοινωνία: Τι Μπορούνε να Μάθουμε από τους Μόνους Γονείς; Στο Μ. Μαλικιώση - Λοΐζου, Δ. Σιδηροπούλου - Δημάκου & Γ. Κλεφτάρα (επιμ.), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις Γυναίκες* (136-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρασσανάκης, Γ. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Μάτσα, Κ. (2009). Η οικογένεια στη δίνη της παγκοσμιοποίησης. Μορφές εμφάνισης της κρίσης της. Η οικογένεια του τοξικομανούς. Στο Ν. Παπαχρηστοπούλου & Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (173-192). Πάτρα: Orportuna.
- Μανωλίτσης, Γ. & Ταφά, Ε. (2005). Κατάλογος ελέγχου για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία, *Ψυχολογία*, 12 (2), 153-178.
- Μπαλούρδος, Δ., & Ναούμη, Μ. (2010). Η φτώχεια στην Ελλάδα. Συγκριτικά στοιχεία με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μ. Ναούμη, Γ. Παπαπέτρου, Ν. Σπυρόπουλου, Έ. Φρονίμου & Μ. Χρυσάκη (επιμ.), *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2010* (17-47.). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας των μονογονεϊκών οικογενειών στην Ελλάδα. Στο Σεμινάριο Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Υποψήφιων Διδασκτόρων με θέμα: «Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η Υφιστάμενη Κρίση» , Αθήνα 8-11 Μαρτίου 2012.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). Το διαζύγιο των γονέων και η προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο. Στο European Conference OMEP 2011 με θέμα: Perspectives on creativity and learning in early childhood, Nicosia 6-8 May 2011.
- Musick, K. & Meier, A. (2010). Are both parents always better than one? Parental conflict and young adult well-being. Los Angeles: California Center for Population Research. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://papers.ccpr.ucla.edu/papers/PWP-CCPR-2008-022/PWP-CCPR-2008-022.pdf> (15/1/2013).
- Thomas, J.M. & Guskin, K.A. (2001). Disruptive behavior in young children: What does it mean? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (1), 44-51.
- Tichovolsky, M. H. (2011). *Parenting and parent predictors of changes in child behavior problems*. Thesis. University of Massachusetts Amherst, Department of Clinical Psychology, Massachusetts.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1998). Διαζύγιο και μονογονεϊκές οικογένειες στην Ελλάδα: Δημογραφική θεώρηση και μία πρόταση για την ανάπτυξη πολυεπίπεδης συμβουλευτικής παρέμβασης, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 24, 143-165.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Ο Χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.

ABSTRACT

Η αυξητική τάση των διαζυγίων τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας διαμόρφωσε, μεταξύ άλλων, ένα νέο οικογενειακό σχήμα, το μονογονεϊκό, θέτοντας σε κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ένα μεγάλο αριθμό παιδιών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπτώσεων της μονογονεϊκότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών που προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες σε σύγκριση με τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 314 μαθητές από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, για τα οποία οι νηπιαγωγοί τους συμπλήρωσαν την «Κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών» και ένα ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων και των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών των δύο μαθητικών ομάδων (μονογονεϊκή-πυρηνική).

Θωμάς Μπαμπάλης

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Κωνσταντίνα Τσώλη

Δασκάλα, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπότροφος ΙΚΥ

Νεκτάριος Σταύρου

Λέκτορας ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Αθηνών

CHILDREN'S UNDER THREE YEARS OLD CONTRIBUTION IN PLANNED AND UNPLANNED ACTIVITIES IN THE EARLY YEARS EDUCATION AND CARE: A MISSED OPPORTUNITY?

ANGELIKI BITOU

Introduction

The present research is both informed and underpinned by Sociocultural theory and recent work of Sociology. Sociocultural theory, UNCRoC and Sociology of Childhood influence the new way of seeing children and their rights. Children are perceived as actively involved in the co-construction of their own lives. From this perspective children are viewed as active agents who construct their own culture (Corsaro, 2005) and 'have their own activities, their own time and their own space' (Qvortup et al. 1994:4). It seeks to understand the definition and meaning children give to their own lives and recognizes children's competence and capacity to understand and act upon their world. This perspective, therefore, sees the child as actively participating in her own childhood in accordance with Malaguzzi's (1993) concept of the 'rich child'. Following on from the acknowledgment of the significance of children's agency is the recognition that children have the right to participate in processes and decision that affect their lives; in other words, express their 'voice'. Children's views of their own childhood are therefore particularly significant.

The notion of the child as a participant and capable of decision making is a prevailing factor in the recognition of the child as a competent social actor. The meaning of participation is twofold; as a right and as a way to learn. Participation as a right is associated with the political recognition of the child as full member of society (James et al., 1998; Corsaro, 2005) while participation in learning through a 'community of learners' is a concept developed by Rogoff (2003) and Lave and Wenger, (1991). In early years' settings both meanings are strongly linked with 'the listening to' approach as a pedagogical way of working with the children (Rinaldi, 2006; Clark and Moss, 2001). Documentation plays a particular role in the 'listening to children' approach where practitioners are encouraged to be reflective about a child's learning, a view that has been inspired by Malaguzzi's idea that children express themselves through a 'hundred different languages' (Edwards, Gandini and Forman, 1998).

The Research

The research took place in two countries investigated children's right to actively contribute and extended the activities in early years' setting; The purpose of this study was to investigate children's perspectives of the planning of activities in early years' education and care. The curriculum is understood as 'inclusive' (Hujala, 2002: 98) trying to see the child as actor, contributor and co-operator in the society. It is understood as being part of the community of practices and as such generates 'potential 'curriculum' with the broadest sense' (Lave and Wenger, 1991: 93). An ethnographic case study took place over six months in England (2008) and six months in Greece (2009). England was chosen for the research because of the existence of a curriculum framework for children under three [the Early Years Foundation Stage (DfES, 2007)]. In comparison, in Greece there is no official programme for children under three. This study draws on the framework for listening to young children – the multi-method 'Mosaic approach' described by Clark and Moss (2001). The approach uses both the traditional tools of observing children at play and a variety of 'participatory tools' with children. These include taking photographs and various 'participatory games'.

Findings

Two events are reported related to the meaning of the ‘present moment’ when the ‘curriculum is all around us, just waiting to happen’ (Goodman Turkanis, 2001: 91) and as ‘I am doing my choice’ in the flow of the activity. In the first one Greek children are involved and in the second one an English child - Ian. Many issues about pedagogical documentation are raised while adult’s participation in the child motivated activity has been found to be either interfered with or ignored. Both approaches have been found problematic to the matter of children’s well being.

Greek Case

Maria is keen on stories related with Jesus and the Christmas. She likes reading books (observation and mother reports) while she enjoys listening to fairy tales. However there are significant differences on the way Maria experience these stories when it is adult’s directed, especially during the circle time, and during the time that is child’s initiative. Everything starts at the 8th of December during the circle time. Practitioner has decided to introduce to children the story of the Jesus using one story book.

The ‘shoes’ event, video data

Children are sitting on the matters. Maria is trying to put her shoes off- ‘I can’t!’ She is telling. She manages to put off her right shoes but she is strangling to put off the left one ‘I can’t!’ she is telling to Dafni who is trying to do the same. Panayiotis is trying to put his shoes off as well. Practitioner starts talking and sitting on the chair ‘The First Christmas!’ She is telling to the children (0:45). Maria and Panayiotis are looking at her (0:49) soon Maria keeps trying to put the left shoes off. Aspasia was sitting all this time on the turtle instead to go on the mattress. Practitioner is asking her if she wants to go closer so as to be able to watch the book (no answer). Maria is telling ‘Shall we put our shoes off?’ (1:01) ‘No!! because afterwards we will need to walk and you are going to fall down’ practitioner is telling her, ‘Better to wear them’ Nobody of the children answer to her Children keep being busy with the shoes while practitioner being upset now.....

(8DG ‘Shall we put our shoes off?’ MOV05974 , video data)

The whole event is lasting 8 minutes. Maria in the whole event is busy with her shoes or silent watching how practitioner is dealing with children’s strategies to withdraw (secondary adjustment- Corsaro, 2005) and finally she moves and goes and sits with Aspasia and Dafni on the turtle. On the video of 24 of November has been reported that this turtle is an area that any child can go when they do not want to participate on the group activity with the assumption that they are not going to make any noise. Aspasia is sitting there since the beginning refusing to participate with others. Maria and Dafni join her as well observing from there the situation. Maria is silent, it is not clear what she is thinking (‘present moment’, Stern, 2004).

Practitioner explains children’s attitude due to the consumerist life style (interview). Table 1 indicates the rest of the events around the shoes. It is clear from the plethora of the events that shoes were important element for children’s well being. Additionally Marias pictures and comments, together with Panayiotis pictures shows that children do not want to sit down on the mattress and listening to the story. The two children refused to watch the video of the circle time but they spoke using the camera to say what they want (8DG field notes). There are data also (see Table 1) where Maria at the 11th of December indicated that she was not keen on listening to the story at that moment. The adult’s directed activity presents a child that is not interested in listening the same story that in her free play is really active. The child is not all the time available and eager to learn what the adult wants. Additionally, during the directed activity the child shows that prefers to be busy with her shoes and sit on the turtle showing in this way her disagreement with the activity.

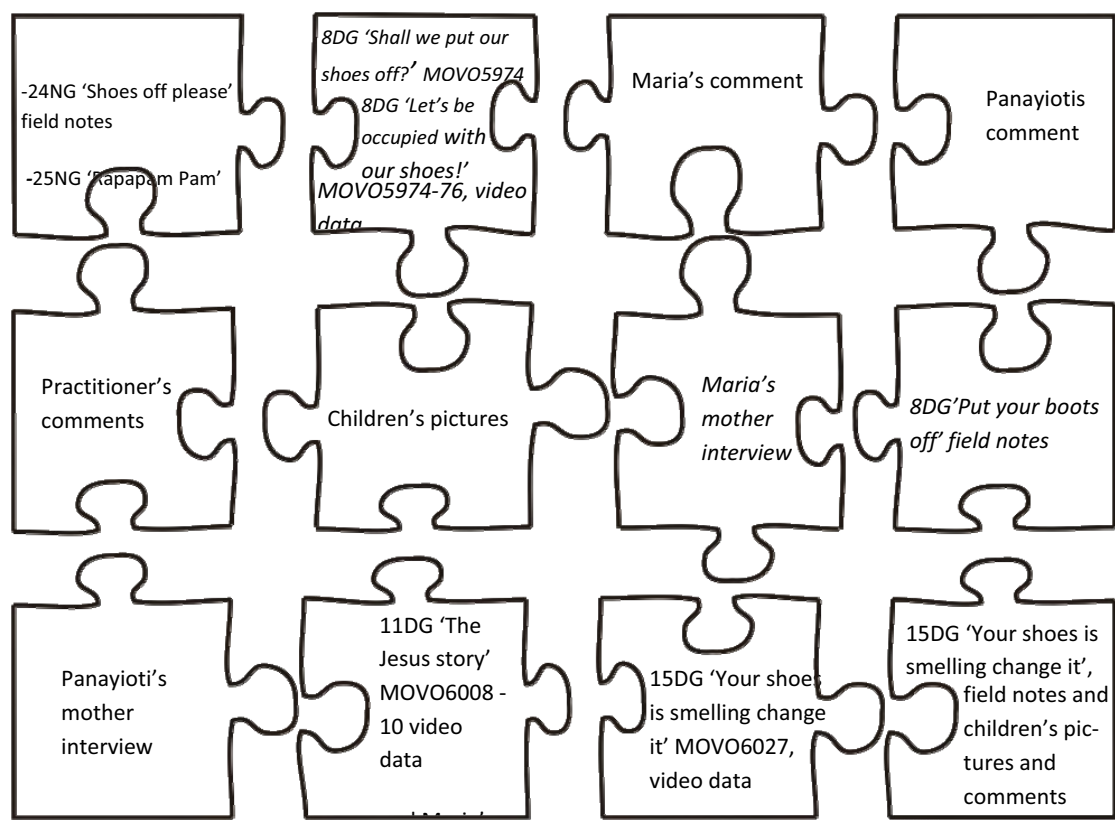


Table 1:
The Mosaic of the events around 'shoes' event

English Case

In this part children's contribution to the planning of the activities in the setting in England will be examined. The transcription is highlighted with a parenthesis of the 'present moment' (Stern, 2004), which indicates that the participant is thinking something; it is not clear what, but that thoughts change his decision in the flow of the moment. The following event, that is based on the case of Ian, draws attention to one of the most important issues that has been found to be problematic in the English case; the curriculum in the here and now situation. The protagonist is Ian, a boy who is really keen on bikes, cars, trains and aeroplanes. The following video will present how Ian was trying to design his own planning and to what extent he did not find the help he needed. The event took place outside with Ian primarily riding his bike. He stopped and he started to construct the pieces of the traffic signs he found in a sack outside. He placed it on the fence exactly where on 19th June a practitioner has organised a similar activity. After preparing the area he started to encourage other children to stop showing the 'STOP' traffic sign.

Event 'The traffic signs', video data

.....Nobody is listening to him. 'You cannot come!' he says again and shows the 'STOP!' sign. (3:06). 'No! you cannot come!' he repeats less loudly now. His facial expression shows that he is sad (present moment). He goes to the other side. He looks at the signs. He stands up waiting.(3:18) He looks at the pedestrian sign and he starts screaming now 'STOP!!!!'. Nobody answers. He stands up waiting. (3:28 present moment) He indicates the sign again shouting 'STOP!!! Some children are riding bikes and pass in front of him 'STOP bikes!!! Stop bikes!' he repeats. Nobody answers him. (3:38) He runs away. He goes and

takes a scooter. He rides the scooter screaming 'You cannot gooooo!!!' he stops in front of the sign saying 'You cant go!'. He tidies up the sign with 'STOP!'....(5:28) A girl comes over and she is about to take the sign with the pedestrians. Ian takes the other two signs and he moves them onto the other side. He goes back and he takes the third one. He placed them in front of the slide. Initially he placed the 'STOP!' sign in the middle. He checks and he moves the pedestrian sign in the row next to the works roads sign. He tidies them up them and says 'You cannot go!!! Stop!!' and he puts his palm out to gesture stop (6:20), Nobody answers him. He stands by the three signs and waits. (6:42). He repeats again 'STOP!' 'STOP!' 'STOP bike!' He looks at me. He takes my camera. (I thought he was irritated with me). He stops the video and he starts taking pictures of the signs saying 'Stop!! Stop bike!!!'

(14th of July, 'The traffic signs' MOVO4932 video data).

Although since the beginning I had drawn the event to the practitioner's attention, the practitioner observed Ian for a while and then she left, ignoring what the child was doing. Reviewing the written documents, Ian's achievement has been reported as follows: 'Outside play road signs and construction' with the initials of the child (Planning for Children's Interests). According to the EYFS (2007) the adult should work observing children in their achievements and transfer their experience into the next planning. In the next planning nothing has been transferred. In the next two visits the child has not been observed any more to be involved in a similar activity. The child here is using equipment that it is stored and not part of the planning. Ian has been extending his interest in cars from being stuck in the sand or mud. All the rules are designed by the child himself and when nobody is listening to him, he decides to show to the other children how they are supposed to behave on the road. In this way Ian has extended his entire knowledge about the bikes into an experience important for his life long learning. Additionally Ian has been observed going with his mother walking from his house, to the primary school to leave his elder sister and then coming back to the centre. Thus the child is transferring here experience from life out of the centre in connection with his love for bikes and cars (the practitioner Caroline interview). Clearly here Ian extends the previous routine to the real life participating in a mature activity (Rogoff, 2003). The child seems to be frustrated while another practitioner viewing the same video mentions:

'We lost a big opportunity to introduce them to the traffic regulations. That's so embarrassing! Nobody was there to support him!!!'

(Practitioner Martha, interview)

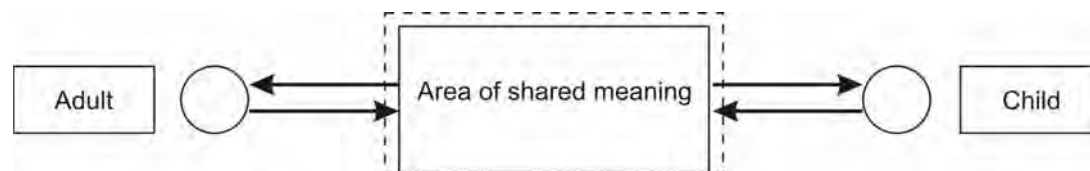
Discussion

In all these cases practitioners are either trying to stop a child's intentions or they completely ignore what the child is doing, in this way the sharing of meaning is far away and presenting as problematic [see Figure 1, (Jordan, 2004)]. Missing a child's intention leads to missing their perspective. In the above events seem that there is a metaphorical argument between the child's intentions and practitioner's planning. In this metaphorical 'quarrel' a child's agency and participation is embedded. Reviewing the video data, it is clear that there is a misunderstanding between the child, the activity and the adult. Corsaro (2005: 15) demonstrates the meaning of the 'material aspects of children's cultures', including all those materials such as clothes, books, literature tools and toys. Family is the first mediator of these materials cultures but children after they start attending EYEC and through their peer interaction inculcate them with meanings; hence children extend and change the actions contributing in this way to changing adult's society.

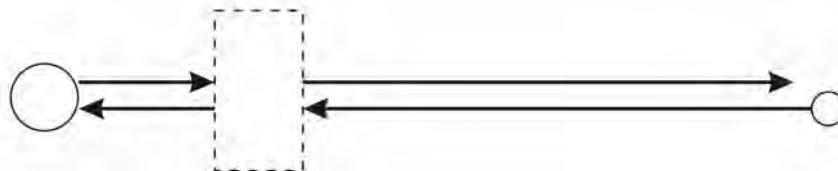
However, the example of the shoes and the traffic signals' present a more problematic notion of participation not because the child is not eager to learn but because the adults are playing a dominant role influenced by their expectations. The data shows the importance to recognize the meaning of 'teaching to the moment' (Goodman Turkanis, 2001) through the children's play during their own play. Data collected for the study showed a continuous contra-

diction between children's interests and the organised programme. It has been found that due to the adult's efforts to turn children's attention towards their (adult) expectations and goals practitioners missed children's stories during the play, focusing only on what children are doing in the organised activities.

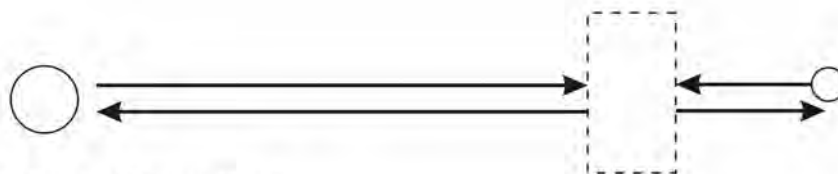
Rogoff, (1990) argues that 'guided participation' and symmetrical responsibility are important elements in working together learning. In all these cases the child takes the initiative but the adult is not willing to share it. In the notion of a community of learners, children's best interest is 'Principle-in-Action' (Bartlett et al., 2001: 33) 'learning activities are planned by children as well adults, and adults learn from their own involvement as they foster children's learning. Children are natural learners as long as they can deeply involve in activities which they help to devise and for which they see a purpose—'minds-on' activities' (Bartlett et al., 2001: 33). Children in the community of learners are not learning only cognitive skills but also to make responsible choices and solve problems. In all the above events the children show their responsibility towards their decisions and the problem solving situation. Bartlett et al. (2001: 33) states that in a flexible curriculum an adult, sharing the same activity with the child must be open in a 'serendipitous learning moment' as it arises through the exchange of the ideas. Centralizing the planning around a child's best interest means that the adult's responsibility is to help the child to find a way of acting and interacting so that 'their interest comes into their choices of what to do and how to do it, and their interest expands as they become fascinated by the adult's and other children's interests' (Bartlett et al., 2001:43).



a) Adult and child equal partners in interactions.



b) Adult-directed interactions.



c) Child-directed interactions.

Figure 1:
Jordan's model of intersubjectivity (Jordan, 2004:36)

Conclusion

The events in both cases demonstrate children's competence and agency within various activities, suggesting the need to recognise peer culture (Corsaro, 2003), intent participation (Rogoff, 2003) and interpretative reproduction (Corsaro, 2005) as significant elements in understanding children's contribution to the curriculum. Children's diverse ways of expressing feelings is viewed as significantly important while the meaning of 'present moment' and 'teaching to the moment' (Goodman Turkanis, 2001) should be recognised as principle determinants in children's and adult's decisions to participate in and share an activity by learning together. A considerable amount of data in both countries shows that children do not always work according to adults' expectations. However, these expectations have been found to determine the way that the practitioner encourages or discourages the children's contribution to the programme. There is a significant distance in adults' understanding between what the child is doing and why he is doing it. In these misunderstandings it has been found that they are embedded in the popular discourses about children and their abilities, correlated with Lenz Taguchi's (2010) concept of 'see' and 'observe'.

The episodes about 'the shoes' and the 'traffic sings' show how in both case these discourses influence the way practitioners use observation in pedagogical documentation and to implement future planning. Lenz Taguchi (2010), challenging the segregation between 'hearing' and 'listening', is moving to the notion of 'seeing' and 'observing'. The meaning of 'seeing' is interrelated with understanding and it is obvious that in both cases understanding the child appears to be problematic. Lenz Taguchi has explained the difference between the two terms as result of ignorance of the third component which is related with the materials (the shoes, clothes, bikes) and the discourses that are hidden behind and the lack of a reflective way of working.

BIBLIOGRAPHY

- Bartlett, L., Goodman Turkanis, C. and Rogoff, B. (2001). 'An Orientation to Principles-in-Action' in B. Rogoff, G.C. Turkanis, & L. Bartlett, (eds), *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: OxfordUniversity Press.
- Clark, A. and Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of childhood* (2nd edition). London: Pine Forge Press.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). *The Early Years Foundation Stage. Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*. London: DfES.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex.
- Goodman Turkanis, C. (2001). 'Creating Curriculum with Children' in B. Rogoff, G.C. Turkanis, & L. Bartlett, (eds), *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Hujala, E. (2002). 'The curriculum for Early Learning in the Context for society' *International Journal of Early Years Education*, 10(2): 95-104.
- James, A., Jenks, J. and Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jordan, B. (2004). 'Scaffolding learning and co-constructing understanding' in A. Anning, J. Cullen, and M. Flear (eds) *Early Childhood Education*. London: Sage Publications.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory /Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. (1993). 'For an education based on relationship', *Young Children*, 11/93: 9-13.

- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. and Wintersberger, H. (1994) (eds). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London and New York: Rutledge Taylor and Francis Group.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Plenum Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment. In psychotherapy and everyday life*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- United Nations High Commissioners for Human Rights, UNCRC, (1989) *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights. Available online at: <http://www.unhcr.ch.html/menu3/b/k2crc.htm> [Accessed: 21 April 2006].

ABSTRACT

This paper will discuss children's activities in the 'here and now' situation in two Day Care Centres –one in Greece and one in England. The findings show how children were trying to design their own planning and to what extent they did not find the help they needed. The meaning of agency and the notion of a 'competent' child will be examined through video episodes while issues related with children's attempts and opportunities in creating their own 'learning curriculum' and participation will be discussing. The findings are drawn from a PhD research in which participants - six children under three years old participate in an ethnographic research using a range of participatory techniques such as images from video and pictures taken by the researcher or children, field notes, participant observation, digital blue camera. Significant differences have been found between the two centers in the way the meaning of participation has been perceived. Analysis of the findings led to a number of themes identified by children emerging from the data showing that children under three years old tempt in meaning making of their own activities 'missed' though their opportunity to share it with practitioners.

Αγγελική Μπίτου

Δρ, Υπεύθυνη του Βρεφονηπιακού Σταθμού του ΟΑΕΔ (Ιωάννινα)
Βελισσαρίου 20 , Ανατολή
Ιωάννινα
TK 45221
26510-48961/ 74776
Fax.: 26510-74776
agbitou@yahoo.gr

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ 'ΧΘΕΣ' ΚΑΙ 'ΣΗΜΕΡΑ': Η ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΑΠΟΨΗ

ΛΕΩΝΙΔΑΣ Χ. ΜΠΟΜΠΑΣ

Α. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τη βασική θεματολογία/επιχειρηματολογία αυτής της παρουσίασης να επικεντρώνεται κατά μείζονα λόγο στο συγκεκριμένο εκείνο 'τμήμα' της γενικότερης θεματικής του Συνεδρίου που έχει αρμοδίως διατυπωθεί ως οι «Παιδαγωγικές Προεκτάσεις της Παιδικής Ηλικίας» και χωρίς ασφαλώς να παραγνωρίζει ή να λησμονά κανείς τη διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση των «Ιστορικών και Κοινωνιολογικών Προεκτάσεων» με αυτές των παιδαγωγικών που προσεγγίζονται εδώ από μια δεδομένη 'οπτική', δυο-τρεις προλογικές επισημάνσεις γενικότερου χαρακτήρα σχετικά με την παιδική ηλικία διαχρονικά, είναι όχι μόνο κατατοπιστικές και καθόλα διαφωτιστικές για τον αναγνώστη, αλλά και απολύτως απαραίτητες για τη σκιαγράφηση ενός καθοδηγητικού θεωρητικού πλαισίου για το σύνολο του σχετικού κειμένου που ακολουθεί. Ευθύς εξ' αρχής σημειώνεται πως πολλές φορές και με ιδιαίτερη έμφαση έχει υποστηριχθεί ότι η παιδική ηλικία δεν είναι ένα φυσικό φαινόμενο, αλλά μια δημιουργία της κοινωνίας. Μάλιστα δε ο ίδιος ο τίτλος του πολύ γνωστού βιβλίου του Cunningham (2006) «Η Εφεύρεση της Παιδικής Ηλικίας», είναι απολύτως ενδεικτικός αυτής της επικρατούσας άποψης/θέσης αναφορικά με την παιδική ηλικία και όλα όσα αφορούν σε αυτήν σε μια αρκετά εκτεταμένη διαχρονία.

Ο διαχωρισμός των ηλικιών σε παιδική ηλικία και σε άλλες ηλικιακές κατηγορίες έχουν απασχολήσει εντονότατα πολλούς και διαφορετικούς επιστήμονες, με το κλασικό πλέον έργο του Phillip Aries «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας» πάντα στο προσκήνιο. Ένα έργο που, με την εξαιρετικά διεισδυτική του ματιά και πρωτοτυπία για τη συγκεκριμένη εποχή της συγγραφής του, έχει σημασιοδοτήσει με ενάργεια και παραστατικότητα την έννοια της παιδικής ηλικίας στη γαλλική κοινωνία από το Μεσαίωνα μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.: «Το βασικό επιχείρημα στο βιβλίο αυτό, όπως αναφέρεται στον πρόλογο του βιβλίου, είναι ότι η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως χαρακτηριστικής φάσης της ανθρώπινης ζωής είναι μια επινόηση των νεότερων χρόνων» (Μιχαήλ, 2007). Από ιστορικής, κατά κάποιο τρόπο, άποψης, φαίνεται πως όλοι συμφωνούν ότι ο Jean Jacques Rousseau είναι εκείνος ο στοχαστής και φιλόσοφος ο οποίος θα πρέπει να 'πιστώνεται' ή να 'κατηγορείται' για τη δημιουργία της σύγχρονης έννοιας της παιδικής ηλικίας, επηρεασμένος προφανώς από τις βασικές ιδέες του John Locke αλλά και αρκετών άλλων φιλελεύθερων στοχαστών του 17^{ου} αιώνα.

Ορισμένοι αρκετά πιο σύγχρονοι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διατυπώσουν τους δικούς τους -πιο αναλυτικούς και, κατά την άποψή τους, πιο λειτουργικούς- ορισμούς για την παιδική ηλικία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στη δυναμική και στην οιονεί εξελικτική πορεία της κάθε κοινωνίας, με ιδιαίτερες επισημάνσεις και υπογραμμίσεις στα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών των κοινωνιών σε σχέση με την παιδική ηλικία υπό εξέταση. Στην κατεύθυνση αυτή διακρίνουμε, για παράδειγμα, τον ορισμό της παιδικής ηλικίας του Mills (2000: 9), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά με έμφαση ότι η παιδική ηλικία θα πρέπει να εκλαμβάνεται και να προσεγγίζεται ερευνητικά «ως κοινωνική δόμηση αλληλένδετη με μεταβλητές όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, ο πολιτισμός, το φύλο και ο χρόνος». Πολύ κοντά σε αυτή την εννοιολογική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας βρίσκονται και οι σχετικοί προβληματισμοί των James & Prout οι οποίοι, υπογραμμίζουν πως η παιδική ηλικία οφείλει να εξετάζεται ως «μια δυναμική κοινωνική και ιστορική δόμηση ... ένα συνεχές βιώσιμο και δημιουργούμενο κοινωνικό φαινόμενο το οποίο διακρίνεται για την αξία του στο παρόν, το παρελθόν αλλά και το μέλλον» (James & Prout, 1990:231). Ο Katz (2001:44), στη δική του μελέτη για την παιδική ηλικία, υπογραμμίζει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην έννοια της παιδικής ηλικίας και

την αντίληψη για την παιδική ηλικία, επεξηγώντας ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι παγκόσμια και διαχρονική ενώ οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία μπορεί να είναι διαφορετικές καθώς πηγάζουν από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς

B. Αλλαγές «σήμερα» σε σχέση με το «χθες» και το «προχθές»

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από μια ευδιάκριτη ομοφωνία ως προς το ότι η κοινωνική θέση των παιδιών και η η συνακόλουθη εμπειρία που προκύπτει μέσα από αυτό το status τού να είναι κανείς παιδί, έχουν σαφέστατα υποστεί σημαντικές αλλαγές στο πέρασμα χρόνων. Επιπροσθέτως, ο φαινομενικά 'εύκολος διαχωρισμός' μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, εδώ και αρκετός καιρός, μοιάζει να γίνεται ολοένα και λιγότερο ευκρινής ή/και ενιαίος. Έτσι, η έννοια της παιδικής ηλικίας, για την οποία γίνεται λόγος και στη συγκεκριμένη διερευνητική εργασία, είναι σχετική και αποκτά σημασία σε συνδυασμό με άλλες έννοιες. Άλλωστε, όπως σημειώνεται και σε σχετική παρουσίαση του βιβλίου της Λυκιαρδοπούλου - Κονταρά (2005) «Η παιδική ηλικία δεν αποτελούσε πάντα αυτονόητη και αποκρυσταλλωμένη κοινωνική κατηγορία με ξεκάθαρα και σαφώς προσδιορισμένα χαρακτηριστικά. Η προσπάθεια "αποϊστοριοποίησης" και αποκοπής της έννοιας "παιδί" από τον υπόλοιπο κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο με στόχο τη δημιουργία μιας αχρονικής, φυσικής κατηγορίας με σταθερές και περιγράψιμες ιδιότητες δέχεται τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερη κριτική από κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους».

Μεταξύ άλλων, η Λεοντάκη (2008: 63) έχει επιχειρήσει να 'κωδικοποιήσει', αλλαγές και διαφοροποιήσεις μεταξύ της παιδικής ηλικίας του 'χθες' και του 'σήμερα', υπογραμμίζοντας ότι : «Τα σημερινά παιδιά στερούνται στην πλειοψηφία τους την καλή σχέση με τη φύση, καταφεύγουν στην τηλεόραση και στον υπολογιστή για να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι και περνούν λίγες ώρες με τους γονείς τους εξαιτίας των επαγγελματικών υποχρεώσεων των μεγάλων. Οι προσωπικές σχέσεις της τοπικής κοινωνίας έχουν αντικατασταθεί από τις απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα στους ενοίκους των σημερινών πολυκατοικιών. Επομένως, το σημερινό παιδί παρουσιάζεται περιορισμένο σε σχέση με τα παιδιά του παρελθόντος». Προφανώς οι επιμέρους διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα ως προς τις πολύ συγκεκριμένες αλλαγές αλλά και τους ρυθμούς εξέλιξης αυτών των αλλαγών, με το δικό τους κάθε φορά χρονικό ορίζοντα και διάρκεια, είναι απολύτως υπαρκτές και καθοριστικής σημασίας σε κάθε σχετική ανάλυση. Έτσι, έχουμε να καταγράψουμε στη συνέχεια τις παρακάτω αισθητά σημαντικές αλλαγές ως προς:

1. Τις δομές της σύγχρονης οικογένειας και στις κοινωνικές νόρμες που 'εκφράζονται' με τη μορφή των αυξανόμενων διαζυγίων, την ταυτόχρονη επαγγελματική καριέρα και των δύο συζύγων, τον αναλφαριθμητισμό, τη βία, ακόμα και την ελειπή/φτώχη διατροφή που, με τη σειρά τους, έχουν ως αποτέλεσμα ένα αναμφισβήτητο παλιρροιακό κύμα παιδικής παραμέλησης (Hamburg, 1994). Μεταξύ άλλων, τα τελευταία ιδίως χρόνια ,ο αριθμός των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες έχει σημειώσει σημαντική αύξηση τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας πιο συγκεκριμένα (Μπόμπας, 1997).
2. Τον τρόπο που μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά σήμερα στο ευρύτερο πλαίσιο/επιταγές της λεγόμενης παγκοσμιοποίησης η οποία έχει επηρεάσει (και επηρεάζει) τη σημερινή παιδική ποικιλοτρόπως και σε πολλά επίπεδα (Prout, 2006).
3. Την παρατηρούμενη βία που φαίνεται να χαρακτηρίζει ολοένα και περισσότερα αλλά και πιο συχνά μεγάλα τμήματα του γενικού πληθυσμού σήμερα, των ίδιων των παιδιών μη εξαιρουμένων. Οι αλλαγές που παρατηρούνται δεν αφορούν μόνο στην αύξηση αλλά και στη μορφή της βίας, και στον τρόπο που την προσλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικοί. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, η βία των μαθητών στο χώρο του σχολείου έχει ήδη αποτελέσει βασική προτεραιότητα για πολλούς ερευνητές (Κόρτσα, Τζουγανάτου & Παπαλεωνιδόπουλος, 2008). Συναφής είναι και η επισήμανση της ερευνητικής ομάδας υπό τον καθηγητή Γουδήρα (2008), η οποία αναφέρεται στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων ως μια από τις σύγχρονες προκλήσεις των σημερινών κοινωνιών.
4. Τις δημογραφικές εξελίξεις των τελευταίων 40 χρονών έχουν που, αναντίρρητα, αλλάζει τη μορφή πολλών και διαφορετικών κοινωνιών (Μπουγιούκος & Φασούλης, 2012).

5. Τον εξαιρετικά ευαίσθητο τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού. Ενδεικτικό στοιχείο της βαρύτητας που απέκτησαν τα δικαιώματα του παιδιού αποτελεί η μετατροπή τους σε αντικείμενο διεθνών σχέσεων κατά τον τελευταίο αιώνα.
6. Τη συχνότητα, αν όχι και την 'ποικιλία', των παρουσιαζόμενων σήμερα ψυχικών διαταραχών στα παιδιά.
7. Τις θεωρητικές αλλά και τις πρακτικές ή και αμιγώς σχολικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας σήμερα από την πλευρά των Επιστημών της Αγωγής. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η νέα παιδαγωγική διαφέρει από την παλιά σε πάρα πολλά βασικά της σημεία και πτυχές.
8. Τις ιδεολογικές και κοινωνικές αλλαγές της σημερινής κοινωνίας οι οποίες, με τη σειρά τους, έχουν επιφέρει σημαντικότερες αλλαγές (και) στην αγωγή των παιδιών γενικά.
9. Την επικρατούσα σύγχυση σε πολύ μεγάλα τμήματα του γενικού πληθυσμού που 'εμπλέκεται' με τα της παιδικής ηλικίας. «Ίσως σε καμία άλλη εποχή στην ιστορία της ανθρωπότητας δεν επικρατούσε μεγαλύτερη σύγχυση από τη σημερινή, σε ό,τι αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τη «σωστή» συμπεριφορά των γονιών» (Βογιατζή, 2012).
10. Τα ιδιαίτερα 'τεχνολογικά περιβάλλοντα' μέσα στα οποία ζουν και μεγαλώνουν σήμερα τα παιδιά και το χάσμα. "ηλεκτρονικών" γενεών (Rooney, 2012).
11. Τη συχνότητα δημόσιας παρουσίας/καταγγελίας περιστατικών κακοποίησης παιδιών.
12. Τις πολλαπλές και εξαιρετικά δραστικές αλλαγές και εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές έχουν, με τη σειρά τους, προκαλέσει μαζικές μετακινήσεις και μεταναστεύσεις πληθυσμών δημιουργώντας μια διάχυτη πολυπολιτισμικότητα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη/άτομα. (Μπόμπας, 1996). Οι επιρροές αυτές, μάλιστα, γίνονται εξαιρετικά έντονες και 'απαιτητικές' στα εκπαιδευτικά πράγματα των ημερών μας.
13. Την έμπρακτη αναγνώριση και τη συνακόλουθη έμφαση που δίνεται σήμερα στη μεταβλητή 'συναισθηματικότητα' και την αποκαλούμενη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2001). Ένα σχολείο προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα, μπορεί να ικανοποιήσει τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών για επάρκεια, για αυτονομία και αίσθηση του ανήκειν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που στερούνται συναισθηματικών δεσμών μέσα στην οικογένεια. (Γελαδάρη, Παράσχου & Παυλίδου, 2009).
14. Το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, αλλά και το ρόλο του μάχιμου δασκάλου της σχολικής τάξης πιο συγκεκριμένα. Ο ρόλος αυτός καθίσταται ολοένα και περισσότερο καθοριστικός καθώς περιορίζεται ολοένα και περισσότερο σήμερα ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας.
15. Τη συχνότητα εμφάνισης κρίσεων στο σχολείο και τους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις των κατάλληλων λύσεων που 'προκαλούνται' (Mayer, 2007).
16. Τη συγκριτικά μεγαλύτερη προσοχή και την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σήμερα στα χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών/μαθητών όταν εκπονούνται και εφαρμόζονται συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών.

Γ. Η έρευνα

Δείγμα

Συνολικά 44 διδάσκοντες σε συγκεκριμένο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο των Νοτίων Προαστίων αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Από το σύνολο αυτών των εκπαιδευτικών, οι 23 ήταν δάσκαλοι/λες, 7 καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, 6 καθηγήτριες Αγγλικής Γλώσσας, 5 καθηγήτριες/τες Μουσικής, 2 καθηγήτριες Γαλλικής Γλώσσας και 1 καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας. Η επαγγελματική/διδασκτική εμπειρία όλων των συμμετεχόντων συνολικά είχε ένα εύρος από 1 χρόνο έως 38 έτη, με ένα μέσο όρο τα 15,65 έτη διδασκαλίας. Σημειώνεται εδώ πως οι 17 από τους συνολικά 44 διδάσκοντες της έρευνας είχαν επαγγελματική/διδασκτική εμπειρία 20 ετών και άνω. Μια μεταβλητή η οποία, προφανώς, 'φανερώνει' και την ηλικία των συμμετεχόντων, κάτι που είναι σχετικό με την παρούσα έρευνα.

Διαδικασία

Κατά αρχάς, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι των Ελληνικών, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων κατά τάξη διδασκαλίας την τρέχουσα σχολική χρονιά (2012-13), εξέφρασαν τις απόψεις τους προφορικά στη διάρκεια (συνολική χρονική διάρκεια 50 λεπτά της ώρας) μιας ημι-δομημένης συνέντευξης/συζήτησης υπό το συντονισμό του ερευνητή. Με την ίδια ακριβώς διαδικασία συμμετείχαν και όλοι οι υπόλοιποι διδάσκοντες σε ξεχωριστές ομάδες κατά ειδικότητα. Η όλη αυτή διαδικασία ολοκληρώθηκε σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, στο χώρο πάντα του σχολείου. Ο κορμός αυτής της συνέντευξης/συζήτησης βασίστηκε στις εξής ('ανοιχτού τύπου') ερωτήσεις: α) Υπάρχουν/παρατηρούνται αλλαγές στην παιδική ηλικία και στα παιδιά/μαθητές του δημοτικού σχολείου σήμερα σε σχέση με προηγούμενα χρόνια/χρονικές περιόδους; β) Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι αλλαγές και πως 'εκφράζονται' στο σχολικό χώρο γενικά και στη σχολική τάξη ειδικότερα; γ) Κάποιες από αυτές τις αλλαγές του 'σήμερα' σε σχέση με το 'χθες' ή και το 'προχθές' λειτουργούν θετικά/αρνητικά στην εν γένει σχολική παρουσία και επίδοση των παιδιών; δ) Οι γονείς των παιδιών/μαθητών στην εποχή μας 'μπαίνουν' στο όλο σκηνικό της εκπαίδευσης και του σχολείου περισσότερο και με διαφορετικούς τρόπους/απαιτήσεις απ' ό,τι παλαιότερα; ε) Πώς αντιμετωπίζετε ή/και διαχειρίζεστε εσείς ως διδάσκοντες τις αλλαγές αυτές στα σημερινά παιδιά/μαθητές;

Αποτελέσματα

Κωδικοποιώντας σε μια κατά το δυνατόν ευσύνοπτη κατηγοριοποίηση τα βασικά σημεία που προέκυψαν από το σύνολο των σχετικών συνεντεύξεων/συζητήσεων και με τους 44 διδάσκοντες, οι παρακάτω επισημάνσεις αποτυπώνουν με σαφήνεια ένα αρκετά κατατοπιστικό εύρος στάσεων και απόψεων:

= Σήμερα σχεδόν όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν αυξημένα «προβλήματα» συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και στο σχολείο γενικότερα.

= Έχουμε πολύ περισσότερα (συγκριτικά με παλιότερα χρόνια, και όχι πολύ παλιότερα) παιδιά/μαθητές μας με διάφορες δυσκολίες μάθησης. Τα παιδιά σήμερα «κουβαλάνε πιο πολλές ταμπέλες», όπως μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσορθογραφία, διάσπαση προσοχής, σύνδρομο υπερκινητικότητας, κλπ.

= Τα παιδιά έχουν την τεχνολογία στη διάθεσή τους έτσι που ακόμα και τα μεταξύ τους παιχνίδια πραγματοποιούνται με την τεχνολογία.

= Τα παιδιά σήμερα, δεν βλέπουν και δεν επικοινωνούν/αλληλεπιδρούν αρκετά με τους γονείς τους.

= Η συμμετοχή και η engender «εμπλοκή» των γονέων στα του σχολείου έχει αλλάξει σημαντικά σήμερα σε σχέση με παλιότερα. Όλες αυτές οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονέων έχουν σίγουρα τις ανάλογες (αρνητικές) επιπτώσεις στα ίδια τα παιδιά/μαθητές.

= Στις μέρες μας έχει χαθεί ή μειωθεί/ατονήσει ο ενθουσιασμός από μέρους των παιδιών/μαθητών για κάθε σχεδόν νέα πληροφορία ή και μέσο διδασκαλίας κλπ, μιας και τα «έχουν δει» όλα από πολύ νωρίς. Έτσι χάνεται και η μαγεία, το ενδιαφέρον, το κίνητρο μέσα στην τάξη και το σχολείο.

= Εμείς ως μαθητές «κοκκινίζαμε» και δεν κοιτούσαμε καν το δάσκαλο όταν μας έκανε παρατήρηση ή επίπληξη. Κάτι που σήμερα κάθε άλλο παρά ισχύει με τα παιδιά/μαθητές.

= Σήμερα τα παιδιά έχουν πολύ μεγαλύτερη οικειότητα/άνεση με το δάσκαλο. Αυτό είναι καλό, στο βαθμό όμως που δεν γίνεται κατάχρηση ή υπερβολή.

= Τα παιδιά/μαθητές σήμερα έχοντας περισσότερα ερεθίσματα είναι «πιο προχωρημένα» και πιο έξυπνα από προηγούμενες γενιές. Σήμερα είναι πιο «πονηρά» και «μέσα» σε πολλά και διάφορα θέματα που εμείς 15-20 χρόνια πίσω δεν τα ξέραμε καν.

= Σίγουρα τα παιδιά/μαθητές αλλάζουν και έχουν αλλάξει με την πάροδο των χρόνων. Όμως δεν είναι πάντα βέβαιο αν και κατά πόσο αυτές οι αλλαγές «στο σχολικό» των παιδιών είναι πράγματι αλλαγές στα παιδιά ή ο δάσκαλος ο ίδιος «βλέπει» τα παιδιά/μαθητές του με διαφορετικό μάτι σήμερα. .

= Παλιότερα είχαμε στην τάξη «αστέρια» μαθητές, κάτι που δεν υπάρχει σήμερα. Κι αν υπάρχει είναι πολύ πιο σπάνιο.

= Παρατηρούμε ότι σήμερα υπάρχουν περισσότερα κέντρα απόσπασης της προσοχής των παιδιών/μαθητών από παλιότερα.

= Σήμερα έχουν πολλές και ποικίλες απογευματινές/εξωσχολικές δραστηριότητες και συμμετοχές. Μια κατάσταση που σίγουρα δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά τους σε πολλά επίπεδα εντός και εκτός του σχολικού χώρου/περιβάλλοντος, με την πίεση και την κόπωση να εμφανίζονται αρκετά συχνά σε αυτά τα παιδιά.

=Παιδιά μικρότερης ηλικίας (3-4 ετών) έχουν περισσότερα ερεθίσματα.

= Η «γλώσσα» των παιδιών και οι δυνατότητες χειρισμού της στην έκφραση και στην επικοινωνία έχουν χειροτερέψει σήμερα σε σχέση με παλιότερα.

=Η μεγάλη και εξαπλωμένη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και η πολύωρη παρακολούθηση τηλεόρασης από τα παιδιά τους έχει δημιουργήσει αυξημένη βία και επιθετικότητα.

= Σήμερα έχει αλλάξει το μορφωτικό επίπεδο των γονιών προς τα πάνω αλλά και η θέση του παιδιού γενικότερα στην κοινωνία.

= Ο «λόγος» είχε μια δική του δύναμη παλαιότερα στο σχολείο και στην τάξη. Κάτι που δεν συμβαίνει σήμερα.

=Σήμερα τα παιδιά/μαθητές είναι πιο ήσυχα «σαν ψόφια», σαν να βρίσκονται αλλού.

= Τα παιδιά δεν μπορούν να προσέξουν παραπάνω από 3-5 συνεχόμενα λεπτά.

= Η διδασκτέα. ύλη που έχουμε σήμερα στο σχολείο είναι συγκριτικά πιο δύσκολη και δεν έχει «εικόνα» που να βοηθά τα παιδιά/μαθητές όπως έχουν σήμερα συνηθίσει.

= Οι μαθητές είναι περισσότερο απομονωμένοι από παλιότερα και επιζητούν την προσοχή και την κουβέντα/συζήτηση με το δάσκαλο.

= Το λεγόμενο κύρος του δασκάλου σήμερα παρουσιάζεται σε γενικές γραμμές στα μάτια παιδιών και γονέων να έχει ατονήσει ή μειωθεί σε σχέση με παλαιότερα χρόνια.

= Τα παιδιά/μαθητές προσπαθούν ή είναι έτοιμα να προσπαθήσουν και να «κουραστούν» πολύ λιγότερο για να κάνουν τα σχολικά τους μαθήματα/υποχρεώσεις.

= Πολλοί γονείς είναι αρκετά σαστισμένοι σε σχέση με τα του σχολείου και τα της εκπαίδευσης του παιδιού τους και όταν παρεμβαίνουν, παρεμβαίνουν/ εμπλέκονται στα του σχολείου του παιδιού τους για σχεδόν άσχετα με αυτά που πράγματι θα έπρεπε να εμπλέκονται ουσιαστικά.

= Σήμερα οι δάσκαλοι γινόμαστε περισσότερο ελαστικοί και επιεικείς απέναντι στους μαθητές μας..

= Ο ρόλος και η αναφορά στο Διευθυντή του σχολείου έχουν αλλάξει δραματικά στα μάτια των παιδιών/ μαθητών.

= Τα παιδιά δεν μπορούν ή δυσκολεύονται πολύ να εργαστούν ομαδικά και να συνεργαστούν με συμμαθητές τους σε κοινές εργασίες/προσπάθειες. Έχουν γίνει συγκριτικά περισσότερο ανταγωνιστικά άτομα και υπερβολικά ατομικιστές.

= Οι δάσκαλοι σήμερα στη συντριπτική τους πλειονότητα ασχολούνται με κάθε παιδί/μαθητή ξεχωριστά και εξατομικευμένα, σε αντίθεση με προηγούμενα σχολικά χρόνια όπου ο δάσκαλος δίδασκε και αντιμετώπιζε τους μαθητές του ως η μοναδική αυθεντία και ολόκληρη την τάξη σχεδόν «απρόσωπα».

= Τα σχολικά βιβλία και το όλο διδακτικό υλικό έχουν προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της παιδικής ηλικίας και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις. Το ίδιο και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

Δ. Επιλεγόμενα

Η σχετική βιβλιογραφία το επισημαίνει σε όλους τους δυνατούς τόνους διαχρονικά και διατοπικά, η ίδια η καθημερινή βιωματική εμπειρία όλων μας το πιστοποιεί με τους πιο φανερούς και απτούς τρόπους από κάθε άποψη, ενώ και οι διδάσκοντες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη αυτή διερευνητική έρευνα το καταθέτουν απερίφραστα ως σαφέστατη αποκρυστάλλωση επαγγελματικής και διδακτικής ‘πραγματογνωμοσύνης’ από το χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης: Η σύγχρονη παιδική ηλικία και η αντίληψη για αυτήν την ‘ηλικιακή ομάδα’ σήμερα διαφέρουν αισθητά (και αναμενόμενα) από το ‘χθες’ και το ‘προχθές’. Το μεγάλο σύνολο των δραστικών και καταλυτικής σημασίας καταιγιστικών αλλαγών που κυριολεκτικά κατακλύζουν (ή και πλημμυρίζουν) τις κοινωνίες σήμερα σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της υφελίου (με τις απόλυτα υπαρκτές διαφοροποιήσεις, κατά περίπτωση), μέσα από

διάφορες διαδικασίες και διαύλους κοινωνικοποίησης, έχουν αλλάξει και μεταβάλει –κατ’ αναλογία- τα της σύγχρονης παιδικής ηλικίας γενικά, τις σχετικές με την αγωγή και τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση παραμέτρους ειδικότερα. Τα ενδεικτικά αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, δεν αφήνουν κανένα περιθώριο όσον αφορά αυτές τις σημαντικές –κατά την άποψη/βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών- αλλαγές στη σημερινή παιδική ηλικία και στα παιδιά/μαθητές του σήμερα, σε σύγκριση με λίγα ή και κάπως περισσότερα χρόνια πριν.

Τα παιδιά /μαθητές σήμερα όχι μόνο έχουν αλλάξει, αλλά –σε γενικές γραμμές- έχουν αλλάξει «προς το χειρότερο» και μάλιστα σε βαθμό τέτοιας έντασης και συχνότητας που κάθε άλλο παρά βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς τους. Κατά κανόνα τα παιδιά της σύγχρονης εποχής μας δείχνουν συγκριτικά πολύ λιγότερο σεβασμό στο σχολείο και στο δάσκαλό τους, συγκριτικά λιγότερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και τη διδασκαλία, παρουσιάζουν πολύ συχνότερα διάσπαση ή απόσπαση προσοχής στα μαθήματα και στις σχολικές τους υποχρεώσεις (και όχι μόνο σ’ αυτές), δεν μπορούν να συνεργαστούν και να δουλέψουν ομαδικά, δεν συγκεντρώνονται όσο χρειάζεται και όταν χρειάζεται στη σχολική τάξη και στα μαθήματα/διδασκαλία, παραιτούνται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια συγκριτικά πολύ πιο εύκολα/γρήγορα, δεν ενθουσιάζονται και δεν ‘συγκινούνται’ με ό,τι καινούριο τους διδάσκει/δείχνει ο δάσκαλός τους. Επιπροσθέτως, είναι πολύ πιο επιθετικά από παλαιότερες εποχές –εντός αλλά και εκτός σχολικού χώρου- επιδεικνύουν συχνότατα πολύ πιο έντονες ατομιστικές στάσεις και συμπεριφορές, ενώ στη συντριπτική τους πλειονότητα χαρακτηρίζονται από μια στάση/συμπεριφορά ‘αφεντικού’ όχι μόνο προς τα άλλα παιδιά αλλά συχνά και προς τους ενήλικες. Η διαρκώς αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη τεχνολογία, οι συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής και αγωγής από του γονείς τους, η ελλιπέστατη έως ανύπαρκτη προσωπική επικοινωνία και η ομιλία/συνομιλία δια ζώσης, τα κυρίαρχα κοινωνικά μοντέλα μέσα από την τηλεόραση και αλλού, καθώς και το εκ των σύγχρονων συνθηκών αναγκαστικό τους ‘κλείσιμο’ μέσα στο διαμέρισμα και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εξηγούν σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τους εκπαιδευτικούς αυτής της έρευνας τη συγκριτικά ‘συνολική αρνητική εικόνα’ των σημερινών παιδιών/μαθητών. Ο ρόλος, οι στάσεις/συμπεριφορές και η εμπλοκή και ενασχόληση των γονέων σήμερα με τα της εν γένει σχολειοποίησης των παιδιών τους έχει αλλάξει αισθητά, ‘επιφέροντας’ έτσι και τις ανάλογες αλλαγές ‘στην τρέχουσα παιδική ηλικία’ των ημερών μας. Όπως υπογράμμισαν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ πιθανόν έως βέβαιο ότι η συγκριτικά διαφορετική (διάβαζε, αρνητική) αυτή συνολική εικόνα των παιδιών σήμερα όπως την αντιλαμβάνονται και την καταγράφουν οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους, έχει σίγουρα να κάνει και με το πώς οι δάσκαλοι αυτοί προσλαμβάνουν και αξιολογούν τα παιδιά/μαθητές τους σήμερα και πώς «χθες» ή «προχθές», χρονική περίοδος, δηλαδή, που και οι ίδιοι ήσαν ηλικιακά νεότεροι και με αισθητά λιγότερη επαγγελματική και διδακτική/σχολική εμπειρία.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι ο βασικός κορμός αυτών των αποτελεσμάτων στην απολύτως ενδεικτική και διερευνητική τους μορφή, όταν ‘διαβαστούν’ στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας όπως αδρομερώς σκιαγραφήθηκε σε προηγούμενες παραγράφους αυτής της παρουσίασης, φαίνεται να αποκτούν τη δική τους σημασία και ερευνητική αξία. Με άλλα λόγια, οι ευρύτερες κοινωνικές και άλλες αλλαγές που, όπως κατ’ επανάληψη έχει υπογραμμιστεί σχετικώς, χαρακτηρίζουν και ‘μπολιάζουν’ καθοριστικά τη σύγχρονη εποχή μας και συνακόλουθα και την παιδική ηλικία του σήμερα, αναμενόμενα εν πολλοίς, αντανakλώνται και δίνουν το δικό τους ξέχωρο στίγμα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των σημερινών παιδιών/μαθητών. Μένει να δούμε αν η συνολική αυτή συγκριτική εικόνα που προέκυψε μέσα από την –μικρής κλίμακας- έρευνα αυτή, βρίσκει τη γραμμική της αντιστοίχιση και συμφωνία σε μελλοντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες επί των ίδιων ζητημάτων, έρευνες όμως μεγαλύτερης εμβέλειας και αντιπροσωπευτικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλάσση-Αδάμ, Ε. (2008). Βία στο σχολείο, στο *Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία* (Επιλεγμένα κείμενα) Επιμ. Βάσω Σταυριανοπούλου-Γκανάτσου Ελένη Βαλάσση-Αδάμ. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων, σελ. 63-75.
- Βογιατζή, Λ. (2012). *Γιατί μου αντιμιλάει συνεχώς;* στο Vita.gr.
- Γελαδάρη, Ε., Παράσχου, Ε., & Παυλίδου, Α. (2009). *Η συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος των γονέων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
- Γουδήρας, Δ. & Ομάδα Εργασίας (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Παν/μιο Μακεδονίας.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη (Γιατί το 'EQ' είναι πιο σημαντικό από το 'IQ')*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλδή, Σ. *Η παγκοσμιοποίηση της παιδικής ηλικίας: Τα παραδείγματα του ανεπτυγμένου και του αναπτυσσόμενου κόσμου*. Προσωπική Ιστοσελίδα στο διαδίκτυο.
- Κόρτσα, Ε., Τζουγανάτου, Ι. & Παπαλεωνιδόπουλος, Γ. (2008). *Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας, Τ.Ε.Ι. Πατρών.
- Λεοντάκη, Β. (2008). *Παιδική ηλικία και ελεύθερος χρόνος στα καινούρια βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
- Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, Σ. (2005). *Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μιχαήλ, Μ. (2007). *Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο παιδικό περιοδικό τύπο*. Πτυχιακή εργασία, Διδασκαλείο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μπόμπας, Λ. (1997). Παιδιά από Μονογονεϊκές Οικογένειες: Quo Vadis?. Ανακοίνωση στο Η' Διεθνές Συνέδριο της Π.Ε.Ε. *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Ιωάννινα, 17-19 Οκτωβρίου.
- Μπόμπας, Λ. (1996). Σκιαγραφώντας το σχολικό των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, σελ. 47-56.
- Μπουγιούκος, Γ. & Φασούλης, Β. (2012). *Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα* (Για λογαριασμό της Ελληνικής Επιτροπής της Unicef). Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μίου Αθηνών.
- Mayer, J. (2007). *Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο*. (μετφρ. Π. Κλιάπης). Θεσσαλονίκη.
- Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*. London: Cape.
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. Pearson Education.
- Cunningham, H. (2006). *The invention of childhood*. London: BBC Books.
- Hamburg, D. (1994). *Today's children. Creating a Future for a generation in crisis*. New York: Time Books.
- Katz, C. (2001). *Exploring the relationship between the education and the welfare systems at the municipal level: a case study of Lod, Israel*. Unpublished PhD Thesis. England: University of Sussex.
- Mills, R. (2000). Perspectives of childhood, στο Mills, J. & Mills, R. (ed) *Childhood studies: A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge.
- Prout, A. & James, A. (1997). (2nd ed) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Prout, A. (2008). Changing childhood in a globalizing world. Report of E.S.R.C. Seminar: *Changing spaces: Young people, technology and learning*. Oxford: Dept. of Education, Oxford University.
- Rooney, T. (2012). Childhood spaces in a changing world: exploring the intersection between children and new surveillance technologies. *Global Studies of Childhood*, 2(4), 331-342.

ABSTRACT

Through a semi-structured interview, 44 primary education teachers were asked to comment on the overall ‘pedagogical/educational presence and characteristics’ of today’s elementary school children as compared to those in the past. On the whole, the following ‘comparative picture’ emerged: Considerably less respect for the school and the teacher, less interest and effort for all of their education, more frequent incidents of learning difficulties and syndromes of attention deficit/distraction, increased episodes of violence and hyperactivity, problems in communication and the effective use of language, extreme selfishness and antagonism, much less empathy and will/promptness to co-operate with classmates, manifestation of a ‘bossy-like’ behavior to others (the teachers, often, included), were the main points stressed concerning the pupils of ‘today’ vis-à-vis their age-mates of ‘yesterday’.

Λεωνίδας Χ. Μπόμπας

Δρ, Συγκριτικός της Εκπαίδευσης

Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια-Γ. Μαλλiάρα»

Ευθυμίου Παπά 24

17342 Άγιος Δημήτριος

Τηλ. 210-9951509

9816523

Fax: 210-9927659

Κιν. 697 4433234

Mail: bombas@hpcosmos.gr

bombas@maliaras.gr

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΤΖΕΝΗ ΜΩΡΑΪΤΗ, ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΔΩΣΣΑΣ,
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΜΑΓΚΛΑΡΑ, ΑΣΠΑΣΙΑ ΠΕΤΕΙΝΑΡΑΚΗ

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε όλες σχεδόν τις αποκαλούμενες δυτικές κοινωνίες, όπως και στην ελληνική, συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια μια σειρά από αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής. Η πληθυσμιακή εικόνα του πλανήτη στο τέλος της δεύτερης χιλιετίας φέρει τα σημάδια των δημογραφικών μεταβολών, που επέφεραν πόλεμοι, οικονομικές μεταναστεύσεις, διωγμοί και γεωπολιτικές εξελίξεις. Η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερογένεια με βασικές παραδοχές το γεγονός ότι η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται ομοιογενώς αλλά με μια μεγάλη ποικιλία κοινωνικών και πολιτισμικών μορφών (Levi-Straus, 1987), ότι η διατήρηση της ποικιλίας των πολιτισμών μέσα σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από μονοτονία και ομοιομορφία αποτελεί επιτακτική ανάγκη και τρίτον, ότι η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομείται μόνο επάνω σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Η δυναμική επικοινωνία των πολιτισμών μπορεί να πάρει τη μορφή διαπολιτισμικής επαφής που έχει μεταξύ των άλλων το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, της αποδοχής δηλαδή και της ένταξης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από μια άλλη με την οποία έρχεται σε επαφή, με οποιονδήποτε τρόπο (Παπάς, 2001). Η κατασκευή ταυτότητας και η ένταξη του ατόμου σε αυτήν σημαίνει ταυτόχρονα και την αναγνώριση συνόρων και διαχωριστικών γραμμών μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου», αυτού που διαφέρει από τον φορέα και εκφραστή των συλλογικών κοινών χαρακτηριστικών. Η έννοια της ταυτότητας θέτει τα όρια της ετερότητας καθορίζοντας τα σύνορα και τις σχέσεις, το μέσα και το έξω, αποτελώντας κομβικό σημείο για την κατανόηση της κοινωνικής διασύνδεσης (Κωνσταντοπούλου, 1999:21). Η κυρίαρχη κοινωνική οπτική χαρακτηρίζεται σε σχέση με το διαφορετικό από δύο διακριτές διαστάσεις: την πρόσληψη του «άλλου» και τις στάσεις απέναντί του. Αυτές οι διαστάσεις συνιστούν τον πυρήνα της λογικής για την αξιολόγηση της στάσης του κοινού απέναντι στον «ξένο» και την ιεράρχηση των αξιών. Στο παραπάνω πλαίσιο η ταυτότητα που θα έχει ο πολίτης του 21^{ου} αι. δεν θα είναι μονοδιάστατη αλλά πολυδιάστατη (Featherstone, 1995).

Κομβικό ρόλο στο σκηνικό που διαμορφώνεται αποτελεί η εκπαίδευση, η οποία παίζει το ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στη συνείδηση του ατόμου και στην κοινωνία γενικά. Τα παιδιά συνειδητοποιούν και αντιλαμβάνονται την κοινωνία που ζουν μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το σχολείο έχει ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για την συγκρότηση της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών. Όταν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με πληροφορίες, πολιτιστικά χαρακτηριστικά, στοιχεία πολιτισμού, στάσεις και αξίες ζωής, τους δίνουμε τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τα γεγονότα σε σημαντικά νοήματα (Apple, 1990). Ο Bourdieu (1990) θεωρεί ότι το σχολείο έχει να διαπραγματευτεί το πολιτισμικό κεφάλαιο, ένα κοινωνικό δώρο το οποίο πολλές φορές δεν αξιολογείται στη διάσταση που του ταιριάζει. Κυρίαρχο ρόλο στη διαπραγμάτευσή του έχει το σχολείο αποτελώντας ένα από τους πιο ευαίσθητους και ευάλωτους μηχανισμούς, αφού το πολιτισμικό πλαίσιο μεταβιβάζεται μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω αλληλεπίδρασης (Τσιπλητάρης, 1998:114). Ο Herzfeld (1987:12) διατύπωσε μια λακωνική αλλά εύστοχη επισήμανση, ότι «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δεν μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας».

Το ζήτημα λοιπόν είναι να δοθούν στα παιδιά οι ανάλογες και απαιτούμενες ευκαιρίες, διότι μας ενδιαφέρει εκτός από την ποσότητα της εμπειρίας που αποκτάται στο σχολείο και η ποιότητα καθώς και η σχέση αξιών που αναπτύσσει ένα πρόγραμμα με τους μαθητές του (Apple, 1990). Ένα σημαντικό κομμάτι στο παζλ της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οργανωμένη η εκπαίδευση, αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία έχουν μια σχέση αυθεντίας ως προς το γνωστικό αντικείμενο και αποτελούν τη βάση της διδακτικής καθοδήγησης, αφού συνιστούν ένα σταθερό σημείο αναφοράς τόσο για το δάσκαλο, όσο και για το μαθητή. Ο ρόλος τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι κεντρικός. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι από την μια ο χρόνος της ενασχόλησης των μαθητών με το σχολικό εγχειρίδιο είναι μεγαλύτερος από το χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν ως βασικό στήριγμα δόμησης της διδασκαλίας τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια εκφράζουν κάθε φορά την εκπαιδευτική φιλοσοφία και είναι τα βασικά μέσα υλοποίησης και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών (Sowell, 1996). Μέσω των αυτών πραγματοποιείται η «μετάγγιση» στους μαθητές της επίσημης ιδεολογίας για το έθνος και τα άλλα έθνη, που είναι κυρίαρχη σε μια κοινωνία (Καψάλης, Μπονίδης, & Σιπητάνου, 2000· Φλουρής & Ινβιτέλη, 2002). Συνεπώς η δομή και το περιεχόμενο τους καθορίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη μορφή επεξεργασίας της γνώσης στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής αγωγής η οποία ευνοεί τη συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση και τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Hohmann & Reich, 1989: 26).

Τα κείμενα των βιβλίων, το υλικό της εικονογράφησης, οι εικόνες, οι φωτογραφίες των σχολικών εγχειριδίων, μπορούν να συμβάλλουν στη διατύπωση μιας σύγχρονης άποψης μέσω εναλλακτικών προτάσεων και πρακτικών για τη συνύπαρξη ανθρώπων, φορέων διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου να αμβλυνθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την ομαλή συμβίωση και άρα τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το περιεχόμενο και η δομή γενικότερα των σχολικών εγχειριδίων καθορίζουν αν το πολιτισμικό κεφάλαιο που αφορά στις αναπαραστάσεις πολιτισμού άλλων λαών, υποστηρίζεται, δίνοντας τις αναγκαίες ευκαιρίες στους μαθητές γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση και την ανάδειξη αυτών των στοιχείων. Όπως υποστηρίζει ο Μάγος (2010) στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τα εκπαιδευτικά υλικά πρέπει να αποτελούν όχι απλώς μέσα για τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών, αλλά και κίνητρα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Υποθέσεις και σκοπός της έρευνας

Με βάση τα παραπάνω τέθηκε και το βασικό ερώτημα της έρευνας: Υπάρχει και σε ποιο βαθμό η παρουσία των διαφορετικών από τον κυρίαρχο πολιτισμών στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου; Ως ζωτικό χώρο ορίζουμε την στερεοτυπική ή όχι παρουσία του «άλλου» και τις δυνατότητες αφομοίωσης, αποδοχής ή απόρριψης. Υποθέτουμε ότι σε μια χώρα με έντονο το στοιχείο του εθνικού πολιτισμού, τα παραπάνω στοιχεία θα αποτελούν συνιστώσα των σχολικών εγχειριδίων.

Σκοπός της έρευνας είναι η ποσοτική καταγραφή αρχικά και ποιοτική ανάλυση στη συνέχεια σε ότι αφορά την απεικόνιση του «άλλου» είτε αυτός είναι φυσικό πρόσωπο είτε πολιτισμική έκφραση διαφορετική από αυτές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας που είναι η ελληνική, όπως αυτή εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια από την Πρώτη τάξη έως και την Έκτη τάξη του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου.

Μεθοδολογία έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η χρήση της μεθόδου αυτής ως τεχνικής προσέγγισης (Cohen & Manion, 2000· Christensen, 2001) των διερευνούμενων κειμένων, είναι μία διαδικασία την οποία αξιοποιούμε στη βάση των γενικών της κανόνων και η οποία κωδικοποιεί και ταξινομεί. Απο-

βλέπει δε στην υποκατάσταση της υποκειμενικής με την αντικειμενική ανάλυση και ποσοτικοποίηση (Βάμβουκας, 1997:269-272). Στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών, η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου ένα σε διάφορες χρονικές περιόδους. Μελετά κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου και στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων με αντικειμενικό και συστηματικό προσδιορισμό. Αρχικά στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν τα στοιχεία που δηλώνουν την παρουσία και την απεικόνιση άλλου πολιτισμού αλλά και άλλων ανθρώπων ώστε να υπάρξει μια συνολική εικόνα. Στη συνέχεια ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση στη οποία δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα.

Δείγμα έρευνας

Πεδίο της έρευνας αποτελούν 106 σχολικά εγχειρίδια, όλων των γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Ανθολόγιο, Μαθηματικά, Μελέτη, Μουσική, Μουσικό Ανθολόγιο, Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις, Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Γεωγραφία, Θεατρική Αγωγή, Φυσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία και Θρησκευτικά) των έξι τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, εκ των οποίων 53 βιβλία μαθητή και 53 τετράδια εργασιών.

Αποτελέσματα

Τα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου εξετάστηκαν ανά τάξη ξεχωριστά. Επειδή όμως υπάρχουν και περιπτώσεις όπου για τη διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων χρησιμοποιείται το ίδιο εγχειρίδιο σε δύο τάξεις, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τα στοιχεία καταγραφής ανά δύο τάξεις.

Α' & Β' τάξη (7-8 ετών). 29 σχολικά εγχειρίδια: 14 βιβλία μαθητή και 15 τετράδια εργασιών. Στα βιβλία εντοπίστηκαν 3 λαϊκά παραμύθια (Γαλλία, Μέση Ανατολή, Ινδία) και 4 ασκήσεις που σχετίζονται με το παραμύθι της Ινδίας και 2 μύθοι (Κύπρος, Ινδία). Τέλος, βρέθηκε ένα κείμενο, το οποίο είχε τίτλο «Ο Αϊ – Βασίλης θα βρει το δρόμο του» και στο οποίο περιγράφεται η αγωνία ενός μικρού παιδιού που τώρα ζει στο Ακριτοβούνιο, για το αν θα το βρει ο Άγιος Βασίλης τώρα άλλαξε σπίτι (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Στοιχεία του πολιτισμικού «άλλου» Α' - Β' τάξη Δημοτικού.	
Μύθοι	2
Λαϊκά παραμύθια	3
Στοιχεία σε ασκήσεις	4
Κείμενα	1
Γενικό σύνολο: 10 στοιχεία	

Γ' & Δ' τάξη (9-10 ετών). 36 σχολικά εγχειρίδια: 18 βιβλία μαθητή και 18 τετράδια εργασιών. Στα βιβλία εντοπίστηκαν 2 παροιμίες (Ουγγαρία, Βουλγαρία), 1 λαϊκό παραμύθι από την Καλαβρία και 1 άσκηση στην οποία δίνονταν οδηγίες για τον τρόπο κατασκευής μασκών αρλεκίνου και κολομπίνας από τη Βενετία. Εντοπίστηκε 1 κείμενο με τίτλο «Η μπουγάδα του Αϊ – Βασίλη» το οποίο μιλάει για τη βοήθεια που προσφέρουν παιδιά από διαφορετικές ηπείρους στον Άγιο Βασίλη για να βρει ρούχα και να καταφέρει να πάει τα δώρα στα παιδιά και 1 στοιχείο σε κείμενο, το οποίο αναφέρεται στην Κίνα ως χώρα των δράκων. Βρέθηκαν επίσης κάλαντα της Κύπρου. Τέλος εντοπίστηκαν οι «προτάσεις της Ραλλού στο δάσκαλο», όπου η ηρωίδα του βιβλίου προτείνει 17 βιβλία με χριστουγεννιάτικο θέμα που αναφέρονται σε διαφορετικές χώρες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Στοιχεία του πολιτισμικού «άλλου» Γ' - Δ' τάξη Δημοτικού	
Παροιμίες	2
Λαϊκά παραμύθια	1
Ασκήσεις	1
Κείμενα	1
Στοιχεία σε κείμενο	1
Κάλαντα	1
Πρόταση στο δάσκαλο	1
Γενικό σύνολο: 8 στοιχεία	

Ε' & Στ' τάξη (11-12 ετών). 41 σχολικά εγχειρίδια: 21 βιβλία μαθητή και 20 τετράδια εργασιών. Στα βιβλία εντοπίστηκαν 3 ασκήσεις: η πρώτη σχετίζεται με οδηγίες για την κατασκευή στεφανιού από τη λαϊκή παράδοση της Ρωσίας, η δεύτερη με ένα παιχνίδι αυτοσχεδιασμού ενός κινέζικου μύθου και η τρίτη προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν παραδοσιακά χριστουγεννιάτικα φαγητά και γλυκίσματα διαφόρων χωρών. Βρέθηκαν επίσης 2 κείμενα, το πρώτο με τίτλο «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο» (Κίνα) και το δεύτερο με αναφορές και πληροφορίες για τον τρόπο που γιορτάζονται τα Χριστούγεννα στην Πολωνία, στο Μεξικό, στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία, στον Καναδά, στη Γαλλία και στην Ουγγαρία. Τέλος, εντοπίστηκε 1 πρόταση για το δάσκαλο, η οποία αναφέρεται σε ένα βιβλίο με τίτλο «Παραμύθια από την Αφρική» και οι στίχοι 1 τραγουδιού από τη Σενεγάλη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Στοιχεία του πολιτισμικού «άλλου» Ε' - ΣΤ' τάξη Δημοτικού	
Τραγούδια	1
Ασκήσεις	3
Πρόταση στο δάσκαλο	1
Κείμενα	2
Γενικό σύνολο: 7 στοιχεία	

Εικονογράφηση των βιβλίων.

Στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού χρησιμοποιούνται εικόνες και φωτογραφίες. Για την διευκόλυνση της καταγραφής ορίσαμε μια κατηγορία τις φωτογραφίες και μια άλλη τα στοιχεία εικονογράφησης, δηλαδή σκίτσα, ζωγραφιές, εικόνες, κα. Έτσι, στα εγχειρίδια της Πρώτης και Δεύτερης τάξης εντοπίστηκαν 16 φωτογραφίες, οι οποίες δείχνουν: 1 καντήλι από την Κωνσταντινούπολη, 1 μουσουλμανικό τέμενος, 1 καθεδρικό ναό (Άγιος Μάρκος), 1 Εβραϊκή συναγωγή και σημαίες χωρών (Τσεχία, Κουβέιτ, Γερμανία, Ιταλία, Γαλλία, Νορβηγία, Αργεντινή, Κίνας). Εντοπίστηκαν επίσης 8 στοιχεία εικονογράφησης που σχετίζονται με τους ήρωες 1 ινδικού παραμυθιού, όπου οι ήρωες φορούν παραδοσιακές φορεσιές και 1 ινδικού μύθου της Ινδίας, στον οποίο επιχειρείται η οπτικοποίηση του μύθου, όπου η Γη βρίσκεται στις πλάτες τριών ελεφάντων, οι οποίοι με τη σειρά τους στέκονται πάνω σε μία θαλάσσια χελώνα.

Στα εγχειρίδια της Τρίτης και Τετάρτης τάξης καταγράφηκαν 24 φωτογραφίες και 8 στοιχεία εικονογράφησης. Οι φωτογραφίες δείχνουν: 1 φορεσιά από το Βέλγιο, 1 τζαμί της Θράκης, τον Πύργο της Πίζας, τον Πύργο του Αιφελ, τη Σφίγγα, το Ταξ Μαχάλ, στοιχεία των Μάγια και των Ίνκας από το Μεξικό, έχει 5 εικόνες από την Αίγυπτο (Σφίγγα), την Ινδία (Ταξ Μαχάλ), το Μεξικό (ναός Μάγια και Ίνκας), την Αυστραλία (όπερα του Σίδνεϊ) και την Κίνα (Σινικό τείχος), μουσικούς από τη Σκωτία, την Ιταλία και τη Μογγολία, υπάρχουν επίσης 12 μικρότερες φωτογραφίες στις οποίες απεικονίζονται π.χ. η σημαία της ευρωπαϊκής ένωσης, ένα τζαμί, ένας μικρός βούδας, κλπ.. Στα στοιχεία της εικονογράφησης συμπεριλαμ-

βάνονται εικόνες από παραδοσιακές φορεσιές της Αραβίας, της Κίνας, της Αγγλίας του Μεσαίωνα, καθώς επίσης και μία εικόνα του Μαύρου Χριστού από την Αφρική.

Στα εγχειρίδια της Πέμπτης και Έκτης τάξης εντοπίστηκαν 42 φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες δείχνουν: 1 Ισπανίδα χορεύτρια, πρόσωπα που δραματοποιούν ένα κινεζικό μύθο, 1 κινέζικο δράκο, το καρναβάλι της Βενετίας, παραδοσιακά μουσικά όργανα από διάφορες χώρες του κόσμου και τον τρόπο κατασκευής τους και ανθρώπους με παραδοσιακές φορεσιές (Ινδιάνοι, Βεδουίνοι, Λάπωνες, Πυγμαίοι, Ινδοί, Νορβηγοί, Αφρικανοί) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Εικονογράφηση των βιβλίων των τάξεων του Δημοτικού		
	Φωτογραφίες	Στοιχεία εικονογράφησης
Α΄ και Β΄ τάξεις	16	8
Γ΄ και Δ΄ τάξεις	24	8
Ε΄ και Στ΄ τάξεις	42	0
Σύνολο	82	16

Γενικό σύνολο: 98 στοιχεία

Συζήτηση - συμπεράσματα

Από την έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια προέκυψε ότι αποδεικνύεται η βασική υπόθεση εργασίας της έρευνας. Υπάρχουν δηλαδή αναφορές και στοιχεία αναγνώρισης και αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, του «άλλου» ανθρώπου, του «άλλου» πολιτισμού καθώς και στα πολιτισμικά παράγωγά τους.

Ο εθνοκεντρισμός ως φαινόμενο αναπαράγεται βασικά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπλο της παραπάνω διαδικασίας αναπαραγωγής αποτελεί είτε η κατευθυνόμενη ανυπαρξία στις αναφορές που αφορούν τον «άλλο» άνθρωπο ή τον «άλλο» πολιτισμό είτε μια υποτιμητική παράθεσή τους σε συνδυασμό με μια κριτική η οποία με τη σειρά της απαξιώνει και υποτιμά, αντικειμενικά και συγκριτικά, την παρεχόμενη αναφορά ή απεικόνιση του «άλλου». Στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου της Ελλάδας δε συναντώνται τα παραπάνω φαινόμενα εθνοκεντρισμού. Υπάρχουν ισότιμες αναφορές σε «άλλους» ανθρώπους και «άλλους» πολιτισμούς. Δεν υπάρχουν υποτιμητικές αναφορές αλλά και καμιά προσπάθεια σύγκρισης. Οι αναφορές στα παραμύθια και τους μύθους άλλων λαών, μακρινών από το λαό και την κοινωνία υποδοχής που είναι η ελληνική, αναπτύσσουν την επικοινωνία και ταυτόχρονα το αίσθημα της αποδοχής. Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι ο μύθος και το παραμύθι δεν αποτελούν προϊόν αποκλειστικά της δικής του πολιτισμικής παράδοσης αλλά όλων των λαών. Στα πλαίσια λοιπόν της διαδικασίας αποδοχής του «άλλου» ο μαθητής αντιλαμβάνεται αρχικά τα στοιχεία εκείνα που τον συνδέουν με τον «άλλο» συμμαθητή του.

Προκειμένου να αποδεχθείς τον «άλλο» πρέπει πρώτα να τον γνωρίσεις. Η συνάντηση αυτή επιτυγχάνεται όχι μέσα από έναν καταγιγισμό ερεθισμάτων και ευχολογίων αλλά μέσα από τη δημιουργία συνείδησης ότι τα πιο πολλά πράγματα ενώνουν τους ανθρώπους, τους φέρνουν κοντά, τους δίνουν να καταλάβουν πόσο μοιάζουν. Για παράδειγμα ο μαθητής του δημοτικού μέσα από τις ανάλογες αναπαραστάσεις αντιλαμβάνεται ότι ο «άλλος» συμμαθητής του στα πλαίσια της πολύχρωμης τάξης και κοινωνίας έχουν πολλά κοινά με τον ίδιο και την παράδοσή του: ακούει κι αυτός μουσική, έχει τα παραδοσιακά του μουσικά όργανα, ψυχαγωγείται μέσα από τα παραμύθια του λαού του, έχει τις παραδοσιακές ενδυμασίες του τόπου του, τους δικούς του ήρωες και αγίους, αλλά και τα δικά του παιχνίδια και έθιμα, όπως ο ίδιος. Η παράθεση των στοιχείων με συνδυασμό την ύπαρξη φορέων τους δίπλα στο μαθητή ανοίγουν αμέσως έναν διάλογο και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους με κοινά στοιχεία στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Βασικό κομμάτι των ευρημάτων της έρευνας αποτελούν και τα στοιχεία εικονογράφησης, οι εικόνες και οι φωτογραφίες. Στα βιβλία όλων των τάξεων, εντοπίστηκαν εικόνες και φωτογραφίες οι οποίες παρουσιάζουν ανθρώπους από άλλες χώρες οι οποίες δίνουν το ερέθισμα για την ανάπτυξη διαλόγου στη σχολική τάξη. Οι εικόνες (Barthes, 1977 :61-63) λειτουργούν

σε τρία επίπεδα: το πληροφοριακό, το συμβολικό και το επίπεδο της «ακοής». Στο πρώτο επίπεδο συντίθεται η γνώση που προσφέρουν τα σκηνικά της εικόνας, οι ενδυμασίες, τα τοπία. Αυτό είναι το επίπεδο της επικοινωνίας. Ο μαθητής γνωρίζει και ερευνά. Στο δεύτερο επίπεδο παρατηρείται μια διαστρωμάτωση. Αρχικά λαμβάνει χώρα ένας παραπεμπτικός συμβολισμός στη σχέση γνωστού και αγνώστου. Κατόπιν έρχεται το επίπεδο της σημασίας. Έπειτα από την επικοινωνία και το συμβολισμό επιτυγχάνεται η γνώση – αντίληψη της πραγματικότητας που επιδιώκουμε να γνωρίσουμε. Τέλος συντελείται η μεταγνώση στο επίπεδο της «ακοής». Έχουμε μια εξατομικευμένη διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα μέσω των αισθήσεων έπειτα από τη συνάντηση, τη γνωριμία, την επικοινωνία, το συμβολισμό και τη γνώση. Άλλωστε, η οπτική πληροφόρηση υποχρεώνει το δέκτη σε συμμετοχή και του υποβάλλει μια διαισθητική κατανόηση (Εκο, 1994 :87).

Στα πλαίσια της παραπάνω προσέγγισης η διαδικασία της ανάπτυξης μορφών διαλόγου είναι αυτή που προωθεί τους παραπάνω στόχους. Ο διάλογος, όπως σημειώνουν οι Burbules & Bertram (1993: 24) είναι γλώσσα που απαιτεί τη λογική μας για την επίλυση προβλημάτων, μας επιτρέπει το παιχνίδι με τις ιδέες, μας επιτρέπει να βιώσουμε την ευθύνη (ηθική διάσταση) για το περιεχόμενο και τη μορφή των σχέσεων και υποδεικνύει την αναγκαιότητα κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Με αφορμή τα στοιχεία που δίδονται στο μαθητή, στα σχολικά εγχειρίδια για τον «άλλο» και τον πολιτισμό που τον αφορά, αναπτύσσεται το ερέθισμα που απαιτείται για να ξεκινήσει ένας διάλογος στη σχολική τάξη που αποσκοπεί αρχικά στη γνωριμία του. Η περιέργεια για κάθε τι άγνωστο και διαφορετικό δίνει τη θέση της στο ενδιαφέρον για τη γνωριμία και γνώση. Στην προέκταση των παραπάνω με ένα συνδυασμό πληροφοριών και ανάκλησης της όποιας προηγούμενης εμπειρίας, ο μαθητής οδηγείται στη μεταγνώση.

Η παιδαγωγική διαδικασία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα κοινωνικά δεδομένα. Η αποδοχή της ετερότητας δεν αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αλλά προσφέρεται και αποτελεί αντικείμενο διδακτικής διαχείρισης. Η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, έδειξε ότι η πολιτισμική ετερότητα αποτυπώνεται μέσα από τις σελίδες τους. Μέσα από διαφορετικές αναφορές αναπτύσσεται και καλλιεργείται η έννοια του δυναμικού πολιτισμού, μιας πολιτισμικής πραγματικότητας που συντίθεται έξω από στερεοτυπικές προσεγγίσεις και υπόκειται σε μια εναλλαγή ερεθισμάτων σχετικά με τα παραδεδομένα πολιτισμικά δρώμενα. Αναπτύσσεται η διπλή οπτική αλλά και το στοιχείο της ενσυναίσθησης. Το δεδομένο αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού πρότυπου το οποίο έχει να κάνει με τη δυναμική μεταβολή των υπαρχόντων πολιτισμικών κωδίκων επικοινωνίας και δράσης. Προωθείται και ενισχύεται η προσπάθεια άμβλυνσης διαφορών και ξενοφοβίας και αναπτύσσεται η επικοινωνία των αυριανών πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία σε συνθήκες σεβασμού και αποδοχής του «άλλου» με τελικό στόχο τη μετάβαση από τη μονοπολιτισμική στη διαπολιτισμική αντίληψη.

Κλείνοντας θα θέλαμε να μοιραστούμε τις τελευταίες σκέψεις μας ολοκληρώνοντας την παραπάνω έρευνα. Οι αναφορές στον πολιτισμικό «άλλο» που εντοπίσαμε στην έρευνά μας, με τα χαρακτηριστικά και την αξία που αναλύσαμε προηγουμένως, είναι πολύ λίγες. Στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων που εξετάσαμε θα μπορούσαν οργανωμένα από την ελληνική πολιτεία να είναι πολύ περισσότερες. Για άλλη μια φορά το βάρος της αξιοποίησης αυτών το στοιχείων πέφτει στο δάσκαλο της τάξης. Εκείνος είναι που μπορεί μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, να αλλάξει τη διάσταση των στοιχείων και να τα κάνει αφορμές για μεγάλα ταξίδια σε άλλους τόπους και άλλους ανθρώπους, τόσο ίδιους και τόσο διαφορετικούς με τον καθένα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M.W. (1990). *Ideology and the Curriculum* (2nd ed). New York: Routledge Falmer.
Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Banks, J.(2000). *Cultural diversity and education*. Boston: Allyn and Bacon.
Bourdieu, P. (1990). *The logic of Practice* (trans. R. Nice). Cambridge: Polity Press.
Christensen, L.B. (2001). *Experimental Methology* (8th ed). Boston: Allyn & Bacon.

- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research methods of education* (4th ed). London-New York: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Eagleton, T. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*. Αθήνα: Πόλις.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture, globalization, postmoderism and identity*. London: Sage.
- Herzfeld, M.(1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hohmann, M.H., & Reich, H. (1989). *Ein Europa fuer mehrreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. New York: Maxmann Muenster.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1999). Εισαγωγή. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου- Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (σ. 11-32). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., Τυπωθήτω.
- Levi-Strauss, C. (1987). *Φυλές και Ιστορία*. Αθήνα: Μπάιρον.
- Μάργος, Κ., «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση*. Στο 13^ο Διεθνές Συνεδρίο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πανεπιστήμιο Πατρών: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, 7 Σεπτεμβρίου 2010.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.
- Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.
- Sowell, T. (1996). *Knowledge and decisions*. New York: Basic Books.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.

ABSTRACT

The population of the world is characterized by demographic changes that resulted from wars, economic migration, and geopolitical evolution. Current thinking focuses on cultural heterogeneity based on the assumptions of the development of mankind in terms of heterogeneity and the need to maintain the diversity of cultures. The way we treat something different is determined by the perception we have of “difference”. Education plays an intermediate role in the structuring of individual consciousness and society in general. The findings of this research answer the question of whether and to what extent do elements of cultural diversity appear in the textbooks of Greek primary school. The aim of this research is the quantitative record and the qualitative analysis of the appearance of the cultural diversity. 106 textbooks of all subjects, 53 course books and 53 workbooks, were studied for the purpose of this study.

Τζένη Μωραΐτη,

Dr, διδάσκουσα ΠΔ 407/80, Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας,, Θησέως 23, 38222, Βόλος,, 2421078171, 6944183220,tzmoraiti@yahoo.gr

Δώσσας Απόστολος,

Dr, Δ/ντής 23^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου, διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ, ΜΔΕ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»,,, Ηροφίλου 3, 38443 Βόλος,, 2421087935, 6944696365,apostolosdossas@yahoo.gr

Αγγελική Μαγκλάρα,

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, αναπληρώτρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ 71. Μακρυνίτσης 106, 38333, Βόλος,, 2421059583, 6996085431,amagklara@yahoo.gr

Πετειναράκη Ασπασία,

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία», υπότροφος του Ιδρύματος Προποντίς,, Ροστώβ 85, Βόλος,, 38222, 6909669157,aspetina@uth.gr

NEWS LITERACY: LEARNING ABOUT THE WORLD

NIKOS PANAGIOTOU, SOFIA THEODOSIADOU

Introduction

It has been widely admitted that in today's world media no longer just shape our culture but they are our culture.

The convergence of media and technology in a global culture is changing the way we learn about the world and challenging the very foundations of education. No longer is it enough to be able to read the printed word; children, youth, and adults need the ability to critically interpret the powerful images of a multimedia culture (Thoman & Jolls 2004:18).

8- to 18-year-olds spend an average of 7 hours and 38 minutes a day on entertainment media — a 20% increase in the past five years, as a study by the Kaiser Family Foundation found (Rideout, Foehr & Roberts, 2010). According to the same study “use of every type of media has increased over the past 10 years, with the exception of reading” — and reading, of course, includes newspapers and magazines. Beyond its economic and political significance this, communication revolution also has had a profound impact on each individual's life. Wurman (1989) coined the expression *information anxiety* to capture one reaction to the ever-increasing information overload a person today experiences. It is defined as the ever-widening gap between the information we understand and the information that we think that we must understand. Although useful, if not essential, in multiple contexts, the constant stream of information cannot be ‘absorbed’ (Chesebro & Bertelsen, 1996). There is simply too much information for any given individual to deal with in any useful way. In one sense we have to remake ourselves into information processors.

By accepting the core role of the media today in society it is also important to accept the central role of understanding media and realizing the power and the influence they have on society. What is important is not only the message itself but equally it is how the audience makes sense of the message and the mediated world around it. Within the EU “Media Literacy” has been recognized as a critical competency for lifelong learning that can significantly contribute towards achieving the objectives set for the European Union at the Lisbon European Council in 2000 (Commission of the European Communities, 2007). Media literacy is being generally defined as the ability to access, analyze, evaluate and communicate messages in a wide variety of forms (Hobbs, 2001:406; Livingstone, 2004; Koltay, 2011: 213). Scott Robert Olson and Timothy Pollard argue that “the digitalization of media both requires and enables new ways of looking at media literacy” (Galician, 2004: 149). Media literacy education often focuses on teaching students how to analyze and deconstruct media messages and understand the process of message construction (Brown, 1998; Hobbs & Frost, 2003; Kellner & Share, 2005). Vande Berg et. al. (2004) give a different dimension to the definition of media literacy by underlying that media literacy is correlated to media—specifically television—criticism. In other words, they are committed to the proposition that media literacy as a concept is strengthened when it is understood as media criticism (Vande Berg et al., 2004:221).

Burn and Durran (2007:2-3) in their approach on the concept of media literacy, highlight three common features in many emerging definitions of media literacy, these are: cultural, critical and creative features. Media literacy is, therefore, more than a question of comprehension: It is concerned with the form and scope of that comprehension. A study of American youth found that 84% of respondents claim they are bombarded with information and “would benefit from learning more about how to gauge what news is trustworthy.” (Cohen & Kahne, 2012:82) It is upon this element, that News Literacy builds, in order “to respond to the growing challenge of assuring that young people get the information they need to become well-

informed citizens and voters in the 21st century” (The News Literacy Project, n.d.). It leads toward a more active exposure, where user is aware of his/her decision-making and are in control of his/her exposures. Three concerns, suggest the need for policy and pedagogical interventions for News Literacy:

- a) *the Participation Gap — the unequal access to the opportunities, experiences, skills, and knowledge that will prepare youth for full participation in the world of tomorrow.*
- b) *the Transparency Problem — The challenges young people face in learning to see clearly the ways that media shape perceptions of the world.*
- c) *the Ethics Challenge — The breakdown of traditional forms of professional training and socialization that might prepare young people for their increasingly public roles as media makers and community participants.* (Jenkins et al., 2006:3)

People need skills and understanding in order to use information effectively. News Literacy can be regarded primarily as an accumulation of knowledge. It promotes a new kind of literacy, “rooted in the real world of instant information, global interactivity, and messages created on multiple media platforms.” (Thoman& Jolls, 2004:20) As traditional and new media provide powerful new ways of representing and manipulating information, news literacy can promote a critical stand towards news and information consumption. As Jolls (2012) argues producing media doesn’t necessarily make you media literate, it is the critical thinking applied to production systematically that makes a person media/news literate. News literacy is concerned with developing an informed and critical understanding of the news produced, the techniques used by them, and the impact of these approaches/techniques. It has been characterized as a process of describing, interpreting and evaluating news that introduces new associations or attributes a new meaning to original communicative act. News Literacy can be regarded as the ability of the person to use and critically evaluate news source information. Developing a critical evaluation of the news is required for audiences to assess the credibility of information. News literacy can reveal the effects of media systems, particularly their effects on individuals and society. News literacy can generate individual, reactions to media experiences, energizing the media user in an attempt to shift him or her from an inactive to an active role. That is news literacy can foster unique and individual reactions to media experiences and thus contributing in promoting informed and engaged citizenship.

As Vraga et al. (2012) argue citizens need to understand the news process and imperatives behind journalistic work to analyze the news effectively due to the lack of understanding of news processes can contribute to decreased perceptions of media credibility for the wrong reason: not based on how the media actually fare in their reporting, but rather through personal biases. Informing individuals of journalists’ goals and roles should increase their knowledge of the context in which media content is produced and this, in turn, may reduce hostile media perceptions and increase credibility perceptions.

News Literacy: Learning about the world

A central goal of our article is to shift the focus of the conversation about the digital divide, technological access, etc. to that of opportunities for persons in order to participate and to develop cultural competencies and social skills needed to become well- informed citizens in the 21st century. Buckingham (2000) argues that young people’s lack of interest in news and their disconnection from politics reflects their perception of disempowerment.

By and large, young people are not defined by society as political subjects, let alone as political agents. Even in the areas of social life that affect and concern them to a much greater extent than adults—most notably education—political debate is conducted almost entirely ‘over their heads’ (Buckingham, 2000:218-219).

We suggest that the key is to develop higher media literacy, which is News Literacy, with more elaborated knowledge structures and pedagogical approaches, which will support News Literacy learning. There are three strategies that can help the teacher or the parent to achieve this: a) Analyze the news perspective, b) search for context, c) develop alternative sources of information. All these strategies are interconnected between them. Analyzing the news per-

spective means to put the news in context, in order to avoid the confusion between news and information. Searching for context is avoiding things that distract the reader from the news itself, due to techniques applied (infotainment). Develop alternative sources of information allows a person to be exposed to many views and many differing interpretations of what is happening in the world.

For News Literacy pedagogy we adopt Buckingham (2006) approach to digital literacy because it is strongly rooted in notions of critical literacy, and because it specifically aims at bridging “formal” literacies and experiences from cultural practices outside school. Buckingham's digital literacy framework consists of four essential components, which have been further developed on the basis of existing, more commonly agreed upon, definitions of media literacy: representation, language, production and audience (Buckingham, 2006:267–268).

Representation concerns the ability to critically assess and reflect on issues such as authority, reliability and bias, to notice whose voices are being heard, and whose are silenced. Language concerns the ability to understand the “grammar” of various forms of communication and the codes and conventions of different genres. Production entails a fundamental understanding of who is communicating to whom, and why, which also encompasses awareness of commercial interests and influences. Finally, the notion of audience concerns an awareness of one’s own position, both in terms of being targeted by communications and in terms of participating in communications as critical recipients, active cultural consumers and co-producers. Buckingham (2006) stresses that these dimensions should not only be understood as analytical skills of “reading” media, but also in relation to more productive activities of “writing” media (Ryberg & Georgsen, 2010:91).

Applying News Literacy should include some ideas on digital literacies proposed by Jenkins et al. (2006):

- Play—the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solving.
- Performance—the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
- Simulation—the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.
- Appropriation – the ability to meaningfully sample and remix media content.
- Multitasking – the ability to scan one’s environment and shift focus as needed to salient details.
- Distributed Cognition – the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.
- Collective Intelligence – the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
- Judgment—the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
- Transmedia Navigation – the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
- Networking – the ability to search for, synthesize, and disseminate information.
- Negotiation – the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms. (Jenkins et al., 2006:4)

In addition to Jenkins et al. (2006), Thoman and Jolls (2004) provide five key questions, that from the viewpoint of this research should also be the cornerstone of News Literacy Education. These are:

1. Who created the message?
2. What creative techniques are used to attract my attention?
3. How might different people understand this message differently from me?
4. What lifestyles, values and points of view are represented in – or omitted from – this message?
5. Why is this message being sent? Thoman and Jolls (2004:23)

Employing News Literacy is teaching about media rather than teaching with media. It is an approach that aims to increase students' understanding and enjoyment of how the media work, how they produce meaning, how they are organized and how they construct reality (Duncan, 2006). Applying News literacy in the classroom means that teachers help students develop the skills to be citizens in an information age. Asking critical questions about what you watch, see, listen to and read is at the heart of media literacy definition. An expanded conceptualization of literacy connects literacy to across all subject areas. This is why news literacy practitioners should include not only the practice of critical reading but also the process of writing media messages, allowing students to create their own media messages, using video, cameras, sound technologies, computers and multimedia. The focus of News as well as media literacy is on process rather than content (Thoman & Jolls, 2004). The goal is to explore questions that arise when someone engages critically with a mediated message. Furthermore News literacy is characterized by the principle of inquiry, that is to say learning to ask vital questions about whatever a person see, watch or read. It is evident that the challenge for the teacher or the parent is not to provide readymade answers but to stimulate more questions and coach the learner to discover how to go about finding an answer. One of our key goals is to stop focusing quite so much on "do kids have computers in their classroom?" and start focusing more on "do kids have the basic social skills and cultural competencies so that when they do get computers in their classroom, they can participate fully?" (New Media Literacies, n. d.). In order to do so a particular pedagogical approach such as Problem Based Learning (PBL) can be employed for applying News Literacy in the classroom since *this can enable settings where students have to engage in identifying and collecting relevant material to address problems that are meaningful and relevant to them. Secondly, because this entails an element of knowledge production (identifying a solution to a problem, rather than only acquiring a given body of knowledge), and can involve (multimodal) dissemination in the forms of for example projects or presentations* (Ryberg& Georgsen, 2010:97).

We have though to understand that there are limitations in applying News Literacy. As Condit (1989) has argued audiences actively shape their readings of television texts within contextual constraints. A news literate active audience is constructing their own interpretations of texts within the constraints of their cultural system. These constraints affect the individual its perceptions and mainly its interpretations.

News literacy challenges prior explanatory narratives and generates new textual readings that lead to new knowledge and understandings. News Litteracy can become a tool to teach young generations critical-thinking skills that will enable them to be smarter and more frequent consumers and creators of credible information across all media and platforms. It seeks to light a spark of interest in students to seek information that will make them more knowledgeable about their communities, the nation and the world. The goal is that person possesses the skills to discern news from infotainment, fact from opinion, and trustworthy information sources from untrustworthy," said Michael Copps (The News Literacy Project, n.d.). As Rogers (1986) argue the new media have become de-massified. The increase in mass media channels allows users to select for a seemingly infinitely diverse menu. (Chesebro & Bertelsen, 1996). "Our world is now filled with a firehose of information coming at us 24 hours per day," said Gary Knell. "That's why it is more important than ever that we learn how to separate fact from opinion and become fully information literate." (The News Literacy Project, n.d.). The need for young people to develop their own standards for truthful, reliable information is all the more important because today's students are producers as well as consumers. The changing roles of the "citizen-consumer" in our increasingly complex mediated world, details the criteria for a "full citizenship in the information society"(Chesebro & Bertelsen, 1996:49).

News literacy can contribute for the individual actively constructing "a discrete and independent social reality" (Chesebro, 1989:9). Making sense of the independent and discrete socially constructed realities, will in large part, depend on the ability to make critical distinctions between increasingly complex messages constructed and transmitted through by interactive communication systems. Promoting news literacy programs in schools can strengthen the capacity of individuals to engage with information and thus in the public sphere. As Dizard

(1989) implied, if we are to survive in the information society, there is a profound sense that we will survive only if we develop skills as critics. Every person should be in the position to describe interpret and evaluate its information environment, especially now that new media in unique and powerful ways are developing new structures for information. As noted in the Partnership for 21st Century Skills (2003:10) report, "As the world grows increasingly complex, success and prosperity will be linked to people's ability to think, act, adapt and communicate creatively".

BIBLIOGRAPHY

- Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication* 48, 44.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, MA: Blackwell Publishers.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *The Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4): 263–276.
- Buckingham, D., & Willet, R. (Eds.) (2006). *Digital Generations: Children, Young People, And New Media*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burn, A. and Durran, J. (2007). *Media literacy in schools. Practice. Production and Progression*. London: PCP.
- Chesebro, J. and Bertelsen, D. (1996). *Analyzing Media*. New York: The Guilford Press.
- Chesebro, James (1989). *Computer-Mediated Communication: Human Relationships in a Computerized World*, University of Alabama Press.
- Cohen, Cathy and Kahne, Joseph (2012). *Participatory Politics: New Media and Youth Political Action*. MacArthur Research Network.
- Commission of the European Communities, (2007) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. A European approach to media literacy in the digital environment. Retrieved from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>
- Condit, Celeste (1989). The Rhetorical Limits of Polysemy, *Critical Studies in Mass Communication*, 6, 103–22.
- Dizard P. Wilson, (1989). *The Coming Information Age: An Overview of Technology, Economics, and Politics*. United Kingdom: Longman Group.
- Duncan, B. (2006). Media literacy: essential survival skills for the new millennium, *School Libraries in Canada*, 25(4), 31-34. Retrieved from <http://www.cla.ca/casl/slic/254medialiteracy.html>.
- Galician, Mary-Lou (2004). Introduction: High Time for "Disillusioning" Ourselves and Our Media: Media Literacy in the 21st Century, *American Behavioral Scientist* 48: 143.
- Hobbs, R. (2001). Media Literacy skills: interpreting tragedy. *Social Education* 65(7), 406-411, National Council for the Social Studies.
- Hobbs, R., and Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (p. 72). Retrieved from: <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf> 15.01.2013, Chicago: MacArtur Foundation.
- Jolls, T. (2012). *Media Literacy: The Foundation for Anywhere*, UNESCO International Conference Media and Information Literacy, Anytime Learning.
- Kellner D. and Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy, *Media Culture and Society*, 33(2), 211-221.
- Lewis J. and Jhally, S. (1998). The Struggle over media literacy, *Journal of Communication*, Winter, 109-120.

- Livingstone, Sonia (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20.
- New Media Literacies. Learning in a participatory culture (n.d.). Retrieved February 2, 2013 from <http://www.newmedialiteracies.org>.
- Partnership for 21st Century Skills (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. Retrieved January 20, 2013, from <http://www.medialit.org/reading-room/unesco-international-conference-media-and-information-literacy>.
- Rideout, J. Victoria, Foehr, G. Ulla, Roberts, F. Donald, (2010) *GENERATION M2 Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*, A Kaiser Family Foundation Study, January.
- Rogers, Carl R., Rollo May, and Abraham, H. Maslow (1986). *Politics and Innocence: a Humanistic Debate*. San Francisco: Saybrook Publishing Company.
- Rogow, F. (2004). Shifting from Media to Literacy: One Opinion on the Challenges of Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 30-34.
- Ryberg, Thomas and Georgsen, Marianne, (2010). Enabling Digital Literacy Development of Meso-Level Pedagogical Approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2, Vol.5, 88-100.
- The News Literacy Project. How to know what to believe (n.d.). Retrieved February 1, 2013, from <http://www.thenewsliteracyproject.org>.
- Thoman, E. and Jolls, T. (2004). A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Vande Berg R. Leah, Wenner A. Lawrence and Gronbeck, E. Bruce (2004). Media Literacy and Television Criticism : Enabling an Informed and Engaged Citizenry, *American Behavioral Scientist* 2004 48(2), 219-228.
- Vraga, E. K., Edgerly, S., Bode, L., Carr, D. J., Bard, M., Johnson, N., et al. (2012). The correspondent, the comic, and the combatant: The consequences of host style in political talk shows, *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 89(1), 5–22. doi:10.1177/1077699011428575.
- Wurman, R. (1989) *Information Anxiety*. NY : Double Day.

ABSTRACT

The present research aims at mapping the field of media and news literacy and shifting the focus of attention from the digital divide to the social skills people need to become well informed citizens in the 21st century. The article makes an effort to clarify the terms media and news literacy and present the needs for news literacy education. Furthermore it suggests a model of applying news literacy in class and stresses the importance of news literacy in today's society.

Nikos Panagiotou

Lecturer Department of Education Sciences in the Pre - school age, Democritus University of Trace,

Postal Add. Nea Chili, 68100, Alexandroupoli, Greece.

Tel.2551030089, Fax: 25510-30050

E-mail. nikospanagiotou@gmail.com

Sofia Theodosiadou

Part- Time Faculty Member, TEI of Ionian Islands, Department of Public Relations and Communication

Postal Add. Antoni Tritsi Avenue, 28100, Argostoli, Cephalonia, Greece

Tel. 2671027311, Fax. 2671027312

E-mail. stheodosiadou@gmail.com

Η ΑΣΚΗΣΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ: Η ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗ, Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

ΜΑΡΙΟΣ ΠΑΝΙΕΡΑΚΗΣ, ΚΛΑΙΡΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο υποσύνολο της θεματολογίας τόσο της κοινωνιολογίας της οικογένειας όσο και, κατά μια έννοια, της πολιτικής θεωρίας. Η συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρήσει να αντιμετωπίσει την παιδική ηλικία ως ένα Λόγο που παράγει εξουσία, κατ' επέκταση το παιδί θα αποκαλυφθεί ως ένα πεδίο άσκησης αυτής της εξουσίας. Το ερώτημα που απασχολεί είναι, πως το παιδί ενσωματώνεται στο κόσμο των ενηλίκων και τι σημαίνει αυτή η ενσωμάτωση;

Καθοριστικό σημείο για την απάντηση αυτού του ερωτήματος, αποκτά η έννοια της βιοπολιτικής, καθώς αποτυπώνει την πειθαρχία και τον έλεγχο που ασκείται στο παιδί. Οι διάφορες σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται με αντικείμενο το παιδί μπορούν να ερμηνευτούν, επιπροσθέτως, υπό το πρίσμα της έννοιας του Φουκώ. Σημαντικό ρόλο για την πορεία του ερωτήματος διαδραματίζει η αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ως «Λόγο», καθώς φανερώνει την ιδιότητά της να παράγει εξουσία. Η ανάδυση, επιπλέον, αυτού του Λόγου παράλληλα με το κεφαλαιοκρατικό σύστημα αποτελεί κλειδί για την απάντηση στο ερώτημα που θέτει η εργασία αυτή. Τέλος, το σχήμα του θεωρητικού της αυτονομίας, John Holloway, για τη διάσπαση της προβολής πέραν του πράττειν, θα προσφέρει ένα επιστέγασμα στο ερώτημα που έχει τεθεί. Ταυτόχρονα, η θεωρητική αντίληψη του Φουκώ, η οποία εξαίρει τη δυνατότητα της αντίστασης του Υποκειμένου θα αναδείξει το παιδί ως αντικείμενο αντίστασης. Πράγμα που αποτελεί το οπтимιστικό συμπέρασμα της παρούσας θεωρητικής πρότασης.

Η έννοια της Βιοπολιτικής

Διατυπώνοντας την έννοια της Βιοπολιτικής, ο Μισέλ Φουκώ, κάνει λόγο για τη μεταβολή από ένα τύπο εξουσίας που μπορούσε να ασκηθεί άμεσα πάνω στη ζωή του ανθρώπου (1978:166), σε ένα τύπο εξουσίας *«που ασκείται θετικά πάνω στη ζωή»* (1978:167) που τη διαχειρίζεται, που ασκεί πάνω της ελέγχους και συνολικές ρυθμίσεις. Συνολικά, λοιπόν, *«το παλιό δικαίωμα του να κάνεις να πεθαίνουν ή να αφήνεις να ζουν έδωσε τη θέση του στο δικαίωμα του να κάνεις να ζουν ή να ξαποστέλνεις στο θάνατο»* (Φουκώ, 1978:169).

Αυτή η εξουσία πάνω στη ζωή αναπτύχθηκε, όπως υποστηρίζει ο Φουκώ, τέλη του 17^{ου} αιώνα και στα μέσα του 18^{ου}. Το έργο της διαχείρισης της ζωής το έχει αναλάβει πρωτίστως η πολιτική εξουσία, αναπτύσσοντας δύο μηχανισμούς. Ο πρώτος είναι αυτός που αναγνώρισε το *«σώμα σαν μηχανή»* και αναζήτησε την αύξηση των ικανοτήτων του ατόμου, την απόσπαση των δυνάμεών του, την ανάπτυξη της χρησιμότητάς του και της υπακοής του και τέλος την ένταξή του στα οικονομικά συστήματα ελέγχου. Τον τύπο αυτό εξουσίας, ο Φουκώ, τον ονομάζει πειθαρχική εξουσία και ισχυρίζεται ότι ασκείται πάνω στα άτομα (Φουκώ, 2002, παράδοση της 17^{ης} Μαρτίου 1976).

Ο άλλος μηχανισμός αναγνωρίστηκε ως το *«σώμα –είδος»* και στηρίζεται στις βιολογικές διαδικασίες. Με αυτό το μηχανισμό η πολιτική εξουσία προσπαθεί να ρυθμίσει τους πολλαπλασιασμούς, τις γεννήσεις, τους θανάτους, το επίπεδο υγείας ακόμα και τη διάρκεια της ζωής (Φουκώ, 1978:70). Ο τύπος αυτός εξουσίας ασκείται πάνω στους πληθυσμούς (Φουκώ, 2002, παράδοση της 17ης Μαρτίου 1976).

Σημαντική αναφορά οφείλει να γίνει στην πεποίθηση του Φουκώ ότι, η βιο-εξουσία υπήρξε αναμφίβολα ένα στοιχείο σύμφυτο με την ανάπτυξη του καπιταλισμού, καθώς με αυτή τη διαδικασία εξασφαλιζόταν η ελεγχόμενη είσοδος των σωμάτων στην παραγωγή αλλά και η προσαρμογή των πληθυσμών στις οικονομικές διαδικασίες (Φουκώ, 1978:172).

Τώρα, ερμηνεύοντας τον Φουκώ, οι Hardt και Negri έχουν κάνει λόγο για το πέρασμα από την πειθαρχική κοινωνία στην κοινωνία του ελέγχου. Από την κοινωνία εκείνη που οικοδομείται μέσα από ένα διάχυτο δίκτυο μηχανισμών που παράγουν και ρυθμίζουν τα ήθη και τις πρακτικές, όπου η υπακοή εξασφαλίζεται μέσω των πειθαρχικών θεσμών. Στην κοινωνία εκείνη που, οι μηχανισμοί του προστάγματος γίνονται ολόένα και πιο δημοκρατικοί, με την έννοια ότι κατανέμονται στο νου και το σώμα όλων των πολιτών, εσωτερικεύονται δηλαδή στα ίδια τα υποκείμενα. Συνεπώς, ο έλεγχος σε μια κοινωνία του ελέγχου εκτείνεται πέρα από τις δομημένες εστίες των κοινωνικών θεσμών, μέσα από ευέλικτα και μεταβαλλόμενα δίκτυα (Hardt & Negri, 2000:49-50). Στο νέο αυτό εξουσιαστικό παράδειγμα επιπλέον, η βιοεξουσία γίνεται αντιληπτή ως μια εξουσία που ρυθμίζει τον κοινωνικό βίο εκ των έσω. Η διοίκηση ολόκληρου του φάσματος του βίου γίνεται αποτελεσματική μόνο όταν το ίδιο το άτομο ενστερνίζεται και επανενεργοποιεί τους μηχανισμούς αυτούς εκουσίως (Hardt & Negri, 2000:50).

Δεν πρέπει παράλληλα να ξεχνάμε την έννοια της Βιοεξουσίας όπως την αναπτύσσει ο σύγχρονος Ευρωπαίος φιλόσοφος Giorgio Agamben. Ο ίδιος την ορίζει ως, *«κλιμακούμενη ενσωμάτωση και υπαγωγή της φυσικής ζωής του ανθρώπου στους μηχανισμούς, τους υπολογισμούς και στα σχέδια της εξουσίας»* (Agamben, 2005:189). Όπως παρατηρεί και ο Αντρέας Καλύβας, στο σχήμα του Agamben, αυτή η *«πολιτικοποίηση της βιολογικής ζωής υποτάσσει το σώμα στην άμεση και απόλυτη προσταγή της βιο-κυρίαρχης εξουσίας»* (Kalyvas, 2005:109). Σημασία εδώ έχει, μονάχα μια σημαντική διαφορά από τον Φουκώ, η οποία είναι ότι, αντί να δει την αρχή της κυριαρχίας και της κρατικής εξουσίας να έχει ξεπεραστεί από τη Βιοεξουσία, ο Agamben βλέπει τους δύο τρόπους, να συμπίπτουν για να διαμορφώσουν το πολιτικό πλέγμα της σύγχρονης εποχής. Με αυτή την έννοια η ανάλυση του Agamben έχει αποκαλύψει την κρυμμένη μήτρα της βιοπολιτικής, που δεν είναι άλλη από την κυρίαρχη εξουσία, από το κράτος (Newman, 2004).

Η οικογένεια, λοιπόν, αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον για την έννοια της βιοπολιτικής καθώς, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης είναι ο αρχικός θεσμός/μηχανισμός που διαχειρίζεται το σώμα (προσπαθεί να μάθει στο παιδί να χειριστεί το σώμα του, να υπακούει, να γίνεται χρήσιμο κλπ) αλλά και από την άλλη είναι ο θεσμός/μηχανισμός που αναπτύσσει τη βιολογική ζωή.

Όντως, δεν προκαλεί καθόλου εντύπωση ότι η φιλανθρωπία και η ηθική πάνω στην υγιεινή αποτελούν πρακτικές που χρησιμοποιεί η κυρίαρχη εξουσία για να ελέγξει τους πληθυσμούς (Donzelot, 1997: 429-430). Οι δύο αυτές στρατηγικές ασκούνται στον πυρήνα της οικογένειας, ως μια από σειρά παρεμβάσεων που την μετατρέπουν περισσότερο σε ένα μηχανισμό. Φανερώνουν επιπλέον, ότι η κυρίαρχη εξουσία προσπαθεί να διαχειριστεί τη ζωή των ανθρώπων μέσω της οικογένειας, να μεταβιβάσει τις κυρίαρχες αξίες, να αναπαράξει τις κοινωνικές ανισότητες και να ανακυκλώσει την κυριαρχία της αστικής τάξης.

Ο Λόγος της παιδικής ηλικίας ως μορφή ελέγχου

Το πέρασμα στο πυρήνα της εργασίας απαιτεί τον προσδιορισμό του λόγου σαν μια σειρά από πρακτικές ή εκφράσεις που κατασκευάζουν μια «αλήθεια», που προσδιορίζουν τα όρια, τους κανόνες και πρακτικές που θεωρούνται αποδεκτές και νόμιμες στην προσέγγιση ενός θέματος. Με αυτή την έννοια ο Λόγος είναι ένα πολιτικό αγαθό.

«Ο Λόγος μπορεί να είναι ταυτόχρονα όργανο και αποτέλεσμα εξουσίας, αλλά και εμπόδιο, αντιστήριγμα, σημείο αντίστασης και ξεκίνημα για μια αντίθετη στρατηγική. Ο Λόγος μεταφέρει και παράγει εξουσία. Την ενισχύει αλλά και την υπονομεύει, την εκθέτει, την κάνει εύθραυστη κι επιτρέπει τον περιορισμό της» (Φουκώ, 1978:125).

Στο πλαίσιο αυτό, ερωτήματα όπως, πως εξασφαλίζεται ο έλεγχος του ατόμου μέσα στη κοινωνία; Πως η οι φορείς κοινωνικοποίησης μεταδίδουν τις κυρίαρχες εικόνες στο παιδί; Και εντέλει, πως το παιδί παύει να είναι παιδί, πως ενσωματώνεται στο κόσμο των ενηλίκων; Παίρνουν διαφορετική μορφή και οφείλουν να κατανοηθούν στο πλαίσιο της εξουσίας που αναπτύσσουν οι διάφορων ειδών ειδικοί πάνω στο ζήτημα της παιδικής ηλικίας.

Η Ellen Kay παρατήρησε ότι «τη στιγμή που ακούγονται όμορφα λόγια για την ανάπτυξη του ατόμου, τα παιδιά αντιμετωπίζονται σαν η προσωπικότητά τους να μην έχει από μόνη της κάποιο σκοπό» (Kay, 1997:29). Το παιδί αντιμετωπίζεται σαν μια αφηρημένη σύλληψη, σαν ένα ανθρωπόμορφο υλικό που πρέπει να διαμορφωθεί στα χέρια των απανταχού «ειδικών».

Από τότε όμως υπάρχει αυτή η αντίληψη για την έννοια της παιδικής ηλικίας; Ο Αριέξ υποστηρίζει ότι η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως χαρακτηριστική φύση της ανθρώπινης ζωής είναι επινόηση των νεότερων χρόνων. Οι κοινωνικές εξελίξεις στη δυτική Ευρώπη έφεραν σημαντικές αλλαγές στην οικογενειακή ζωή, απομάκρυναν το παιδί από την κοινωνία των ενηλίκων. Αυτή η αλλαγή μπορεί να ξεκίνησε από τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, σταδιακά όμως εξαπλώθηκε σε όλη την υπόλοιπη κοινωνία. Η αλλαγή αυτή γέννησε ένα νέο ενδιαφέρον ως προς την αγωγή του παιδιού.

Ιστορικά, υποστηρίζει ο Αριέξ, τα πρώτα αισθήματα περί παιδικής ηλικίας προήλθαν είτε μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (κανάκεμα) είτε από τους ανθρώπους της εκκλησίας και του κράτους (ηθικός Λόγος – τάξη). Τον 18^ο αιώνα προστέθηκε η μέριμνα για τη σωματική υγιεινή (Αριέξ, 1990:205). Έτσι το παιδί πήρε κεντρική θέση μέσα στην οικογένεια. Όχι όμως, με μια αποδοχή του αυτεξούσιου του ατόμου, αλλά ως προσπάθεια μεταβολής των παιδιών σε χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Η Rose μας αναφέρει:

«Η παιδική ηλικία αποτελεί το πιο έντονα ελεγχόμενο πεδίο της προσωπικής ύπαρξης. Η υγεία, η κοινωνική ευημερία, η ανατροφή των παιδιών έχουν συνδεθεί με ποικίλους τρόπους με το μέλλον του έθνους και την ευθύνη του κράτους. Το παιδί στη νεωτερικότητα βρίσκεται στον πυρήνα των προγραμμάτων που στοχεύουν στη διασφάλιση της σωματικής και σεξουαλικής και ηθικής του ακεραιότητας, στη διασφάλιση της φυσιολογικής του ανάπτυξης [...]» (Rose, 1989:121)

Συνεπώς, «η οικογένεια δεν αποτελεί πλέον απλώς ένα θεσμό ιδιωτικού δικαίου για τη μεταβίβαση των αγαθών και του ονόματος. Αναλαμβάνει στο εξής μια ηθική και πνευματική λειτουργία, επιφορτίζεται με τη διάπλαση των σωμάτων και των ψυχών» (Αριέξ, 1990:370)

Μια ανάλυση της παιδικής ηλικίας οφείλει, ωστόσο, να συμπεριλάβει την έννοια της βιοπολιτικής. Όπως απορρέει από τα γραπτά του Φουκώ, η βιοεξουσία είναι μια αναπόσπαστη μορφή εξουσίας από τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, καθώς εξασφαλίζει την ελεγχόμενη είσοδο των σωμάτων στην παραγωγή αλλά και την προσαρμογή των πληθυσμών στις οικονομικές διαδικασίες. Με την εμφάνιση, λοιπόν, του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, το σώμα γινόταν χρήσιμο καθώς η παραγωγή υπεραξίας αποσπάται από την εργατική δύναμη. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείτε ένας «εξορθολογισμός» των σωματικών ποινών και εισαγωγή μιας πολιτικής πρόνοιας ως αναφορά την υγεία των πολιτών. Με αυτό τον τρόπο αναβαθμίζεται η αξία του σώματος και είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση της παιδικής εργασίας, κατά συνέπεια την ανάπτυξη εκείνων των λειτουργιών και των ρόλων σε διάφορους κοινωνικοποιητικούς θεσμούς (σχολείο, οικογένεια). Πράγμα που διαμόρφωσε ιστορικά την παιδική ηλικία. (Αλεξίου, 2002)

Σημασία όμως δεν έχει, τόσο η ιστορική διαμόρφωση της έννοιας της παιδικής ηλικίας όσο η εξουσία που ασκεί ο Λόγος της, δηλαδή ο έλεγχος και οι ρυθμίσεις που επιβάλλει. Ουσιαστικά οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται πάνω στο λόγο αυτό.

Ο IL.De Mause δίνει εξαιρετικές πληροφορίες όσον αφορά τον τύπο εξουσίας που κυριαρχούσε κάθε περίοδο ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, αν και εμπίπτει σε μια λογική σταδίων και σε έναν ντετερμινισμό. Γράφει, λοιπόν, ότι τον 18^ο αιώνα αναπτύχθηκε η λεγόμενη παρεμβατική μορφή. Οι γονείς επιχειρούσαν να κατακτήσουν το νου των παιδιών και να ελέγξουν το εσωτερικό του. Κατά τον 19^ο-20^ο αιώνα αναδύθηκε η λεγόμενη μορφή κοινωνικοποίησης όπου το μέγαλωμα του παιδιού γινόταν μέσω μιας διαδικασίας καθοδήγησης από ψυχολογικά πρότυπα, με λίγα λόγια από την εξουσία της ιατρικής. Ενώ τέλος, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ταξινομεί την «βοηθητική μορφή» όπου το παιδί γνωρίζει το ίδιο τις ανάγκες του (IL.Mause, 1997:61-62).

Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπρόσωπος της ψυχο-ιστορικής σχολής προσπαθεί να ταξινομήσει ιστορικά τους τύπους εξουσίας που κυριαρχούσε κάθε περίοδο πάνω στο παιδί. Οι τρεις αυτές μορφές φαίνεται να άπτονται στο πεδίο της βιοπολιτικής. Έτσι, ο Mause, δίνει εξαιρετικές πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες της βιοπολιτικής στο πεδίο των κοινωνικών

σχέσεων των γονιών με τα παιδιά. Ενώ λοιπόν, από την αρχαιότητα ως τον 13^ο αιώνα τα παιδιά γινόντουσαν αντιληπτά ως πρόβλημα, ως κίνδυνος (Il.Mause, 1997:60), τον 18^ο αιώνα το παιδί χάνει αυτή την εικόνα και γίνεται διαχειρίσιμο, αρκεί να ελεγχθεί ο νους του, η θέλησή του, οι ανάγκες του, το σώμα του. Το παιδί φαίνεται να γίνεται αντικείμενο βιοπολιτικής. Αντίστοιχα στη μορφή κοινωνικοποίησης το παιδί παραμένει αντικείμενο βιοπολιτικής· ωστόσο η εξουσία δεν απορρέει πλέον άμεσα από τους ίδιους τους γονείς αλλά από την ιατρική εξουσία. Οφείλουμε εδώ να διευκρινίσουμε ότι η μήτρα της βιοπολιτικής παραμένει πάντοτε το κράτος, όπως παρατηρεί ο Newman. Τέλος, η βοηθητική μορφή εμπίπτει περισσότερο σε αυτό που οι Hardt και Negri ονόμασαν ρύθμιση του κοινωνικού βίου εκ των έσω.

Στις τρεις αυτές περιόδους, το παιδί εμφανίζεται σαν Αντικείμενο ελέγχου. Ο Φρέιρε είχε γράψει ότι η «διαφορά ανάμεσα στο να είσαι άνθρωπος και στο να είσαι ζωώδης, είναι η χρήση της συνείδησης και η συμμετοχή σου σαν Υποκείμενο στη δημιουργία της ιστορίας» (αναφέρεται στο Spring, 1987:122). Στο βαθμό τώρα, που η αντιμετώπιση του παιδιού από την κοινωνία των ενηλίκων λίγα περιθώρια αφήνει έτσι ώστε να αποτελέσει συνειδητά υποκείμενο για την αλλαγή της ιστορίας, θα γίνει μια προσπάθεια σχηματοποίησης αυτής της θέσης χρησιμοποιώντας το παρακάτω απόσπασμα του Μαρξ.

«η μέλισσα με το χτίσιμο των κυττάρων της κερήθρας της ντροπιάζει κάμποσους ανθρώπους-αρχιτέκτονες. Αυτό όμως που ξεχωρίζει από τα πριν τον χειρότερο αρχιτέκτονα από την καλύτερη μέλισσα είναι ότι έχει κιόλας φτιάξει το κύτταρο στο κεφάλι του, προτού το φτιάξει στο κερί. Στο τέλος του προτσές εργασίας προκύπτει ένα αποτέλεσμα που υπήρχε κιόλας από την αρχή στη παράσταση του εργάτη, δηλαδή υπήρχε κιόλας ιδεατά» (Μαρξ, 1978:191)

Η σημασία αυτού του αποσπάσματος βρίσκεται στην αναπαράσταση ενός σχήματος του πράττειν. Το ανθρώπινο πράττειν, σε αντίθεση με αυτό των ζώων, προϋποθέτει την προβολή-πέραν, όπως την ονομάζει ο Holloway (2006:62). Δηλαδή σε κάθε πράξη μας το πεπραγμένο (αυτό που παράγεται) δεν υφίσταται μόνο τη στιγμή της ολοκλήρωσής του αλλά υπάρχει ήδη, στη προβολή-πέραν. Αυτή η ιδιότητα μας καθιστά ανθρώπους, είναι η ιδιότητα που «συνλαμβάνει πέραν του υπαρκτού κάτι διαφορετικό που μπορεί να υπάρξει» (Holloway, 2006:63).

Το πράττειν, επίσης, για τον Holloway είναι κοινωνικό. Κάθε πράξη είναι μια πράξη του «εμείς».

«Το πράττειν έχει εγγενή κοινωνικό χαρακτήρα. Αυτό που κάνω είναι πάντα μέρος της κοινωνικής ροής του πράττειν, στην οποία η προϋπόθεση του πράττειν μου είναι το πράττειν των άλλων, όπου το πράττειν των άλλων παρέχει τα μέσα για το δικό μου πράττειν» (2006:66-67)

Στο καπιταλισμό όμως, συνεχίζει ο Holloway, παρατηρείται συνεχώς η διάσπαση της ροής του πράττειν. Αυτό γίνεται είτε με την αντικειμενοποίηση του υποκειμενικού μας πράττειν, με την απόσπαση δηλαδή της παραγωγής από την κοινωνική ροή. Είτε με την ιδιοποίηση της προβολής πέραν του πράττειν, την παραγωγή δηλαδή που ο παραγωγός δεν έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει τη διαδικασία παραγωγής.

«Η κοινωνική ροή διακόπτεται όταν το ίδιο το πράττειν σπάει. Το πράττειν ως προβολή πέραν διασπάται όταν κάποιοι άνθρωποι σφετερίζονται την προβολή πέραν, τη σύλληψη του πράττειν, και διατάσσουν άλλους να εκτελέσουν την ιδέα που οι ίδιοι συνέλαβαν.» (2006: 71).

Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει στην οικογένεια και το σχολείο με τη διαχείριση της ζωής των παιδιών. Ο κόσμος των ενηλίκων προσπαθεί να παρέμβει, να ελέγξει τον κόσμο των παιδιών, ακόμα και να εμφυσήσει τις αξίες των ενηλίκων μέσα του.

Φθάνοντας προς το τέλος της εργασίας, είναι αναγκαία η τοποθέτηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας στο πλαίσιο ενός λόγου, ενός «Discourse». Ο τελευταίος, ως μη υλική συνθήκη καταφέρνει να παράξει τις υλικές συνθήκες εκείνες που είναι ικανές να πειθαρχήσουν το άτομο και να ελέγξουν τον πληθυσμό. Έτσι τα παιδιά ανάγονται στο επίπεδο της μέλισσας, καθίστανται αντικειμενοποιημένα υποκείμενα (Holloway, 2006: 81). Οι πράξεις δεν είναι πλέον ενεργητικές αλλά παθητικές (Holloway, 2006: 73), είναι μια δημιουργία ευνουχισμένη

όπως θα έλεγε και ο Μαρξ (1975:96). Από τη στιγμή που το πράττειν ορίζεται από τους μη πράττοντες, το ίδιο το πράττειν καθίσταται μια αλλότρια δράση

Το παιδί μπορεί, εξαιτίας του λόγου περί παιδικής ηλικίας, να βρίσκεται σε μια διαρκή αντικειμενοποίηση, αποτελεί ένα πεδίο πάνω στο οποίο ασκούνται συνεχώς εξουσίες (γονιών, γιατρών κλπ), ωστόσο η ισχυρότερη εξουσία ασκείται ίσως από τον ίδιο το χαρακτηρισμό «παιδί». Αν, όμως, εκεί που υπάρχει εξουσία, υπάρχει και αντίσταση (Φουκώ, 1978, σ. 119), τότε το παιδί αποτελεί μια διαρκή αντίσταση, μια αντίσταση στην αντικειμενοποίησή του, μια αντίσταση απέναντι στο ίδιο το κεφαλαιοκρατικό σύστημα που θέλει να το διαμορφώσει σύμφωνα με τις ανάγκες του. Το παιδί, καθώς δεν έχει ενσωματώσει ακόμα τις απαιτήσεις του καπιταλισμού μέσα του, αποτελεί μια ελπίδα αλλαγής του τελευταίου, μια ελπίδα ανατροπής, έναν φορέα ετερότητας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι του κεφαλαιοκρατικού συστήματος, καθώς ο φетиχισμός της μεγέθυνσης της παραγωγής, έφερε την ανάγκη για υγιή σώματα, πράγμα που έθεσε εκτός παραγωγής τους «μικρούς ενήλικες». Παράλληλα, μετέφερε τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης από τη μαθητεία στο σχολείο και την οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκε η έννοια της παιδικής ηλικίας, μιας ηλικίας μακριά από την παραγωγή, μακριά από τον κόσμο των μεγάλων. Πράγματι, στη χρήση του παραπάνω σχήματος διαφαίνεται ότι ο κατακερματισμός της ροής του πράττειν αποτελεί το θεμέλιο για το καπιταλιστικό σύστημα (Holloway, 2006: 80). Δεν αποτελεί, λοιπόν, σύμπτωση ότι παράλληλα με την ανάδυση του κεφαλαιοκρατικού συστήματος εμφανίζονται άτομα πραγματοποιημένα, άτομα που από την αρχική τους συνθήκη, από τη στιγμή που ορίζονται ως τέτοια δεν έχουν το «δικαίωμα» σε αυτό που ονομάσαμε προβολή-πέραν. Τέτοιες κατηγορίες ατόμων, πέρα από τα παιδιά, αποτελούν και οι ψυχικά άρρωστοι κλπ.

Με αυτόν τον τρόπο, τα νέα μέλη της κοινωνίας τέθηκαν υπό διαχείριση από τους εκάστοτε ειδικούς (δασκάλους, καθηγητές, γιατρούς κλπ.). Επιχειρήθηκε και επιχειρείται η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θα επιφέρουν μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Ουσιαστικά, λοιπόν, το παιδί έγινε ένα αντικείμενο για χρήση στις ορέξεις του κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Αντικείμενο πάνω στο οποίο ασκούνται εξουσίες με σκοπό την πειθάρχισή του, όταν αυτό νοείται ως άτομο. Αντικείμενο πάνω στο οποίο ασκούνται εξουσίες με σκοπό τον έλεγχο του, όταν αυτό νοείται ως πληθυσμός.

Κατ' επέκταση οι ενήλικες αντιμετωπίζουν τους «μικρούς ήρωες» ως αντικείμενα, επιβάλλοντας τους ένα συγκεκριμένο πράττειν έξω από τη δικιά τους θέληση. Αναπτύσσεται λοιπόν έτσι ένα άτομο «φτερό στον άνεμο» για τις πολιτικές που κατατεμαχίζουν την ανθρώπινη ζωή. Με αυτή την έννοια λοιπόν, έχει εξασθενήσει η ικανότητα για αυτοδιεύθυνση και υπονομευθεί η προσωπική και πολιτική ελευθερία. Συνεπώς, η άποψη του Λας ότι «*Το κράτος ελέγχει όχι μόνο το σώμα του ατόμου αλλά και όσο μέρος του πνεύματος μπορεί να κυριεύσει, όχι απλώς τη δημόσια σφαίρα αλλά και τις πιο σκοτεινές γωνιές της ιδιωτικής ζωής [...]*» (Λας, 2007:226) αποκτά εξαιρετικό νόημα.

Στο πλαίσιο αυτό, η τοποθέτηση της παραπάνω διαδικασίας από το σχήμα του Holloway, για τη διάσπαση της προβολής πέραν, αφαιρεί την ψευδαίσθηση ότι η κυριαρχία πάνω στο παιδί γίνεται από τα διάφορα είδη εξουσίας που τέμνονται πάνω του (γονεϊκή, ιατρική κλπ) και αποκαλύπτει ένα διαφορετικό επίπεδο εξουσίας, το καπιταλιστικό σύστημα. Τέλος η αντίληψη αυτή, μπορεί να τοποθετεί το παιδί εστία αντίστασης στα κανονιστικά πλαίσια των «μεγάλων», το ίδιο όμως γίνεται ελπίδα ανατροπής, εστία αντίστασης και σημείο αναφοράς για την ετερότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agamben, G. (2005). *Homo Sacer. Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. Αθήνα: scripta.
- Donzelot. (1997). Ο έλεγχος των παιδιών και της οικογένειας. Στο Μακρυνιώτη (Επιμ.), *παιδική ηλικία* (σσ. 415-150). Αθήνα: Νησος.

- Hardt, M., & Negri, T. (2000). *Αυτοκρατορία*. Αθήνα: Scripta.
- Holloway, J. (2006). *Ας αλλάξουμε τον κόσμο χωρίς να καταλάβουμε την εξουσία, το νόημα της επανάστασης σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Π.Μause. (1997). Η εξέλιξη της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυνιώτη (Επιμ.), *παιδική ηλικία* (σσ. 56-63). Αθήνα: Νήσος.
- Kalyvas, A. (2005). «The Sovereign Weaver. Beyond the Camp». Στο Andrew Norris (ed.), *Politics, Metaphysics and Death. Essays on Giorgio Agamben's Homo Sacer*. (σσ. 107-134.). Durham: Duke University Press.
- Kay, E. (1997). Ο αιώνας του παιδιού. Στο Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία* (σσ. 529-533). Αθήνα: Νήσος.
- Newman, S. (2004). *Anarchism, Marxism and the Bonapartist State*. Ανάκτηση Ιούνιος 22, 2011, από <http://www.connexions.org/CxLibrary/Docs/CX6979-Bonapartism> Anarchism.htm
- Rose. (1989). *Governing the soul*. Λονδίνο: Routhledge.
- Spring, J. (1987). *Το αλφαριθμητικό της ελευθεριακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Αλεξίου, Θ. (2002). Η παιδική ηλικία ως ιδιαίτερο πεδίο κοινωνικοποίησης. Στο Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (σσ. 315-324). Αθήνα: Gutenberg.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Λας, Κ. (2007). *Λιμάνι σε έναν άκαρδο κόσμο: η οικογένεια υπό πολιορκία*. Θεσσαλονίκη : Νησίδες.
- Μαρξ, Κ. (1978). *Το Κεφάλαιο, κριτική της πολιτικής οικονομίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φουκώ, Μ. (1978). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας (1) : Η δίψα της γνώσης*. (Γ. Ροζάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (2002). *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*. (Τ. Δημητρούλια, Μεταφρ.) Αθήνα: Ψυχογιός.

ABSTRACT

This is a theoretical effort to discuss childhood Discourse. The assumption of this paper is that childhood Discourse is co-responsible for both child control and personality development. Its purpose is to question the various influential centers which claim power on children via the notion of biopolitics.

Starting with the notion of biopolitics, it goes on to outline the various forms of family control and analyze childhood as a means of child control. Lastly, John Holloway's concept of the breakdown of doing will give the above procedure shape. The innovation and high importance of this paper is that it suggests an alternative view of childhood which renders the child a focus of resistance.

Μάριος Πανιεράκης

Προπτυχιακός φοιτητής Κοινωνιολογίας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
 Μέλος του Εργαστηρίου Κοινωνικών και Πολιτικών Θεσμών
 Μυλωνογιάννη 104, Χανιά (Κρήτης)
 T.K. 73135, 6995584383, soc09124@soc.aegean.gr

Κλαίρη Χαραλαμπίδη

Προπτυχιακή φοιτήτρια Κοινωνιολογίας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
 Αργυροκάστρου 5, Παπάγου – Αττική
 T.K. 15669, 6980582092, soc09174@soc.aegean.gr

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

ΒΑΣΙΛΗΣ ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΗΡΩ ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ – ΚΕΚΕ

Εισαγωγή

Μεταξύ ομάδων ανθρώπων που έχουν βιώσει τις τραγικές συνέπειες του πολέμου και των εμφυλίων αναταραχών, την προσφυγιά, την απώλεια της οικογένειας και του οικείου περιβάλλοντος συμπεριλαμβάνονται και παιδιά. Χιλιάδες ανήλικοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον, μια καλύτερη ζωή. Όπως οι ενήλικες πρόσφυγες έτσι και αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν όχι μόνο το δύσκολο δρόμο της προσφυγιάς αλλά πρέπει επίσης να αντεπεξέλθουν επιβαρύνσεις που συνδέονται με τη σωματική και ψυχική τους υγεία και επηρεάζουν τη διαδικασία της ωρίμανσης και την πορεία της ενηλικίωσής τους.

Το πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για τα παιδιά πρόσφυγες παρουσιάζει στην Ελλάδα λόγω των εν μέρει εξαιρετικά ειδικών απαιτήσεων του μάλλον μια ιδιαιτερότητα. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας του πεδίου υπάρχει, ωστόσο, στην πράξη μεγάλη ανάγκη για αντικειμενική πληροφόρηση, ειδικό και επιστημονικό προβληματισμό. Όπως και σε πολλούς κοινωνικούς τομείς δράσης δεν περιορίζονται τέτοιου είδους ζητήματα μόνο στην Κοινωνική Παιδαγωγική. Εξίσου σημαντική είναι η γνώση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών μελετών, η ικανότητα ερμηνείας των συγκεκριμένων ζητημάτων εκ μέρους των Ψυχολόγων, η νομική γνώση των Δικηγόρων και η ειδική τεχνογνωσία οργάνωσης προσφύγων.

Αν σε αυτή την εργασία γίνεται λόγος για παιδιά πρόσφυγες και όχι, σε αντίθεση με την κοινή γλωσσική χρήση, για «ασυνόδευτους ανήλικες πρόσφυγες», πρέπει να καταστεί σαφές ότι τα παιδιά τα «ίδια» είναι πρόσφυγες, είναι αναπτυσσόμενα άτομα που προσπαθούν αυτόνομα να διαμορφώσουν τη ζωή τους. Με το να δίνεται έμφαση στην ιδιότητά τους ως «Παιδί», είναι προφανές ότι τα παιδιά πρόσφυγες είναι παιδιά, γεγονός, το οποίο μεταξύ των άλλων και στον πολιτικό διάλογο αλλά επίσης και στην πρακτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής πολύ λίγο λαμβάνεται υπόψη.

1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Αποσαφήνιση Όρων

Η Σύμβαση της Γενεύης ορίζει ως πρόσφυγα «[...] ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν» (άρθρο 1Α Νο 2) (Σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων, 1951). Η Σύμβαση υιοθετήθηκε στις 28 Ιουλίου του 1951 στη διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών. Μέχρι σήμερα έχει κυρωθεί από 146 χώρες και είναι η σημαντικότερη Διεθνής Σύμβαση για την προστασία των προσφύγων. Το 1967 συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης. Το Πρωτόκολλο αφαιρεί τους γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς που έθετε η αρχική Σύμβαση σύμφωνα με τους οποίους μόνο άτομα που εμπλέκονταν στα γεγονότα που συνέβησαν στην Ευρώπη πριν την 1η Ιανουαρίου του 1951 μπορούσαν να υποβάλλουν αίτηση ασύλου (Πρωτόκολλο, 31.1.1967).¹ Η Σύμβαση περιέχει δεσμευτικές διεθνείς αρχές για την προστασία των προ-

¹ Περαιτέρω κείμενα που αναφέρονται στο ζήτημα του πολιτικού ασύλου είναι τα ακόλουθα:

- Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) (άρθρο 14)

σφύγων, για παράδειγμα, ότι οι πρόσφυγες δεν πρέπει να απελαθούν εκεί όπου απειλείται η ζωή ή η ελευθερία τους.

Η τήρηση της Σύμβασης της Γενεύης ελέγχεται από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR). Το έργο της Υπάτης Αρμοστείας είναι ανθρωπιστικό και κοινωνικό και δεν φέρει σε καμιά περίπτωση πολιτικό χαρακτήρα. Επίσης, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), η οποία έχει υπογραφεί από όλα τα κράτη εκτός από τη Σομαλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες αναφέρεται στα παιδιά πρόσφυγες.² Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 22 (1): «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου ένα παιδί, το οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας [...] να χαιρεί της κατάλληλης προστασίας και ανθρωπιστικής βοήθειας, που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματα που του αναγνωρίζει η παρούσα Σύμβαση [...]» (Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989).

2. Παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει γίνει για χιλιάδες ανθρώπους, που αναζητούν προστασία, η πύλη προς την Ευρώπη (Pro Asyl, 2012α • Pro Asyl, 2012β). Κάθε χρόνο χιλιάδες άνθρωποι κυρίως από το Αφγανιστάν, το Ιράκ και τη Σομαλία λόγω πολέμων ή διώξεων προσπαθούν να διασχίσουν τα σύνορα και να εισέλθουν στην Ελλάδα. Μεταξύ των ανθρώπων αυτών είναι και πολλοί ανήλικοι, αλλά και έγκυες γυναίκες, ηλικιωμένοι. Η δοκιμασία για αυτούς τους ανθρώπους δεν έχει τελειώσει, η άφιξη στο κράτος μέλος της ΕΕ την Ελλάδα δεν σημαίνει ούτε προστασία ούτε ασφάλεια. Συστηματική παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, υπερπλήρη κέντρα κράτησης και η έλλειψη ενός αποτελεσματικού συστήματος παροχής ασύλου είναι εδώ η ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Η Έκθεση του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες με τίτλο: «Ασυνόδευτοι Ανήλικοι στα Ελληνοτουρκικά Σύνορα, Έβρος Μάρτιος 2011-2012» (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2012), αναφέρει το νομικό πλαίσιο προστασίας αλλά και κράτησης των ανηλίκων και παρουσιάζει τις συνθήκες, τη διάρκεια της κράτησης αλλά και τις επιπτώσεις τους στην κατάσταση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα.

Μια μόνιμη αποστολή του ΕΣΠ στον Έβρο κατέγραψε τι ακριβώς συνέβαινε με τα παιδιά πρόσφυγες από τον Μάρτιο του 2011 ως τον Μάρτιο του 2012 στο κέντρο κράτησης μεταναστών στο Φυλάκιο Ορεστιάδας. Στο συγκεκριμένο κέντρο κρατείται το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, που συλλαμβάνονται εισερχόμενα στην Ελλάδα από το νομό Έβρου. Ο πραγματικός αριθμός των παιδιών και εφήβων που εισέρχονται χωρίς χαρτιά στην Ελλάδα δεν μπορεί να εκτιμηθεί, παραμένει σύμφωνα με την έκθεση άγνωστος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έκθεση αφορά ανηλίκους, οι οποίοι δεν συνοδεύονταν από κάποιον ενήλικο και συνελήφθησαν από τις αρχές εντός της περιφέρειας Ορεστιάδας. Το ποσοστό των παιδιών που συνοδεύονταν έστω από έναν ενήλικο και κρατήθηκαν στις ίδιες συνθήκες, είναι υψηλό και αφορά παιδιά ηλικίας 12 ετών και κάτω, στην πλειονότητά τους νήπια νεότερα των 10 ετών (ό.π.).

Τα ασυνόδευτα παιδιά είναι από τριών ετών, καλύπτουν όλες τις ηλικίες, τα περισσότερα είναι αγόρια έφηβοι 16 ετών. Ασυνόδευτα κορίτσια εμφανίζονται σε ελάχιστο ποσοστό, μόλις 0,87% ηλικίας 14 μέχρι 16 ετών. Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης στη συντριπτική πλειοψηφία κατάγονται κυρίως από το Αφγανιστάν και ακολουθούν το Πακιστάν, το Μαρόκο, η Αλγερία, οι λοιπές αφρικανικές χώρες, το Ιράν και η Συρία. Τα παιδιά αυτά ήρθαν με σκοπό να παραμείνουν στην Ελλάδα ή να συνεχίσουν σε άλλον προορισμό. Ελάχιστα παιδιά επιθυμούσαν να ζητήσουν άσυλο στην Ελλάδα αλλά κανένα από αυτά δεν ζήτησε κατά τη

- Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ, 1966)

- Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Άρθρα 3, 5, 8, 13, 50).

Για περισσότερες πληροφορίες για την εφαρμογή της Σύμβασης και του Πρωτοκόλλου βλέπε: <http://www.unhcr.org/refworld/rds.html>

² Η ΣΔΠ έχει κυρωθεί από την Ελλάδα στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με το Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ 192, τ. Α').

διάρκεια κράτησης του. Κατά την άποψη των μελών της αποστολής αυτό συνέβη είτε γιατί νομικά δεν είχαν τη δυνατότητα (παιδιά νεότερα 14 ετών), είτε γιατί φοβούνταν ότι θα κρατηθούν περισσότερο όπως οι ενήλικες (ό.π.).

Για τις συνθήκες που επικρατούν στο νομό του Έβρου καθώς και σε άλλα Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας η Ελλάδα έχει επικριθεί επανειλημμένως από διεθνείς οργανισμούς. Στο Φυλάκιο Ορεστιάδας δεν τηρούνται οι νομικές εγγυήσεις και παραβιάζονται βασικές αρχές των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η έκθεση αναφέρει τα πολλαπλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικες πρόσφυγες και επισημαίνει ιδιαίτερα τις άθλιες συνθήκες διαβίωσής τους. Η κράτησή τους σε αυτές τις συνθήκες είχε ως αποτέλεσμα για μερικά παιδιά να μην μπορέσουν να επανενωθούν με την οικογένειά τους την οποία είχαν χάσει στο ταξίδι προς την Ελλάδα. Μετά τη σύλληψη τους οδηγούνται στο Φυλάκιο ενώ παράλληλα εκδίδονται αποφάσεις προσωρινής κράτησης (ό.π.).

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες παρουσίασε στη Ρώμη στις 24 Ιουλίου 2012 τα αποτελέσματα του διακρατικού προγράμματος «Ασυνόδευτα Παιδιά Εν Κινήσει», παρουσία αρχών και εκπροσώπων ΜΚΟ που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από Ελλάδα, Ιταλία και Γαλλία. Την περίοδο μεταξύ Αυγούστου 2011 και Ιουλίου 2012, οι οργανώσεις PRAKSIS, Save the Children Italia και France Terre d'Asile που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προσέγγισαν και συνάντησαν περίπου 1.217 ασυνόδευτα παιδιά από τρίτες χώρες: 456 στην Πάτρα, 572 στη Ρώμη και 189 στο Καλαί.

Μέλη της ΜΚΟ PRAKSIS ήρθαν σε επαφή με 900 παιδιά και κατέγραψαν 470, όλα αγόρια κυρίως από το Αφγανιστάν, αλλά και από Πακιστάν, Ιράν, Ιράκ, Αλγερία, Λιβύη, ανέφερε ο πρόεδρος της ΜΚΟ PRAKSIS (UNHCR, 2012 • Το Βήμα, 2012).

Το πρόγραμμα εστίασε στους τρεις κύριους σταθμούς διέλευσης των παιδιών που εισέρχονται ασυνόδευτα μέσω Τουρκίας στην Ευρώπη, δηλαδή Πάτρα, Ρώμη και Καλαί. «Το μονοπάτι Έβρος- Πάτρα- Ιταλία-Γαλλία είναι το πλέον συνηθισμένο για τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες. Στη διαδρομή τους αυτή πολλά παιδιά πέφτουν θύματα κυκλωμάτων trafficking με σκοπό την πορνεία, τη λήψη οργάνων ή άλλες μορφές εκμετάλλευσης» επεσήμανε ο πρόεδρος της ΜΚΟ PRAKSIS, η οποία έθεσε σε εφαρμογή το πρόγραμμα στην Πάτρα, μαζί με τις Save the Children Italia και France Terre d'Asile (ό.π.).

Ενδεικτικό είναι ότι σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, το 2011 καταγράφηκαν μόλις 59 ασυνόδευτα παιδιά στην Ελλάδα, αριθμός που απέχει πολύ από την παραπάνω μαρτυρία. Αυτό συμβαίνει, όπως εξηγεί η εκπρόσωπος της Υ.Α., διότι τηρούνται στατιστικά στοιχεία μόνο για εκείνα τα παιδιά που ζητούν άσυλο στη χώρα μας κι όχι για όλα τα ασυνόδευτα παιδιά που εισέρχονται ή εντοπίζονται στη χώρα. (ό.π.).

Ετησίως έρχονται στην Ελλάδα δεκάδες ανήλικοι πρόσφυγες χωρίς γονείς. Συνήθως στεγάζονται σ' ένα από τα Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας. Κατά τη διάρκεια της «διαδικασίας εκκαθάρισης» πρέπει να διευκρινιστεί, ποιοι λόγοι συντρέχουν για τον ερχομό τους στην Ελλάδα, αν υπάρχουν και πού μέλη της οικογενείας τους και τι προοπτικές υπάρχουν στην Ελλάδα. Μετά τη σύλληψη τους οδηγούνται στα Κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας ενώ παράλληλα εκδίδονται αποφάσεις προσωρινής κράτησης. Η υποβολή και η εξέταση των αιτημάτων ασύλου των ασυνόδευτων ανηλίκων ρυθμίζεται στο Π.Δ. 114/2010 (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2012).³ Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι που δεν υποβάλλουν αίτημα ασύλου ή απορρίπτεται το αίτημά τους, εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής του ν. 3907/201 περί επιστροφής, προβλέποντας το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού προκειμένου να επιστραφεί σε χώρα που έχει εξευρεθεί πρόσωπο συγγενικό ή άλλο κατάλληλο για τη φροντίδα του. Οι συνθήκες κράτησης ρυθμίζονται από τις αρχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά των Βασανιστηρίων (CPT Rev., 2011). Η έκθεση της αποστολής του ΕΣΠ στον Έβρο αναφέρει ότι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι αντιμετωπίζονται ως «παράνομοι μετανάστες» (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2012). Στην πράξη, σημαίνει αυτό ότι η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού δεν λαμβάνεται υπόψη για τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά αντιμετωπίζονται αυτά ως ενήλικες πρόσφυγες. «Τα παιδιά θα πρέπει πάντα να αντιμετωπίζονται σαν παιδιά» (Council of Europe/Committee on Migration, Doc 12539, 2011) να εξασφαλίζονται κατάλληλες συνθήκες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ηλικίας τους. Για τα παιδιά και τους εφήβους πρό-

³ Άρθρα 4,10,12 του Π.Δ. 114/2010.

σφυγες θα πρέπει να ισχύει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών. Αυτή εγγυάται τα δικαιώματα των ανηλίκων μέχρι την ηλικία των 18 ετών. Σε όλες τις κυβερνητικές ενέργειες θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στο «βέλτιστο συμφέρον του παιδιού».

3. Η σημασία της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων

Το άρθρο 3 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ αναφέρει ότι σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας είτε από δικαστήρια, διοικητικές αρχές ή νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3 παρ.1). Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να εξασφαλίζουν στο παιδί την αναγκαία για την ευημερία του προστασία και φροντίδα (άρθρο 3 παρ.2). Το άρθρο αυτό έχει κεντρική θέση και θεωρείται κατευθυντήρια αρχή της Διεθνούς Σύμβασης. Βασικό μέλημα της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού είναι να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τα ατομικά δικαιώματα των παιδιών. Η διασφάλιση του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού για την ευημερία του έχει για το παρόν και το μέλλον των αλλοδαπών παιδιών ζωτική σημασία, διότι αυτά λόγω της νομοθεσίας περί αλλοδαπών καθώς και του νομικού καθεστώτος έναντι των ντόπιων παιδιών βρίσκονται συχνά σε πολύ ευάλωτη θέση. Γι αυτό θα πρέπει καταρχήν να μελετηθεί η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού σχετικά με τα αλλοδαπά παιδιά, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους. Η ΣΔΠ περιλαμβάνει πολλά περαιτέρω σημαντικά δικαιώματα, τα οποία για τα αλλοδαπά παιδιά είναι ιδιαίτερης σημασίας, ιδίως μέτρα προστασίας σχετικά με τα παιδιά πρόσφυγες (άρθρο 22), καθώς και αναφορές για την οικογενειακή επανένωση (άρθρο 10), το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης (άρθρο 12), το δικαίωμα να απολαμβάνει το παιδί το καλύτερο δυνατόν επίπεδο υγείας (άρθρο 24), και - αυτό είναι σημαντικό για τους ασυνόδευτους ανηλίκους - η προστασία για τα παιδιά που στερούνται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό τους περιβάλλον (άρθρο 20).

Το βέλτιστο συμφέρον των παιδιών στην πράξη

Η πραγματικότητα της διαδικασίας εισόδου και η επακόλουθη αντιμετώπιση των παιδιών προσφύγων που έχουν λάβει κάποιο είδος άδειας παραμονής στην Ελλάδα, δεν βασίζεται σε συλλογισμούς όπου το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού αποτελεί προτεραιότητα, αλλά σε μεγάλο βαθμό στην προφύλαξη και την αποτροπή. Η διαδικασία αυτή ισχύει επίσης για τις κοινές προσπάθειες των ευρωπαϊκών χωρών, να συλλαμβάνουν παιδιά στα σύνορα συχνά δεκαπέντε έως δεκαεπτά χρονών (και επίσης μεγαλύτερους εφήβους) με μεθόδους που αυξάνουν περισσότερο τον κίνδυνο για τη ζωή των προσφύγων και των μεταναστών.

Για την αιτιολόγηση της αυστηρής φύλαξης των παιδιών αυτών αναφέρεται το επιχείρημα ότι δεν πρόκειται για πρόσφυγες που εγκαταλείπουν λόγω κινδύνου και διώξεων τη χώρα τους αλλά για οικονομικούς «παράνομους» μετανάστες. Δεδομένο είναι ότι το άρθρο 22 επικεντρώνεται σε παιδιά πρόσφυγες. Το άρθρο 3 αναφέρει βέβαια το δικαίωμα για το βέλτιστο συμφέρον όλων των παιδιών, χωρίς καμία περιοριστική προϋπόθεση. Ειδικά όσον αφορά στα παιδιά η παραπάνω στάση των χωρών υποδοχής παραβλέπει τη διάκριση μεταξύ των προσφύγων που εγκαταλείπουν τη χώρα τους λόγω πολέμου, πολιτικών διώξεων ή εθνικών εκκαθαρίσεων και των μεταναστών που αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Από τη σκοπιά του άρθρου 3 είναι άνευ σημασίας η διάκριση, διότι η Σύμβαση είναι εμπνευσμένη από την επιθυμία να διασφαλιστεί το βέλτιστο συμφέρον όλων των παιδιών.

4. Κοινωνική Παιδαγωγική και παιδιά πρόσφυγες

Στην Ελλάδα, εκτός από τους Αστυνομικούς Υπαλλήλους Συνοριακής Φύλαξης και τις Διευθύνσεις Αλλοδαπών και Μετανάστευσης εντάσσονται τα Κέντρα Φιλοξενίας Ασυνόδευτων Ανηλίκων Προσφύγων στα θεσμικά συστήματα, τα οποία ασχολούνται με τους ανήλικους πρόσφυγες. Με βάση τις εθνικές και διεθνείς νομικές πράξεις οι ελληνικές υπηρεσίες είναι υποχρεωμένες να παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού.

Με βάση τη συγκεκριμένη κατάσταση της ζωής των παιδιών προσφύγων, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ότι

- πρέπει να υπάρχει φροντίδα ώστε τα παιδιά να ζουν σε ασφαλείς συνθήκες, να αισθάνονται σιγουριά και να επιδιώκεται η επανένωση με την οικογένεια
- πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν όλα τα άλλα παιδιά (*νομική βάση*).

Επιπλέον, η κοινωνική ένταξη και η μετέπειτα ενσωμάτωση στον εργασιακό χώρο για όλους τους ανήλικους πρόσφυγες εξαρτάται από το βαθμό υποστήριξης προκειμένου να αντισταθμίσουν τα κοινωνικά μειονεκτήματα ή να αντιμετωπίσουν ατομικές αρνητικές διακρίσεις και συμπεριφορές κοινωνικού στιγματισμού.

Η κοινωνική εντολή, να βοηθηθούν παιδιά και έφηβοι στην επεξεργασία των εμπειριών, να αγωνιστούν για την ένταξη, να μεταδοθούν προοπτικές ζωής εξουδετερώνεται από την περιοριστική χρήση του δικαιώματος παραμονής, από την έλλειψη της ίσης μεταχείρισης των παιδιών προσφύγων και από την αρνητική και ρατσιστική στάση της κοινωνίας απέναντι σε αυτούς που θεωρούνται «ξένοι».

Λαμβάνοντας υπόψη τα σημερινά δεδομένα και το ισχύον νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα σχετικά με τους ανήλικους πρόσφυγες το πολιτικό και κοινωνικό αξίωμα κινείται στον αποκλεισμό αντί της ένταξης. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι σε μεγάλες πόλεις, όπου ζουν παιδιά πρόσφυγες, δεν υπάρχει κανένας ειδικός πολιτικός σχεδιασμός κοινωνικής προστασίας για τους ανήλικους πρόσφυγες (*σχεδιασμός για παιδιά πρόσφυγες*).

Μπορεί ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός να αποτελεί πεδίο μελέτης και στόχο της κοινωνικοπαιδαγωγικής εργασίας; Βασική αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής σε τέτοιες περιπτώσεις και στο πλαίσιο της *πρόληψης* είναι ότι οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί θα πρέπει να αναζητούν δυνατότητες στέγασης, να προετοιμάζουν το περιβάλλον των χώρων υποδοχής για τους ανήλικους πρόσφυγες και να προωθούν την αποδοχή τους από την τοπική κοινωνία.

Θα πρέπει να αποτρέπεται (*γκετοποίηση*) ώστε να επιτευχθεί η ένταξη και όχι ο αποκλεισμός τους. Στα παιδιά πρόσφυγες θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να αναζητήσουν τρόπους για κοινωνικο-πολιτισμικούς δεσμούς και να συμμετέχουν ως ισότιμοι πολίτες στα δρώμενα της κοινωνίας που ζουν. *Συμμετοχή* ως αρχή, όμως, μπορεί να επιτευχθεί αν είναι εξασφαλισμένη η νομική προστασία και είναι επιθυμητή η ισότητα από την κοινωνία. Η ενεργός συμμετοχή του ατόμου και η ολοκλήρωσή του ως αυτοπροσδιοριζόμενου μέλους μιας κοινότητας οδηγεί στην κοινωνική ένταξη. *Ένταξη* σημαίνει πρόσβαση στους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας, απόρριψη κάθε ένεργειας που οδηγεί στην αφομοίωση και την περιθωριοποίηση, αποδοχή διαφορετικών τρόπων ζωής, προοπτικών και αξιακού συστήματος, υπό την προϋπόθεση ότι δεν παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, όλων των ατόμων που ζουν στην κοινωνία. Όσον αφορά στη παροχή βοήθειας στους ανήλικους πρόσφυγες η ένταξη θα πρέπει επιπλέον να επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες δυσκολίες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα, στη σύγκρουση των πολιτισμών, και να θεωρούνται ως στρατηγικές αντιμετώπισης της καθημερινής ζωής (*στρατηγικές αντιμετώπισης*).

Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζονται ψυχολογική και κοινωνική στήριξη, ασφαλείς συνθήκες, δυνατότητα πρόσβασης σε ζωτικούς χώρους, δομές και υπηρεσίες ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα προκειμένου να παραμείνουν ικανοί για δράση στην υπερνίκηση των αναπτυξιακών και προσανατολιστικών τους ζητημάτων λόγω του διαφορετικού αξιακού συστήματος και να αναπτύξουν μια σταθερή ταυτότητα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική όσον αφορά στα παιδιά πρόσφυγες πρέπει να παρέχει υποστήριξη και να είναι προσανατολισμένη στο βίκοσμό τους. Ο *προσανατολισμός στο βίκοσμο* χαρακτηρίζει αρχικά ένα σχέδιο δράσης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Αναφέρεται στις μορφές αντιμετώπισης και επεξεργασίας των προβλημάτων των ατόμων, στην επεξεργασία στόχων, θεμάτων και δομών που προκύπτουν από την κοινωνική κατάσταση, των βιογραφικά επηρεασμένων εμπειριών ζωής και των κανονιστικών απαιτήσεων (Thiersch, 1992). Το άνοιγμα προς τα ατομικά σχέδια ζωής αποτελεί βασικό σημείο εκκίνησης για την έννοια «προσανατολισμός στο βίκοσμο» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η προσανατολισμένη στο βίκοσμο Κοινωνική Παιδαγωγική περικλείει τη συστημική και ολιστική κατάσταση των ατόμων. Επειδή συχνά αποσκοπεί στη βελτίωση της κοινωνίας και θέτει υπό αμφισβήτηση πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές δομές που καθορίζουν το βίκοσμο, έχει συνήθως ο προσανατολισμός στο βίκοσμο πολιτική διάσταση.

Προσανατολισμός στο βιόκοσμο των παιδιών προσφύγων σημαίνει αποδοχή της ποικιλομορφίας των κοινωνικών τους εμπειριών. Σημαίνει, επίσης, για τους Κοινωνικούς Παιδαγωγούς, να μην συμβιβάζονται με τους πολλούς περιορισμούς που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή αυτών των παιδιών, για παράδειγμα η μη φοίτησή τους στο σχολείο ή αν απελάθηκαν. Αυτές οι μη αποδεκτές συνθήκες της καθημερινής ζωής θα πρέπει να προτρέπουν τους Κοινωνικούς Παιδαγωγούς να εμβαθύνουν στα κοινωνικά δεδομένα και να συμμετέχουν σε πολιτικές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά πρόσφυγες προκειμένου να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη. Ελλοχεύει, ωστόσο, στην κοινωνικο-παιδαγωγική πρακτική - δεδομένης της κυριαρχίας πολιτικών κατευθυντήριων γραμμών - ο κίνδυνος να οδηγείται στο παρασκήνιο η λύση των καθημερινών προβλημάτων των παιδιών προσφύγων. Αν αντισταθούμε αντικειμενικά στην πολιτική κατάσταση, πρέπει να αποδεχθούμε ταυτόχρονα την υποκειμενική κατάσταση των θυγομένων ως προς τον πραγματικό τρόπο ζωής τους. Αυτό σημαίνει ότι οι Κοινωνικοί Παιδαγωγοί πρέπει επίσης σε φαινομενικά αδιέξοδες καταστάσεις να αναπτύξουν δυνατότητες για δράση και δεν επιτρέπεται κάτω από την πίεση των περιστάσεων να γίνουν μη ικανοί για δράση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Επιπλέον, η μονόπλευρη εμμονή στην καθημερινή αδιέξοδη κατάσταση ενισχύει τυχόν έλλειψη προοπτικής και τη δέσμευση που απαιτείται και στα δύο επίπεδα, το πολιτικό και το βιόκοσμο.

Έτσι παραμένουμε σταθερά, παρά τις περιοριστικές συνθήκες σχετικά με την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα της προσανατολισμένης στο βιόκοσμο Παιδαγωγικής, στην ανάπτυξη παιδαγωγικών σχέσεων που επικεντρώνονται στην εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον και το σεβασμό του άλλου.

Η παιδαγωγική σχέση πρέπει να καλλιεργεί ακριβώς στην αρχή - και αυτή είναι η άφιξη στα κέντρα υποδοχής - στάσεις εμπιστοσύνης (*πρωτοβάθμια φροντίδα*). Τα παιδιά πρόσφυγες επιθυμούν την παιδαγωγική σχέση, ακόμη και αν η διάρκεια και η προοπτική παραμονής δεν μπορεί να προβλεφθεί.

Αν δεχτούμε ότι όλα εξελίσσονται, υπόκειται σε αλλαγές και είναι κοινωνικές κατασκευές, θα πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά πρόσφυγες δεν φέρνουν μαζί τους μόνο τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης αλλά κινούνται σε δύο ή και περισσότερους κόσμους και δεν έχουν μόνο αυτή ή την άλλη ταυτότητα αλλά «ταυτότητες του πρόσφυγα» (*ανάπτυξη της προσωπικότητας*). Έτσι αποκαλύπτονται ορισμένα προβλήματα «ειδικές παρωπίδες» που πρέπει να επιλυθούν, όπως η στατική έννοια του πολιτισμού, η έννοια της αμετάβλητης ταυτότητας, η εμμονή σε εθνικά χαρακτηριστικά αλλά επίσης και γενικευμένες ταξινομήσεις των παιδιών προσφύγων ως θύματα. Σε αντίθεση με αυτό απαιτεί ιδιαίτερα η εργασία με τα παιδιά πρόσφυγες μια στάση κατανόησης, η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στην ανοικτότητα και στις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής καθώς και στο σεβασμό προς τον τρόπο ζωής των άλλων.

Επίλογος

Οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων για ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον δεν λαμβάνονται υπόψη. Θα πρέπει να αναφερθεί ιδιαίτερα η ανασφάλεια σχετικά με την παραμονή τους και ο υπαρκτός φόβος της απέλασης. Συνεπώς, μια επιτυχημένη φροντίδα συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση του δικαιώματος παραμονής, τουλάχιστον μέχρι την ενηλικίωση των παιδιών. Το ίδιο ισχύει και για τη θεραπευτική αντιμετώπιση ζητημάτων των παιδιών προσφύγων, επειδή τραυματικές εμπειρίες μπορεί να επεξεργαστούν μόνο υπό την προϋπόθεση της αίσθησης ασφάλειας και της απόστασης από αυτά που βίωσαν.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική πρέπει να αναπτύξει ενιαία πρότυπα πρόνοιας και περίθαλψης με βάση τις ανάγκες των παιδιών προσφύγων. Επιπλέον, η δημιουργία κατάλληλων υπηρεσιών πρόνοιας, προστασίας και θεραπείας θα συμβάλει στη δημιουργία μιας καλύτερης ζωής για αυτά τα παιδιά. Όμως, η κοινωνικοπαιδαγωγική δράση κινείται ανάμεσα σε δύο μέτωπα: από τη μία πλευρά υπάρχουν οι αξιώσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που είναι η δημιουργία εμπιστοσύνης, η προώθηση της ένταξης και οι μελλοντικές προοπτικές ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται το νομικό καθεστώς για τη μετανάστευση και το άσυλο,

το οποίο στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων περιπλέκει τους αναφερόμενους παιδαγωγικούς στόχους ή ακόμα και τους εμποδίζει. Σε αυτή τη σύγκρουση προκύπτει μια ασαφής κατάσταση για την Κοινωνική Παιδαγωγική (σε σχέση με τα παιδιά πρόσφυγες), όπου οι κοινωνικοπαιδαγωγικοί στόχοι, οι ευκαιρίες, τα μέσα, οι πόροι καθώς και η νομική κατάσταση δεν είναι συμβατά.

Το τρέχον νομικό και θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι προβληματικό και δεν ανταποκρίνεται στην κατάσταση που προκύπτει από την προσφυγιά των παιδιών προσφύγων. Εναπόκειται στους Κοινωνικούς Παιδαγωγούς και γενικώς στα άτομα που ασχολούνται με τα παιδιά πρόσφυγες να επιδιώξουν δημοσίως το βέλτιστο συμφέρον των παιδιών. Έτσι, εντός του τομέα εργασιών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής απαιτείται δράση σε δύο επίπεδα: στο παιδαγωγικό και στο πολιτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (2012). *Ασυνόδευτοι Ανήλικοι στα Ελληνοτουρκικά Σύνορα*. Έβρος, Μάρτιος 2011-Μάρτιος 2012. Ορεστιάδου Έβρου. Επιμέλεια Έκθεσης Αγγελική Θεοδωροπούλου.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Pro Asyl (2012α). *Menschenrechte an Europas Außengrenzen: Erfahrungen aus Griechenland*, <http://www.proasyl.de/en/about-us/foundation/projekte/griechenland-projekt/>.
- Pro Asyl (2012β). “*I CAME HERE FOR PEACE*”. The systematic ill-treatment of migrants and refugees by state agents in Patras, http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/p_KAMPAGNEN/Flucht-ist-kein-Verbrechen/Patras-Webversion04D-DS-k.pdf.
- Πρωτόκολλο 31.1.1967 για τη Νομική Κατάσταση των Προσφύγων, <http://www.unhcr.org/refworld/rsd.html>.
- Σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων 1951.
- Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989).
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa.
- Το Βήμα, κοινωνία (2012). *OHE: Ανάγκη προστασίας των ασυνόδευτων παιδιών στην Ελλάδα*, <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=469335>.
- UNHCR (2012). *Ασυνόδευτα Παιδιά «Εν Κινήσει»*, <http://www.unhcr.gr/nea/artikel/d43d6325e863360c0ca06a1b1e2aa5d4/asynodeyta-paidia.html>.

ABSTRACT

Unaccompanied minor refugees (children under 18 years old) are a complex issue which concerned all over the world. Increasingly, minors were displaced within their own country or became refugees due to armed conflict, social unrest, human rights violations, political repression and extreme poverty

This paper firstly portrays this group of unaccompanied refugee children and adolescents from both a legal and a social and educational perspective. Also enlighten and interprets multiple aspects of social work in the field of unaccompanied minors refugees both from a theoretical perspective based on prompts for action and support the practice in Greece.

So, are set critical questions about the future of refugee unaccompanied minors.

Βασίλης Πανταζής

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, e-mail: pantazisv@uth.gr

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
Πανεπιστήμιο Αθηνών, e-mail: imylon@primedu.uoa.gr

ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ

ΑΛΕΞΙΑ Δ. ΠΕΝΝΑ

Η εκπαίδευση για όλους (inclusive education) αφορά σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, είτε αυτά προέρχονται από το φύλο, το κοινωνικό περιβάλλον, το θρήσκευμα είτε από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hinz, 2009:172). Σημασιολογικά, η έννοια inclusive στην Αγγλική γλώσσα εκφράζει αυτόν που συμπεριλαμβάνει, συνυπολογίζει και περικλείει. Στην Ελληνική γλώσσα ο όρος inclusive education αποδίδεται περιφραστικά ως η εκπαίδευση η οποία συμπεριλαμβάνει όλους, εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων, εκπαίδευση για όλους. Ο όρος υποδηλώνει έναν διαρκή αγώνα για τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996:134).

Οι Διακηρύξεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων⁴, μετά τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων της Σαλαμάνκα (1994), σχετικά με την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την παροχή ίσων ευκαιριών σε ένα σχολείο για όλους, ώθησαν πολλά κράτη να δώσουν προτεραιότητα στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε αυτά να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Έτσι στο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου η διεθνής κοινότητα προτείνει τη δημιουργία σχολείων για όλους (inclusive school) σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά παρέχουν αποτελεσματικότερη εκπαίδευση για την πλειοψηφία των παιδιών (UNESCO, 2005: 1κέ).

Οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν και να συνεργαστούν σε σχολεία για όλους θα πρέπει να έχουν ικανοποιητική εκπαίδευση και κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης για όλους καθώς και σε τεχνικές συνεργατικής διδασκαλίας (Klicpera στο Huber, 2000:42). Συγκεκριμένα ο Klicpera προτείνει ως κυριότερους τομείς κατάρτισης: τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση του μαθήματος, την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης μεταξύ τους, τη συνεργατική διδασκαλία (Team Teaching) και την εργασία σε ομάδες με τους συναδέλφους σε ισότιμη βάση.

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται η έννοια της συνεργασίας, αναφέρονται διαφορετικές μορφές οργάνωσης της συνεργασίας δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Περιγράφονται αναλυτικά προβλήματα, τα οποία επιβαρύνουν τη συνεργασία των δασκάλων των δύο ειδικοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οποία εμφανίζονται σε διαφορετικά επίπεδα των συνεργατικών σχέσεων, δηλαδή: στο οργανωτικό επίπεδο καθώς και στα επίπεδα του αντικειμένου, της σχέσης και της προσωπικότητας των δασκάλων. Τέλος αναφέρονται μέθοδοι και στρατηγικές, οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση για όλους και τη συνεργασία των δασκάλων.

Η συνεργατική σχέση των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για όλους

Ο όρος «ενταξιακή συνεργασία» εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία στα μέσα του 1980 και αφορά στη συνειδητή διαδικασία (Prozess) της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η οποία υποστηρίζεται από τις προσπάθειες και των δύο δασκάλων, μέσα στο παιδαγωγικό πεδίο δράσης του δημοτικού σχολείου. Οι προσπάθειες αυτές έχουν ως α-

⁴ UNESCO (2005): UN Disability Convention, 2001: EFA Flagship on The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion, 2000: World Education Forum Framework for Action, Dakar.

φετηρία την προσέγγιση και δημιουργούν καταστάσεις συμφωνίας-σύμπνοιας μεταξύ αντιφατικών αναγκών, θέσεων, απόψεων για το σχολείο και την αγωγή με σκοπό να διευρύνουν παιδαγωγικούς χώρους δράσης μέσα σε μία κοινή διαδικασία μάθησης και να παρέχουν κοινωνικοποίηση και υποστήριξη (Kreie, 1985:119-120). Ο Häberlin et. al. συμπληρώνουν και επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία η οποία διακατέχεται από δημοκρατικές ιδέες και υποστηρίζεται από την προσπάθεια όλων. Λαμβάνει χώρα στη συνήθη τάξη, όπου τη συνεργασία επιβαρύνουν προβλήματα προσωπικότητας, αντικειμένου, σχέσεων και οργάνωσης μέσω των οποίων οφείλει να διαμορφωθεί σε ένα πλαίσιο προσέγγισης μία κατάσταση συμφωνίας. Απώτερος σκοπός είναι η υποστήριξη θετικών διαδικασιών ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης (Häberlin et. al., 1992:24). Η συνεργατική σχέση μεταξύ των δασκάλων στην εκπαίδευση για όλους είναι δυνατόν να δημιουργηθεί σταδιακά με τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση (Marvin 1990 στο Lütje- Klose & Willenbring, 1999:10).

Η συστημική θεώρηση των συνεργατικών σχέσεων δασκάλων

Οι Lütje-Klose & Willenbring, στηριζόμενες στην τυπολογία του Bronfenbrenner, περιγράφουν τα πολύπλοκα χαρακτηριστικά της συνεργασίας των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για όλους διαφοροποιώντας την στα ακόλουθα επίπεδα:

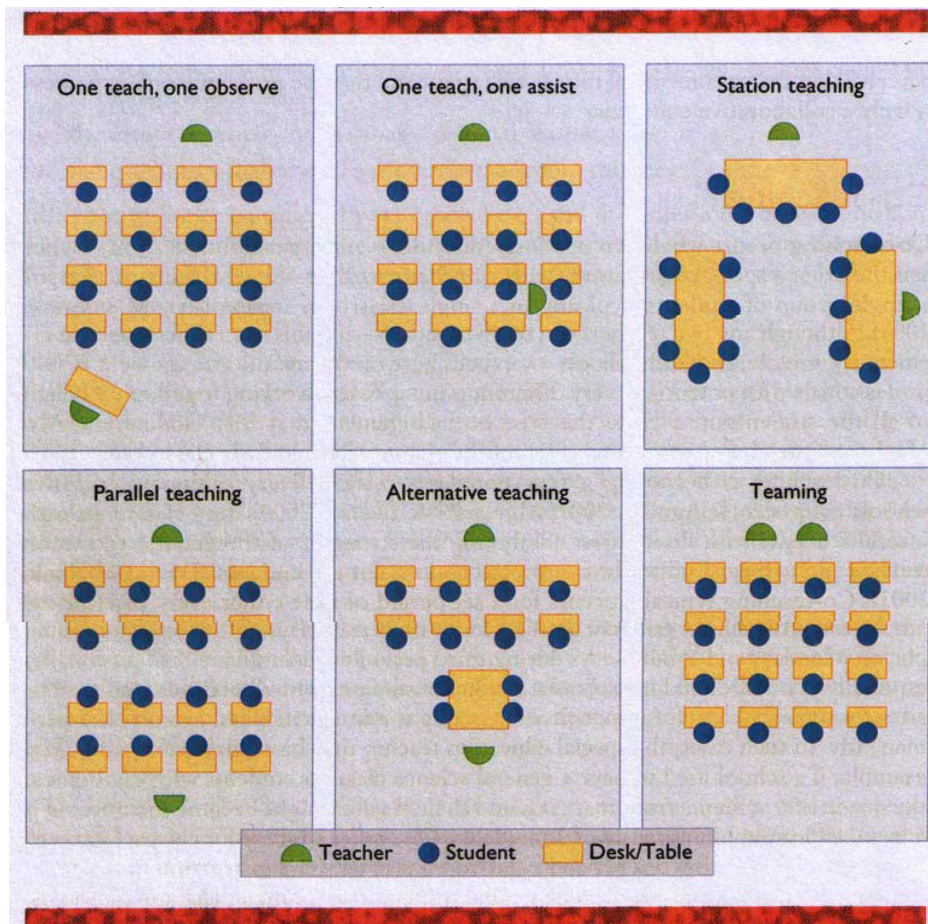
Το μικροσύστημα, στο οποίο ανήκουν τα υποσυστήματα δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δηλαδή δύο εκπαιδευτικοί, οι σχέσεις μεταξύ τους, και η τάξη. Το μεσοσύστημα που περιγράφει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των δασκάλων με άλλους τομείς. Το εξωσύστημα περιγράφει τους τομείς της εργασίας, στους οποίους οι παιδαγωγοί δεν εμπλέκονται άμεσα, αλλά επηρεάζονται από αυτούς. Και το μακροσύστημα το οποίο αφορά στην περιγραφή των κοινωνικών συνθηκών της εκπαίδευσης για όλους και της συνεργασίας (Lütje-Klose & Willenbring, 1999:5-6).

Στη διαδικασία της συνεργασίας δασκάλων αντιλαμβανόμαστε καλύτερα μεμονωμένα υποσυστήματα του ατόμου, όπως τη συμπεριφορά, το γνωστικό, το ενδοψυχικό σύστημα καθώς και το οργανικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο για τα διάφορα επίπεδα του συστήματος παίζει ο παράγοντας χρόνος, η «ιστορία» του σχολείου καθώς και η βιογραφία των δασκάλων. Η συνεργασία τους είναι πολύπλοκη και εξαρτάται από το συγκείμενο (Kontext), το πλαίσιο, στο οποίο εκτυλίσσεται.

Μορφές οργάνωσης συνεργατικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση για όλους

Τα διαφορετικά επίπεδα ποιότητας της συνεργατικής σχέσης των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για όλους αντικατοπτρίζουν οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, κυριότερες από τις οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Friend & Bursuck 2006 στο Lütje-Klose & Reicher, (2010:27) και της Daack, 1999:1. (Πίνακας 1: (Lütje-Klose & Reicher, 2010:27).

Ένας δάσκαλος –ένας παρατηρητής (one teach, one observe): Ένας δάσκαλος διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί και καταγράφει τη διαδικασία.



Πίνακας 1:

Μορφές οργάνωσης συνεργατικής διδασκαλίας (Friend & Bursuck 2006 στο Lütje-Klose & Reicher, 2010:27).

Ένας δάσκαλος –ένας υποστηρικτής (one teach, one assist): Ένας από τους δύο δασκάλους αναλαμβάνει την ευθύνη του μαθήματος, ο άλλος υποστηρίζει την εργασία τους.

Παράλληλος σχεδιασμός διδασκαλίας (parallel teaching): οι δάσκαλοι χωρίζουν την τάξη σε ομάδες και διδάσκουν ταυτόχρονα.

Διδασκαλία ανά τομείς (station teaching): σε αυτή τη μορφή συνεργασίας διαιρούνται περιεχόμενα διδασκαλίας και μαθητές. Δάσκαλοι και μαθητές συνεργάζονται εκ περιτροπής και στο τέλος το σύνολο της τάξης εργάζεται ως ομάδα.

Εναλλακτικός σχεδιασμός διδασκαλίας (alternative teaching): ένας δάσκαλος διδάσκει, ενώ ο δεύτερος επαναλαμβάνει τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες.

Συνεργατική ομαδική διδασκαλία ή Συνεργατική- συλλογική διδασκαλία (team teaching): Η συνεργατική ομαδική διδασκαλία ή η συνεργατική - συλλογική διδασκαλία⁵ (Team Teaching), δε διαφοροποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία από τους όρους collaboration, Teamarbeit, Kooperation ή Zwei Lehrer System. Οι όροι αυτοί θεωρούνται από πολλούς επιστήμονες ταυτόσημοι (Huber, 2000:23-24). Στη συνεργατική ομαδική διδασκαλία διδάσκουν τουλάχιστον δύο δάσκαλοι την ίδια ώρα στην τάξη, ένας δάσκαλος γενικής και ένας ειδικής εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η επιλογή των περιεχομένων μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται από κοινού από τους δασκάλους της τάξης. Η ευθύνη των δασκάλων είναι κοινή και υπάρχει ευέλικτη κατανομή των καθηκόντων και της ευθύνης για κάθε μαθητή (Huber, 2000:25-27). Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για τη διδασκα-

⁵ Η απόδοση του όρου στα ελληνικά στηρίχτηκε στο Λεξικό της Παιδαγωγικής (Λιακοπούλου, 2007:636).

λία και την υποστήριξη με εναλλαγές. Η συνεργασία προϋποθέτει εξίσου δυνατές, κοινή στοχοθεσία στη διδασκαλία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και αμοιβαία υποστήριξη σε περιόδους κρίσεων.

Επίπεδα συνεργατικής διδασκαλίας στα οποία εμφανίζονται δυσκολίες Το επίπεδο οργάνωσης / Οργανωτικά Προβλήματα

Οι οργανωτικές προϋποθέσεις διαμορφώνουν το εξωτερικό πλαίσιο για την επαγγελματική εργασία της συνεργατικής ομαδικής διδασκαλίας. Στο επίπεδο της οργάνωσης (Wocken, 1988:263κέ), οι προϋποθέσεις, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο, είναι ο χρόνος, ο αριθμός των συνεργαζόμενων διδασκόντων, η ειδική παιδαγωγική υποστήριξη, η επιμόρφωση και η σχολική διοίκηση.

Η συνεργασία είναι συνυφασμένη με το χρόνο και στηρίζεται στην επικοινωνία (Wocken, 1988:245). Η εντατική επικοινωνία είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό, την κοινή προετοιμασία και εκτίμηση του μαθήματος. Η προϋπόθεση αυτή συνηγορεί στην εφαρμογή της συνεργατικής ομαδικής διδασκαλίας, Team –Teaching (Wocken, 1988:248,257), η οποία θέτει προς όλους τους συμμετέχοντες νέες απαιτήσεις και αξιώνει την απόκτηση νέων προσόντων.

Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει στην εκπαίδευση για όλους είναι το ζήτημα της εναρμόνισης των αναγκών των παιδιών που χρήζουν υποστήριξης και των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού που τα υποστηρίζει. Το ζήτημα αυτό θεωρείται καίριο, εφόσον υπάρχουν ετερογενείς ομάδες μαθητών. Άρα είναι απαραίτητη η κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Wocken, 1988:251). Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής θεωρούνται πιο ικανοί λόγω εκπαίδευσης και εμπειρίας να διδάξουν σε ένα σχολείο για όλους (Wocken, 1988:249). Παρόλα αυτά ο χρόνος παρουσίας του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι περιορισμένος και δεν του επιτρέπει να λειτουργήσει ποιοτικά και ποσοτικά ισότιμα στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του μαθήματος.

Κάθε καινοτομία απαιτεί εκπαίδευση και επιμόρφωση. Η σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης των δασκάλων για την εκπαίδευση για όλους επισημαίνεται σε πολλές έρευνες. Η επιτυχία μεταρρυθμιστικών αλλαγών είναι στενά συνυφασμένη αφενός με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης σε ζητήματα Ειδικής Παιδαγωγικής (deBettencourt, 1999:27-29, Willand, 2000:270) και αφετέρου με την κατάρτιση των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε ζητήματα εκπαίδευσης για όλους καθώς και σε ζητήματα συνεργασίας μεταξύ τους (Heflin & Bullock, 1999:103). Η εκπαίδευση για όλους έχει επίσης θετικά αποτελέσματα, όταν οι δάσκαλοι συμμετέχουν ενεργά στο όραμα και η κουλτούρα της εκπαίδευσης για όλους είχε τις ρίζες της στο ίδιο το σχολείο (Fisher, Grove, & Sax, 2000:213κέ). Οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη να είναι πολύ ικανοί στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Να κατέχουν απαραίτητες δεξιότητες προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και να ικανοποιούν ευρύ φάσμα αναγκών των μαθητών χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους (McLeskey & Waldron, 2002:52). Διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι, οι οποίοι είχαν λιγότερα προβλήματα να διδάξουν κατάλληλα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έδειχναν λιγότερη άρνηση σε σχέση με αυτούς, οι οποίοι δεν είχαν παρόμοιες γνώσεις (Eberl, 2000:78). Οι Stanovich & Jordan, (2002:178) πιστεύουν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι θα πρέπει να προετοιμαστούν για την εκπαίδευση για όλους και να γνωρίσουν την ιστορία της σε τοπικό και διεθνές πλαίσιο. Εάν οι υποψήφιοι δάσκαλοι είναι ενήμεροι και καταρτισμένοι, μπορεί να δεχθούν να εργαστούν στην εκπαίδευση για όλους. Η επιμόρφωση δεν μπορεί να επιλύσει όλες τις δυσκολίες που προκύπτουν στα διαφορετικά επίπεδα των συνεργατικών σχέσεων (Wocken, 1988:258-260) γι' αυτό προτείνεται να περιορίζεται σε ένα μέτρο προσωπικά ωφέλιμο.

Στο πλαίσιο των οργανωτικών συνθηκών πρέπει να αναφερθεί και η διοίκηση. Τόσο οι υπηρεσίες εκπαίδευσης όσο και οι κοινωνικές υπηρεσίες οφείλουν να συνεργαστούν και να στηρίζουν τη ομαδική διδασκαλία στις τάξεις (Wocken, 1988:261).

Επίπεδο αντικειμένου

Οι τάξεις σε ένα σχολείο για όλους διαφοροποιούνται από τις συνήθεις τάξεις ως προς τη μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών και την ανομοιογένεια των παιδαγωγών (Wocken, 1988:214). Η ανομοιογένεια των μαθητών και των παιδαγωγών προκαλεί προβλήματα αντικειμένου, τα οποία είναι μία ανεξάντλητη πηγή ζητημάτων και πιθανών συγκρούσεων που πρέπει να επιλυθούν στη συνεργασία. Στο επίπεδο του αντικειμένου τίθενται υπό εξέταση οι ικανότητες και οι τομείς υπευθυνότητας των παιδαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που συνδέονται με τις αλλαγές του ρόλου και των καθηκόντων τους. Η ανομοιογένεια της ομάδας των μαθητών καθώς και της ομάδας των διδασκόντων στη συνεργατική διδασκαλία καθιστά απαραίτητη τη διαφοροποίηση του μαθήματος και απαιτεί πολλαπλές ικανότητες, οι οποίες πρέπει να μεταβιβαστούν από τον ένα στον άλλο ειδικό (Kompetenztransfer) (Lütje-Klose & Willenbring, 1999:12).

Ένα πρώτο σημείο τριβής και δημιουργίας συγκρούσεων προκύπτει από την ανομοιογένεια της διδακτικής ομάδας σε σχολεία για όλους. Η ανομοιογένεια των παιδαγωγών και η υπερίσχυσή της πρέπει να αντιμετωπίζεται πρώτον στο επίπεδο του διδακτικού τομέα (Wocken, 1988:215-216), όσον αφορά δηλαδή στους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, και δεύτερο στο επίπεδο των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας.

Η αντιμετώπιση της ανομοιογένειας επιτυγχάνεται με τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες και τον επιμερισμό των λειτουργιών της διδασκαλίας.

Το σύνολο της ομάδας χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους (Δερβίσης, 1998:65κέ, Meyer, 1987). Ένα παράδειγμα γι' αυτή την οριζόντια διαφοροποίηση μπορεί να είναι ο επιμερισμός της διδασκαλίας. Στην ομαδική διδασκαλία με εσωτερική διαφοροποίηση (binnendifferenzierter Unterricht) είναι δυνατή μια οριζόντια διαφοροποίηση.

Σύμφωνα με τον Wocken το πολύπλοκο ζήτημα της διδασκαλίας σε μια πολύ ανομοιογενή ομάδα απλοποιείται καθώς οι παιδαγωγοί επιμερίζουν τις λειτουργίες της διδασκαλίας. Κατά τη διαφοροποίηση διαχωρισμένων λειτουργιών αναλαμβάνει π.χ. ο ένας παιδαγωγός το σχεδιασμό της διδασκαλίας και ο άλλος την υποστήριξη της διδασκαλίας. Αν επιτευχθεί η συνεργατική διδασκαλία μιας ανομοιογενούς μαθησιακής ομάδας με διαφοροποίηση ως προς το διαχωρισμό των λειτουργιών, τότε διαμορφώνεται μία κάθετη ασύμμετρη δομή σχέσεων. Στην κάθετη διαφοροποίηση υπεισέρχεται μία ιεραρχία που αφορά στην οργάνωση της εργασίας μιας ομάδας διδασκαλίας. Η διεύθυνση του θέματος της ανομοιογένειας των μαθητών κατά την άποψη του Wocken επιλύεται ικανοποιητικά με μία ασύμμετρη κάθετη οργάνωση εργασίας.

Το επίπεδο της προσωπικότητας

Η συνεργασία απαιτεί τη συνεχή εκπαίδευση, την αναθεώρηση απόψεων και στάσεων και την ενσάρκωση νέων εκπαιδευτικών ρόλων, οι οποίοι αξιώνουν από το δάσκαλο να στραφεί προς νέες μορφές εκπαιδευτικής πράξης. Η ικανότητα συνεργασίας θεωρείται διαδικασία άμεσα εξαρτώμενη από τα ζητήματα προσωπικότητας. Η ικανότητα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του δασκάλου καθώς και η ικανότητα αντίληψης του άλλου συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιτυχία της συνεργασίας. Η ένταση των αισθημάτων απειλής και φόβου, την οποία μπορεί να αισθανθεί ο δάσκαλος κατά τη συνεργασία, εξαρτάται άμεσα «από το επίπεδο ανάπτυξης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής του (Kreie, 1985:117, Wocken, 1988:213), δηλαδή από την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του, την αξία που του αποδίδει και τον τρόπο που τον φροντίζει και τον επιτηρεί.

Οι φόβοι, που προκύπτουν από τη συνεργασία, μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσα από θετικές εμπειρίες. Η επιτυχημένη συνεργασία των δασκάλων αναμφίβολα προϋποθέτει αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη παρηρησία αλλά και ευελιξία, αναστοχασμό, ηρεμία και ενσυναίσθηση (Lütje-Klose & Willenbring, 1999b:73).

Το επίπεδο των σχέσεων

Η αλληλεξάρτηση

Οι αξιώσεις που θέτει η συνεργασία προς τον εκπαιδευτικό στο επίπεδο του αντικειμένου και της προσωπικότητας, αντιμετωπίζονται με θετικό τρόπο, όταν είναι εφικτή η άμβλυνση των εμφανιζόμενων προβλημάτων στο επίπεδο των σχέσεων. Εκεί όπου αντεπεξέρχεται κάποιος καλά, με επιτυχία, είναι πιο εύκολο να ανοιχτεί προσωπικά και να θέσει στόχους επί διδακτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων.

Μια σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχημένη συνεργασία είναι η διαφοροποιημένη δομή των ρόλων (Wocken, 1988:231). Διάχυτες προσδοκίες ρόλων και ασαφή καθήκοντα οδηγούν στην απουσία επίγνωσης για το τι ακριβώς πρέπει να υλοποιηθεί. Γι' αυτό το λόγο δημιουργούνται πολλές καταστάσεις σύγκρουσης. Η σχέση αυτών των δύο συμπλεγμάτων ρόλων είναι ασύμμετρη και συμπληρωματική. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ενός παιδαγωγού είναι εξαρτημένος από την επικουρική υποστήριξη του άλλου.

Μια αμφίδρομη, ισότιμη αλληλόδραση θεωρείται ιδεατή για μία συνεργατική ομάδα εκπαιδευτικών και επιτυγχάνεται δύσκολα στην πραγματικότητα. Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ομάδες συνεργασίας θεωρούν ότι στη συνεργατική εργασία λαμβάνει χώρα μία καθαρά κάθετη δομή ιεραρχίας (Wocken, 1988:234).

Μία δυνατότητα διάσπασης της ασύμμετρης δομής ρόλων θα ήταν να αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας διδασκόντων εκ περιτροπής το σχεδιασμό και την υποστήριξη της διδασκαλίας. Μία εναλλαγή των λειτουργιών της διδασκαλίας δεν άρει την κάθετη δομή των ρόλων, εξισορροπεί όμως συνθήκες ιεραρχίας και αποτρέπει την εδραίωση κάθετων σχέσεων (Wocken, 1988:235-236).

Η συμπληρωματική εξάρτηση

Για τους δασκάλους οι οποίοι εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες δεν ισχύει το πρότυπο της αυτονομίας και της ισοτιμίας, αλλά υπάρχει μεταξύ τους συμπληρωματική εξάρτηση. Ο επιμερισμός της αυτονομίας στη συνεργατική ομαδική διδασκαλία και η αποδοχή της ασύμμετρης συμπληρωματικότητας μπορεί να προσφέρει λύση σε πολλά προβλήματα συνεργασίας (Wocken, 1988:238).

Επίσης είναι σημαντικό ότι στις ομάδες συνεργασίας διδασκόντων παρουσιάζονται αλλαγές ως προς την ικανοποίηση και τη συναισθηματική ανταμοιβή επαγγελματικής εργασίας. Πιθανές αντιπαλότητες μπορούμε να τις ξεπεράσουμε με την εναλλαγή των ρόλων (Wocken, 1988:241). Η αναγνώριση των συναδέλφων στην ομάδα είναι μία πολλή υψηλή ανταμοιβή για τον εκπαιδευτικό.

Ένα άλλο πεδίο, στο οποίο η ικανοποίηση της παιδαγωγικής εργασίας στη συνεργατική ομάδα διδασκαλίας αλλάζει μορφή, είναι οι συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών. Αποκλίνουσες αντιδράσεις των μαθητών απειλούν τη συνοχή και αλληλεγγύη της ομάδας (Wocken, 1988:243). Η μοναδική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ίδια η ομάδα.

Η συναισθηματική εξάρτηση

Η διαφοροποιημένη δομή των ρόλων (Wocken, 1988:244) και τα διαφοροποιημένα πεδία εργασιών και δραστηριοτήτων αποτελούν προϋπόθεση για μια παραγωγική και ικανοποιητική συνεργασία. Σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα της επικοινωνίας της ομάδας. Όλα αυτά προσδιορίζουν τη συναισθηματική ατμόσφαιρα στην ομάδα και καθορίζουν την ευφορία των μελών της (Wocken, 1988:245).

Μία συστηματική εξάσκηση στην επικοινωνία και σε τεχνικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού θα βοηθούσαν πάρα πολύ τη συνεργασία και τη συνύπαρξη. Στο επίπεδο των σχέσεων σημαντικό ρόλο παίζουν η αλληλεγγύη, η ετοιμότητα για προσαρμογή και αλλαγές καθώς και η συνείδηση των προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων κατά τη συνεργασία.

Σημαντικές μέθοδοι και στρατηγικές εκπαίδευσης για όλους

Η συνεργατική ομαδική διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, είναι στενά συνυφασμένη με τη δημιουργία ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών καθώς και με άλλες σημαντικές στρατηγικές και μεθόδους για την εκπαίδευση για όλους. Σε αυτές τις στρατηγικές συγκαταλέγονται η συνεργατική μάθηση, η από κοινού επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία ετερογενών ομάδων και η διαφοροποίηση, η αποτελεσματική διδασκαλία και η συστηματική επίβλεψη - αξιολόγηση των μαθητών (Improvement through Research in the Inclusive School, IRIS, 2006: 4-7). Για την επίτευξη της ανάπτυξης κοινωνικών δραστηριοτήτων στην πράξη ακολουθούνται στρατηγικές ευαισθητοποίησης των μαθητών, μετάδοση ειδικών στρατηγικών στους συμμαθητές, παιχνίδια αλληλεπίδρασης, μίμηση προτύπων. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνονται τεχνικές υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών στην τάξη, στρατηγικές μάθησης και υποστήριξης και μέσω των συμμαθητών, κυρίως σε γλωσσικά μαθήματα, (π.χ. στρατηγικές κατανόησης, όπως TALS και φωνημικής ενημερότητας) υποστήριξη μαθητών και από μαθητές με ανάθεση καθηκόντων (όπ., π. 2006: 8-10). Στην εκπαίδευση για όλους λόγω του μεγάλου βαθμού ετερογένειας είναι αναγκαία η δημιουργία ευέλικτων ομάδων και η δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης βοήθειας στην τάξη. Επίσης η ανάπτυξη σχεδίων εργασιών, η υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών από άλλους μαθητές, η δημιουργία οπτικοποιημένου σχεδιασμού, η χρήση διερμηνέων, η χρήση υπότιτλων, ο ορισμός κανόνων και επεξήγησή τους, η δημιουργία γωνιών (π.χ. γωνιά πατρίδας, γωνιά αυτοδιαχείρισης), η υποστήριξη με νέες τεχνολογίες αποτελούν ορισμένες ακόμη στρατηγικές, οι οποίες συμβάλλουν στη λειτουργία και στην ανάπτυξη της κουλτούρας του σχολείου για όλους.

Επίλογος

Σύμφωνα με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αποκόμισαν πολλά οφέλη από τη συνεργασία τους στην εκπαίδευση για όλους. Ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν, έμαθαν μαζί με άλλους και επέτυχαν τους στόχους τους, παρείχαν στα μέλη τους υποστήριξη, εκπαιδευτικές ιδέες, εμπιστοσύνη, είχαν καλή επικοινωνία και επιζητούσαν την ανατροφοδότηση μεταξύ τους (McLeskey & Waldron, 2002:49-51). Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης διαπίστωσαν βελτίωση των ικανοτήτων τους σχετικά με τη διαχείριση των τάξεων και είχαν ανάγκη από επιπλέον υποστήριξη (Austin, 2001:248-251). Αντάλλαξαν εμπειρίες σε επαγγελματικό επίπεδο, είχαν συναδελφική υποστήριξη και επιμερίζονταν τις ευθύνες (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989:134). Έλληνες δάσκαλοι διέκριναν ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής συνεργατικής διδασκαλίας την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, την ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα διδασκαλίας και το ότι η συνεργασία λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές (Πέννα, 2008:201-202 & 256-257).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Austin, V. (2001). "Teachers' Beliefs About Co-Teaching". In: *Remedial and Special Education*, 22, (4), 245-255.
- Daak, E. (1999). Inclusion Models for a Building Level. *Preparing for Inclusion*. UNI masters thesis. Ανακτήθηκε: http://www.uni.edu/coe/inclusion/preparing/_building_levels.html. p. 1-2.
- deBettencourt, L.- U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implication of training. *Remedial and Special Education*, 209, 27-35.
- Δερβίσης, Στ. (1998). *Οι Μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). «Bereitschaft der Grundschullehrer zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern». *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1), 71-83. ISSN: 0342-183X.
- Eberl, D. (2000). «*Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern*». Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein Westfalen. Dissertation. Verlag M. Wehle. Witterschlick /Bonn. (Dissertation).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή της. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης». Έκδοση 2^η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fisher, D., Grove, K-A. & Sax, C. (2000). «The Resilience of Changes Promoting Inclusiveness in an Urban Elementary School». *Elementary School Journal*, 100 (3), 213-227. ISSN: 0013-5984.
- Häberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser-Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.
- Heflin, J. & Bullock, L. (1999). Inclusion of Students With Emotional/ Behavioral Disorders: A Survey of Teacher in General and Special Education. *Preventing school Failure*, 43 (3), 103 -111.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule- veränderter orientierungsrahmen für sie schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171-179.
- Huber, B. (2000). *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- IRIS, Improvement Through Research in Inclusive School (2006). Strategien und Methoden in inklusiven Klassen. *IRIS, 128735-CP-1-2006-BE –COMENIUS –C21, Education and Culture Lifelong Learning Programm Comenius*, p. 1-26.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Συνεργατική Διδασκαλία (Team-Teaching). Στο: Ξωχέλλης, Παναγιώτης *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). “Kooperation fällt nicht von Himmel“. In: *Behindertenpädagogin*, 38 (1), 2-31.
- Ανακτήθηκε: <http://bidok.uibk.ac.at/bhp/bhp1-99-kooperation.html>, s. 1-28.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M., (1999b). «Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin _eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung». In: *Die Sprachheilarbeit*. Dgs. 44 (2), 63- 76.
- Lütje-Klose, B. & Reicher, D. (2010). Schule auf dem Weg in die Inklusion. *Vortrag bei der Schulleitungstagung des Schulamtes Kreis Mettmann am 27.1. 2010*. Universität Bielefeld, 2023_616_1, pdf. p.1-34.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*. (μετφρ. Α. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). “Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations”. In: *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 41-54.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.
- Stanovich, P. & Jordan, A. (2002). “Preparing General Educators to Teach in Inclusive Classrooms: Some Food for Thought”. In: *The Teacher Educator*, 37 (3), 173-180.
- UNESCO, (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Published in 2005 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO © UNESCO 2005 Printed in France, <http://1-55>.
- Willand, H. (2000). Vorstellung und Wünsche von Grundschullehrern bezüglich integrativer Förderung lernbehinderter und erziehungsschwieriger Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 51 (7), 266-272. ISSN: 0513-9066.

Wocken, H. (1988). "Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen". Στο: Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg: Gurio Verlag.

ABSTRACT

In order to effectively meet the various needs of the students of the inclusive school, it is important to educate and train general and special education teachers in matters of inclusive education and cooperation among them. In the present paper, the notion of cooperation is elaborated and different forms of management for the cooperation of general and special education teachers are mentioned. There is a detailed description of the difficulties which act against this cooperation and emerge in various levels of this cooperational relation, such as the organizational level, the levels of the subject, the relation and the personality of the teachers. In conclusion, methods and strategies which promote inclusive education and cooperation among teachers are mentioned.

Αλεξία Δ. Πέννα

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Ειδική Παιδαγωγός-Λογοθεραπεύτρια

Magister Artium Ειδικής Παιδαγωγικής στις Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας L.M.U. Μονάχου Γερμανίας

Δασκάλα Π.Τ.Δ.Ε.- Α.Π.Θ.

Ιουστινιανού 24, 546431 Θεσσαλονίκη, 2310-865174 & 6976 625381,
alex-penna@hotmail.com

Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ MICHEL DE MONTAIGNE ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ: ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΟΝΙΚΑ ΠΑΠΑ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανάλυση καθώς και η κριτική θεώρηση των παιδαγωγικοδιδασκτικών σκέψεων του Michel Eyquem de Montaigne:1533-1592, που θεωρείται από τους κορυφαίους φιλοσόφους και διανοούμενους της εποχής του. Ελάχιστα γνωστός στο χώρο της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης στην Ελλάδα, όπως φαίνεται από έρευνα στα εγχειρίδια της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, τα οποία αναφέρονται επιλεκτικά στον Montaigne, σε σχέση με την πληθώρα των άλλων ανθρωπιστών και φιλοσόφων, που αποτελούν σημείο αναφοράς.

Αποσπασματικά θα συναντήσει κανείς τον Montaigne και σε παροιμιακές ρήσεις, που εκτίθενται στο ομώνυμο σύγγραμμά του. Στο έργο του αποτυπώνεται μια ανάγλυφη εικόνα της δικής του διαπαιδαγώγησης, με αναφορά και σε προσωπικά του βιώματα, τα οποία αποτελούν κομβικό σημείο των θέσεών του. Εκείνο που συνέχει το συνολικό έργο του είναι η σταθερή πεποίθηση, ότι η αγωγή αποτελεί στοιχείο «εκ των ων ουκ άνευ» για την αυτοπραγμάτωση και την αυτό-ολοκλήρωση του ανθρώπου: «Τα δοκίμια του Μονταίνιε, που δεν είχαν και τόση επίδραση στη Γαλλία, μεταμοσχεύτηκαν στην Αγγλία», (Bacon,x.x.:7). Οι αξίες της ελευθερίας, της ειλικρίνειας, της ανεκτικότητας, καθώς και η καταδίκη της βίας, των ποινών, της οίησης και της υποκρισίας συνιστούν θεμελιώδεις αρχές των παιδαγωγικοδιδασκτικών του παρακαταθηκών. Από τους μελετητές του έργου του θεωρήθηκε ως εισηγητής της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης, η δε επίδραση της ελληνικής και ρωμαϊκής γραμματείας είναι εμφανής στα επιχειρήματά του για την αγωγή και τη μάθηση. Οι θεωρητικοί της παιδαγωγικής άσκησαν κριτική στο δοκίμιο του Montaigne, πιθανότητα από προσωπική έλλειψη βιωμάτων της σχολικής πρακτικής. (Montaigne, x.x.:63-122.Montaigne,1979:58-96. Reble, 1990: 185-187. Φράγκος, 1984:106-108).

Τα προσωπικά βιώματα του Montaigne έγιναν παιδαγωγική και διδακτική θεωρία

Ο Montaigne γόνος αριστοκρατικής οικογενείας έτυχε επιμελημένης αγωγής και μάθησης. Οι αναφορές στον πατέρα του και η παντελής και ανεξήγητη έλλειψη μνείας στη μητέρα του αποδεικνύει τον πρωτεύοντα ρόλο, τη φροντίδα και την πρωτοβουλία που έλαβε ο πατέρας του για τη μόρφωσή του. Ιδιαίτερα γίνεται αναφορά στην εκλογή των παιδαγωγών και ακόμα την έναρξη της διδασκαλίας και μάθησης της ξένης γλώσσας, της λατινικής, από τη βρεφική ηλικία. «Πάντως η λύση που ο πατέρας μου βρήκε, ήταν, νήπιο ακόμη και πριν λυθεί για πρώτη φορά η γλώσσα –μου, να μ' εμπιστευθεί σ' ένα Γερμανό, που αργότερα πέθανε περίφημος γιατρός στη Γαλλία, και που αγνοούσε εντελώς τη γλώσσα- μας, ενώ κατείχε στην εντέλεια τη λατινική». (Montaigne,1979:91). Διαπαιδαγωγήθηκε σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας και ο παιδαγωγός, του δίδαξε«...τα λατινικά, την γραμματικήν, και τους κανόνες της, άνευ βιβλίων, άνευ τιμωριών και δακρύων, μόνον δια της ομιλίας και της συζητήσεως». (Ξέκαλου & Παπαγεωργίου, 1969:338. Φράγκος, 1984:90-92. Reble: 1990: 185-187).

Η παιδαγωγική σκέψη του Montaigne

Ο τίτλος του δοκιμίου του: Περί Παίδων Αγωγής, παραπέμπει στο ομώνυμο έργο του Πλουτάρχου, αλλά και σε άλλους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, στους οποίους ο Montaigne κά-

νει συνεχή αναφορά και υιοθετεί τις απόψεις τους: «Ένα πράγμα ωστόσο με ευχαριστεί, ότι οι γνώμες μου έχουν συχνά την τιμή να συναντώνται με τις δικές τους και ότι περπατώ τουλάχιστον από μακριά πίσω τους λέγοντας να», (Montaigne, x.x.:65-66). Το πρώτο παιδαγωγικό αξίωμα: «...νώθω τον εαυτό μου πάρα πολύ αδασκάλευτο για να γίνω δάσκαλος άλλου».(Montaigne,x.x.:69). Το παιδί είναι «*sui generis*» και «*terra ingognita*». Το δεύτερο παιδαγωγικό αξίωμα είναι στο έργο της αγωγής και της εκπαίδευσης: «...είναι η πιο μεγάλη και σοβαρή δυσκολία για την ανθρώπινη γνώση». (Montaigne,1979:62).

Η Mathilde Niel αναφέρεται στις θέσεις του Carl Rogers: «Κανένας δεν μπορεί να διδάξει σε κάποιον άλλον να διδάσκει. Οι μόνες γνώσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου, είναι οι γνώσεις που το άτομο ανακαλύπτει μόνο του και στη συνέχεια τις οικειοποιείται. Οι γνώσεις αυτές δεν μπορούν να μεταδοθούν άμεσα στους άλλους. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είναι ασήμαντα ή επιζήμια, πρέπει να απαρνηθούμε κάθε διδασκαλία...». (Niel, 1979: 268). Ο I.N Θεοδωρακόπουλος μεταφράζοντας τον Φάουστ του Goethe παραθέτει τα εξής: «Εσπούδασα ναι, αχ φιλοσοφία, Νομική και ιατρική ...δεν φαντάζομαι πως θα μπορούσα κάτι να διδάξω, να διορθώσω τους ανθρώπους και να τους μεταπείσω». (Θεοδωρακόπουλος, 1956: 131). Κατά τον Denis De Rougemont το μέλλον τις Ευρώπης εξαρτάται από τους παιδαγωγούς. «Όταν λέμε πως όλα εξαρτώνται απ' την παιδεία, είναι σα να λέμε πως το παν εξαρτάται απ' τους παιδαγωγούς κι απ' τη διαμόρφωσή τους». (Rougemont, 1973:85). Στο τρίτο παιδαγωγικό αξίωμα γίνεται αναφορά στην ικανότητα και τη σοφία του ατόμου: «Θέλω να βγάλω έναν άνθρωπον ικανόν παρά σοφόν». (Montaigne, 1979:63).

Η ικανότητα και η ηθική αυτοτέλεια επισκιάζουν τη σοφία. Ο Πλάτων θα διακηρύξει: «Πάσα τε επιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης και της άλλης αρετής πανουργία τις και ου σοφία φαίνεται». Μεταβάλλει την ηθική αυτοτέλεια σε ανθρωπιστική δράση. Καθιστά τον άνθρωπο «χαριτωμένο», όπως το διατυπώνει ο Μένανδρος: «ως χαρίεν έστ' άνθρωπος, όταν άνθρωπος η». Στο τέταρτο παιδαγωγικό αξίωμα ο Montaigne δίνει ιδιαίτερη σημασία για την αγωγή και μάθηση των παιδιών. Οι γονείς καλούνται να « διαλέξουν έναν παιδαγωγό που να 'χει το μυαλό –του καλοφτιαγμένο μάλλον παρά καλογεμισμένο» (Montaigne,1979:63). Θέτει ως πρωταρχικό στοιχείο της διδασκαλικής προσωπικότητας τον χαρακτήρα και το ήθος και όχι τις γνώσεις. Smiles,(χ.χ.:5-15).

Ακόμα ο παιδαγωγός πρέπει να είναι ευρηματικός και δημιουργικός. Να επινοεί νέες στρατηγικές για την ανακάλυψη και την κατάκτηση της γνώσης και ταυτόχρονα να παρωθεί, να κινητοποιεί και να δραστηριοποιεί τους μαθητές να κατακτήσουν τις γνώσεις και να οικοδομήσουν τις αξίες. Να δίνεται προτεραιότητα στο μαθητή. Να αυτενεργεί ,να εφευρίσκει, να δημιουργεί και να εκφράζεται. Αυτό συνάδει με τη σωκρατική διδασκαλία, καθώς και τον Αρκεσίλαο που «έβαζαν πρώτα τους μαθητές να μιλούν, κι ύστερα τους μιλούσαν οι ίδιοι». (Montaigne, 1979:63). Στο πέμπτο παιδαγωγικό αξίωμα ο Montaigne υποστηρίζει ότι η υπερπροστασία του παιδιού από τους γονείς εμποδίζει την πνευματική του ανάπτυξη, το κάνει να αισθάνεται ανασφάλεια, να γίνει ηττοπαθές, το αποπροσανατολίζει και του στερεί την υπευθυνότητα και την ελευθερία. Ο Montaigne θα πει: «...δεν είναι λογικό ν' ανατρέφουμε ένα παιδί μέσα στην αγκαλιά των γονιών του. Αυτή –τους η έμφυτη αγάπη τους κάνει υπερβολικά τρυφερούς και μαλακούς, και μάλιστα τους πιο λογικούς». (Montaigne,1979:67). Αυτό το παραχάιδεμα κάνει το παιδί εξαρτημένο, δυσπροσάρμοστο και ανίκανο να ενεργήσει με αποφασιστικότητα στη λύση των προβλημάτων του: Κατά τον Alfred Adler: « Ένα παιδάκι παραχαϊδεμένο, που εξαιρετικά το προστάτευε η μητέρα του, ονειρεύτηκε πως το κυνηγούσαν δύο κακοποιοί, πράγμα που εκφράζει το συναίσθημα της εχθρότητας που έχει για τη ζωή, έξω από τον κύκλο των πολλών χαδιών και της εξαιρετικής προστασίας. Αισθάνεται ότι πρέπει να μείνει με τη μητέρα του μαζί. Καταλαβαίνουμε εύκολα ότι το παιδάκι αυτό δύσκολα θα προσαρμόζετο προς το περιβάλλον του σχολείου, όπου δε θα το χάριδευαν».(Axele, χ.χ.:134.Smiles, x.x.:16-26).

Ο Montaigne είναι υπέρ της σωμασκίας. Συνεπής προς τη ρήση: «νους υγιής εν σώματι υγιεί» και στο: «εν το σώμα έχειν και την ψυχήν», προτείνει την ισορροπία σώματος και πνεύματος. Η παραίνεση του Montaigne προς τους γονείς είναι ,να μην πηγαίνει το παιδί ενάντια στην υπάρχουσα κουλτούρα. Βέβαια αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον φιλόσοφο Σωκράτη, που ελέγχει το σύστημα και χρησιμοποιεί την ειρωνεία: «ως κολαστήριο προς τους τα

πάντα ειδέναι οιομένους και μέγα φρονούντας επί σοφία». Αυτό όμως είχε το τίμημά του. Όποιος είναι αντίθετος με την υπάρχουσα κουλτούρα, αυτή τον εξοντώνει, άλλοτε με το κώναιο, άλλοτε με τη λαιμητόμο και άλλοτε με άλλους νομιμοφανείς μηχανισμούς. Ο Bertolt Brecht θα γράψει για την περίπτωση του Σωκράτη: «Σαν είπε την αλήθεια μια φορά και πάλι μια φορά και δυο και τρεις το κώνειο του δώσανε να πιει». (Brecht,χ.χ.:145-146).

Στις παιδαγωγικές του υποθήκες ο Montaigne συνιστά αποφυγή των άσκοπων αντιπαράθεσεων, το λακωνισμό στις ομιλίες, την ανεκτικότητα στις ανθρώπινες σχέσεις και την παραδοχή των λαθών. *Είναι εμφανής η βούληση του Montaigne για το σχολείο της ζωής, που πρέπει να θεραπεύει πρώτιστα τις ατομικές ανάγκες του παιδιού και όχι να τις μεταθέτει για το μέλλον.* Ο Δ. Δασκαλάκης αναφερόμενος στην ιεράρχηση των αναγκών κατά τον Maslow παρατηρεί: *«Η βασική θέση της θεωρίας του, είναι ότι ο άνθρωπος αποτελεί μια οντότητα, η οποία αδιάκοπα προσβλέπει στην κάλυψη, στην ικανοποίηση των αναγκών του. Η διαδικασία κάλυψης των αναγκών είναι ασταμάτητη, μιας και μόλις καλυφθούν κάποιες ανάγκες, το άτομο στρέφεται αυτόματα στην κάλυψη κάποιων άλλων, επόμενων αναγκών».* (Δασκαλάκης,2000:166).

Πολύ σημαντικές θεωρούνται οι θέσεις του Montaigne για τον καλλιτεχνικό κύκλο μαθημάτων, για τον πολιτισμό, τις παιδιές και την άθληση. *«Ακόμα και τα παιχνίδια και τ' αγωνίσματα θα πιάνουμε μεγάλο μέρος στη σπουδή ο δρόμος η πάλη, η μουσική, ο χορός, ...»*, (Montaigne,x.x.:100).Οι σκέψεις αυτές επαναλαμβάνονται από τον Roger Garaudy, από τον Herbert Marcuse και από τον Sartre. Ο Garaudy θεωρεί ότι «η παιδαγωγική» σαν πρακτική της ελευθερίας δεν περιορίζεται στα πλαίσια της αγραμματοσύνης... *«λέει για παράδειγμα, ότι στα σχολεία πρέπει να αυξηθούν οι ώρες των μαθημάτων χορού, μουσικής, ιχνογραφίας, εργασίας, σωματικής αγωγής, δηλαδή των μαθημάτων που καλλιεργούν στα παιδιά τη δημιουργική φλέβα».*(Ρόζενταλ, 1984:180-181).

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Herbert Marcuse ότι «ο καλλιτέχνης, αποτελεί– δημιουργία νέου κόσμου αντικειμένων που πειθαρχεί στην αρχή της ομορφιάς κι είναι άρνηση της υπάρχουσας πραγματικότητας». (Ρόζενταλ,1984:182). Ο Sartre εισηγείται τη δημιουργία «μιας μοναδικής κουλτούρας». (Ρόζενταλ, 1984:182). Στη σχέση Παιδαγωγού- Παιδαγωγούμενου ο Montaigne υιοθετεί την άποψη του Κοϊντιλιανού : *«ότι η επιτακτική εξουσία έχει επικίνδυνες συνέπειες και ιδίως με τον τρόπο που τιμωρούμε».* (Montaigne, 1978: 82. Garin, 1967:49).Η άποψη αυτή βρήκε τη δέουσα απήχηση στην παιδαγωγική με την κατάργηση των λεκτικών και σωματικών ποινών και τη διατύπωση της αρχής: Κάτω τα χέρια από το παιδί.

Η διδακτική σκέψη του Montaigne

Πολλές από τις διδακτικές θέσεις του Montaigne εφαρμόζονται και σήμερα στη σχολική πρακτική. Το σημαντικό θέμα που απασχολεί το σχολείο και γίνεται αντικείμενο συζήτησης είναι το ΤΙ και το πώς της διδασκαλίας. Οι εισηγητές του ΤΙ πιστεύουν ότι αν κατέχει κάποιος την ύλη μπορεί κάλλιστα και να τη διδάξει. Αντίθετα οι εισηγητές του ΠΩΣ διακηρύσσουν ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές δεν μπορεί να μεταδώσει τη γνώση. Οι νηφαλιότεροι υποστηρίζουν ότι πρέπει να γίνει μια *σύζευξη του ΤΙ και του ΠΩΣ*, και ακόμα να καταφύγουν οι εκπαιδευτικοί σε ανακαλυπτικές, δημιουργικές, αντιδιδασκτικές, μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές και άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Ο Π.Α. Ξωχέλλης σε έρευνά του στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο διαπιστώνει την παρουσία του Δασκαλοκεντρικού και του Μαθητοκεντρικού μοντέλου Διδασκαλίας της ιστορίας. (Ξωχέλλης,1987:52). Τα μοντέλα αυτά στοιχούσαν στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στο παραδοσιακό και το εκσυγχρονισμένο σχολείο. Ο Montaigne δεν συμφωνεί με το σχολείο της μνήμης και των αναφομοιωτών γνώσεων. Σε κάθε γνωστική ενότητα προτείνει να αποκομίσει μαθητής την ουσία και το νόημα και όχι τις νεκρές λέξεις, που αφήνουν τη γνώση «άπεπτη και αχώνευτη» και προχωρεί στην ουσία της διδασκαλίας: *«το αποστηθίζει δεν είναι γιγνώσκειν».* (Montaigne,1979:66).

Το σχολείο της απομνημόνευσης και της αποστήθισης έχει διαχρονική παράδοση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ο Montaigne καλεί τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν το παιδί, ώστε να οικοδομήσει και να αναπτύξει την κριτική σκέψη. *«Να μην του μαθαίνει τόσο τις ι-*

στορίες όσο να τις κρίνει. (Montaigne, 1979:71). Εδώ ο Montaigne αναφέρει τον Πλούταρχο, που «προτιμά να τον επαινούμε για την κρίση του παρά για τις γνώσεις του». (Montaigne, 1979:72. Ξωχέλλης, 1991:65). Στην ίδια λογική κινείται και ο Spencer ο οποίος γράφει χαρακτηριστικά: «Το άλλοτε γενικώς εφαρμοζόμενον σύστημα της αποστηθίσεως καθ' ημέραν καταπίπτει», (Σπένσερ, 1914:92). Πολλές εργασίες έχουν προστεθεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία για την κριτική σκέψη. Για τη διδασκαλία του μαθήματος, προτείνεται εναλλάξ η συζήτηση και το βιβλίο. Για την εμμονή όμως σε αναζήτηση εξειδικευμένων γνώσεων αναφέρει ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της φιλοσοφίας και της επιστήμης. Υποστηρίζει με πάθος τη φιλοσοφία: «Έχουν μεγάλο άδικο να την παρουσιάζουν απρόσιτη στα παιδιά, και με πρόσωπο σκυθρωπό, συνοφρυωμένο και τρομερό». (Montaigne, 1979: 76). Η φιλοσοφία δεν πρέπει να παρουσιάζεται σαν κάτι «ψυχρό και αποτρόπαιο». Στον Δημήτριο τον Γραμματικό που έκανε παρατηρήσεις σε μια ομάδα φιλοσόφων για την ηρεμία με την οποία συζητούσαν, ο Ηρακλέων ο Μεγαρεύς του απάντησε: «Εκείνοι που ψάχνουν να βρουν αν ο μέλλων του ρήματος βάλλω έχει διπλό λ, ή που ψάχνουν την προέλευση των συγκριτικών χείρον και βέλτιον και των υπερθετικών χείριστον και βέλτιστον, αυτοί πρέπει να συνοφρυώνονται, όταν κουβεντιάσουν για την επιστήμη τους. Αλλ' ως προς τις φιλοσοφικές συζητήσεις, συνήθως φαιδρύνουν και χαροποιούν όσους τις επιχειρούν δεν τους σκυθρωπάζουν και λυπούν». (Montaigne, 1979: 77). Παραπλήσιες παρατηρήσεις για το σκληρό και άτεγκτο σχολικό σύστημα κάνει και ο Δημήτρης Γληνός στο βιβλίο του Ένας Άταφος Νεκρός μιλάει για την εκπαιδευτική **λεξιμανία**, και παρατηρεί: «Γλώσσαν δεν του έδωκε, πραγματικάς δεξιότητας δεν του εκαλλιέργησε χρήσιμους γνώσεις δεν του μετέδωκε. Του παρέσχεν όμως την ευκολίαν να υπάγει εις το ελληνικό σχολείον και να μάθει, ότι ο παρακείμενος του ά γ ω είναι αγήοχα... πόσον σας συμπονώ, «αθώα θύματα» της εκπαιδευτικής **λεξιμανίας**». (Γληνός, 1925:299. Freinet, 1977:135)

Με αφετηρία τις σκέψεις του Montaigne για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά διατυπώθηκαν απόψεις στον διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο, που τεκμηριώνουν τις θέσεις του. Είναι επομένως λάθος να εκλαμβάνεται η φιλοσοφία από το σχολείο ως απρόσιτη και καταναγκαστική ενασχόληση, αφού όπως βεβαιώνει ο Montaigne φέρνει στο παιδί αισιοδοξία, θάρρος και ψυχική ανάταση: «Αφού η φιλοσοφία είναι εκείνη που μας μαθαίνει να ζούμε (Montaigne, 1979:77-81). Μια ακόμα παιδαγωγικοδιδασκτική θέση του Montaigne είναι η συμβουλή στους παιδαγωγούς να κάνουν τη διδασκαλία ευχάριστη και όχι πληκτική, επιστρατεύοντας τις στρατηγικές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών που μεταβάλλουν τις προσδοκίες τους σε ανάγκες για ικανοποίηση. (Dewey, χ.χ.:195-196). Τα παιδιά να μην αισθανθούν την αυταρχική παρουσία του διδάσκοντα και ο διδάσκων να είναι εγκρατής του ΠΙ και του ΠΩΣ. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση που αναφέρει ο Jerome Bruner για τη διδασκαλία: «Η παρακάτω ιστορία αφορά ένα διακεκριμένο Καθηγητή της Φυσικής. Όταν δίδαξε για πρώτη φορά σε μια προχωρημένη τάξη Κολλεγίου την θεωρία του Quantum είδε τα παιδιά να τον κοιτάζουν με ένα βλέμμα άδειο, σαν να μην είχαν καταλάβει τίποτε. Την είπε για τρίτη φορά και αυτή τη φορά την κατάλαβε ο ίδιος». (Bruner, 1960:96).

Ο Montaigne θέλει τις τάξεις «στρωμένες με λουλούδια», «παρά με κλαδιά λυγαριάς ματωμένα». Ο Montaigne γράφει στο «Περί παιδων αγωγής»: «Πρέπει ν' αλείφουμε με ζάχαρη τις τροφές που ωφελούν το παιδί, και να κάνουμε πικρές όσες το βλάπτουν». (Montaigne, 1979:83). Σημαντική είναι και η θέση του Montaigne για τη θεωρία και την πράξη. Η θεωρία πρέπει να γίνει συστηματοποιημένη πράξη. Ο Montaigne καλεί τον εκπαιδευτικό να κάνει το σχολείο ελκυστικό και την αγωγή και τη μάθηση επιθυμητό αγαθό. Η διδασκαλία να μην είναι μόνο μετάδοση γνώσης αλλά και παραγωγή γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή: «Η διδασκαλία υποστηρίζει ο Gagné, δεν είναι μόνο μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά και ένας τρόπος ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή. Εκείνος, με άλλα λόγια, που μεταβάλλει τη διδασκαλία σε μάθηση δεν είναι ο δάσκαλος, αλλά ο μαθητής». (Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής, 2006:33). Η διδασκαλία να γίνει πόλος έλξης. Να ικανοποιεί τις ανάγκες και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του. Να ανυψώνει το παιδί από την αμάθεια στη γνώση. Διαφορετικά ο μαθητής θα είναι απλός αχθοφόρος βιβλίων. Το να φορτώνουμε τα παιδιά με βιβλία, τα οποία δεν έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και κατανόησης στην αντίληψή του, είναι σαν να το μεταβάλλουμε σε υποζύγιο. Μπορούμε όπως παρατηρεί ο James να οδηγήσουμε ένα άλογο στο ποτάμι, αλλά δεν μπορούμε να το εξαναγκάσουμε με τη

βία να πιεί νερό, αν δεν διψάει. Με το να εξαναγκάζουμε το μαθητή να μαθαίνει πράγματα που δεν τον ενδιαφέρουν φτάνουμε στο σχολείο όπως το περιγράφει ο *Δημήτρης Γληνός*: «Όλοι το εγνωρίσατε το σχολείο φυλακήν, το σχολείο των λόγων και των γραμματικών τύπων και των κενών φράσεων, το σχολείο το σκοτεινό εσωτερικώς και εξωτερικώς, το σχολείο του Ευρώτος και του ψυχικού αποπνιγμού, το σχολείο οδοστρωτήρα και Προκρούστην των ψυχών...». (Γληνός, 1925:180).

Κατακλείδα των θέσεων του Montaigne αποτελεί το κείμενο που ακολουθεί: «Δεν υπάρχει καλύτερο απ' το να προσελκύεις την όρεξη και την αγάπη, διαφορετικά δεν κάνουμε παρά γαϊδάρους φορτωμένους με βιβλία. τους δίνουμε με μαστιγώματα να φυλάξουν το χαρτοφύλακά- τους γεμάτο γνώση, η οποία για να ωφελήσει, δεν πρέπει μονάχα να τη βάλουμε στο σπίτι –μας, πρέπει να την παντρευτούμε κιόλας». (Montaigne, 1979:96. Μασιάλας, 1984:59). Ο *Denis de Rougemont* ξεκαθαρίζει την σημασία του προαιρετικού αυτού γάμου. «Θέλω πολύ να παντρευτώ, υπό τον όρο να διατηρήσω τα εργένικα δικαιώματά μου. Λογικά η στάση είναι κωμική. Πρακτικά επιτρέπει κάθε άρνηση και καλύπτει όλες τις υποκρισίες». (Rougemont, χ.χ.:146).

Κριτική θεώρηση των παιδαγωγικών και διδακτικών θέσεων του Montaigne στο έργο του περί παιδών αγωγής και προτάσεις:

Η κριτική θεώρηση στο έργο του Montaigne ακολουθεί την νομοτελειακή αντίληψη ότι η επιστήμη συνεχώς μεταβάλλεται. Η επιστήμη χαρακτηρίζεται από τη σχετικότητα και τη συνεχή εξέλιξη. Κινείται συνεχώς προς το «γίγνεσθαι»: «Τα πάντα ρει και ουδέν πάγιον μένει». (Ηράκλειτος). Ο *V. Hugo* παρατηρεί: «Άλλο είναι η επιστήμη. Η σχετικότητα που την κυβερνάει βάζει πάνω της τη σφραγίδα της κι αυτή η σειρά από σφραγίδες του σχετικού, που μοιάζουν όλο και περισσότερο με το, πραγματικό αποτελεί τη μεταβλητή βεβαιότητα του ανθρώπου(...) Η επιστήμη ζητάει την αέναη κίνηση. Τη βρήκε. Είναι ο εαυτός της. Η επιστήμη κινείται αδιάκοπα μέσα στην ενέργειά της. Όλα κινούνται μέσα της, όλα αλλάζουνε, όλα αλλάζουν δέρμα» (Hugo, χ.χ.:49).

Ο Montaigne δίνει ένα ατομικό και προσωπικό χαρακτήρα στην αγωγή και μάθηση. Σήμερα είναι σε έξαρση τα ομαδικά, ομαδοσυνεργατικά, στοχαστοκριτικά μοντέλα διδασκαλίας. Το παιδί πρέπει να αποφύγει την κοινωνική απομόνωση. Πρέπει να ενταχτεί στην ομάδα, αλλά ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα. Η Παιδαγωγική πρέπει να δώσει σημασία στο παιδί ως άτομο-γιατί αν δεν υπάρχουν ευτυχισμένα άτομα-δεν θα έχουμε και ευτυχισμένα σύνολα. Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν έργο αγωγής και μάθησης γνωρίζουν, ότι αν έστω και ένας μαθητής δεν μπορεί να ενταχτεί στην ομάδα, τότε διαταράσσεται το κλίμα της σχολικής τάξης. Ο *Αλέξανδρος Δελμούζος* αναφερόμενος στο παιδοκεντρικό και ομαδοκεντρικό σχολείο παρατηρεί: «Είναι βέβαια πολύ σωστή η αρχή, κέντρο στην εργασία του σχολείου να γίνει το παιδί και όχι ο Δάσκαλος. Το παιδί να στέκεται εμπρός στα πράγματα, στ' αντικειμενικά αγαθά του πολιτισμού, να δοκιμάζει το ίδιο, να μαθαίνει δουλεύοντας» (Παπανούτσου, 1978:236). Συνεχίζοντας ο *Δελμούζος* επιστράτη την προσοχή των εκπαιδευτικών να μην αφήσουν να εκφυλιστεί η αρχή αυτή σε άγονες συζητήσεις στην τάξη και σε κριτομανία. Όταν ο διάλογος εκτρέπεται σε θέματα που υπερβαίνουν τις δυνάμεις των μαθητών τότε «...η συζήτηση γίνεται στον αέρα και καταντά φλυαρία». Για τις ομάδες Ο *A. Δελμούζος* παρατηρεί: «η ομαδική εργασία προϋποθέτει και βασίζεται στην προσωπική εργασία του κάθε παιδιού, στην ικανότητα να δουλέψει μόνο του, αλλιώς έχουμε φαινομενική μόνο δουλειά». (Παπανούτσου, 1978:239-240). Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών από τη νηπιακή ηλικία δεν μπορεί να θεσμοθετηθεί. Άλλωστε τα προσωπικά βιώματα των ατόμων δεν μπορούν να πάρουν θεσμική διάσταση, γιατί εμφυλλοχωρεί το ιδεολογικό, υποκειμενικό και βουλευσιαρχικό στοιχείο και «...από την ώρα που διατυπώσει φραστικά την ιδεολογία του κάποιος σαν τον σωστότερο τρόπο κοσμοαντίληψης, μπαίνει στο χώρο του δογματισμού, του φανατισμού και της ψυχροπολεμικής προπαγάνδας» (Γεωργοβασίλης, 1980:419). Ο Montaigne, οπαδός της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής με τις υποθήκες του έρχεται να λυτρώσει το παιδί από τα δεσμά της αποστήθισης, των νεκρών γνώσεων, της σχολικής βίας, της εγκεφαλικής μάθησης. Το σώμα δεν πρέπει να γίνει δεσμοκτήριο του πνεύματος. Το παιδί απολαμβάνει των ατομικών του ελευθεριών χωρίς φυσικά να οδηγείται στην ασυδοσία και την αναρχία, (Neill:1972:18). Μας θυμίζει τον *A.S. Neill* που διακηρύττει τη χαρά και την ευτυχία του παιδιού. Που πιστεύει στην ισότητα και αμοιβαιότητα μεταξύ παιδαγωγού και παιδα-

γωγούμενου και ακόμα στην ψυχική ισορροπία του παιδιού, όταν γράφει: «*Προτιμώ ένα σχολείο που βγάζει ευτυχισμένους οδοκαθαριστές παρά νευρωτικούς σοφούς.*»(Neill,1972:37). Οι σκέψεις του Montaigne είναι επίκαιρες χωρίς φυσικά να αποτελούν παγκόσμιο θέσφατο, η δε θεματική του συνεδρίου «για την παιδική ηλικία» δίνει τη δυνατότητα να κλείσουμε την εργασία μας, με αναφορά στην προσευχή των αγέννητων της *Laura Xaxley*.

Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ ΤΩΝ ΑΓΕΝΝΗΤΩΝ: L A U R A H U X L E Y:

*«Άντρες και γυναίκες που ζείτε στη Γη
Είστε δημιουργοί μας.
Εμείς, οι αγέννητοι ,σας ικετεύουμε:
Ας έχουμε τον άρτο τον επιούσιο
Τον οικοδόμο του νέου μας σώματος.
Ας έχουμε ύδωρ καθαρό
Το ζωοδότη του αίματός μας.
Ας έχουμε καθαρό αέρα,
Ωστε κάθε πνοή να είναι χάδι.
Να νιώσουμε τα πέταλα του γιασεμιού
Και των ρόδων
Που 'ναι τόσο τρυφερά σαν το δέρμα μας,
Άντρες γυναίκες που ζείτε στη Γη
Είστε δημιουργοί μας.
Εμείς οι αγέννητοι ,σας ικετεύουμε:
Μη μας δίνετε έναν κόσμο οργής και φόβου
Γιατί ο νους μας θα είναι οργή και φόβος.
Μη μας δίνετε βία και μολυσμένο αέρα
Γιατί το σώμα μας θα είναι αρρώστια και απέχθεια.
Καλύτερα να μείνουμε εδώ που είμαστε
Παρά να μας φέρετε
Σε μια ανθρωπότητα βασανισμένη
και αυτοκαταστροφική.
Άντρες και γυναίκες που ζείτε στη Γη
Είστε οι δημιουργοί μας
Εμείς οι αγέννητοι, σάς ικετεύουμε
Αν είστε έτοιμοι να αγαπήσετε και ν' αγαπηθείτε,
Προσκαλέστε μας σε αυτή τη Γη
Των Χιλίων θαυμάτων,
Και εμείς θα γεννηθούμε
Για να αγαπάμε και να αγαπιόμαστε.»(Whitmor,1997:15)*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Axele. (χ.χ.). Ψυχανάλυση. Αθήνα: Βιβλιοθήκη για όλους.
Bacon,F.(χ. χ.). Φιλοσοφικά & Πολιτικά & Ηθικά Δοκίμια: Μτφρ. Α. Χ. Βαγενά. Αθήνα: Εκδόσεις Αναγνωστίδης.
Brecht, B.(χ.χ.).Μάνα Κουράγιο, Μτφρ.: Ι.Αρζόγλου. Αθήνα: Δωδώνη.
Γαλανάκη, Ε. (2003).Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: Γνωστική-κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα: Ατραπός.
Γεωργοβασίλης, Δ.(1988).Φιλοσοφία της Παιδείας, τ. Α. Αθήνα.
Γεωργοβασίλης, Δ.(1980). στο: Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο. Αθήνα.
Γληνός, Δ.(1925). Ένας άταφος νεκρός, Αθήνα.
Γραμματάς, Θ.(1999). Διδακτική του Θεάτρου, Αθήνα: Τυπωθήτω.
Δανασσής-Αφεντάκης, Α.(1993). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης. Αθήνα.

- Δασκαλάκης, Δ. (200). Προλεγόμενα για την εργασία και τις εργασιακές σχέσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Δελμούζος, Α. (1950). Το Κρυφό Σχολείο 1908-1911. Αθήνα.
- Dottrens, R. (1974). Παιδαγωγώ και Διδάσκω, μτφρ.: Γ. Βασδέκης, Αθήνα.
- Δράκος, Γ. (1991). Η Παιδαγωγική του Λόγου και της ομιλίας, Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδη.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (1956). Ο Φάουστ του Γκαίτε: Μτφρ. Ι. Ν. Θεοδωρακόπουλος, Αθήνα.
- Garin, E. (1976). Erziehung-Anspruch-Wirklichkeit III, München.
- Hansch Dietrich. (1973). Η καταπιεστική οικογένεια, Μτφρ.: Γ. Βαμβαλή, Αθήνα: Επίκουρος.
- Hugo, V. (χ.χ.) Φιλοσοφία και Φιλολογία. Μτφρ. Κ. Μεραναίου, Αθήνα.
- Ιμβριώτη Ρ. (1978). Παιδεία και κοινωνία: Αθήνα.
- Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. και Ξανθάκου, Γ. (1994). Η Αλίκη στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακίση- Παναγοπούλου, Α. (1995). Και όμως ζωγραφίζουν. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Καλογήρου, Τ. (1999). Τέρψεις και ημέρες Ανάγνωσης. Αθήνα: Σχ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Κεκέ, Ι. (2004). Μεθοδολογία επιστημονικής εργασίας, Αθήνα.
- Kiergegaard, S. H. (χ.χ.) Έννοια της Ειρωνείας, Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Lipman M. (1995), A l'école de la pensée, De Boek Université, Bruxelles.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005) Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας, τόμος Β, (πρόλογος: Ν. Ε. Παπαδογιαννάκης), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μασσιάλας, Β. (1984). Το σχολείο εργαστήριο της ζωής: Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Marcuse, H. (1979). Εξουσία και Οικογένεια: Μτφρ.: Δ. Κούρτοβικ, Αθήνα: Κάλβος.
- Μερακλής, Μ. (1995). Έντεχνος λαϊκός λόγος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Montaigne, (1979). Δοκίμια. μτφρ: Θανάσης Νάκας. Αθήνα: Κάλβος.
- Montaigne, (χ.χ.). Δοκίμια. μτφρ: Κ. Παράσχου. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρ. (2003). Συστήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Νάκας, Θ. (1996). Γλωσσοφιλολογικά, τ. Α΄, τ. Β΄ και τ. Γ΄. Αθήνα.
- Neill, A. (1772). Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing: Μτφρ. Κ. Λάμπου. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Νηλ. Α. Σ. (1972). Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Μτφρ. κ. Λάμπου. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Niel. M. στο: Dikens, C. κ.α. (1979). Η Ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικολάου, Σ. (2006). Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). Η δημιουργικότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξέκαλου, Γ.- Παπαγεωργίου, Γ. (1969). Η Αγωγή διαμέσου των αιώνων, τομός Α΄, Ηράκλειον.
- Ξωγέλλης, Π. (1986). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπανούτσου, Ε. (1978). Α. Δελμούζος. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τράπεζας.
- Παπάς, Α. (χ.χ.). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.
- Πάτσιου, Β. (1995). «Η Διάπλασις των Παίδων» 1879-1922, (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Reble, A. (1990). Ιστορία της Παιδαγωγικής: Μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης-Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.
- Rougemont, D. (χ.χ.). Letre ouverte aux europeenes, Μτφρ: Τ. Χατζηαναγνώστου. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ρόζενταλ, Ε. (1984). Αναζητώντας Ιδανικά. Μτφρ. Α. Κωτσόλης. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Smiles. (χ.χ.). Ο Χαρακτήρ: Μτφρ, Α. Μηλιαράκη: Δ΄ έκδοση: Αθήνα: Εκδόσεις Σύλλογος Ωφελίμων βιβλίων.
- Στίρνερ Μ. (χ.χ.). Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Φασούλης Κ. (2010). Η ποιότητα στον ευρωπαϊκό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Φράγκος, Χ. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική: τρίτη έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Φυριπής Μ. (1977). Ευρωπαϊκή Επίδραση στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική κατά τον 19ο αιώνα: Αθήνα.

Whitmor, D. (1997). Η χαρά της μάθησης. Μτφρ: Κ. Δόλκας, Αθήνα: Εκδόσεις Ιάμβλιχος.

ABSTRACT

In this paper the writer tries to analyze and review the pedagogic thought of Michel Eyquem de Montaigne: 1533-1592. He is considered to be one of the most brilliant philosophers in his time. Though he is scarcely known in the field of modern pedagogics in Greece, his ideas are very contemporary, showing how Montaigne even a long time ago, understood not only the needs but also the possibilities children have towards learning.

Μόνικα Α. Παπά

Δρ, Εκπαιδευτικός

Μαρασλή 35 Κολωνάκι

ΤΚ. 106 76 Αθήνα

210-7219048

monkrap@gmail.com

Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΙ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΑ

ΜΥΡΙΑ ΠΙΕΡΙΔΟΥ, ΕΛΕΝΗ ΦΤΙΑΚΑ

Η αναπηρία αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, χωρίς όμως να έχει ένα μοναδικό ορισμό αφού ανάλογα με την κουλτούρα κάθε κοινωνίας της προσδίδεται διαφορετικό νόημα. Παρ' όλες τις διαφορές στον ορισμό της, τα άτομα με αναπηρία παγκόσμια έχουν στερηθεί βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και έχουν περιθωριοποιηθεί (Oliver, 1990). Η ανάλυση της έννοιας της αναπηρίας κρίνεται απαραίτητη, καθώς εξετάζει τον τρόπο ανάπτυξης στάσεων, στερεοτύπων και ορισμών αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία. Σύμφωνα με τον Oliver (1990) οι άνθρωποι προσανατολίζουν τις πράξεις τους με βάση τη νοηματοδότηση του κοινωνικού τους περιγύρου· έτσι αν η αναπηρία θεωρηθεί ως *προσωπική τραγωδία* τότε οι ανάπηροι θα αντιμετωπίζονται με *οίκτο* και *φόβο*, ενώ αν θεωρηθεί προϊόν *κοινωνικής καταπίεσης*, τότε θα αναπτυχθούν πολιτικές που θα διευκολύνουν την κοινωνική συμμετοχή τους.

Μέσα από αυτή τη σκοπιά αναλύεται η έννοια της αναπηρίας στην εκπαίδευση στην Κύπρο, εξετάζοντας την εφαρμογή της νομοθεσίας του 1999, η οποία κατοχυρώνει το δικαίωμα ένταξης παιδιών με αναπηρία στα γενικά δημοτικά σχολεία. Αν και η ρητορική της νομοθεσίας είναι ενθαρρυντική, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας σε γενικό δημοτικό σχολείο φανερώνουν τις διαχωριστικές αντιλήψεις γενικών και ειδικών δασκάλων, την απουσία συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος και την ελλιπή εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία. Πέρα από αυτό, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η χωρική μετακίνηση των παιδιών από τη γενική τάξη στις ειδικές μονάδες έχει σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν, σε διάφορες μορφές και επίπεδα, διάκριση και περιθωριοποίηση, καθώς ποικίλοι παράγοντες εμποδίζουν την ομαλή τους συμμετοχή σε κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Oliver, 1990). Αν και θέματα αναπηρίας, εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων συζητήθηκαν ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνές και τοπικό επίπεδο, η συσχέτισή τους επιτεύχθηκε μάλλον πρόσφατα, μέσα από τα Κινήματα Αναπήρων σε Ευρώπη και Αμερική και την ανάπτυξη ενός πολύχρονου προγράμματος στα πλαίσια δράσης των Ηνωμένων Εθνών (Barnes *et al*, 2002). Σημαντικό έγγραφο στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η 'UNESCO Salamanca Statement' του 1994, η οποία τόνισε την ανάγκη ένταξης παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την συνεργασία μεταξύ πολιτικής και πρακτικής.

Σε αυτή την πορεία συνετέλεσε και η μετάβαση από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας προς το κοινωνικό μοντέλο, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που εμποδίζουν το άτομο να ενταχθεί στην κοινωνία. Απορρίπτεται λοιπόν το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, ή αλλιώς το μοντέλο προσωπικής τραγωδίας (Oliver, 1990), το οποίο προσεγγίζει την αναπηρία ως πάθηση και έχει ως βασικά χαρακτηριστικά του τη διάγνωση, κατηγοριοποίηση και περιθάλψη των αναπήρων από ειδικούς (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Ο Hughes αναφέρει ότι στο ιατρικό μοντέλο «το ελαττωματικό σώμα ορίζεται ταυτόχρονα ως ανίκανο για κοινωνική συμμετοχή» (2000: 60), δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο· η αναπηρία οδηγεί σε εγκλεισμό και ιδρυματοποίηση και ταυτίζεται με μια κατάσταση κοινωνικού θανάτου μέσα από την άρνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Hughes, 2000). Το κοινωνικό μοντέλο ωστόσο, μετατοπίζει την ευθύνη από το άτομο στην κοινωνία, τονίζοντας την αδιαλλαξία των κοινωνικών δομών και θεσμών που αποκλείουν κοινωνικές ομάδες από το δικαίωμα της ερ-

γασίας, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008). Με τον όρο ένταξη λοιπόν, δεν αναφερόμαστε στην αφομοίωση των ατόμων με αναπηρίες στο κοινωνικό σύνολο, αλλά στο μετασχηματισμό της κοινωνικής βάσης των ορισμών των όρων «ικανότητα», «επιτυχία» και «αποτυχία» και στην κριτική ανάλυση άδικων κοινωνικών φαινομένων (Barton, 2008).

Στο τοπικό επίπεδο η Κύπρος έχει αναπτύξει ένα δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης, στο οποίο τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα και τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία ή ιδρύματα (Phtiaka, 2007). Εβδομήντα χρόνια μετά την ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου στην Κύπρο, και μέσα από την υιοθέτηση των διεθνών τάσεων, η κυβέρνηση νομιμοποίησε την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία με τη νομοθεσία του 1999 «Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες» (Phtiaka, 2006, Φτιάκα, Αντρέου & Σοφοκλέους, 2005).

Η παρούσα μελέτη εξετάζει κριτικά τις βασικές πρόνοιες της νομοθεσίας του 1999 και την εφαρμογή της. Στόχος της είναι να αναδείξει, μέσα από την ανάλυση των πρακτικών δεδομένων, τις διαχωριστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την ελλιπή εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία.

Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι ποιοτικής έρευνας, ανάλυση αρχειακού υλικού και κριτική ανάλυση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής του 1999, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με αναπηρία, ειδικές και γενικές δασκάλες και μη-συμμετοχική παρατήρηση επτά παιδιών που παρακολουθούσαν μαθήματα στην ειδική μονάδα και στις γενικές τάξεις. Οι πολλαπλές μέθοδοι έρευνας επέτρεψαν την εξέταση του ίδιου θέματος μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες, κάτι που διευκολύνει τη διαπίστωση διαφωνιών που προκύπτουν μεταξύ δεδομένων από διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Αποτελέσματα

Διαχωριστικές Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών

Από τους είκοσι-δυο συμμετέχοντες, μόνο μια από τις τρεις ειδικές δασκάλες, η λογοθεραπεύτρια και τέσσερις γενικές δασκάλες έδωσαν ορισμό για το τι σημαίνει ένταξη. Ο διευθυντής του σχολείου, οι υπόλοιπες γενικές και ειδικές δασκάλες, οι συνοδοί και οι γονείς αδυνατούσαν να ορίσουν την ένταξη, και «μάντευαν» τα βασικά χαρακτηριστικά της. Κοινό σημείο στην πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν η πεποίθηση ότι δε θα έπρεπε να εντάσσονται όλα τα παιδιά με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Οι ορισμοί που δόθηκαν από την ειδική δασκάλα και τη λογοθεραπεύτρια βασίζονταν στο *ιατρικό μοντέλο αναπηρίας*. Η ειδική δασκάλα ανέφερε,

«Δεν είναι ένταξη να έρχονται όλοι στα σχολεία. Δηλαδή να κλείσουν τα ιδρύματα και να γίνουν τα σχολεία ιδρύματα!! Που έτσι γίναμε πλέον. Φαίνονται όπως τη μύγα μέσα στο γάλα ότι είναι μωρά με ειδικές ανάγκες. Η ένταξη να γίνεται με όσο το δυνατόν πιο ήπιο τρόπο γίνεται...».

Είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη δασκάλα υιοθέτησε μια ατομικιστική προσέγγιση αναφορικά με τον ορισμό της αναπηρίας, καθώς θεωρούσε ότι υπάρχουν παιδιά με αναπηρία που είναι ανίκανα να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και θα πρέπει να τοποθετούνται σε ιδρύματα (Armstrong, 2003, Oliver, 1990). Με παρόμοιο τρόπο θεωρούσε ότι η ανικανότητα των παιδιών να παρακολουθήσουν τα γενικά μαθήματα αποτελεί την αιτία αποκλεισμού τους, όχι μόνο από τη γενική τάξη αλλά από το γενικό σχολείο εξ' ολοκλήρου. Πέρα από αυτό, δήλωσε ότι η ένταξη παιδιών με σοβαρές μορφές αναπηρία στο γενικό σχολείο καθιστά το σχολείο ένα ίδρυμα, κάτι που δεν είναι αποδεκτό ή επιθυμητό από την ίδια. Έτσι, απορρίπτει την ιδέα ότι η ένταξη είναι για όλους.

Η λογοθεραπεύτρια του σχολείου, υιοθετούσε, επίσης, ένα ορισμό της ένταξης που παρέπεμπε στο *ιατρικό μοντέλο αναπηρίας*, λέγοντας,

«Ένταξη είναι (για) τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αλλά που μπορούν σε ένα επίπεδο εφικτό να ανήκουν στο σύνολο των συνομηλίκων τους, κοινωνικά και μαθησιακά».

Αν και ο ορισμός της δίνει αρχικά έμφαση στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη και στη στήριξή τους αναφορικά με τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν, εντούτοις υποθάλλει τον αποκλεισμό τους ανάλογα με τις (αν)ικανότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη «εφικτό» αποτελεί λέξη κλειδί στον ορισμό της, καθώς αναφέρεται στο όριο πρόσβασης στη γενική τάξη και στο σύνολο των συνομηλίκων των παιδιών με αναπηρία. Έτσι, η λογοθεραπεύτρια έθετε προϋποθέσεις για την ένταξη και, όπως η ειδική δασκάλα, δε θεωρούσε ότι η ένταξη είναι για όλους. Η λογική τους υποστηρίζει ότι τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» χρειάζονται «ειδική εκπαίδευση», και δεν επωφελούνται από την πλήρη ένταξή τους στο γενικό σχολείο.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, εξάλλου, όλες οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια τόνισαν ότι είναι *δική τους* υπευθυνότητα να ορίζουν ποια παιδιά μπορούν και ποια όχι να εντάσσονται στο γενικό σχολείο ή στην ειδική μονάδα, καθιστώντας τον εαυτό τους τον μοναδικό κριτή για το ποιος εισέρχεται και ποιος αποκλείεται από τα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Ware, 1994). Ως εκ τούτου, φάνηκε ότι είχαν μια αυξημένη αίσθηση του «ειδήμονα» και του «επαγγελματία», με συνέπεια να λειτουργούν ως φρουροί στις σημαντικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων που καθόριζαν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό μέλλον των παιδιών (Φτιάκας κ.α., 2005, Ware, 1994). Αυτή τους η άποψη φανερώνει τη συμφεροντολογική ερμηνεία της νομοθεσίας του 1999 και υποδεικνύει ότι επιθυμούσαν να διαιωνίσουν τη δύναμη που κατείχαν στη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης.

«Άρα είμαι υπέρ (της ένταξης) νοούμενου ότι θα υπάρχει ένας νόμος που θα ξεκαθαρίσει ποια παιδιά φοιτούν σε σχολεία και ποια σε ιδρύματα! Ενώ δεν υπάρχει τούτο το πράγμα, είναι κατά τη βούληση των γονιών και δεν ακούν κανένα, ούτε θεραπευτές και ούτε τίποτε. *‘Αν το μωρό μου θέλω να πάει σχολείο θα πάει’*». (ειδική δασκάλα).

Το απόσπασμα είναι σε πλήρη συμφωνία με την έρευνα της Φτιάκας κ.α. (2005) που φανερώνει την «προσωπική και επαγγελματική αλαζονεία» των ειδικών (Φτιάκας κ.α., 2005: 5). Τα δεδομένα της έρευνας φανερώνουν ότι οι ειδικές δασκάλες και η λογοθεραπεύτρια έθεταν προϋποθέσεις για την ένταξη, που αφορούσαν 1) τα ξεκάθαρα κριτήρια για το ποια παιδιά δικαιούνται να φοιτούν στα γενικά σχολεία, υπονοώντας ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα μερικών παιδιών και όχι όλων, και 2) τον περιορισμό των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ώστε να μην είναι σε θέση να *αναιρούν* τις αποφάσεις των ειδικών όταν αυτοί υποστηρίζουν τον αποκλεισμό σε ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Ουσιαστικά, είναι εμφανές ότι οι ειδικοί επιθυμούσαν *διαίωνιση* του συστήματος *ειδικής εκπαίδευσης* και για αυτό το λόγο όριζαν και ερμήνευαν την ένταξη βασισμένοι σε ιατρικές παραδόσεις (Φτιάκας κ.α., 2005, Ware, 1994).

Οι συνεντεύξεις με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες υποδεικνύουν ότι στη συντριπτική πλειονότητά τους τασσόταν *λεκτικά* υπέρ της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Όλοι θεωρούσαν ότι η ένταξη προσέφερε κοινωνική ωφέλεια, ενώ υποστηρίχθηκε επίσης ότι αποτελεί το πρώτο βήμα για ένταξη στην κοινωνία. Παρόλα αυτά, μόνο επτά συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η ένταξη ενισχύει τα παιδιά με αναπηρία μαθησιακά, κάτι που εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με την κατανόηση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των παιδιών σε γενικά περιβάλλοντα. Η παρατήρηση, εξάλλου, έρχεται σε αντίθεση με τη λεκτική υποστήριξη της ένταξης από τους συμμετέχοντες, καθώς τα δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι γενικές δασκάλες δεν εφάρμοζαν συστηματικά ενταξιακές πρακτικές στην τάξη τους.

Εφαρμογή του Ωρολογίου Προγράμματος των Παιδιών με Αναπηρία

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι ειδικές μονάδες λειτουργούν χωρίς προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς η μέθοδος διδασκαλίας είναι η μαθητοκεντρική και έτσι το κάθε παιδί ακολουθεί ξεχωριστό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, οι ειδικοί δάσκαλοι μπορούν να διδάσκουν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, μέσα από ατομική διδασκαλία ή διδασκαλία σε μικρές ομάδες (Phtiaka, 2006, Πιερίδου, 2010). Παρόλο που αυτή η πρακτική εφαρμόζεται ευρέως στα γενικά σχολεία της Κύπρου και είναι θεσμοθετημένη, εντούτοις δεν υπάρχει ξεκάθαρη πολιτική για τον αριθμό ή το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται τα παιδιά στις ειδικές μονάδες. Το κάθε παιδί με αναπηρία στο συγκεκριμένο σχολείο είχε ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα, λόγω και των διαφορετικών ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που είχαν. Η μη-συμμετοχική παρατήρηση στο σχολείο ωστόσο έδειξε την μη τήρηση του, τόσο από τις ειδικές όσο και από τις γενικές δασκάλους.

Οι γενικές δασκάλους δικαιολογούσαν τον εαυτό τους επιρρίπτοντας ευθύνες στην υπερβολική ύλη του αναλυτικού προγράμματος που δεν τους επιτρέπει να είναι ευέλικτες στη διδασκαλία τους. Αυτό αναφέρεται και από τη Phtiaka (2006), η οποία θεωρούσε ότι το περιεχόμενο και η δομή του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν εμπόδιο στην αποτελεσματική ένταξη παιδιών με αναπηρία. Κρίνεται άρα απαραίτητη η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ικανότητες όλων των παιδιών (Sebba & Ainscow, 1996). Εφόσον αυτή η αλλαγή ωστόσο δεν έχει επιτευχθεί ακόμα στο τοπικό επίπεδο, η πλειοψηφία των γενικών δασκάλων μετέφερε την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στην ειδική μονάδα και τις ειδικές δασκάλους.

Οι γενικές δασκάλους ανέφεραν εξάλλου ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών με αναπηρία δεν τηρείται πάντοτε λόγω και των συχνών αλλαγών στο πρόγραμμα του σχολείου. Μια γενική δασκάλα δήλωσε ότι η αστάθεια του σχολικού προγράμματος λόγω των σχολικών συγκεντρώσεων, επετειών, πρόβων για τις γιορτές κτλ, δεν έχει σημαντικές επιπτώσεις στα παιδιά με αναπηρία, καθώς «αν λείπουν μερικές φορές δεν είναι και μεγάλο το πρόβλημα». Ενώ μια άλλη γενική δασκάλα θεωρούσε ότι η μη τήρηση του ωρολογίου προγράμματος επηρέαζε σημαντικά τα παιδιά γιατί «χάνουν την ευκαιρία τους να μπουν στην γενική τάξη» και άρα «μία μικρή συνεννόηση των εκπαιδευτικών» μπορεί να λύσει το πρόβλημα, εντούτοις παρατηρήθηκε επανειλημμένως ότι αυτή η συνεργασία απουσίαζε. Από τις υπόλοιπες εννέα γενικές δασκάλους, οι έξι εμφανιστήκαν μάλλον αδιάφορες ως προς την απουσία τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών, καθώς θεωρούσαν ότι εκπλήρωναν το έργο τους με ή χωρίς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη! Μόνο μια γενική δασκάλα θεωρούσε ότι η υπάρχουσα κουλτούρα στο σχολείο έπρεπε να τροποποιηθεί άμεσα και ότι οι γενικές δασκάλους θα έπρεπε να αναλάβουν την ευθύνη εκπαίδευσης όλων των παιδιών του σχολείου. Συγκεκριμένα δήλωσε:

«Αυτό γίνεται επειδή οι γενικοί δάσκαλοι δεν έχουν έγνοια. Και δεν θεωρούν τα παιδιά μέρος της τάξης τους, θεωρούν ότι με αυτούς τους δεκαπέντε-είκοσι κάνουν μάθημα. Και δεν τους απασχολεί αν θα έρθει το μωρό εκείνη την ώρα, ενώ πρέπει να τους νοιάζει, γιατί είναι αλυσίδα: αν τον ένα δεν τον νοιάζει, τον άλλο δεν τον νοιάζει και πάει και πάει... Ενώ αν όλοι οι δάσκαλοι προσπαθούν θα νιώθουν και εκείνα τα μωρά ότι είναι ενταγμένα και θα νιώθουν και τα άλλα τα μωρά ότι είναι μέρος της τάξης τους».

Σε αυτό το απόσπασμα η γενική δασκάλα σωστά αναφέρει ότι υπάρχει μία αλυσιδωτή αντίδραση μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου, της στάσης των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς αναπηρία. Η αποτελεσματική ένταξη σύμφωνα με την ίδια αφορά όλους αυτούς τους παράγοντες και δεν μπορεί να επιτύχει χωρίς την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στους τομείς της παιδαγωγικής, της κουλτούρας και της πρακτικής (Ainscow, 2005, Armstrong, 2003). Διαφορετικά, οι γενικές δασκάλους θα συνεχίσουν να θεωρούνται δικαιολογημένες για την άρνηση ανάπτυξης ενταξιακών διδακτικών προσεγγίσεων και για την έμφαση στις κοινωνικές ωφέλειες της ένταξης παρά στις μαθησιακές (Κουρέα & Φτιάκα, 2003).

Οι ειδικές δασκάλες επέρριπταν ευθύνη στις γενικές δασκάλες για την απουσία τήρησης του ωρολογίου προγράμματος των παιδιών με αναπηρία, καθώς οι δεύτερες προέβαιναν σε συχνές αλλαγές στο πρόγραμμα της γενικής τάξης χωρίς να τις ενημερώνουν, κάτι που υποστηρίζεται και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Μια ειδική δασκάλα ανέφερε:

«Και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το αλλάζουν πολλές φορές, και δεν κάνουν μια ενημέρωση στη μονάδα. (...) Μου τυχαίνει άπειρες φορές, κάνουν άνω-κάτω το πρόγραμμα. Καθημερινά, συνέχεια».

Σε επακόλουθη ερώτηση της ερευνήτριας για τον τρόπο με τον οποίο η ίδια χειρίζεται το θέμα ώστε να ενισχύσει την εκπαίδευση των παιδιών στη γενική τάξη, η ειδική δασκάλα απάντησε:

«Κοίταξε, δεν είναι θέμα να έρθω σε ρήξη. Μπορεί να πω ‘ρε παιδιά να θυμάστε αν ξεχάσατε’... Δεν μπορώ να πω κάτι, όλοι επηρεάζονται, δεν μπορώ να έχω απαίτηση... Δεν τους αδικώ γιατί ο καθένας έχει το πρόγραμμα του».

Άρα ενώ η ειδική δασκάλα εντόπιζε το πρόβλημα και μπορούσε να αντιμετωπίσει μέσα από τη συνεργασία και το διάλογο με τις γενικές δασκάλες, εντούτοις απέφευγε να το πράξει, ώστε να διατηρήσει θετικές σχέσεις μαζί τους. Πίστευε ότι δεν μπορούσε να έχει ‘απαιτήσεις’ από τις γενικές δασκάλες, εφόσον και η ίδια θεωρούσε ότι τα παιδιά με αναπηρία ‘άνηκαν’ στην ειδική μονάδα και όχι στις γενικές τάξεις.

Πέρα από αυτό, οι ίδιες οι ειδικές δασκάλες δεν τηρούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών, σχεδόν σε καθημερινή βάση σύμφωνα με την παρατήρηση. Αν και οι ίδιες στις συνεντεύξεις ανέφεραν ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται λόγω των γενικών δασκάλων, εντούτοις και οι ίδιες αμελούσαν να το τηρήσουν, όχι μόνο σε σχέση με τις περιόδους ένταξης, αλλά και αναφορικά με τα μαθήματα που γίνονταν στην ειδική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τριών μηνών παρατήρησης, η μια ειδική δασκάλα αποφάσιζε συστηματικά να μην διδάσκει μαθηματικά στα παιδιά στην ειδική μονάδα. Αν και το ωρολόγιο πρόγραμμα είχε μια με δυο περιόδους μαθηματικά για το κάθε παιδί ημερησίως, η ίδια παρέλειπε να το διδάσκει. Η δεύτερη ειδική δασκάλα ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει λόγω των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, καθώς *«ανάλογα με το πώς θα έρθει το μωρό στο σχολείο και τι όρεξη έχει, καταλαβαίνεις αν ένα μωρό μπορεί να εργαστεί»*. Με αυτή τη λογική οι ειδικές δασκάλες απέκτησαν την ελευθερία να αποφασίζουν μόνες τους κατά πόσον θα ακολουθήσουν ή όχι το ωρολόγιο πρόγραμμα των παιδιών, λόγω και της απουσίας αξιολόγησής τους από το διευθυντή.

Καταληκτικά Σχόλια

Συνοπτικά, επειδή τα παιδιά με αναπηρία λάμβαναν εκπαίδευση σε ξεχωριστούς χώρους, οι γενικές τάξεις *δε* μετατρέπονταν σε ενταξιακά περιβάλλοντα και οι γενικές δασκάλες *δικαιολογούνταν* για την *άρνησή* τους για ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών. Πέρα από την αδιαφορία των γενικών δασκάλων, βασική αιτία γι’ αυτό αποτελούσε η *ύπαρξη* των ειδικών μονάδων στο σχολικό χώρο, που δημιουργούσε ένα *διαχωριστικό καθεστώς* για τα παιδιά με αναπηρία, διατηρώντας τον κοινωνικό μύθο ότι έχουν *τεράστιες διαφορές* από τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Armstrong, 2003). Ο χωρικός διαχωρισμός αποτελούσε και το *έναυσμα* για τον αποκλεισμό των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική και κοινωνική καθημερινότητα στο σχολείο κατά τις περιόδους ένταξης, τα διαλείμματα, τις εκδρομές και τη σχολική γιορτή από το προσωπικό και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, εφόσον αυτά κατηγοριοποιούνταν έντονα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία ως *ανίκανα* και *μη εκπαιδεύσιμα* (Corbett, 1996).

Η έντονη περιθωριοποίηση και απομόνωση που βίωναν τα παιδιά με αναπηρία επεκτεινόταν ακόμα και σε περιστατικά κοροϊδίας, και λεκτικών και σωματικών επιθέσεων, μέσα από τη καταγραφή εκφοβιστικών συμπεριφορών από τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Δυστυχώς, η απόρριψη των παιδιών με αναπηρία στο συγκριμένο σχολείο εκφραζόταν από την *ολότητα* των συμμαθητών/τριων τους, ενώ η αποδοχή της κατάστασης ως *δεδομένης* από τις γενικές

και τις ειδικές δασκάλες ενίσχυε τη διαιώνιση του φαινομένου. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι το προσωπικό του σχολείου επιδείκνυε μια πρωτοφανή αδιαφορία προς τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και προς την αντιμετώπιση των εκφοβιστικών συμπεριφορών και του αποκλεισμού 'ευάλωτων' παιδιών. Η στάση τους αυτή προκαλεί έντονα ερωτήματα αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, και το γεγονός ότι καμία εκπαιδευτικός και ούτε ο διευθυντής έκαναν προσπάθειες επίλυσης σημαντικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το σύνολο των μαθητών/τριών του σχολείου. Η απουσία λήψης μέτρων για την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό ενίσχυε τη διαιώνιση του φαινομένου του εκφοβισμού και φανέρωσε την έλλειψη παιδαγωγικών πρακτικών από το προσωπικό του σχολείου.

Ευθύνη για τον στιγματισμό των παιδιών με αναπηρία από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, και τον κατ' επέκταση αποκλεισμό τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής τους πορείας έφερε και η τοποθέτησή τους στην ειδική μονάδα για μεγάλα χρονικά διαστήματα, σε συνδυασμό με την εξάρτησή τους από τις ειδικές δασκάλες και τις συνοδούς. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο ότι οι αποφάσεις για την τοποθέτηση και την εκπαίδευση των παιδιών παίρνονταν αποκλειστικά από τις ειδικές δασκάλες, οι οποίες στην προσπάθειά τους να διασφαλίσουν το κύρος και την αυτόνομη λειτουργία τους στο σχολείο προκαλούσαν ανεπανόρθωτες ζημιές στην εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, παγιδεύοντάς τα σε μια κατάσταση εξάρτησης, μαθημένης ανημποριάς και μειωμένης αυτοπεποίθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, L. (2008) Εκπαίδευση και ο Αγώνας για Αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρέα, Α. & Φτιάκα, Ε. (2003) Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες, ενταγμένους στο γενικό σχολείο, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Φτιάκα, Ε., Αντρέου, Μ., Σοφοκλέους, Α. (2005) Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: οι τάσεις των δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών (Ε και ΣΤ τάξεων) ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2005: 57-74 στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) (2007) *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πιερίδου, Μ. (2010) Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο, Πρακτικά του 11^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου *Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη*, Πανεπιστήμιο Κύπρου 4-5 Ιουνίου, 2010 (CD).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1999) Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008) Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ.) *Περάστε για έναν καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ainscow, M., (2005) Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
- Armstrong, F. (2003) *Inclusive Education: Cross-Cultural Perspectives, Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (2002) (eds) *Disability Studies Today*, Polity.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Firth edition, London: Routledge-Falmer.
- Corbett, J. (1996) *Bad-Mouthing: The language of Special Needs*, The Falmer Press.
- Hughes, B. (2000) Medicine and the aesthetic invalidation of disabled people. *Disability and Society*, 14 (2), 155-172.
- Oliver, M. (1990) *The politics of disablement, Critical Texts in Social Work and the Welfare State*. Macmillan.

- Phtiaka, H. (2006) From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16:3, 175-189.
- Phtiaka, H. (2007) Educating the Other: A Journey in Cyprus Time and Space. In Barton, L., Armstrong, F., (eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26:1, 5-18.
- Ware, L. (1994) Contextual Barriers to Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(4) 339-357.

ABSTRACT

Disabled people worldwide are deprived of basic human rights and are marginalized (Oliver, 1990). The analysis of the meaning of disability is essential as it influences the way in which attitudes, stereotypes and definitions are created. Therefore, if disability is regarded as a personal tragedy then disabled people will be treated with pity and fear, while if it is viewed as a product of social oppression, then policies that facilitate social participation will be developed. Through this perspective the concept of disability in education in Cyprus is analyzed, through the implementation of the 1999 law, which established the inclusion of children with disabilities in mainstream schools. The results of the present qualitative research reveal the discriminatory attitudes of mainstream and special teachers, the lack of a specific curriculum and the insufficient implementation of the children's timetable. Research results also indicate that the spatial movement of children from mainstream classrooms to special units has serious effects on their educational and social development.

Μύρια Περίδου,

Υπ. Διδάκτορας,
Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Αγίου Δημητρίου 6Α, Ακάκι, 2720,
Λευκωσία, Κύπρος,
0035799970231,
myriapieridou@yahoo.com

Ελένη Φτιάκα,

Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου,
Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, P.O. Box: 20537, CY-1678
0035722892953, fax: 0035722894488,
helen@ucy.ac.cy

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΣΑΓΓΗ

Πολυπολιτισμικότητα

- Αναφέρεται στη φυσική κατάσταση των κοινωνιών, όπου είναι υπαρκτές διαφορές που αφορούν γλωσσικά, εθνοτικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά.

Διαπολιτισμικότητα

- Αναφέρεται σε μια δημιουργική διαδικασία, που προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, όχι με βάση τις γνώσεις, αλλά τις κουλτούρες γενικότερα, σε πολλά επίπεδα.
- Περιέχει μια διαδραστική διάσταση και προάγει τη δυνατότητα των ατόμων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες.
- Υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη και θεωρείται η απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.



Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών και εκτιμάται ότι οι «διαφορετικοί» ξεπερνούν το 10% του συνολικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, υπολογίζεται πως οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν το 7,8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στα νηπιαγωγεία, ενώ για τα δημοτικά σχολεία το ποσοστό αυτό αγγίζει το 11,9%. Η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών σε ορισμένες περιοχές θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούργια δυσεπίλυτα προβλήματα και οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις, όπως το σύνθημα πλέον φαινόμενο γηγενείς γονείς να αποφεύγουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, επειδή τα θεωρούν υποβαθμισμένα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχολεία με αμιγή αλλόφωνο μαθητικό πληθυσμό. Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής, πια, μεταναστών, αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και σε ορισμένες περιπτώσεις εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια συνεχή και συστηματική προσπάθεια που είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Υπό αυτές τις συνθήκες, είμαστε υποχρεωμένοι ως εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα και να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο που μπορεί να αγκαλιάσει μαθητές από κάθε χώρα και φυλή, να μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο για όλους. Για να το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνέχεια για τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσει στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν, να νιώσουν άνετα στο νέο περιβάλλον, να αισθανθούν πως έχουν ίσες ευκαιρίες με κάθε άλλο μαθητή.

Παιδιά αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο

Α. Ερευνητικά στοιχεία - Πώς αντιμετωπίζονται από το ισχύον εκπ/κό σύστημα

Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί μία περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα υπάρχουν δυο ιστορικές μειονότητες, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων. Σ' αυτές τις δυο εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προστέθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 μετανάστες ελληνικής εθνοτικής καταγωγής, όπως οι Ρωσοπόντιοι παλιννοστούντες και οι Βορειοηπειρώτες, μετανάστες από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης αλλά και πολίτες χωρών της Ασίας και της Αφρικής. Σε μικρότερο βαθμό εξακολούθησε δε και ο επαναπατρισμός Ελλήνων μεταναστών από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική και την Αυστραλία, καθώς και η μετανάστευση πολιτών αναπτυγμένων χωρών (όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία και άλλες).

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Το 10% και πλέον των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. 2004, Δαμανάκης 2002). Χωρίς να λαμβάνονται εντούτοις υπόψη αυτά, οι αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες στην οργάνωση, στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και στην έρευνα, για να μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η κοινωνική, πολιτισμική αλλά και η δημογραφική πραγματικότητα, είναι ακόμα σε αναμονή.

Το ενδιαφέρον για παιδεία και οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, των οποίων η γνώση της σχολικής γλώσσας είναι περιορισμένη, και το γεγονός της αύξησης του κινδύνου μειονεκτικής μεταχείρισης και αποκλεισμού τους λόγω της εθνικότητάς τους και της θρησκείας τους - συχνά σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους - , αντιμετωπίζονται ακόμα ως ένα «επιπρόσθετο πρόβλημα». Τα κατά περίπτωση αντισταθμιστικά μέτρα, σχεδόν αποκλειστικά με την είσοδο στο σχολείο, οφείλουν να εξασφαλίζουν και να διευκολύνουν, ιδιαίτερα από γλωσσικής απόψεως, την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Συχνά τίθεται το ερώτημα, κατά πόσο το ελληνικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στα πλαίσια των δημιουργημένων δομών που αυξάνονται ιστορικά, αλλά και τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων.

Το ελληνικό σχολείο εμμένει σε μεγάλο βαθμό στο μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του, παρά το γεγονός ότι είχε το χρόνο και την ευκαιρία να προετοιμαστεί για ένα διαπολιτισμικό άνοιγμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εντούτοις ακόμα, καμία ιδιαίτερη αλλαγή δεν παρατηρείται στα σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περικλείει όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Αφορά τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και το «κρυφό πρόγραμμα» του σχολείου. Το να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας είναι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο George Auernheimer (2001) τονίζει στο βιβλίο του «Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen» ότι κάθε παιδαγωγική δράση πρέπει να ακολουθεί δύο θεμελιώδεις αρχές: «Ίση μεταχείριση» ως αξίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και «σύνδεση με το

βιόκοσμο» ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να προωθήσουμε αποτελεσματική μετάδοση γνώσης και να φέρουμε τους μαθητές εκεί όπου αυτοί βρίσκονται (Πανταζής Β.,2003:123-131). Μεταξύ αυτών των δύο αρχών μπορούν να υπάρξουν συγκρούσεις, ιδιαίτερα εάν δεν υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και καταλύονται από την έννοια του μονόπλευρου προσανατολισμού στην προσαρμογή.

Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να θεωρούνται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους μη αλλοδαπούς μαθητές, είναι απαραίτητως αναγκαία μια αλλαγή προοπτικής. Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι μαθητές με «έλλειμμα» και μια πρόσθετη επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά το σχολείο θα μπορούσε να προβεί στο μετασχηματισμό του συστήματος, σε μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη. Πολλές αιτίες που συμβάλλουν σ' αυτήν την έλλειψη ισορροπίας έχουν μεν ήδη εξακριβωθεί και έχουν αναπτυχθεί πιθανές εναλλακτικές λύσεις, εντούτοις η εκπαίδευση χωλαίνει στην εφαρμογή επαρκών αρχών δράσης, προκειμένου να συμβάλει στο να απολαμβάνουν πραγματικά οι αλλοδαποί μαθητές ίσες ευκαιρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές του παρόντος. Σήμερα απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του ελληνικού σχολείου. Ο εκσυγχρονισμός αυτός πρέπει να υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των γεγονότων.

Β. Αρχές που πρέπει να διέπουν τη σύγχρονη εκπαίδευση

Δύο αρχές, οι οποίες είναι αλληλένδετες, πρέπει να καθοδηγούν τις σύγχρονες εκτιμήσεις και τις προτάσεις για ένα σχολείο ικανό να εντάξει στα πλαίσιά του μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες:

Καταρχήν, η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και όχι «προϊόν» (Charlot, 2002:177-189). Είναι ένα καθολικό δικαίωμα, το οποίο συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη και πρέπει να υπερασπίζεται ως δικαίωμα. Όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν, αφενός α) στη μητρική τους γλώσσα, αφετέρου β) επιπλέον τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα, η οποία καθιστά δυνατή τη διεθνή επικοινωνία.

Κατά δεύτερον, η εκπαίδευση παρουσιάζει μια οικουμενική διάσταση: οποιεσδήποτε μπορούν να είναι οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, όλοι οι πολιτισμοί δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη φύση. Η εκπαίδευση στην ιδιότητά της ως καθολικό δικαίωμα πρέπει μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων να στοχεύει σε έναν αλληλέγγυο κόσμο, στον αγώνα για την ειρήνη, ενάντια σε όλες τις μορφές βίας, διάκριση, εκμετάλλευση, υποτίμηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Έχοντας ως αφετηρία τις προηγούμενες αναπτύξεις μπορούμε να προσδιορίσουμε τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία. (Πανταζής Β.,2003:123-131) Οι αρχές αυτές είναι:

- Το σχολείο πρέπει να είναι προσιτό σε όλους, χωρίς διάκριση του φύλου ή εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής καταγωγής. Στις Διεθνείς Συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού (Σύμβαση 20.11.1989, Η.Ε) καθορίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί «στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του» (Άρθρο 29,1γ). Το σχολείο πρέπει να εγγυάται για όλους την ίδια αντιμετώπιση.
- Με όλη την παρρησία για τις διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές και τις δημιουργίες πρέπει να ισχύει ως κοινός κανόνας ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς επίσης και το θεμελιώδες δικαίωμα στην ελεύθερη ανάπτυξη κάθε ατόμου (Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, 16.12.1966, Η.Ε.). Ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη πρέπει να αποτελούν βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης εκπαίδευσης. Η πραγματοποίησή της απαιτεί αποφασιστική αποποίηση και καταπολέμηση κάθε είδους άμεσων ή έμμεσων μορφών ρατσισμού εντός και εκτός του σχολείου. Μια σημαντική βαρύτητα παρέχεται στην προστασία του ανθρώπινου δικαιώματος από τη ρατσιστική διάκριση, επειδή ο ρατσισμός είναι στην ιδεολογία και την πρακτική μια από τις

ριζικότερες απειλές για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ρατσιστική ιδεολογία της ανισότητας αρνείται την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: την ίση αξιοπρέπεια και αξία όλων των ανθρώπων και τα από αυτό παραγόμενα ίσα δικαιώματα. Αντ' αυτού ερμηνεύονται οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ως αξιακές ανισότητες και δικαιολογείται από τις «σχεδιασμένες» άνισες αξίες των ανθρώπων η «δική μας» ανωτερότητα.

- Εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζει τις διαφορές των πολιτισμών και τις σέβεται (υπό την προϋπόθεση ότι δεν βρίσκονται σε αντίφαση με το δικαίωμα της αξιοπρέπειας ή με τα δικαιώματα του ατόμου).

- Εκπαίδευση στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη «δική μου» αξιοπρέπεια όπως επίσης στην αξιοπρέπεια του «άλλου»: ενάντια στη βία, καταπίεση, κατά συνέπεια επίσης εκπαίδευση στις οικουμενικές αξίες: ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, ειρήνη, δημοκρατία, δικαιοσύνη.

- Εκπαίδευση, η οποία σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών (τα οποία καθορίζονται στις Διεθνείς Συμβάσεις), ιδιαίτερα το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση (Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, 20.11.1959, Η.Ε.).

- Εκπαίδευση για τον πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας και για την ειρήνη, που αναπτύσσει τη συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, τα οποία δημιουργούν τα συναισθήματα του να ανήκει κάπου, όπου το παιδί είναι ανοιχτό στον πολιτισμό του, επιπλέον και σε άλλους πολιτισμούς.

- «Ξένοι» εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη διεξαγωγή των μαθημάτων στη μορφή της συλλογικής διδασκαλίας (team-teaching) (Βρεττός/Καψάλης 2002) ως ειδικοί για τους πολιτισμούς και τις γλώσσες προέλευσης.

Οι αρχές αυτές πρέπει να συνοδεύονται από ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων. Τα προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό δημοκρατικών αρχών οργάνωσης: δημοκρατική οργάνωση του Curriculum, στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα αποδεσμεύεται από το δόγμα του απόλυτου προορισμού και θα αναπτύσσει δημιουργικές δυνάμεις που θα τον προτρέπουν όχι στο πώς να διδάξει, αλλά στο πώς να μη διδάξει, καλώντας τους μαθητές, να κατακτήσουν τη γνώση με τη συμμετοχή τους, των γονέων και αντιπροσώπων της κάθε κοινότητας (Παπάς, 1998:393). Ωστόσο στο σημείο αυτό έχει αξία να τονίσουμε, ότι οποιαδήποτε παρέμβαση σε επίπεδο προγραμμάτων, μεθόδων και διαδικασιών στο σχολικό χώρο, προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο, πολύχρωμο περιβάλλον, εκτός από την αναγνώριση της ετερότητας και τις παραπάνω αρχές που παρατέθηκαν, πρέπει να λάβει υπόψη τις τρεις επιπλέον σημαντικές παραμέτρους:

- Την κοινωνική συνοχή
- Την ισότητα στις ευκαιρίες
- Την πραγματική δικαιοσύνη

Ή με άλλα λόγια: *συνεκπαίδευση, συλλογικότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία*. Πρόκειται συνεπώς για το σχολείο της ένταξης, για το σχολείο για όλους (Νικολάου, 2005:305). Μέσα από αυτή τη λογική διαμορφώνονται και οι καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας. Στο σημείο λοιπόν αυτό εύλογα διατυπώνονται τα ερωτήματα: *Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να χειριστεί τόσο διαφορετικούς μαθητές; Ποιες διδακτικές στρατηγικές θα τον οδηγήσουν στο να επιτύχει καλύτερα τους πολιτισμικούς του στόχους; Έχουν προταθεί πολλές - και από διαφορετικές σκοπιές - διδακτικές μέθοδοι για την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο οι καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με τη δημιουργικότητά τους αλλά και τις ειδικότερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν με τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Δεν θα πρέπει να υποστηριχθεί ότι υπάρχουν μέθοδοι- «πανάκεια» (Νικολάου, 2005:305), που μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε κάθε ιδιαίτερη παιδαγωγική κατάσταση, ωστόσο θα γίνει παρακάτω μια προσπάθεια αναφοράς σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που ίσως διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους να ενώσουν τις οποιεσδήποτε πολιτισμικές αντιθέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον.*

Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια πολυπολιτισμική άποψη των πραγμάτων, καθώς ανταποκρίνονται σε μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη; Ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού του προγράμματος, εάν πράγματι επιθυμεί να στοχεύσει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση;

Αρχικά θα πρέπει να κάνει έμβλημα στην τάξη του τους τρεις στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να μιλήσει για *Εκτίμηση*, *Συμπάθεια*, *Δίκαιη μεταχείριση*. Να κρατήσει αυτούς τους τρεις στόχους στο μυαλό του και να τους θυμάται καθώς σχεδιάζει ολόκληρη τη χρονιά, ή καθημερινά καθώς σχεδιάζει τη διδακτική διαδικασία. Να έχει λοιπόν ως συνειδητό στόχο:

1. Να βοηθήσει κάθε μαθητή να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης (*EKTIMHSH*)
2. Να καθοδηγήσει τους μαθητές σε αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους και (*SYMPIAΘEIA*)
3. Να παράσχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή. (*ΔΙΚΑΙΗ ΜΕΤΑΧΕΙΡΙΣΗ*) (Tiedt, 2006:99).

Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί την ουσιαστική σημασία των παραπάνω στόχων και δώσει έμφαση σε αυτούς, θα καταλάβουν σιγά-σιγά και οι μαθητές του την ιδιαίτερη βαρύτητά τους.

Επιπλέον η διαμόρφωση του χώρου και του κλίματος της σχολικής τάξης, θα πρέπει να αποτελέσουν τα πρώτα στοιχεία που θα πρέπει να προβληματίσουν τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο νέο πολύχρωμο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η διάταξη των θρανίων των μαθητών κατά τις συζητήσεις ή τις ποικίλες συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ τους, ώστε να μην είναι μόνιμη η συνύπαρξη με ένα μαθητή στο ίδιο θρανίο, όπως και η ανάρτηση ενός μικρού καταλόγου με βασικούς κανόνες, οι οποίοι θα ρυθμίζουν τη γενική συμπεριφορά των μαθητών, κρίνονται σημαντικά, ώστε να μην απομονώνονται μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες (Τριλιανός 2004).

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός, μπορεί να σχεδιάσει *πολυπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες* για τους μαθητές προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή του, για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και σε όλους. Συγκεκριμένα:

- Περιγραφή από τους μαθητές του δικού τους πολιτισμού, των ιδιαιτεροτήτων, των παραδόσεων, των ηθών, εθίμων τους.
- Παιχνίδι ρόλων.
- Καταιγισμός ιδεών.
- Εντοπισμός αναγκών που είναι κοινοί σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς.
- Παράσταση λαϊκών παραμυθιών από επιλεγμένες εθνικές ομάδες.
- Περιγραφή των συνεισφορών των διάφορων ομάδων στην πλουραλιστική κοινωνία.
- Καταγραφή από τους μαθητές των ισχυρών και αδύνατων σημείων τους.
- Εντοπισμός των τομέων στους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν.
- Συζήτηση της σημασίας της ανάπτυξης κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων του κόσμου για την επίτευξη παγκόσμιας ειρήνης.
- Συζήτηση για τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου.
- Εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες που στηρίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.
- Διατήρηση της εθνικο-πολιτισμικής υπερηφάνειας και ταυτότητας των μαθητών.
- Ενθάρρυνση.
- Εργασία με ομάδες, κατά την οποία τονίζεται η αυτοπεποίθηση του ξένου και περιθωριοποιημένου μαθητή, νιώθει ο ίδιος συναισθηματικά ασφαλής, συμμετέχει στην ομάδα και αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, τα κίνητρά του για μάθηση. Μέσω της συνεργατικής μάθησης, σύμφωνα με τον κύριο Τριλιανό (2003), παράγεται περισσότερη ακαδημαϊκή γνώση, επιτυγχάνονται καλύτερες επιδόσεις, καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η θετική αυτοεικόνα

των μαθητών και ενδυναμώνεται η σχέση μεταξύ των αδύνατων και των υπολοίπων μαθητών (καλών και μέτριων).

- Μάθηση που στηρίζεται σε Η/Υ και εισαγωγή στα δεδομένα τις νέας τεχνολογίας που απαιτεί ενασχόληση όλων των μαθητών και προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους
- Σχέδια εργασίας (Projects)

Πέρα από τις παραπάνω πρακτικές όμως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να νοσταλγεί πως οι μαθητές κάθε φορά επιδιώκουν να υιοθετήσουν το μοντέλο συμπεριφοράς του δασκάλου τους και πως εκείνος θα πρέπει να διδάξει τη συμπεριφορά που προωθεί τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους οποίους αναφέραμε χαρακτηριστικά παραπάνω και που δεν είναι άλλοι από την Εκτίμηση, τη Συμπάθεια και τη Δίκαιη μεταχείριση. (Tiedt, 2006:97). Μπορεί λοιπόν μέσω της συζήτησης να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, γεγονός που θα διευκολύνει να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Να τους μάθει με ποιο τρόπο μπορούν να φέρονται πολιτισμένα και ευγενικά στους άλλους, ανεξάρτητα από πού κατάγονται ή ποιας προέλευσης είναι και να τους μεταδώσει το μήνυμα πως δεν είναι σωστό να καταδικάζουν τους ανθρώπους, προτού προηγουμένως τους γνωρίσουν, ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και τις συνθήκες ζωής τους. Σημαντική σε αυτό το σημείο παράμετρος θεωρείται το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πιστεύει βαθιά μέσα του τα όσα προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές, να αποτελούν στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις του, διαφορετικά δεν θα γίνει πειστικός από μέρους των μαθητών και δεν θα μπορέσει να είναι και αποτελεσματικός στην επίτευξη του στόχου του.

Προκειμένου όμως όλες οι παραπάνω προσπάθειες του εκπαιδευτικού να αποδώσουν και να μπορέσει να επιτύχει τη δίκαιη μεταχείριση όλων των μαθητών του, πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες υποδομές που να προωθούν την πραγματοποίηση όλων των παραπάνω μαθησιακών, πολιτισμικών εμπειριών και όταν λέμε υποδομές εννοούμε κυρίως τα σχολικά κτίρια και τον εξοπλισμό τους στα οποία μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες διαρρυθμίσεις και να υπάρξουν οι σωστές προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να συνυπάρξουν:

- Έπιπλα (τραπέζια, καρέκλες, ράφια, κλπ.) «στα μέτρα» των παιδιών και κατάλληλα γι' αυτού του είδους την εργασία.
- Γωνιά χαλάρωσης- «καθιστικό»
- Γωνιά Φυσικών επιστημών
- Γενίκευση της λειτουργίας των εργαστηρίων(Φυσικών επιστημών, μουσικής, χορού, εικαστικών)
- Λειτουργική διακόσμηση της τάξης και του σχολείου, με εκθετήρια των εργασιών των παιδιών
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με δυνατότητα καθημερινής χρήσης τους από τις ομάδες των μαθητών. (Νικολάου, 2005:329).

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους πώς να καινοτομήσουν και να στοχεύουν με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παραπάνω μέσα, ώστε εκείνη να μην παρεμποδίζεται από παράγοντες που στην πραγματικότητα είναι επουσιώδεις.

Σύνοψη

Σύμφωνα με τον Jacques Delors, Πρόεδρο της επιτροπής που συνέστησε η UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σχηματοποιούνται σε 4 «πυλώνες»:

1. *Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση (apprendre a connaitre)*
2. *Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε (apprendre a faire)*
3. *Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους (apprendre a vivre ensemble)*
4. *Μαθαίνοντας να υπάρχεις (apprendre a etre)*

Τα 4 παραπάνω προτάγματα συμπυκνώνουν τις ανάγκες και τις αγωνίες της εποχής μας και η οποιαδήποτε παρέμβαση στο σχολικό χώρο σε επίπεδο προγραμμάτων, μεθόδων ή δια-

δικασιών, προκειμένου το σχολείο να προσαρμοστεί στο νέο, πολύχρωμο περιβάλλον. Αναφερόμαστε δηλαδή στο σχολείο της ένταξης, στο σχολείο για όλους.

Συνεπώς το σχολείο στο σταυροδρόμι των μεταβολών της κοινωνίας, γίνεται ο αναπόφευκτος χώρος διαμεσολάβησης, ανάμεσα στην πολυπλοκότητα και τις αντινομίες του κόσμου, διαμεσολάβησης ανάμεσα στην ανάγκη και τη βούληση να οικοδομήσουμε έναν καλύτερο κόσμο, όπου θα ζούμε μαζί και στις αμφιβολίες και τα πιστεύω των μαθητών.

«Αν στην ψυχή υπάρχει το σωστό,
Τότε θα υπάρχει κάλλος στον άνθρωπο;
Αν υπάρχει κάλλος στον άνθρωπο,
Τότε θα υπάρχει αρμονία στο σπιτικό;
Αν υπάρχει αρμονία στο σπιτικό,
Τότε θα υπάρξει τάξη στο έθνος;
Αν υπάρχει τάξη στο έθνος,
Τότε θα υπάρχει ειρήνη στον κόσμο».

ΠΑΛΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΟΙΜΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός Ι., Καψάλης Α. (2002), «Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων», Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολάου Γ.(2005), Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004), «Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης», Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Charlot B. (2002), “Demokratische Bildung für eine solidarische Welt”, München.
- Πανταζής Β. (2003), «Εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ενοποίησης», *ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ*, 7/2003.
- Παπάς, Αθ. (1998), «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα.
- Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης (2000), «Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Α. Ράπτης- Α. Ράπτη(2004), «Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας», τ. Α', Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τριλιανός Αθ. (2004), «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Tiedt, R. & Tiedt, I., (2006), «Πολυπολιτισμική Διδασκαλία», μτφρ. Τ. Πλύτας, Αθήνα: Παπαζήση.
- UNESCO (2002), Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

In recent years the phenomenon of migration and homing in Greece has significantly changed the demographic composition of many schools and districts. Specifically, it is estimated that foreign students make up 7.8% of the total student population in kindergartens whereas for the primary schools the rate reaches 13%. Greece, as the host country of the immigrants faces all the problems encountered, which are still faced by other EU member states. The introduction of intercultural dimension in the Greek educational system, requires a continuous and systematic effort, which is included in the overall education policy to modernize and improve the quality of Greek education. Whether we like it or not, in our country's today classrooms, we have to face the challenges of the multicultural composition of our student population.

Σαγρή Αλεξάνδρα,

Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε Αθήνας, Δασκάλα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
Κόδρου 23Β Μαρούσι, 15126,
6955099570,, alexasagr@yahoo.gr

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΣΑΛΩΝΙΔΗΣ, ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΧΑΤΖΟΥΔΗΣ

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό η βρεφική και νηπιακή ηλικία αποτελούν την πιο σημαντική περίοδο για την μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου. Στόχοι λοιπόν όλων όσων ασχολούνται με το μικρό παιδί θα πρέπει να είναι η ψυχοκοινωνική στήριξη και η παροχή κατάλληλων υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας.

Στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ομαλή ανάπτυξη των μικρών παιδιών και λαμβάνονται υπόψη τα πορίσματα επιστημών όπως της ψυχολογίας, της ιατρικής και της παιδαγωγικής. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια ώστε ο θεσμός να βελτιώνει τις υπηρεσίες που παρέχει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών. Ειδικότερα, ο παιδικός σταθμός είναι ο θεσμός που στοχεύει στην εξάλειψη των διαφορών που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, στην ομαλή μετάβαση των μικρών παιδιών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και στην παροχή υπηρεσιών, όπως ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φιλοξενεί, τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας (Trichopoulos & Petridou 1988 · Πετρογιάννης & Melhuish 2001).

Η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο να υπάρξει η απαιτούμενη μέριμνα για την κατάρτιση των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των διοικητικών υπευθύνων σε θέματα που σχετίζονται με την προαγωγή υγείας των μικρών παιδιών. Η επιμόρφωση των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας θα ενισχύσει τους εμπλεκόμενους στην προσχολική αγωγή με εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις και θα οδηγήσει σε πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας στους θεσμοθετημένους χώρους προσχολικής αγωγής από τα βασικά στελέχη των δημοτικών παιδικών σταθμών.

Α. Γενικό μέρος

1. Υγεία και προαγωγή υγείας

Η υγεία είναι ένας δύσκολος και πολυδιάστατος όρος. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί που προσπαθούν να προσδιορίσουν την έννοια της. Η υγεία ως απουσία ασθένειας αποτελούσε για χρόνια τον ορισμό της υγείας μέχρι να διατυπωθεί ο ορισμός της στο καταστατικό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας το 1946 ως «η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας». Η έννοια της υγείας δεν αποδίδεται όμως μόνο από την ιατρική, αλλά και από άλλους παράγοντες όπως είναι το περιβάλλον, η οικονομία, η εργασία κ.ά.

Η Προαγωγή Υγείας σύμφωνα με τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας στην Οττάβα, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα γίνονται ικανά να αναπτύξουν τον έλεγχο στην υγεία τους και να τη βελτιώσουν. Η άποψη αυτή απορρέει από μια ευρύτερη αντίληψη, που ταυτίζει την υγεία με τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο ή μια ομάδα, να μπορεί από τη μια να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του και να ικανοποιεί τις ανάγκες του και από την άλλη να μεταβάλλει το περιβάλλον ή να προσαρμόζεται σε αυτό (Τούντας 2000).

2. Ο θεσμός του Παιδικού Σταθμού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Η εικόνα των θεσμών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει διαφορές τόσο ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και φανερώνει τη διαφορετική κατανόηση των διαστάσεων των προσχολικών υπηρεσιών και τη διαφορετική αντιμετώπισή τους στις διάφορες χώρες. Η προσχολική αγωγή σήμερα στη χώρα μας προσφέρεται από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα Νηπιαγωγεία.

Ο θεσμός του βρεφονηπιακού σταθμού, αποτελεί τον κυρίαρχο χώρο φροντίδας και αγωγής για τα πολύ μικρά παιδιά και έχει σκοπό την παροχή ενιαίας προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα όπως: ολόπλευρη ανάπτυξη, εξάλειψη πολιτιστικών, κοινωνικών, οικονομικών διαφορών κ.ά (Ζαχαρενάκης 1996α). Η πνευματική ολοκλήρωση και η μελλοντική επιτυχία έχουν την βάση τους στην παροχή αγωγής κατά την προσχολική ηλικία (Κιτσαράς 1991). Στόχος λοιπόν όλων των εμπλεκόμενων παιδαγωγών, είναι να συμβάλουν στην ομαλή υποδοχή, στην ψυχοκοινωνική στήριξη και στην παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών αγωγής και φροντίδας στο περιβάλλον του ιδρύματος προσχολικής αγωγής.

3. Η Προαγωγή Υγείας στο χώρο του Βρεφονηπιακού Σταθμού

Η Προαγωγή Υγείας αφορά όλα τα άτομα και ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όσο πιο νωρίς κατανοήσει το παιδί τη σημαντικότητα των κανόνων υγιεινής για την υγεία, τόσο πιο βέβαιο είναι ότι θα τους εφαρμόζει σε όλη του τη ζωή. Η πρωτοβουλία για την υλοποίησή προγραμμάτων που σχετίζονται με την αγωγή υγείας προκύπτει από προσωπική αναζήτηση των εργαζομένων ή από εξωτερικούς συνεργάτες (Αναγνωστοπούλου & Γιαννοπούλου 2003 · Σιόντη 2005 · Αργυρίου 2006). Γενικά πάντως παρατηρούμε ότι η παρουσία της αγωγής υγείας τόσο στη ελληνική όσο και τη διεθνή πραγματικότητα υστερεί στα αναλυτικά προγράμματα, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν καταρτισμένοι ώστε να ασχοληθούν με «ιατρικά θέματα», ενώ πολλοί μαθητές δεν θέλουν να ασχολούνται με «άρρωστα πράγματα» που δεν τους αφορούν (Young & Williams 1989).

Για την προαγωγή υγείας στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, καθοριστικό ρόλο παίζει το καλά οργανωμένο πλαίσιο που ενισχύει και εξασφαλίζει τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων φορέων, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η πλαισίωση των ιδρυμάτων με κατάλληλο εποπτικό και ερευνητικό υλικό και τέλος η άμεση εμπλοκή της οικογένειας (ΥΠΕΠΘ 2006 · Γκούβρα και συν. 2005 · Τσιάντης 2001 · Young et al. 2000 · Child Proofing Our Communities 2002).

Κατά γενική ομολογία οι παιδαγωγοί πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που να ωθούν τα παιδιά προς τη συνεχή κατάκτηση γνώσεων. Για αυτό στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής εφαρμόζεται σήμερα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το οποίο χαρακτηρίζεται από «τον ευέλικτο προγραμματισμό του διδακτικού έργου, τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας, τους συσχετισμούς των εννοιών ή των θεμάτων, τον συγκερασμό των γνωστικών αντικειμένων, την έμφαση στη μάθηση με βάση τα σχέδια εργασίας και τη χρήση θεματικών διεπιστημονικών ενοτήτων στην οργάνωση της διδασκαλίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009).

Ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια φανερώνουν ότι η τήρηση των συνηθειών υγιεινής και ασφάλειας στους βρεφονηπιακούς σταθμούς από τους παιδαγωγούς, γίνεται μάλλον εμπειρικά και ακολουθώντας την κοινή λογική, τις συνήθειες ετών και ορισμένες θεσμοθετημένες πρακτικές. Ακόμη και για τους παιδαγωγούς, μέσα από τις επιλογές τους, γίνεται φανερό ότι δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις σωστές πρακτικές που πρέπει να ακολουθεί ο επαγγελματίας, στο έργο του οποίου εμπλέκονται και θέματα δημόσιας υγείας (Ζέρβα και συν. 2010 · Φανουράκη και συν. 2010).

B. Ειδικό μέρος

1. Η έρευνα

Σκοπός της εργασίας μας είναι η διερεύνηση του επίπεδο επιμόρφωσης των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και των διοικητικών υπαλλήλων που είναι επιφορτισμένοι με θέματα διοίκησης και οργάνωσης των παιδικών σταθμών, σε θέματα προαγωγής υγείας. Το κύριο ερώτημα της έρευνας είναι αν προάγεται η υγεία τόσο μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα του βρεφονηπιακού σταθμού, όσο και από τις γνώσεις και την επιμόρφωση των παιδαγωγών σε τέτοια ζητήματα. Στόχοι της έρευνας μας είναι να διαπιστώσουμε ποιες απόψεις επικρατούν και να παρατηρήσουμε πως εδραιώνονται πρότυπα και συμπεριφορές υγείας στο καθημερινό πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών. Τα επιμέρους ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι η έμφαση που δίνουν οι παιδαγωγοί στην προαγωγή υγείας, η υιοθέτηση πρακτικών από τη μεριά τους και η ανάδειξη θεμάτων που αφορούν την ανάπτυξη προτύπων και συμπεριφορών υγείας.

Τον πληθυσμό της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι εργαζόμενοι που ασκούν παιδαγωγικό και διοικητικό έργο στους παιδικούς σταθμούς του μεγαλύτερου δικτύου παιδικών σταθμών της χώρας μας, του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε ως μέσο συγκέντρωσης και αποτύπωσης των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο αφορούσε την επιμόρφωση των παιδαγωγών και επικεντρωνόταν στους παρακάτω παράγοντες:

- Επίπεδο επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας
- Ποικιλία μέσων επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας
- Συχνότητα επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας
- Συμβολή του φορέα σε θέματα επιμόρφωσης εργαζομένων

2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Επίπεδο Επιμόρφωσης σε θέματα Προαγωγής Υγείας

Η συμμετοχή των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς σε διαδικασίες επιμόρφωσης ως προς την προαγωγή και αγωγή υγείας έχει γίνει στο παρελθόν με την έναρξη της καριέρας τους υποχρεωτικά από κρατικούς/δημόσιους φορείς, σπάνια/ελάχιστα 27,4% (62), με ενίσχυση από το Δήμο/Νομικό Πρόσωπο, συχνά/μέτρια 29,2% (66), με προσωπική επιλογή, πολύ συχνά/πολύ 28,3% (64). Η συμμετοχή σε διαδικασίες επιμόρφωσης ως προς την προαγωγή και αγωγή υγείας είχε γίνει από την περίοδο των σπουδών, στους χώρους του εκπαιδευτικού ιδρύματος, συχνά/μέτρια 36,3% (82) και εκτός εκπαιδευτικού ιδρύματος, συχνά/μέτρια 28,3% (64).

Διαφοροποίηση Μέσων Επιμόρφωσης σε θέματα Προαγωγής Υγείας

Αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας, η μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας περιλαμβάνει παρακολούθηση Ημερίδων (διάρκειας μερικών ωρών), πάντα/πάρα πολύ 31% (70), παρακολούθηση Πανελλήνιων Συνεδρίων (διάρκειας 2-5 ημερών), ποτέ/καθόλου 53,1% (120), παρακολούθηση Διεθνών – Παγκόσμιων Συνεδρίων στην Ελλάδα (με μόρια συνεχιζόμενης εκπαίδευσης), ποτέ/καθόλου 83,2% (188), παρακολούθηση Συνεδρίων στο εξωτερικό, ποτέ/καθόλου 94,7% (214), παρακολούθηση σύντομων προγραμμάτων επιμόρφωσης – σεμιναρίων (με χορήγηση βεβαίωσης για σύνολο ωρών & μόρια συνεχιζόμενης εκπαίδευσης), συχνά/μέτρια 25,7% (58), παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης – σεμιναρίων μεγάλης χρονικής διάρκειας (μονοετή, πολυετή), ποτέ/καθόλου 83,2% (188).

Συχνότητα Επιμόρφωσης σε θέματα Προαγωγής Υγείας

Για την χρονική συχνότητα συμμετοχής σε διαδικασίες επιμόρφωσης στην προαγωγή υγείας παρατηρούμε ότι η συμμετοχή τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης στην προαγωγή υγείας γίνεται συνήθως σε ετήσια βάση, ποτέ/καθόλου 39,8% (90), όταν διοργανώνεται κάτι από τον φορέα απασχόλησης-εργοδότη, πάντα/πάρα πολύ 34,5% (78), όταν υπάρξει σχετική ενημέρωση (ανακοινώσεις, προφορική ενημέρωση από συναδέλφους-εργοδότη), πολύ συχνά/πολύ 35,4% (80) και όταν υπάρχει κίνδυνος για επιδημία, πανδημία κλπ., πολύ συχνά/πολύ 33,6% (76).

Συμβολή του Φορέα σε θέματα Επιμόρφωσης Εργαζομένων

Όσον αφορά την συμβολή του φορέα απασχόλησης στην επιμόρφωση των εργαζομένων, παρατηρούμε ότι ο φορέας απασχόλησης-εργοδότης, συμβάλλει στην επιμόρφωση των εργαζομένων γενικά με κάλυψη κόστους συμμετοχής, ποτέ/καθόλου 39% (88), με χορήγηση αδειών, συχνά/μέτρια 33,6% (76), με διοργάνωση – συνδιοργάνωση σεμιναρίων, συχνά/μέτρια 33,6% (76), με ενημέρωση για σεμινάρια σχετικά με τον κλάδο που διοργανώνουν άλλοι φορείς, πολύ συχνά/πολύ 28,3% (64), με κάλυψη δαπάνης για συνδρομή σε επιστημονικά περιοδικά (για χρήση από τους παιδαγωγούς), ποτέ/καθόλου 67,3% (152), με κάλυψη δαπάνης για αγορά επιστημονικών βιβλίων (για χρήση από τους παιδαγωγούς), ποτέ/καθόλου 71,7% (162).

3. Συζήτηση

Το δείγμα μας αποτελείται μόνο από γυναίκες, γεγονός που για μια ακόμη φορά επιβεβαιώνει ότι με την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά γυναίκες παιδαγωγοί. Το φαινόμενο αυτό είναι συνηθισμένο τόσο στους παιδικούς σταθμούς του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών, όσο και στα κέντρα προσχολικής αγωγής της υπόλοιπης Ελλάδας.

Οι περισσότεροι από τους μισούς παιδαγωγούς είναι πάνω από 40 ετών. Αυτά τα στοιχεία έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων πρόσφατων ερευνών, στις οποίες οι περισσότεροι παιδαγωγοί ήταν αρκετά πιο νέοι στην ηλικία και είχαν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (Ζέρβα και συν. 2010 · Φανουράκη και συν. 2010). Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να δικαιολογηθεί από τον γενικότερο περιορισμό των προσλήψεων στο Δημόσιο τα τελευταία δύο χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης.

Ως προς τις απόψεις των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας σε ατομικό επίπεδο, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι θα πρέπει είτε να έχει επαρκείς γνώσεις από τις βασικές σπουδές του, είτε να επιμορφώνεται και να συμπληρώνει τις γνώσεις του με ενημέρωση. Γενικά πάντως οι παιδαγωγοί ενώ δίνουν πολύ συχνά σημασία στην ανάπτυξη προτύπων και συμπεριφορών υγείας έχουν μέτριο βαθμό ετοιμότητας σε μερικές περιπτώσεις κρίσεις και ικανοποιητικό βαθμό σε άλλες περιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων.

Η συμμετοχή των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς σε διαδικασίες επιμόρφωσης ως προς την προαγωγή και αγωγή υγείας έχει γίνει στο παρελθόν σε μεγαλύτερο βαθμό με ενίσχυση από το Δήμο/Νομικό Πρόσωπο ή με προσωπική επιλογή. Η συμμετοχή στις διαδικασίες επιμόρφωσης ως προς την προαγωγή και αγωγή υγείας είχε γίνει σε μεγάλο βαθμό από την περίοδο των σπουδών κυρίως στους χώρους του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Από την παραγοντική ανάλυση συμπεραίνουμε ότι το επίπεδο επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας είναι γενικά μέτριο.

Αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας, η μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε διαδικασίες επιμόρφωσης πάνω σε θέματα προαγωγής υγείας περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό παρακολούθηση Ημερίδων, σε μέτριο βαθμό παρακολούθηση σύντομων προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε μικρό βαθμό παρακολούθηση Πανελλήνιων Συνεδρίων, σε πολύ μικρό βαθμό παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης μεγάλης χρονικής διάρκειας και Διεθνών Συνεδρίων και σε ελάχιστο βαθμό παρακολούθηση Συνεδρίων στο εξωτερικό. Οι τρόποι επιμόρφωσης δεν ποικίλουν σχεδόν καθόλου και είναι αρκετά μονοδιάστατοι.

Όσον αφορά τη συχνότητα συμμετοχής σε διαδικασίες επιμόρφωσης στην προαγωγή υγείας παρατηρούμε ότι η συμμετοχή των παιδαγωγών γίνεται κυρίως όταν υπάρχει κίνδυνος για επιδημία, όταν διοργανώνεται κάτι από τον φορέα απασχόλησης ή σε περιπτώσεις που υπάρχει σχετική ενημέρωση από τον εργοδότη. Σε μικρό βαθμό η επιμόρφωση γίνεται σε ετήσια βάση. Η συχνότητα επιμόρφωσης σε γενικές γραμμές είναι μέτρια και δεν μπορεί να κριθεί ικανοποιητική.

Ο φορέας απασχόλησης συμβάλλει στην επιμόρφωση των εργαζομένων σε μικρό βαθμό με κάλυψη του κόστους συμμετοχής σε επιστημονικές διοργανώσεις, σε μέτριο βαθμό με χορήγηση αδειών κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών εκδηλώσεων, σε μεγάλο βαθμό με διοργάνωση σεμιναρίων και με ενημέρωση για σεμινάρια σχετικά με τον κλάδο που διοργανώνουν άλλοι φορείς και σε ελάχιστο βαθμό με κάλυψη δαπάνης για συνδρομή σε επιστημονικά περιοδικά και αγορά επιστημονικών βιβλίων. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι φορέας συμβάλλει ελάχιστα και σπάνια στην επιμόρφωση των εργαζομένων.

Η παραγοντική ανάλυση δείχνει ότι οι παράγοντες επιμόρφωσης (επίπεδο, διαφοροποίηση, συχνότητα) έχουν χαμηλό σκορ. Πιο συγκεκριμένα η διαφοροποίηση των μέσων επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας συγκεντρώνει το χαμηλότερο σκορ και ακολουθούν το επίπεδο επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας, η συμβολή του φορέα σε θέματα επιμόρφωσης εργαζομένων και η συχνότητα επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας. Παρατηρούμε τέλος ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη θετική συσχέτιση των παραγόντων που μετράνε τις αντιλήψεις των εργαζομένων και τη συμπεριφορά με τους παράγοντες επιμόρφωσης.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προαγωγή υγείας και δείχνει να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας. Οι εργαζόμενοι στους παιδικούς σταθμούς δεν έχουν λάβει και δεν περιμένουν ιδιαίτερη στήριξη και ενίσχυση από τις αρμόδιες υπηρεσίες, αλλά θεωρούν ότι οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να ελέγχουν συστηματικά την τήρηση των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας στους παιδικούς σταθμούς, να οργανώνουν δίκτυα επικοινωνίας και επιμορφωτικές συναντήσεις του προσωπικού.

Οι γνώσεις των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς ως προς την προαγωγή και αγωγή υγείας δεν κρίνονται ικανοποιητικές σε μεγάλο βαθμό, καθώς η επιμόρφωση έχει γίνει στο παρελθόν σε μικρό βαθμό, χωρίς προγραμματισμό, ποικιλία και συγκεκριμένη συχνότητα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η επιμόρφωση του προσωπικού γίνεται περισσότερο από προσωπική επιλογή, χωρίς ιδιαίτερη ενίσχυση, με παθητικό τρόπο και κυρίως όταν υπάρχει κίνδυνος για επιδημία.

Το επίπεδο επιμόρφωσης σε θέματα προαγωγής υγείας δεν είναι ικανοποιητικό καθώς η επιμόρφωση που καταγράφεται δεν είναι σύμφωνη με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνουμε ότι οι μορφές επιμόρφωσης των εργαζομένων δεν είναι βιωματικές ώστε να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή, ούτε είναι σχεδιασμένες και εξειδικευμένες για τους παιδαγωγούς. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιμόρφωση σε θέματα προαγωγής υγείας είναι μέτρια, μονοδιάστατη, χωρίς την απαιτούμενη συχνότητα, χωρίς προγραμματισμό και στήριξη.

Ο τρόπος συμμετοχής των εργαζομένων στους παιδικούς σταθμούς σε διαδικασίες επιμόρφωσης αποδεικνύει ότι είναι ακόμα επίκαιρη η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα «Η προσχολική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση», όπου το προτεινόμενο μοντέλο διαμόρφωσης πολιτικής της προσχολικής εκπαίδευσης μεταξύ άλλων στοχεύει στην επιμόρφωση του προσωπικού μέσα από διαδικασίες επίβλεψης, όπου η επίβλεψη έχει το χαρακτήρα υποστήριξης και όχι ελέγχου (European Commission 1995).

Τα ιδρύματα Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία φροντίζουν για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών πρέπει να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών προσφέροντας περισσότερο εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις. Πρόσφατα το ΤΕΙ Αθήνας θέλοντας να καλύψει τα συγκεκριμένα

κενά, προχώρησε στην εισαγωγή των μαθημάτων Πρώτων Βοηθειών και Υγιεινής-Επιδημιολογίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής.

Θα πρέπει να υπάρχει συνεχής και προγραμματισμένη επιμόρφωση των εργαζομένων σε θέματα προαγωγής υγείας, η οποία θα ενισχύσει τους εμπλεκόμενους στην προσχολική αγωγή με εξειδικευμένες και πρακτικού τύπου γνώσεις, θα οδηγήσει σε πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας στους θεσμοθετημένους χώρους προσχολικής αγωγής από τα βασικά στελέχη των δημοτικών παιδικών σταθμών και θα βελτιώσει γενικά το επίπεδο των παιδαγωγικών προγραμμάτων. Η επιμόρφωση όμως θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τα πορίσματα των σύγχρονων επιστημονικών ερευνών, να είναι εξειδικευμένη, πολυδιάστατη και βιωματική για να εξασφαλίζει την ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Οι Δήμοι στους οποίους ανήκουν πλέον οι παιδικοί σταθμοί αποτελούν τις πλησιέστερες και πιο αποκεντρωμένες δομές της κοινωνίας και μπορούν να αναλάβουν την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων με επάρκεια, συστηματικότητα και διαχρονική συνέπεια.

Πιστεύουμε ότι σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθούν διεξοδικά και άλλοι παράμετροι του θέματος της προαγωγής υγείας στον Βρεφονηπιακό σταθμό, όπως οι απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των γονέων και οι αντιλήψεις των αιρετών υπευθύνων. Επιπλέον θα ήταν χρήσιμο, να μελετηθεί ο γενικότερος τρόπος διοργάνωσης προγραμμάτων αγωγής υγείας που επικρατεί αυτή τη στιγμή στους προσχολικούς θεσμούς της χώρας μας.

Περισσότερα από όλα βέβαια θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν διεξοδικά οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη η πιστοποίηση των στάσεων τους μέσα από ντοκουμέντα. Η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης-καταγραφής συμπεριφορών και ενεργειών μπορεί να προσφέρει πολύ σημαντικά ευρήματα και να αναδείξει τρόπους επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων. Η συμβολή βοηθημάτων όπως βιντεοκάμερα, φωτογραφική μηχανή, σχάρες καταγραφής-παρατήρησης, μπορούν να δώσουν πλήθος στοιχείων σε παιδαγωγούς, ερευνητές, γονείς κ.ά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Λ., Γιαννοπούλου, Κ. (2003). *Εναλλακτικές προτάσεις σχεδίων παιδαγωγικής δράσης. Στο ΕΑΔΑΠ (επιμ.) Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 157 – 209.
- Αργυρίου, Μ. (2006). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και Διαθεματικότητα. Στα Πρακτικά στρογγυλής Τραπέζης του Φεστιβάλ Αγωγής Υγείας Ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα, Τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής ΥΠΕΠΘ, Τμήμα Αγωγής Υγείας ΠΕ Πειραιά.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. και Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1996α). *Αντισταθμιστική αγωγή για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες*. Αγ. Νικόλαος, Ιδιωτική έκδοση.
- Ζέρβα, Μ., Σιμιντζή, Α., Ζέρβας, Κ., Σαλωνίδης, Β., Κουτής, Χ. (2010). *Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας σήμερα: βασικές σπουδές και επιμόρφωση σε θέματα προαγωγής και αγωγής υγείας. Στο Γεωργιάδης, Γ. & συν (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. τ. Α'. (σσ. 323-336). Δράμα, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτημένο από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, στις 15-09-12.
- Πετρογιάννης, Κ., Melhuish, E.C. (επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σιόντη, Ε. (2005). *Ο επιμορφωτής στην εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Η Διαθεματική προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Τούντας, Γ. (2000). *Κοινωνία και Υγεία*, Αθήνα: Οδυσσέας / Νέα Υγεία.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. τ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φανουράκη, Μ., Ζέρβα, Μ., Ζέρβας, Κ., Κουτής, Χ., Αντωνιάδης, Σ. (2010). *Το κτίριο του ιδρύματος προσχολικής αγωγής και η συμβολή του στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το παράδειγμα του βρεφονηπιακού σταθμού. Στο Γεωργιάδης Γ. και συν. (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: παρελθόν – παρόν – μέλλον*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. τ. Β'. (σσ.1137-1147). Δράμα, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Child Proofing Our Communities. (2002). *Creating safe learning zones: ABC's of Healthy School*. In <http://www.childproofing.org/ABC.pdf>.
- European Commission. (1995). *Studies No 6: Pre-school Education in the European Union*. Luxembourg, European Commition.
- Trichopoulos, D., Petridou, E. (1988). *Promoting health among school age children*. Scand J Soc Med. 16: 251 – 255.
- Young, I., Williams, T. (1989). *The Healthy School*. Edinburgh: Scottish Health Education Group – WHO European Region.
- Young, A., Errington, G., Sparks, G., Towner, E., Jarvis, S., Carr, G. (2000). *Measuring and influencing the safety culture of Primary School*. Abstracts of 5th World Conference, Injury prevention and control. Sharing experiences, Blending perspectives. New Delhi, Macmillan: 27.

ABSTRACT

The lifelong learning of preschool educators are key factors in determining the attitude of young children. The present dissertation aims to investigate the knowledge of preschool teachers and administrators working in nurseries, on matters relating to health promotion. The contribution of this study is the identification of the various weaknesses that can be found in kindergartens in terms of health promotion and the consequent provision of information to policy makers in order to heal these inefficiencies.

The empirical study approach was adopted since it is the most appropriate method to collect primary data at a specific point in time. A structured questionnaire was, moreover, used as a tool for collecting primary data, since that methodological approach was considered as the most appropriate for achieving the purpose and the objectives of the study.

According to the empirical results the education of preschool teachers is lacking in some areas of health promotion and the level of further education is not consistent with the current scientific climate. The empirical results lead to interesting observations and consequent proposals to improve the level of compliance with health rules at nurseries. More specifically, the present study suggests the enhancement of the staff with specific and practical knowledge, the training of employees on issues relating with health promotion using the principles of experiential learning and the enhancement of group cooperation involving different divisions and services.

Βασίλειος Σαλωνίδης

Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Msc Εφηρμοσμένη Δημόσια Υγεία
Φαλήρου 8, Αθήνα, 11742
6945390838
v.salonides@yahoo.gr

Δημήτριος Χατζούδης

Οικονομολόγος, Υποψήφιος Διδάκτορας Δ.Π.Θ.
Προποντίδος 6, Νέα Ηρακλείτσα Καβάλας, 64007
6974529418
dchatzoudes@yahoo.gr

ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

Α. ΣΑΜΑΝΤΑ, Α. ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. ΜΑΝΕΣΗΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο οι γονείς καλούνται ως καταναλωτές εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς να αναλάβουν την ευθύνη για ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως π.χ. να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο αυτά θα φοιτήσουν, να συμμετάσχουν στη διοίκηση και τη χρηματοδότησή του, ακόμα και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου (Μάνεσης, 2010)⁵²³.

Στην Ελλάδα, μετά τη μεταπολίτευση και ιδιαίτερα με το Ν 1566/85 γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν στην εκπαίδευση οι γονείς και γενικότερα η τοπική αυτοδιοίκηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή είναι η χρονική περίοδος που συστήνονται αρκετά όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (άρθρο 48), οι Νομαρχιακές και Επαρχιακές Επιτροπές Παιδείας (άρθρο 49), οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας (άρθρο 50), τα Σχολικά Συμβούλια (άρθρο 51), οι Σχολικές Επιτροπές (άρθρο 52), η Εφορεία Σχολείων (άρθρο 40) και οι Οργανώσεις Γονέων από τις οποίες προέρχονται οι γονείς που συμμετέχουν στις Σχολικές Επιτροπές, στις Νομαρχιακές, Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας⁵²⁴.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Αρκετοί επιστήμονες περιγράφουν τις μορφές που μπορεί να πάρει η σχέση σχολείου οικογένειας, όπως η απλή επίσκεψη των γονέων στο σχολείο, με στόχο την επικοινωνία, την ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών, η προσωπική εμπλοκή στις εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι, η εμπλοκή σε μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η εθελοντική εργασία στο σχολείο, ακόμα και η συμμετοχή στα όργανα διοίκησης του σχολείου (Tomlinson, 1991; Epstein, 1995). Παράλληλα αναπτύχθηκαν διάφορες στρατηγικές και προγράμματα ενθάρρυνσης της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών που εφαρμόζονται με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995, 1997, 2005; Ryan και Adams, 1995).

Στις αναπτυγμένες χώρες όλο και περισσότεροι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Anvisati, Besbas and Guyon, 2010), ακόμα και από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Jackson and Remillard, 2005), αφού έχει φανεί ότι τα οφέλη, είναι πολλά για τα παιδιά (π.χ. βελτίωση επίδοσης, προώθηση σωστών σχολικών συμπεριφορών, ενίσχυση των εκπαιδευτικών εμπειριών των «αδύναμων» μαθητών, μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης

⁵²³ Σύμφωνα με τη David (1993, 94-115), η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη, αφού οι γονείς ως πολίτες πλέον καλούνται από τα πολιτικά κόμματα που κατακτούν την εξουσία στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στις ΗΠΑ, να έχουν ενεργό συμμετοχή μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τους αφορούν. Οι πολιτικές συζητήσεις για ενεργότερη συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή επηρέασαν και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση.

⁵²⁴ Εκείνο που προκαλεί εντύπωση είναι ότι η χώρα μας σε νομοθετικό τουλάχιστον επίπεδο πρωτοπορεί. Ένας Νόμος που θέτει ως στόχο τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, στην Αμερική ψηφίστηκε μόλις το 2000 (The Goals 2000: Educate America Act).

του σχολείου), αλλά και τους γονείς (π.χ. βελτίωση της επικοινωνίας με τα παιδιά, συνειδητοποίηση εκ μέρους των γονέων του δικαιώματος για δημόσια εκπαίδευση, ανάπτυξη αισθήματος ιδιοκτησίας του σχολείου, σχηματισμός ομάδων πίεσης με στόχο την πολιτική υποστήριξη για τις ανάγκες του σχολείου) (Epstein, 1992; Jackson and Remillard, 2005).

Η θεωρία του Pierre Bourdieu

Η θεωρία του Pierre Bourdieu (1984; Bourdieu & Passeron, 1977), επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της δράσης των κοινωνικού υποκειμένων, σε γενικότερα ζητήματα που αφορούν στις αναπαραστάσεις, τις προσδοκίες, τις στρατηγικές, τις προτιμήσεις και τις επιλογές τους, αλλά και σε ειδικότερα ζητήματα, όπως η συμμετοχή τους στα όργανα διοίκησης των σχολείων. Σημαντικός παράγοντας για τις επιλογές τους αποτελεί το κεφάλαιο⁵²⁵ που διαθέτουν, το οποίο είναι προσδιορισμένο από την κοινωνική τους τάξη⁵²⁶ και το ταξικό της *habitus*⁵²⁷. Το κεφάλαιο των γονέων των ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών, τους βοηθά να αναπαριστούν και να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με έναν σχεδόν τελειώς διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι γονείς των μη ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών. Αξιοποιούν τις γνώσεις και πληροφορίες που διαθέτουν με στόχο να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και απαιτήσεις του. Αντίθετα, οι στρατηγικές, οι στάσεις, οι προτιμήσεις, οι πρακτικές των γονέων των μη ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών, ακριβώς επειδή δε διαθέτουν τη σχετική γνώση, βρίσκονται σε διάσταση με αυτά που το σχολείο αξιολογεί θετικά (Lareau, 1996; Μάνεσης, 2004, 2006, 2010).

Η παρούσα έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διαπιστώσει τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επιθυμούν ή όχι να συμμετάσχουν στα Διοικητικά Συμβούλια των Συλλόγων Γονέων. Έμμεσα με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται η αποτύπωση των απόψεων, των αντιλήψεων και γενικότερα των αναπαραστάσεων των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών.

Τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Για ποιους λόγους οι γονείς δε συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων;
- Ποιοι γονείς και για ποιους λόγους συμμετέχουν ενεργά στο Σύλλογο Γονέων;
- Ποιοι γονείς εκλέγονται και μετέχουν στο Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων;
- Ποιοι γονείς δε μετέχουν;

Η υποδηλούμενη υπόθεση εργασίας είναι ότι η κοινωνική κατηγορία προέλευσης των γονέων επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων.

Μεθοδολογία

Διαδικασία - δείγμα

Στα πλαίσια υλοποίησης της παρούσας έρευνας συνδυάσαμε την ποιοτική με την ποσοτική μεθοδολογία. Ως τρόποι συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκαν το δομημένο ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε δείγμα γονέων και των δύο φύλων που τα παιδιά τους φοιτούσαν στις τάξεις Β', Δ' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου. Η μέση ηλικία του δείγ-

⁵²⁵ Το Κεφάλαιο (καθετί που κάποιος κατέχει ως αντικείμενο ή είναι ενσωματωμένο και το οποίο δύναται να εξαργυρώσει) έχει τρεις συνιστώσες: οικονομικό, πολιτιστικό – συμβολικό και κοινωνικό (Bourdieu, 1995: 76).

⁵²⁶ Η κοινωνική τάξη είναι ένα σύνολο ατόμων τα οποία κάτω από τις ίδιες αντικειμενικές, κοινωνικές συνθήκες αποκτούν ομοιότροπες προδιαθέσεις και πρακτικές – όχι όμως και κοινή συνείδηση (ό.π.: 76).

⁵²⁷ Με τον όρο αυτό ο P. Bourdieu εννοεί ένα σύστημα προδιαθέσεων, που είναι προϊόν των πρωτογενών αντικειμενικών (ταξικών) προσδιορισμών, το οποίο τείνει να αναπαράγει την αντικειμενική λογική αυτών των προσδιορισμών, αλλά με κάποιες τροποποιήσεις, μέσω των πρακτικών (ό.π.: 78).

ματος κυμαίνεται σε 43.34 χρόνια για τον πατέρα και 38.93 για τη μητέρα. Όσον αφορά τα ποσοστά εκπαίδευσης των δύο γονέων προκύπτει ότι ο πατέρας έχει υψηλότερο βαθμό εκπαίδευσης συγκριτικά με τη μητέρα (Σχήμα 1)

Σχήμα 1:
Ποσοστό βαθμού εκπαίδευσης των γονέων ανά φύλο



Μοιράστηκαν συνολικά 994 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 715, δηλαδή συλλέχθηκε το 72% του αρχικού στόχου. Τα 238 (33.3%) ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στη Β' τάξη, τα 237 (33.1%) από γονείς με παιδιά στη Δ' τάξη και τα 240 (33.6%) από γονείς με παιδιά στη ΣΤ' τάξη. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε η κάθε οικογένεια να συμπληρώσει ένα μόνον ερωτηματολόγιο, ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών της που φοιτούσαν στο σχολείο.

Ταυτόχρονα πήραμε δέκα συνεντεύξεις από γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας και δέκα από γονείς της μη ευνοημένης.

Η μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας είναι πιθανοτήτων και πιο συγκεκριμένα τυχαία συστηματική δειγματοληψία κατά στρώματα, μη αναλογική, με κριτήριο τη διασπορά του πληθυσμού των γονέων κατά κοινωνική κατηγορία (Κυριαζή, 1999:113). Με αυτόν τον τρόπο προέκυψε το αρχικό δείγμα. Επιλέχθηκαν έντεκα σχολεία της Πάτρας, έξι που βρίσκονται σε περιοχές όπου κατοικούν άτομα υψηλού κεφαλαίου και πέντε που ανήκουν σε περιοχές όπου κατοικούν άτομα χαμηλού κεφαλαίου και αυτά τα σχολεία αποτελούν τη γεωγραφική έκταση της έρευνας. Εκ των υστέρων, η υπόθεσή ότι υπάρχουν σχολεία στα οποία οι μαθητές προέρχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες επαληθεύθηκε (Μάνεσης, 2004, 2008:178).

Ορίστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η «κοινωνική κατηγορία της οικογένειας» με βάση το επάγγελμα και την εκπαίδευση και των δύο γονέων (Lareau & Shumar, 1996; Ritter, Mont-Reynaud, & Dornbusch, 1993)⁵²⁸. Η δειγματοληψία κατά στρώματα, είχε ως αποτέλεσμα να εκπροσωπούνται σχεδόν με το ίδιο ποσοστό (21% / 20.7%), οι γονείς των δύο ακραίων κοινωνικών κατηγοριών.

Δεοντολογικά ζητήματα

Η υλοποίηση και ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε σε ζητήματα δεοντολογίας που αφορούν στο σχεδιασμό ερωτηματολογίων (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2008; Fontana & Frey, 1998; Miles & Huberman, 1994). Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή η οποία τόνιζε τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, το σκοπό της έρευνας, την αξία της συμμετοχής τους και ότι θα ενημερώνονταν για τα αποτελέσματα της

⁵²⁸ Η μεταβλητή που σχηματίστηκε έχει τρεις κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στην ανώτερη, μεσαία, και κατώτερη κοινωνική κατηγορία. Στην ευνοημένη κατηγορία εντάχθηκαν οι γονείς οικογενειών στις οποίες και οι δύο είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ στην μη ευνοημένη κατηγορία εντάχθηκαν οι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για την κατάταξη των επαγγελματιών χρησιμοποιήθηκε η κατάταξη της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Βιτσιλάκη, 1994; Τομαρά-Σιδέρη, 1999).

έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν προέκυψαν προβλήματα κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μιας και υπήρχε ακρίβεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις.

Μεθοδολογικά Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Υπήρχε μια ανοικτή ερώτηση που αφορούσε στη διερεύνηση των σημαντικότερων λόγων για τους οποίους οι γονείς επιλέγουν ή όχι τη συμμετοχή, στα Δ.Σ. των Συλλόγων Γονέων, ώστε να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι αναπαραστάσεις για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και επίσης να εντοπιστεί η ύπαρξη τυχών κοινών κοινωνικών χαρακτηριστικών των γονιών αυτών.

Συνεντεύξεις

Επιπλέον, θεωρήθηκε χρήσιμο να παρθούν κάποιες ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας μίας ώρας η καθεμιά, από γονείς των δύο ακραίων κοινωνικών κατηγοριών. Σχεδιάστηκε μια τελική λίστα γονιών, καταβλήθηκε προσπάθεια να περιλαμβάνει γονείς με όσο το δυνατόν διαφορετικά επαγγέλματα και από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους γονείς αυτούς. Εξαιρέθηκαν οι μονογονεϊκές οικογένειες ώστε να μην υπάρχει η πιθανότητα κάποιες απαντήσεις των γονέων να μπορούν να αποδοθούν και στην αντικειμενική έλλειψη του ενός εκ των δύο γονέων, κάτι που ίσως μείωνε την εγκυρότητα της έρευνας.

Αποτελέσματα

Τέθηκε η εξής ερώτηση: *Έχετε βάλει υποψηφιότητα, ή έχετε εκλεγεί στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων στο σχολείο;*

Πίνακας 1

Στο σύνολο του δείγματος			Κοινωνική κατηγορία οικογένειας		
			Ανώτερη	Μεσαία	Κατώτερη
Απαντήσεις	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	f (%)	f (%)	f (%)
NAI	73	10.5	7 (9%)	62 (11.5%)	4 (5.1%)
OXI	623	89.5	71 (91%)	477 (88.5%)	75 (94.9%)

Το ποσοστό γονέων οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν κάποια στιγμή ή έβαλαν υποψηφιότητα για το Διοικητικό Συμβούλιο, είναι σχετικά μικρό (10.5%), ωστόσο είναι σημαντικό.

Η συμμετοχή των γονέων στα Δ.Σ. των Συλλόγων Γονέων είναι μια διάσταση της σχέσης τους με το σχολείο πολύ σημαντική, αφού απαιτεί τη συνεργασία και την εμπλοκή τους στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων του σχολείου με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας και της αποδοτικότητάς του. Εκεί διαφαίνονται η αρμονική συνύπαρξη ή οι τριβές και διαφορές, οι αμοιβαίες αποδοχές ή οι αμφισβητήσεις και απορρίψεις, τα αμοιβαία ανοίγματα ή οι περιχαράκωσεις. Από την εμπλοκή ή τη διάθεση εμπλοκής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου μπορεί, έστω και έμμεσα, να φανεί έως πού πιστεύουν οι γονείς ότι φθάνουν τα όρια του ρόλου τους σε σχέση με το σχολείο.

Ποιο είναι το κοινωνικό προφίλ αυτών των γονέων; Σε ποια κοινωνική κατηγορία ανήκουν οι περισσότεροι; Για ποιους λόγους άραγε ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άλλους να συμμετάσχουν; ή για ποιους λόγους δεν δείχνουν τέτοιο ενδιαφέρον;

Όπως βλέπουμε στον παραπάνω πίνακα (1), οι γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας ενδιαφέρονται σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό (9%) από τους γονείς της μη ευνοημέ-

νης (5.1%) για τη συμμετοχή τους σε Διοικητικά Συμβούλια των Συλλόγων Γονέων⁵²⁹. Ωστόσο εκείνοι που στην περίπτωση αυτή δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας (11.5%).

Η σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο ήταν ανοικτής μορφής. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των γονέων για τους λόγους για τους οποίους ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν στα Δ.Σ, προέκυψε ότι οι γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας επιδιώκουν την εμπλοκή τους διότι το θεωρούν υποχρέωση απέναντι στα παιδιά τους, επειδή κρίνουν ότι έχουν τις προϋποθέσεις να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων, με στόχο τη σωστή λειτουργία και την ανύψωση του επιπέδου του έργου που πρέπει να επιτελείται στο σχολείο του παιδιού τους. Και όταν ακόμα προβάλλουν το ενδιαφέρον τους και τη διάθεσή τους για συμμετοχή στα κοινά, το συσχετίζουν με το συμφέρον του παιδιού τους. Αντίθετα, οι γονείς της μη ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας οι οποίοι απάντησαν ότι έχουν συμμετάσχει σε Διοικητικά Συμβούλια ανέφεραν ως λόγους το ότι ήθελαν να βοηθήσουν ώστε να οργανωθούν καλύτερα και να αναπτυχθούν κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες προς όφελος των παιδιών (συνήθως τα Σάββατα οι Σύλλογοι Γονέων καλούν γυμναστές, ή δασκάλους χορού και ζωγραφικής και προσφέρουν τα μαθήματα αυτά με χαμηλό τίμημα για τους μαθητές). Οι λόγοι του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή στο Δ.Σ εστιάζονται περισσότερο στο πρακτικό επίπεδο, στις συγκεκριμένες ενέργειες και όχι στη συμβολή τους με γνώσεις και κατάλληλες παρεμβάσεις στη βελτίωση της γενικής λειτουργίας και του επιπέδου απόδοσης του σχολείου. Ο ορίζοντάς τους είναι σχετικά περιορισμένος. Ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις των γονέων της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας, οι οποίοι, όπως είδαμε παραπάνω είναι και οι περισσότεροι (11.5%). Απαντούν ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή στο Σύλλογο επειδή μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών, επειδή θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του Συλλόγου, αφού προσφέρει σημαντικό έργο στο χώρο του σχολείου και βοηθά στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου, ενώ τονώνει την επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και για την επίλυση διάφορων σημαντικών προβλημάτων (φύλαξη, ασφάλεια, κτιριακό, ελλείψεις δασκάλων, σχολικό πρόγραμμα).

Για περαιτέρω ανάλυση των απόψεων των γονέων, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από γονείς των δύο ακραίων κοινωνικών κατηγοριών. Παρουσιάζονται πρώτα τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των γονέων που δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν.

[Σ:12, δικηγόρος - πατέρας] *Γενικά, μπορώ να πω ότι θέλησα να συμμετάσχω στο Δ.Σ. από το ενδιαφέρον μου καταρχήν, για τα παιδιά μου. Αλλά κατά κύριο λόγο μου άρεσε πάντοτε να συμμετέχω σε κοινές πρωτοβουλίες που γίνονται. Είδα ότι παράλληλα έχω να κάνω με καλούς ανθρώπους από ποιότητα, ικανότητα και επιστημοσύνη, καλούς δασκάλους και διευθυντές και νομίζω ότι ήταν και αυτό ένα κίνητρο να συμμετάσχω. Αν ας πούμε είχα κάποιους δύσκολους ανθρώπους ή ανθρώπους που με κράταγαν σε κάποια απόσταση ή κράταγαν τους γονείς σε κάποια απόσταση, δεν θα συμμετείχα...*

[Σ:2, καθηγήτρια - μητέρα] *Γιατί υπήρχε βασικό πρόβλημα, δεν κατέβαζαν άλλοι γονείς υποψηφιότητα και κάποια στιγμή ένα σχολείο δεν μπορεί να μένει χωρίς Σύλλογο, οπότε όχι αναγκαστικά, εξέφρασα αυτό που ήθελα να κάνω και έτσι έγινε. Δεν νομίζω, δεν θα μπορούσε να υπάρξει κάποιο όφελος για το παιδί μου, βέβαια το όφελος φάνηκε κάπως αλλιώς αν θέλετε, με κάποιες δραστηριότητες που κάναμε στις οποίες πήραν μέρος τα παιδιά.*

[Σ:17, οικιακά – μητέρα] *Είμαι μέλος, ήμουν μέχρι πέρσι. Φέτος δεν θέλησα να πάω καθόλου, γιατί άλλα λέγανε τη μια φορά, άλλα την άλλη, δεν ήθελα εγώ. Έχουνε φύγει πλέον αυτοί οι γονείς που ήταν μέσα, που είχαν τα παιδιά τους. [Συμμετείχα] για να μάθω κι εγώ τα προβλήματα του σχολείου...βοηθήσαμε και άνοιξε το κυλικείο, τα παιδιά δεν είχαν να πάρουνε ένα νεράκι, δεν είχαν ψυγείο, δηλαδή δεν είχαν τίποτα, μια τοστιέρα, αυτά τα πήραμε όλα εμείς.*

[Σ:13, οικιακά - μητέρα] *[συμμετείχα γιατί] ήθελα να βοηθήσω. Όσο μπορώ. Να βοηθήσω...Ναι, είμαι απογοητευμένη. Δεν υπήρξε βοήθεια από τους γονείς. Και σε ό,τι κάναμε, ακούσαμε πολλά πικρά. Ενώ προσπαθήσαμε να κάνουμε πάρα πολλά πράγματα, αν και είμαστε καινούριοι, ίσως κάποια τα κάναμε και στραβά.*

⁵²⁹ Και στην Κύπρο (Georgiou, 1996) τα Συμβούλια των Συνδέσμων Γονέων περιλαμβάνουν άτομα κυρίως με υψηλή μόρφωση από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες.

Υπήρξαν όμως και αρκετές απαντήσεις γονέων οι οποίοι απάντησαν ότι δεν ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν στο Δ.Σ. του Συλλόγου (89.5%). Όσοι γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας δεν έχουν επιδιώξει τη συμμετοχή τους, δηλώνουν ως κύρια αιτία την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω πολλών υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας. Μια άλλη αιτία που αναφέρουν ότι τους ενοχλεί είναι ο τρόπος λειτουργία του Συλλόγου, που δεν είναι εκείνος που πρέπει, κατά τη γνώμη τους. Δεν επιτελεί το έργο του, αλλά εξυπηρετεί επιδιώξεις προσωπικές των μελών του. Γενικά δεν είναι αποτελεσματικός, γι' αυτό έχουν μια στάση έντονα κριτική. Επίσης μερικοί ομολογούν ότι ποτέ δεν τους ενδιέφερε μια τέτοια άμεση εμπλοκή σ' αυτό το συλλογικό όργανο. Οι περισσότεροι γονείς της μη ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας δηλώνουν πως δεν συμμετέχουν στα Συμβούλια των Συλλόγων κυρίως γιατί δεν έχουν χρόνο, επειδή εργάζονται πολλές ώρες και έχουν την φροντίδα των παιδιών τους. Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής κατηγορίας αναφέρουν με τη σειρά τους ως αιτία την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, αλλά και το γεγονός ότι δεν πιστεύουν ότι θα μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί αφού οι σύλλογοι δεν μπορούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά κάποιος «αν είναι να εξουσιάζω, τότε θα γίνει με τον τρόπο μου και όχι με αυτόν που άλλοι θα υποδεικνύουν. Δυστυχώς η δημοκρατία μας σε όλα τα επίπεδα δημιουργεί μαριονέτες και όχι πραγματικούς πολίτες».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναφέρονται στους λόγους της μη εμπλοκής των γονέων στα Δ.Σ. των Συλλόγων.

[Σ:1, γιατρός - πατέρας] *Πώς θα λειτουργήσω εγώ; πιέζοντας συνδικαλιστικά το δάσκαλο με ενδιάμεσο αποδέκτη καλής ή κακής ανταπόκρισης του δασκάλου στο δικό μου συνδικαλιστικό ερέθισμα το παιδί μου; Το πράγμα εμπεριέχει κάποιους κινδύνους και πρέπει με πολλή κριτική σκέψη οι ενασχολούμενοι να πιέζουν τα πράγματα μέσα από αυτές τις διαδικασίες. Τι δυνατότητες έχει αυτός ο σύλλογος να παρέμβει;*

[Σ:16, γιατρός- μητέρα] *θα το ήθελα, αλλά δεν έχω χρόνο. Κι επειδή δεν θέλω να ασχολούμαι με πράγματα, ξέρετε, να εμπλακώ και μετά να είμαι ασυνεπής, γι' αυτό και δεν ασχολήθηκα. Θα το ήθελα όμως. Δηλαδή, του χρόνου, δεν ξέρω, αν μπορέσω και ρυθμίσω έτσι, λίγο καλύτερα εδώ τη δουλειά μου, θα ήθελα να συμμετέχω.*

[Σ:3, κυλικείο - πατέρας] *Όχι, όχι. Όχι, Δεν μας αφορά εμάς ο Σύλλογος.*

[Σ:9, οικιακά - μητέρα] *όχι δεν έχω βάλει, κι ούτε πρόκειται, γιατί δεν είμαι άνθρωπος που να τρέχει, γιατί ο Σύλλογος θέλει ανθρώπους δραστήριους. Δεν είμαι δραστήρια, δηλαδή να τρέξω να πάω από 'δω. Σε εκδηλώσεις, αν θέλετε και έχετε κανονίσει να 'ρθω να σας βοηθήσω, οτιδήποτε να κάνετε, τραπέζια, γλυκά, λέω ναι...*

Συζήτηση

Καταρχήν πρέπει να παρατηρήσουμε ότι δεν είναι μεγάλο το ποσοστό των γονέων που εμπλέκονται στα Δ.Σ. των Συλλόγων Γονέων των σχολείων⁵³⁰. Από τις απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση προέκυψε ότι οι γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας ωθούνται στην εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής στο Δ.Σ. γιατί έχουν τις γνωστικές και κοινωνικές δυνατότητες και πιστεύουν ότι μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργία και το επίπεδο του σχολείου για την ωφέλεια των παιδιών και του δικού τους ειδικότερα. Αυτό επιβεβαιώνουν και τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Γνωρίζουν ότι η συμμετοχή σε συλλογικές προσπάθειες μπορεί να αποφέρει την αποδοχή και αναγνώριση των άλλων, αλλά και κάποιο πιο απτό όφελος. Οι γονείς της μη ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας εξηγούν ότι συμμετέχουν ή θα συμμετείχαν στο Δ.Σ. από διάθεση να βοηθήσουν ώστε να καλυτερέψουν τα πράγματα στο σχολείο των παιδιών τους. Νιώθουν απογοητευμένοι από την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των άλλων γονέων κι όταν το παιδί τους φθάνει σε μεγαλύτερες τάξεις δεν ενδιαφέρονται πλέον να συμμετάσχουν πάλι.

⁵³⁰ Η έρευνα των Eccles & Harold (1996) έδειξε ότι αν και το 61% των γονέων ήταν μέλη της Ένωσης Γονέων μόνο ένα 5-6% εμπλέκονται στη διοίκηση των σχολείων. Σύμφωνα με τους McClelland et al (1995, στο Crozier, 1999) είναι λίγοι οι γονείς, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης προέλευσης, οι οποίοι εμπλέκονται στη διοίκηση των σχολείων.

Από την άλλη, τόσο από τις απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου όσο και από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι λόγοι μη συμμετοχής των γονέων της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας σε Διοικητικά Συμβούλια είναι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι λίγες δυνατότητες παρέμβασης των Συλλόγων Γονέων. Εκείνο πάντως που διαφαίνεται είναι ότι ενώ κατανοούν και αποδέχονται ότι θα ήταν καλό για το σχολείο και το παιδί τους να συμμετέχουν, δεν το κάνουν τελικά με διάφορες δικαιολογίες που δείχνουν ότι δεν θέλουν να αναλάβουν τις σχετικές υποχρεώσεις και να επιβαρυνθούν με επιπλέον έγνοιες και ευθύνες. Δείχνουν απροθυμία. Οι γονείς της μη ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας απαντούν ότι εκτός της έλλειψης χρόνου και της φροντίδας των παιδιών⁵³¹ δε συμμετέχουν στα Δ.Σ., γιατί πιστεύουν ότι δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις μιας τέτοιας θέσης. Είναι κάτι που δεν τους αφορά. Θεωρούν ότι δε διαθέτουν τις εξωτερικές και εσωτερικές προϋποθέσεις για να ανταποκριθούν σε τέτοιες υποχρεώσεις. Προτιμούν τους βοηθητικούς ρόλους πράξης, επιτέλεσης του συγκεκριμένου κατ' εντολή άλλου ανώτερου και ικανότερου που μπορεί να αναλαμβάνει την ευθύνη της πρωτοβουλίας⁵³². Γενικότερα, οι απαντήσεις των γονέων δεν διαφέρουν πολύ, ωστόσο εμφανίζουν κάποιες σημαντικές διαφορετικές αποχρώσεις που δείχνουν διαφορά στο βαθμό κοινωνικής αυτοπεποίθησης. Οι γονείς της ευνοημένης κοινωνικής κατηγορίας δηλώνουν ή υποδηλώνουν ότι μπορούν, αλλά για διάφορους λόγους δεν συμμετέχουν, ενώ οι γονείς της μη ευνοημένης δεν το κάνουν γιατί δεν θέλουν εκχωρώντας την ευκαιρία σε εκείνους που μπορούν.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε τη φράση που χρησιμοποιούν κάποιοι γονείς της μη ευνοημένης κατηγορίας. «Δεν ήθελα», δηλαδή ότι ποτέ δεν είχα ή δεν εκδήλωσα μια τέτοια επιθυμία. Κανένας γονέας της ευνοημένης κατηγορίας δεν απάντησε «δεν ήθελα». Απάντησαν κάποιοι «δεν ενδιαφέρομαι», «δεν είναι στις προτεραιότητές μου», αλλά όχι «δεν ήθελα».

Επίλογος

Προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν (ή όχι) στα όργανα διοίκησης των συλλόγων γονέων. Διαπιστώσαμε ότι σχετικά λίγοι είναι οι γονείς που συμμετέχουν και αυτοί προέρχονται κυρίως από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική κατηγορία. Δηλαδή τα αίτια της συμμετοχής έχουν και κοινωνικές προεκτάσεις. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο η έρευνα να εστιάσει περισσότερο στη συμμετοχή των γονέων στα όργανα διοίκησης και να αναδείξει σχετικές στάσεις και αναπαραστάσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d' Economie Politique*, 120(5), 759-778.
- Βιτσιλάκη, Χ. (1994). Οικογένεια και σχολείο: διαστάσεις κοινωνικοποίησης σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα.
- Bourdieu, P. (μτφ-επιμ. Λαμπίρη, Ι. – Παναγιωτόπουλος, Ν.) (1995). *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-Cl. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁵³¹ Παρόμοια είναι και τα ευρήματα ερευνών των Leitch & Tangri, 1988; Eccles & Harold, 1996; Rhilips, στο Crozier 1999.

⁵³² Σύμφωνα με τον Crozier (1999) οι γονείς της εργατικής τάξης κατά κανόνα δεν επιθυμούν να διοικούν ή να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

- Crozier, G. (1999). Is it a case of «we know when we're not wanted»? The parents' perspective on parental-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3): 315-328.
- David, M. (1993). *Parents, Gender and Education Reform*. Oxford: Polity Press.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Στο Booth, A. & Dunn, J. F. (Eds). *Family School links: how do they affect educational outcomes?* : 3-34. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein J. (1995). School / Family / Community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76: 701-712.
- Fontana, A. & Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. In Denzin, N & Lincoln, Y (Eds.). (1998) *Collecting and interpreting qualitative materials*: 47-78. London: Sage.
- Georgiou, St. (1996). Parental Involvement in Cyprus, *International Journal of Educational Research*, 25(1): 33-43.
- Jackson, K., & Remillard, J. T. (2005). Rethinking Parent Involvement: African American Mothers Construct their Roles in the Mathematics Education of their Children. *School Community Journal*, 15(1), 51-73
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005, March 22). *Final performance report for OERI Grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1): 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2): 310-331.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lareau, A. (1996). Assessing Parent Involvement in schooling: a critical analysis Στο Booth, A. & Dunn, J. (Eds). *Family School links: how do they affect educational outcomes?* : 57-64. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lareau A. (1989) *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia. Falmer Press.
- Leitch M. L. & Tangri S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 67: 70-74.
- Μάνεσης, Ν. (2010). *Σχολείο και Οικογένεια: Η Καθημερινότητα της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Μπρούζος, Α. κ.ά. (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Τόμος VI. Σχολείο και Οικογένεια*: 173-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνεσης, Ν. (2006). Αναζητώντας τον τέλειο Δάσκαλο: τι προσδοκούν οι γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών; Στο Χατζηδήμου, Δ & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ). *Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου Π.Ε.Ε.: Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*: 675-684. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μάνεσης, Ν. (2004). *Κοινωνικές Διαφοροποιήσεις στην Επικοινωνία Γονέων και Δασκάλων*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Miles, M., Huberman, A. (1994²). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ritter, Ph., Mont – Reynaud, R., Dornbusch, S. (1993). Minority Parents and their youth: concern, encouragement, and support for school achievement. Στο Chavkin, N. (Ed). *Families and schools in a pluralistic society*: 107-119. Albany, New York: State University of New York Press.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationship model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice. Issues in Children's and Families' Lives* (Vol. 2, pp. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Τομαρά – Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99: 183-198.

Tomlinson, S. (1991). *Teacher and Parents. Home-School Partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.

ABSTRACT

In the last years many countries ask parents to play a more active role in issues concerning their children's education. The aim of this study was to investigate the opinions of parents from different social categories about their participation in Parents' Associations. Parents of elementary school pupils (of Grades 2, 4, and 6) responded to a relevant open question. Also semi-structured interviews were conducted. The results showed that parents' participation was differentiated depending on the social category they belonged to.

Σαμαντά Αγγελική

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Καποδιστρίου 51-55, Τ.Κ. 26222, Πάτρα

6945162806

ang.samanta@gmail.com

Γιαννοπούλου Αγγελική

Βιβλιοθηκονόμος

Καποδιστρίου 51-55, Τ.Κ. 26222, Πάτρα

6932766530

agianop@upatras.gr

Νικόλαος Μάνεσης

Δρ, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70 2^{ης} Περιφέρειας Ν. Αχαΐας

Τραπεζούντος 12, ΤΚ 26226, Πάτρα

2610-229211, 6976560311

nmanesis@otenet.gr

<http://blogs.sch.gr/nmanesis/>

Με την ανακοίνωσή μου αυτή επιχειρώ να δείξω την παιδική λογοτεχνία και την μετάφραση. Τι είναι, ουσιαστικά αυτό που λέμε «Παιδική Λογοτεχνία» ή καλύτερα για μερικούς «Λογοτεχνία για παιδιά»; Σίγουρα είναι κλάδος της λογοτεχνίας ο οποίος όμως, έχει πλέον αυτονομηθεί.

Είναι λοιπόν, κείμενα για παιδιά, κείμενα για ενηλίκους που διαβάζονται από παιδιά ή κείμενα που διαβάζονται και από τους δύο; Σαφής και μονοσήμαντη απάντηση δεν υπάρχει. Θα λέγαμε πως η μια κατηγορία ενυπάρχει στην άλλη, καθώς επισημαίνει ο Shavit (1986) παραθέτοντας έργα όπως ο *Ροβινσών Κρούσος* και τα *Ταξίδια του Γκιούλιβερ* που διαβάζονται τόσο από παιδιά όσο και από ενηλίκους. Είναι δηλαδή το γνωστό, στους κόλπους της λογοτεχνίας, φαινόμενο “crossover”. Και μάλιστα η μια τροφοδοτεί την άλλη στα πλαίσια μιας σχέσης αμοιβαιότητας, αφού κείμενα που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά μπορούν να μεταμορφωθούν σε κείμενα για ενηλίκους και το αντίστροφο. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα, θα αναφέρω το έργο της Πηνελόπης Δέλτα, *Το παραμύθι χωρίς όνομα*. Οι συζητήσεις στην πατρίδα μας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, κρατούν εδώ και πενήντα με εξήντα περίπου χρόνια, αν λάβουμε υπόψη μας ότι, ουσιαστικά, το παιδικό βιβλίο άρχισε να αντιμετωπίζεται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μελετώντας, λοιπόν, τους ποικίλους ορισμούς που έχουν αποδώσει διάφοροι μελετητές του είδους, στρέφομαι στο ότι ο μόνος αντικειμενικός ορισμός του τι είναι παιδικό βιβλίο σήμερα, όσο παράλογο και αν ακούγεται σε μερικούς, είναι κάθε βιβλίο που εμφανίζεται στους καταλόγους εκδοτών στην κατηγορία «παιδική λογοτεχνία» [Perrot:1995]. Και λέω «ο μόνος αντικειμενικός» ή ίσως θα έπρεπε να πω «συμβατικός», διότι εκεί είναι που θα ανατρέξουν γονείς και εκπαιδευτικοί για να διαλέξουν βιβλίο για τα παιδιά τους.

Ωστόσο, προκύπτει το ακόλουθο ερώτημα. Είναι πιθανό να μεταφραστούν τα βιβλία που προορίζονται για τα παιδιά ή η διαδικασία της μετάφρασης αποτελεί όνειρο απατηλό ή σχήμα ιδεατό, με ανυπέρβλητο εμπόδιο τη μεταφορά από τη γλώσσα πηγή στη γλώσσα στόχο όλων εκείνων των στοιχείων που θέλει να «μεταφέρει» στο κοινό – στόχο, δηλαδή στα παιδιά ο συγγραφέας; Η απάντηση είναι θετική. Και όχι μόνο είναι θετική, αλλά η μετάφραση της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί ένα σχετικά καινούριο αντικείμενο μελέτης στις μεταφραστικές σπουδές και η οποία έχει να δώσει πάρα πολλά κυρίως στα παιδιά.

Πριν όμως, περάσουμε σ’ αυτά που έχει να προσφέρει η μεταφρασμένη λογοτεχνία στα παιδιά, θα ήθελα να τονιστεί το γεγονός ότι, αυτό που θα πρέπει να σκέφτεται ο εκάστοτε μεταφραστής κατά τη διαδικασία της μετάφρασης είναι ο παραλήπτης. Πρόκειται για αρχή εφαρμόσιμη ανεξαρτήτου είδους μετάφρασης, αλλά είναι περισσότερο σημαντική στο πλαίσιο των μεταφράσεων που γίνονται για παιδιά. Γιατί μιλάμε για ένα συγκεκριμένο κοινό με ιδιαίτερες απαιτήσεις. Σύμφωνα με την Ritta Oittinen, θα ήταν καλύτερο να μιλήσουμε για μετάφραση για παιδιά αντί για μετάφραση της παιδικής λογοτεχνίας. Γιατί ο μεταφραστής, θα πρέπει να «ξεαναγίνει» και αυτός παιδί για να μπορέσει να καταλάβει και να επικοινωνήσει, μέσω της μετάφρασής του, με τα παιδιά του σήμερα.

Σχετικά με τα οφέλη των μεταφρασμένων σε διάφορες γλώσσες παιδικών βιβλίων παρατηρούμε ότι, η γρήγορη ανταπόκριση των παιδιών απέναντι σε βιβλία προερχόμενα από άλλες χώρες όπως ο *Harry Potter*, ο *Μικρός Νικόλας*, ο *Μικρός Πρίγκιπας* κ.ά. είλκυσε το ενδιαφέρον των μεταφραστικών σπουδών τονίζοντας τόσο τη διδακτική όσο και την πολιτισμική, κοινωνιολογική, ψυχολογική και νοητική συμβολή της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας στα παιδιά, όπως επισημαίνουν και οι Van Coille και Verschueren στη συλλογή τους *Children’s Literature in Translation: Challenges and Strategies* (2006). Αρκετοί μελετητές τονίζουν το διδακτικό ρόλο της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Klingberg (2008:15) οποίο: «Διδακτισμός μπορεί να οριστεί η πρόθεση να διδάξεις γνώσεις ή / και ηθικές στάσεις και συμπεριφορές. Αυτή η πρόθεση αποτελεί μια παλιά παράδοση στην παιδική λογοτεχνία, δεδομένου ότι από την αρχή αυτή είχε διδακτικούς στόχους». Χαρακτηριστικό παράδειγμα εί-

ναι ο γνωστός σε όλους *Μικρός Νικόλας*, ο οποίος συγκριτικά με τα μεθυσμένα από βία αμερικάνικα καρτούν φαίνεται στα μάτια μας, χιουμοριστικός, παιδαγωγικός και καθ' όλα διδακτικός. Οι αληθοφανείς ιστορίες του ήρωα τραβηγμένες από την καθημερινότητα ενός παιδιού, όπως το σχολείο, και η διήγηση μέσα από τα μάτια ενός παιδιού κάνει το παιδί-αναγνώστη να ταυτίζεται κάθε φορά με τον ήρωα. Γι' αυτό και όπως έλεγε ο Wells (1986), ο καλύτερος τρόπος για να αφομοιώσει ένα παιδί τον κόσμο και το περιβάλλον του είναι μέσω της λογοτεχνίας είτε αυτή είναι σε πρωτότυπο κείμενο είτε σε μεταφρασμένο.

Όπως έλεγε η Ζωρζ Σαρρή «το καλύτερο πανεπιστήμιο είναι το βιβλίο», γι' αυτό εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών στον τρόπο γραφής τους και ανάγνωσής τους. Βέβαια, ο ορισμός του Hollindale για την παιδικότητα με κύρια χαρακτηριστικά της τη φαντασία, τη διαδραστικότητα και την αστάθεια, ορίζει ταυτόχρονα και την επιτυχημένη γραφή – επιτυχημένη μετάφραση, όταν αυτές διακρίνονται από στοργικό περιεχόμενο, απλότητα στην έκφραση, και γλωσσολογικό πλάσιμο – παιχνίδι της γλώσσας. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι μια επιτυχημένη γραφή συμπληρώνεται από μια επιτυχημένη μετάφραση. Στο παράδειγμα του *Μικρού Νικόλα* που παραθέσαμε η Μελίνα Καρακώστα κατάφερε να μεταφέρει θαυμάσια όχι μόνο τη γλώσσα και το ύφος του πρωτοτύπου αλλά και το χιούμορ και την αθωότητα του ήρωα.

Πρόβλημα, για τη μετάφραση στην Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί η χρήση εικόνας και ήχου. Κάτι που αποτελεί βασική διαφορά μεταξύ των κειμένων για ενηλίκους και αυτών για παιδιά. Η Puurtinen (1995) είναι μια από τους λίγους μελετητές που ασχολήθηκαν με την επίδραση της συντακτικής αλλαγής στην αναγνωσιμότητα της παιδικής λογοτεχνίας εξετάζοντας δύο φιλανδικές μεταφράσεις του Frank L. Baum's του *Μάγου του Οζ*. Βρήκε ότι η μια από τις δύο εκδοχές είχε μεγαλύτερη ροή και δυναμικότητα στο στυλ και ήταν πιο ευανάγνωστο, γιατί το άκουσμα μιας ιστορίας από τα αυτιά ενός παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο, επειδή αποκαλύπτει τη δύναμη και τις απολαύσεις της φωνολογίας της μητρικής του γλώσσας. Πράγματι, το εικονογραφημένο κείμενο και η παρουσία του ήχου (π.χ. ήχοι από φωνές ζώων, ρυθμικές επαναλήψεις, νεολογισμοί, παιχνίδια λέξεων) προσδίδουν άλλη διάσταση στη δυναμική που διέπει τη διαδικασία της μετάφρασης, με την Oittinen (2000) μάλιστα, να κρίνει πως ο μεταφραστής οφείλει να διαθέτει και επαρκή κατάρτιση στα εικαστικά και σημαντικό βαθμό γλωσσικής δημιουργικότητας. Εξ' ου και η άποψη της Frimmelova (2010:28) ότι «έχουν μεταφραστεί βιβλία που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης προς την ανάγνωση και μπορούν να προσελκύσουν ακόμη και τους πιο απρόθυμους αναγνώστες».

Πέραν του διδακτικού και παιδαγωγικού ρόλου γενικότερα της παιδικής λογοτεχνίας και ειδικότερα της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας, εξίσου σημαντικός είναι και ο πολιτισμικός ρόλος που παίζει. Η μετάφραση της παιδικής λογοτεχνίας δεν αποτελεί απλή μεταγραφή γλωσσικών στοιχείων από τη γλώσσα-πηγή στη γλώσσα-στόχο, είναι μια ανώτερη εργασία που αποτελεί σημαντικό φορέα πολιτισμού και ισχυρό μέσο κατανόησης του κόσμου (Ξένη, 2007: 2006e). Η μεταφρασσιμότητα των πολιτισμικών στοιχείων μιας χώρας, αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες για τον μεταφραστή, ο οποίος έχει το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή, προσπαθώντας παράλληλα να εισάγει τα παιδιά στους διάφορους τομείς της ζωής, σε άλλους πολιτισμούς και να προωθήσει με επιτυχία «τη διαπολιτισμική κατανόηση» (Metcalf, 2003:324). Όπως εξηγεί χαρακτηριστικά η Batchelder, «τα παιδιά μιας χώρας που γνωρίζουν τα βιβλία και τις ιστορίες πολλών χωρών έχουν κάνει μια αρχή προς την κατεύθυνση της διεθνούς κατανόησης» (στο Metcalf, 2003:324). Διαθέτοντας μια διεθνή προοπτική, η μετάφραση της παιδικής λογοτεχνίας έχει την ικανότητα να κινείται σε ολόκληρο τον κόσμο, διασχίζοντας γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα, καθιερώνοντας παγκόσμιες διασυνδέσεις και δίνοντας νέα ζωή στην παγκόσμια λογοτεχνία (Bassnet 1993, O'Sullivan 2005, Desment στο Pinsent 2006). Σε ζητήματα θεωρίας και κριτικής της Παιδικής Λογοτεχνίας που αναπτύχθηκαν στα τελευταία τριάντα χρόνια, ο Σουηδός Klingberg (IRSC), δίνει προτεραιότητα στην πρακτική της πολιτισμικής προσαρμογής στη μετάφραση (π.χ. ξένα ονόματα, ονομασίες φαγητών, κλπ) υποστηρίζοντας έτσι την ακεραιότητα όσο το δυνατόν του πρωτοτύπου κειμένου. Παρόλα αυτά, οι απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα δίστανται με την Αγγλίδα μεταφράστρια Anthea Bell (1985) και τους O'Sullivan και Oittinen (2000) να συνηγορούν περισσότερο στην ευελιξία και στην αυτονομία του μεταφραστή, μιας και τα παιδιά δεν θεωρούνται κοινό έτοιμο να αφομοιώσει μεγάλο βαθμό ξενικών στοιχείων. (Baker and Saldanha, 2011: 28-31). Παράλληλα ο Shavit (1986) αναφέρει πως η διαφορετική πολιτισμική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας και γενικότε-

ρα το τι είναι καλό για τα παιδιά οδήγησε σε λογοκρισία βιβλίων και μάλιστα κλασσικών έργων όπως τα *Ταξίδια του Γκιούλλιβερ* και τα *Παραμύθια των αδερφών Γκριμ*. Αντίστοιχα, για παιδαγωγικούς λόγους η αργκό προσαρμοζόταν σε στάνταρ γλώσσα (Baker and Saldanha, 2011: 28-31). Κλείνοντας το συγκεκριμένο θέμα, η Pinsent (2006:7) τονίζει όχι μόνο τη βαρυσήμαντη συμβολή της διαδικασίας της μετάφρασης της παιδικής λογοτεχνίας αλλά και το σημαντικότατο ρόλο του μεταφραστή ως βασικού παράγοντα στη μεταφραστική πράξη και ως διαμεσολαβητή της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε τόπου. Γιατί ο μεταφραστής είναι αυτός που θα αποκωδικοποιήσει το πρωτότυπο κείμενο κάνοντας μιας αποτίμηση της συνολικής δομής του.

Ωστόσο, η μετάφραση της παιδικής λογοτεχνίας ενδέχεται να έχει και άλλο ρόλο σημαντικό που σχετίζεται με την ψυχολογία του παιδιού και την επίδρασή της πάνω σ' αυτήν. Το παιδί, εκφράζοντας από πολύ μικρή ηλικία την ανάγκη να ξεπεράσει κάποιους φόβους, να γελάσει και να μάθει, αρκετές είναι οι φορές (αν όχι πάντα) που ταυτίζεται με τους ήρωες των βιβλίων που διαβάζει και αναζητά να αγοράσει όλη τη σειρά των βιβλίων του συγκεκριμένου ήρωα. Όπως το *Ημερολόγιο ενός σπασίτλα* του Τζεφ Κίνι, που κοσμεύ εκατομμύρια βιβλιοθήκες παιδιών. Τα παιδιά διαβάζοντας, μαθαίνουν πράγματα που αγνοούσαν, μαθαίνουν πώς να συμπεριφερθούν σε καταστάσεις που δεν τους είναι οικείες και γενικά η λογοτεχνία τους βοηθά να γνωρίσουν διάφορα συναισθήματα που έως τότε δεν είχαν βιώσει. Γι' αυτό και από πολύ μικρή ηλικία θα πρέπει το παιδί να εξοικειωθεί με το βιβλίο. Και σ' αυτό συμβάλλουν πρώτοι οι γονείς. Γιατί όπως γράφει ο Sartre βιβλίο του «Qu'est-ce que la littérature?», τονίζει ότι ένα βιβλίο δίχως αναγνώστη δεν είναι παρά ένας σωρός νεκρών φύλλων. Το παιδί καταλαβαίνει από νωρίς ότι τα μαύρα σημάδια γύρω από τις εικόνες ενός βιβλίου είναι αυτά που κάνουν τον μεγάλο να του διηγείται την ιστορία που ακούει και λαχταρά να αυτονομηθεί μαθαίνοντας να διαβάζει και να αποκρυπτογραφεί αυτές τις εικόνες μόνο του. Αν το παιδί έχει μάθει από μικρό να διαβάζει διάφορα βιβλία και βλέπει μελλοντικά τί του έχει προσφέρει η παιδική λογοτεχνία, και μάλιστα η μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία, θα καταλάβει από μόνο του πως όσο δελεαστικά και αν είναι τα παιχνίδια στο διαδίκτυο και γενικά ό,τι του προσφέρει η τεχνολογία σήμερα, δεν έχουν τίποτα ουσιαστικό να του προσφέρουν. Το παιδί που διαβάζει ένα μεταφρασμένο βιβλίο άλλου πολιτισμού μπορεί να του φανεί πιο δελεαστικό, αφού ενεργοποιεί γνωστικές δεξιότητες και προσπαθεί να ανακαλύψει και να αφομοιώσει νέες πληροφορίες για άγνωστους πολιτισμούς, τελετουργίες, ήθη, παραδόσεις και γεωγραφικά μέρη. Αν το παιδί έχει εξοικειωθεί από νωρίς με την ιδέα του βιβλίου, δεν θα δυσανασχετήσει καθόλου όταν ο δάσκαλος ή ο καθηγητής πει «Θα διαλέξετε ένα βιβλίο μεταξύ αυτών που σας προτείνονται στον πίνακα το οποίο και θα διαβάσετε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού με σκοπό κλπ» ή «στα πλαίσια του τάδε πρότζεκτ θα ασχοληθούμε με έργα του τάδε συγγραφέα» κλπ. Αντιθέτως, θα λαχταρά να καταβροχθίσει τις καινούριες γνώσεις και εμπειρίες που έχει να του προσφέρει ένα καινούριο βιβλίο.

Σε τελευταία ανάλυση, είναι επιτακτική η ανάγκη τα παιδιά να διαβάζουν τα καλύτερα βιβλία που έχουν να προσφέρουν οι άλλες χώρες. Πρέπει να ανταποκριθούμε στην πρόκληση αυτή με σεβασμό και να παρέχουμε τα καλύτερα βιβλία σε μεταφράσεις, αλλιώς θα στερήσουμε από τα παιδιά μέρος της παγκόσμιας κληρονομιάς τους. (στο Hunt και Bannister Ray, 2004 :521) Γιατί, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bamberger «χάρη στη μετάφραση, τα παιδιά σε όλο τον κόσμο μπορούν να αντλούν την ίδια ευχαρίστηση από την ανάγνωση, να εκτιμούν παρόμοια ιδανικά, στόχους και ελπίδες» (στη Lathey, 2006:2).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, M. and Saldanha, G. (eds) (2011). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge.
- Bassnett, S. (1993). *Comparative Literature: A Critical Introduction*, Oxford: Blackwell.
- Bell, A. (1969/2006). "Translator's Notebook: Delicate Matters", in Lathey, G. (ed.) *The Translation of Children's Literature: A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Desmet, M.K.T. (2006). "Road-Bloaks and Broken Bridges: Tranlations of Picture Books into Cinese", in Pinsent, P. (ed.) *No Child is an island: The Case for Children's Literature in Translation*, Pied piper publishing.

- Frimmelova, K. (2010). *Translating Children's Literature: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra anglického jazyka a literatury.
- Hunt, P. and Bannister Ray, S.G. (2004). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London: Routledge.
- Klingberg, G. (2008). *Facets of Children's Literature Research: Collected and reused writings*. The Swedish Institute for Children's Books, no 99, διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Skriftserien/Klingberg_Facets.pdf [ημερομηνία πρόσβασης Μάρτιος 2013].
- Lathey, G. (2006). *The Translation of Children's Literature: A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Metcalf, E-M, (2003). "Exploring Cultural Difference through Translating Children's Literature", *Meta*, xviii, 1-2, σσ.322-27.
- O' Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. London: Routledge.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*, New York and London: Garland Publishing Inc.
- Perrot, J and Bruno, P.(1993). "Children's Literature in Education", *Children's Literature Association Quarterly* 25.3.
- Pinsent, P. (ed.) (2006). *No Child is an island: The Case for Children's Literature in Translation*, Pied piper publishing.
- Poslaniec, C. (1995). *Littérature et Jeunesse*. Actes du colloque Paris INRP 23, 24, 25 mars 1993. Paris : INRP – Promolej.
- Pratiques, Littérature jeunesse*, (1985), numéro coordonné par Anne Leclaire-Halté.
- Puurtinen, T. (1998). "Syntax, readability and ideology in children's literature". *Meta* (xliii,4). Διαθέσιμο στο: <http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/003879ar.html> [ημερομηνία πρόσβασης Μάρτιος 2013].
- Routisseau, M.H. (2008). *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*. Paris : Editions Belin.
- Sartre, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris : Editions Gallimard. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.fichier-pdf.fr/2012/04/21/sartre-qu-est-ce-que-la-litterature-by-abdul/sartre-qu-est-ce-que-la-litterature-by-abdul.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης Μάρτιος 2013].
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*, Athens: University of Georgia Press.
- Van Collie, J. and Veschuere, W.P. (eds) (2006). *Children's literature in Translation: Challenges and Strategies*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Welles, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language And Using Language To Learn*, Portsmouth: Heinemann.
- Xeni, E. (2007). "Children's Literature in Translation". Invited contribution to Translation Studies and Intercultural Communication Joint MA Research Seminar Series 2007-2008, organized by the Translation Studies Graduate Program University of Edinburgh and the center for Translation and Interpreting Studies in Scotland (CTISS), November 2007, Heriot Watt University, UK.

ABSTRACT

As soon as we begin to concern ourselves with children's literature, we must first of all determine it. In brief, as "children's literature", we mean all kinds of books that publishers mean "children's literature". Is it possible to translate children's literature? Answering positively, we have to emphasize the didactic, pedagogical, and cultural role of children's literature translation and mainly its psychological role. The child should be introduced to literature and translated books at a very young age because growing up, the international literature will provide a range of knowledge which expand their horizons and warm their imagination. It is a shame to deprive our children of the most beautiful works of international literature.

Βασιλική Σαμπάνη

Πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Κάτοχος Master II MBA, τελειόφοιτη διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΚΠΑ

Μετάφραση – Μεταφρασεολογία, Εξετάστρια πτυχίων IFA και ΚΠγ

Ναρκίσσου 2, ΤΚ:13231, 6936961555, v_sabani@yahoo.gr

Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Μαρία-Ελένη Σάχου

Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία έχει υποστεί ριζικές αλλαγές, ειδικά μετά το άνοιγμα των συνόρων και τις νέες προοπτικές που δημιουργήθηκαν με την παγκοσμιοποίηση και την ελεύθερη μετακίνηση ανθρώπων και αγαθών. Μέσα σε αυτές τις νέες συνθήκες δημιουργήθηκε η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις των αλλοδαπών μαθητών. Χαρακτηριστικό της προσαρμογής αυτής είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται σε «όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης» (Γεωργογιάννης, 2007: 43). Σύμφωνα μάλιστα με τον Banks, «διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας αναδυόμενος κλάδος της επιστήμης, του οποίου κύριος στόχος είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές τάξεις και πολιτιστικές ομάδες. Ένας από τους σημαντικούς σκοπούς της είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση, τις αντιλήψεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μια πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία, και να αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται και επικοινωνούν με ανθρώπους από διαφορετικές ομάδες ώστε να δημιουργήσουν μια πολιτική και ηθική κοινωνία που να εργάζεται για το κοινό καλό» (Banks, 2004: xi).

Βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτά αναφέρονται στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986) είναι τα εξής (Μάρκου, 1996: 26):

- Αποτελεί βασική αρχή που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προκαλεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία γίνεται ορατή η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται «η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του “εγώ” στη θέση του “άλλου” με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών του στη συμπεριφορά μας απέναντι σε αυτόν» (Γκόβαρης, 2004: 178). Η ενσυναίσθηση μάς επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του “άλλου”, επειδή καθιστά εφικτή την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις προϋποθέσεις των δράσεών του. Ο “άλλος” κατανοείται πρώτιστα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2004: 178).

Η ενσυναίσθηση ως επιστημονικός όρος εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Ψυχολογία (empathy) με σκοπό να αποδώσει ένα γενικότερο πλαίσιο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας, το οποίο προσαρμόζεται τόσο στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στις διδακτικές δράσεις του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Fairbairn, η ενσυναίσθηση έρχεται σε αντιπαράθεση με τη συμπάθεια. Ενώ η συμπάθεια (sympathy) είναι μια συναισθηματική αντίδραση άμεση και μη ελεγχόμενη, η οποία κατακλύζει το άτομο, όταν αυτό φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος, η ενσυναίσθηση αποτελεί μια ικανότητα που μαθαίνεται ή μια στάση ζωής, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια να έρθει κανείς σε επαφή, να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τους άλλους, αναφορικά με καταστάσεις τις οποίες βιώνει καθώς και τις εμπειρίες ή τα συναισθήματα που έχει. Η ενσυναίσθηση επομένως είναι ένας ενσυνείδητος μηχανισμός που ενεργοποιεί το άτομο κατά τη διάρκεια των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων (Fairbairn, 2002).

Από την άλλη, ο Goleman αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Γι' αυτόν η ενσυναίσθηση είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων. Αναλυτικότερα, ο όρος αυτός μπορεί να σημαίνει (Goleman, 2000: 55):

- *Κατανόηση των άλλων*: Κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψης των άλλων και ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους.
- *Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών*: Πρόβλεψη, αναγνώριση των αναγκών των πελατών και ικανοποίησή τους.
- *Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων*: Αίσθηση του τι έχουν οι άλλοι ανάγκη για να αναπτυχθούν και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.
- *Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας*: Δημιουργία και καλλιέργεια ευκαιριών σε διαφορετικά είδη ανθρώπων.
- *Πολιτική αντίληψη*: Αναγνώριση των συναισθηματικών τάσεων μιας ομάδας και ενδυνάμωση των σχέσεων.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στη «συνάντηση» ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας, και οπωσδήποτε αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η απλή σχολική τάξη μετατρέπεται σε διαπολιτισμική, αποτελούμενη από διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, αυτό που απαιτείται πλέον από το σχολείο είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να κατανοήσει το διαφορετικό, να το σεβαστεί και να συνυπάρξει δημιουργικά με αυτό (Αραμπατζή, 2008).

Μέσω της ενσυναίσθησης, ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει πλήρως τη διαφορετικότητα του άλλου, να τη βιώσει ενορατικά και στη συνέχεια να την αξιοποιήσει, εμπλουτίζοντας και αναμορφώνοντας τη δική του πολιτισμική ταυτότητα. Επίσης, μέσω της ενσυναίσθησης είναι δυνατόν οι συγκρουσιακές συνθήκες να αμβλύνονται και να διασφαλίζεται η ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ πολιτισμικά διαφερόντων ομάδων μαθητών. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στον αποκλεισμό μισαλλόδοξων τάσεων και στάσεων, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη για το κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και κατανόησης, που οφείλει να έχει καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός (Αραμπατζή, 2008).

Γι' αυτό είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να κινητοποιούν τους μηχανισμούς συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές. Ακόμη, θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες ώστε να αποφευχθεί η απομόνωση και η εκδήλωση επιθετικών και εχθρικών συμπεριφορών σε βάρος των «αλλοδαπών» μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, βοηθώντας τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές να τους αποδεχτούν και να τους εντάξουν στους κόλπους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραμπατζή, Χ. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Διδακτική προσέγγιση στην Ιστορία της Γ' Γυμνασίου μέσα από τα νέα εγχειρίδια*. Διαθέσιμο στο <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/arampantzi.php>
- Banks, J. A. & Banks, C.A.M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco: Jossey – bass.

- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, τομ. 5, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, β' έκδοση, Αθήνα: Ατραπός.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, ε' έκδοση, Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fairbairn, G. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Health and Social Care*, 1(1): 23-32.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

ABSTRACT

Intercultural education focuses on the "meeting" of people from different cultural groups in a climate of mutual understanding and cooperation and interaction between different cultural identities. The basic principle of the intercultural education is the empathy with which the child can fully understand the diversity of the other people and then exploit its own cultural identity. Moreover, through the empathy the peaceful coexistence and cooperation among cultural diverse groups of students is possible to be ensured.

Μαρία - Ελένη Σάχου,

Δασκάλα Ιδ. Εκπαιδευτηρίων KANTA/Αθήνα,

Μεταπτ. φοιτήτρια “Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της Πολυπολιτισμικότητας” Α.Π.Θ.,

Λεωνίδα 5 - Άνω Χαλάνδρι, τ.κ. 15234,

6973621478,

mar-sach@hotmail.com

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ 19^Ο ΑΙΩΝΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ, ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ

ΛΑΜΠΡΙΝΗ ΣΚΟΥΡΑ

Η εκπαίδευση και η αγωγή των κοριτσιών προκαλεί το ενδιαφέρον παιδαγωγών, διανοούμενων, κοινωνίας και πολιτείας πολύ πρώιμα στη χώρα μας, από τα χρόνια ακόμη του Αγώνα και την Καποδιστριακή περίοδο. Η ίδρυση των πρώτων αλληλοδιδασκτικών σχολείων θηλέων στηρίζεται εν πολλοίς στην ιδιωτική πρωτοβουλία¹ καθώς και στις συνδρομές των «φιλομούσων και φιλοκάλων πολιτών».² Ένα έμπρακτο δείγμα του κυβερνητικού ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των κοριτσιών αποτελεί η λειτουργία στην Αίγινα, με έξοδα της κυβέρνησης, επί τρία σχεδόν χρόνια (Οκτώβριος 1830-Απρίλιος 1833), του πρώτου «δημόσιου» αλληλοδιδασκτικού σχολείου θηλέων.³ Ο συνεργάτης του Καποδίστρια Ανδρέας Μουστοξύδης σχετικά με την πρωτοβουλία αυτή της κυβέρνησης σημειώνει: «δεν αρκεί να περιορίζεται η πολιτεία εις μόνην την κοινήν των αρσενικών παιδιών προπαιδείαν, χρεωστεί να επιμελείται προσέτι και των κορασίων την δημοσίαν ανατροφήν και διδασκαλίαν κατά τους αρμόζοντας τρόπους εις την γυναικείαν φύσιν» (Εκθεση 584/31-12-1830 Α. Μουστοξύδη προς τον Καποδίστρια). Ωστόσο, τον Απρίλιο του 1833 ο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματέας της Επικρατείας Σπ. Τρικούπης, πρότεινε στον Όθωνα την κατάργησή του με το σκεπτικό ότι η διατήρησή του θα διήγειρε «*δίκαια παράπονα πανταχόθεν*» αφού σε κανένα άλλο μέρος του Κράτους δεν υπήρχε τέτοιο «κατάστημα κορασίων», η φροντίδα ανατροφής των οποίων είχε αφεθεί από την κυβέρνηση στους ίδιους τους γονείς.⁴

Η νομοθετική κατοχύρωση της δημοτικής εκπαίδευσης των κοριτσιών καθώς και της κατάρτισης της δασκάλας από τον πρώτο εκπαιδευτικό νόμο της χώρας (1834), χωρίς καμία διάκριση του φύλου στα βασικά μαθήματα, πρωτοποριακή για την εποχή, θ' αποδειχθεί κενό γράμμα του νόμου αφού στην πράξη ελάχιστα σχολεία θηλέων θα λειτουργήσουν στη χώρα. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε και η μεγάλη έλλειψη διδασκαλισσών, η κατάρτιση των οποίων είχε αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία ενώ τα πρώτα χρόνια ήταν εντελώς στοιχειώδης. Συχνά μάλιστα έπαιρναν το πτυχίο της δασκάλας μικρά κορίτσια που δεν είχαν ξεπεράσει την παιδική ηλικία, γεγονός που ανάγκασε την Πολιτεία να ορίσει το 15^ο έτος ως απαιτούμενη ηλικία για το διορισμό της (Β.Δ. 10/12/1835). Σε αντίθεση με τη δημοτική, η δημόσια μέση εκπαίδευση προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για τους μαθητές. Σε όλα τα θεσμικά κείμενα από το ιδρυτικό διάταγμα της Μέσης Εκπαίδευσης (1836) μέχρι τη δημοσίευση του πρώτου ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων των «πλήρων Παρθεναγωγείων» (1893) δεν γίνεται καμία αναφορά για δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών. Το κενό αυτό ανέλαβε να καλύψει αποκλειστικά η ιδιωτική πρωτοβουλία με κυριότερο φορέα τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Φ.Ε.), τα Παρθεναγωγεία που ιδρύονται από ιδιώτες, Ε-

¹ Η ίδρυση του πρώτου σχολείου θηλέων στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, για παράδειγμα, που λειτουργήσε στην Αθήνα από τον Φεβρουάριο του 1825 έως τον Μάιο του 1826, το γνωστό σχολείο «Παρθενών», ανήκει στην πρωτοβουλία της Φιλομούσου Εταιρείας (Μπαμπούνης: 75-76).

² Βλ. το 3982/1929 έγγραφο της Ελληνικής Πολιτείας με θέμα «Σύστασις Αλληλοδιδασκτικής Σχολείου εν Σύρα διά τας κόρας» καθώς και τον κατάλογο των συνδρομητών για την ανέγερση του εν λόγω σχολείου» στο: Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 69/9-10 και 70/12-10-1829: 279, 283, αντίστοιχα.

³ Πρόκειται για το σχολείο που ίδρυσε στην Αίγινα η φιλελληνίδα Sophie de Barbois, γνωστή ως Δούκισσα της Πλακεντίας, το οποίο μετά την αποχώρησή της διατήρησε η κυβέρνηση με δασκάλα τη χήρα του Γ. Κλεόβουλου.

⁴ Βλ. περισσότερα αλλά και το πλήρες κείμενο της αναφοράς του Σπ. Τρικούπη της 30^{ης} Απριλίου/12^{ης} Μαΐου 1833 στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου 1986: 52-53, 359-370.

ταιρείες, Συλλόγους, Δήμους.⁵ Εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτει ακόμη και η κατ' οίκον διδασκαλία για τα κορίτσια των εύπορων οικογενειών.

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να δοθεί μια πλήρης και αντικειμενική, κατά το δυνατόν, εικόνα του πνεύματος και της γενικότερης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας για το ζήτημα της εκπαίδευσης και αγωγής των κοριτσιών κατά το 19^ο αιώνα και κυρίως για τον αποκλεισμό τους από την «ανώτερη» (μετά το δημοτικό) δημόσια εκπαίδευση, μέσα από τον παιδαγωγικό λόγο της εποχής, σε συσχετισμό και με την ακολουθούμενη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους.

Παιδαγωγικός λόγος για τη μόρφωση των κοριτσιών και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αν και από πολύ νωρίς προβάλλεται η ανάγκη να σπουδάζουν «τα κοράσια καθώς και τα αρρενα»⁶ παρατηρούμε να διαφοροποιείται το είδος της μόρφωσης των δύο φύλων ακόμη και σε επίπεδο της κατοχυρωμένης θεσμικά δημοτικής εκπαίδευσης. Ο γιατρός Π. Ζωντανός στο βιβλίο του με τον χαρακτηριστικό τίτλο *περί ανατροφής των κορασίων και της δημοσίου εκπαίδευσως των αρρένων* (1836) διαχωρίζει ευθύς εξ αρχής το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα δύο φύλα ενώ εκφράζει την άποψη ότι τα κορίτσια «δεν έχουν τόπον» στη δημόσια ανατροφή.⁷ Ωστόσο, ο ίδιος θεωρεί ότι είναι παραλογισμός να μένει «απαίδευτον και παραμελημένον το ωραίον φύλον», στο οποίο ανατίθεται το μεγαλύτερο μέρος της ηθικής ανατροφής των τέκνων. Έτσι, αναφέρει μια σειρά μαθημάτων τα οποία πρέπει να διδάσκεται η γυναίκα αλλά να «διδάσκεται διασκεδάζουσα»⁸. Προφανώς ο Ζωντανός αναφέρεται στην κατ' οίκον διδασκαλία της γυναίκας αφού σε άλλο σημείο του βιβλίου του σημειώνει ότι η Πολιτεία έχει υποχρέωση να μεριμνά μόνο για τη μόρφωση των ανδρών δεν παραλείπει ωστόσο να υπογραμμίζει ότι μορφώνοντας τους άνδρες μορφώνει «εκ πλαγίου» και τις γυναίκες. Δύο χρόνια μετά ο Αλ. Ραγκαβής θέλοντας να συμβάλει στη βελτίωση της αγωγής των κοριτσιών μεταφράζει ένα από τα κλασσικά βιβλία στο είδος του⁹, το οποίο διδάσκει τις «νεανίδες» πώς να γίνουν ευτυχέστερες, πώς να αποφύγουν τις «επιπολαζούσας» στο φύλο τους ασθένειες, πώς να φθάσουν στην οδό της αρετής και της ευδαιμονίας το τέρμα, αλλά και να μείνουν σ' αυτό. Ο Ραγκαβής, απευθυνόμενος στα κορίτσια «της μεσαίας τάξεως», συνιστά με επιμονή τη μελέτη του βιβλίου του «έμφρονος» γερμανού ιατρού, όχι μόνον από αυτές αλλά και τις μητέρες τους, αφού οι φροντίδες των τελευταίων «θέλουν δώσει το πρώτο σχήμα [...] εις τας παιδικάς καρδίας των μελλόντων πολιτών».¹⁰ Μέσα στην πρώτη δεκαετία του ελεύθερου ελληνικού κράτους δραστηριοποιείται ιδιαίτερα για το ζήτημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών ο παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκώνης, εισηγητής της ίδρυσης της Φ.Ε. και θεμελιωτής της δημοτικής εκπαίδευσης της χώρας.

⁵ Βλ. ενδεικτικά για τα σχολεία αυτά Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 56, 62, 63, 77· Μπαμπούνης, 1999: 235-238).

⁶ Ο αρχιμανδρίτης Μισ. Αποστολίδης, ιδρυτικό μέλος της Φ.Ε., στο Λόγο που θα εκφωνήσει στα εγκαίνια του σχολείου της τελευταίας (1837), εκφράζει την απορία πως παραμελήθηκε «η περί ανατροφής των κορασίων απαιτούμενη φροντίς» αν και οι γυναίκες αποτελούν το «ήμισυ μέρος του όλου γένους». Ο ίδιος απευθυνόμενος στους γονείς, επισημαίνει ότι δεν πρέπει να εμποδίζουν τις θυγατέρες τους από τη μάθηση, αντίθετα να καλλιεργούν το πνεύμα τους και να φωτίζουν την ψυχή τους, αφού αυτή είναι η «πολυτιμοτάτη κληρονομία» που μπορούν να τους αφήσουν (Φουρναράκη, 1987: 105-106).

⁷ Σύμφωνα με την επικρατούσα τότε άποψη η ανατροφή ήταν διττή, «οικιακή» και «δημόσια». Η πρώτη γινόταν κατ' οίκον και άρμοζε στα κορίτσια και τα νήπια ενώ η δεύτερη στα σχολεία και αφορούσε αποκλειστικά και μόνο τα αγόρια (Δεληγιάννη - Ζιώγου 1993: 73).

⁸ Ως τέτοια μαθήματα ο Ζωντανός αναφέρει την Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική, Ιστορία, Μυθολογία, Χρονολογία, Γεωγραφία, Μουσική Ζωγραφική. Ακόμη θεωρεί καλό στα «ευγενή και ευκατάστατα κοράσια» να διδάσκονται και «Αρχαί τινες της Νομικής, του Δικαίου», γνώσεις που θα τα προφυλάξουν από πολλά κακά σε περίπτωση που στερηθούν του ανδρός (Φουρναράκη, 1987: 79-97).

⁹ Ιωακείμ Ερρίκου Κάμπε, *Πατρική συμβουλή προς την θυγατέρα μου*, μτφρ. Α.Ρ. Ραγκαβή, Αθήνα, Βασιλικό Τυπογραφείο, 1838.

¹⁰ Πρόλογος μεταφραστή στην προαναφερθείσα έκδοση, Στην ίδια: 107-110.

Λίγα χρόνια αργότερα πληθαίνουν οι φωνές για γενική αλλά και «παραγωγική ωφελεία» εκπαίδευση των κοριτσιών. Ο καθηγητής Φυσικής (μετέπειτα πρύτανης) του Πανεπιστημίου Αθηνών Δ.Σ. Στρούμπος αναφέρει ότι πρώτιστος σκοπός κάθε πεφωτισμένης κυβέρνησης πρέπει να είναι η σύσταση σχολείων για τα κορίτσια «πανταχού της Ελλάδος», συντρέχοντες όμως για το σκοπό αυτό και των πολιτών. Επισημαίνει ακόμη την ανάγκη της «ηθικής διδασκαλίας» αλλά και την επί το πρακτικότερο διδασκαλία των λοιπών μαθημάτων και μάλιστα αναλόγως προς τη θέση την οποία τα «κοράσια» κατέχουν στην κοινωνία (Στρούμπος 1855: 28, 33). Ανάλογες απόψεις εκφράζει και ο Δ. Αινιάν επισημαίνοντας ότι για την επίτευξη του σκοπού της «εθνικής» μόρφωσης αναγκαία προϋπόθεση είναι η γενική εκπαίδευση και μόρφωση του γυναικείου φύλου σε ολόκληρο το κράτος και στα πιο απόκεντρα χωριά. Ο ίδιος προτείνει τη διαίρεση της διδασκαλίας των κοριτσιών σε «δύο βαθμούς». Ο πρώτος των «κορασίων της τάξεως του λαού» να είναι «ικανώς περιορισμένος», με κυριότερο μάθημα τη διδασκαλία της γραμματικής της ομιλουμένης γλώσσας¹¹, για να μπορεί «έκαστον κοράσιον» να γράφει ορθώς και να διαχειρίζεται τις υποθέσεις της οικίας του. Τη διδασκαλία της ομιλουμένης εισηγείται στη Φ.Ε. και για τα κορίτσια της «ανωτάτης κοινωνικής τάξεως», εκτιμώντας ότι έτσι θα διευκολυνόταν στη συνέχεια και η εκμάθηση της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Φουρναράκη: 150,153). Δέκα χρόνια αργότερα ένας από τους προοδευτικότερους παιδαγωγούς ο Γρ. Παπαδόπουλος, εκφράζοντας τον προβληματισμό της εποχής διερωτάται: «*Η κόρη πρέπει να φοιτά εις σχολείον ή να διδάσκεται κατ' οίκον;*». Την απάντηση δίδει έμμεσα ο ίδιος, χαρακτηρίζοντας ως «αξιόζηλον» τη μητέρα που μπορεί να εκπαιδεύσει τη θυγατέρα της, «αποφεύγουσα τα εκ της μονώσεως ατοπήματα». Θεωρώντας όμως ότι οι περισσότερες μητέρες δεν ήταν σε θέση να προσφέρουν στα κορίτσια τους «τοιαύτην αγωγήν», επισημαίνει ως «πρώτιστον καθήκον» τους την εκλογή του σχολείου, στο οποίο θ' αναθέσουν την εκπαίδευσή τους αλλά και τη διατήρηση στενής σχέσης με αυτό και αδιάλειπτης επαγρύπνησης. «Αποψη ασφαλώς διαχρονική κάθε γονιού μέχρι σήμερα. Πρώτιστον καθήκον της μητέρας θεωρεί ακόμη να εμπνεύσει στην κόρη της «θηρησκευτικά αισθήματα, [...], αγωγήν εθνικήν, απέριτον, [...], φιλόκαλον, άνευ πολυτελείας» (Παπαδόπουλος 1866: 110-111). Το θέμα της γυναικείας φιλαρέσκειας και πολυτέλειας αποδοκιμάζουν ιδιαίτερα παιδαγωγοί και κοινωνία κατά την περίοδο εκείνη. Η Σαπφώ Λεοντιάς, για παράδειγμα, χαρακτηρίζει την πολυτέλεια ως «αλγεινή μάλιστα των οικογενειών» που έπρεπε να αποπεφθεί από τις καρδιές των παιδιών και ιδιαίτερα των κοριτσιών (Σκούρα 2010: 178).

Την ίδια περίοδο απασχολεί έντονα τους παιδαγωγούς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των κοριτσιών, ασκείται δε κριτική που η Πολιτεία δεν μερίμνησε για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων απλούστερων, σαφέστερων και πιο σύντομων για τα κορίτσια: «*δια δε τα κοράσια, την φαινήν ταύτην κρηπίδα της κοινωνίας [...] ουδέν προνοήσαμεν, αλλ' εκ του παραχρήμα ενεδώσαμεν αυτοίς τα αυτά μαθήματα, τα αυτά βιβλία, άπερ και τοις παισίν, εξομοιούντες τα φύσει διαφέροντα και συγγέοντες τα φύσει διεσταλμένα*»¹². Το «είδος» της εκπαίδευσης των κοριτσιών αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα και για τον νεοπαγή τότε Ελληνικό Διδασκαλικό Σύλλογο (Ε.Δ.Σ.), ο οποίος θέτει προς τους εκπαιδευτικούς-μέλη του, μεταξύ άλλων ζητημάτων και το ερώτημα: «*τα των θηλέων σχολεία πρέπει να διαφέρωσι και κατά τί των σχολείων των αρρένων;*»¹³. Οι απαντήσεις είναι κατηγορηματικές. Η εκπαίδευση των κοριτσιών πρέπει να είναι συμβατή με τη φύση και τον προορισμό τους¹⁴, επικρίνονται δε οι δασκάλες των δημοτικών σχολείων που επιδίδονται στη μάθηση της γραφής, της ανάγνωσης,

¹¹ Ο Αινιάν είχε συντάξει και εκδώσει το 1853 τη *Γραμματική της Ομιλουμένης Ελληνικής γλώσσας* για να διευκολύνει, όπως ο ίδιος αναφέρει στον πρόλογό της, τα παιδιά των δημοτικών σχολείων, τα οποία εξέρχονταν από αυτά χωρίς να γνωρίζουν στοιχεία γραμματικής.

¹² Εφημερίς των Φιλομαθών, 24/9/1860, 379: 1438.

¹³ περ. Πλάτων, 31/1/1879, Α', Δ': 134-135.

¹⁴ Η γυναικεία φύση απαγόρευε την πρόσβαση των κοριτσιών στη σχολική γνώση που θεωρούνταν κατάλληλη για τα αγόρια, και υπαγόρευε να διδάσκονται μαθήματα που θα συντελούσαν, άμεσα ή έμμεσα στη βελτίωση της απόδοσής τους στον οίκο, με την προϋπόθεση συνήθως ότι η ποσότητα και αυτής της διδασκαλίας δεν θα έφθανε στα όρια της υπερβολής. Έτσι, η προετοιμασία για τα καθήκοντα του οίκου αποτέλεσε κεντρικό στόχο της γυναικείας εκπαίδευσης κατά το 19^ο αιώνα (Μπακαλάκη-Ελεγκίτου 1987: 259-263).

της αριθμητικής, των αρχαίων ελληνικών και έχουν εγκαταλείψει εντελώς τις ασκήσεις του πλεξίματος, της ραπτικής, των κεντημάτων, της κοπτικής και όλων όσων αφορούν τις μητέρες, τις συζύγους και τις βοηθούς της ανθρωπότητας. Προτάσσεται η ανάγκη της χριστιανικής αγωγής των κοριτσιών καθώς και της διδασκαλίας της ιστορίας των ένδοξων προγόνων, έτσι ώστε οι αυριανές μητέρες να μπορούν να εμπνεύσουν στις απαλές καρδιές των παιδιών τους το φόβο του θεού και την αγάπη προς την πατρίδα. Τέλος, χαρακτηρίζεται ως «παράδοξον» η παρατηρούμενη «ενιαχού [...] άμιλλα της υπερτερήσεως των θηλέων προς τα άρρενα»¹⁵. Άξιο προσοχής είναι ωστόσο ότι οι πιο «αυστηρές» θέσεις προέρχονται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν παραβρεθεί σε ετήσιες εξετάσεις δημοτικών σχολείων θηλέων για την υποβολή εκθέσεων στο υπουργείο.

Αν αυτές ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα λίγα δημοτικά σχολεία θηλέων που λειτουργούσαν τότε, πολύ εντονότερος ήταν ο προβληματισμός για την ανώτερη εκπαίδευση των κοριτσιών, η οποία συνέπιπτε και με το στάδιο «της ηβικής περιόδου». Ο γυμνασιάρχης της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης Κ.Σ. Ξανθόπουλος το 1873 επαναφέροντας τον προβληματισμό «πού δέον να γείνη η παιδείσις», σε κοινοβιακό σχολείο (όπως το εν Αθήναις Αρσάκειο) ή κατ' οίκον, καταλήγει ότι η «παιδείσις των κορασίων» πρέπει να γίνεται σε δημόσια σχολεία, ευάερα και ευήλια και με μικρό αριθμό μαθητριών, έτσι ώστε να λάβουν «όσο δυνατόν το χαρακτήρα του οίκου». Τα δε ανώτερα σχολεία να κείνται «μακράν της αγοράς και της των πολλών απειροκαλίας» για να μην χρειάζεται οι μαθήτριες να διέρχονται μακρούς δρόμους, οδούς και αγυιάς και μάλιστα πολλάκις της ημέρας, οπότε το κακόν αποβαίνει «αφόρητον» (Ξανθόπουλος: 255-258). Ο ίδιος εκφράζει την άποψη για ανώτερη-γυμνασιακή μόρφωση των κοριτσιών διαφορετική από αυτή των αγοριών, αφού τα πρώτα δεν προορίζονται ούτε «εις στρατηγούς και πολιτικούς και καθόλου ειπείν εις πολίτας» (Στον ίδιο: 261). Ανάλογες απόψεις εκφράζονται και από τον Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων στην έκθεση «Περί κατωτέρας και μέσης παιδείας εν Ελλάδι» (1872). Γενικότερα, την άποψη για διαφοροποιημένη και ουσιαστικά υποβαθμισμένη ανώτερη μόρφωση των κοριτσιών εκφράζουν οι περισσότεροι παιδαγωγοί και διανοούμενοι ολόκληρο το 19^ο αιώνα με την προβολή σειράς επιχειρημάτων που εστιάζουν στη φύση, το ρόλο και τον προορισμό της γυναίκας στην κοινωνία καθώς και στις συνέπειες που μπορεί να έχει στην υγεία τους η διανοητική εργασία και η ανώτερη μόρφωση¹⁶. Επικαλούνται μάλιστα τις απόψεις ειδικών επιστημόνων, όπως του Άγγλου γιατρού Σ.Θ. Κλούστωνος, ο οποίος σε ομιλία του, εκφωνηθείσα στη Φιλοσοφική Ακαδημία του Εδιμβούργου το 1882, υποστήριξε ότι η τάση της εποχής εκείνης «του υπερεκπαιδεύειν το θήλυ γένος διά των βιβλίων κατά την ηβικήν ηλικίαν», έτεινε εις το να παραβλάπτει την υγεία, να εξαντλεί τις δυνάμεις του, οι οποίες απαιτούνταν «προς άλλους σκοπούς». Προβάλλοντας την αναγκαιότητα του συνδυασμού της σωματικής με την πνευματική ανάπτυξη που υπαγορεύει «η Φύσις», ο Κλούστον συνιστά την καθιέρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα λαμβάνει υπόψη και τις δύο αυτές λειτουργίες και δεν θ' αποβλέπει μόνον στη μία «την εγκεφαλικήν-διανοητικήν». Τις απόψεις αυτές φαίνεται να επικροτεί και ο Ε.Δ.Σ.¹⁷, όπως και ο Φρειδερίκος Ascher Leoben, ο οποίος σε σχετικό το άρθρο του αν και δεν αποκλείει τις «υψηλότερες» σπουδές των κοριτσιών («διατί το κοράσιον να μη δικαιούται εις τούτο εξ ίσου μετά του νεανίου;») υποστηρίζει ότι «η φυσική της γυναικός ισότης εις τας επιστήμας και την μάθησιν» δεν πρέπει να υπερβαίνει τα όρια της αβρότητας και ότι «μόνον εις τας εξόχους επί ευφύια γυναικάς» δύναται να επιτρέπεται η ανάμιξή τους σε έργα αρμόζοντα «εις την κλήσιν του ανδρός»¹⁸.

¹⁵ Πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων Ε.Δ.Σ. (Στο ίδιο, 30/6/1879, Α', Θ': 380-389).

¹⁶ Βλ. τα προβαλλόμενα επιχειρήματα Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 144-145.

¹⁷ Το περιοδικό του Ε.Δ.Σ. δημοσιεύει την παραπάνω ομιλία σε μετάφραση σημειώνοντας ότι «λίαν ορθώς ο σοφός ιατρός κατακρίνει την εκ των βιβλίων διά μελέτης και αποστηθίσεως απόκτησιν γνώσεων» και ότι «καλή μέθοδος» είναι αυτή, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και ιδιαίτερα οι μαθήτριες εξέρχονται της παραδόσεως γνωρίζοντας ήδη το μάθημα κατά το ουσιώδες μέρος του από τη γενόμενη διδασκαλία (Πλάτων 1884, ΣΤ', Ε': 224).

¹⁸ Κατά τον Leoben οι αρετές της κοσμιότητας, της χάριτος, της αβρότητας, της μετριοφροσύνης είναι από τις σημαντικότερες γυναικείες αρετές, που από μικρή ηλικία πρέπει να καλλιεργούνται ενώ «αι επί βλάβη της αβρότητος κατατολμώμεναι υπερβάσεις δεν αρμόζουσιν» (Στον ίδιο: 390, 394, 395).

Αντίθετες απόψεις εκφράζουν οι γυναίκες παιδαγωγοί, οι οποίες διεκδικούν εκπαίδευση αντίστοιχη με αυτή των αγοριών, με στόχο τη διεύρυνση του επαγγελματικού πεδίου της ελληνίδας. Το αίτημα για βελτίωση της δημοτικής και παροχής μέσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ελληνίδα αποτελεί κατ' επανάληψη πρωτοσέλιδο στο εβδομαδιαίο περιοδικό «Εφημερίς των κυριών», το οποίο εκδίδει και διευθύνει από το 1887 η Καλλιρρόη Παρρέν. Με πρωτοβουλία της 2850 ελληνίδες υπογράφουν αναφορά προς τον τότε πρόεδρο της ελληνικής κυβέρνησης Χ. Τρικούπη (1888), όπου διατυπώνονται δύο συγκεκριμένα αιτήματα: α) να συσταθούν δημόσια Λύκεια Θηλέων στα μεγαλύτερα κέντρα της Ελλάδας, αντίστοιχα με τα γυμνάσια αρρένων και β) να ιδρυθεί στην πρωτεύουσα πρακτική και καλλιτεχνική Σχολή, όπου φτωχά κορίτσια θα μαθαίνουν βιοποριστικές γυναικείες τέχνες και επαγγέλματα.¹⁹ Ωστόσο, οι προτάσεις αυτές δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην πολιτική ηγεσία του τόπου, γεγονός που δεν είναι άσχετο και με την έλλειψη γυναικείας ψήφου. Απελπισμένη η Παρρέν από την αδράνεια της Πολιτείας θα προχωρήσει στην ίδρυση της πρώτης εν Ελλάδι γυναικείας Επαγγελματικής-Οικοκυρικής Σχολής²⁰, καταγγέλλοντας την «εκμετάλλευση της εργασίας» των άπορων κοριτσιών του λαού, τα οποία το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας ήθελε αμαθή, πειθήνια όργανά της²¹.

Αλλά και άλλοι παιδαγωγοί εκφράζουν απόψεις για επαγγελματική κατάρτιση των ελληνίδων, ανάλογες με εκείνες της Παρρέν. Ο Σπ. Λάμπρος, μπροστά στο αδιέξοδο από τον υπερπλεονασμό των διδασκαλισσών προτείνει το 1891 τη λήψη μέτρων για την ελάττωσή τους, ενώ θεωρεί αναγκαία την προώθηση των πτωχών κοριτσιών σε μια σειρά επαγγελμάτων, στα οποία όχι μόνον θα μπορούσαν να ευδοκιμήσουν αλλά και να διακριθούν. Ο ίδιος χαιρετίζει τον καθορισμό από την Πολιτεία των προσόντων των διδασκαλισσών των εργοχείρων²² και εύχεται με νέα διατάγματα να ορισθούν τα προσόντα και «άλλων ειδικοτήτων» (Λάμπρος 1891: 121-122). Την ανάγκη ίδρυσης ανώτερων δημόσιων παρθεναγωγείων καθώς και σχολείων επαγγελματικών, εξασφαλίζοντας «έντιμον πόρον ζωής εις πλείστας νεανίδας» αλλά και την προαγωγή της «οικιακής οικονομίας εν γένει» επισημαίνει και ο Βλ. Σκορδέλης (1892: 411-418), αναγνωρίζοντας το μεγάλο κενό της γυναικείας εκπαίδευσης.

Επίλογος

Από όσα ήδη έχουν αναφερθεί είναι εμφανές ότι η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της εκπαίδευσης και αγωγής των κοριτσιών δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, αντίθετα προβάλλεται ως βασικό στοιχείο πολιτισμού και προόδου της χώρας, από τις πρώτες δεκαετίες της συγκρότησης του ελληνικού κράτους. Ωστόσο, το «είδος - περιεχόμενο, το ποσόν και το πού» της εκπαίδευσής τους είναι αυτό που απασχολεί παιδαγωγούς, διανοούμενους, κοινωνία και πολιτεία. Βασική παραδοχή όλων σχεδόν των παιδαγωγών (με εξαίρεση τις γυναίκες παιδαγωγούς), κατά το 19^ο αιώνα, είναι ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στα κορίτσια πρέπει να είναι αντίστοιχη με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν και ποιοτικά διαφορετική από αυτή

¹⁹ Εφημερίς των Κυριών, 23/10/1888, 86: 1-2.

²⁰ Τα μαθήματα της Σχολής άρχισαν τελικά τον Οκτώβριο του 1897, μετά δηλαδή από δωδεκαετή αγώνα της συλλαβούσας την ιδέα (Κ. Παρρέν) ενώ τις εξετάσεις των αποφοίτων της, δύο χρόνια μετά, τίμησαν με την παρουσία τους η πριγκίπισσα Σοφία και ο υπουργός Παιδείας Αθ. Ευταξίας, δηλώνοντας το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του για την πρακτική μόρφωση της ελληνίδας. Ιδιαίτερα θετικός για το έργο της Σχολής ήταν και ο Τύπος της εποχής (Βλ. τα σχετικά δημοσιεύματα στο Φουρνάρη, 1987: 459-460 και 466-474).

²¹ Γράφει η Παρρέν για το θέμα αυτό, που έτεινε να καταστεί η «απηνεστέρα μάστιξ» της κοινωνίας: «Και ειζεύρομεν εις ποίους κλυδωνισμούς, εις ποίους κινδύνους υπόκειται η δυστυχής εργάτις η καταδικασμένη από τα μικρά παιδικά της έτη να παλαίη δι' εν τεμάχιον άρτου, να αγωνίζεται τον επίμοχθον αγώνα της ζωής. Ρίψατε εις οίαν δήποτε ώραν της ημέρας έν βλέμμα προς την οδόν Ερμού και ιδετε την ως αλήτην πλανωμένην εκεί δεκαετή κόρην. [...] Ανά πάσαν στιγμήν και ώραν συναλλάσσεται μετά εμπόρων και εμποροϋπαλλήλων πάσης ηλικίας. Εις την διάκρισιν και τη τιμήν των ανθρώπων αυτών αφίνεται απροστάτευτον το δυστυχές αυτό πλάσμα» (Στην ίδια: 429).

²² Οι δασκάλες αυτές διορίζονταν είτε στα δημοτικά σχολεία θηλέων είτε στα ανώτερα παρθεναγωγεία εύπορων δήμων για τη διδασκαλία χειροτεχνιών (Β.Δ. 13/3/1886, Εφ.Κ., 74).

των αγοριών. Υπέρ της άποψης αυτής τίθενται και οι πιο προοδευτικές φωνές, όπως για παράδειγμα, οι παιδαγωγοί Γρ. Παπαδόπουλος²³ και Αρ. Κουρτίδης²⁴.

Έτσι, διαπιστώνουμε να χρησιμοποιείται με έμφαση ο όρος «ανατροφή», εναλλακτικά με τον όρο «παίδευσις», προκειμένου για τη μόρφωση των κοριτσιών σε αντίθεση με τον όρο «εκπαίδευση», που προσιδιάζει περισσότερο στην περίπτωση των αγοριών. Υπάρχουν μάλιστα κείμενα που φθάνουν μέχρι του ακραίου σημείου της ρητής άρνησης της σχολικής ένταξης των κοριτσιών, προκρίνοντας αντί της δημόσιας, την οικιακή ανατροφή.²⁵ Ωστόσο, ο όρος «ανατροφή με την άροδο των χρόνων παίρνει νέες διαστάσεις, ασαφείς πολλές φορές. Στο υπόμνημα προς τη Βουλή «Περί μεταρρυθμίσεως του γυναικείου εκπαιδευτικού συστήματος», για παράδειγμα, της πρώτης επιθεωρήτριας των δημοτικών σχολείων και πρώτης ελληνίδας «διδάκτορος» Σεβαστής Καλλισπέρη, χρησιμοποιούνται κατ' επανάληψη οι προαναφερθέντες όροι. Γράφει: «Εν γένει δια του τοιούτου συστήματος δίδεται από της κατωτάτης μέχρι της ανωτάτης βαθμίδος της στοιχειώδους παιδείσεως *ανατροφή ομοιόμορφος*, όπερ είναι αναγκαίον και έχει πολλήν σπουδαιότητα [...]. Μετά την *στοιχειώδη παιδείν* ας tra- πεί εκάστη (κοπέλλα) αναλόγως των διανοητικών αυτής δυνάμεων εις ό,τι θέλει. Εκείθεν ας αρχίζει η διαφορά της *παιδείσεως και της συμπαρομαρτούσης ανατροφής...*» (1897: 453, 456).

Τέλος, η τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα θα βρει τη γυναίκα αδικημένη «βαρύτατα» από την Πολιτεία, αφού ακόμη και αυτή τη στοιχειώδη εκπαίδευση, την κατοχυρωμένη θεσμικά από το 1834, ελάχιστος αριθμός κοριτσιών λαμβάνει, αριθμός που αντιστοιχεί μόλις στο 1/5 του αριθμού των μαθητών αν και υπάρχουν παιδαγωγοί που επισημαίνουν την ανάγκη η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών, τροποποιούμενη και βελτιούμενη, να κατασταθεί γενική «*γενικωτέρα της των αρρένων, αν δεν είναι δυνατόν αμφοτέρα τα φύλα να μετέχωσι ταύτης*» (Σκορδέλης 1892: 418). Όσο για τη μέση εκπαίδευση, εξακολουθεί ν' αποτελεί προνόμιο ενός μικρού αριθμού κοριτσιών της αστικής λεγόμενης τάξης, αφού παραμένει σε ιδιωτικό επίπεδο, με υψηλά δίδακτρα, διαφοροποιημένη και υποβαθμισμένη σε σχέση με αυτή των αγοριών, γεγονός που συνεπάγεται ευθύς εξ αρχής μια μεγάλη ανισότητα εις βάρος τους καθώς και μια ταξικότητα, η οποία όσο κινούμαστε από τις αστικές στις αγροτικές περιοχές αποκτά τεράστιες διαστάσεις. Έτσι, με το κλείσιμο του αιώνα, η γενίκευση και η βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης των κοριτσιών και η θεσμοθέτηση μέσης γυναικείας εκπαίδευσης εξακολουθεί ν' αποτελεί ζητούμενο ενώ με την εγγραφή των πρώτων φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο (1890) δημιουργείται ένα νέο πρότυπο για την ελληνίδα (πέραν αυτού της δασκάλας, μητέρας και οικοδέσποινας), το πρότυπο της επιστημόνισσας, το οποίο όμως θα κατακτήσει στην πράξη μετά από αγώνες, υπερβαίνοντας τα εσκαμμένα και τον εαυτό της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αινιάν, Δ. (1855). «Περί εκπαιδεύσεως των γυναικών». *Φουνναράκη Ε.* (1987): 152-155.
Ζιώγου- Καραστεργίου Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.
Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ. έκδ.), (1993). *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Ζιώγου- Καραστεργίου Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

²³ «Η προς την κόρην διδασκαλία [...] πρέπει και κατά τας υποθέσεις και κατά την μέθοδον να είναι διάφορος της προς παιδιά, όπερ δυστυχώς παρ' ημίν δεν ενοήθη εισέτι», γράφει ο Γρ. Παπαδόπουλος (1866: 111) αν και είχε εκφραστεί ρητά για ίσες πνευματικές δυνατότητες της γυναίκας με τον άνδρα.

²⁴ «Το γένος των μαθητών διαφέρει», γράφει ο Κουρτίδης (1886: 318), «αλλά τα διδακτικά βιβλία και ο τρόπος διδασκαλίας κατ' ουδέν παραλάσσουσιν», μολοντί η φύση και ο προορισμός τους είναι διαφορετικός. Ο ίδιος επισημαίνει την ανάγκη να εθισθούν οι «νεάνιδες» στο να εκφέρουν γνώμη για τις περιστάσεις, να διακρίνουν το αρμόζον του μη αρμόζοντος, να δέχονται με επιφύλαξη τις ιδέες της κοινωνίας, διακρίνοντας «εν αυταίς» το αληθές του ψευδούς.

²⁵ Εφημερίς των Φιλομαθών, 476, 28/2/1863: 29- 31 και 482, 7/3/1863: 33 - 36.

- Ζωντανός, Π. (1836). *Περί ανατροφής των κορασίων και της δημοσίου εκπαιδεύσεως των αρρένων*. Ερμούπολη.
- Καλλισπέρη, Σ. (1897), «Περί μεταρρυθμίσεως του γυναικείου εκπαιδευτικού συστήματος». *Φουρναράκη Ε. (1987)*: 445-457.
- Κλούστων, Σ.Θ. (1884). «Περί ανατροφής των κορασίων υπό ιατρικήν έποψιν» (μτφρ. Ν. Κοντοπούλου). *Πλάτων, ΣΤ'*: 205-224.
- Κουρτίδης, Αρ. (1886). «Γυναικεία Εκπαιδεύσεις». *Φουρναράκη Ε. (1987)*: 318-322.
- Κουσκούρη, Π. (1853), «Περί της των κορασίων ανατροφής». *Νέα Πανδώρα Γ'*, 85: 277-279.
- Λάμπρος, Σπ. (1891): «Το μέλλον των διδασκαλισσών». *Εθνικόν Ημερολόγιον Κ.Φ. Σκόκου*, Αθήνα: 114-122.
- Leoben Ascher, Fr. (1880). «Η ψυχή της ανατροφής των κορασίων» (μτφρ. Ι. Δημητριάδης). *Πλάτων, Β'*: 388-395.
- Μπακαλάκη Αλ.– Ελεγκίτου Ελ. (1987). *Η εκπαίδευση εις τα του οίκου και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.
- Μπαμπούνης, Χ. (1999). *Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Ξανθόπουλος Κ. (1873). *Πρώτη και Μέση Εκπαιδεύσεις και περί ανατροφής και εκπαιδεύσεως των κορασίων*. Αθήνα: Τυπογραφείον Περρή.
- Παπαδόπουλος Γ.Γ. (1866), «Περί γυναικός και Ελληνίδος». *Πανδώρα ΙΖ'*, 388: 81-88 και 389: 105-112.
- Παρρέν, Κ. (1894). «Το Μορφωτήριον των Θυγατέρων του Λαού». *Εφημερίς των Κυριών, Η'*, 347: 1-2.
- Παρρέν, Κ. (1896). «Η μέση γυναικεία παιδείσεις εν Ελλάδι». *Η Ελλάς κατά τους Ολυμπιακούς αγώνες του 1896. Πανελλήνιον εικονογραφημένον Λεύκωμα*, Αθήναι Καταστήματα «Ακροπόλεως» Β. Γαβριηλίδου: 245-249.
- Σκορδέλης Βλ. (1892), «Περί της γυναικός και ίδια της Ελληνίδος ως μητρός και οικοδεσποίνης». *Φουρναράκη Ε. (1987)*: 411-419.
- Σκούρα, Α. (2010). «Σαπφώ Λεοντιάς (1832 -1900): θέσεις και απόψεις για τον προορισμό, την εκπαίδευση και τη χειραφέτηση της γυναίκας». *Ζιώγον-Καραστεργίου (επιμ.), «Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών»*. Θεσσαλονίκη. Βάνιας: 173-193.
- Στρούμπος, Δ.Σ. (1855). *Το μέλλον, ήτοι περί ανατροφής και παιδεύσεως*. Αθήνα: Τυπογραφείο Βλαστού.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910), Ένα Ανθολόγιο*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.

ABSTRACT

Girls' education and upbringing has preoccupied the pedagogists, the society and the state since the first decades of the constitution of the Greek State while it is essentially differentiated from that of the boys'. In particular, up to the last decade of the 19th century, pedagogists and intellectuals had been referring to the upbringing of "lasses" and the education of "lads".

The present statement attempts to give a complete and ,as far as possible, objective picture of the spirit and the overall educational philosophy of the time on the issue under review, *especially on the exclusion of girls from the higher (after primary school) public education in relation to the official educational policy followed by the state.*

Λαμπρινή Σκούρα,

Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών,
210-3688074, FAX 210-3688075,
6936467182,
lskoura@primedu.uoa.gr

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

BIRGINIA A.ΣΤΕΡΓΙΟΥ

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική της παιδικής ηλικίας είναι το πρώτο στάδιο της σύγχρονης αντίληψης της κοινωνικής ανάπτυξης, στην οποία ανάπτυξη, παίζει σημαντικό ρόλο η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παραγόντων, η γονεϊκή συνεργασία και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι στόχοι της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές του. Επιπλέον, η εκπαίδευση είναι ο δίαυλος μετάδοσης των κοινωνικών προτύπων και αξιών, συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, τα δε εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να θεωρηθούν ως μέσο επίτευξης των κοινωνικών αλλαγών και ευθύνονται σημαντικά για τη δομή του κοινωνικού ιστού [FINCH Janet [1984], *Education as Social Policy*: Longmans]. Στους στόχους της βασικής εκπαίδευσης περιλαμβάνεται:

- Η διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και η αξιοποίηση στο μέγιστο, των δυνατοτήτων τους.
- Η κοινωνικοποίηση των παιδιών: η εκπαίδευση συμβάλλει στη διάδοση κοινωνικών προτύπων και αξιών, που συχνά θεωρείται ως μορφή κοινωνικού ελέγχου.
- Η οικονομική ανάπτυξη και η παραγωγή εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού.

Σήμερα, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του κόσμου, διαπιστώνεται ύπαρξη πολλαπλών αναγκών από άποψη υποδομής, ανθρώπινου δυναμικού, και ερευνητικών προγραμμάτων και απαιτείται σε πολλές περιπτώσεις ανασχηματισμός ή αναδιάρθρωση. Η έρευνα και η εμπειρία υποδεικνύουν ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο θέμα που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων.

Η επένδυση στην εκπαίδευση συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος, συντελεί στη μείωση της φτώχειας, ενθαρρύνει τους πολίτες να ενδιαφερθούν για το περιβάλλον και προωθεί τα παιδιά μέσα από προγράμματα συμμετοχικής διδασκαλίας και μάθησης, να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να υιοθετήσουν κοινωνικές συμπεριφορές και να αναλάβουν δράση για μια βιώσιμη ανάπτυξη. Τέλος, ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ενέργειας για την παραγωγή της γνώσης και οι θεσμικοί δεσμοί της εκπαίδευσης είναι η γέφυρα για την ανάπτυξη και ευημερία όλων των πολιτών.

Εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη

Βασική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη: Κάποιες Ιδέες και Προτάσεις

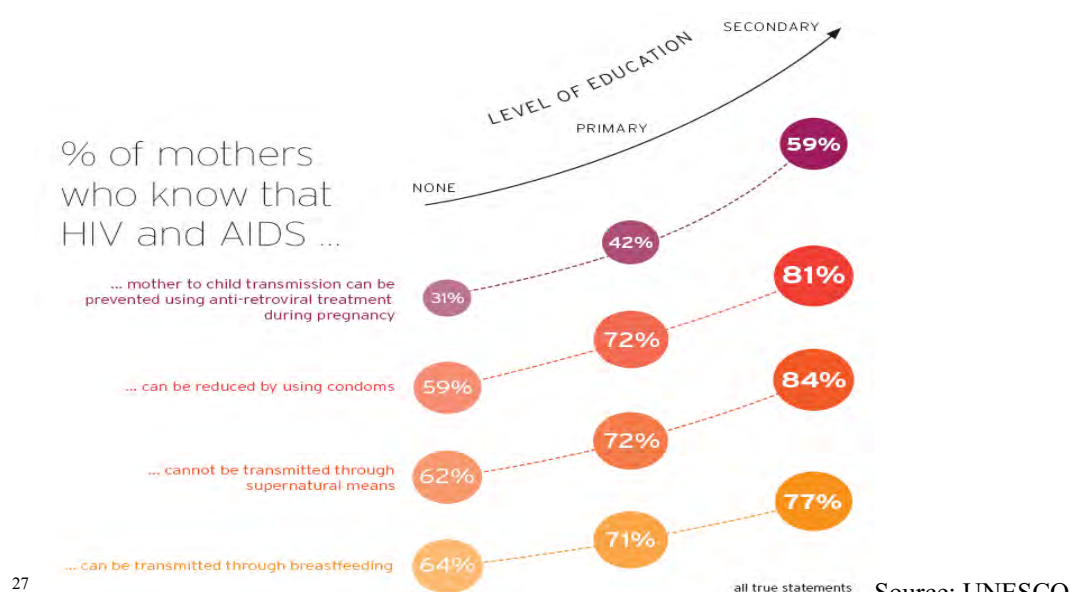
Η εκπαίδευση είναι το στοιχείο που παίζει κυρίαρχο ρόλο στις ζωές των κοινωνιών και με κατάλληλη εκμετάλλευση των διαθέσιμων ανθρώπινων και φυσικών πόρων, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να οδηγήσουν τους λαούς σε μεγάλη πρόοδο και ευημερία. Στην παράγραφο αυτή γίνεται μια σύντομη αναφορά στην τυπική-επίσημη εκπαίδευση²⁶ και επιχειρείται η ανάδειξη της συμβολής της στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών στόχων. Στο στάδιο της παιδικής ηλικίας, ίσως και της προσχολικής ακόμη, ο μηχανισμός της τυπικής εκπαίδευσης είναι κάτι περισσότερο από ένα προπαρασκευαστικό στάδιο το οποίο

²⁶ Τα είδη της εκπαίδευσης είναι τρία: τυπική-επίσημη εκπαίδευση (formal), μη-τυπική εκπαίδευση (non-formal) και άτυπη εκπαίδευση (informal).

συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στη δευτεροβάθμια, στην τριτοβάθμια ή στην τεχνολογική εκπαίδευση και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής ανάπτυξης, με στόχο τη μείωση της ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, τη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών σε γυναίκες και άνδρες και σε παγκόσμιο επίπεδο την καταπολέμηση της φτώχειας.

Η τυπική εκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη και καταπολέμηση του ιού HIV/AIDS που μαστίζει κυρίως τις χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου²⁷. Στατιστικές μελέτες επίσης αναφέρουν ότι η τυπική εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα κατά μέσο όρο σε 10% για κάθε έτος φοίτησης, ενώ εκτιμάται ότι στις φτωχότερες χώρες του πλανήτη τα αντίστοιχα ποσοστά παραγωγικότητας είναι μεγαλύτερα. Η σημερινή μορφή της τυπικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αξιοποίηση θετικών αλλά και αρνητικών ιδεών και αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα στα στρώματα των εργατικών τάξεων. Διαπιστώθηκε δε ότι μέσα από τα προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης καλλιεργήθηκαν, σε όλες τις κοινωνίες του κόσμου, έννοιες όπως: η προσωπικότητα, η κοινότητα-ομάδα, η κουλτούρα. Στα οφέλη της τυπικής εκπαίδευσης σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο παγκοσμίως, εντάσσεται και η βελτίωση της υγείας, ειδικότερα των κοριτσιών, η οποία επηρεάζει βαθιά την αναπαραγωγική υγεία, μειώνοντας τα ποσοστά της παιδικής θνησιμότητας και γονιμότητας, ενώ εκτιμάται ότι η βασική εκπαίδευση συμβάλλει στην ευημερία, μέσα από τη γνώση της σωστής διατροφής για την επίτευξη υψηλότερων ποσοστών ανοσοποίησης. Τέλος, η τυπική εκπαίδευση είναι ο βασικότερος φορέας για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού που είναι η κύρια αιτία της φτώχειας. Στην περίπτωση αυτή, υπογραμμίζεται ο καταλυτικός ρόλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επισημαίνεται η ανάγκη ένταξης όλων των κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διεκδίκηση μεριδίου ανάπτυξης και ευημερίας [UNESCO [2011] *EFA Global Monitoring Report*].

Η UNESCO, έχει τεθεί επικεφαλής μιας πολιτικής κίνησης, που στοχεύει στο να καθοδηγήσει τη διεθνή κοινότητα σταδιακά σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που περικλείει τις καλές πρακτικές και να στηρίζει παράλληλα μια πολιτική ολιστικής ανάπτυξης για το παιδί, που περιλαμβάνει τον έλεγχο της υγείας, τη διατροφή, την προστασία, την ευημερία και την εκπαίδευση. Σκοπός του Διεθνούς Οργανισμού, μεταξύ των άλλων, είναι η χάραξη πολιτικών και τεχνικών μεθόδων και, παράλληλα η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ίδρυση μιας στέρεας βάσης για τη δια βίου μάθηση του ατόμου. Η απόφαση αυτή θα ωφελήσει κυρίως τα παιδιά που προέρχονται από φτωχά κοινωνικά στρώματα, παιδιά που εργάζονται ή επιστρατεύονται, τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά των μεταναστών αλλά και τα παιδιά που ανήκουν σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως οι Ρομά.



27

Source: UNESCO, 2011 EFA Global Monitoring Report., "Percentage of Female Respondents answering questions on HIV/AIDS awareness, by education, selected Sub-Saharan African countries, 2004-2007".

Η όλη αυτή προσπάθεια εντάσσεται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της UNESCO που ονομάζεται «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All-EFA) και σύμφωνα με το πλαίσιο της Διακήρυξης που ψηφίστηκε από τα κράτη μέλη του Διεθνούς Οργανισμού στο DAKAR της Σενεγάλης το έτος 2000, η ένταξη *όλων* των παιδιών του πλανήτη, στα προγράμματα βασικής τυπικής εκπαίδευσης είναι ένας από τους έξι στόχους του προγράμματος EFA, που θα πρέπει να έχει επιτευχθεί μέχρι το έτος 2015. Τα οφέλη της τυπικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, για όλα τα έθνη, είναι πολλαπλά. Ένα εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό αποτελεί έναν από τους κύριους πυλώνες της οικονομίας. Συγκριτικές μελέτες της Παγκόσμιας Τράπεζας [<http://go.worldbank.org/F5K8Y429G0>] υπογραμμίζουν ότι η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία και συμβάλλει ουσιαστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας.

Οι Διεθνείς Οργανισμοί επισημαίνουν ότι η βασική τυπική εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας (MDG's-Millennium Development Goals) και υπογραμμίζουν ότι οι στόχοι που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση μεταξύ των άλλων είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης, η ανάπτυξη και ίδρυση δημοκρατικών αρχών και θεσμών, η προώθηση της ειρήνης και της σταθερότητας:

1. Η εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την ανησυχία των πολιτών για το περιβάλλον αναπτύσσοντας περιβαλλοντική συνείδηση από την παιδική ηλικία, να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη διαχείριση υδάτινων και φυσικών πόρων, τη δημιουργία φορέων για την πρόληψη από φυσικές καταστροφές και την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών φιλικών με το περιβάλλον.
2. Η εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια δημοκρατική κοινωνία εξαλείφοντας τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών από το στάδιο της βασικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι στις χώρες με υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών στα προγράμματα της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά παρουσιάζουν μικρότερες φυλετικές διαφορές και απολαμβάνουν με περισσότερες δημοκρατικές διαδικασίες τα στάδια της τυπικής εκπαίδευσης.
3. Η εκπαίδευση μπορεί να προάγει την ειρήνη και να προωθήσει την σταθερότητα στον κόσμο. Η εκπαίδευση για την ειρήνη από το στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παίζει πρωταρχικό ρόλο για την ανθρώπινη ασφάλεια, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την κατανόηση των διαπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνιών του κόσμου. Το σχολικό περιβάλλον και η ένταξη «όλων» των παιδιών σ' αυτό, συμβάλλει στον περιορισμό των παραβατικών συμπεριφορών, του εγκλήματος, του εκφοβισμού και της βίαιης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του Εγκληματολογικού Ινστιτούτου της Αυστραλίας [Freda Briggs, Donna Broadhurst and Russel Hawkins, *Violence, Treats and Intimidation in the Lives of Professionals whose Work Involves Children, Trends & Issues in Crime and Criminal Justice*, no. 273, pp. 100, Canberra: Australian Institute of Criminology, February, 2004], η γνώση και η κατανόηση του φαινομένου της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο, βρίσκεται σε εμβρυικό στάδιο, μέρος του προβλήματος παραμένει αδιευκρίνιστο, ενώ πρέπει να αναλυθούν σε βάθος και να επαναπροσδιοριστούν ζητήματα ισότητας των δύο φύλων, σεξουαλικής αγωγής, περιθωριοποίησης, αμφισβήτησης και να αναπτυχθούν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Τέλος, η εκπαίδευση των κοριτσιών παράγει τις υψηλότερες αποδόσεις σε όλες της μορφές ανάπτυξης. Τα κοινωνικά οφέλη στην οικογένεια και στο σύνολο της κοινωνίας είναι πολλαπλά και θεωρείται ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών έχει τη μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία. Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι οι γυναίκες που έχουν αποκτήσει τουλάχιστον τη βασική τυπική εκπαίδευση, σε μεγάλο ποσοστό, χρησιμοποιούν αξιόπιστες μεθόδους οικογενειακού προγραμματισμού και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν πιο υγιή μωρά από τις γυναίκες χωρίς τη βασική τυπική εκπαίδευση. Εκτιμάται δε ότι κάθε χρόνος βασικής γυναικείας εκπαίδευσης συμβάλλει στον έλεγχο της γονιμότητας κατά 10%, ενώ τα αποτελέσματα είναι περισσότερο έντονα στην περίπτωση που οι γυναίκες λαμβάνουν και δευτεροβάθμια εκπαίδευση [Spivak G. I, *Informal and non-Formal education, Colonialism and Development*, eds S. Harasym, London , 1990].

Επίσης, οι γυναίκες με κάποια βασική τυπική εκπαίδευση, είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν ιατρική φροντίδα για τα παιδιά τους, να εξασφαλίσουν τον εμβολιασμό τους και να ενημερώνονται για τις διατροφικές ανάγκες των παιδιών τους με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται υψηλότερα ποσοστά επιβίωσης των παιδιών. Στην περίπτωση της μητρικής θνησιμότητας, οι γυναίκες με βασική τυπική εκπαίδευση, έχουν καλύτερη γνώση για τις πρακτικές υγειονομικής περίθαλψης και συχνά αναζητούν προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα. Υπολογίζεται ότι για ένα έτος σχολικής φοίτησης, 1000 γυναίκες προφυλάσσονται έναντι δύο μητρικών θανάτων. Η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, παρέχει οφέλη, όπως αύξηση εισοδήματος για την οικογένειά της και παραγωγικότητας για την κοινωνία. Και τέλος, η εκπαίδευση των μητέρων συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων εκπαίδευσης των παιδιών, ενώ εκτιμάται ότι η μητέρα και με λίγα ακόμη χρόνια βασικής εκπαίδευσης, κατά πάσα πιθανότητα θα στείλει τα παιδιά της στο σχολείο. Στην περίπτωση δε περιθωριοποίησης της εκπαίδευσης, κυρίαρχο ρόλο παίζει το υπόβαθρο παιδείας της οικογένειας, αλλά και εδώ όμως ο ρόλος της μητέρας είναι καθοριστικός.

Η περιθωριοποίηση στην εκπαίδευση είναι φαινόμενο που πλήττει όλες τις χώρες του κόσμου, ακόμη και αυτές που ανήκουν στον αναπτυγμένο κόσμο. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αν τη θεωρήσουμε ως ενιαία, το 15% των νέων ατόμων, ηλικίας μεταξύ 18 και 24 ετών εγκαταλείπουν το σχολείο, έχοντας ως μοναδικό εφόδιο την κατώτατη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή αποφοιτούν μόνο από το αντίστοιχο ελληνικό Γυμνάσιο και μάλιστα το ποσοστό αυτό αγγίζει στην Ισπανία το 30%, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας του Διεθνούς Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) για το έτος 2010 [UNESCO, 2010, EFA, Global Monitoring Report, Summary, “Reaching the Marginalized” Unesco Publishing, Paris].

Μαθηματική εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική στην παιδική ηλικία

Η μαθηματική εκπαίδευση βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των αναπτυγμένων χωρών του πλανήτη και θεωρείται βέβαιο ότι η βασική μαθηματική εκπαίδευση μπορεί να παρέχει στα μικρά παιδιά στέρεα θεμέλια για την μετέπειτα σχολική τους επιτυχία. Οι απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα και η αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα των αγορών εργασίας απαιτεί ένα νέο πλαίσιο βελτιωμένης τεχνικής και επιστημονικής παιδείας που έχει στενή σχέση με τα μαθηματικά.

Επιστημονικές μελέτες σημειώνουν ότι, οι μαθητές που προέρχονται από τα ασθενέστερα οικονομικά κοινωνικά στρώματα, έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά, γεγονός που εγείρει ιδιαίτερη ανησυχία και μάλιστα παρατηρούνται διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών από τα πρώτα έτη της σχολικής ζωής τους, ακόμη και πριν από την έναρξη της βασικής εκπαίδευσής τους. Εκτιμάται ότι, αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη ευκαιριών στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας και στην αδυναμία των παιδιών να έρθουν σε επαφή με τη μαθηματική αντίληψη, στις καθημερινές τους συνθήκες ζωής και εμπειρίες μέσα στην οικογένεια ή και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Από έρευνα της Επιτροπής για τα Μαθηματικά στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, του Κέντρου Μαθηματικής Επιστήμης του Εθνικού Ερευνητικού Συμβουλίου των Ηνωμένων Πολιτειών, το έτος 2009, προκύπτει ότι πολύ πριν από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά μπορούν να αφομοιώσουν μαθηματικές ιδέες και να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη και κατανόηση στη συνέχεια, των περισσότερων πολύπλοκων μαθηματικών εννοιών. Ειδικότερα, η εν λόγω επιτροπή υποστηρίζει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πρέπει να εξοικειωθούν με δύο τομείς της μαθηματικής επιστήμης: 1) με την έννοια του αριθμού, ως προς τη σχέση του με την αρίθμηση και 2) με την γεωμετρική εποπτεία και τη μέτρηση του χώρου και γενικότερα με την γεωμετρική αναπαράσταση απλών μαθηματικών σχημάτων. Η επιτροπή, αξιοποιώντας τα στοιχεία της έρευνας, εισάγει τις ακόλουθες προτάσεις για τη διδασκαλία-μάθηση πρωταρχικών εννοιών των μαθηματικών και προτείνει εκπαιδευτικά μονοπάτια που θα οδηγήσουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της προσχολικής και της βασικής εκπαίδευσης:

- Συντονισμένη εθνική πολιτική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης των απλών μαθηματικών για όλα τα παιδιά ηλικίας από 3 έως 6 ετών.
- Τα αναλυτικά προγράμματα (curricula) της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της βασικής-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να παρέχουν υψηλής ποιότητας προγράμματα σπουδών.
- Τα κράτη οφείλουν να αναπτύξουν ή και να αναθεωρήσουν τα πρότυπα μάθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και της βασικής εκπαίδευσης και να καθοριστούν νέες κατευθυντήριες γραμμές της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας στον τομέα των Μαθηματικών.
- Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μαθηματικής αντίληψης στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ποιοτική παροχή υπηρεσιών των εκπαιδευτικών, όπως και η σωστή προετοιμασία και κατάρτιση του διδακτικού δυναμικού.

Η εκμάθηση των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη υποδεικνύει θεμελιώδεις αλλαγές στα αντικείμενα και τη φύση της μαθηματικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση των μαθηματικών μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, από τη διασθητική προσέγγιση και ανάπτυξη μεθόδων επίλυσης, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλου μέσα στην τάξη. Η άποψη αυτή έχει αρκετές ομοιότητες με τη θεωρητική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Freudental (1973,1991) και ονομάστηκε «Ρεαλιστική Μαθηματική Εκπαίδευση». Η ανάγκη για την αναθεώρηση και τροποποίηση της διδασκαλίας των μαθηματικών στην τάξη είναι συνεχής σε όλες βαθμίδες εκπαίδευσης, παρόλο που αυτή η διαπίστωση μπορεί να θεωρηθεί τετριμμένη, σημειώνει η Michèle Artigue, σε σχετικό άρθρο [Artigue, M. "The Teaching and Learning of Mathematics at the University Level: Crucial Questions for Contemporary Research in Education" *American Mathematical Society* 46, 1377-1385, 1999].

Σε μελέτη του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)- (OECD-Organization for Economic Co-operation and Development), για την αξιολόγηση των σπουδών σε παγκόσμιο επίπεδο (PIZA-Programme for International Student Assessment), το έτος 2002, αναφέρεται ότι η σχέση μεταξύ των μαθηματικών και του πραγματικού κόσμου, επηρεάζεται αρκετά από την τοπική κουλτούρα [PIZA, Mathematics Framework in OECD, 1999]. Στο εν λόγω πρόγραμμα, μελετήθηκε η «βασική μαθηματική εκπαίδευση» σε σχέση με την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να προσδιορίζει και να αντιληφθεί το ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στον κόσμο, να μπορεί να αναπτύξει κριτική σκέψη, εντάσσοντας τα μαθηματικά στην καθημερινότητά του με τρόπο εποικοδομητικό για την προσωπική και την κοινωνική του ζωή. Το πρόγραμμα έδωσε έμφαση στη κοινωνική προσφορά της μαθηματικής γνώσης χαρακτηρίζοντας ως απολύτως αναγκαία και λειτουργική τη χρήση της στα διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις. Επομένως με τη μαθηματοποίηση των πραγματικών καταστάσεων, ερμηνεύοντας και επικυρώνοντας τα μαθηματικά αποτελέσματα, στην πραγματικότητα νομιμοποιούμε τις διαδικασίες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και οριοθετούμε κατά κάποιο τρόπο τις δυσκολίες των μαθηματικών της βασικής εκπαίδευσης. Ο πρώτος κύκλος του προγράμματος που δημοσιεύτηκε το έτος 2001, δημιούργησε έντονες συζητήσεις και προβληματισμό σε πολλά κράτη μέλη του Διεθνούς Οργανισμού, κυρίως για τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθηματικών (curricula) που διδάσκονται στα σχολεία, έγιναν πολλές αναφορές στο ρόλο της μαθηματικής μοντελοποίησης, στις μαθηματικές εφαρμογές και στη σχέση τους με τον πραγματικό κόσμο²⁸.

Τα μαθηματικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι κυρίως ανάπτυξη αριθμητικών δραστηριοτήτων μέσα από καθημερινές καταστάσεις. Ο ρόλος του δασκάλου είναι ουσιαστικός και συνίσταται κυρίως στην ενίσχυση της προσπάθειας των παιδιών στο να κάνουν και όχι να πουν κάτι, έτσι ώστε τα παιδιά να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς σκέψης, να αναπτύξουν και να οικοδομήσουν τη λογικομαθηματική γνώση. Αντίθετα, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η διδασκαλία «δεξιότητων» και τεχνικών μεθόδων για να μάθουν τα παιδιά τις πράξεις της αριθμητικής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού εμποδίζει την προσωπική

²⁸ Η έννοια «πραγματικός κόσμος», δεν χρησιμοποιείται εδώ με την επιστημολογική της μορφή, αλλά περιγραφικά και περιλαμβάνει τα στοιχεία που έχουν ευρύτερη σχέση με τη φύση, την κοινωνία, τον πολιτισμό, την καθημερινότητα, το σχολείο, αλλά και άλλα επιστημονικά θέματα που δεν σχετίζονται απαραίτητα με τα μαθηματικά.

ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης τους και τα οδηγεί σε αποστροφή και «φοβία» για τα μαθηματικά [Θωμάς Κοτοπούλης, «Η Διδακτική των Εννοιών στη Βασική Εκπαίδευση: Όψεις και Προοπτικές», *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6-2006, σελ 153].

Συμπεράσματα

Το κοινωνικό μοντέλο του 21ου αιώνα, καταγράφει στις αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη μια αναπτυξιακή πολιτική που στηρίζεται κυρίως στην πολυδιάστατη συμβολή της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη αρχιτεκτονική της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, επιβάλλει τη βαθιά γνώση των θεμάτων και αντικειμένων απασχόλησης απαιτεί συστηματική και προσεκτική προσέγγιση στις νέες τεχνολογίες.

Η εκπαίδευση και η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον είναι δικαίωμα όλων των παιδιών του κόσμου. Η στατιστική υπηρεσία της UNESCO σε σχετική έρευνα της το έτος 2010, υποστηρίζει ότι τα περισσότερα από τα φτωχότερα κράτη του κόσμου δεν θα καταφέρουν να πετύχουν το στόχο αυτό μέχρι το 2015 [UNESCO, 2010, EFA, Global Monitoring Report, Summary, “Reaching the Marginalized” Unesco Publishing, Paris]. Η ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, είναι ο δεύτερος από τους έξι στόχους του προγράμματος με τίτλο «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All-EFA), του Διεθνούς Οργανισμού και εντάσσεται στο κείμενο της παγκόσμιας Διακήρυξης που ψηφίστηκε από τα κράτη μέλη του στο DAKAR της Σενεγάλης το έτος 2000.

Δεδομένου ότι η ευημερία των κρατών στηρίζεται κυρίως στην κοινωνική και οικονομική πολιτική τους και κύριος άξονας της κοινωνικής πολιτικής είναι η εκπαίδευση, είναι ορατός ο κίνδυνος δημιουργίας μιας χαμένης γενιάς παιδιών ιδιαιτέρως στις φτωχότερες χώρες του πλανήτη, των οποίων οι κοινωνικές συνθήκες, τους εμποδίζουν να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό εγείρει ανησυχία στη διεθνή κοινότητα, η οποία όμως πρέπει να εντείνει τις προσπάθειές της, για την ανάπτυξη μιας πιο οριοθετημένης και στοχευμένης εκπαιδευτικής σύνθεσης για την ένταξη «όλων» των παιδιών στο σχολείο. Τα στατιστικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό-αναπτυξιακό μοντέλο κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες του πλανήτη, απαιτεί επαναπροσδιορισμό και αναδιάρθρωση, ενώ κρίνεται αναγκαία αφενός η οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων της βασικής εκπαίδευσης με την επιστράτευση περισσότερων χορηγών και αφετέρου επιβάλλεται μεγαλύτερη κινητικότητα εκ μέρους όλων των συνεργών για επίτευξη των διαδικασιών.

Η βασική εκπαίδευση είναι ίσως το σημαντικότερο στάδιο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τα παιδιά ηλικίας 6-11 ετών αρχίζουν να βλέπουν τον κόσμο με πολύπλοκους τρόπους, να σκέφτονται πιο λογικά, συχνά επηρεάζονται και προβληματίζονται από παγκόσμια γεγονότα και γενικά διανύουν την πιο κρίσιμη και δημιουργική περίοδο της ζωής τους, ενώ μέσα από το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, καλλιεργούν κοινωνική συνείδηση με την ομαδική εργασία και το παιχνίδι, ανακαλύπτουν πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της πατρίδας τους αλλά και του κόσμου, καλλιεργούν το χιούμορ και συχνά δημιουργούν πρότυπα μέσα από την διαδικασία αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε μια σύντομη αναφορά στην έννοια της εκπαίδευσης ως ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία είναι ενσωματωμένη με την καθημερινή κοινωνική ζωή και αναγκαία εμπλέκεται με τις πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις της κοινωνίας.

Η παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης και ειδικότερα η ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων της βασικής εκπαίδευσης είναι κυρίως η ανάπτυξη των επαγωγικών και λογικών δεξιοτήτων των παιδιών και του προφορικού λόγου. Θεμελιώδης είναι η εισαγωγή και η διδασκαλία απλών μαθηματικών εννοιών με στόχο την ανάπτυξη κριτικής και επαγωγικής σκέψης, των στοιχείων αλφαριθμητισμού και την καλλιέργεια της γλώσσας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα στην εκπαίδευση, όπου, όπως υπογραμμίζουν πολλές σύγχρονες έρευνες, τα ποιοτικά αναλυτικά προγράμματα κυρίως της βασικής εκπαίδευσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως αρωγός για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και μακροπρόθεσμα να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους.

Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια εξάλειψης των κοινωνικών διαφορών και τη μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών που προέρχονται από φτωχά και ευάλωτα κοινωνικά στρώματα. Μια άλλη κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης είναι η μείωση των ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα και η ένταξη των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια τουλάχιστον εκπαίδευση, η ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας, η εξάλειψη της φτώχειας. Βασικό επιχείρημα της κοινωνιολογικής φύσης της εκπαίδευσης είναι η γνώση, η κατανόηση και η αλληλοεκτίμηση της ποικιλομορφίας της ανθρώπινης φυλής, του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών των άλλων πολιτισμών, της ενσυνείδητης κοινωνικής συμπεριφοράς και της επίλυσης των διαφορών μέσω του διαλόγου. Από κοινωνιολογικής πλευράς, πυρήνας της αναπτυξιακής προοπτικής των κοινωνικών ομάδων είναι η ενδυνάμωση και η διατήρηση της αυτονομίας των πολιτών, η τήρηση των υποχρεώσεών τους και η γνώση της άσκησης των δικαιωμάτων τους. Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της κοινωνικής ανάπτυξης, το εκπαιδευτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από τους παρακάτω άξονες εκμάθησης:

1. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη συλλογή, επιλογή, επεξεργασία και διαχείριση πληροφοριών.
2. Την ικανότητα απόκτησης εργαλείων γνώσης, αντιλήψεων αλλά και πιστοποιητικών σπουδών.
3. Την ικανότητα επικοινωνίας με άλλους.
4. Την ικανότητα προσαρμογής στις διάφορες κοινωνικές αλλαγές.
5. Την ικανότητα απόκτησης κοινωνικής συμπεριφοράς και συμμετοχής σε ομάδες εργασίας.
6. Την ικανότητα επίλυσης διαφορών μέσα από διάλογο και ειρηνικές διαπραγματεύσεις.

Τέλος, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, το πολιτιστικό σύστημα μιας κοινωνίας συμβάλλει στην παροχή συνοχής και αρμονίας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνικό σύστημα, από την άλλη, περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ολοκλήρωση ή την επίτευξη στόχων. Η ενίσχυση της προσωπικότητας, η δράση και η συμπεριφορά των πολιτών είναι κύριο χαρακτηριστικό της πολιτισμικής διάστασης της κοινωνίας. Η βασική μονάδα για την κοινωνική συνοχή είναι η οικογένεια, η οποία μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά την αγάπη, τη συνεργασία, την ακεραιότητα, την πίστη και τη γνώση. Η οικογένεια είναι η καρδιά της κοινωνίας και οι πολιτικές των κυβερνήσεων πρέπει να στηρίζουν και να προστατεύουν το θεσμό της οικογένειας, γιατί χωρίς οικογένεια δεν υπάρχει κοινωνία. Το δεύτερο πιο σημαντικό συστατικό της κοινωνίας είναι το σχολείο. Το σχολείο διαδραματίζει κυρίως ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνίας και του έθνους στο σύνολό του. Ο θεσμικός ρόλος του σχολείου παρέχει γνώση, εκπαίδευση, καλλιεργεί την ευγενή άμιλα και αναδεικνύει τις δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων της ανθρώπινης φύσης. Τα προγράμματα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης αποτελούν ορόσημο για την ανάπτυξη, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών και συμβάλλουν στην ωρίμανση της προσωπικότητάς τους. Οι πολιτικές της βασικής εκπαίδευσης, πρέπει να επαναοριοθετούνται όταν κρίνεται αναγκαίο εφαρμόζοντας κατάλληλους σχεδιασμούς εκμάθησης, να ενισχύουν τις ολιστικές προσεγγίσεις στην αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών προτύπων και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση νέων δυναμικών κοινωνιών, ικανών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα με στόχο το εθνικό τους συμφέρον και την ευημερία των πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασία Τσώνη, *“Η Έννοια της Παιδείας στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, ως προς τη Συγκρότηση Αναπτυγμένης Κοινωνίας”*, www.filosofia.gr.
- Θωμάς Κοτοπούλης, *«Η Διδακτική των Εννοιών στη Βασική Εκπαίδευση: Όψεις και Προοπτικές»* Επιστημονικό Βήμα, τ.6-2006.
- Τσάτσος Κ., *“Η κοινωνική φιλοσοφία των Αρχαίων Ελλήνων”*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1970.
- Freda Briggs, Donna Broadhurst and Russel Hawkins, *“Violence, Treats and Intimidation in the Lives of Professionals whose Work Involves Children, Trends & Issues in Crime and Criminal Justice”*, no. 273, Canberra: Australian Institute of Criminology, February, 2004.

- Cross T. Christopher, Taniesha A. Woods, and Heidi Schweingruber, "Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity", (2009), Editors; Committee on Early Childhood Mathematics; National Research Council, USA.
- Dijk F. Eelja, Bert Van Oers & Jan Terwel, "Schematising in early childhood mathematics education: Why, when and how?" vol.12, issue1, 2004, "*European Early Childhood Education Research*" Journal, pubs. Taylor & Francis.
- J. Finch, 1984, "*Education as social policy*", Longmans.
- Harry Daniels, "*Vygotsky and Pedagogy*" eds. Routledge Palmer, 2001.
- MacNaughton, G. (2004). "Exploring Critical Constructivist Perspectives on Children's Learning". In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (Eds.), "*Early Childhood Education: Society and Culture*", London: Sage Publications. (pp. 43 – 56).
- Spivak G. I, "*Informal and non-Formal education, Colonialism and Development*", eds S. Harasym, London , 1990.
- Wood Elizabeth, and Jane Attfield "Play, Learning and the Early Childhood Curriculum", "*Development a Pedagogy of Play, Early Childhood Education: Society and Culture*", 2005, eds. SAGE, California, pp. 158-183.
- Thierry G. Verhelst, "*No Life without Roots: Culture and Development*", Zen Books, 1991.
- UNESCO, 2010, EFA, Global Monitoring Report, Summary, "*Reaching the Marginalized*" Unesco Publishing, Paris.

ABSTRACT

This paper aims at a description of the type of formal education and considers the features and challenges that educational systems globally face, in addition to the advantages and perspectives offered by educational policies at the school age. Moreover, the role of mathematical education and the social contribution of mathematical knowledge in diverse environments are briefly described here, as well as the spherical function of mathematical knowledge.

Finally, in this work is given a summary report regarding the significance of education as a human activity, which is embedded in daily social life and is innately linked with the political, economic and cultural dimensions of society.

Βιργινία Α.Στεργίου

Διδάκτωρ του Τμήματος των Μαθηματικών Πανεπιστημίου Πατρών.

(Αυτοδύναμη διδασκαλία με το ΠΔ407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών)

Ολυμπιονίκη Μασούρη 9-11, 15126 Μαρούσι, Αθήνα.

6977.709.799, 210.810.53.53, vir.stergiou@yahoo.gr

FORMULATION OF CONCEPTS DURING CHILDHOOD. APPLICATION WITH THE USE OF COMPUTERS' PROGRAMMING

MEGAKLIS TH. SOTIROPOULOS

A. Mathematical structure of concepts

Definition 1. Concept is every assignment of a prototype to an icon, whatever may be the prototype and the icon. We call the prototype "object" and the icon "attributes". We symbolize a concept with a couple whose left part is the object and right part the attributes.

Definition 2. $(O_1, A_1) \dot{\cup} (O_2, A_2) = (O_1 \cup O_2, A_1 \cap A_2)$, where $\cup$ and $\cap$ are the usual operations between sets, union and intersection, respectively. We call this operation "union of concepts".

Definition 3. $(O_1, A_1) \dot{\cap} (O_2, A_2) = (O_1 \cap O_2, A_1 \cup A_2)$. We call this operation "intersection of concepts".

With the above two operations, for every two concepts, there exist a "higher" and a "lower" concept.

Definition 4. $(O_1, A_1) \dot{\subseteq} (O_2, A_2) \Leftrightarrow (O_1 \subseteq O_2 \text{ and } A_1 \supseteq A_2)$, where $\subseteq$ and $\supseteq$ denote the usual subset and superset, respectively. The subordinated concept (O_1, A_1) are the species and the superordinated concept (O_2, A_2) is the genus.

Definition 5. Two concepts (O_1, A_1) and (O_2, A_2) are equivalent if, and only if, $A_1 = A_2$. In symbols, $(O_1, A_1) \approx (O_2, A_2) \Leftrightarrow A_1 = A_2$.

Since $\approx$ is an equivalence relation, we have classes of concepts. As we know, the classes are disjoint sets and their union makes the set of reference. So, in our case, we have a partitioning of the set C of all concepts (neither of the set Ω of isolated objects nor of the potential set P (Ω) of objects).

Definition 6. The complement of the concept (O, A) is the concept (O^c, A^c) , where O^c and A^c are the usual set-theoretic complements of O and A, respectively.

Definition 7. The symmetric-difference of two concepts (O_1, A_1) and (O_2, A_2) , is the concept $D = (O_1 \dot{+} O_2, (A_1 \dot{+} A_2)^c)$, where $O_1 \dot{+} O_2$, $A_1 \dot{+} A_2$ are the usual set-theoretic symmetric-differences of O_1 and O_2 , A_1 and A_2 , respectively.

The set C of all concepts, with the two operations intersection ($\dot{\cap}$) and symmetric-difference D is proved to have the order of a Lattice, which is equivalent to the structure of a Boolean Algebra.

Definition 8. We call distance $d(X, Y)$ of two sets X and Y, the non-negative integer expressing the number of elements of the set $X \dot{+} Y$, that is of their symmetric-difference (in symbols $n(X \dot{+} Y)$). So, $d(X, Y) = n(X \dot{+} Y)$.

The three properties for the mathematical definition of a "distance" hold.

Let's go, now, to the concepts. We can take $d(O_1, O_2) = n(O_1 \dot{+} O_2)$, which is a distance between objects, but it does not say many things, since it is quantitative but not qualitative: two sets of objects may have many different elements, coming from the same homogenous population (Biometry, Psychometry, students' and teachers' evaluation). Besides, we are not

working with objects or attributes, but with both of them, that is concepts. Consequently, if the distance of the attributes is increasing, the distance of the objects is, accordingly, decreasing. The explanation comes naturally: if we have a large range of attributes, this range can fit only to a small range of objects (larger intension, smaller extension). How can we succeed to have small distance between two objects? If it is large, then $d(O_1, O_2)$ is small, maybe $d(O_1, O_2) \approx 0$, which means, not that $O_1 = O_2$ (*on the contrary!...*), but that O_1 and O_2 *can be easily confused and considered as equal!* In many applications, we do not know exactly O_1, O_2, A_1, A_2 , but only their *common* elements and their *differences*. The more attributes two objects have in common, the more they are alike, or almost equal, that is $d(O_1, O_2) \approx 0$.

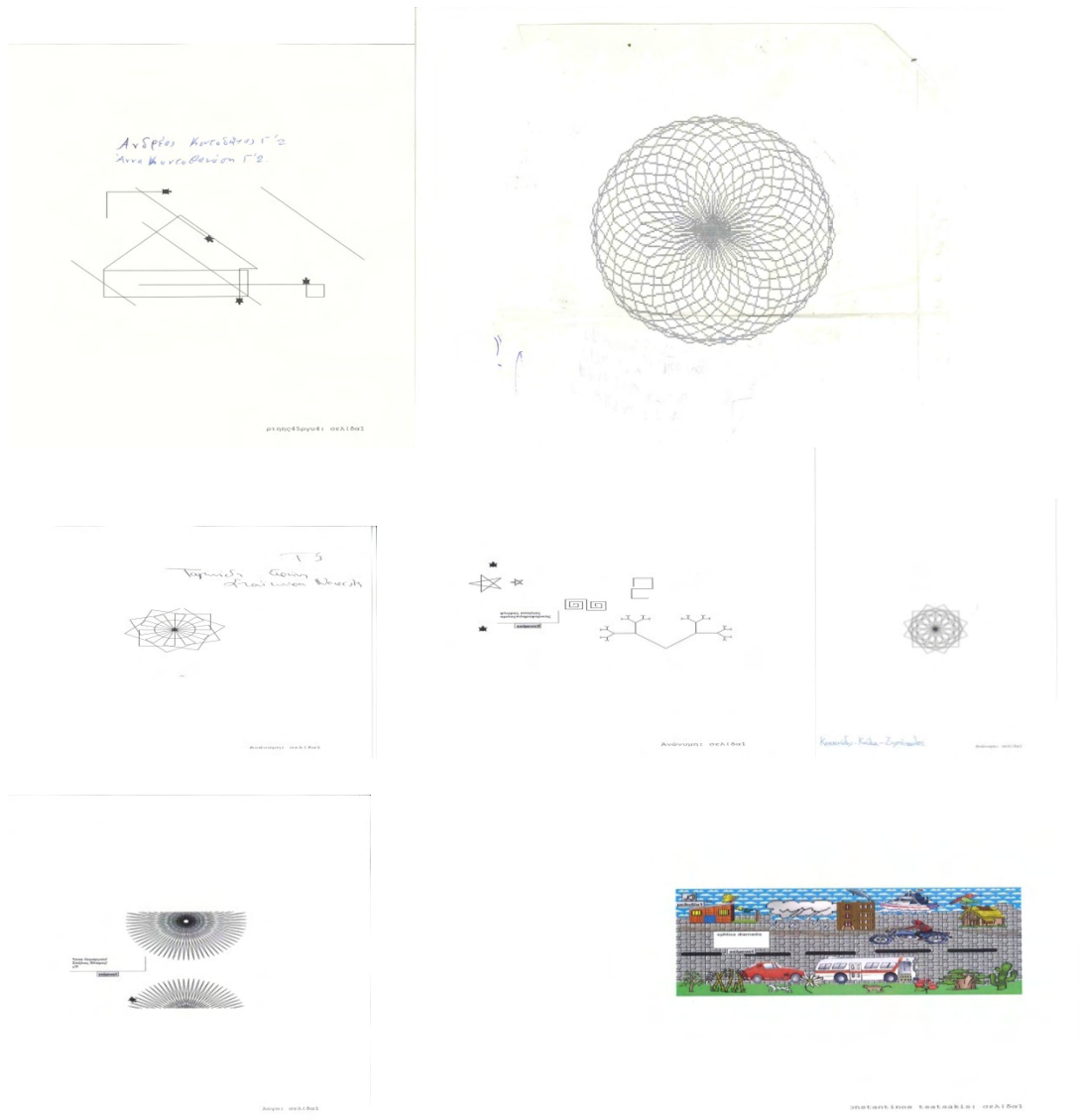
The complement of a concept (O, A) is the concept (O^c, A^c) . Attention: (O^c, A^c) has the meaning of the assignment (as all concepts have), but it just says that the common attributes (if any) of the elements of O^c must be found (detected) inside the set A^c . It is not known which of them are exactly. It is, now, obvious that the situation is stochastic, or, even more,

fuzzy. What does the symmetric - difference say? That the non - common objects $O_1 \overset{+}{\cdot} O_2$ have the common attributes $A_1 \cap A_2$, but they may have, also, others «out of» $A_1 \cup A_2$ (that is, in the complement of $A_1 \cup A_2$). This means that, for foreign sets of objects, we cannot be sure for their common attributes: except of the known ones $A_1 \cap A_2$, there may exist other unknown (because they belong to the complement of $A_1 \cup A_2$).

Conclusions: 1. two concepts can be: a. interrelated either by having common objects or by having common attributes, b. discriminated by discriminating *both* objects and attributes... 2. The symmetric-difference shows us the dissimilarities and the intersection the similarities among our objects.

B. Cognitive Application

Concept theory corresponds to human mind as it forms and manipulates knowledge. *Logo language of computers does the same: it is a tool for constructing knowledge with a simple and natural way step by step.* Logo was created not only for pupils of the primary school but, also, for everyone, based on Piaget's psychological theories. Besides, imagination is absolutely included in both Logo and Concept Systems. *Discovering by Logo is the same with constructing all possible concepts.* When we consider an object, we can gradually “add” new attributes. In fact, it is the set A of their common attributes, that defines the objects of the same kind. E.g, the set O of chairs of a house consists of different chairs but all of them have the same common attributes by which the set of chairs is defined. So, the word “common” of the attributes comes naturally, even if we do not start with common attributes. *What is very important is that the concepts are constructed from other concepts. What we have presented up to now about concepts is immediately connected with Logo.* Pupils can learn so many things by “playing” with concepts: prototype, icon, assignment, attribute, object, construction of knowledge, no mistakes- everything is useful, relativity of objects (if we change the set of attributes, then we create another object and so we must find another name for it), intersection of sets, “is-rule”, “has-rule”, *differentiation* of kinds, definition of an object, imagination and others. Very good examples are the following geometrical figures and non-geometrical icons, created, with the use of Logo, in the School Computer Laboratory.



**Figures
1-2, 3-4-5, 6-7**

C. Application to concepts' formation

Logo is a tool for learning and learning is achieved only through concepts.

Let's see, now, some instructions of Logo which can be used to express concepts:

1. To square output [sides equal angles equal]

end

? Pr square

sides equal angles equal

2. To flag: colour 1: colour 2

Output sentence: colour 1 :colour 2

end

? Pr flag

blue white.

3. Make <object> <attributes>

Make "today Monday.

Make "parents [father mother]

Make "rhomb [sides equal]

One realizes that, by using the instruction *Make*, an assignment is made of the objects to the attributes (which is a classification, too, e.g., a rhomb belongs to the four- sided figures with all sides equal).

4. Fput and Lput: in order to create, step by step, a list (set) of attributes.

5. In this way, we obtain the icon (attributes) of the object (thing) *parents*.

? Pr thing “parents

father mother

6. Name an object. A *standardization* can be made, to a certain extent, so that we know the concept that is hidden under this term. *Imagination* is, also necessary, so that, for new concepts, we find new terms (names), without suppressing new concepts under old names. E.g., our imagination has created the concept of Pegasus.

If we have the concept of an area on which we work, e.g., the four-sided figures of one level, then, using the two operations, *we can create all the possible concepts showing similarities. It is the lattice of concepts discovered experimentally by Piaget, but this time expressed by the mathematical theory of concepts.*

Very important is the fact that the lattice is not only an hierarchy but contains, also, links. Pupils, students and, generally, people, must get accustomed with links, because hierarchies are, most of the times, an oversimplification of real life. An “object” may be involved in different concepts. Consequently, what really exist are the concepts (assignments), by which we can make only comparisons between objects. E.g., *the structure of the four- sided figures of one level is not a tree...*

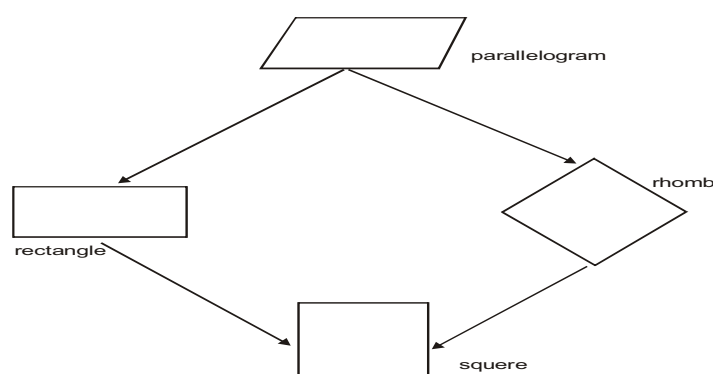


Figure 8:
Parallelograms

A rectangle with equal sides becomes a square, but, also, a rhomb, with equal angles becomes a square. A square can be considered as a descendant of the rectangle, but also, of the rhomb. The four concepts (parallelogram, rectangle, rhomb, square) form a lattice: {rectangle}

$$\cup \{\text{rhomb}\} = \{\text{parallelogram}\} \text{ and } \{\text{rectangle}\} \cap \{\text{rhomb}\} = \{\text{square}\}.$$

D. Application to Multimedia

One main point of this work is that, what really exists (or plays role) in our world, is the assignment (the function) of the prototypes to the icons (of the objects to the attributes). Any prototype is an object, any icon is a set of attributes, any set of attributes gives rise to an object, any object is expressed by its attributes, any object “is equal” to its set of attributes. Real equality does not exist, objects and attributes can not be absolutely defined. Our world is relative and dynamic, not sure and static. An object does not exist by itself, but by its attributes. That’s why we say that an object “is equal” to its attributes. Other set of attributes creates another object.

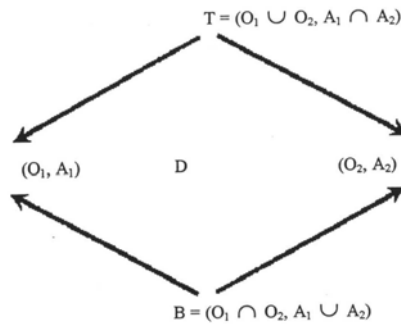


Figure 9:

“Children” from two “parents”

where D is the symmetric-difference of (O_1, A_1) and (O_2, A_2) . The arrows give the subordinated concepts. (O_1, A_1) , (O_2, A_2) and D are located on the same level and, consequently, *there is no order among them*.

So, objects are evolving from the one to the other. The question, now, is how? Is there any connection, any rule? The answer is yes: obeying the laws of thought, which means not only the laws of formal (...) logic, but something much more: the laws of concepts. Everything in our mind is a concept, so everything in our world is a concept.

Do objects have memory? Of course: they can be expressed with pre-existing concepts by using the operations on concepts. Is it possible for new objects to emerge? Again by the operations on concepts. So, concepts are being transformed continuously in our mind. An algebra of concepts is being carried out every time, every second in our mind.

Exactly, as in Multimedia! Files, icons, sounds are being connected continuously, in the one way or the other, inside the computer. What is really important is the connection, how it is carried out and what sequence is followed. The question is: what comes after what? What is connected to what? Are there many choices, a few or one? It is obvious, now, that the “Multimedia way of thinking” is just a matter of concepts. Old and new concepts are connected, there in an order among them, not an hierarchical one but the more complex of a lattice. The connections are not only the classic ones (superordinated- subordinated), but there are, also, dissimilarities, varieties, fantasy. There are links and freedom of choice- exactly as Multimedia are constructed.

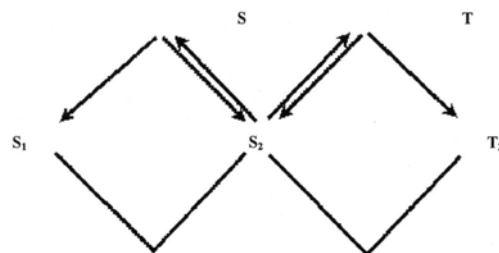


Figure 10:

Conceptual structure of a multimedia - information product.

Is there an optimum path in order to treat a subject we are interested in? We can go “surfing” but, in any case, inside the frame of the Multimedia Design of this subject. Files, icons and sounds are connected “properly” when the connection has a meaning, which is equivalent to the conceptual context of the subject. Concepts are connected by their nature, from their “birth”. The sequence or, better, net of files, icons and sounds has the meaning that is imposed by the concept- only concepts give a meaning to them. The conceptual sublattice, created by the concepts of this subject, is the optimum path!...

- ember 9-10, pp. 687-695, in Greek.
- SOTIROPOULOS, M.T. (2010). *Mathematical Theory of Concepts: Lattices of (sub)classes, Distance*. International Congress of Mathematicians (ICM), Hyderabad, India, Volume of Short Communications, p. 61.
- SOWA, J.F.(1983). *Conceptual Structures*. Addison-Wesley, New York.
- TWAY, Linda E. (1992). *Work with Multimedia*. Management Information Source, Inc., New York.
- WILLE, R. (1982). Restructing Lattice Theory:an approach based on hierarchies of concepts, Rival, I. (ed): *Ordered Sets*. Reidel Publ. Co.,p. 445-470.
- WILLE, R. (1984). Line diagrams of hierarchical concept systems. *International Classification*, 11, p. 77-86.
- Megaklis Th. Sotiropoulos, Mathematics, Statistics, Computers' Programming, M.Sc. in "Informatics and Operational Research", Teacher of Informatics in "Anavryta" Experimental Gymnasium, former School Advisor, Co-operator in A.S.PAI.T.E. (Third Level School of Pedagogical and Technological Education). Imittou 148, Pagrati, 116 35 Athens, Greece. Tel.: ++30/210/6144050, Fax: ++30/210/8055616.
- E-mails: megsotiropoulos@gmail.com and melcopyc@otenet.gr.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία βασίζεται σε πρωτότυπους και απλούς ορισμούς των εννοιών και των πράξεων μεταξύ αυτών. Η Θεωρία Εννοιών εκφράζει το ανθρώπινο μυαλό, καθώς αυτό σχηματίζει γνώσεις. Η γλώσσα Logo προγραμματισμού H.Y. κάνει το ίδιο: είναι ένα εργαλείο για να κατασκευάσουμε και να δομήσουμε τη γνώση, με έναν απλό και φυσικό τρόπο, βήμα-βήμα, βασισμένη στις ψυχολογικές θεωρίες του παιδαγωγού J. Piaget. Η φαντασία περιέχεται και στην Logo και στα Συστήματα Εννοιών. Το να ανακαλύπτεις χρησιμοποιώντας την Logo είναι το ίδιο με το να κατασκευάζεις όλες τις δυνατές έννοιες, όλους τους δυνατούς κόσμους, απ' όπου διαφορετικά σενάρια μπορεί να επιλεγούν. Δεν υπάρχουν περιορισμοί και λάθη, όλες οι έννοιες υπάρχουν ελεύθερα (κάποια αντικείμενα και οι κοινές ιδιότητές τους).

Μεγακλής Θ. Σωτηρόπουλος,

Μαθηματικός, Στατιστικός, Προγραμματιστής H.Y., M.Sc. Πληροφορικής και Επιχειρησιακής Έρευνας,
Καθηγητής Πληροφορικής Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αναβρύτων, πρώην Σχολικός Σύμβουλος,
Συνεργάτης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.),
Υμηττού 148, Παγκράτι, 116 35 Αθήνα,
210-6144050, Fax: 210-8055616,
megsotiropoulos@gmail.com
melcopyc@otenet.gr

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ MARKETING

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΖΙΑΚΟΣ, ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ

Εισαγωγή

Η προώθηση καταναλωτικών αγαθών και υπηρεσιών σε παιδιά, οι συνέπειες αυτής στα ίδια τα παιδιά, αλλά και στην κοινωνία, καθώς και το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις μεθόδους του marketing είναι θέματα που προκαλούν έντονο ενδιαφέρον και αντιπαραθέσεις, σε πολλά επίπεδα.

Το marketing προς τα παιδιά δεν αφορά, πλέον, μόνο σε παιχνίδια και ζαχαρωτά, όπως στο παρελθόν, αλλά σε μια πληθώρα προϊόντων για τα οποία ενδιαφέρονται κυρίως οι ενήλικες. Σύμφωνα με την εφημερίδα «The Economist», τα παιδιά, ηλικίας κάτω των 14 ετών, επηρεάζουν σχεδόν τις μισές αγορές του αμερικάνικου νοικοκυριού. Εύλογα αναρωτιέται κανείς, γιατί οι ενήλικες επιτρέπουν αυτού του είδους τη διαχείριση, ενώ γνωρίζουν ότι το παιδικό κοινό είναι ευάλωτο στις στρατηγικές προώθησης και διαφήμισης αγαθών.

Σύμφωνα με τον Brougère, το παιδί είναι πλέον ο πυρήνας της οικογένειας. Στη σύγχρονη οικογένεια, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί ειδικά τον τελευταίο αιώνα, το παιδί αποτελεί στοιχείο ενότητας και σταθερότητας. Επιπλέον, οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά έχουν δημοκρατικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα ολοένα και περισσότερα θέματα να τίθενται προς διαπραγμάτευση. Το σημερινό παιδί είναι πολύ πιο ενημερωμένο από ότι υπήρξαν οι γονείς του στο παρελθόν, και αυτό του δίνει χώρο να εκφράσει τις απόψεις και τις επιθυμίες του, έτσι καθίσταται σημαντικός παράγοντας για την ατομική και την οικογενειακή κατανάλωση (Laurence, 2004).

Η ανάπτυξη αυτού του φαινομένου τις τελευταίες δεκαετίες, και η γιγάντωση του τα τελευταία χρόνια, έχει ευνοήσει τη διατύπωση απόψεων, οι οποίες πολλές φορές προβληματίζουν, διχάζουν ή και προκαλούν.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η σύγχρονη αντίληψη για το παιδί και την παιδική ηλικία, όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από τον ευρύτερο μετασχηματισμό της δυτικής κοινωνίας, καθώς και ο ρόλος του παιδιού στην καταναλωτική αγορά, μέσα από την επιστήμη του marketing. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός, τα αποτελέσματα και οι επισημάνσεις της έρευνας «Προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και του marketing».

Η παιδική ηλικία και η θέση του παιδιού στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον

Ο όρος παιδική ηλικία αναπτυξιακά και βιολογικά, αναφέρεται στην περίοδο μεταξύ της γέννησης και της ενηλικίωσης. Νομικά διαρκεί μέχρι την ενηλικίωση (American Heritage Dictionary). Σύμφωνα με τον αμερικανικό «National Association for the Education of Young Children», η παιδική ηλικία καλύπτει την ανθρώπινη ζωή από τη γέννηση μέχρι περίπου την ηλικία των δώδεκα ετών, οπότε αρχίζει η εφηβεία.

Κοινωνιολογικά η παιδική ηλικία θεωρείται ιστορική και κοινωνική κατασκευή, που εξαρτάται από κοινωνικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς, πολιτισμικούς παράγοντες (Mills, 2000:9, James, Prout, 1990:231, Μακρυνιώτη, 2003:49).

Ο επιστημονικός τομέας της Ιστορίας της Παιδικής ηλικία μετράει λιγότερο από έναν αιώνα δραστηριότητας. Ο ιστορικός F.Aries στο «Αιώνες παιδικής ηλικίας» υποστηρίζει ότι κάποια στιγμή μεταξύ του 17^{ου} και του 20^{ου} αι. «εφευρέθηκε» η ιδέα της παιδικής ηλικίας όπως την ξέρουμε σήμερα, ενώ μέχρι τότε τα παιδιά θεωρούνταν μικρογραφίες των ενηλίκων. Η άποψη αυτή βρήκε αρκετούς υποστηρικτές, αλλά και πολλούς εναντίωνες.

Ο Λάνγκερ χαρακτηρίζει «μακρόσυρτη και θλιβερή» την ιστορία της παιδικής ηλικίας λόγω της «βάνανσης μεταχείρισης» των παιδιών ανά τους αιώνες (Ντεμώζ, 1985:11), και είναι αλήθεια πως η ιστοριογραφία καταγράφει την παιδοκτονία, την εγκατάλειψη, τη βιαιότητα, την κακοποίηση κ.α ως συνηθισμένες πρακτικές για πάρα πολλούς αιώνες, π.χ. ο πατέρας κατά την περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας διέθετε δικαίωμα θανάτωσης ή εγκατάλειψης του παιδιού του, επίσης, μπορούσε να πουλά τα παιδιά του, να τα βάζει υποθήκη, να τα δίνει για υιοθεσία κλπ. (Renaut,2007:174-175). Λιγότερο ή περισσότερο τέτοιου είδους αντιλήψεις επικράτησαν σε όλες τις προ- μεσαιωνικές και μεσαιωνικές κοινωνίες και φαινόμενα όπως το μαστίγωμα κι η φυλάκιση για «εκπαιδευτικούς σκοπούς», η παιδοκτονία ιδιαίτερα θηλυκών και παράνομων μωρών, η παιδική πορνεία και η παιδική εργασία ήταν σχεδόν αποδεκτά (Ντεμώζ,1985:15,61,84,94).

Είναι, λοιπόν, σίγουρο πως η σύγχρονη αντίληψη για την παιδική ηλικία διαφέρει από αυτή του παρελθόντος, και μέσα από μια σειρά κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτισμικών αλλαγών και επιστημονικών μεταρρυθμίσεων φτάσαμε σε αυτήν.

Κατά τη Boyden(1997) αλλαγές όπως η βιομηχανοποίηση και η αστικοποίηση, αλλά και η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιών σύμφωνα με το χριστιανικό πρότυπο (όλα χαρακτηριστικά της καπιταλιστικής ανάπτυξης), οδήγησαν στο σύγχρονο μοντέλο της παιδικής ηλικίας (Καλδή,2001).

Κατά τη βιομηχανική επανάσταση τα παιδιά επιλέγονταν ως εργάτες, λόγω της ευελιξίας, της ευπειθειας και του χαμηλού κόστους τους. Αλλά και από την πλευρά των οικογενειών, τα παιδιά- εργάτες συνέβαλλαν σημαντικά στα εισοδήματά τους (Clarke,2004:9). Με την ανάπτυξη της εξειδίκευσης της εργασίας και με την πρόοδο της τεχνολογίας τα παιδιά βγήκαν από την παραγωγή. Έτσι αναδύθηκε η ανάγκη για ευρεία και υποχρεωτική εκπαίδευση, τα σχολεία λειτούργησαν ως χώροι εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού κι ως χώροι προστασίας και ανάπτυξης των παιδιών. Κατά τον Anderson(1972), η ανάπτυξη και η σταδιακή επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και η μείωση της παιδικής εργασίας κατέστησαν το παιδί από οικονομικό περιουσιακό στοιχείο των γονέων σε «υποχρέωση», όπου οι γονείς πρέπει να επενδύσουν με την προοπτική της συναισθηματικής ανταμοιβής (Clarke,2004:10).

Στην προβιομηχανική κοινωνία, οι λειτουργίες της οικογένειας ήταν πολλές: πρωτογενής παραγωγή, εκπαίδευση και φροντίδα των παιδιών και των ηλικιωμένων κλπ, ωστόσο, στην καπιταλιστική κοινωνία, κατά τον Qvortrup(1985), πολλές λειτουργίες της εκχωρήθηκαν σε άλλους θεσμούς, αλλάζοντας ταυτόχρονα και τη δομή της (από διευρυμένη σε πυρηνική), με αποτέλεσμα η ανατροφή των παιδιών να γίνεται αποκλειστικά από τους γονείς (Καλδή,2001). Στη σύγχρονη πυρηνική οικογένεια οι γονείς λυγίζουν κάτω από το βάρος των ευθυνών και των αισθημάτων της ενοχής, καθώς οι προσδοκίες της κοινωνίας για ό,τι προσφέρουν οι οικογένειες στα παιδιά τους μεγαλώνουν (Φάρσον,1980:29).

Κατά τη Μακρυνιώτη (2003), οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές, ανέδειξαν την παιδική ηλικία σε κοινωνική κατηγορία με ενσυνείδητο και ενεργητικό ρόλο (Λεοντάκη,2008:45). Μία από τις συνέπειες, σε αυτόν το νέο ρόλο, ήταν το άνοιγμα των καταναλωτικών αγορών και η προώθηση καταναλωτικών αγαθών στα παιδιά, καθώς πλέον το παιδί δεν θεωρείται επέκταση των γονιών του, αλλά «ένα πρόσωπο με αυτογνωσία, επιθυμίες και με κοινωνικό δικαίωμα να εκφράσει τις επιθυμίες του» (Cook,2004:6,9).

Μάρκετινγκ και παιδική ηλικία

Το marketing είναι η επιστήμη της διαχείρισης πηγών, με σκοπό τη διάθεση του σωστού προϊόντος, στο σωστό κοινό, τη σωστή στιγμή και στην κατάλληλη τιμή με στόχο την ικανοποίηση του καταναλωτή (CIM,2001)(AMA,1985). Στο παραπάνω, υπάρχει μια επικερδής α-

νταλλακτική διαδικασία (Alderson,1957), μέσω της οποίας διακινούνται προϊόντα, υπηρεσίες και ιδέες, και πριν από περίπου έναν αιώνα, η μαζική παραγωγή και η ανάγκη για περισσότερους καταναλωτές έφερε το marketing στη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα (Brassington,Pettitt,2010:42). Επιπλέον, η τηλεόραση και η μαζική απήχηση που είχε, έδωσε τη δυνατότητα τους διαφημιστές όχι μόνο να κάνουν γνωστό ένα προϊόν, αλλά να στοχεύουν συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Mazur,1996) για τα ανάλογα προϊόντα. Η τάση αυτή έφερε τα παιδιά στο στόχαστρο του marketing.

Η φίρμα (brand) ενός προϊόντος είναι η διαφοροποίηση του ενάντια στον ανταγωνισμό, ενώ η δύναμη της φίρμας μπορεί να μετρηθεί με τη ισχύ που έχει το προϊόν πάνω στους ανταγωνιστές του (Dotson,Hyatt,2005:35). Έρευνες έδειξαν ότι, από την ηλικία των 6 μηνών τα μωρά συγκατατούν λογότυπα, ενώ στην ηλικία των 3^{ων} ετών, ένα στα πέντε παιδιά στην Αμερική ζητούν ήδη συγκεκριμένα προϊόντα. Πλέον, όπου κυκλοφορούν παιδιά υπάρχουν επώνυμα προϊόντα, που απευθύνονται σε αυτά σαν να είναι καταναλωτές ισότιμοι με τους ενήλικες (National Institute of Media and the Family,2002).

Σε έρευνα του Εθνικού Συμβουλίου Καταναλωτών της Βρετανίας το 78% των παιδιών μέχρι 10 ετών δήλωσε ότι απολαμβάνει να ψωνίζει, παιδιά έως 10 ετών έχουν οικειοποιηθεί 300 με 400 φίρμες, ενώ το 70% των 3χρονων παιδιών αναγνωρίζει το σύμβολο της McDonalds (Mayo, 2005:23). Η αναγνώριση μια μάρκας εξυπηρετεί λειτουργίες όπως η οικειότητα με τη φίρμα και η δημιουργία ερεθισμάτων. Η οικειότητα που αποκτά το παιδί προέρχεται από την συχνή έκθεση του σε προϊόντα, που διαφημίζονται, χρησιμοποιούνται από την οικογένεια του ή από το ευρύτερο περιβάλλον του π.χ. από άλλα παιδιά στο σχολείο (Paul,2002).

Μερικές δεκαετίες πριν, τα παιδιά δε θεωρούνταν καταναλωτές, αλλά αποταμιευτές. Τα χρήματα που ήταν λίγα και συνήθως είχαν σκοπό να αγοράσουν κάτι ακριβό δεδομένης της εποχής π.χ. παιχνίδι, ποδήλατο. Τα προϊόντα που χρειαζόταν τα αγόραζαν οι γονείς τους. Το μάρκετινγκ της εποχής στόχευε στους ενήλικες και τους έφηβους, που είχαν αγοραστική δύναμη και αποφάσιζαν οι ίδιοι για τις αγορές τους.

Οι κοινωνικές συνθήκες, για να μπει η παιδική ηλικία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του marketing, δημιουργήθηκαν με το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, όπου σημειώθηκε αύξηση των γεννήσεων (McNeal,1987:44), καθώς και οικονομική ανάκαμψη, η οποία έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν ως καταναλωτές (McGinnis, Gootman, Kraak, 2006).

Οι επαγγελματίες του χώρου στοχεύουν στα παιδιά-σημερινούς καταναλωτές με προϊόντα όπως καραμέλες, παιχνίδια, βιβλία, ταινίες και προϊόντα που σχετίζονται με τους ήρωες που πρωταγωνιστούν σε αυτά, αλλά φέρονται στα παιδιά και ως μελλοντικούς καταναλωτές, ώστε μεγαλώνοντας να συνεχίσουν να αγοράζουν τα προϊόντα.

Τέλος, αποτελούν μια αγορά, που επηρεάζει τις αποφάσεις για προϊόντα, που φαινομενικά αποφασίζουν οι ενήλικες επηρεάζοντας τις καταναλωτικές τους συνήθειες (McGinnis, Gootman, Kraak, 2006). Από την επιλογή γεύματος, στην επιλογή των διακοπών και ως την επιλογή αυτοκινήτου, τα παιδιά από 2 έως 14 ετών επηρεάζουν αγορές τόσο μεγάλης αξίας που είναι δύσκολο να εκτιμηθεί.

Στην προσέγγιση του πιο επικερδούς κοινού η τηλεόραση έχει παίξει καθοριστικό ρόλο. Η καθολική επικράτηση της έχει δώσει μεγάλη δυναμική με συνέπεια ένα παιδί να βλέπει ετησίως 20.000 έως 40.000 διαφημίσεις (Paul,2007), χωρίς σε αυτές να συγκαταλέγονται τα καλυμμένα διαφημιστικά μηνύματα, μέσα σε τηλεοπτικές εκπομπές, σόου, ταινίες, αποτελώντας ένα τρόπο έμμεσης διαφήμισης γνωστό ως stealth marketing (Paul,2007). Ενδεικτικά σε παιδική ταινία το 2006 περιλαμβανόταν η προβολή 30 διαφορετικών εταιρειών²⁹.

Κανάλια διαφήμισης είναι το ραδιόφωνο, τα έντυπα περιοδικά και το διαδίκτυο, όπου με διαφημίσεις, διαγωνισμούς ή προσφορές, αυξάνει την εξοικείωση του παιδιού με συγκεκριμένες μάρκες. Επιπλέον, η διαφήμιση σε δημόσιους χώρους, μέσα μεταφοράς, στάσεις λεωφορείων, υπαίθρια σημεία κλπ απευθύνεται και στα παιδιά. Τέλος, διαφήμιση γίνεται και με μορφή χορηγίας, υποτροφίας, επιμόρφωσης και εκπαίδευσης.

²⁹ http://www.brandchannel.com/brandcameo_films.asp?movie_year_az=2006#movie_list

Η εμπορευματοποίηση της παιδικής ηλικίας

Το marketing και οι εταιρείες, έχουν κατηγορηθεί κατά καιρούς για υποβάθμιση της υγείας των παιδιών με σοβαρές κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, προαγωγή του καταναλωτισμού, πρόκληση ψυχολογικών και προβλημάτων συμπεριφοράς από την προβολή ψευδών ή ενήλικων προτύπων και τάσεων ή από την προβολή επιθετικών/βίαιων συμπεριφορών.

Οι μάρκετερς υποστηρίζουν, ότι ο ανταγωνισμός των εταιρειών ωφελεί τον πελάτη ποιοτικά και οικονομικά αφού το μάρκετινγκ αναγνωρίζει, προσαρμόζει και βελτιώνει τα προϊόντα που ζητάει ο καταναλωτής (Brassington, Pettitt, 2010:42). Συμπληρώνουν πως, η προώθηση προϊόντων βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική σκέψη και καταναλωτική συνείδηση, καλώντας τους γονείς να ενεργοποιηθούν στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού.

Μεγάλο μέρος των συζητήσεων αφορά στην κρατική παρέμβαση, και ενώ εκ πρώτης όψεως φαίνεται απλό, αποδεικνύεται να έχει πολλές διαστάσεις. Εκφράζονται απόψεις όπως ότι, η διαφήμιση των προϊόντων αποτελεί δικαίωμα και δημοκρατική έκφραση (Παπαπολύζος, 2008), και τέτοιου είδους προβλήματα, μπορούν να ρυθμιστούν μέσα από «Κώδικες Αυτοδέσμευσης» (Αντωνιάδης, 2008). Επιπλέον, εκφράζονται ανησυχίες για φαινόμενα κρυφής διαφήμισης, αντίστοιχα με της απαγόρευσης των τσιγάρων (Campaigning for tobacco free kids, 2003). Αλλά ακόμα κι αν η προώθηση προϊόντων σε παιδιά καταργηθεί, δεν μπορεί κανείς να βεβαιωθεί πως αυτό θα φέρει αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των παιδιών, και αν φέρει με τι ποσοτικούς/ ποιοτικούς δείκτες θα μπορούσε να μετρηθεί.

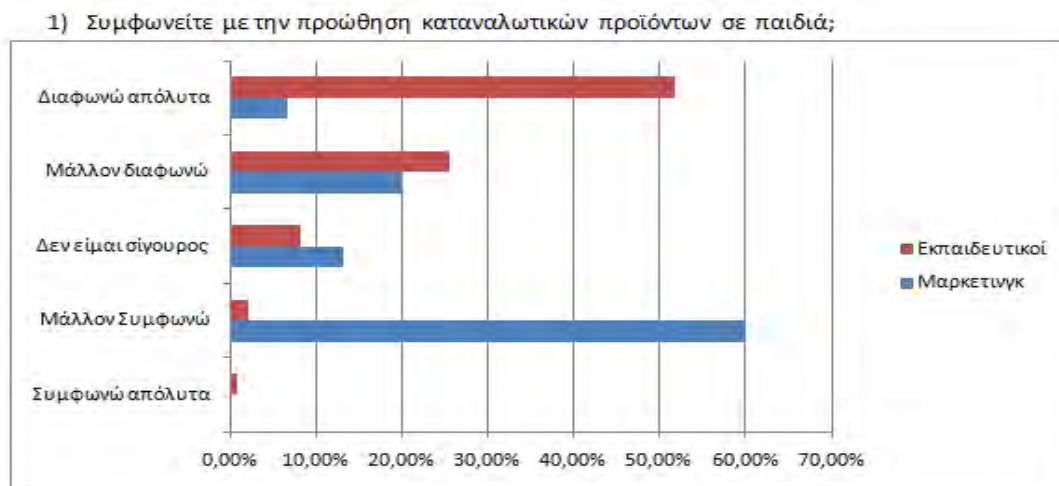
Έρευνα «Προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελματιών από το χώρο της εκπαίδευσης και του marketing»

Η έρευνα διεξήχθη, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, σε Ελλάδα και Βρετανία, στις αρχές του έτους 2013. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις, που αναδεικνύουν τις απόψεις ανθρώπων που έχουν ενεργό ρόλο αποκλειστικά στους τομείς της εκπαίδευσης και του μάρκετινγκ σε επαγγελματικό επίπεδο.

Λάβαμε ικανοποιητικό αριθμό απαντήσεων και τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν με στόχο να προβληθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων, συμβάλλοντας στην παρούσα εργασία.

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, η κατάρτιση των ερωτήσεων έγινε ώστε, να υπάρξει μια ανώνυμη μεν συλλογή στοιχείων, χωρίς όμως να υπάρξει έλλειψη σε στοιχεία σημαντικά για την ποιότητα του ερωτηματολογίου. Έπειτα αποφασίστηκαν οι βασικοί πυλώνες του ερωτηματολογίου, ενώ αποφασίστηκε το δειγματοληπτικό πλαίσιο να αποτελείται από ανθρώπους που είχαν σχέση με το μάρκετινγκ και την εκπαίδευση σε επαγγελματικό/ακαδημαϊκό επίπεδο. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην αποφυγή πολλών ερωτήσεων που απαιτούν χρόνο και εντέλει δε συμπληρώνονται, και στη διατύπωση χωρίς ειδικούς τεχνικούς όρους. Η βάση δεδομένων, η διεξαγωγή της έρευνας, η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση τους έγινε μέσω του λογισμικού Google Docs.

Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHFFUjdhbXVRZ3A1NUk3a0dwYS1idEE6MQ> από 19/01/ 2013 έως 14/02/2013. Η προσέγγιση των ερωτηθέντων έγινε μέσω email. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 35 ερωτήσεις διαφόρων τύπων συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, κατάταξης, ανοιχτές, κλειστές και τύπου Likert (πενταβάθμια κλίμακα). Σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των επαγγελματιών από τους δύο χώρους επί του θέματος.



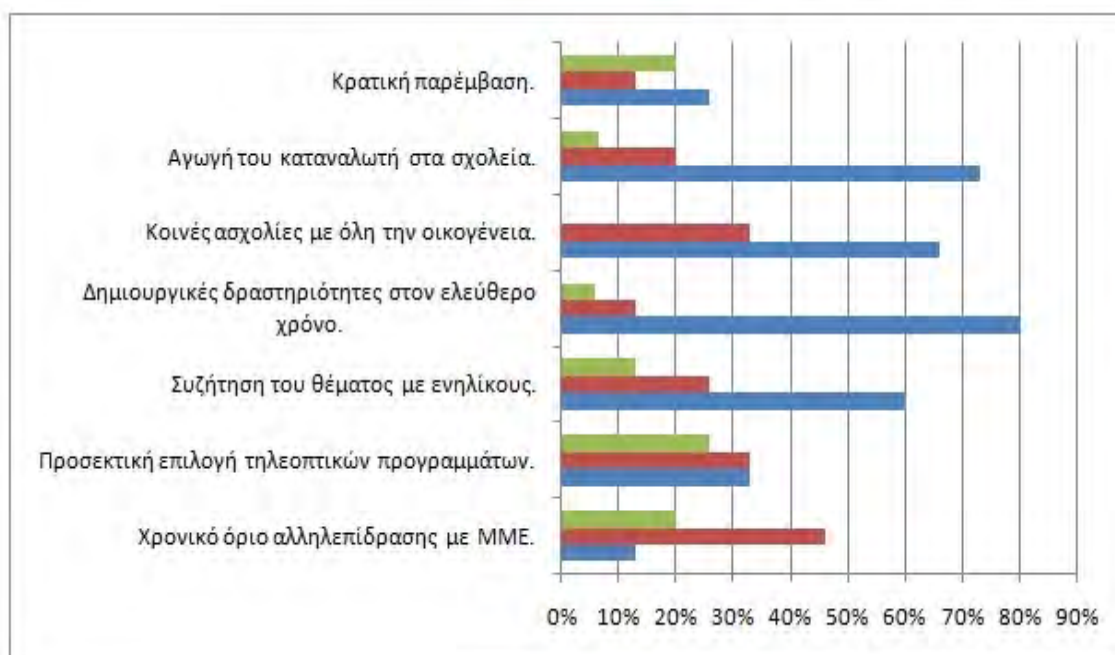
1.1 Σύνολο απαντήσεων.

Σχετικά με τους τομείς, όπου επηρεάζονται τα παιδιά περισσότερο από τις διαφημίσεις, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές. Πάνω από το 50% θεωρεί, όσο αφορά τη μουσική, την ένδυση, την εμφάνιση και τη διασκέδαση, ότι τα παιδιά επηρεάζονται αρκετά/πολύ, ενώ για τη διατροφή το ποσοστό αυξάνεται σε 70%. Για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, την έκφραση των συναισθημάτων και τον τρόπο σκέψης πάνω από 55% θεωρεί ότι επηρεάζονται μέτρια/αρκετά. Διαφοροποίηση υπάρχει για τις λεκτικές εκφράσεις, όπου το 50% των μάρκετερς θεωρεί πως επηρεάζονται μέτρια/λίγο, ενώ το 70% των εκπαιδευτικών αρκετά/πολύ. Τέλος, για τη συμπεριφορά, το 65% των μάρκετερς θεωρεί πως επηρεάζεται μέτρια/λίγο, ενώ το 58% των εκπαιδευτικών αρκετά/πολύ.

Στους λόγους που τα παιδιά αγοράζουν ένα προϊόν, διασκέδαση θεωρείται αρκετά/πολύ σημαντικός λόγος από το 65%, η ζήτηση από τους συνομήλικους και τη «μόδα» από το 85%, και η διαφήμιση από το 90% των ερωτηθέντων. Αντίθετα, το 40% θεωρεί λίγο/καθόλου σημαντικό λόγο τη χρησιμότητα. Διαφοροποίηση συναντάται σχετικά με την απόλαυση/προνόμιο, όπου το 45% των μάρκετερς τη θεωρεί αρκετά/πολύ σημαντικό λόγο, αντίστοιχα με το 67% των εκπαιδευτικών, και σχετικά με τους συναισθηματικούς λόγους, όπου το 86% των μάρκετερς το θεωρεί αρκετά/πολύ σημαντικό λόγο, σε αντίθεση με το αντίστοιχο 35% των εκπαιδευτικών.

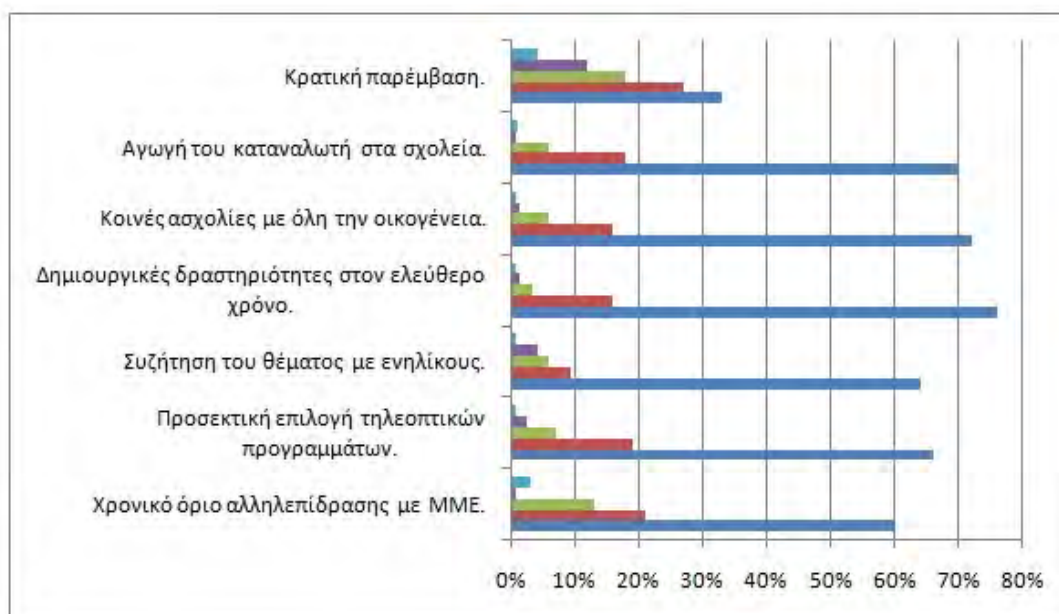
Στην ερώτηση «Ποιες πρακτικές μπορούν να ενδυναμώσουν την άμυνα των παιδιών έναντι στις διαφημίσεις;» (1.2, 1.3) το 80% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την προσεκτική επιλογή τηλεοπτικών προγραμμάτων και τη συζήτηση του θέματος με ενηλίκους, ποσοστό που ανεβαίνει στο 85% για την αγωγή του καταναλωτή στα σχολεία, και στο 90% για τακτικές όπως οι δημιουργικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο και οι κοινές ασχολίες με την οικογένεια. Το ποσοστό πέφτει στο 60% για την πρακτική του χρονικού περιορισμού στην αλληλεπίδραση με τα ΜΜΕ, με το 20% των μάρκετερς να διαφωνούν απολύτως. Η μεγαλύτερη, διασπορά φαίνεται να σημειώνεται για την κρατική παρέμβαση, όπου οι μάρκετερς συμφωνούν κατά 39% και διαφωνούν κατά 40%, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά 60% και διαφωνούν κατά 15%.

■ Διαφωνώ. ■ Μάλλον διαφωνώ ■ Δεν είμαι σίγουρος ■ Μάλλον Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα



1.2 Απόψεις επαγγελματιών του μάρκετινγκ.

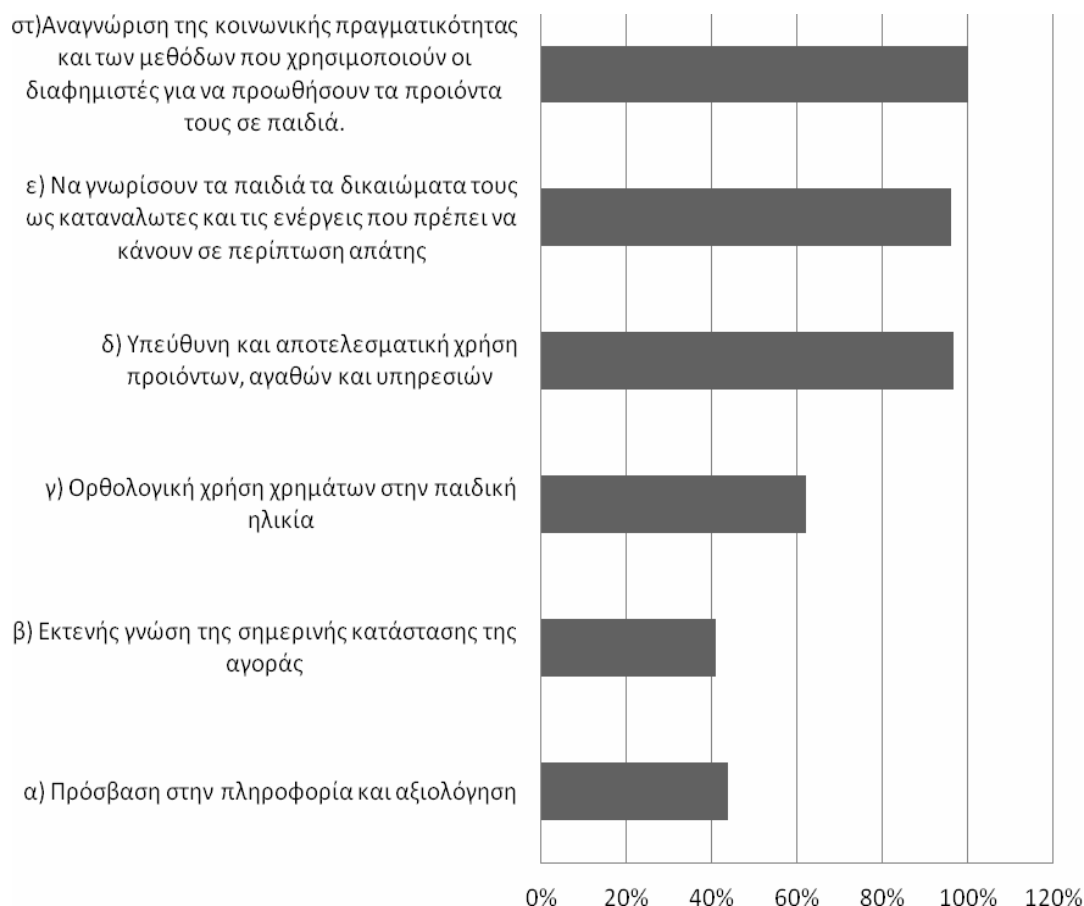
■ Διαφωνώ. ■ Μάλλον διαφωνώ ■ Δεν είμαι σίγουρος ■ Μάλλον Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα



1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών.

Σε σχετικές κλειστές ερωτήσεις, το 90% των ερωτηθέντων αναγνωρίζει την κατανάλωση ως πολυδιάστατο φαινόμενο. Ανάλογο ποσοστό συμφωνεί ότι η προστασία των παιδιών υπονομεύεται μέσω της τηλεοπτικής διαφήμισης. Το 66% των μάρκετερς συμφωνεί ότι «η διαφήμιση δεν έχει τη δυνατότητα να χειραγωγήσει την κοινωνία», ενώ το 57% των εκπαιδευτικών διαφωνεί. Το 93% των μάρκετερς και το 59% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι «οφείλουμε να προετοιμάσουμε τα παιδιά για τον κόσμο που περιλαμβάνει τις διάφορες μεθόδους προώθησης προϊόντων». Το 79% των μάρκετερς και το 44% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι «στην ελεύθερη αγορά είναι δικαίωμα του κάθε προϊόντος να διαφημίζεται».

Στην τελευταία ερώτηση (δυνατότητα περισσότερων επιλογών), «Ποια θα πρέπει να είναι η κατεύθυνση της «Αγωγής του Καταναλωτή» στα σχολεία;» (1.4) υπήρξε ομοιογένεια, χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αναλυτικά, η πρόταση Στ' είναι πρώτη προτεραιότητα για τους μαρκετίστες (53,3%) και δεύτερη για τους εκπαιδευτικούς(48,3%). Η πρόταση Δ' είναι δεύτερη προτεραιότητα για τους μαρκετίστες (46,6%) και τρίτη για τους εκπαιδευτικούς(46,6%). Η πρόταση Ε' είναι τρίτη προτεραιότητα για τους μαρκετίστες (40%) και πρώτη για τους εκπαιδευτικούς(55,9%).



Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του σύντομου χρονικού διαστήματος διεξαγωγής, του μικρού αριθμού του δείγματος και της περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής από την οποία προέρχονται. Ωστόσο, θεωρούμε ότι μπορούν να κατατοπίσουν κάθε ενδιαφερόμενο για τις απόψεις και τις στάσεις που τείνουν να υιοθετούν επαγγελματίες από τους χώρους της εκπαίδευσης και του μάρκετινγκ, σε Ελλάδα και Βρετανία, σχετικά με την προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά, και ότι τα συμπεράσματα της έρευνας, μαζί με άλλα σχετικών ερευνών, συνεισφέρουν στις εξελίξεις του τομέα καθώς αναδεικνύουν τις απόψεις ανθρώπων, οι οποίοι ασχολούνται επιστημονικά και επαγγελματικά με το θέμα.

Έτσι, η δική μας έρευνα, επικεντρωμένη στους Έλληνες και Βρετανούς μάρκετερς και εκπαιδευτικούς, δείχνει την ανάγκη ευρύτερης διερεύνησης των απόψεων και στάσεων σχετικά με το θέμα και σε άλλες χώρες και προετοιμάζει το έδαφος για τη διενέργεια επόμενων ερευνών σχετικών είτε με άλλες πτυχές της «εμπορευματοποίησης της παιδικής ηλικίας», είτε με τη συγκριτική αντιμετώπιση των απόψεων άλλων πληθυσμών, από διαφορετικές κοινωνικές δομές, για τα ίδια θέματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνιάδης, Γ. (2008). Δεσμεύσεις της βιομηχανίας τροφίμων στην επικοινωνία και τα παιδιά. «Παιδιά και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης- Οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας». Αθήνα: Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας - Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. Ανάκτηση από http://video.minipress.gr/wwwminipress/prakt_paidiamme/.
- Αριές, Φ. (1962). Οι εκδοχές περί της παιδικής ηλικίας στο Μακρυνιώτη, Δ. (1997) *Παιδική ηλικία*, Αθήνα: Νήσος.
- Καλδή, Σ. (2001). Η Παγκοσμιοποίηση της παιδικής ηλικίας: Τα παραδείγματα του ανεπτυγμένου και αναπτυσσόμενου κόσμου. Στο Ζούκης, Ν., Μητάκος, Θ. (επιμ.) *Πρακτικά Γ' Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, σσ. 1-8.
- Λεοντάκη, Β. (2008). *Παιδική ηλικία και ελεύθερος χρόνος στα καινούρια βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Π.Μ.Σ. Επιστήμες Αγωγής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.
- Μάλλιαρης, Π. (2001). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ντεμώζ, Λ. (επιμ.) (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Παπαπολύζος, Μ. (2008). Παιδιά και εμπορική επικοινωνία: ένα νέο μοντέλο ελευθερίας. «Παιδιά και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης-Οι ανήλικοι στον κόσμο της επικοινωνίας». Αθήνα: Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας - Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. Ανάκτηση από http://video.minipress.gr/wwwminipress/prakt_paidiamme/.
- Φάρσον, Ρ. (1980). *Για την απελευθέρωση των παιδιών*, Αθήνα: Γλάρος.
- Alderson, W. (1957), *Marketing Behavior and Executive Action: A Functional Approach to Marketing*, Homewood, IL: Irwin.
- AMA (1985), AMA Board Approves New Marketing Definition. *Marketing News*, 1 March, p.1.
- Anderson, M. (1972), *Family Structure in Nineteenth-Century Lancashire*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood. Στο James, A., Prout, A. (ed) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Brassington, F., Pettitt, S. (2010). *Principles of marketing*. UK: Financial Times, Prentice Hall.
- Briggs, A. (1999). *England in the Age of Improvement*. London: Folio.
- Campaigning for Tobacco free kids. (2003). *Tobacco industry continues to market to kids*. <http://tobaccofreekids.org/research/factsheets/pdf10156.pdf>.
- CIM (2001), *Chartered Institute of Marketing*, πρόσβαση από <http://www.cim.co.uk>.
- Clarke, J. (2004). Inter-disciplinary Perspective: Histories of Childhood. στο Wyse, D. (ed) *Childhood studies: an introduction*. Oxford: Blackwell Pub.
- Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Camden: Duke University Press.
- Dotson, M.J., Hyatt, E.M. (2005). Major influence factors in children's consumer Socialization. *Journal of Consumer Marketing*, 22, 1, 35-42.
- Kunkel, D. & others, (2004). *Report of the APA task force on advertising and Children: Psychological issues in the increasing commercialization of childhood*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Laurence, G. (2004) *Dossier d'étude sur le marketing et les enfants* ανάκτηση από <http://marketing.oboulo.com/dossier-etude-marketing-enfants-12799.html>.
- Mayo, E. (2005). *Shopping generation*. London: National Consumer Council (NCC).
- Mazur, L. (1996). Marketing madness, *E Magazine: The environmental magazine* 7, No. 3.
- McGinnis, J.M., Gootman, J.A., Kraak, V.I. (ed) (2006), *Food marketing to children and Youth: Threat or opportunity*. Institute of Medicine. Washington, D.C.: National Academies Press.

- McNeal, J.U. (1987). *Children as consumers: Insights and Implications*. New York: Lexington Books.
- Meneal, J.Y. (1991). From savers to spenders: How children became a consumer Market. *Media and values*, 52-53.
- Mills, R. (2000). Perspectives of Childhood στους Mills, J. & Mills, R. (ed). *Childhood Studies: A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge.
- Morley, J. (1968). Marketing to children, *European journal of marketing*, 2, 2, 139-146.
- Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and the faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-57.
- National Institute of media and the family. (2002). *Children and advertising* <http://www.mediaandthefamily.org/research/fact/childadv.shtml>.
- OFCOM. (2006). *The communications market 2006*, <http://www.ofcom.org.uk/research/cm/overview06>.
- Palmer, S. (2007). *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what can we do about it*. UK: Orion.
- Paul, N.C. (2002). Branded for life? *Christian Science Monitor*, <http://www.csmonitor.com/2002/0401/p15s02-wmcn.html>.
- Prout, A., James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour στους Close, P. & Collins, R. (ed) *Family and Economy in Modern Society*. London: MacMillan.
- Qvortrup, J. (1998). Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές στο Μακρυνιώτη, Δ. (2003) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.
- Renaut, A. (2007). *Το τέλος της αυθεντίας*. Αθήνα: Πόλις.
- Rich, M. (2006). Product placement deals make leap from films to books. *The New York Times*, 12/06/2006.
- Roedder, J.D. (1999). Consumer socialization of children: a retrospective look at 25 Years of research. *Journal of consumer research*, 26, 183-213.

ABSTRACT

Through the broader transformation of the western society, especially in the last two centuries, children have emerged as the most profitable audience for the world of marketing. This phenomenon is known as 'commercialization of childhood', which employs many disciplines at many levels. This paper presents the results of a research on the views and attitudes of professionals from the fields of education and marketing, in Greece and Britain in 2013, about the promotion of consumers' goods to children.

Τζιάκος Βασίλειος,

Κοινωνιολόγος (BA Hons), HR development specialist,
Μεταπτυχιακός φοιτητής MSc marketing management University of Huddersfield, Flat 8
Highgreen Court, Storthes Hall Lane Kirkburton, Huddersfield West Yorkshire, HD80YG
,UK, +447771724395 / +306947156136,
v.tziakos@gmail.com

Βαμβακίδου Στυλιανή,

Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης (BA Hons)
Μακρυγιάννη 33, Άλιμος, 17456, Αττική,
6936915803,
st.vamvakidou@gmail.com

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΗΜΑΙΝΟΜΕΝΟ, ΤΙΣ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΦΑΣΟΥΛΗΣ, ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗΣ

Η Εκπαίδευση μέσα από τα καθεστώτα αλήθειας της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Μία σειρά από διεθνή νομικά κείμενα που συντάχθηκαν και επικυρώθηκαν μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1. *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, 1948. 2. *Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση*, 1960. 3. *Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα*, 1966. 4. *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, 1989) έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο πανανθρώπινο δικαίωμα στην Εκπαίδευση (Lenhart, 2006). Τα κείμενα αυτά αποτελούν παράλληλα, αναβαθμούς στη σταδιακή ανάδυση της αντίληψης ότι τα παιδιά και οι νέοι -κύριοι αποδέκτες της τυπικής Εκπαίδευσης- δεν είναι πολίτες σε αναμονή αλλά κάτοχοι δικαιωμάτων (UNICEF Canada, 2012). Θεωρούνται μάλιστα, ενεργούντα πρόσωπα, συνιστούν διακριτό κόσμο από αυτόν των ενηλίκων (Πανταζής, 2009) και κατά συνέπεια, χρήζουν ιδιαίτερων δικαιωμάτων και προστασίας τους. Ως εκ τούτου, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC) αποτελεί τη φυσική εξέλιξη της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Αποτελεί επίσης, την εξειδίκευση του άρθρου 26 το οποίο υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και ότι η Εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην ενίσχυση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες (Jeffers, 2012).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες δικαιωμάτων: *επιβίωσης, ανάπτυξης, προστασίας και συμμετοχής*, και θεμελιώνεται σε τέσσερις αρχές: α) την καθολικότητα (άρθρο 2), β) το συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3), γ) το δικαίωμα στη ζωή, επιβίωση και ανάπτυξη (άρθρο 6), και δ) τον σεβασμό για τις απόψεις των παιδιών (άρθρο 12). Πιο συγκεκριμένα, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού ζητά από τα συμβαλλόμενα κράτη να δεσμευτούν στην κατεύθυνση του συμφέροντος του παιδιού (άρθρο 3), χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (άρθρο 2), μέσα από τις εγγυήσεις ότι α) θα ακούγεται η γνώμη του για κάθε ζήτημα που το αφορά (άρθρο 12), β) θα προστατεύονται η ανεξιθρησκεία (άρθρο 14) και η τιμή του από κάθε είδους προσβολές (άρθρο 16), και γ) θα προετοιμάζεται να ζήσει μία υπεύθυνη ζωή σε μία κοινωνία κατανόησης, ειρήνης, ανεκτικότητας και ισότητας (άρθρο 29). δ) Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση πρέπει αφενός, να καταστεί προσβάσιμη σε όλους ανεξαιρέτως τους νέους και τα παιδιά (άρθρο 28) και αφετέρου, να αποκτήσει αρχές και περιεχόμενο βασισμένα στα Δικαιώματα του Παιδιού (Children's Rights Based Education).

Αυτές ακριβώς οι κατηγορίες δικαιωμάτων και οι αρχές που τις διέπουν προσφέρουν το πλαίσιο για τον ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης με βάση το συμφέρον του παιδιού. Παράγουν δε, συνέπειες για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, το πρόγραμμα σπουδών της, τη σχολική διακυβέρνηση, τη σχολική ηγεσία και την επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών και διευθυντών. Δεν αποτελεί λοιπόν, παραδοξότητα το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να εμφανίζεται με εντεινόμενη έμφαση ένας δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση που αξιοποιεί τη ρητορική και τις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ιδιαίτερα των δικαιωμάτων των παιδιών. Αυτός ο δημόσιος λόγος δίνει έμφαση σε μία παιδοκεντρική εκπαίδευ-

ση, σε μία εκπαίδευση δηλαδή που θα ξεκινά από το παιδί, θα σχεδιάζεται με το παιδί και θα παρέχεται για το παιδί.

Γενικά, υπό το πρίσμα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η Εκπαίδευση και οι λειτουργοί της καλούνται να αναπτύξουν μία νέα σχολική κουλτούρα ενσωμάτωσης (Grover, 2007· European Commission, 1997), μαθητικής συμμετοχής (Allan et al., 2005· Ranson, 2000· Berman, 2003), σεβασμού της «φωνής» του μαθητή (Ruddock and Flutter, 2004: 157· Ranson, 2000), προστασίας από την κακοποίηση, την παραμέληση (U.S. Department of Health and Human Services, 2003· UK Government, 2004) και τον σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 1993), και διασφάλισης της ψυχικής ευημερίας των παιδιών (Carter and Osler, 2000). Πάνω απ' όλα, καλούνται να γίνουν δρώντες στην κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης, που ως έννοια απαιτεί να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες σε δίκαια αποτελέσματα. Οι λογικές που υπαγορεύουν τη στροφή από μία εκπαίδευση μετωπικής μετάδοσης γνώσεων και κατήχησης σε «αντικειμενικές» αξίες προς μία εκπαίδευση των δικαιωμάτων του παιδιού, μία εκπαίδευση δηλαδή προσβάσιμη, δίκαιη, δημοκρατική, συμμετοχική και πολυπολιτισμική εκκινούν από τις σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές, πληθυσμιακές και πολιτισμικές ανακατατάξεις που έχουν συμβεί σε παγκόσμιο επίπεδο (βλ. Τσακίρη, 2007).

Η σημασιολογική μεταβολή και η δικαιοδοσιακή διεύρυνση της θέσης-ρόλου του σχολικού ηγέτη υπό την ατζέντα των δικαιωμάτων του παιδιού

Το σημαινόμενο

Υπό το πρίσμα των δικαιωμάτων του παιδιού, ο διευθυντής σχολικής μονάδας προσλαμβάνει ένα νέο σημαινόμενο που υπερβαίνει την απλή διεκπεραίωση των προγραμματισμένων εργασιών του σχολείου σε ένα διοικητικό καθεστώς συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας. Αφήνει πίσω τον ρόλο του διευθυντή ή του μάνατζερ και γίνεται ο σχολικός ηγέτης που, σε μια ακτιβιστική προοπτική, διασφαλίζει τα δικαιώματα του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου τα παιδιά και οι νέοι έχουν διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες και ταχύτητες, η έμφαση δίνεται κατ' εξοχήν στη σχολική ηγεσία που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη (Theoharis, 2007· Theoharis and O' Toole, 2011· Furman, 2012· Brown, 2004· 2006· Skrla et al., 2004· Shields, 2004· 2010· Lallas and Valle, 2007· McKenzie et al., 2008). Η σχολική ηγεσία αποκτά πλέον ένα νέο όραμα, γίνεται *Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη* (School Leadership for social justice), που σημαίνει ότι «οι σχολικοί διευθυντές καθιστούν τα ζητήματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων συνθηκών περιθωριοποίησης (ιστορικά και τώρα) κεντρικά στην υποστήριξη, την πρακτική και το όραμά τους» (Theoharis, 2007).

Η Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη εγκολπώνεται μία γκάμα εννοιών που καταδεικνύουν τη στόχευσή της: ισότητα, ανισότητα, ισότητα αποτελεσμάτων, ίσες ευκαιρίες, θετική δράση (Blackmore, 2009). Ειδικότερα, μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων (UNICEF Canada, 2012· Mitra, 2008· Theoharis, 2007· NAHT, 2010) πρέπει να βελτιώνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Theoharis, 2007· Skrla et al., 2004· Rusch, 2004· McKenzie et al., 2008), να ενισχύει προς τούτο τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να επιδιώκει την ισότητα των αποτελεσμάτων (McKenzie et al., 2008) και να ανατρέπει τις ρυθμίσεις που προωθούν τις διαδικασίες αποκλεισμού (Gewirtz, 1998).

Κατά συνέπεια, η ατζέντα της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί μεν, μία σχολική ηγεσία *ολιστική*, που είναι πρώτιστα *ηθική* (moral leadership), αλλά και *μετασχηματιστική* (transformational) και *μετασχηματίζουσα* (transformative leadership), *διδασκτική* (instructional leadership) αλλά και συνάμα *δημοκρατική-συμμετοχική* (democratic-participative). Επιβάλλει δε, να διοχετεύεται και να κατανέμεται η σχολική ηγεσία σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (*κατανεμημένη ηγεσία/distributed leadership*) έτσι ώστε να μην είναι προνόμιο του ενός αλλά έργο των πολλών.

Εν πρώτοις, η *ηθική* ηγεσία εννοιολογεί τους σχολικούς ηγέτες, ως υπηρέτες (Brown, 2004) που «κατανοούν τις δεοντολογικές (ethical) και ηθικές (moral) υποχρεώσεις τους να δημιουργήσουν σχολεία που προάγουν και επιτυγχάνουν την κοινωνική δικαιοσύνη» (An-

draws and Crogan, 2001). Παρεμβαίνει σκόπιμα προς τούτο μέσα από την ηθική χρήση της εξουσίας (βλ. Bogotch, 2002) δίνοντας προτεραιότητα στο συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3 της Σύμβασης) και στη «φωνή» του (άρθρο 12). Για να επιτύχει την αποστολή της μία τέτοιου είδους ηγεσία πρέπει να είναι ηθικά θεμελιωμένη σε στέρεες προσωπικές ηθικές αξίες (Furman, 2012· NAHT, 2010). Προηγουμένως, θα πρέπει να έχει γίνει εκ μέρους των διευθυντών ενδοσκοπήση προσωπικών παραδοχών, αξιών και πεποιθήσεων (Brown, 2004) σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες και τις έννοιες της δικαιοσύνης (fairness), της ισότητας ως προς τα αποτελέσματα (equity), της φροντίδας, του σεβασμού και της συμπόνιας για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως υποβάθρου (Lalas and Morgan, 2006). Θα πρέπει δε, η σχολική ηγεσία να γίνει συνώνυμη της θέσπισης αξιών (Miron, 1996), όπως ο ηθικός διάλογος, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα και η δημοκρατία.

Πλάι πλάι με την ηθική ηγεσία πορεύεται η *μετασχηματιστική* (transformational) και η *μετασχηματίζουσα-μεταμορφωτική* (transformative) προοπτική του σχολικού ηγέτη. Η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία σημαίνει αλλαγές στις θεσμικές και οργανωσιακές διευθετήσεις, οι οποίες θα διασφαλίζουν αειφόρα μαθητικά επιτεύγματα. Σημαίνει ότι ο σχολικός ηγέτης διαμορφώνει ένα σχολικό περιβάλλον, όπου θα γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα του παιδιού και θα διασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (NAHT, 2010), αφού προηγουμένως έχει επικοινωνήσει με σαφήνεια ένα όραμα για ενσωμάτωση (Muijs et al., 2010) και έχει κατορθώσει να μετασχηματίσει τη σχολική κουλτούρα προς αυτή την κατεύθυνση (Goddard and Hart, 2007). Ωστόσο, το όραμα της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να υπερβαίνει τον χώρο του σχολείου και να κατευθύνεται στην κοινωνική αλλαγή (Brown, 2004). Σε μια τέτοια προοπτική η σχολική ηγεσία γίνεται μετασχηματίζουσα, καθώς μέσα από τους ηθικούς και δεοντολογικούς αξιακούς σκοπούς της ισότητας (ευκαιριών και αποτελεσμάτων), της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς προσβλέπει μέσα από τον μετασχηματισμό των ανθρώπων στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Shields, 2004· 2010· βλ. και Furman, 2012). Αυτή η επιθυμητή αλλαγή της κοινωνίας περνά μέσα από την προσπάθεια για αλλαγή των γνώσεων και παραδοχών που γεννούν αδικίες και ανισότητες, περνά και επιτυγχάνεται με τον ακτιβισμό (ibid). Θεωρητική αφετηρία της μετασχηματίζουσας ηγεσίας είναι η παραδοχή του Freire (1978) ότι «η εκπαίδευση δεν είναι ο θεμελιώδης μοχλός για κοινωνικό μετασχηματισμό, αλλά χωρίς αυτή δεν μπορεί να συμβεί μετασχηματισμός».

Για να επέλθει όμως, η αλλαγή της κοινωνίας, θα πρέπει προηγουμένως να διασφαλιστεί η ίση πρόσβαση για όλους τους μαθητές σε καλής ποιότητας εκπαίδευση και διδασκαλία που βελτιώνει τα μαθητικά επιτεύγματα (Goddard and Hart, 2007). Εκεί ακριβώς έρχεται η *διδακτική* ηγεσία (instructional leadership) να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας, και να προωθήσει τις καλές διδακτικές συμπεριφορές, αφού προηγουμένως διασφαλίσει ότι αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες του «κάθε» παιδιού «κάθε» μέρα (Frattura and Capper, 2007· Larson and Murtadha, 2002). Με άλλα λόγια, βασικός της στόχος είναι η εξατομικευμένη προοπτική της διδασκαλίας, προκειμένου να μην αποκλείεται κανένα παιδί από τη μάθηση (Darling-Hammond, 2010· Goddard and Hart, 2007).

Η βελτίωση της μάθησης και τη διδασκαλίας αφενός, και η διασφάλιση των πάσης φύσεως δικαιωμάτων των παιδιών αφετέρου, περνά μέσα από μία σχολική ηγεσία που εμπνευσμένη από τα προτάγματα της δημοκρατίας και τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού δίνει το δικαίωμα της συμμετοχής των μαθητών στο έργο του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων (DfE, 2012· NAHT, 2010· Blake and Frances, 2004· Allan et al., 2005· Osler, 2000). Η σχολική ηγεσία γίνεται *δημοκρατική* και *συμμετοχική*, καθώς παρέχει βήμα στη «φωνή» όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Osler, 2000) δίνοντας έτσι έμφαση στην ενσωμάτωσή τους σε μία προοπτική διασφάλισης ίσων αποτελεσμάτων (Furman, 2012· Muijs et al., 2010). Η δημοκρατική ηγεσία επιδιώκει ό,τι και η μετασχηματιστική, να εμπλέξει τους μαθητές στο όραμα και την αποστολή του σχολείου (Darling-Hammond and Friedlander, 2008) που δεν είναι άλλο-η από τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού.

Οι νέοι ρόλοι-δικαιοδοσίες

Ο βασικός στόχος κάθε σχολικού ηγέτη που έχει ως ηθικό του κώδικα το συμφέρον και τα δικαιώματα του παιδιού, πρέπει να είναι η σχολική βελτίωση και η ενίσχυση των μαθητικών επιτευγμάτων μέσα από την αλλαγή δομών, γνώσεων και παραδοχών που καλλιεργούν τον αποκλεισμό (UNESCO, 2009· Sebba and Robinson, 2010· NHSS, 2004· NAHT, 2010· McKenzie et al., 2008· Johansson et al., 2007· Shields, 2004· 2010· Berman, 2003· Cookson, 2001). Κατευθυντήρια αξία και σκοπός του σχολικού ηγέτη πρέπει να είναι η κοινωνική δικαιοσύνη που σημαίνει τη διασφάλιση δίκαιων αποτελεσμάτων (Lopez et al., 2006· Lalas and Morgan, 2006· McKenzie et al., 2008). Αυτό συνεπάγεται ότι ο διευθυντής θα αναπτύσσει εξατομικευμένες προσεγγίσεις ικανοποίησης των μαθησιακών και άλλων αναγκών των μαθητών μέσα από α) τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών, β) την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν αναλόγως τη διδασκαλία τους και γ) την εν γένει αξιοποίηση όλων των πόρων του σχολείου (βλ. Goddard and Hart, 2007· Osler, 2000). Θα πρέπει επίσης, να διαμορφώνει ένα ισχυρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα (Berman, 2003), να έχει υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες (Jeffers, 2012), να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς με το παράδειγμά του (Muijs et al., 2010), να παρακολουθεί τη συμπεριφορά τους (UNESCO, 2007) και να μεριμνά για την υποστήριξη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία θα έχει ως βάση τα δικαιώματα του παιδιού και τον σεβασμό τους.

Κάθε προσπάθεια για σχολική βελτίωση στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού επιτάσσει ο διευθυντής να δημιουργεί δημοκρατικό ήθος και συμμετοχικές δομές διαβούλευσης (Allan et al., 2005· Osler, 2000· NHSS, 2004· NAHT, 2010· DfE, 2012). Τέτοιες δομές επιτρέπουν στους μαθητές να αρθρώνουν «φωνή», να συμβάλλουν στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και να δείχνουν δρόμους βελτίωσης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Shields, 2004· 2010· Sebba and Robinson, 2010). Σε ορισμένες περιπτώσεις και όπου επιτρέπει η ωριμότητα των μαθητών, καλούνται οι σχολικοί ηγέτες να τους εκχωρήσουν ρόλους ηγεσίας και χώρους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αφού τέτοιες πρωτοβουλίες μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και τη διδασκαλία (Kincheloe, 2007· Allan et al., 2005· Berman, 2003· Daniels et al., 2001· Cushman, 2000). Προηγουμένως όμως, πρέπει να έχουν μύσει τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της συμμετοχής (Shields, 2004) και στην αξιοποίηση δημοκρατικών παιδαγωγικών μεθόδων που συμβάλλουν περαιτέρω στην εμπέδωση των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι δημοκρατικές παιδαγωγικές μέθοδοι δημιουργούν εξάλλου τις προϋποθέσεις για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όταν οι μαθητές γίνουν πολίτες (Jeffers, 2012· NAHT, 2010).

Η σχολική βελτίωση και η δημοκρατική παιδαγωγική έχουν επίσης, ως προϋπόθεση τον ηθικό διάλογο, ο οποίος εντάσσει τις πτυχές της εθνοτικής προέλευσης, του φύλου, της φυλής, της θρησκείας και της κοινωνικής τάξης στην προσπάθεια για τη δημιουργία κοινών κατανοήσεων και την κατασκευή μιας κοινωνικά δίκαιης μάθησης (Shields, 2004). Ο σχολικός ηγέτης ως καταλύτης σε ένα τέτοιο διάλογο βοηθά τους μαθητές να ενσωματώσουν τις πραγματικότητές τους στο πρόγραμμα σπουδών και να εμπλακούν σε μία μάθηση η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία (Dodd, 2000· Brokenleg, 1999), αφού πρώτα τους παράσχει ευκαιρίες να αντιληφθούν πώς οι κοινωνικές ανισότητες και οι διακρίσεις μπορούν να ανασχέσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Lalas and Valle, 2007).

Η σχολική βελτίωση και η δημοκρατική παιδαγωγική απαιτούν ακόμα από τον σχολικό ηγέτη τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που διασφαλίζει την ψυχική ευημερία του παιδιού και του νέου, αφού προηγουμένως εκείνος έχει δημιουργήσει το πλαίσιο επίλυσης των συγκρούσεων (Haynes, 2011), έχει αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό και τη σχολική βία (Olweus, 2003· Abo-Zena, 2011), έχει καλλιεργήσει την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα (θρησκευτική, φυλετική, έμφυλη) (Abo-Zena, 2011· Haynes, 2011· Leeman, 2007), έχει διασφαλίσει τα απαραίτητα στους άπορους μαθητές (Murphy and Tobin, 2011· Mahieu and Clycq, 2007· βλ. και UNESCO, 2009) και έχει εμπλέξει τους γονείς στον διάλογο και τη λήψη αποφάσεων (Johansson, 2007· Goddard and Hart, 2007· Robertson and Miller, 2007· Haynes, 2011· Osler, 2000).

Ο σχολικός ηγέτης αποκτά στο πλαίσιο των δικαιωμάτων του παιδιού και μία νέα δικαιοδοσία-ευθύνη, αυτή της λογοδοσίας. Θεωρείται υπόλογος πρωτίστως για την επιτυχία κάθε παιδιού που έχει υπό την ευθύνη του ανεξαρτήτως εθνοκοινωνικής προέλευσης (Shields,

2004· Skrla et al., 2004), διαφορετικά, στην περίπτωση των ΗΠΑ π.χ., υφίσταται κυρώσεις (Darling-Hammond, 2010).

Καταληκτικά, ο σχολικός ηγέτης γίνεται κοινωνικός δρών (social agent) που εκδημοκρατίζει το σχολείο (Φασούλης, 2009), προκαλεί αλλαγές στις δομές για να διασφαλιστεί ότι κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από το μορφωτικό αγαθό (McKenzie et al., 2008), ενισχύει την ισότητα και διευρύνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλες τις ευπαθείς ομάδες (Astin and Astin, 2000· Shields, 2004· UNESCO, 2007· Φασούλης, 2009), εργάζεται για καλύτερα ατομικά επιτεύγματα και για το συλλογικό καλό (Shields, 2010· 2004) και εν τέλει, γίνεται ακτιβιστής με απώτερο σκοπό να καταστεί παράγοντας κοινωνικής δικαιοσύνης (McKenzie et al., 2008· Shields, 2010). Καλείται δε, να εξοικειωθεί με την πρόθεση και τα άρθρα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού καθιστώντας το πνεύμα τους μέρος της επαγγελματικής του πράξης, προκειμένου οι μαθητές να τα απολαμβάνουν ακώλυτα στο σχολικό περιβάλλον (UNICEF CANADA, 2012).

Συνέπειες της ατζέντας των δικαιωμάτων του παιδιού στην επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας

Από τη στιγμή που η ρητορική των δικαιωμάτων του παιδιού αρχίζει να κυριαρχεί στον δημόσιο λόγο, φαίνεται ότι υφίσταται πλέον αλλαγές και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών. Η σχολική ηγεσία για να σέβεται και να διασφαλίζει τα δικαιώματα του παιδιού θεωρείται ότι πρέπει πρώτα να τα διδάσκεται τόσο κατά την αρχική κατάρτιση όσο και κατά τη μετέπειτα επαγγελματική της ανάπτυξη (βλ. Sebba and Robinson, 2010· UNESCO, 2009). Μαζί με τη γνώση για τα δικαιώματα του παιδιού ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης πρέπει να αποκτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες της δημοκρατικής παιδαγωγικής, η οποία έχει ως βασικό σκοπό τη δημιουργία ευκαιριών τέτοιων που να επιτρέπουν στα παιδιά να ασκήσουν τα δικαιώματά τους στην τάξη, το σχολείο και την ευρύτερη τοπική κοινότητα (Osler, 2000). Η δημοκρατική παιδαγωγική έχει ως βασικούς πυλώνες τη συναπόφαση, τον προσδιορισμό του συμφέροντος, των ικανοτήτων και των ιστοριών του μαθητή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής και λήψης αποφάσεων (βλ. και NHSS, 2004), την ενθάρρυνση του κριτικού λόγου, την καλλιέργεια στοχαστικής αξιολόγησης, την παροχή ίσης πρόσβασης στους πόρους μάθησης, τη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και για καθορισμό στόχων και σχεδίου δράσης (UNICEF Canada, 2012). Μία τέτοια παιδαγωγική βελτιώνει τις κεντρικές διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στη Βόρεια Αμερική (ΗΠΑ και Καναδάς) αλλά και στην Αγγλία μελετητές και φορείς χάραξης πολιτικής μιλούν πλέον για την προετοιμασία της σχολικής ηγεσίας στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής ή οντολογικής υπαγωγής (βλ. π.χ. ΗΠΑ, Blackmore, 2009· Brown, 2004· Scheurich and Skrla, 2003· Theoharis, 2008· Lopez et al., 2006· Lalas and Morgan, 2006· Darling-Hammond and Friedlaender, 2008· Andrew and Crogan, 2001, Καναδάς, Goddard and Hart, 2007, Αγγλία, TSO, 2003· NHSS, 2004· DfES, 2004), η οποία θα έχει μάλιστα μετασηματίζουσες ικανότητες (Furman, 2012· Brown, 2004· Brown, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ηγεσία θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και διαθέσεις που θα τη βοηθούν να κατανοεί την κοινωνική δικαιοσύνη, να καταπολεμά τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις (λόγω φύλου, φυλής, θρησκείας, ηλικίας, γλώσσας, τάξης), να σχεδιάζει προγράμματα σπουδών που θα είναι πολυπολιτισμικά και θα ενσωματώνουν όλους τους μαθητές, και να καλλιεργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών για όλους (Pounder et al., 2002). Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές πραγματικότητες απαιτούν επίσης, κατάρτιση των διευθυντών στις πολυπολιτισμικές αξίες για να μην καταστρατηγούνται τα δικαιώματα των παιδιών μειονοτικών ομάδων λόγω αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης (Woodrum, 2002). Απαιτούνται επίσης, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων που οφείλονται σε θέματα θρησκείας, φύλου, φυλής, τάξης, εθνότητας, καθώς και γνώσεις των επιπτώσεων της πάσης φύσεως διαφορετικότητας στο σχολικό πρόγραμμα (βλ. Haynes, 2011· Osler, 2000). Η επίλυση των συγκρούσεων προϋποθέτει γνώσεις κοινωνικής κουλτούρας, πολιτισμικής επίγνωσης και αναγνώρισης των διαφορών, προκειμένου να δημιουργηθεί κουλτούρα πολυπολιτισμικής διοίκησης και ισοδίκαιης πρόσβασης. Ουσιαστικά, αρχίζει να

αναδύεται η τάση για ικανότητες πολυπολιτισμικής διοίκησης/multicultural management (Hallinger and Leithwood, 1998, σ. 127) που σημαίνει ότι ο διευθυντής πρέπει να καταρτίζεται έτσι ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιεί τις δυνατότητες της ποικιλομορφίας προς όφελος των επιτευγμάτων και της ευημερίας των μαθητών (Kilgore et al., 2002). Θα πρέπει επίσης, να έχει καταρτισθεί στο πώς να εργάζεται αποτελεσματικά με ευπαθείς ομάδες, όπως για παράδειγμα, οι άποροι μαθητές (Murphy and Tobin, 2011).

Η σχολική ηγεσία για να έχει μετασχηματίζουσες ιδιότητες και να συμβάλει ουσιαστικά στην κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή θα πρέπει να μάθει να εντοπίζει τις κοινωνικές αδικίες, διακρίσεις και ανισότητες που αναστέλλουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τους στερούν το βασικό τους δικαίωμα να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν (Lalas and Morgan, 2006· Lalas and Valle, 2007· Brown, 2004· 2006). Με άλλα λόγια, κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει ισότητα αποτελεσμάτων (Βλ. Brown, 2004· 2006· Lopez et al., 2006). Κατά συνέπεια, η ΣΗ θα πρέπει να έχει μνηθεί στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (1990) και την κριτική παιδαγωγική του Freire (1974) (Βλ. Brown, 2004· 2006· Lalas and Valle, 2007) που θα τους επιτρέψουν να αμφισβητήσουν τις δικές τους και τις κυρίαρχες κοινωνικές παραδοχές, τις αξίες τους και τις ταυτότητες τους (Βλ. Delpit, 1995).

Η ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων μέσω της προσοχής στη μαθητική «φωνή» (Mitra, 2008· Lalas and Valle, 2007· Riester et al., 2002· Rusch, 2004· Skrla et al., 2004) υποπαγορεύει επίσης, την ενδυνάμωση των επίδοξων διευθυντών στο μοντέλο της διδακτικής ηγεσίας (instructional leadership) ώστε να βελτιωθεί η μάθηση όλων των μαθητών (Hallinger and Heck, 1997· Leithwood and Duke, 1997· Darling-Hammond and Friedlaender, 2008· Darling-Hammond, 2010). Αυτό συνεπάγεται γνώσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αυτές τις διαδικασίες, γνώσεις για την ανταπόκριση στις πολιτικές της λογοδοσίας και ανάπτυξη ικανοτήτων ανακατανομής των πόρων (χρηματοδότησης και εκπαιδευτικών) ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του σχολείου (Βλ. Unesco, 2009· McKenzie et al., 2008· Goddard and Hart, 2007· Darling-Hammond, 2010). Η αειφορία της σχολικής ηγεσίας ως προς τα μαθητικά επιτεύγματα και την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτεί τέλος, δέσμευση των υποψηφίων και εν ενεργεία διευθυντών σε μία δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη (Goddard and Hart, 2007) που θα προσφέρει στους καταρτιζόμενους κλινικές εμπειρίες μέσα από τις μεθόδους της μαθητείας (internship), της προγύμνασης (coaching) και του θεσμού του μέντορα (mentoring) (Darling-Hammond and Friedlaender, 2008).

Νομικά προϊόντα και πολιτικές που εμπλέκουν τους σχολικούς ηγέτες στη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού: ΗΠΑ και Αγγλία

Οι ΗΠΑ έχουν ήδη από τη δεκαετία του '60, φροντίσει με ψήφιση νόμων να εκχωρήσουν δικαιώματα στα παιδιά, που είχαν κυρίως να κάνουν με την προστασία τους από το κράτος, όταν αυτά κατηγορούνταν π.χ. για διάπραξη εγκλημάτων (βλ. Pardeck, 2001). Το 1974, με τον Νόμο *Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA)* αναπτύχθηκε ένα σύστημα προστασίας του παιδιού από κάθε είδους κακοποίηση. Ο CAPTA υποβλήθηκε σε εκ νέου επικύρωση τα έτη 1978, 1984, 1988, 1992, 1996 και 2003 (U.S. Department of Health and Human Services, 2003). Ο νόμος αυτός θα εμπλέξει αφενός, τους εκπαιδευτικούς στη διασφάλιση της ευημερίας του παιδιού μέσα από την προστασία του από την κακοποίηση και την παραμέληση. Θα προβλέψει αφετέρου, την ενίσχυση της επαγγελματικής τους προετοιμασίας στην κατεύθυνση της προστασίας του παιδιού μέσα από την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η διασφάλιση της ευημερίας του παιδιού σημαίνει επίσης, ότι ο διευθυντής θα εφαρμόζει τις πολιτικές μηδενικής ανοχής απέναντι στη βία που έχουν υιοθετηθεί σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ (βλ. Pardeck, 2001).

Στις 8 Ιανουαρίου 2002, ψηφίστηκε ο Νόμος *No Child Left Behind* (U.S. Congress, 2002), ο οποίος αποτελεί την πιο ριζοσπαστική μεταρρύθμιση στην αμερικανική ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική από το 1960. Ο νόμος κατέστησε υπόλογους τους διευθυντές για τη μείωση των ταξικών και φυλετικών διαφορών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών

τους. Επιδιώκει πιο συγκεκριμένα, να διασφαλίσει τα αναπαλλοτρίωτα δικαιώματα του παιδιού στην ποιοτική εκπαίδευση και στη μάθηση προβλέποντας αυστηρές κυρώσεις για τους διευθυντές που δεν κατορθώνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις. Απαιτεί επίσης, από τους διευθυντές να δεσμευτούν στην ευημερία και το συμφέρον των μαθητών μέσα από την παροχή αποτελεσματικών εξατομικευμένων προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας. Ανώτερος σκοπός του NCLB είναι η εξασφάλιση της κοινωνικής επιτυχίας των μαθητών ανεξαρτήτως προέλευσης και υποβάθρου. Ο Νόμος αυτός κατόρθωσε να μην υπάρχουν πια αόρατα παιδιά στην εκπαίδευση και κινητοποίησε τους διευθυντές να δεσμευτούν και να δράσουν για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Haycock, 2006).

Στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, στην Αγγλία έχει δοθεί έμφαση τόσο στην υιοθέτηση της ατζέντας των δικαιωμάτων του παιδιού, όπως προβλέπονται από τη UNCRC (DfE, 2012) όσο και στην ψήφιση νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών μέσα στα σχολεία. Η περίοδος με τη μεγαλύτερη κινητικότητα στα παραπάνω ζητήματα ήταν η δεκαετία του 2000 Έτσι, τον Οκτώβριο του 2000 ψηφίστηκε ο Νόμος Human Rights Act, ο οποίος ενθάρρυνε τον μεγαλύτερο σεβασμό των παιδιών ως κατόχων δικαιωμάτων. Στη συνέχεια, η κυβέρνηση των Νέων Εργατικών ίδρυσε στην κατεύθυνση της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών τη Μονάδα για τα Παιδιά και τους Νέους Ανθρώπους (Children and Young People's Unit, CYPU) και τη Μονάδα Κοινωνικού Αποκλεισμού (Social Exclusion Unit) η οποία εξετάζοντας τις πιθανές αιτίες αποκλεισμού στόχευε στην άρση των εμποδίων για τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Το 2003 εκδόθηκε η Πράσινη Βίβλος *Every Child Matters* (TSO, 2003), η οποία ενέταξε την ατζέντα της κοινωνικής δικαιοσύνης στον ρόλο του διευθυντή και στην κατάρτισή του. Με βάση τη νέα κοινωνική ατζέντα της εκπαίδευσης (Welfare agenda/ECM agenda), ο διευθυντής είναι υπεύθυνος και λογοδοτεί για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου ώστε τα παιδιά να είναι ασφαλή, υγιή, να χαίρονται, να επιτυγχάνουν και να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, η ατζέντα του ECM έθεσε τα παρακάτω Εθνικά Αποτελέσματα που αναμένεται να επιτύχουν τα σχολεία, και έχουν σχέση με την ευημερία και το συμφέρον του παιδιού (UK Government, 2004):

- Να απολαμβάνει καλή φυσική και ψυχική υγεία, και ένα υγιεινό τρόπο ζωής.
- Να παραμένει ασφαλές από την κακοποίηση και την παραμέληση.
- Να απολαμβάνει τη ζωή και να επιτυγχάνει αποκτώντας δεξιότητες.
- Να συμβάλλει θετικά στην κοινότητα και την κοινωνία.
- Να ευημερεί οικονομικά.

Στο πλαίσιο της ατζέντας ECM ξεκινά η παροχή μίας σειράς υπηρεσιών, όπως το Full Service Extended Schools, που επέβαλε πλέον να συνεργάζονται οι διευθυντές με κοινωνικούς εταίρους για να υποστηρίξουν παιδιά, γονείς και κοινότητες (Muijs et al., 2010). Η Πράσινη Βίβλος *Every Child Matters* σε συνδυασμό με τον Νόμο για τα Παιδιά (Children Act, TSO, 2004· 2008), που ακολούθησε, έδωσαν προτεραιότητα στην ευημερία των παιδιών, η οποία θεωρείται ότι διασφαλίζεται μέσα από τη «φωνή» και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διαβούλευσης θεωρείται χαρακτηριστικό αποτελεσματικής ηγεσίας (DfE, 2012) και προβλέπεται από το άρθρο 147 του Νόμου περί Εκπαίδευσης/Education Act (TSO, 2002) η ενεργοποίησή της σε θέματα που αφορούν τους μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών είναι επίσης, στοιχείο των σχολικών επιθεωρήσεων (Ofsted, 2003). Τόσο η εισαγωγή της ατζέντας των δικαιωμάτων του παιδιού στα σχολεία όσο και η ενίσχυση της φωνής και της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων φάνηκε σε έρευνες ότι είχαν σημαντικά προσωπικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Allan et al., 2005· βλ. και NHSS, 2004). Επιβάλλουν δε, στους διευθυντές να αλλάξουν το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο μέσα από την ανάπτυξη αντιανταρχικής διοίκησης, δημοκρατικής διακυβέρνησης και νέων τρόπων συνεργασίας με τους μαθητές και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους (βλ. Sebba and Robinson, 2010). Ως εκ τούτου, η επαγγελματική τους ανάπτυξη έπρεπε να συμπεριλάβει γνώσεις και δεξιότητες για δημοκρατική παιδαγωγική (NHSS, 2004) και τη διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών. Σημειολογικά η αλλαγή στο περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας φάνηκε από τη μετονομασία του Εθνικού Κολλεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (National College for School Leader-

ship) σε Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία των Σχολείων και των Υπηρεσιών για Παιδιά (National College for Leadership of Schools and Children's Services) (Σεπτέμβριος, 2009) (βλ. MacBeath, 2011).

Οι σχολικοί ηγέτες στην Αγγλία υποστήριζαν ενεργά την εισαγωγή της ατζέντας των δικαιωμάτων του παιδιού στα σχολεία μέσα από την υιοθέτηση, σε πολλά σχολεία, του σχήματος της UNICEF, Child Friendly School (NAHT, 2010). Σκοπός του σχήματος είναι η δημιουργία περιβάλλοντος, όπου θα γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα του παιδιού. Η Αγγλία ξεκίνησε λοιπόν πιλοτικά το 2003, το Rights Respecting School Award στο οποίο συμμετέχουν 1000 και πλέον σχολεία. Η αξιολόγηση των σχολείων γίνεται από την UNICEF, η οποία και ενθαρρύνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Το RSSA επιδιώκει να θέσει την προσέγγιση των δικαιωμάτων του παιδιού στην καρδιά της κουλτούρας και του ήθους του σχολείου. Έτσι οι διευθυντές «θέτουν τη γλώσσα και τη συμπεριφορά των δικαιωμάτων του παιδιού στην πράξη από το πώς διοικείται το σχολείο μέχρι του σημείου που οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτό, στο τι διδάσκεται και πώς σχετίζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές μεταξύ τους» (NAHT, 2010). Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σχήματος RSSA φάνηκε ότι δημιούργησε ένα κυρίαρχο σχολικό ήθος και κουλτούρα το οποίο επηρέαζε το στυλ ηγεσίας (Sebba and Robinson, 2010: έρευνα σε 31 σχολεία), βελτίωσε την αυτοεκτίμηση, τη συμπεριφορά και τις σχέσεις, δημιούργησε θετικές στάσεις στη διαφορετικότητα και κυρίως βελτίωσε τη μάθηση, τις προδιαγραφές για μάθηση και τα μαθητικά επιτεύγματα (NAHT, 2010: 10 μελέτες περίπτωσης).

Επιλογικές παρατηρήσεις

Η σύγχρονη Εκπαίδευση υιοθετεί παράλληλα με τους μέχρι σήμερα μαθητοκεντρικούς προσανατολισμούς της, παιδοκεντρικές στοχοθεσίες που μετατοπίζουν τις πρακτικές από τη μονόπλευρη στόχευση στη μάθηση προς την ευρύτερη προοπτική του συμφέροντος, της ευημερίας, της προστασίας και του σεβασμού για τις απόψεις των μαθητών. Οι τέσσερις βασικές αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (καθολικότητα, συμφέρον, ανάπτυξη και σεβασμός της «φωνής» των παιδιών) αποτελούν πλέον αρχές της διοικητικής πρακτικής των διευθυντών σχολικών μονάδων. Κατά συνέπεια, οι Διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να γίνουν σχολικοί ηγέτες-υπηρέτες που ακτιβιστικά προασπίζουν τα δικαιώματα των παιδιών για ποιοτική εκπαίδευση, δίκαια εκπαιδευτικά αποτελέσματα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ευημερία για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Το τελευταίο σημαίνει ότι ο κάθε σχολικός ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα (σκοποί-στόχοι, διδακτέα ύλη, μεθοδολογία και αξιολόγηση) στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Απώτερος σκοπός του σχολικού ηγέτη είναι να γίνει δρών και παράγων κοινωνικής αλλαγής.

Ως εκ τούτου, η αρχική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών αρχίζει πλέον να χρειάζεται σχετικές προσαρμογές ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθοδολογίες της. Και αυτό γιατί κρίνεται απαραίτητη η εγκάρσια ενσωμάτωση στα τέσσερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος η ανάπτυξη και η αξιολόγηση γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και ικανοτήτων που θα προάγουν το πνεύμα και την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στη σχολική πραγματικότητα. Η Αγγλία κυρίως αλλά και η Αμερική έχουν αρχίσει ήδη να εντάσσουν τα δικαιώματα του παιδιού στην έννοια και την πράξη της σχολικής ηγεσίας, γιατί πολύ απλά έχουν διαπιστώσει ότι αυτό συνεπάγεται βελτίωση των επιδόσεων και αυξημένα μαθητικά επιτεύγματα. Στην Ελλάδα που οι αξιολογήσεις του PISA την κατατάσσουν πολύ κάτω του μέσου όρου στις επιδόσεις των μαθητών και που ως κοινωνία έχει ήδη γίνει πολυπολιτισμική είναι αναγκαιότητα να αρχίσουν να γίνονται περισσότερο σεβαστά τα δικαιώματα του παιδιού. Μία καλή αρχή σε αυτήν την κατεύθυνση θα ήταν η ένταξη του περιεχομένου των δικαιωμάτων του παιδιού στο πρόγραμμα σπουδών του Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Μτφ. Εύα Γεμενετζή. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Ατραπός: Αθήνα.
- Τσακίρη, Ε. (2007). Η Γλώσσα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά του 2^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με τίτλο *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Φασούλης, Κ. (2009). Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση και οι Ίσες Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες. Ιδεολογικές Προσεγγίσεις και Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 129-152.
- Abo-Zena, M. M. (2011). Faith from the Fringes. Religious Minorities in School. *Phi Delta Kappan*, 93(4), 15-19.
- Allan, J., l' Anson, J., Fisher, S., & Priestley, A. (2005). *Promising Rights. Introducing Children's Rights in School*. Stirling, Scotland: University of Stirling.
- Andrews, R., & Crogan, M. (2001). *Defining Preparation and Professional Development for the Future*. Paper commissioned for the first meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation, Racine, WI.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.wkcf.org/Pubs/CCT/Leadership/Pub3368.PDF>, προσπελάστηκε στις 15/3/2013.
- Berman, S. H. (2003). Practicing Democracy in High School. Στο *Educational Leadership*, 61(1), 35-38.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for Social Justice: A Transnational Dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Blake, S., & Frances, G. (2004). *Promoting Children and Young People's Participation through the National Healthy School Standard*. London: Department of Health.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational Leadership and Social Justice: Practice into Theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Booth, C. (2003). Children's Rights in the 21st Century. *Journal of Commonwealth Law and Legal Education*, 2(1), 5-14.
- Brokenleg, M. (1999). Native American Perspectives on Mastery. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 7(4), 194-196.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700-745.
- Carter, C., & Osler, A. (2000). Human Rights, Identities and Conflict Management: a Study of School Culture as Experienced through Classroom Relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335-356.
- Cushman, K. (2000). Students Solving Community Problems: Serious Learning Takes on a New Look. *Challenge Journal: The Journal of the Annenberg challenge*, 4(1). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.annenbergchallenge.org/pubs/cj/v4nl/pg1.html>, προσπελάστηκε στις 22/03/2013.
- Daniels, D. H. K., Kalkman, D. L. & McCombs, B. L. (2001). Young Children's Perspectives on Learning and Teacher Practices in Different Classroom Contexts. *Early Education and Development*, 12(2), 253-273.
- Darling-Hammond, L. (2010). America's Commitment to Equity will Determine our Future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 8-14.
- Darling-Hammond, L., & Friedlaender, D. (2008). Creating Excellent and Equitable Schools. *Educational Leadership*, 65(8), 14-21.

- DfE. (2012). *Listening to and Involving Children and Young People*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.education.gov.uk/aboutdfe/statutory/g00206160/listening-to-and-involving-children-and-young-people>, προσπελάστηκε στις 15/03/2012.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
- Dodd, A. W. (2000). Are Higher Standards and Students' Needs Compatible? *Principal Leadership*, 1(1), 28-32.
- European Commission. (1997). *Accomplishing Europe through Education and Training: Report of the Study Group on Education and Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Frattura, E., & Capper, C.A. (2007). *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing Social Justice in Education: Mapping the Territory. *Journal of Educational Policy*, 13, 469-484.
- Goddard, T., & Hart, A. C. (2007). School Leadership and Equity: Canadian Elements. *School Leadership and Management*, 27(1), 7-20.
- Grover, S. (2007). Children's Right to be Educated for Tolerance: Minority Rights and Inclusion. *Education and the Law*, 19(1), 59-70.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1997). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 1-35.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1998). The Impact of Social Culture on School Leadership. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126-151.
- Haycock, K. (2006). No More Invisible Kids. *Educational Leadership*, 64(3), 38-42.
- Jeffers, G. (2012). Rethinking Schooling in an Era of Human Rights. Paper presented at the "A Child's World-Working Together for a Better Future", 27-29th June 2012, Aberystwyth University, Ireland.
- Haynes, C. C. (2011). Getting Religion Right in Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 93(4), 8-14.
- Johansson, O., Davis, A., & Geijer, L. (2007). A Perspective on Diversity, Equality and Equity in Swedish Schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 21-33.
- Kilgore, K., Griffin, C., Sindelar, P., & Webb, R. (2002). Restructuring for Inclusion: Changing Teaching Practices (Part II). *Middle School Journal*, 33(3), 7-13.
- Kincheloe, J. (2007). Clarifying the Purpose of Engaging Students as Researchers. Στο D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 745-774.
- Lalas, J., & Morgan, R. D. (2006). Training School Leaders who will Promote Educational Justice: What, Why, and How? *Educational Leadership and Administration*, 18, Fall 2006, 21-34.
- Lalas, J., & Valle, E. (2007). Social Justice Lenses and Authentic Student Voices: Enhancing Leadership for Educational Justice. *Educational Leadership and Administration*, 19, Fall 2007, 75-102.
- Larson, C., & Murtadha, K. (2002). Leadership for Social Justice. Στο J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 134-161.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1998). Mapping the Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of Departure for Cross-cultural Studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-51.
- Lopez, J. A., Magdaleno, K. R., & Reis, N. M. (2006). Developing Leadership for Equity. What is the Role of Leadership Preparation Programs? *Educational Leadership and Administration*, 18, Fall 2006, 11-19.

- MacBeath, J. (2011). No Lack of Principles: Leadership Development in England and Scotland. *School Leadership and Management*, 31(2), 105-121.
- Mahieu, P., & Clycq, N. (2007). School Leadership and Equity: The Case of Antwerp – A Report on Good Practices in Three Primary Schools. *School Leadership & Management*, 27(1) 35-49.
- McKenzie, K. B. et al. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miron, L. (1996). *Resisting Discrimination. Affirmative Strategies for Principals and Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mitra, D. L. (2008). Amplifying Student Voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.
- Muijs, D. et al. (2010). Leading under Pressure: Leadership for Social Inclusion. *School Leadership and Management*, 30(2), 143-157.
- Murphy, J. F., & Tobin, K. J. (2011). How homeless children and youths can succeed. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 32-37.
- NAHT. (2010). *Rights Respecting Schools*. NAHT. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://digitalpages.digitalissue.co.uk/?userpath=00000082/00008121/00058834/>, προσπελάστηκε στις 18/03/2013.
- NHSS. (2004). *Promoting Children and Young People's Participation through the National Healthy School Standard*. Yorkshire, UK: Health Development Agency, Department of Health.
- Ofsted. (2003). *Inspecting Schools: Framework for Inspecting Schools*. London: Ofsted.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Osler, A. (2000). Children's Rights, Responsibilities and Understandings of School Discipline. *Research Papers in Education*, 15(1), 49-67.
- Page, J. (2008). Education and Children's Rights. Challenges and Choices for the Future. Στο E. Barbieri-Masini (Ed.), *Quality of Human Resources: Gender and Indigenous Peoples*. EOLSS Publishers Co, 1-9.
- Pardeck, J. T. (2001). Children's Rights and School Violence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 10(1-2), 147-155.
- Pounder, D., Reitzug, U., & Young, M. D. (2002). Preparing School Leaders for School Improvement, Social Justice, and Community. Στο J. Murphy (Ed.), *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 261-288.
- Ranson, S. (2000). Recognizing the Pedagogy of Voice in a Learning Community. *Educational Management, Administration and Leadership*, 28(3), 263-279.
- Riester, A. F., Pursch, V., & Skrla, L. (2002). Principals for Social Justice: Leaders of School Success for Children from Low-income Homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Robertson, J., & Miller, T. (2007). School Leadership and Equity: The Case of New Zealand. *School Leadership & Management*, 27(1), 91-103.
- Ruddock, J., & Flutter, J. (2004). *How to Improve Your School*. London: Continuum.
- Rusch, E. A. (2004). Gender and Race in Leadership Preparation: A Constrained Discourse. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 16-48.
- Scheurich, J. J. & Skrla, L. (2003). *Leadership for Equity and Excellence: Creating High Achievement Classroom, Schools and Districts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award. Final Report, September 2010*. London: UNICEF UK.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.

- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity Audits: A Practical Leadership Tool for Developing Equitable and Excellent Schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in Deeply: Identity and Leadership of Urban Social Justice Principals. *Education and Urban Society*, 41, 3-25.
- Theoharis, G., & O'Toole, J. (2011). Leading Inclusive ELL: Social Justice Leadership for English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- TSO. (2003). *Every Child Matters*. London: TSO.
- TSO. (2004). *Children Act*. London: TSO.
- TSO. (2008). *Children and Young Persons Act*. London: TSO.
- UK Government. (1998). *Human Rights Act*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/42/contents>, προσπελάστηκε στις 18/03/2013.
- UK Government. (2002). *Education Act*. London: TSO.
- UK Government. (2004). *Every Child Matters: Change for Children*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.everychildmatters.gov.uk>, προσπελάστηκε στις 18/03/2013.
- UNESCO. (2009). *Government Primary Schools HeadTeachers' Training. Training Guide. Supporting Primary Schools through Food and other Education-based. Incentives for the Vulnerable Populations of NWFP, Sindh and Balochistan*. WFP-UNESCO.
- UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. New York: UNESCO.
- UNICEF Canada. (2012). *Children's Rights in Education: Applying a Rights-Based Approach to Education. A Resource Guide and Activity Toolkit*. UNICEF Canada.
- US Congress. (2002). *No Child Left Behind Act. (HR1 Public Law of 2001 107-110)*. Washington, D.C.: GPO.
- US Department of Health and Human Services. (2003). *The Child Abuse Prevention and Treatment Act*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/cb/capta2003.pdf>, προσπελάστηκε στις 18/03/2013.
- Woodrum, A. (2002). *Culture in Educational Administration: Competing Values and Expectations*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA (ERIC), Document Retrieval Service No. ED 466017.

ABSTRACT

The Rights of the Child, since they become conventional international law, in 1989, have created new regimes of truth and have formed a new rhetoric in education. These new truths and new rhetoric have in turn resulted in national policies and legal products which aiming at ensuring the Rights of the Child changed the administrative role of school's headteacher. Headteacher is now becoming a key agent for the consolidation of children's rights within the school context. The profession of headteacher acquires also a whole new concept which coincides with modern guidelines for moral-transformative-instructional school leadership, and takes on new jurisdictions assuming at the same time new roles. Therefore, from now on the change in the content of headteacher's professional development becomes a necessity.

Κωνσταντίνος Φασούλης

Αν. Καθηγητής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού
Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
Τομέας Επιστημών της Αγωγής
Ιπποκράτους 20 - 10680 Αθήνα
210 3688457 fax:210 3688468, kfassoul@primedu.uoa.gr

Δημήτρης Καλογιάννης

ΜΑ, Med, Υποψήφιος Διδάκτορας
στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
Κατεχάκη 21 - 115 25 Αθήνα
210-6982915 και 6949-131181
dimitriskalog@hotmail.com

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ |

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΟΙ ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΕΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΟΒΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ;

Αικατερίνη Αγγέλη

Η διαταραχή του κοινωνικού άγχους ή κοινωνική φοβία συνιστά μία αγχώδη διαταραχή κατά την οποία οι άνθρωποι αισθάνονται άγχος και αμηχανία σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να μιλήσουν, να γευματίσουν ή να πουν παρουσία τρίτων (APA, 1994), ενώ εκτιμάται ότι περίπου 6.8 % των παιδιών παρουσιάζει τη διαταραχή (Chavira, Stein, Bailey & Stein, 2005). Όσον αφορά στην αιτιολογία της διαταραχής, οι έρευνες συγκλίνουν με συνέπεια στο συμπέρασμα ότι η μητρική υπερπροστασία και η πατρική μειωμένη συναισθηματική εγγύτητα συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την εμφάνιση κοινωνικής φοβίας σε παιδιά, ενώ οι αρνητικές κοινωνικές εμπειρίες φαίνεται ότι συνδέονται περισσότερο με τον περιορισμένο τύπο κοινωνικής φοβίας. Η κληρονομικότητα φαίνεται ότι διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της κοινωνικής φοβίας, όχι όμως και στη διατήρηση της διαταραχής. Ωστόσο, οι έρευνες έχουν παρουσιάσει αντιφατικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ύπαρξη συγκεκριμένων γονιδίων που καθορίζουν ορισμένα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας τα οποία είναι όμως κοινά και σε άλλες αγχώδεις διαταραχές.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται η διαταραχή, θεωρήθηκε αναγκαίο να εκτιμηθεί ως προς την ανάπτυξη του φόβου στα άτομα. Ο φόβος είναι ένα έντονα ενοχλητικό συναίσθημα που προκαλείται από έναν επερχόμενο κίνδυνο ασχέτως εάν η απειλή είναι πραγματική ή όχι (www.dictionary.reference.com/browse/fear). Η φοβία διαφοροποιείται από τον φόβο καθώς «χαρακτηρίζεται από έναν υπέρμετρο και παράλογο φόβο για ένα συγκεκριμένο πράγμα ή μία κατάσταση τα οποία και αποφεύγονται σε κάθε περίπτωση ή γίνονται ανεκτά με ταυτόχρονη παρουσία μεγάλης ανησυχίας» (Choy, Fyer, & Lipsitz, 2007: 267). Επιπλέον, μία κατάσταση διαγιγνώσκεται ως φοβία σε παιδιά ηλικίας κάτω των 18 ετών εάν επιμένει για τουλάχιστον έξι μήνες (APA, 1994). Οι φοβίες διακρίνονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνουν φόβο για τα ζώα (π.χ. αραχνοφοβία, φοβία για φίδια, ποντικούς κτλ.), περιβαλλοντικούς φόβους (π.χ. υψοφοβία, υδροφοβία), καταστασιακούς φόβους (π.χ. κλειστοφοβία) και φόβους σχετιζόμενους με την υγεία (π.χ. αιματοφοβία) (APA, 1994). Η κοινωνική φοβία είναι μία υποκατηγορία φοβίας και συγκεκριμένα καταστασιακής φοβίας η οποία χαρακτηρίζεται από έναν «διαφαινόμενο και έντονο φόβο σε κοινωνικές περιστάσεις ή επιδόσεις στη διάρκεια των οποίων είναι πιθανό να προκύψει αμηχανία» (APA, 1994: 411). Διακρίνονται δύο τύποι κοινωνικής φοβίας, ο γενικευμένος τύπος ο οποίος χαρακτηρίζεται από φοβία η οποία είναι εμφανής στις περισσότερες κοινωνικές περιστάσεις και ο περιορισμένος τύπος φοβίας που εμφανίζεται σε μία ή δύο κοινωνικές περιστάσεις, με πιο συνηθισμένο το φόβο να μιλήσει κάποιος μπροστά σε ακροατήριο (Turner & Beidel, 1989). Στην παρούσα ανακοίνωση, θα εστιάσουμε στο γενικευμένο τύπο κοινωνικής φοβίας, καθώς έχει διερευνηθεί βιβλιογραφικά περισσότερο και αποτελεί παράγοντα κινδύνου για να καταστήσει το άτομο κλινική περίπτωση.

Αν προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε την εικόνα του παιδιού με κοινωνική φοβία, θα λέγαμε ότι μοιάζει να είναι διστακτικό, δειλό, φοβισμένο, υπερβολικά ντροπαλό, φιλήσυχο, μοναχικό με λίγους ή καθόλου φίλους στο σχολικό του περιβάλλον (Kearney, 2005). Στο ερώτημα του τί είναι αυτό που πραγματικά φοβάται το παιδί με κοινωνική φοβία προσπάθησε να δώσει απάντηση μία έρευνα των Beidel, Turner & Morris (1999) που διεξήχθη ανάμεσα σε 50 παιδιά ηλικίας 7-13 ετών τα οποία πληρούσαν τα κριτήρια για εμφάνιση κοινωνικής φοβίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν αποκαλυπτικά, καθώς διαπιστώθηκε ότι

τα παιδιά κυρίως φοβούνται τις επιδόσεις τους είτε στα μαθήματα είτε σε αθλητικές ή μουσικές εκδηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 71% των παιδιών παρουσίαζε φόβο να διαβάσει ένα κείμενο μπροστά σε άλλους συμμαθητές του, το 61% φόβο να παίξει ένα μουσικό όργανο ή να εξασκήσει ένα άθλημα, το 51% να σηκωθεί όρθιο και να γράψει στον πίνακα. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με κοινωνική φοβία φοβούνται να εμπλακούν σε συνήθεις κοινωνικές περιστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 58% των παιδιών φοβόταν να ξεκινήσει μια συζήτηση, το 47% να πάει σε ένα πάρτυ και το 45% να παίξει με τα άλλα παιδιά. Επομένως, είναι φανερό ότι τα παιδιά με κοινωνική φοβία παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας των κοινωνικών ελλειμμάτων τους που ενδέχεται να οδηγήσει σε σχολική φοβία και επίμονη άρνηση να πάνε στο σχολείο, ενώ έχει συνδεθεί και με εγκατάλειψη του σχολείου πριν το πέρας της υποχρεωτικής εννιαετούς εκπαίδευσης (Stein & Kean, 2000). Συμπεραίνουμε ότι η κοινωνική φοβία είναι μια διαταραχή που έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και πρόοδο του παιδιού.

Η κοινωνική φοβία εμφανίζεται πιο συχνά σε κορίτσια από ό,τι σε αγόρια, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο κοινωνικό στερεότυπο που υπάρχει ότι τα αγόρια είναι «άτρωτα», γεμάτα αποφασιστικότητα, θάρρος και αυτοπεποίθηση, ενώ τα κορίτσια στερεοτυπικά θεωρούνται συνεσταλμένα, ντροπαλά, υποχωρητικά και λιγότερο διεκδικητικά (Furmark, 2002). Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική φοβία μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε ηλικία, οι περισσότερες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία καθώς και το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-IV (APA, 2000) δέχονται ως πιθανότερη ηλικία έναρξης το χρονικό διάστημα μεταξύ της ύστερης παιδικής ηλικίας (10-12 ετών) και της προεφηβείας (12-14 ετών). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η πρώτη εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας μπορεί να συμβεί στην μέση παιδική ηλικία, δεδομένου ότι παιδιά στην ηλικία των 8 ετών έχουν ταυτοποιηθεί με αυτή τη διαταραχή (Beidel & Turner, 1988), ενώ η έναρξη στην μέση παιδική ηλικία έχει συνδεθεί με αυξημένη ένταση των συμπτωμάτων (Velting & Albano, 2001). Δηλαδή, όσο πιο νωρίς τοποθετείται η εμφάνιση της διαταραχής, τόσο πιο σοβαρά είναι τα συμπτώματα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

Τα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας εξαπλώνονται σε τρεις κυρίως τομείς, το γνωστικό, το σωματικό και το συμπεριφορικό. Στο γνωστικό τομέα, το αίσθημα αναξιότητας που συνδέεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και η αρνητική αυτο-εικόνα σε κοινωνικές περιστάσεις συνιστούν τα θεμελιώδη συμπτώματα που εμφανίζουν παιδιά με κοινωνική φοβία. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα ανωτέρω γνωστικά συμπτώματα πιθανόν οφείλονται στην ύπαρξη μιας αρνητικής προκατάληψης των παιδιών αυτών η οποία ελαττώνει την πιθανότητα για ύπαρξη ενδεχόμενων θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ενώ ταυτόχρονα οδηγεί σε υπερεκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των άλλων (La Greca & Stone, 1993). Με άλλα λόγια, το παιδί με κοινωνική φοβία αισθάνεται ανίκανο και ανάξιο να αλληλεπιδράσει επιτυχώς με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι οι άλλοι διαθέτουν τις ικανότητες για να τα καταφέρουν και έτσι μένει στο περιθώριο. Εκτός από τα ανωτέρω συμπτώματα, τα παιδιά με κοινωνική φοβία παρουσιάζουν και έκδηλα σωματικά συμπτώματα, όπως ερυθρίαση του προσώπου, έντονη εφίδρωση, ταχυκαρδίες, συσπάσεις μυών, ναυτία ή άλλες στομαχικές διαταραχές κλπ (APA, 2000). Στο συμπεριφορικό τομέα, τα συμπτώματα περιλαμβάνουν την αποφυγή κοινωνικών περιστάσεων που ενδέχεται να προκαλέσουν αμηχανία και όταν η αποφυγή δεν είναι εφικτή, την τήρηση μιας αμυντικής στάσης που εκδηλώνεται με πράξεις που κάποιος κάνει προκειμένου να μειώσει τους φόβους του όπως για παράδειγμα η αναχώρηση πολύ νωρίς από μία συγκέντρωση ή ένα πάρτυ, οι οποίες αποκαλούνται στη διεθνή βιβλιογραφία «δραστηριότητες διαφυγής» (APA, 2000).

Δεδομένου ότι αρκετά είναι γνωστά σχετικά με τα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας, οι ερευνητές άρχισαν πρόσφατα να διερευνούν την αιτιολογία για την εμφάνιση και διατήρηση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους. Γενετικοί παράγοντες και ιδιαίτερα η κληρονομικότητα θεωρείται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της διαταραχής. Ενδεικτικά, αρκετές έρευνες (π.χ. Fyer, 1993; Skre, Onstad, Torgersen, Lygren & Kringlen, 2000) έχουν δείξει ότι άτομα που έχουν γονείς ή στενούς συγγενείς με κοινωνική φοβία είναι πιο επιρρεπή στο να εκδηλώσουν αυτή τη διαταραχή. Ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την ύπαρξη ή όχι κληρονομικότητας της κοινωνικής φοβίας έχουν πρωτίστως δοθεί από έρευνες που έγιναν σε δίδυμα. Χαρακτηριστικά, μία ανασκόπηση τέτοιων ερευνών ση-

μείωσε ένα σημαντικό βαθμό κληρονομικότητας της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά (Beatty, Heisel, Hall, Levine, & La France, 2002), ενώ οι Ollendick και Hirshfeld-Becker (2002) απέδωσαν έναν μικρότερο βαθμό στην κληρονομικότητα ως αιτιολογικού παράγοντα για την εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά. Παρόλα αυτά, υπάρχουν έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που έχουν αποδώσει αντιφατικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα, μία έρευνα που είχε ως σκοπό να διερευνήσει το βαθμό επίδρασης της κληρονομικότητας στην εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας σε θηλυκά ζευγάρια διδύμων και προέβη σε επανεξέταση των διδύμων ζευγαριών προκειμένου να δώσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Την πρώτη φορά που εξέτασαν τα δίδυμα βρέθηκε ένας στατιστικά σημαντικός βαθμός επίδρασης της κληρονομικότητας, ενώ στην επανεξέταση που έγινε 8 χρόνια αργότερα ο δείκτης επίδρασης της κληρονομικότητας ελαττώθηκε κατά πολύ (Kendler, Neale, Kessler, Heath & Eaves, 1992). Αυτό το εύρημα επισημαίνει ότι η μεν εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας συνδέεται με την κληρονομικότητα, η δε διατήρησή της δεν είναι τόσο στενά συνυφασμένη με την ύπαρξη κληρονομικότητας και ότι ενδεχομένως το περιβάλλον διαδραματίζει έναν πιο καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της διαταραχής.

Παρόλο που υπάρχει ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της συμβολής συγκεκριμένων γονιδίων στην εμφάνιση κοινωνικής φοβίας, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη μία καθαρή εικόνα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο γονότυπος καθορίζει το συμπεριφορικό φαινότυπο του παιδιού με κοινωνική φοβία. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητές έχουν βρει ότι μία πολυμορφία στο διαβιβαστή της ντοπαμίνης συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση κοινωνικού άγχους στα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα συνδέεται και με παρόμοιες αγχώδεις διαταραχές, όπως η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και το σύνδρομο Tourett (Rowe, Stever, Gard, Cleveland, Sander & Abramowitz, 1998). Τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν την ύπαρξη γονιδίων που καθορίζουν τη συμπεριφορά παιδιών που εμφανίζουν γενικότερα αγχώδεις διαταραχές, αλλά όχι συγκεκριμένα κοινωνική φοβία.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες τείνουν να θεωρούν καταλυτική τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα της γονεϊκής υπερπροστασίας και τιμωρητικής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη κοινωνικών φόβων. Ο Parker (1983) όρισε την υπερπροστασία ως υπερβολική ανάμειξη των γονέων στον έλεγχο του περιβάλλοντος στο οποίο κινείται το παιδί που έχει ως σκοπό την προστασία του από αρνητικές κοινωνικές εμπειρίες, ακόμη και εάν δεν υπάρχει ορατή απειλή σε αυτό το περιβάλλον. Θεωρητικοί της αναπτυξιακής ψυχολογίας οι οποίοι υπερτονίζουν το ρόλο του χαρακτήρα του παιδιού στη γένεση της κοινωνικής φοβίας επεξέτειναν τη θεωρία του Parker και πρότειναν ένα μοντέλο διπλής κατεύθυνσης κατά το οποίο ο απομονωμένος και δειλός χαρακτήρας του παιδιού έλκει μία προστατευτική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων η οποία με τη σειρά της δεν βοηθά το παιδί να ξεπεράσει την έμφυτη ντροπαλότητά του και κατ'επέκταση οδηγεί στην εμφάνιση της διαταραχής (Rapee, 2001). Επιπλέον, ερευνητές τείνουν να συνδέουν την υπερπροστασία και το μεγαλύτερο έλεγχο που ασκείται στη συμπεριφορά των παιδιών με την ελλιπή ανταπόκριση των παιδιών σε κοινωνικά ερεθίσματα που συνιστά ένα βασικό χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά του παιδιού με κοινωνική φοβία. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του ότι η υπερπροστασία δεν αφήνει ελεύθερο το παιδί να εξερευνήσει αυτόνομα το κοινωνικό του περιβάλλον, να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλικές και κοινωνικές σχέσεις και επιπλέον αυξάνει την αίσθηση του παιδιού ότι ο κόσμος που το περιβάλλει είναι αφιλόξενος και απειλητικός (Hudson & Rapee, 2000) η οποία φαίνεται να οδηγεί σε αποφυγή των κοινωνικών συναλλαγών και αποτυχία να αναπτύξει τις απαραίτητες γνωστικές δομές και κοινωνικές δεξιότητες που καθιστούν το παιδί ικανό να ανταπεξέλθει στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Taylor & Alden, 2005).

Πέρα από τη θεωρία που υποφώσκει ανάμεσα στην υπερπροστασία των γονέων και την ανάπτυξη κοινωνικής φοβίας σε παιδιά, αρκετοί ερευνητές έχουν παράσχει εμπειρικά δεδομένα με στόχο τη διερεύνηση σε βάθος της σχέσης μεταξύ αυτών των δύο. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ένα μεγάλο μέρος της προσοχής έχει επικεντρωθεί στην μητρική υπερπροστασία, ενώ ο ρόλος του πατρικού ελέγχου στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού δεν έχει ακόμη εκτενώς εξεταστεί. Τα ερευνητικά δεδομένα ως επί το πλείστον προέρχονται από ανακλητικές αναφορές ενηλίκων με κοινωνική φοβία (Parker, 1979). Πιο συγκεκριμένα, ενήλικες με κοινωνική φοβία ανακαλούν τους γονείς τους ως λιγότερο κοινωνικούς, με τάσεις απομόνωσής τους από την ομάδα των συνομηλίκων, ότι υπολογίζουν πολύ τη γνώμη των

άλλων και χρησιμοποιούν την ντροπή ως μέθοδο πειθαρχίας (Bruch & Heimberg, 1994), επισημαίνοντας τη συμβολή ενός αυταρχικού προτύπου διαπαιδαγώγησης στην ανάπτυξη κοινωνικής φοβίας. Έρευνες που στηρίζονται στην νατουραλιστική παρατήρηση παιδιών υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός μεγαλύτερου ελέγχου στη συμπεριφορά του παιδιού, υπερπροστασίας και λιγότερης συναισθηματικής εγγύτητας συνδέονται άμεσα με την γένεση της κοινωνικής φοβίας (Hudson & Rapee, 2002).

Πέρα από τη συμβολή της μητρικής υπερπροστασίας στη γένεση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους, ο ρόλος της σχέσης πατέρα-παιδιού φαίνεται να είναι εξίσου σημαντικός. Η πατρική απόρριψη έχει κατά καιρούς συνδεθεί με εμφάνιση άγχους, συναισθηματικών διαταραχών, κατάχρηση ουσιών και κατάθλιψη στους εφήβους (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2007). Μία πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι τόσο η μητρική υπερπροστασία όσο και η πατρική απόρριψη ή τουλάχιστον μειωμένη συναισθηματική εγγύτητα συνδέονται άμεσα με την παιδική κοινωνική φοβία επισημαίνοντας όμως ότι εάν ο ένας από τους δύο γονείς δείξει συναισθηματική ζεστασιά και ευαισθησία προς το παιδί μπορεί να καλυφθεί το κενό που έχει δημιουργηθεί από τον άλλο γονέα (Knaee, Beesdo-Baum, Fehm, Lieb & Wittchen, 2012). Οι εν λόγω ερευνητές προχώρησαν σε βάθος την ανάλυσή τους και έδωσαν μία πιθανή ερμηνεία της πατρικής απόρριψης που έγκειται στο ότι η μητέρα θεωρεί το παιδί της εύθραστο, κρίνει ότι χρίζει προστασίας και δημιουργεί μία πολύ στενή σχέση μαζί του. Ο πατέρας που αισθάνεται παραμελημένος και πιθανώς απογοητευμένος επειδή τον έχουν αφήσει εκτός της δυάδας μητέρας-παιδιού, ως αποτέλεσμα αποσύρεται και φέρεται αρνητικά προς το παιδί δείχνοντας μειωμένη συναισθηματική εγγύτητα ή ακόμη και απορρίπτοντάς το (Knaee et al., 2012). Συμπερασματικά, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει η μητέρα το παιδί της φαίνεται ότι έχει αντίκτυπο τόσο στο ίδιο όσο και στη σχέση του πατέρα με το παιδί.

Οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης προτείνουν ότι ο συνδυασμός των αρνητικών εμπειριών που απορρέουν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η έλλειψη γνωστικών μηχανισμών τείνουν να οδηγούν σε επαναλαμβανόμενες αρνητικές γνώσεις που με τη σειρά τους ενισχύουν την αρνητική αυτο-εικόνα του παιδιού και επομένως συντελούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής φοβίας (Hackmann, Clark & Mc Manus, 2000; Rapee & Spence, 2004). Σε ποιο βαθμό όμως συντελούν οι τραυματικές εμπειρίες στην εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας; Σε αυτό το ερώτημα προσπάθησε να δώσει απάντηση μία έρευνα κατά την οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τις αιτίες των φόβων τους. Περισσότεροι από τους μισούς ανέφεραν τραυματικές κοινωνικές εμπειρίες που συνέβησαν κατά την παιδική τους ηλικία ως την κύρια αιτία των κοινωνικών τους φόβων, όμως αυτοί οι συμμετέχοντες είχαν περιορισμένη κοινωνική φοβία που όπως έχει προαναφερθεί εκδηλώνεται σε μία μόνο ή έστω ελάχιστες κοινωνικές περιστάσεις (Ost & Hugdahl, 1981). Επομένως, η παιδική ηλικία επιβεβαιώνεται, με βάση τα ανωτέρω στοιχεία, ότι είναι μία κρίσιμη καμπή για την συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αρνητικές κοινωνικές εμπειρίες φαίνεται να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση της περιορισμένης κοινωνικής φοβίας, είναι ανάγκη να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που θα περιλαμβάνουν στο δείγμα τους άτομα με το γενικευμένο τύπο κοινωνικής φοβίας προκειμένου να διαπιστωθεί η ακριβής συμβολή των τραυματικών εμπειριών στη γένεση της διαταραχής. Αρνητικές κοινωνικές εμπειρίες που φαίνεται να επηρεάζουν την εκδήλωση της κοινωνικής φοβίας συμπεριλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, κοροϊδία, σχολικό εκφοβισμό, άσκηση κριτικής και αποκλεισμό από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. να μην επιλέγεται το φοβικό παιδί να συμμετέχει σε μία κοινή δραστηριότητα της ομάδας ή τάξης). Το τελευταίο φαίνεται να είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη κοινωνικής φοβίας (Asher & Coie, 1990). Δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο μέρη προϋποθέτει την εμπλοκή και των δύο, φοβικά παιδιά είναι πιθανότερο να έχουν λιγότερες θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους στο σχολείο εξαιτίας του δειλού, κλειστού και φοβισμένου χαρακτήρα τους (Spence, Donovan & Brechman Toussaint, 1999).

Ανακεφαλαιώνοντας, η κοινωνική φοβία είναι μία διαταραχή που μπορεί να προκαλέσει δυσλειτουργία στη ζωή του παιδιού και να επιφέρει μοναξιά στην ενήλικη ζωή (Gallagher, Rabian & Mc Closkey, 2004). Το ερώτημα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι γενετικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση της παιδικής κοινωνικής φοβίας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Οι γενετικοί παράγοντες φαίνεται να αποτελούν έναν σημα-

ντικό παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση κοινωνικής φοβίας. Δεν φαίνεται όμως να συμβαίνει το ίδιο και στη διατήρηση της διαταραχής. Δεδομένου ότι η επίδραση του περιβάλλοντος δεν μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικές μεθόδους όπως συμβαίνει με τους γενετικούς παράγοντες, δεν μπορούμε να μιλήσουμε με ακρίβεια για τον βαθμό στον οποίο συντελεί στην εμφάνιση της κοινωνικής φοβίας. Παρόλα αυτά, έχουν μελετηθεί οι μηχανισμοί με τους οποίους συγκεκριμένες συνισταμένες του περιβάλλοντος, όπως η γονεϊκή υπερπροστασία, η έλλειψη συναισθηματικής εγγύτητας και οι τραυματικές κοινωνικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία, συντελούν στη γένεση και πρωτίστως στη διατήρηση της διαταραχής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.) (1990). *Peer rejection in childhood*. NY: Cambridge University Press.
- Beatty, M. J., Heisel, A. D., Hall, A. E., Levine, T. R. & La France, B. H. (2002). What can we learn from the study of twins about genetic and environmental influences on interpersonal affiliation, aggressiveness and social anxiety? A meta-analytic study. *Communication Monographs*, 69, 1-18.
- Beidel, D.C. & Turner, S.M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of abnormal child psychology*, 16, 275- 287.
- Beidel, D.C., Turner, S.M. & Morris, T.L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 643-650.
- Bruch, M. A. & Heimberg, R. G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralised social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 155-168.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., Bailey, K. & Stein, M. T. (2005). Child anxiety in primary care: Prevalent but untreated. *Depression and Anxiety*, 20, 155-164.
- Choy, Y., Fyer, A. J. & Lipsitz, J. D. (2007). Treatment of specific phobia in adults. *Clinical Psychology Review*, 27, 266-286.
- Furmark, T. (2002). Social phobia: Overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 105, 84-93.
- Fyer, A.J. (1993). Heritability of social anxiety: A brief review. *Journal of Clinical Psychiatry*, 54, 10-12.
- Gallagher, H., Rabian, B. & Mc Closkey, M. (2004). A cognitive and behavioral group treatment for childhood social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 459-479.
- Hackmann, A., Clark, D.M. & McManus, F. (2000). Recurrent images and early memories in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 601-610.
- Hudson, J.L. & Rapee, R.M. (2000). The origins of social phobia. *Behavior Modification*, 24, 102-129.
- Hudson, J.L. & Rapee, R.M. (2002). Parent-child interactions in clinically anxious children and their siblings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 548-555.
- Kearney, C.A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in youth: Characteristics, Assessment and Psychological Treatment*. Dordrecht: Springer.
- Kendler, K.S., Neale, M.C., Kessler, R.C., Heath, A.C. & Eaves, L.J. (1992). The genetic epidemiology of phobias in women: The interrelationship of agoraphobia, social phobia, situational phobia and simple phobia. *Archives of general psychiatry*, 49, 273-281.
- Knafee, S., Beesdo-Baum, K., Fehm, L., Lieb, R. & Wittchen, H-U. (2012). Characterizing the association between parenting and adolescent social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, xxx, xxx-xxx.
- La Greca, A.M. & Stone, W. (1993). Social Anxiety Scale for Children revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.

- Ollendick, T.H. & Hirshfeld Becker, D.R. (2002). The developmental and psychopathology of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, 51, 44-58.
- Ost, L-G. & Hugdahl, K. (1981). Acquisition of phobias and anxiety response patterns in clinical patients. *Behaviour Research and Therapy*, 19, 439-447.
- Parker, G. (1979). Reported parental characteristics of agoraphobics and social phobics. *British Journal of Psychiatry*, 135, 555-560.
- Parker, G. (1979). Reported parental characteristics of agoraphobics and social phobics. *British Journal of Psychiatry*, 135, 555-560.
- Parker, G. (1983). *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*. New York: Grune & Stratton.
- Rapee, R.M. (2001). The development of generalized anxiety. In M.W. Vasey & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp.481-503). New York: Oxford University Press.
- Rapee, R.M. & Spence, S.H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24, 737-767.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2007). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications. University of Connecticut. Available online at: www.cspar.uconn.edu/Introduction_to_Parental_Acceptance.pdf.
- Rowe, D.C., Stever, C., Gard, J.M.C., Cleveland, H.H., Sander, M.L. & Abramowitz, A. (1998). The relation of the dopamine transporter gene (DAT1) to symptoms of internalizing disorders in children. *Behavior Genetics*, 28, 215-225.
- Skre, I., Onstad, S., Torgersen, S., Lygren, S. & Kringlen, E. (2000). The heritability of common phobic fear: A twin study of a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 549-562.
- Spence, S.H., Donovan, C. & Brechman Toussaint M. (1999). Social skills, social outcomes and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 211-221.
- Stein, M. B. & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: Epidemiologic findings. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1606-1613.
- Taylor, C.T. & Alden, L.E. (2005). Parental overprotection and interpersonal behavior in generalized social phobia. *Behavior Therapy*, 17, 14-24.
- Turner, S.M. & Beidel, D.C. (1989). Social phobia: Clinical syndrome, diagnosis and comorbidity. *Clinical Psychology Review*, 9, 3-18.
- Velting, O.N. & Albano, A.M. (2001). Current trends in the understanding and treatment of social phobia in youth. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 127-140.
- www.dictionary.reference.com/browse/fear. Retrieved in 23-3-2012.

ABSTRACT

Social anxiety disorder or social phobia is an anxiety disorder in which people feel anxious and embarrassed in various social situations and therefore avoid speaking, eating and drinking in front of other people (APA, 1994), while it is estimated to affect about 6.8 % of children (Chavira, Stein, Bailey & Stein, 2005). As far as the etiology of the disorder is concerned, relevant studies consistently reveal that maternal overprotection and paternal less emotional warmth significantly relate to the onset of social fears among children, while negative social experiences seem to mostly relate to circumscribed fears. Heritability seems to play a significant role in the onset of social phobia, but not in the persistence of the disorder. However, surveys have provided mixed results concerning the existence of specific genes that affect some of the symptoms of social phobia that are also present in other anxiety disorders.

Αγγελή Αικατερίνη

Φιλόλογος-M. Sc. Παιδοψυχολογίας,
Καρτερίας 16-Ανω Κυψέλη Τ.Κ. 11364,
210.86.12.565, 69.323.83.706, aiagg123@yahoo.gr.

ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

ΕΙΡΗΝΗ ΑΜΑΝΑΚΗ, ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ

Κατά τον Olweus (1993), ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται, κατ' επανάληψη και για αρκετό χρονικό διάστημα, στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων συμμαθητών του. Στην πλειονότητα των ορισμών τα κυριότερα γνωρίσματα του εκφοβισμού είναι: η επανάληψη, ο πόνος/η βλάβη που προκαλεί στο θύμα, η σκοπιμότητα και η ανισορροπία δύναμης μεταξύ θυτών και θυμάτων (Olweus, 1993, 2003. Rigby, 2002).

Μορφές εκφοβισμού είναι ο άμεσος εκφοβισμός, που διακρίνεται σε *σωματικό* και *λεκτικό*, και ο *σχεσιακός* εκφοβισμός, που διακρίνεται σε άμεσο (*κοινωνικός αποκλεισμός*) και έμμεσο (π.χ., *διάδοση αρνητικών φημών*). Πρόκειται για επιθετική συμπεριφορά εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, που ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Olweus, 1993).

Η ραγδαία αύξηση και οι δραματικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας έχουν καταστήσει επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (π.χ., Ανδρέου, 2011). Στοιχείο-κλειδί για την επιτυχία ενός προγράμματος κατά του εκφοβισμού είναι η γνώση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ενώ ισχυροί προγνωστικοί δείκτες για την εφαρμογή του είναι οι γνώσεις και οι πληροφορίες για το πρόγραμμα, η αντιληπτή ανάγκη για ένα τέτοιο πρόγραμμα, το αντιληπτό επίπεδο εκφοβισμού στην τάξη και η συναισθηματική εμπλοκή-ενσυναίσθηση των δασκάλων (Kallestad & Olweus, 2003).

Οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν το σχολικό εκφοβισμό και να αντιλαμβάνονται τη *θυματοποίηση*, που είναι το αποτέλεσμα του, ως πρόβλημα και όχι ως φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Ωστόσο, συχνά δεν έχουν ή δεν θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την απαραίτητη κατάρτιση για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον εκφοβισμό (Αμανάκη, Φελούκα, & Βογιατζόγλου, 2009. Beran, 2005. Boulton, 1997. Dake, Price, Telljohan, & Funk, 2003. Mishna, Pepler, & Wiener, 2006). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν γνωρίζουν την έκταση που λαμβάνει το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών στο σχολείο τους και τείνουν να υποβαθμίζουν τη σοβαρότητά του (Leff, Kupersmidt, Patterson, & Power, 1999. Mishna et al., 2006. Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005. Smith & Shu, 2000).

Όταν οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το σχολικό εκφοβισμό ή έχουν την τάση να υποβαθμίζουν τη σοβαρότητά του, υιοθετούν παθητική στάση και δεν παρεμβαίνουν ή επιχειρούν αναποτελεσματικές παρεμβάσεις (Craig, Henderson, & Murphy, 2000. Yoon & Kerber, 2003). Τείνουν να μην αναγνωρίζουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι έμμεσες μορφές εκφοβισμού συνιστούν εκφοβιστική συμπεριφορά και να υποτιμούν τη σπουδαιότητα των επιπτώσεών τους, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν άμεσα και αποτελεσματικά σε αντίστοιχα περιστατικά (Bauman & Del Rio, 2005. Boulton, 1997. Yoon, 2004. Yoon & Kerber, 2003).

Το πρώτο βήμα στη μάχη κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι «να βεβαιωθούμε ότι οι δάσκαλοι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και ότι αισθάνονται βέβαιοι πως μπορούν να αναγνωρίσουν όλες τις μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς» (Bauman & Del Rio, 2005, σ. 432). Οι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών τείνουν να θεωρούν ότι ο εκφοβισμός μεταξύ των μαθητών συνιστά ένα ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα, όμως δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν το

σχολικό εκφοβισμό (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez, García-Berbén, & Fernández-Cabezas, 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Kandakai & King, 2002. Nicolaides, Toda, & Smith, 2002). Αυτή η γενικευμένη αίσθηση ανεπάρκειας των φοιτητών έχει διαπιστωθεί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι η Αυστραλία (O'Neill & Stephenson, 2012. Swabey, Castleton, & Penney, 2010. Woodcock, 2011), η Τουρκία (Boz, 2008), οι Η.Π.Α. (Bauman & Del Rio, 2005. Boe, Shin, & Cook, 2007. Cains & Brown, 1998. Kandakai & King, 2002), ο Καναδάς (Beran, 2005. Craig et al., 2000. Reupert & Woodcock, 2011), η Νορβηγία (Stephens, Kyriacou & Tønnesen, 2005) και η Μ. Βρετανία (Bromfield, 2006. Nicolaides et al., 2002).

Εδώ παρατηρείται η ακόλουθη αντίφαση: μολονότι οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη σχετική εκπαίδευση που λαμβάνουν και συχνά εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν περισσότερα για το σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους, δεν έχουν, όπως θα αναμέναμε, χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Nicolaides et al., 2002. Viadero, 1997).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι ανησυχούν για το σχολικό εκφοβισμό και εκφράζουν μεγάλη δέσμευση, τόσο προσωπική όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα (Beran, 2005. Craig, Bell, & Leschied, 2011. Craig et al., 2000). Το στοιχείο της δέσμευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών να τον σταματήσουν (Perpler, Smith, & Rigby, 2004).

Ύστερα από όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι στάσεις των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό. Είναι χρήσιμο να τις γνωρίζουμε προκειμένου να τους εκπαιδεύσουμε κατάλληλα. Υποθέτουμε ότι οι φοιτητές θα θεωρούν τον εκφοβισμό σοβαρό πρόβλημα, ότι θα εκφράζουν αυξημένη ανησυχία και ενδιαφέρον για αυτό, θα θεωρούν σημαντικούς τους ρόλους των εκπαιδευτικών και όλου του συστήματος στην αντιμετώπιση του προβλήματος και θα επιθυμούν να μάθουν περισσότερα κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, αναμένεται ότι οι γνώσεις και οι στάσεις των φοιτητών για το εκφοβισμό θα σχετίζονται με το κατά πόσο σοβαρό θεωρούν ότι είναι το πρόβλημα για τα σχολεία.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 676 φοιτήτριες/φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που φοιτούσαν και στα τέσσερα έτη σπουδών (ηλικία: $M=20,19$ έτη, $SD=2,09$ έτη). Οι 116 (17,2%) ήταν άνδρες και οι 560 (82,8%) γυναίκες. Η ανισοκατανομή του δείγματος με βάση το φύλο αντανάκλα τον πολύ μεγαλύτερο αριθμό γυναικών φοιτητριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Αντιληπτή Σοβαρότητα του Εκφοβισμού. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία που προτείνουν οι Nicolaides et al. (2002). Οι φοιτήτριες/φοιτητές απάντησαν στην ερώτηση: «Στη χώρα μας, πιστεύετε ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί γενικά: (α) ένα πολύ σημαντικό ζήτημα (3 βαθμοί), (β) ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα (2 βαθμοί), (γ) ένα όχι πολύ σημαντικό ζήτημα (1 βαθμός), ή (δ) ένα καθόλου σημαντικό ζήτημα (0 βαθμοί);». Υψηλή βαθμολογία σημαίνει ότι οι φοιτήτριες/φοιτητές θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στην Ελλάδα.

Ερωτηματολόγιο των Στάσεων των Δασκάλων για τον Εκφοβισμό. Αποτελεί την ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του *Teachers' Attitudes About Bullying Questionnaire* (Beran, 2005). Περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, που αξιολογούν τις ποικίλες όψεις των στάσεων των φοι-

τητών προς το σχολικό εκφοβισμό. Περιέχει πέντε υποκλίμακες: (α) *Ανησυχία/Ενδιαφέρον* (π.χ., «Ανησυχώ για το πρόβλημα του εκφοβισμού»), (β) *Αυτοπεποίθηση* (π.χ., «Αισθάνομαι ικανός/ή να διαχειριστώ τον εκφοβισμό»), (γ) *Δεσμεύσεις Συστήματος* (π.χ., «Σχολικές συσκέψεις πρέπει να ασχοληθούν με τον εκφοβισμό»), (δ) *Δεσμεύσεις Δασκάλων* (π.χ., «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν δραστηριότητες σε επίπεδο τάξης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού») και (ε) *Επιθυμία για Προετοιμασία* (π.χ., «Θέλω να μάθω περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής μου εκπαίδευσης»). Οι φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα («Διαφωνώ απόλυτα»=1 έως «Συμφωνώ απόλυτα»=5). Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν θετικές στάσεις προς την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Διενεργήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal components analysis) του *Ερωτηματολογίου των Στάσεων των Δασκάλων για το Σχολικό Εκφοβισμό*, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (μέθοδος varimax). Για την ανάλυση αυτή: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,84 και Bartlett's test of sphericity: $\chi^2 = 4414,94$, $df = 231$, $p < .0001$. Οι δείκτες αυτοί είναι ικανοποιητικοί και αιτιολογούν τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου για την ανάλυση της δομής του ερωτηματολογίου.

Η ανάλυση ανέδειξε πέντε συνιστώσες, που εξηγούν το 53,95% της συνολικής διακύμανσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Η πρώτη συνιστώσα είναι οι *Δεσμεύσεις του Συστήματος* (17,54%) και ακολουθούν οι *Δεσμεύσεις των Εκπαιδευτικών* (11,41%), η *Ανησυχία/Ενδιαφέρον* (9,14%), η *Επιθυμία για Επιμόρφωση* (8,16%) και η *Αυτοπεποίθηση* (7,73%). Οι συνιστώσες είχαν ικανοποιητική εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία (Cronbach alphas: 0,81-0,54). Η ανάλυση κύριων συνιστωσών επαλήθευσε τη δομή του πρωτότυπου ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1

Δομή της ελληνικής μετάφρασης-προσαρμογής του Ερωτηματολογίου των Στάσεων των Δασκάλων για τον Εκφοβισμό (Beran, 2005), όπως προέκυψε από την ανάλυση κύριων συνιστωσών (N=676)

Ερωτήσεις	Συνιστώσες				
	Δεσμεύσεις του Συστήματος	Δεσμεύσεις των Εκπαιδευτικών	Ανησυχία/Ενδιαφέρον	Επιθυμία για Επιμόρφωση	Αυτοπεποίθηση
Συνεργασία σχολείων με κοινό-τητα	0,69	0,17	0,13	0,05	-0,01
Σχηματισμός σχολικών επιτροπών	0,69	0,16	0,11	0,13	0,13
Εμπλοκή των Μ.Μ.Ε.	0,68	0,00	-0,05	0,08	-0,03
Σχολικές συσκέψεις	0,65	0,19	0,19	0,06	-0,03
Παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς από σχολικούς φορείς	0,62	0,22	0,18	0,11	0,02
Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών	0,60	0,09	0,10	0,25	-0,12
Διερεύνηση των εμπειριών των θυμάτων	0,53	0,08	0,03	0,01	0,14
Συνεργασία του σχολείου με τους γονείς	0,43	0,19	0,34	0,11	-0,02
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	0,20	0,71	0,14	0,11	-0,04
Εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς	0,38	0,61	-0,06	0,01	-0,07
Οργάνωση δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας	0,46	0,60	0,08	0,01	0,07
Παρέμβαση εκπαιδευτικού	-0,09	0,60	0,08	0,01	0,07
Οργάνωση δραστηριοτήτων σε επίπεδο τάξης	0,45	0,56	0,02	0,10	0,05

Πολιτικές αντιμετώπισης από τα σχολεία	0,16	0,43	0,22	0,38	-0,13
Ο εκφοβισμός αποτελεί πρόβλημα για τα σχολεία	0,17	-0,03	0,76	0,12	-0,01
Τα παιδιά επηρεάζονται από τον εκφοβισμό	0,01	0,22	0,75	0,00	0,01
Ανησυχία για το πρόβλημα του εκφοβισμού	0,27	0,12	0,64	0,14	0,03
Επιθυμία για περαιτέρω μάθηση κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση	0,14	0,18	0,09	0,84	-0,02
Σε σύγκριση με άλλα μαθησιακά αντικείμενα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό θέμα	0,20	0,09	0,13	0,83	0,09
Ικανότητα διαχείρισης του εκφοβισμού	0,04	-0,04	0,01	-0,06	0,85
Ικανότητα αναγνώρισης του εκφοβισμού	-0,05	0,29	0,16	-0,07	0,77
Επάρκεια πανεπιστημιακής προετοιμασίας	0,11	-0,20	-0,17	0,25	0,53
Ποσοστό (%) συνολικής διακύμανσης	53,98				
Ποσοστό (%) κοινής διακύμανσης	17,54	11,41	9,14	8,16	7,73
Ιδιοτιμή (eigenvalue)	3,86	2,51	2,01	1,80	1,70

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, σχεδόν ένας στους τέσσερις φοιτητές (24,9%) αναφέρει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί γενικά ένα πολύ σημαντικό ζήτημα στην Ελλάδα και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (62,2%) των φοιτητών αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα.

Πίνακας 2

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των απαντήσεων στην ερώτηση για τη σοβαρότητα του εκφοβισμού στην Ελλάδα (N=676)

Στη χώρα μας, πιστεύετε ότι ο εκφοβισμός αποτελεί γενικά:	<i>f</i>	%
Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα	167	24,9
Ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα	418	62,2
Ένα όχι πολύ σημαντικό ζήτημα	79	11,8
Ένα καθόλου σημαντικό ζήτημα	8	1,2

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης Pearson *r*, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών δείχνουν

Πίνακας 3

Δείκτες συσχέτισης Pearson *r*, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των μεταβλητών

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Δεσμεύσεις Εκπαιδευτικών ^a	-	0,374***	0,575***	0,351***	0,058	0,192***
2. Ανησυχία/Ενδιαφέρον ^a	-	-	0,348***	0,281***	0,034	0,226***
3. Δεσμεύσεις Συστήματος ^a	-	-	-	0,364***	0,054	0,197***
4. Επιθυμία για Επιμόρφωση ^a	-	-	-	-	0,076*	0,119**

5. Αυτοπεποίθηση ^a	-	-	-	-	-	0,005
6. Αντιληπτή Σοβαρότητα του Εκφοβισμού ^b	-	-	-	-	-	-
<i>M</i>	4,43	4,33	4,26	4,25	3,15	3,11
<i>SD</i>	0,54	0,59	0,56	0,76	0,73	0,63

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a Εύρος = 1-5. ^b Εύρος = 1-4.

ότι οι φοιτητές, γενικά, έχουν θετικές στάσεις προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν την τάση να θεωρούν ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τα σχολεία στην Ελλάδα και έχουν υψηλά επίπεδα δεσμεύσεων ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών και του συστήματος. Αναφέρουν έντονη ανησυχία και ενδιαφέρον για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και εκφράζουν την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για αυτόν κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Ωστόσο, φαίνεται να έχουν μέτρια αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό.

Επίσης, όσο αυξάνεται η σοβαρότητα που αποδίδουν στο θέμα τόσο αυξάνονται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για αυτό, οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών να το αντιμετωπίσουν και η επιθυμία τους να διδαχθούν περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για το σχολικό εκφοβισμό τόσο αυξάνονται οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές με μεγάλη ανησυχία/ενδιαφέρον και μεγάλη εκφρασμένη δέσμευση ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών και του συστήματος έχουν εντονότερη επιθυμία να διδαχθούν περισσότερα για τον εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους. Τέλος, οι φοιτητές με μεγάλη αυτοπεποίθηση επιθυμούν να μάθουν περισσότερα και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι Έλληνες μελλοντικοί δάσκαλοι τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι ο εκφοβισμός συνιστά πρόβλημα για τα σχολεία. Παρόλα αυτά, θεωρούν τον εκφοβισμό λιγότερο σημαντικό ζήτημα συγκριτικά με τους Άγγλους (Nicolaides et al., 2002), τους Αμερικανούς (Bauman & Del Rio, 2005) και τους Ισπανούς φοιτητές (Benítez et al., 2009). Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι η αναγνώριση και η συστηματική μελέτη του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα είναι πιο πρόσφατη, σε σύγκριση με την κατάσταση σε άλλες χώρες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η σοβαρότητα που αποδίδουν στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού τόσο αυξάνονται η ανησυχία και το ενδιαφέρον τους για το αυτόν, οι δεσμεύσεις τους για το ρόλο του συστήματος και των εκπαιδευτικών να τον αντιμετωπίσουν και η επιθυμία τους να διδαχθούν περισσότερα για αυτόν κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους.

Η επιθυμία των μελλοντικών δασκάλων στην Ελλάδα να μάθουν περισσότερα για το σχολικό εκφοβισμό κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης εκφράζεται ιδιαίτερα έντονα. Όπως έχει διαπιστωθεί και στις λίγες σχετικές έρευνες (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Kandakai & King, 2002. Nicolaides et al., 2002), οι φοιτητές που ετοιμάζονται να γίνουν δάσκαλοι δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την πανεπιστημιακή εκπαίδευσή τους για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και επιθυμούν να εκπαιδευτούν περαιτέρω. Συνεπώς, είναι ανάγκη να οργανωθεί πιο συστηματικά η κατάρτιση των φοιτητών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ώστε να αντιληφθούν πληρέστερα τη σοβαρότητα του προβλήματος και να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπισή του.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούσαν πως η προσωπική τους δέσμευση και η δέσμευση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό είναι πολύ σημαντική. Η αυξημένη δέσμευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχει διαπιστωθεί και σε άλλες χώρες (Beran, 2005. Craig et al., 2000, 2011).

Είναι ένα ιδιαίτερα καθοριστικό στοιχείο, καθώς η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κατά του σχολικού εκφοβισμού εξαρτάται από το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών να τερματίσουν τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών τους (Pepler et al., 2004).

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι είχαν μέτρια αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό, εύρημα σύμφωνο με αυτό και άλλων σχετικών ερευνών (Bauman & Del Rio, 2005. Benítez et al., 2009. Beran, 2005. Craig et al., 2000. Nicolaidis et al., 2002. Viadero, 1997). Το εύρημα αυτό εκφράζει μια αντίφαση: θα αναμέναμε ότι η έλλειψη ικανοποίησης των φοιτητών από την πανεπιστημιακή κατάρτιση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό θα συνοδευόταν από χαμηλή αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να τον αντιμετωπίσουν. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της αντίφασης απορρέει από τα αναπτυξιακά γνωρίσματα των φοιτητών που διανύουν την περίοδο της *αναδυόμενης ενηλικίωσης* (emerging adulthood) (Arnett, 1998, 2004). Ίσως η όχι χαμηλή, και πιθανόν μη ρεαλιστική, αυτοπεποίθηση των φοιτητών να οφείλεται στην αίσθηση «παντοδυναμίας» και απεριόριστων επιλογών που χαρακτηρίζει την αναδυόμενη ενηλικίωση. Περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία, στην οποία να συμπεριληφθεί μεγαλύτερος αριθμός ανδρών φοιτητών από αυτόν που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, το ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι εκφράζουν υψηλή δέσμευση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού ενδέχεται να αντανάκλα την πεποίθησή τους, όπως βρέθηκε σε σχετική έρευνα στην Ελλάδα πάλι σε φοιτητές (Γαλανάκη, 2012), ότι η αποδοχή της ευθύνης είναι το κυριότερο κριτήριο ενηλικίωσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αναδυόμενοι ενήλικοι και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί νοιάζονται όχι μόνον για τον εαυτό τους, αλλά και για τα δικαιώματα και τις ανάγκες των άλλων, και το στοιχείο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί για την επαρκή προετοιμασία τους να αντιμετωπίσουν τη βία μεταξύ των μαθητών στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμανάκη, Ε., Φελούκα, Β., & Βογιατζόγλου, Π. (2009). Στάσεις των δασκάλων απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο σχολείο. *Πρακτικά του Διημερίου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 383-393). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Arnett, J.J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 4, 295-315.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26, 428-442.
- Benítez, J.L., García-Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 191-208.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8, 43-49.
- Boe, E.E., Shin, S., & Cook, L. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *Journal of Special Education*, 41, 158-170.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31, 367-377.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behaviour management: an evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21, 188-193.
- Γαλανάκη, Ε. (2012). Αναδυόμενη ενηλικίωση και γνωσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις: Προκλήσεις και ευκαιρίες για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων. Στο Μ. Ζα-

- φειροπούλου (Επιμ. Έκδ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: Γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σσ. 33-54). Αθήνα: Πεδίο.
- Cains, R.A., & Brown, C.R. (1998). Newly qualified teachers: a comparative analysis of the perceptions held by B. Ed. and PGCE-trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching. *Educational Psychology*, 18, 97-110.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34, 21-33.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73, 347-355.
- Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, 21a.
- Kandakai, T.L., & King, K.A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26, 342-353.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Leff, S.S., Kupersmidt, J.B., Patterson, C.J., & Power, T.J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1, 255-288.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131-1143.
- Pepler, D.J., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behaviour management strategies. *International Journal of Educational Research*, 50, 271-281.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Stephens, P., Kyriacou, C., Tønnessen, F. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 203-216.

- Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the standards? Exploring preparedness for teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 29-46.
- Viadero, D. (1997). Beating the bullies. *Teacher Magazine*, 9, 9-11.
- Woodcock, S. (2011). A cross sectional study of pre-service teacher efficacy throughout the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 23-34.
- Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45.
- Yoon, J.S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine student teachers' knowledge and attitudes toward school bullying. Participants were 676 students at the Faculty of Primary Education, University of Athens, Greece. They replied to a question about the perceived seriousness of bullying (Nikolaides, Toda, & Smith, 2002), and completed the *Teachers' Attitudes About Bullying Questionnaire* (Beran, 2005). Principal components analysis confirmed the five-component structure of the questionnaire. Results showed that a considerable percentage of prospective teachers regarded bullying as a serious matter and wanted to learn more about this issue during their studies. Also, they expressed high personal commitment and system commitment to dealing with bullying. Although they are not satisfied with their education on bullying, they exhibit at least moderate confidence in coping with it. Results are discussed in comparison with the few relevant studies conducted in other countries on this issue and in relation to the developmental characteristics of emerging adults.

Ειρήνη Αμανάκη

Εκπαιδευτικός, M.Sc., Ph.D., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688089, Fax: 2103688088
E-mail: amanakirenata@gmail.com

Ευαγγελία Γαλανάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ναυαρίνου 13Α 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688089, Fax: 2103688088
E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Β. ΝΤΟΦΗ, Ο.-Μ. ΠΑΠΠΑ

Εισαγωγή

Ο Tremblay (2000) προβαίνοντας σε ανασκόπηση των ορισμών της επιθετικότητας επισημαίνει ότι αφενός υπάρχει πληθώρα ορισμών και αφετέρου δεν υπάρχει ομοφωνία προς έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των Dollard, Doob, Miller, Mowrer και Sears (1939), η επιθετική συμπεριφορά έχει σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο προς το οποίο κατευθύνεται. Από την άλλη πλευρά, οι Parke και Slaby (1983) υποστήριζαν ότι η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται από τις επιπτώσεις τις (οι οποίες είναι αρνητικές για το θύμα) και ότι η επιθετικότητα αναφέρεται σε πράξεις κατά τις οποίες κάποιος θίγει κάποιον από πρόθεση. Η διάσταση της πρόθεσης είναι εκείνη που διαφοροποιεί ποιοτικά την έννοια της επιθετικότητας.

Ο Herbert (1998) θεωρεί την επιθετικότητα ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό, στοιχείο της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που εμφανίζεται ήδη από τη βρεφική ηλικία ως θυμός. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν οι εκδηλώσεις της επιθετικότητας διαφοροποιούνται (Αντωνίου, 2008). Η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς και η αίσθηση που δημιουργεί στον επιτιθέμενο, αλλά και στον αποδέκτη της, προσδιορίζουν και την αναγκαιότητα παρέμβασης από την πλευρά των ενηλίκων. Όταν το παιδί ξεκινάει το σχολείο, η σωματική επιθετικότητα μειώνεται (ενώ αυξάνεται η λεκτική) κυρίως λόγω της βελτίωσης των γλωσσικών τους ικανοτήτων καθώς: α) τους επιτρέπουν να εκφράζουν στους άλλους τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά και β) να διαπραγματεύονται λεκτικά όταν αντιμετωπίζουν μια κατάσταση που ενδέχεται να μετατραπεί σε σύγκρουση (Guerin & Hennessy, 2002).

Βιολογικές Θεωρίες - Γενετική και επιθετικότητα

Στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, η έρευνα στράφηκε στο ρόλο που μπορεί να έχουν τα χρωμοσώματα που καθορίζουν το φύλο και ιδιαίτερα το ανδρικό χρωμόσωμα Y. Το συγκεκριμένο χρωμόσωμα «ενέχεται» για επιθετική συμπεριφορά, η οποία καθίσταται ακόμη πιο έντονη στις περιπτώσεις των γενετικών ανωμαλιών XYY, όταν δηλαδή το ανδρικό κύτταρο περιέχει ένα επιπλέον χρωμόσωμα Y. Αρχικά, το δείγμα των XYY που μελετήθηκε από τους γενετιστές αμφισβητήθηκε καθώς αποτελείτο από έγκλειστους σε φυλακές, αναμορφωτήρια και ψυχιατρεία (Money, 1969). Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, η χρωμοσωμική ανωμαλία XYY φέρεται ως υπεύθυνη για την αντικοινωνική επιθετική συμπεριφορά και την μειωμένη συναίσθηση ενοχής σε όσους κατηγορούνται για τέλεση εγκλημάτων. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες θεωρίες δεν κρίνονται απολύτως αξιόπιστες και τους αποδίδεται για μια σειρά από λόγους περιορισμένη εγκυρότητα. Ακόμη και αν η ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος Y μπορεί εν δυνάμει να οδηγήσει κάποιον σε βίαιη συμπεριφορά, οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες είναι δυνατόν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσον θα εκδηλωθεί η όποια επιθετική συμπεριφορά (Thio, 1999).

Πέραν της πολυσυζητημένης σχέσης μεταξύ συνδρόμων με υπεράριθμο Y χρωμόσωμα και την επιθετικότητα, υπάρχουν πολλές συστηματικές μελέτες κυρίως σε δίδυμα που ακολούθησαν την αναφορά του Lange (1929) ότι παρατηρείται συνάφεια με επιθετικότητα στο

77% των μονοζυγωτικών και στο 12% των διζυγωτικών διδύμων. Συγκεκριμένα, ο Stumpfl (1936) τόνισε ότι υπάρχει υψηλότερη συνάφεια στα μονοζυγωτικά δίδυμα άρα και μεγαλύτερος γενετικός συντελεστής στις περιπτώσεις που η επιθετικότητα έχει εμφανιστεί σε σχετικά πολύ μικρή ηλικία.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι παρά το διαφορετικό περιβάλλον στο οποίο έχουν ανατραφεί τα δίδυμα και τις διαφορετικές εμπειρίες που έχουν βιώσει, εντοπίζεται μια σημαντική συνάφεια ανάμεσα στα μονοζυγωτικά δίδυμα και στον τύπο της βίαιης συμπεριφοράς ως προς τη γενικότερη εξέλιξή τους στο χρόνο (Βασιλόπουλος, 1989). Η πιο σύγχρονη μελέτη των Plomin et al. (1990) με έντεκα περιπτώσεις διδύμων είχε ως αποτέλεσμα τον εντοπισμό μέτριου βαθμού κληρονομικότητας ως προς την επιθετικότητα, με μέσα ποσοστά της τάξης του 0,32 και 0,14 για μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα αντίστοιχα. Μεταγενέστερη, ωστόσο, μετα-ανάλυση (Miles & Carey 1997) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γενετικές διαδικασίες εξηγούν ποσοστό όχι μεγαλύτερο του 50% της επιθετικότητας.

Επιπροσθέτως, έχει βρεθεί ότι ορισμένες νευροψυχολογικές διαταραχές συνδέονται με εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ο κρίσιμος ρόλος του προμετωπιαίου ελέγχου στις επιθετικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές αναγνωρίστηκε αρχικά στο πλαίσιο των προμετωπιαίων φλοιϊκών αλλοιώσεων (λόγω τραύματος, όγκου ή μεταβολικών διαταραχών) οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Γιωτάκος, 2002).

Εδώ και δεκαετίες, οι επιστήμονες προσπαθούν να εντοπίσουν ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα θέματα της επιθετικότητας. Ως προς τους βιολογικούς παράγοντες, έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό το ενδοκρινικό σύστημα και ιδιαίτερα η τεστοστερόνη. Πολλές μελέτες σε ζώα έχουν δείξει την ύπαρξη υψηλής συνάφειας μεταξύ ανδρογόνων και εκδήλωσης διαφορετικού τύπου επιθετικότητας στα δύο φύλα. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν την εστίαση του ενδιαφέροντος στο μηχανισμό αλληλεπίδρασης των ανδρογόνων με άλλους ορμονικούς παράγοντες, με το νευρομεταβιβαστικό σύστημα αλλά και με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Η εμπλοκή της φυσιολογικά αναπτυσσόμενης ενδοκρινικής διαφοροποίησης που αφορά το διμορφισμό που παρουσιάζουν τα δύο φύλα στην επιθετική συμπεριφορά έχει μελετηθεί διεξοδικά. Έτσι, έχει διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της σωματικής ωρίμανσης αγοριών και κοριτσιών, των συγκεντρώσεων ορισμένων γοναδικών ορμονών και της συμπεριφοράς καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι τα αυξημένα επίπεδα γοναδοτροφινών, γοναδικών στεροειδών και επινεφριδιακών ανδρογόνων σχετίζονται με επιθετική συμπεριφορά (Archer, 1991).

Από την άλλη πλευρά, οι Schaal et al. (1996) διερευνώντας τα επίπεδα τεστοστερόνης σε άρρενες εφήβους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα υψηλά επίπεδα τεστοστερόνης είναι δυνατόν να ερμηνευθούν περισσότερο ως δείκτες κοινωνικής διάκρισης, παρά ως δείκτες κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας ή/και επιθετικής συμπεριφοράς. Ακόμη, οι van Goozen et al. (1998) μελέτησαν το ρόλο των ανδρογόνων σε 15 αγόρια με διαταραχή διαγωγής και 25 αγόρια ως ομάδα ελέγχου και βρήκαν ότι στην πρώτη ομάδα, η δεϋδροεπιανδοστερόνη ήταν σημαντικά αυξημένη, η ανδροστενδιόνη αυξημένη οριακά ενώ η τεστοστερόνη δεν παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση εν συγκρίσει προς την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, η δεϋδροεπιανδοστερόνη σχετιζόταν σημαντικά με την επιθετικότητα και την παραπτωματικότητα, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών. Ο Sanchez-Martin (2000) μελέτησε τη συσχέτιση μεταξύ μιας σειράς συμπεριφορών στη διάρκεια του παιγνιδιού, 28 αγοριών και 20 κοριτσιών προσχολικής ηλικίας και των επιπέδων τεστοστερόνης σιέλου. Τα ευρήματα έδειξαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τεστοστερόνης και επιθετικότητας σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά όχι σε επίπεδο παιγνιδιού. Εν γένει, τα αποτελέσματα των ερευνών κάνουν φανερή μια ήπια επίδραση της έκθεσης σε τεστοστερόνη, προγεστερόνη και διαιθυλστυλβεστρολή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αύξηση στη σωματική επιθετικότητα, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής ή αθλητικής δραστηριότητας αλλά όχι της λεκτικής επιθετικότητας κατά την παιδική ηλικία (Γιωτάκος, 2002).

Τέλος, η κορτιζόλη φαίνεται να εμφανίζει συνάφεια με την επιθετικότητα και το στρες που βιώνουν τα παιδιά αργότερα κατά την ενήλικη ζωή τους. Οι O' Neal et al. (2010) διερεύνησαν το ρόλο της κορτιζόλης σε σχέση με την παιδική επιθετικότητα σε παιδιά από οικογένειες υψηλού κινδύνου, με χαμηλό ποσοστό θαλπωρής. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου) όπου στην πρώτη, τα επίπεδα κορτιζόλης κατά τη αναμονή μιας

κοινωνικής πρόκλησης αυξήθηκαν μετά από 8 μήνες στις ηλικίες των 4-5 ετών, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκαν. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ενισχύουν το αναπτυσσόμενο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο λιγότερο «θερμοί» γονείς φαίνεται να «διαμορφώνουν» παιδιά περισσότερο ευάλωτα, με ενδεχόμενη αντικοινωνική συμπεριφορά και κάποια μη τυπική αντίδραση άγχους εν γένει (Brotman et al., 2005).

Ψυχολογικές θεωρίες για την επιθετικότητα

Βάσει δύο θεωριών η επιθετικότητα θεωρείται εγγενής: α) της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud και β) της θεωρίας της ματαιώσης του Adler. Ο Freud (1920) αναφέρει το ένστικτο της επιθετικότητας ως μια διακριτή συνιστώσα του Εγώ ως προς το σεξουαλικό ένστικτο. Έτσι κατέληξε στην άποψη ότι στον κάθε άνθρωπο ενυπάρχει ένα ιδιαίτερο επιθετικό ένστικτο «το ένστικτο του θανάτου» ευρισκόμενο στον αντίποδα «του ενστίκτου της ζωής». Το ένστικτο του θανάτου έχει στόχο να αποσυνθέσει τον οργανισμό και να τον οδηγήσει στην κατάσταση ανόργανης σταθερότητας. Η ψυχική διεργασία για την μετάβαση στην αντικοινωνική συμπεριφορά ξεκινά από τις πρώτες συναισθηματικές στέρησεις. Στην πραγματικότητα, το ένστικτο του θανάτου το οποίο κατά βάση ερμηνεύει την επιθετικότητα, παραμένει ακόμα ένα από τα ποιο αμφιλεγόμενα και λιγότερο ίσως αποδεκτά σημεία της θεωρίας του Freud (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο Adler (1938) υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και είναι επόμενο οι σκέψεις και η συμπεριφορά του να διαθέτουν κοινωνική προοπτική, να αποβλέπουν δηλαδή σε κάποιο σκοπό. Μετά τη γέννηση του το παιδί προσπαθεί να πετύχει την ικανοποίηση των ορμών του με αγώνα και αυτό ακριβώς το αγωνιστικό του γνώρισμα οδηγεί τον Adler να θεωρήσει ότι υπάρχει μια επιθετική ορμή στο παιδί (Stepansky, 2013).

Από την άλλη πλευρά, τον ισχυρισμό ότι η επιθετικότητα είναι επίκτητη, αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων υποστηρίζουν οι θεωρίες: α) ματαιώσης των Dollard και Miller, β) της κοινωνικής μάθησης του Bandura και γ) της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Dodge. Η θεωρία της ματαιώσης πρεσβεύει ακριβώς ότι η επιθετικότητα συνιστά αποτέλεσμα ματαιώσεων. Η παρεμπόδιση εκπλήρωσης σκοπού, η συσσώρευση ανικανοποίητων επιθυμιών και η διάψευση ελπίδων δημιουργούν μια εσωτερική θυμική κατάσταση η οποία συνήθως οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά ως τυπική αντίδραση (DeWall, Anderson & Bushman, 2011).

Ο δε Bandura (1977) υποστηρίζει πως οποιαδήποτε κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω:

- 1) άμεσης εμπειρίας μέσω της οποίας το άτομο αμείβεται για τη συμπεριφορά του και
- 2) έμμεσης εμπειρίας όπου το άτομο μαθαίνει μέσω της δημιουργίας μοντέλων συμπεριφοράς.

Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει ένα άτομο στη ματαιώση ή σε μια πιθανή πρόκληση εξαρτάται από τον τρόπο που θα επεξεργαστεί γνωστικά και θα ερμηνεύσει τα γεγονότα. Ο Dodge (1986) έχει υποστηρίξει ότι ένα παιδί όταν εισέρχεται σε μια κοινωνική κατάσταση, «μεταφέρει» τις προηγούμενες εμπειρίες του από αντίστοιχες καταστάσεις τις οποίες έχει αποθηκεύσει στη μνήμη του και έχει συνήθως κάποιο στόχο, όπως να προσελκύσει φίλους, να διασκεδάσει ή να «προσπεράσει» τους άλλους χωρίς να χρειαστεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Εάν συμβεί ένα απρόοπτο γεγονός, ο τρόπος που θα το ερμηνεύσει και θα αντιδράσει σε αυτό εξαρτάται από το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών η οποία ακολουθεί τα ακόλουθα πέντε βήματα:

- α) αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που αφορούν το γεγονός,
- β) ερμηνεία των πληροφοριών που συνέλλεξε,
- γ) αναζήτηση της κατάλληλης αντίδρασης,
- δ) απόφαση για τον κατάλληλο τρόπο αντίδρασης στο γεγονός και
- ε) εκδήλωση της αντίδρασης στην οποία κατέληξε το παιδί.

Τα επιθετικά παιδιά είναι δυνατόν να αντιδράσουν με βίαιο τρόπο. Όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά ενός άλλου παιδιού που η πρόθεσή του είναι ασαφής, αναζητούν πληροφορίες που να αποδεικνύουν την προσδοκία τους αποδίδοντάς του, συχνά εσφαλμένα, εχθρική πρόθεση. Κατά συνέπεια, θα αντιδράσουν με επιθετική διάθεση σε αυτό που

αντιλαμβάνονται ως πρόκληση από το άλλο παιδί, το οποίο με τη σειρά του ενδέχεται να ανταποδώσει την όποια μορφή επιθετικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου ενισχύεται η προσδοκία του επιθετικού παιδιού ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντί του (Αντωνίου, 2008· Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

Ψυχοπαθολογία και παιδική επιθετικότητα

Όταν η αντιδραστική συμπεριφορά εκδηλώνεται με πολύ μεγάλη συχνότητα και συνεχίζεται καθόλη την διάρκεια της παιδικής ηλικίας τότε μπορεί να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του παιδιού με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντός του και να αποτελέσει τροχοπέδη στην ομαλή ανάπτυξή του. Σε αυτή την περίπτωση, η αντιδραστική συμπεριφορά παύει να εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης και αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης: α) εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, β) διαταραχής διαγωγής ή γ) ΔΕΠ-Υ.

α) Εναντιωματική προκλητική διαταραχή

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εμφανίζεται στο 2% έως 6% του πληθυσμού και αφορά εξίσου αγόρια και κορίτσια. Ένα παιδί με εναντιωματική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται βασικά από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, άρνηση υπακοής και προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Επίσης, αρνείται συνήθως να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων, αποτυγχάνει να διατηρεί την ψυχραιμία του και εμπλέκεται σε καυγάδες. Τέλος, λέει συχνά ψέματα, πολλές φορές κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη ή τη δική του κακή συμπεριφορά και εν γένει παρουσιάζει την εικόνα ενός παιδιού που θέλει να κάνει πάντα το δικό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Για την έγκυρη διάγνωση της διαταραχής θα πρέπει να εμφανίζονται ταυτόχρονα αρκετά από τα συμπτώματα (τουλάχιστον τέσσερα εξ αυτών κατά τους τελευταίους έξι μήνες) και να παρατηρείται σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητα του παιδιού στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον (APA, 1994).

β) Διαταραχή διαγωγής

Η συμπεριφορά των ατόμων αυτών ομαδοποιείται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα, β) καταστροφή περιουσίας, γ) απάτες ή κλοπές και τέλος δ) παραβιάσεις κανόνων. Στη διαταραχή διαγωγής το παιδί συμπεριφέρεται σκληρά σωματικά σε ανθρώπους ή ζώα, έχει εκφοβίσει, απειλήσει ή τρομοκρατήσει προκαλώντας σημαντική ανάσχεση στην κοινωνική ή/και σχολική του λειτουργικότητα. Στη διαταραχή διαγωγής επισημαίνονται δύο επιμέρους τύποι: α) τύπος παιδικής έναρξης (προ των 10 ετών): συνήθως αφορά αγόρια με επιθετικότητα προς τους άλλους και διαταραγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, έχει χειρότερη πρόγνωση μεταπίπτοντας σε αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας και β) τύπος εφηβικής έναρξης: ηπιότερος, με καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους, έχει πιο θετική πρόγνωση και η σχέση αγοριών-κοριτσιών φαίνεται περισσότερο ισορροπημένη (Tolle & Windgassen, 2002).

γ) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) αναφέρεται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα διάσπασης προσοχής και σωματικής υπερδραστηριότητας και χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην αφοσίωση στις σχολικές υποχρεώσεις ή τη συμμόρφωση σε υποδείξεις. Επίσης, έχουν συνυπάρχοντα εναντιωματικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, δεν ανταποκρίνονται στην πειθαρχία και εκδηλώνουν ξεσπάσματα θυμού (Αντωνίου, 2008). Επιστημονικά δεδομένα αναδεικνύουν τη ύπαρξη συνάφειας μεταξύ επιθετικότητας και δυσκολιών προσοχής (Blader et al., 2010· Becker et al., 2012· Hay, Hudson & Liang, 2010). Τα υψηλά επίπεδα επιθετικότητας των παιδιών αυτών τα εμπλέκουν σε διαρκείς συγκρούσεις με τους γονείς, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους και τα εκθέτουν στην κοινωνική απόρριψη (Blachman & Hinshaw, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των τριών διαταραχών που απαρτίζουν αυτή την ομάδα υπάρχει υψηλός βαθμός συνοσηρότητας. Η Εναντιωματική Διαταραχή και η Διαταραχή Δια-

γωγής παρατηρούνται στο 40-70% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και αντιστρόφως το 40-60% των παιδιών που εκδηλώνουν Εναντιωματική Διαταραχή και Διαταραχή Διαγωγής εμφανίζουν και ΔΕΠ-Υ. Σε κλινικά δείγματα, η επικράτηση της συνοσηρότητας Εναντιωματικής Διαταραχής και Διαταραχής Διαγωγής σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ αναμένεται να είναι ακόμα υψηλότερη από ό,τι στις επιδημιολογικές έρευνες, καθώς η σύμπτωση αυτών των διαταραχών είναι πολύ πιθανό να οδηγεί το παιδί σε σοβαρές ανεπάρκειες αλλά και σε μεγαλύτερη πιθανότητα παραπομπής για θεραπεία (Kay, Tasman & Lieberman, 2000) .

Παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς

Είναι εμφανές το ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο ως προς τον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που ευθύνονται για την επιθετικότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, ένα φαινόμενο που όπως έχει φανεί είναι πολυπαραγοντικό. Η ιδιοσυγκρασία των ίδιων των παιδιών και ο τρόπος ανατροφής που επιλέγουν οι γονείς συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά τους όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες στις ΗΠΑ (Campbell, Shaw & Gillion, 2000), τη Μεγάλη Βρετανία (Deater-Deckard & Dunn, 1999) και την Αυστραλία (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2001). Επίσης, τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε οικογένειες όπου λαμβάνουν χώρα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς είναι περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν παρόμοιες συμπεριφορές (O'Neal et al., 2010· Stover et al., 2012). Υψηλά επίπεδα γονικού ελέγχου έχουν συνδεθεί με μειωμένες πιθανότητες εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Dishion & MacMahon, 1998). Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς διαδραματίζει και το περιβάλλον (συννομήλικοι, γειτονιά κ.ά.) στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Sijtsema et al., 2010· Vanfossen, Brown, Kellam, Sokoloff & Doering, 2010).

Επιπροσθέτως, τις τελευταίες δεκαετίες έχει προβληματίσει ιδιαίτερα ειδικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς η σύνδεση της παρακολούθησης βίαιων σκηνών τόσο σε τηλεόραση όσο και σε βιντεοπαιχνίδια με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά και εφήβους (Αντωνίου & Κουτσούκου, 2011). Για παράδειγμα, σε έρευνα των Gentile και Bushman (2012) με δείγμα 430 παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκθεση των παιδιών σε σκηνές βίας μέσω του υπολογιστή και της τηλεόρασης συνιστά παράγοντα κινδύνου, ανάλογης σημασίας όπως και οι υπόλοιποι έξι που συνεξετάστηκαν (π.χ. θυματοποίηση, βία στο οικογενειακό περιβάλλον). Από την άλλη πλευρά, πρόσφατη έρευνα σε δείγμα 165 παιδιών τα οποία αξιολογήθηκαν σε τρεις φάσεις (αρχική συνέντευξη, επαναληπτική μετά ένα έτος και μετά τρία έτη), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η έκθεση στη βία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών δεν σχετίζεται με επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά (Ferguson, San Miguel, Garza & Jerabeck, 2012). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η προσέγγιση των Mitrofan, Paul και Spencer (2009) οι οποίοι μέσω της ανασκόπησης 12 σχετικών ερευνών συμπέραναν ότι τα αποτελέσματα είναι αλληλοαναιρούμενα και δεν εμφανίζουν κάποια συστηματική συσχέτιση.

Συμπερασματικά

Το φαινόμενο της επιθετικότητας έχει απασχολήσει κατά καιρούς επιστήμονες από πολλούς τομείς και αποτελεί πάντα ένα επίκαιρο θέμα με διαφορετικές διαστάσεις και σύνθετο χαρακτήρα. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην παιδική επιθετικότητα, καταδεικνύοντας παράλληλα και το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Βάσει συστηματικών ερευνών προκύπτει ότι η παιδική επιθετικότητα συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Τα αίτια του μπορούν να ανιχνευθούν τόσο σε βιολογικούς και όσο και ψυχολογικούς παράγοντες, να σχετίζονται με θέματα ψυχοπαθολογίας ή να ενισχύονται και να εκδηλώνονται λόγω άλλων παραγόντων (π.χ. οικογένεια, περιβάλλον). Κατά συνέπεια, κατανοώντας καλύτερα τα αίτια, διευκολύνεται η δυνατότητα ανεύρεσης μέτρων πρόληψης εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών από τα παιδιά, καθώς και αντιμετώπισής τους μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων. Παράλληλα, η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών θα έχει ως στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο και την

οικογένεια δημιουργώντας κατάλληλα περιβάλλοντα και συνθήκες για την ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα επίπεδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, A. (1938). *Social interest: A challenge to mankind*. J. Linton and R. Vaughan (Trans.). London: Faber and Faber Ltd.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Κουτσούκου, Η. (2011). Μορφές βίας και επιθετική συμπεριφορά στα τηλεοπτικά προγράμματα- Προτάσεις προστασίας της ψυχικής υγείας των ανήλικων τηλεθεατών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγικός Λόγος, Τόμος ΙΣΤ*, 2, 11-22.
- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 83, 1-28.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., & Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1265-1278.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Βασιλόπουλος Δ., (1989). *Γενετική και νευρικό σύστημα*. Αθήνα: Λίτσας.
- Becker, S. P., Luebbe, A. M., Stoppelbein, L., Greening, L., & Fite, P. J. (2012). Aggression among children with ADHD, anxiety, or co-occurring symptoms: Competing exacerbation and attenuation hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 527-542.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625-640.
- Blader, J. C., Pliszka, S. R., Jensen, P. S., Schooler, N. R., & Kafantaris, V. (2010). Stimulant-responsive and stimulant-refractory aggressive behavior among children with ADHD. *Pediatrics*, 126(4), 796-806.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G., & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalising behaviour problems: toddlers and pre-schoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Γιωτάκος, Ο. (2002). Ανδρογόνα και επιθετική ή άτυπη σεξουαλική συμπεριφορά. *Εγκέφαλος*, 39, 131-141.
- Deater-Deckard, K., & Dunn, J. (1999). Multiple risks and adjustment of young children growing up in different family settings. In M. E. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage* (pp. 47-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol.18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Garza, A., & Jerabeck, J. M. (2012). A longitudinal test of video game violence influences on dating and aggression: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 46(2), 141- 146.

- Freud, S. (1920). *Πέραν από την αρχή της ηδονής*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138-151.
doi: 10.1037/a0028481111/j.1365-2214.2008.00912.x
- Hay, D. F., Hudson, K., & Liang, W. (2010). Links between preschool children's prosocial skills and aggressive conduct problems: The contribution of ADHD symptoms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 493-501.
- Hennessy E., & Guerin, S. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249-62.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Kay, J., Tasman, A., & Lieberman, J. A. (2000). *Psychiatry-Behavioural. Science and Clinical Essentials*. USA: W.B. Saunders Company.
- Lange, J. (1929). Leistungen der Zwillingspathologie für die Psychiatrie [The importance of twin pathology for psychiatry]. *Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und Psychisch-gerichtliche Medizin*, 90, 122-142.
- Miles, D. R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 207-217.
- Mitrofan, O., Paul, M., & Spencer, N. (2009). Is aggression in children with behavioural and emotional difficulties associated with television viewing and video game playing? A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 35, 5-15.
- Money, J. (1969). Impulse, aggression and sexuality in the XYY syndrome. *St. John's Law Review*, 44(2), 220-235.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Κаланτζή-Αζίτζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- O'Neal, C. R., Brotman, L. M., Huang, K. Y., Gouley, K. K., Kamboukos, D., Calzada, E. J., & Pine, D. S. (2010). Understanding relations among early family environment, cortisol response, and child aggression via a prevention experiment. *Child Development*, 81(1), 290-305.
- Plomin, R., Lichtenstein, P., Pedersen, N. L., McClearn, G. E., & Nesselroade, J. R. (1990). Genetic influence on life events during the last half of the life span. *Psychology and Aging*, 5(1), 25.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση* (τόμος 3, σχολική περίοδος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, pp. 567-641). New York: Wiley.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2001). *Pathways from infancy to adolescence: Australian temperament project 1983-2000*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Schaal, B., Tremblay, R. E., Soussignan, R., & Susman, E. J. (1996). Male testosterone linked to high social dominance but low physical aggression in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1322-30.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515-534.
- Stepansky, P. E. (2013). *In Freud's shadow: Adler in context*. New York: Routledge.
- Stumpf, F. (1936). Die Ursprünge des Verbrechens dargestellt am Lebenslauf von Zwillingen. Leipzig: Thieme.
- Stover, C. S., Connell, C. M., Leve, L. D., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Scaramella, L. V., Conger, R., & Reiss, D. (2012). Fathering and mothering in the family system: linking

- marital hostility and aggression in adopted toddlers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 401-409.
- Thio, A. (1999). *Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Tolle, R., & Windgassen, K. (2002). *Ψυχιατρική και ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Vanfossen, B., Brown, C. H., Kellam, S., Sokoloff, N., & Doering, S. (2010). Neighborhood context and the development of aggression in boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 329-349.
- van Goozen, S. H., Matthys, W., Cohen-Kettenis, P. T., Thijssen, J. H., & van Engeland, H. (1998). Adrenal androgens and aggression in conduct disorder prepubertal boys and normal controls. *Biological Psychiatry*, 15(43), 156-8.

ABSTRACT

The scientific community has for long been deeply concerned many times about children's aggressive behavior. This chapter investigates the psychological and biological factors of aggression based on the relevant theories and studies. According to the research findings, monozygotic twins probably present the same levels of aggression than the dizygotic ones. Moreover, the adapted children follow patterns of aggression that resemble those of their biological parents rather than their foster families. From the psychological approach, many theories are known for the emphasis they have given to the factor of aggression. Freud suggested that aggression is the expression of the instinctive drive of death and Bandura examined the human aggressive behaviour. The investigation of those variables related to the concept of aggressive behavior can significantly support mental health practitioners, parents and educators who are involved with prevention and coping.

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,
Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
210-3688 380, Fax: 210-3688 381,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Βασιλική Ντόφη, Ψυχολόγος,
Αριστοτέλους 99, 15232 Χαλάνδρι,
6936106722,
vntofi@gmail.com

Ουρανία-Μαρία Παππά, Ψυχολόγος,
Αγίας Ελένης 23, 15772 Ζωγράφου,
2107782155,
mania_p_@hotmail.com

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΧΑΡΙΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ Π. ΓΑΛΑΝΑΚΗ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ

Η σπουδαία αφήγηση είναι μια πρόσκληση για ανακάλυψη του προβλήματος, υποστήριξε ο Jerome Bruner (2002/2004). Αν επιλέξει κανείς χαρισματικούς ανθρώπους από το χώρο της λογοτεχνίας, διαβάσει το έργο τους και τις αφηγήσεις για τη μοναξιά στην παιδική τους ηλικία (και όχι μόνον τότε), θα βρεθεί μπροστά στα πολλά πρόσωπα της μοναξιάς και της μόνωσης – ίσως μπροστά στα πιο οδυνηρά και στα πιο ευεργετικά. Επιλέξαμε λογοτέχνες από το διεθνή χώρο και την Ελλάδα, στην παιδική ηλικία των οποίων η μοναξιά και η μόνωση έπαιξαν σπουδαίο ρόλο και φαίνεται να καθόρισαν μέχρις ένα βαθμό τη ζωή και το έργο τους. Με αφορμή στιγμές από τη ζωή τους και το έργο τους, συζητούμε μερικά σημεία στα οποία η μοναξιά συναντά το αφηγηματικό χάρισμα από νωρίς στην ανθρώπινη ζωή.

Μοναξιά, μόνωση και αφηγηματικό χάρισμα

Η σύνδεση της μόνωσης με τη δημιουργικότητα κάθε ανθρώπου – και όχι μόνον του χαρισματικού – έγινε από τον D. W. Winnicott (1958/1965), που διατύπωσε την έννοια «ικανότητα του ανθρώπου να είναι μόνος». Αν από την αρχή της ζωής το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι διευκολυντικό, με την έννοια κυρίως των διαθέσιμων και στοργικών γονέων, το παιδί θα εσωτερικεύσει τους καλούς γονείς (τα καλά «αντικείμενα») και θα αντέχει να είναι μόνο του για ολοένα και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Το να είναι το βρέφος μόνο του μαζί με τη μητέρα συνιστά ένα *παράδοξο*, που είναι στη βάση της δημιουργίας. Δημιουργικότητα υπάρχει όταν ο εξωτερικός και, συνεπώς, ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού έχουν οικιστεί από στοργικές γονεϊκές μορφές και έτσι ποτέ δεν είμαστε μόνοι. Αν αυτό δεν γίνει, η μοναξιά, δηλαδή το να σου λείπει κάποιος με τον οποίο έχεις δεθεί, γίνεται μια ιδιαίτερα επώδυνη εμπειρία απομόνωσης και αισθήματος κενού. Το παιδί δεν μπορεί να «εγκαταλείψει» τον εαυτό του στις σχέσεις και στα πρόσωπα ενδιαφέροντα, δηλαδή στις δημιουργικές ενασχολήσεις, διότι ο εαυτός του δεν είναι οικισμένος, αλλά άδειος.

Η ευεργετική μόνωση στην παιδική ηλικία είναι ένα ελάχιστα μελετημένο θέμα. Σε έρευνα στην Ελλάδα (Galanaki, 2004) τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορά μόνωσης – μοναξιάς, αν και συχνά τις εξισώνουν. Λίγα παιδιά στην αρχή της σχολικής ηλικίας κατανοούν ότι η μόνωση είναι ευεργετική και γι' αυτό την επιζητούμε. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών; Μια υπόθεση προς εμπειρικό έλεγχο είναι ότι τα παιδιά αυτά έχουν μια πρώιμη επίγνωση της μόνωσης, ακριβώς γιατί είναι χαρισματικά.

Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την ευεργετική μόνωση αυξάνεται κατά πολύ μέχρι την αρχή της εφηβείας. Σε πρόσφατη έρευνα (Galanaki, Mylonas, & Vogiatzoglou, submitted), στην οποία κατασκευάσαμε την *Κλίμακα Μόνωσης των Παιδιών*, τα παιδιά σχολικής ηλικίας επιθυμούν να είναι μόνα για τους ακόλουθους λόγους (αναφέρονται με σειρά συχνότητας): (α) για να συγκεντρώνονται σε ένα έργο και να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις, (β) για να ονειροπολούν και να στοχάζονται, (γ) για να νιώθουν ελεύθερα από την κριτική των ενηλίκων, ανεξάρτητα και να διαφυλάττουν τον ιδιωτικό χαρακτήρα της ζωής τους και (δ) για να επιδίδονται σε ποικίλες δραστηριότητες. Όλοι αυτοί οι λόγοι που αναφέρουν τα παιδιά σχετίζονται με το χάρισμα και τη δημιουργία, μολονότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα στο θέμα αυτό.

Στο πεδίο μελέτης της χαρισματικότητας, η μοναξιά θεωρείται, μεταξύ άλλων, κύριο χαρακτηριστικό του προικισμένου ανθρώπου. Αν και δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά στα χαρι-

σματικά παιδιά και εφήβους, έρευνες (Janos, Fung, & Robinson, 1985. Kaiser & Berndt, 1985. Kline & Short, 1991. Luftig & Nichols, 1990. Woodward & Kalyan-Masih, 1990) δείχνουν ότι η μοναξιά είναι συχνή και έντονη στους χαρισματικούς εφήβους κυρίως, η μοναξιά των οποίων έχει μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με τη μοναξιά των χαρισματικών παιδιών. Σύμφωνα με τη *θεωρία της θετικής αποσύνθεσης* που διατύπωσε ο Πολωνός ψυχίατρος και ψυχολόγος Kazimierz Dabrowski (1967. Dabrowski, & Piechowski, 1977), το χαρισματικό – πνευματικά και καλλιτεχνικά – παιδί έχει την ικανότητα να συνέλθει από μια κρίση και να οδηγηθεί σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης και λειτουργίας από ό,τι πριν την κρίση. Διακρίνεται από *ένταση* και *υπερ-ευερεθιστότητα* ψυχοκινητική, αισθητηριακή, φαντασιακή, πνευματική και συναισθηματική. Ειδικότερα, *συναισθηματική υπερ-ευερεθιστότητα* σημαίνει ότι ο χαρισματικός άνθρωπος, ήδη από την παιδική του ηλικία, έχει αυξημένη ευαισθησία, ενσυναίσθηση και έγνοια για το συνάνθρωπο, οξεία αίσθηση του δικαίου και της υποκρισίας, που συχνά τον οδηγεί σε εκρήξεις οργής, και βιώνει έντονα μοναξιά, κατάθλιψη και υπαρξιακό άγχος.

Η λογοτεχνία είναι ένα πεδίο δημιουργικότητας στο οποίο το ταλέντο συναντά την έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους ικανότητα για *αφήγηση*, όπως μας δίδαξε ο Bruner. Ο Bruner (2002/2004) χαρακτήρισε την αφήγηση *χάρισμα*. Με αυτήν όλες οι πιθανότητες είναι ανοιχτές. Είναι απόλαυση και παρηγορία, ταυτόχρονα όμως δυνάμει ανατρεπτική και επικίνδυνη. Αν αναγνωρίσουμε ότι είναι μια μορφή *διαλόγου* με τον εαυτό και με τους άλλους, τότε αναγνωρίζουμε και ότι *μειώνει* την ουσιώδη μοναξιά του ανθρώπου. Παρόλ' αυτά, απαιτεί έναν βαθμό *αποξένωσης* από τη ζωή, ώστε να μπορέσει να δει ο άνθρωπος άλλες εναλλακτικές, πέραν του συμβατικού, πράγμα που χαρακτηρίζει το χαρισματικό λογοτέχνη.

Κύριο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής αφήγησης είναι η ιδιοφυής χρήση της *μεταφοράς*. «Η μεταφορά είναι συχνά ο μόνος τρόπος να μεταδώσει κανείς με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα αυτό που εννοεί» (Winner & Gardner, 1993: 429). Η κατάκτηση της ικανότητας να κατανοούμε και να χρησιμοποιούμε τη μεταφορά είναι ένα αναπτυξιακό έργο (Vosniadou, 1987) που είναι πολύ πιθανό να επιτυγχάνουν νωρίτερα στη ζωή τους, ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία, οι χαρισματικοί άνθρωποι. Μεταφορά και χαρισματικότητα συμβαδίζουν, αν αναλογιστεί κανείς ότι η μεταφορά είναι ουσιαστικά η εύρεση *πρωτότυπων συνδέσεων* μεταξύ πραγμάτων που φαινομενικά δεν συνδέονται και η χαρισματικότητα είναι, σε πολλές εκφάνσεις της, αυτή ακριβώς η ικανότητα για εύρεση συνδέσεων (Fraser, 2003). Ο Bruner (1962) θεωρούσε ότι κύριο γνώρισμα της τέχνης είναι η *αποτελεσματική έκπληξη*. Ένα βασικό συστατικό αυτής της αποτελεσματικότητας είναι η *μεταφορική αποτελεσματικότητα*: ο λογοτέχνης φέρνει κοντά εμπειρίες που ούτε καν μπορούσε να υποψιαστεί κανείς ότι σχετίζονται. Η ευαισθησία του είναι αυτή που τον ωθεί να κάνει συνδυασμούς, αναζητώντας την ομορφιά και την αρμονία.

Η *σύνδεση* είναι μια κατάσταση που εύλογα τοποθετείται στον αντίποδα της μοναξιάς: αυτός που βιώνει πολλή μοναξιά ποθεί τη σύνδεση που του λείπει. Επομένως, ο χαρισματικός λογοτέχνης, εκτός από την ικανότητα να αντιλαμβάνεται την ουσιώδη μοναξιά της ανθρωπίνης ύπαρξης με μεγαλύτερη οξύτητα από τον κοινό νου, διαθέτει και ένα πολύ ισχυρό μέσο για να την επεξεργαστεί και να λυτρωθεί από αυτήν: τη μεταφορά, την ίδια την αφήγηση.

Τρυφερά μοναχικά χρόνια χαρισματικών λογοτεχνών

Όπως υποστήριζε η ψυχαναλύτρια Phyllis Greenacre (1957), ο καλλιτέχνης διαθέτει μια ξεχωριστή ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον εξωτερικό κόσμο, έχει μια πρόωμη επίγνωση της μορφής και του ρυθμού. Με το ταλέντο του κατασκευάζει «*συλλογικές εναλλακτικές*», δηλαδή κοσμικές συναισθηματικές αντιλήψεις, όπως η επαφή με τη φύση ή το θείο. Είναι εξιδανικευμένες εικόνες, αφαιρέσεις, που ουσιαστικά υποκαθιστούν τις γονεϊκές μορφές, ιδίως όταν αυτές είναι ακατάλληλες ή απύσυχες. Το «*οικογενειακό μυθιστόρημα*», δηλαδή η συνήθης φαντασίωση των παιδιών ότι οι γονείς τους δεν είναι οι πραγματικοί, αλλά ότι τα ίδια είναι παιδιά ανώτερων, ευγενών γονέων (Freud, 1909/1959), είναι πολύ πιο έντονο στον καλλιτέχνη. Οι συλλογικές εναλλακτικές είναι συχνά απόρροια πρώιμων εμπειριών αποκάλυψης, δέους, έκστασης, χωρίς όρια ένωσης με τον εξωτερικό κόσμο, εμπειριών που συνιστούν αυτό που

ονόμασε ο Freud (1930/1961) «*ωκεάνειο συναίσθημα*». Πολλές από αυτές οι εμπειρίες λαμβάνουν χώρα κατά τη μόνωση.

Το παιδί με εξαιρετικό καλλιτεχνικό ταλέντο αντιλαμβάνεται τη *διαφορετικότητα* του και απομονώνεται. Νιώθει κατώτερο, ότι δεν μπορεί να σταθεί πουθενά, γιατί ακόμη το ταλέντο του δεν έχει αποκρυσταλλωθεί και δεν έχει βρει έκφραση. Άρα είναι και νιώθει μόνο. Όταν αντιληφθεί το ταλέντο του και του δώσει μορφή, όχι μόνο θα αντλήσει ναρκισσιστική ικανοποίηση και θα δημιουργήσει, αλλά και θα νιώσει να μειώνεται η ουσιώδης μοναξιά του, όπως υποστήριξε η Greenacre (1957).

Σύμφωνα με πρόσφατες, πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις, οι ρίζες της καλλιτεχνικής δημιουργίας βρίσκονται στις πρώτες στενές σχέσεις του ανθρώπου στην παιδική του ηλικία. Ο άνθρωπος έχει εγγενή προδιάθεση για την τέχνη, είναι εξελικτικά προγραμματισμένος και πολιτισμικά κατευθυνόμενος προς αυτήν (Dissanayke, 2000). Οικουμενικές, λοιπόν, είναι οι εκδηλώσεις της αυθεντικής καλλιτεχνικής δημιουργίας στα πρώτα χρόνια της ζωής. Τα βρέφη και τα μικρά παιδιά βιώνουν εμπειρίες, όπως το να είναι κανείς πλήρως παρών τη στιγμή της δημιουργίας, η απορία και ο θαυμασμός, η εξερεύνηση πιθανοτήτων, η μη λεκτική έκφραση, η ενσωμάτωση (δηλαδή, το να γίνονται τα ίδια η καλλιτεχνική εμπειρία), η παραδοχή της άγνοιας, η ανοχή της αμφιβολίας, η απελευθέρωση από την κριτική και την αυτοκριτική. Αυτές είναι οι *υποσχέσεις, τα συνηχητικά κληροδοτήματα της παιδικής ηλικίας* (Custodero, 2005, 2007), που οι καλλιτέχνες καταφέρνουν να διατηρήσουν και να υλοποιήσουν στην ενήλικη ζωή τους. Το πρόθεμα *συν* αποδίδει την κατάσταση του «να είναι κανείς μαζί με τον άλλον», να νιώθει συνδεδεμένος – από τα παιδικά του χρόνια.

Ακολουθούν μερικές περιπτώσεις χαρισματικών λογοτεχνών, στις οποίες θα διαπιστώσουμε την ισχυρή σύνδεση της μοναξιάς με τη χαρισματικότητα και το ταλέντο της αφήγησης.

Andersen: Μοναξιά και ναρκισσισμός

Ο Δανός συγγραφέας Hans Christian Andersen (1805-1875) υπήρξε μοναχοπαίδι. Βίωσε σοβαρή πρώιμη αποστέρωση, η οποία έλαβε διάφορες μορφές: φτώχεια της οικογένειας, ψυχική διαταραχή των γονέων, του παππού και πιθανώς της γιαγιάς, πρόωρος θάνατος του πατέρα, δεύτερος γάμος της μητέρας. Είχε άσχημη εξωτερική εμφάνιση. Όλα αυτά συνιστούσαν ένα σοβαρό ναρκισσιστικό τραύμα. Στο σχολείο, βίωσε την απόρριψη από τα άλλα παιδιά και την απαξίωση από μερικούς δασκάλους του. Στην αυτοβιογραφία του έγραφε ότι ένιωθε σα να είχε ρίξει τον εαυτό του σε ένα κομμάτι του κόσμου όπου οι άλλοι άνθρωποι πίστευαν πως αυτός δεν ανήκει (Andersen, 1868/1975). Αναφέρεται ακόμη πιθανή δυσλεξία. Ο μικρός Hans έπαιζε συνήθως μόνος του και προτιμούσε το κουκλοθέατρο, όπου δημιουργούσε έναν φανταστικό κόσμο και τον «ζωντάνευε». Στην ενήλικη ζωή του συμπεριφερόταν ως νομάς, προτιμώντας να ζει για μεγάλα διαστήματα στα σπίτια φίλων του. Περιγράφεται ως ένας άνθρωπος με «πέινα» για ανθρώπινες σχέσεις, με γυναίκες και άνδρες (λανθάνουσα ομοφυλοφιλία), αν και πιθανολογείται ότι έμεινε ανέραστος (Γεωργίου-Νίλσεν, 1994). Περιγράφεται ακόμη ως άνθρωπος με «δίψα» για αναγνώριση και δόξα – όπως δείχνει, για παράδειγμα, το πλήθος των φωτογραφιών και πορτραίτων του.

Με αυτό το ιστορικό και με αυτόν τον τρόπο ζωής, δεν απορεί κανείς γιατί ο Andersen έγραψε μερικά από τα πιο συγκινητικά για το θέμα της μοναξιάς παραμύθια, στα οποία η εμπειρία αυτή συνδέεται με την εγκατάλειψη από τους γονείς και την απόρριψη: *Το ασχημόπαπο*, *Το κοριτσάκι με τα σπέρτα*, *Ο μολυβένιος στρατιώτης*, *Η τοσοδούλα*, *Η μικρή γοργόνα*, *Οι αγριόκυκνοι* κ.ά. Στο παραμύθι *Το ασχημόπαπο* γράφει: «Το καημένο το ασχημόπαπο απόμεινε να κάθεται μοναχούλι, εκεί στη γωνιά του ταπεινωμένο, δίχως καμιά χαρά ζωής». Οι βιογράφοι του Andersen αναφέρουν: «“Μονήρης αλλά και κοινωνικός”, τριγυρισμένος από φίλους και θαυμαστές που επιθυμούσε σφοδρά να έχει, αλλά και “έρημος, μέσα στην ουσιαστική μοναξιά όπου τον οδηγούσε ο ακόρεστος συναισθηματισμός του και το αίσθημα ότι αποτελούσε ο ίδιος μια ξεχωριστή μοναδικότητα”» (Γεωργίου-Νίλσεν, 1994: 180-181).

Είναι εμφανές ότι το ταλέντο διευκόλυνε τον Andersen να επεξεργάζεται διά βίου το σοβαρό ναρκισσιστικό τραύμα του και τη συνδεδεμένη με αυτό βαθιά αίσθηση της μοναξιάς του.

Poe: Μοναξιά και απόκοσμη διαφορετικότητα

Ο Αμερικανός διηγηματογράφος, ποιητής και κριτικός Edgar Allan Poe (1809-1849) βίωσε και αυτός σοβαρή πρόωμη αποστέρωση: εγκαταλείφθηκε από τον πατέρα, ο οποίος μετά πέθανε πρόωρα, έχασε πρόωρα και τη μητέρα του, αποχωρίστηκε από τα δύο αδέλφια του, υιοθετήθηκε (όχι όμως επίσημα) από την οικογένεια Allan και τοποθετήθηκε εσωτερικός σε σχολείο. Αναφέρεται ότι είχε κακή σχέση με το θετό του πατέρα από παιδί. Ως νεαρός ενήλικος συγκρούστηκε με το θετό πατέρα του για οικονομικούς λόγους (χρέη λόγω χαρτοπαιξίας), έζησε το θάνατο της θετής μητέρας του και σχετίστηκε κυρίως με γυναίκες ασθενείς που τελικά δεν επιβίωσαν. Έγινε αλκοολικός και οπιομανής. Οι καταχρήσεις αυτές πιθανολογούνται ότι ήταν οι αιτίες του θανάτου του σε ηλικία 40 ετών.

Στο έργο του Poe – έργο βαθύτατα απαισιόδοξο και ζοφερό – είναι εμφανέστατη η βαθιά μελαγχολία που κυριαρχούσε στη ζωή του. Η Μαρία Βοναπάρτη (1932/1999) συνέδεσε το μαρασμό και το θάνατο της μητέρας του ποιητή όταν αυτός ήταν τριών ετών, με τη *λανθά-νουςα νεκροφιλία* που χαρακτήριζε την προσωπικότητα και το έργο του. Ο Poe, παρέμεινε πιστός, όπως φάνηκε από τις επιλογές του, στο είδωλο της ετοιμοθάνατης και τελικά νεκρής μητέρας.

Από το έργο του επιλέγουμε το ποίημα *Alone* (Μόνος) που έγραψε σε ηλικία 20 ετών, λίγο μετά το θάνατο του θετού πατέρα του. Παραθέτουμε ένα απόσπασμα του ποιήματος:

Alone

From childhood's hour I have not been
As others were - I have not seen
As others saw - I could not bring
My passions from a common spring.
From the same source I have not taken
My sorrow; I could not awaken
My heart to joy at the same tone;
And all I lov'd, I loved alone.

Στο ποίημα αυτό, ο νεαρός Poe κάνει μια ανασκόπηση της παιδικής του ηλικίας, εκφράζοντας ανοιχτά την πίστη του στη διαφορετικότητά του, που σήμαινε ταυτόχρονα και την αίσθηση της μοναξιάς του. Αλλά, όπως δείχνει και όλο το ποίημα (που δεν παρατίθεται εδώ), αυτή η μοναξιά, ενώ προκαλούσε δυσφορία, μπορεί να ήταν και μια πηγή δημιουργίας. Άλλωστε, ο ίδιος κάνει λόγο για «αγάπη» και «χαρά» (όπως φαίνεται στους τελευταίους στίχους του αποσπάσματος).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι και πάλι η μοναξιά συνδέεται με το ναρκισσιστικό τραύμα και τον αγώνα για ναρκισσιστική ικανοποίηση και λύτρωση μέσω της δημιουργίας.

Stevenson: Η αθέλητη μόνωση

Ο Σκωτσέζος συγγραφέας Robert Louis Stevenson (1850-1894) ήταν μοναχοπαίδι. Η παιδική του ηλικία σηματοδεύτηκε από συχνές ασθένειες του αναπνευστικού συστήματος. Ήταν εξαιρετικά αδύνατος και φοίτησε ελλιπώς στο σχολείο, διδάχτηκε κυρίως κατ' οίκον. Από πολύ νωρίς αναφέρεται ότι είχε το χάρισμα της αφήγησης, προφορικής και γραπτής. Αυτή την κλίση του την αποθάρρυνε η οικογένειά του, την οποία έφτασε στη νεανική του ηλικία να αποκηρύξει. Για πολλά χρόνια ήταν σε μια διαρκή αναζήτηση τόπου διαμονής, ώστε να βρεθεί ένα κλίμα κατάλληλο για την ασθενική ιδιοσυγκρασία του, ώσπου κατέληξε στα νησιά Samoa, μαζί με τη σύντροφό του (εκεί και πέθανε). Είναι διάσημος ανά τον κόσμο για τα έργα του, μεταξύ άλλων, *The treasure island* και *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.

Επιλέγουμε τρία ποιήματά του από τη συλλογή παιδικών ποιημάτων *The child's garden of verses* και ειδικά την υποενότητα που έχει τίτλο *The child alone* (Το παιδί μόνο του). Παραθέτουμε απόσπασμα από το πρώτο ποίημα:

The Little Land

When at home alone I sit
And am very tired of it,
I have just to shut my eyes
To go sailing through the skies –

To go sailing far away
To the pleasant Land of Play.

Στο ποίημα αυτό, το *παιχνίδι* και η *φαντασία* είναι το περιεχόμενο της μόνωσης του παιδιού στο σπίτι. Στο επόμενο απόσπασμα από ένα άλλο ποίημα, κάνει την εμφάνισή του ο *φανταστικός σύντροφος* που έχουν πολλά νήπια και μικρά παιδιά, δηλαδή εκείνο το αέρινο πλάσμα της φαντασίας, ο αόρατος συμπαίκτης των παιδιών στο παιχνίδι όταν είναι μόνα (Papastathopoulos & Kugiumutzakis, 2007):

The Unseen Playmate

When children are playing alone on the green,
In comes the playmate that never was seen.
When children are happy and lonely and good,
The Friend of the Children comes out of the wood.
Nobody heard him, and nobody saw,
His is a picture you never could draw,
But he's sure to be present, abroad or at home,
When children are happy and playing alone.

Στο τελευταίο απόσπασμα από ένα άλλο ποίημα, το παιδί βρίσκει *καταφύγιο στη φύση*, σε έναν μικροσκοπικό κόσμο, στον οποίο, όχι απλά νιώθει ότι ανήκει, αλλά ότι είναι και κυρίαρχος, «*βασιλιάς*» – πάλι το ζήτημα του ναρκισσισμού:

My Kingdom

Down by a shining water well
I found a very little dell,
No higher than my head.
The heather and the gorse about
In summer bloom were coming out,
Some yellow and some red.
I called the little pool a sea;
The little hills were big to me;
For I am very small.
I made a boat, I made a town,
I searched the caverns up and down,
And named them one and all.

Παιχνίδι και φαντασία, φανταστικός σύντροφος και επαφή με τη φύση, υπήρξαν ίσως οι τρόποι με τους οποίους ο Stevenson κατάφερνε, στην ασθενική, μοναχική ζωή του ως παιδί, να αξιοποιεί τη μόνωση που του επέβαλαν οι συνθήκες της ζωής του.

Δέλτα: Μοναξιά και χρόνιο αίσθημα κενού

Η Ελληνίδα συγγραφέας Πηνελόπη Σ. Δέλτα (1874-1941) μεγάλωσε σε ένα αυταρχικό μεγαλοαστικό περιβάλλον, στο οποίο βίωσε ψυχρότητα από τους γονείς της, κυρίως τη μητέρα, το θάνατο ενός αδελφού δύο ετών όταν εκείνη ήταν παιδί και την προνομιακή μεταχείριση από τους γονείς του υστερότοκου παιδιού. Γράφει η ίδια στο βιβλίο της *Πρώτες ενθυμήσεις*: «Στη σκληρή μας ανατροφή, όπου οι γονείς στέκουνταν σε απόσταση από τα παιδιά και χάδια δεν υπήρχαν, ούτε έπρεπε να φανερώνεται η αγάπη γονέων προς παιδιά, η ψυχική μοναξιά ήταν φοβερή και, ώρες τραγικές, ανυπόφορη. Μεταξύ μας τ' αδέρφια ήμασταν και μείναμε πολύ συνδεδεμένοι. Μα ο καθένας κλειστός στο καυκί του» (Δέλτα, 1985: 172).

Σε άλλο σημείο στο ίδιο βιβλίο, αφηγείται πώς ο πληγωμένος ναρκισσισμός της επουλωνόταν όταν εισερχόταν στον κόσμο του βιβλίου: «Θυμώμαι το αίσθημα αυτό, στη στενοχωρημένη παιδική μου ηλικία. Όλο το σπίτι, η ατμοσφαίρα του, η αυστηρότητάς του, η έλλειψη τρυφερότητας, βάραινε πάνω μου σα βραχνάς. Όταν όμως έμπαινα στο σπουδαστήριό μας, μου φαίνονταν πως ανέπνεα ατμοσφαίρα ανωτερότητας» (Δέλτα, 1985: 143).

Η Πηνελόπη Δέλτα φαίνεται να είχε χρόνια μελαγχολία, μια ναρκισσιστική δομή προσωπικότητας και ένα διαρκές αίσθημα ανίας και κενού (Χαρτοκόλλης, 2003). Για τον έγγαμο βίο της έγραφε: «Η ζωή έμενε άδεια, άχρωμη. Η ψυχική μου μοναξιά ολοένα γίνονταν πιο αισθητή. Και τα παιδιά μου δεν μου αρκούσαν» (Δέλτα, 1985: 428. Βλ. και Πάτσιου, 1992).

Η μελαγχολία την οδήγησε σε απόπειρες αυτοκτονίας και τελικά στην αυτοκτονία την ημέρα που έμπαιναν οι Γερμανοί στην Αθήνα.

Η μοναξιά στην Πηνελόπη Δέλτα φαίνεται να είχε πολύ επώδυνο χαρακτήρα από την παιδική της ηλικία. Στη ρίζα της ήταν το σοβαρό ναρκισσιστικό τραύμα της έλλειψης της αγάπης και της αποδοχής από τους γονείς.

Η Δέλτα ήταν η πρώτη συγγραφέας που διαπίστωσε το κενό στην ελληνική παιδική λογοτεχνία και αποφάσισε συνειδητά να γράψει για παιδιά. Σε ένα εξαιρετικό διήγημά της, με τίτλο *Ο παρείσακτος*, η συγγραφέας συνδέει τη σοβαρή αποστέρωση, το ναρκισσιστικό τραύμα και τη μοναξιά, με τη χαρισματικότητα. Ο παρείσακτος ήταν πραγματικό πρόσωπο, που η Δέλτα δεν τον γνώρισε παιδί, αλλά, όπως γράφει, «φαντάστηκα την ψυχική του εξέλιξη εκ των υστέρων» (Δέλτα, 1985: 190). Είναι ο Θανάσης, ένα χαρισματικό, εξαιρετικά ευφύες αγόρι, που έχει όμως την ατυχία να γεννηθεί εκτός γάμου. Ο πατέρας του το παίρνει στο σπίτι του, ύστερα από προτροπή της γυναίκας του, για να το μεγαλώσει μαζί με τον άλλο γιο του, χωρίς όμως το παιδί να γνωρίζει ότι προήλθε από την εκτός γάμου σχέση του πατέρα του. Το παιδί βιώνει το θάνατο της μικρής αδελφούλας του, που ήταν ο μόνος σύντροφος στα παιχνίδια του. Βιώνει και τη σοβαρή παραμέληση από τους γονείς, μια παραμέληση που γίνεται κακοποίηση, όταν με την έναρξη του σχολείου διαπιστώνεται η εξαιρετική ευφυΐα του και συγκρίνεται με το άλλο παιδί της οικογένειας, που έχει πολύ περιορισμένες δυνατότητες. Ο πατέρας αναγκάζει το παιδί να διακόψει το σχολείο και του διαλύει όλα τα όνειρα. Η Δέλτα μπαίνει στη θέση του παιδιού αυτού γράφοντας:

Η καρδιά του ήταν βαρειά, το κεφάλι του άδειο, η ζωή του φάνηκε ξαφνικά πολύ-πολύ βαρετή και άχρωμη και ατέλειωτα μακρινή. Πώς είχε φανταστεί ποτέ ότι ποθούσε να γίνει κάτι; Τι τον έμελε πια αν μάθαινε ή αν δεν μάθαινε τίποτα;

Για να τελειώσει το διήγημα με το φευγικό του παιδιού από το σπίτι μες στη νύχτα:

...κοντοστάθηκε μια στιγμή η καρδιά του δειλίασε. Έκανε να γυρίσει πίσω, να μπει μέσα, ν' ανέβει στη ζέστη, στον ύπνο, στο ξένοιασμα του σπιτιού... μια στιγμή τον έπιασε φόβος...

Υστερα αποφασιστικά έκλεισε την πόρτα.

Και χάθηκε στο σκοτάδι.

Η Δέλτα περιγράφει μια *τοξική μοναξιά*, ένα βαθύ πλήγμα στο ναρκισσισμό, στην ίδια τη χαρισματικότητα του παιδιού, από την οποία άλλωστε και η ίδια διακρινόταν από τα μικρά της χρόνια.

Potter: Πυκνοκατοικημένη μόνωση

Η Αγγλίδα συγγραφέας Beatrix Helen Potter (1866-1943) υπήρξε μοναχοπαιδί μέχρι το πέμπτο έτος της. Αλλά και αργότερα αποστερήθηκε τον αδελφό της, ο οποίος τοποθετήθηκε εσωτερικός σε σχολείο. Οι ευκατάστατοι γονείς της την περιόρισαν κατ' οίκον, όπου και γίνονταν τα μαθήματα. Για πολλά χρόνια δεν γνώριζε άλλο μέρος εκτός από το πλούσιο σπίτι της και τα περίχωρά του.

Σε αυτή την *επιβεβλημένη μόνωση*, η μικρή Beatrix βρήκε καταφύγιο στη φύση και στα ζώα, κατοικίδια και μη, καθώς και στη ζωγραφική. Μέχρι το 30ό έτος της τηρούσε ημερολόγιο, με μυστικό κώδικα, που αποκρυπτογραφήθηκε μετά το θάνατό της. Έγραψε συνολικά 23 βιβλία για παιδιά, με ήρωες ζώα, όπως αυτά που της κρατούσαν συντροφιά από παιδί, και με πλούσια, ευρηματική εικονογράφηση από την ίδια. Τα βιβλία της έγιναν αγαπητά από το ευρύ κοινό και η ίδια γνώρισε μεγάλη αποδοχή. Ποιο παιδί δεν έχει αγαπήσει τον Peter Rabbit και τον Tom Kitten; Αρραβωνιάστηκε σε νεαρή ηλικία, έχασε όμως πρόωρα το σύντροφό της. Παντρεύτηκε σχετικά μεγάλη και είχε με το σύζυγό της μια σχέση ζωής. Προς τα τελευταία χρόνια της ζωής της και βοηθούμενη από την οικονομική της κατάσταση, ασχολήθηκε με την έρευνα (ερευνούσε με μεγάλη επιτυχία το μικρόκοσμο των μυκήτων) και εκδήλωσε κοινωνική προσφορά, αγοράζοντας και δωρίζοντας κτήματα και ζώα και εκδηλώνοντας μια πρωτόγνωρη για την εποχή οικολογική ευαισθησία (Lear, 2007).

Στο βιβλίο του για την αξία της μόνωσης, ο ψυχίατρος-ψυχαναλυτής Antony Storr (1988) εσφαλμένα χαρακτηρίζει την οικογένεια της Beatrix Potter κοινωνικά απομονωμένη, ενώ σε πλήθος βιογραφιών της αναφέρεται ότι η μητέρα της αντάλλαζε επισκέψεις. Επίσης, ο Storr υποστηρίζει ότι η Potter σταμάτησε να αφηγείται όταν παντρεύτηκε σε ηλικία 47 ετών, κα-

θώς, με τη συναισθηματική επένδυση σε ένα ανθρώπινο πρόσωπο, η αφήγηση τελείωσε την αποστολή της. Αυτή είναι, πιστεύουμε, μια επίσης εσφαλμένη εκτίμηση, καθώς η Potter, όπως αναφέραμε, είχε αρραβωνιαστεί σε νεαρή ηλικία, αλλά και ο αριθμός των βιβλίων που έγραψε δεν ήταν μικρός.

Στις φωτογραφίες της, από την παιδική μέχρι και την τρίτη ηλικία, βλέπουμε την Beatrix Potter συντροφιά με κατοικίδια ζώα. Η περίπτωση της συγγραφέως αυτής είναι ένα παράδειγμα για το πώς μια μοναχική παιδική ηλικία μπορεί να «κατοικηθεί» από πλάσματα της φαντασίας – εδώ έναν ολόκληρο κόσμο ζώων – και για το πώς, μέσω της αφήγησης, η επικοινωνία με το κοινό και η αποδοχή από αυτό μπορεί να προστατεύσει από τη μελαγχολία και την ψυχική αποδιοργάνωση.

Βρεττάκος: Μοναχικός συνομιλητής της φύσης

Όπως γράφει στο αυτοβιογραφικό χρονικό του με τίτλο *Οδύνη*, ο Νικηφόρος Βρεττάκος (1911-1991) γεννήθηκε μέσα στο πένθος: πριν από αυτόν είχε πεθάνει κατά τη γέννηση ο πρωτότοκος αδελφός του. Η δική του γέννηση ήταν δύσκολη, καθώς κινδύνευσε η ζωή του ίδιου και κυρίως της μητέρας του.

Από την ίδια αυτοβιογραφική αφήγηση, πληροφορούμαστε ότι από τη νηπιακή του ηλικία θυμάται τον εαυτό του να *συνομιλεί με τη φύση*. Ήταν οι πρώτες αναμνήσεις της ζωής του. Γράφει: «Τα λουλούδια πρέπει, σκεφτόμουν, κάπου να έχουν τα ματάκια τους και το μυαλό τους που είναι σοφό (...) ένιωθα ευχαρίστηση σαν να με έβλεπαν. (...) Τα βουνά τα έβλεπα σαν να είχαν ζωντανές φυσιognωμίες, σαν να ήμαστε μια οικογένεια» (Βρεττάκος, 1995: 48-49).

Από νωρίς στη ζωή, ο Βρεττάκος είχε μια *αίσθηση διαφορετικότητας*, που συνυπήρχε με την εναντίωσή του στη βία, την κακία, την εχθρότητα. «Αρχισα να αντιστέκομαι στο γύρω μου κόσμο, που δεν μου πήγαινε» (Βρεττάκος, 1995: 57), θυμάται. Δύο αλλαγές τόπου διαμονής, δύο απώλειες, υπήρξαν ορόσημο στην παιδική και εφηβική του ηλικία, αντίστοιχα: από το χωριό στις Κροκεές και από εκεί στο Γύθειο, για να φοιτήσει στο γυμνάσιο. Στα μαθητικά του χρόνια, θυμάται τον εαυτό του διαφορετικό από τους συνομηλίκους του, κυρίως στο θέμα της βίας που αυτοί εκδήλωναν, προς τα ζώα για παράδειγμα.

Πρώιμη ήταν η επίγνωση της θλίψης, της μοναξιάς και της μόνωσης, της δικής του και των άλλων. Σε μια εξερεύνησή του μακριά από το σπίτι, η οποία συνοδεύτηκε από σκασιαρχείο από το δημοτικό σχολείο και, μπροστά στην αδυναμία των άλλων να κατανοήσουν το τόλμημά του, συνειδητοποίησε: «Ήμουνά μόνος στον κόσμο» (Βρεττάκος, 1995: 63). Πρώιμη ήταν η ενασχόλησή του και με το τι σημαίνει να είναι κανείς μέρος του κόσμου ή να βρίσκεται έξω από αυτόν. Σε μια εκδρομή στο βουνό, όταν ήταν έφηβος, βίωσε σε στιγμές μόνωσης την εκστατική εμπειρία της ένωσης με κάτι ανώτερο από εμάς: «Εκείνο το πρωί, έζησα όλη την κλίμακα των ανθρώπινων αισθημάτων: τα αισθήματα του μικρού, του μεγάλου, του ταπεινού, του περήφανου. Δεν θα ήταν διαφορετικές, μερικές στιγμές αιωνιότητας, σ' έναν μακάριο τόπο, αν μπορούσε να τις ζήσει κανείς» (Βρεττάκος, 1995: 72).

Ο μικρός Νικηφόρος έβρισκε καταφύγιο στον κόσμο των βιβλίων: «Ήτανε σαν μια μυστική πόρτα, που βρισκότανε στο πίσω μέρος του κόσμου, την άνοιγα όταν ήταν ανάγκη και έφευγα» (Βρεττάκος, 1995: 56). Είναι φανερό ότι η μελέτη ήταν η έξοδος από τον κόσμο, όταν αυτός γινόταν πιεστικός και ανυπόφορος και όταν η ανάγκη οδηγούσε στην αναζήτηση ενός άλλου κόσμου όπου ένιωθε ότι ταίριαζε.

Ο Βρεττάκος είναι ο Έλληνας ποιητής της μοναξιάς: *Μοναξιά δεν υπάρχει, Μια ερμηνεία της μοναξιάς, Όλα είναι μοναξιά στο Καλέντζι, Πικραμένος αναχωρητής, Μόνωση*, είναι οι τίτλοι μερικών ποιημάτων του που πραγματεύονται τις ποικίλες όψεις της. Η *υπαρξιακή μοναξιά* όμως είναι ουσιαστικά κυρίαρχο θέμα – ίσως και κίνητρο – όλης της ποιητικής του παραγωγής. Στο παρακάτω ποίημα, εκφράζεται μέσω της δύναμης της μεταφοράς, ο διακαής πόθος του ανθρώπου να σβήσει τη μοναξιά από τη ζωή του, να θριαμβεύσει επ' αυτής:

Μοναξιά δεν υπάρχει

Μοναξιά δεν υπάρχει εκεί που ένας άνθρωπος

σκάφτει ή σφυρίζει ή πλένει τα χέρια του.

Μοναξιά δεν υπάρχει εκεί που ένα δέντρο

σαλεύει τα φύλλα του. Εκεί που ένα ανώνυμο
έντομο βρίσκει λουλούδι και κάθεται,
που ένα ρυάκι καθρεφτίζει ένα άστρο,
εκεί που βαστώντας το μαστό της μητέρας του
μ' ανοιγμένα τα δυο μακάρια χειλάκια του
κοιμάται ένα βρέφος, μοναξιά δεν υπάρχει.

Μια άλλη όψη, την *επιθυμία για μόνωση*, εκφράζουν άλλα ποιήματα, όπως το ακόλου-
θο, του οποίου παραθέτουμε ένα απόσπασμα:

Πικραμένος αναχωρητής

Θα φύγω σε ψηλό βουνό, σε ριζιμιό λιθάρι
να στήσω το κρεβάτι μου κοντά στη νερομάνα
του κόσμου που βροντοχτυπούν
οι χοντρές φλέβες του ήλιου,
ν' απλώσω εκεί την πίκρα μου,
να λιώσει όπως το χιόνι.

Στο ποίημα αυτό, η μόνωση προβάλλει ως αναγκαιότητα για έναν άνθρωπο που έχει επί-
γνωση της ιστορίας του, της δικής του και του λαού του. Είναι μια συνειδητή απόφαση, αφού
«ζύγιασε» την παραμονή του στον κόσμο και την έξοδο από αυτόν και προτίμησε το δεύτερο.
Κι εκεί όμως, δεν θα είναι μόνος, θα έχει συντρόφους του τα στοιχεία της φύσης.

Μερικά συμπεράσματα για το τρίπτυχο «χάρισμα, αφήγηση, μοναξιά»

Όπως έγινε φανερό στα παραδείγματα των λογοτεχνών που συνοπτικά περιγράψαμε, η μονα-
ξιά και η μόνωση έχουν *κεντρική θέση* στη ζωή πολλών χαρισματικών ανθρώπων και, ειδικό-
τερα, πολλών χαρισματικών αφηγητών (λογοτεχνών), από νωρίς στη ζωή τους. Κεντρική θέ-
ση έχουν στο έργο τους και στις αυτοβιογραφικές τους αφηγήσεις.

Στα παραδείγματα αυτά, η μοναξιά συνδέεται με μια *πρώιμη αποστέρηση*, που αφορά την
οικογένεια και τον κόσμο των συνομηλίκων. Οι χαρισματικοί λογοτέχνες που είδαμε παρα-
πάνω μεγάλωσαν χωρίς γονείς ή με ανεπαρκείς γονείς ή/και στερήθηκαν τη συντροφιά των
αδελφών και των συνομηλίκων τους. Αυτή η συνθήκη θεμελιώνει ένα *σοβαρό ναρκισσιστικό*
τραύμα και μια *προδιάθεση για μελαγχολία*, που μπορεί να κάνει την εμφάνισή της ήδη από
την παιδική ηλικία.

Μοναξιά και μελαγχολία, λοιπόν, είναι δυνατόν να έχουν μια *συνέχεια* στο χρόνο, ενδε-
χομένως και να επιδεινώνονται στον χαρισματικό άνθρωπο από την εφηβεία και μετά, όπως
έχουν δείξει σχετικές έρευνες (π.χ., Jackson, & Peterson, 2003), μολονότι αυτό μπορεί να μην
επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργική τους δραστηριότητα. Η ανάπτυξη όμως δεν είναι πάντα
συνεχής. Το ταλέντο ενδέχεται να δώσει ώθηση στην *ψυχική ανθεκτικότητα* του παιδιού ενώ-
πιον των αντικειμενικών δυσχερειών της ζωής του, να αλλάξει την πορεία της και να μειώσει
την οδύνη. Η ικανότητα του ανθρώπου να κατασκευάζει, μέσω της λογοτεχνίας, μορφές, κό-
σμους ολόκληρους που τον συντροφεύουν και *δεν τον αφήνουν ποτέ μόνο*, γιατί ζει (και) μέ-
σα σε αυτούς ή πλάι σε αυτούς, είναι προστασία απέναντι στη μοναξιά. Ζωή και αφήγηση,
ζωή και τέχνη *είναι ένα*, όπως υποστήριξε ο Bruner (2002/2004). Στην αφήγηση ο χαρισματι-
κός λογοτέχνης αναζητά την παρηγορία και με αυτήν την προσφέρει και στους άλλους, τη
μοιράζεται.

Κι όμως, η μοναξιά του χαρισματικού ανθρώπου φαίνεται να είναι, ήδη από την παιδική
του ηλικία, *πιο επώδυνη* από αυτή των άλλων ανθρώπων. Γιατί συμβαίνει αυτό; Πρώτα-
πρώτα, μοναξιά σημαίνει, μεταξύ άλλων, και επίγνωση της *μοναδικότητας* του καθενός μας
και, με την υπαρξιακή της έννοια, συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν όψεις του εαυτού μας που
είναι μόνιμα απομονωμένες, δεν επικοινωνούν, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από τους
άλλους (Winnicott, 1963/1965). Ο χαρισματικός άνθρωπος, από την παιδική του ηλικία, έχει
μια έντονη *αίσθηση διαφορετικότητας*, λόγω των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, νιώθει ότι δεν
ταιριάζει, ότι δεν ανήκει (Robinson, 2008). Ακόμη, στις περιπτώσεις των λογοτεχνών που
αναφέραμε, υπήρχε άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σοβαρό τραύμα στα πρώτα
χρόνια της ζωής. Τα χαρισματικά άτομα φημίζονται για τη συνεχή αναζήτηση των *συνδέσεων*

ανάμεσα στα πράγματα – συνδέσεων που είναι συνήθως πέραν αυτών που μπορεί να αντιληφθεί ο κοινός νους. Το τραύμα εξ ορισμού είναι λύση της συνέχειας, της σύνδεσης και η μοναξιά είναι ακριβώς αυτή η απουσία της σύνδεσης. Αλλά η μοναξιά είναι πιο επώδυνη στους χαρισματικούς ανθρώπους, και διότι σε αυτούς η *ενσυναίσθηση*, η *ευαισθησία*, η *έγνοια για τον συνάνθρωπο* και η *αίσθηση του δικαίου* (για τους άλλους και για τον εαυτό), είναι αυξημένες. Αν, όπως έχει διαπιστωθεί (π.χ., Orange, 1997), ο χαρισματικός είναι από την παιδική του ηλικία και *τελειομανής*, τότε μεγάλη είναι η οδύνη που νιώθει ενώπιον της μοναξιάς, η οποία εξ ορισμού είναι έλλειψη («μου λείπεις»), α-τέλεια.

Δεν πρέπει στη συζήτηση αυτή να παραγνωρίσουμε τη *γενετική προδιάθεση* τόσο για τη χαρισματικότητα όσο και για τη μοναξιά. Αυτή, και η πολύπλοκη αλληλεπίδρασή της με τα ποικίλα πλαίσια της ανάπτυξης, οδηγούν στις *μεγάλες ατομικές διαφορές* μεταξύ των χαρισματικών ανθρώπων ως προς τη βίωση της μοναξιάς και της μόνωσης, όπως άλλωστε διαπιστώνεται και στις περιπτώσεις που περιγράψαμε. Οι ατομικές διαφορές είναι εμφανείς στο βαθμό και την έκταση της οδύνης, στις δυνατότητες επεξεργασίας του ναρκισσιστικού τραύματος, στις ικανότητες αντιμετώπισης της μοναξιάς και αξιοποίησης της μόνωσης, στο βαθμό στον οποίο έχει κανείς ανάγκη τη μόνωση, στις πηγές της μοναξιάς (π.χ., δεν ικανοποιείται η ανάγκη για οικειότητα ή η ανάγκη για ενσωμάτωση;) και σε άλλα σχετικά θέματα.

Το ότι η μοναξιά είναι ένα *παράδοξο της ανθρώπινης φύσης* ισχύει πολύ περισσότερο για τους χαρισματικούς ανθρώπους. Γι' αυτούς έχει υποστηριχθεί (Csikszentmihalyi, 1996) ότι έχουν φαινομενικά αντιφατικά γνωρίσματα προσωπικότητας: η ευαισθησία τους τους προδιαθέτει για πιο μεγάλη οδύνη σε σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους, αλλά και για πιο μεγάλη απόλαυση. Αναλόγως, η μοναξιά και η μόνωση θεωρούνται πηγή της έμπνευσης και πλαίσιο της δημιουργίας, αλλά μπορεί να είναι και η συνέπεια της χαρισματικότητας. Ο χαρισματικός άνθρωπος επιδιώκει τη μοναξιά, αλλά και υποφέρει πολύ από αυτήν. Αυτή δίνει ώθηση στο έργο του, αυτή όμως μπορεί και να τον καταστρέψει. Στις πιο ευτυχείς περιπτώσεις, η *αποδέσμευση* από την κοινωνία είναι αναγκαία για χάρη της *δέσμευσης*: αποξενώνεται κανείς για να έλθει πιο κοντά με μια ιδέα, μια τεχνική, ένα νόημα (Bruner, 1962). Ίσως μόνον η τέχνη μπορεί να προσεγγίσει αυτή την εμπειρία της *ενότητας*. «Τα άδεια και μοναχικά διαστήματα ανάμεσα στις εμπειρίες» (Bruner, 1962: 60), που συνειδητοποιεί μόνον όποιος έχει το χάρισμα να στοχάζεται, είναι δυνατόν να περιοριστούν, ακριβώς γιατί υπάρχει το χάρισμα. Από νωρίς στη ζωή, ο χαρισματικός άνθρωπος βιώνει τις βλαπτικές και τις ευεργετικές όψεις της μοναξιάς, σε μεγαλύτερη ένταση, με μεγαλύτερο πάθος, από τον απλό άνθρωπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andersen, H.C. (1975). *The fairy tale of my life: An autobiography*. London: Paddington. (Original translated work published in 1868)
- Βρεττάκος, Ν. (1995). *Οδύνη: Αυτοβιογραφικό χρονικό*. Αθήνα: Πόλις.
- Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή* (Γ. Κουγιουμουτζάκης, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002)
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1994). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Άντερσεν*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Custodero, L.A. (2005). "Being with": The resonant legacy of childhood's creative aesthetic. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 36-57.
- Custodero, L.A. (2007). Συνηχητικά κληροδοτήματα της παιδικής ηλικίας. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Συμπαντική αρμονία, μουσική και επιστήμη. Στον Μίκη Θεοδωράκη* (σσ. 333-346). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little Brown.

- Dabrowski, K., & Piechowski, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development: Vol. 1B. Multilevelness and positive disintegration*. Oceanside, NY: Dabor Science.
- Δέλτα, Π.Σ. (1985). *Πρώτες ενθυμήσεις* (Π.Α. Ζάννας, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Ερμής.
- Δέλτα, Π.Σ. (1990). *Αναμνήσεις 1899*. Αθήνα: Ερμής.
- Dissanayke, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Fraser, D.F.G. (2003). From the playful to the profound: What metaphors tell us about gifted children. *Roeper Review*, 25, 180-184.
- Freud, S. (1959). Family romances. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 235-241). London: Hogarth Press. (Original work published 1909)
- Freud, S. (1961). Civilization and its discontents. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-145). London: Hogarth Press. (Original work published 1930)
- Galanaki, E.P. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28, 435-443.
- Galanaki, E.P., Mylonas, K., & Vogiatzoglou, P.S. (submitted). Solitude in children: The experience of voluntary aloneness.
- Greenacre, P. (1957). The childhood of the artist: Libidinal phase development and giftedness. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 12, 47-72.
- Jackson, P.S., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Janos, P.M., Fung, H.C., & Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.
- Lear, L. (2007). *Beatrix Potter: A life in nature*. London: Penguin.
- Kaiser, C.F., & Berndt, D.J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29, 74-77.
- Kline, B.E., & Short, E.B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, 13, 184-187.
- Luftig, R.L., & Nichols, M.L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34, 111-115.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20, 39-41.
- Papastathopoulos, E., & Kugiumutzakis, G. (2007). The intersubjectivity of imagination: The special case of imaginary companions. In S. Bräten (Ed.), *On being moved: From mirror neurons to empathy* (pp. 219-233). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Πάτσιου, Β. (1992). Η εμπειρία της μνήμης στις αυτοβιογραφικές σελίδες της Π.Σ. Δέλτα. *Διαβάζω*, 300, 64-65.
- Robinson, N.M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 271-291). New York: Springer.
- Storr, A. (1988). *Solitude: A return to the self*. New York: Free Press.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.
- Winner, E., & Gardner, H. (1993). Metaphor and irony: Two levels of understanding. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 425-443). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winnicott, D.W. (1965). The capacity to be alone. In D.W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 29-36). New York: International Universities Press. (Original article published 1958)
- Winnicott, D.W. (1965). Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites. In D.W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment* (pp. 179-192). New York: International Universities Press. (Original article published 1963)

Woodward, J.C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25, 977-988.

Χαρτοκόλλης, Π. (2003). *Ιδανικοί αυτόχειρες: Έλληνες λογοτέχνες που αυτοκτόνησαν*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

ABSTRACT

The great narrative is an invitation for the discovery of a problem, as Jerome Bruner stated. If we select gifted writers and poets and study their work as well as their narratives about loneliness during their childhood years (and not only then), we will uncover many faces of loneliness and solitude – perhaps the most painful and the most beneficial ones. We selected a small number of writers from Greece and other countries, in the childhood of whom loneliness and solitude had played a significant part and seemed to have determined their lives and work. By focusing on specific aspects of their lives and work, we discuss how loneliness meets with the gift of narrative from the early years of life.

Ευαγγελία Γαλανάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναπτυξιακής
Ψυχολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688089, Fax: 2103688088
E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής
της λογοτεχνίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Επιστημών της Αγωγής
Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα
Τηλ.: 2103688082, Fax: 2103688078
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ, ΜΑΡΙΑ ΚΟΡΙΖΗ & ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΣ

Το φαινόμενο της βίας

Το φαινόμενο της βίας ως παραβίαση κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς ως υπερβολή των δικαιωμάτων του άλλου, βρίσκεται στο επίκεντρο μιας μεγάλης συζήτησης που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Γίνονται πολλές προσπάθειες για την ερμηνευτική προσέγγιση της βίας οι οποίες θεωρούν ότι οι αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με τον ενδοψυχικό κόσμο του ατόμου. Δηλαδή, τα ιδιαίτερα εκείνα στοιχεία της προσωπικότητας που ωθούν το άτομο να εκδηλώσει βίαιη και καταστροφική συμπεριφορά, ανάγοντας το φαινόμενο της βίας σε καθαρά ενδοατομικό φαινόμενο. Αν υιοθετήσουμε αυτή τη θέση, παραβλέπουμε τη σημασία των τυχαίων και περιβαλλοντικών παραγόντων εκδήλωσης μιας βίαιης πράξης. Αν δεχτούμε δηλ τη βία ως ένα ενδοψυχικό φαινόμενο, πρέπει να δεχτούμε ότι το άτομο ζει σε ένα vacuum κενό ερεθισμάτων χώρο. Όμως, στην πραγματικότητα το άτομο αναπτύσσει την συμπεριφορά του μέσα σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από ερεθίσματα όπου το τελικό συμπέρασμα και η τελική διαμόρφωση της συμπεριφοράς του είναι αδιαμφισβήτητα το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

Η έννοια της σχολικής βίας

Η νεανική παραβατικότητα είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο. Τα τελευταία χρόνια όμως, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, νέες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς έχουν κάνει την εμφάνισή τους. Η εκδήλωση του φαινομένου αυτού οφείλεται σε συνάρτηση πολλών παραγόντων. Έτσι, είναι δύσκολο να απομονώσουμε έναν αιτιολογικό παράγοντα για την εμφάνιση της. Οι αστικές περιοχές γίνονται όλο και πιο αφιλόξενες. Οι νέοι είναι αιχμάλωτοι στις μεγαλουπόλεις. Η έλλειψη φυσικών χώρων και η έλλειψη δραστηριοτήτων δεν τους επιτρέπει την παραγωγική ενασχόληση. Η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων ως μέσων ενημέρωσης και επικοινωνίας οδηγεί στην αποξένωση. Οι αξίες και τα κοινωνικά πρότυπα που προβάλλονται έχουν διαφοροποιηθεί. Ως αποτέλεσμα, οι νέοι δεν έχουν πρότυπα προς μίμηση που να προάγουν την υποβολή στόχων και σκοπών για τη ζωή. Η οικογένεια ως ο σημαντικότερος φορέας για την κοινωνικοποίηση του ατόμου βιώνει κρίση. Τέλος το σχολείο δεν λειτουργεί πλέον ως φορέας διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης, αλλά κυρίως ως φορέας καλλιέργειας δεξιοτήτων και άντλησης πληροφοριών. Έτσι ο εύθραυστος χαρακτήρας των νέων επηρεάζεται και συχνά υιοθετούν αντικοινωνικές συμπεριφορές ως μια μορφή έκφρασης και διαμαρτυρίας σε αυτές τις κοινωνικές αλλαγές (Μαραγκού, 2011).

Αποκορύφωμα της όλης θεσμικής αναγνώρισης του προβλήματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν και η Διάσκεψη στην Ουτρέχτη το 1997 για οριοθέτηση του προβλήματος, διερεύνηση των επιμέρους δράσεων και προγραμμάτων και αξιολόγηση για την περαιτέρω πορεία των πρακτικών αντιμετώπισής του. Αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο με πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό χώρο και στην ευρύτερη κοινότητα, αφού μπορεί να δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στο σχολείο και να επηρεάσει άμεσα τη διαδικασία της μάθησης. Οι έρευνες σχετικά με τη σχολική βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά καταδεικνύουν αυξητικές τάσεις και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς μεταξύ των νέων στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Το «σημερινό σχολείο» ως «χώρος», θεωρούμε ότι «συμβάλει» στην άνθιση φαινομένων αντικοινωνικής συμπεριφοράς και

σχολικής βίας. Η τυπολογία των βίαιων συμπεριφορών μπορεί να κυμανθεί από τη αυθάδεια ως την ανθρωποκτονία, συμπεριλαμβάνοντας βεβαίως τη λεκτική βία, τη φυσική βία, τη ληστεία και την απόπειρα αυτής, το βανδαλισμό των κτηρίων και των υλικοτεχνικών υποδομών, έλλειψη σεβασμού, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, κλοπές, εκβιασμούς, βιαιοπραγίες, ρατσισμό, επιδρομές, επιθέσεις, σεξουαλικές παρενοχλήσεις. Στα φαινόμενα αυτά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και φαινόμενα όπως η συσσώρευση απουσιών και η εξάρτηση από ναρκωτικές ουσίες (Fischer, 2006:303).

Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Επίσης υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, μια βαθύτερη αιτία πολλών δεινών, άρα και των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορούν να εξελιχθούν και σε παραβατική συμπεριφορά είναι ότι το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνητικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το υψηλό άγχος είναι καθημερινή πραγματικότητα για σχεδόν όλους τους μαθητές. Ίσως μεγαλύτερο άγχος βιώνουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία έχουν περιορισμένη υποστήριξη αλλά υψηλούς στόχους βάση του αναλυτικού προγράμματος. Ιδιαίτερα αυτοί οι μαθητές αισθάνονται συχνά αβοήθητοι και βιώνουν σχεδόν καθημερινές ματαιώσεις λόγω της έλλειψης υποστήριξης από κατάλληλους ειδικούς για να προωθηθεί η μάθησή τους αποτελεσματικά. Υψηλό είναι και το άγχος των εκπαιδευτικών είτε λόγω έλλειψης δεξιοτήτων διαχείρισης παιδιών με ιδιαιτερότητες στη μάθηση και στη συμπεριφορά, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε καίρια κομμάτια του παιδαγωγικού τους ρόλου στο σχολείο, είτε λόγω πολλαπλών πιέσεων και αρμοδιοτήτων με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι (Ματσόπουλος, 2009).

Διεθνώς το πρόβλημα της σχολικής βίας είναι αρκετά οξύ και συχνά δημιουργεί εντυπώσεις στα Μ.Μ.Ε.. μελέτες σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα έχουν αναδείξει ποικίλους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά στην εκδήλωση φαινομένων βίας (Δημάκος, 2005). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα οι σχετικές μελέτες είναι περιορισμένες. Έχει βρεθεί πως 1 στα 10 παιδιά εκτίθεται συστηματικά σε εκφοβιστικές πράξεις. Έχει βρεθεί πως συμπεριφορές τύπου δράση συμμοριών βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, ενώ πιο συχνά είναι τα περιστατικά επιθέσεων και ξυλοδαρμών μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και λιγότερο Λυκείου. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή της βίας, ως κώδικα συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Ωστόσο έχει υποστηριχθεί ότι το ίδιο το σχολείο ως θεσμός ασκεί βία, μέσω της χειραγώγησης, της συναίνεσης, του προσεταιρισμού και της εσωτερίκευσης των προτύπων και των κανόνων συμπεριφοράς, συμμετέχοντας σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό έλεγχο της εκπαίδευσης. (Γιαννακούρα, 2011).

Με τον όρο σχολική βία αναφερόμαστε σε μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς από ένα άτομο ή μια ομάδα προς ένα άλλο που σκοπό έχει τον εκφοβισμό ή την ταπείνωσή του και γίνεται συστηματικά (Μαραγκού 2011). Λαμβάνει χώρα, κατά κύριο λόγο, εντός του σχολικού περιβάλλοντος και αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σχεδόν σε όλες τις σχολικές τάξεις. Αποτελεί μια σκόπιμη και αρνητική ενέργεια που έχει ως στόχο την πρόκληση σωματικών ή και ψυχολογικών βλαβών σε έναν ή περισσότερους μαθητές, οι οποίοι είναι αδύναμοι να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του είδους επιθετικότητας είναι: (1) Ο θύτης έχει μεγαλύτερη σωματική ή ψυχική δύναμη σε σχέση με το θύμα. (2) Η βία ασκείται πάντα εναντίον συγκεκριμένων παιδιών, που θεωρούνται ευάλωτα. (3) Ο δράστης επιχειρεί να προξενήσει βλάβη ή να επιβάλει τον φόβο στο θύμα. (4) Το θύμα δεν παρακινεί την συμπεριφορά του δράστη με σωματική, λεκτική ή άλλη συμπεριφορά. (5) Διακρίνεται σε άμεση και έμμεση θυματοποίηση. Η άμεση αναφέρεται στην ανοιχτή επίθεση εναντίον του παιδιού στόχου ενώ η έμμεση πραγματοποιείται μέσω της απομόνωσης και του αποκλεισμού του παιδιού στόχου από ομαδικές δραστηριότητες. Η έμμεση επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ως ένα είδος κοινωνικού χειρισμού στην οποία ο επιτιθέμενος

παρακινεί τους άλλους να επιτεθούν στο θύμα ή χρησιμοποιεί την κοινωνική δομή με σκοπό να βλάψει το παιδί στόχο χωρίς όμως να εμπλακεί προσωπικά στην επίθεση (Μαρκουλάκη, Παπαστεφανάκης 2008).

Το προφίλ του θύτη και του θύματος

Ο κίνδυνος ανάμειξης σε εκφοβιστική συμπεριφορά -από οποιαδήποτε θέση παραμονεύει για όλους τους μαθητές και μαθήτριες. Υπάρχουν όμως κάποια χαρακτηριστικά που α) εντάσσουν αυτούς που τα φέρουν στην ομάδα κινδύνου ή β) καθιστούν αυτούς που τα φέρουν είτε ιδιαίτερα επιρρεπείς στο να υποπέσουν σε εκφοβιστική συμπεριφορά είτε ιδιαίτερα ευάλωτους στη θυματοποίηση. Μερικά από αυτά τα στοιχεία αφορούν την προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και υπόβαθρο, τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η τυχόν αναπηρία. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ θυτών και θυμάτων και οι στάσεις που υιοθετούν οι παρευρισκόμενοι μαθητές και μαθήτριες.

Το προφίλ του θύτη: Γενικά το ρόλο του θύτη διαδραματίζουν αγόρια είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες (κλίκες), μικτές ομάδες μαθητών και μαθητριών ή λιγότερο συχνά κορίτσια, κατά κανόνα σε ομάδες. Συνηθέστερα η εκφοβιστική συμπεριφορά λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών ή/και μαθητριών του ίδιου τμήματος ή έστω της ίδιας τάξης και επομένως μεταξύ συνομηλίκων στις περιπτώσεις όμως που υπάρχει διαφορά ηλικίας μεγαλύτερος είναι κατά κανόνα ο θύτης. Μάλιστα σε κάθε σχολικό ίδρυμα ο εκφοβισμός «ανθεί» ιδιαίτερα σε συγκεκριμένα σχολικά τμήματα. Οι δράστες είναι διασπαστικά άτομα, που αρέσκονται να αρχίζουν καυγάδες και διακρίνονται από επιθετικότητα. Σύμφωνα με τον Olweus (1993) και τους Sharp και Smith (1994), το κυριότερο χαρακτηριστικό των θυτών είναι η επιθετικότητα τόσο προς τους ομηλίκους τους όσο και προς τους ενήλικες, γονείς και δασκάλους. Γενικά η στάση τους απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων είναι πιο θετική από του μέσου μαθητή. Επιπλέον διακρίνονται από παρορμητικότητα και χαμηλή ενσυναίσθηση, αλλά θετική αυτοεικόνα. Ως προς τη σωματική διάπλαση, κατά κανόνα υπερέχουν από το μέσο συμμαθητή τους και πολύ περισσότερο από τους συγκεκριμένους συμμαθητές τους που επιλέγουν για στόχους της επιθετικής τους συμπεριφοράς. Όσον αφορά το κοινωνικό τους προφίλ, δεν υπολείπονται από τους συμμαθητές τους σε κοινωνικές δεξιότητες. Έχει υποστηριχθεί πάντως και το αντίθετο, ότι δηλαδή έχουν περιορισμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ενώ υπάρχουν και στοιχεία ότι τρέφουν αισθήματα ανεπάρκειας, διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η Ο' Moore (2000) μάλιστα έχει βρει ότι όσο πιο συχνά εκφοβίζει ένας μαθητής/ μία μαθήτρια, τόσο πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει. Γενικά όμως η σχέση μεταξύ εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης είναι αμφιλεγόμενη, καθώς οι διαπιστώσεις των διάφορων ερευνητών για την αυτοεκτίμηση των θυτών είναι αντικρουόμενες. Το άγχος των έφηβων θυτών κινείται σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από των μη θυτών, χαρακτηριστικό που τους προσδίδει μία άνεση και επικαλύπτει ίσως το αίσθημα ανεπάρκειάς τους, οπότε προς τα έξω δείχνουν σκληροί, δημοφιλείς και με αυτοπεποίθηση. Συνήθως περιβάλλονται από δυο- τρεις φίλους που τους υποστηρίζουν. Η ευρύτερη δημοτικότητά τους κινείται σε μέσα επίπεδα, τουλάχιστον μέχρι την τελευταία τάξη του γυμνασίου, οπότε και μειώνεται αισθητά, υπερτερώντας όμως και πάλι της δημοτικότητας των θυμάτων (Τσικρικά, 2009).

Το προφίλ του θύματος: Τα θύματα είναι συνήθως άτομα ντροπαλά και συνεσταλμένα, επιφυλακτικά, ευαίσθητα, ήσυχα, με περισσότερες αγωνίες και ανασφάλειες από το μέσο μαθητή. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτο-εικόνα, που τα ωθεί στο σημείο να θεωρούν τους εαυτούς τους «αποτυχημένους». Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μάλιστα χαρακτηρίζει τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού και στην ενήλικη ζωή. Έχει υποστηριχθεί ότι τα τυπικά θύματα υπολείπονται ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με την Ο' Moore (2000), διακατέχονται από χαμηλό πνεύμα συνεργασίας. Έχουν λίγους φίλους στο σχολείο και ακόμη λιγότερους έως κανέναν στενό φίλο, με αποτέλεσμα να περνούν συχνά το διάλειμμα μόνα και να κατακλύζονται από ένα γενικότερο αίσθημα μοναξιάς έως εγκατάλειψης στο σχολείο. Ως εκ τούτου τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες που γίνονται θύματα εκφοβισμού, σε όλη τη σχολική τους πορεία απολαμβάνουν λιγότερο το σχολείο από ό,τι οι θύτες και οι παρευρισκόμενοι.

Η πολύ χαμηλή δημοτικότητα τους μπορεί να ερμηνευθεί ως αιτία και συνάμα ως απότοκος του εκφοβισμού που υφίστανται από τους συμμαθητές ή/και τις συμμαθήτριές τους. Μπορεί ένας λόγος για τον οποίο μπαίνουν αυτοί στο στόχαστρο του εκφοβισμού να είναι η προϋπάρχουσα χαμηλή δημοτικότητά τους. Από την άλλη μπορεί καθώς η θυματοποίησή τους παρατείνεται χρονικά, να απομονώνεται σταδιακά ή να αποκλείονται από την ομάδα ομηλίκων όλο και περισσότερο, οπότε η δημοτικότητά τους ολοένα μειώνεται και εισπράττουν απόρριψη. Η διεκδικητικότητά τους βρίσκεται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, καθώς τους είναι δύσκολο να υποστηρίξουν τον εαυτό τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να επιβληθούν στην ομάδα. Η συνήθης αντίδρασή τους στις προσβολές και επιθέσεις που δέχονται από τους συμμαθητές τους είναι το κλάμα (τουλάχιστον στις μικρότερες τάξεις) και η απόσυρση. Πρόκειται για τα λεγόμενα «παθητικά» θύματα. Η στάση τους απέναντι στη βία και την επιθετικότητα είναι κατά κανόνα αρνητική. Υπάρχουν κάποιες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ειδικά τα αγόρια-θύματα και πριν ακόμα από την έναρξη του εις βάρος τους εκφοβισμού. Συνεντεύξεις με τους γονείς τους κατέδειξαν ότι από μικρή ηλικία διακρίνονται από μια συγκεκριμένη επιφυλακτικότητα και ευαισθησία. Επίσης από σωματικής πλευράς τα αγόρια-θύματα είναι κατά πάσα πιθανότητα πιο αδύναμα από το συνολικό πληθυσμό των αγοριών. Ο συνδυασμός τέτοιων χαρακτηριστικών μπορεί να καταστήσει εξ αρχής τα αγόρια αυτά εύκολους στόχους εκφοβισμού, ενώ με την ακόλουθη επαναληψιμότητα των παρενοχλήσεων συνθέτουν έναν φαύλο κύκλο: από τη μία ο εκφοβισμός που υφίστανται αυξάνει τις αγωνίες, τις ανασφάλειες και την αρνητική τους αυτοεκτίμηση και από την άλλη η αύξηση αυτή τα καθιστά ακόμη πιο ευάλωτα στον εκφοβισμό. Επίσης υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια θύματα έχουν από πριν στενότερες και καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους από ό,τι τα αγόρια συνολικά, και ιδιαίτερα με τις μητέρες τους κάτι που συχνά οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν ως υπερπροστατευτικότητα από την πλευρά των μητέρων. Επίσης έχει υποστηριχθεί ότι οι μητέρες των θυμάτων είναι αυταρχικές απέναντί τους, θέλουν να ελέγχουν τα παιδιά τους σε υπερβολικό βαθμό και ότι οι οικογένειές τους είναι τόσο συνεκτικές που δεν ευνοούν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών εκτός οικογένειας.

Ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης συνιστούν και οι μαθητές και μαθήτριες που με κάποιον τρόπο ξεχωρίζουν, που γίνονται αντιληπτοί από την πλειοψηφία ως διαφορετικοί, για παράδειγμα άτομα με πασιφανή σωματική αδυναμία ή με ειδικές ανάγκες, μαθητές και μαθήτριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ή στο άλλο άκρο με εξαιρετικά καλές επιδόσεις, καθώς επίσης αλλοδαποί, οπότε πρόκειται για προφανή περίπτωση ρατσιστικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (1993) πάντως, τα εξωτερικά, οφθαλμοφανή σημάδια διαφορετικότητας παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο στην έναρξη της θυματοποίησης από ό,τι γενικά εικάζεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις βέβαια μπορεί να έχουν κάποια σημασία και αυτά τα σημάδια απόκλισης. (Τσικρικά, 2009).

Υλικά και εργαλεία

Το δείγμα μας αποτελείται από 190 μαθητές/τριες (100 κορίτσια και 90 αγόρια) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (Γυμνάσια, Λύκεια). Η μέση ηλικία ήταν τα 15 έτη και κυμαίνονταν από 13 έως 18 έτη. Το ερευνητικό μας εργαλείο (Ερωτηματολόγιο) βασίστηκε στα ερωτηματολόγια: The Revised Olweus Bully/ Victim Questionnaire – Senior (1996) και το Pro-Victim Scale (PVS) των Rigby και Slee (1991). Αποτελούνταν από 39 ερωτήσεις με τέσσερις θεματικές ενότητες οι οποίες περιλάμβαναν: *I. Προσωπικές πληροφορίες*, *II. Η ζωή στο σχολείο*, *III. Δυσάρεστα περιστατικά που έχουν συμβεί στο σχολείο* και *IV. Στάσεις*. Οι ερωτήσεις ήταν τύπου Likert (από το 1 έως το 5). Κατόπιν συνεννοήσεως με τις διευθύνσεις των σχολείων, επισκεφτήκαμε τα σχολεία και ενημερώσαμε τους μαθητές για το σκοπό του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί πως η συμμετοχή ήταν προαιρετική, ανώνυμη και πως οι απαντήσεις τους δεν θα επηρέαζαν τη βαθμολογία τους.

Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι να προσπαθήσει να περιγράψει το πρόβλημα θύτη - θύματος και να διαπιστώσει αν και κατά πόσο μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά σχολικής επιθετικότητας. Η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο *S.P.S.S. ver 17*.

Συμπεράσματα – συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με άλλες διεθνείς και ελληνικές μελέτες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το θέμα της επιθετικής συμπεριφοράς εντός του σχολείου. Ειδικότερα:

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ορίζει τη σχολική επιθετικότητα με βάση τις φυσικές μορφές της, όπως *χτυπάω, κλωτσώ, σπάω*, παρά το γεγονός ότι οι μορφές της σχολικής επιθετικότητας καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών συμπεριφορών. Το πρόβλημα της σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία φαίνεται να απασχολεί ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (20%) σε καθημερινή βάση, με το 12% - 14% των μαθητών του δείγματος να αποτελεί θύμα της σχολικής επιθετικότητας. Τα αγόρια ανέφεραν περισσότερα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας απ' ό,τι τα κορίτσια.

Το 40% των μαθητών εκφράζουν, αλλά και δέχονται την επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους κυρίως στην αυλή του σχολείου και μετά έξω από το σχολείο.

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών του Γυμνασίου (84%) θα μιλούσαν είτε στους γονείς είτε στον δάσκαλό τους για κάποιο περιστατικό σχολικής επιθετικότητας που τους συνέβη. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίθετα οι μαθητές του Λυκείου, δήλωσαν ότι θα ανέφεραν κάποιο περιστατικό βίας περισσότερο στους συμμαθητές τους παρά στους γονείς ή τους καθηγητές τους.

Συνολικά, εξετάζοντας τα ευρήματα από αυτά τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν σαφώς τη διαφοροποίηση των φύλων, με περισσότερο τα αγόρια να συμμετέχουν σε βίαια περιστατικά σε σχέση με τα κορίτσια, σε όλες τις ηλικίες.

Υπάρχει επίσης μια ευδιάκριτη ηλικιακή τάση, με τους νεώτερους μαθητές να δοκιμάζουν περισσότερη βία από τους μεγαλύτερους.

Επιπλέον το σχολικό κλίμα, όπως απεικονίζεται από την ποιότητα των σχέσεων είναι αποθαρρυντικό.

Τα παραπάνω ευρήματα, καθίστανται ερμηνεύσιμα στο πλαίσιο των παρακάτω προβληματισμών: Διαπιστώνεται ότι τα επεισόδια βίας και σχολικής παραβατικότητας (12% - 14%) επικυρώνουν τη διάρρηξη του «εκπαιδευτικού συμβολαίου» ανάμεσα στον καθηγητή και στους μαθητές ή αποδεικνύουν ότι δεν συνάφθηκε ποτέ. Η επαφή μεταξύ των «άγριων» αυτών νέων από τη μία πλευρά (που συχνά προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά _ πολιτισμικά περιβάλλοντα) και των καθηγητών από την άλλη αποκαλύπτει μια οδυνηρή κοινωνική, πολιτιστική και πλέον στις μέρες μας εθνική, ρήξη. Όλα αυτά δημιουργούν ένα «βάρβαρο» κλίμα, που μπορεί να περιλαμβάνει άξεστους τρόπους, βανδαλισμούς, φωνές, έλλειψη σεβασμού. Συχνά η κατάσταση που διαδραματίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα δεν επιτρέπει στους «δύσκολους» μαθητές άλλη αποτελεσματική εναλλακτική λύση εκτός από την παραβατική ταυτότητα (ή του «καθυστερημένου»), αφού η ταυτότητα του «άριστου» μαθητή είναι απαγορευτική για αυτούς. Επομένως, οι βίαιες πράξεις διαπράττονται ως απάντηση σε γεγονότα που βιώνονται ως ένα είδος ήττας. Ως μόνη εναλλακτική λύση στους χαρακτηρισμούς του καθηγητή, που θεωρείται ατιμωτικός για την αυτοεκτίμηση τους οι επιθετικοί μαθητές θεωρούν τη βία είτε στον καθηγητή είτε στους συμμαθητές τους, ως το κάτι που τους επιτρέπει να μεταφέρουν στο σχολείο την αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Οι βίαιες πράξεις στο σχολείο δεν είναι ένα απομονωμένο φαινόμενο, αλλά πρέπει να ενταχθεί στο εσωτερικό ενός περιβάλλοντος έντασης και συγκρούσεων, που συχνά επιτείνεται από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική, νομικά θεσμοθετημένη, πρακτική η οποία δεν παρέχει εναλλακτικές λύσεις. Η βία έχει σχεσιακή και διαδραστική διάσταση και για τον λόγο αυτό οι σχέσεις των μαθητών και των μαθητών με τους καθηγητές, πολλές φορές πυροδοτούν κύκλους αντιδραστικής βίας και θυματοποίησης. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η δημιουργία ενός κλίματος διαλογικότητας επιτρέπει τη δόμηση μιας ειρηνικής κοινωνικής ταυτότητας η οποία μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση στους φανερούς ή κρυφούς, επικείμενους ή διαπραττόμενους κύκλους βίας. Όταν οι καθηγητές υποτιμούν ή υποβαθμίζουν επεισόδια βίας μέσα στη σχολική κοινότητα στην ουσία κλείνουν τα μάτια τους σε ένα θέμα το οποίο είναι η μόνη που μπορούν να επέμβουν περισσότερο και από την οικογένεια. Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η βία και το «νταηλικό» καλλιεργείται σε συνθήκες ελλιπούς διαλόγου μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που τα περιβάλλουν, με βάση μια

νοοτροπία συνένοχης σιωπής που θρέφεται από τον φόβο. Η διαμόρφωση ενός κλίματος στην τάξη βασισμένο στο διάλογο και στη συνεργασία θεωρούμε ότι είναι αναμφισβήτητη, ο καλύτερος τρόπος για να προληφθεί η εκδήλωση και η εδραίωση του φαινομένου (Fisher, 2006, 305-308).

Ο ρόλος της συμβουλευτικής: Τεχνικές παρέμβασης

Πολλοί θεωρητικοί επεχείρησαν να δώσουν διάφορους ορισμούς για την συμβουλευτική. Ο Carl Rogers για παράδειγμα ορίζει την συμβουλευτική τονίζοντας κυρίως τη συμβουλευτική σχέση: «η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση που επιτρέπει στον πελάτη να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υπόδειξη ο νέος του προσανατολισμός». Και πιο κάτω: «η συμβουλευτική συνίσταται σε μια σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του. Οι παρεμβάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να γίνουν στα πλαίσια της συμβουλευτικής παρέμβασης βασίζονται στη συμπεριφορική προσέγγιση. Οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν σε ποιες καταστάσεις πρέπει να παρεμβαίνουν και να αντιμετωπίζουν την κοινωνική πίεση από τους συνομήλικους. παράλληλα καλό είναι να ενισχύονται θετικά οι συνομήλικοι που προσπαθούν να σταματήσουν το bullying. Υπάρχουν αρκετές τεχνικές παρέμβασης. Μια από αυτές είναι η τεχνική CAPSULE (*Creating a Peaceful School Learning Enviroment*), η προσέγγιση αυτή εστιάζει στα παιδιά στο σχολικό αλλά και το οικογενειακό πλαίσιο και αποτελείται από τα εξής κυρίαρχα στοιχεία:

- Έμφαση από μέρος του συμβούλου στην κατανόηση του προβλήματος και όχι στην κριτική και τιμωρία της συμπεριφοράς.
- Εκπαίδευση των μαθητών σε παιχνίδια ρόλων και τεχνικές αυτοάμυνας, προκειμένου να υπερασπίζονται τον εαυτό τους σε μια κατάσταση εκφοβισμού.
- Η σχολική κοινότητα οφείλει να θέσει σε εφαρμογή προγράμματα υποστήριξης – καθοδήγησης τόσο από τους συνομηλίκους όσο και από τους ενηλίκους (Μαρκουλάκη, Παπαστεφανάνης 2008).

Τέλος θεωρούμε ότι το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης «οφείλει» να ενημερώνει τους μαθητές για θέματα που αφορούν την νεανική παραβατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι σύμβουλοι «οφείλουν» να έχουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά του θύματος και να εντοπίζουν πιθανά θύματα εκφοβισμού. Στο σχολείο θα πρέπει να υπάρχουν σταθεροί κανόνες, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμαθητών τους οποίους μπορούν να συνδιαμορφώνουν γονείς, εκπαιδευτικοί, και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προάγουν το διάλογο ανάμεσα στους μαθητές ώστε να επιλύονται πιθανές διαφορές. Θεωρούμε πως ο ρόλος των συμβούλων μέσα από βιωματικά σεμινάρια θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επίλυση διαφορών και συγκρούσεων. Οι ομαδικές εργασίες των μαθητών οφείλουν να είναι μέρος της σχολικής καθημερινότητας μιας και προάγουν την ομαδικότητα και ελαχιστοποιούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Θεωρούμε επίσης σημαντικό να ορίζετε ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών ως «μεσολαβητές», όπου να μπορεί κανείς να καταγγείλει σε περίπτωση που είναι θύμα νεανικής παραβατικότητας.

Θα κλείσουμε με τα λόγια του G.Moens πως «το έγκλημα δεν είναι ένα απρόβλεπτο και ξαφνικό φαινόμενο, αλλά η κατάληξη μιας σειράς δυσμενών επιδράσεων σε μια προσωπικότητα σταδιακά αλλοιωμένη, η οποία όμως θα μπορούσε να έχει αποσπαστεί από την απροσαρμοστικότητα με μια έγκαιρη παρέμβαση» (Μαραγκού 2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο*, Εκδόσεις, Αθήνα: μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- Γιαννακούρα, Α. *Σχολικός Εκφοβισμός και Σχολικό Κλίμα στο Γυμνάσιο*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Δημάκος, Κ. Ι. (2005). Οικογενειακοί Παράγοντες που επηρεάζουν τη Σχολική Επιθετικότητα των Μαθητών: Ερευνητικά Δεδομένα, *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαραγκού, Ε. (2011). “Νεανική Παραβατικότητα- Παρενόχληση – Ψυχολογία θύτη – θύματος”, στο Κορμάς, Γ. Δάρα, Μ. (επιμ.) *Συμπεριφορές Εξάρτησης στο Διαδίκτυο*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, σελ. 151-165.
- Μαρκουλάκη, Ε. Παπαστεφανάκης, Ε. (2008). “Ο Εκφοβισμός (Bullying) στο Χώρο της Εκπαίδευσης”, στο Γιωτάκος, Ο. Τσιλιάκου, Μ. (επιμ.) *Ο κύκλος της κακοποίησης*, Αθήνα: Αρχιπέλαγος, σελ. 351-368.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και Βία στα Σχολεία: Στρατηγικές Αντιμετώπισης, 11, 1-8. Διαθέσιμο on line: <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> Προσπελάστηκε 10/09/2013.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην Άσκηση Βίας στο Σχολείο: Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 59-64.
- Ο’Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children’s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Sharp, S., Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Suckling, A., & Temple, C. (2001). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing. California: Corwin Press
- Sullivan, K. (2006). *Bullying: How to spot it, how to stop it. A guide for Parents and Teachers*. London: Rodale International Ltd.
- Τσικρικά, Ο. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Twemlow, W. Sacco, F. Twemlow, S. (1999). *Creating a Peaceful School*, Διαθέσιμο on line: <http://www.backoffbully.com/PDF%20files/PeacefulSchools/manual.pdf> προσπελάστηκε: 5/06/2013.
- Ψάλτη, Αν. Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

ABSTRACT

The phenomenon of violence within the school environment is a social phenomenon, which, without being new, is getting great extent, and take place in various ways. School abuse presents special difficulties and raises several concerns. Our research is based within these considerations, and is designed to detect, if possible, attitudes and perceptions of high school students regarding school violence and abuse. Our sample consists of intermediate and high school students from the Directorate of Secondary Education in Eastern Attica, Greece.

Γεωργιάδης Δημήτριος,

Ψυχοπαιδαγωγός, Διδάκτορας Παιδαγωγικής,
Κέντρο Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου,
2106016030, georgiadis.dimitrios@gmail.com

Κοριζή Μαρία,

Ψυχολόγος, Μ.Κ.Ο. Μέριμνα Ζωής,
m.korizi@yahoo.gr

Ρηγόπουλος Θεόδωρος,

Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΚΕΣΥΠ Αχαρνών,
2102315410, trigopoulo@sch.gr

"ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΣ" ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΑΝΕΛΛΑΣ, ΓΙΑΝΝΗΣ ΦΡΑΓΚΟΣ

Εισαγωγή

Από το έργο του Γάλλου ιστορικού Φιλίπ Αριές (Αριές, 1990) αναδύεται η διάσταση της παιδικής ηλικίας, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα (Δασκαλάκης, 2011: 21). Ήδη, από τις αρχές του 1970 αρκετές διακηρύξεις υποστήριζαν ότι τα παιδιά έπρεπε να απελευθερωθούν και να τους αναγνωριστούν βασικά δικαιώματα. Μια σειρά από βιβλιογραφικές αναφορές (Χολτ, 1989, Archard, 1993, Harris, 1996) κάνουν λόγο για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού, ενώ ένα από αυτά δεσπόζει να είναι και η δυνατότητα του παιδιού να κατευθύνει την εκπαίδευσή του (Αλεξοπούλου, 2011). Έτσι, σταδιακά διαμορφώνονται διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις που κατοχυρώνουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση (Μανιάτης, 2011: 93-95).

Καθώς το παιδί αρχίζει να εκπαιδεύεται, εισέρχεται στη σχολική τάξη «το πρώτο κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος» (Ξωχέλης, 2010: 63), όπου αλληλεπιδρά και αναπτύσσει σχέσεις με συνομηλίκους του. Εκεί, προσπαθεί να βρει φίλους, να επικοινωνήσει, να παίξει, να αισθανθεί αποδεκτό από το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Όμως, υπάρχουν και πιθανότητες αποτυχίας στις επικείμενες επιδιώξεις του, που μπορούν να το οδηγήσουν σε αυξημένα επίπεδα άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα εχθρότητας προς τους συνομηλίκους του και μελλοντικά σε παραβατικές συμπεριφορές. Τα προβλήματα ενδέχεται να ενταθούν αν το παιδί δεν έχει σχέσεις ή αποσύρεται από τις ομάδες συνομήλικών· στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να παρουσιαστούν τόσο κοινωνικό-γνωστικά προβλήματα όσο και προβλήματα στη συμπεριφορά του. Συνεπάγεται, λοιπόν, πως η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού από το περιβάλλον των συνομηλίκων σηματοδοτεί τη δυναμική των κοινωνικών του ικανοτήτων και συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Μπίκος, 2008).

Η παραβατική ή ενοχλητική συμπεριφορά, καθώς και η επιθετικότητα αποτρέπουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναπτύξουν και να διατηρήσουν σχέσεις με τα συγκεκριμένα άτομα. Εφόσον, απορρίπτονται από συμμαθητές και καθηγητές οδηγούνται σε μια αποστροφή για το σχολείο και τις δραστηριότητες του, ενώ ταυτόχρονα εντάσσονται σε ένα φαύλο κύκλο καθώς η απόρριψη προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της προκαλεί την περαιτέρω απόρριψη (Μπίκος, όπ.π.). Αναλύοντας το ψυχολογικό πορτρέτο των συγκεκριμένων παιδιών μπορούμε με περισσότερη ευχέρεια να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος.

Αρκετοί ερευνητές-επιστήμονες (Greene, 2000, Griffin & Gross, 2004) τονίζουν πως οι θύτες έχουν μια θετική στάση απέναντι στη χρήση βίας, όχι μόνο για να διεκδικούν αυτό που επιθυμούν, αλλά και για να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις. Επισημαίνουν ότι οι εκφοβιστές μπορούν με ευκολία να εντοπίσουν τα θύματά τους, τα οποία είτε θα αντισταθούν χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, είτε δεν θα αντισταθούν καθόλου προς τα «πειράγματά» τους, γεγονός που τους καθιστά εύκολους και επιθυμητούς στόχους. Οι δράστες βίαιων συμπεριφορών χαρακτηρίζονται από ελάχιστη ικανότητα ενσυναίσθησης κατά την αλληλεπίδραση με άλλους συνομηλίκους τους, συναισθήματα δυστυχίας και δυσαρέσκειας όσο αναφορά το σχολικό περιβάλλον καθώς και από κατάθλιψη. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά-θύματα έχουν προβλήματα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων και παραμένουν παθητικά προς την επιθετικότητα, με το να κλαίνε εύκολα και να είναι ευάλωτα στο άγχος, ενώ ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί ασφαλές μέρος για εκείνα, σύμφωνα με τα όσα δηλώνουν. Υπάρχουν τρεις

ομάδες θυμάτων¹: α) παιδιά που αυτό-αναγνωρίζονται ως θυματοποιημένα, β) παιδιά που δεν αυτό-αναγνωρίζονται ως θύματα και γ) τα επιθετικά θύματα (Γιωτάκος, 2008).

Έχοντας περιγράψει το προφίλ των θυτών και των θυμάτων, μπορούμε πλέον να εστιάσουμε στις μορφές που λαμβάνει ο εκφοβισμός μεταξύ των παιδιών.

Μορφές εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός/θυματοποίηση, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται, ενδύεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τρία χαρακτηριστικά αποδίδονται στις κοινωνικές ομάδες εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα αντίστοιχα περιστατικά: σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μελών της ομάδας, χαμηλή εποπτεία και δύσκολη διαφυγή για τα θύματα (Smith & Sharp 1994). Στο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο αναφερόμαστε, τα περιστατικά εκφοβισμού/θυματοποίησης λαμβάνουν διάφορες μορφές, οι οποίες ταξινομούνται σε κατηγορίες ως προς δυο διαστάσεις: την μορφή τους και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται.

Ως προς τον τρόπο εκδήλωσης τους διακρίνεται σε άμεσο και έμμεσο εκφοβισμό. Στον άμεσο εκφοβισμό οι εκδηλώσεις βίας προς το θύμα είναι εμφανείς και υπάρχει άμεση εμπλοκή θύτη και θύματος ενώ στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού η ομάδα των συνομηλίκων (peer group) χρησιμοποιείται ως μέσο επίθεσης, κάτι το οποίο συντελεί στην αποσιώπηση της βίαιης συμπεριφοράς. Έτσι, στις άμεσες μορφές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ο σωματικός (χτυπήματα, σπρώξιμο, χειρονομίες), ο λεκτικός (παρατσούκλια, απειλές, σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου) (Ανδρέου 2002, Berger 2007, Lim 2012, Smith et al 2002). Στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού συγκαταλέγονται ο κοινωνικός/συναισθηματικός εκφοβισμός (διάδοση φημών, αποκλεισμός του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων, αδιαφορία κατά την παρουσία του) (Olweus 1993). Τα τελευταία χρόνια λόγω της εξάπλωσης του Διαδικτύου και της έντονης χρήσης των χώρων κοινωνικής δικτύωσης από τη μία και της μετατροπής των κοινωνιών πολλών χωρών από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές, ως προς την σύνθεση τους, παρατηρείται η εμφάνιση δυο νέων μορφών εκφοβισμού, του ηλεκτρονικού και του εκφοβισμού λόγω προκατάληψης (bias-bullying) αντίστοιχα². Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός θεωρείται ο εκφοβισμός ενός προσώπου με τη χρήση ηλεκτρονικής τεχνολογίας και ο εκφοβισμός λόγω προκατάληψης συμβαίνει εξαιτίας των χαρακτηριστικών που φέρει η ομάδα του θύματος (Li 2006, Monks 2009).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να κατηγοριοποιήσουμε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα καθώς και σε διεθνές επίπεδο με βάση τα ευρήματα ως προς τις μορφές εκφοβισμού που χρησιμοποιούνται κυρίως, ώστε να προκύψουν κάποια γενικευτικά συμπεράσματα, με τους όποιους περιορισμούς και απλοποιήσεις ενέχει αυτή η προσπάθεια, για την συχνότητα κάποιων μορφών εκφοβισμού.

Αρχίζοντας από την ελληνική πραγματικότητα έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια (Ανδρέου 2000·2001, Boulton και συν. 2001, Γαλανάκη και συν. 2009, Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού 2001, Pateraki & Houndoumadi 2001, Sapouna 2008) που αφορούσαν μαθητές δημοτικού σχολείου, οι οποίες κατέληξαν ότι συνηθέστερη και συχνότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και θυματοποίησης ήταν η λεκτική, ακολουθούμενη από σωματικές και κοινωνικές μορφές εκφοβισμού/θυματοποίησης. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Πετρόπουλου & Παπαστυλιανού (2001) έδειξε ότι μαθητές του δημοτικού σχολείου θυματοποιούνται κυρίως λεκτικά από τους συμμαθητές τους, ενώ η έρευνα των Pateraki &

¹ Τα άτομα που ανήκουν στην πρώτη ομάδα συχνά αντιμετωπίζονται με αμφιθυμία, απόρριψη και εχθρότητα, ενώ αποτελούν δείκτη εντονότερης και πιο συχνής θυματοποίησης. Στη δεύτερη ομάδα τα παιδιά δέχονται παραπάνω από μία συμπεριφορές εκφοβισμού και δεν υιοθετούν την ταυτότητα του θύματος, είτε επειδή το φαινόμενο έχει διαφορετική ένταση και συχνότητα, σε σύγκριση με την προηγούμενη ομάδα, είτε επειδή νομίζουν ότι θα θεωρηθούν παράξενοι ή ακόμη ότι αξίζουν την συγκεκριμένη συμπεριφορά τη δεδομένη στιγμή. Τα επιθετικά θύματα χαρακτηρίζονται ως παρορμητικά με περιορισμένες ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επίλυσης προβλημάτων.

² Οι δυο αυτές μορφές μπορούν να ταξινομηθούν στις έμμεσες μορφές εκφοβισμού, λόγω της συγκαλυμμένης διαδικασίας, στην οποία συντελούνται, και της δυσκολίας να αναγνωριστούν από τα θύματα και τον κοινωνικό περίγυρο.

Houndoumadi (2001) σε δείγμα 1312 μαθητών δημοτικών σχολείων της Αθήνας κατέδειξε ότι η συχνότερη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς ήταν η λεκτική σε ποσοστό 42,5 % και 6,2 % των μαθητών ανέφερε ότι είχε ασκήσει βία- σωματική κυρίως- στους συμμαθητές τους.

Άλλη μια έρευνα των Boulton και συν. (2001) έδειξε ότι σε δείγμα 664 μαθητών το 79% είχαν πέσει θύματα λεκτικής βίας, το 67,6 % σωματική βία ενώ το 45,2 % είχε αποκλειστεί από ομάδες συμμαθητών (κοινωνικός αποκλεισμός) όταν σε μια έρευνα των Γαλανάκη και συν. (2009) με δείγμα 208 μαθητών τα ευρήματα συγκλίνουν ως προς τη συχνότητα της λεκτικής, έμμεσης, και φυλετικής θυματοποίησης ενώ πιο συχνές μορφές εκφοβισμού είναι ο λεκτικός, σωματικός και φυλετικός. Επίσης, μια έρευνα των Ανδρέου και συν. (2005) σε δείγμα 448 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε, μεταξύ άλλων, ότι η λεκτική θυματοποίηση και έπειτα η κοινωνική και η σωματική ήταν οι συχνότερες και επικρατέστερες μορφές.

Μεταβαίνοντας, τώρα, σε διεθνές επίπεδο ο Dan Olweus (1993) σε μια έρευνα που διεξήγαγε σε 150,000 μαθητές/-τριες όλων των βαθμίδων στη Σουηδία και στη Νορβηγία κατέληξε ότι το 15% είχε εμπλακεί περιστασιακά είτε ως θύτης είτε ως θύμα σε περιστατικά εκφοβισμού ενώ το 9% δήλωνε ότι είχε πέσει θύμα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους του και το 7% είχε θυματοποιηθεί. Στην Ιρλανδία το 40% των μαθητών/τριών του δημοτικού έχουν υπάρξει περιστασιακά θύματα εκφοβισμού ενώ το 25% δηλώνει ότι είναι δράστες του εκφοβισμού (Collins, Mc Aleavy & Adamson 2004). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και μια έρευνα των Stavrinides et al (2010) στην Κύπρο, όπου το 17% των μαθητών/-τριών έχουν εμπλακεί σε κάποια μορφή εκφοβισμού.

Σημαντική έρευνα, επίσης, των Whitney & Smith (1993) σε δημοτικά της Αγγλίας έδειξε ότι κυριότερη και συχνότερη μορφή εκφοβισμού ήταν ο σωματικός και ακολουθούσε η διάδοση φημών και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Τέλος, σε μια έρευνα στην Τουρκία έδειξε ότι συχνότερη μορφή εκφοβισμού αποτελεί η λεκτική και έπειτα η σωματική και η διάδοση φημών (Piskin 2010).

Από όλα τα παραπάνω κατέστη φανερή η στενή σύνδεση που αναπτύσσεται μεταξύ μορφών επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού και ανάπτυξης αρνητικών συναισθημάτων. Επίσης, η παρουσίαση των παραπάνω ερευνών έδειξε καταλήγει, ότι κυριότερη και συχνότερη μορφή εκφοβισμού είναι η λεκτική ακολουθούμενη από την σωματική και την μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι για να καταπολεμηθεί το φαινόμενο του εκφοβισμού και να καταστεί ξανά ο χώρος του σχολείου πεδίο ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού θα πρέπει να ληφθούν μέτρα, που να στοχεύουν στην εξάλειψη του μέσω της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξοπούλου, Ε. Σ. (2011). Παιδική ηλικία και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο: Δασκαλάκης, Δ & Μ, Γκίβαλος, [επίμ.], *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. (Αθήνα, 4 Μαρτίου 2010). Αθήνα: Λιβάνη: 216-233.
- Ανδρέου, Ε. & Ρ. Κ. Smith (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.
- Boulton, J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές Δημοτικών Σχολείων. *Ψυχολογία*, 8, 12-29.
- Γαλανάκη, Ε./ Αμανάκη, Ε. & Ε. Νοικοκύρη (2009). Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων και στη δυαδική φιλία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 71-89.
- Γαλάνη, Π. (2009). *Πεποιθήσεις των μαθητών/-τριων για το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού: Ερευνητικά δεδομένα πριν και μετά από επεισόδια εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο* (ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Τομέας Ψυχολογίας.
- Γιωτάκος, Ο. (2008). *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος

- Δασκαλάκης, Δ. (2011). Η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού. Στο: Δασκαλάκης, Δ & Μ, Γκίβαλος, [επίμ.], *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. (Αθήνα, 4 Μαρτίου 2010). Αθήνα: Λιβάνη: 91-115.
- Μανιάτης, Π. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: Δασκαλάκης, Δ & Μ, Γκίβαλος, [επίμ.], *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. (Αθήνα, 4 Μαρτίου 2010). Αθήνα: Λιβάνη: 91-115.
- Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο: ΕΠΠΑΣ (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: 89-110.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετρόπουλος, Ν., Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χολτ, Τ. (1989). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση από την παιδική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Andreou, E., Vlachou, A., Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and childhood*, Londond and New York: Routledge: 48-49.
- Collins, K., Mc Leavy, G., Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A northern Ireland study. *Educational Research*, 46/1, 55-71.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In: R. S. Moser, & C. E. Franz (eds), *Shocking Violence: Youth Perpetrators and Victims-a Multidisciplinary Perspective*. Springfield, IL: Charles C. Thomas: 72-101.
- Griffin, R. S. & A. M. Cross (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research, *Aggression and violent behavior*, 9, 374-400.
- Harris, J. (1996). Liberating Children. In: Leahy, M & Cohn-Sherbok, D, [eds.], *The liberation debate*. Londond and New York: Routledge: 137.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, 53/1, 19-26.
- Lim, S-J. (2012). Bullying among refugee, immigrant and native born children in elementary and middle schools: A socio-ecological model Analysis (PhD disertation). State University of New York: Department of Learning and Instruction.
- Monks, P. C. et al. (2009). Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory, *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Piskin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35, 175-189
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.
- Smith, P. K. & S. Sharp (1994). *School Bullying, Insights and Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouras, C., Lazarou, C. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.
- Whitney, I., Smith, P-K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35/1, 3-25.

ABSTRACT

At the modern societies phenomena of bullying are frequently appeared. At school, bullying is quickly spreading, because of the consequences that had in a very sensitive, from emotional, social and psychological aspect, period of life, the childhood. Involvement of children, from age 6 to 12, in bullying situations may have important consequences in his/her life. Specifi-

cally, it is possible to affect the creation of cognitive and social prejudices and the social marginalization of the child. In this article, we have tried to gather and analyze the scientific researches, that referred to the different forms of bullying (verbal, emotional e.t.c) in the Primary school. In other words, it's about a meta-analysis of these researches.

Γιώργος Κανέλλας

μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευκών)

Γιάννη Ρίτσου 4

Λάρισα, 41335

2410623433

louris123@hotmail.com

Γιάννης Φράγκος

μεταπτυχιακός φοιτητής Παιδαγωγικής

Τζαβέλλα 54

Λάρισα, 41222

2410536166

ioannisfragos@hotmail.com

ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ «ΕΙΜΑΙ ΠΟΛΥΑΣΧΟΛΟΣ, ΠΑΩ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΚΟΥΤΕΛΙΕΡΗΣ, ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΛΟΥΚΑ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ

Με την ανακοίνωση αυτή παρουσιάζουμε την έρευνα που διεξήχθη σε δύο σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας (Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Μενιδίου) κατά την περίοδο Μαΐου του σχολικού έτους 2011-2012. Με δεδομένο ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνικό θεσμό, επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένο να μεταδώσει (να αναπαραγάγει) γνώση (Φραγκουδάκη, 1985), αλλά και να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση και κοινωνική ενσωμάτωση των μελών μιας κοινωνίας, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών – αγοριών και κοριτσιών-για το πώς βιώνουν μια τυπική ημέρα στο σχολείο τους, καθώς και να σκιαγραφηθούν οι άξονες για το πώς ονειρεύονται το σχολείο τους.

Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για ένα σχολείο, το οποίο δεν θα αποτελεί ένα ίδρυμα στείρας μάθησης, αλλά ένα ελεύθερο κοινωνικό χώρο πρόσληψης γνώσεων, που συμβάλλουν στην κριτική σκέψη και στην χειραφέτηση του ατόμου καθώς επίσης και για ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να αλληλεπιδρούν, να κοινωνικοποιούνται και να εκπαιδεύονται ώστε να είναι δυνατή η ομαλή είσοδός τους στην κοινωνική ενήλικη ζωή.

Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές Δυτικές χώρες όλο και περισσότερο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ακουστούν οι φωνές τους για ένα σχολείο υγιές, ένα σχολείο που τα αφορά άμεσα. Είναι γεγονός ότι η ποιότητα των σχολικών εμπειριών συνιστά σημαντικότατο παράγοντα στην ζωή του παιδιού και του εφήβου, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προστασίας ή κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας. Ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητριών και των μαθητών από το σχολείο (Samdal et al 1998) όσον αφορά στο πρόγραμμα διδασκαλίας, στις σχέσεις με τους δασκάλους, με συμμαθητές και συμμαθήτριες (Bond, L. et al. 2007) αλλά και στον ελεύθερο ή μη χρόνο που έχουν, είναι βασική συνιστώσα της σχολικής εμπειρίας, αφού οδηγεί στην αρέσκεια προς αυτό και εκφράζεται με καλές σχολικές επιδόσεις (Roeser et al 2000) με ύπαρξη ψυχικής υγείας, αυτοεκτίμησης, και ικανοποίησης εν γένει από την ζωή.

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή τα παιδιά έχουν αρνητικές σχολικές εμπειρίες, εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, παρουσιάζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, (Hjem et al 2008) υιοθετούν συχνά ανθυγιεινές συνήθειες και αναπτύσσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Gilman R., Huebner E. 2003).

Το περιβάλλον του σχολείου αναμφισβήτητα επηρεάζει ποικιλοτρόπως τα παιδιά. Έρευνες υποστηρίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον επιδρά σε τρία επίπεδα: α) στη σωματική υγεία β) στην ψυχική υγεία (σκέψεις, συναισθήματα και γ) σε επίπεδο συμπεριφορών που προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο δυσλειτουργικών ερμηνειών στις οποίες ενδεχομένως προβαίνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα σκέψεις που μπορεί να κάνει και να διατυπώσει ένα παιδί είναι: «Δεν μου αρέσει η τάξη» «Μαμά, δεν έχει αυλή το σχολείο» ή «Η κυρία μας δεν μας δίνει σημασία». Τα συναισθήματα που μπορεί να βιώσει ένα παιδί είναι άγχος, θλίψη, φόβος. Όσον αφορά στις συμπεριφορές, αυτές είναι δυνατόν να εκδηλωθούν με αποφυγή «Δεν θέλω να πάω σχολείο», με απομόνωση αλλά και με κλάμα (ως σωματικό σύμπτωμα).

Ο αριθμός των μαθητών στην Ελλάδα είναι περίπου ένα εκατομμύριο. Τα παιδιά περνούν κατά μέσο όρο έξι ώρες την ημέρα στο σχολείο, δηλαδή, περίπου χίλιες ώρες τον χρόνο. Σύμφωνα με το Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Π.Α., 2003 ετήσια αναφορά) υπολογίζεται ότι ετησίως πενήντα χιλιάδες μαθητές υφίστανται κάποιο ατύχημα (Γεωργιακώδης & Βοζίκη, 2004) είτε στο περιβάλλον του σχολείου, λόγω υπερκινητι-

κότητας ή επιθετικότητας (bullying) είτε κατά την μεταφορά τους από και προς το σχολείο. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα πώς είναι δυνατόν να φτιάχνουμε σχολεία δίχως να εξετάζουμε βαθύτερα τις ανάγκες των παιδιών για ένα υγιές περιβάλλον, όπου αναπτύσσονται και εκπαιδεύονται, για έναν κοινωνικά ελεύθερο χώρο, όπου αλληλεπιδρούν με τους ομηλικούς τους, αλλά και με τους δασκάλους τους. Κατά συνέπεια, κρίνεται απολύτως αναγκαίο να ακούμε τα παιδιά, τις φωνές των παιδιών.

Με γνώμονα τα ως άνω δεδομένα διενεργήσαμε ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας σε δύο ολοήμερα σχολεία της Αθήνας (περιοχή Μενιδίου). Επισημαίνεται ότι κάθε τάξη αποτελείται από συνομήλικα άτομα και των δύο φύλων, που γεωγραφικά προέρχονται από την γύρω περιοχή και ότι εκτός από το φύλο, ως προς ορισμένα θέματα, δεν υπάρχει καμία ιεραρχική διαφοροποίηση μέσα στην σχολική αίθουσα. *Σχολείο 1*: Δεκατρείς (13) μαθητές της τετάρτης τάξης του Δημοτικού πέντε (5) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια>. *Σχολείο 2*: Τριάντα δύο (32) μαθητές της τρίτης Δημοτικού <δεκαεπτά (17) αγόρια και δεκαπέντε (15) κορίτσια, Δεκαεννέα (19) μαθητές της πέμπτης Δημοτικού, <εννέα (9) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια> και Είκοσι δύο (22) μαθητές της έκτης Δημοτικού <δέκα (10) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια >.

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις (3) θεματικές με ερωτήσεις ανοικτού τύπου: 1. Πώς είναι μια τυπική μέρα στο σχολείο; (να την περιγράψεις) 2. Τι σου αρέσει στο σχολείο σου; 3. Τι θα ήθελες να αλλάξεις στο σχολείο σου; Με βάση τις συγκεκριμένες ερωτήσεις καταγράψαμε, αναλύσαμε και αξιολογήσαμε τις απόψεις των μαθητών για το σχολείο τους ως ακολούθως:

Ανάλυση – Σχολείο 1(1)

Μια τυπική ημέρα στο σχολείο

«μαθαίνουμε ιστορία, μαθηματικά, γλώσσα, θρησκευτικά και γυμναστική.» «...για να μιλήσω παίρνω άδεια σηκώνοντας το χέρι μου, επίσης έχουμε διαλείμματα» (Α)

«μαθαίνουμε πολλά πράγματα και στα διαλείμματα παίζουμε και τρώμε το φαγητό της μαμάς» (Κ)

«μαθαίνω γράμματα και μετά κάνω τα μαθήματά μου για να μην τα έχω για το σπίτι» (Α)

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών, οι περισσότεροι μαθητές περιέγραψαν την ημέρα τους από την άφιξή τους στο σχολείο μέχρι την αναχώρησή τους από αυτό, δίνοντας έμφαση στα μαθήματα της ημέρας, τους κανονισμούς του σχολείου και το περιθώριο (καθότι ολοήμερο) να διαβάσουν εκεί, ώστε να έχουν ελεύθερο χρόνο στο σπίτι.

Ανάλυση – Σχολείο 1(2)

Τι μου αρέσει στο σχολείο

«μου αρέσει η ιστορία γιατί την βλέπουμε(καρτούν)» (Α)

«μου αρέσει η γυμναστική γιατί παίζουμε, η μουσική γιατί τραγουδάμε και το διάβασμα γιατί ξέρω τις χώρες» (Κ)

«μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω γιατί γίνομαι έξυπνη και το διάλειμμα γιατί τρέχω και παίζω κρυφτό» (Κ)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σαφές πως προσδιόρισαν το νόημα του σχολείου ως φορέα πρόσληψης γνώσεων και μάθησης διαχωρίζοντάς το από το σχολείο ως κτήριο. Μίλησαν όχι μόνο για τις γνώσεις που παίρνουν όσον αφορά στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και για τις ευκαιρίες που τους δίνονται στο περιβάλλον του να παίζουν, και να αποκτήσουν φίλους προσδιορίζοντας με τον τρόπο αυτό την ιδιαίτερη βαρύτητα που έχει το σχολείο το σχολείο ,ως φορέας κοινωνικοποίησης.

Ανάλυση – Σχολείο 1(3)

Τι θα άλλαζα στο σχολείο

«να έχει δυο ορόφους και δέντρα...να έχουμε ψηφιακό πίνακα» (Κ)

«να έχω σχολείο μόνο δύο ημέρες» (Α)

«να έχει παιχνίδια και πισίνα, μου αρέσει το κολύμπι» (Κ)

«καθαρές τουαλέτες» (Α)

«να έχει ασφάλεια» (Κ)

«να είναι μπλε και κίτρινο» (Α)

Το ένα τέταρτο των μαθητών ανέφερε ότι δεν θέλει να πηγαίνει στο σχολείο τόσο συχνά. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αφ' ενός ως μία αντίδραση στο διάβασμα και αφ' ετέρου ως μία ευχή να περνούν λιγότερο χρόνο σε ένα μη φιλικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό πως σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι θα ήθελαν το σχολείο τους να είναι μεγαλύτερο, με χώρους πρασίνου, ώστε να εξασφαλίζονται και να παρέχονται περαιτέρω δραστηριότητες. Είναι εμφανές ότι τα παιδιά δηλώνουν πως οι χώροι άθλησης και πρασίνου στο δημόσιο σχολείο δεν είναι επαρκείς ή και δεν πληρούν τις προϋποθέσεις μιας άρτια δομημένης σχολικής μονάδας, όπως είναι αυτές που διαθέτουν αρκετά ιδιωτικά σχολεία.

Ανάλυση – Σχολείο 2(1)

Μια τυπική ημέρα στο σχολείο

« ξυπνάω, τρώω πρωινό και πάω στο σχολείο. Μου αρέσει η ιστορία, τα μαθηματικά και η γλώσσα. Μετά πάω σπίτι και διαβάζω και μετά παίζω και μετά κοιμάμαι» (Κ, Τρίτη τάξη)

« ξυπνάω, και πάω στο σχολείο. Μετά πάω σπίτι, τρώω και διαβάζω. Μετά πάω Αγγλικά. Αυτή είναι η σχολική μέρα κάθε παιδιού της ηλικίας μου» (Κ, Πέμπτη τάξη)

«στο σχολείο τα γνωστά, μετά πάω σπίτι και διαβάζω και κάνω και τις άλλες μου δραστηριότητες, Αγγλικά και τένις» (Α, Έκτη τάξη)

Οι περισσότεροι μαθητές, ιδιαίτερα της πέμπτης και έκτης Δημοτικού, δεν περιέγραψαν μόνο τις ώρες στο σχολείο, αλλά από τις απαντήσεις γίνεται σαφές ότι θεωρούν το διάβασμα στο σπίτι ή την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ως αναπόσπαστο μέρος του σχολείου και των δραστηριοτήτων του.

Ανάλυση – Σχολείο 2(2)

Τι μου αρέσει στο σχολείο

«έχει όμορφα χρώματα και μεγάλες αίθουσες» (Κ, Τρίτη τάξη)

«η ιστορία και τα μαθηματικά και να παίζω με τους φίλους μου» (Α, Τρίτη τάξη)

«τα πάντα γιατί μαθαίνω και όταν μεγαλώσω θα έχω καλή δουλειά» (Κ, Πέμπτη τάξη)

«όλα γιατί μαθαίνω πράγματα και παίζω. Αν έμενα σπίτι μου θα βαριόμουν» (Κ, Έκτη τάξη)

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά συμπεραίνουμε -όπως αντίστοιχα και στην έρευνα για το 1^ο σχολείο- ότι η διαφοροποίηση του σχολείου (σχολικό κτήριο) και του τι αυτό αντιπροσωπεύει (παιδαγωγική διαδικασία και μάθηση) είναι προφανής. Λίγοι μαθητές της τρίτης τάξης δήλωσαν αρέσκεια για το σχολείο ως κτήριο, ενώ οι υπόλοιποι προέβησαν σε σχόλια για τα αγαπημένα τους μαθήματα και μίλησαν για την ευκαιρία που τους δίνεται στο χώρο του σχολείου να παίζουν με τους φίλους τους.

Ανάλυση – Σχολείο 2(3)

Τι θα άλλαζα στο σχολείο

«δεν μου αρέσει να παίρνω ``μηδέν``» (Α, Τρίτη τάξη)

«δεν μου αρέσει το διάβασμα στο σπίτι» (Α, Τρίτη τάξη)

«δεν μου αρέσουν τα Αγγλικά και να μαλώνω με τους φίλους μου» (Κ, Τρίτη τάξη)

«δεν μου αρέσουν τα θεωρητικά που πρέπει να μάθω απ' έξω» (Κ, Πέμπτη τάξη)

«δεν μου αρέσουν τα Αγγλικά, έχουν πολύ διάβασμα» (Α, Έκτη τάξη)

«δεν μου αρέσουν τα τεστ» (Κ, Έκτη τάξη)

Σε αντίθεση με την έρευνα στο πρώτο σχολείο, όπου οι απαντήσεις των παιδιών επικεντρώνονταν σε κτηριακές αλλαγές, στην περίπτωση αυτή οι απαντήσεις των μαθητών παρου-

σιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία. Μαθητές και μαθήτριες μικρότερης ηλικίας εξέφρασαν δυσανεξία ως προς τους βαθμούς (σύστημα αξιολόγησης) και το διάβασμα, ενώ μερίδα μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας ως προς τα θεωρητικά μαθήματα και την αξιολόγηση εν γένει. Την δυσανεξία τους εξέφρασαν και πολλοί από αυτούς ως προς την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας εστιάζοντας στη δυσκολία πρόσληψης γνώσης και στον τρόπο διδασκαλίας.

Συζήτηση

Από την ως άνω παράθεση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο κοινωνικός επιστήμονας οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν του αρκετούς παράγοντες: Α. Την διαπαιδαγώγηση του παιδιού με έμφαση στο ρόλο του παιδαγωγού/ειδικού επιστήμονα. Β. Το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου, τους χώρους, δηλαδή, διδασκαλίας και αθλοπαιδιών, την διάταξη των αιθουσών, τα εργαστήρια και γενικότερα ό,τι χρειάζεται ένας μαθητής για την καλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον σε συνάρτηση με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

Από πολλές έρευνες, όπως και από την δική μας, προκύπτει το συμπέρασμα πως η σημασία και το νόημα του σχολείου είναι αντιληπτά από τα παιδιά μικρής ηλικίας. Οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία των μαθημάτων και ειδικά τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Συνεπώς είναι σε θέση να διακρίνουν και να κατανοούν τα μοντέλα διδασκαλίας είτε πρόκειται για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, είτε για εξατομικευμένη διδασκαλία, είτε για την βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Όσον αφορά στην δυσανεξία που εκδήλωσαν ορισμένοι μαθητές για το διάβασμα είναι κατανοητή, αφού αυτή εκφράστηκε πιθανότατα ως μία μορφή διαχωρισμού από την πλευρά των μαθητών των πραγμάτων που πρέπει να κάνουν (σχολικές απαιτήσεις) και εκείνων που θέλουν να κάνουν (βαθμός ικανοποίησης και προσδοκίες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον). Εξ' άλλου, η ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές συνολικά από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το εν γένει θετικό σχολικό κλίμα, τις επιδόσεις τους και την πρόοδο που σημειώνουν, την αξιολόγηση, τις υψηλές προσδοκίες διδασκάλων αλλά και των γονέων τους και ασφαλώς με το ενδιαφέρον των γονέων για μία ουσιαστική συμμετοχή τους στα τεκταινόμενα και την λειτουργία του σχολείου. (Clerc, 1964) Αναμφισβήτητα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα συνδέουν την επιτυχία με την μόρφωση, γεγονός που προκαλεί πίεση στους μαθητές, ακόμη και των μικρών ηλικιών, προκειμένου να επιλέξουν αργότερα συγκεκριμένα επαγγέλματα. Φυσικά, ένα τέτοιο πόρισμα δεν προκύπτει άμεσα από την παρούσα έρευνα. Αυτό, όμως που είναι εμφανές από τα δεδομένα της έρευνάς μας είναι ότι οι μικροί μαθητές με τρόπο απόλυτα σαφή και διανυγή αντιλαμβάνονται τον σκοπό του σχολείου. Κατά συνέπεια, οι προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να έχουν ένα σταθερό προσανατολισμό για την δημιουργία ενός σχολείου αποτελεσματικού, όπου θα εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές η ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και θα εισακούονται οι φωνές των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bond, L. et al. (2007). *Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes*. Journal of Adolescent Health, 40, 375.
- Γεωργιακόδης, Φ., Βοζίκης, Α. (2004). *Η επιδημιολογία των σχολικών ατυχημάτων: Συμπεράσματα από έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο, Πρακτικά 17^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 83-92.
- Clerc, P. (1964). *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*, Population 4, 637-644.
- Gilman, R., Huebner, E. (2003). *A review of life satisfaction research with children and adolescents*. School Psychology Quarterly, 18, 192-205.

- Hjem, A., Alfven, G., Ostberg, V. (2008.) *School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. Acta Paediatrica*, 97, 112-117.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., & Sameroff, A.J. (2000). *School as a context of early adolescents' academic and social emotional development: A summary of research findings. Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Samdal, O., Nutbeam, D., B., Kannas, L. (1998). *Achieving health and educational goals through schools a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. Health education Research*, 13, 383-397.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

ABSTRACT

The aim of this article is to give a chance to 'children's voices' to be heard. As part of an attempt to capture students' points of view regarding their school's facilities and their spent time there, a qualitative study was conducted at a primary school, located in a disadvantaged area of Athens; children from a primary school were asked to describe a typical day of the week and what they like and dislike at their school. Thirteen 4th grade students (5 boys and 8 girls) were given a three open-question questionnaire in-class and they were asked to answer all questions as best as they could. Questions were intentionally left open to interpretation and no further instructions were given. Children's statements showed that children do not consider their school as a student friendly environment; almost all students mentioned that they would appreciate a cleaner and larger school, extra facilities, and enhanced security. The results of this study show that children from a young age appreciate the importance and meaning of school; the students' clarity regarding the school's aim was evident in all questions. They do acknowledge the value of their taught lessons although they do not appreciate their school as a building, site of learning. "Children's voices" indicated that raising quality in education is a primary issue and considering children's voices should be a priority in terms of improving school effectiveness.

Στυλιανός Κουτελιέρης,

CPsychol, AFbs, Ψυχολόγος Υγείας, Ψυχοθεραπευτής,
Ταξιαρχών 116, τκ. 18648, Δραπετσώνα,
2104618860, 6945057304,
stekoupsy@hotmail.com

Δρ Πηνελόπη Λουκά,

CPsychol, AFbs, Ψυχολόγος Υγείας,
25^{ης} Μαρτίου 38-40 τκ.15451, Νέο Ψυχικό,
2108899651, 6944541449,
plouka@medcollege.edu.gr

Αγγελική Παπαγγελή,

Δρ, Φιλολόγος,
Νίκης 50^Α, τκ. 10558 Αθήνα,
2108899663, 6937100546,
apapangeli@medcollege.edu.gr

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΙΚΟΔΟΜΟΥΝ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗ ΣΧΕΣΗ

ΕΛΕΝΑ Α. ΜΑΝΙΑΤΗ, ΜΑΡΙΑ ΜΑΣΣΟΥ

Εισαγωγή

Στα σύγχρονα σχολεία ο βασικός προσανατολισμός τους στηρίζεται σε αρχές που αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών¹. Μια τέτοια προοπτική σημαίνει ισόρροπη ανάπτυξη τόσο των γνωστικών, όσο και των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων οι οποίες θα διευκολύνουν τη μάθηση.

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια σηματοδοτείται όλο και περισσότερο το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, εστιάζοντας κυρίως στην ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των μελών του. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη του σχολείου συγκροτούν μία κοινότητα, εντός της οποίας έχουν ενεργό ρόλο: συμμετέχουν, ταυτίζονται με την ομάδα και, επομένως, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτήν στηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Αυτό το σχολείο "νοιάζεται και φροντίζει" στοχεύοντας, όχι απλώς στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο κοινότητας. Προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα, ενισχύει τα άτομα να επανέρχονται και να προσαρμόζονται με επιτυχία στο περιβάλλον, παρά τις αντίξοες συνθήκες και τις δυσκολίες που συναντούν, προσκομίζοντας επιπροσθέτως προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αντίστοιχων αγχογόνων καταστάσεων. Αυτή η προσέγγιση τονίζει ότι η διαδρομή του σχολείου δεν σταματάει στις γνώσεις, αλλά συνεχίζεται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ενισχύοντας τις διαδικασίες διαμόρφωσης θετικού κλίματος και ποιοτικής επικοινωνίας και παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά για τη διευκόλυνση της ανάπτυξής τους και της προσαρμογής τους στο σχολείο (*Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών ΣΚΖ*, 2011:5,7).

Έρευνες οι οποίες εστιάζουν στο προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων αναφέρουν ότι οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις συνδέονται άμεσα με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, καθώς και με διαδικασίες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, στο πλαίσιο διαμόρφωσης και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας. (Henderson & Milstein, 2003:61).

Αν δεχθούμε, λοιπόν, ότι η βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της σχολικής επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στην προσαρμογή τους στο σχολείο, όπως και, αντιστρόφως, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλει στη σχολική επίδοση, τότε τίθεται το ερώτημα ποια είναι τα εμπόδια που υπονομεύουν αυτή τη σχέση και ποιοι είναι οι παράγοντες που την προάγουν.

Η αύξηση των προβλημάτων που βιώνουν τα παιδιά, αλλά και διάφορα άλλα προσκόμματα, όπως είναι η πίεση του χρόνου, όσον αφορά στην υλοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η απουσία σχέσεων στον χώρο του σχολείου και η έλλειψη προσωπικής προσέγγισης στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών, δυσχεραίνουν τις διαδικασίες θετικής προσαρμογής και επιπλέον εμποδίζουν την προσωπική επανόρθωση και ανάπτυξη στο πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επίσης, οι αντιφατικές απόψεις για τον ρόλο του σχολείου αποτελούν ένα εμπόδιο για την προαγωγή της σχέσης ακαδημαϊκής επίδοσης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Βάσει του κυρίαρχου μοντέλου, η σχολική διεργασία φιλτράρεται μέσα από τη διδασκαλία των βασικών

¹ Στην παρούσα εργασία το αρσενικό γένος, χάριν της οικονομίας του λόγου, αναφέρεται και στα δύο φύλα.

μαθημάτων και οτιδήποτε άλλο αφορά στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συχνά θεωρείται τροχοπέδη και απώλεια χρόνου για τη γνωστική διαδικασία. Έτσι, παρόλο που είναι αποδεκτό ότι η σχολική επιτυχία δεν περιορίζεται στη σχολική επίδοση και δεν συνδέεται γραμμικά με την κατάκτηση της διδακτέας ύλης, τα διαγωνίσματα και τους βαθμούς, αλλά διερύνεται και σε διαδικασίες θετικής προσαρμογής, εν τούτοις συχνά δεν καταβάλλεται αρκετή προσπάθεια για τη δημιουργία μιας κουλτούρας που θα εντάξει στις παραδοσιακές προτεραιότητες του σχολείου την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και τις άμεσες πρακτικές ενίσχυσής της σε επίπεδο σχολικού συστήματος.

Στοχεύοντας στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στην ψυχική ανθεκτικότητα: ο ρόλος του σχολείου

Στο δίπολο ψυχικής ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης, ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου και με ποιο τρόπο θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές έτσι ώστε μέσα από την ψυχική ανθεκτικότητα να βελτιώσουν τη σχολική και ακαδημαϊκή τους επίδοση; Από την άλλη μεριά πώς μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση θα μπορούσε να ενισχύσει την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται με υπομονή, επιμονή, ελπίδα και δύναμη τις καταστάσεις επικινδυνότητας (risk factors) που συναντούν στη ζωή τους;

Το σημερινό σχολείο, όπως προαναφέρθηκε, είναι προσανατολισμένο στην επίδοση των μαθητών και τους αξιολογεί κατατάσσοντας τους σε κλίμακες με βάση τις βαθμολογίες που συγκεντρώνουν στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα. Επειδή αυτή η διαδικασία που αντιμετωπίζουν είναι εξ ορισμού μια εξαιρετικά αγχωγόνος κατάσταση, θα πρέπει, κατ' αρχάς, το σχολείο να τους εκπαιδεύσει να είναι ψυχικά προετοιμασμένοι, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν μια πιθανή αποτυχία και συγχρόνως να τους «διδάξει» τον τρόπο ώστε την αποτυχία αυτή να μπορούν να την μεταλλάξουν σε δύναμη και μελλοντικό προγραμματισμό.

Στην τάξη μπορούμε να διαγνώσουμε το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μας, όταν τους επιστρέφουμε διαγωνίσματα. Κάποιοι από τους μαθητές μας έχουν μάθει να διαχειρίζονται την αποτυχία και γνωρίζουν πώς να επανέλθουν μετά από ένα τέτοιο συμβάν. Άλλοι εκπλήσσονται από ένα χαμηλό βαθμό, αλλά μπορούν να ανασυντάξουν τις δυνάμεις τους και να προγραμματίσουν τη δράση τους. Άλλοι αναστατώνονται, παραλύουν και ντρέπονται. Ένα τέτοιο διαγώνισμα είναι η πρώτη εμπειρία μιας αποτυχίας και δεν έχουν ιδέα πώς να τη διαχειριστούν ή αποτελεί μια ακόμα κρίση σε μια αγχώδη ζωή που ήδη βιώνουν. Γι' αυτούς τους μαθητές κάθε πρωτοβουλία σχετικά με την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν τη δύναμη για να ξεφύγουν, να υπερβούν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούν (Goodwin, 2004:2).

Έρευνες έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να διδαχθεί σε μαθητές που στερούνται αυτής της ικανότητας. Να καλλιεργηθούν δηλαδή αυτά τα αυτοπροστατευτικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να βελτιωθούν και να ενδυναμωθούν με τον καιρό, όπως είναι η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ο προσανατολισμός προς την επίτευξη των στόχων, τα κίνητρα για την επιτυχία, η αισιοδοξία και η θετική στάση προς τη ζωή, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, η κοινωνική επάρκεια και η ικανότητα διαχείρισης του άγχους. Ο Bernard, μάλιστα, σχετικά με αυτά τονίζει ότι, όλα τα ανθρώπινα πλάσματα είναι γενετικώς προκαθορισμένα να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις (social competence), να επιλύουν προβλήματα (metagognition), να αναπτύσσουν την αίσθηση της ταυτότητας (autonomy) και να σχεδιάζουν για το μέλλον (sense of purpose and future). Με βάση αυτές τις εγγενείς τάσεις του ανθρώπου, αυτό που έχουμε να κάνουμε μέσα στην τάξη είναι να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές μας να μπορέσουν να αναπτύξουν κάθε μια από αυτές τις πτυχές της ανθρώπινης φύσης. (Bernard, 1991:44-48).

Με τον όρο «τάξη», θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι δεν αναφερόμαστε αποκλειστικά στις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται και βιώνονται από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας συγκροτημένης ομάδας/τάξης σχολείου, αλλά αναφερόμαστε στη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας και στο ευρύτερο γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι, τα Αναλυτικά Προ-

γράμματα, οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, το διδακτικό πλαίσιο και οι πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική διαδικασία. (De Baca, 2010:6).

Στη συνέχεια εξετάζονται οι παράγοντες αυτοί και προτείνονται τρόποι αξιοποίησής τους με απώτερο στόχο να βοηθηθούν τα παιδιά ώστε, όχι μόνο να ξεπερνούν τις αντιξοότητες, αλλά και να ισχυροποιούνται μέσα από αυτές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι όλη αυτή η προσέγγιση δεν αποτελεί «ένα ακόμα πρόγραμμα» ή «ένα ακόμα μάθημα» στο πλαίσιο των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Ταυτίζεται κυρίως με αντιλήψεις και προτάσεις που περιγράφουν την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και προσδιορίζουν αυτό που όλοι οραματοζόμαστε για την εκπαίδευση (Henderson & Milstein, 2003:61).

➤ **Αναλυτικά Προγράμματα**

Ο Solberg για την ανάπτυξη χαρακτηριστικών της ψυχικής ανθεκτικότητας δημιούργησε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα και το συσχέτισε με την ακαδημαϊκή επιτυχία (*Success Highways: Drive Achievement Through Resiliency*, 2012). Βασικοί άξονες αυτού του Προγράμματος ήταν, αφ' ενός οι γνωστικοί σκοποί και στόχοι που διεκπεραιώνονταν μέσα από τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων και αφ' ετέρου δραστηριότητες και πρακτικές που αποσκοπούσαν στη διαμόρφωση κινήτρων επιτυχίας, στην παρώθηση του ατόμου να θέτει στόχους και να τους επιτυγχάνει, στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με ενήλικους και συμμαθητές, στη θετική στάση για τη ζωή και στην ικανότητα διαχείρισης του άγχους και του στρες. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και υψηλής βαθμολογίας και συνεπούς παρακολούθησης στο σχολείο. Οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία, πιο συνεπή παρακολούθηση στο σχολείο και μεγαλύτερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν. Τα ευρήματα συλλέχτηκαν από 900 συμμετέχοντες το 2007 σε σύγκριση με 700 μαθητές που δεν παρακολούθησαν αυτό το Πρόγραμμα (ομάδα ελέγχου). Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές του σχολείου Ninth Grade Academy που παρακολούθησαν το Πρόγραμμα ξεπέρασαν την ομάδα ελέγχου στις επιδόσεις τους στα διαγωνίσματα, φοιτούσαν με μεγαλύτερη συνέπεια και οι πιθανότητες να αποβληθούν ή να τιμωρηθούν μειώθηκαν σημαντικά (De Baca, 2010:4).

Η δυνατότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας – «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» παρά τις αντιξοότητες και τα προσωπικά εμπόδια καθορίζεται εν πολλοίς και από περιβαλλοντικές συνθήκες και εμπειρίες (Dowey, 2008:57). Η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ενός ατομικού χαρακτηριστικού και μιας αποτελεσματικής προσωπικής παρέμβασης. Αποτελεί δημιουργία μιας σειράς αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον οι οποίες «συνεργάζονται» για να διακόψουν μια αρνητική πορεία και να οδηγήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Luthar et al, 2007:548).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) χαρακτηρίζονται από ένα γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα. Συχνά ο «κρίκος που λείπει» για να διατηρηθεί η απαραίτητη ισορροπία ανάμεσα στους γνωστικούς και στους κοινωνικούς/συναισθηματικούς στόχους είναι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Με αυτό το δεδομένο λοιπόν θα πρέπει τα Α.Π. να εμπλουτίζονται με δραστηριότητες που στοχεύουν στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Έχοντας δεδομένες τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών μας, οι οποίες είναι πάντα παρούσες και επιτακτικές, θα μπορούσαμε να οργανώσουμε τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε αυτές οι ανάγκες να ικανοποιούνται. Χωρίς να απομακρυνόμαστε από τους γνωστικούς στόχους, αλλά εμπλουτίζοντας τη στοχοθεσία με δραστηριότητες και δράσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, εξασφαλίζουμε μία απαραίτητη συνθήκη για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού, νοητικά προκλητικού και συμμετοχικού, στο οποίο το εγγενές δυναμικό του κάθε παιδιού αναγνωρίζεται και αναπτύσσεται.

➤ **Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών -εκπαιδευτικών**

Οι αλληλεπιδράσεις μαθητών – εκπαιδευτικών δημιουργούν μια σημαντική διαφορά για τους ψυχικά «δυνατούς» και «αδύναμους» μαθητές με αντίκρισμα στη σχολική τους επίδοση. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές γεύονται την ανθεκτικότητα και σε ψυχολογικό και ακαδη-

μαϊκό επίπεδο, όταν δημιουργείται ένας συγκεκριμένος δεσμός με τον δάσκαλό τους (Dowey, 2008:57).

Πρέπει να διαμορφώνονται τέτοιες διαπροσωπικές σχέσεις ώστε:

- να μπορούμε να συζητάμε τις ανησυχίες των μαθητών, το άγχος τους, τους φόβους τους σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο.
- να πλησιάζουμε τους μαθητές κοιτάζοντας πίσω από αρνητικές συμπεριφορές και χωρίς επικριτική διάθεση.
- να είμαστε διαθέσιμοι όταν οι μαθητές μας θέλουν να κουβεντιάσουν μαζί μας.
- να δείχνουμε συμπάθεια, να είμαστε υπομονετικοί.
- να λειτουργούμε ως μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας και να τους περιγράφουμε τις εμπειρίες μας για το πώς αντεπεξήλθαμε σε διάφορες δυσκολίες.

Ποιες πρέπει είναι οι εσωτερικές σκέψεις των εκπαιδευτικών, όταν στοχεύουν στην καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη τους;

- ✓ Όσο πιο άνετα νιώθουν οι μαθητές μαζί μας, τόσο πιο άνετα θα αισθάνονται να ρωτάνε και να ζητάνε βοήθεια. Λιγότερο άγχος στην τάξη, καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα.
- ✓ Να βάζουμε στόχους στους μαθητές μας τέτοιους που να προσπαθήσουν να τους κατακτήσουν. Να μην ξεχνάμε να επισημαίνουμε τις διαφορές με την παρελθοντική τους επίδοση, για να προκύπτει η πρόοδος τους.
- ✓ Όταν οι μαθητές γνωρίζουν τις δυνατότητές τους, τις χρησιμοποιούν και σε καινούργιους τομείς και γνωστικές περιοχές.
- ✓ Να θέτουμε στόχους υψηλούς αλλά, επιτεύξιμους. Να ενημερώνουμε διαρκώς τους μαθητές μας για την πρόοδό τους και να ορίζουμε καινούργια και υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών. Πρέπει να έχουμε υψηλές προσδοκίες και να τους δίνουμε να καταλάβουν ότι έχουμε εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να ξεπερνούν τις δυσκολίες.
- ✓ Να διαγνώσουμε τα ταλέντα και τις ικανότητες των μαθητών μας και να τα χρησιμοποιούμε, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, τονώνοντας το αυτοσυναισθημά τους (Νεοκοσμίδου et al, 2010:99). Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, ή επάρκειας αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Bandura, 1977:191).
- ✓ Να πιστέψουμε ότι όλοι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα και τους καλλιεργήσουμε αυτήν την ελπίδα.

➤ Ψυχολογικό κλίμα στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη

Οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο και στην τάξη είναι η διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι ευκαιρίες για συμμετοχικές δραστηριότητες και το αίσθημα της επάρκειας που πρέπει να βιώνουν οι μαθητές (Palomares, American Psychological Association).

Αυτό που πρωτίστως μας ενδιαφέρει και λειτουργεί ως «ομπρέλα» και για τους υπόλοιπους παράγοντες, είναι να διαμορφωθεί στο σχολείο «μια συγκεκριμένη κουλτούρα ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού, νοητικά προκλητικού και συμμετοχικού, θετικού και επικοινωνιακού, στο οποίο το εγγενές δυναμικό του κάθε παιδιού αναγνωρίζεται και αναπτύσσεται» (Mc Tigu et al, 2009:42). Σε αυτά τα σχολεία όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί αντλούν ευχαρίστηση από τη δουλειά τους, έχουν λιγότερο στρες, είναι περισσότερο επιδεκτικοί σε αλλαγές και συνεργάζονται με τους γονείς και την κοινότητα.

Οι μαθητές που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί στην τάξη, όταν ο δάσκαλός τους δημιουργεί ένα κλίμα όπου:

- ο Οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία τους: κατανοώντας σταδιακά τα κριτήρια του δασκάλου για την επίδοσή τους, οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν την ποιότητα της δουλειάς τους, θέτοντας στόχους για τον εαυτό τους.
- ο Διαμορφώνεται μια στοργική ομάδα στην τάξη: οι μαθητές βασίζονται ο ένας στον άλλον για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους. Μαθαίνουν τη θετική αλληλεξάρτηση, τη συνεργασία και τις κοινωνικές δεξιότητες.

ο Δεν υπάρχει κριτική και ειρωνική διάθεση: η τάξη είναι ένα ασφαλές περιβάλλον και το σχολείο δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, όχι μόνο για την πρόοδο κάθε παιδιού, αλλά και τις δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίζει, παρέχοντας κατανόηση και βοήθεια. Μέσα στην τάξη πρέπει να αναπτύσσεται η αίσθηση του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν». Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά βοηθούν ώστε να μειωθούν τα συναισθήματα της αποξένωσης. Σ' αυτό το περιβάλλον οι μαθητές διαμορφώνουν μια προστατευτική ασπίδα ενάντια στις αντίξοες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στη ζωή.

ο Δίνονται ευκαιρίες για συμμετοχή: μέσα στην τάξη πρέπει να υιοθετούνται συνεργατικές στρατηγικές μάθησης. Οι μαθητές βασίζονται ο ένας στον άλλον για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους. Μ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν την θετική αλληλεξάρτηση, τη συνεργασία και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες (Stewart et al, 2004:28). Στο πλαίσιο αυτό είναι πολύ αποτελεσματικό οι μαθητές της τάξης να συναντώνται και να συνομιλούν προκειμένου να επιλύουν προβλήματα που παρουσιάζονται, έτσι ώστε να προτείνονται λύσεις από τους ίδιους και όχι να επιβάλλεται μια λύση από τον δάσκαλο. Αυτή η διαδικασία αναπτύσσει την ανθεκτικότητα μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων. Οι κανόνες στην τάξη είναι σαφείς και διατυπώνονται από τους ίδιους τους μαθητές σε ολομέλεια. Επίσης, τους ενημερώνουμε για τις ευκαιρίες που υπάρχουν για συμμετοχή σε δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, δύο σημαντικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι οι διδακτικοί στόχοι και η στάση του δασκάλου απέναντι στην αξιολόγηση. Μέσα στην τάξη προάγονται δύο τύποι στόχων: οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης (Συγκολλίτου et al, 2005:179).

Όταν η έμφαση δίνεται στην ατομική βελτίωση του μαθητή, στην επεξεργασία και κατανόηση της σχολικής εργασίας και στην απόκτηση δεξιοτήτων, τότε λέμε ότι η τάξη είναι προσανατολισμένη προς στόχους μάθησης. Αντίθετα, όταν η έμφαση δίνεται στις εξωτερικές αμοιβές, στη βαθμολογία, στην ιεραρχική κατάταξη των μαθητών με βάση τους βαθμούς τους, τότε λέμε ότι η τάξη είναι προσανατολισμένη στους στόχους επίδοσης. Οι στόχοι που προάγονται στο σχολείο ή στην τάξη επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών και κατά συνέπεια, διαμορφώνεται η στάση τους απέναντι στο σχολείο, οι στρατηγικές μάθησης, τα κίνητρά τους, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Όταν ο μαθητής βρίσκεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τους στόχους μάθησης και υιοθετούνται από τον μαθητή αντίστοιχου τύπου στόχοι, θα έχουμε ως αποτέλεσμα τον υψηλό βαθμό καταβαλλόμενης προσπάθειας, την επιμονή, και την έντονη διάθεση για εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης. Αυτό σημαίνει θετική στάση απέναντι στο σχολείο και υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Με τη σειρά της η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τα κίνητρα, τη γενικότερα θετική στάση απέναντι στο σχολείο και δημιουργεί μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα απέναντι στην αποτυχία και τις δυσκολίες. Κατά συνέπεια το σχολείο προκειμένου να αναπτύξει την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές του, πρέπει να προσανατολίζεται προς τους στόχους μάθησης και όχι τόσο στους στόχους επίδοσης, δηλαδή στόχους διαρκούς και αυστηρής αξιολόγησης σε ανταγωνιστικό πλαίσιο.

➤ Διδακτικές Μέθοδοι

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Η μορφή που επιλέγει να προσδώσει στη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός αποτελεί αυθεντική έκφραση του όλου συστήματος της σχολικής κουλτούρας και επομένως αντικατοπτρίζει το προφίλ ενός αποτελεσματικού ή όχι σχολείου. Οι διδακτικές στρατηγικές που εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με έναν δημιουργικό και φυσικό τρόπο τείνουν να διαμορφώσουν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και επιπλέον μέσα από διαδικασίες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και συνεχούς ανατροφοδότησης, δημιουργούνται κίνητρα στους μαθητές για να προσπαθούν περισσότερο. Τα συνεργατικά σχήματα μάθησης, στα οποία ο ένας βοηθάει τον άλλο, βελτιώνουν τις θετικές απόψεις των μαθητών, όσον αφορά στις ικανότητές τους και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Dowey, 2008:60). Πιο συγκεκριμένα, στον άξονα αυτό είναι πολύ χρήσιμοι οι εκπαιδευτικοί:

❖ Να έχουν τη διάθεση και την έφεση να διδάξουν μέσα από συνεργατικές διαδικασίες

- προάγοντας τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.
- ❖ Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνεργάζονται και να βοηθούν άλλους συμμαθητές τους συμμετέχοντας σε σχέδια εργασίας.
 - ❖ Να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές για συμμετοχή στην τάξη, με ερωτήσεις, διάλογο, αναστοχασμό.
 - ❖ Να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας. «Οι μαθητές πρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και κριτικά τις πληροφορίες. Έτσι μόνο, η μάθηση γίνεται αποτελεσματική, όταν μεταφέρεται η γνώση και σε άλλα γνωστικά πεδία» (De Baca, 2010:3). Να διδάσκουν τους μαθητές που έχουν μπροστά τους, με όλες τις αδυναμίες ή τα γνωστικά τους κενά, και όχι αυτούς που θα επιθυμούσαν να έχουν.
 - ❖ Να διδάσκουν με αφετηρία το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Αρχίζοντας από υψηλότερο γνωστικό επίπεδο οι μαθητές απογοητεύονται και δεν καταβάλλουν τις απαραίτητες προσπάθειες.
 - ❖ Να παρέχουν γνωστικά προκλητικές δραστηριότητες.
 - ❖ Να περιμένουν από τους μαθητές να κάνουν το καλύτερο σε σχέση με την προηγούμενη επίδοσή τους και το ιστορικό τους.
 - ❖ Να ανατροφοδοτούν γρήγορα και συχνά.
 - ❖ Να παρέχουν διαρκή στήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να βλέπουν τις δυσκολίες ως παροδικές καταστάσεις και σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.
 - ❖ Να δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα της ακαδημαϊκής επιτυχίας ορίζοντας τα κατώτερα όρια επιτυχίας που πρέπει οι μαθητές να κατακτήσουν.
 - ❖ Να τους δίνουν ακριβείς οδηγίες για τεχνικές μάθησης και συγκεκριμένες δεξιότητες.
- Αν θέλουμε να συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω τα οποία δηλώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα, ως ζητούμενο και την σχολική επίδοση ως αποτέλεσμά της, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τρεις φράσεις:

Έχω - Είμαι – Μπορώ

Έχω γύρω μου ανθρώπους που εμπιστεύομαι και αγαπώ, ανθρώπους που βάζουν όρια στη συμπεριφορά μου και έτσι ξέρω πού να σταματήσω, ανθρώπους που θέλουν να παίρνω πρωτοβουλίες.

Είμαι ένα παιδί που μπορώ να αγαπώ, που χαίρομαι να προσφέρω στους άλλους, που λειτουργώ υπεύθυνα σε ό,τι κάνω.

Μπορώ να μιλώ στους άλλους για πράγματα που με φοβίζουν ή μ' ενοχλούν, να βρίσκω τρόπους να αντιμετωπίζω τα προβλήματα, να ελέγχω τον εαυτό μου όταν νιώθω ότι κάτι δεν κάνω σωστά, να κρίνω πότε είναι η κατάλληλη στιγμή να δράσω, να βρίσκω κάποιον να με βοηθά, όταν νιώθω ότι το χρειάζομαι.

Η επιτυχία όλων αυτών είναι το κλειδί για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μέσα από το δρόμο της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας και βοηθά τους μαθητές να βιώνουν την επιτυχία στο σχολείο και μακροπρόθεσμα στη ζωή τους ως ενήλικοι.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychological Association, *Resilience Guide for Parents and Teachers*, <http://www.apa.org/helpcenter/resilience.aspx>.
- Bandura, A. (1977). Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bernard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids, *Educational Leadership*, 51, 3, 44-48.
- De Baca, C. (2010). Resilience and Academic Performance. A Review of The Literature, *Scholar Centric* (www.scholarcentric.com), 1-8.
- Dowey, J. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure*, 53, 1, 56-64.
- Goodwin, L. (2004). What doesn't kill you, makes you stronger. *Learning Development Center*, 5, 2-8.

- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επισημοτική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Luthar, S. Cicchetti, P. Becker, B. (2007). The Construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71, 543-562.
- Mc Tigu, E. Washburn, E. Liew, J. (2009). Academic Resilience and Reading. Building Successful Readers, *The Reading Teacher*, 62,5, 422-432.
- Νεοκοσμίδου, Π. Πετρογιάννης, Κ. (2010). Σχέση Προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας και τακτικών Διαχείρισης του Στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 95-108.
- Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2011), Π.Ι., Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, Αθήνα.
- Palomares, R. Bouncing Back: Teaching Children Resilience Skills, *American Psychological Association* <http://uwf.edu/cap/HCW/materials/PalomaresMay08.pdf>.
- Stewart, D. Jing, S. (2004). Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive "Health Promoting School" Approach, *International Journal of Mental Health Promotion*, 6, 3, 26-33.
- Success Highways: Drive Achievement Through Resiliency* (2012). National At Risk Education Network, 9th Naren National Conference.
- Συγκολλίτου, Ε. Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: Η σχέση τους με την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα, *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 3, 178-199.

ABSTRACT

The reinforcement of social and emotional skills of primary school students, contributes to better school grades and consequently to academic success. According to research, better school grades are related to socioemotional factors, as well as socioemotional learning procedures, targeting to resiliency. Resiliency content is key in school improvement.

Nevertheless, there are some obstacles which toughen the way to resiliency and as a result, the students face failure, not only, in academic field but also as regards behavior and attitudes towards school and learning.

In this article, we examine the relation between resiliency and school and academic success. How the self-efficacy, as main trait of resiliency could help in building this relation? Which is the "teaching" area in which both academic and socioemotional targets can be achieved? Which is the role of school? In what way the main academic orientation of the curricula could be appropriately enriched so as to contribute to the development of resiliency?

The results of this article point out the paths the school should follow, so as not to exclude those students who seem to be not competent enough to academic fields and help them to succeed through resiliency.

Έλενα Α. Μανιάτη

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 25^{ης} Εκπ. Περιφέρειας
Αττικής/ Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ /Διδάσκουσα ΕΚΠΑ
Ασπασίας 112, Χολαργός, 15561, ΑΘΗΝΑ
2106529461
elmaniati@gmail.com

Μαρία Σ. Μάσσου

Δ/ντρια 6^{ου} Δ. Σ. Χολαργού, Κοινωνιολόγος
Κατσιμπήρη 56, Χολαργός, 15561, ΑΘΗΝΑ
2106515284
mariamassou@gmail.com

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

ΕΥΣ. ΜΕΛΛΟΥ, Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Είναι γεγονός ότι οι όποιες διαφορές έχουν επέλθει τις τελευταίες δεκαετίες στις εκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ύπαρξη του διαδικτύου. Η σημερινή νέα γενιά έχει χαρακτηριστεί ως «ψηφιακά γηγενής» σε αντίθεση με τις προγενέστερες οι οποίες χαρακτηρίζονταν ως «ψηφιακοί μετανάστες». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι νέοι γεννήθηκαν με την τεχνολογία να θεωρείται ένα δεδομένο στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Είναι εξοικειωμένοι με αυτήν και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο είναι βασικό εργαλείο της ζωής τους. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχουν σηματοδοτηθεί από την έλευση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook, Myspace, Twitter κ.ά.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι διαδικτυακοί ιστότοποι που επιτρέπουν τη δημιουργία ενός δημόσιου ή σχεδόν δημόσιου και ελεύθερου προφίλ που καταχωρείται σε ένα παγκόσμιο σύστημα δεδομένων. Επίσης υπάρχει μια λίστα με άλλους χρήστες με τους οποίους μπορεί κανείς να επικοινωνήσει εάν είναι μέλος του ίδιου δικτύου. Ο χαρακτήρας και η φιλοσοφία των μέσων αυτών βασίζεται στην κατά το δυνατόν διευρυμένη επικοινωνία και την άνετη και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών, με τις επιμέρους λειτουργίες να διαφέρουν από μέσο σε μέσο.

Το θεσμικό πλαίσιο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης απαγορεύει τη δημιουργία λογαριασμού σε άτομα κάτω των 13 ετών. Το US Federal Trade Commission's Children's Online Privacy Protection Act (COPPA) (2008) ορίζει ότι όποιο site συλλέγει πληροφορίες ή οπτικοακουστικό υλικό από παιδιά κάτω των 13 ετών θα πρέπει να έχει εξασφαλίσει την άδεια των κηδεμόνων του. Για παράδειγμα, το Facebook, το πιο δημοφιλές μέσο στις νεαρές ηλικίες απαγορεύει τη δημιουργία λογαριασμού σε παιδιά κάτω των 13 ετών, αν και βέβαια αυτό πρακτικά είναι αδύνατο να ελεγχθεί καθώς ο χρήστης κατά την εγγραφή μπορεί να δηλώσει ψευδή προσωπικά στοιχεία από τη στιγμή που δεν απαιτείται κανένα πιστοποιητικό αλλά και καμία συγκατάθεση κηδεμόνων όταν πρόκειται για ανηλίκους. Σύμφωνα δε με την έρευνα της Boyd (2011), το 55% των παιδιών κάτω των 13 ετών διατηρεί παράνομο λογαριασμό στο Facebook, με ένα περιορισμένο ποσοστό μόνο να έχει εξασφαλίσει τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του.

Τα ποσοστά χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από παιδιά και εφήβους εγείρουν ποικίλα ερωτήματα. Σύμφωνα με την έρευνα της Boyd (2011) στις ηλικίες 13-17 το 75% των παιδιών διατηρεί μόνιμο προφίλ σε έναν ιστότοπο, με σημαντικά πιο δημοφιλές το Facebook που έχει προσελκύσει το 68% των εφήβων. Παράλληλα, το 51% των αμερικανών εφήβων επισκέπτονται ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης τουλάχιστον μια φορά τη μέρα, ενώ 2 ή περισσότερες φορές το 34%. Τα πορίσματα αντίστοιχης έρευνας στην Ελλάδα, που πραγματοποιήθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2011), έδειξαν ότι το 19% των παιδιών Δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν το διαδίκτυο εκτός σχολείου ενώ το 15% έχει λογαριασμό στο Facebook. Επίσης, στο γυμνάσιο και στο λύκειο το ποσοστό χρήσης του διαδικτύου ανέρχεται στο 88%, ενώ το 67% των μαθητών έχει προσωπικό προφίλ στο Facebook. Κατά τις ώρες που τα παιδιά βρίσκονται στον κόσμο του διαδικτύου συνήθως επισκέπτονται διάφορες ιστοσελίδες, «κατεβάζουν μουσική», παίζουν παιχνίδια αλλά κυρίως επικοινωνούν με άλλους μέσω chat rooms ή μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Αξιοσημείωτο δε είναι το γεγονός ότι το 82% των παιδιών ομολογεί ότι έχουν προσποιηθεί έστω και μια φορά σε συνομιλητές του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ότι έχει ηλικία μεγαλύτερη της πραγματικής του (Gross, 2004). Αυτό ασφαλώς είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό

καθώς έτσι είναι εκτεθειμένα σε συνομιλίες με αγνώστους, κυκλώματα παιδόφιλων και γενικότερα εκμετάλλευση από ενήλικους.

Μια άλλη έρευνα του EU Kids Online (2011) υπό την αιγίδα του London School of Economics διαπιστώνει έναν ακόμα ανησυχητικό παράγοντα: τα παιδιά ηλικίας 9-12 ετών είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν ρυθμίσεις ασφαλείας και να «κλειδώνουν τα προφίλ» τους έναντι σε αγνώστους. Επίσης, το 25% των παιδιών με λογαριασμό στο facebook επιτρέπει ανοιχτή πρόσβαση στο προφίλ τους ενώ το 20% κοινοποιεί διεύθυνση ή/και αριθμό τηλεφώνου. Τα παιδιά που έχουν «κλειδωμένο προφίλ» κοινοποιούν τις μισές φορές αντίστοιχα προσωπικά στοιχεία, κάτι το οποίο υποδηλώνει ότι τα παιδιά αυτά είναι περισσότερο ενημερωμένα και έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των επικείμενων κινδύνων.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά επιθυμούν το προφίλ τους να είναι κοινό σε όλους εκτός από τους γονείς τους για να μην ελέγχονται. Μια εξήγηση γι' αυτό μπορεί να είναι ότι τα παιδιά σήμερα είναι περισσότερο εξαρτημένα από τους γονείς τους (εκπαιδευτικά και οικονομικά) εξ αιτίας της συμβίωσης μαζί τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και θεωρούν το διαδίκτυο ως ένα χώρο πλήρους αυτονομίας και απελευθέρωσης από τα οικογενειακά δεσμά (Livingstone & Helsper, 2008).

Επομένως, είναι φανερό ότι οι διαδικτυακοί κίνδυνοι είναι πολλοί και αφορούν κυρίως στη δημοσίευση προσωπικών δεδομένων, (κάτι στο οποίο οι μισοί έφηβοι εμφανίζονται επιρρεπείς) στην έκθεση σε πορνογραφικό υλικό, ή βίαιο και ρατσιστικό υλικό όπως επισημαίνει η έρευνα από τη EU Kids Online (2011). Ιδιαίτερος δε, η λήψη ανεπιθύμητων σεξουαλικών μηνυμάτων και η συνάντηση με αγνώστους τους οποίους «γνωρίζουν» μόνο μέσω του κοινωνικού διαδικτύου καθιστούν το διαδίκτυο ιδιαίτερα επικίνδυνο. Το 9% των παιδιών στην Ευρώπη έχει συναντηθεί με έναν άγνωστο που γνώρισε από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και το 11% από αυτά δήλωσε ότι ενοχλήθηκε τελικά από τη συνάντηση (Smahel et al., 2012).

Όπως είναι αναμενόμενο οι έφηβοι από τη στιγμή που εκδηλώνουν αυξημένη διαδικτυακή δραστηριότητα βρίσκονται σαφώς και σε μεγαλύτερο βαθμό εκτεθειμένοι στους πιθανούς κινδύνους του διαδικτύου (Smith, 2009). Φαίνεται δε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τους κινδύνους αυτούς σε σχέση με το φύλο. Στα αγόρια οι κίνδυνοι συνδέονται κυρίως με την έκθεση σε πορνογραφικό υλικό, τη βία, τις συναντήσεις με αγνώστους, και τη δημοσίευση προσωπικών δεδομένων. Αντίθετα, η χρήση των κοινωνικών δικτύων από τα κορίτσια φαίνεται να τα εκθέτει σε κινδύνους που προέρχονται από συνομιλίες και ανταλλαγή μηνυμάτων με αγνώστους, με τη λήψη ανεπιθύμητων σεξουαλικών σχολίων ή την απόσπαση προσωπικών πληροφοριών (Smahel et al., 2012).

Η συστηματική έρευνα και η αξιολόγηση των επιπτώσεων που έχει το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στα παιδιά και τους εφήβους αποτελούν ζητήματα μείζονος σημασίας. Η διαρκής ενασχόληση με το διαδίκτυο, όπως αναμένεται, έχει άμεσο αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Η μεγάλη ανάγκη για επικοινωνία είναι η βασική αιτία της ραγδαίας ανόδου της δημοτικότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ιδιαίτερος οι έφηβοι, καταφεύγουν στα μέσα αυτά όταν είναι απογοητευμένοι από την κοινωνική τους ζωή σε μια ύστατη προσπάθεια για διαπροσωπική επαφή (Mishna et al., 2009).

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά και οι έφηβοι καταλήγουν να εξαρτώνται αποκλειστικά από τα μέσα δικτύωσης, με τη διάθεση και την αυτοπεποίθησή τους για κοινωνικότητα να βελτιώνεται ή να μειώνεται ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τα συγκεκριμένα μέσα (Valkenburg et al., 2006). Υποστηρίζεται πάντως ότι τα παιδιά δεν αποκτούν πιο δυνατές φιλίες χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μάλιστα, οι φίλοι της “online” ζωής δεν ταυτίζονται με εκείνους της “offline” (Slonje & Smith, 2008).

Η έρευνα του Smith (2009) αναφέρει ότι τα παιδιά με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες ίσως στραφούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν κοινωνικές σχέσεις σε ένα πιο απρόσωπο περιβάλλον, στο οποίο δεν είναι εκ προοιμίου περιθωριοποιημένα και στιγματισμένα. Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι ουσιαστικά υποβοηθητική για την πραγματική ζωή καθώς δε βελτιώνει τις κοινωνικές τους σχέσεις και συμβάλλει απλώς στη δημιουργία εικονικών σχέσεων (Bryant et al., 2006). Επιπροσθέτως, τα παιδιά τα οποία εθίζονται στο διαδίκτυο και αποκτούν έμμονη ιδέα με το προφίλ στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης όπου είναι εγγεγραμμένα παραμελούν τις σχολικές τους υποχρεώσεις και εμφανίζουν εμφανή πτώση στις επιδόσεις τους.

Η πλέον ανησυχητική συνέπεια της χρήσης του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα παιδιά είναι η εμφάνιση ψυχικών διαταραχών όπως με αυξημένο ποσοστό εμφάνισης: αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη (Αντωνίου, 2008). Φαίνεται να υπάρχει σαφής συσχέτιση των διαταραχών αυτών με την παθολογική χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Young & Rogers, 2009). Σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις των φοιτητών, διαπιστώθηκε μέσω του προφίλ στο Facebook, η ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στο σημαντικό ποσοστό του 25%. Μάλιστα, οι φοιτητές αυτοί προχωρούσαν σε κοινοποίηση σχετικών προσωπικών τους στοιχείων που υποδηλώναν την κατάθλιψη ή ακόμα και συζητούσαν δημόσια γι αυτό. Η συμπεριφορά αυτή είναι δυνατόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις στους χρήστες καθώς δεν τους παρέχεται ουσιαστική υποστήριξη από κάποιον ειδικό ενώ παράλληλα εντείνεται ο φόβος για στιγματισμό λόγω ακριβώς της διαταραχής (Moreno et al., 2011). Ακόμη, παρατηρούνται προβλήματα ύπνου ως σύμπτωμα του εθισμού στο διαδίκτυο το οποίο όταν είναι διαρκές είναι πιθανόν να επιδρά επιβαρυντικά σε συγκεκριμένες λειτουργίες του εγκεφάλου (Chou et al., 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ένα από τα βασικά ζητήματα που έχουν ανακύψει με την άνοδο της χρήσης του διαδικτύου και την καθιέρωσή του στην καθημερινότητα των παιδιών είναι η εμφάνιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ο εκφοβισμός (bullying) συνιστά μια μορφή επαναλαμβανόμενης βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς που έχει ως στόχο να βλάψει τον άλλο. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται συνήθως αξιοσημείωτη διαφορά ισχύος (σωματικής, πνευματικής ή κοινωνικής) ανάμεσα στο θύτη και το θύμα, το οποίο τελικά νιώθει αβοήθητο (Olweus, 1999). Λόγω της αυξημένης χρήσης των νέων τεχνολογιών από τα παιδιά έχει αναδυθεί μια νέα μορφή εκφοβισμού, ο ηλεκτρονικός (cyber-bullying), όπου η επιθετικότητα εκδηλώνεται μέσω του κινητού τηλεφώνου ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά να υφίστανται και σε αυτή τη μορφή (Slonje & Smith, 2008).

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μέσω της τεχνολογίας εμφανίζουν συνήθως περισσότερο ψυχολογικές ή έμμεσες μορφές εν συγκρίσει προς εκείνες του άμεσου προσωπικού εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα ο διασυρμός, οι φήμες και οι απειλές (Campbell, 2005). Η πιο συνηθισμένη μορφή ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι η ανάρτηση στο διαδίκτυο και κυρίως σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης περιεχομένου ή πληροφοριών που έχουν ως στόχο τη γελοιοποίηση του θύματος και την αποδοχή του θύτη από τους συνομηλίκους του (23,1%) (Patchin & Hinduja, 2010).

Επίσης, άλλες μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού που έχουν καταγραφεί αφορούσαν την αποστολή προσβλητικών μηνυμάτων ή e-mail σε ποσοστά 13,7% και 9,1% αντίστοιχα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Patchin & Hinduja (2010), το 22% των ερωτηθέντων παραδέχθηκε τη συμμετοχή του σε κάποια από αυτές τις συμπεριφορές τουλάχιστον 2 φορές το μήνα. Επίσης, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με την είσοδο σε προσωπικούς διαδικτυακούς λογαριασμούς του παιδιού ή με την παρέμβαση και παρενόχληση οποιασδήποτε διαδικτυακής δραστηριότητάς του. Τέλος, αναφέρεται και το λεγόμενο cyberstalking δηλαδή η διαδικτυακή παρακολούθηση και αποστολή απειλητικών μηνυμάτων (Beran & Li, 2007).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διαφέρει από τον άμεσο σε δύο βασικούς άξονες. Καταρχάς, ο θύτης παραμένει ανώνυμος για το θύμα, λόγω του ότι τις περισσότερες φορές ο εκφοβισμός πραγματοποιείται από ανώνυμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, άγνωστους λογαριασμούς, λογαριασμούς με ψευδώνυμα, πλαστά προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στα chat rooms (Kowalski & Limber, 2007). Τα παιδιά-θύματα σε μεγάλο βαθμό θεωρούν εσφαλμένα ότι πρόκειται για ένα άτομο από τον κύκλο τους (Smith et al., 2008). Επίσης, μια ακόμα βασική διαφορά έγκειται στην αδυναμία προστασίας του θύματος καθώς δεν υπάρχουν σαφείς πολιτικές για παρέμβαση και έλεγχο της ανεπιθύμητης επικοινωνίας, παρά μόνο έπειτα από αίτημα του ίδιου του θύματος στις αρμόδιες αρχές (Hinduja & Patchin, 2009).

Οι έρευνες επισημαίνουν ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εκδηλώνεται γενικά σε χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τον άμεσο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Slonje & Smith (2008), σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμπλέκονται το 10,3% των παιδιών του δημοτικού και το 17,6% των μαθητών του Γυμνασίου. Παρά τα χαμηλότερα ποσοστά επικράτησης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ο αντίκτυπος στην ψυχική υγεία των παιδιών

ίσως είναι μεγαλύτερος. Και αυτό γιατί ο άμεσος εκφοβισμός συνήθως συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον και το σπίτι τους αποτελεί για τα παιδιά ένα καταφύγιο στο οποίο νιώθουν ασφαλή. Αντιθέτως, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός εξ ορισμού καταργεί αυτή την αίσθηση ασφάλειας, καθώς όταν εκδηλώνεται, το παιδί δέχεται την απειλή στον προσωπικό του χώρο (Slonje & Smith, 2008).

Όπως έχει βρεθεί, τα κορίτσια γίνονται συχνότερα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού με τη λήψη ενοχλητικών και απειλητικών e-mails και υποτιμητικών σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Smith et al., 2008). Τα υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης των κοριτσιών εξηγούνται από το γεγονός ότι συνήθως εμπλέκονται σε περισσότερο έμμεσες μορφές εκφοβισμού (Rigby, 2004). Επίσης, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τις ηλικιακές ομάδες μεταξύ ηλεκτρονικού και άμεσου εκφοβισμού (Smith et al., 2008). Ο άμεσος εκφοβισμός μειώνεται κατά την εφηβεία, γιατί οι έφηβοι δεν θεωρούν εκφοβισμό οτιδήποτε δυσάρεστο τους συμβαίνει, ενώ διαθέτουν περισσότερους μη επιθετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους και διαχείρισης των καταστάσεων (Scheithauer, 2006). Αντιθέτως, στην περίοδο της εφηβείας καταγράφονται περισσότερα περιστατικά εμπλοκής σε φαινόμενα ηλεκτρονικού εκφοβισμού καθώς στις ηλικίες αυτές η χρήση της τεχνολογίας είναι ιδιαίτερα αυξημένη (Smith, 2009).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται συχνά αφορά το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μορφές εκφοβισμού. Οι προσωπικοί λόγοι που οδηγούν ένα παιδί σε συμπεριφορά εκφοβισμού είναι σαφώς οι ίδιοι και στις δύο περιπτώσεις. Ο θύτης όταν εκφοβίζει εδραιώνει την κυριαρχία του στην ομάδα των παιδιών από την οποία περιβάλλεται και αποκτά γόητρο και δύναμη. Έχει βρεθεί ότι συχνά τα παιδιά-θύματα του άμεσου εκφοβισμού πέφτουν και θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και τα παιδιά-θύτες συνήθως επιδίδονται και σε πράξεις ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά τα οποία είναι τα θύματα της άμεσης μορφής εκφοβισμού υιοθετούν ρόλο θύτη στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Smith et al., 2008). Η συμπεριφορά αυτή ίσως να αποτελεί έναν τρόπο αντίδρασης ως προς τον εκφοβισμό που δέχεται το παιδί που δεν εξωτερικεύεται όμως προς τη σωστή κατεύθυνση.

Οι συνέπειες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερα ανησυχητικές για την ψυχική υγεία του παιδιού και την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Καταρχάς, σε πολλές περιπτώσεις καταγράφηκαν ψυχοσωματικά συμπτώματα που εκδηλώθηκαν μετά την εμπλοκή σε φαινόμενα ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στα θύματα παρατηρήθηκαν πονοκέφαλοι, αδικαιολόγητοι σωματικοί πόνοι και προβλήματα ύπνου. Οι δε θύτες εκδήλωσαν υπερκινητικότητα, χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, προβλήματα επικοινωνίας, πονοκεφάλους και ίσως σε υψηλότερα ποσοστά διαταραχές χρήσης νικοτίνης και ψυχοτρόπων ουσιών (Sourander et al., 2010). Επίσης, προέκυψε συσχέτιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης για τους θύτες και ιδίως για τα θύματα (Patchin & Hinduja, 2010). Ακόμα, σε παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού καταγράφηκαν προβλήματα συμπεριφοράς μετά την εκδήλωση των περιστατικών (Gradinger et al., 2009). Τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμφανίζουν συχνότερα κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές σε σχέση με τα θύματα του άμεσου εκφοβισμού. Η συχνότητα του εκφοβισμού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εκδήλωση και τη σοβαρότητα των διαταραχών αυτών (Wang et al., 2011).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που εμφανίζουν κατάθλιψη έχουν περισσότερες πιθανότητες να κάνουν απόπειρες αυτοκτονίας σε σχέση με τα αντίστοιχα περιστατικά άμεσου εκφοβισμού (Bauman et al., 2013). Ωστόσο, και οι θύτες ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμφανίζουν αυτοκτονική συμπεριφορά, καθώς αναπτύσσονται συχνά έντονα αισθήματα ενοχής για τις συμπεριφορές τους, τα οποία δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός ουσιαστικού προγράμματος αντιμετώπισης του φαινομένου του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Ήδη έχουν διατυπωθεί στρατηγικές που θα καλύψουν όλο το φάσμα των περιστατικών και θα ενημερώσουν κάθε εμπλεκόμενο φορέα. Ο στόχος είναι να αντιμετωπιστούν και να περιοριστούν τα ήδη υπάρχοντα περιστατικά και να αποφευχθούν ενδεχόμενα ανάλογα στο άμεσο μέλλον. Σε κάθε περίπτωση, η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία με το

παιδί ώστε να μπορέσει να τους εμπιστευθεί οποιοδήποτε περιστατικό και να ανακτήσει το αίσθημα της ασφάλειας που φαίνεται να διακυβεύεται με την πράξη του εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί είναι ανάγκη να διαχειριστεί το αίσθημα της ανασφάλειας και της απελπισίας που βίωσε μετά τον εκφοβισμό και να έρθει αντιμέτωπο με το ίδιο το γεγονός με στόχο να το ξεπεράσει (Riebel et al., 2009).

Είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιείται έλεγχος των ιστοσελίδων που επισκέπτεται το παιδί αλλά και να τίθεται όριο στο χρόνο που αφιερώνει στο διαδίκτυο. Ακόμη, στο σχολείο αλλά και στο σπίτι μπορούν να εγκατασταθούν από ειδικούς φίλτρα τα οποία απαγορεύουν την είσοδο και την περιήγηση σε ακατάλληλες και δυνητικά επικίνδυνες ιστοσελίδες για το παιδί. Οι ειδικοί επισημαίνουν επίσης ότι επιβάλλεται η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από το παιδί να γίνεται σε κοινόχρηστους χώρους ώστε να είναι ευκολότερη η επίβλεψή του από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς (Τσίτσικα, 2008). Επίσης, το σχολείο θα πρέπει να αποβάλλει τη νοοτροπία της μη παρέμβασης σε περιστατικά που λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολικού χώρου, καθώς φαίνεται ότι η συσχέτιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού με το σχολείο είναι ισχυρή (Patchin & Hinduja, 2012).

Καθώς οι γονείς και το σχολείο έχουν υποχρέωση να εκπαιδεύσουν το παιδί ώστε να είναι σε θέση να προστατεύεται από τους εξωτερικούς κινδύνους και διάσταση, μέρος αυτής της διαπαιδαγώγησης πρέπει να αφορά και το χώρο του διαδικτύου δεδομένης της εξοικείωσης των παιδιών με αυτόν. Επιβεβλημένο θεωρείται το παιδί να είναι ενημερωμένο για τους κινδύνους και τις όποιες «παγίδες» ελλοχεύουν στο διαδίκτυο αλλά και για τα χρονικά και άλλα όρια και δεσμεύσεις που θα πρέπει να τηρούνται ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος εθισμού του σε αυτό αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Τσίτσικα, 2008). Αλλά και γενικότερα, πρέπει το παιδί να μάθει να προστατεύεται από τις επιθέσεις των συνομηλίκων του (Patchin & Hinduja, 2010). Τέλος, θα πρέπει να είναι ενήμερο για τις ρυθμίσεις ασφαλείας (privacy settings) που υπάρχουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα οποία θα του επιτρέψουν να διατηρήσει την ιδιωτικότητά του ώστε να αποτραπεί η ενδεχόμενη υποκλοπή προσωπικών του δεδομένων. Ασφαλώς, το πιο σημαντικό στις περιπτώσεις αυτές είναι το ίδιο το παιδί να αποκτήσει συναίσθηση των πιθανών κινδύνων και να μη δημοσιοποιεί δεδομένα τόσο δικά του όσο και της οικογένειάς του (Smith, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΦΙΑ

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Bauman, S., Toomey, R., & Walker, J. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350.
- Boyd, D., Hargittai, E., Schultz, J., & Palfrey J. (2011). Why parents help their children lie to facebook about age: unintended consequences of the children's online privacy protection act. *First Monday*, 16, <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Bremer, J. (2005). The internet and children: advantages and disadvantages. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 405-428.
- Bryant, JA., Sanders-Jacjskon, A., & Smallwood, A. (2006). IMing, text messaging and adolescent social networks. *Journal of computer-mediated communication*, 11, 577-592.
- Campbell, M. (2005). Cyber bullying: an old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17, 363-388.
- EU Kids Online London School of Economics (2011) www.eukidsonline.net
- Freeman, M. (2005). Rethinking gillick. *The International Journal of Children's Rights*, 13, 201-217.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217, 205-213.

- Gross, E., (2004). Adolescent internet use: what we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: SagePublications (Corwin Press).
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 581-599.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: children and youth's perceptions of cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228.
- Moreno, M., Jelenchick, L., Egan, K., Cox, E., Young, H., Gannon, K., & Becker, T. (2011). Feeling bad on facebook: depression disclosures by college students on a social networking site. *Depression and Anxiety*, 28, 447-455.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80, 614-621.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying prevention and response: expert perspectives*. New York: Routledge.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 28.
- Riebel, J., Jager, R., & Fischer, U. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 298-314.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-271.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smahel, D., Brown, B. B., & Blinka, L. (2012). Associations between online friendship and internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology*, 48, 381-288.
- Smith, P. (2009). Cyberbullying abusive relationships in cyberspace. *Journal of Psychology*, 217, 180-181.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P., Smith, C., Osborn, R., & Samarac, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations. *Educational Psychology in Practice*, 24, 1-12.
- Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents-a population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Valkenburg, P., Peter, J., & Schouten, A. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: the Influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyber Psychology & Behavior*, 12, 209-213.
- Wang, J., Nansel, T., & Jannotti, R. (2012). Cyber bullying and traditional bullying: differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48, 415-417.
- Young, K., & Rogers, R. (2009). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 25-28.

Τσίτσικα Α, Φρέσκου Α. Χρήση και Κατάχρηση Διαδικτύου. Πρακτικά 1ου Εντατικού Σεμιναρίου στην Εφηβική Ιατρική, 1st State of The Art Adolescent Medicine Course, 31 Μαρτίου - 5 Απριλίου 2008:21-30.

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς διαδικτύου (2013). Προσπελάστηκε 3 Οκτωβρίου 2013.
<http://www.saferinternet.gr/>

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to present the impact of the internet and social media on children. Many studies show that children make extended use of these media, with serious consequences on their physical and mental health, social skills and school performance. Cyberbullying is an additional danger having consequences mainly for the mental health of children and adolescents, namely isolation, clinical depression and suicidality. These consequences are grave, so measures are necessary to be taken in order to prevent and deal with this social phenomenon.

Ευσταθία Μέλλου,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Δεινομάχης 5, Ζωγράφου, 15771,
6982994929,
mellou.eva@gmail.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,

Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,
Ιπποκράτους 33 - Αθήνα 106 80,
210-3688 380, 210-3688 381,
as_antoniou@primedu.uoa.gr

ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΣΜΑΤΖΙΔΟΥ

Μέσα στο πλήθος των αλλαγών που συμβαίνουν στις μέρες μας και το πλήθος των προσαρμογών που καθημερινώς απαιτούνται, ιδιαίτερα από το νέο άνθρωπο, η Εκπαίδευση περνά και αυτή τη δική της κρίση και αν δεν μπορέσει να προσαρμοσθεί, κινδυνεύει η ίδια η ύπαρξη του σχολείου. Η κρίση στο χώρο της παιδείας είναι γεγονός και είναι πολλοί οι παράγοντες που χρειάζεται να μελετηθούν και να ρυθμιστούν.

Από τις αρχές του εικοστού αιώνα, εκφράστηκαν πολλές παιδαγωγικές απόψεις και θέσεις, άρρηκτα συνδεδεμένες με την αλλαγή της κοινωνίας και του κόσμου, που επιχείρησαν να αντιταχθούν στις διδακτικές πρακτικές και θέσεις του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού σχολείου. Οι απόψεις αυτές προσέφεραν ένα κρίκο στην αλυσίδα του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης και βοήθησαν, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν οι προοδευτικές μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές απόψεις, σχετικά με την ιδιαίτερη φύση του παιδιού.

Στο κατώφλι του εικοστού πρώτου αιώνα, η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας, η ραγδαία αύξηση της γνώσης, οι πολυπολιτισμικές κοινωνικές συνθήκες, μας φέρνουν στο προσκήνιο της σύγχρονης παιδαγωγικής, που αποτελεί σύζευξη της παλιάς και της νέας παιδαγωγικής.

Σήμερα οι νέες εκπαιδευτικές τάσεις, θέλουν το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας που αναπτύσσουν σχέσεις και συνδέονται με σεβασμό προς το άτομο του. Του αναγνωρίζουν το δικαίωμα να δημιουργεί και την ελευθερία να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. (Γερμανός, 2003:141) Οι νέες απόψεις καθιστούν την επικοινωνία και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου, φαινόμενα με ερευνητικό ενδιαφέρον και αποδεικνύονται μεγάλης σημασίας, για τη μάθηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. (Κογκούλης, 1997:31, Μπακιρτζής, 2004:119)

Το ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με όσα καθορίζει ο Νόμος 1566/85 (άρθρο1, παράγραφ.1) για τη 'Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης', επιδιώκει την εκπλήρωση των βασικών σκοπών της αγωγής και εκπαίδευσης, που είναι να *συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή.*¹ Για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, αναγκαία είναι «η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος, με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή»

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο, είναι σχέσεις συναισθημάτων, σχέσεις προσώπων που τις κατευθύνουν συναισθήματα, καθώς και σχέσεις ενεργειών που βασίζονται σε συναισθήματα. Διακρίνονται αρκετές κατηγορίες διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο: σχέσεις που συνδέουν τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές, σχέσεις με-

¹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003.

ταξύ συνομηλίκων, σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (υπηρεσιακές, προσωπικές), σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, άλλους εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα.

Απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη και εδραίωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό καθώς και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας, είναι η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου και η αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μελών. (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999:170)

Η διαδικασία της επικοινωνίας, μέσω της οποίας καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, παράγει γνώση και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων μέσα στο χώρο του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, παίζει καθοριστικό ρόλο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. (Ματσαγγούρας 2004:229).

Στην περίοδο της σχολικής ζωής, το παιδί βιώνοντας, ενθουσιασμό, συγκινήσεις και ποικίλες άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, με τη συστηματική χειραφέτηση από τους γονείς και την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση από το σχολείο, αποκτά το συναίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, αναπτύσσει θάρρος, πρωτοβουλίες και επιδεικνύει πρόθυμη διάθεση για εργασία και ανάληψη ευθυνών, εξελίσσεται κοινωνικά και συναισθηματικά.

Η ανάπτυξη είναι ένα μεγάλο ταξίδι και το κάθε παιδί τη βιώνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Κάθε στιγμή ζωής, κάθε στιγμή ανάπτυξης, είναι μάθηση, με τους δακρυγόνους αδένες, με τους μύες, με τη γλώσσα, με τα δάκτυλα, και φυσικά με την καρδιά. Μια μάθηση που βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται ευκολότερα, να αναπτύσσεται ομαλότερα, μέσα από την ποικιλία των καταστάσεων που βιώνει. (Φάρος-Κοφινάς, 2007:143).

Στην πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης, η γνωστική, η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελούν μέρη της ίδιας διαδικασίας. Ο οργανισμός αναπτύσσεται ως ολότητα. Οι διάφοροι τομείς του αναπτυσσόμενου οργανισμού στην πραγματικότητα δεν μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα. Όλοι όμως οι αναπτυξιακοί τομείς σχετίζονται στενά με τη συναισθηματική ανάπτυξη, η μελέτη της οποίας ρίχνει φως τόσο στη γνωστική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη. (Σράουφ Άλαν, 2000: 33,98).

Η συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στα συναισθήματα ως γεγονότα και στο ρυθμιστικό τους έλεγχο, σαν βασικό στοιχείο της κανονιστικής και ατομικής ανάπτυξης, αλλά και στην ικανότητα του ατόμου να τα αναγνωρίζει, να τα ελέγχει και να τα διαμορφώνει, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Τόσο η ανάπτυξη όσο και η ρύθμιση των συναισθημάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή περίοδο στην οποία βρίσκεται το άτομο. (Χατζηχρήστου, 2004: 33).

Σε κάθε φάση της εξέλιξης του το άτομο, έρχεται αντιμέτωπο με νέες απαιτήσεις και προσδοκίες, που προέρχονται από την κοινωνία που το περιβάλλει. Η κοινωνία απαιτεί από το νήπιο να μάθει να μιλάει, από το παιδί της σχολικής ηλικίας να γράφει, να διαβάσει και να λογαριάζει, από τον έφηβο, να εργάζεται συστηματικά και να συμπεριφέρεται ανάλογα με την ηλικία του.

Ως εκ τούτου, από τις εσωτερικά αναπτυσσόμενες δυνάμεις και τις εξωτερικά εμφανιζόμενες κοινωνικές προσδοκίες, προσδιορίζεται και αναδύεται ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, το οποίο στη δυναμική του οργάνωση αποτελεί την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, το σύνολο δηλαδή των σχετικά σταθερών και μόνιμων χαρακτηριστικών της μη γνωστικής, της ψυχολογικής ζωής ενός ατόμου.

Τέτοια χαρακτηριστικά είναι οι στάσεις ζωής, τα συστήματα αξιών, οι συγκινήσεις, τα συναισθήματα, οι φιλοδοξίες, οι επιδιώξεις, τα προσωπικά συμπλέγματα, ο αυτοσεβασμός, η 'συναισθηματική επάρκεια'. (Fontana 1995:227)².

Η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις, αλλά και να τις διατηρεί, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα που βιώνει, να έχει την ικανότητα να τα εκφράζει και να τα διαχειρίζεται, να μπορεί να μπαίνει στη θέση των άλλων (ενσυναίσθηση-empathy), είναι τομείς ικανοτήτων που αφορούν στην ψυχική υγεία του ατόμου, όταν αυτό έχει αναπτυχθεί ομαλά συναισθηματικά. (NHS Health Advisory Service, 1995).

² Συναισθηματική επάρκεια: η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα του αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδραση του με τους άλλους (Χαραλαμπίδης Β., 1987:36)

Το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσεται στο σχολείο είναι από παιδαγωγικής απόψεως σημαντικό, επειδή στο σχολείο, μετά το οικογενειακό περιβάλλον, καλλιεργείται και εδραιώνεται ο τύπος των κοινωνικών σχέσεων, που το άτομο θα αναπτύξει αργότερα, η ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών στη ζωή του, η αίσθηση ασφάλειας, τα θεμέλια της εξέλιξης του στον επαγγελματικό τομέα, η εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση που αποκτά για τον εαυτό του. (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996:133).

Η εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του επηρεάζει καθοριστικά την επεξεργασία των πληροφοριών και τα κίνητρα για δράση. Βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού, είναι η αυτοαντίληψη (γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού) και η αυτοεκτίμηση (συναισθηματική πλευρά που αναφέρεται στη σφαιρική άποψη του ατόμου για την αξία του). (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:19).

Η θέση του συναισθήματος στη διανοητική ζωή του ατόμου παραμελήθηκε εντυπωσιακά από τις επιστημονικές έρευνες για μεγάλο χρονικό διάστημα, αφήνοντας έτσι το χώρο των συναισθημάτων ανεξερεύνητο. Η ευφυΐα του ατόμου καθορίζονταν από το δείκτη νοημοσύνης του (I.Q), η μέτρηση του οποίου περιοριζόταν στην αξιολόγηση της μαθηματικής, της λογικής και της λεκτικής ικανότητας του. (Filliozat, 2007:384).

Τα νέα νευροβιολογικά δεδομένα δίνουν πολλές πληροφορίες για το πώς λειτουργούν τα συγκινησιακά κέντρα του εγκεφάλου και πώς ωθούν το άτομο να οργιστεί, να κλάψει, να χαρεί, ανοίγοντας ένα παράθυρο γνώσης για τη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών. Έτσι εκτός από τη γνωστική νοημοσύνη, η 'συναισθηματική νοημοσύνη', τα τελευταία χρόνια, είναι μια έννοια, που βρέθηκε στο επίκεντρο μελετών-ερευνών στον επιστημονικό χώρο και έχει προκαλέσει ζωηρό ενδιαφέρον και στο ευρύ κοινό.

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Quotient, EQ), είναι μια νέα έννοια, σε αντίθεση με το Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, I.Q) για τον οποίο γίνονται έρευνες και μελέτες κοντά στα 100 χρόνια πάνω σε εκατοντάδες χιλιάδες ανθρώπους (Goleman, 1998:67). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια, έγινε ευρύτερα γνωστή μέσα από το έργο του Daniel Goleman 'Emotional Intelligence' το 1995 καθώς και μέσα από το έργο του 'Working with Emotional Intelligence'.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Goleman, αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, στην ενσυναίσθηση, στην ποιοτική επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, στη διεκδικητική στάση, στην προσωπική υπευθυνότητα, στην αυτό-επίγνωση και αυτοαποδοχή. Ακόμη αναφέρεται σε ικανότητες όπως το να μπορεί το άτομο να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεση και να εμποδίζει την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Υποστηρίζεται σύμφωνα με την άποψη του Goleman, ότι σε αντίθεση με τα άλλα είδη νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη, μπορεί να διδαχθεί. Η θεωρία του κέντริζε το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων και πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα για στελέχη μαθητές και γονείς, βρήκαν απήχηση στο ευρύ κοινό.

Επιστήμονες, ύστερα από έρευνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχει σε μεγάλο βαθμό γενετική και βιολογική βάση, διαμορφώνεται όμως χωρίς από τις πρώτες εμπειρίες του ατόμου και μέσα από τις σχέσεις του με τα άτομα του περιβάλλοντος του.(Cherniss, 2000).

Κάποιοι θεωρούν ότι η έννοια αυτή μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές εξηγήσεις και λύσεις για θέματα που αφορούν στην χαμηλή απόδοση ατόμων στους χώρους εργασίας, ιδιαίτερα όταν οι γνωστικές τους ικανότητες είναι καλές, αλλά και στις άσχημες επιλογές ζωής που κάνουν (Arsenio, 2003:97). Κάποιοι προβάλλουν αντιρρήσεις σχετικά με το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αν αποτελεί πράγματι ένα άλλο είδος νοημοσύνης. Μεταξύ των επιστημόνων, υπάρχουν διαφωνίες σε θέματα που αφορούν στη φύση και στις μεθόδους για τη μέτρηση της.

Τελικά όλα τα θεωρητικά μοντέλα που διατυπώθηκαν όλα αυτά τα χρόνια, για την συναισθηματική νοημοσύνη, την προσεγγίζουν ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις όπως, ικανότητες, χαρακτηριστικά ή δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση του εαυτού, τη γνώση ικανοτήτων και αδυναμιών, τη διάκριση συναισθημάτων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ περιλαμβάνει διαφορετικές πλευρές της αν-

θρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα, και τη συμπεριφορά.

Οι θεωρίες και μελέτες των τελευταίων χρόνων³, πρόσφεραν τη βάση για μια πληθώρα ερευνών και παρεμβάσεων, οι οποίες συνέδεσαν με μοναδικό τρόπο την επιστημονική έρευνα με την ψυχολογική πρακτική, το σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια, για ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Την τελευταία δεκαετία μάλιστα έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης σε σχολεία πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. (Gottman, 2000:13).

Μέσα σε ένα πλαίσιο καλών προσωπικών σχέσεων και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων, το παιδί εισπράττοντας το αντίκτυπο των πράξεων του, θα μπορέσει να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες για αγάπη και αποδοχή, θα αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοέλεγχο, στοιχεία απαραίτητα για την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. (Δερβίσης, 1986:144).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, το σχολείο θα πρέπει να ξεφύγει από τα στενά όρια του παραδοσιακού του ρόλου, με χρήση διδακτικών μεθόδων, που ευνοούν την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και την καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων.

Η συναισθηματική παιδεία διευρύνει τον ορίζοντα της κλασικής αποστολής του σχολείου, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές, να αξιοποιήσουν όλες τις ευκαιρίες επαφής και επικοινωνίας μέσα στην τάξη αλλά και στο παιχνίδι, μετατρέποντας τις στιγμές της προσωπικής τους κρίσης σε μαθήματα συναισθηματικής επάρκειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β'. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γερμανός, Δ. (2003). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίση, Σ. (1986). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Οδηγητική της Προσωπικότητας*. Θεσ/νίκη: αυτοέκδοση.
- Κογκούλης, Ι. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Λαλούμη Ε.-Βιδάλη. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική ζωή*. Θεσ/νίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Μακρή-Μπότσαρη. (2001) *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρα, Η. (2004). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φάρος, Φ.- Κοφινάς, Σ. (2007). *Γονείς και παιδιά*. Αθήνα: Αρμός.
- Χαραλαμπίδου, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, τεύχος 2. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions : A development perspective on mixed EI models. *Human Development*, 46, 97-103.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*, paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans. Διαθέσιμο on line: www.eiconsortium.org.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Filliozat, I. (2007). *Η νοημοσύνη της καρδιάς*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ABSTRACT

³ Θεωρίες και μελέτες, αναφέρονται στα βιβλία του Daniel Goleman Emotional Intelligence (Συναισθηματική Νοημοσύνη, 1995) και του Howard Gardner, Frames of Mind; The theory of multiple intelligences, (Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, 1983).

It is generally accepted, that the childhood is pedestal in the children's personality. Communicational and interactive relationships, which children develop with their environment, can affect their nervous system, their personality and their social-emotional development. These relationships are very important, because through them, can be achieved to a great extent, self perception and self-esteem. In the new reality of economic crisis, where there is racism and bullying, in the century of new technologies, the school is required to take an active role, on teaching children social-emotional skills, within a context of developing relations. In this way, children will become capable to express their ideas and feelings through communicating, to pull down the barriers of isolation, having the ultimate goal of mental health.

Μαρία Μπασματζίδου,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70,

Διευθύντρια 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης Θεσ/νίκης,

Καραϊσκάκη 56, Συκιές Θεσ/νίκη, 56626,

2310615012, 2310614009, 2310209477, 6989736487,

mariabasm@gmail.com

ΠΡΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΙΔΙΩΝ

ΔΑΦΝΗ ΜΠΕΚΕΡ, ΕΥΓΕΝΙΑ ΘΕΟΔΟΤΟΥ

Εισαγωγή

Η κοινωνικοποίηση και οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές για την ομαλή και υγιή ανάπτυξη του ανθρώπου. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης παίζει η ικανότητα για μέθεξη μέσω της οποίας το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί ένα πρόβλημα από τη σκοπιά ενός άλλου παιδιού και να δράσει προκοινωνικά (Pfeffer,2010). Συμπεριφορές προκοινωνικής φύσεως θεωρούνται οι συμπεριφορές, οι οποίες εκδηλώνονται προς όφελος των άλλων, χωρίς απαραίτητο προσωπικό όφελος, όπως η αλληλοβοήθεια, η προσφορά και η συμπόνια (Knafo & Plomin,2006).

Ως παράγοντας που καθορίζει την προκοινωνική συμπεριφορά τονίζεται αρχικά η σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών, γιατί μέσω αυτής μαθαίνουν να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους, ώστε να εξελιχθούν σε μια ισορροπημένη προσωπικότητα. Ειδικότερα, οι γονείς συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας όταν είναι στοργικοί, ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων, υποστηρίζουν ψυχολογικά τις προσπάθειες του παιδιού για αυτονομία και αντάρκεια, δείχνουν ευαισθησία, αποδοχή και κατανόηση στα σφάλματα, όμως ταυτόχρονα οριοθετούν και απαιτούν την ωριμότητα της συμπεριφοράς του παιδιού (Παρασκευόπουλος,1985). Επιπροσθέτως, σχετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων, η Berk (2009) συμπληρώνει, πως έχοντας λάβει συμπόνια και κατανόηση από τους γονείς, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αντιδράσουν με τον ίδιο τρόπο στη συναισθηματική αγωνία ενός άλλου παιδιού.

Μεγάλη σημασία ωστόσο, παίζει η διαπαιδαγώγηση της αυτορρύθμισης των έντονων συναισθημάτων καθώς πέρα από το ότι είναι βασικός παράγοντας που διέπει τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Dunn, 2004) η έλλειψη αυτορρύθμισης έντονων συναισθημάτων εμποδίζει επίσης τη διεκπεραίωση προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς το άτομο καταβάλλεται τόσο από την προσωπική συναισθηματική του αγωνία με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δράσει προκοινωνικά (Berk, 2009). Ένας σημαντικός τρόπος διαπαιδαγώγησης της διαχείρισης των συναισθημάτων, της εκμάθησης της προκοινωνικής συμπεριφοράς και της υιοθέτησης αξιών, είναι ο διάλογος (Berk,2009). Ο διάλογος, με την περιγραφή των συναισθημάτων, αναπτύσσει το λεξιλόγιο του παιδιού και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης και δεξιότητας την οποία μπορεί να μεταφέρει και σε περιπτώσεις που εμπλέκονται συνάνθρωποι (Pfeffer,2010;Berk,2009). Η περιγραφή και κατά επέκταση η κατανόηση των συναισθημάτων προωθεί λοιπόν τον προκοινωνικό συλλογισμό και την προκοινωνική συμπεριφορά ανάμεσα στα παιδιά, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε επίπεδο διαπροσωπικό και κοινωνικό-γνωστικό (Belacchi&Farina,2010;Durkin, 1995).

Η προκοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται επίσης από κοινωνικοπολιτισμικές προσδοκίες και προβλεπόμενες αμοιβές ή τιμωρίες, κίνητρα που δεν έχουν σχέση με τον αλτρουισμό (Bierhoff,2007). Συμπερασματικά, η προκοινωνική συμπεριφορά παραμένει ένα αμφιλεγόμενο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έχοντας λάβει υπόψη αρκετούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς, θα δοθεί προσοχή στον ρόλο των κατοικίδιων στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τους Melson (2003) και Poresky & Hendrix (1989) τα παιδιά με κατοικίδια δείχνουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο, αυτονομία, αυτοπεποίθη-

ση, γνωστική και ηθική ανάπτυξη, κοινωνική ευαισθησία, εμπιστοσύνη σε διαπροσωπικές σχέσεις και μεγαλύτερη κοινωνική συμμετοχή. Επίσης, η πλειοψηφία των ατόμων, τα οποία διατηρούν μια στενή και δυνατή σχέση με τα ζώα τους, έχουν μεγάλα αποθέματα για αγάπη, ενσυναίσθηση και συμπόνια (Kurdek,2008).

Τα παιδιά σε μονογονεϊκές οικογένειες και τα παιδιά χωρίς αδέρφια που ζουν και με τους δύο γονείς, είναι έντονα συνδεδεμένα με τα κατοικίδια τους, τα οποία προσφέρουν συντροφιά και το αίσθημα ασφάλειας, ιδίως όταν και οι δύο γονείς εργάζονται (Walsh,2009b;Bodsworth & Coleman,2001). Επιπροσθέτως, τα κατοικίδια ανταποδίδουν τη φροντίδα και προσοχή με την προσφορά αγάπης άνευ όρων, καλύπτοντας μια ανθρώπινη ανάγκη ζωτικής σημασίας (Beck & Madresh,2008), και αναπτύσσοντας το αίσθημα εμπιστοσύνης στα παιδιά. Συμπερασματικά, η στενή αλληλεπίδραση με ζώα, εξυπηρετεί ως δομικό στοιχείο στην ανάπτυξη του εαυτού και των κοινωνικών σχέσεων, παρέχοντας συναισθηματική παρηγοριά, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη, στοργή και αίσθημα ασφάλειας (Walsh,2009a;2009b). Πολλοί ερευνητές όπως οι Ascione, Weber & George (αναφέρονται στους Thompson & Gullone, 2003) υποστηρίζουν, πως η βέλτιστη μέθοδος προώθησης της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, είναι η ενθάρρυνση άμεσης επαφής με τα ζώα. Η ενσυναίσθηση προς τα ζώα επεκτείνεται στην ενσυναίσθηση προς τους ανθρώπους (Thompson & Gullone, 2003). Για να αντίκτυπο στην ανάπτυξη και προκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού η επίδραση του ζώου, πρέπει να επισημανθεί η σημασία της στάσης των γονέων απέναντι στα ζώα, καθώς σύμφωνα με τον Walsh (2009a) το πρώιμο ενδιαφέρον των παιδιών για τα ζώα σχηματίζεται από τις οικογένειες τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Από την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται φανερό, ότι η ανάπτυξη και εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως η κοινωνία, η οικογένεια, το σχολείο, οι ηθικές πεποιθήσεις και οι αξίες με τις οποίες έρχεται σε επαφή το παιδί, καθώς επίσης τα ζώα συντροφιάς. Σημαντικό επίσης ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η στάση του γονέα απέναντι στα ζώα συντροφιάς, ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την προκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Μολονότι υπάρχουν αρκετές έρευνες σε χώρες του εξωτερικού σχετικά με την θετική επιρροή που έχουν τα κατοικίδια στην ανάπτυξη του παιδιού, παρατηρείται έλλειψη ερευνών σε αυτό το θέμα στην Ελλάδα. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω βιβλιογραφία και ειδικά με την απουσία δεδομένων στην χώρα μας, κρίθηκε ενδιαφέρον αλλά και σημαντικό να ερευνηθεί η επιρροή των κατοικίδιων στην προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών όπως επίσης η επιρροή της στάσης του γονέα απέναντι στα ζώα, στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Μεγαλώνοντας σε μια χώρα και σε μια κοινωνία, όπου είναι πλέον φυσιολογικό να βλέπουμε αδέσποτα και ανθρώπους να ζητούν βοήθεια, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως η ενσυναίσθηση και η προκοινωνική συμπεριφορά είναι απαραίτητα στοιχεία μιας προσωπικότητας. Αναλυτικότερα, έχει αποδειχθεί πως η πλειοψηφία των ατόμων τα οποία διατηρούν μια στενή και δυνατή σχέση με ζώα έχουν ενσυναίσθηση, συμπόνια και γενικά μεγάλα αποθέματα αγάπης (Kurdek,2008). Επίσης τα παιδιά που παρουσιάζουν ανεπτυγμένη προκοινωνική συμπεριφορά, έχουν επίσης υψηλότερα ποσοστά σε μετρήσεις ψυχολογικής ευεξίας (Durkin, 1995) και η υψηλή συναισθηματική επιδεξιότητα συνδέεται με την υψηλή σχολική επίδοση (Pfeffer,2010). Έχοντας συνειδητοποιήσει και κατανοήσει τη σημασία των ζώων στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και προκοινωνικής συμπεριφοράς του ανθρώπου, διακρίνεται ένα ευρύ πεδίο έρευνας στον τομέα ένταξης ζώων συντροφιάς στην εκπαίδευση και στις σχολικές τάξεις (Daly & Suggs,2010).

Μεθοδολογία

Για το σκοπό της έρευνας, που είναι η μελέτη της επιρροής των κατοικίδιων και της στάσης του γονέα απέναντι τους, στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, κρίθηκε ενδιαφέρον αλλά και σημαντικό να ερευνηθούν τα εξής:

- 1. Η ύπαρξη κατοικίδιων στο περιβάλλον του παιδιού είναι παράγοντας που επηρεάζει την προκοινωνική του συμπεριφορά?

- 2. Επηρεάζει η στάση των γονέων απέναντι στα ζώα τις προκοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού?

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία. Αναλυτικότερα, επιλέχθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης, για να ερευνηθεί η εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, και η μέθοδος του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες ιεράρχησης, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο της ευαισθησίας των γονέων απέναντι στα ζώα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν από δύο έρευνες, των Beirne & Alagappan (2007), και των Moronati et al. (2008) και αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών, σχετικά με την στάση των γονέων απέναντι στα ζώα και στα κατοικίδια. Με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο, και τη συγκατάθεση των γονέων, έγινε μια συστηματική παρατήρηση για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που έχουν κατοικίδια και των παιδιών που δεν έχουν κατοικίδια. Έγινε μία πιλοτική εφαρμογή ώστε να διορθωθούν τυχόν λάθη. Η δειγματοληψία έγινε με την τεχνική του στρωματικού δείγματος, όπου με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου είχε υπάρξει πληροφόρηση σχετικά με την κατοχή κατοικίδιου, και έτσι χωρίστηκαν τα παιδιά από το δειγματοληπτικό πλαίσιο, σε δύο ομοιογενείς ομάδες. Από κάθε ομάδα, την πειραματική ομάδα, η οποία είχε κατοικίδια και την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν είχε κατοικίδια, επιλέχθηκαν 15 παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών, έτσι ώστε οι ομάδες να είναι ισόποσες. Η συστηματική παρατήρηση έλαβε μέρος σε ένα νηπιαγωγείο της Αττικής, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνίες το πρωί. Για τη συστηματική παρατήρηση ορίστηκαν οι μορφές κοινωνικής και προκοινωνικής συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 1).

Προ-κοινωνική συμπεριφορά:	Κατηγορίες της Παρατήρησης:
Προ-κοινωνική συμπεριφορά θεωρείται η συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται προς όφελος των άλλων. (Eisenberg&Fabes, αναφέρονται στους Knafo&Plomin, 2006).	<u>Επεξήγηση</u> <u>Αλληλοβοήθεια</u> : να αναγνωρίζουν ότι ένα άλλο παιδί χρειάζεται βοήθεια σε κάτι και να την προσφέρουν. <u>Συνεργασία</u> : να καταφέρουν να συνεργαστούνε αβίαστα για έναν κοινό σκοπό.

Πίνακας 2.

Η επεξήγηση των κατηγοριών του πίνακα της συστηματικής παρατήρησης

Συνολικά, η διεξαγωγή της συστηματικής παρατήρησης έγινε 45 λεπτά την φορά, 2 φορές την βδομάδα για 1 μήνα. Αναλυτικότερα, την πρώτη φορά παρατηρήθηκε η ομάδα ελέγχου και τη δεύτερη φορά η πειραματική ομάδα. Κάθε 3 λεπτά παρατηρήθηκε ένα άλλο παιδί της ομάδας και κάθε φορά που παρουσίαζε την αντίστοιχη συμπεριφορά συμπληρωνόταν η αντίστοιχη στήλη. Για την εξασφάλιση της ηθικής της έρευνας διατηρήθηκε το επιστημονικό απόρρητο, οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τη διαδικασία της έρευνας, ώστε να δώσουν τη συγκατάθεση τους και τα παιδιά δεν διέτρεξαν κανέναν κίνδυνο.

Ανάλυση και συζήτηση δεδομένων

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS Statistics 17.0. Αρχικά αναλύθηκαν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί στους 30 γονείς των 30 παιδιών που παρατηρήθηκαν εκ των οποίων 15 γονείς είχαν κατοικίδια και 15 γονείς δεν είχαν κατοικίδια.

Ξεκινώντας με την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αναλύθηκαν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου και κατά επέκταση διαπιστώθηκε η στάση του γονέα απέναντι στα ζώα με την εξής μέθοδο: Οι απαντήσεις της κάθε δήλωσης του ερωτηματολογίου είχαν αριθμό ανάλογα με την ευαισθησία του ανθρώπου απέναντι στα ζώα. Τον αριθμό 5 είχε η απάντηση που εξέφραζε την πιο μεγάλη ευαισθησία απέναντι στα ζώα, και τον αριθμό 1 είχε

η απάντηση με την λιγότερη ευαισθησία (βλ.Πίνακα 2). Το μέγιστο βαθμό στις 13 ερωτήσεις που μπορούσε να συγκεντρώσει ο συμμετέχων της έρευνας ήταν το «65» ως απόλυτα φιλόζωος, και τον κατώτερο βαθμό, το «13» ως καθόλου φιλόζωος. Στις απαντήσεις των 30 συμμετεχόντων, συγκεντρώσαν όλοι τουλάχιστον πάνω από 47 πόντους, γεγονός που τους καθιστά φιλόζωους. Ωστόσο, για να δοθεί σημασία στον βαθμό ευαισθησίας του γονέα απέναντι στα ζώα, πάρθηκε ο μέσος όρος της διαφοράς ανάμεσα στον χαμηλότερο και στον υψηλότερο βαθμό που συγκεντρώθηκε στο ερωτηματολόγιο. Από το χαμηλότερο βαθμό «47» και τον υψηλότερο βαθμό «65» βγήκε ο μέσος όρος των 56 βαθμών. Έτσι οι γονείς χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην ομάδα με πολύ θετική στάση απέναντι στα ζώα που συγκεντρώσε στην συνάθροιση των απαντήσεων 56 βαθμούς και άνω, και στην ομάδα των 56 βαθμών και κάτω, την οποία αποτελούσαν οι γονείς με ουδέτερη έως θετική στάση απέναντι στα ζώα.

Παράδειγμα: Δήλωση 1. Δεν θεωρώ λάθος την χρήση ζώων για ιατρικές έρευνες					
Πιθανές απαντήσεις:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Αναποφάσιστος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Αριθμοί ευαισθησίας:	1	2	3	4	5

Πίνακας 2.

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου ως προς την ευαισθησία του γονέα

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος χωρίστηκαν τα παιδιά σε 2 ομάδες των 15 παιδιών, με τη μια ομάδα να έχει κατοικίδια και την άλλη να μην έχει. Για την ανάλυση των δεδομένων, η προκοινωνική συμπεριφορά δεν αναλύθηκε ως προς την μορφή της, δηλαδή αλληλοβοήθεια ή συνεργασία, αλλά ως προς την παρουσία ή την απουσία της προκοινωνικής συμπεριφοράς γενικά (βλ.Πίνακα 3).

	Μορφές προκοινωνικής συμπεριφοράς			Συμπέρασμα ως προς την παρουσία προκοινωνικής συμπεριφοράς	
	Αλληλοβοήθεια	Συνεργασία		NAI	OXI
Παιδί 1	X		=	X	
Παιδί 2	X	X	=	X	
Παιδί n			=		X

Πίνακας 3.

Συμπέρασμα ως προς την εμφάνιση προκοινωνικής συμπεριφοράς στην παρατήρηση

Στη συνέχεια για να συγκριθεί η στάση των γονέων απέναντι στα ζώα και η κατοχή κατοικίδιων, με την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε το SPSS Statistics 17.0. επομένως οι ερευνητικές ερωτήσεις απαντήθηκαν ταυτόχρονα. Χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test διότι οι μεταβλητές δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις του Chi-Square Test. Η εναλλακτική υπόθεση, η οποία δηλώνει, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, γίνεται αποδεκτή καθώς η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους και στην κατοχή κατοικίδιου, όπως επίσης και στην στάση του γονέα απέναντι στα ζώα (sig.0,016) (βλ.Πίνακα 4).

Chi-Square Tests						
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	9,152 ^a	3	,027	,028		
Likelihood Ratio	11,892	3	,008	,014		
Fisher's Exact Test	9,469			,016		
Linear-by-Linear Association	,129 ^b	1	,719	,859	,429	,133
N of Valid Cases	30					
a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.						
b. The standardized statistic is -,360.						

Πίνακας 4.

Παρουσίαση προκοινωνικής συμπεριφοράς σε σχέση με την κατοχή κατοικίδιου και την στάση του γονιού

Με το SPSS Statistics 17.0. συγκρίθηκε η εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού προσχολικής ηλικίας ταυτόχρονα με α) την κατοχή κατοικίδιου ζώου και β) τη στάση του γονέα απέναντι στα ζώα, απαντώντας έτσι και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως το 66,7% των γονέων με κατοικίδια, έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά. Το ποσοστό των γονέων με κατοικίδια, που έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους δεν παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά είναι 0%. Όσον αφορά στους γονείς με κατοικίδια, οι οποίοι έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά, το ποσοστό φτάνει το 63,6%. Το 66,7% των γονέων με κατοικίδια, έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους δεν παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά.

Προχωρώντας στην ομάδα χωρίς κατοικίδια, το 33,3% των γονέων, έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά. Το 100% των γονέων χωρίς κατοικίδια, έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους δεν παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά. Όσον αφορά στους γονείς χωρίς κατοικίδια, με πολύ θετική στάση απέναντι στα ζώα και με παιδιά που παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά, το ποσοστό ανέρχεται στα 36,4%. Τέλος, το 33,3% των γονέων χωρίς κατοικίδια έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στα ζώα και τα παιδιά τους δεν παρουσίασαν προκοινωνική συμπεριφορά (βλ.Πίνακα 5).

TITLE: pet ownership * parental attitude Crosstabulation			parental attitude and child's prosocial behavior				Total
			neutral attitude and pro-social behavior	neutral attitude and no pro-social behavior	positive attitude and pro-social behavior	positive attitude no pro-social behavior	
Pet ownership	With pet	Count	6	0	7	2	15
		Expected Count	4,5	3,5	5,5	1,5	15,0

	% withinparentalattitude	66,7%	,0%	63,6%	66,7%	50,0%
	% of Total	20,0%	,0%	23,3%	6,7%	50,0%
	withoutpe Count	3	7	4	1	15
	ExpectedCount	4,5	3,5	5,5	1,5	15,0
	% withinparentalattitude	33,3%	100,0%	36,4%	33,3%	50,0%
	% of Total	10,0%	23,3%	13,3%	3,3%	50,0%
	Count	9	7	11	3	30
	ExpectedCount	9,0	7,0	11,0	3,0	30,0
	% withinparentalattitude	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	30,0%	23,3%	36,7%	10,0%	100,0%
Total	Count	9	7	11	3	30
	ExpectedCount	9,0	7,0	11,0	3,0	30,0
	% withinparentalattitude	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	30,0%	23,3%	36,7%	10,0%	100,0%

Πίνακας 5.

Προκοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με την κατοχή κατοικίδιου και την στάση του γονιού

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατοχή κατοικίδιων επηρεάζει την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία επίσης τονίζει, ότι η κατοχή κατοικίδιου επηρεάζει τον άνθρωπο θετικά, ως προς την ενσυναίσθηση και την συμπόνια (Kurdek,2008). Μέσα λοιπόν από τη στενή αλληλεπίδραση του παιδιού με το ζώο συντροφιάς, το παιδί μαθαίνει βιωματικά βασικές έννοιες, όπως τη φροντίδα, την ασφάλεια και την ανιδιοτελή προσφορά προσοχής και αγάπης του ζώου συντροφιάς προς το παιδί (Walsh, 2009b; Beck & Madresh, 2008). Η στενή αυτή αλληλεπίδραση με τα ζώα προωθεί βέλτιστα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία, σύμφωνα με τους Thompson & Gullone (2003), επεκτείνεται προς τους ανθρώπους, γεγονός που δείχνει και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Συνεχίζοντας, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επίσης απαντήθηκε θετικά, δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην στάση του γονέα απέναντι στα ζώα και στην εκδήλωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Οι γονείς, επηρεάζουν κατά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί την διαμόρφωση της προσωπικότητας του, την κοινωνική του συμπεριφορά, όπως και τις στάσεις του (Pfeffer,2010;Κολιάδης,2007). Αναλυτικότερα, η στάση που έχει ο γονέας απέναντι στα ζώα επηρεάζει τη στάση του παιδιού καθώς εξασκείται η ικανότητα του παιδιού να ευαισθητοποιείται. Πρέπει να τονιστεί η σημασία της στάσης του γονέα απέναντι στα ζώα, αφού το πρώτο ενδιαφέρον του παιδιού για τα ζώα σχηματίζεται από την οικογένεια του (Walsh, 2009a). Μπορεί να ισχυριστεί λοιπόν κανείς, πως σε ένα παιδί, το οποίο μεγαλώνει σε μια οικογένεια όπου επικρατεί μια αρνητική στάση απέναντι στα ζώα, μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στον σχηματισμό συγκεκριμένων αξιών που αφορούν την συμπόνια, καθώς σύμφωνα με τον Bandura (αναφέρεται στην Ελληνιάδου κ.α., 2008), τα παιδιά μαθαίνουν νέες συμπεριφορές καθώς παρατηρούν ή μιμούνται συνειδητά, ή ακόμη και ασυνειδητά την συμπεριφορά των προτύπων τους. Αφού λοιπόν και οι αρνητικές στάσεις και βίαιες συμπεριφορές μπορούν να υιοθετηθούν από το παιδί και να καλλιεργήσουν βίαιες συμπεριφορές στο παιδί, πρέπει να τονιστεί, πόσο σημαντική είναι η συμβολή των γονέων σαν πρότυπα προς μίμηση. Σε ακραίες περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας, μάλιστα, το παιδί μπορεί να ξεσπάσει με βία στο κατοικίδιο του ή σε κάποιον πιο αδύναμο από εκείνο, είτε απλά καθώς μιμείται την συμπεριφορά που παρατηρεί στον γονέα του, είτε ώστε να βρουν διέξοδο τα συναισθήματα που του προκαλεί η βία που βιώνει στο οικογενειακό του περιβάλλον (Spindel&Miller,2011). Επομένως, όπως σύμφωνα με τους Thompson & Gullone (2003) η

ενσυναίσθηση προς τα ζώα επεκτείνεται προς τους ανθρώπους, έτσι και η βία στα ζώα μπορεί να επεκταθεί στον άνθρωπο, όπως υποστηρίζουν οι Spindel&Miller (2011). Παρόλο που η παρούσα έρευνα, επικεντρώθηκε και επιβεβαιώνει την θετική επίδραση που έχει η φιλοζωική στάση των γονέων στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, δεν πρέπει να αγνοηθεί η πιθανή αρνητική επιρροή που μπορεί να έχει μια αρνητική ή ακόμα και επιθετική στάση του γονέα απέναντι στα ζώα και γενικότερα σε πλάσματα πιο αδύναμα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη μελέτη της επιρροής των κατοικίδιων και της στάσης του γονέα απέναντι τους, στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Παρέχει μια αναλυτική περιγραφή των μορφών προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Συγκρίνει και αποδεικνύει την επιρροή της κατοχής κατοικίδιου και της στάσης του γονέα απέναντι στα ζώα στην προκοινωνική συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 4-5 ετών. Το δείγμα το αποτέλεσαν 30 παιδιά και 30 γονείς. Η μεθοδολογία ήταν ποσοτική και αποτελείτο από τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και το ερωτηματολόγιο που αφορούσε την στάση των γονέων απέναντι στα ζώα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και στην κατοχή κατοικίδιου, όπως επίσης και στην στάση του γονέα απέναντι στα ζώα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί, πως για την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να οφείλονται και άλλοι παράγοντες. Ενδιαφέρον θα ήταν να δοθεί σημασία στη συχνότητα της εκδήλωσης προκοινωνικής συμπεριφοράς καθώς επίσης στη διαφοροποίηση στα είδη των ζώων συντροφιάς και στο φύλο του παιδιού. Σημαντική κατεύθυνση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να είναι η ένταξη των ζώων σε σχολικά πλαίσια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beck, L. & Madresh, E. (2008). Romantic partners and four-legged friends: An extension of attachment theory to relationships with pets. *Anthrozoös*, 21(1), 43-56.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
- Beirne, P. & Alagappan, M. (2007). *A Note on Pedagogy: Humane Education Making a Difference*. Διαθέσιμο στο: http://www.criticalanimalstudies.org/JCAS/Journal_Articles_download/Issue_7/bierne.pdf (Πρόσβαση: 12 Νοεμβρίου 2011).
- Berk, L. (2009). *Child Development*. 8th ed. New York: Pearson International Edition.
- Bierhoff, H.W. (2007). Προ-κοινωνική συμπεριφορά. Στο Γαλάνης, Γ.Ν. (επιμ) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. 397-434.
- Bodsworth, W. & Coleman, G. (2001). Child-companion animal attachment bonds in single and two-parent families. *Anthrozoös*, 14(4), 216-223.
- Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Dunn J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf> (Πρόσβαση: 7 Δεκεμβρίου 2012).
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). *Prosocial Behaviour From Early To Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change*. Available at:

http://pluto.huji.ac.il/~mshayo/Ebstein3_Prosocial_behavior.pdf (Retrieved: 25 April 2012).

- Κολιάδης, Ε.Α. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης*. Τόμος Γ. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Kurdek, L.A. (2008). Pet dogs as attachment figures. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 247-266.
- Melson, G.F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47 (1), 31-39.
- Morovati, D., Steinberg, A., Taylor, L. & Lee, H. (2008). Further validation evidence for the Pet Attitude Scale. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 543-552.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 2. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Pfeffer, S. (2010). Emotionale und soziale Kompetenz, *Kinder erziehen, bilden und betreuen: Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. Berlin: Cornelsen. 598-621.
- Poresky, R.H. & Hendrix, C. (1989). *Companion Animal Bonding, Children's Home Environments and Young Children's Social Development*. Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED312087.pdf>. (Retrieved: 30 November 2011).
- Spindel, M. & Miller, L. (2011). Animal abuse, cruelty, neglect (and the connection to human violence). In Davis, R.G. (ed) *Animals, Diseases, and Human Health: Shaping our lives now and in the future*. California: ABC-CLIO. 52-69
- Thompson, K. & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Walsh, F. (2009a). Human-animal bonds I: The relational significance of companion animals. *Family Process*, 48(4), 462-480.
- Walsh, F. (2009b). Human-animal bonds II: The role of pets in family systems and family therapy. *Family Process*, 48(4), 481-499.

ABSTRACT

This paper examines the impact of companion animals on the pro social behavior of preschool children. The chosen methodology was systematic observation and the questionnaire in which 30 preschool children were observed, out of which 15 were pet owners and 15 were not and their parents completed a questionnaire regarding the attitude towards animals. The parental attitude was later on associated with the appearance of pro social behavior of the corresponding child. The data analysis was shown that there is a statistical significant relationship between the appearance of pro social behavior of preschool children and pet ownership, as well as between the appearance of pro social behavior and the parental attitude towards animals. This paper stresses the importance and necessity of companion animals and their impact on the psycho-emotional development and the development of empathy and pro social behavior.

Δάφνη Μπέκερ,

BA Early Childhood Studies,
Metropolitan College, Athens, Greece,
+30 6945955779, +30 210 6199320,
dafnibecker@gmail.com

Ευγενία Θεοδότου

Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education,
Metropolitan College, Athens, Greece,
+30 6945745449, +30 210 6199320,
etheodotou@gmail.com,
etheodotou@amc.edu.gr

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΧΑΡΗΣ ΜΩΡΙΚΗΣ

Η ενδοσχολική βία αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ιδιαίτερα ανησυχητικό αλλά ταυτοχρόνως εξόχως αποκαλυπτικό για πτυχές που αφορούν την ψυχική λειτουργία εντός μίας σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Παρά τις όποιες συλλογικές διαστάσεις που εκδηλώνεται, υφαίνεται πάντοτε σε ατομικό, ενδοψυχικό επίπεδο, αποτελώντας την συμπύκνωση μίας μακράς και αθέατης προηγηθείσης διαδρομής. Οι όποιοι κοινωνικοί και εξωτερικοί παράγοντες προστίθενται ως θρυαλλίδα σε ένα εύφλεκτο υλικό που αποτελεί καθαρά ενδοψυχική υπόθεση. Τμήματα και λειτουργίες του ψυχικού οργάνου συμμετέχουν καίρια, μορφοποιώντας το ρεύμα εκείνο της ψυχικής δυναμικής που εκφράζει την καταστροφικότητα.

Ο ορισμός του εκφοβισμού (bullying): “Η κατ’ επανάληψη έκθεση ενός ατόμου σε αρνητικές καταστάσεις εκ μέρους άλλων που κυριαρχούν επάνω του, οι οποίοι με κάποιο τρόπο επωφελούνται από τη δυσφορία των θυμάτων” (Twemlow, Sacco and Williams, 1996). Υπάρχουν επίσης κάποια κριτήρια (Twemlow, 2000) για να χαρακτηριστεί μία σχολική κοινότητα βίαιη και προβληματική:

- Υψηλό επίπεδο απογοήτευσης των καθηγητών
- Χαμηλό επίπεδο εμπλοκής γονέων για την αντιμετώπιση προβλημάτων
- σχέσεις αντιπαλότητας μεταξύ σχολικού προσωπικού και γονέων παιδιών με προβλήματα
- ανοχή από το σχολείο εντάσεων και βιαιοτήτων χωρίς προσπάθεια διαχειρίσεώς τους
- υψηλό ποσοστό αποβολών και τιμωριών
- υψηλό ποσοστό εγκαταλείψεως σχολείου
- πολλοί σχολικοί κανγιάδες
- προσηλυτισμός για συμμορίες
- χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ
- χαμηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας

Η αίσθηση ενός παιδιού ότι ανήκει σε μία ομάδα προκύπτει από την αίσθηση του εαυτού και της ταύτισης του με μία κοινότητα. Εάν όμως κάποιος έχει είτε διαταραγμένη αίσθηση είτε της ταυτότητας του είτε την αίσθηση ότι δεν ανήκει σε ομάδα, τότε γίνεται κάποιος που αισθάνεται ήδη απόβλητος. Προσπαθεί να βρει μία θέση σε ομάδα προτείνοντας, εκθέτοντας έναν εαυτό, με διαφόρους τρόπους: οι συγκρούσεις με τους ενήλικες ή με άλλα παιδιά, αποτελούν για κάποιους κατά παράδοξο τρόπο, τις μοναδικές επιλογές. Γίνονται επιθετικά αποζητώντας εκδίκηση, ως ένα τρόπο για να αντισταθμίσουν επίσης το πόσο έχουν πληγωθεί. Επίσης για να δείξουν, στην περίπτωση που γίνονται θύτες, ότι ελέγχουν μία κατάσταση, συνθήκη που για αυτά καθίσταται σημαντική, διότι ένα κύριο αίτιο της αναστατώσεως τους προκύπτει από την αίσθηση ότι δεν έχουν κανέναν έλεγχο πουθενά και άρα καμμία αίσθηση ασφάλειας δεν προκύπτει. Συμπληρωματικά, όταν από το γονεϊκό τους περιβάλλον δεν υπάρχει αίσθηση ασφάλειας, προσπαθούν να δημιουργήσουν καταστάσεις όπου μέσω του ελέγχου που θα προκύψει, θα νιώσουν ασφαλείς. Μία απ’ αυτές είναι η συνθήκη της ενδοσχολικής βίας, αναλαμβάνοντας το ρόλο του θύτη.

Η επιθετικότητα, κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης θεωρήθηκε από την ψυχανάλυση ως τμήμα των δυνάμεων καταστροφής και θανάτου. Έχει επισημανθεί ο ρόλος της τόσο στη συνολική φυσιολογική ψυχική ανάπτυξη, όσο και στις περιπτώσεις ναρκισσιστικών διαταραχών (Spotnitz and Meadow, 1995). Η συνεισφορά των κοινωνικών παραγόντων επίσης είναι σημαντική (αποκλεισμός, διάλυση του οικογενειακού και κοινωνικού ιστού).

Μπορεί να ιδωθεί κατ’ αρχάς ως ένα δίπτυχο: ως βία αυτοσυντήρησης, ως βία με σαδομαζοχιστικό χαρακτήρα (Glasser, 1998). Η δεύτερη αποτελεί μία ερωτικοποιημένη μορφή της

πρώτης. Όμως σε τι θα μπορούσε να αντιστοιχεί εσωτερικά; Ίσως σε μία κατάσταση όπου κάποιος αισθάνεται ταπείνωση, εσωτερική νέκρωση, αφανισμό της αυτοεκτίμησης, και σε ένα ακόμη πιο πρωτόγονο επίπεδο, αίσθηση απειλής για την ίδια την ύπαρξη. (Gilligan, 1996). Η βία θα μπορούσε να γίνει κατανοητή λοιπόν ως απάντηση σε αυτού του είδους τις αφόρητες ψυχικές καταστάσεις. Συγκεκριμένοι ασθενείς βίαιοι χαρακτηρίζονται επίσης από μία αδυναμία να αναπαραστήσουν κατ' αρχάς και κατόπιν να δώσουν νόημα στις ίδιες τους τις ψυχικές καταστάσεις. Αυτό καταλήγει σε μία εξίσωση του εξωτερικού και του εσωτερικού κόσμου γι' αυτούς, σαν να μην υπάρχει διαχωριστικό όριο. (Fonagy, 2000). Ζούνε ένα είδος βομβαρδισμού από αισθήσεις, εσωτερικές και εξωτερικές, αλλά είναι σαν να βιώνονται όλες ως προερχόμενες απ' έξω.

Στα πλαίσια της φυσιολογικής εξέλιξης, το παιδί χρειάζεται από εκείνον που έχει τη φροντίδα του μία εξωτερική αντανάκλαση των εσωτερικών του καταστάσεων για να μπορεί να τους δώσει ένα νόημα ψυχικό, ένα όνομα στα συναισθήματά του. Εάν αυτό δεν συμβεί από την πλευρά της μητέρας πχ. τότε αποτυγχάνει αυτή η εσωτερική διεργασία. Τα όρια δεν χτίζονται ανάμεσα στο μέσα και στο έξω, το παιδί αισθάνεται να κατακλύζεται όχι μόνο απ' αυτά που έχει μέσα του, αλλά απ' αυτά επίσης που προέρχονται από τον άλλο. Εάν αυτά τα αισθήματα τα βιώνει ως ξένα, τοξικά, βρίσκεται στην άμεση ανάγκη να απαλλαγεί απ' αυτά. Μπορεί να διασφαλίσει μία αίσθηση ταυτότητας και συγκροτήσεως μέσω της φυσικής παρουσίας ενός άλλου μόνον εάν του δοθεί η δυνατότητα να προβάλλει τα ανεπιθύμητα αυτά στοιχεία όπως το μίσος, τον τρόμο. Εάν αυτή η δυνατότητα να δοθεί ένα ψυχικό νόημα σε αυτά τα πρωτόγονα αισθήματα λείπει, τότε μένει μόνο μία οδυνηρή διέγερση και η πράξη. Αντί για λόγια που μπαίνουν ως περιέχοντα στα αισθήματα αυτά ξεχύνονται έξω, εκφορτίζονται ωμά, μέσω πράξεων.

Διότι η βίαιη πράξη έχει πλεονεκτήματα: Συνδέει το άγχος με κάτι, και αυτό παύει να είναι ελεύθερα και επώδυνα διακινούμενο στον εσωτερικό χώρο. Δίνει επίσης μία αίσθηση συνοχής η πράξη, όποια και αν είναι, συνιστά εκείνη την ώρα ένα σύνορο, δίνοντας επίσης μία πρόσκαιρη ανακούφιση απέναντι σε μία απειλητική αίσθηση χάους και διαλύσεως. Ακόμη πιο πέρα, μία βίαιη πράξη μπορεί να ερωτικοποιηθεί δίνοντας όχι μόνον ανακούφιση αλλά και ευχαρίστηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκφόρτιση της οργής, του φόβου ή του μίσους που ένα παιδί μπορεί να ένιωθε για τη μητέρα του κάποτε, λόγω του αισθήματος που βίωσε ότι είναι αβοήθητο ή ταπεινωμένο, περνάει κατ' ευθείαν στο θύμα της επίθεσης. (Twemlow, 2000.) Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ψυχικής δυναμικής, ο επιτιθέμενος δεν αισθάνεται άγχος, ή οποιαδήποτε συναισθηματική διακίνηση, παρά βιώνει μόνο μία διέγερση. Όλο το πράγμα δηλαδή μεταφέρεται από ένα επίπεδο ψυχικό σε ένα άλλο, αισθητηριακό.

Ο ρόλος της μητέρας, κατά τα πρώτα στάδια ψυχικής αναπτύξεως, είναι καταλυτικός σε πολλά επίπεδα. Ένα απ' αυτά συνίσταται στο να μπορεί να ρυθμίζει τα δικά της συναισθήματα, ιδιαίτερα τα αρνητικά, με τρόπο ώστε αυτά να μην πέφτουν στην κυριολεξία πάνω στο παιδί ωμά και ανεπεξέργαστα. Πολλοί συγγραφείς που ασχολούνται με την εφηβική παραβατικότητα περιγράφουν ένα πρώιμο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από στέρηση, αλλά επίσης από υπερδιέγερση, υπό μορφή αμέλειας φροντίδας ή καταχρήσεως και υπερβολής (Aichorn, 1923, Glueck and Glueck, 1950, Hirshi, 1969, Loeber, 1996, Winnicott, 1984). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εσωτερικές παρορμήσεις βιώνονται ως επικίνδυνες, διαχωρίζονται εσωτερικά ως ένα ξένο σώμα και εκφορτίζονται κατ' ευθείαν μέσω πράξεων, χωρίς να μεσολαβεί καμμία ψυχική διεργασία.

Σοβαρές αναταράξεις στο οικογενειακό περιβάλλον και έλλειψη προσοχής και τρυφερότητας μπορεί να προκαλέσουν δυσκολία στο παιδί να ελέγξει τη δική του επιθετικότητα η οποία προέρχεται από συναισθήματα στέρησης. Σαν αποτέλεσμα, το παιδί για να αντισταθμίσει αυτό που νιώθει, προκαλεί πόνο σε άλλους. Λόγω των ίδιων παραγόντων δεν αναπτύσσεται σωστά η ικανότητα αυτοπαρατήρησης αλλά και οι εσωτερικοί, ελεγκτικοί και αυτοπεριοριστικοί μηχανισμοί. Η βία γίνεται τότε μία αγωνιώδης αναζήτηση περιέχοντος, ενός πλαισίου δηλαδή που θα ανακουφίσει και θα συγκρατήσει το εσωτερικό χάος, αλλά και δραστηριοποίηση του δεσμού με την μητέρα εάν αυτή υπήρξε βίαιη ή διεισδυτική. Επίσης, το συναισθημα παντοδυναμίας που φυσιολογικά αισθάνεται ένα παιδί, εάν τραυματισθεί άκαιρα, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε εκρηκτικού ή παραβατικού τύπου συμπεριφορά.

Παράγοντες σημαντικοί: Η έγκαιρη απόκριση των γονέων στο αίσθημα απόγνωσης που κατακλύζει ένα παιδί, το αίσθημα ασφάλειας που αναπτύσσεται μέσω της σχέσης παιδιού γονέων, το να τίθενται όρια και δομικά πλαίσια από τους γονείς, το να βοηθηθεί το παιδί σταδιακά να αναγνωρίζει και να ελέγχει στοιχειωδώς τα αισθήματά του. Ελλείψεις σε αυτά οδηγούν σε ανεξέλεγκτη αύξηση της επιθετικότητας. (Tyson, παράθεση από Mazza, D., 2003, σ. 653). Ικανότητα του γονιού παίζοντας και ταυτοχρόνως οριοθετώντας να αφηθεί να “χρησιμοποιηθεί” από το παιδί για τη δική του ομαλή ανάπτυξη, πράγμα που οδηγεί σε ισχυροποίηση της σχέσης του παιδιού με την εξωτερική πραγματικότητα, την ικανότητα να ξεχωρίζει επίσης το τι συμβαίνει μέσα σε σχέση με το τι έρχεται απ' έξω. Έλλειψη αυτής της στοιχειώδους ικανότητας οδηγεί σε προβλήματα. Για παράδειγμα κάποιος που θεωρεί ότι οι άλλοι είναι διαρκώς αρνητικοί και επιθετικοί απέναντί του, πράγμα που τον οδηγεί σε επιθετικότητα, ενώ εκείνο που συμβαίνει είναι ότι ο ίδιος κατακλύζεται από επιθετικότητα, την οποία δεν μπορεί να διακρίνει ως δική του εσωτερική, θεωρώντας ότι προέρχεται απ' έξω. Αυτό επίσης μεταδίδεται μέσω της σχέσης με τους γονείς με έναν άμεσο τρόπο. Για παράδειγμα, μία μητέρα που διαθέτει χαμηλή ικανότητα ενδοσκοπήσεως και αντιλήψεως του τι συμβαίνει μέσα της, δύσκολα θα συντονιστεί με τις ανάγκες του παιδιού της, δύσκολα θα καταλάβει τι του συμβαίνει ώστε να το βοηθήσει να αποκτήσει καλύτερη αντίληψη του εαυτού του αλλά και των άλλων.

Ως προς την εφηβική ειδικά βία, υπάρχει η αντίληψη ότι είναι μία αίσθηση εσωτερικής απειλής για τον ίδιο τον εαυτό που βρίσκεται στη ρίζα της βίαιης συμπεριφοράς, μια απειλή για την ίδια την ταυτότητα (Dryer, 2000). Αυτή η χρήση της βίας για διατήρηση εσωτερικής ισορροπίας μπορεί να οδηγήσει σε έναν αυτοματισμό χρήσεως, που έτσι σταδιακά ενσωματώνει στο χαρακτήρα τη βία ως αναπόσπαστο τμήμα του (Spotnitz and Meadow, 1995). Μην αντλώντας ικανοποίηση από αλλού, από δραστηριότητες λιβιδινικά χρωματισμένες, μένει μόνον το άλλο ρεύμα ως απόθεμα, δηλαδή οι δυνάμεις της καταστροφικότητας. Η βία είναι ένας εμβληματικός εκπρόσωπος της.

Στην εφηβεία, τμήμα της φυσιολογικής εξέλιξης αποτελεί το να απορριφθούν οι εσωτερικευμένες εικόνες των γονιών όπως ήταν έως τότε, για να αντικατασταθούν από πιο ώριμες. Αυτό το άδειασμα όμως μπορεί να γίνει απότομα σε κάποιους, αφήνοντας ένα αίσθημα κενού. Δημιουργείται τότε η ανάγκη για πράξεις που δίνουν μία διέγερση, ως αντιστάθμισμα στην αίσθηση θλίψης και στο άγχος, που προκύπτουν από το κενό. Επίσης η ανάγκη για άρνηση της αίσθησης αβοήθητου και παθητικότητας αποτελεί επίσης γόνιμο έδαφος για βίαιες συμπεριφορές. (Blos, 1979). Ο έφηβος με χαμηλό έλεγχο ενορμήσεων, αυξημένη οργή και ένταση είναι πιθανόν να αναζητήσει λοιπόν διάφορες μορφές ανακουφίσεως από την ένταση, και η βία συμπεριλαμβάνεται σε αυτές. Εάν όμως σε αυτή την περίπτωση, η βία οδηγεί σε αισθήματα ευχαρίστησης, ισχύος και γενικότερα αυξήσεως της αυτοεκτιμήσεως, υφίσταται ο κίνδυνος να ενσωματωθεί στην υπό διαμόρφωση ταυτότητα (Bracher, 2000). Η βία κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται μέσο αυτοπροσδιορισμού, αυξήσεως της σημασίας του εαυτού και σαδιστικής ικανοποίησης.

Η βία λοιπόν μπορεί να δώσει υπόσταση σε δύο διαφορετικά ψυχικά ρεύματα: τόσο σαν καταστροφικότητα, όσο και σαν πράξη που κατατείνει στην αυτοσυντήρηση της ψυχής (Glasser, 1998). Μπορεί εξ ίσου να είναι έκφραση οργής και ώσεως να καταστραφεί όχι απαραιτήτως το πρόσωπο – θύμα που όμως δεν προσλαμβάνεται ως πρόσωπο, αλλά αντιπροσωπεύει απορριπτέα τμήματα του εαυτού που προβάλλονται στον άλλο και επανέρχονται μέσω ανακλάσεως του βλέμματος του άλλου (Fonagy, 2000). Μπορεί επίσης όμως η βίαιη πράξη να συνεισφέρει στο αίσθημα ότι κάποιος είναι ζωντανός και ενεργός, νιώθοντας ανάταση που μεταφέρει την αίσθηση αβοήθητου και πανικού στο θύμα (Twemlow, 2000).

Υπάρχουν τέτοιες πρακτικές κοινωνικά αποδεκτές σε μεγάλο βαθμό, που αφορούν βία συγκεκριμένη, εκφοβισμό και αποκλεισμό από ομάδα ή κοινότητα (καψόνια νεοεισερχομένων, αποκλεισμό από την επικοινωνία, “μαύρη λίστα”, συμπεριφορές απεργών σε απεργοσπάστες). Σε κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις, ο στόχος είναι να προστατευθεί η κοινότητα από κάποιο μέλος επικίνδυνο ή δυνάμει απειλητικό. Σε άλλες όμως, που τέτοιοι στόχοι δεν υφίστανται, είναι προφανής ο αποκλειστικός τιμωρητικός και σαδιστικός χαρακτήρας, που φαίνεται να δίνει διέξοδο σε αντίστοιχες ψυχικές ώσεις, που προσλαμβάνουν πλέον ομαδική διάσταση. Λειτουργούν τότε οι ομάδες ως πεδία αποσυμπίεσης σαδισμού και καταστροφικό-

τητας σε συλλογικό επίπεδο, παραλαμβάνοντας τη σκυτάλη από άτομα των οποίων η ατομική παθολογία διέπεται από τέτοια στοιχεία. Οι ομάδες τότε καθίστανται γόνιμο έδαφος για να εκφραστεί η ενόρμηση θανάτου, η καθαρή, σχεδόν χωρίς προσμείξεις καταστροφικότητα. Η πιο ανώδυνη ανάγκη για επιβολή και έλεγχο προσλαμβάνει μία μορφή κακοήθης, μετατρεπόμενης σε βία αυτοτροφοδοτούμενη, σαδισμό που αποτελεί την καύσιμο ύλη για την επίτευξη ισορροπίας, καταστροφή του ψυχικού κόσμου του άλλου, ο οποίος παύει να είναι πλέον αντικείμενο ελέγχου και επιβολής και ουσιαστικά απαλείφεται ως οντότητα, ως στοιχείο ετερότητας. Παύει δηλαδή ουσιαστικά να αναγνωρίζεται ως “άλλος”, και με ένα παράδοξο τρόπο γίνεται “κανένας”. Η ψυχική άρνηση της ταυτότητας του άλλου, της οντότητας του σε ψυχικό επίπεδο, η ολική άρνηση του να λάβει υπ’ όψιν ο ένας τι επιφέρει στον άλλο ψυχικά, είναι μία άλλη όψη μιας καταστροφικότητας που έχει ήδη συμβεί ψυχικά στο δράστη, πριν προβεί σε οποιαδήποτε πράξη εναντίον οποιουδήποτε θύματος. Η καταστροφή συνίσταται στην ψυχική άρνηση του άλλου.

Οι περιγραφές εφήβων που εμπλέκονται σε επιθετικές συμπεριφορές είναι συχνά της τάξεως “νιώθω δυνατός και άτρωτος”, πράγμα που προδίδει μία προσπάθεια να αντισταθμιστούν ισχυρά και επώδυνα ελλείμματα στην ναρκισσιστική ισορροπία. Επειδή αυτό δύσκολα γίνεται πιστευτό ως πραγματικό, κατόπιν ψυχοθεραπευτικής βοήθειας μπορεί να αναγνωρίσουν ότι ίσως να φοβούνται επίσης ή να νιώθουν άσχημα, στοιχεία που οδηγούν σε κάποια από τα πραγματικά εσωτερικά κίνητρα τέτοιων συμπεριφορών, που είναι τα αισθήματα ευαλωτότητας.

Στις αντικοινωνικές και καταστροφικές συμπεριφορές του εφήβου σχεδόν πάντοτε μπορούμε να ανιχνεύσουμε ένα πρόβλημα στο οικογενειακό πλαίσιο, το οποίο μπορούμε να το φανταστούμε σαν ένα περιέχον, χωρίς το οποίο το περιεχόμενο θα χυθεί ανεξέλεγκτα. Δρώντας έτσι ένα παιδί ζητάει, με βίαιο τρόπο, να του αναγνωριστεί ένα είδος χρέους του κόσμου απέναντι του, να πάρει αυτό που έχασε, να του ξαναφτιάξουν το θρυμματισμένο πλαίσιο.

Αυτό μπορεί να καταλήξει σε μία, προσπάθεια του εφήβου να προκαλέσει παρέμβαση ενός παράγοντα εξωτερικού σε σχέση με την οικογένεια, συχνά μέσω παραβατικής συμπεριφοράς. (μικροκλοπές, εμπλοκή σε συμμορίες, σχέση με ναρκωτικά). Την τελευταία πρέπει να την καταλάβουμε σαν δραματική έκκληση για βοήθεια, σαν κραυγή να ασχοληθεί κάποιος μαζί του συστηματικά, έστω και εάν είναι ο νόμος και οι εκπρόσωποι του. Μην μπορώντας να βάλει σε λέξεις αυτά που τον κατακλύζουν κάνει πράξεις. Οι πράξεις αυτές όμως απευθύνονται πάντοτε στους ενήλικες και κυρίως στους γονείς. Όταν οι γονείς είναι βυθισμένοι στα δικά τους προβλήματα ή τη δική τους παθολογία, είναι αδύνατο να αφουγκραστούν τι συμβαίνει στο παιδί τους. Η δυνατότητα να βάλουν όρια στον έφηβο, να δράσουν οι ίδιοι ως πλαίσιο προστατευτικό που δίνει ασφάλεια στον έφηβο, προϋποθέτει να έχουν κατακτήσει οι ίδιοι μία σταθερότητα και μία συγκρότηση εσωτερική. Αυτή είναι που τους επιτρέπει να δρουν ως σημείο αναφοράς και σταθερότητας για το παιδί ή να γίνουν δυσάρεστοι βάζοντας όρια. Αν όμως παρατηρήσει κάποιος προσεκτικά στις σημερινές συνθήκες τους γονείς, θα διαπιστώσει ότι αυτά τα στοιχεία απουσιάζουν σε πολλούς απ’ αυτούς. Όταν λοιπόν τα προβλήματα εμφανίζονται στα παιδιά, η πρώτη τους αντίδραση είναι να τα αρνηθούν, ή να τα αποδώσουν σε εξωτερικούς παράγοντες, διότι δεν αντέχουν να δούνε το πόσο οι ίδιοι συμμετέχουν σε αυτά.

Το ότι τα παιδιά εκτίθενται μαζικά και σε υπερβολικό βαθμό στη βία μέσω των μέσων ενημέρωσης ή των σύγχρονων ηλεκτρονικών παιχνιδιών δημιουργεί έναν εθισμό τους απέναντι σε αυτή, και ένα είδος παραλύσεως ως άμυνας για να αντέξουν το φορτίο της. Τις ίδιες παραλυτικές άμυνες συναντούμε σε ομάδες που επίσης κατακλύζονται από βία (αστυνομικοί, στρατιωτικοί). Ο ειδικός στα σχολεία που αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα χρειάζεται όχι για να ξεχωρίζει τα προβληματικά παιδιά, αλλά για να δίνει ένα είδος έγκυρης ενημέρωσης σχετικά με ψυχολογικά και κοινωνικά ζητήματα στην κοινότητα των εκπαιδευτικών. Ενδυναμώνοντας τη δική τους δυνατότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν, ισχυροποιώντας τις μεταξύ τους σχέσεις, το σχολείο, ως κοινότητα, μέχρι ενός βαθμού μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για παιδιά που το στερούνται στην οικογένεια τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aichorn, A. (1925). *Wayward youth*. New York: Viking.
- Blos, P. (1967). The second individuation process in adolescence. In *Psycho anal. St. Child*, 22, 162-186. New York: International University Press.
- Blos, P. (1979). The concept of acting out in relation to the adolescent process. In *The adolescent passage* (pp.254-277). New York: International University Press.
- Bracher, M. (2000). Adolescence violence and identity vulnerability. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 5, 189-211.
- Fonagy, P. (2000). *A developmental view of rage-murder*. Paper presented at the Learning from violence Conference, International Association for Forensic Psychotherapy, Boston, MA.
- Gilligan, J. (1996). *Violence: Reflections on a national epidemic*. New York: Viking.
- Glasser, M (1998). On violence: a preliminary communication. *Int. J. Psycho-Anal.*, 79, 887-902.
- Glueck, S., and Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. New York: Commonwealth Fund.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. In D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and Crime* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazza, D, (2003). Dangerous behavior in children and adolescents. *J. Amer.Psychoanal.Assn.*, 51: 651-665.
- Meadow, P. (2000). Psychoanalysis and violence. *Modern psychoanalysis*, 22, 3-15.
- Snyder, J., and Rogers, K. (2002). The violent adolescent: the urge to destroy versus the urge to feel alive. *The American Journal of Psychoanalysis*, 62, 237-253.
- Spotnitz, H& Meadow, P. (1995). *Treatment of the narcissistic neurosis*. New York: Grune & Stratton.
- Twemlow, S., Sacco, F.C. &Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bull.Menn. Clinic.*, 60(3):296-313.
- Twemlow, S. (2000). The roots of violence: Converging psychoanalytic explanatory models for power struggles and violence in schools. *Psychoanal. Q.*, 69, 741-785.
- Winnicott, D. W. (1984). *Deprivation and delinquency*. London: Tavistock.

SOMMAIRE

Malgré l'aspect social dont se revêt le phénomène de la violence, il s'agit d'un processus qui s'effectue toujours au niveau individuel, et sa phénoménologie est le produit condensé d'un parcours intrapsychique invisible. L'appareil psychique, de par ses fonctions et ses instances en est le facteur primordial, cristallisant le courant scellé par les forces de destruction. Le mode relationnel avec les parents, leur constitution psychique et leur pathologie, se relèguent au rang des facteurs primordiaux qui vont couvrir la violence. En défaut du sentiment de sécurité et du cadre susceptible à métaboliser la rage et la haine qui submergent l'enfant, l'excitation sensorielle apparaît comme seule issue, et la violence alors se mue en quête éperdue d'un cadre apte à soulager en contentant le chaos intérieur, le liant à un acte spécifique.

Χάρης Μωρίκης,

Κλινικός ψυχολόγος – ψυχαναλυτής,
Δημητράκοπούλου 13, Αθήνα, 12134,
2106429454,
harismor@otenet.gr

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΤΗ ΕΙΚΟΝΑ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΡΕΝΤΖΑ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΠΡΕΝΤΖΑ

1. Εισαγωγή

Με δεδομένο ότι η Ελλάδα φιλοξενεί πλέον ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών ο οποίος χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία στοχεύοντας να εστιάσει στον ρόλο της *γλώσσας* στη διαδικασία κατάκτησης της μαθηματικής γνώσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, και αντίθετα με την ευρέως διαδεδομένη (σε γονείς και εκπαιδευτικούς) άποψη ότι η διγλωσσία από μόνη της «μπερδεύει» τους μαθητές, πόσο μάλλον σε συνδυασμό με τη δυσλεξία, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία ήταν εξίσου επιτυχημένοι με τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία στις δοκιμασίες της έρευνας.

Το θέμα μας θα αναπτυχθεί ως εξής: Η δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή τους όρους-κλειδιά της δυσλεξίας και της διγλωσσίας, καθώς επίσης και τα ακόλουθα ζητήματα: ωφέλειες τις διγλωσσία, διγλωσσία και εκπαιδευτικές επιδόσεις, διγλωσσία και δυσλεξία, διγλωσσία και μαθηματικά. Επίσης θα αναλύσει τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης. Η τρίτη και η τέταρτη ενότητα θα παρουσιάσουν το εμπειρικό ερευνητικό κομμάτι, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης αντίστοιχα και η πέμπτη ενότητα θα αναλύσει τα συμπεράσματα

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Δυσλεξία

Ο όρος «Δυσλεξία» αναφέρεται σε μια ομάδα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την ιδιαιτερότητα στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Η δυσλεξία είναι πασίδηλη από ποικίλες δυσκολίες με διάφορες μορφές της γλώσσας και συχνά περιλαμβάνει ελλείμματα τα οποία σχετίζονται με την ανάγνωση και την ικανότητα κατάκτησης του μηχανισμού της ορθογραφημένης γραφής (Orton Dyslexia Society, 1991). Από αυτή τη σύντομη περιγραφή είναι εμφανές ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται με μια μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών. Θέλοντας να παρουσιάσουμε μια συνοπτική και κατανοητή περιγραφή του όρου και να αποφύγουμε τη σύγχυση που μπορεί να προκληθεί από την πληθώρα των διαθέσιμων ορισμών, παραθέτουμε ακολούθως τα σημεία κλειδιά για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας: α) διαφορές στην επεξεργασία των πληροφοριών, β) οπτικές και φωνολογικές δυσκολίες, γ) ασυμφωνία απόδοσης σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές δ) ατομικές διαφορές σε ό,τι αφορά τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης δηλαδή το μαθησιακό προφίλ (learning style) (Reid, 2004).

2.2 Διγλωσσία

Η διγλωσσία τον τελευταίο καιρό έχει εξελιχτεί σε ένα ευρύ φαινόμενο, καθώς μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού επικοινωνεί σε περισσότερες από μία γλώσσες. Είναι πολλά τα παιδιά που μεγαλώνουν είτε σε μεικτούς γάμους είτε σε οικογένειες που μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή της τοπικής κοινωνίας. Στην Ελλάδα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι κατά το έτος 2005-2005 οι αλλοδαποί μαθητές ήταν 123.839 σε ένα σύνολο μαθητικού δυναμικού 1.455.104 (www.ipode.gr). Η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2009-2010 ήταν από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία (πηγή: Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Αττικής).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, όπως και αυτό της δυσλεξίας, είναι πολυδιάστατο, πολυπαράγοντικό και ανοιχτό σε ό,τι αφορά την ποικιλία των ορισμών του. Οι γλωσσολόγοι θεωρούν δίγλωσσο το άτομο που έχει κατακτήσει τις δύο γλώσσες στην προσχολική ηλικία ή πριν την ηλικία των 5 ετών. Οι ψυχολόγοι από την άλλη μεριά θεωρούν δίγλωσσο το άτομο που μιλάει σε ικανοποιητικό για την επικοινωνία επίπεδο δύο γλώσσες. Στην παρούσα μελέτη με τον όρο «Διγλωσσία» θα νοείται η παρουσία ποικίλων βαθμών γνώσης δύο τουλάχιστον γλωσσών σε ένα άτομο ή η εναλλακτική χρήση τριών, τεσσάρων ή και ακόμα περισσότερων γλωσσών στην καθημερινή ζωή του ατόμου (Wei, 2000. Για διαφορετικούς ορισμούς δες Bloomfield, 1933, Haugen, 1956, MacNamara, 1967, Oksaar, 1984 Valdes & Figueroa, 1994).

2.2.1 Ωφέλειες της Διγλωσσίας

Τα ευρήματα των πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι οι δίγλωσσοι είναι πιθανό να έχουν ορισμένα γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα.

Στον γνωστικό τομέα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ταχύτητα επεξεργασίας στο αρχικό στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης, στοιχεία που συνδέονται με την αυξημένη λειτουργία του ανασταλτικού ελέγχου που παρουσιάζουν τα δίγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Στο δίγλωσσο ομιλητή και οι δύο γλώσσες είναι ενεργοποιημένες (Kroll & de Groot, 1997; Thierry & Wu, 2007) (παρά το ότι τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί αποκλειστικά μία από τις δύο) καθώς οι λέξεις της γλώσσας που χρησιμοποιείται ενεργοποιούν τις αντίστοιχες λέξεις και στην άλλη γλώσσα. Η λειτουργία λοιπόν του ανασταλτικού ελέγχου στη διγλωσσία αφορά την ικανότητα να αναστέλλεται αποτελεσματικά και αυτόματα η άλλη γλώσσα, ενώ παράλληλα ο ομιλητής διατηρεί την ευχέρεια του λόγου του και την ταχύτητα της ομιλίας του. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δίγλωσσοι τείνουν να είναι καλύτεροι από τους μονόγλωσσους στην εναλλαγή μεταξύ δοκιμασιών οι οποίες έχουν διαφορετικές οδηγίες και στο να προσανατολίζουν την προσοχή τους σε διαφορετικά χαρακτηριστικά ενώ αγνοούν άλλα. Μάλιστα, κάποιες νέες μελέτες δείχνουν ότι η διγλωσσία «εξισορροπεί» τα αποτελέσματα της άνοιας στην τρίτη ηλικία ή/και της αφασίας (Bialystok 2009; Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan 2004)

Στον γλωσσικό τομέα, ενώ ένας μονόγλωσσος φυσικός ομιλητής οποιασδήποτε γλώσσας έχει αναπτύξει ένα πλήρες σύστημα γλωσσικής γνώσης, ένας δίγλωσσος ομιλητής διαθέτει δύο τέτοια συστήματα που μπορεί να μοιάζουν αλλά και να διαφέρουν σε πολλά σημεία, π.χ. οι δύο γλώσσες μπορεί να έχουν κάποια κοινά στοιχεία στο συντακτικό και κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά στη φωνολογία (Bialystok, 2011). Γι' αυτό τον λόγο έχουν κάποια γλωσσικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές μερικά από τα οποία είναι η αυξημένη επίγνωση ήχων/λέξεων/προτάσεων, οι αυξημένες ικανότητες εκμάθησης γλωσσών και η αυξημένη αναγνωστική ικανότητα.

Τέλος στον κοινωνικό τομέα, οι σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία όπως αυξημένη πρόσβαση/ενδιαφέρον για άλλες κουλτούρες, ανοχή στο διαφορετικό και αυξημένη αντίληψη της οπτικής του άλλου (για μια συνοπτική παρουσίαση του θέματος δες την ιστοσελίδα της συμβουλευτικής υπηρεσίας για τη Δίγλωσση ανατροφή του Α.Π.Θ. www.enl.auth.gr/me2glosses.)

2.2.2 Διγλωσσία και εκπαιδευτικές επιδόσεις

Τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στις εκπαιδευτικές επιδόσεις είναι αντιφατικά. Ο Macnamara (1966) υποστήριξε ότι στη δική του έρευνα τα δίγλωσσα παιδιά παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες απ' ό,τι τα μονόγλωσσα όχι μόνο σε ό,τι αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και σε θεματικές που δεν υπήρχε η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα. Στην αντίθετη κατεύθυνση δείχνουν τα ευρήματα των Lambert και Tucker (1972). Στις διάφορες μαθηματικές δοκιμασίες τα δίγλωσσα παιδιά δεν έλαβαν χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους παρόλο που οι οδηγίες δίνονταν στην δεύτερη γλώσσα. Τα αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η απάντηση στο αν η διγλωσσία έχει θετική ή αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών δεν είναι απλή. Βασικό ζήτημα όμως φαίνεται να είναι –και αυτό θα υποστηρίξει η παρούσα εργασία– να έχουν φτάσει οι δίγλωσσοι μαθητές σε ένα τέτοιο βαθμό κατάκτησης και

των δύο γλωσσών και κυρίως της γλώσσας στην οποία γίνεται η διδασκαλία, που δεν θα αποτελέσει τροχοπέδη για ικανοποιητικές εκπαιδευτικές επιδόσεις. Η παράμετρος που αφορά την εμπλοκή ή όχι του γλωσσικού κώδικα θα διερευνηθεί και στην δική μας μελέτη.

2.3 Διγλωσσία και δυσλεξία

Οι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται με δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία βρίσκονται αντιμέτωποι με μια διπλή πρόκληση αν αναλογιστεί κανείς ότι πέραν της δίγλωσσης κουλτούρας έχουν να διαχειριστούν και τη δυσλεξία των μαθητών τους. Επίσης, σήμερα, είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το σύνδρομο της δυσλεξίας μπορεί να προκύψει σε όλες τις γλώσσες, αλλά παρά την παραπάνω παραδοχή οι περισσότερες έρευνες και τα διαγνωστικά test που έχουν ως αντικείμενο την δυσλεξία έχουν χρησιμοποιήσει ως υποκείμενα μονόγλωσσους πληθυσμούς. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούσαν στη διάγνωση της δυσλεξίας που πιθανώς είναι συγκαλυμμένη από την περιορισμένη ευχέρεια χρήσης της γλώσσας διδασκαλίας της χώρας υποδοχής δεν είναι διαθέσιμα με αποτέλεσμα να προκύπτουν ερωτήματα για το αν τα προβλήματα που παρουσιάζει το δίγλωσσο άτομο οφείλονται στην ελλιπή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ή σε μια ειδική μαθησιακή δυσκολία όπως η δυσλεξία (Reid, 2004). Τα δίγλωσσα δυσλεκτικά παιδιά που εξετάστηκαν στη δική μας έρευνα συμπεριλήφθηκαν μετά από υπόδειξη και σε συνεργασία με το οικείο Κ.Δ.Α.Υ. (τώρα ΚΕ.Δ.Δ.Υ). Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι το δείγμα μας αποτελούνταν είτε από παιδιά από μεικτούς γάμους είτε από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που όμως είχαν αρκετή έκθεση στην Ελληνική γλώσσα την εποχή της διεξαγωγής της έρευνας. Το δεδομένο της ικανοποιητικής γνώσης της γλώσσας διδασκαλίας, των Ελληνικών δηλαδή, ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας μας τα οποία θα παρουσιαστούν στην ενότητα 4.

2.4 Η ιδιαιτερότητα των μαθηματικών

Το να γνωρίζει κανείς Μαθηματικά σημαίνει ότι είναι ικανός να χρησιμοποιεί με άνεση τη μαθηματική γλώσσα, να λύνει προβλήματα, να βρίσκει αποδείξεις και κυρίως να αναγνωρίζει μια μαθηματική έννοια μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο μιας και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες που αφορούν στον μαθηματικό κώδικα επικοινωνίας και που είναι πιθανό να συνδέονται με την αποτυχία ενός αριθμού μαθητών στο μάθημα αυτό. Ο μαθηματικός κώδικας περιλαμβάνει λέξεις και σύμβολα που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αφαίρεσης και απαιτεί μεγάλη προσοχή από το μαθητή καθώς η παραμικρή αλλαγή μπορεί να αλλάξει το νόημα μιας πράξης ή ενός προβλήματος. Τα παιδιά καλούνται επομένως να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες, να κατακτήσουν τη σχετική ορολογία και τη χρήση των συμβόλων και να μετατρέψουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις αποκαθιστώντας έτσι τη γνωστική ισορροπία (Κολέζα, 2000).

Σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών στα μαθηματικά θα πρέπει να αναφερθεί η προτίμηση που παρουσιάζουν σε μια από τις δύο γλώσσες κατά τη διεξαγωγή μαθηματικών υπολογισμών. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα άτομα είναι πιθανό να καθυστερήσουν στην ανάκτηση αριθμητικών δεδομένων ή στην εύρεση λύσης όταν δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα που προτιμούν ή τους ζητηθεί να προβούν σε αλλαγή του γλωσσικού κώδικα (Marsh & Maki, 1976; McLain & Huang, 1982). Άρα, σχετικά με την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, η διγλωσσία δε φαίνεται να επηρεάζει, με την προϋπόθεση ότι ο βαθμός κατάκτησης της γλώσσας επιτρέπει την κατανόηση του προβλήματος (Bialystok, 2001).

Παρόλο που η δυσλεξία αποτελεί εδώ και χρόνια αντικείμενο μελέτης των ειδικών επιστημόνων ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών που αφορούν τη συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία έχει να κάνει με τις δυσχέρειες που προκαλεί στο υποκείμενο κατά την προσπάθεια κατάκτησης του μηχανισμού της γραφής και ανάγνωσης. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση δυσλεξίας και μαθηματικών, με το αν δηλαδή η δυσλεξία επηρεάζει τελικά την εκμάθηση των μαθηματικών φαίνεται να συμφωνούν ωστόσο ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες και στο πεδίο αυτό (Miles, 1983; Miles, Haslum & Wheeler (2001; Fuchs & Fuchs, 2002). ΟΙ ερευνητές σημειώνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα στα μαθηματικά που αποδίδονται στη συμβολική γλώσσα και την ορολογία που

χρησιμοποιείται συχνά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι δημιουργούνται ελλείμματα τόσο στον τομέα της αριθμητικής όσο και στην επίλυση προβλημάτων. Αυτές είναι και οι θεματικές με τις οποίες ασχοληθήκαμε στην παρούσα έρευνα.

2.5 Υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερευνητικές υποθέσεις για την παρούσα μελέτη διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Αναμένεται ότι δεν θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στις δραστηριότητες όπου δεν θα υπάρχει η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα

2. Στις δραστηριότητες όπου υπάρχει η εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα αναμένεται α) αν ο βαθμός κατάρκτηση της γλώσσας διδασκαλίας δεν είναι επαρκής, θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων β) αν ο βαθμός κατάρκτηση της γλώσσας διδασκαλίας είναι επαρκής δεν θα υπάρχει διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων.

3. Μεθοδολογία

3.1 Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 39 μονόγλωσσους και 14 δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία που φοιτούσαν στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Η έρευνα έλαβε χώρα στο νομό Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2005-2006 στα Δημοτικά Σχολεία Μεγάλης Βρύσης, Πρεβελιανών, Μαλίων, Λιμ. Χερσονήσου, Μοχού, Γουβών και Γουρνών. Εκεί υπάρχει ένα αυξημένο ποσοστό παιδιών οικονομικών μεταναστών καθώς και παιδιών που προέρχονται από μικτούς γάμους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα δίγλωσσα παιδιά της είχαν αρκετή έκθεση στην Ελληνική γλώσσα την εποχή της διεξαγωγής της έρευνας και ως εκ τούτου την κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο¹ το οποίο περιλάμβανε τέσσερις δραστηριότητες. Στις δύο από αυτές (Δραστηριότητες 1 και 2) οι σχέσεις των μεγεθών προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση μιας εικόνας ελαχιστοποιώντας έτσι την εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα και των προβλημάτων που προκύπτουν από την ελλιπή κατανόηση της εκφώνησης ενός μαθηματικού προβλήματος. Οι άλλες δύο (Δραστηριότητες 3 και 4: πρόβλημα μιας πράξης και πρόβλημα τριών πράξεων αντίστοιχα) ενέχουν εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα, σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί ο ρόλος του στην κατανόηση της εκφώνησης ενός μαθηματικού προβλήματος (κατανόηση κειμένου και διάκριση δεδομένων και ζητούμενων) καθώς και η σημασία της για το μαθητικό πληθυσμό μιας τάξης που δεν χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ομοιογένεια. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν ως «σωστό» και «λάθος». Για τους σχετικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συνάφειας και το στατιστικό τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square). Όπου υπήρχαν κελιά με αναμενόμενη (θεωρητική) συχνότητα κάτω από 5 χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test, που ενδείκνυται για αυτή την περίπτωση.

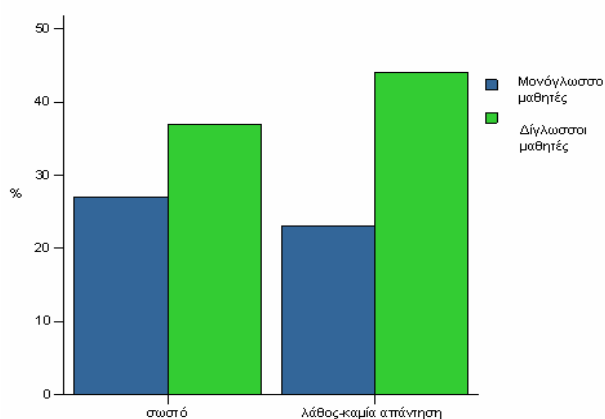
¹ Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τους Κολέζα Ε. και Σούλη Σ. κατά την έρευνά τους «Μεταβάσεις Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά στις ειδικές Τάξεις: Μύθος και πραγματικότητα.» οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως πηγή άντλησης των προβλημάτων την εργασία της M. van den Hauvel- Pauhuizen "Assessment and Realistic Mathematics Education", Freudenthal Institute, Utrecht, 1996. Για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας προστέθηκαν οι δυο τελευταίες δραστηριότητες (λεκτικά προβλήματα).

4. Αποτελέσματα

4.1 Αριθμητικές Δραστηριότητες - χωρίς εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα

Δραστηριότητα 1: Πόσο απέχουν μεταξύ τους ο Κρουσώνας και οι Αρχάνες; (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) έδειξε ότι για την παραπάνω δραστηριότητα ο παράγοντας *πλήθος γλωσσών των μαθητών* δεν επηρεάζει την επίδοσή τους ($\chi^2 = 0,263$, $df = 1$, $p > 0.05$). Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία απάντησαν καλύτερα από τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αλλά αυτή η διαφορά ήταν οριακά στατιστικά μη σημαντική ($p = 0.068$). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στο Γράφημα 1:

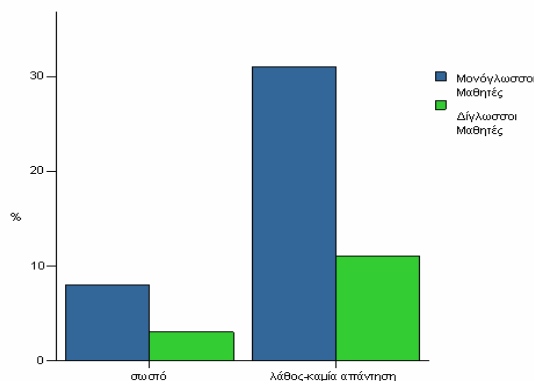


Γράφημα 1:

Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 1.

Δραστηριότητα 2: Πόσο κοστίζει το βάψιμο του σπιτιού (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) έδειξε ότι για την δραστηριότητα 2 ο παράγοντας *πλήθος γλωσσών των μαθητών* δεν επηρεάζει την επίδοσή τους ($\chi^2 = 0,083$, $df = 1$, $p > 0.05$). Δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία ($p = 1.000$). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στο Γράφημα 2:



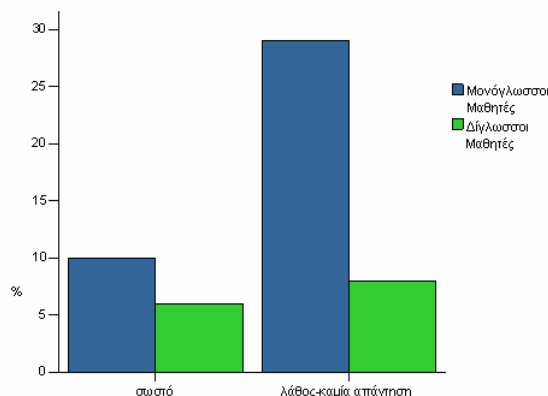
Γράφημα 2:

Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 2.

4.2 Προβλήματα - Δραστηριότητες με εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα

Δραστηριότητα 3: κλασικό σχολικό πρόβλημα μιας πράξης

Από το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) φαίνεται ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι ανεξάρτητη από τον παράγοντα *πλήθος γλωσσών των μαθητών* ($\chi^2 = 1,449$, $df = 1$, $p > 0.05$). Οι δίγλωσσοι με δυσλεξία απάντησαν καλύτερα από τους μονόγλωσσους χωρίς δυσλεξία, αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το Γράφημα 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών:

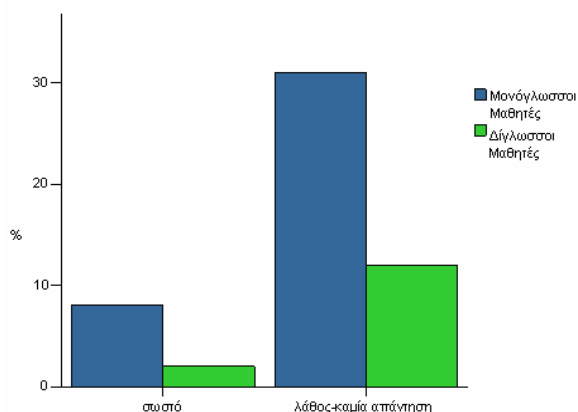


Γράφημα 3:

Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 3.

Δραστηριότητα 4: κλασικό σχολικό πρόβλημα τριών πράξεων (Δες Παράρτημα)

Το τεστ ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-Square) έδειξε ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι ανεξάρτητη από τον παράγοντα *πλήθος γλωσσών των μαθητών*. ($\chi^2 = 0,261$, $df = 1$, $p > 0.05$). Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ομάδων. Το Γράφημα 4 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών:



(Γράφημα 4)

Απαντήσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (%), Δραστηριότητα 3.

5. Συμπεράσματα

Στις Δραστηριότητες 1 και 2, οι οποίες δεν εμφανίζουν εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία ήταν το ίδιο επιτυχείς με τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Αυτό επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση μιας και στις εν λόγω δραστηριότητες οι σχέσεις των μεγεθών προέκυπταν μέσα από την παρατήρηση των σκίτσων με αποτέλεσμα εξαλείφεται όποιο πρόβλημα μπορεί να προκύψει από την χρήση γλώσσας που δεν προτιμούν οι μαθητές (Bialystok, 2001).

Για την εξέταση της επίδρασης της γλώσσας χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διαχειριστούν κλασικά μαθηματικά προβλήματα όπου οι σχέσεις των μεγεθών δεν προέκυπταν από ένα σκίτσο, αλλά από ένα κείμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και σε αυτή την περίπτωση οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι μαθητές δεν διάφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Παρά την εμπλοκή του γλωσσικού κώδικα σε αυτές τις δραστηριότητες, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα από τους μονόγλωσσους τόσο στο πρόβλημα μίας πράξης όσο και στο πρόβλημα τριών πράξεων. Σύμφωνα με τις υποθέσεις μας, αυτή η έλλειψη διαφοράς ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές δείχνει ότι οι δεύτεροι έχουν κατακτήσει τη γλώσσα διδασκαλίας, δηλαδή τα Ελληνικά, σε τέτοιο βαθμό ώστε δεν δημιουργούνται προβλήματα στην επεξεργασία προβλημάτων που παρουσιάζονται γλωσσικά και όχι με εικόνες. Επίσης φαίνεται ότι αυτός ο ικανοποιητικός βαθμός κατάρκτησης δεν τους αποτρέπει από το να επεξεργάζονται επιτυχώς και το μαθηματικό κείμενο με την αφαιρετική και συμβολική του γλώσσα.

Αν και η μελέτη μας δεν κατέδειξε διαφορές ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, η παρούσα εργασία η οποία διερευνά τη σχέση της διγλωσσίας και της δυσλεξίας, συνολικά αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών εργαλείων στήριξης των δίγλωσσων δυσλεκτικών μαθητών. Τα εργαλεία αυτά, σεβόμενα το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον του κάθε μαθητή, θα μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό προφίλ του και με το κατά πόσο συμβαδίζει με το μαθησιακό μοντέλο της τάξης που υπαγορεύεται από την κυρίαρχη κουλτούρα (Landon, 2001). Έτσι, θα είμαστε σε θέση να εντοπίζουμε τα γνωστικά ελλείμματα του μαθητή, αποδίδοντάς τα κάθε φορά στις σωστές αιτίες. Μπορεί να κριθεί να απαραίτητο να σχεδιαστούν εργαλεία και στρατηγικές στην πρώτη γλώσσα του μαθητή προκειμένου να αξιολογηθεί η ύπαρξη δυσλεξίας και ο βαθμός επιρροής της στην δεύτερη γλώσσα και στην πρόσκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Reid, 2004).

Συμπερασματικά, και στηριζόμενοι στα ευρήματά μας, θα θέλαμε να υποστηρίξουμε ότι η διγλωσσία δεν είναι μια προβληματική κατάσταση ή μια απόκλιση από το «φυσιολογικό», αλλά ένα πλεονέκτημα που δεν πρέπει να ενισχυθεί και όχι να εξαλειφθεί.

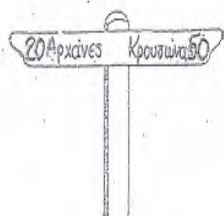
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία - Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολέζα, Ε. (2000). Γνωσιολογική και Διδακτική Προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών. Αθήνα: Leader Books.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology* 110, 461-468.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americans: A bibliography and Research guide*. Alabama: American dialect society.

- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 169-199.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Landon, J. (2001). Inclusion and dyslexia – The exclusion of bilingual learners? In: Peer, L. & Reid, G. (eds.), *Dyslexia and successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Marsh, L. & Maki, R. (1976). Efficiency of arithmetic operations in bilinguals as function of language. *Memory and Cognition* 4, 459-464.
- McLain, L. & Huang, J. (1982). Speed of simple arithmetic in bilinguals. *Memory and Cognition* 10, 591-596.
- Miles, T.R. (1992). Some theoretical considerations. In: Miles, T.R. & Miles, E. (eds.) *Dyslexia and Mathematics*. London Routledge, 1-18.
- Orton Dyslexia Society (1991). *All Languages and the Creation of Literacy*. Baltimore, Orton Dyslexia Society.
- Reid, G. (2004). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook* (3rd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Van den Hauvel- Pauhuizen, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*, Utrecht: Freudenthal Institute.
- Oksaar, E. (1984). *Spacherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt*. New York: de Gruyter.
- Thierry, G., & Wu, Y. J. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12530–12535.
- Upton, G., Lee, L. & Davis, K. (1978). Some factors associated with failure in mathematics, *Links*, 3, 18-25.
- Valdes, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing a special case of bias*. Norwood: N.J. Alex Publishing Corporation.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.

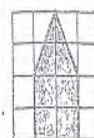
Παράρτημα

1
Πόσο απέχουν μεταξύ τους οι Αρχάνες και ο Κρουσιώνας;

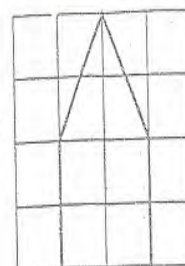


3
Ένα κατάστημα ηλεκτρικών ειδών πούλησε ένα κερδίζοντας σ' αυτό 175 ευρώ από την τιμή που Να βρεθεί πόσο το είχε αγοράσει.

2β
Το βάψιμό του κοστίζει 100 ευρώ.



Πόσο κοστίζει το βάψιμο αυτού;



4
Ένας βοσκός είχε 48 πρόβατα, ένας άλλος 15 π αυτόν και ένας τρίτος όσα είχαν μαζί ο πρώτος. Πόσα πρόβατα είχαν και οι τρεις βοσκοί;

ABSTRACT

The current research examines the arithmetic and mathematical skills of monolingual and bilingual dyslectic primary school students. Its aim is to consider the role of language in the development of mathematical skills and to investigate the relationship of bilingualism and dyslexia. Our results show that bilingualism per se does not affect student performance, and thus should not be considered as a disadvantage or a deviation from the norm. Our bilingual dyslectic students were as successful as their monolingual peers in all the activities of the test.

Φωτεινή Πρέντζα,

ΜΑ, Εκπαιδευτικός, Α/βαθμια Ιωαννίνων,
οργανική θέση: ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ιωαννίνων,
Αγίας Παρασκευής 28, 45221, Ιωάννινα,
26510-7661.
fprentza@yahoo.gr

Αλεξάνδρα Πρέντζα,

Δρ, ΜΑ, PhD in Linguistics,
Α/βαθμια Ιωαννίνων, οργανική θέση: 9ο Δ.Σ. Ιωαννίνων – Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, Επι-
στημονικός Συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Ηπείρου,
Νίκης 22, 45221, Ιωάννινα,
26510-47716,
prentzal@hotmail.com

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΣΟΛΑΧΙΔΟΥ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΣΙΓΓΙΛΗΣ

1. Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα όλοι μας, είτε ως γονείς είτε ως εκπαιδευτικοί, προσπαθούμε να βρούμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών μας και την παραπέρα πορεία τους στη ζωή πέρα από τη στενή έννοια της γνωστικής νοημοσύνης. Η απάντηση είναι σύνθετη καθώς εμπλέκονται πολλοί παράγοντες στη διαμόρφωση του ανθρώπου ως ολοκληρωμένης οντότητας. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη, «το συναίσθημα», όπως αναφέρεται από τους αρχαίους προγόνους μας, οι οποίοι πρώτοι ανακάλυψαν τη μεγάλη σημασία του στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου. Στη σημερινή εποχή κυρίως οι εκπαιδευτικοί, λόγω της καταγραφής μέσα στα σχολεία προβλημάτων ακραίων συμπεριφορών και εκφοβισμού, συνειδητοποιούμε την ύπαρξη της συναισθηματικής αγραμματοσύνης των παιδιών. Γίνεται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη της συναισθηματικής εκπαίδευσής τους.

Η συναισθηματική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Goleman (1998) είναι αυτή που εκπαιδεύει το ίδιο το συναίσθημα. Μέσα από τα προγράμματα παρέμβασης η συναισθηματική παιδεία στα σχολεία τοποθετεί τα συναισθήματα και την κοινωνική ζωή στο επίκεντρο της προσοχής. Αυτή η επικέντρωση στη συναισθηματική παιδεία αναδιαμορφώνει το σχολείο και το μεταβάλλει σε μια «κοινότητα που νοιάζεται», ένα μέρος όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι τους σέβονται, τους φροντίζουν, νιώθουν δεμένοι με τους συμμαθητές, τους δασκάλους τους, ακόμα και με το ίδιο το σχολείο.

Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιτιθέμενοι στην πεποίθηση ότι η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση είναι «το χαμένο κομμάτι» της αποστολής του σχολείου, πρέπει να επιδιώξουμε να θέσουμε τα συναισθήματα στην υπηρεσία της παιδείας. Η είσοδος τους όμως στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να γίνει με σχεδιασμό και συγκεκριμένα προγράμματα που θα έχουν πειραματικά εφαρμοστεί και θα έχουν δώσει μετρήσιμα αποτελέσματα. Για το σκοπό αυτό χρειαζόμαστε καλά σταθμισμένα εργαλεία. Εξειδικευμένα εργαλεία που να αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη της κάθε ηλικίας και κυρίως αυτής, της πρώτης σχολικής περιόδου.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση ενός ερωτηματολόγιου σχεδιασμένου για παιδιά, του «Ερωτηματολογίου των Παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης- Παιδική Κλίμακα» (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, TEIQue-CF) των Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (TEIQue-CF) επιλέχθηκε, πρωτίστως επειδή δεν έχουν γίνει έρευνες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και ακολούθως, λόγω της διεξαγωγής άλλων ερευνών σε πληθυσμούς διαφορετικής εθνικότητας, κατά το ίδιο περίπου χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό, κάνει δυνατή τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, με αυτά προηγούμενων ερευνών για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Κυρίως η μελέτη αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων μαθητών και εστιάζεται στις διαστάσεις που εμφάνισαν χαμηλό σκορ, έτσι ώ-

στε τα μελλοντικά προγράμματα παρέμβασης στο χώρο του σχολείου να ενισχύσουν αυτές τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη βιβλιογραφία πολλά είναι τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο να περιγράψουν αλλά και να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Για να γίνει όμως ευκολότερα κατανοητή η ποικιλία αυτών των μοντέλων, προτείνεται κάποιο είδος ταξινόμησής τους. Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) κατηγοριοποιούν τα διάφορα μοντέλα σε δύο ομάδες: *τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα*, ανάλογα με το ποια πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζουν.

Τα μοντέλα ικανότητας ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης τα οποία αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες. Από την άλλη, τα μικτά μοντέλα ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό των ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του.

Εκπρόσωποι του μοντέλου των δεξιοτήτων ή γνωστικό-συναισθηματικού μοντέλου είναι οι Salovey, Mayer και Caruso (1999, 2002) οι οποίοι έχουν αναπτύξει όργανα μέτρησης στα οποία υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι συγκεκριμένοι μελετητές καταδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μοιάζει πολύ με την «παραδοσιακή» έννοια της νοημοσύνης.

Από την άλλη, το μικτό μοντέλο θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως στοιχείο που προκύπτει από προδιαθέσεις και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά (traits) που συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου, αλλά και την ικανότητά του να προσαρμόζεται και να χειρίζεται καταστάσεις της ζωής. Αποτελείται τόσο από στοιχεία από το πεδίο της προσωπικότητας (εμπάθεια, αυθορμητισμός, θετική αυτοβεβαίωση-assertiveness) όσο και από στοιχεία της κοινωνικής (Thorndike, 1920) και προσωπικής (Gardner, 1983) ευφυΐας. Οι Mayer, Salovey και Caruso (2008), τα ονόμασαν μικτά γιατί, όπως υποστηρίζουν, δεν περιλαμβάνουν μόνο ιδιότητες σχετικές με τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτοενημερότητα και η ενσυναίσθηση, αλλά και άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μικτό μοντέλο αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που προσομοιάζουν τα ερωτηματολόγια μέτρησης της προσωπικότητας. Σειρά ερευνών (Bar-On, 2006; Petrides & Furnham, 2000) έχει δείξει ότι τα δύο μοντέλα (δεξιοτήτων και μικτά) παρουσιάζουν αδύνατες συσχετίσεις γι αυτό και πρέπει να θεωρούνται ως διακριτά. Οι Petrides και Furnham (2001) θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και ο ορισμός που δίνουν εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να μετρήσουμε με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ηλικίας 10-12 ετών στην Ελλάδα.

Βασικοί στόχοι της ήταν η διερεύνηση του επιπέδου των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας με την κλίμακα TEIQue-CF σε ένα ελληνικό δείγμα και η διερεύνηση της διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με επιλεγμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το φύλο και η ηλικία.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Περιγραφή των συμμετεχόντων

Στην έρευνα πήραν μέρος τελικά 415 άτομα (194 αγόρια και 220 κορίτσια, σε ένα ερωτηματολόγιο δεν αναγράφεται το φύλο, με μέση ηλικία 11.04 έτη ($TA = .78$). Από αυτούς 118 (28.4%) ήταν 10 χρονών, 164 (39.5%) ήταν 11 χρονών και 133 (32%) ήταν 12 χρονών.

Διαδικασίες διεξαγωγής της έρευνας

Αρχικά ζητήθηκε άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας και στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία στο τέλος Β' τριμήνου, σε μαθητές της Δ' και Ε' και ΣΤ' των Δημοτικών σχολείων της Εορδαίας. Η διανομή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του 2011. Είχε προηγηθεί προκαταρκτική έρευνα και ανάλυση των δεδομένων το μήνα Νοέμβριο του 2010. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της ευκολίας.

Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 18 for Windows.

Εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν: α) η «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη», και β) οι εννιά δείκτες της (προσαρμοστικότητα, συναισθηματική έκφραση, συναισθηματική αντίληψη, συναισθηματική ρύθμιση, συναισθηματική διάθεση, παρορμητικότητα (χαμηλή), σχέσεις με τους συνομηλίκους, αυτοεκτίμηση και κινητοποίηση του εαυτού μας.

Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν: α) το φύλο (με δύο επίπεδα, αγόρια και κορίτσια), και β) η ηλικία των παιδιών (με τρία επίπεδα, 10, 11 και 12 ετών).

Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή α του Cronbach για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων, για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου και για την συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, έδειξε ότι η «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» (global EI) εμφανίζει υψηλό συντελεστή α του Cronbach ίσο με $\alpha = .89$. Η χαμηλότερη εσωτερική συνοχή παρουσιάζεται στον παράγοντα «ικανότητα προσαρμογής» ($\alpha = .50$). Οι συντελεστές για όλους τους παράγοντες είναι παρόμοιοι με αυτούς που βρέθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες που έγιναν σε παιδιά της ίδιας ηλικίας στις άλλες χώρες (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011; Rousso, Mancini, Trombini, Baldaro, Mavroveli & Petrides, 2011).

Πίνακας 1.

Οι συντελεστές εσωτερικής συνοχής α του Cronbach για κάθε κλίμακα του TeiQue-CF

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	Παρούσα έρευνα $n = 414$	Mavroveli Sanchez- Ruiz (2011) $n = 565$	Rousso et al. (2011) $n = 670$
προσαρμοστικότητα	.50	.57	.58
συναισθηματική έκφραση	.62	.58	.63
συναισθηματική αντίληψη	.57	.57	.58
αυτοκινητοποίηση	.62	.61	.67
Αυτοεκτίμηση	.72	.68	.71
χαμηλή παρορμητικότητα	.70	.64	.65
σχέσεις με τους συνομηλίκους	.64	.62	.67
συναισθηματική διάθεση	.80	.76	.75
συναισθηματική ρύθμιση	.51	.61	.59
Συνολική Συναισθηματική νοημοσύνη	.89	.84	.84

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» και τις εννέα δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεχωριστά παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα 2.

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των παραγόντων του τεστ (TEIQue-CF), για το σύνολο των συμμετεχόντων και ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια.

	Σύνολο		Αγόρια		Κορίτσια	
	<i>MT</i>	<i>TA</i>	<i>MT</i>	<i>TA</i>	<i>MT</i>	<i>TA</i>
	<i>N</i> = 414		<i>N</i> = 194		<i>N</i> = 220	
Προσαρμοστικότητα	3.48	.62	3.50	.63	3.47	.61
Έκφραση συναισθ.	3.38	.66	3.37	.64	3.38	.68
Συναισθ. αντίληψη	3.73	.58	3.73	.59	3.74	.57
Αυτοπαρακίνηση	4.29	.53	4.25	.53	4.33	.53
Αυτοεκτίμηση	3.76	.66	3.77	.64	3.75	.68
Παρορμητικότητα (χαμηλή)	3.51	.75	3.40	.70	3.60	.78*
Σχέσεις με συμμαθ.	3.93	.50	3.89	.50	3.96	.50
Συναισθ. ρύθμιση	3.75	.57	3.68	.56	3.80	.57*
Συναισθ. διάθεση	3.87	.75	3.86	.74	3.88	.75
Συνολική Συναισθηματική νοημοσύνη	3.76	.39	3.73	.37	3.78	.40

Συγκρίνοντας τη μέση τιμή της «συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης» με τα αποτελέσματα από την έρευνα της Mavrovelli και Sanchez-Ruiz (2011) σε Άγγλους μαθητές (Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη $MT = 3.50$) και ξεχωριστά με τα αποτελέσματα της έρευνας του Russo (Rousso et al., 2011) σε Ιταλούς μαθητές (Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη $MT = 3.61$) βρήκαμε στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του .001 (βλ. πίνακα 3). Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή της «συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης» των παιδιών αυτών των ηλικιών στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερη και από αυτή των Άγγλων μαθητών αλλά και από των Ιταλών.

Πίνακας 3.

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων της μέσης τιμής της «συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης» του «Ερωτηματολογίου Παραγόντων Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Παιδική κλίμακα» (TEIQue-CF) με τα αποτελέσματα των μέσων τιμών της «συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης» άλλων ερευνών.

Σύγκριση με	<i>M</i>	<i>t</i>
Rousso et al., 2011	3.61	7.62**
Mavrovelli & Sanchez-Ruiz, 2011	3.50	13.42**

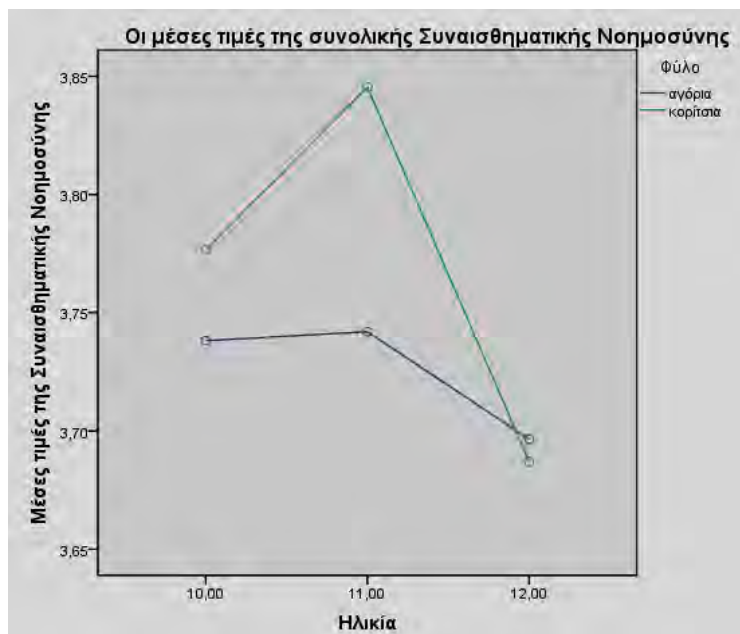
* για $p < .05$ και ** για $p < .001$

Διαφορές της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεικτών της ως προς το φύλο και την ηλικία

Από την ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two-way ANOVA) που έγινε, φάνηκε ότι η εξαρτημένη μεταβλητή, «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη», δεν επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από το φύλο ($F_{(1, 408)} = 1.33, p = .25$), ούτε από την ηλικία. ($F_{(2, 408)} = 2.58, p = .08$). Δεν έδειξε επίσης να επηρεάζεται και από τους δύο παράγοντες μαζί, από το φύλο και την ηλικία ($F_{(2, 408)} = .80, p = .45$). Από την ανάλυση όμως του Post Hoc διαφάνηκε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την ηλικία μόνο στα παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών ($p < .05$).

Συγκεκριμένα τα παιδιά ηλικίας 11 ετών σημείωσαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στη μέτρηση της «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($MT = 3.80$, $TA = .41$) από τα παιδιά 12 ετών ($MT = 3.69$, $TA = .35$).

Ακόμα από τη σύγκριση των μέσων τιμών της «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» διακρίνεται μια μικρή διαφορά ανάμεσα στα φύλα με τα κορίτσια να έχουν μεγαλύτερες τιμές χωρίς όμως αυτή η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική, όπως είπαμε και πιο πάνω (βλ σχήμα 1).



Σχήμα 1.

Σχηματική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της μέτρησης της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.

Παρόλο που το φύλο από μόνο του δεν επιδρά στη «συνολική συναισθηματική νοημοσύνη», σε μερικούς δείκτες της παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα φύλα σε επίπεδο σημαντικότητας .05. Συγκεκριμένα ο παράγοντας φύλο φαίνεται να επιδρά στην «παρορμητικότητα (χαμηλή)» και στη «συναισθηματική ρύθμιση» ($F_{(1, 408)} = 6.70$, $p = .01$ και $F_{(1,408)} = 4.09$, $p = .044$ αντίστοιχα). Συγκεκριμένα τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο «παρορμητικότητας (χαμηλή)» ($MT = 3.60$, $TA = .78$) από τα αγόρια ($MT = 3.40$, $TA = .70$) και μεγαλύτερο μέσο όρο «συναισθηματικής ρύθμισης» ($MT = 3.80$, $TA = .57$) από τα αγόρια ($MT = 3.68$, $TA = .56$).

Συζήτηση

Τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης και σύγκριση των τιμών των δεικτών της

Σύμφωνα με τον κύριο σκοπό της έρευνας μετρήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών αυτής της ηλικίας και βρέθηκε μαζί με τους επιμέρους δείκτες της να είναι αρκετά υψηλή. Από τους εννέα δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης τις πιο υψηλές τιμές παρουσίασε η «αυτοπαρακίνηση», οι «σχέσεις με τους συμμαθητές» και η «συναισθηματική διάθεση» και τις πιο χαμηλές τιμές παρουσίασε η «έκφραση των συναισθημάτων», η «χαμηλή παρορμητικότητα» και η «προσαρμοστικότητα». Τα αποτελέσματα της μέτρησης ήταν αναμενόμενα αφού οι επιστήμονες συμφωνούν πως ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης συντελείται κατά την παιδική ηλικία, όπου η εμπειρία διαπλάθει τις συνάψεις του εγκεφάλου (Goleman, 1998). Συγκρινόμενα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, βρέθηκαν οι μετρήσεις των δεικτών να έχουν μεγαλύτερες τιμές από αυτές της έρευνας του Russo και των

συνεργατών του (2011). Στα αποτελέσματα και αυτών των ερευνητών βρέθηκαν οι τιμές να είναι χαμηλές αντίστοιχα, στους δείκτες: «έκφραση συναισθημάτων» και «χαμηλή παρορμητικότητα». Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια γενίκευση των αποτελεσμάτων για τις ελλείψεις που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία στη λεκτική και μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων τους και στον έλεγχο των παρορμήσεων τους. Μεγαλύτερες βρέθηκαν οι τιμές των δεικτών στη σύγκριση που έγινε με αυτές από την έρευνας της Mavroveli και των συνεργατών της (2011). Στις δύο παραπάνω έρευνες χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών το «Ερωτηματολόγιο των Παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Παιδική Φόρμα» (TEIQue-CF) όμως οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν σε άλλες χώρες και όχι στην Ελλάδα.

Η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών

Ένας ακόμη από τους επιμέρους σκοπούς της έρευνας ήταν η διερεύνηση των βασικών δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, ηλικία και φύλο, με τους άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με βάση τα αποτελέσματα, δεν βρέθηκαν στατιστικές διαφορές της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης όταν εξετάστηκε σε σχέση με την ηλικία, όπως και στην έρευνα του Russo και των συνεργατών του (2011). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρουσιάστηκαν ήταν, κυρίως, αυτές μεταξύ συγκεκριμένων ηλικιών και σε συγκεκριμένους άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (11 ετών) εμφάνισαν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη από αυτά μεγαλύτερης ηλικίας (12 ετών). Το αποτέλεσμα αυτό, δε συμφωνεί με την θεωρία της νοημοσύνης, η οποία υποστηρίζει ότι κάθε είδος νοημοσύνη αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων. Συνδέεται όμως και εξηγείται από την έναρξη της περιόδου της εφηβείας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των 12 ετών φαίνεται να έχουν και μικρότερο μέσο όρο στη «συναισθηματική ρύθμιση» και στην «χαμηλή παρορμητικότητα» και αυτό δικαιολογείται από την αστάθεια που παρουσιάζει ο συναισθηματικός τομέας στην εφηβεία, λόγω της επίδρασης των ορμονικών στοιχείων που αναπτύσσονται και της αύξησης της σεξουαλικότητας. Άλλος ένας λόγος είναι ότι κατά την πορεία ανάπτυξης της ταυτότητας τους οι έφηβοι βιώνουν αντιφατικά συναισθήματα και μεταπτώσεις. Ακόμα, αυτά τα παιδιά των 12 ετών φαίνεται να έχουν μικρότερο μέσο όρο «αυτοπαρακίνησης», δεν μπορούν δηλαδή να βρουν κίνητρα για να συνεχίσουν να πράττουν και αυτό εξηγείται και πάλι από την εφηβεία και από την αδράνεια που επιφέρει στη ζωή των ατόμων αυτής της ηλικίας.

Σε αυτή την περίοδο – ειδικότερα τα κορίτσια – έχουν αλλαγές στο σώμα τους που τα κάνουν να νιώθουν μειονεκτικά. Η κακή ψυχολογία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση των κοριτσιών που βρίσκονται στην περίοδο της εφηβείας, σε σχέση με τα αγόρια, φαίνεται και στη διαφορά που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας κατά τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης τους στη συγκεκριμένη ηλικία .

Συμφωνώντας με προηγούμενες έρευνες (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mavroveli et al. 2008; Petrides & Furnham 2000; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006) η επίδραση του φύλου δεν ήταν σημαντική στη μέτρηση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης παρά σε ορισμένες μόνο συναισθηματικές ικανότητες. Το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας ήταν αντίθετο με τα αποτελέσματα των ερευνών του Russo και των συνεργατών του (2011) και της Mavroveli των συνεργατών της (2009, 2011) όπου το φύλο φάνηκε να επηρεάζει τη μέτρηση. Παρ' όλα αυτά η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των κοριτσιών παρουσιάστηκε λίγο μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών, όπως και στο μεγαλύτερο αριθμό των ερευνών που έχουν γίνει σε αυτό τον τομέα. Επίσης διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, στους δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης «χαμηλή παρορμητικότητα» και «συναισθηματική ρύθμιση», όπου πάλι τα κορίτσια υπερέχουν των αγοριών. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στα φύλα σε αυτές τις ηλικίες εξηγείται και από τη συνολική συμπεριφορά που εμφανίζουν στο σχολείο και γενικά στην κοινωνική ζωή τους τα αγόρια, τα οποία συμπεριφέρονται πιο παρορμητικά, χωρίς φραγμούς και πιο επιθετικά. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2005) τα αγόρια βιώνουν από μικρή ηλικία εντονότερα το συναίσθημα του θυμού σε σχέση με τα κορίτσια και σε μεγαλύτερη ηλικία μπορούν να εκφράζουν το συναίσθημα αυτό με ποικίλους τρό-

πους, με τη φωνή, με εκφράσεις του προσώπου ή με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τα συμπεράσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν πως τα κορίτσια αυτής της ηλικίας ελέγχουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικότερα, ιδιαίτερα το θυμό και την επιθετικότητά τους (Ανδρέου, 2004).

Η επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών

Η παρούσα έρευνα, πέρα από τα παραπάνω συμπεράσματα, έδωσε απαντήσεις στην περιοχή της σύγκρισης δειγμάτων από διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα αλλά δημιούργησε και ερωτηματικά για περαιτέρω έρευνα. Σύμφωνα με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών που έγιναν στις τρεις χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Αγγλία), οι Έλληνες μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη από αντίστοιχους μαθητές στην Ιταλία και αρκετά μεγαλύτερο από αυτούς στην Αγγλία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τις αναφορές του Παμπούκη (1936) ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά στο χαρακτήρα και την κοινωνικότητα των βορείων λαών σε σχέση με τους μεσογειακούς. Οι μεσογειακοί λαοί, αναφέρει ο ίδιος, «είναι ομιλητικοί, χαρούμενοι και πάντα ευδιάθετοι, γιατί ζουν κοινωνικά στο ύπαιθρο κάτω από όμορφο ουρανό και λαμπερό ήλιο».

Συμπεράσματα

Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου φαίνεται να έχουν υψηλές τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτή αξιολογήθηκε με το «Ερωτηματολόγιο των Παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Παιδική Φόρμα» δηλ. ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας. Οι χαμηλές τιμές που βρέθηκαν να έχουν η «έκφραση των συναισθημάτων», η «χαμηλή παρορμητικότητα» και η «προσαρμοστικότητα» εντοπίζουν τις διαστάσεις εκείνες που πρέπει να εστιάσουν τα διάφορα προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης σε αυτές τις ηλικίες.

Οι τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης στην έρευνα αυτή, δε φάνηκε να εξαρτώνται από τους δημογραφικούς παράγοντες φύλο και ηλικία. Συγκρινόμενες όμως με τα αποτελέσματα άλλων μελετών, φάνηκε να επηρεάζονται από το πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν τα παιδιά.

Συμπερασματικά σε έναν αιώνα που έχει χαρακτηριστεί ως ο «αιώνας της μελαγχολίας», πρέπει να προσανατολιστούμε προς το άτομο και το κοινωνικό σύνολο και όχι προς τη στεγνή ακαδημαϊκή γνώση και επιτυχία. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν στην ψυχική υγεία, στη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας, αλλά και της αυτοεκτίμησης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πιο κατάλληλο χώρο από το σχολείο. Σε αυτό το κατάλληλο μέρος που δίνονται στο παιδί τα βασικά μαθήματα για τη ζωή, θα επιτευχθεί η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από τη διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους (Τριλίβα & Chiementi, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Ε. (2004). Η βία στο σχολείο ως συλλογική διεργασία: Ψυχοκοινωνικές στάσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών και μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά θυματοποίησης. Στο Μ. Ζαφειρόπουλος και Γ. Κλεφταράς (Εκδ). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σελ. 227-244). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (43^η έκδοση.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63 (6), 503–517.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children’s peer relations at school. *Social Development*, 15, 537–547.
- Παμπούκης, Π. (1936). Γεωπολιτική θεώρηση του νέου ελληνισμού. *Αρχείο Κοινωνικών και Οικονομικών Επιστημών*, 19.
- Rousso, M. P., Mancinia, G., Trombinia, E., Baldaroa, B., Mavroveli, S., Petrides, V. K. (2011). Trait Emotional Intelligence and the Big Five: A study on Italian Children and Preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper’s Magazine*. 140, 227–235.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ’Ε’ & ΣΤ. Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων 2*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ABSTRACT

The aim of the present research was to examine the levels of the emotional intelligence of Greek students, as measured by the “Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form” (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). The participants were 415 pupils aged 10–12 years. ($M = 11.04$, $SD = .78$). The results indicated that the emotional intelligence of Greek students aged 10–12 years is above average. What is more, both gender and class did not affect the emotional intelligence of children in this age. The present findings provide additional information on the level of emotional intelligence of students, as well as the emotional intelligence dimensions in which the students scored low, so that primary school support programmes can be created and developed focusing on these deficiencies.

Αναστασία Σολαχίδου,

Διευθύντρια 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας,
ΜΔΕ στις επιστήμες της Αγωγής,
Βας. Σοφίας 21 Πτολεμαΐδα TK 50200,
Τηλ. 2463021161, κιν. 6938004930, FAX.
2463022035, mail: solachidou@sch.gr

Νικόλαος Τσιγγίλης,

Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής,
Ι. Πολέμη 60, Θεσσαλονίκη TK 54248,
2310320858, 6973026680, tsigilis@uom.gr

ΘΕΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΤΑΤΣΗ

Εισαγωγή

Η επιστήμη της Ψυχολογίας στην προσπάθειά της να μελετήσει και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, λειτούργησε ως επί το πλείστον αντίστροφα, ορίζοντας ως πεδίο έρευνας το σύνολο των παθήσεων της ανθρώπινης νόησης και μυαλού, όπως του άγχος, η κατάθλιψη, οι νευρώσεις, οι μανίες, η παράνοια και οι ψευδαισθήσεις. Κύριος στόχος της, εξάλλου, ήταν να επαναφέρει τους ασθενείς από την «αρνητική» κατάσταση στην οποία βρίσκονταν, λόγω της πάθησής τους, σε μία «ουδέτερη»¹.

Μόνο τα τελευταία είκοσι χρόνια η πρόοδος της ιατρικής και της ψυχολογίας, και κυρίως οι φαρμακευτικές εξελίξεις στην αντιμετώπιση των διανοητικών διαταραχών, επέτρεψαν στο τεράστιο κύμα γιατρών και ερευνητών, που μέχρι τότε είχε στραμμένο το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στην παθολογία, να αλλάξει σταδιακά πορεία και να ασχοληθεί με τα στοιχεία που συμβάλλουν στην άντληση ικανοποίησης των ανθρώπων από τη ζωή. Η σημασία της έρευνας των θετικών πτυχών του ανθρώπινου πνεύματος αναγνωρίστηκε τελικά επισήμως το 2000, όταν αρκετές αμερικάνικες σχολές ψυχολογίας, με προτροπή του καθηγητή του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνιας (Positive Psychology). Το νέο αυτό πανεπιστημιακό μάθημα περιλαμβάνει τη μελέτη των εμπειριών και των στοιχείων του χαρακτήρα που βοηθούν τα άτομα να αισθάνονται ευτυχισμένα και να διατηρούν την πνευματική τους υγεία. Ως αποτέλεσμα, κάθε μέρα μετράμε όλο και περισσότερους εφευρετικούς επιστήμονες που διερευνούν τα συστατικά στοιχεία της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας, της απόλαυσης, των ευχάριστων σχέσεων και των ονείρων για το μέλλον. Σύμφωνα με τον Seligman, «στόχος των ψυχολόγων και των ψυχιάτρων τη νέα χιλιετία δε θα είναι μόνο η διόρθωση του χειρότερου στην ανθρώπινη υπόσταση, αλλά και η ταυτοποίηση και η προώθηση του καλύτερου»². Οι έρευνες του Seligman έχουν δείξει ότι είναι δυνατόν να είναι κάποιος πιο ευτυχισμένος –δηλαδή να αισθάνεται περισσότερο ευχαριστημένος από πράγματα που κάνει στη ζωή του, να συμμετέχει πιο πολύ σε «καθημερινές λειτουργίες» της ζωής. Να βρίσκει νόημα σ' αυτό που κάνει πιθανώς να γελάει περισσότερο – ανεξαρτήτως των συνθηκών που μπορούν να επικρατούν «στο μικρό ή μεγαλύτερο χώρο του»³.

Η συνέχεια από εκεί και πέρα μπορεί να χαρακτηριστεί το λιγότερο εντυπωσιακή, καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών του Seligman, του Ed Diener –καθηγητή ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Illinois- και των συνεργατών τους, είχαν ως αποτέλεσμα την κατάρρευση μιας ολόκληρης σειράς από μύθους και στερεότυπα σχετικά με την ευτυχία. Τα πλούτη και τα καταναλωτικά αγαθά, η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η νεότητα, ο γάμος και η απόκτηση παιδιών και εγγονιών που υποτίθεται πως μέχρι τη στιγμή εκείνη «οδηγούσαν» στην ευτυχία «αποκαθελώθηκαν» και τη θέση τους πήραν η θρησκευτική πίστη και ο διαλογισμός καθώς και τα κοινωνικά δίκτυα – όπως η οικογένεια, οι φίλοι – του κάθε ατόμου.

¹ <http://alli-apopsi.blogspot.com/2007/02/5.html>.

² Μάρκος Ρ.Λ., Η δύναμη της αισιοδοξίας, μετάφραση Σπανού Μαρία, <http://www.oceanida.gr/index.php?op=file&id=1271>.

³ http://www.enet.gr/online_fpage_next/dt=19.10.2006,id=99815540.

Θεωρίες για τα θετικά συναισθήματα

Ο Seligman (2009:70) υποστηρίζει πως η ευτυχία είναι κάτι περισσότερο εσωτερικό και πως αυτό που μας ορίζει ως προσωπικότητες και άρα δρα καταλυτικά για την πρόσκληση του αισθήματος της ευτυχίας δεν είναι το σύνολο των παραδοσιακών εμπειριών μας αλλά το σύνολο των αναμνήσεων αυτών και των εμπειριών. Έτσι στο βιβλίο του “Authentic Happiness” (Seligman 2009), αποκαλύπτει τα τρία συστατικά της ευτυχίας: την καθαρή ευχαρίστηση, τη δέσμευση-δηλαδή την ενεργητική εμπλοκή και ενασχόληση με την οικογένεια, τη δουλειά τους φίλους, τα χόμπι- και την απόδοση ουσιαστικού νοήματος για την υλοποίηση των ονείρων.

Η Fredrickson (2005:313) υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα δε μας δημιουργούν την προδιάθεση για μια συγκεκριμένη και αναπόφευκτη δράση αλλά κατά κύριο λόγο μας «ελευθερώνουν», μας βοηθάνε να χαλαρώσουμε, να ισορροπήσουμε, να σκεφτούμε μια μεγάλη πληθώρα από εναλλακτικές λύσεις και ιδέες, να αναπτυχθούμε και να ωριμάσουμε. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα (αγάπη, ενδιαφέρον, χαρά κ.α.) βελτιώνουν και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των σκέψεων τις προκλήσεις της ζωής, δηλαδή διευρύνουν το πεδίο των εναλλακτικών λύσεων στις οποίες μπορούν να στραφούν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία δράσεων, στις οποίες μπορούν να καταφύγουν για να επιτύχουν ένα στόχο.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα στη θεωρία των θετικών συναισθημάτων είναι και η λεγόμενη “The Undoing Hypothesis” (Η υπόθεση του αντίδοτου), η οποία μας πληροφορεί ότι ανάμεσα στα ποικίλα και πολυάριθμα αποτελέσματα της δράσης των θετικών συναισθημάτων είναι και η δυνατότητα που παρέχουν στο άτομο που τα βιώνει να καταπολεμήσει τις περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα είναι σαν αντίδοτο⁴.

Τα 4 βασικά αποτελέσματα της βίωσης των θετικών συναισθημάτων σύμφωνα με τη θεωρία της Fredrickson είναι τα εξής:

1. Διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και της ποικιλίας των δράσεων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan, 2005:323). 2. Αντιμετώπιση των συνεπειών των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson & Levenson, 1998:218.) 3. Χτίσιμο ισχυρού ψυχισμού, μεγάλων ψυχολογικών αντοχών και εξασφάλιση καλής ψυχικής υγείας (Tugade & Fredrickson, 2003:371). 4. Κινητοποίηση μηχανισμών (Upward Spiral) που οδηγούν σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία (Fredrickson & Joiner, 2008:173).

Θετική ψυχολογία και σχολείο

Ένα βασικό συστατικό στοιχείο της ευτυχίας είναι η αυτοεκτίμηση, ο βαθμός πίστης στον εαυτό μας, η οποία μας κάνει να αισθανόμαστε ανταγωνιστικοί και να έχουμε τον έλεγχο της ζωής μας. Αυτοεκτίμηση είναι η εντύπωση που έχει κάθε άτομο για την αξία του. Η θετική αξιολόγηση του εαυτού μας μάς επιτρέπει να συμπεριφερόμαστε αποτελεσματικά, να έχουμε εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μας και να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες της ζωής. Αν αξιολογούμε αρνητικά τον εαυτό μας, οι σκοτούρες και τα αρνητικά συναισθήματα της καθημερινότητας επιτείνονται και μοιάζουν αζεπέραστα. Η αυτοεκτίμηση βασίζεται σε τρία κύρια στοιχεία: την αγάπη για τον εαυτό μας, τη θετική εικόνα που σχηματίζει ο καθένας από μας για το άτομο του και την εμπιστοσύνη που έχουμε στις δυνατότητες μας⁵. Το σχολείο πρέπει να τονώσει αυτό το αίσθημα. Να μάθει στα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα, τα λάθη, οτιδήποτε προκύπτει με υπευθυνότητα μεν, αλλά χωρίς να αισθάνονται τύψεις και ενοχές για οποιαδήποτε αντιξοότητα τους συμβαίνει δε, και είτε φταίνε τα ίδια ή όχι. Πρέπει να διδάξει στα παιδιά ότι στη ζωή είναι όλα πιθανά να συμβούν και τα καλά και τα άσχημα και ότι δε φταίμε εμείς πάντα για όλα, αλλά οφείλονται και σε εξωτερικούς παράγοντες που είναι προ-

⁴http://www.positiveemotions.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=2

⁵ <http://www.focusmag.gr/articles/view-article.rx?oid=63605>.

σωρινοί και σίγουρα θα αλλάξουν με αισιοδοξία και με την πεποίθηση ότι τα καλύτερα έρχονται.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση είναι το ενδιαφέρον αυτών που μαθαίνουμε και η αυτοδιάθεση που έχει ο καθένας για μάθηση. Από την άλλη σημαντικός παράγοντας μάθησης είναι το περιβάλλον στο οποίο ζούμε, το οποίο πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στα σύγχρονα δεδομένα. Ένα θετικό περιβάλλον στα παιδιά τα βοηθά να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους. Το σχολείο οφείλει να δώσει πρωτοβουλίες στα παιδιά για δημιουργικές ασχολίες. Όταν το παιδί είναι ελεύθερο να δημιουργήσει αυτό που θέλει, θα γίνει πιο ελεύθερο, αυτόνομο θα ενθαρρυνθεί να πάρει αποφάσεις, να δοκιμάσει πράγματα για να καταλήξει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Θα μάθει να συνεργάζεται ειρηνικά, διαλογικά και θα γίνει κοινωνικά υπεύθυνο.

Η χαρισματικότητα και η εξαιρετική συμπεριφορά μπορεί να αποκτηθούν από παιδιά που είναι ώριμα, με υψηλή αυτοεκτίμηση και προσεγγίζουν τα διάφορα προβλήματα με εξαιρετικό τρόπο. Μέσα από τη θετική ψυχολογία το παιδί παίρνει πρωτοβουλίες, ενώ το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα κάνει παθητικούς μαθητές. Όλα αυτά βέβαια τα συναισθήματα τονώνουν την αισιοδοξία του παιδιού και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η καθοδήγηση των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον προκειμένου να στηριχτεί η αισιοδοξία τους και η αισιοδοξία τους και οι σωστές θετικές και αισιόδοξες εμπειρίες θα τα δυναμώσουν συναισθηματικά. Ο τρόπος που κριτικάρουν οι δάσκαλοι τα παιδιά παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην αντίληψη των παιδιών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και τα πράγματα γύρω τους. Όπως επίσης και ο τρόπος που οδηγούν τους μαθητές τους στο να «προσπαθήσουν» για οτιδήποτε θελήσουν να πετύχουν. Να μην μένουν παθητικοί δέκτες. Να βλέπουν την αποτυχία ως πρόκληση και ενεργοποίηση για την επιτυχία. Να κατορθώνουν να δαμάσουν τις εμπειρίες τους και να βγουν νικητές.

Με τη δημιουργία θετικού κλίματος από τους δασκάλους θα αναπτυχθούν οι θετικές συγκινήσεις που θα βοηθήσουν στην επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Το παιδί θέλει να αισθάνεται όμορφα, ότι ζει και κινείται στο σχολείου του, όπου περνά και ένα μεγάλο κομμάτι της μέρας του. Θέλει να βλέπει την «συνέπεια» στους δασκάλους τους που του εμπνέουν εμπιστοσύνη, ελπίδα, θάρρος, αισιοδοξία και κοινωνικές δεξιότητες. Η θετική ψυχολογία συμβάλλει στις εθελοντικές δραστηριότητες όπως η άθληση, η τέχνη, οι πολιτιστικές δραστηριότητες που δίνουν ευκαιρίες για συγκέντρωση και πρωτοβουλία από τον ίδιο το μαθητή. Μέσα από δραστηριότητες όπως οι επιστήμες, οι τέχνες, γίνεται επίτευξη κάποιου στόχου μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Ο Simonon (1970), συζητά για τη σχέση των συναισθημάτων με τη δημιουργία και τη μάθηση. Πιστεύει ότι τα θετικά συναισθήματα είναι πολύ πιο παραγωγικά από τα αρνητικά. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας από αυτή την άποψη, προϋποθέτει κάτι περισσότερο από «την απλή αποβολή των ανεπιθύμητων αισθημάτων». Χωρίς ερεθίσματα, δεν εμφανίζονται τα θετικά συναισθήματα. Αυξάνοντας το σύνολο των πληροφοριών που παρέχεται σε ένα παιδί, εμπλουτίζει τα θετικά συναισθήματα. «Ενδυναμώνοντας τη λογική στα παιδιά της εποχής μας, δεν οδηγούνται σε αδύναμα συναισθήματα, αλλά μάλλον σε πιο πλούσια και πολυπλοκότερα συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα, η λογική και η διαίσθηση, όλα δείχνουν να οδηγούν στη δημιουργία πράξεων, την όψη ενός ταλέντου»⁶.

Από τα δεδομένα πιλοτικής ερευνητικής προσπάθειας προκύπτει ότι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να χαρακτηρίζουν και να εντοπίζουν τα συναισθήματά τους εξαρτάται από το προσωπικό ερμηνευτικό στυλ των γεγονότων. Η ευρύτητα και ο πλούτος των λέξεων προκειμένου να περιγραφούν διάφορα συναισθήματα συνυπάρχουν στα παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία και διάθεση για δράση και επέμβαση στα γεγονότα. Ανάλογη περιγραφική – συναισθηματική δεξιότητα αντλείται και από τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ασφαλή τύπο προσκόλλησης κατά την αντιμετώπιση των αποχωριστικών καταστάσεων με τους γονείς τους. Πληρέστερα συμπεράσματα απαιτούν μεγαλύτερο αριθμό δείγματος αλλά και εμπλοκή περισσότερων μεταβλητών οι οποίες θα μας οδηγήσουν

⁶ Η συναισθηματική νοημοσύνη και η σημασία της αναγνώρισης της στο ελληνικό σχολείο, http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/C_OOIAEOECIAOEEC_IICHOIC_EAE_C_OCIAOEA.htm.

σε ακριβέστερη αξιολόγηση των αφηγημάτων για συναισθηματικά θέματα εκ μέρους των παιδιών⁷.

Επίλογος

Η Θετική Ψυχολογία, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από τα προαναφερόμενα στοιχεία, αποτελεί ένα από τα νεότερα γνωστικά πεδία που προτείνουν τρόπους για την ενδυνάμωση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας στα παιδιά. Η ψυχολογική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα από τους σπουδαιότερους παράγοντες που συνδέεται άμεσα με την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής, στρεσογόνων καταστάσεων, αλλαγών, και προκλήσεων. Η όλο και αναπτυσσόμενη βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι ο βαθμός ψυχολογικής ανθεκτικότητας συνδέεται τόσο με την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων όσο και με το εύρος, βάθος και σοβαρότητα των συνεπειών ή τραυμάτων του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με αντιξοότητες και κρίσεις. Όσο ανθεκτικότερο είναι το άτομο τόσο λιγότερες, μικρότερες και επιφανειακότερες είναι οι αρνητικές συνέπειες στην ψυχική του υγεία. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη ή ενδυνάμωση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας ως μέσο πρόληψης και προετοιμασίας για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην παιδική και εφηβική ηλικία αποτελεί κύριο μέλημα της επιστημονικής κοινότητας⁸.

Τα μέσα με τα οποία βοηθά η θετική ψυχολογία είναι ο λόγος, δηλαδή η συνομιλία, στα πλαίσια μιας δυναμικής σχέσης κατανόησης και υποστήριξης. Με το λόγο ο άνθρωπος και κατ' επέκταση ο μαθητής μπορεί να φτάσει πιο κοντά στις αιτίες των ζητημάτων που τον απασχολούν, να μιλήσει για τις σκέψεις του, να δώσει όνομα στα συναισθήματά του, να θέσει σε διαφορετική προοπτική τη συμπεριφορά του. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει συνηθίσει να μιλάει περιγραφικά και επιφανειακά, σε επίπεδο γεγονότων. Πιστεύει ότι δεν υπάρχει λόγος να μιλήσει διαφορετικά (με σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα) γιατί ο άλλος ή οι άλλοι δεν έχουν χρόνο και διάθεση να ακούσουν ή, ακόμα κι αν έχουν, δε θα τον καταλάβουν. Έτσι, ο άνθρωπος καταπιέζεται, κρύβεται, συμβιβάζεται, καθηλώνεται, παρεμποδίζεται, αυτοπεριορίζεται⁹.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Fredrickson, B. & Branigan, C., "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires", *Cognition and Emotion*, Volume 19, Number 3, April 2005, pp. 313-332(20), Psychology Press, part of the Taylor & Francis Group.
- Fredrickson, B. & Joiner, T., "Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being", *Psychological Science*, Volume 13 Issue 2, Mar 2002, Pages 172-175, Association for Psychological Science, 2008.
- Fredrickson, B. & Levenson, R. "Positive Emotions Speed Recovery from the Cardiovascular Sequelae of Negative Emotions" *Cognition and Emotion*, 1998, 12(2), 191-220.
- Seligman, M., *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*.
- Tugade, M., & Fredrickson, B., "What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 84(2), Feb 2003, 365-376.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Θάνου, Α., Ένα πιλοτικό πρόγραμμα ανίχνευσης της αισιοδοξίας σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες., http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_viii/zafeiropoyloy_thanoy.htm

⁷ Ζαφειροπούλου, Μ. & Θάνου, Α., Ένα πιλοτικό πρόγραμμα ανίχνευσης της αισιοδοξίας σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες, http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_viii/zafeiropoyloy_thanoy.htm.

⁸ Σταλίκας, Α., *Θετικά συναισθήματα και ψυχολογική ανθεκτικότητα στα παιδιά*, Πρακτικά Ημερίδας «Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα παιδιά», Νοέμβριος 2007, Αθήνα.

⁹ <http://www.clevercareer.gr/pcpositivepsychology.htm>

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η σημασία της αναγνώρισης της στο ελληνικό σχολείο,
[http://www2.cytanet.com.cy/fameron-](http://www2.cytanet.com.cy/fameron-dim/C_OOIAEOECIAOEEC_IICIIOOIC_EAE_C_OCIAOEA.htm)

[dim/C_OOIAEOECIAOEEC_IICIIOOIC_EAE_C_OCIAOEA.htm](http://www2.cytanet.com.cy/fameron-dim/C_OOIAEOECIAOEEC_IICIIOOIC_EAE_C_OCIAOEA.htm)

Μάρκος Ρ.Λ., *Η δύναμη της αισιοδοξίας*, μετάφραση Σπανού Μαρία,

<http://www.oceanida.gr/demo/index.php?op=file&id=1271>

Σταλίκας, Α., *Θετικά συναισθήματα και ψυχολογική ανθεκτικότητα στα παιδιά*, Πρακτικά Ημερίδας «Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα παιδιά», Νοέμβριος 2007, Αθήνα

<http://www.clevercareer.gr/pcpositivepsychology.htm>

http://www.enet.gr/online/online_fpage/dt=19.10.2006,id=99815540

<http://alli-apopsi.blogspot.com/2007/02/5.html>

http://www.positineemotions.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=2

<http://www.focusmag.gr/articles/view-article.rx?oid=63605>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Psychology turns to the study of the elements which help people enjoy the satisfaction of their lives. Seligman(2009) analyses a way of how to define and restrict negative thinking and teaches an optimism. Fredrickson (2005) suggests that positive feelings and especially happiness and pleasure expand our thinking. Positive feelings urge children to a better way of thinking, a more flexible, open-minded and complex one. Positive psychology is one of the earliest study-fields which suggest ways to enforce children's psychological strength.

Τάτση Αικατερίνη

ΠΕ 70 Δασκάλα κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου,

Παλαμά 64 Βόλος 38333,

6948245196,, katerinata@ymail.com

«ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ, ΠΟΥ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΞΑΝΑΕΡΘΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΓΙΑΤΙ ΦΟΒΟΥΝΤΑΙ...»: ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ, ΖΩΗ ΝΤΟΥΛΑΠΤΣΗ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ

1. Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σχολικό εκφοβισμό

1.1 Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο αντικοινωνικών συμπεριφορών εντός των σχολικών μονάδων σε όλες τις διαστάσεις του. Πολλοί ειδικοί, ύστερα από εκτεταμένες και επανειλημμένες έρευνες συμφωνούν ότι υπάρχει μια συνεχής συζήτηση γύρω από τον ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς να έχει καθοριστεί ένας συγκεκριμένος ορισμός, αποδεκτός από όλους (Sanders and Phye, 2004: 3). Πρωτοπόρος στην ενασχόληση με το σχολικό εκφοβισμό, ο Olweus, δίνει έναν από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς, σύμφωνα με τον οποίο:

«Ένας μαθητής γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού, όταν εκτίθεται κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες που μεθοδεύονται από έναν ή περισσότερους μαθητές» (Olweus in Junoven and Graham, 2001: 5). Ο όρος «αρνητικές ενέργειες» συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, από τη λεκτική επιθετικότητα στην πιο ήπια μορφή της, έως και τη σωματική επίθεση, στην πιο έντονη μορφή της.

1.2 Προφίλ εμπλεκόμενων ρόλων

1.2.1 Προφίλ δράστη

Τα περισσότερα παιδιά που εμπλέκονται στα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού, έχουν κάποια χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα οποία μπορεί να γίνει μία γενικότερη διάκριση σε δύο κατηγορίες: α) ο έξυπνος, πονηρός δράστης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενσυναίσθησης, και β) ο όχι και τόσο έξυπνος δράστης, που προβάλλει μια αντικοινωνική συμπεριφορά (Evertson and Weinstein, 2006: 3-16).

1.2.2 Προφίλ θύματος

Τα παιδιά που αποτελούν συνήθως τα θύματα είναι άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση, αποτραβηγμένα, χωρίς φίλους, αβοήθητα, κυρίαρχα από άγχος και φόβο για επαναθυματοποίηση. Κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά που τα καταστούν διαφορετικά και μπορούν να σχετίζονται με τη θυματοποίηση είναι η παχυσαρκία, η σωματική ή νοητική αναπηρία και η μικρή σωματική διάπλαση. Όλα αυτά, μαζί με το γεγονός ότι θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για τις επιθέσεις που δέχονται, τους καθιστούν εύκολους και ιδανικούς στόχους. Ανάλογα με τη στάση τους προς τον εκφοβισμό χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) το παθητικό θύμα, το οποίο αμύνεται λιγότερο, και β) το αντιδραστικό, το οποίο προκαλεί και ενοχλεί με τη συμπεριφορά του και προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή (Griffin and Gross, 2004).

1.3 Πρόληψη

Ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων εκφοβισμού είναι να μάθουν τα παιδιά πώς να προλαμβάνουν τον εκφοβισμό εξ αρχής, στις πρώτες κοινωνικές τους συναναστροφές. Είναι ωφέλιμο αυτές οι επιθετικές συμπεριφορές να διευθετούνται στα πρώιμα στάδια ανάπτυξής τους, εφόσον αποτελούν μια μαθημένη συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι κατάλληλος για την πρόληψη, καθώς αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης γύρω από τις κοινωνικές δεξιότητες (Jimerson, Swearer and Espelage, 2010: 88).

1.4 Η τιμωρία

Πολλοί εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζουν παρεμβάσεις βασισμένες στην τιμωρία ως μια εύκολη και διεξοδική λύση, χωρίς μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Η τιμωρία δε μαθαίνει στα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται σωστά, αλλά συχνά έχει ξεσπάσματα ακόμη χειρότερων συμπεριφορών (Van Holen, Lampo & Vanderfaeillie, 2011: 53). Κατά συνέπεια, είναι προτιμότερο να παρουσιάζεται στα παιδιά ο κατάλληλος χειρισμός της κατάστασης. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν ότι το να απαντούν ή να έχουν μια επιθετική στάση προς ένα επιθετικό παιδί ενισχύουν έμμεσα τα επιθετικά του πρότυπα και τις αρνητικές του συμπεριφορές, υπονομεύοντας ταυτόχρονα την εικόνα του προς τα άλλα παιδιά, δημιουργώντας ρήγματα στη μεταξύ τους σχέση, στοιχείο που αποδεικνύεται μακροπρόθεσμα καταστροφικό (Humphrey, Schmallegger, 2012: 121).

1.5 Συλλογικές Παρεμβάσεις

1.5.1 Η συμβολή της κοινωνίας

Στην ελληνική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και στο χώρο της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα προβλήματα που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, άξιο παρατήρησης είναι ότι τα περισσότερα προγράμματα πρόληψης απευθύνονται σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά που ο χώρος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο καταλληλότερος για την εφαρμογή συναφών προγραμμάτων (Παύλου κ.ά., 2012α).

Ζητούμενο αποτελεί η υιοθέτηση πολιτικών που κατακρίνουν και καταστέλλουν τις παραβατικές συμπεριφορές. Η κοινωνία θα μπορούσε να προβάλει κατάλληλα πρότυπα για τους νέους, να προσφέρει συμβουλευτική και λοιπές κοινωνικές υπηρεσίες, νομική γνωστοποίηση για τον καθορισμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών και υποστήριξη στους γονείς των οποίων τα παιδιά εμπλέκονται στο σχολικό εκφοβισμό (Bullying at School, 2003).

1.5.2 Η σχολική κοινότητα

Η σύνταξη Σχολικής Επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό, η υιοθέτηση πολιτικών ενάντια στη βία, η αύξηση της επίβλεψης του σχολικού χώρου η ευαισθητοποίηση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και σχολικού ψυχολόγου προτείνονται ως θετικές δράσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού (Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο).

1.6 Ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα δεν έχει υιοθετηθεί ακόμα μια εθνική πολιτική κατά του σχολικού εκφοβισμού (Βλάχου, 2011). Εντοπίζονται, ωστόσο, κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και το ρόλο του σχολείου, όπως για παράδειγμα από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, το Χαμόγελο του Παιδιού, το Συνήγορο του Παιδιού (Ματέρη, 2012: 9). Επίσης διεξάγονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και δημοσιεύονται σχετικές έρευνες για τις διαστάσεις του εκφοβισμού (Τσιάντης, 2008). Τα κύρια προβλήματα που δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση του εθνικού σχεδίου δράσης και την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση, η επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών. Επιτακτική είναι η ανάγκη άσκησης πίεσης από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους ερευνητές σε όσους διαμορφώνουν σχετικές πολιτικές προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός από τις συλλογικές προσπάθειες που υπολείπονται, υπάρχει η ελεύθερη βούληση και η ατομική ευθύνη του κάθε ευσυνειδητού πολίτη ξεχωριστά (Βλάχου, 2011).

Συμπερασματικά, για την καλύτερη αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού τα πρώτα αναγκαία βήματα είναι η κατανόηση από όλους της σοβαρότητας αυτού του κοινωνικού προβλήματος. Τα παιδιά είναι το μέλλον της κοινωνίας και αυτό θα πρέπει να αποτελεί ένα κίνητρο για την ευαισθητοποίηση της ενήλικης κοινότητας και την ενασχόλησή της με την υγιή

ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, στα χρόνια δηλαδή της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Μεθοδολογική στρατηγική

Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά τις προσωπικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το σχολικό εκφοβισμό και τους τρόπους διαχείρισης αυτού του φαινομένου μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ως πιο προσφιλής μεθοδολογική στρατηγική επιλέχθηκε η συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, με στόχο την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση του συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2003: 19). Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε, καθώς προσφέρει στον/στην ερευνητή/ρια το πλεονέκτημα της εμβάθυνσης και της λεπτομερέστερης ανάλυσης των φαινομένων, με σκοπό την καλύτερη κατανόησή τους (Ιωσηφίδης, 2008: 23).

Οι δέκα συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη «μέθοδο της χιονοστιβάδας», σύμφωνα με την οποία ο/η ερευνητής/ρια επιλέγει ορισμένα άτομα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επιθυμεί να μελετήσει και στη συνέχεια τα αρχικά υποκείμενα έρευνας υποδεικνύουν άτομα του δικού τους κύκλου για να συμμετέχουν με τη σειρά τους στην έρευνα (Πιλόγκου, 2008: 208).

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Κατά την ανάλυση και κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, εφαρμόστηκαν οι αρχές της Ανάλυσης Περιεχομένου, μεθόδου που χαρακτηρίζεται αφενός μεν από την καταγραφή των αναφορών στις υπό διερεύνηση κατηγορίες, τη σύνδεση μεταξύ συχνότητας αναφορών, εμφάνισης ποσοστών και σχολιασμού περιεχομένου, στοιχεία που προκύπτουν από την ποσοτική έρευνα, κι αφετέρου από την σε βάθος διερεύνηση του υλικού με στόχο την ερμηνεία του, ίδιον γνώρισμα ποιοτικών ερευνών (Bryman, 1988: 12).

Από την ανάλυση, κωδικοποίηση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες.

3.1 Νοηματοδότηση του σχολικού εκφοβισμού

Τα υποκείμενα της έρευνας εκλαμβάνουν το σχολικό εκφοβισμό ως την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών είτε σωματικών, είτε λεκτικών, είτε με τη μορφή της απομόνωσης, με σκοπό να επιβληθούν κάποια παιδιά σε άλλα, συνήθως πιο αδύναμα παιδιά. Συγκεκριμένα, δύο ερωτηθέντες επεσήμαιναν ότι τα συμβάντα που δε γίνονται σκόπιμα, δεν εντάσσονται στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού.

«...κάνουν μια προσπάθεια [...] να επιβάλλονται κάποια παιδιά σε κάποια πιο αδύναμα- όχι όμως πάντα πιο αδύναμα παιδιά [...] βία είναι [...] Και λεκτικά και [...] να το απομονώνουν...» (Γιάννης, συνέντευξη 2η, 28 χρονών).

«...όχι κάτι τυχαίο ή κάτι καταλάθος, όταν γίνεται κάτι συνειδητά από ένα παιδί...» (Μαρία, συνέντευξη 6^η, 30 χρονών).

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2008: 1) ένα παιδί εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν «εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, που εκδηλώνονται ως μορφές βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς». Τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρονται στις μορφές του και αποκλείουν τυχαία περιστατικά, χωρίς όμως να αναφέρουν την επανάληψη της πράξης και το χρονικό διάστημα.

3.2 Εμπλεκόμενοι ρόλοι στο σχολικό εκφοβισμό

3.2.1 Προφίλ θυτών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διακρίνει κάποια κοινά χαρακτηριστικά στους θύτες, όπως το να θέλουν να προσελκύουν συνεχώς την προσοχή του περιβάλλοντος και το να επιδεικνύουν μυϊκή δύναμη.

«Ήθελε να επιβληθεί μέσω της μυϊκής του δύναμης» (Κώστας, συνέντευξη 10^η, 33 ετών).

«Αυτό που θέλουνε είναι νομίζω να τραβάνε πιο πολύ την προσοχή...» (Βασιλική, συνέντευξη 3^η, 50 ετών).

Η μεγάλη φυσική υπεροχή, όπως και το ότι θέλουν να τραβούν την προσοχή αποτελούν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους θύτες. Αντίθετα με τα στοιχεία που δίνουν οι συμμετέχοντες, οι θύτες δεν υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες, έχουν θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση, στοιχείο που δεν αναφέρεται από τους συμμετέχοντες (Sanders & Phye, 2004: 21).

3.2.2 Προφίλ θυμάτων

Αντίστοιχα τα θύματα είναι συνήθως χαμηλών τόνων και αθόρυβα. Παρόλα αυτά παρατηρείται και μια αντίθετη άποψη, ότι τα θύματα είναι παιδιά «φασαριόζικα», με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε καβγάδες και να πέφτουν θύματα.

«δεν είναι νοητικά τόσο πολύ... έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση... παιδί από άλλη χώρα...» (Γιάννης, συνέντευξη 2^η, 28 ετών).

«τα πιο ήσυχα και ήρεμα μέσα στην τάξη» (Ρούλα, συνέντευξη 1^η, 26 ετών).

«...τα πιο φασαριόζικα [...] που μπλέκονται συνέχεια σε καβγάδες και τέτοια και βρίζονται και εκείνα χτυπημένα» (Ελένη, συνέντευξη 9^η, ετών 30).

Τα θύματα είναι ανασφαλής, ντροπαλά, αγχώδεις προσωπικότητες με λίγους ή καθόλου φίλους και χαρακτηρίζονται διαφορετικά από νοητικής ή από πλευράς εθνότητας (Sanders & Phye, 2004: 21). Οι απόψεις των ερωτηθέντων συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία και παρατίθεται ακόμα μια διαφορετική άποψη, ότι δηλαδή το θύμα είναι φασαριόζικο και εμπλέκεται σε καβγάδες.

3.3 Παιδαγωγικές παρεμβάσεις

3.3.1 Πρόληψη

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες εφαρμόζουν κάποιους κανόνες και δραστηριότητες, ο καθένας με το δικό του τρόπο και όλοι ανεξαιρέτως έχουν ως απώτερο σκοπό την πρόληψη μη αποδεκτών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, τα παιχνίδια ρόλων και η θεσμοθέτηση κανόνων. Η πλειοψηφία των υποκειμένων έρευνας χρησιμοποιούν κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας, ενισχύοντας το διάλογο και τις συζητήσεις για την προώθηση μηνυμάτων. Επίσης, υιοθετούν την επιβράβευση για την τήρηση των κανόνων.

«Προσπαθούμε απ' την αρχή να βάλουμε κάποια όρια ... Οπωσδήποτε θα διαβάσω παραμύθια (...) περνάνε αρκετά μηνύματα και η συζήτηση που κάνουμε βοηθάει πολύ». (Ευτυχία, συνέντευξη 4^η, 54 ετών)

«...πιάνει ένα ευρύ φάσμα ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αναγνώρισή τους (...) «(...)», να παίζουμε παιχνίδια ρόλων (...) να πούμε στα παιδιά να αντιμετωπίζουν πολλές φορές μόνοι τους αυτό που τους συμβαίνει...» (Νίκη, συνέντευξη 5^η, 52 ετών).

Ένα βασικό βήμα στην πρόληψη είναι η θεσμοθέτηση κανόνων, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, δραστηριότητες με εποπτικό υλικό, συζητήσεις με σκοπό την ενσυναίσθηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων (Crothers and Kolbert, 2008: 132-139) αλλά και εκμάθηση στρατηγικών αντιμετώπισης επιθετικών συμπεριφορών. Η συζήτηση και οι κανόνες εφαρμόζονται από όλους. Αναφορικά με την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και τον έλεγχο των συναισθημάτων παρατηρείται ότι χρησιμοποιείται η δραματοποίηση ρόλων και η αναγνώριση των συναισθημάτων, ενώ συχνά υιοθετείται η στρατηγική επιβράβευσης θετικών συμπεριφορών.

3.3.2 Αντιμετώπιση

Για την αντιμετώπιση κρουσμάτων του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται ότι ακολουθούνται κάποια κοινά βήματα με λίγες διαφοροποιήσεις. Αυτά είναι η συζήτηση με το θύτη ή και το θύμα για την κατανόηση των πράξεών του, των συνεπειών της και η απόδοση δικαιοσύνης. Επίσης, η ενημέρωση των γονέων, η αντιμετώπιση των παιδιών με ηρεμία, αλλά και η τιμωρία.

«...ενημέρωση γονέων. (...)επιπλήττω πάρα πολύ το παιδί που έχει κάνει αυτήν την επιθετική συμπεριφορά μπροστά σε όλα τα παιδιά και γίνεται μια συζήτηση εκεί επιτόπου» (Κατερίνα, συνέντευξη 8^η, 34 ετών).

«Θα τους πάρω και τους δυο (αναφέρεται στο θύτη και το θύμα), θα λογοδοτήσει γι' αυτό που έκανε, ε... και φυσικά θα δοθούν οι συγνώμες...» (Ευτυχία, συνέντευξη 4^η, 54 ετών).

Η αντιμετώπιση του φαινομένου από τους συμμετέχοντες γίνεται μέσα από την επίπληξη, την ενημέρωση των γονέων, τη συζήτηση και τη «συγγνώμη» από το θύτη στο θύμα και την παθητική στάση των παρισταμένων. Η συνεργασία με τους γονείς και όχι απλά η ενημέρωσή τους θεωρείται απαραίτητη για την επίλυση τέτοιων καταστάσεων (Crothers and Kolbert, 2008: 133). Άλλο ένα σημαντικό βήμα στην αντιμετώπιση είναι η εκμάθηση των παρισταμένων να παρεμβαίνουν στα περιστατικά εκφοβισμού (Anderson, 2011: 5) και όχι να έχουν παθητικό ρόλο. Η επίπληξη και η επιθυμία του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει την πλευρά του θύτη ίσως έχουν αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα, αλλά και χειρότερα μελλοντικά ξεσπάσματα και δε στοχεύουν στην ουσιαστική κατανόηση του προβλήματος (Partin, 2009: 44).

Ζητούμενο δηλαδή αποτελεί η εύρεση και παρουσίαση στα παιδιά του σωστού χειρισμού της εκάστοτε κατάστασης (Wicker, 2007). Ένα ακόμη κοινό σημείο που παρατηρείται ανάμεσα στις συνεντεύξεις και στη βιβλιογραφία είναι πώς οι δράστες λαμβάνουν μεγαλύτερη προσοχή από ό,τι τα θύματα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο, ώστε η ενίσχυση των θυμάτων να τα αποτρέψει από την επανειλημμένη θυματοποίησή τους (Crothers and Kolbert, 2008: 135).

3.4 Συλλογικές παρεμβάσεις

3.4.1 Κρατικές παρεμβάσεις

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι δεν έχει λάβει κάποια ενημέρωση, εκτός από μερικά σεμινάρια ιδιωτών με μεγάλο κόστος.

«...πήγα μόνο στο σεμινάριο που εξασφάλιζα τη μονιμότητά μου. Εκείνο μου βγήκε 1500€ το σεμινάριο και δεν τα πήρα ουδέποτε πίσω τα χρήματα» (Βασιλική, συνέντευξη 3^η, 50 ετών).

Τονίζουν, ακόμη, ότι συναφές επικουρικό υλικό για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι περιορισμένο (ΕΨΥΠΕ, 2010; Παύλου, κ.ά., 2012β).

3.4.2 Σχολική κοινότητα

Εκφράζεται, επίσης, η ανάγκη για συνεργασία παιδοψυχολόγων στα σχολεία, όπως και η διαπραγμάτευση τέτοιων θεμάτων σε συγκεντρώσεις με τους γονείς ή ακόμα και η ενημέρωση τέτοιων ζητημάτων από τη/το σχολική σύμβουλο. Μέσα στο χώρο του σχολείου, παρατηρείται συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

«...ένας παιδοψυχολόγος, ο οποίος να βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία...» (Γιάννης, συνέντευξη 2^η, 28 ετών).

«...κάνουν οι σχολικοί μας σύμβουλοι σεμινάρια; ΠΟΤΕ (...) για τον σχολικό εκφοβισμό (...) Λες και τι; Το γνωστικό κομμάτι είναι πιο σημαντικό από το κομμάτι της συμπεριφοράς;» (Μαρία, συνέντευξη 6^η, 30 ετών).

Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σπουδαιότητά της συνεργασίας τους μέσα στο νηπιαγωγείο, αλλά και την ανάγκη για στενή συνεργασία με παιδοψυχολόγους και παρακολούθησης πιο ειδικευμένων σεμιναρίων στο θέμα της διαχείρισης συμπεριφορών. Η συνεργασία των παιδοψυχολόγων που συνεργάζονται με το σχολείο, των συμβούλων και των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση του φαινομένου (Miller, 2008: 403).

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που αφορά όλη την κοινωνία και το μέλλον της. Απαραίτητη θα ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση τέ-

τοιων περιστατικών μέσα από σεμινάρια, αλλά και η στενή συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες (Παύλου κ.ά., 2012β). Από την έρευνα που εκπονήθηκε παρατηρήθηκε πως οι νηπιαγωγοί μπορούν να διακρίνουν ένα συγκεκριμένο προφίλ στους θύτες και στα θύματα, αλλά στις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν, επικεντρώνονται περισσότερο στους θύτες. Αυτό θα μπορούσε να αλλάξει μέσα από την ενημέρωσή τους ή τη συνεργασία τους με ειδικούς για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Ακόμη, ένα βασικό βήμα θα ήταν η ευαισθητοποίηση των πολιτών για τις διαστάσεις που έχει λάβει το φαινόμενο, καθώς και η εκπόνηση προγραμμάτων πρόληψης από την προσχολική ηλικία, που αποτελεί το στάδιο των πρώτων κοινωνικών συναναστροφών του παιδιού, στο οποίο και θα πρέπει τέτοιου είδους κοινωνικά προβλήματα να αντιμετωπίζονται από τη στιγμή της εμφάνισής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός/ Θυματοποίηση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Ενδοπροσωπικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25964#page/284/mode/2up> Ανακτήθηκε στις 18/3/2013.
- Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=106&main_menu=274&parent_id=161 Ανακτήθηκε στις 16/3/2013.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> Ανακτήθηκε στις 17/3/2013.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <http://www.epsype.gr/egxeiridio.aspx> στις 15/03/2013.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ματέρη, Α. (2012). Σχολική βία. *Μαύρη Κιμωλία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.0-18.gr/downloads/MavriKimolia.pdf> Ανακτήθηκε στις 18/3/2013.
- Παύλου, Μ., Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Α., Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., Μεντίνης, Μ., Πλιόγκου, Β., Μπουχούνα, Σ., Καλογερίδου, Ό. (2012α). Σχέδιο Δράσης-Πρότυπο Υλικό. Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή. Αποτελέσματα Ερευνητικού Έργου: «Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, για την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας καθώς και για την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία». Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & I-RED (Institute for Rights Equality and Diversity). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.projects.78> Ανακτήθηκε στις 20/2/2013.
- Παύλου, Μ., Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Α., Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., Μεντίνης, Μ., Πλιόγκου, Β., Μπουχούνα, Σ., Καλογερίδου, Ό. (2012β). Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός. Κατευθυντήριες γραμμές για το συντονισμό της ομάδας σε προγράμματα που αφορούν την καταπολέμηση των διακρίσεων, του ρατσισμού και της βίας στα σχολεία. Αποτελέσματα Ερευνητικού Έργου: «Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, για την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας καθώς και για την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία». Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & I-RED (Institute for Rights Equality and Diversity). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.projects.78> Ανακτήθηκε στις 20/2/2013
- Πλιόγκου, Β. (2008). *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία*. 1^ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα.
- Anderson, S. (2011). *No more bystanders= No more bullies*. United States of America: SAGE.

- Bullying at School (2003). Retrieved from: <http://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/bullyfaq.asp#communitypartners> Accessed on January 2013.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, London and New York, Routledge.
- Crothers, L. M. & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43: 132-139.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood Bullying: Current Empirical Findings and Future Directions for Research. *Aggression and Violent Behavior*, 9: 379-400.
- Humphrey, J. & Schmallegger, F. (2012). *Deviant Behavior*. Second edition. Retrieved from: <http://books.google.gr/books?id=sHP0xtqXaPYC&pg=PA121&dq=punishment+in+kindergarten&hl=el&sa=X&ei=QSQhUZTJC9DPsga-IHACQ&ved=0CDAQ6AEwATgK#v=onepage&q=punishment%20in%20kindergarten&f=false> Accessed on February 2013.
- Jimerson, S., Swearer, S. and Espelage, D. (2010). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. UK: Routledge.
- Junoven, J. and Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Miller, T. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. Doi: 10.1007/978-0-387-77119-9.
- Partin, R. (2009). *The classroom teacher's survival guide*. United States of America: Jossey-Bass.
- Sanders, C. E. & Phye, G. D (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. United States of America: Elsevier Inc.
- Van Holen, F., Lampo, A. and Vanderfaeillie, J. (eds). (2011). *Applications and Illustrations of Nonviolent Resistance and the New Authority in Family Therapy, Education and Psychiatric Care*. Brussels: VUB Press.
- Wicker, K. (2007). *The Effect of two Reading Programs on Kindergarten Students Reading Readiness*. Ann Arbor: UMI.

ABSTRACT

Bullying is an undesirable form of behavior which is wide prevalent at schools, and it can be temporarily reduced by actions taken by the schools, and the whole community. Therefore, the main purpose of this paper is to explore teacher's interventions about bullying at the kindergarten's children, where they have their first social contacts and interactions. The research has followed a qualitative approach, applying the principles of semi structured interviews. The participants are teachers in kindergarten, who are models for the children and can easily influence them and teach them the appropriate behavior.

Ελευθερία Χριστοφορίδου

Πτυχιούχος του Προγράμματος «Σπουδές στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECS)»
AMC Metropolitan College Θεσσαλονίκης &
University of East London
Ιουστινιανού 8, 57010
6984536572, elxristoforidou@yahoo.gr

Ζωή Ντουλαπτή,

MSc Συμβουλευτική Ψυχολόγος, Διδάσκουσα
στο AMC Metropolitan College Θεσσαλονίκης
Καρόλου Ντηλ 6, Θεσσαλονίκη
2314026671, zointoul@gmail.com

Βασιλική Πλιόγκου

Δρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ.

Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο
AMC Metropolitan College Θεσσαλονίκης
Πρόεδρος της OMEP Θεσσαλονίκης (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής)
Ν. Βότση 31, 56431 Θεσσαλονίκη
6932762789, pliougouv@eled.auth.gr

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΠΙΑΖΕΤΙΑΝΟ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟ

ΕΡΜΟΛΑΟΣ ΨΑΡΙΑΝΟΣ

1. Εισαγωγή

Ο κονστρουκτιβισμός (constructivism) είναι μια μαθησιακή θεωρία με καταβολές τόσο φιλοσοφικές όσο και ψυχολογικές. Προσεγγίζει τη μαθησιακή διεργασία ως μια ερμηνευτική, επαναληπτική και κατασκευαστική διαδικασία, προσδίδοντας ιδιαίτερα ενεργητικό ρόλο στα παιδιά. Η δομιστική προσέγγιση της γνώσης συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, απορρίπτοντας την αντικειμενική διάσταση της οντολογικής πραγματικότητας. Η εσωτερικευμένη δομιστική διαδικασία της γνώσης θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο γύρω τους, μέσα από την εμπειρία και το στοχασμό τους, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την προϋπάρχουσα γνώση, για να ερμηνεύσουν και να προχωρήσουν στη δόμηση της νέας γνώσης (Brooks J.G., Brooks M.G., 2001, Shapiro A., 2002). Είναι επομένως, ενεργοί δημιουργοί της γνώσης τους.

Οι θεωρητικές καταβολές του κονστρουκτιβισμού εντοπίζονται στη σκέψη του μεγάλου Ιταλού μοναχικού στοχαστή Gion. Battista Vico, ο οποίος, 200 σχεδόν χρόνια πριν από το κείμενο του Gan, θα στραφεί κατά της «μαθηματικής» σκέψης του Descartes και των φυσιογνωστικών, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του (Vico, 1999). Η δομιστική γνωσιοθεωρία αντιμετωπίζει τη γνώση ως μια προσωπική, υποκειμενική υπόθεση, η οποία απορρέει από την προσωπική μας εμπειρία. Σε αυτό το σημείο είναι αξιοσημείωτο να κάνουμε μια παραπομπή στον Vico, “*Veum ipsum factum* - η αλήθεια είναι η ίδια με την κατασκευασμένη” (in Glasersfeld, 1984, σελ. 27), και “η ανθρώπινη γνώση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η προσπάθεια κατασκευής πραγμάτων ούτως ώστε να ανταποκρίνονται το ένα στο άλλο με μια καλοφτιαγμένη σχέση”.

Ο κονστρουκτιβισμός είναι ένα ετερογενές κίνημα με αρκετές εκδοχές (ριζοσπαστικός, κοινωνικός, γνωστικός). Μία από τις βασικές σχολές του, ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός, στηρίζεται στη γενετική επιστημολογία όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Piaget. Η κατασκευή γνώσης λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου: για να κατανοηθεί μια ιδέα, κάποιος χρειάζεται να εξετάσει τη δομή της, οντογενετικά και φυλογενετικά. Σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία, η θεμελιώδης υπόθεση της γενετικής επιστημολογίας είναι ότι υπάρχει ένας παραλληλισμός ανάμεσα στην πρόοδο που γίνεται στην λογική και ορθολογική οργάνωση της γνώσης και στις ανταποκρινόμενες διαμορφούμενες ψυχολογικές διαδικασίες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική επισκόπηση της πιαζετιανής θεωρίας αναφορικά με τις επιστημολογικές παραδοχές της γνωστικής αναπτυξιακής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει τις εκφάνσεις της γνώσης, ως ατομικής λειτουργικής διεργασίας, η οποία λαμβάνει χώρα εξελικτικά στην αναδόμηση των εμπειριών του παιδιού. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει μια κριτική διερεύνηση στην θεωρία του Piaget, παραθέτοντας προσεγγίσεις οι οποίες προσδίδουν διαφορετική χροιά στην φύση της γνώσης.

2. Η έννοια και η φύση της γνώσης στη κονστρουκτιβιστική επιστημολογία του Piaget

Σύμφωνα με τον Von Glasersfeld, βασικό εκφραστή του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού, ο Piaget είναι ο πρωτοπόρος του κονστρουκτιβισμού. Επιπλέον, κατά τον Matthews (1994), οι καταβολές του κονστρουκτιβισμού υπάρχουν αφενός στο έργο του Piaget (1952 και 1972), ο οποίος, εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, θεωρεί τη

μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου επάνω στο φυσικό κόσμο, και αφετέρου το έργο του Durkheim, στο οποίο στηρίζονται οι κοινωνιολόγοι (Berger, Bloor και Barnes) με επικέντρωση στον πολιτισμό και την επιστήμη, και το έργο των κοινωνιολόγων της επιστήμης, κατ' επέκταση, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη μάθηση (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός). Η Bliss (1995) επισημαίνει ότι ο Piaget, μεταξύ άλλων, σχετίζεται και με την εμφάνιση του κονστρουκτιβισμού. Η βασική ιδέα του Piaget είναι ότι τα παιδιά είναι πάντα ενεργά, και μέσα από τη δράση τους κατανοούν τον γύρω κόσμο και οικοδομούν την προσωπική τους εικόνα για αυτόν. Έτσι η δράση των παιδιών υπάρχει πάντα κάτω από την επιφάνεια και αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο στη γνωσιακή ανάπτυξη του παιδιού. Ο πιαζετιανός κονστρουκτιβισμός είναι ρεαλιστικός με τη νοημοσύνη να οικοδομείται από τις πραγματικές δράσεις και από τα πραγματικά αντικείμενα. Εστιάζει την προσοχή στη δράση του υποκειμένου χωρίς να είναι ιδεαλιστική. Η επιστημολογία αυτή βασίζεται εξίσου στο αντικείμενο το οποίο θεωρεί ως όριο, γι αυτό και υφιστάμενο ανεξάρτητα από μας, αλλά ποτέ απολύτως γνωστό και πάνω απ' όλα βλέπει τη γνώση ως μία συνεχή οικοδόμηση (Piaget, 1968).

Η αμφισβήτηση του απόλυτου χαρακτήρα της γνώσης εκφράστηκε από τον Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι η νόηση οργανώνει τον κόσμο οργανώνοντας τον εαυτό της. Η γνώση είναι λειτουργική, και εμφανίζεται σε καταστάσεις που δημιουργείται κάτι το καινούριο. Η λειτουργική γνώση είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού, ο οποίος ενώ δεν είναι παρατηρήσιμος, έχει παρατηρήσιμα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Piaget (1970), η λειτουργική πλευρά της σκέψης δεν προέρχεται από την αναφορά σε στατικές καταστάσεις, αλλά από μετασχηματισμούς καταστάσεων. Η πρώτη εμφάνιση αυτής της σκέψης γίνεται μέσα από τις ενέργειες του ατόμου στα πλαίσια μιας δραστηριότητας που έχει κάποιο στόχο. Για τον Piaget, ένα σχήμα (scheme) αποτελείται από τα επαναλαμβανόμενα και γενικεύσιμα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τις ενέργειες του ατόμου, τις οποίες ακολουθεί κάποια αφαιρετική απλή λειτουργία που απορρέει από τα αντικείμενα και μια αφαιρετική λειτουργία που προέρχεται από τον αναστοχασμό του ατόμου, σε συνδυασμούς των ενεργειών του (Piaget, 1970). Με τη διαδικασία αυτή δημιουργούνται οι λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν ενέργειες που έχουν εσωτερικευθεί από το άτομο, είναι αντιστρέψιμες, έχουν κάτι το αμετάβλητο και αποτελούν μέρος ενός συστήματος των λειτουργιών. Ο Piaget προσδιορίζει ένα σύνολο αμετάβλητων λειτουργιών, οι οποίες είναι έμφυτες σε κάθε άτομο, καθολικές και ανεξάρτητες από την ηλικία. Αυτές οι λειτουργίες είναι η αφομοίωση (assimilation), η προσαρμογή (accommodation) και η εξισορρόπηση (equilibration).

Σύμφωνα με τη πιαζετιανή θεωρία περί γνωστικών δομών σαν συλλογή των σχημάτων (schemes) η γνώση είναι κάτι το οποίο κατασκευάζεται από τον καθένα για να ικανοποιηθεί την προσωπική του ανάγκη. Κατά τον Piaget, γνωστικό σχήμα είναι μια αφαιρετική αναπαράσταση των βασικών χαρακτηριστικών μιας έννοιας. Τα σχήματα είναι συνιστώσες της δομής της γενικής γνώσης ενός ατόμου που διασυνδέονται με τη γνώση του για τον κόσμο. Για τον Piaget η έννοια του σχήματος, σε αντίθεση με τον Kant που απορρίπτει το σχήμα ως αφαίρεση της εμπειρίας, προκύπτει μέσω της αναγνώρισης των κανονικότητων της εμπειρίας, από τη στιγμή που οτιδήποτε είναι επαναλαμβανόμενο και γενικεύσιμο μέσα σε μια δράση το αποκαλεί σχήμα. Ο Piaget αν και επηρεασμένος αρκετά από τον Kant είχε αντιρρήσεις σχετικά με βασικές υποθέσεις της καντιανής θεωρίας κυριότερη από τις οποίες ήταν η άρνηση των *a priori* κατηγοριών και των καθαρών εννοιών, των εννοιών δηλαδή που υπάρχουν πριν από την εμπειρία. Ο Piaget εκλαμβάνει τις *a priori* δομές του Kant ως «γενετικές παραλλαγές» και όχι ως σταθερές αλήθειες.

Στη κατασκευή της γνώσης, ο Piaget θέτει δεδομένο τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδογενικών και εξωγενικών διαδικασιών, όπου υπάρχει βαθμιαία αντικατάσταση της εξωγενικής γνώσης από την ενδογενική γνώση, η οποία παράγεται από την αντανakλαστική αφαίρεση (von Glasersfeld, 1983). Μέσα σ αυτή την αλληλεπίδραση μια εμπειρική αφαίρεση δεν τίθεται σε λειτουργία χωρίς να υπάρχουν προηγουμένως αντανakλαστικές αφαιρέσεις. Γιατί για οποιοδήποτε είδος αντικειμένου, φυσικό ή άλλο, πάντα θα υπάρχει η αντανakλαστική αφαίρεση στη δομή του, βλέπουμε τι εννοείται όταν ένα αντικείμενο είναι εξωτερικό σε ένα κύκλο λειτουργιών. Αυτό που εννοείται με τη λέξη λειτουργίες είναι εκείνες οι λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία του αντικειμένου. Το να είναι εξωτερικό

σε αυτές τις λειτουργίες σημαίνει ότι οι λειτουργίες χρησιμοποιούνται για την επαναπαρουσίαση του αντικειμένου όταν λείπει το αισθητικό υλικό του ατόμου, έτσι ανήκει στον εμπειρικό κόσμο του ατόμου. Στην περίπτωση της αναγνώρισης το αντικείμενο θα ανήκε στον επίκαιρο εμπειρικό κόσμο του ατόμου. Στην περίπτωση της επαναπαρουσίασης θα λέγαμε ότι το αντικείμενο έχει αντικειμενικοποιηθεί και υπάρχει μέσα στη συνειδητή αντίληψη του ατόμου.

Η διανοητική ανάπτυξη συνεπάγεται την αφομοίωση του κόσμου σε αυτές τις δομές σκέψης, και τη στέγαση «συμμόρφωση» με τον κόσμο. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα προσαρμογής. Στο αρχικό αισθητικοκινητικό επίπεδο αντίληψης και δράσης εκείνο που έχει σημασία είναι η αποφυγή της φυσικής διαταραχής και η δυνατότητα επιβίωσης. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, η γνώση των παιδιών αποκτάται μέσω της δράσης τους και της κίνησης και μέσω των αισθήσεών τους: όραση, ακοή, αφή, οσμή, γεύση. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η δυνατότητα να αναπαρασταθούν «ανύπαρκτα» αντικείμενα και συμβάντα που δεν έχουν συμβεί, έτσι γύρω στους 18 μήνες το παιδί είναι σε θέση να αναπαραστήσει «απουσίες» πραγματικότητες με σύμβολα και σημεία.

Η αρχή του προεγνωσιολογικού σταδίου χαρακτηρίζεται από την απόκτηση της αναπαραστατικής αυτής δύναμης. Τα μικρά παιδιά μπορούν τώρα να αρχίσουν να εσωτερικεύουν τα αισθησιοκινητικά σχέδια δράσης και να μαθαίνουν για τον Κόσμο γύρω τους. Άλλες πτυχές αυτού του σταδίου είναι εκείνη του εγωκεντρισμού (egocentrism), δηλαδή το να αγνοούν την άποψη των άλλων, εκείνη κατά την οποία δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσουν την πραγματικότητα από τα επιφανόμενα καθώς και εκείνη κατά την οποία εύκολα συγχέουν τις αιτιακές σχέσεις.

Λίγο αργότερα, προς το τέλος του προεγνωσιολογικού σταδίου, εμφανίζεται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανάπτυξης των παιδιών, η εσωτερικεύση των δράσεών τους πάνω στον κόσμο η οποία δημιουργεί εσωτερικές νοησιακές δομές. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να φαντάζεται τις δράσεις χαρακτηρίζει την αρχή των συγκεκριμένων λογικών διεργασιών. Το παιδί γίνεται λιγότερο εγωκεντρικό και είναι ικανό για πολλές ενέργειες όπως η ταξινόμηση, η συντήρηση των βασικών στοιχείων, η τάξη, οι οποίες απαιτούν συλλογισμούς σχετικά με τον κόσμο συναρτήσει των αντικειμένων και των μετατροπών

3. Κριτική αποτίμηση στη πιαζετιανή θεωρία

Ο Piaget, βασικός εκφραστής της ατομοκεντρικής άποψης, στις πρώτες κυρίως εργασίες του υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καθοδηγείται από ένα εσωτερικό σύστημα δομών, που ενυπάρχουν εγγενώς στο παιδί και αναπτύσσονται ή εμποδίζονται, ανάλογα, από την ποιότητα και την ποσότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Το εγγενές αυτό σύστημα ωθεί σε μια αυτοκινούμενη και αυτοκαθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη (Gelman and Brown 1985, Carey 1985, Inhelder et al., 1974).

Η Fosnot (1996), κινούμενη στο χώρο του γνωστικού αναπτυξιακού κονστρουκτιβισμού, ακολουθώντας τα βήματα του Piaget, χαρακτηρίζει τη γνώση ως προσωρινή, εξελικτική, μη αντικειμενική, εσωτερικά δομημένη και μεσολαβούσα κοινωνικά και πολιτισμικά. Εμφανίζει δε τη μάθηση ως αυτορυθμιστική διαδικασία πάλης ανάμεσα στα ήδη υπάρχοντα προσωπικά μοντέλα του κόσμου και τις νέες αντιφατικές ιδέες. Θεωρεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν νέα μοντέλα μέσα από συνεργατική, κοινωνική δράση, ομιλία και συζήτηση. Η κονστρουκτιβιστική αυτή θεωρία για τη μάθηση επιδρά καταλυτικά στη διδασκαλία, αφού επιτρέπει στον μαθητή να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στον εκπαιδευτικό να επανακαθορίσει το ρόλο του ως καθοδηγητή και βοηθού περισσότερο, και λιγότερο ως πηγής και αγωγού γνώσης. Κατά τη Fosnot, βασική άποψη του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση. Όμως, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως α-

ποτέλεσμα ότι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Von Glasersfeld, 1996).

Ωστόσο, η γενετική εξελικτική θεώρηση του Ρώσου ψυχολόγου Lev S. Vygotsky έρχεται σε κριτική αντιπαράθεση τόσο με μερικές από τις θέσεις του J. Piaget, όσο και με τις πριν από τον Piaget επικρατούσες εμπειριστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη νόηση. Σύμφωνα με τον Piaget, η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης, η οποία προσδιορίζεται από τη γλώσσα ως μια λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών από το άτομο. Η απόκτηση της γλώσσας παρέχει ένα μέσο για να σκέπτεται το παιδί πιο γρήγορα, αντανακλώντας τη σκέψη, χωρίς να την επηρεάζει (Cole & Cole, 2001). Σύμφωνα με την βυτσκοκιανή προσέγγιση, οι λέξεις, η γλώσσα, δεν εκφράζουν τις έννοιες και τα νοήματα όταν αυτά έχουν “ωριμάσει” στο νου, αλλά αντίστροφα, τα νοήματα γεννιούνται και διαμορφώνονται μέσω της γλώσσας, η οποία δεν αποτελεί έκφραση μιας έτοιμης σκέψης. Η γλώσσα δεν εκφράζεται στη λέξη, αλλά επιτελείται στη λέξη. Ο Vygotsky αναζήτησε μια θεωρία που θα διαχώριζε τους ανθρώπους από τα ζώα και πρότεινε ότι η γλώσσα ήταν ένας βασικός δείκτης ενός τέτοιου διαχωρισμού. Η γλώσσα εδώ εκτελεί μια προσανατολιστική λειτουργία, στην οποία κάποιος βλέπει την ομιλία σαν επικοινωνιακή ανταλλαγή και όχι αποκλειστικά σαν επιστημολογική εξήγηση (Maturana & Varela, 1987, Wertsch, 1985, Vygotsky, 1988).

Εστιάζοντας την κοινωνική πλευρά των συμβόλων και ειδικά στην γλώσσα, ο Vygotsky οδηγήθηκε στην παρατήρηση ότι ο λόγος κατά την πρώιμη νηπιακή ηλικία έχει ενδεικτική σημασία για το παιδί. Η αρχική λειτουργία του λόγου δεν είναι ότι η λέξη έχει κάποιο νόημα για το παιδί, δεν είναι ότι μια καινούργια σχέση αντιστοιχίας δημιουργείται με την βοήθεια της λέξης, αλλά το ότι αρχικά η λέξη λειτουργεί σαν δείκτης. Η λέξη σαν δείκτης είναι η πρωταρχική λειτουργία στην εξέλιξη του λόγου, από την οποία όλες οι άλλες πιθανόν να προκύψουν (Wertsch, 1985). Ενώ λοιπόν κατά την άποψη του Piaget το παιδί ως ένας μικρός επιστήμονας σχηματίζει σε μεγάλο βαθμό αυτοτελώς την εικόνα του κόσμου, ο Vygotsky υποστηρίζει την άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκάστοτε κοινότητα, μέσα στην οποία μεγαλώνει. Η γνώση του παιδιού, οι σκέψεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του προκύπτουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, όχι με παθητική αποδοχή, αλλά με ενεργητική εσωτερίκευση. Κατά τον Vygotsky και την «κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία» του δεν αρκεί να μελετήσει κανείς μόνο το κοινωνικό περιβάλλον (όπως έκαναν οι συμπεριφοριστές) ή μόνο το παιδί (όπως έκανε ο Piaget), για να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της γνωστικής ανάπτυξης. Η μελέτη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ένα παιδί και στο κοινωνικό περιβάλλον του είναι πολύ σημαντική, έχει όμως μόνον τότε νόημα, όταν ο ερευνητής κατανοήσει πρώτα τις ιστορικές συνθήκες, μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι διαδράσεις αυτές.

Από την όψη του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση επέρχεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και όχι τόσο μέσα από την επικοινωνία του με τα πράγματα, όπως υποστηρίζει ο J. Piaget (Δανασής-Αφεντάκης, 1993). Η κατεύθυνση της βυτσκοκιανής θεωρίας είναι βασικά κοινωνική. Τα νεανικά ενδιαφέροντα του Vygotsky γύρω από την τέχνη και τον κινηματογράφο ίσως έπαιξαν καθοριστικό ρόλο σε αυτό. Ο Piaget, που ξεκίνησε εργαζόμενος ως βιολόγος, ίσως για αυτό να μην έδωσε την έκθεση και τη σημασία που δίνει ο Vygotsky στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της νοητικής εξέλιξης. Ο Vygotsky θεωρεί ότι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παίζει κύριο ρόλο στην εξέλιξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών ενώ η επίδρασή του είναι φαινομενικά πολύ μικρότερη πάνω στις θεωρούμενες ως στοιχειώδεις ή πρωταρχικές λειτουργίες. Στη θεώρηση του Vygotsky, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ότι αναγνωρίζει η ‘πιαζετική’ θεώρηση, διότι προσδιορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (mediate), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωρήσεων είναι ότι οι ‘πιαζετικοί’ αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη σύγκρουση, ενώ οι ‘βυτσκοκιανοί’ στη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση (Mercer, 1995).

Ο Piaget πίστευε ότι η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Πρέπει π.χ. το παιδί να γίνει πρώτα ικανό να σκέφτεται στο επίπεδο των συμβολικών λειτουργιών και κατόπιν

μπορεί να μάθει ότι η ποσότητα του νερού παραμένει η ίδια, όταν μεταγγίζεται σε διαφορετικά δοχεία. Όσο και να προσπαθήσουμε, δεν μπορούμε να περιμένουμε να το μάθει αυτό ένα παιδί πέντε ετών, διότι προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η ποιότητα της σκέψης του, η οποία αναπτύσσεται αργότερα. Την άποψη αυτή δεν την συμμερίζεται ο Vygotsky. Κατά την άποψή του ο Piaget έκανε το λάθος να μελετά την σκέψη του παιδιού, χωρίς να παίρνει υπόψη του την επίδραση της διδασκαλίας. Ενώ δηλ. κατά τη πιαζετιανή αντίληψη η συντελεσθείσα ανάπτυξη αποτελεί την βάση πάνω στην οποία πρέπει να οικοδομήσει η διδασκαλία, κατά τον Vygotsky η διδασκαλία πρέπει να εργάζεται στην περιοχή της δυνητικής, δηλ. της επικείμενης ανάπτυξης. Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλοεπικοινωνία γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) ως την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους (Vygotsky, 1978).

4. Συμπεράσματα

Οι περισσότερες κονστρουκτιβιστές θεωρίες μάθησης έχουν τη μορφή του γνωστικού εποικοδομητισμού (cognitive constructivism), ο οποίος εκφράζεται από τον Piaget και τους οπαδούς του ή τη μορφή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (social constructivism) με κύριο εκφραστή του τον Vygotsky. Η πρώτη μορφή δίνει έμφαση στη γνωστική επεξεργασία της μάθησης ενώ η δεύτερη στο ρόλο της κουλτούρας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Σε μια γνωστικού τύπου εποικοδομητική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νέα γνώση. Τα παιδιά εργάζονται εξατομικευμένα και ομαδικά για να δομήσουν τα νέα σχήματα. Η έμφαση δίνεται στην κατασκευή προσωπικών κατανοήσεων αναπτύσσοντας νέα γνωστικά σχήματα. Στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές του βοήθεια, η οποία ελαττώνεται σταδιακά (scaffolding instruction), αφού βασικός στόχος είναι να γίνουν αυτορρυθμιζόμενοι και ανεξάρτητοι κατασκευαστές της γνώσης τους. Χρησιμοποιεί ρεαλιστικού και ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και υπό από την καθοδήγησή του, οι μαθητές συνεργάζονται και δομούν τις νέες ιδέες. Για τον Piaget, όπως και για τους θεμελιώδεις κονστρουκτιβιστές, οι άλλοι με τους οποίους η κοινωνική αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα είναι κομμάτι του περιβάλλοντος, όχι περισσότερο αλλά ούτε λιγότερο από κάθε σχετικά μόνιμο αντικείμενο το παιδί κατασκευάζει στο πεδίο της βιώσιμης εμπειρίας του. Είναι η αλληλεπίδραση του αντικειμένου με δικές του κατασκευές που έχουν αποδειχθεί εφαρμόσιμες και έχουν κατηγοριοποιηθεί σε μόνιμα εξωτερικά αντικείμενα.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως οι ‘νεο-πιαζετικοί’ και οι ‘νεο-βυγκοτσκιανοί’ απορρίπτουν τις ακραίες θέσεις και τείνουν στη διατύπωση μιας ενδιάμεσης, που τις συνδυάζει και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα τόσο των ατομοκεντρικών όσο και των κοινωνικοκεντρικών μορφών μάθησης, τις οποίες θεωρούν αλληλοσυμπληρούμενες (Brown & Palinscar, 1989). Ωστόσο, παρ’ όλες τις επικρίσεις που δέχτηκε η θεωρία του Piaget άσκησε πολύ μεγάλη επίδραση στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. Καταρχήν σε αυτήν στηρίζεται η ιδέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού (developmentally appropriate education). Αποτελεί την περισσότερο ολοκληρωμένη θεωρία ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών, θεμελιωμένη σε έναν πλούτο έξυπνων και ευρηματικών πειραμάτων. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία σκέψης του παιδιού και όχι στα προϊόντα της, αναγνωρίζοντας τον κεντρικό ρόλο της άμεσης και ενεργητικής εμπλοκής στις δραστηριότητες μάθησης. Η παρουσίαση έτοιμων γνώσεων στα παιδιά είναι αδιανόητη για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αποδέχεται τις αρχές του Piaget. Αντίθετα τα παιδιά ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν από μόνα τους και με αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται πια ως μια παθητική στάση, αλλά ως μια δραστηριότητα του παιδιού να προσαρμοσθεί στο περιβάλλον. Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται στο επίπεδο του ζωτικού (living) περιβάλλοντος ενός ατόμου, όπως και στο περιβάλλον των εννοιών το οποίο ζει (Von Glasersfeld, 1995).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bliss, J. (1995). Piaget and after: The case of learning science. *Studies in Science Education*, 51, 139-17.
- Brooks J.G., Brooks M.G., (2001). *In research of understanding: the case for constructivism classroom*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Brown, A., & Palincsar, A., (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition, in L. B. Resnick (Eds). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, (393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, K. & Cole, S., (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Δανασσής-Αφεντάκης Α., (1993). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης – Παιδαγωγικά συστήματα*. Δ' έκδ. Αθήνα: Γκέλμπεσης.
- Fosnot, C., (1996). *Constructivism: Theory, perspective and practices*. New York: Teachers College Press.
- Gelman, R. & Brown, A.L., (1985). Changing views of cognitive competence in the young, in N. Smelser and D. Gerstein (eds.), *Knowledge in the social and behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Glaserfeld, E. Von. (1983). Learning as a constructive activity. In Bergerson & N. Herscovits (Eds), *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the PME* (Vol.1, pp.42-69). Montreal University.
- Glaserfeld, E. Von. (1984). An introduction to radical constructivism, in Watzlawick, P. *The Invented Reality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Glaserfeld, E. Von. (1995). A constructivist approach to teaching, in Steffe & Gale, *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. Von. (1996). Aspects of radical constructivism, in M. Pakman (Eds.), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Spain: Gedisa Editorial.
- Inhelder, B. et al., (1974). *Learning and the development of the cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews, M., (1994). Problems with Constructivist Epistemology, *Philosophy of Education, Journal of Science Education and Technology Vol. 11, No 2*.
- Maturana, U. & Varela, F. J., (1972). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel
- Mercer, N., (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk among Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piaget, J., (1968). *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J., (1970). *Structuralism*. New York: Basic books.
- Piaget, J., (1972). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Shapiro, A., (2002). *The latest dope on research (about constructivism): Part 1: Different approaches to constructivism what's all about*. International Journal of Educational Reform.
- Vico, G., (1999). *New science: principles of the new science concerning the common nature of nations*, (translation: D. Marsh). London: Penguin.
- Vygotsky, L., (1978). *Interaction between learning and development. From: mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky L., (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Wertch, J. V., (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ABSTRACT

Piaget theory can be described as the most advanced theory of mind development of children and even well-established by a wealthy of investigative and imaginative experiments. Piaget suggests that the development of knowledge is a reconstructive process of everyone's experience with the social environment. The constructivist approach attempts to synthesize all psychological possibilities that exist in each stage of cognitive development. Our ideas are individual creations compatible with other people who interact socially and knowledge does not represent or reflect an independent reality but it is a random accumulation of reconstruction through experience. This approach considers that the development depends on active discovery of children's secret world.

Ψαριανός Ερμόλαος

Υποψήφιος Διδάκτωρ Φιλοσοφίας,

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,

Σύμβουλος Σταδιοδρομίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Δράμας

Σύμβουλος Απασχόλησης στην Ανατολική Α.Ε.

Βασιλίσσης Όλγας 99, 54643, Θεσσαλονίκη

epsarianos@yahoo.gr

2310851778 (οικείας), 2310463930 (εργασίας)

6973570121

ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΥΨΗΛΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ

Οι ορισμοί που είχαν δοθεί ιστορικά, για τα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων (ΠΥΙ), αφορούσαν πρωταρχικά καυκάσιους, οι οποίοι προέρχονταν από μεσαίας ή υψηλής τάξεως κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και οι τρόποι αναγνώρισής τους ευνοούσαν την επιλογή και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Τις τελευταίες δεκαετίες ωστόσο έχει εκδηλωθεί ενορχηστρωμένη προσπάθεια προκειμένου να αναγνωριστούν ως Υψηλών Ικανοτήτων και παιδιά που ανήκουν σε άλλη φυλή ή προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μέχρι τώρα απουσίαζαν παντελώς ή υποεκπροσωπούσαν στον εν θέματι πληθυσμό (Bauer & Shea 1989:290-295).

Ως αποτέλεσμα της αποτυχίας αναγνώρισης αλλά και της λανθασμένης αντιμετώπισης των (ΠΥΙ) προκύπτουν, παντού όπου ζουν και κινούνται, πολλές δυσάρεστες καταστάσεις με αφετηρία τους γονείς, το κοινωνικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομήλικούς τους, δεδομένου ότι τα προικισμένα παιδιά δεν έχουν μόνο διαφορετική διανοητική ανάπτυξη. Είναι *άτυποι*: αποσυντονίζονται, αποδιοργανώνονται, αποπροσανατολίζονται, επειδή δε μπαίνουν σε «καλούπι» όπως τα άλλα παιδιά και απαιτούν, από τη γέννησή τους ακόμα να γνωρίζουν περισσότερα από τους άλλους, μολονότι επιθυμούν εξίσου να παίζουν όπως οποιοδήποτε άλλο παιδί (Gerolami 2006:25). Η ανάγκη τους για γνώση και απόδοση νοήματος σε αυτήν αυξάνεται κατά τη διάρκεια των χρόνων και η στέρηση ή ο περιορισμός της προκαλούν σύγχυση και «οδύνη», που ερμηνεύεται, από τα ίδια, ως απόρριψη και συνοδεύεται από ένα πλήθος προβλημάτων, φυσικών (διάφορες ασθένειες), ψυχολογικών (κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κλπ) και κατ' επέκταση μαθησιακών (σχολική υποεπίδοση).

Προβλήματα ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης

Αν και είναι δύσκολο να ορισθεί με ακρίβεια η έννοια της ομαλής συναισθηματικής ανάπτυξης, τα (ΠΥΙ) αναμένεται να είναι ισορροπημένα, όπως ο μέσος όρος των παιδιών. Ωστόσο είναι ευάλωτα, με διάφορους τρόπους και αυτό είναι άμεσα εξαρτημένο από την ίδια την ιδιαιτερότητά τους. Σε ένα μεγάλο βαθμό, οι ανάγκες των προικισμένων είναι ίδιες με των άλλων παιδιών. Διάγουν τα ίδια εξελικτικά στάδια, αν και συχνά σε νεότερη ηλικία (Vaivre-Douret et Jambaque:123-125) και μπορεί να αντιμετωπίζουν τους ίδιους, δυνητικώς περιοριστικούς παράγοντες ωρίμασης (οικογενειακή φτώχεια, λήψη εξαρτησιογόνων ουσιών, αλκοολισμός εγκατάλειψη του σχολείου λόγω οικονομικής δυσπραγίας, ανθυγιεινό περιβάλλον διαβίωσης κλπ) (Freeman, 1993· Webb, 1994).

Στη συνέχεια παραθέτονται με συντομία κάποια από τα προβλήματα των ΠΥΙ:

- * *Άνιση ανάπτυξη.* Οι κινητικές δεξιότητες των ΠΥΙ συχνά παρουσιάζουν καθυστέρηση σε σχέση με τις γνωστικοαντιληπτικές τους, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία. Τα εν λόγω παιδιά βλέπουν με τα «μάτια του μυαλού» τους ό,τι θέλουν να φτιάξουν, να κατασκευάσουν, να ζωγραφίσουν, τη στιγμή που οι κινητικές τους δεξιότητες δεν το επιτρέπουν, με συνέπεια την έντονη ματαιώση και το συναισθηματικό ξέσπασμα. Ο Γάλλος ερευνητής Terrassier ονόμασε το φαινόμενο *δυσυγχρονία (dysynchronie)*, την κατέταξε στα σύνδρομα, ως σύνολο συμπτωμάτων, και αποφάνθηκε ότι παρουσιάζει δύο όψεις: την εσωτερική, ενδοπροσωπική δυσυγχρονία, και την κοινωνική δυσυγχρονία σε σχέση με το περιβάλλον. Όσον αφορά την πρώτη, μας δηλώνει ότι η διανοητικότητα είναι γρηγορότερη από την ψυχοκινητικότητα. Υπάρχει επίσης απόκλιση ανάμεσα στη διανοητική και τη συναισθηματική ανάπτυξη και αυτό, πολλές φορές καλύπτεται από το ίδιο το ΠΥΙ, μέσω των αυξημένων δι-

ανοητικών ικανοτήτων του. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η κοινωνική δυσσυγχρονία, σύμφωνα με την οποία το πνεύμα των ΥΨΙΜ αναπτύσσεται γρηγορότερα από το μέσο όρο. Ένας άλλος όρος είναι αυτός της «αναπτυξιακής δυσαρμονίας», η οποία είναι συμφυής και με την κανονική ανάπτυξη και περιλαμβάνει, όταν εμφανίζεται στο μεταίχμιο των αναπτυξιακών επιπέδων, κρίσεις, διακοπές και παλινωδίες (Bleandonu 2004:85).

- * *Υπερευαίσθησία.* Ο Πολωνός ψυχίατρος και ψυχολόγος K. Dabrowski (1902-1980) αναφέρθηκε σε πέντε διαφορετικούς τομείς στους οποίους τα ΠΥΙ εκδηλώνουν υπέρμετρη ευαισθησία-αντίδραση σε ερεθίσματα- δηλαδή αντιδρούν με μεγαλύτερη ένταση και για μακρύτερο χρονικό διάστημα σε ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να είναι απειροελάχιστα, ενεργοποιώντας την εμπλοκή όχι μόνο ψυχολογικών παραγόντων αλλά και του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ). Οι εν λόγω τομείς είναι: α. ψυχοκινητικός, β. αισθητικός, γ. φαντασιακός, δ. διανοητικός, και ε. συναισθηματικός. Οι ποικιλίες στο επίπεδο και στο συνδυασμό αυτών των τομέων εξηγούν τις μεγάλες διαφορές στην προσωπικότητα προικισμένων ατόμων, η συμπεριφορά των οποίων θα χαρακτηριζόταν «παράξενη» σε σύγκριση με το γενικό κανόνα¹ (Tolan, 2006).
- * *Έντονη αυτοκριτική.* Η ικανότητα που διαθέτουν τα ΠΥΙ να διακρίνουν δυνατότητες και εναλλακτικές σε διάφορες καταστάσεις τους δημιουργεί ιδεαλιστικές εικόνες του εαυτού τους ενώ ταυτόχρονα εισάγονται στη διαδικασία να αυτοκατηγορούνται όταν θεωρούν ότι αποδεικνύονται κατώτεροι των περιστάσεων (Webb, 1994).
- * *Τελειομανία.* Η ικανότητα να διακρίνουν την «τελειότητα», σε συνδυασμό με τη συναισθηματική ένταση, οδηγεί πολλά προικισμένα παιδιά σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τον εαυτό τους. Σε αυτές τις συνθήκες, οι επιθυμίες μετατρέπονται σε ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασχολούνται με δύο κυρίως αρνητικές επιπτώσεις της τελειομανίας, δεδομένου ότι τα ΠΥΙ σε ποσοστό 15-20%, σε κάποια στιγμή της ακαδημαϊκής τους πορείας ή και αργότερα, επιβραδύνονται εξαιτίας της (Webb, 1994) με την έννοια, αφενός ότι δεν αποδέχονται το αποτέλεσμα καμιάς εργασίας αν δεν είναι τέλειο και αφετέρου ότι μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα έντονης αυτοκριτικής και αυτοακυρώσης (Pyryt, 1994). Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μια λεπτή γραμμή ανάμεσα στην επιθυμία να κατακτήσει κάποιος υψηλά επίπεδα εμπειρογνωμοσύνης και στην αυτό-ματαιώση, λόγω της αδυναμίας προσέγγισης παράλογων προσδοκιών. Οι Bransky, Jenkins-Fredman και Murphy (1987), διακρίνουν ανάμεσα στην τελειομανία που ενδυναμώνει τα άτομα και σε αυτή που τα καταρρακώνει. Ο Hamachek (1978) διακρίνει τη φυσιολογική από τη νευρωτική τάση για τελειότητα.
- * *Βεβιασμένη ωρίμαση.* Κάποια παιδιά εξαιτίας της ζωηρής ευαισθησίας και της υπερδραστήριας διάνοησής τους, διαισθάνονται τις ανάγκες και τις ψυχικές διαταραχές των γονέων τους και μαθαίνουν να μεταμφιέζουν τα βαθύτερα συναισθήματα που γνωρίζουν ότι οι γονείς τους δεν μπορούν να ανεχθούν (θυμό, αγανάκτηση, απελπισία, ζήλια, φόβο κ.λπ.). Ακόμη και αν οι καταστάσεις της ζωής επαναφέρουν αυτά τα συναισθήματα, τα ΠΥΙ τα αποποιούνται. Συμβαίνει συχνά οι ρόλοι ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά να αντιστρέφονται. Για παράδειγμα όταν το παιδί έχει μια περιοριστική ή ψυχωτική μητέρα μετατρέπεται σε πραγματική νοσοκόμα για να αμβλύνει την ψυχική οδύνη της μητέρας. Έχει ανάγκη να

¹ Α. *Ψυχοκινητικός τομέας.* Το παιδί έχει ανάγκη από μεγάλη φυσική δραστηριότητα και πολλές φορές αδυνατεί να τιθασεύσει τις σκέψεις του πριν τη νυχτερινή κατάκλιση. Διαθέτει μεγάλη φυσική ενέργεια και κινήσεις, γρήγορο βάδισμα, χειρονομίες ή ακόμη και νευρικά «τικ».

Β. *Αισθητικός τομέας.* Το άτομο διαθέτει υψηλή αισθητική επίγνωση, ενοχλείται υπερβολικά ακόμη και από την ετικέτα στα ρούχα του και αρέσκεται υπέρ το δέον σε μυρωδιές, γεύσεις κ.λπ ενώ αντιδρά αρνητικά με υπερβολή σε άσχημες οσμές, δυνατούς ήχους κ.ά.

Γ. *Φαντασιακός τομέας.* Τα άτομα που έχουν αναπτύξει ευαισθησία σε αυτόν τον τομέα είναι ονειροπόλοι, ποιητές, «αφηρημένοι» και οραματιστές και χρησιμοποιούν το μεταφορικό λόγο.

Δ. *Διανοητικός τομέας.* Σε αυτόν ανήκουν τα παιδιά που έχουν ισχυρή «λογική πειθαρχία», αγαπούν τις εγκεφαλικές προκλήσεις και τα αινίγματα, ακολουθούν περίπλοκους συλλογισμούς στην επίλυση προβλημάτων κ.τ.ό.

Ε. *Συναισθηματικός τομέας.* Αυτός υπαγορεύει ένταση και έκταση στο συναίσθημα και ευθύνεται για το γεγονός ότι πολλοί ΥΨΙΜ είναι ευάλωτοι στην κατάθλιψη. Ο K. Dabrowski (1902-1980) θεωρεί κεντρικό τον συναισθηματικό τομέα, ως το ενεργειακό κέντρο μέσω του οποίου οι υπερευαίσθησίες των ΥΨΙΜ εξακτινώνονται.

διαχειριστεί τα ανυπόφορα συναισθήματά του και ως εκ τούτου υπερπροσαρμόζεται στην κατάσταση. Κάποια παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν εμπλακεί σε συγκρουσιακά διαζύγια μπορούν επίσης να γίνουν υπερώριμα στην προσπάθειά τους να στηρίξουν το κοντινό τους πρόσωπο. Κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας το παιδί επενδύει, σε μεγάλο βαθμό, στους τομείς της γλώσσας και της σκέψης (μιλάει όπως ένας ενήλικας και δίνει την εντύπωση ότι σκέφτεται όπως ένας ενήλικας). Ο τραυματισμός μπορεί να προκαλέσει το καλό όπως και το κακό και να αναπτύξει νέες δυνατότητες ή να αφυπνίσει άλλες, υπάρχουσες (Bleandonu 2004:93-95).

- * *Αποφυγή ανάληψης ρίσκου.* Με τον ίδιο τρόπο που οι χαρισματικοί διαβλέπουν δυνατότητες, διακρίνουν και προβλήματα σε κάθε ανάληψη δράσης, πράγμα που τελικά οδηγεί στην αναστολή και την υποεπίδοση (Whitmore, 1980).
- * *Πολυδυναμικότητα.* Τα προικισμένα παιδιά, πολύ συχνά, διαθέτουν εξελιγμένες ικανότητες και μπορεί να εμπλακούν σε πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες. Αυτό, αν και σπάνια είναι πρόβλημα για τα παιδιά, προβληματίζει την οικογένεια όταν πρέπει ιδίως να ληφθούν αποφάσεις για τη μελλοντική καριέρα τους (Kerr, 1991).
- * *Ανία.* Τα ΠΥΙ νιώθουν ανία όταν πρέπει να προσαρμοσθούν σε ρυθμούς πιο αργούς από τους δικούς τους. Ως εκ τούτου είναι πιθανό να εκδηλώσουν αντιδράσεις: διάσπαση, δυσκολία συγκέντρωσης, υπερσυγκέντρωση (ιδιαίτερα τα κορίτσια), έντονη κινητικότητα (με ομοιότητες προς την υπερκινητικότητα), εναντίωση θετική ή αρνητική, κοινωνική αναδίπλωση. Σε αυτά θα πρέπει να προστεθεί και η απαξίωση, που έχει τεράστιο αντίκτυπο στη συναισθηματική ζωή και υποθάλλει καταστροφικές συμπεριφορές (το ποσοστό των αυτοκτονιών στους εφήβους υψηλών ικανοτήτων είναι τριπλάσιο σε σχέση με τους υπόλοιπους) (Daerpen, 2003:23). Η ανία είναι ένα δυναμικό συναίσθημα που προέρχεται από κακή διάθεση και από την οργή της απογοήτευσης. Το σύνηθες αποτέλεσμα είναι να αποδυναμώνει την ενέργεια, να αποθαρρύνει και να αναστέλλει την προσαρμογή του ατόμου. Οι καταστάσεις που μπορεί να προκαλούν ανία είναι απροσδιόριστες. Τα ΠΥΙ άλλοτε συμπεριφέρονται με υπερβολικά κομφορμιστικό τρόπο και άλλοτε μετατρέπονται στον κλόουν της παρέας (Freeman 1993:33).
- * *Κατάθλιψη.* Έχει παρατηρηθεί κάποια συνάφεια ανάμεσα στη χαρισματικότητα και την κατάθλιψη. Η κατάθλιψη είναι συγκαλυμμένος θυμός λόγω έλλειψης ελέγχου ενός ατόμου σε πρόσωπα ή καταστάσεις. Σε μερικές οικογένειες η συνεχής αυστηρή και χωρίς καμιά επιείκεια αξιολόγηση και κριτική των επιδόσεων των μελών της είναι παράδοση. Η κατάθλιψη και η ακαδημαϊκή υποεπίδοση σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δυνατό να αυξηθεί. Σε ορισμένες περιπτώσεις η κατάθλιψη προκύπτει όταν το παιδί αισθάνεται ότι έχει παγιδευτεί σε ένα κόσμο «αργής κίνησης», μια κατάσταση από την οποία δε υπάρχει περιθώριο διαφυγής (Webb, 1994). Σημειώνεται ότι η υψηλή διανοητικότητα δε συνεπάγεται αυτόματα και σωστή νοοτροπία και μολονότι η νοημοσύνη δίνει τα εργαλεία περιορισμού των υπερβολών, είναι πολύ ευαίσθητη στα ψυχικά τραύματα. Για παράδειγμα, όταν ένα τέτοιο παιδί αναπτύσσει μια καταθλιπτική διαταραχή της προσωπικότητάς του είναι δυνατό: α. να κάνει χρήση στρατηγικών προκειμένου να αποφύγει την επίδραση της ψυχικής οδύνης και το αποτέλεσμα των καταστροφικών κραδασμών που υφίσταται και β. να καταφέρει να συγκαλύψει πειστικά, ακόμη και στο στενό του περιβάλλον αυτή τη διαταραχή (Bleandonu 2004:93).

Ο ρόλος των σημαντικών Άλλων

- * *Η οικογένεια.* Οι οικογένειες, κατά κανόνα επηρεάζουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Όταν εμφανίζονται προβλήματα στις οικογένειες των ΠΥΙ είναι επειδή δεν διαθέτουν τη δέουσα ενημέρωση ή υποστήριξη ή ακόμη χειρότερα διαλέγονται με τα προσωπικά τους άλματα αδιέξοδα. Είναι πολύ πιθανό οι ίδιοι οι γονείς να έχουν συναισθηματικά προβλήματα, λόγω της ύπαρξης του προικισμένου παιδιού, επειδή αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκείς να το μεγαλώσουν. Ακόμη και οι συνήθεις οικογενειακές συγκρούσεις μπορεί να ενταθούν ενόψει μιας τόσο ασυνήθιστης παιδικής παρουσίας (Freeman, 1993:32). Σαν αποτέλεσμα όλων αυτών δημιουργούνται αλυσιδωτές αντιδράσεις που τις περισσότερες φορές έχουν δυσμενή επίδραση στο ίδιο το παιδί (εκδήλωση ψυχοσωματικών αντιδράσεων

κυμαινόμενης βαρύτητας)². Μια κατηγορία γονέων ΠΥΙ ονειρεύονται ένα παιδί με ιδανική ευφυΐα στο οποίο προβάλλουν: α. την εκπλήρωση όλων των πόθων επιτυχίας που τους διακατέχουν, β. την ακύρωση των ματαιώσεων και των διαψεύσεων των ελπίδων τους και γ. την πραγμάτωση των σχεδίων που δεν υλοποίησαν οι ίδιοι και ασκούν υπερβολική πίεση στα παιδιά τους προκειμένου να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές ή αθλητικές επιδόσεις (Freeman, 1993). Αυτά τα παιδιά βιώνουν το μαρτύριο της επιτυχίας με κάθε τίμημα, και το δικαίωμα στο λάθος ή την αποτυχία είναι απαγορευτικό. Αν το παιδί, μεγαλώνοντας δεν ανταποκρίνεται στις ιδανικές αναπαραστάσεις που έχουν επενδύσει σ' αυτό και δεν είναι συμβατό με τις προσδοκίες τους, ενεδρεύει η απογοήτευση και η κακομεταχείριση (Gerolami 2006).

- * *Οι συνομήλικοι.* Οι μαθητές ή φίλοι των εν θέματι παιδιών αγνοούν το μεγαλύτερο διάστημα ότι ο συμμαθητής/φίλος τους διαθέτει υψηλές ικανότητες, εκτός κι αν κάποιος ενήλικας το δηλώσει ανοιχτά, το καταστήσει σαφές στους υπόλοιπους και του συμπεριφέρεται διαφορετικά, σε σχέση με τους άλλους. Η αποκάλυψη ή μη της χαρισματικότητας δεν εμποδίζει την εκδήλωση διαφόρων αντιδράσεων από τους συνομήλικους, εξαιτίας της προσωπικότητάς του, των διανοητικών ικανοτήτων του και της σχέσης του με τη γνώση. Η ένταξη ή ο εξοστρακισμός του από την ομάδα εξαρτάται από την αποδοχή ή μη της «διαφορετικότητάς» του, που μπορεί να ενοχλήσει, να ανησυχήσει ή ακόμη και να τρομάξει. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι σε προσχολικά και πρωτοσχολικά στάδια τα ΠΥΙ και ιδιαίτερα αυτά που διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες επιχειρούν να οργανώσουν ανθρώπους και πράγματα. Η αναζήτησή τους για σταθερότητα δίνει έμφαση σε κανόνες που επιδιώκουν να εφαρμόσουν σε άλλους. Επιπλέον επινοούν περίπλοκα παιχνίδια και προσπαθούν να οργανώσουν τους συμπαίκτες τους, υποβάλλοντάς τους έτσι αισθήματα οργής και αγανάκτησης (Webb, 1994). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι κι αν ακόμη κάποια από τα εν λόγω παιδιά γίνονται ηγέτες στον περίγυρό τους, οι υπόλοιποι συνήθως υποφέρουν. Είναι σπάνιο να μην προκαλούν καμία αντίδραση στον κύκλο των συμμαθητών τους ή γενικότερα σε άλλα παιδιά. Μπορούν να εμπνεύσουν, όπως και οι ενήλικες, καλή διάθεση ή εχθρότητα και, ανάλογα με τις ικανότητές τους, να επιτίθενται, να υφίστανται ή να αποκρούουν επιθέσεις, μέχρι να βρουν τη θέση τους ανάμεσα στους συνομήλικούς τους. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να έχουν προβλήματα κοινωνικών σχέσεων, να διαμαρτύρονται για την απουσία φίλων ή συντρόφων στο παιχνίδι (είναι συνήθης η εικόνα του «μοναχικού» ΠΥΙ) και να αναζητούν συντροφιά σε άτομα νεώτερα ή ενήλικες επειδή αισθάνονται ξένοι ανάμεσα στους συνομήλικούς τους, λόγω των διαφορετικών ανησυχιών, κέντρων ενδιαφερόντων και αναγκών τους (Gerolami 2006, Zenasni et Mouchiroud 2006:144). Πάντως η πλειοψηφία των παιδιών αυτών θα ακούσουν, σε κάποια φάση ή και σε ολόκληρη τη σχολική τους ζωή, λόγια που πληγώνουν, προπηλακισμούς, χλεύη, προσβολές, χονδροειδή σχόλια αναφορικά με την ευφυΐα, την εξωτερική εμφάνιση, τη φυσική αντοχή και σωματική ικανότητα και ένας ικανός αριθμός ανάμεσά τους θα υποστεί φυσική, σωματική βία από τους μαθητές της τάξης του ή άλλων τάξεων (συνήθως δεν καταγγέλλονται τα περιστατικά). Οι συνομήλικοι των ΠΥΙ αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι οι ΥΨΙΜ υπερτερούν απέναντί τους, διαθέτουν ένα προτέρημα που οι ίδιοι στερούνται. Αυτό σε πολλές περιπτώσεις γεννά φθόνο και εξηγεί την ανάγκη τους, ελλείψει διανοητικής ανταγωνιστικότητας, να τους επιβάλλονται σωματικά, να τους υποβιβάζουν και να τους κακομεταχειρίζονται.

- * *Οι εκπαιδευτικοί.* Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι αποφασιστικός μόνο σε ότι αφορά τη διδασκαλία των παιδιών, δηλαδή την εφαρμογή μέσων και μεθόδων προκειμένου να διασφαλιστεί η απόκτηση γνώσεων, αλλά και στον τρόπο δια του οποίου ένα «διαφορετικό παιδί» θα γίνει αποδεκτό ή μη από την υπόλοιπη τάξη. Ξεκινώντας με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί: α. εύχονται την επιτυχία των μαθητών τους και β. εξασκούν το επάγγελμά τους, με την πρόθεση να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να προοδεύσουν (Develay, 1996), στην περίπτωση των ΠΥΙ, καθώς, κάποια από αυτά παρουσιάζουν μεγάλη επιτάχυνση ή καθυστέρηση στους ρυθμούς προόδου, αισθάνονται ακατάλληλοι, προβληματίζονται για τον επαγγελματισμό τους και νιώθουν ενοχή και αποτυχία όταν, παρά την προσπάθεια να υιοθετήσουν μια διαφορετική παιδαγωγική στρατηγική ενόψει του «φαινομένου» των ΠΥΙ, σύντομα ματαιώνονται. Επιπρόσθετα δεν είναι συνηθισμένοι να αναγνωρίζουν τα συγκεκρι-

² εκδήλωση ασθενειών, σωματοποιήσεων, καταθλιπτικών συμπτωμάτων, μαθησιακών διαταραχών.

κριμένα παιδιά και δεν έχουν λάβει προς τούτο την κατάλληλη επιμόρφωση (Bleandonu 2004:86). Κάποιοι παρουσιάζουν έλλειψη προβληματισμού γύρω από το ζήτημα, απορρίπτουν την προσωπικότητα του παιδιού που ενοχλεί, αποπροσανατολίζει, αποσταθεροποιεί, προκαλεί και τρομάζει και προβάλλουν την ανάγκη τους για ισχύ επί του παιδιού λόγω έλλειψης ταπεινοφροσύνης από πλευράς του (Gerolami, 2006). Οι αντιδράσεις απόρριψης των εκπαιδευτικών απέναντι στους εν λόγω μαθητές αναφέρονται σε: α. προσβλητικά λόγια και υποτιμητικά σχόλια σχετικά με το δείκτη νοημοσύνης τους, την επίδοσή τους, που ως σημειωθεί ότι, σε πολλές περιπτώσεις, είναι χαμηλή, με τους ρυθμούς και τον τρόπο εργασίας τους κλπ, και β. αντιπαιδαγωγικές δράσεις όπως καταπίεση, επιβολή πρόσθετης εργασίας με υψηλό βαθμό δυσκολίας, αυστηρή βαθμολόγηση, τιμωρίες, αποκλεισμός και απομόνωση από την «ομάδα» των υπόλοιπων μαθητών και τοποθέτηση στο περιθώριο της τάξης, επίδειξη ψυχρότητας, αντίθεσης και χλευασμού.

Επίδραση του σχολικού συστήματος

Οι Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητές (ΥΨΙΜ) δε συμβιβάζονται και παραβιάζουν ή προκαλούν παραδόσεις, ιεροτελεστίες, ρόλους ή προσδοκίες. Τέτοιες συμπεριφορές συχνά προκαλούν αμηχανία στους άλλους. Έχοντας ως χαρακτηριστικό το «δενδρικό» (μη γραμμικό και διαδοχικό) (Gerolami, 2006 : 30) τρόπο σκέψης τους, μπορεί στην πραγματικότητα να αντιμετωπίσουν πρόβλημα στην απάντηση των απαιτήσεων που θέτει το σχολικό σύστημα και, παρά τις καταβληθείσες προσπάθειες για να μάθουν και να αποδώσουν τις ζητούμενες γνώσεις, αν δεν πετύχουν υψηλή βαθμολογία, κινδυνεύουν να θεωρηθούν οκνηροί και αργόσχολοι. Κατά συνέπεια αρχίζουν να αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, χάνουν σταδιακά την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την αυτοεκτίμησή τους, αυτοϋποτιμώνται και καταλήγουν να σκέφτονται ότι είναι οι μοναδικοί υπεύθυνοι για την αποτυχία τους. Αυτό το συναίσθημα της ενοχής εμποδίζει τη σκέψη, εγκλωβίζει σε αυτοακύρωση και οδηγεί σε εσωτερίκευση της αξιολογικής κρίσης που αποδίδει το στίγμα «κακός μαθητής». Η απόσταση από την ενοχή στη ντροπή καλύπτεται πολύ σύντομα από το μαθητή που θα «επικυρώσει» τις δυσμενείς συμπεριφορές του σχολείου: «αφού είμαι ανάξιος, είναι φυσικό να μου φέρονται άσχημα».

Αξίζει εξάλλου να τονιστεί ότι υψηλές ικανότητες σε ένα τομέα δε συνεπάγονται το ίδιο και για όλους τους τομείς, αν και είναι διάχυτη η πεποίθηση ότι οι ΥΨΙΜ διαθέτουν πολυδύναμες αρετές και οπωσδήποτε δεν έχουν κατά κανένα τρόπο μαθησιακές διαταραχές.

Το Σχολείο, από την άλλη πλευρά, προτείνει μια ίση μεταχείριση για όλα τα παιδιά, αλλά χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, τις διαφορές στη νοητική ηλικία και τους ρυθμούς μάθησης, ενώ στη Φύση κανείς δε θα μπορούσε να διανοηθεί να ακυρώσει την ποικιλία λόγω των υφιστάμενων διαφορών. Επιπλέον, δικαιολογεί τις διαταραχές ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών, που αδυνατούν να παρακολουθήσουν μια «ομαλή σχολική ροή» δίνοντας διάφορες εξηγήσεις, όπως τα διανοητικά ή ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών. Γι' αυτούς τους νέους, ένας ιδιαίτερος τύπος «ειδικής αγωγής» έχει υιοθετηθεί, με μικρή ή μεγάλη επιτυχία, από το σχολικό σύστημα που έχει την τάση να μεταθέτει την ευθύνη για την αποτυχία στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους και σε κάθε περίπτωση σε παράγοντες εκτός σχολείου. Οι αριθμοί πιστοποιούν ότι οι μισοί από τους ΥΨΙΜ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση και πολλοί εγκαταλείπουν το σχολείο (Daerpen, 2003:23). Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι παιδιά ιδιαίτερα ευφυή και χωρίς προβλήματα στο ξεκίνημα της σχολικής τους ζωής δοκιμάζουν στη συνέχεια σχολική αποτυχία για καθαρά σχολικούς, ή καλύτερα παιδαγωγικούς λόγους. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η έλλειψη μεθόδου³, η έλλειψη πρόκλησης στην εργασία και η διανοητική αναστολή και έλλειψη κινήτρου που οφείλονται στην ανία (Bleandonu 2004:87). Ως γνωστό, η διαφορετικότητα, η ετερογένεια, η πολυπλοκότητα των ΥΨΙΜ επιβάλλει ιδιαίτερες παιδαγωγικές μεθόδους και υποδομές. Η διανοητική υπεροχή βρίσκει ανιαρή την επανάληψη που είναι συναρτημένη με την παιδαγωγική και τη μάθηση που προάγει το παραδοσιακό σχολείο και παρουσιάζει ένα αίσθημα διαφοράς και αποστασιοποίησης που απομακρύνει, απομονώνει, από τους υπόλοιπους μαθητές και εν τέλει

³ Μέθοδος και εργασία Οι ΥΨΙΜ αντιλαμβάνονται διαισθητικά τα προβλήματα και δεν γνωρίζουν να δικαιολογήσουν τη λύση τους, την οποία ουσιαστικά επιτυγχάνουν χωρίς προσπάθεια. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει στην αποτυχία όταν τα προβλήματα περιπλέκονται.

καταδικάζει τους ΥΨΙΜ στο να μη χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους με κίνδυνο να ατονήσουν, εγκαταλείποντας τις γνώσεις, τη δημιουργικότητα, την ευαισθησία, ολόκληρη την προσωπικότητά τους, προκειμένου να μοιάζουν στους υπόλοιπους⁴.

Συνοψίζοντας τονίζεται ότι, θα ήταν χρήσιμο, η μελέτη σχετικά με το θέμα των προβλημάτων των εν λόγω παιδιών, να εστιάζεται στην φύση τους και να προσδιορίζονται οι ανάγκες των παιδιών στη βάση της αλληλεπίδρασης των εξωγενών (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον), και των εγγενών ή ενδογενών χαρακτηριστικών τους, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα δυνάμεις αλλά και πηγές προβλημάτων, ιδιαίτερα όταν λειτουργήσουν συνδυαστικά, δύο ή περισσότερα από αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bauer, A. & Shea, T. (1989). *Teaching Exceptional Students in Your Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bleandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement precoces*. Paris: PUF.
- Daepfen, K. (2003). Les surdoues interrogent l' école. *Revue deux points*: “ ouvrez les guillemets, 19 (6), 22-25.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* France: ESF.
- Freeman, J. (1993). « Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες», Εισήγηση στο Παιδαγωγικό Συμπόσιο με θέμα: Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες. Το Εκπαιδευτικό μας σύστημα καλύπτει τις ανάγκες τους; 22-23 Μαΐου 1993, *Ανοιχτό σχολείο*, 44(Αύγουστος- Οκτώβριος), 28-34.
- Gerolami, M.N. *L' enfant precoce et sa souffrance*. Enquete sur la “souffrance psychologique” des enfants intellectuellement precoces en milieu scolaire, Creaxion.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Pyryt, M. (1994). “Perfectionism and Giftedness: Examining the Connection” www.ucalgary.ca. Ανακτημένο από το διαδίκτυο 27-5-2008.
- Tolan, S. (2006). Dabrowski's Over-excitabilities. A Layman's explanation. *Hoagies' Gifted Education Page*, February, 1999. Last modified: November 27.
- Vaivre-Douret, L. & Jambaque, I. (2006). «Approche developpementale et neuropsychologique des enfants a 'hautes potentialites'», dans *Enfants exceptionnels*, coord. Lubart, T. Paris: Breal.
- Webb, J. “Nurturing Social & Emotional Development of Gifted Children”, www.teacherfirst.com, ανακτημένο από το διαδίκτυο 19/12/2007.
- Witmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zenasni, F. Mouchiroud, C. (2006). “Aspects socio-emotionnels du haut potentiel” dans *enfants exceptionnels*. coord. Lubart, T. Paris: Breal.

RÉSUMÉ

Les enfants intellectuellement précoces affrontent, durant leur enfance et dans tous les milieux (familial, social, scolaire etc.) beaucoup de situations problématiques: malentendus et misconceptions sur l'existence, la nature et l'expression de sa précocité provoquant de mauvais résultats, d'importance dégradée (maladies corporels, perte d'auto-estimation, sous-performance scolaire). Notons que l'entourage familial et scolaire, les collègues et surtout le système pédagogique jouent, dans certaines conditions, un rôle négatif qui peut perturber leur équilibre sentimental et les faire changer de mentalité ainsi que de comportement social. Or, il est indispensable que les problèmes et les nécessités des enfants surdoués soient étudiés sous le prisme de l'interaction entre des facteurs développementaux intérieurs et extérieurs.

⁴ Η υποεπίδοση εκ μέρους των ΥΨΙΜ ίσως είναι ένα μέσο για να επαναπροσεγγίσουν τη νόρμα και να γίνουν καλύτερα αποδεκτοί τόσο από τους συνομήλικούς τους, όσο και από τους εκπαιδευτικούς που τους παρέχουν ανεπαρκείς γνώσεις.

Ελένη Καραγιάννη,

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας Ε.Κ.Π.Α, Διπλώματα Ειδίκευσης του Ε.Κ.Π.Α:
α. στην Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, β. στην Επικοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρω-
σης,

Κουσιανόφσκυ 19-21, Τ.Κ 11525, eleni8kar@yahoo.gr.

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΩΣ ΑΥΤΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

ΔΕΣΠΟΙΝΑ-ΜΑΡΙΑ ΛΟΓΙΔΟΥ, ΕΥΓΕΝΙΑ ΘΕΟΔΟΤΟΥ

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι, στη σημερινή εποχή, κλείνονται όλο και περισσότερο στον εαυτό τους χωρίς να εξωτερικεύουν αυτό που πραγματικά νιώθουν. Λόγω του δύσκολου τρόπου ζωής «πολλοί νέοι δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένοι με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις και τα προβλήματα της ζωής» (Τριλίβα & Chimienti, 2002:7). Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, ότι λίγες είναι οι μελέτες (βλ. Ζιώγα, 2011· Παύλου, 2011· Γκλυν & Ανζέλ, 1997) που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών και πως τα εκφράζουν αλλά και ταυτόχρονα με ποιο τρόπο μπορούν να βελτιωθούν μέσω της τέχνης.

Από την παραπάνω άποψη λοιπόν, προκύπτει ο αρχικός προβληματισμός αυτής της έρευνας. Ειδικότερα, επειδή δεν έχουν γίνει αρκετές μελέτες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, γι' αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο να διεξαχθεί περεταίρω έρευνα. Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματά τους και πως η επικοινωνία μεταξύ τους μπορεί να γίνει πιο ουσιαστική, ώστε να δημιουργούνται λιγότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι Τριλίβα & Chimienti (2002:29) υποστηρίζουν ότι «τα συναισθήματα παίζουν κεντρικό ρόλο στο πως βιώνουμε τον κόσμο γύρω μας και είναι σημαντικά για την επιβίωσή μας» και συνεχίζουν τονίζοντας, ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν τη ζωή του ατόμου δε συνηθίζουν να αποτελούν τμήμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία. Εκείνο που προέχει λοιπόν, είναι η προτεραιότητα που θα πρέπει να δοθεί στη συναισθηματική εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να ενταχθεί στο τμήμα των προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν η εισαγωγή της τέχνης σε αυτά, η οποία θα συνέβαλλε στην καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Με αφετηρία λοιπόν τις παραπάνω θέσεις, ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να ερευνήσει την επίδραση της εικαστικής προσέγγισης στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα, επικεντρώνεται σε μία μορφή τέχνης και πιο συγκεκριμένα στη ζωγραφική και τα οφέλη της στην έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού. Το θέμα αυτό αξίζει να ερευνηθεί γιατί τα παιδιά, σύμφωνα με τον Hochschild (αναφέρεται στο Τριλίβα & Chimienti, 2002:29), είναι «χρήσιμο να γνωρίζουν ποια είναι τα συναισθήματά τους ώστε να μάθουν να τα διαχειρίζονται πιο εύκολα» και να έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Επιπροσθέτως, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά είναι να μάθουν να ξεχωρίζουν τα συναισθήματά τους και να είναι ικανά να τα εκφράζουν μέσω της τέχνης, γιατί αυτά είναι που βοηθούν τον άνθρωπο να ορίζει τις σχέσεις του ως προς τους άλλους και ως προς τους δικούς του στόχους, κίνητρα και ενδιαφέροντα. Αυτή η έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από νηπιαγωγούς, οι οποίοι μέσα από την ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων προσπαθούν να κεντρίσουν τη φαντασία και τη διάθεση των παιδιών για δημιουργία αλλά και με άγνωστες τεχνικές να τους προσφέρουν νέες εκφραστικές δυνατότητες (Δαφέρμου κ.α., 2006). Είναι αλήθεια, ότι η τέχνη έχει ερευνηθεί μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως αναφέρονται παρακάτω, οι οποίες συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων έκφρασης των παιδιών στην τέχνη, στην προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού της ρόλου.

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός, ότι παρόλο που υπάρχει βασικός διαχωρισμός μεταξύ των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να σχεδιάζουν διαθεματικές δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ειδικά, οι Κουτσουπίδου & Λαμπίτση (2010), ερευνήσαν τις δραστηριότητες που συνδέουν δύο μορφές τέχνης, των εικαστικών και της μουσικής, στο πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε αφηγήσεις δικές τους ή άλλων μαθητών μέσω της εικαστικής και μουσικής δημιουργίας. Επιπλέον, οι Χαμακιώτη & Ζιρώ (2010) επεσήμαναν τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, όπως τα εικαστικά και η μουσική, στους εκπαιδευτικούς εικαστικών και μουσικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για διαθεματική προσέγγιση.

Κατά κοινή ομολογία, ένας τομέας που παρουσιάζει ιδιαίτερα αυξανόμενο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια είναι η Μουσειακή Εκπαίδευση. Ακριβέστερα, η Χατζηγεωργιάδου (2008), μελέτησε την εξοικείωση των παιδιών με το χώρο του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης και κατά πόσο μπορούν να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν ένα εικαστικό έργο. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης δόθηκε από το φιλόσοφο και παιδαγωγό Dewey, ο οποίος θεωρεί αναμφίβολα ότι «όλα τα παιδιά αγαπούν να εκφράζονται με σχήματα, χρώματα και διάφορα άλλα υλικά και αυτή τους η βούληση συνδέεται βασικά με το κοινωνικό ένστικτο και την επιθυμία για έκφραση και αναπαράσταση» (αναφέρεται στον Πουρκό, 2009:231). Παράλληλα με όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, αξίζει να τονιστεί, ότι η τέχνη στον ερευνητικό χώρο έχει μελετηθεί για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Πράγματι, οι Γρόσδος κ.α. (2010) ασχολήθηκαν με την τέχνη και τη δημιουργικότητα στο σχολείο αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και Επικοινωνίας στη διδακτική της Τέχνης.

Υποστηρίζεται συχνά, ότι τα συναισθήματα θεωρούνται απαραίτητα γιατί αποτελούν την κινητήρια δύναμη στη ζωή του ανθρώπου και κατηγοριοποιούνται σε μια ποικιλία ονομασιών όπως χαρά, λύπη, αγάπη, μίσος, φόβος και θυμός. Η Βαλασίδου & Σαγιά (2009) μίλησαν για την παιδική ζωγραφιά ως διαγνωστικό μέσο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Διαπίστωσαν «ότι το σχέδιο ακολουθεί την εξελικτική ανάπτυξη του παιδιού και ότι οι λεπτομέρειες μέσα σ' αυτό, ως προς την απόδοση των αντικειμένων και ως προς την απόδοση του ανθρώπινου σώματος, αυξάνουν με την ηλικία» (Βαλασίδου & Σαγιά, 2009:140). Επιπλέον, οι Τριλιβα & Chimienti (2002) επισημαίνουν ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία δεν ασχολούνται μόνο με την κατάκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων των μαθητών αλλά και με τις δεξιότητες που αφορούν τη συναισθηματική τους ζωή. Θα μπορούσε να ισχυριστεί, πως οι δάσκαλοι συνειδητοποίησαν ότι για να μεταβεί ένας μαθητής από το ένα επίπεδο σπουδών στο επόμενο, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει κοινωνικές και κυρίως συναισθηματικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν όχι μόνο στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών του γνώσεων αλλά και στην υπόλοιπη ζωή του. Ωστόσο, αυτό δεν είναι εφικτό να εξεταστεί γιατί δεν έχει θεσμοθετηθεί ακόμη ο αντίστοιχος νόμος στα σχολεία. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες βρίσκονται στα πλαίσια του τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Εκτός όμως από το σχολείο που μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών, σημαντική είναι και η συμβολή των κοινωνικών θεσμών, όπως της οικογένειας. Από τα παραπάνω είναι φανερό, ότι η τέχνη είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και ίσως όχι το μοναδικό.

Θα ήταν σκόπιμο λοιπόν, να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία ως τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, η Κούρτη (2008) αναφέρει ότι οι άνθρωποι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις εκφράζουν τη γνώμη τους, τα προβλήματα τους και τα συναισθήματά τους με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. «Η λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία η οποία πραγματοποιείται μέσω του γλωσσικού κώδικα δηλαδή με βάση τον προφορικό ή το γραπτό λόγο» (Σπόντα, 2004:12). Ως μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται η επικοινωνία η οποία πραγματοποιείται χωρίς λεκτικά μέσα. Μερικά από αυτά είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, οι σιωπές, η σωματική απόσταση και επαφή, ο ρυθμός του λόγου και ο τόνος της φωνής (Κούρτη, 2008· Σπόντα, 2004).

Η Καρακώστα-Στεφανοπούλου (2008) αναφέρει την επίδραση του φύλου σαν σημαντικό παράγοντα στην έκφραση των συναισθημάτων και συνεχίζει λέγοντας ότι οι γυναίκες έχουν την τάση να εκφράζουν λεκτικά περισσότερο τα συναισθήματά τους απ' ότι οι άντρες. Ο Ευαγγελόπουλος (αναφέρεται στη Σπόντα, 2004:12) ισχυρίζεται ότι «μέσα στη σχολική τάξη κυριαρχεί η λεκτική επικοινωνία και ιδιαίτερα ο προφορικός λόγος (ομιλία)». Πράγματι, η Σπόντα (2004) συμφωνεί και επισημαίνει ότι μέσα στην τάξη υπάρχει μια τυπική-οργανωμένη επικοινωνία, στην οποία ο δάσκαλος με τους μαθητές εμπλέκονται αυθόρμητα και ανταλλάσσουν λεκτικά μηνύματα.

Από την άλλη πλευρά, η Κούρτη (2008) και οι Κοντάκος & Πολεμικός (2000) συμφωνούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι καταλυτική για την παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο, γιατί σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τον προφορικό λόγο σε ικανοποιητικό σημείο, με αποτέλεσμα να υπερισχύει ο μη λεκτικός κώδικας. Θα αποτελέσει παράλειψη αν δεν αναφερθεί, ότι η Πρεβεζάνου (2009) ερευνά τη μη λεκτική επικοινωνία ως μια σημαντική παράμετρο στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο. Επισημαίνει «ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος της συνολικής επικοινωνίας γίνεται μέσω του λόγου, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της η επικοινωνία γίνεται μέσω της μη λεκτικής οδού» (Πρεβεζάνου, 2009:144).

Με δεδομένα τα παραπάνω εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που επικεντρώνονται στην τέχνη και την επικοινωνία των ανθρώπων ξεχωριστά ενώ ελάχιστες είναι εκείνες που αξιοποιούνται για την τέχνη και την έκφραση των συναισθημάτων.

Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας εφαρμόστηκε η πειραματική ερευνητική μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και ειδικότερα η μη οργανωμένη παρατήρηση στα παιδιά. Όπως παρουσιάστηκε και ανωτέρω, ο σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να μελετήσει την επίδραση της εικαστικής προσέγγισης στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών. Σύμφωνα λοιπόν, με το σκοπό που προηγήθηκε τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι δύο.

1. κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει μια οργανωμένη εικαστική προσέγγιση στην έκφραση των λεκτικών συναισθημάτων.
2. κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει μια οργανωμένη εικαστική προσέγγιση στην έκφραση των μη λεκτικών συναισθημάτων.

Η έρευνα αυτή έλαβε χώρα σε ένα νηπιαγωγείο της Αττικής, για έξι ημέρες, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2012. Αρχικά, έγινε παρατήρηση πριν και μετά την εικαστική προσέγγιση. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε 6 παιδιά ηλικίας 4-5 χρονών. Παρατηρήθηκε ένα παιδί την ημέρα για τριάντα λεπτά, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (πριν και μετά την προσέγγιση) την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, στις γωνιές για να γίνει κατανοητό πως εκφράζει αυτό που νιώθει.

Αφού ολοκληρώθηκε η μη οργανωμένη παρατήρηση, ακολούθησε η έρευνα πεδίου, η οποία συμπεριέλαβε την εικαστική προσέγγιση. Στο κάθε παιδί παρουσιάστηκε ένας πίνακας ζωγραφικής, το 'Πάρτυ' του Joan Miro, ο οποίος ήταν ο ίδιος για όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια, ακολούθησε μια μορφή συνέντευξης στο κάθε παιδί με συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες είχαν άμεση σχέση με το περιεχόμενο του πίνακα καθώς και με τα συναισθήματα των παιδιών όταν τον περιέγραφαν. Στις απαντήσεις των παιδιών δεν υπήρξε καμία καθοδήγηση από την ερευνήτρια, γιατί ο ρόλος της ήταν μη παρεμβατικός.

Κατά τη διάρκεια της μη οργανωμένης παρατήρησης καταγράφηκαν με σημειώσεις πεδίου πως εκφράζουν τα παιδιά αυτό που νιώθουν αλλά και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τη συζήτηση την ώρα της εικαστικής προσέγγισης. Μετά την εικαστική προσέγγιση επαναλήφθηκε ξανά στα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού η μη οργανωμένη παρατήρηση, ώστε να διαπιστωθεί η αποδοτικότητα της προσέγγισης, με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία της μη οργανωμένης παρατήρησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πριν από την έρευνα πεδίου. Επίσης, με σημειώσεις πεδίου καταγράφηκαν ξανά τα συναισθήματα των παιδιών και κατά

πόσο τους βοήθησε η συζήτηση που προηγήθηκε για τον πίνακα σε αυτή τους την έκφραση. Επιπλέον, υπήρξε ένα σχέδιο παρατήρησης την ώρα της μη οργανωμένης παρατήρησης, στο οποίο σημειώθηκε το ψευδώνυμο των παιδιών, η ημερομηνία, η ώρα έναρξης, η ώρα λήξης και ο τόπος όπου έλαβε μέρος η έρευνα.

Σε αυτήν την έρευνα εφαρμόστηκε η στρωματική δειγματοληψία και χωρίστηκε το πλήθος σε ισόποσες κατηγορίες, σε πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια ενώ στη συνέχεια επιλέχθηκε τυχαία το δείγμα, δηλαδή τα παιδιά, για τη συγκεκριμένη έρευνα. *Ιδιαίτερη προσοχή επιδείχθηκε στα δεοντολογικά ζητήματα, γι' αυτό δόθηκαν φόρμες συγκατάθεσης με όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, στη διευθύντρια, τους δύο νηπιαγωγούς και τους γονείς των παιδιών, ώστε να συναινέσουν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Όταν ολοκληρώθηκε η έρευνα και τα αποτελέσματα είχαν καταγραφεί, τα δεδομένα εξακολούθησαν να είναι απόρρητα.*

Ανάλυση και συζήτηση δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η μη οργανωμένη παρατήρηση, κατά την οποία παρατηρήθηκαν 6 παιδιά. Από αυτά το 50% (n=3) ήταν κορίτσια και το 50% (n=3) ήταν αγόρια. Η ηλικία τους ήταν μεταξύ 4 και 5 χρονών καθώς όλα ήταν Έλληνες. Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος «Κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει μια οργανωμένη εικαστική προσέγγιση στην έκφραση των λεκτικών συναισθημάτων;» έγινε παρατήρηση.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι Τσιρλή & Παπανδρέου (2011) επιβεβαιώνουν, ότι ύστερα από δύο εβδομάδες παρατήρησης της εικαστικής και συμβολικής δραστηριότητας στη γωνιά των εικαστικών, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αλληλεπιδρούν και συζητούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εικαστικής τους δράσης. Επιπροσθέτως, η Τρίμη (2011:41) συμπληρώνει, ότι «η χρήση των εργαλείων των εικαστικών τεχνών για τη μετάδοση σκέψεων και συναισθημάτων διευρύνει κατά πολύ τις δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας των παιδιών». Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες οι οποίες αναφέρονται στη λεκτική επικοινωνία μαθητών και δασκάλων. Οι Δερμεντζόγλου (2009), Στεφανή (2008), Γουλή (2007), Τρίμη (2005) και Friedrich (2000) αναφέρονται στη σημασία που πρέπει να δίνεται στους διαλόγους των παιδιών, όπως για τα υλικά που χρησιμοποιούν την ώρα που ζωγραφίζουν, αν αναπτύσσουν συνεργασία, τι λένε μεταξύ τους, αν ανταλλάσσουν ιδέες, αν διευκολύνουν ο ένας τον άλλον, και τι λεξιλόγιο χρησιμοποιούν. Εύκολα λοιπόν συμπεραίνει κανείς, ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να έχουν ασχοληθεί με το λεκτικό συναίσθημα των παιδιών και πως αυτό επηρεάζεται πριν και μετά την επαφή τους με την τέχνη.

Παρόλο που η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρει, ότι η λεκτική επικοινωνία των παιδιών είναι περισσότερη κατά τη διάρκεια των εικαστικών, ωστόσο στη δική μας έρευνα αυτό δεν παρατηρείται μετά την εικαστική προσέγγιση. Ειδικότερα, το 50% (n=3) των παιδιών εξέφρασαν λεκτικά τα συναισθήματά τους περισσότερο πριν την εικαστική προσέγγιση, το 33,3% (n=2) περισσότερο μετά την εικαστική προσέγγιση και το 16,7% (n=1) το ίδιο πριν και μετά την εικαστική προσέγγιση (βλ.πίνακα2 και γράφημα1). Στα λεκτικά συναισθήματα περιλαμβάνονται ο προφορικός και ο γραπτός λόγος καθώς στη συνέχεια (βλ. πίνακα1) παρουσιάζονται ορισμένες θετικές και αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών όπως παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου:

ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
Παιδί Σ.: «Κ. βάλε αυτό θα είσαι πολύ όμορφη»
Παιδί Α.: «Το βρήκα, θέλεις να ανοίξουμε ένα ζαχαροπλαστείο;»
Παιδί Λ.: «Θέλεις να δούμε μαζί τις εικόνες του βιβλίου;»
Παιδί Γ.: «Πρόσεχε σου δάγκωσε η τίγρης τη μύτη»
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
Παιδί Μ.: «Ας' το είναι δικό μου, μην το ακουμπάς»
Παιδί Α.: «Μη μου το παίρνεις αυτό είναι δικό μου»
Παιδί Λ.: «Θες να σου σπάσω τα μούτρα; Χάσου από μπροστά μου. Έτσι όπως επιμένεις δε θα στον δώσω ποτέ»
Παιδί Γ.: «Εγώ ήρθα πρώτος εδώ, παίζουμε δεν βλέπεις»

Πίνακας 1.
Θετικές και αρνητικές αντιδράσεις λεκτικών συναισθημάτων

Έκφραση λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά		
	Συχνότητα	Ποσοστά
Περισσότερο πριν την εικαστική προσέγγιση	3	50%
Περισσότερο μετά την εικαστική προσέγγιση	2	33,3%
Το ίδιο πριν και μετά την εικαστική προσέγγιση	1	16,7%
Σύνολο	6	100%

Πίνακας 2.
Έκφραση λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά σε ποσοστά



Γράφημα 1.
Έκφραση λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος «Κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει μια οργανωμένη εικαστική προσέγγιση στην έκφραση των μη λεκτικών συναισθημάτων;» έγινε παρατήρηση πριν και μετά την εικαστική προσέγγιση. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η τέχνη θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των παιδιών από τη νηπιακή μέχρι και την εφηβική τους ηλικία (Τρίμη, 2011). Η Παπαναστασίου (2007) επισημαίνει, ότι τα νήπια είναι χρήσιμο να αποκτούν δεξιότητες κατανόησης των συναισθημάτων τους, γιατί αυτό τους βοηθάει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους διαδικασίας. Επιπλέον, η Βαρνάβα-Σκούρα (2009) αναφέρει ότι η ενασχόληση των παιδιών με τα εικαστικά και ιδιαίτερα με τη ζωγραφική, τα βοηθάει να ανακαλύψουν και να έρθουν σε επαφή καλύτερα με τα συναισθήματά τους, εκφράζοντάς τα με μη λεκτικό τρόπο. Ακόμη, οι Κοντάκος & Σταμάτης (2002) θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία και κυρίως η σωματική επαφή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των νηπίων και στην αλληλεπίδρασή τους με τους νηπιαγωγούς, επειδή το κάθε άγγιγμα μεταφέρει πληθώρα μηνυμάτων ψυχοσυναισθηματικής υφής. Παράλληλα, η Πρεβεζάνου (2009) και η Φραγγεδάκη (2009) επιβεβαιώνουν ότι η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει καθοριστικό ρόλο για την επικοινωνία και θεωρείται πιο αξιόπιστη, λειτουργώντας περισσότερο ενισχυτικά από την λεκτι-

κή. Από τα προαναφερθέντα είναι σαφές, ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι πιο συχνή σε σχέση με τη λεκτική στην ηλικία των νηπίων. Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί, ότι η τέχνη και ιδιαίτερα η ζωγραφική βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Εντούτοις, φαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται ξεχωριστά στην τέχνη και τη μη λεκτική επικοινωνία ενώ ο συνδυασμός τους είναι πιο σπάνιος.

Βάσει της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας φαίνεται να επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα που προέκυψε από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, το 100% (n=6) των παιδιών εξέφρασαν μη λεκτικά τα συναισθήματά τους πολύ περισσότερο μετά την εικαστική προσέγγιση από ότι προηγουμένως (βλ. πίνακα 4 και γράφημα 2). Τα μη λεκτικά συναισθήματα εκφράζονται με ποικίλους τρόπους όπως είναι η έκφραση προσώπου, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, η σιωπή, η σωματική απόσταση και επαφή, ο ρυθμός του λόγου και ο τόνος της φωνής. Παρακάτω παρουσιάζονται (βλ. πίνακα 3) ορισμένες θετικές και αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών όπως παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου:

Πίνακας 3.

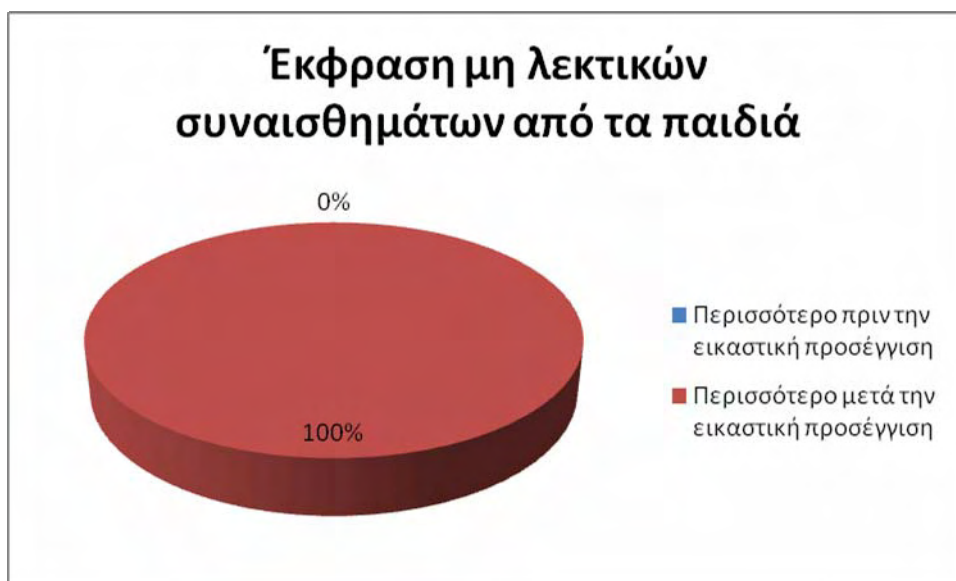
Θετικές και αρνητικές αντιδράσεις μη λεκτικών συναισθημάτων

ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	
Παιδί Μ.:	«Δείχνοντας με κινήσεις την καρδιά της και χαμογελούσε»
Παιδί Σ.:	«Ήταν χαμογελαστός κάνοντας γκριμάτσες με τη γλώσσα»
Παιδί Λ.:	«Αντάλλαξαν με τον φίλο του διάφορα κομμάτια»
Παιδί Α.:	«Στεκόταν όρθια κάνοντας κάποιες χορευτικές κινήσεις»
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	
Παιδί Μ.:	«Εσπρωξε ένα κοριτσάκι για να καθίσει εκείνη»
Παιδί Σ.:	«Πήρε με βίαιο τρόπο τα κομμάτια του πάζλ»
Παιδί Α.:	«Άρχισε να κλαίει τρίβοντας τα μάτια της»
Παιδί Λ.:	«Τράβηξε νευριασμένα μια καρέκλα και κάθισε απότομα πάνω της»

Πίνακας 4.

Έκφραση μη λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά σε ποσοστά

Έκφραση μη λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά		
	Συχνότητα	Ποσοστά
Περισσότερο πριν την εικαστική προσέγγιση	0	0%
Περισσότερο μετά την εικαστική προσέγγιση	6	100%
Σύνολο	6	100%



Γράφημα 2.
Έκφραση μη λεκτικών συναισθημάτων από τα παιδιά

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να ερευνήσει την επίδραση της εικαστικής προσέγγισης στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών. Από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, φάνηκε ότι μετά την επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής τα παιδιά στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν περισσότερο τα συναισθήματά τους με μη λεκτικό τρόπο απ' ό,τι με λεκτικό. Ακόμη, σύμφωνα με τα ποσοστά της έρευνας, εκείνο που έγινε σαφές είναι ότι στην προσχολική ηλικία η μη λεκτική επικοινωνία υπερτερεί σε σχέση με τη λεκτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλασίδου, Α. & Σαγιά, Α. (2009). Η παιδική ζωγραφιά ως διαγνωστικό μέσο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. *Επιστημονικό Βήμα*, 11, 143-150
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας: Παιδαγωγικό πρόγραμμα για τους παιδικούς σταθμούς*. ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο από <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/>
- Γκλυν, Τ. & Ανζέλ, Σ. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γουλή, Χ. (2007). Το σύγχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Διαθέσιμο από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/4th_conference.html
- Γρόσδος, Σ., Μακαράτζης, Γ. & Ανδρεάδου, Χ. (2010). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Τέχνης. 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση». Διαθέσιμο από: www.ekped.gr/praktika10/das/050.pdf
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. 2^η έκδοση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Διαθέσιμο από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Δερμεντζόγλου, Μ. (2009). *Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού*. Διαθέσιμο από: <http://www.invenio.lib.auth.gr/record/123429/files/dermentz.pdf?version=1>

- Ζιώγα, Χ. (2011). Δημιουργικότητα και Σχολική Πρακτική: Δημιουργικότητα και Αισθητική Αγωγή. *Ευρωπαϊκό συνέδριο OMEP με θέμα: «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»*. Διαθέσιμο από: http://EUROMER_2011_PROCEEDINGS_PRAKTIKA.pdf
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο: τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. 141^η έκδοση. Αθήνα: Δαρδανός.
- Καρακώστα-Στεφανοπούλου, Α. (2008). Ο ρόλος των συναισθημάτων στην ανθρώπινη επικοινωνία. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 66, 104-108.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2002). Η απτική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων: μελέτη περίπτωσης. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Διαθέσιμο από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_syne-drion_files/e_athena/sin_ath.htm
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη, Ε. (2008). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Διαθέσιμο στο: www.kleidiakaiaantikleidia.net/wardrobe.html
- Κουτσουπίδου, Θ. & Λαμπίτση, Β. (2010). Διαθεματικότητα και αφήγηση στην εικαστική και μουσική αγωγή: διασχολικά σχέδια εργασίας για το δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16
- Παπαναστασίου, Β. (2007). *Συναισθήματα-Μη λεκτική επικοινωνία συναισθημάτων*. Διαθέσιμο από: http://dipe-v-thess.thess.sch.gr/oedws/sites/meizon_epimorfosi/files/Scenarios/Synaistimata.pdf
- Παύλου, Β. (2011). Η μελέτη έργων τέχνης με μικρά παιδιά: η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. *Ευρωπαϊκό συνέδριο OMEP με θέμα: «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»*. Διαθέσιμο από: http://EUROMER_2011_PROCEEDINGS_PRAKTIKA.pdf
- Πουρκός, Μ. Α. (2009). *Τέχνη παιχνίδι αφήγηση: ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Πρεβεζάνου, Β. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 11, 143-150
- Σπόντα, Ε. (2004). *Η επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του νηπιαγωγού στη συναισθηματική έκφραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή ΕΚΠΑ.
- Στεφανή, Γ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Διαθέσιμο από: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/770/1/stefanh.pdf>
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τρίμη, Ε. (2011). Χωρότοπος: Η συμβολή του 'Χωρότοπου' για την ενίσχυση της δημιουργικής συμπεριφοράς των μικρών παιδιών στο πλαίσιο της Εις Βάθος προσέγγισης. *Ευρωπαϊκό συνέδριο OMEP με θέμα: «Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία»*. Διαθέσιμο από: http://EUROMER_2011_PROCEEDINGS_PRAKTIKA.pdf
- Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες, μικρά παιδιά, ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Τσιρλή, Φ. & Παπανδρέου, Μ. (2011). Η ανάπτυξη της συμβολικής δραστηριότητας των νηπίων στη γωνιά των εικαστικών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 83, 112-117.
- Φραγγεδάκη, Μ.Ε. (2009). *Η μη λεκτική επικοινωνία στη διαχείριση κρίσεων στην ομάδα*. Διαθέσιμο από: http://artemis.eap.gr/icodl2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A3-PDF/130.pdf
- Χαμακιώτη, Α. & Ζιρώ, Ο. (2010). Αισθητική Αγωγή: Μουσική και Εικαστικά ως σχέδιο μαθήματος διαθεματικής δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2008). Πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης «Αεροπλάνο» του Α. Ακριθάκη (Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the effect of the arts, especially paintings, in order to facilitate emotional expression. The chosen methodology for this research was a non-organized observation during the free play of the education programme and a semi-structured interview to the practitioners. The sample was six 4-5 years old children from a kindergarten school in Greece. The finding suggests that the arts have the opportunity to promote emotional expression in children in the early years settings. This piece of research can be utilized from early childhood teachers in order to enrich their every day activities and interaction with children.

Δέσποινα-Μαρία Λογίδου,

BA Early Childhood Studies, Metropolitan College, Athens, Greece

Tel: +30 6939176998, Fax: +30 210 6199320,

deblog33@yahoo.gr

Ευγενία Θεοδότου,

Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education, Metropolitan College, Athens, Greece,

Tel: +30 6945745449, Fax: +30 210 6199320,

etheodotou@gmail.com

etheodotou@amc.edu.gr

Ο ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ, ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΧΑΪΤΙΔΟΥ, ΙΩΑΝΝΗΣ ΘΩΪΔΗΣ

Εισαγωγή

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί στις σύγχρονες «αναπτυγμένες» κοινωνίες μία κατάκτηση όλων των κοινωνικών ομάδων και όλων των ηλικιών του πληθυσμού. Η διεύρυνσή του σε σχέση με τον χρόνο εργασίας έχει διαμορφώσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Η διεύρυνση αυτή δεν είναι μόνο ποσοτική, δεν αφορά δηλ. μόνο την αυξημένη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, ως υπόλοιπου μετά το χρόνο εργασίας. Νοείται και ποιοτικά μια και τα περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου διεκδικούνται και η σημασία του αναβαθμίζεται, αφού εκλαμβάνεται ως χρόνος αυτοπραγμάτωσης, ατομικής καλλιέργειας και ανάπτυξης της προσωπικότητας, ως χρόνος ζωής εξίσου σημαντικός με αυτόν της εργασίας και του επαγγέλματος, συμπληρωματικός πλέον στον χρόνο ζωής (Θωΐδης, 2003. Κορωναίου, 1996). Βασικά χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών αποτελούν η ελευθερία επιλογής, ο αυτοπροσδιορισμός καθώς και το αίσθημα της προσωπικής ικανοποίησης κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Fricke & Unsworth, 2001. Πνευματικός, Θωΐδης & Γάκη, 2009).

Ελεύθερος χρόνος και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ο ελεύθερος χρόνος είναι εξίσου σημαντικός για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και για τα υπόλοιπα παιδιά. Ωστόσο οι ειδικές ανάγκες είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς τα παιδιά αυτά φαίνεται να μην απολαμβάνουν την «ελευθερία» του χρόνου, τουλάχιστον ως προς τη διαχείριση και την ελεύθερη επιλογή του (Solish, Perry & Minnes, 2010).

Σε αντίθεση με την κοινή πεποίθηση, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πολύ χρόνο στη διάθεσή τους, στην πραγματικότητα έχει διαπιστωθεί ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό της αναπηρίας. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της αναπηρίας, τόσο μικρότερος είναι και ο χρόνος που αφιερώνεται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Markowitz, 2006). Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που επιλέγουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μοναχικές και παθητικές με την έννοια ότι συχνά είναι καθοδηγούμενες από την οικογένεια, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο βαθμός της αναπηρίας είναι μεγάλος (Solish, Perry & Minnes, 2010). Αν και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ειδικές ανάγκες φαίνονται να είναι ίδια με αυτά των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες (μουσική, αθλήματα, μπόουλινγκ, διακοπές, βόλτες με φίλους κ.α.), ωστόσο συχνά δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους χώρους των επιθυμητών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (Fricke & Unsworth, 2001). Προκειμένου να μπορέσουν να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου έχουν ανάγκη από κάποιο ενήλικο άτομο να τα βοηθά (Lippold & Burns, 2009).

Παρόμοια είναι η κατάσταση και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία αν και δε φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν στον ελεύθερο χρόνο, ωστόσο διαφέρουν ως προς την συχνότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και στον συνολικό ελεύθερο χρόνο που διαθέτουν (Beart, 2001. Schroeder, 2006). Τα εμπόδια και οι περιο-

ρισμοί που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και με μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν αρνητικά στην ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους με αποτέλεσμα τον περιορισμένο βαθμό συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Markowitz, 2006).

Για τα παιδιά με νοητική υστέρηση πολύ σημαντικός για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κρίνεται και ο βαθμός της υστέρησης. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής υστέρησης, τόσο δυσκολότερη γίνεται η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου (McConkey & Collins, 2010), ενώ για τα παιδιά με αυτισμό ο ελεύθερος χρόνος χαρακτηρίζεται από τον μοναχικό του χαρακτήρα (απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης) (Νέτσικα, 2011). Ανεξάρτητα από την ανομοιογένεια που παρατηρείται στις περιπτώσεις αυτισμού οι δυσκολίες και οι αδυναμίες που προκύπτουν συνδέονται στενά και με την αδυναμία των παιδιών αυτών να μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους (Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995).

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες (αυτισμός, νοητική υστέρηση) και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τον ελεύθερο τους χρόνο. Ειδικότερα εξετάζονται:

- Ο χαρακτήρας του ελεύθερου χρόνου (ερ. 1).
- Οι λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου (ερ. 2).
- Η υποκειμενική εκτίμηση των παιδιών για τον χρόνο που διατίθεται και θα επιθυμούσαν να διατίθεται σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερ. 3, ερ. 4)
- Όψεις του ελεύθερου χρόνου (ερ. 5).
- Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερ. 6, ερ. 7)
- Κατά πόσον επηρεάζονται όλα τα παραπάνω από την κατηγορία και το βαθμό ειδικής ανάγκης καθώς και από τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Υποθέσεις: Οι κυριότερες υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής:

- Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες αναμενόταν να είναι περιορισμένος όσον αφορά την χρονική του έκταση.
- Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου αναμενόταν να είναι παθητικές, μοναχικές και να λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου αναμενόταν να επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας.

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν 69 παιδιά ηλικίας από 6 έως 13 ετών που ανήκουν σε μία εκ των τριών κατηγοριών ειδικών αναγκών: α) του αυτισμού (22 μαθητές – μαθήτριες) β) της νοητικής υστέρησης (24 μαθητές – μαθήτριες) και γ) των μαθησιακών δυσκολιών (23 μαθητές – μαθήτριες) από έξι νομούς της Ελλάδας. Οι μαθητές φοιτούσαν σε όλα τα είδη των δημοτικών σχολείων, είτε αυτά είναι ειδικά, γενικά, ολοήμερα ή ημιημερήσια και συμμετείχαν στη έρευνα προαιρετικά. Η κατηγοριοποίηση των παιδιών έγινε με βάση την αξιολόγησή τους από τους αρμόδιους φορείς.

Μέθοδος, διαδικασία: Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Λόγω των δυσκολιών και ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή τρίτου προσώπου (εκπαιδευμένου «διαμεσολαβητή»), ώστε να καταστεί εφικτή και αξιόπιστη η συλλογή των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο: Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε πέντε κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert (1: σπάνια, 2: μερικές φορές, 3: πολύ συχνά), οι οποίες μετρούσαν τον χαρακτήρα του ελεύθερου χρόνου (κοινωνικός, οικογενειακός, μοναχικός) (ερ. 1), τις προτιμήσεις των παι-

διών όσον αφορά τις λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου (δημιουργικότητα – μάθηση, χαλάρωση – ξεκούραση, διασκέδαση – ψυχαγωγία, επικοινωνία – κοινωνικότητα) (ερ. 2), την υποκειμενική εκτίμηση του χρόνου που διατίθεται σε 17 δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερ. 3), την επιθυμία των συμμετεχόντων να αφιερώσουν ελεύθερο χρόνο σε αυτές τις δραστηριότητες (ερ. 4), το βαθμό αυτονομίας κατά τις μετακινήσεις (τρεις δηλώσεις, ερ. 6). Το πέμπτο ερώτημα (ερ. 5) αφορούσε εννέα δηλώσεις σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτονομία, την ευχαρίστηση, την εξάρτηση, τη στήριξη στον ελεύθερο χρόνο (1: συμφωνώ, 2: ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 3: διαφωνώ) και το έβδομο ερώτημα αφορούσε διάφορους παράγοντες που δυσχεραίνουν την συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (1: συμβαίνει πάντα, 2: συμβαίνει μερικές φορές, 3: δεν συμβαίνει) .

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια λόγω της περιορισμένης έκτασης εξετάζονται τα αποτελέσματα μόνο ως προς τη κατηγορία της ειδικής ανάγκης.

Κοινωνικές σχέσεις στον ελεύθερο χρόνο (ερ. 1)

Για την πλειονότητα των παιδιών με αυτισμό και νοητική υστέρηση ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί έναν μοναχικό χρόνο. Δεν συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 1.

		Αυτισμός(n=22)		Νοητική Στέ- ρηση(n=24)		Μαθησιακές Δυσκολίες (n=23)		Σύνολο (n=69)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Μόνος	Πολύ συχνά	19	86.36%	13	54.17%	3	13.04%	35	50.72%
	Μερικές φορές	3	13.64%	10	41.67%	17	73.91%	30	43.48%
	Σπάνια/Ποτέ	0	0.00%	1	4.17%	3	13.04%	4	5.80%
Με την οικο- γένεια	Πολύ συχνά	4	18.18%	6	25.00%	3	13.04%	13	18.84%
	Μερικές φορές	17	77.27%	17	70.83%	18	78.26%	52	75.36%
	Σπάνια/Ποτέ	1	4.55%	1	4.17%	2	8.70%	4	5.80%
Με φίλους	Πολύ συχνά	0	0.00%	2	8.33%	10	43.48%	12	17.39%
	Μερικές φορές	2	9.09%	11	45.83%	13	56.52%	26	37.68%
	Σπάνια/Ποτέ	20	90.91%	11	45.83%	0	0.00%	31	44.93%

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην κατηγορία ειδικής αγωγής και στη διάρκεια του *ελεύθερου χρόνου* που περνούν τα παιδιά *μόνα* ($\chi^2 = 24.896$, $df = 4$, $p < .001$) και με φίλους ($\chi^2 = 42.012$, $df = 4$, $p < .001$). Το μεγαλύτερο ποσοστό (86%) των παιδιών με αυτισμό αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στον εαυτό τους και λιγότερο στους φίλους τους (9%). Τα παιδιά με νοητική υστέρηση συμπεριφέρονται όπως περίπου και τα παιδιά με αυτισμό. Αφιερώνουν, δηλαδή, περισσότερο χρόνο στον εαυτό τους (70,83%) από ό,τι στους φίλους (12,5%). Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο κοινωνικοί σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του δείγματος (με φίλους: 43,5%).

Λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου (ερ. 2)

Πίνακας 2.

		Αυτισμός (n=22)		Νοητική Στέρ- ση (n=24)		Μαθησιακές Δυσκολίες (n=23)		Σύνολο (n=69)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Δημιουργώ, Μαθαίνω κλπ.	Πολύ συχνά	4	18.18%	9	37.50%	11	47.83%	24	34.78%
	Που και που	7	31.82%	9	37.50%	9	39.13%	25	36.23%
	Σπάνια	11	50.00%	6	25.00%	3	13.04%	20	28.99%
Χαλαρώνω, Ξεκουράζομαι	Πολύ συχνά	3	13.64%	4	16.67%	15	65.22%	22	31.88%
	Που και που	12	54.55%	14	58.33%	8	34.78%	34	49.28%
	Σπάνια	7	31.82%	6	25.00%	0	0.00%	13	18.84%
Διασκεδάζω, Ψυχαγωγούμαι	Πολύ συχνά	3	13.64%	4	16.67%	15	65.22%	22	31.88%
	Που και που	9	40.91%	14	58.33%	8	34.78%	31	44.93%
	Σπάνια	10	45.45%	6	25.00%	0	0.00%	16	23.19%
Γνωρίζω Νέους Φίλους	Πολύ συχνά	1	4.55%	3	12.50%	12	52.17%	16	23.19%
	Που και που	2	9.09%	11	45.83%	11	47.83%	24	34.78%
	Σπάνια	19	86.36%	10	41.67%	0	0.00%	29	42.03%

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε πως ο χρόνος που αφιερώνουν σε δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά του δείγματος είναι ίδιος, ανεξάρτητα από την κατηγορία ειδικής ανάγκης στην οποία ανήκουν. Αντίθετα η κατηγορία ειδικής ανάγκης επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την χαλάρωση ($\chi^2 = 20.343$, $df = 4$, $p < .001$), την διασκέδαση ($\chi^2 = 23.69$, $df = 4$, $p < .001$) και την κοινωνικότητα ($\chi^2 = 38.91$, $df = 4$, $p < 0.001$). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιθυμούν να αφιερώνουν πολύ χρόνο για ξεκούραση, διασκέδαση (65%) και γνωριμία νέων φίλων (52.17%). Αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό σπανίως επιθυμούν την χαλάρωση ή την διασκέδαση, σε ποσοστό 13,63%, και ακόμα σπανιότερα τη γνωριμία με νέους φίλους (4.54%).

Δραστηριότητες και επιθυμίες ελεύθερου χρόνου (ερ. 3, ερ. 4)

Η παρακολούθηση τηλεόρασης είναι η κατεξοχήν δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (πολύ συχνά: 92.8%, $M.O.:1.07$). Οι επόμενες δραστηριότητες είναι κατά σειρά: 2. παίζω στο σπίτι, 3. ακούω μουσική, 4. ζωγραφίζω και 5. παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια. Από τις 17 δραστηριότητες αυτές με τις οποίες σπάνια ασχολούνται τα παιδιά είναι η ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο, το διάβασμα εξωσχολικού βιβλίου, η ομιλία στο τηλέφωνο, η επίσκεψη μουσείων, ο χορός, η άθληση και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Όπως παρατηρήθηκε και στο πρώτο ερώτημα, έτσι και εδώ, παρουσιάζονται οι μικρότεροι μέσοι όροι κυρίως σε μοναχικές δραστηριότητες, όπως είναι οι πέντε πρώτες σε προτίμηση, αλλά και οι μεγαλύτεροι σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με την άθληση και την κοινωνικοποίηση.

Πίνακας 3.

	Αυτισμός (n=22)		Νοητική Στέρωση (n=24)		Μαθησιακές Δυσκ. (n=23)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
1 Ηλεκτρονικά παιχνίδια	1.18	.50	2.25	.79	1.60	.72
2 Παίζω στο σπίτι	1.18	.39	1.66	.56	1.82	.38
3 Παίζω έξω	2.77	.42	2.16	.63	1.39	.49
4 Διαβάζω εξωσχ. βιβλία	2.86	.35	2.66	.56	2.30	.63
5 Πηγαίνω χορό	3.00	.00	2.37	.92	2.34	.93
6 Πηγαίνω κινηματο- γράφο	2.31	.83	2.29	.95	1.73	.81
7 Παρέα με φίλους	2.95	.21	2.33	.63	1.30	.47
8 Κάνω ποδήλατο	2.90	.29	2.66	.56	1.60	.58
9 Κάνω βόλτες	2.22	.52	2.12	.61	1.52	.51
10 Αθλούμαι	2.95	.21	2.79	.50	1.91	.66
11 Μιλώ στο τηλέφωνο	3.00	.00	2.75	.53	2.00	.52
12 Βλέπω τηλεόραση	1.00	.00	1.66	.38	1.04	.20
13 Ζωγραφίζω	1.54	.50	1.70	.75	1.73	.54
14 Ακούω μουσική	1.59	.59	1.83	.70	1.52	.51
15 Πηγαίνω θέατρο	2.54	.73	2.45	.83	2.47	.79
16 Επισκέπτομαι μου- σεία	2.63	.65	2.54	.83	2.56	.78
17 Παίζω μουσικό όργ.	2.95	.21	2.58	.82	2.34	.93

Τα αποτελέσματα των ελέγχων χ^2 σε όλες τις μεταβλητές των τριών κατηγοριών έδειξε πως στις 10 από τις 17 δραστηριότητες που ελέγχθηκαν η κατηγορία της ειδικής ανάγκης των παιδιών επηρεάζει την απόφαση τους, αφού κρίνονται στατιστικά σημαντικές ($p < 0.00$) (πίνακας 3.).

Διερευνώντας τα αποτελέσματα αυτών των 10 δραστηριοτήτων με τους μέσους όρους ανά κατηγορία ειδικής ανάγκης διαπιστώνεται ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν ένα μέσο όρο πολύ χαμηλό όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό (1.18) και με μαθησιακές δυσκολίες (1.69), δεν συμβαίνει το ίδιο στα παιδιά με νοητική υστέρηση (2.35). Εκ του πίνακα 3 δίνεται η δυνατότητα για ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων που έχουν ίδιες απαντήσεις. Έτσι παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των δραστηριοτήτων που απαιτούν μετακίνηση ή άθληση έχουν την ίδια «συμπεριφορά». Το ίδιο συμβαίνει και στις κοινωνικές δραστηριότητες. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν πολύ χαμηλό μέσο όρο όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό (1.18) και μαθησιακές δυσκολίες (1.69), δεν συμβαίνει το ίδιο στα παιδιά με νοητική υστέρηση (2.35).

Τα παιδιά με αυτισμό επιθυμούν να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια ($\chi^2 = 25.40$ και $p < 0.001$) ή να παίζουν στο σπίτι πολύ πιο συχνά. Αντιθέτως όσα έχουν μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν να προτιμούν το παιχνίδι έξω ($\chi^2 = 48.60$ και $p < 0.001$), την παρέα με τους φίλους ($\chi^2 = 60.20$ και $p < 0.001$) και τις βόλτες με τα ποδήλατα ($\chi^2 = 31.10$ και $p < 0.001$) περισσότερο από τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Πίνακας 4.

Δραστηριότητες κατά αύξοντα αριθμό συμμετοχής Α/Α		προτιμήσεις ελεύθερου χρόνου		σειρά προτίμησης
		<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>	
1	Τηλεόραση	1.04	0.20	1
2	Παιχνίδι στο σπίτι	1.69	0.55	10
3	Ακρόαση μουσικής	1.21	0.48	2
4	Ζωγραφική	1.24	0.43	3
5	Ηλεκτρονικά παιχνίδια	1.60	0.66	8
6	Βόλτες στο πάρκο	1.33	0.56	5
7	Παιχνίδι έξω	1.59	0.71	7
8	Κινηματογράφος	1.26	0.55	4
9	Παρέα με φίλους	1.84	0.88	11
10	ποδήλατο	2.01	0.86	12
11	Θέατρο	1.39	0.67	6
12	άθληση	2.10	0.75	14
13	Χορός, κλπ.	2.17	0.95	15
14	Μουσεία	1.62	0.76	9
15	Συνομιλία στο τηλέφωνο	2.36	0.68	17
16	Διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	2.33	0.63	16
17	Παίξιμο μουσικού οργάνων	2.01	0.91	13

Όψεις του ελεύθερου χρόνου

(αυτοπροσδιορισμός, αυτονομία, ευχαρίστηση, στήριξη, εξάρτηση) (ερ. 5)

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος δηλώνουν ότι χρειάζονται κάποιον να τους συμβουλεύει και δεν προγραμματίζουν σχεδόν ποτέ από πριν τι θα κάνουν. Όσον αφορά τις επιμέρους κατηγορίες και τις διαφορές που προκύπτουν μεταξύ τους ο έλεγχος χ^2 έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι κάνουν αυτό που τους αρέσει ($\chi^2 = 12.69, p = 0.01$), οι μαθητές με νοητική υστέρηση προτιμούν να πηγαίνουν στο σχολείο παρά να έχουν «ελεύθερο χρόνο» ($\chi^2 = 28.45, p < 0.001$) και τα παιδιά με αυτισμό συνήθως βαριούνται ($\chi^2 = 40.11, p < 0.001$), χρειάζονται κάποιον να τα συμβουλεύει ($\chi^2 = 56.66, p < 0.001$), ενώ δεν προγραμματίζουν ποτέ από πριν τι θα κάνουν ($\chi^2 = 27.83, p < 0.001$) και δεν το αποφασίζουν μόνο τους ($\chi^2 = 42.69, p < 0.001$) παρά αποφασίζουν οι γονείς τους γι' αυτά ($\chi^2 = 43.78, p < 0.001$).

Πίνακας 5.

		Αυτισμός (n=22)		Νοητική Στέ- ρηση (n=24)		Μαθησιακές Δυσκ. (n=23)		Σύνολο (n=69)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Τον ελεύθερο χρόνο κάνω αυτό που μου αρέσει	Συμφωνώ	5	22.73%	4	16.67%	14	60.87%	23	33.33%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	5	22.73%	4	16.67%	3	13.04%	12	17.39%
	Διαφωνώ	12	54.55%	16	66.67%	6	26.09%	34	49.28%
Προτιμώ το σχο- λείο από τον ελεύθερο χρόνο	Συμφωνώ	4	18.18%	13	54.17%	1	4.35%	18	26.09%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	7	31.82%	2	8.33%	0	0.00%	9	13.04%
	Διαφωνώ	11	50.00%	9	37.50%	22	95.65%	42	60.87%
Ο ελεύθερος χρό- νος δεν μου φτάνει	Συμφωνώ	3	13.64%	9	37.50%	20	86.96%	32	46.38%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	8	36.36%	9	37.50%	2	8.70%	19	27.54%
	Διαφωνώ	11	50.00%	6	25.00%	1	4.35%	18	26.09%
Νιώθω καλά ακό- μα και αν δεν κάνω τίποτα	Συμφωνώ	13	59.09%	16	66.67%	13	56.52%	42	60.87%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	2	9.09%	4	16.67%	4	17.39%	10	14.49%
	Διαφωνώ	7	31.82%	4	16.67%	6	26.09%	17	24.64%
Συνήθως βαριέμαι	Συμφωνώ	6	27.27%	14	58.33%	1	4.35%	21	30.43%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	11	50.00%	7	29.17%	1	4.35%	19	27.54%
	Διαφωνώ	5	22.73%	3	12.50%	21	91.30%	29	42.03%
Χρειάζομαι κά- ποιον να με συμβουλευ- ει	Συμφωνώ	21	95.45%	21	87.50%	2	8.70%	44	63.77%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	1	4.55%	2	8.33%	0	0.00%	3	4.35%
	Διαφωνώ	0	0.00%	1	4.17%	21	91.30%	22	31.88%
Προγραμματίζω από πριν	Συμφωνώ	0	0.00%	0	0.00%	2	8.70%	2	2.90%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	2	9.09%	1	4.17%	13	56.52%	16	23.19%
	Διαφωνώ	20	90.91%	23	95.83%	8	34.78%	51	73.91%
Αποφασίζω μόνος μου τι θα κάνω	Συμφωνώ	1	4.55%	2	8.33%	9	39.13%	12	17.39%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	1	4.55%	1	4.17%	12	52.17%	14	20.29%
	Διαφωνώ	20	90.91%	21	87.50%	2	8.70%	43	62.32%
Αποφασίζουν οι γονείς μου	Συμφωνώ	19	86.36%	22	91.67%	2	8.70%	43	62.32%
	Ούτε συμφ./Ουτε διαφ.	3	13.64%	0	0.00%	12	52.17%	15	21.74%
	Διαφωνώ	0	0.00%	2	8.33%	9	39.13%	11	15.94%

Πρόσβαση σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερ. 6)

Η πλειονότητα των παιδιών που μελετήθηκαν αντιμετωπίζουν σοβαρότατο πρόβλημα όσον αφορά τον βαθμό αυτονομίας κατά τη μετακίνηση σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Σε ένα δείγμα 69 μαθητών οι 50 αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό πρόβλημα μετακίνησης και μόλις ένας μικρός αριθμός είναι ικανός να μετακινηθεί μόνος, χωρίς συνοδεία. Η κατηγορία ειδικής ανάγκης και εδώ παίζει σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των παιδιών. Τα παιδιά με αυτισμό και νοητική υστέρηση έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αυτόνομη μετακίνηση σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερ. 7)

Υπάρχουν παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Το «οικονομικό πρόβλημα» δείχνει να είναι το σημαντικότερο πρόβλημα των παιδιών με ειδικές ανάγκες αφού εμφανίζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. 1.53). Ακολουθούν η έλλειψη ενημέρωσης και η δυνατότητα διάθεσης χρόνου.

Πίνακας 6.

Παράγοντες	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
Έλλειψη χρημάτων	1.53	.583
Έλλειψη ενημέρωσης	1.55	.556
Έλλειψη διάθεσης	1.57	.497
Νιώθω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω	1.65	.564
Έλλειψη χρόνου	1.71	.517
Δεν προσφέρονται κατάλληλες δραστηριότητες	1.78	.590
Αδυναμία μετακίνησης	1.82	.746
Απαγόρευση συμμετοχής	2.02	.821
Αδυναμία πρόσβασης	2.05	.820
Δεν πηγαίνουν οι φίλοι μου	2.52	.532

Συμπεράσματα

Οι ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών καθώς οι περιορισμοί, όπως διαπιστώνεται και από άλλες ανάλογες έρευνες, για τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται αυξημένοι. Ωστόσο παρατηρούνται διαφορές που οφείλονται στο είδος της ιδιαιτερότητας και ενδεχομένως το βαθμό της, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Solish, Perry & Minnes, 2010, Fricke & Unsworth, 2001).

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις σε σχέση με τον μοναχικό χαρακτήρα του ελεύθερου χρόνου για τις κατηγορίες των παιδιών με αυτισμό και νοητική στέρση, την απουσία προγραμματισμού, το μεγάλο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και την ανάγκη για συμβουλευτική και υποστήριξη σε αυτόν τον σημαντικό χρόνο ζωής (Lippold & Burns, 2019). Τα άτομα με αυτισμό επιλέγουν να ασχολούνται με δραστηριότητες που δεν απαιτούν σωματικές και κοινωνικές δεξιότητες και χαρακτηρίζονται πιο μοναχικά σε σχέση με τα παιδιά με νοητική υστέρηση (Νέτσικα, 2011) ενώ η κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει αρκετές διαφορές με τις άλλες δύο κατηγορίες.

Όπως διαπιστώνεται τα εμπόδια και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επιδρούν αρνητικά στην ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους και στο βαθμό συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Προτιμώνται συχνότερα οι οπτικοακουστικές δραστηριότητες σε αντίθεση με κινητικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Αξιοσημείωτη είναι η απόσταση που παρουσιάζεται ανάμεσα στην επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες (π.χ. θέατρο, παίξιμο μουσικού οργάνου, κινηματογράφος και γενικότερα, μοναχικές εξωτερικές δραστηριότητες) και στην πραγμάτωση των επιθυμιών αυτών. Σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται όσον αφορά το είδος και τη συχνότητα των δραστηριοτήτων, ωστόσο οι διαφορές αυτές αποδίδονται στην περιορισμένη αυτονομία και στις δυσκολίες που συνοδεύουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Markowitz, 2006, Beart, 2001). Παράλληλα η ικανότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και να δημιουργούν ένα «φυσιολογικό» κοινωνικό πλαίσιο γύρω τους περιορίζεται σημαντικά εξαιτίας οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beart, S., Hawkins, D., Stenfert, B., Smithson, P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 133-138.
- Fricke, J. & Unsworth, C. (2001). Time use and importance of instrumental activities of daily living. *Australian Occupational Therapy Journal*. 48. pp. 118-131.
- Θωΐδης, Ι. (2003). Η 'επανασύνδεση' της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων: Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. *Κίνητρο*. 5, 35-45.
- Κορωναίου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Lippold, T. & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 53. pp463-473.
- Markowetz, R. (2006). Freizeit und Behinderung. Inklusion durch Freizeitassistenten. In *Spektrum Freizeit*, 30, 2, 54-72.
- Νέτσικα Δ. (2011). Διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε άτομα με αυτισμό και άτομα με νοητική αναπηρία: μια διερευνητική εργασία. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πνευματικός Δ., Θωΐδης Ι., & Γάκη Ε. (2009). Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου; Στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 454-462.
- Schleien, S., Mustonen, T., & Rynders, J. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 25. pp. 397-413.
- Schroeder, K. (2006). Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. Dissertation (Dr. Paed.) Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Universität Dortmund.
- Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 23. pp. 226-236.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the leisure time of children with autism, mental retardation and learning disabilities. Specifically, it investigates the attitudes these children have towards their leisure time, the types of activities, the frequency of participation and the desire for leisure activities, issues concerning the management of leisure time, restrictions and difficulties they face in leisure time and, finally, the role of the community and social environment in the formation and exploitation of leisure time. A structured written questionnaire, with closed-ended questions, especially designed for the purposes of the survey, was used for the collection of data. 69 pupils, aged 6-13, were used for the research, 22 of whom were autistic, 24 mentally retarded and 23 had learning disabilities. Results indicated the significance and the value leisure time has for the children with special needs and demonstrate the increased limitations, difficulties and peculiarities that arise depending on the type of special needs.

Χαΐτίδου Παναγιώτα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΤΘ. 21 53100
24610 39478, penychaitidou@yahoo.gr

Θωΐδης Ιωάννης

Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής
Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ΤΘ. 21 53100,
23850 55033, ithoidis@uowm.gr

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ |

THE DEVELOPMENT OF SECOND-GRADERS' REASONING IN MULTIPLICATION: A CLASSROOM TEACHING EXPERIMENT

ADA BOUFI, ANGELIKI KOLOVOU, KOENO GRAVEMEIJER

Introduction

A common concern about students' mathematics education is the relationship between skills and understanding (Cobb et., 1991; Hallett, Nunes, & Bryant, 2010; Hiebert & Wearne, 1986). The emphasis on students' development of meaningful mathematical concepts is traditionally thought to result on their not developing basic skills necessary for further mathematical development. The work of Gravemeijer, Cobb, Bowers, and Whitenack (2000) shows that this concern is not justified when we view understanding as an integral, inseparable aspect of skilled activity, instead of considering it in opposition to skills. Nevertheless, such a view means that the nature of instruction has to change. Instead of being centered on teaching students to operate procedurally on numbers, it should aim at supporting flexible quantitative reasoning by taking their informal activity as a starting point.

From our experience, teachers expect students to learn the multiplication tables by heart, as they belong to the basic skills students should acquire. However, to the extent that they base their teaching on the current mathematics textbooks, the development of these skills cannot be accompanied by understanding. In first and second-grade textbooks multiplication is presented as a faster method for doing repeated addition and students are not substantially supported in developing derived fact strategies, that is, using products they already know to find unknown products. In fact, by following a top-down approach, the properties of multiplication are embodied in instructional representations and students are supposed to "see" them without having an imagistic basis for their activity. In this way, most students' only recourse is the memorization of the multiplication tables.

Several researchers have repeatedly indicated the negative effects of not helping students to progressively mathematize their informal activity on skillful understanding. For example, Kamii with Livingston (1994) note that many students are limited to think only additively and thus when asked to determine 7×6 from $6 \times 6 = 36$, they reason that $7 \times 6 = 37$, because seven is one more than six. In the same spirit, Thompson & Saldanha (2003) refer to the limiting and problematic understanding of multiplication when instruction is focused on repeated addition. As they argue, multiplication is the systematic creation of units of units and thus there is a difference between conceptualized multiplication and repeated addition. It is the difference between envisioning the result of having multiplied and determining that result's value. Steffe's (1992) longitudinal research, allows us to make sense of what is involved in an individual's transition from additive to multiplicative thinking. The development of composite units (units of units) is an essential step in this transition, which is a very demanding and protracted process. As a result, students can coordinate units of different rank and furthermore, partition and recombine the results of multiplying in creative ways (Steffe & Cobb, 1998). In the context of this research, the development of derived fact strategies can be a core idea in the domain of multiplication and division.

In this paper we share understandings we have developed from investigating how students' conceptualizations of early multiplication and division might be fostered in a meaningful way, while at the same time allowing them to calculate products in efficient ways, i.e. developing derived fact strategies. To this end, we present an instructional sequence that was

developed in a second-grade classroom. Students' reasoning was the basis for our instructional decision-making. By supporting the development of derived fact strategies, the border between "figuring out" and "knowing by heart" gradually disappears (Ter Heege, 1985). At the end of the teaching experiment, almost all of these second graders had abandoned counting methods in favor of derived fact strategies. As the instructional intent of the sequence has been attained, it is worth presenting an analysis of students' learning in the social context of their classroom in order to account for their significant progress.

Theoretical Framework

The social constructivist framework was used to guide the analysis of our data (Cobb & Yackel, 1996). This interpretive framework coordinates an interactionist perspective on collective classroom processes (Cobb & Bauersfeld, 1995) and a psychological constructivist perspective on individual's activity as he or she participates and contributes to the development of communal classroom processes (Thompson, 1996). This particular framework is compatible with the Realistic Mathematics Education instructional design approach (Freudenthal, 1991). Using this approach, students are supported to mathematize their activity in situations that are experientially real to them and thus to reinvent mathematical concepts. Gravemeijer (1994) notes that in this process, students first develop models of their informal activity that later become models for more formal mathematical reasoning. This transition occurs as students' means of describing or symbolizing their informal activity take on a "life of their own" and become abstract objects that students can reason with and about. As a consequence, the symbolisms are not meaningless as they originate in the real world imagery of the informal activity.

Data sources and methodology

The second grade classroom, from which we collected our data, consisted of 14 students. We conducted 18 classroom sessions with the consent of the teacher. The data we analyzed include field notes, video-recordings of all lessons and of the individual interviews taken before and after the teaching experiment, and copies of the students' worksheets.

The methodology for analyzing our data was based on the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967). In analyzing our data we tried to identify the mathematical practices established in the community of this second grade classroom. According to Cobb & Yackel (1996), mathematical practices are one of the aspects of the classroom culture and to analyze them the focus must be on the changes that occur in students' ways of reasoning, arguing, and symbolizing that become normative and thus beyond justification.

Results

In the following, we present the five practices we identified by analyzing our data. In this process, we show how these practices evolved through students' reorganization of their individual activity.

First mathematical practice: Arranging items in arrays

In the initial activity of our sequence, students were asked to imagine that they were going for a stroll. From their experience, they knew that they had to arrange themselves in rows. A group of six and then of eight students stood in front of the classroom and generated different configurations. Next, we talked about the owner of a chocolate shop who packed chocolates in boxes. Students were involved in a discussion about the shape of the boxes. Afterwards, the teacher introduced the convention that chocolates were packed in rectangular or square boxes. In one of the first instructional activities, the teacher gave the students stickers and asked them to create different boxes with given numbers of chocolates by using the stickers as substitutes for chocolates. As we had expected, students formed most of these boxes

without much difficulty. The arrays they made with the stickers started to serve as models of their informal activity, i.e. of arranging themselves in rows.

Walking around the room, we noticed that to most of the students, the boxes were the results of counting the stickers by one. In this sense, boxes were unrelated to each other. Students did not seem to generate different boxes by deriving them from others they had already made. Moreover, it was apparent that students did not have a plan in making their boxes. Actually, some of them asked for help to unglue the stickers as soon as they realized that the number of stickers they had placed in each row was not appropriate for making a box with equal number of chocolates per row. In the ensuing whole class discussion, students were encouraged to describe their boxes by referring to the number of stickers in each row or the number of rows. Expressions like: “I placed them in twos” or in other groupings came to become quite common among students. Also, in this and similar activities (i.e., arranging in rectangular arrays certain numbers of stools for a school meeting or different numbers of children who participate in a school parade), it gradually became taken as shared that arranging items in arrays can be obtained by rotating either the whole array or a part of it as a group. To support this process, the teacher or the students were recording on the whiteboard the rectangular arrays they had made on their worksheets. Then the teacher was asking them to compare and contrast the arrays they had created as a group. For example, the teacher recorded on the whiteboard the students’ suggestions for 18 chocolates, as shown in Figure 1. In comparing their boxes, students produced several empirical arguments. One of them explained that the box 3×6 is like the 6×3 box if we turn it around. Another student indicated by gesturing that the box 1×18 can be made from the box 2×9 by moving the chocolates of the second row beside the ones of the first row. It appeared that to many students these arguments were self-evident.

Given our instructional intent, this practice of arranging items in arrays was particularly significant. At a concrete level, many students came to realize that a given quantity of items can be variously structured in array form and that the more items we place in a row the fewer rows we need. Moving groups of chocolates to create different boxes is a precursor for derived fact strategies. For example, students who can now interpret a 4×6 array as a 2×12 might later have ready to hand the numerical relationships necessary for calculating the product 4×6 through doubling 12.

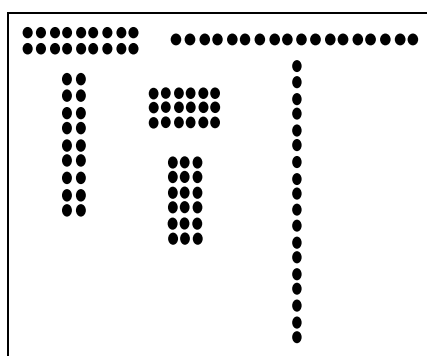


Fig.1:
Students’ solutions for arranging 18 chocolates in boxes

For most students the acts of grouping items, in order for an array to be transformed into another, were not made in advance. Instead they were produced as students attempted to compare and contrast the different arrays they had made. In other words, students’ ways of participating in the first classroom mathematical practice had the relationships among different arrays as implicit in their activity. It should be noted, however, that there were students who could envision these transformations before making their arrays or who could use number relationships (e.g. 12 chocolates is 8 and four and 8 is 2 more fours and so it gives 3 rows of

four). On the other hand, a few students participated in this practice by counting the items by one.

Second mathematical practice : Describing arrays of items

It was as students participated in the next set of instructional activities, that their activity with the arrays gave them further opportunities to make alternative partitionings of an array. As the second mathematical practice emerged, students' ways of grouping the items of an array became an explicit topic of conversation. This practice emerged when students were asked to determine how many items there were in pictured rectangular arrays of chocolates or other items. In addition, the teacher asked them to evaluate the number of groups they were making as they skip counted the items shown to them. She also recorded on the whiteboard students' ways of counting the items by circling the groups they made and by writing number sentences or the number words they used. These recordings played a significant role in the ensuing whole-class discussions, in which students were encouraged to compare their different ways of counting the arrays.

Figure 2 shows the different ways in which students had counted two crates with 20 oranges each. Students agreed that the fourth student had the fastest way to count the oranges, although some of them protested that it would be hard to see 20 oranges at once. The student justified himself by explaining that that he knew it "because everybody has found that the oranges are forty and half of forty is twenty." In comparing their solutions, one of the students, volunteered, "This solution (points to the sixth solution) is similar to this one (points to the fifth solution) because he has united these two fives into ten..." The similarity of the first and second solution was also noted by a student who spoke of "breaking a four into 2 twos."

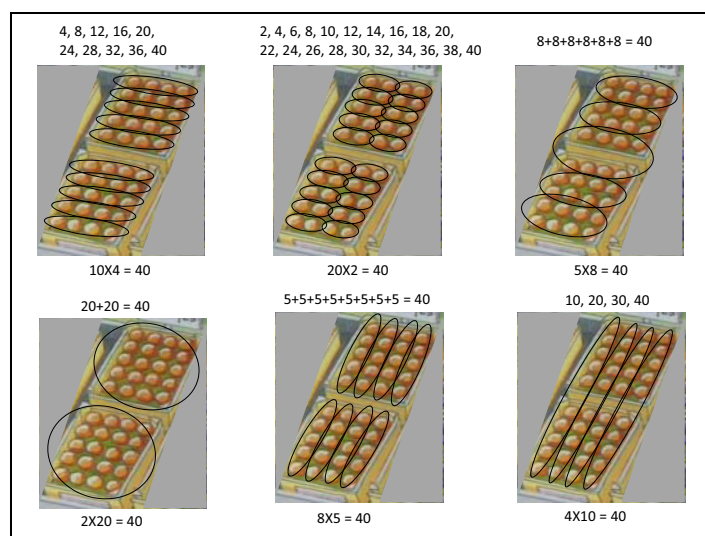


Fig.2:

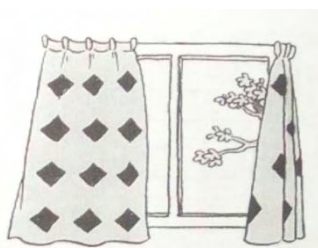
Students' ways of describing a crate with 40 oranges.

These explanations seemed to be readily accepted by the rest of the classroom and provided the basis for some of the students to start building up the inverse relationship between the size of the groups and their number, as a generalization of the process of describing the relationships among different ways of structuring the arrays. This issue occurred in the context of one of the problems posed by the teacher in which students had to compare different enumerations of a pictured 6×4 array. To solve this problem, one of the students introduced hypothetical periods of time and he argued that if it takes two minutes to count the array by four, it will take four minutes to count it by two and one minute to count it by eight. Many students seemed to make sense of his argument, in that they used different time periods to produce similar arguments.

We could say that students' reasoning with the groups as they partitioned the arrays in different ways emerged from their participation in the first practice of making arrays by slicing up and combining groups of items. However, the ways in which students participated in this second practice differed. There were students who did not seem to be in a position to count the groups they made as composite units. For these students a group was not viewed as a countable unit that was composed from the items it contained. Rather, they used the counting sequences they already knew to count the groups, but each number word as they skip counted seemed to signify the particular group they assigned to it. We believe that as we prompted students to anticipate or reflect on their activity of enumerating the groups they made, we helped them to move towards interpreting the number words they used as signifying composite units.

Third mathematical practice: Reasoning in terms of groups to evaluate arrays

Reasoning in terms of groups was further encouraged through the next set of instructional activities. Up to now, students could reason about the groups they made as they evaluated pictured arrays. In this new set of activities, students were involved in similar problems with the array items partially hidden, or they were asked to evaluate arrays they could only view for a few seconds. We wanted to move students away from referring to groups they could see. For instance, the teacher posed to the students the following problem:



How many diamonds are on both sides of the curtain?

How many groups of diamonds are in the whole curtain?

As we expected, most of the students projected their ways of structuring the visible part of the curtain onto the invisible part of it. The teacher recorded their solutions on the whiteboard with the following number sentences:

$6 \times 2 = 12$	$4 \times 3 = 12$	$3 \times 4 = 12$	$2 \times 6 = 12$	$1 \times 12 = 12$
$2 \times 12 = 24$	$2 \times 12 = 24$	$2 \times 12 = 24$	$2 \times 12 = 24$	$2 \times 12 = 24$
$24 = 12 \times 2$	$24 = 8 \times 3$	$24 = 6 \times 4$	$24 = 4 \times 6$	$24 = 2 \times 12$

These students first evaluated the visible part of the curtain in terms of twos, threes, fours, sixes, and twelve. Then they doubled their answers and they explained that the number of groups in the whole curtain will be double the number of the groups they used to figure out the number of diamonds in the visible part. Their answers indicate to us that 24 as a quantity could be seen in terms of several composite units. It was not simply $12+12$ individual diamonds, but it was also 12 groups of 2, 8 groups of three, etc. On the other hand, there were students who could not imagine their activity of making composite units. They could not evaluate the entire array unless they drew circles corresponding to the ones they made for grouping the visible diamonds. Last, a few other students thought that the whole curtain had 18 diamonds (four threes of diamonds in the visible part plus the two threes of diamonds they could discern in the invisible part). They could only skip count diamonds they could see.

Fourth mathematical practice: Reasoning in terms of number relations in multiplication and division problems related to arrays

As students were engaged with multiplication and division tasks formulated in the context of rectangular arrays, they started to reason in terms of number relations rather than with the groups they made. The origin of this practice can be traced in students' attempts to solve problems in the context of sliding lid chocolate boxes or albums with collections of items. In one of these problems the teacher drew a box in which only the first row with 5 chocolates was visible. Then she explained that the whole box had 40 chocolates in it and she asked students to figure out how many rows of chocolates there were in the box.

After students had worked on their papers, the first student called on to share her thinking answered that the box had 12 rows and she came to the whiteboard to show how she had arrived at her answer. She just moved horizontally her finger 12 times pointing to the rows of chocolates she was imagining that there were in the box. One of the students challenged her answer, by explaining that 10 rows have 50 chocolates and so 12 rows are too many. In contrast to the first student, who estimated the number of rows, he did not need to imagine the rows. He developed an argument based on number relations.

Following this exchange, another student raised her fingers as she counted up to 40 in order to explain that the rows of the box were eight. Her ability to keep track of the units she was counting indicates that her counting acts carried the significance of iterating composite units.

The next student offered an explanation based on the number of chocolates of the half box. With the teacher's help she explained that 20 chocolates will be in 4 rows and so the whole box will have 8 rows. In redescribing her explanation, the teacher drew a line that divided the box into two parts and she wrote next to each part the number sentences $4 \times 5 = 20$, $4 \times 5 = 20$ and underneath them $8 \times 5 = 40$. The imagery of the array played an important role in this student's explanation. However, while students who participated in the third practice were reasoning in terms of the groups they had established in the visible part of the curtain or of the arrays, this student was in a position to envision a group of chocolates that would facilitate her evaluation of the number of rows. Numerical relationships seemed to be available for use to her. It should also be noted that the teacher's recording of her solution not only supported her to complete it, but also assisted the fourth mathematical practice of reasoning in terms of number relationships to emerge.

The last student who gave an explanation was based on repeated doubling. As he said: "5+5=10, 10+10=20, and 20+20=40... so there are 8 rows." The teacher wrote two sets of sentences on the whiteboard:

$5+5=10$	$2 \times 5=10$
$10+10=20$	$4 \times 5=20$
$20+20=40$	$8 \times 5=40$

As this student did not make any reference to the box, his explanation might be taken as purely numerical.

Fifth mathematical practice: Reasoning in terms of number relations in multiplication and division problems

Although students provided numerical explanations while participating in the fourth mathematical practice, for most of them the imagery of the array played at least an implicit supportive role. As students solved problems that were not formulated in the context of arrays, the numerical relationships became independent of their imagery of acting with it. The advancement to the fifth practice of reasoning about numerical relationships can be exemplified by examining students' solutions to the problem $8 \times 7 = \underline{\quad}$. In Figure 3, we can see that students used seven different ways for finding the answer.

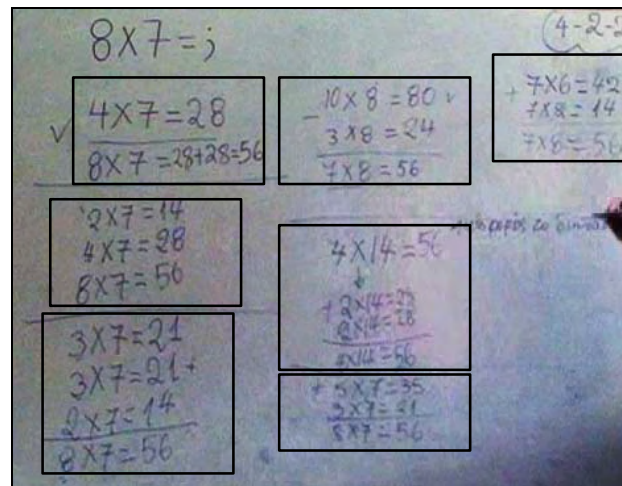


Fig.3:

Students' ways of finding out 8×7

For most of the students counting was detached from their multiplicative concepts. They could flexibly move in a mathematical environment structured by numerical relationships. This is not a trivial accomplishment and it shows that our instructional intent has been fulfilled.

Conclusion

The development of the instructional sequence we used in the second-grade classroom was based on the use of design research methodology (Gravemeijer & Cobb, 2006). In a preparatory phase, we clarified the instructional starting points by taking into account students' initial interviews. Then we formulated a local instruction theory by conjecturing how students' reasoning might evolve toward developing derived fact strategies. At the same time, the means of supporting that reasoning were also conjectured. More specifically, we conjectured that students' activity of structuring quantities in rectangular arrays would help them to constitute number relations as a model of their activity. Then through these relations, their activity with the array would become a model for figuring out products and quotients without counting. Apart from the supporting array model, we were also concerned with initiating a change in the traditional obligations students had in this classroom. Such a change would also support our students' learning. In a second phase, when we started the design experiment, we tried to understand how the conjectured instruction theory works. The ongoing analysis of students' learning as the instructional activities were enacted in the classroom, allowed us to redesign or revise the instructional activities we had initially prepared. In a third phase, we analyzed the data we collected during the experiment trying to document a local instruction theory for the development of derived fact strategies. This theory was particularly useful in our attempt to support a group of 10 teachers to use the instructional sequence we developed in their classrooms. By adjusting the sequence to accommodate their students' needs, they came to understand the difference between activities that help students to "see" the intended meanings and those that support them to develop their own meanings. On the other hand, by sharing their experiences with us they offered useful feedback for revising our instruction theory as a basis for a subsequent experiment.

REFERENCES

- Cobb, P., & Bauersfeld, H. (1995). The coordination of psychological and sociological perspectives in mathematics education. In: P. Cobb, & H. Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, J., Wheatley, G., Trigatti, B., & Perlwitz, M. (1991). Assessment of a problem-centered second-grade mathematics project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 3–29.
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational psychologist*, 31(3-4), 175-190.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: The China lectures* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hallett, D., Nunes, T., & Bryant, P. (2010). Individual differences in conceptual and procedural knowledge when learning fractions. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 395-406.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1986). Procedures over concepts: The acquisition of decimal number knowledge. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 199-223). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gravemeijer, K. P. E. (1994). *Developing realistic mathematics education*. Utrecht: Freudenthal Institute.
- Gravemeijer, K., & Cobb P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 17-51). London: Routledge.
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J., & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modeling, and instructional design. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms: Perspectives on discourse, tools, and instructional design* (pp. 225-274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamii, C. with Livingston, S. (1994). *Young children continue to reinvent arithmetic, 3rd grade*. New York: Teachers College Press.
- Steffe, L. P. (1992). Schemes of action and operation involving composite units. *Learning and individual differences*, 4(3), 259-309.
- Steffe, L. P., & Cobb, P. (1998). Multiplicative and Divisional Schemes. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 20(1), 45-61.
- Ter Heege, H. (1985). The Acquisition of basic multiplication skills. *Educational Studies in Mathematics*, 16, 375-388.
- Thompson, P. W. (1996). Imagery and the development of mathematical reasoning. In L. P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G. Goldin and B. Greer (Eds), *Theories of Mathematical Learning* (pp. 267-283). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, P. W., & Saldanha, L. (2003). Fractions and multiplicative reasoning. In J. Kilpatrick, G. Martin & D. Schifter (Eds.), *Research companion to the Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 95-114). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Ada Boufi,
Professor of Didactics of
Mathematics
Pedagogics Department of
Elementary Education, Uni-
versity of Athens
Ippokratous 20, Athens
aboufi@primedu.uoa.gr

Angeliki Kolovou
Teacher, PhD in Mathemat-
ics education
teacher_ak@yahoo.gr

Koeno Gravemeijer
Emeritus Professor of Didac-
tics of Mathematics Educa-
tion
Eindhoven School of Educa-
tion, Eindhoven University of
Technology
k.gravemeijer@tue.nl

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΣΠΥΡΟΣ ΣΟΥΛΗΣ

Εισαγωγή

Εάν κανείς θέσει στη μηχανή αναζήτησης του διαδικτύου τις λέξεις μαθηματικά και δημοκρατία μαζί, τα πρώτα άρθρα που θα εμφανιστούν αφορούν κυρίως τη σύνδεση των μαθηματικών με το σύστημα των εκλογών. Πώς δηλαδή μπορεί κανείς να ερμηνεύσει καλύτερα την δημοκρατική διεξαγωγή των εκλογών με τη βοήθεια των μαθηματικών. Τα μαθηματικά συνεπώς χρησιμοποιούνται ευρέως για την εφαρμογή μια έννοιας ιδιαίτερα αισθητής και κατανοητής στους περισσότερους μαθητές, αυτή της δημοκρατίας.

Τα μαθηματικά όμως αντιμετωπίζονται από τους περισσότερους μαθητές με φόβο και ιδιαίτερα από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) οι οποίοι συνήθως παρουσιάζουν μία ή και περισσότερες δυσκολίες σε διάφορες περιοχές των μαθηματικών (Miles & Miles, 1992). Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία, όταν το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στις δικές τους εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες (βλ. και Αργύρης & Πολυχρονοπούλου, 2010). Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών καθιερώθηκε ο θεσμός των Τμημάτων ένταξης. Συγκεκριμένα, στη χώρα μας σύμφωνα με το ν. 2817/2000, τα παιδιά με ΕΜΔ που φοιτούν στα γενικά σχολεία, υποστηρίζονται από το Τμήμα Ένταξης. «Το Τμήμα Ένταξης αποτελεί την παρούσα χρονική περίοδο, τη σημαντικότερη διαθέσιμη υπηρεσία παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο» (βλ. και Χαρούπιας, 2005, σελ.2). Εντούτοις παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που ανέπτυξαν μερικοί εκπαιδευτικοί και σχολεία, η ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ στη χώρα μας δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, ούτε έχει επιτευχθεί σε ανάλογο βαθμό με αυτόν των άλλων ευρωπαϊκών κρατών (βλ. και Ο' Hanlon, 1993, Βλάχου κ.α., 2004 σελ 66, Αργύρης & Πολυχρονοπούλου, 2010).

«Εάν στις ανθρώπινες σχέσεις ζητούμενο είναι να μπορεί ο ένας να μπαίνει στη θέση του άλλου, να συναισθάνεται τα προβλήματά του και με αυτόν τον τρόπο να συλλογιέται τις δικές του εμπειρίες και ενέργειες, ανάλογα θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε τις σχέσεις των μελών μιας τάξης στα μαθηματικά» (Χαβιάρης, 2007, σελ. 180). Είναι συνεπώς πολύ σημαντικό και για τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής με ΕΜΔ αλλά και για τον κάθε μαθητή να είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συμμαθητής του με ΕΜΔ και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αναστοχάζεται τη δική του μαθηματική δραστηριότητα και να αποδέχεται κάθε τι "διαφορετικό" ως ισότιμο (Χαβιάρης, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι πολύ σημαντικός καθώς είναι υπεύθυνος να οργανώσει κατά τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία των μαθηματικών ώστε να γίνεται κατανοητή από όλους τους μαθητές πόσο μάλλον από εκείνους που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ. Επιπρόσθετα θα πρέπει να εξασφαλίσει ώστε κάθε μαθητής να έχει ισότιμη συμμετοχή σε κάθε δραστηριότητα που μπορεί να οργανώσει στα πλαίσια του μαθήματος. Εν τούτοις, συνήθως στα "γενικά" γυμνάσια οι καθηγητές των μαθηματικών αλλά και στα δημοτικά οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης συμπεριφέρονται σαν να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός δρόμος της διδακτικής διαδικασίας και όλοι οι μαθητές να χαρακτηρίζονται από κοινή ικανότητα και στρατηγική μάθησης (Αργύρης & Πολυχρονοπούλου, 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει και να επισημάνει την σημασία που έχει για κάθε μαθητή η διδασκαλία των μαθηματικών ιδιαίτερα για τους μαθητές με ΕΜΔ που η ανάγκη τους για ισότιμη συμμετοχή και αποτελεσματικής διδασκαλίας στο μάθημα των μαθηματικών είναι επιτακτική.

Στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων επιχειρήθηκε έρευνα που στόχο είχε να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα

- Πόσο λειτουργική αλλά και αποτελεσματική είναι η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης;
- Πόσο ισότιμη είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων στα μαθηματικά;
- Κατά πόσο συμβάλλει η διδασκαλία των μαθηματικών στην προαγωγή των στόχων της δημοκρατίας;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και υλικό

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 μαθηματικοί, 25 δάσκαλοι και 105 μαθητές οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το εργαλείο της έρευνας αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες έδιναν κάποια δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση για εκπαιδευτικούς, φύλο, τάξη για μαθητές). Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από μια σειρά ερωτήσεων αναφορικά με δικές τους εμπειρίες αλλά και απόψεις. Για το περιεχόμενο των ερωτήσεων ως βάση αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που στοχεύουμε να απαντήσουμε με την εν λόγω εργασία.

Το δείγμα της έρευνας αντλήθηκε από γενικά Γυμνάσια, γενικά Λύκεια και Δημοτικά του Νομού Άρτας.

Στατιστική Ανάλυση

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 19.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Για τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής. Προκειμένου να εξεταστεί τυχόν συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 .

Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 25 δασκάλους (12 γυναίκες 48%, 13 άνδρες 52%), 26 μαθηματικούς (6 γυναίκες 23,08%, 20 άνδρες 76,92%) και 105 μαθητές (60 κορίτσια 57,14%, 60 αγόρια 42,86%). Στον **Πίνακα 1** παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ξεχωριστά για κάθε κατηγορία.

	N	%
Δάσκαλοι	25	
<i>Ηλικία</i>		
25-35	0	0
36-45	5	20
46-55	19	76
56 και άνω	1	4
<i>Οικογενειακή Κατάσταση</i>		
Άγαμος	2	8

Έγγαμος	20	80
Διαζευγμένος	2	8
Χήρος	1	4
Μαθηματικοί		
<i>Ηλικία</i>		
25-35	0	0
36-45	2	7,69
46-55	11	42,31
56 και άνω	13	50
<i>Οικογενειακή Κατάσταση</i>		
Άγαμος	2	7,69
Έγγαμος	24	92,31
Διαζευγμένος	0	0
Χήρος	0	0
Μαθητές		
<i>Τάξη</i>		
B	50	47,62
Γ	55	52,38

Πίνακας 1:
Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου. Στο ερώτημα εάν είναι λειτουργική αλλά και αποτελεσματική η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με ΕΜΔ στα τμήματα ένταξης η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθηματικοί υποστηρίζουν ότι “μάλλον είναι” ενώ πολύ κοντά ακολουθεί και η απάντηση “μάλλον όχι” (Μ.Ο. 2,27). Αντιστοίχως, οι δάσκαλοι απάντησαν κατά κύριο λόγο ότι “μάλλον είναι” (Μ.Ο. 2,00) ενώ οι μαθητές φάνηκαν πιο σίγουροι αξιολογώντας τη διδασκαλία ως “αποτελεσματική” (Μ.Ο. 1,74). Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται ο μέσος όρος, η διασπορά, η τυπική απόκλιση η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για κάθε κατηγορία. Η τυπική απόκλιση όσο πιο μικρή τιμή έχει μας δείχνει ότι οι τιμές της μεταβλητής είναι πιο κοντά στο μέσο όρο.

	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Μαθηματικοί	2,27	2,00	0,778	1	4
Δάσκαλοι	2,00	2,00	0,645	1	4
Μαθητές	1,74	2,00	0,747	1	4

Πίνακας 2:
Είναι λειτουργική αλλά και αποτελεσματική η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με ΕΜΔ στα Τμήματα Ένταξης;

Στην συνέχεια της ανάλυσης ελέγχθηκε το ερώτημα της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με ΕΜΔ σε διάφορες δραστηριότητες στα μαθηματικά μέσω δύο παραμέτρων. Της συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες στα μαθηματικά και της ισότιμης αντιμετώπισης τους από τους συμμαθητές τους. Εφαρμόζοντας τον στατιστικό έλεγχο σημαντικότητας για τις δύο αυτές μεταβλητές δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα για καμία από τις τρεις κατηγορίες των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς η τιμή του Pearson Chi Square και στις τρεις περιπτώσεις ήταν μεγαλύτερη από 0,05 με τους δασκάλους μόνο να είναι στο όριο. Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο αυτών παραμέτρων απεικονίζονται στον Πίνακα 3. Παρατηρούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ “συμ-

μετέχουν λίγο” σε διάφορες δραστηριότητες στα μαθηματικά (Μ.Ο. μαθηματικών 2,23 , Μ.Ο. Δασκάλων 2,04 , Μ.Ο. Μαθητών 1,98) ενώ στην ερώτηση της ισότιμης αντιμετώπισης τους παρουσιάζεται μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις τους με το μεγαλύτερο όμως ποσοστό να συμφωνεί πως “αντιμετωπίζονται ισότιμα”.

<i>Συμμετέχουν οι μαθητές με ΕΜΔ σε διάφορες δραστηριότητες στα μαθηματικά;</i>						
	Μέσος Ό- ρος	Διάμεσος	Τυπική Από- κλιση	Διακύμανση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Μαθηματικοί	2,23	2,00	0,430	0,185	2	3
Δάσκαλοι	2,04	2,00	0,455	0,207	1	3
Μαθητές	1,98	2,00	0,571	0,327	1	3
<i>Οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συμμαθητές τους;</i>						
Μαθηματικοί	2,35	2,00	0,936	0,875	1	4
Δάσκαλοι	2,04	2,00	0,841	0,707	1	4
Μαθητές	2,16	2,00	0,878	0,772	1	4

Πίνακας 3:

Περιγραφικά στοιχεία για την ισότιμη αντιμετώπιση και συμμετοχή των μαθητών με ΕΜΔ στα μαθηματικά

Τελικά όμως συμβάλλει η διδασκαλία των μαθηματικών στην προαγωγή των στόχων της δημοκρατίας; Στους μαθητές όταν δόθηκε το ερωτηματολόγιο έγινε επεξήγηση για το τι εννοούμε λέγοντας προαγωγή των στόχων της δημοκρατίας. Κατόπιν οι περισσότεροι από τους μαθητές απάντησαν πως “μάλλον συμβάλλει” όπως και οι περισσότεροι δάσκαλοι, ενώ οι μαθηματικοί ως επί το πλείστον απάντησαν “πως σίγουρα συμβάλλει”. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 με την διακύμανση των μαθητών πιο αυξημένη να μας υποδεικνύει ότι οι απαντήσεις τους κινήθηκαν περισσότερο σε όλο το εύρος των απαντήσεων.

	Μέσος Ό- ρος	Διάμεσος	Τυπική Από- κλιση	Διακύμανση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Μαθηματικοί	1,42	1,00	0,703	0,494	1	4
Δάσκαλοι	1,88	2,00	0,666	0,443	1	4
Μαθητές	1,98	2,00	0,747	0,557	1	4

Πίνακας 4:

Συμβολή της διδασκαλίας των μαθηματικών στην προαγωγή των στόχων της δημοκρατίας

X² Τεστ

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	33,894 ^a	9	,000
N of Valid Cases	105		

Πίνακας 5:

Στατιστική σημαντικότητα συμβολής της διδασκαλίας των μαθηματικών στην προαγωγή των στόχων της δημοκρατίας με την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ από τους συμμαθητές τους, των μαθητών

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να μελετηθεί η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με ΕΜΔ σε σχέση με το πόσο ισότιμα αλλά και αποτελεσματικά πραγματοποιείται καθώς και πώς αυτή συνδέεται με τον τρόπο άσκησης της δημοκρατίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στο ερώτημα πόσο αποτελεσματική και λειτουργική θεω-

ρείτε την λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στα μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί τόσο μαθηματικοί όσο και δάσκαλοι φάνηκε να αμφιβάλλουν. Σύμφωνα με τους Κουσουρέτα, Μπαζούκη και Καπέτη (2006), εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αδυναμίες του τρόπου λειτουργίας των τμημάτων ένταξης έγκεινται κυρίως σε θέματα οργάνωσης του σχολείου, διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαίδευσης του προσωπικού. Οι μαθητές φάνηκαν πιο θετικοί στις απαντήσεις τους όσον αφορά την αποτελεσματική λειτουργία των τμημάτων ένταξης, εύρημα όμως που μπορεί να οφείλεται και στο αίσθημα που πολλοί μαθητές έχουν πως είναι πιο εύκολα τα μαθηματικά για τους μαθητές με ΕΜΔ στο πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας τους μέσα στο Τμήμα Ένταξης, χωρίς όμως να γνωρίζουν απαραίτητα τον τρόπο λειτουργίας του.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι η μικρή συμμετοχή που θεωρείται πως έχουν οι μαθητές με ΕΜΔ σε διάφορες δραστηριότητες στα μαθηματικά, ενώ αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές με ΕΜΔ προσεγγίζουν τα μαθηματικά παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Το άγχος και ο φόβος της απόρριψης που πολλοί μαθητές με ΕΜΔ βιώνουν, ειδικά για τα μαθηματικά, πολλές φορές αποτρέπουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα των μαθηματικών. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να εφαρμόσει διάφορες πρακτικές που θα ωθήσουν τον μαθητή να συμμετέχει πιο ενεργά στο μάθημα. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ποιες από τις πρακτικές αυτές είναι λειτουργικές ή εάν τις γνωρίζουν τις χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά ή δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008). Ασφαλώς οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν τη χρήση αντικειμένων είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τους μαθητές με ΕΜΔ, <<...οι οποίοι έχουν ανάγκη από συσχετισμό αντικειμένων ή πράξεων πάνω στη φυσική πραγματικότητα, προκειμένου να προχωρήσουν σε αφηρημένες νοητικές παραστάσεις και στη χρήση συμβόλων και γι' αυτό προτείνονται και στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση>> (Bley, & Thorton, 1995, Mastropieri, Scruggs & Chung, 1998, βλ. Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008, σελ. 57).

Η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ σύμφωνα με ερωτώμενους μαθητές συνδέεται θετικά με την προώθηση των στόχων της δημοκρατίας μέσω της διδασκαλίας των μαθηματικών. Θετική όμως είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το ερώτημα. Ασφαλώς σε μια δημοκρατική κοινωνία όλοι οι πολίτες της πρέπει να αντιμετωπίζονται επί ίσοις όροις. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των θεσμών μιας κοινωνίας που βασίζεται στην έννοια της δημοκρατίας είναι να αποτρέψει οποιοδήποτε αποκλεισμό των μελών της που χρήζουν βοήθεια. Για να συμβάλει η διδασκαλία των μαθηματικών στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας δίκαιης και βασισμένη στην διαφορετικότητα του κάθε ατόμου απαιτείται περισσότερο φροντίδα στην διδακτέα ύλη και στην διδασκαλία (Μπαράλης, Σούλης, Λάμπας & Χαριτάκη, 2012). Επίσης απαιτεί αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, ευαισθητοποιημένους στις ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ και ικανούς να ανταπεξέλθουν στην εργασία που απαιτείται. Ο ρόλος της πολιτείας στο σημείο αυτό μπορεί να είναι καθοριστικός στηρίζοντας το θεσμό του Τμήματος ένταξης, μέσω της ενίσχυσης της υλικοτεχνικής υποδομής και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της. Άλλωστε κανένας δεν πρέπει να λησμονά –ούτε η Πολιτεία, ούτε οι εκπαιδευτικοί, αλλά ούτε και οι γονείς– τη ρήση του Αϊνστάιν: «Καθένας από εμάς είναι μια ιδιοφυΐα. Αν όμως κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητα του να ανεβεί ένα δέντρο το ψάρι θα ζήσει όλη του τη ζωή πιστεύοντας ότι είναι χαζό».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργύρης, Δ. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Μαθητές του γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και ΤΕ. Στο *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αθήνα: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. (ηλεκτρονική έκδοση).
Αγαλιώτης, Ι. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Βλάχου, Α., Διδασκάλου Ε., Μπέλιου Β. (2004). *Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΤΕ: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών*. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, Γ. Κλεφταράς *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία..* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Κουσουρέτα Ν., Καπέτης Δ. και Μπαζούκης Α. (2006). *Οργάνωση και λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα.
- Τζιβινίκου Σ. & Κουτσοκώστα Β., (2011). *Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, τ.15.
- Χαρούπιας Α. (2005). *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας Τμήματος Ένταξης*. http://www.pess.gr/docs/Charoupias_Protasi_TE.pdf.
- Χαβιάρης Π. (2007). *Η διαχείρισης ανισοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές στα μαθηματικά: Ο ρόλος του μεταδιαλογικού αναστοχασμού*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο όσο για Παιδιά άνισα», Αθήνα.
- Baralis G., Soulis Sp., Lappas D. and Charitaki G. (2012) *Providing students with mild mental retardation the opportunity to solve Division Problems related to real life*. International Journal for Mathematics Education HMS i JME 42. Pg 195-206 Mathematics Education and Democracy: Learning and teaching Practices CIEAEM 64 Rhodes-Greece 2012.
- Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to students with learning disabilities*. (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- O' Hanlon, C. (1993). *Special education in Europe*. London: David Fulton.
- Mastropieri, M. A., Scruggs T. E., & Chung, S. (1998). *Instructional Interventions for students with mathematics learning disabilities*. Στο B. Wong (επιμ.), *Learning about learning disabilities*. Academic Press.
- Miles, T. R. & Miles, E. (1992). *Dyslexia and mathematics*. London: Routledge.

ABSTRACT

This research focuses on teaching mathematics to students with special educational needs in primary and secondary school. Whether, through the teaching of mathematics democracy can be promoted in the educational system. In particular it has been attempted through the personal experiences of teachers and students, to answer questions that have been partially explored in the Greek educational system, such as: (a) the functionality and effectiveness of teaching mathematics in students with special educational needs that participate in special classes, (b) the equal participation of all students in a variety of activities in mathematics, (c) the teaching of mathematics in promoting the goals of democracy.

Αλεξάνδρα Γεωργίου,
Μαθηματικός,
Msc, Ειδική Παιδαγωγός Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 45110 Ιωάννινα,
2651005664, alexandragrg@yahoo.gr

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης,
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
45110 Ιωάννινα,
2651005664, ssoulis@cc.uoi.gr

Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΕ ΚΩΦΟΥΣ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΟΥΣ

ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΓ¹

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΛΕΜΗΣ, ΆΝΝΑ ΚΩΣΤΑΡΕΛΟΥ,
ΝΕΦΕΛΗ ΓΚΑΤΣΟΥ, ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ

1. Εισαγωγή – Ερμηνεία Όρων

Ανάμεσα σ' ένα βαρήκοο άτομο και σ' ένα κωφό άτομο υπάρχει ουσιαστική διαφορά: Ένα βαρήκοο παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως και ένα ακούον, δηλ. μέσω της ακοής. Είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την ομιλία για επικοινωνία, όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και στήριξη, γιατί ναι μεν μπορεί να ακούσει ομιλία, αλλά η ομιλία για να ακουστεί, πρέπει να έχει ορισμένη ένταση και να προέρχεται από σχετικά μικρή απόσταση. Επίσης, τα βαρήκοα παιδιά φορούν ακουστικά. Αντίθετα, σ' ένα κωφό παιδί, η γλώσσα δεν έρχεται μέσω της ακοής, αλλά μέσω της χειλοανάγνωσης ή των νοημάτων, ή άλλων τρόπων. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας για ένα κωφό παιδί αποτελεί πρόβλημα το οποίο κουβαλά σε ολόκληρη τη ζωή του. Στο παρελθόν ο όρος κωφάλαλος χρησιμοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο για να δηλώσει ότι η κώφωση οδηγεί σε ανικανότητα ομιλίας. Αντίθετα, σήμερα ο όρος αυτός είναι αδόκιμος, καθώς εκπαιδευμένοι κωφοί μιλούν θανμάσια.

Κωφός είναι κάποιος, που η ακοή του είναι κατεστραμμένη σε τέτοιο βαθμό (συνήθως 70 dB και άνω) που τον εμποδίζει να αντιληφθεί την ομιλία μέσω ακοής μόνο, είτε φορά ακουστικό, είτε όχι.

Βαρήκοος είναι κάποιος, που η ακοή του είναι τόσο κατεστραμμένη (συνήθως 35 έως 69 Db) που τον δυσκολεύει, αλλά δεν τον εμποδίζει τελείως να αντιληφθεί την ομιλία μέσω ακοής μόνο, είτε φορά ακουστικό, είτε όχι.

Ανάμεσα σ' ένα βαρήκοο άτομο και σ' ένα κωφό άτομο υπάρχει ουσιαστική διαφορά: Ένα βαρήκοο παιδί μαθαίνει τη γλώσσα όπως και ένα ακούον, δηλ. μέσω της ακοής. Είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την ομιλία για επικοινωνία, όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και στήριξη, γιατί ναι μεν μπορεί να ακούσει ομιλία, αλλά η ομιλία για να ακουστεί, πρέπει να έχει ορισμένη ένταση και να προέρχεται από σχετικά μικρή απόσταση. Επίσης, τα βαρήκοα παιδιά φορούν ακουστικά. Αντίθετα, σ' ένα κωφό παιδί, η γλώσσα δεν έρχεται μέσω της ακοής, αλλά μέσω της χειλοανάγνωσης ή των νοημάτων, ή άλλων τρόπων. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας για ένα κωφό παιδί αποτελεί πρόβλημα το οποίο κουβαλά σε ολόκληρη τη ζωή του. Στο παρελθόν ο όρος *κωφάλαλος* χρησιμοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο για να δηλώσει ότι η κώφωση οδηγεί σε ανικανότητα ομιλίας. Αντίθετα, σήμερα ο όρος αυτός είναι αδόκιμος, καθώς εκπαιδευμένοι κωφοί μιλούν θανμάσια.

Στην Ελλάδα οι έρευνες γύρω από τα μαθηματικά και την επίδοση των κωφών μαθητών είναι ανύπαρκτες. Κύριο χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι το πλούσιο λεξιλόγιο της και η ύπαρξη πληθώρας συνωνύμων και αντωνύμων. Σε συνδυασμό των παραπάνω με το γεγονός ότι η μαθηματική επιστήμη και κατά συνέπεια και η μαθηματική γλώσσα γεννήθηκε σ' αυτή τη χώρα είναι προφανής η αναγκαιότητα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

¹ Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: με τον όρο «Ελληνική Νοηματική Γλώσσα», σε συντομία ΕΝΓ, εννοούμε τη νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Έλληνες Κωφοί στην κοινότητα τους.

Ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί και να μεγαλώσει με τις πολιτισμικές αξίες της ομάδας του που επηρεάζουν την συμπεριφορά του ή μπορεί να μεγαλώσει με άλλη κουλτούρα και αργότερα να μάθει τη γλώσσα, τις αξίες και τις συμπεριφορές μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας, να τις υιοθετήσει και να γίνει μέλος αυτής της ομάδας. Υπάρχουν δύο απόψεις κωφούς:

- η πρώτη άποψη αφορά στην ιατρική θεώρηση της κώφωσης. Εδώ η κώφωση ορίζεται ως ελάττωμα ή αναπηρία που χωρίζει τους «αφύσικους» Κωφούς από τους «φυσιολογικούς» μη Κωφούς.
- η δεύτερη άποψη, κοινωνιογλωσσικής υφής, συμβαδίζει περισσότερο με αυτή που εκφράζεται όλο και πιο συχνά σχετικά με τους μη Κωφούς δίγλωσσους: υποστηρίζει τη διγλωσσία, τη ζωντάνια μιας γλωσσικής και πολιτισμικής κοινότητας και την ανάγκη για αμφίδρομη γλωσσική εκπαίδευση εμπλουτισμού.

Τον τελευταίο καιρό πολλές έρευνες έχουν γίνει πάνω στα προβλήματα «προσθετικού τύπου», προβλήματα τα οποία για την επίλυση τους απαιτείται η πράξη της πρόσθεσης ή της αφαίρεσης² (Λεμονίδης, 1994). Οι συντακτικές μεταβλητές αφορούν την οργάνωση, τον τρόπο παρουσίασης του προβλήματος και τον τρόπο διατύπωσης των λέξεων που περιγράφουν τις πράξεις³.

Από έρευνες προκύπτει⁴ ότι η ηλικία και η γλώσσα φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την κατανόηση και επομένως την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων.

2. Η κατανόηση Μαθηματικών Προβλημάτων στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Η Suzan Gregory (1998) υποστηρίζει ότι αν οι μαθητές δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, η οποία απαιτείται για την κατανόηση και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, σίγουρα θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στα μαθηματικά. Αναφέρει επίσης μερικούς λόγους για τους οποίους οι κωφοί μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην κατανόηση και επίλυση μαθηματικών, αριθμητικών, προβλημάτων. Η χρήση συγκεκριμένης ορολογίας με νέες, δύσσκολες και ιδιαίτερες λέξεις (υποτείνουσα, παρονομαστής κλπ) και το διαφορετικό νόημα που έχουν στα μαθηματικά μερικές λέξεις από την καθομιλουμένη είναι μερικά από τα προβλήματα αυτά.

Οι Kelly, Lang και Pagliano (2003) ερευνήσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στη διδασκαλία αριθμητικών προβλημάτων 133 εκπαιδευτικών κωφών μαθητών. Τα αποτελέσματα τους

² Λεμονίδης, Χ. (1994). *Περίπατος στη Μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε.

³ Λεμονίδης, Χ. (1994). *Περίπατος στη Μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε.

⁴ Οι Riley, Greeno και Heller (1983) μελέτησαν την ικανότητα μαθητών διαφόρων ηλικιών στην κατανόηση και την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων, «αλλαγής», «συνδυασμού» και «σύγκρισης». Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι με την ηλικία βελτιώνεται η συγκεκριμένη ικανότητα στους μαθητές. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν οι Del Campo και Clements (1987) αναλύοντας τις απαντήσεις 1195 μαθητών ηλικίας 5 – 12 ετών σε έξι αριθμητικά προβλήματα «αλλαγής». Οι Lean, Clements και Del Campo (1990) ανέλυσαν τις απαντήσεις σε 22 αριθμητικά προβλήματα μαθητών ηλικίας 5-15 ετών, 1195 από την Αυστραλία και 1298 από την Παπούα Νέα Γουινέα. Το τεστ δόθηκε στα αγγλικά, τη γλώσσα στην οποία εκπαιδεύονται οι μαθητές και στις δύο χώρες. Οι μαθητές από την Αυστραλία μιλούσαν τα αγγλικά ως πρώτη γλώσσα, και μόνη γλώσσα, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ως τρίτη ή τέταρτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές ακολούθησαν παρόμοιες στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων και έκαναν παρόμοια λάθη. Τα διαφορετικά είδη προβλημάτων και η ηλικία των μαθητών, που έχει να κάνει με το επίπεδο γνώσεων στην αγγλική γλώσσα, αποτέλεσαν τους παράγοντες δυσκολίας στο τεστ. Ο Adetula (1990) έδωσε σε 48 μαθητές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στη Νιγηρία 10 αριθμητικά προβλήματα, στα αγγλικά και στην τοπική τους γλώσσα, κάνοντας παράλληλα συνεντεύξεις για να εξετάσει τον τρόπο που το κάθε παιδί ανέλυσε το πρόβλημα για να καταλήξει στη λύση του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές τόσο στην επίλυση όσο και στις στρατηγικές που ακολούθησαν είχαν καλύτερα αποτελέσματα όταν τους δόθηκαν τα προβλήματα στην τοπική τους γλώσσα.

έδειξαν, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν είχαν τα απαιτούμενα προσόντα για να διδάξουν μαθηματικά, ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών τους και όχι στις αναλυτικές στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων αυτών. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με ασκήσεις εξάσκησης παρά με προβλήματα μέσα από πραγματικές καταστάσεις.

Οι Ansell και Pagliano (2006) μελέτησαν τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές των πρώτων τριών τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων «προσθετικού τύπου», όταν τα προβλήματα αυτά παρουσιάζονταν στους μαθητές με χρήση Νοηματικής Γλώσσας. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις, σε όλα τα είδη αριθμητικών προβλημάτων, όταν το ζητούμενο του προβλήματος ήταν η τελική ποσότητα και όχι όταν το ζητούμενο ήταν μία από τις αρχικές ή το μέτρο της αλλαγής σε αυτή. Οι Blatto-Vallee, Kelly, Gaustad, Porter και Fonzi (2007) επίσης ερεύνησαν τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων⁵ στο χώρο από κωφούς και ακούοντες φοιτητές κατά τη διάρκεια της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Οι Kelly, Lang, Mousley και Davis (2003) ανέλυσαν⁶ τις επιδόσεις κωφών φοιτητών στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων «σύγκρισης». Τα προβλήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα περιείχαν αναφορικές φράσεις, οι οποίες είτε ήταν συνεπείς είτε ασυνεπείς προς την αριθμητική διαδικασία που απαιτούσε το πρόβλημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν αφενός συσχέτιση της ικανότητας ανάγνωσης των φοιτητών με την επίδοσή τους και αφετέρου ότι οι φοιτητές έκαναν πιο πολλά λάθη όταν οι αναφορικές φράσεις ήταν ασυνεπείς με τις διαδικασίες που απαιτούσε η λύση του προβλήματος. Τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες σχετικές έρευνες, έδειξαν ότι οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές, εξαιτίας της καθυστέρησης τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης, επηρεάζεται η ικανότητα τους στην επίλυση αριθμητικών προβλημάτων.

3. Δίγλωσση Εκπαίδευση Κωφών

Η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Στη δεκαετία του '60, με τη μεγάλη άνοδο του μεταναστευτικού ρεύματος, η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών θεωρήθηκε εμπόδιο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και γινόταν συστηματική προσπάθεια αφομοίωσης της μητρικής γλώσσας από την κυρίαρχη δεύτερη γλώσσα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ευρεία εφαρμογή και στα σχολεία των κωφών. Η τάση αυτή διαμορφώθηκε κατ' αρχήν με την αλματώδη εξέλιξη της έρευνας των νοηματικών γλωσσών, που κατέρριψε τους μύθους για την 'κατωτερότητά' τους και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας⁷ και συνειδη-

⁵ Blatto-Vallee, G., Kelly, R.R., Gaustad, M.G., Porter, J., & Fonzi, J. (2007). 'Visual Spatial Representation in Mathematical Problems Solving by Deaf and Hearing Students'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 432-448.

⁶ Kelly, R.R., Lang, H.G., Mousley, K., & Davis, S.M. (2003). 'Deaf College Students' Comprehension of Relational Language in Arithmetic Compare Problems'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 120-132.

⁷ Σύμφωνα με την Gregory (1998), οι πρώτες έρευνες σχετικά με τα μαθηματικά και τους κωφούς ασχολήθηκαν κυρίως με τις υπολογιστικές ικανότητες των μαθητών. Μια πρώτη έρευνα του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικών Κωφών (National Council of Teachers of the Deaf), το 1957, ανάμεσα σε 246 μαθητές από τέσσερα σχολεία στην Αγγλία αναφέρεται σε μια μέση διαφορά κωφών και ακούοντων της τάξης των 2,5 ετών. Αργότερα, το 1965, ο Wollman κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα μελετώντας το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού από 13 σχολεία κωφών στη Μεγάλη Βρετανία με 162 μαθητές δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.

Οι Wood, Wood και Howard (1983) μελέτησαν τις ικανότητες στα μαθηματικά 414 κωφών και 465 ακουόντων αποφοίτων σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι κωφοί παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε μαθηματικές ικανότητες σε σχέση με τους ακούοντες της ίδιας ηλικίας. Παρατήρησαν ότι η μαθηματική ηλικία των ακουόντων αποφοίτων ήταν 15,5 ετών ενώ των κωφών 12,3. Παρόλα αυτά, όσον αφορά τους κωφούς μαθητές, το επίπεδο της ακουστικής τους απώλειας δε σχετίζεται ιδιαίτερα με την επίδοσή τους στα μαθηματικά.

το-ποίησης στις κοινότητες των Κωφών (Padenn and Humphries, 1988). Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα των προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κωφών παιδιών είναι η ραγδαία βελτίωση του επιπέδου τους στο γραμματισμό. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα, οι αναγνωστικές δεξιότητες δωδεκάχρονων κωφών παιδιών που εκπαιδεύονταν με δίγλωσσία στη Δανία είχαν βελτιωθεί σημαντικά, σε σύγκριση με το γενικότερο αναγνωστικό επίπεδο των κωφών παιδιών (Hansen, 1989). Ενώ στο παρελθόν μόλις το 10-15% των κωφών παιδιών διάβαζε και κατανοούσε γραπτά κείμενα, μετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου δίγλωσσου προγράμματος, το 55% των παιδιών του δείγματος ήταν ικανό να διαβάσει στη δανέζικη γλώσσα σε επίπεδο αντίστοιχο της ηλικίας του (το 22% του δείγματος βρισκόταν σε μεταβατικό αναγνωστικό επίπεδο, δηλαδή δυσκολευόταν στη σημασία μεμονωμένων λέξεων, ιδωματισμών και συγκεκριμένων γραμματικών δομών, και το υπόλοιπο 23% μπορούσε να κατανοεί λίγες γραπτές λέξεις και μέσω αυτών προσπαθούσε να καταλάβει το νόημα του κειμένου βασιζόμενο σε υποθέσεις).

Τα κωφά παιδιά που εντάσσονται στα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης παρουσιάζουν όμοια -και σε κάποιες περιπτώσεις καλύτερη- επίδοση από ακούντες αποφοίτους, αλλά και ψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και από τους κωφούς συνομηλίκους τους αλλά και από κωφούς ενήλικες της προηγούμενης γενιάς. Με βάση τις έννοιες του μαθηματικού γραμματισμού, όπως αυτές αναπτύσσονται στα νέα κοινωνικά δίκτυα και περιβάλλοντα, είναι ανάγκη να αντιμετωπίσουμε τη διδακτική των μαθηματικών και ειδικότερα των μαθηματικών προβλημάτων, η οποία μας ενδιαφέρει αμεσότερα εδώ, με πνεύμα περισσότερο επικοινωνιακό, κριτικό και μεταγνωστικό. Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως προβληματικά ζητήματα στην παλαιότερη διδακτική των μαθηματικών δραστηριοτήτων και των προβλημάτων τα εξής:

(α) Έμφαση στην εκμάθηση κανόνων, χωρίς να προβλέπονται διαδικασίες κατανόησής τους και κατά συνέπεια τυπική διδασκαλία προβλημάτων παρόμοιων ή ίδιων με προηγούμενα ήδη γνωστά.

(β) Αποτυχία μεταφοράς της μαθηματικής γνώσης σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής, που έχει ως συνέπεια τη μειωμένη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τη συγγραφή των νέων βιβλίων, οι ιδέες της κατασκευής της μαθηματικής γνώσης με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, προσέδωσε νέες διαστάσεις στις μαθηματικές δραστηριότητες και κατά συνέπεια και στη διδακτική των προβλημάτων (Fort, 1992· Κόκκοτας, 1998). Το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε από την απλή ενασχόληση με τις απαριθμήσεις, στην πρακτική των υπολογισμών. Τα παιδιά ασκούνται στους «νοερούς» υπολογισμούς αντιμετωπίζοντας τους αριθμούς ως ποσότητες και ασκούνται σε παρατηρήσεις άμεσης εκτίμησης των μαθηματικών εννοιών (Λεμονίδης, 1998· Αποστολόπουλος, 1991). Κατά συνέπεια μπορούν ακόμα και στις μικρές ηλικίες (Λεμονίδης, 1998). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο νέο ΔΕΠΠΣ για την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά: *«Οι μαθητές εξερευνούν μια κατάσταση, κατασκευάζουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση συγκεκριμένα δεδομένα, διατυπώνουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα, αναγνωρίζουν και περιγράφουν ανάλογες καταστάσεις ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή και εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες»*. Όπως παρατηρούμε, στη νέα θεώρηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων και της διδακτικής των προβλημάτων, οι μαθηματικές έννοιες αποκτούν για τα παιδιά νόημα, όταν χρησιμοποιούνται ως εργαλεία επίλυσης προβλημάτων κι όχι ως απλές τεχνητές δομές. Σημαντική επίσης κρίνεται η ύπαρξη συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων της καθημερινής εμπειρίας, τις οποίες καλείται να επιλύσει ο μαθητής με δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν σημασία και νόημα για τον ίδιο⁸ (Καλαβάσης, 1997· Χασάπης, 1992· Φιλίππου & Χρίστου, 1995).

⁸ Χασάπης Δημήτρης (1992). «Η ανάπτυξη ικανοτήτων χειρισμού Μαθηματικών Προβλημάτων. Στο: Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ. *Θέματα διδακτικής Μαθηματικών*. Αθήνα: Προτάσεις.

Συνοψίζοντας, τα κρίσιμα σημεία στη νέα διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών δραστηριοτήτων και των προβλημάτων είναι τα εξής:

(α) Εκμετάλλευση της προϋπάρχουσας μαθηματικής γνώσης των παιδιών.

(β) Έμφαση στην καλλιέργεια στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων κι όχι μόνο στην απομνημόνευση κανόνων.

(γ) Πρόβλεψη αποτελεσμάτων και άσκηση στις πολλαπλές λύσεις των προβλημάτων κι όχι στη μία και μοναδική.

(δ) Καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων.

(ε) Άσκηση σε μαθηματικά προβλήματα που έχουν σχέση με την καθημερινή εμπειρία και επιλύουν πραγματικές προβληματικές καταστάσεις.

Σχετίζεται επίσης με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κυρίως κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι δεξιότητες αυτοδιόρθωσης απλών, διαδικαστικών λαθών και η εφαρμογή τους στην περαιτέρω γνωστική διαδικασία. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες συνδέονται στενά με την έννοια της μαθηματικής δραστηριότητας⁹, γύρω από την οποία περιστρέφονται πολλές από τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Στο επίπεδο της επιστημονικής μεθοδολογίας, σχετίζεται με την παρατήρηση, ταξινόμηση, πρόβλεψη, μέτρηση, μοντελοποίηση και οπτικοποίηση των δεδομένων και διατύπωση αποτελεσμάτων. Στο επίπεδο των σύνθετων γνωστικών δραστηριοτήτων σχετίζεται με τη σύγκριση, αναπαράσταση, αναλογιστική έκθεση δεδομένων, επίλυση καταστάσεων, επινόηση και σχεδιασμό μιας νέας κατάστασης και μεταγνωστική χρήση των αποτελεσμάτων¹⁰.

4. Αξιολόγηση – συμπεράσματα

Η ένταξη του μαθηματικού προβλήματος στο επικοινωνιακό επίπεδο και στις πρακτικές ανάγκες των παιδιών, είχε ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, στοιχείο το οποίο είναι γνωστό ότι αποτελεί ένα από τα προβλήματα της μαθηματικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία της παραγωγής και κυρίως της επεξεργασίας των προβλημάτων αποτέλεσε βασικό στοιχείο μαθηματικού γραμματισμού της τάξης. Τα παιδιά κατανόησαν το σημαντικό ρόλο της παραγωγής μαθηματικής γνώσης, με βάση τις εμπειρίες και την προσωπική τους εμπλοκή, ασκήθηκαν στις διαδικασίες παραγωγής προβλημάτων, συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους και άκουσαν προσεκτικά τις απόψεις τους, διορθώνοντας τα λάθη τους, ασκούμενα σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Διατύπωσαν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους τα προβλήματα, με κοινό χαρακτηριστικό την πολυτροπική έκφραση και αντιμετώπισαν τη μαθητική δραστηριότητα ως ερευνητική και βιωματική διαδικασία.

Συμπερασματικά και σε σχέση με το αρχικά ζητήματα που θίξαμε αρχικά, θα μπορούσαμε να κάνουμε τις παρακάτω επισημάνσεις:

(α) Η πορεία προς τον κριτικό μαθηματικό γραμματισμό είναι δύσκολη και επίπονη. Εξαρτάται άμεσα από τις δυνατότητες που δίνουμε στα παιδιά να παράγουν μαθηματική γνώση, με βάση τις πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και τις προσωπικές τους εμπειρίες κι όχι με «φανταστικές» και πλαστές επικοινωνιακές καταστάσεις, οι οποίες όμως μπορούν να χρησιμοποιούνται παράλληλα.

(β) Οι μαθηματικές δραστηριότητες δεν είναι κλειστές διαδικασίες που αφορούν μόνο τα μαθηματικά, αλλά ολιστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, που εμπλέκουν τα παιδιά σε ερευνη-

⁹ Ως μαθηματική δραστηριότητα ορίζουμε τη διαδικασία επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης, η οποία προκύπτει μέσα από εμπειρικές καταστάσεις, και την οποία προσπαθούμε να επιλύσουμε κατασκευάζοντας νέες γνώσεις χρησιμοποιώντας όμως τις προϋπάρχουσες (Φερεντίνος, 2001· Κολέζα, 1997· Κολέζα & Μακρή & Σουρλάς, 1993· Streefland, 1991). Ως διαδικαστική κατάσταση κι όχι ως απλή παρατηρήσιμη συμπεριφορά, η μαθηματική δραστηριότητα συνδυάζει την επιστημονική μεθοδολογία, αλλά και τις σύνθετες, ερευνητικές εκπαιδευτικές δεξιότητες.

¹⁰ Hammermamnn, E., Musial, D. (20072). *Integrating Science With Mathematics & Literacy: New Visions for Learning and Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.

τικές, εθνογραφικές και βιωματικές δραστηριότητες και αφορούν όλα τα μαθήματα (Baynham, 2002· Καλαβάσης & Σταθοπούλου, 2000).

(γ) Βασικό ρόλο στην πορεία για κριτικό μαθηματικό γραμματισμό αποτελεί η διαδικασία επεξεργασίας της παραγόμενης μαθηματικής γνώσης, η οποία λειτουργεί και ως «συνεχές γραμματισμού», που βελτιώνει συν τω χρόνω γενικότερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης.

(δ) Επιτακτικό παρουσιάζεται το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες πρακτικές μαθηματικής γνώσης, εντός των δεδομένων της πραγματικής σχολικής τάξης.

(στ) Είναι σαφής η θετική εικόνα με την ταυτόχρονη χρήση της ΕΝΓ παράλληλα με την ανάγνωση των Μαθηματικών εννοιών.

Θεωρούμε ότι το ερώτημα του τρόπου εφαρμογής των μαθηματικών δραστηριοτήτων στο σημερινό σχολείο, είναι περισσότερο από ποτέ επίκαιρο, απαιτούνται όμως ρεαλιστικές, πρακτικές και κυρίως αυθεντικά επικοινωνιακές και κριτικές διαδικασίες απάντησής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αζίι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Α. Βλάχου, 1996, *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε. Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας. Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση. Δεύτερο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης. Μονάδα Ειδικής Αγωγής / Κωφών Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.
- Adetula, L.O. (1990). 'Language Factor: Does It Affect Children's Performance on Word Problems?'. *Educational Studies in Mathematics*, 21(4), 351-365.
- Allport, G. W., 1935, Attitudes. In C. Murchison (ed.) *A Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Allport, G.W., 1935 στο Baker, C., 1992, *Attitudes and Language*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Altshuler, K., 1962, "Psychiatric Consideration in the Adult Deaf." *American Annals of the Deaf*, 107, no. 4: 560-561.
- Altshuler, K., 1963, "Sexual Patterns and family relationships." *In Family and Mental Health Problems in a Deaf population*. Edited by J. Rainer, K. Altshuler, and F. Kallman. New York: New York State Psychiatric Institute, 187-204.
- Ansell, E., & Pagliano, C.M. (2006). 'The Relative Difficulty of Signed Arithmetic Story Problems for Primary Level Deaf and hard-of- Hearing Students'. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 153-170.
- Bainbridge, W.S., 2001, *Attitudes and Behavior* στο *Concise Encyclopedia of sociolinguistics*, επιμ. R. Mesthrie. Amsterdam etc.: Elsevier.
- Baker, C., 1992, *Attitudes and Language*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Κολέζα, Ε. (2000). 'Γνωσιολογική και Διδακτική προσέγγιση των Στοιχειωδών Μαθηματικών Εννοιών'. Αθήνα: Leader Books Α.Ε. Λαμπροπούλου, Β. (1999). '1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών'.
- Κουρμπέτης, Β., 1999, «Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Μύθοι και πραγματικότητα», Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Λεμονίδης, Χ. (1998). "Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών". *Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών* 3. σσ. 87 - 122.
- Λεμονίδης, Χ. (2003). "Αριθμητισμός ή Μαθηματικός γραμματισμός". Στο: Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε., ΙΔΕΚΕ. σσ. 119 – 138.
- Ξωχέλλης, Π., *Σχολική Παιδαγωγική*, Κυριακίδης, 2007.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1993, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τομ.1 και 2, Αθήνα.
- Σεάτος, Μ., 1989, Τα συστήματα των νευμάτων των Κωφαλάων, άρθρο στο Περιοδικό *Φιλολόγος*, τεύχος 55.
- Σημειώσεις στο μάθημα της Μουμτζίδου Α.- Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική Αγωγή. Μία πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική σχολική τάξη.

- Σκούρτου, Ε., (1997), «Εισαγωγή», στο Σκούρτου, Ε., *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριανταφυλλίδης, Γ., 1997, *Ο λόγος των νευμάτων*, [Σωματείο 'Οι φίλοι των Κωφάλαων Θεσσαλονίκης'], Θεσσαλονίκη.
- Τριάρχη-Herrmann, Β., λήμμα στο Ξωχέλλης Π., 2007, *Σχολική Παιδαγωγική*, Κυριακίδης.

ABSTRACT

The last few decades, we are witnessing a continuous moving of large immigrant groups in our country which have brought significant deterioration of the student population of Schools of all levels. In any case, students with learning problems and differentiated learning needs, were added to those of local population. As a result, the need for immediate assistance, appears. In our present study, we are presenting the research data for a survey that was done during the last two years in Attica prefecture, with a view to explore the attitudes of the wider Community of citizens in the community of deaf students (both pupils Greek origin and background of the pupils migration but also their language. In an attempt to identify and explain to the extent possible the existence prejudices and stereotypes that exist and are played today.

Κωνσταντίνος Καλέμης,

Επιμορφωτής Εκπ/σης Ενηλίκων & Δια βίου Μάθησης στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης,
Διονύσου 14, Νέος Βουτζάς,
19005 Νέα Μάκρη
6906261796, Φαξ: 2294033987,
kkalemis@primedu.uoa.gr

Άννα Κωσταρέλου,

Καθηγήτρια ΠΕ 06,
Υποδιευθύντρια 3^{ου} Δημ. Σχολείου Αχαρνών,
Υπεύθυνη Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Δράσης ΑΠΘ,
annakost@tellas.gr

Μαρία Γεωργοπούλου,

Δασκάλα, Αριστούχος ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
Mariageorg9@hotmail.com

Νεφέλη Γκάτσου,

Δασκάλα, Αριστούχος ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,
gatsou_nefeli@hotmail.com

CARL FRIEDRICH GAUSS: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΝΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΙΟ “ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ” ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η. ΜΠΑΡΑΛΗΣ

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελεί ένα θέμα που έχει προκύψει σχετικά πρόσφατα. Στην αρχαία Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Σπάρτη γινόταν λόγος για τη χαρισματικότητα ενός παιδιού, χαρισματικότητα η οποία συνδεόταν με τις αρχηγικές και τις πολεμικές του ικανότητες. Για την αρχαία Αθήνα η χαρισματικότητα αποτελούσε «δώρο» κάποιου θεού, μάγου ή δαίμονα και το άτομο δεν είχε καμία συμμετοχή ούτε στην ύπαρξη ούτε στην καλλιέργειά του.

Η σύγχρονη θεώρηση της χαρισματικότητας δεν αφορά μόνο την υψηλή νοημοσύνη αλλά και άλλα γνωστικά, καθώς και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως δημιουργικότητα, κίνητρα και ενδιαφέροντα. Μία ενδεικτική κατηγοριοποίηση της σύγχρονης αντίληψης για τη χαρισματικότητα περιλαμβάνει: τη γενική διανοητική ικανότητα, την ειδική ακαδημαϊκή επάρκεια, τη δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, τις αρχηγικές ικανότητες, ικανότητες στις εικαστικές τέχνες και τις τέχνες του θεάματος (μουσική και θέατρο) καθώς και κιναισθητικές ικανότητες. Κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες συνοδεύεται από τα αντίστοιχα γενικά χαρακτηριστικά των ταλαντούχων μαθητών τα οποία είναι παρατηρήσιμα. Σε ορισμένα μάλιστα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό του New Brunswick του Καναδά, προβλέπεται σήμερα ειδική μέριμνα από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, για τα οποία χρησιμοποιείται διευρυμένος ο όρος της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα στον οδηγό για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά προς τους εκπαιδευτικούς του Department of Education του New Brunswick του Καναδά αναφέρεται ότι: «Οι ευκαιρίες για μάθηση, ανάπτυξη και πρόκληση για την προσπάθεια της αριστείας αποτελούν απαίτηση όλων των μαθητών. Οι μαθητές με ταλέντα και δυνατότητες μάθησης έχουν ανάγκες που απαιτούν συγκεκριμένη γνώση και προσοχή. Με την κατάλληλη προσοχή και εκπαίδευση, οι ταλαντούχοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έχουν μια μοναδική συμβολή στις κοινότητές τους και τον κόσμο. Χωρίς αυτές, το τίμημα το δικό μας αλλά και αυτών είναι η χαμένη ακαδημαϊκή ανάπτυξη, το χαμένο δημιουργικό δυναμικό και μερικές φορές ο χαμένος ενθουσιασμός για εκπαιδευτική επιτυχία και τις ενδεχόμενες επαγγελματικές επιτυχίες και ουσιαστικές συνεισφορές στην κοινωνία» (Davis, G., & Rimm, S. 2004, pp.1-12)

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική ανάπτυξη των ταλαντούχων μαθητών, είναι σημαντικό να γίνουν κατανοητές οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση αποτελεσματικής επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών πρακτικών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευσή τους. (Lassig, Carly J. 2009, pp. 32-42).

Σύμφωνα με την Koshy et al υπάρχει μία αυξανόμενη αναγνώριση των ειδικών απαιτήσεων των μαθηματικά χαρισματικών ατόμων. Η έγκαιρη αναγνώρισή τους και η κατάλληλη πρόβλεψη για αυτούς της μικρής ηλικίας ελπιδοφόρους μαθητές «κεφαλαιοποιούν» έναν πνευματικό πόρο που θα μπορούσε να παρέχει μελλοντικούς μαθηματικούς και εξειδικευμένους επιστήμονες στην επιστήμη ή στην τεχνολογία ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τις εμπειρίες τους όσον αφορά στις στάσεις και τα κίνητρά τους. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους πιο πολύτιμους παράγοντες της ανάπτυξης του μαθηματικού ταλέντου των παιδιών και προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στη στήριξη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με τα Μαθηματικά των ταλαντούχων μαθητών θα πρέπει να διαθέτει ευε-

λιξία σε διάφορους τομείς, ευρύνοια σε διαδικασίες εντοπισμού, οργάνωσης και διαχείρισης των πηγών που έχει στη διάθεσή του, καθώς και τον ενθουσιασμό σε θέματα που αφορούν τόσο την ευρεία επαγγελματική του κατάρτιση όσο και σε αυτά που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την καλλιέργεια του μαθηματικού ταλέντου των μαθητών. (Koshy Valsa, Ernest Paul & Casey Ron, pp. 213-228)

Αν και η συζήτηση αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στα Μαθηματικά είναι συνεχής, θα μπορούσε ίσως να αξιοποιηθεί ένα παράδειγμα από την Ιστορία των Μαθηματικών και να λάβει μέρος σε αυτή. Πρόκειται για τον Johann Carl Friedrich Gauss.

Ο βίος του Johann Carl Friedrich Gauss



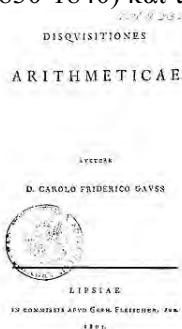
Ο Johann Carl Friedrich Gauss γεννήθηκε στο Braunschweig στις 30 Απριλίου 1777, στο τότε δουκάτο Brunswick-Lüneburg και σήμερα μέρος της Κάτω Σαξονίας στη Γερμανία. Οι γονείς του ήταν φτωχοί εργάτες και δεν είχαν άλλα παιδιά. Ο πατέρας του, ο οποίος πέρασε όλη του τη ζωή δουλεύοντας σκληρά, προέτρεπε τον γιο του να ακολουθήσει το επάγγελμά του και να γίνει χτίστης ξύλινων σπιτιών. Ως άνθρωπος ήταν έντιμος, ευσυνείδητος και μάλλον άξεστος ενώ έκανε ό,τι περνούσε από το χέρι του για να σταματήσει την εξέλιξη του μικρού γιου του και να τον εμποδίσει να μορφωθεί σύμφωνα με τις ικανότητές του. Η μητέρα του Gauss ήταν μια ντόμπρα γυναίκα με ισχυρό χαρακτήρα, οξυδερκής και με πολύ χιούμορ, η οποία είχε πιστέψει από νωρίς στις εκπληκτικές πνευματικές ικανότητες του γιου της. (Bell, E.T, σελ. 352-355)

Στα παιδικά του χρόνια ο Gauss είχε κυρίως την υποστήριξη της μητέρας του και αργότερα του δούκα του Brunswick-Lüneburg, με τον οποίο συναντήθηκε για πρώτη φορά το 1791 σε ηλικία δεκατεσσάρων χρόνων. Ο δούκας, συγκινημένος από τη μετριοφροσύνη και τη ντροπαλότητα του Gauss, του έδωσε υποτροφία προκειμένου να σπουδάσει στο Collegium Carolinum (το σημερινό Πολυτεχνείο του Braunschweig) από το 1792 ως το 1795. Στο διάστημα αυτό μελέτησε τις πιο σημαντικές εργασίες του Euler, του Lagrange και κυρίως το έργο του Newton *Principia*.

Στη συνέχεια ο Gauss σπούδασε στο Göttingen από το 1795 ως το 1798, όπου πέτυχε να ανακαλύψει εκ νέου πολλά ήδη γνωστά σημαντικά θεωρήματα. Ως γνωστό, ο Ευκλείδης διδάξε την κατασκευή με κανόνα και διαβήτη όλων των κανονικών πολυγώνων, των οποίων το πλήθος των πλευρών του εκφράζεται με έναν από τους τύπους: 2^n , $2^n \cdot 3$, $2^n \cdot 5$, $2^n \cdot 15$. Ο Gauss απέδειξε ότι το πρόβλημα αυτό είναι δυνατόν ακόμη και για όλα τα πολύγωνα των οποίων το πλήθος των πλευρών εκφράζεται με έναν αριθμό της μορφής $N = 2^{2^n} + 1$ και ειδικότερα για το κανονικό δεκαεπτάγωνο. (Οι αριθμοί της μορφής $N = 2^{2^n} + 1$ ονομάζονται αριθμοί του Fermat, γιατί αυτός πρώτος διατύπωσε την άποψη ότι οι αριθμοί αυτοί είναι πρώτοι. $F_0 = 3$, $F_1 = 5$, $F_2 = 17$, ... ενώ ο $F_5 = 2^{32} + 1$ είναι σύνθετος). Η νέα αυτή ανακάλυψή

του χρονολογείται από την 30^η Μαρτίου 1796 και την ανακοίνωσε ο ίδιος με μια επιστολή του, με ημερομηνία 18 Απριλίου 1796, καταχωρημένη στο φύλλο της 1^{ης} Ιουλίου 1796 του *Intelligenzblatt der allg. Literaturzeitung* (Loria G. Τόμ. Τρίτος, τευχ. Α', σελ. 282). Τα προβλήματα «γεωμετρικών κατασκευών» ενδιέφεραν τους μαθηματικούς από την Αρχαία Ελλάδα και η ανακάλυψη αυτή τελικώς οδήγησε τον Gauss να επιλέξει μια σταδιοδρομία στα Μαθηματικά αντί στις ξένες γλώσσες. Μάλιστα είχε ενθουσιαστεί τόσο πολύ, ώστε ζήτησε να χαραχθεί πάνω στον τάφο του ένα κανονικό δεκαεπτάγωνο. (Tent, M.B.W., σελ. 118-128).

Η διατριβή του ολοκληρώθηκε το 1799 υπό την επίβλεψη του Johann Friedrich Pfaff. Ο τίτλος της ήταν “*Demonstratio nova Theorematis omnem Functionem algebraicam rationalem integram unius Variabilis in Factores reales primi vel secundi Gradus resolve posse*” (“Νέα απόδειξη του θεωρήματος: κάθε αλγεβρική ρητή ακέραιη συνάρτηση μιας μεταβλητής μπορεί να αναλυθεί σε πραγματικούς παράγοντες πρώτου ή δεύτερου βαθμού”) και σε αυτήν ο Gauss έδωσε μία απόδειξη του θεμελιώδους θεωρήματος της άλγεβρας. Το σημαντικό αυτό θεώρημα δηλώνει ότι κάθε πολυώνυμο πρέπει να έχει τουλάχιστον μία ρίζα στο σύνολο των μιγαδικών αριθμών. Ο Gauss είχε φθάσει σε μια καθαρά αλγεβρική απόδειξη της ίδιας πρότασης, μελετώντας τους συλλογισμούς που είχαν προτείνει για το θέμα αυτό οι Euler, de Foncenex, Lagrange και Laplace, την οποία μάλιστα είχε θέσει σε αυστηρή κριτική κατά το ξεκίνημα της διατριβής του. (G. Loria, τόμ. Τριτ. Τεύχ. Α' σελ. 284-285, Bell, E.T, σελ. 374-375) Εκπληκτική ήταν η επίδρασή του τόσο στα Εφαρμοσμένα όσο και στα Θεωρητικά Μαθηματικά ενώ ασχολήθηκε ακόμη με την Αστρονομία (1800-1820), τη Μαθηματική Φυσική (1830-1840) και τη Γεωδαισία (1820-1830).



Το κύριο έργο του στα θεωρητικά Μαθηματικά, το οποίο ολοκλήρωσε στα 21 του χρόνια, ήταν το *Disquisitiones Arithmeticae* (Αριθμητικές Έρευνες). Η έκδοσή του άρχισε το 1798 με την οικονομική επιχορήγηση του δούκα του Braunschweig, στον οποίο και ήταν αφιερωμένο, και ολοκληρώθηκε το 1801. Το έργο περιλαμβάνει επτά ενότητες και αποτελεί ένα από τα μεγάλα κλασικά έργα της μαθηματικής βιβλιογραφίας, το οποίο συνέβαλε ουσιαστικά στην εδραίωση της Θεωρίας Αριθμών ως αυτοδύναμου κλάδου των Μαθηματικών. (C.Boyer, σελ. 561, G. Loria, τ. Γ'. τχ. Α', σελ. 277).

Το 1801 ο Ιταλός αστρονόμος Giuseppe Piazzi (1746-1826), διευθυντής του αστεροσκοπίου του Palermo, ανακάλυψε τον πρώτο αστεροειδή (Δήμητρα), που όμως δεν φαινόταν πλέον μετά από λίγες εβδομάδες. Ο Gauss προέβλεψε σωστά τη θέση στην οποία θα βρισκόταν στο μέλλον, όπου και παρατηρήθηκε ξανά από τον Franz Xaver von Zach στις 3 Δεκεμβρίου 1801 και από τον Heinrich Wilhelm Olbers μία μέρα αργότερα. Ο Zach σημείωσε τότε ότι «χωρίς την ευφυή εργασία και τους υπολογισμούς του δρ. Gauss ίσως να μην είχαμε ξαναβρεί τη Δήμητρα». Ο Gauss, μετά την αστρονομική του επιτυχία, επεδίωξε μία θέση στην αστρονομία και το 1807 διορίστηκε καθηγητής της αστρονομίας και διευθυντής του αστεροσκοπίου στο Göttingen, μία θέση που διατήρησε για πενήντα σχεδόν χρόνια με μεγάλη συμβολή στην αστρονομία και στη φυσική.

Το 1802 ο Gauss άρχισε να ενδιαφέρεται για το πρόβλημα των πλανητικών παρέλξεων. Έτσι το 1809 δημοσιεύτηκε το έργο του *Thoria motus corporum coelestium in sectionibus conicis solem ambientum* (“Θεωρία της κίνησης των ουρανίων σωμάτων που κινούνται σε κωνικές τομές γύρω από τον Ήλιο”). Αυτή η θεωρία, για την οποία εργάστηκε έντονα επί τρεις μήνες σε ηλικία 23 ετών, οδήγησε στην ορθή πρόβλεψη της θέσης της Δήμητρας με ακρίβεια μισής μοίρας. Η εργασία αυτή παραμένει βασική για τους αστρονομικούς υπολογισμούς και επανεκδόθηκε αργότερα ως «Θεωρία της ουρανίου κινήσεως». Περιείχε μια πραγματέυση της Μεθόδου των Ελάχιστων Τετραγώνων, μια μέθοδο που χρησιμοποιείται σε όλες τις επιστήμες μέχρι σήμερα, για να ελαχιστοποιήσει την επίδραση των σφαλμάτων στις μετρήσεις. Ο Gauss μπόρεσε να αποδείξει τη μέθοδο το 1809, υπό την παραδοχή σφαλμάτων που ακολουθούν την κανονική κατανομή. Η θεωρία αυτή ήταν πολύ προσφιλής στον Gauss, ο οποίος έδωσε συνολικά οχτώ διαφορετικές αποδείξεις και δημιούργησε-επεκτείνοντάς την- ανάλογη θεωρία για τα διτετραγωνικά υπόλοιπα, για τα οποία αφιέρωσε δύο βασικά υπομνή-

ματα (1828, 1832). Τη μέθοδο αυτή, αν και την είχε περιγράψει το 1805 ο Adrien-Marie Legendre, ο Gauss ισχυριζόταν ότι τη χρησιμοποιούσε ήδη από το 1795. (C.Boyer, σελ. 564-565, G. Loria, τ. Γ', τχ. Α', σελ. 277, 282) Ο ίδιος είχε θέσει ακόμη υψηλά κριτήρια μαθηματικής αυστηρότητας και έκανε σημαντικές μελέτες σε διάφορα είδη συναρτήσεων, στο λογισμό των μεταβολών, στη σύγκλιση συναρτήσεων και των απείρων σειρών.

Το 1812 δημοσίευσε το έργο του με τίτλο *Disquisitiones generales circa seriem infinitam* ("Γενικές διερευνήσεις επί της απείρου σειράς"). Στο έργο αυτό μελέτησε την υπεργεωμετρική σειρά:

$$K(\alpha, \beta, \gamma, x) = 1 + \frac{\alpha\beta}{1.\gamma}x + \frac{\alpha(\alpha+1)\beta(\beta+1)}{1.2\gamma(\gamma+1)}x^2 + \frac{\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)\beta(\beta+1)(\beta+2)}{1.2.3\gamma(\gamma+1)(\gamma+2)}x^3 + \dots$$

με $1 + \frac{\alpha\beta}{1.\gamma} + \frac{\alpha(\alpha+1)\beta(\beta+1)}{1.2\gamma(\gamma+1)} + \dots = \frac{\Gamma(\gamma)\Gamma(\gamma-\alpha-\beta)}{\Gamma(\gamma-\alpha)\Gamma(\gamma-\beta)}$, όπου $\Gamma(x)$ η συνάρτηση γάμα που

δίνεται από τη σχέση $\Gamma(x) = \int_0^\infty e^{-t} t^{x-1} dt$ με $x > 0$ και με ιδιότητα $\Gamma(x+1) = x\Gamma(x)$. Η σειρά

$K(\alpha, \beta, \gamma, x)$ δεν είναι μια απλή δραστηριότητα που θα μπορούσε κανείς να τη μελετήσει και να αποκτήσει επιδεξιότητα σε αναλυτικούς χειρισμούς. Περιλαμβάνει ως ειδικές περιπτώσεις τουλάχιστον 23 γνωστές σειρές, όπως είναι οι: $(1+x)^\nu$, $\log(1+x)$, $\log \frac{1+x}{1-x}$ και

τους συντελεστές του αναπτύγματος $(\alpha^2 + \beta^2 - 2\alpha\beta \sin \varphi)^\nu$. (Bell, E.T, σελ. 405-406, Loria G. Τομ. Τρίτος, τευχ. Α', σελ. 286).

Το 1814 δημοσίευσε το έργο του "Methodus Nova integralium valores per Approximationem inveniendi" (Νέα μέθοδος κατά προσέγγιση υπολογισμού ορισμένων ολοκληρωμάτων). Σε αυτό αναφερόταν ο τρόπος υπολογισμού του ολοκληρώματος $\int_\alpha^\beta \frac{dx}{\log x}$ για $\alpha = 10^5$ και $\beta = 2 \cdot 10^5$. Είχε επίσης μελετήσει και ολοκληρώματα της μορφής $\int \varphi(x) dx$ με μιγαδικό αριθμό.

Η κριτική που ασκήθηκε στον Gauss είναι ότι δεν υποστήριζε τους νεότερους μαθηματικούς που τον ακολούθησαν. Σπάνια συνεργαζόταν με άλλους μαθηματικούς και πολλοί τον θεωρούσαν επιφυλακτικό και αυστηρό. Παρότι δίδαξε φοιτητές, ο ίδιος ήταν γνωστό ότι αντιπαθούσε τη διδασκαλία. Λέγεται ότι παρακολούθησε μόνο ένα επιστημονικό συνέδριο σε ολόκληρη τη ζωή του, στο Βερολίνο το 1828. Ωστόσο αρκετοί από τους φοιτητές του εξελίχθηκαν σε επιφανείς μαθηματικούς, όπως οι Richard Dedekind, Bernhard Riemann, August Ferdinand Möbius και F.W. Bessel.

Ο Gauss συνήθως αρνιόταν να παρουσιάσει τη διαίσθηση πίσω από τις συχνά κομψότητες αποδείξεις του. Προτιμούσε να εξαφανίζει όλα τα ίχνη του πώς τις είχε σκεφθεί. Ο ίδιος εξηγεί στις *Disquisitiones Arithmeticae* ότι όλη η ανάλυση (με την έννοια του δρόμου που έπαιρνε κάποιος για να φθάσει στη λύση ενός προβλήματος) πρέπει να παραλείπεται για χάρη συντομίας.

Ο Gauss πέθανε στο Göttingen, στις 23 Φεβρουαρίου 1855, σε ηλικία 78 ετών και ενταφιάστηκε στο κοιμητήριο *Albanifriedhof*. Μόνο δύο άνθρωποι εκφώνησαν επικήδειο λόγο στην κηδεία του, ο γαμπρός του Heinrich Ewald και ο καλός του φίλος και βιογράφος Wolfgang Sartorius von Waltershausen. Ο εξαιρετικά περίπλοκος εγκέφαλος του Gauss, διατηρημένος σε φορμαλδεΰδη, συγκαταλέγεται ανάμεσα στους πιο σημαντικούς θησαυρούς της ανθρώπινης νόησης και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κειμήλια της ιατρικής κλινικής του Πανεπιστημίου του Göttingen. Μελετήθηκε από τον Rudolf Wagner, που βρήκε τη μάζα του ίση με 1.492 γραμμάρια και το εμβαδόν του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων του ίσο με 219.588 mm² με εκτεταμένες και πολύπλοκες έλικες (Clawson, 2010, σελ. 92, Dunnington and Gray 2004, p.301-310)

Ο Gauss παιδί

Ως παιδί ήταν υπάκουο και έδειχνε σεβασμό. Παρόλο που ποτέ δεν κριτίκαραε τον πατέρα του, έκανε σαφές σε όλους πως δεν είχε αισθανθεί πραγματική στοργή από αυτόν. Υπάρχουν πολλές ιστορίες για την πρώιμη ιδιοφυΐα του. Σύμφωνα με μία από αυτές, το ταλέντο του εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε ηλικία τριών ετών, όταν διόρθωσε ένα λάθος που είχε κάνει ο πατέρας του Gerhard Gauss εξοφλώντας τα μεροκάματα των εργατών του:

- *Gerhard Gauss*: Για να δούμε τι έχουμε Herr Brawn! Λοιπόν 34 πένες και 29 πένες και 19 πένες και ... χμ! ... μας κάνουν 76 πένες.
- *Carl Gauss*: (Παρακολουθούσε τη σκηνή από το σκαλί της εξώπορτας) Όχι πατέρα, δεν είναι σωστό. Θα πρέπει να κάνουν 82 πένες.
- *G. G.*: Τι κάνεις εκεί έξω; Έμπα γρήγορα μέσα. Τώρα αμέσως! Άντε, κουνήσου! Στη συνέχεια στράφηκε στον εργάτη και προσπαθώντας να ελέγξει τα νεύρα του είπε: Μισό λεπτό Herr Brawn ας ξανακάνουμε την πρόσθεση. $34+29=34+30-1=64-1=63$, και $63+19=63+20-1=83-1=82$. Θεέ και Κύριε! Ο μικρός έχει δίκιο! Κοίτα να δεις...! Ορίστε τα λεφτά σου Herr Brawn, 82 πένες. Απευθυνόμενος στον δεύτερο εργάτη είπε: Herr Schmidt συνολικά έχεις να λάβεις 27 πένες συν 32 πένες και 24 πένες που όλα μαζί κάνουν ... χμ! ... για να δούμε, ναι, ναι κάνουν 83 πένες.
- *Δωροθέα*: Τι συμβαίνει; Είχαμε κανένα πρόβλημα με τους εργάτες; Φαίνεσαι αναστατωμένος.
- *G. G.*: Όλα καλά. Δε μου λες βρε Δωροθέα, γιατί στην ευχή μαθαίνεις στον μικρό να κάνει προσθέσεις; Είναι μόλις τριών χρόνων! Είναι μωρό ακόμη.
- *Δωρ.*: Μα τι μου λες τώρα; Όπως ξέρεις, εγώ δεν τα πάω καλά με τα νούμερα. Με ρώτησε κάποιους αριθμούς και του είπα μόνο αυτούς που γνωρίζω. Αυτό είναι όλο.
- *G. G.*: Τότε θα είναι εκείνος ο αδελφός σου που γυροφέρνει το σπίτι μας και κακομαθαίνει τον μικρό! Ειλικρινά Δωροθέα, πες στον Friedrich να κοιτάζει μόνο τη δουλειά του!
- *Δωρ.*: Ο Carl φαίνεται ότι είναι έξυπνος. Δεν αποκλείεται να τα κατάφερε από μόνος του.
- *G. G.*: Κανένα τρίχρονο παιδί δεν μπορεί να μάθει από μόνο του να κάνει προσθέσεις. Ξέρω πολύ καλά ότι αυτό είναι κατόρθωμα του αδελφού σου, του Friedrich. (Tent, M.B.W., σελ. 23-25)

Μια άλλη ιστορία αφορά τον δάσκαλό του στο δημοτικό τον J.G. Büttner, που στη προσπάθειά του να κρατήσει ήσυχους τους μαθητές, τούς ζήτησε να υπολογίσουν το άθροισμα των 100 πρώτων διαδοχικών ακέραιων θετικών αριθμών: $1+2+3+4+\dots+98+99+100$. Αν και ο J. Rotman αναφέρει στο βιβλίο του *A first course in Abstract Algebra* ότι αυτή η ιστορία δεν συνέβη ποτέ, υποστηρίζεται από μερικούς ότι ο Gauss βρήκε το σωστό άθροισμα σε χρόνο λιγότερο από ένα λεπτό, εκπλήσσοντας τον δάσκαλο και τον βοηθό του Martin Bartels. Ο Gauss κατάλαβε ότι η πρόσθεση κατά ζεύγη από τις δύο άκρες αυτής της ακολουθίας των αριθμών έδινε πάντα το ίδιο άθροισμα:

$1+100=101$, $2+99=101$, $3+98=101$, ..., $49+52=101$, $50+51=101$, οπότε:

$$1+2+3+4+\dots+98+99+100 = (1+100) + (2+99) + (3+98) + \dots + (49+52) + (50+51)$$

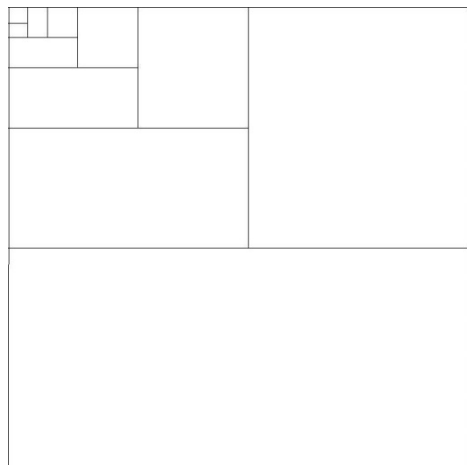
$$\underbrace{101+101+101+\dots+101+101}_{50 \text{ φορές}} = 50 \times 101 = 5050.$$

Παρατήρησε ακόμη ότι αν γνωρίζουμε το τετράγωνο ενός αριθμού για παράδειγμα $13^2 = 169$ και πολλαπλασιάσουμε ένα αριθμό κατά ένα μικρότερό του με έναν άλλο κατά ένα μεγαλύτερό του θα προκύψει ο αριθμός 168 που είναι κατά ένα μικρότερος του 169. Αυτό ισχύει γενικά για οποιοσδήποτε τρεις διαδοχικούς ακέραιους αριθμούς $n-1$, n , $n+1$ αφού $n^2 = (n-1)(n+1) + 1$. (Tent, M.B.W., σελ. 58)

Βοηθώντας τους γονείς του στο γνέσιμο του λιναριού γυρόφερναν στον νου του αριθμητικές πράξεις από τις οποίες προσπαθούσε να βγάλει διάφορα συμπεράσματα. Έτσι παρατηρώντας τις πράξεις $8 \times 8 = 64$, $7 \times 7 = 49$, $7 \times 8 = 56$ σκέφτηκε ότι πρέπει να υπάρχει κάποιος αριθ-

μός μεταξύ του 7 και του 8 που αν πολλαπλασιαστεί με τον εαυτό του θα δώσει το 56 αφού για παράδειγμα το γινόμενο $7\frac{1}{2} \times 7\frac{1}{2} = \frac{225}{4} = 56\frac{1}{4}$ δίνει μια καλή προσέγγιση. «Βάζω στοίχημα ότι για κάθε αριθμό, υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός που αν τον πολλαπλασιάσεις επί τον εαυτό του θα έχεις ως αποτέλεσμα τον αρχικό αριθμό. (Tent, M.B.W., σελ. 54).

Πώς ο Carl Gauss υπολόγισε το άθροισμα $\frac{1}{2^1} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots$



- Martin Bartels. Τι συμβαίνει αν προσθέσουμε τους αντίστροφους των θετικών δυνάμεων του δύο; Πώς υπολογίζεται το άθροισμα: $\frac{1}{2^1} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \dots$
- Carl Gauss. Έχουν πεπερασμένο άθροισμα τον αριθμό 1.
- M.B. Πώς είσαι τόσο σίγουρος;
- C.G. Κόβω ένα φύλλο χαρτί στη μέση. Κρατώ το μισό και το άλλο μισό το κόβω πάλι στη μέση. Τοποθετώ το μισό από αυτό (το ένα τέταρτο) σ' εκείνο που κράτησα.

Αν είχα τη δυνατότητα να συνεχίσω αυτή τη διαδικασία για πάντα θα έπαιρνα το αρχικό φύλλο χαρτιού κομμένο σε άπειρα κομμάτια, που το καθένα θα ήταν ίσο με το μισό αυτού από το οποίο προέκυψε. Τελικά το άθροισμά τους θα είναι ίσο με το 1. Δηλαδή: $\frac{1}{2^1} + \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^3} + \frac{1}{2^4} + \frac{1}{2^5} + \frac{1}{2^6} + \frac{1}{2^7} + \dots = 1$

Πώς ο Carl Gauss υπολόγισε τη σειρά $1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} + \frac{1}{6} + \dots$, δηλαδή το άθροισμα των αντιστρόφων των φυσικών αριθμών.

Ο Martin Bartels υποστήριζε ότι η σειρά αυτή πρέπει να έχει ένα όριο. Ο Gauss με μια ματιά παρατήρησε ότι για μεγάλο πλήθος προσθετών η σειρά αυτή τείνει στο άπειρο.

Carl Gauss: Πρόσεξε Martin. Αν διασπάσουμε τη σειρά σε μικρότερα αθροίσματα ως εξής:

$$\left(\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4}\right) + \left(\frac{1}{5} + \frac{1}{6} + \frac{1}{7} + \frac{1}{8} + \frac{1}{9} + \frac{1}{10} + \frac{1}{11} + \frac{1}{12}\right) + \left(\frac{1}{13} + \dots\right), \text{ τότε το άθροισμα των κλα-}$$

σμάτων μέσα σε κάθε παρένθεση είναι μεγαλύτερο από το ένα. Έτσι, αν έχουμε ένα άπειρο αριθμών τέτοιων συνόλων κλασμάτων που βρίσκονται μέσα στις παρενθέσεις, κάποια στιγμή θα φθάσουμε στο άπειρο. Ο Carl είχε δίκιο και ο Martin έπρεπε να το παραδεχτεί. (Tent, M.B.W., σελ. 70-75, Clawson, C.C., 2010, σελ. 102-105)

Πράγματι, η σειρά $1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} + \frac{1}{6} + \dots$ ονομάζεται *αρμονική* γιατί κάθε όρος της εκτός από τον πρώτο είναι αρμονικός εκείνων που τον περιέχουν και ισχύει:

$$\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n} = +\infty$$

Από τις σπουδαιότερες εφευρέσεις των εφηβικών του χρόνων ήταν ο “ωρολογιακός υπολογιστής”. Επρόκειτο κυρίως για μια ιδέα παρά για μια αληθινή μηχανή, η οποία παρείχε τη δυνατότητα εκτέλεσης πολύπλοκων πράξεων με αριθμούς, οι οποίοι στο παρελθόν είχαν χαρακτηριστεί δύσχηστοι. Ο ωρολογιακός υπολογιστής λειτουργεί ακριβώς, όπως και ένα συμβατικό ρολόι. Αν, για παράδειγμα, ο ωροδείκτης ενός ρολογιού δείχνει 7, μετά από 8 ώρες θα μετακινηθεί και θα δείχνει 3 αντί για 15. Αν πάλι τώρα, για παράδειγμα, ένα ρολόι

δείχνει 7 και θέλουμε να υπολογίσουμε τι ώρα θα δείχνει μετά από 49 ώρες, δηλαδή να υπολογίσουμε το γινόμενο 7×7 χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του Gauss, θα πρέπει να βρούμε το υπόλοιπο της διαίρεσης του 49 με το 12 που είναι 1. Επομένως, μετά από 49 ώρες το ρολόι θα δείχνει 8. Με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να υπολογίσουμε τι ώρα θα είναι μετά από $7^3 = 7 \times 7 \times 7 = 343$ ώρες βρίσκοντας το υπόλοιπο της διαίρεσής του με το 12 που κάνει 7, οπότε 7 που είναι τώρα, και 7 που είναι το υπόλοιπο της διαίρεσης κάνουν 14. Άρα, το ρολόι θα δείχνει 2. Με την ίδια λογική μπορούμε να υπολογίσουμε τι ώρα θα δείχνει το ρολόι μετά από $7^{2013} = 7^{2 \cdot 1006 + 1} = (7^2)^{1006} \cdot 7 = 1^{1006} \cdot 7 = 1 \cdot 7 = 7$ ώρες, δηλαδή 2. Ο Gauss, λοιπόν, έγινε εισηγητής της ιδέας της «ωρολογιακής αριθμητικής» η οποία αποκαλείται *αριθμητική των υπολοίπων* (modular arithmetic) και επέφερε επαναστατικές αλλαγές στα μαθηματικά κατά τον 19^ο αιώνα. Καθιέρωσε την συμβολική γραφή $\alpha \equiv \beta \pmod{n} \Leftrightarrow \alpha - \beta = \kappa \cdot n, \kappa \in \mathbb{Z}$ των ισοδύναμων αριθμών ή ισουπόλοιπων αριθμών. (Sautoy, σελ. 39-41, G. Loria, τ. Γ', τχ. Α', σελ. 280).

Το 1792 σε ηλικία 15 χρόνων ο Gauss προέβλεψε την ύπαρξη των Πρώτων Αριθμών. Υπολόγισε το $\pi(n)$ για διαδοχικά σύνολα από 1000 αριθμούς και διαπίστωσε ότι το $\pi(n)$ ελαττώνεται. Το $\pi(n)$ είναι η συνάρτηση καταμέτρησης των πρώτων αριθμών και παριστάνει το πλήθος αυτών που είναι μικρότεροι του n . Δεν υπάρχει όμως συγκεκριμένη σχέση που να υπολογίζει την $\pi(n)$ ακριβώς και αυτό γίνεται μόνο προσεγγιστικά για μεγάλους αριθμούς από το Θεώρημα των Πρώτων Αριθμών: «Ο αριθμός των πρώτων αριθμών που είναι μικρότεροι από το n ισούται προσεγγιστικά με το πηλίκο του n και του λογαρίθμου του n .»

$$\pi(n) \approx \frac{n}{\ln(n)}$$

Δεν μπόρεσε όμως να αποδείξει το θεώρημα, το οποίο αποδείχθηκε το 1896 από τους Jacques Hadamard και C.J.de la Vallee-Poussin, οι οποίοι εργάζονταν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. (Clawson, 2010, σελ. 237-243, Davis-Reuben Philip J. Hersh, σελ. 213) Η δημοσίευσή του αυτή αναγόρευσε τον κλάδο της Θεωρίας Αριθμών σε «Βασίλισσα των Μαθηματικών», όπως συνήθιζε να την αποκαλεί ο Gauss.

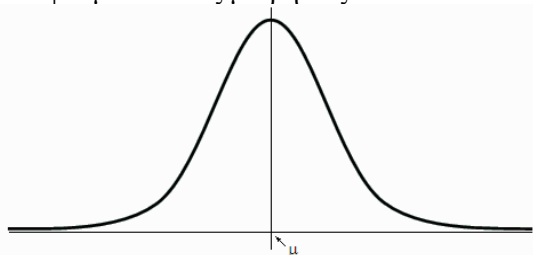
Ο Gauss διατήρησε ένα προσωπικό ημερολόγιο διαστάσεων 12,7 cm x 20,32 cm. το οποίο ονόμασε "Notizenjournal" και κάλυπτε τα χρόνια από 1796 μέχρι και το 1814, όπου όμως οι περισσότερες από τις 121 καταχωρίσεις του αναφέρονται στην πενταετία 1796-1801. Στις δεκαεννέα δυσανάγνωστες σελίδες του καταγράφονται στα Λατινικά με μυστηριώδη τρόπο οι μαθηματικές του ανακαλύψεις.

Στις 10 Ιουλίου 1796 ο Gauss καταχώρησε στο Notizenjournal την περίφημη ρήση του Αρχιμήδη «Εύρηκα» ακολουθούμενη από την εξίσωση $num = \Delta + \Delta + \Delta$ που αναφέρεται στην ανακάλυψη του ότι κάθε θετικός ακέραιος αριθμός μπορεί να εκφραστεί ως το άθροισμα τριών το πολύ τριγώνων αριθμών (1,3,6,10,15,21,28,...), αριθμών που είχε ανακαλύψει στα σχολικά του χρόνια. (Sautoy, σελ. 88) Ο ιστορικός των μαθηματικών E.T.Bell, (1992) εκτιμά ότι αν ο Gauss είχε γνωστοποιήσει όλες του τις ανακαλύψεις, τα μαθηματικά θα είχαν προχωρήσει κατά 50 χρόνια (Bell: *Men of Mathematics: The Lives and Achievements of the Great Mathematicians from Zeno to Poincaré*, Νέα Υόρκη 1986: Simon and Schuster, σελ. 218-269).

Ο Gauss ενήλικας

Το 1816 ο Gauss συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης που το είχε οργανώσει ο μαθητής του Schumacher καθηγητής αστρονομίας στο Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης. Με τη γεωδαισία είχε ασχοληθεί για πρώτη φορά από τότε που ζούσε στο Braunschweig. Το 1818 ο Gauss ανακοίνωσε ότι του είχε ανατεθεί η εκτέλεση της τοπογραφικής μελέτης του Linempourgk. Γι' αυτή την εργασία ο Gauss εφηύρε το όργανο ηλιοτρόπιο, μια διάταξη που με ένα κάτοπτρο ανακλά το ηλιακό φως σε μεγάλες αποστάσεις για την ακριβή μέτρηση θέσεων. (Tent, M.B.W., σελ. 235-243) Αυτή η γεωδαιτική δουλειά είναι που οδήγησε αργότερα

στην ανάπτυξη της λεγόμενης κανονικής κατανομής ή κατανομής Gauss για την περιγραφή των σφαλμάτων στις μετρήσεις.



Η καμπύλη παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον γιατί προσεγγίζει ικανοποιητικά την κατανομή πολλών μεγεθών που έχουν σχέση με την οικονομία, την κοινωνιολογία, τη δημογραφία, τα τυχαία σφάλματα και γενικότερα κάθε περιγραφή στατιστικών δεδομένων.

Μια τυχαία μεταβλητή X λέμε ότι ακολουθεί την κανονική κατανομή όταν έχει πυκνότητα

πιθανότητας $f(X) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} e^{-\frac{(x-\mu)^2}{2\sigma^2}}$, όπου $\mu = E(X)$ είναι η μαθηματική ελπίδα και

$\sigma = \sigma(X)$ η τυπική απόκλιση.

Το ενδιαφέρον του Gauss ακόμη στράφηκε προς τη διαφορική γεωμετρία, έναν κλάδο των μαθηματικών ο οποίος ανήκει περισσότερο στην ανάλυση παρά την παραδοσιακή γεωμετρία και εισήχθη από αυτόν το 1827. Επέκτεινε την δουλειά των Huygens και Clairaut για την καμπυλότητα ενός επιπέδου μιας καμπύλης σε ένα σημείο ορίζοντας την καμπυλότητα μιας επιφάνειας σε ένα σημείο ως «την καμπυλότητα κατά Gauss» η «ολική καμπυλότητα». Μελετώντας τις επιφάνειες διατύπωσε γενικές θεωρίες μεγάλης μαθηματικής και επιστημονικής σημασίας, όπως η μέτρηση της καμπυλότητας, η θεωρία της σύμμορφης αναπαράστασης (ή απεικόνισης), και τα εφαρμόσιμο των επιφανειών. (C.Boyer, σελ. 566-567, G. Loria, τομ. Τριτ. Τευχ. Α' σελ. 291-292, Bell, E.T, σελ. 425-431)

Ο Gauss ήταν ένας από τους πρώτους που αμφισβήτησε ότι η Ευκλείδεια Γεωμετρία ενυπάρχει στη φύση και στη σκέψη. Επιστολές του Gauss πριν το 1829 τον εμφανίζουν να συζητά το πρόβλημα των παράλληλων ευθειών, π.χ. το 1817 ο Gauss εξέφραζε ιδιωτικά τη βαθιά του απογοήτευση από την ευκλείδεια γεωμετρία. Σε μια προφητική του επιστολή προς το φίλο του αστρονόμο Heinrich Olbers, δήλωνε καθαρά ότι η ευκλείδεια γεωμετρία είναι μαθηματικά ατελής. Συνειδητοποίησε ότι μπορεί να υπάρξει μια γεωμετρία στην οποία να μην ισχύει το αξίωμα της παραλληλίας και η οποία να είναι εσωτερικά συνεπής και ελεύθερη αντιφάσεων. Τις απόψεις του όμως αυτές ο Gauss φοβήθηκε να τις δημοσιεύσει γιατί ήταν αντίθετες με τις επικρατούσες τότε αντιλήψεις. Ο Gauss εξομολογήθηκε στον φοιτητή και φίλο του F. W. Bessel ότι δεν θα δημοσίευε ποτέ τη δουλειά του πάνω στις μη ευκλείδειες γεωμετρίες γιατί φοβόταν τη διαμάχη που θα προκαλούσαν. Οι φίλοι στους οποίους εμπιστεύτηκε ο Gauss τις σκέψεις του δεσμεύτηκαν να κρατήσουν το μυστικό. Οι ιδέες γι' αυτές τις γεωμετρίες διαδόθηκαν γύρω στο 1830 από τον Ρώσο Nikolai Ivanovic Lobachevsky και τον Ούγγρο János Bolyai γιό του φίλου του Farkas Wolfgang Bolyai. Ο János Bolyai κατέληξε στη μη ευκλείδεια γεωμετρία το 1829, ενώ η εργασία του δημοσιεύθηκε το 1832. Αφού τη διάβασε, ο Gauss έγραψε στον Farkas Bolyai: «*Το να την εξυμνήσω θα ήταν ισοδύναμο με το να εξυμνήσω τον εαυτό μου. Γιατί ολόκληρο το περιεχόμενό της συμπίπτει σχεδόν ακριβώς με τις δικές μου σκέψεις, που απασχολούν το μυαλό μου τα τελευταία 30 ή 35 χρόνια.*»

Η ανακάλυψη των μη ευκλείδειων γεωμετριών δεν ταρακούνησαν το μαθηματικό σκάφος. Για πολλά χρόνια απορρίφθηκαν και αγνοήθηκαν ως υπερβολικά θεωρητικές μέχρι την εποχή του Χ οπότε και άρχισαν να αναδεικνύονται εκφράζοντας και τη δική του θεωρητική προσέγγιση. (Sautoy,M.D., σελ. 172-174, Tent, M.B.W., σελ. 265-270, Loria, τομ. Τριτ. Τευχ. Α' σελ. 288-289)

Ο Gauss επίσης εισήγαγε την πρωταρχική έννοια των μιγαδικών αριθμών δηλαδή την μορφή $\alpha + \beta\sqrt{-1}$ όπου α, β ακέραιοι αριθμοί. Πριν από τον Gauss οι μιγαδικοί αριθμοί είχαν εισαχθεί διαισθητικά. Το 1831 έδωσε μια λεπτομερή έκθεση για το πώς μπορεί να αναπτυχθεί μια θεωρία μιγαδικών αριθμών με τη βοήθεια της γραφικής τους παράστασης στο επίπεδο x, y . (Bell, E.T, σελ. 400-402)

Το 1831 ο Gauss ανέπτυξε μια στενή συνεργασία με τον καθηγητή της φυσικής Wilhelm Weber, συνεργασία που οδήγησε σε νέες γνώσεις στο πεδίο του μαγνητισμού και του ηλε-

κτρισμού. Οι Gauss και Weber κατασκεύασαν τον πρώτο ηλεκτρικό τηλεγράφο το 1833, η γραμμή του οποίου συνέδεε το αστεροσκοπείο με το Ινστιτούτο Φυσικής στο Göttingen. Το 1833 έκανε μια δημοσίευση για τις μαγνητικές δυνάμεις που ασκούνται στο εσωτερικό της γης και όρισε τα θεμελιώδη μεγέθη του μαγνητισμού: τη μάζα, την απόσταση και το χρόνο. Ανακάλυψε ότι η μαγνητική δύναμη επηρεάζεται από την θερμοκρασία. (Tent, M.B.W., σελ. 272-279)

Ο Gauss ανέπτυξε μέθοδο για τη μέτρηση της οριζόντιας συνιστώσας της μαγνητικής επαγωγής του γεωμαγνητικού πεδίου, που χρησιμοποιήθηκε μέχρι και το 1970 περίπου, ενώ επεξεργάστηκε τη μαθηματική θεωρία για τον διαχωρισμό του εσωτερικού πυρήνα της Γης, του φλοιού και των εξωτερικών μαγνητοσφαιρικών πηγών του μαγνητικού πεδίου της Γης.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια της ζωής του ο Gauss δημοσίευσε δύο άρθρα μαθηματικού περιεχομένου. Το ένα ήταν η τέταρτη απόδειξη του θεμελιώδους θεωρήματος της Άλγεβρας που είχε δημοσιεύσει στην διδακτορική του διατριβή και εμφανίστηκε μετά από 50 χρόνια το 1849 και θεωρείται γενικώς αυστηρή με τα σημερινά πρότυπα. Το άλλο ήταν ένα σημαντικό άρθρο για τη θεωρία των δυναμικών συναρτήσεων και δημοσιεύτηκε το 1840 σε ένα από τους τόμους που επιμελήθηκε μαζί με τον φίλο του Wilhelm Weber. Το έργο αυτό αναφερόταν στον γεωμαγνητισμό. (C.Boyer, σελ. 568)

Συμπεράσματα

Αν και οι ιστορίες για την πρώιμη ιδιοφυία του είναι όλες αναπόδεικτες, ο Gauss υπήρξε αναμφίβολα ένα ταλαντούχο παιδί και μετέπειτα ένας διάσημος επιστήμονας.

Ονομάστηκε «ο πρίγκιπας των μαθηματικών» και ο «μεγαλύτερος μαθηματικός μετά τον Αρχιμήδη και τον Ευκλείδη». Ίσως ακόμη υπήρξε ο σημαντικότερος Γερμανός μαθηματικός όλων των εποχών και ένας από τους δύο ή τρεις σπουδαιότερους των νεότερων χρόνων (μετά την αρχαιότητα) (Waldo Dunnington: "The Sesquicentennial of the Birth of Gauss", *Scientific Monthly*, τόμος 24, σ. 402-414).

Για το έργο του Gauss ο Struik αναφέρει: "Ο Gauss διατήρησε τη δραστηριότητά του ως το θάνατό του το 1855. Στα τελευταία του χρόνια αφοσιωνόταν ολοένα περισσότερο στα Εφαρμοσμένα Μαθηματικά. Οι δημοσιευμένες εργασίες του ωστόσο δεν αποκαλύπτουν την προσωπικότητά του σε όλο το μεγαλείο της. Η δημοσίευση του ημερολογίου του και ορισμένων επιστολών του έδειξαν πως είχε κρατήσει για τον εαυτό του μερικές από τις πιο διεισδυτικές σκέψεις του. Τώρα ξέρουμε πως ο Gauss, από το 1800 κιόλας, είχε ανακαλύψει τις ελλειπτικές συναρτήσεις και γύρω στα 1816 είχε οδηγηθεί σε όχι ευκλείδεια γεωμετρία. Δεν δημοσίευσε όμως τίποτα σχετικά με αυτά τα θέματα. (D. Struik, σελ. 233) Ο ίδιος δεν δεχόταν να δημοσιευθούν εργασίες που δεν θεωρούσε πλήρεις και πέρα από κάθε κριτική. Η προσωπική του σφραγίδα ήταν διακοσμημένη με το ρητό "*Pauca sed matura*" (λίγα, αλλά ώριμα). Πίστευε ότι το βασικότερο έργο ενός μαθηματικού είναι να παράγει αποδείξεις αποψη την οποία επέβαλε και η οποία κυριαρχεί μέχρι σήμερα. (Sautoy, M.D., σελ. 87, Tent, M.B.W., σελ. 132).

Ενδεικτικά παραδείγματα αναγνώρισης του έργου του έξω από την επιστημονική κοινότητα:



Από το 1989 ως την κατάργηση του γερμανικού νομίσματος και της αντικατάστασής του από το ευρώ το 2000, στο γερμανικό χαρτονόμισμα των 10 μάρκων απεικονίζονταν: η προσωπογραφία του Gauss, μια κανονική καμπύλη Gauss μαζί με κάποια κτήρια του Göttingen. Στην άλλη πλευρά του ίδιου χαρτονομίσματος απεικονιζόταν το ηλιοστρόφιο και μια προσέγγιση τριγωνισμού για το Ανόβερο.



Επίσης, η Γερμανία έχει εκδώσει τρία γραμματόσημα προς τιμή του Gauss, το 1955 για τα 100 χρόνια από τον θάνατό του και δύο το 1977 για τα 200 από τη γέννησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, E.T., (1992), “Οι μαθηματικοί”, Τόμος Ι. Από τον Ζήνωνα έως τον Cauchy. Μετάφραση: Μανώλης Μαγειρόπουλος, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Clawson, C.C., (2010), “Μαθηματικά Μυστήρια”. Η ομορφιά και η μαγεία των αριθμών. Μετάφραση: Παναγιώτης Παπαχρήστου, Εκδόσεις Κέδρος.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004), Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon Department of Education, New Brunswick Canada, «Gifted and Talented students. A Resource Guide for Teachers”, *Educational Services Division*, Revised 2007.
- Dunnington G. Waldo, Jeremy Gray, *Carl Friedrich Gauss: Titan of Science*, Mathematical association of America, 2004.
- Koshy, V., (2001), “Teaching mathematics to able children”, London, David Fulton.
- Koshy Valsa, Ernest Paul & Casey Ron, “Mathematically gifted and talented learners: theory and practice”, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Volume 40, Issue 2, 2009.
- Krutetskii, V.A., (1976), “The Psychology of Mathematical Abilities in School Children”. University of Chicago Press.
- Lassig, Carly J. (2009), “Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture”, *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2).
- Loria, G., (1971), “Ιστορία των Μαθηματικών”, Τόμος Τρίτος, τεύχος Α', Ε.Μ.Ε. Αθήνα.
- Philip J. Davis-Reuben Hersh (1981), “Η Μαθηματική Εμπειρία”, μετάφραση: Γιώργος Α-ναστασιάδης, Εκδόσεις Τροχαλία, Αθήνα.
- Struik, D., (1982), “Συνοπτική Ιστορία των Μαθηματικών”. Εκδ. Ι.Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.
- Sautoy, M.D. (2005), “Η Μουσική των Πρώτων Αριθμών”. Εκδόσεις Τραυλός, Αθήνα.
- Tent, M.B.W., (2006), “Καρλ Φρίντριχ Γκάους ο πρίγκιπας των Μαθηματικών”, μετάφραση: Στάμος Τσιτσώνης, Εκδόσεις Τραυλός, Αθήνα.

ABSTRACT

There are children that show or have the potential to show an outstanding level of competence in one or more than one areas of human activity. These skills can be general and represent a wide range of a person's life, such as leadership abilities or creative thinking, and even show specific skills in specific areas, such as Mathematics, Science, Art. The prime example of such a talented child and a later famous scientist is Carl Friedrich Gauss.

Gauss was a German mathematician who contributed in many research fields of science, such as number theory, statistics, mathematical analysis, differential geometry, and other related sciences such as geodesy, astronomy and physics (electrostatics, optics, magnetism). Concerning his personality, he was what is called "child-prodigy" and there are several stories about his special abilities even as an infant, whereas his first great mathematical discoveries date from his teens.

In this paper we will present this leading mathematician's life and work who laid the ground-work for many of the most important research fields of Modern Mathematics and the Natural Sciences.

Γεώργιος Η. Μπαραλής,

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών,
e-mail: gmparalis@primedu.uoa.gr

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ

ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΣΚΟΥΜΠΟΥΡΔΗ, ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ ΣΚΑΝΔΑΛΑΚΗ

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά αφορούν σε αφηρημένες έννοιες και ιδέες σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους τομείς μελέτης και οπωσδήποτε από τους περισσότερους τομείς που έρχονται σε επαφή τα παιδιά. Η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν διαφορετικές ιδέες και διαδικασίες και να προάγουν βαθύτερη κατανόηση. Η ανάπτυξη της δυνατότητας της μετάφρασης ανάμεσα σε διαφορετικά είδη αναπαραστάσεων μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί πρόκληση για τη μαθηματική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η χρήση ποικίλων μορφών αναπαραστάσεων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησής τους. Οι αναπαραστάσεις των Μαθηματικών, δεν είναι απλή αντιγραφή των οπτικών παραστάσεων μας (Olson, 1994), είναι κυρίως σημειωτικές αναπαραστάσεις. «Σημειωτικές αναπαραστάσεις ονομάζονται οι αναπαραστάσεις που εκφέρονται με χρήση σημείων (*signs*), (εκφωνήσεις στη φυσική γλώσσα, αλγεβρικοί τύποι, γραφικές παραστάσεις, γεωμετρικά σχήματα) και αποτελούν το μέσο που διαθέτει το άτομο για να εξωτερικεύσει τις νοητικές του αναπαραστάσεις» (Halliday, 2003).

Οι αναπαραστάσεις διακρίνονται σε εσωτερικές (*internal representations*) και εξωτερικές (*external representations*). Ο όρος εσωτερικές αναπαραστάσεις περιγράφει τους νοητικούς σχηματισμούς που οικοδομούν οι μαθητές προκειμένου να αναπαραστήσουν την πραγματικότητα. Ο Goldin (1998) επισημαίνει πως τα είδη των εσωτερικών αναπαραστάσεων συνιστούν : α) *Λεκτικά / συντακτικά συστήματα αναπαράστασης* (*Verbal / syntactic representational systems*), τα οποία περιγράφουν το μαθηματικό και μη μαθηματικό λεξιλόγιο, όσο και την χρήση γραμματικής και συντακτικού, β) *Συστήματα αναπαράστασης βασισμένα στη φαντασία* (*Imagistic representational systems*), τα οποία περιλαμβάνουν πνευματικές εικόνες, που συντελούν στην ενόραση, και γ) *Επίσημη Συμβολική Αναπαράσταση* (*Formal notational representation*), που συντελεί στη νοητική διαχείριση αριθμών, εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Οι Goldin και Shteingold (2001: 5) προτείνουν να δίνεται σημασία στη δημιουργία και στον ορισμό συστημάτων αναπαράστασης.

Εξωτερικές αναπαραστάσεις αποτελούν τα συστήματα που περιλαμβάνουν λεκτικές περιγραφές (άτυπες ή τυπικές), γραπτά σύμβολα, σχηματικά μοντέλα ή εικόνες, χειριστικά μοντέλα και μοντέλα πραγματικών καταστάσεων (Τζεκάκη, 2007: 139). Επίσης, εξωτερικές αναπαραστάσεις μπορεί να είναι «οι παρατηρήσιμες ενσωματώσεις των εσωτερικών εννοιολογικών δομών των μαθητών» (Lesh, Post, & Behr, 1987: 33), δηλαδή η έκφραση του τρόπου κατανόησης της μαθηματικής έννοιας από τους μαθητές.

Εικονιστική αναπαράσταση στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος

Ο Snotz (2002) επισημαίνει την ευεργετική επίδραση των εικονιστικών πληροφοριών στην κατανόηση των νέων εννοιών. Οι Ainsworth, Wood & Bibby (1997) αναφέρουν πως η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν διαφορετικές ιδέες και διαδικασίες και να προάγουν βαθύτερη κατανόηση. Ανάλογα και οι Gagatsis & Michaelidou (2002) υποστηρίζουν ότι μια δεύτερη αναπαράσταση μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στη μετάφραση μιας πιο πολύπλοκης ή λιγότερο γνώριμης αναπαράστασης. Σύμφωνα με τους Ainsworth κ.σ. (1997), συνδυάζοντας τις διάφορες αναπαραστάσεις οι μαθητές δεν περιορίζονται από τις αδυναμίες μιας συγκεκριμένης αναπαράστασης.

Οι εικονιστικές παραστάσεις είναι ένα μέσο που βοηθάει τους μαθητές να εκφράζουν και να αναπτύσσουν τη μαθηματική τους σκέψη (Kafoussi, Skoumpourdi & Kalavassiss, 2003· Watson & Moritz, 2001), καθώς και να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα. Οι Ηλία, Χρυσάνθου & Φιλίππου (2003) αξιοποιώντας την ταξινόμηση των εικόνων στην επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου των Carney & Levin (2002) διεξάγουν έρευνα βάσει της οποίας προτείνουν την παρακάτω ταξινόμηση των εικόνων, ανάλογα με τη χρήση τους κατά την επίλυση προβλήματος. Διακοσμητικές: δεν παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές για την επίλυση προβλήματος. Βοηθητικές – αναπαραστατικές: Αναπαριστούν ολόκληρο ή μέρος του περιεχομένου του προβλήματος, αλλά δεν είναι απαραίτητες για την επίλυσή του. Βοηθητικές – οργανωτικές: Βοηθούν τους μαθητές να λύσουν το πρόβλημα καθοδηγώντας τους να σχεδιάσουν ή να γράψουν κάτι – δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για να λυθεί το πρόβλημα. Πληροφοριακές: Δίνουν πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να λυθεί το πρόβλημα. Με άλλα λόγια το πρόβλημα στηρίζεται στην εικόνα.

Η μορφή αναπαράστασης που φαίνεται να παίζει τον κύριο λόγο στη διδαδικασία διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών, λόγω της θέσης και του ρόλου της στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών είναι οι εικονιστικές αναπαραστάσεις. Σκοπός της εισήγησης είναι να διερευνήσουμε τη θέση των εικονιστικών αναπαραστάσεων σε προβλήματα κλασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια της Ε΄ τάξης των Μαθηματικών του Δημοτικού ιστορικά, καθώς και το ρόλο τους σε σχέση με τη διδακτική μέθοδο που υιοθετείται.

Μεθοδολογία

Στην προσπάθεια εύρεσης του κατάλληλου βιβλιογραφικού υλικού πολύτιμος αρωγός στάθηκε η πλούσια συλλογή βιβλίων του κ. Μπαλογιάννη Παύλου, ο οποίος μας διέθεσε το βιβλιογραφικό υλικό που χρειαζόμασταν. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης εστιάζεται στη διερεύνηση της θέσης και του ρόλου των εικόνων στα προβλήματα κλασμάτων της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα κλάσματα και γενικότερα οι ρητοί αριθμοί αποτελούν μια πολύ σημαντική ενότητα στην οποία αφιερώνεται πολύ σημαντικό μέρος του χρόνου της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών αποδεικνύουν πως τα κλάσματα είναι μια μαθηματική έννοια που θεωρείται δύσκολη για τους μαθητές (Kieren, 1995, Lamon, 2001, Brousseau, Brousseau & Warfield, 2004). Προκειμένου να γίνει συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων της εξέλιξης των εικονιστικών αναπαραστάσεων στα προβλήματα κλασμάτων διαχωρίζουμε τις χρονικές περιόδους σε αντιστοιχία με τις περιόδους των πιο σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Σκουμπουρδή, 2009) ως εξής:

- τέλος του 19^{ου} αιώνα
- πριν από τον πόλεμο του 1940,
- μεταπολεμικά έως περίπου το 1970 και
- μετά τη Μεταπολίτευση

Αποτελέσματα

1. Τέλος του 19^{ου} αιώνα

Το 1816, εκδίδεται η «Διαμετρική ήτοι πρακτικά γνώσεις της Αριθμητικής, Γεωμετρίας κ.τ.λ. εφαρμοσθείσαι διά των Βασιλικών και των επικρατούντων μέτρων και σταθμών εις την βιομηχανίαν και τας τέχνας, συνταχθείσαν υπό του Ιωάννου Δραΐκη». Στο συγκεκριμένο βιβλίο δε γίνεται καθόλου αναφορά στην έννοια των κλασματικών αριθμών. Το 1889, εκδίδεται η «Επιτομή των νέων Πινάκων της Αριθμητικής» του Ιωάννου Δραΐκη και εγκρίνεται ως διδακτικό βιβλίο. Τα προβλήματα κλασμάτων δε διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο κατά αυτή τη χρονική περίοδο. Την εποχή αυτή υιοθετείται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος που ονομαζόταν αλλιώς και λαγκαστριανή από τον Lancaster που την εφάρμοσε στο Λονδίνο στην προσπάθειά του να μορφώσει τα δεκάδες χιλιάδες ορφανά άπορα παιδιά που περιφερόντουσαν στους δρόμους της πόλης (Παπαδάκη, 1992).

2. Πριν από τον πόλεμο του 1940

Κατά την προπολεμική περίοδο εικονιστικές αναπαραστάσεις συναντώνται πολύ σπάνια στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών. Στα «Αριθμητικά προβλήματα για την Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου» του Ι. Σπυριδάκη (1932) τα προβλήματα με κλάσματα δε συνοδεύονται καθόλου από εικόνες. Οι Έλληνες νεοερβαρτιανοί παιδαγωγοί προτείνουν εκείνη την εποχή τα μαθήματα να σχετίζονται με την καθημερινότητα. Η διάταξη της ύλης ακολουθεί τις θέσεις των νεοερβαρτιανών και διακρίνεται από την «επαλληλία» και «παραλληλία» της ύλης. Η «επάλληλη» διάταξη της ύλης αναφέρεται στην τοποθέτηση των θεμάτων από τα απλά στα σύνθετα ακολουθώντας τις βαθμίδες νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Η παραλληλία της ύλης αναφέρεται στην επικέντρωση όλων των μαθημάτων γύρω από τα φρονηματιστικά.

3. Μεταπολεμικά έως περίπου το 1970

Η χρονική περίοδος 1950 -1974 είναι μια πολύ σημαντική περίοδος για τα Μαθηματικά, που χαρακτηρίζεται από τη μεταρρύθμιση των Μοντέρνων Μαθηματικών και την εισαγωγή της Θεωρίας Συνόλων (Καλαβάσης & Λιναρδάκης,

1992). Η προσέγγιση της ύλης των Μαθηματικών μέσω των συνόλων θεωρείται ότι συμφωνεί με τη συνολική άποψη του παιδιού και την προσπάθειά του να εντάξει το περιβάλλον που το περιτριγυρίζει σε ευρύτερα σύνολα. Όμως στην Ελλάδα καθυστερεί η υιοθέτησή των «νέων ή μοντέρνων μαθηματικών»¹.

Οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια της Ε' - ΣΤ' Δημοτικού του Ομίλου Συγγραφέων Μορφωτικών Εκδόσεων (1961): «Πρακτική Αριθμητική» (Εικ. 1) συνοδεύουν τη διδασκαλία της έννοιας της κλασματικής μονάδας και όχι την εισαγωγή της νέας μαθηματικής έννοιας.



Εικ. 1:

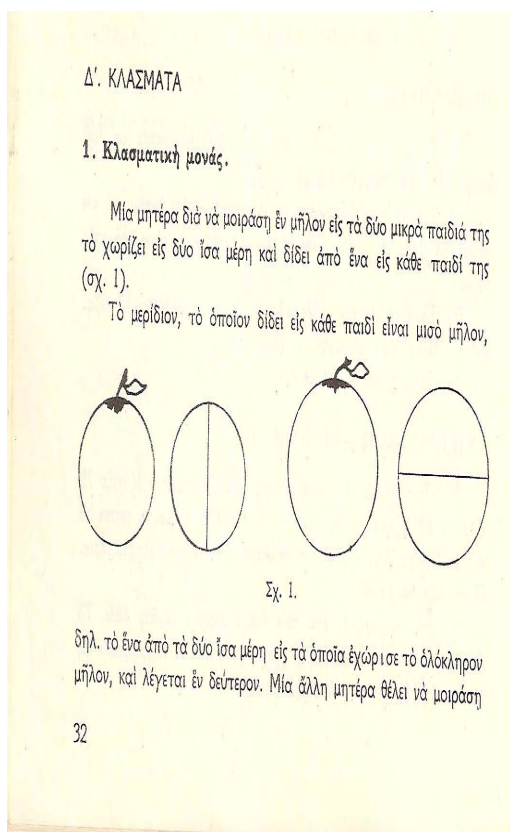
«Κλασματική μονάδα», Όμιλος Συγγραφέων Μορφωτικών Εκδόσεων (1961:26)

Οι εικόνες που πλαισιώνουν τα προβλήματα των κλασμάτων είναι βοηθητικές – οργανωτικές σύμφωνα με την ταξινόμια των Ηλία, Χρυσάνθου & Φιλίππου (2003) και Ηλία & Γαγά-

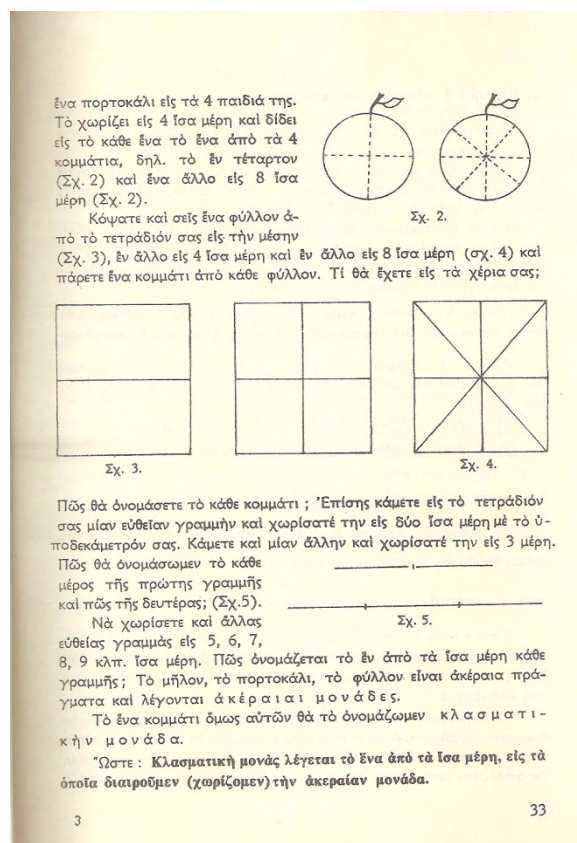
¹ Στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1959 αναφέρεται «Το μάθημα της Αριθμητικής επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ικανό να προβαίνει εις υπολογισμούς, χρησιμοποιών τους αριθμούς με βεβαιότητα και ευχέρεια προφορικά και γραπτώς να αντιλαμβάνηται και να εκτιμά τα ποσά και να είναι ικανός να εφαρμόζει εις την πρακτικήν ζωήν τας κτηθείσας γνώσεις της Αριθμητικής» (Βαϊνάς, 2000: 68).

την (2004), και έχουν σαν σκοπό να συμβάλουν στην πληρέστερη κατανόηση της έννοιας των κλασμάτων από τους μαθητές μέσω παραδειγμάτων για την κατανόηση της νέας μαθηματικής έννοιας. Επομένως ενώ η εισαγωγή της κλασματικής έννοιας υποστηρίζεται με εικονιστικές αναπαραστάσεις δε συμβαίνει το ίδιο στα προβλήματα που αφορούν στα κλάσματα.

Στην «Αριθμητική – Γεωμετρία» Ε' Δημοτικού των Κυριαζοπούλου & Αλεξοπούλου (1970) τα προβλήματα κλασμάτων δε συνοδεύονται από εικονιστικές. Οι επόμενες εικόνες (Εικ. 2, 3) είναι αυτές που συνοδεύουν την εισαγωγή της μαθηματικής έννοιας της κλασματικής μονάδας.



Εικ. 2:
Κλασματική μονάδα



Εικ. 3:
Κλασματική μονάδα
(Κυριαζοπούλου & Αλεξοπούλου, 1970: 33)

Η πρώτη (Εικ. 2) συγκαταλέγεται στις βοηθητικές αναπαραστατικές, καθώς αναπαριστά την κλασματική μονάδα και τον τρόπο μερισμού του ολόκληρου σε ίσα μέρη. Η δεύτερη (Εικ. 3) στις βοηθητικές - οργανωτικές, γιατί παρακινεί τους μαθητές να σχεδιάσουν, να κόψουν ή να γράψουν κάτι.

4. Μετά τη Μεταπολίτευση

Στο χρονικό διάστημα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών άλλαξαν τρεις φορές:

Στην «Αριθμητική – Γεωμετρία» Ε' Δημοτικού (Σαμαράς, 1979) διαπιστώνεται μια αρκετά σημαντική εξέλιξη στην αξιοποίηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων ιδιαίτερα στην υποδειγματική επίλυση προβλημάτων των τεσσάρων πράξεων κλασμάτων με κλάσματα ή με ακέραιους. Συγκεκριμένα συναντούμε 55 προβλήματα των τεσσάρων πράξεων κλασμάτων από τα οποία τα 27 προβλήματα λύνονται υποδειγματικά μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο και συνοδεύονται από τη «σχηματογραφική λύση του προβλήματος», όπως αναφέρεται, ενώ τα

υπόλοιπα 28 προς λύση δε συνοδεύονται από εικόνες. Ενδεικτικά παραθέτουμε εικόνα (Εικ.4) από την ενότητα της διαίρεσης κλάσματος με φυσικό αριθμό στην οποία η σχηματογραφική λύση του προβλήματος συγκαταλέγεται στην κατηγορία των οργανωτικών αναπαραστάσεων, όπου η εικόνα υποβοηθά στη λύση του προβλήματος και υπαγορεύει την επίλυσή του. Στα προβλήματα και στις ασκήσεις που έχει να επιλύσει ο μαθητής δεν υπάρχουν οι ανάλογες εικονιστικές αναπαραστάσεις.

Στις δεκαετίες 1960 και 1970 σε ολόκληρη την Ευρώπη κυριαρχεί το παιδαγωγικό κίνημα των «νέων ή μοντέρνων μαθηματικών», όπου υιοθετεί την κατασκευαστική και αλληλεπιδραστική θέση και βασίζονται στις θεωρητικές αρχές των Piaget, Bruner και Dienes (Καψάλης & Λεμονίδης, 1999). Η επταετία της δικτατορίας καθυστερεί² την καθιέρωση των «μοντέρνων μαθηματικών» στην Ελλάδα. Η έκφραση «σχηματογραφική λύση του προβλήματος», δείχνει ότι ο Σαμαράς εκτιμά ότι η εικονιστική αναπαράσταση αποτελεί όρο συνώνυμο με τη λύση του προβλήματος και ίσως για αυτό δεν υπάρχουν στη διάθεση του μαθητή εικονιστικές αναπαραστάσεις.

4. Η ΔΙΑΙΡΕΣΗ

79 α) Διαίρεση κλάσματος με φυσικό αριθμό

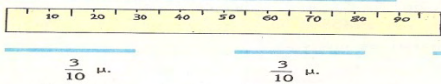
Πρόβλημα. Τρεις μαθητές της Ε' τάξεως ενός σχολείου μοίρασαν
 εξ ίσου μεταξύ τους ένα κομμάτι σύρμα που είχε μήκος $\frac{9}{10}$ του μέ-
 τρου. Ποιό ήταν τό μήκος του κάθε κομματιού ;

149

Τά δεδομένα του προβλήματος
 3 μαθητές
 Τό σύρμα $\frac{9}{10}$ μ.

Λύση
 Γνωστά στοιχεία του προβλήματος
 α) Τό μήκος του αρχικού κομματιού του σύρματος: $\frac{9}{10}$ μ.,
 β) ο αριθμός των ίσων κομματιών του σύρματος: 3
Άγνωστο στοιχείο του προβλήματος
 Τό μήκος κάθε κομματιού του σύρματος.
 Δηλαδή, γνωρίζουμε τό συνολικό μήκος των τριών ίσων κομμα-
 τιών του σύρματος και ζητούμε τό μήκος του ενός απ' αυτά. Έπο-
 μένως θά κάνουμε διαίρεση. Θά διαιρέσουμε τόν $\frac{9}{10}$ μέ τό 3, δηλ.
 κλάσμα μέ άκέραιο.

Σχηματογραφική λύση του προβλήματος



Παραπάνω, μέ τή βοήθεια του μέτρου, διαιρέσαμε τό τεμά-
 χιο του σύρματος σε 3 ισάμερη. Έτσι βρήκαμε ότι τό μήκος κάθε
 κομματιού ήταν $\frac{3}{10}$ μ.

Έκτέλεση της πράξεως της διαιρέσεως
 Όπως είδαμε στα μαθήματα 43ο και 44ο, τή διαίρεση κλάσματος
 μέ φυσικό αριθμό μπορούμε νά τήν πραγματοποιήσουμε, άν διαιρέ-

Εικ. 4:
 «Διαίρεση κλάσματος με φυσικό αριθμό», Σαμαράς (1979: 148-149)

Τα «μοντέρνα μαθηματικά» στην Ελλάδα καθιερώνονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και παράλληλα αλλάζουν τα σχολικά εγχειρίδια, τότε που ήδη είχε υποστεί έντονη κριτική στις υπόλοιπες χώρες (Καλαβάσης & Σκουμπουρδή, 2001). Μετά τη Μεταπολίτευση στο σχολικό βιβλίο «**τα Μαθηματικά μου**» της Ε' τάξης στο Α' και Β' τεύχος (Αλβανός, Δήμιου, Ζέρβας, & Μπρούμας, 1993) εντοπίζουμε 74 συνολικά προβλήματα κλασμάτων. Τα προβλήματα αυτά συνοδεύονται από εικόνες με ποικίλους ρόλους, η πλειοψηφία των οποίων είναι διακοσμητικές και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1).

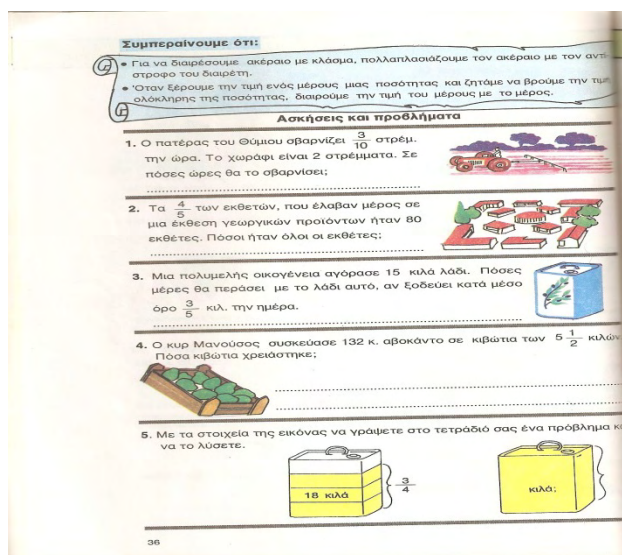
² Σύμφωνα με τον Βαϊνά (2000 : 97) η αδράνεια με την οποία η Ελλάδα αποδέχεται τις περισσότερες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται στις άλλες χώρες, εκτός των αυτονόητων μειονεκτημάτων που περιλαμβάνει, εμπεριέχει και το πλεονέκτημα της αξιοποίησης των έμμεσης εμπειρίας των άλλων χωρών.

	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ			
Τεύχος	Διακοσμητικές	Βοηθητικές- Αναπαραστατικές	Βοηθητικές- Οργανωτικές	Πληροφοριακές
Α΄	10	2	3	11
Β΄	35		1	4
Σύνολο	45	2	4	15

Πίνακας 1:

«Σύνθεση εικόνων προβλημάτων στην ενότητα κλασμάτων» (Αλβανός, Δήμου, Ζέρβας, & Μπρούμας, 1993)

Διακρίνουμε πως υπερτερούν οι διακοσμητικές εικόνες των άλλων κατηγοριών, καθώς επίσης υπάρχουν οκτώ προβλήματα που δε συνοδεύονται καθόλου από εικόνες. Οι διακοσμητικές εικόνες των προβλημάτων έχουν σαν αντικείμενο το θέμα που πραγματεύεται το συγκεκριμένο πρόβλημα, και δε διευκολύνουν τον τρόπο επίλυσής του. Σαν παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τη διδακτική ενότητα «Διαίρεση ακεραίου με κλάσμα» όπου από τα πέντε προβλήματα τα τέσσερα συνοδεύονται από διακοσμητικές εικόνες και το ένα από πληροφοριακή, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και στην εικόνα 5.



Εικ. 5 :

«Διαίρεση ακεραίου με κλάσμα» (Αλβανός, Δήμου, Ζέρβας, & Μπρούμας, 1993:36)

Σε αυτή την χρονική περίοδο δίνεται έμφαση στην κατανόηση των μαθηματικών δομών και την ανάπτυξη των λογικών ικανοτήτων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1982 στοιχίζεται στη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων που επικρατούσαν στην Ευρώπη και στην Αμερική τη δεκαετία του 1970 με τα μοντέρνα μαθηματικά. Ο σκοπός των «νέων μαθηματικών» εκείνη την χρονική περίοδο ήταν ο μαθητής να καθοδηγείται μόνος του να ερευνήσει και να προβληματιστεί και ανατρέχοντας σε πηγές να καταλήξει μόνος του στη γνώση. Τα αποτελέσματα όμως δε δικαιώσαν τις προσδοκίες, αφού δε συνδέθηκαν τα μαθηματικά με θέματα και εφαρμογές της καθημερινής ζωής και για αυτό το λόγο δεν κατόρθωσαν να κάνουν αντιληπτή τη χρήση και τη χρησιμότητά τους (Σκουμπουρδή, 2009).

Στο βιβλίο του μαθητή της Ε΄ τάξης (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης & Χρονοπούλου, 2012) επισημαίνουμε 17 προβλήματα κλασμάτων, τα οποία συνοδεύονται από εικόνες ποικίλων κατηγοριών όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ			
Διακοσμητικές	Βοηθητικές- Αναπαραστατικές	Βοηθητικές- Οργανωτικές	Πληροφοριακές
4	4	4	5

Πίνακας 2:

«Σύνθεση εικόνων προβλημάτων στην ενότητα κλασμάτων» (Κακαδιάρης, Μπελίτσου, Στεφανίδης & Χρονοπούλου, 2012)

Οι πληροφοριακές εικόνες υπερέχουν αριθμητικά από τις υπόλοιπες κατηγορίες εικόνων. Οι διακοσμητικές, οι βοηθητικές – αναπαραστατικές και οι βοηθητικές - οργανωτικές αντιπροσωπεύονται εξίσου με τέσσερις εικόνες σε κάθε κατηγορία. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται στην Εικ. 6 ένα πρόβλημα διαίρεσης ομώνυμων κλασμάτων από το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄τάξης, όπου φαίνεται ότι εμπεριέχει δύο εικόνες (Κακαδιάρης, κ.σ., 2012). Η πρώτη εικόνα είναι πληροφοριακή εφόσον περιέχει όλα τα δεδομένα του προβλήματος.

Η δεύτερη εικόνα είναι βοηθητική - οργανωτική εφόσον οι πληροφορίες που δίνονται από την εικόνα σκοπεύουν να υποστηρίξουν τους μαθητές στη συμπλήρωση του πίνακα που ακολουθεί.

28 **Διαίρεση μέτρησης σε ομώνυμα κλάσματα**
Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Δραστηριότητα - Ανακάλυψη

Τι μπορεί να δείχνει η διαίρεση ομώνυμων κλασμάτων;
Η Νεφέλη με τον παππού της διαλέγουν τα βιβλία που θα χρειαστούν για τη βιβλιοθήκη της.

Ο ράφια με μήκος 80 εκ. το καθένα.
Ο ράφια με μήκος 40 εκ. το καθένα.
Βιβλία, καρφιά

Θα πάρουμε σανίδες των 2,40 μ.

Πόσες σανίδες αγόρασαν χωρίς να πετάξουν κανένα κομμάτι;
Συζητάμε στην τάξη γι' αυτό το πρόβλημα.

Παρατηρώ:
Μια σανίδα 2,40 μ.
... σανίδες των $\frac{40}{100}$ μ. ... σανίδες των $\frac{80}{100}$ μ.

Συμπληρώνω τον πίνακα:

	Με πολλαπλασιασμό	Με διαίρεση
• για ράφια των 40 εκ. ή 0,40 μ.	$6 \times \dots \text{εκ.} = 240 \text{ εκ.}$ $6 \times \dots \mu. = 2,40 \mu.$	$\frac{240}{100} \mu. : \frac{40}{100} \mu. = \dots$ $\dots \mu. : 0,40 \mu. = \dots$
• για ράφια των 80 εκ. ή $\dots \mu.$	$3 \times 80 \text{ εκ.} = \dots \text{ εκ.}$ $3 \times 0,80 \mu. = \dots \mu.$	$\frac{240}{100} \mu. : \frac{80}{100} \mu. = \dots$ $\dots : 0,80 \mu. = \dots$

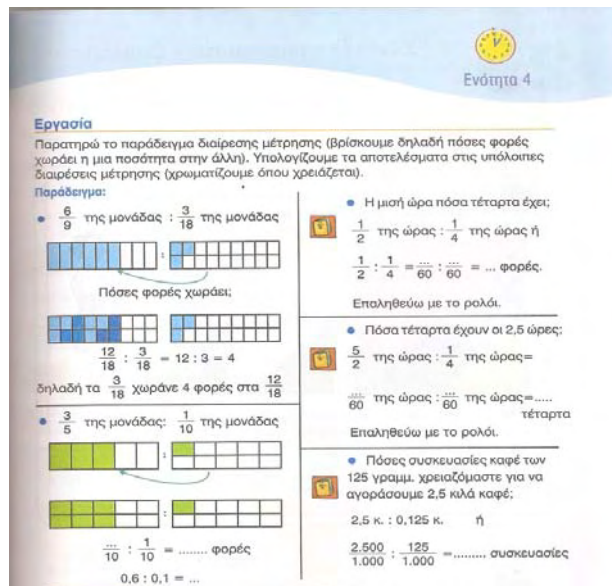
Άρα, θα αγοράσουν ... σανίδες των 240 εκ. για τα 6 ράφια των 80 εκ. και ... σανίδες των 240 εκ. για τα 6 ράφια των 40 εκ. Συνολικά θα αγοράσουν ... σανίδες.

74

Εικ. 6:

«Διαίρεση ομώνυμων κλασμάτων» (Κακαδιάρης, κ.σ., 2012: 74)

Στην ίδια ενότητα, της διαίρεσης ομώνυμων κλασμάτων, ανήκει και η παρακάτω εικόνα (Εικ. 7).



Εικ. 7 :

«Διαίρεση ομώνυμων κλασμάτων» (Κακαδιάρης, κ.σ., 2012: 75)

Η Εικ. 7 συγκαταλέγεται στην κατηγορία βοηθητικές – αναπαραστατικές, γιατί οι επιμερισμένες ράβδοι αναπαριστούν το μέρος της μονάδας. Η παρουσία της εικόνας δεν είναι απαραίτητη, είναι υποστηρικτική της εργασίας.

Τη συγκεκριμένη περίοδο επισημαίνεται πως δεν εξυπηρετεί τη διδακτική διαδικασία η αναζήτηση τρόπων που διευκολύνουν τη μετάδοση των μαθηματικών γνώσεων στους μαθητές. Απεναντίας, το βασικό στόχο της διδακτικής του προσέγγισης σηματοδοτεί η δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, οι οποίες θα λειάνουν το έδαφος για τη δόμηση και ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα σε μια σχολική τάξη που λειτουργεί ως περιβάλλον μάθησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τον ίδιο τον δάσκαλο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο νέο ΔΕΠΠΣ για την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά: «Οι μαθητές... ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιούν τα μαθηματικά στην καθημερινή ζωή.» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εισήγησή μας εστιάστηκε στη διερεύνηση της θέσης των εικόνων στα προβλήματα κλασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' τάξης του δημοτικού από τα τέλη του 19ου αιώνα έως σήμερα, καθώς και τη σχέση τους με τη διδακτική μέθοδο που υιοθετεί κάθε εποχή.

Στα σχολικά εγχειρίδια των περιόδων που μελετήσαμε διαπιστώνεται ότι κατά τον 19ο αιώνα η έννοια των κλασμάτων δεν περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη των Μαθηματικών του Δημοτικού. Στα μεταπολεμικά χρόνια η εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε' τάξης εστιάζεται στην αποσαφήνιση της έννοιας του κλάσματος στην αρχή της διδακτικής ενότητας και όχι στην επίλυση του μαθηματικού προβλήματος. Μετά τη Μεταπολίτευση οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων της Ε' τάξης που αφορούν στα κλάσματα υποστηρίζουν την επίλυση μαθηματικού προβλήματος με διακοσμητικές, βοηθητικές - αναπαραστατικές, βοηθητικές - οργανωτικές και πληροφοριακές εικόνες.

Η μελέτη μας στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών στη διδακτική ενότητα των κλασμάτων ανέδειξε πως παρουσία εικονιστικής αναπαράστασης στη συγκεκριμένη ενότητα εντοπίζεται πρώτη φορά κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών συγκλίνουν στο ότι οι εικονιστικές αναπαραστάσεις υπάρχουν στη διδακτική ενότητα των κλασμάτων κατά την παράδοση

της νέας έννοιας, αλλά απουσιάζουν στα προβλήματα που απευθύνονται στους μαθητές για να τα λύσουν στη συνέχεια μόνοι τους.

Στην περίοδο μετά τη Μεταπολίτευση τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών άλλαξαν τρεις φορές. Στην πρώτη περίοδο κατά την οποία διδάσκεται η «Αριθμητική – Γεωμετρία» (Σαμαράς, 1979), οι εικόνες υποστήριζαν ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, προσφέροντάς του ένα «δυναμικό» εργαλείο όπως είναι η εικόνα για την παράδοση της νέας μαθηματικής έννοιας, αλλά οι μαθητές δεν έχουν καμία βοήθεια όταν καλούνται να λύσουν τα προβλήματα που προορίζονταν για εξάσκηση. Στη συνέχεια, στα «Μαθηματικά μου» (Αλβανός, κ.σ., 1993) η παρουσία των εικόνων είναι εντονότερη ποσοτικά και ποιοτικά. Στα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών παρουσιάζονται διακοσμητικές, βοηθητικές-αναπαραστατικές, βοηθητικές-οργανωτικές και πληροφοριακές εικόνες με σαφή κυριαρχία των διακοσμητικών εικόνων. Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης (Κακαδιάρης, κ.σ., 2012) παρουσιάζουν ισορροπημένη παρουσία όλων των τύπων της εικονιστικής αναπαράστασης σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια των προηγούμενων ετών. Οι εικόνες υποστηρίζουν την παράδοση της νέας μαθηματικής έννοιας, αλλά και κατόπιν την επίλυση προβλημάτων από το μαθητή. Επίσης, επιτυγχάνεται εξισορρόπηση της ποσότητας των διαφόρων ειδών εικόνων. Εντοπίζονται ισάριθμες βοηθητικές - αναπαραστατικές, βοηθητικές - οργανωτικές και διακοσμητικές εικόνες, ενώ οι πληροφοριακές έχουν προβάδισμα «βραχείας κεφαλής».

Οι αφηρημένες έννοιες των μαθηματικών που καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία καθίστανται ευκολότερα προσπελάσιμες με τη βοήθεια εικονιστικών αναπαραστάσεων. Η μελέτη των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων ανέδειξε πως σταδιακά αναγνωρίστηκε η σημασία και η συμβολή τους στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Θεωρούμε ότι η πραγματοποίηση ερευνών για τις εικονιστικές αναπαραστάσεις των εγχειριδίων της Ε΄ τάξης με σκοπό τη διερεύνηση της ικανότητας να μεταφράσουν τα διαφορετικά είδη εικονιστικών αναπαραστάσεων και τη συσχέτιση της ικανότητας αυτής με τη μετάφραση που αναδύεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών θα ήταν πολύτιμοι αρωγοί για το μελλοντικό σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση του διδακτικού σχεδιασμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, S., Bibby, P.A., & Wood, D.J. (1997). Information technology and multiple representations: New opportunities - new problems. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6, 93-104.
- Αλβανός Γ., Δήμιου Γ., Ζέρβας Γ., & Μπούμας Κ. (1993). «τα Μαθηματικά μου», Ε΄ τάξη δημοτικού, δεύτερο μέρος, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Βαϊνάς, Κ. (2000). *Ανάλυση της Διδακτικής των Μαθηματικών στην Ελλάδα*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Brousseau, G., Brousseau, N., & Warfield, V. (2004). Rationals and decimals as required in the school curriculum. Part 1: Rationals as measurements. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 1-20.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.
- Dapueto, C. & Parenti, L. (1999). Contributions and obstacles of contexts in the development of mathematical knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 39, 1-21.
- Gagatsis, A., & Michaelidou, E. (2002). Le relazioni tra le diverse rappresentazioni del concetto di funzione e la comprensione del concetto stesso. Una ricerca riferita a gli studenti della scuola secondaria superiore. *La matematica e la sua didattica*, 4, 411-429.
- Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of representations and the development of mathematical concepts. In A. Cuoco, & F. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics: 2001 YearBook* (pp. 1 – 23), Virginia: NCTM
- Δραϊκή, Ι. (1816). «*Διαμετρική ήτοι πρακτικά γνώσεις της Αριθμητικής, Γεωμετρίας κ.τ.λ. εφαρμοσθείσαι διά των Βασιλικών και των επικρατούντων μέτρων και σταθμών εις την βιομηχανίαν και τας τέχνας, συνταχθείσαν υπό του Ιωάννου Δραϊκή*»

- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics*. London: Continuum.
- Θεοδούλου, Ρ. & Γαγάτσης, Αθ. (2003). *Μια εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις ... ποιο είδος όμως εικόνας βοηθά στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος*, Συνέδριο Διδακτικής των Μαθηματικών : Αθήνα.
- Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., & Χρονοπούλου, Γ. (2012). *Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα : ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Καλαβάσης, Φ. και Σταθοπούλου, Χ. (2000). Μαθηματικά και κουλτούρες: η συνάντηση της κοινωνικής ανθρωπολογίας με τη μαθηματική εκπαίδευση. Πρακτικά του 17ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Αθήνα, 470-481.
- Καλαβάσης, Φ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2001). Ανάλυση και συγκριτικές επισημάνσεις σχολικών βιβλίων του δημοτικού (Ελλάδας, Κύπρου, Αγγλίας) όσον αφορά στην έννοια της πιθανότητας. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση, 84-86, Θεσσαλονίκη.
- Καλυβόπουλου, Μ. (1934). *Αριθμητικά Προβλήματα διά την Ε΄τάξιν των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Ιωάν. Σιδέρη.
- Kieren, T.E. (1995). Creating Spaces for Learning Fractions. In J. T. Sowder and B. P. Schappelle (Eds.), *Providing a Foundation for Teaching Mathematics in the Middle Grades*, (pp. 31-66). Albany: State University of New York Press.
- Κυριαζοπούλου, Δ., & Αλεξοπούλου, Β. (1970). Αριθμητική – Γεωμετρία, Ε΄ Δημοτικού, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Lamon, S.L. (2001). Presenting and Representing: From Fractions to Rational Numbers. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *The Roles Of Representations in School Mathematics-2001 Yearbook* (pp. 146-165). Reston: NCTM.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and Translations Among Representations in Mathematics Learning and Problem Solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 33 -40). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum
- Lowrie, T. (1999). Posing problems and solving problems. *Australian Primary Mathematics Classroom* 4(4), 28-31.
- Lowrie T., & Diezmann (2011). Solving graphics tasks: Gender differences in middle-school students, *Learning and Instruction* 21 (2011) 109e125
- Μιχαηλίδου, Ε. (1935). *Ο Μικρός Γεωμέτρης – Πρακτική Γεωμετρία, Διά μαθητάς Δημοτικών και Κατώτερων Επαγγελματικών Σχολείων*, Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ – Βιβλιοπωλείον «Εστία».
- Μωραΐτης, Σπ.(1878). Αριθμητικά Προβλήματα Εγγράφως λυόμενα, Εν Αθήναις: Τυπογραφείο Βλαστού.
- Παπαμαύρου, Μ. (1935). *Αριθμητικά Προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου (Νέον Σύστημα) ΣΤ΄τάξεως*, Αθήναι: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου Α.Ε.
- Pitta-Pantazi, D., Gray, E. & Christou, C. (2004). Elementary school students' mental representations of fractions. In M. Høines & A. Fuglestad (Eds.) *Proceedings of the 28th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 41-48). Bergen, Norway: Bergen University College.
- Σαμαράς, Κ. Η. (1979). «Αριθμητική – Γεωμετρία» Ε΄ Δημοτικού, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14(1), 101-120.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 19-28.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2009). Οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και τα Αναλυτικά Προγράμματα των Μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 159, σσ. 95- 118.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2012). Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*, Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, τ. Α', Φ.Ε.Κ., τεύχος Β', αρ. φύλλου 303. σ. 3983. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

ABSTRACT

Different kinds of pictorial representations have a significant role on mathematics learning. The historical review of representations in Mathematics provide a better understanding of the representations' contribution in mathematics education, as well as the nomination of the different types of representation that were used in Mathematics in the past. Old school textbooks in mathematics provide very rich educational and historical material.

The aim of this article is the utilization of pictorial representations in school textbooks of 5th Grade in Mathematics historically and specially in problem solving in fractions according the didactical method that is adapted.

Σκανδαλάκη Εμμανουέλα,

Υπ. Διδάκτωρ Παν. Αιγαίου,

Φορνέζη 31, Καλλιθέα,

210 9582161

skandalaki@aegean.gr

Σκουμπουρδή Χρυσάνθη,

Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου,

25ης Μαρτίου 1, Ρόδος 85100,

22410 99144

kara@aegean.gr

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αναπλ. Καθηγητής Χ. ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ

Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αθηνών

Οι γραπτές (και όχι μόνον) υποσχέσεις πρέπει να τηρούνται. Και αυτή την υπόσχεση κληθήκαμε, κατά τη διαδικαστική πρόνοια του Προγράμματος, να εκπληρώσουμε. Κατ' αρχάς, όμως, και εν τέλει ευχαριστούμε όλους που μόχθησαν για την επιστημονική αυτή συνάντηση: Τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη που είχε και την πρωτοβουλία της σύγκλησης αυτού του Συνεδρίου, την Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή, τη Γραμματεία του Συνεδρίου μας που τέσσερις περίπου μήνες (αν όχι και περισσότεροι) εργάστηκε στον τομέα των αρμοδιοτήτων της, τα Προεδρεία των Συνεδρίων, τους αγαπητούς και αγαπητές συναδέλφους που έλαβαν μέρος με ανακοινώσεις, παρεμβάσεις και είχαν λίαν ενεργό συμμετοχή στις συνεδριακές συζητήσεις, τους 1600 συνέδρους, δηλαδή εσάς. Μπορεί ο αριθμός θεωρούμενος απόλυτα να μη δίδει ικανή εικόνα της κατάστασης, όταν, όμως πρόκειται περί συνέδρων προσώπων και όχι ατόμων, τότε κάθε ρητορεία καταρρίπτεται.

Η επιλογή του χώρου σύγκλησης του Συνεδρίου δεν ήταν τυχαία και αναγκαστική. Ή καλύτερα, ήταν αναγκαστική. Επιλέξαμε, ως Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών το *Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης*, ιερό χώρο μαθητείας χιλιάδων εκπαιδευτικών, χώρο όπου δίδαξαν σε παιδιά και για τα παιδιά [«παιδική ηλικία»] εμπνευσμένοι δάσκαλοι, που δηλώνουν, με τη βιολογική τους απουσία, την πνευματική τους παρουσία. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Δ. Γληνός, η Ρόζα Ιμβριώτη, ο Κώστας Σωτηρίου, ο Μιχ. Παπαμαύρος, ο Χάρης Σακελλαρίου, ο Βουγιούκας και τόσοι άλλοι.

Καθώς, λοιπόν, κλείνει το *λογιστικό βιβλίο* του Συνεδρίου για την Παιδική Ηλικία χρειάζεται να κομίσουμε την εμπειρία του σε όσα μέλλουν να έλθουν. Η ίδια η πραγματικότητα του Συνεδρίου απέδειξε ότι ο χρόνος που διατέθηκε τελικά για τις συζητήσεις φάνταζε σχεδόν πάντοτε μη επαρκής, εξαιτίας του γόνιμου και διαρκούς διαλόγου. Μας δέσμευε, όμως, η μεστή πληθώρα των συμμετοχών, η σημασία και η σημαντικότητα των θεμάτων αλλά και η συν-κινητική και συγκινησιακή ολοήμερη σχεδόν παρουσία των Συνέδρων.

Η ανάλυση των Πρακτικών, που σύντομα θα κυκλοφορηθούν, *προσφέρει* δυνατότητα νέας συζήτησης και αναζήτησης. Ανεξάρτητα από το πόσο μπορεί να συμφωνήσει κανείς στο ότι τα «Πρακτικά» θα δώσουν οριστική λύση στο θέμα της βασάνου των θέσεων, διάλογος – μέσα σε κλίμα φιλότητας – έγινε, όπως συνηθίζεται, στους υποτιθέμενους «κενούς» χρόνους, πριν από την έναρξη, μετά τη λήξη, στα διαλείμματα που αποδείχθηκαν – αυτή είναι η αίσθησή μας – όχι σύντομη διακοπή που παρεμβάλλεται σε διαδοχικά στάδια συνεδριακής εξέλιξης, αλλ' οιονεί αρμοί συνοχής και σταθερές συνεκτικότητας.

Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε πόσο πρόσφορο είναι να διατυπωθούν τη στιγμή αυτή πλήρη συμπεράσματα. Περισσότερη κόπωση του «σώματος» και απολείπει ενδεχομένως, η απαραίτητη απόσταση του χρόνου για μια νηφαλιότερη εκτίμηση. Γι' αυτό περιοριζόμαστε απλά και μόνο σε κάποιες επίκαιρες σκέψεις και διαπιστωτικούς υπαινιγμούς.

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου υπήρξαν οκτώ (8) Κεντρικές Ομιλίες και Οκτώ (8) Στρογγυλά Τραπέζια που υπέγραψαν εβδομήντα εννέα (79) Καθηγητές Πανεπιστημίου, πέντε (5) Ανώτατα Διευθυντικά στελέχη Ερευνητικών Επιστημονικών Ιδρυμάτων της ημεδαπής και της αλλοδαπής, πενήντα πέντε (55) διδάκτορες και μεταδιδάκτορες, πενήντα δύο (52) κάτοχοι διπλώματος εξειδίκευσης [Μ.Α.], είκοσι επτά (27) μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες, είκοσι έξι (26) εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και ειδικοί παιδαγωγοί καθώς και τέσσερις (4) λογοτέχνες συγγραφείς.

Παρά τον κίνδυνο, εξαιτίας της πολλαπλότητας και πολυδιάστασης των «ανακοινωσιακών συνεισφορών» που ενέχει μια αδρομερής ταξινόμηση των 152 από τις 156 δεδηλωμένες ανακοινώσεις, διαπιστώθηκε ότι ενέπιπταν στην ευρεία θεματική: *Παιδική Ηλικία. Κοινωνι-*

ολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, αλλά και με εξειδικεύσεις όπως Παιδική Ηλικία και Υφιστάμενη Κρίση, Προστασία της Παιδικής Ηλικίας και τα Δικαιώματα του Παιδιού, Πρώιμα βάρη: φτώχεια, αποκλεισμός και Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας, Λογοτεχνικές αποτυπώσεις, Όψεις επιδημιολογικές και νοσηρότητες της παιδικής ηλικίας, το Παιδί και ο Θάνατος, Ειδική Αγωγή, Σχολικός εκφοβισμός-Σχέσεις στο σχολείο, Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις, Λαϊκός πολιτισμός και παιδική ηλικία, Παιδική ηλικία και λογοτεχνία με τη συμμετοχή τουλάχιστον ad hoc συγγραφέων, Παιδική ηλικία-Αναπαραστάσεις, παραστάσεις, εικαστικά, Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος, Όψεις κοινωνικής ευπάθειας στην Παιδ. Ηλικία, Παιδική ηλικία και Μαθηματικά, Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση, Μέτρα κοινωνικής πολιτικής και θεσμικές διευθετήσεις.

Η προσέγγιση αυτών των προβλημάτων οδηγεί σε μια περαιτέρω επεξεργασία της ιστορικής και κοινωνιολογικής μεθοδολογίας και των κριτηρίων διαμόρφωσης της έρευνας που περιλαμβάνει την ατομική σκέψη και δράση στο πλαίσιο των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών συλλογικοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα προσανατολίζεται προς τις ομάδες και δομές εξάρτησης, προσαρμογής και ένταξης σε μηχανισμούς εξουσίας και καταστάσεις βίας. Η έρευνα έχει σχέση με την παρατήρηση, επιτόπια καταγραφή και στατιστική αποτίμηση και υπερβαίνει την απλή στατική προσέγγιση, προχωρώντας στις δυναμικές μεταβολές. Οι μηχανισμοί ένταξης και απορρόφησης των μορφών της συνείδησης και του νοήματος-κατανόησης αποκωδικοποιούνται με την ενισχυμένη αυτή έρευνα και μέθοδο που ενσωματώνει τις αφηγηματικές και βιωματικές πληροφορίες ώστε να δίνει πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Οι μηχανισμοί ένταξης και μετασχηματισμού της βιωματικής διαδικασίας και της μετατροπής της σε κυρίαρχο ιδεολογικά περιεχόμενο μπορεί να αποκαλυφθούν σε μεγάλο βαθμό με την αναγνώριση της ιστορικής διαδρομής των ομάδων και κοινωνικών τάξεων, όπου εντάσσονται και τα παιδιά ως οργανική και οντολογική διάσταση. Το ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης της συνείδησης για να αναγνωρισθεί, χρειάζεται ενότητα ιστορικής και κοινωνιολογικής μεθόδου. Η ιστορική διαδικασία, από την πλευρά της, δείχνει και τις μεταβολές στις μεθοδολογικές τάσεις προσέγγισης των ζητημάτων σε κάθε ιστορική εποχή, συμβάλλοντας στην τελική διαμόρφωση.

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Προτείνουμε, τώρα, να στρέψουμε του δείχτες του ρολογιού όχι πίσω αλλά μπροστά. Ας προσπαθήσουμε δε να σκεφθούμε τι θα μας πει εκείνος που από βήματος θα μας υποδεχθεί στο επόμενο συνέδριο. Υποθέτουμε ότι θα μιλήσει κάπως έτσι:

«Σας καλωσορίζω στο Β' Συνέδριο της Παιδικής Ηλικίας». Το έχει ήδη προαναγγείλει με πολλούς τρόπους ο Πρόεδρος του Τμήματος Καθηγητής Δημοσθένης Δασκαλάκης με το «Παρατηρήτηριο μελέτης της Παιδικής Ηλικίας». Θέλουμε να πιστεύουμε ότι τα όσα θα εκτεθούν θα αποτελέσουν στέρεο θεμέλιο για την ανάπτυξη ευρύτερης διεπιστημονικής επικοινωνίας. Είναι αρκετά δύσκολο βέβαια αυτό. Ένας παραπάνω, όμως, λόγος να επιχειρήσουμε κάτι, είναι η δυσκολία που αυτό παρουσιάζει...».

Ας μην εκληφθούν τα παραπάνω ως απόπειρα υπέρβασης ή δέσμευσης του Προέδρου της προσεχούς Επιστημονικής Οργανωτικής Επιτροπής· έχουν απλά και μόνο την έννοια μιας φιλόδοξης μάλλον επιστημονικής επιθυμίας με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον.

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ

Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Κυρίες και Κύριοι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές Φοιτήτριες και Φοιτητές,

Κλείνοντας το παρόν Συνέδριο δεν πρόκειται να αναφερθώ στις επιμέρους θεματικές που απασχόλησαν τις εργασίες του Συνεδρίου αλλά θα περιορισθώ σε ελάχιστες, συγκεκριμένα σε τρεις (3), αλλά πιστεύω κρίσιμες επισημάνσεις μεθοδολογικού κυρίως χαρακτήρα για την μελέτη της παιδικής ηλικίας και την έρευνα και θεωρία στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών.

Η κοινωνική επιστήμη συνίσταται σε μία κατανοούσα και όχι σε μία περιγραφική διερεύνηση. Συνιστά μία διαδικασία αυτογνωσίας μέσα από την προσέγγιση του κοινωνικού. Θέτει πάντα ερωτήματα, θέτει τα «γιατί» και απαντά σε αυτά. Και χωρίς να παραγνωρίζει τους κοινωνιολογικοψυχολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, πρέπει να αποφεύγει την ψυχολογικοποίηση στην ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, όπως στις ημέρες μας επιχειρείται μέσα από τον συμπεριφορισμό. Αντικείμενο δε τόσο στα πλαίσια της κοινωνικής έρευνας; Όσο και υποκείμενο της γνωστικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος. Γι' αυτό και θα πρέπει να αποφεύγεται, επίσης, ο οικονομισμός, όχι τόσο όπως αυτός εκφράσθηκε παραδοσιακά, αλλά κυρίως όπως αυτός εκδηλώθηκε πρόσφατα μέσα από την προσέγγιση και απομείωση του ανθρώπου και των κοινωνικών όψεων της σύγχρονης ζωής σε μεγέθη και αριθμούς, όπως σήμερα συμβαίνει στα πλαίσια της σύγχρονης οικονομικής επιστήμης, των λεγόμενων *economies*, που αγνοούν την πολιτική οικονομία, όπως την γνωρίσαμε στις κοινωνικές επιστήμες μέχρι πριν από κάποιες δεκαετίες.

Το πρόβλημα του οικονομισμού, με τις ποικίλες όψεις του, συνιστά ίσως σήμερα ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στη μελέτη των κοινωνικών επιστημών. Ο μεθοδολογικός ατομισμός του Max Weber αλλά και η μαρξιστική παραδοχή ότι η πρόοδος είναι αναπόσπαστα δεμένη με την οικονομική ανάπτυξη, παρότι συνιστούν εκδοχές του οικονομισμού μεθοδολογικά και αξιολογικά δεν αποτελούν πρόβλημα. Όπως εξάλλου και ο φιλελευθερισμός και η ηθική αντίληψη της επιχειρηματικής και οικονομικής δραστηριοποίησης, που αποτυπώνεται στους κλασσικούς οικονομολόγους, στον Adam Smith, και στον «Πλούτο των Εθνών», που τόσο πολύ διαφέρουν από το «νέο παράδειγμα» του αχαλίνωτου, χωρίς ηθική και αρχές, κερδοσκοπικού και ακραία ανταγωνιστικού νεοφιλελευθερισμού. Πρωτίστως, όμως, ο οικονομισμός αφορά τη μορφή της σχέσης της οικονομίας με τις άλλες σφαίρες της κοινωνικής ζωής, όπου στο μεταφορντικό πλαίσιο του «νέου ανοργάνωτου καπιταλισμού» καταγράφεται η κυριαρχία της αναρχοποιημένης οικονομίας επί της πολιτικής και της κοινωνίας. Έτσι, το ισοζύγιο -πρωτίστως πολιτισμικό και εν συνεχεία πολιτικό και οικονομικό- που αποτυπώνει τη σύγχρονη κρίση, εμφανίζεται να κλείνει σήμερα υπέρ του οικονομισμού και «εις βάρος» των προταγμάτων του ουμανισμού και του διαφωτισμού.

Η συνάρτηση κοινωνικής επιστήμης, ωστόσο, και κρίσης αποτελεί ένα παλαιό ερώτημα το οποίο αντλεί τις καταβολές του από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται για μία προβληματική κεντρική στον κοινωνικό στοχασμό, εφόσον συνδέεται όχι μόνο με κεφαλαϊώδη και σχεδόν «μονίμως ανοικτά» για τις κοινωνικές επιστήμες ζητήματα, όπως η σχέση κρίσης και κοινωνικής μεταβολής, αλλά και με άλλες θεμελιώδεις κοινωνικές κατηγορίες, όπως η ανισότητα, ο πλούτος, η πρόσβαση και ο έλεγχος, όπως η ανισοκατανομή -σύμφωνα με τον Bourdieu- οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, όπως οι κοινωνικές τάξεις, η ανισότητα και -όπως θα έλεγε και ο Max Weber- οι ευκαιρίες ζωής. «Οι κοινωνικές επιστήμες και η κρίση» συνιστά μία μόνιμα ανοικτή θεματική, διαρκώς εξελισσόμενη, που διαθέτει την δυναμική της εξέλιξης της ίδιας της κοινωνίας. Πρόκειται δηλαδή για μία γενετήρια προβληματική, στην οποία οφείλεται ακόμα και η γένεση της ίδιας

της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Εκτιμώ ότι μέσα από τον διάλογο που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Συνεδρίου αναπτύχθηκαν προσεγγίσεις και κατατέθηκαν απόψεις και έρευνες μέσα από τις οποίες ανιχνεύονται απαντήσεις σε σχέση με τα μεγάλα επιστημολογικά και μεθοδολογικά διλήμματα της κοινωνικής επιστήμης και του νέου κλάδου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Το πρώτο δίλημμα αναφέρεται στην θετικιστική ή αντιθετικιστική αντίληψη της κοινωνικής επιστήμης. Το δεύτερο, αναφέρεται στο δίλημμα δομή-δράση, σε σχέση με το οποίο φαίνεται να οδηγούμαστε σε μία άρση του παραδοσιακού διχοτομικού δυϊσμού, που εξασφαλίζει ισορροπία παρουσία και αντιμετώπιση του *macro* και του *micro* επιπέδου από την κοινωνική επιστήμη. Τέλος, το τρίτο αφορά την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια του νεότευκτου κλάδου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας καθώς και την μελέτη των επιπτώσεων της κρίσης τόσο στην κοινωνιολογική κατηγορία της παιδικής ηλικίας όσο και στα δικαιώματα του παιδιού, οι οποίες μπορεί να είναι είτε άμεσες και βίαιες είτε μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, με σημαντική επίδραση τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά.

Ως προς το πρώτο δίλημμα είναι κρίσιμης η αναφορά στο γεγονός ότι οι κοινωνικές συγκροτήθηκαν χρονικά μεταγενέστερα των φυσικών επιστημών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση αρχικά εκ μέρους τους μίας «βιομηχανικής λογικής» και ενός «επιστημονιστικού μοντέλου» της κοινωνικής επιστήμης, που μιμούμενο την μέθοδο των φυσικών επιστημών επιδιώκει: α) την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων μόνον ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, δηλαδή ως πραγμάτων, β) την προσπάθεια πρόγνωσης των φαινομένων με την διατύπωση γενικών νόμων και επιστημονικών θεωριών με πρακτική αξία, και γ) την αξιολογική ουδετερότητα των επιστημόνων, η οποία όμως -ακόμα και θετικιστής Max Weber που πίστεψε στην αναγκαιότητά της- ο ίδιος ήταν που υποστήριξε ότι μάλλον προσομοιάζει με επιστημονική εντιμότητα, εφόσον ο ίδιος ήταν που αναγνώριζε ότι «δεν μπορούμε να υπερβούμε με οριστικό τρόπο το αξιολογικό και γνωσιολογικό πλαίσιο της κοινωνίας και του πολιτισμού μας». Από την άλλη πλευρά, το ουμανιστικό μοντέλο των κοινωνικών επιστημών υποστήριξε ότι τα αντικείμενα αυτών, καθώς έχουν ουμανιστικό χαρακτήρα και αποτελούν ανθρώπινες αντικειμενοποιήσεις, επιδιώκουν την κατανόηση της δράσης των ανθρώπων. Τέλος, ο J. Habermas υποστήριξε ότι «η εμπειρία δεν είναι ανεξάρτητη από τα πρότυπα που οι επιστήμες επιβάλλουν». Καθώς δε κατά τον Horkheimer «η κοινωνική επιστήμη και το αντικείμενό της ανήκουν στην ίδια κοινωνική ολότητα, είναι προφανές ότι η όποια εναλλακτική προϋποθέτει μία συνολικότερη κριτική αμφισβήτηση του υπαρκτού.

Έτσι, προτάθηκε μία τρίτη προσέγγιση από την κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της ερμηνευτικής κατανόησης του νοήματος που κινητοποιεί τη δράση των ατόμων, επισημαίνει αυτή η προσέγγιση ταυτόχρονα τη σημασία των κοινωνικών δομών στα πλαίσια των οποίων δομούνται τα νοήματα, θεωρώντας τελικά αναγκαία την κριτική θεώρηση των κοινωνικών δομών και πρακτικών, και σε τελευταία ανάλυση και αυτών των ίδιων των επιστημονικών βάσεων και προϋποθέσεων σε μία διαρκή διαδικασία αυτοστοχασμού και συνειδητοποίησης του μόνιμα επιδιωκόμενου στόχου που είναι η χειραφέτηση του ανθρώπου. Ο Habermas συγκεκριμένα προτείνει τη διαλεκτική ως «σύνθεση όλων των άλλων μεθοδολογιών» στα πλαίσια μίας αμοιβαίας κριτικής θεώρησης και γνώσης, που διακρίνεται με κριτήριο το «διαφέρον». Έτσι, αντίθετα από το προγνωστικού χαρακτήρα, τεχνικό «διαφέρον» της εργαλειακής γνώσης των εμπειρικο-αναλυτικών επιστημών, και δεύτερον αντίθετα από το πρακτικό γνωστικό «διαφέρον» που διαδραματίζει η κατανόηση του νοήματος και της αυτοκατανόησης της μεταξύ των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων κληροδοτημένης συναίνεσης στα πλαίσια των ιστορικά αναλυτικών επιστημών, η κριτική κοινωνική επιστήμη μεθοδολογικά προσδιορίζεται από την αυτοστοχαστική στάση της και κινητοποιείται από το χειραφετητικό γνωστικό της «διαφέρον», εφόσον η όλη διαδικασία αποβλέπει στην απελευθέρωση του ανθρώπου.

Ως προς το δεύτερο δίλημμα μεταξύ δομής - δράσης, θα πρέπει να γίνει υπόμνηση του γεγονότος ότι πολλές κοινωνιολογικές θεωρίες, που προτείνουν ολιστικά προγράμματα και δίνουν έμφαση στο δομικό σκέλος της κοινωνικής ζωής, όπως η θεώρηση του Durkheim, όπως ο δομολειτουργισμός (Parsons, Merton) και ο δομικός μαρξισμός (Althusser, Πουλιαντζάς), υποβιβάζουν το άτομο-φορέα της κοινωνικής δράσης σε ρόλο μαριονέτας, τα νήματα

της οποίας κινούν οι κοινωνικές δομές. Από την άλλη πλευρά, οι μικροερμηνευτικές προσεγγίσεις που κινούνται στο χώρο των ατομιστικών προγραμμάτων, όπως η σχολή της συμβολικής διαντίδρασης (Mead, Cooley), η φαινομενολογική κοινωνιολογία του Σουτς, η εθνομεθοδολογία του Γκαρφίνκελ, ενδιαφέρονται -παρά τις επιμέρους διαφορές τους- για το νόημα της ανθρώπινης δράσης, ακολουθώντας μία ατομιστική προσέγγιση στα κοινωνικά φαινόμενα. Υπάρχουν, ωστόσο, τόσο μακρο - προσεγγίσεις, που σε κάποιες περιπτώσεις συνδυάζουν τη δομή με τη δράση. Οι θεωρίες τόσο του Max Weber όσο και του Karl Marx, παρότι καταρχήν κινούνται στο μακροσκοπικό επίπεδο, η μεν πρώτη υιοθετεί μία ατομιστική μεθοδολογία με αφετηρία την ατομική δράση, η δε δεύτερη -παρότι υιοθετεί μία ολιστική μεθοδολογία και έχει ως αφετηρία τις δομές- ισορροπεί το συστημικό με το πραξιακό επίπεδο, επικεντρώνοντας στην κοινωνική δράση των συλλογικών οντοτήτων.

Είναι εύλογο ότι οι πλέον ολοκληρωμένες και επαρκείς θεωρητικές επιλογές κινούνται στην κατεύθυνση μίας κριτικής σχετικιστικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων. Από τη μία πλευρά οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις δέχονται ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά, με την έννοια ότι αυτή νοηματοδοτείται μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις των ανθρώπινων υποκειμένων. Ωστόσο, αυτή η νοηματοδότηση δεν είναι ελεύθερη ούτε γίνεται τυχαία, αλλά εξαρτάται από την ταξική και τις άλλες δομές ισχύος. Έτσι, η προσέγγιση της δομοποίησης του A. Giddens, με σημαντική παρουσία μεταξύ των συνδυαστικών θεωριών, αίροντας τον παραδοσιακό διχοτομικό δυϊσμό δομής-δράσης, μας παρέχει το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο μελέτης και της παιδικής ηλικίας.

Το τρίτο δίλημμα αφορά την κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, αφενός στα πλαίσια των παραδοσιακών θεωριών της κοινωνικοποίησης και αφετέρου στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Όσον αφορά το θέμα αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές από όλες τις κοινωνιολογικές σχολές εδώ και δεκαετίες είχαν απασχοληθεί με το ζήτημα της κοινωνικοποίησης. Μέχρι το 1980 τα παιδιά είχαν αντιμετωπισθεί μόνον ως υποκείμενα που μαθαίνουν ή ως εν δυνάμει και υπό διαμόρφωση ενήλικες. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για το παιδί και την παιδική ηλικία μέχρι πριν τρεις δεκαετίες εξαντλούνταν σχεδόν αποκλειστικά στα σχετικά με την κοινωνικοποίηση ζητήματα. Ιδιαίτερη άνθιση και επιρροή απέκτησαν οι λειτουργιστικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης, ιδίως κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια και το σχολείο, διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, αφού διαμορφώνουν το αναπτυσσόμενο παιδί συμβάλλοντας στο να εσωτερικεύει αυτό τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας των ενηλίκων. Επιπλέον, όμως, κατά την δεκαετία του 1950, το παιδί εκτός από υποκείμενο που μαθαίνει, προσεγγίσθηκε και ως «κοινωνική απειλή», ως απειλή για την κοινωνική ευταξία, στο πλαίσιο πλήθους μελετών σχετικών με τη νεανική παραβατικότητα, ενώ περαιτέρω κατά την δεκαετία του 1960 και του 1970 αντιμετωπίσθηκε ερευνητικά ως θύμα σεξουαλικής ή άλλης φυσικής κακοποίησης. Από την δεκαετία, όμως, του 1980 δημιουργείται μία νέα τάση αναφορικά με τη μελέτη της παιδικής ηλικίας, που αποτυπώνεται σε ένα ρεύμα σχετικών μελετών.

Η καθιέρωση μετά την εκβιομηχάνιση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, η οποία ενθαρρύνθηκε από την απαγόρευση της παιδικής εργασίας, είχε ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση μετατροπής των παιδιών σε οικονομικούς παράγοντες με αποτέλεσμα η οικονομική συνεισφορά που μέχρι τότε είχε κατεύθυνση κυρίως «από τα παιδιά προς τους γονείς» να αντιστραφεί και να γίνει «από τους γονείς προς τα παιδιά». Με αυτό τον τρόπο η φυσική εξάρτηση των παιδιών από τους γονείς τους πλαισιώνεται και από την οικονομική με αποτέλεσμα την παράταση της περιόδου της παιδικής ηλικίας.

Το κρίσιμο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις κρατικές παρεμβάσεις για τα παιδιά -από την εκβιομηχάνιση και εφεξής- είναι ότι υποκινούνταν από την αντίληψη ότι αυτά πρέπει να προστατευθούν γιατί αποτελούν το μέλλον και τη συνέχεια της κοινωνίας, δηλαδή τη συνέχεια της υφιστάμενης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Οι κρατούντες σύγχρονοι ιδεολογικοί προσανατολισμοί σε σχέση με τα παιδιά και την παιδική ηλικία υποστηρίζουν ότι αυτά έχουν την ανάγκη της φροντίδας και της προστασίας, φυσικής και ηθικής των ενηλίκων, άρα υπάρχει εξάρτηση και σχέση εξουσίας. Επίσης, θεωρείται ότι η ανατροφή τους απαιτεί κατά προτίμηση τον ενεργό ρόλο και τις εμπειρίες των ενηλίκων. Ειδικά οι ηθικές αναφορές σε σχέση με την αυξανόμενη ποικιλοτρόπως διαφθορά

της αθωότητας της παιδικής ηλικίας, η οποία συντελείται μέσω φαινομένων όπως η παιδική κακοποίηση, η έκθεση σε σεξουαλικές δραστηριότητες ή στην βία των μέσων μαζικής ενημέρωσης, συνιστούν μορφές οι οποίες αντανακλούν το πως η σύγχρονη παιδική ηλικία διαβρώνεται, χωρίς να προλάβει να αποτελέσει ειδυλλιακή περίοδο πριν από τις ευθύνες της ενήλικης ζωής. Αυτές οι σύγχρονες αναφορές, που συνδέονται μάλλον με εκδηλώσεις πανικού για την ηθική των παιδιών αντανακλούν τον τρόπο που πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες αντιλαμβάνονται τη διαδικασία κοινωνικοποίησης της παιδικής ηλικίας ως μία μονόδρομη διαδικασία από τον γονέα, τον δάσκαλο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης προς το αντικείμενο αυτής της διαδικασίας, δηλαδή προς το παιδί, η οποία μάλιστα λειτουργεί με έναν τρόπο μονοσήμαντο, μη κριτικό, μη διαδραστικό. Σήμερα, όμως, οι επιστημονικές αντιλήψεις φαίνεται ότι έχουν αλλάξει αρκετά ώστε σχεδόν να αρνούνται την ιδέα ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι μία μονόδρομη διαδικασία, και αντίθετα μάλλον αποδέχονται ότι αυτή αποτελεί μία αμφίδρομη διαδικασία διαπραγμάτευσης, στην οποία επιπλέον το παιδί δεν περιμένει παθητικά και άκριτα ως άδειο δοχείο περιμένοντας να γεμίσει με ό, τι ιδέες παράγει η κοινωνία των ενηλίκων.

Τα ανερχόμενα επίπεδα διαβίωσης που σημειώθηκαν κατά τα μέσα του εικοστού αιώνα τις χρυσές δεκαετίες, που ο φορντισμός και το κοινωνικό κράτος βρέθηκαν στο απόγειό τους, επέτρεψαν στους γονείς να επενδύουν ελπίδες και πόρους προς τα παιδιά τους χωρίς φειδώ και προβληματισμό. Οι ροές χρημάτων πήγαιναν πλέον για πρώτη ίσως φορά τόσο έκδηλα από τους γονείς προς τα παιδιά, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες συνέβη και αυτό το οποίο ήταν αδιανόητο κατά το παρελθόν, δηλαδή τα παιδιά να προσδοκούν την γονική υποστήριξη και πέραν του 20^{ου} έτους της ηλικίας για τη συνέχιση των σπουδών τους ή και για άλλους λόγους, όπως τα τελευταία χρόνια η ανεργία των νέων. Έτσι, φάνηκε να παρατείνεται η σχολειοποίηση, γεγονός το οποίο παρατείνει όμως και την οικονομική εξάρτηση των νέων και μάλιστα όχι πάντα κατ' επιλογήν τους, εφόσον η ανεργία των νέων.

Μετά το 1970, τα παιδιά άρχισαν να διεκδικούν και να απολαμβάνουν και νέα δικαιώματα σε σχέση με την κατάστασή τους αλλά και με τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, απόκτησαν το δικαίωμα να μην υφίστανται ξυλοδαρμό στο σχολείο ή το δικαίωμα να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους σε περίπτωση γονικού διαζυγίου. Τα δικαιώματα αυτά που σήμερα θεωρούνται σχεδόν αυτονόητα θα θεωρούνταν μάλλον αδιανόητα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, του αιώνα «της παιδικής ηλικίας» και η διασφάλιση τους οφείλεται στο γεγονός ότι έχει διαφοροποιηθεί, ουσιαστικά ποιοτικά, η έννοια της παιδικής ηλικίας.

Υπό την επίδραση του έργου του Γάλλου ιστορικού Philippe Aries, η σύγχρονη συγκριτική, κοινωνιολογική, κοινωνικοϊστορική, κοινωνικοανθρωπολογική και διαπολιτισμική έρευνα έχει αποκαλύψει μία ποικιλία παιδικών ηλικιών, παρά μία παιδική ηλικία ως ένα μοναδικό και οικουμενικό γεγονός. Οι αλλαγές στην εμπειρία της παιδικής ηλικίας εξαρτώνται από τη χώρα, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, πράγμα που σημαίνει ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μία μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης που δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις λοιπές προαναφερθείσες μεταβλητές.

Δεν υπάρχει μία καθορισμένη καθολική, οικουμενική και ενιαία πρόσληψη της παιδικής ηλικίας, μία ενιαία προσέγγιση για το τι είναι η παιδική ηλικία ή για το τι θα έπρεπε να είναι τα παιδιά. Οι προσλαμβάνουσες για την παιδική ηλικία διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνιών ή στην ίδια κοινωνία σε διαφορετικούς χρόνους. Έτσι, διαφοροποιούνται στον χώρο και στον χρόνο και οι προσδοκίες της κοινωνίας από τα παιδιά καθώς και το ποιοι τρόποι αγωγής, εκπαίδευσης και γενικότερα διαπαιδαγώγησης θεωρούνται πλέον δόκιμοι και κατάλληλοι για τα παιδιά.

Σήμερα πλέον η ερμηνεία, η κατανόηση, η κατασκευή και βεβαίως η μελέτη της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών τείνει να προκύπτει συνδυαστικά τόσο από τη διερεύνηση της λειτουργίας της κοινωνικής δομής, δηλαδή της επιρροής του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και των θεσμών της κοινωνίας των ενηλίκων, όσο όμως και από τη διερεύνηση της δράσης του ίδιου του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, που με τα βιώματά του, συγκροτώντας το πρωτογενές κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό γεγονός, προβαίνει με τον τρόπο αυτό στην κατασκευή της παιδικής του ηλικίας.

Τέλος, σε μεθοδολογικό επίπεδο, αν γενικότερα οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες, οι οπτικές των επιμέρους κοινωνικών επιστημών και η διεπιστημονικότητα επεδίωξαν να δια-

τυπώσουν αξιολογικές κρίσεις εντάσσοντας και ερμηνεύοντας τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά γεγονότα και φαινόμενα, όπως την παιδική ηλικία, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από τις κοινωνικές δυνάμεις, η σύγχρονη μετεπιστημονικότητα στις κοινωνικές επιστήμες, υιοθετώντας και αφομοιώνοντας όχι απλά τις παραδεκτές μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών αλλά μία κριτική οικολογική προσέγγιση, που συνδυάζει την κριτική παράδοση της Σχολής της Φραγκφούρτης, την παράδοση της Νέας Κοινωνιολογίας και την κοινωνική οικολογία, με μία συνθετική διεπιστημονική λογική η οποία αξιοποιεί τις πλέον πρόσφορες προσεγγίσεις του συνόλου των επιμέρους κοινωνικών επιστημών. Απέναντι, δε, στα μεγάλα επιστημολογικά και μεθοδολογικά διλήμματα, που αφορούν τη σχέση μεταξύ γενικού και ατομικού, μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, μεταξύ δομής και δράσης, ατομικής και συλλογικής, ή γεγονότος αυτή τοποθετείται ευέλικτα, καινοτόμα και συνδυαστικά. Όπως εξάλλου κάνει αντιστοίχως και γενικότερα η κοινωνική θεωρία στα αντίστοιχα μεγάλα θεωρητικά διλήμματα τα οποία την ταλανίζουν. Όπως στη σύγχρονη, δηλαδή, κοινωνική θεωρία η κατανόηση της λειτουργίας της κοινωνίας προκύπτει στα πλαίσια των συνδυαστικών προσεγγίσεων από τον συνδυασμό και την αλληλεπίδραση της κοινωνικής δομής που εκφράζει το μακρο-επίπεδο, και της δράσης του ενεργού κοινωνικού υποκειμένου, που εκφράζει το μικρο-επίπεδο, κατά αναλογίαν συμβαίνει και στις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες.

Επισημαίνεται ότι η μικρο διάσταση, βιωματική και τοπική, προσφέρει σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση των κοινωνικών επιστημών, στην ερμηνεία της φυσιογνωμίας, της κοινωνικής συγκρότησης, της πολιτισμικής ταυτότητας καθώς και στην αφήγηση της όλης ιστορίας της κάθε κοινωνίας. Αποτελεί δηλαδή σημαντικό δείγμα των βιωματικών καταστάσεων και της καθημερινότητας μέσα από την οποία τα μέλη κάθε κοινωνίας, οι ενήλικες και βέβαια τα παιδιά, συγκροτούν την ταυτότητα και την ανθρώπινη υπόστασή τους.

Σε μία δε τέτοια εποχή όπως η σημερινή, που η κοινωνική διαντίδραση και συνδεδesμοποίηση, η ιστορία και η πολιτισμική αλληλεπίδραση του ανθρώπου, του ενήλικα αλλά και του παιδιού, δεν περιορίζεται στο επίπεδο μιας κοινωνίας με μόνο πλαίσιο αναφοράς το έθνος-κράτος αλλά κυρίως καταγράφεται και ερευνάται κυρίως είτε σε *micro* επίπεδο, ατομικό ή τοπικό, είτε σε αναφορά και με την υπερεθνική διάσταση και την παγκοσμιότητα, εύκολα μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ιδιαίτερη σημασία των τοπικών αναφορών, των ατομικών βιωμάτων και των αφηγήσεων ζωής, όχι μόνο για τη συντήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητας του παιδιού ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου απέναντι στην προϊούσα ομοιομορφοποίηση αλλά και για την αναγνώριση και αρμονική σύζευξη του διαφορετικού μέσα στο καθολικό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το *micro* επίπεδο, το τοπικό ή το ατομικό, ως προνομιακό πεδίο εκδήλωσης της πρωτογενούς ατομικής και κοινωνικής δράσης αναβαθμίζεται επιστημολογικά και ερευνητικά μέσα στις κοινωνικές επιστήμες και αναγορεύεται σε κύριο παράγοντα διαμόρφωσης και εννοιολόγησης της ετερότητας, της ατομικής, της τοπικής και της ιδιαίτερης ή υβριδικής ταυτότητας καθώς και των συνεκτικών στοιχείων αυτής. Πρόκειται κατά συνέπεια για μία εκδοχή των κοινωνικών επιστημών προκύπτουσα από την καθημερινότητα των ανθρώπων, προκύπτουσα «από τα κάτω».

Είναι μία εκδοχή των κοινωνικών επιστημών, που με την επιφύλαξη της υποκειμενικής πρόσληψης των κοινωνικών φαινομένων από το κοινωνικό υποκείμενο διευρύνει τους ορίζοντες της κοινωνικής, ιστορικής, πολιτισμικής και παιδαγωγικής καταγραφής, εφόσον δίπλα και παράλληλα στη «μεγάλη και επίσημη» εκδοχή και αφήγηση των κοινωνικών επιστημών επιτρέπει να αναδειχθούν τα παρόντα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτισμικά και παιδαγωγικά γεγονότα που συνθέτουν την απλή, καθημερινή και σημαντική ζωή ενός συγκεκριμένου τόπου, ενός συγκεκριμένου χώρου, ή κάποιων συγκεκριμένων ανθρώπων, ενηλίκων αλλά και παιδιών, των οποίων αποκαλύπτονται τα πρόσωπα, τα συναισθήματα, η ζωή, των οποίων αναδεικνύεται η ατομική σκέψη και δράση και των οποίων ο λόγος έρχεται να συμβάλει στην σύνθεση μιας νέας μετα-αφήγησης των κοινωνικών επιστημών, εφόσον ο λόγος τους -όπως τον γνωρίσαμε και με τις ορθοδοξίες που τις χαρακτήριζαν μέχρι σήμερα -ακόμα κι αν δεν έχει αποδομηθεί- χρειάζεται να ανατροφοδοτηθεί από τον δρώντα λόγο και πολιτισμό των υποκειμένων της ζώσας ιστορικής κοινωνίας.

Πέραν των παραπάνω ζητημάτων στο Συνέδριο που ολοκληρώνει σήμερα τις εργασίες του προσεγγίσθηκαν κρίσιμα ζητήματα, τα οποία αφορούν το τι γίνεται σήμερα με τους κοι-

νωνικούς κινδύνους που απειλούν την παιδική ηλικία. Τι γίνεται με την έξαρση της βίας, της ενδοοικογενειακής βίας, της βίας στο σχολείο, με τη σεξουαλική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών, με την παιδοφιλία στο Ιντερνέτ, και με την αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων. Επίσης, ζητήματα που συνδέονται με την ζωή, την ευημερία, την εκπαίδευση, την αγωγή και με τα Δικαιώματα των παιδιών, τα οποία παιδιά -όπως προέκυψε- παρότι θεωρούνται πολύτιμα για την κοινωνία, παραμένουν μια κατηγορία με πολύ υψηλό δείκτη φτώχειας και ανέχειας, και των οποίων τα δικαιώματα ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, στην προστασία, στην πολιτική και κοινωνική συμμετοχή και στην αξιοπρεπή και ανεκτή διαβίωση υπονομεύονται συστηματικά.

Κυρίες και Κύριοι,

Η αθρόα συμμετοχή συνάδελφων καθώς και ερευνητών από όλη την χώρα και από το εξωτερικό, αλλά και πολλών φοιτητών μας, στο Συνέδριο φαίνεται να επιβεβαιώνει την ιδέα την οποία υιοθετήσαμε όταν προ διετίας συλλάβαμε την σκέψη της διοργάνωσης του παρόντος Συνεδρίου, ότι δηλαδή το παιδί και η παιδική ηλικία τυγχάνει ως θέμα ιδιαίτερης προσοχής στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής αλλά αποτελεί και αντικείμενο γενικότερα πολυεπιστημονικού ενδιαφέροντος, και κατά συνέπεια ότι αφορά την πλειοψηφία όσων από κοινωνιολογική, πολιτισμική, ιστορική και παιδαγωγική σκοπιά ενασχολούνται με την παιδική ηλικία -και όχι μόνον των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών. Με αυτήν την πεποίθηση στρατευθήκαμε στην ιδέα και στην πρωτοβουλία διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου, το οποίο -όπως είπα και κατά την έναρξη του Συνεδρίου- για καλή τύχη έγινε εφικτό να πραγματοποιηθεί- λόγω του υψηλού βαθμού συνεργατικότητας τον οποίο έχουμε επιτύχει στο εσωτερικό του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών. Προϊόν εξάλλου αυτού του συνεργατικού κλίματος υπήρξε - πέραν της διοργάνωσης και διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου- και η θέσπιση εφεξής και λειτουργία -υπό την ευθύνη μου- Παρατηρητηρίου Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας στα πλαίσια του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών.

Με ικανοποίηση διαπιστώνουμε ότι φθάσαμε στη λήξη του Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με Θέμα: «*Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*», το οποίο διοργανώθηκε, από την Πέμπτη 11 Απριλίου μέχρι την Κυριακή 14 Απριλίου 2013, -υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, του ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.- από το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία ημεδαπούς και αλλοδαπούς φορείς.

Το εύρος των θεματικών που αφορούσαν οι εισηγήσεις και η ποιότητα του ουσιαστικού διαλόγου, ο οποίος αναπτύχθηκε έδωσαν τον τόνο του Συνεδρίου.

Με τη σκέψη ότι αυτές τις ημέρες με τον επιστημονικό διάλογο που αναπτύχθηκε φωτίσθηκαν πτυχές της παιδικής ηλικίας αλλά και γενικότερα σημαντικά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συμμετείχαν υπό οποιαδήποτε ιδιότητα στον επιστημονικό αυτό διάλογο, με την σημερινή ευκαιρία να ευχαριστήσω και δημοσία όλους τους συνεργάτες μου, όλους όσους εργάσθηκαν και κυριολεκτικά μόχθησαν αφιλοκερδώς για την υλοποίηση του Συνεδρίου και βέβαια να συγχαρώ το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και τον Διευθυντή του τον συνάδελφο καθηγητή κύριο Χαράλαμπο Μπαμπούνη. Επίσης, θα ήθελα ιδιαίτερος βεβαίως να ευχαριστήσω και να συγχαρώ τους ημεδαπούς και αλλοδαπούς φορείς συνδιοργανωτές για τη συμβολή τους. Συγκεκριμένα, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, το European Sociological Association, Childhood Stream, το International Sociological Association (I.S.A.) Research Committee ten (10), το Research Center "Childhoods.Societies" του Πανεπιστημίου του Wuppertal, καθώς και το Research Training School του Hans-Bockler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" των Πανεπιστημίων Wuppertal και Kassel.

Ελπίζω οι ανακοινώσεις και οι συζητήσεις του που πραγματοποιήθηκαν στο παρόν Συνέδριο να αποτελέσουν εφελκυστικό προβληματισμού, γόνιμης συζήτησης και μελλοντικής έρευνας για το εξαιρετικά επίκαιρο κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά ζήτημα της παιδικής ηλικίας αλλά και γενικότερα για τα κρίσιμα ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών.

Σας Ευχαριστώ

**ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ,
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόπος διεξαγωγής Συνεδρίου

- **Έναρξη Συνεδρίου** (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013):
Μεγάλη Αίθουσα του Εθνικού και Καποδιστριακού
Πανεπιστημίου Αθηνών [Κεντρικό κτήριο, Πανεπι-
στημίου 30]
- **Συνέχιση των εργασιών του Συνεδρίου** (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013 έως Κυρια-
κή, 14 Απριλίου 2013):
Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών
[Μαρασλή 4]

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

- Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- Research Center “Chilhoods.Societes” Wuppertal University,
- Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities)
- Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος,
- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρία,
- European Sociological Association, Childhood Stream,
- International Sociological Association (I.S.A.) RC 10

**Υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης
(ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)**

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών

Heinz Sünder, Professor, Wuppertal University, “Childhood. Societies”

Isabel da Costa, Πρόεδρος του RC 10, International Sociological Association (I.S.A.), Senior Researcher, École Normale, Supérieure de Cachan, Paris

Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος

Αργύριος Κυρίδης, Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Αγγελική Βουδούρη-Αρτίκη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ευαγγελία Γαλανάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Αποστολία Γαλάνη, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Θεόδωρος Γραμματάς, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Γεώργιος Δημάκος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Γεώργιος Δράκος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ρέα Κακάμπουρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Λουίζα Κακίση-Παναγοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Γεώργιος Καλκάνης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Τζίνα Καλογήρου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Αναστασία Κατσίκη-Γκίβαλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ευγενία Μαγουλά, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Κων/νος Μαλαφάντης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ηλίας Ματσαγούρας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Θωμάς Μπαμπάλης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Γεώργιος Μπαραλής, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ανδρονίκη Μπούφη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Ζαφειρία Μυλωνάκου-Κεκέ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Αθανάσιος Νάκας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Βασιλική Πάτσιου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Κων/νος Σκορδούλης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Λαμπρινή Σκούρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Κων/νος Φασούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Εμμανουήλ Φυριπής, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Κρυσταλλία Χαλκιά, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Νίκος Αλεξόπουλος
Βίκυ Αντωνοπούλου
Ευάγγελος Βαλασσόπουλος
Ελένη Βελώνη
Νάντια Γιατίνη
Χρήστος Δεληγιάννης
Βάσω Δημητρακοπούλου
Χριστίνα Δράκου
Λεωνίδας Εξαρχάκος
Ειρήνη Θάνου
Νικόλαος Καμήλος
Γιάννης Καραμπούλας
Βάσια Καραστέργιου
Σταμάτης Κατσόρχης
Κατερίνα Καυχίτσα
Ελένη Κλειδέρη
Βάσω Κολατσού
Μαριζάννα Κουκουλά
Γιώργος Κουτρομάνος
Έφη Μπακογιάννη
Γιώργος Μπουγιούκος
Αφροδίτη Νουνανάκη
Βικτώρια Τιμοθεάδου
Ντίνα Τσιώλη
Θανάσης Χαλάτσης
Παναγιώτης Χονδροθανάσης
Ελένη Φιλιππίδου

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πέμπτη 11-04-2013

10.00 – 10.45	Προσέλευση και Εγγραφή συνέδρων
11.00 – 13.30	Εναρκτήρια Συνεδρίαση <i>Προσφώνηση από τον Πρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή κ. Θεοδόση Πελεγρίνη Χαιρετισμοί Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη Ομιλία από τον Ομότιμο Καθηγητή κ. György Széll</i>
16.00 - 18.00	Συνεδρία
18.00 - 18.30	Διάλειμμα
18.30 – 20.30	Συνεδρία

Παρασκευή 12-04-2013

09.00 - 11.00	Συνεδρία
11.00 - 11.30	Διάλειμμα
11.30 – 12.00	Κεντρική Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Γιάννη Πανούση
12.00 – 12.30	Κεντρική Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Heinz Sónker
12.45 – 14.45	Συνεδρία
16.00 - 18.00	Συνεδρία
18.00 - 18.30	Διάλειμμα
18.45 – 19.15	Κεντρική Ομιλία από την κ. Λάουρα Αλιπράντη-Μαράτου, Δρ Κοι- νωνιολογίας, ΕΚΚΕ
19.30 – 20.45	Συνεδρία

Σάββατο 13-04-2013

09.00 - 11.00	Συνεδρία
11.00 - 11.30	Διάλειμμα
11.30 – 12.00	Κεντρική Ομιλία από τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μενέλαο Γκί- βαλο
12.15 – 14.15	Συνεδρία
16.00 - 18.00	Συνεδρία
18.00 - 18.30	Διάλειμμα
18.30 – 20.30	Συνεδρία

Κυριακή 14-04-2013

09.00 - 11.00	Συνεδρία
11.00 - 11.30	Διάλειμμα
11.30 – 12.00	Κεντρική Ομιλία από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Jo Moran Ellis
12.00 – 12.30	Κεντρική Ομιλία από την Καθηγήτρια κ. Ευγενία Φλογαΐτη
12.45 – 14.45	Συνεδρία
15.00 - 15.30	Συμπεράσματα – Λήξη Συνεδρίου

Πέμπτη 11-04-2013

ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΤΗΡΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	
10.00 – 11.00	Προσέλευση και Εγγραφή συνέδρων
11.00 – 13.00	Επίσημη Έναρξη Συνεδρίου – Μεγάλη Αίθουσα
	<i>Προσφώνηση από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή κ. Θεοδόση Πελεγρίνη</i> <i>Χαιρετισμοί από τους:</i> ▪ Πρόεδρο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Καθηγητή Δημοσθένη Δασκαλάκη ▪ Πρόεδρο του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.) Ομότιμο Καθηγητή κ. Θεόδωρο Εξαρχάκο ▪ Διευθυντή του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αναπλ. Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη ▪ Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος Αναπλ. Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη ▪ Πρόεδρο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας Καθηγητή κ. Αργύρη Κυρίδη ▪ Πρόεδρο του Research Center “Chilhoods.Societes”, Wuppertal University Καθηγητή κ. Heinz Sünker
	Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη «Κρίση, παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού»
	Ομιλία από τον Ομότιμο Καθηγητή κ. György Széll, University of Osnabrueck “The responsibility for future generations”
	Κείμενα διαβάσει η ηθοποιός κ. Χριστίνα Αλεξανιάν

ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
16.15 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Παιδικής - Εφηβικής Ηλικίας και της Οικογένειας Λαμπρινή Σκούρα, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
16.00 – 16.15	Αλεξία Πέννα , Δρ Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <i>Σχολείο για όλους: Η συνεργασία των δασκάλων και άλλες στρατηγικές ανάπτυξης του</i>
16.15 – 16.30	Λεωνίδας Μπόμπας , Δρ, Συγκριτικός της Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια - Γ. Μάλ-λιάρα» <i>Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου ‘χθες’ και ‘σήμερα’: Η των δασκάλων άποψη</i>
16.30 – 16.45	Μόνικα Παπά , Δρ, Εκπαιδευτικός <i>Η διαχρονικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης του Michel De Montaigne στο έργο του: Περί Παίδων Αγωγής</i>
16.45 – 17.00	Φαίη Αντωνίου , Λέκτορας στην Παιδαγωγική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη , Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Παιδικής - Εφηβικής Ηλικίας και της Οικογένειας Αγγελική Γενά , Καθηγήτρια στην Ειδική Αγωγή <i>Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας στη σχέση της συναισθηματικής επάρκειας και της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες</i>
17.00 – 17.15	Λέλα Γώγου , Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Παναγιώτης Καρακατσάνης , Καθηγητής Φιλοσοφίας της Παιδείας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης <i>Η θέση του παιδιού ως όρων πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας</i>
17.15 – 17.30	Γεώργιος Γρόλλιος , Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Τάσος Λιάμπας , Επικ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. <i>Η παιδική ηλικία, τα Σχολεία Ενταίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και το Νέο Σχολείο</i>
17.30 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική ηλικία: Ιστορικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Βασιλική Θεοδώρου , Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΔΠΘ Χαράλαμπος Μπαμπούνης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Σεβαστή Ζώη , Δρ Ιστορίας ΕΚΠΑ
16.00 – 16.15	Θεοδώρα Καρατζαφέρη , Εκπαιδευτικός Med <i>Ιστορικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές θεωρίες για την ιστορία της παιδικής ηλικίας</i>
16.15 – 16.30	Σεβαστή Ζώη , Δρ Ιστορίας ΕΚΠΑ <i>Όψεις της παιδικής ηλικίας των Βυζαντινών βασιλικών απογόνων</i>
16.30 – 16.45	Άρης Γαβριελάτος , Κοινωνιολόγος, Υπ. δρ Παντείου Πανεπιστημίου <i>Τα παιδιά στην Αθήνα του 19ου αιώνα</i>
16.45 – 17.00	Δέσποινα Καραθανάση , Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ιστορίας <i>Τα παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου Πολέμου</i>
17.00 – 17.15	Βασιλική Θεοδώρου , Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ. Βασιλική Βασιλούδη , Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Δ.Π.Θ. <i>Παιδική ηλικία «επικίνδυνη» ή «σε κίνδυνο»; Πρακτικές και λόγοι για τη νεανική εγκληματικότητα στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου</i>
17.15 – 17.30	Ελευθερία Σπανδωνίδου , Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, M.sc. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου <i>Η «άλλη πλευρά»: Το παιδομάζωμα της Φρειδερίκης. Μια κριτική εγκληματολογική προσέγγιση</i>
17.30 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

16.15 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις
Προεδρείο	Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Βίκυ Πάτσιου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Τζίνα Καλογήρου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
16.15 – 16.30	Σοφία Ιακωβίδου , Λέκτορας Νεοελληνικής λογοτεχνίας, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ. <i>Η Κασσάνδρα και ο λύκος της Μ. Καραπάνου ή η επιτέλους ξανακερδισμένη παιδική ηλικία</i>
16.30 – 16.45	Μαρίνα Γρηγοροπούλου , Δρ Γενικής και Συγκριτικής Λογοτεχνίας Πανεπιστημίου Σορβόνης Συμβασιούχος διδάσκουσα Παιδικής Λογοτεχνίας ΑΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας <i>Τα παιδιά του σήμερα Στα Παλάτια της Κνωσού</i>
16.45 – 17.00	Αικατερίνη Δαρδαμάνη , Εκπαιδευτικός, Ειδική Παιδαγωγός <i>Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο</i>
17.00 – 17.15	Ιωάννα Τριπουλά , Φιλολόγος - Υπ. δρ Φιλοσοφίας <i>Από τα παραμύθια του Γεωργάκη στο δράμα του Μπάτη</i>
17.15 – 17.30	Μελπομένη Σχίζα , Βρεφονηπιοκόμος, Msc στην Εκπαίδευση, Εργαστηριακός Συνεργάτης του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Αθήνας Μαρία Καπλανέλη , Βρεφονηπιοκόμος <i>Η ανατροπή του στερεοτυπικού χαρακτήρα του «κακού» λύκου στα μοντέρνα παραμύθια</i>
17.30 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

18.30 – 20.30	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Παιδί και Θάνατος»
	Συντονιστής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
	Συζητήτρια: Μαρία Λουμάκου Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

	Μετέχουν: ▪ Ανδρονίκη Γάκη, M.Sc Συμβουλευτικής-Εκπαιδευτικός & Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Αντιλήψεις των παιδιών για το γεγονός του θανάτου» ▪ Παναγιώτης Πέρρος, Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Ο ρόλος του ανθρωποκεντρισμού στην αντιμετώπιση του θανάτου από την πλευρά του παιδιού» ▪ Ηλέκτρα Κουτσούκου, Δρ Νομικών Επιστημών - Δικηγόρος, Παν/μιο Πελοποννήσου Εισήγηση με τίτλο: «Το δικαίωμα στην ζωή και στο θάνατο κατά την παιδική ηλικία υπό το πρίσμα του άρθρου 3 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού» ▪ Μαρίνα Ντάλλα, Δρ Ψυχολογίας - Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Η χρήση ουσιών ως “διάμεσο” στον ψυχικό παιδικό πόνο απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου» ▪ Σταυρούλα Δουλάμη, Ψυχολόγος- M.Sc Συμβουλευτικής & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις στο παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου» ▪ Αικατερίνη Πλούμπη, M.Sc Συμβουλευτικής - Εκπαιδευτικός & Α. - Σ. Αντωνίου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Η επίδραση της τραυματικής εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών: το βίωμα της απώλειας»

18.30 – 20.30	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Θωμάς Μπάκας, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Θωμάς Μπαμπάλης, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Παναγιώτης Γιαβρίμης, Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
18.30 – 18.45	Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αντώνιος Μπούρας, Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευπραξία Τριανταφύλλου, Υπ. δρ, M.Ed. Επιστήμες Αγωγής, ΕΚΠΑ <i>Η επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο - Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής</i>
18.45 – 19.00	Παναγιώτης Γιαβρίμης, Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου <i>Κοινωνικές αναπαραστάσεις γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου για τους μετανάστες</i>
19.00 – 19.15	Ελένη Δημητριάδη, Δρ Επιστημών Αγωγής, Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου (Καπλάνειου) Ιωαννίνων Θωμάς Μπάκας, Επίκ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του</i>
19.15 – 19.30	Θωμάς Μπαμπάλης, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Κωνσταντίνα Τσώλη, Δασκάλα, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Υπότροφος ΙΚΥ Νεκτάριος Σταύρου, Λέκτορας ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ <i>Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας</i>
19.30 – 19.45	Γεώργιος Κωνσταντινίδης, Εκπαιδευτικός Αικατερίνη Ασημακοπούλου, Εκπαιδευτικός Αγγελική Κορρέ, Φοιτήτρια θεολογίας ΕΚΠΑ - ποιήτρια <i>Παιδική ηλικία και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή: όψεις μιας συνάντησης</i>
19.45 – 20.00	Ευάγγελος Πεπέζ, Δρ, Εκπαιδευτικός <i>Ψυχοπαιδαγωγικές Προϋποθέσεις της Θρησκευτικής Αγωγής στην Παιδική Ηλικία</i>

20.00 – 20.15	Έλενα Μαυρομoustάκου , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Το παιδί στην Καινή Διαθήκη</i>
20.15 – 20.30	Συζήτηση

18.30 – 20.30	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Προστασία της Παιδικής Ηλικίας και Δικαιώματα του Παιδιού
Προεδρείο	Κωνσταντίνος Φασούλης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ιωάννα Μπίμπου - Νάκου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. Ευαγγελία Μαυρικάκη , Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
18.30 – 18.45	Κωνσταντίνος Φασούλης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Δημήτρης Καλογιάννης , Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Δικαιώματα του παιδιού: Οι επιπτώσεις τους στο σημαντικό, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας</i>
18.45 – 19.00	Αικατερίνη Σουέρεφ , Εκπαιδευτικός, MSc στην Ψυχολογία και Υγεία, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. Ιωάννα Μπίμπου - Νάκου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. <i>Κατανοώντας την έννοια των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα</i>
19.00 – 19.15	Αρχοντία Μαντζαρίδου , Υπ. δρ, Εκπαιδευτικός Γεώργιος Αλεξανδράτος , Δρ, Σχολικός Σύμβουλος <i>Εκπαιδευτικό σενάριο για τα δικαιώματα του παιδιού μέσω του νέου κοινωνιολογικού μοντέλου προσέγγισης της παιδικής ηλικίας</i>
19.15 – 19.30	Βασίλης Φασούλης , Δρ ΕΚΠΑ <i>Η συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στη σύγχρονη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού</i>
19.30 – 19.45	Αντωνία Γεωργούλα , Σχολική Σύμβουλος 67ης Περιφέρειας Δημ. Εκπαίδευσης Αττικής <i>Η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό με τελικό εγγυητή την πολιτεία</i>
19.45 – 20.00	Φωτεινή Βουτσά , Εκπαιδευτικός, Msc Επιστημών της Αγωγής <i>Παιδική Ηλικία και Δικαιώματα</i>
20.00 – 20.15	Συζήτηση

	Παρασκευή 12-04-2013
9.00 -11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Μαρία Νικολακάκη , Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Σουζάννα Μαρία Νικολάου , Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Μαρία Βασιλειάδου , Επικ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος Αποστολία Γαλάνη , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
09.00 – 09.15	Μαρία Βασιλειάδου , Επικ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος Ξένια Αραπάκη , Επικ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας <i>Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στην παιδική ηλικία και η κατανόηση τους μέσα από την τέχνη</i>
09.15 – 09.30	Νίκη Γρηγορίου , Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Παιδική Ηλικία: Ιστορική και Σύγχρονη Διάσταση</i>
09.30 – 09.45	Βασίλειος Μάστορης , Πτυχιούχος Φιλοσοφικού Τμήματος, Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ και Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ, D.E.A. Histoire de la Philosophie, Paris I Panthéon - Sorbonne, Διευθυντής Γυμνασίου Κύμης <i>Παιδική και ηρωική ηλικία</i>
09.45 – 10.00	Δανάη Σπανού , Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Τα πολλαπλά προσωπεία της παιδικής ηλικίας</i>
10.00 – 10.15	Μαρία Νικολακάκη , Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Χαράλαμπος Μπαλτάς , Υπ. δρ ΕΚΠΑ <i>Παιδική ηλικία, υποκειμενικότητα και πολιτειότητα: Όψεις βιοπολιτικής και χειραφέτησης στην ελληνική νεωτερικότητα</i>
10.15 – 10.30	Σουζάννα Μαρία Νικολάου , Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις</i>
10.30 – 10.45	Κατερίνα Παπασιμάκη , Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

	<i>Κάθε αριθμός και ένα πρόσωπο, κάθε πρόσωπο και μια φωνή, κάθε φωνή και μια ιστορία: Διεξάγοντας έρευνα με τα εργαζόμενα στο δρόμο παιδιά</i>
10.45 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

9.00 -11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Όψεις νοσηρότητας και θνησιμότητας της παιδικής ηλικίας (19^{ος}-20^{ος} αιώνας)» Συντονίστρια: Έφη Πουλάκου-Ρεμπελάκου Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ Συζητητής: Χαράλαμπος Μπαμπούνης Αναπλ. Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ Μετέχουν: ▪ Δημήτριος Καραμπερόπουλος, Παιδίατρος, Δρ Ιστορίας της Ιατρικής, Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρίας Ιστορίας της Παιδιατρικής Εισήγηση με τίτλο: «Οδηγίες για τα βρέφη και για τα λοιμώδη νοσήματα σε μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο του 1780» ▪ Κωνσταντίνος Τσιάμης, Ιατρός - Κυτταρολόγος, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Παιδί και υγεία στα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλικής Προστασίας (1815-1864)» ▪ Έφη Πουλάκου - Ρεμπελάκου, Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Παιδική ηλικία στην Οθωνική Αθήνα: μια ιατροϊστορική προσέγγιση» ▪ Μαρία Μάνδουλα - Κουσούνη, Ιατρός- Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ιατροχειρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας Εισήγηση με τίτλο: «Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα» ▪ Νικόλαος Τόμπρος, Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό), Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων - Γεώργιος Φαρμάκης, Φιλολόγος Εισήγηση με τίτλο: «Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών» ▪ Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Αναπλ. Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Εισήγηση με τίτλο: «Θνησιμότητα της παιδικής ηλικίας σε ελληνικές βιομηχανικές περιοχές: Η περίπτωση της Λαυρεωτικής στο Μεσοπόλεμο»

11.30 – 12.30	Ολομέλεια - Αμφιθέατρο
Προεδρείο	Δημοσθένης Δασκαλακης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ιωάννης Βρεττός , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Λουίζα Κακίση , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
11.30-12.00	Κεντρική Ομιλία Γιάννης Πανούσης Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ΕΚΠΑ Οι περικυκλωμένοι νέοι μας. Τα δικαιώματα του παιδιού
12.00-12.30	Κεντρική Ομιλία Heinz Sünker Καθηγητής Wuppertal University, Germany

Children and society: Beyond protection and control	

12.45 – 14.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Θανάσης Νάκας , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευγενία Μαγουλά , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αγγελική Μπίτου , Δρ, Υπεύθυνη του Βρεφονηπιακού Σταθμού του ΟΑΕΔ (Ιωάννινα)
12.45 – 13.00	Ευγενία Μαγουλά , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Βασιλική Δερβίση , Μ.Α. Διδακτικής της Γλώσσας Αμαλία Νίππη , Μ.Α. Διδακτικής της Γλώσσας <i>Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο Γυμνάσιο</i>
13.00 – 13.15	Ιφιγένεια Αρίδη , Ψυχολόγος Μαρία Ζαφειροπούλου , Τέως Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας</i>
13.15 – 13.30	Αγγελική Μπίτου , Δρ, Υπεύθυνη του Βρεφονηπιακού Σταθμού του ΟΑΕΔ (Ιωάννινα) <i>Children's under three years old contribution in planned and unplanned activities in the Early Years Education and Care: a missed opportunity?</i>
13.30 – 13.45	Πολυξένη Κωνσταντοπούλου - Τσιμπουκτζόγλου , Φιλόλογος, Μ.Α.Εδ. Πανεπιστημίου Ουαλίας, Υπ. δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών <i>Η χρήση της Γλώσσας σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά σε παιδιά 14-15 ετών</i>
13.45 – 14.00	Συζήτηση

12.45 – 14.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις
Προεδρείο	Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου , Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ Θόδωρος Γραμματάς , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ Τασούλα Τσιλιμένη , Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
12.45 – 13.00	Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου , Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ <i>Τύποι του παιδιού ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους</i>
13.00 – 13.15	Κωνσταντίνος Βλαστάρης , Υπ. δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Τασούλα Τσιλιμένη , Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>«Ζήτω το παιχνίδι! Ζήτω η ζωή!»: Το παιχνίδι στα βιβλία του Χ. Μπουλώτη</i>
13.15 – 13.30	Χριστίνα Αργυροπούλου , Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αναστασία Πατούνα , Μεταπτυχιακό στη Διδακτική, Φιλόλογος <i>Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο</i>
13.30 – 13.45	Αλεξία Καπραβέλου , Μ.Εδ., Υπ. δρ Παντείου Πανεπιστημίου <i>Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου</i>
13.45 – 14.00	Στέλλα Αλεξίου , Διδακτορική Φοιτήτρια, Νεοελληνικής Φιλολογίας <i>Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία. Ο ρόλος του «ενήλικα» στο πλαίσιο της οικογένειας και της εκπαίδευσης</i>
14.00 – 14.15	Συζήτηση

12.45 – 14.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Ειδική Αγωγή
Προεδρείο	Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ηλίας Ματσαγγούρας , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Γεώργιος Δημάκος , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ιωάννης Φύκαρης , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

12.45 – 13.00	Ειρήνη Χασομέρη , Φοιτήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας Μαρία Πλατσίδου , Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας <i>Συγκριτική μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης</i>
13.00 – 13.15	Παναγιώτα Χαϊτίδου , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Ιωάννης Θωίδης , Επίκ. Καθηγητής Κοινωνικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <i>Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό, νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες</i>
13.15 – 13.30	Ιωάννης Φύκαρης , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Άννα Μποβολή , Λογοθεραπεύτρια, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης <i>Οι δυνατότητες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική παρέμβαση μαθητών με ειδικές ανάγκες</i>
13.30 – 13.45	Δέσποινα Λογίδου , BA Early Childhood Studies, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece Ευγενία Θεοδότου , Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece <i>Η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού και πως αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εικαστικής προσέγγισης</i>
13.45 – 14.00	Ελένη Καραγιάννη , Εκπαιδευτικός, Υπ. δρ Ε.Κ.Π.Α <i>Ψυχολογικά και κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας των Υψηλών Ικανοτήτων παιδιών</i>
14.00 – 14.15	Συζήτηση

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Πρώϊμα Βάρη κατά την Παιδική Ηλικία: Φτώχεια, Αποκλεισμοί και Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας» Συντονίστρια: Ελένη Νίνα Παζαρζή, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά Μετέχουν: Ανδρέας Ν. Λύτρας, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου Εισήγηση με τίτλο: «Η παιδική φτώχεια στον 21^ο αιώνα» Γιώργος Τσομπάνογλου, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου Εισήγηση με τίτλο: «Επαγγελματική προετοιμασία των νέων στην εποχή της κρίσης» Έμμη Φρονίμου, Εγκληματολόγος, Ειδ. Επιστήμων Α΄ Βαθμ., ΕΚΚΕ Εισήγηση με τίτλο: «Παιδιά με μητέρες σε καθεστώς ποινικού εγκλεισμού: η αθέατη όψη της φυλάκισης»

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Σχολικός εκφοβισμός - Σχέσεις στο Σχολείο
Προεδρείο	Ευαγγελία Γαλανάκη , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Λέλα Γώγου , Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Βασιλική Πιλιόγκου , Δρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ.
16.00 – 16.15	Ευαγγελία Γαλανάκη , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Κωνσταντίνος Μαλαφάντης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος <i>Η παιδική ηλικία του αφηγηματικού χαρίσματος και της μοναξιάς</i>
16.15 – 16.30	Ειρήνη Αμανάκη , Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευαγγελία Γαλανάκη , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Οι γνώσεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό</i>
16.30 – 16.45	Γιώργος Κανελλας , Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευκών»

	Γιάννης Φραγκός , Μεταπτυχιακός φοιτητής Παιδαγωγικής <i>«Εντοπίζοντας» μορφές εκφοβισμού σε μαθητές δημοτικών σχολείων</i>
16.45 – 17.00	Χάρης Μωρίκης , Κλινικός Ψυχολόγος - Ψυχαναλυτής <i>Ενδοσχολική βία και ψυχικές διαστάσεις</i>
17.00 – 17.15	Ελευθερία Χριστοφορίδου , Πτυχιούχος του Προγράμματος «Σπουδές στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECS)» Metropolitan College, Thessaloniki & University of East London Ζωή Ντουλαπτή , MSc Συμβουλευτική Ψυχολόγος, Διδάσκουσα στο Metropolitan College, Thessaloniki Βασιλική Πιλόγκου , Δρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ. Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών στο Metropolitan College, Thessaloniki, Πρόεδρος της OMEP Θεσσαλονίκης (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) <i>«Υπάρχουν παιδιά, που δεν θέλουν να ξαναέρθουν στο σχολείο, γιατί φοβούνται...»: απόψεις νηπιαγωγών για το σχολικό εκφοβισμό</i>
17.15 – 17.30	Ερμόλαος Ψαριανός , M.Ed., Υπ. δρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας <i>Η διαδικασία της γνώσης στον πιαζετιανό κονστрукτιβισμό</i>
17.30 – 17.45	Μαρία Μπασματζίδου , Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια 10ου Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης Θεσ/νίκης <i>Σχέσεις στο σχολείο και συναισθηματική νοημοσύνη</i>
17.45 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική ηλικία: Ιστορικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Δημήτρης Σακκής , Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Χρήστος Καρδαράς , Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Εμμανουήλ Φυριπτής , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
16.00 – 16.15	Αντώνης Σμυρναίος , Λέκτορας Νεοελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Παναγιώτης Ράπτης , Δρ Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτ. Εκπαίδευσης <i>«Το σκληρό έδαφος των αγοριών» στη μετεπαναστατική Ερμούπολη (1830 – 1860)</i>
16.15 – 16.30	Ευδοκία Γιαννάτη , Εκπαιδευτικός, Υπ. δρ του Διατμηματικού Προγράμματος Σπουδών του Α.Π.Θ. «Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων» <i>Παιδική ηλικία: «όχημα» των γυναικείων διεκδικήσεων, Εφημερίς των Κυριών (1887-1917)</i>
16.30 – 16.45	Ειρήνη Τσιάντου , Δικηγόρος, υπ. διδ. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Φαινόμενα παιδικής παραβατικής συμπεριφοράς, κατά τα πρώτα έτη μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας</i>
16.45 – 17.00	Ηλίας Δήμος , Δάσκαλος, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Η εκπαίδευση των νηπίων στις αρχές του 20ου αιώνα</i>
17.00 – 17.15	Χρήστος Καρδαράς , Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου <i>«Εγεννήθηκα στην ωραία Σύρα, το έτος 1905». Τα παιδικά χρόνια του δημιουργού του ρεμπέτικου τραγουδιού Μάρκου</i>
17.15 – 17.30	Μιχαήλ Παπαδόπουλος , Φιλολόγος, Δρ Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ <i>Τεχνικές εκμάθησης βασικών ιστορικών εννοιών στην ηλικία των 6 - 12 ετών</i>
17.30 – 17.45	Σπύρος Τουλιάτος , Ιστορικός, Οργανωτικός Γραμματέας Π.Ε.Φ. <i>Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις για την έρευνα του προβλήματος της πρόσληψης και κατανόησης της διδασκόμενης ιστορίας σε παιδιά ηλικίας 9-15 ετών</i>
17.45 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

18.30 – 19.00	Ολομέλεια - Αμφιθέατρο
Προεδρείο	Ανδρέας Λύτρας , Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου Άντα Μπούφη , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Χαράλαμπος Μπαμπούνης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ρέα Κακάμπουρα , Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
	Κεντρική Ομιλία
	Λάουρα Αλιπράντη-Μαράτου Δρ Κοινωνιολογίας, ΕΚΚΕ Παιδική ηλικία χθες και σήμερα

19.15 – 21.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία» Συντονιστής: Μιχαήλ Γ. Μερακλής, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, Καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας Μετέχουν: ▪ Μιχαήλ Γ. Μερακλής, Ομ. Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Αναφορά σε μια διπλή “εξαφάνιση”» ▪ Μανόλης Σέργης, Επίκ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Εισήγηση με τίτλο: «Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας (sub specie laographica) στα “αθηναιογραφήματα” του Μιχαήλ Μητσάκη της περιόδου 1880-1896» ▪ Κωνσταντίνος Κονταξής, Επίκ. Καθηγητής Λαογραφίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Εισήγηση με τίτλο: «Λαϊκή παράδοση και παιδί: Νανουρίσματα και ταχαρίσματα» ▪ Μαρία Γκασούκα, Επίκ. Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου Εισήγηση με τίτλο: «Όψεις βίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των κοριτσιών των παραδοσιακών κοινοτήτων» ▪ Ρέα Κακάμπουρα, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εισήγηση με τίτλο: «Αφηγήσεις πρακτικών πειθαρχησης των παιδιών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου»
19.15 – 21.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Κρυσταλλία Χαλκιά , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Λέλα Γώγου , Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης Σοφία Αυγητίδου , Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Σκούρα Λαμπρινή , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
19.15 - 19.30	Σοφία Αυγητίδου , Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Σόνια Λυκομήτρου , Νηπιαγωγός, Μ.Ε.Δ., Υπ. δρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <i>Constructing Childhood in Educational discourse</i>
19.30 – 19.45	Θωμάς Μπάκας , Επίκ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Το θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των παιδιών από τα προγράμματα των ΜΜΕ</i>
19.45 – 20.00	Λαμπρινή Σκούρα , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών κατά το 19ο αιώνα: Προβληματισμοί, Διαπιστώσεις, Αναζητήσεις</i>
20.00 – 20.15	Μαίρη Κουδούνα , Master Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Επιστημονικός Συνεργάτης Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. <i>Εκπαιδευτικές Δομές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις ενός κλειστού συστήματος διαχείρισης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Οργανωτική δομή για τη Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη</i>
20.15 – 20.30	Τζένη Μωραΐτη , Νηπιαγωγός, Δρ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, διδάσκουσα (Ν. 407/80) Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Απόστολος Δώσσης , Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου του Βόλου Αγγελική Μαγκλάρα , Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής, Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ασπασία Πετεναράκη , Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή την Εκπαίδευση και την Υγεία», Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου

	Θεσσαλίας <i>Η παρουσία του πολιτισμικού «άλλου» στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου</i>
20.30 – 20.45	Γεωργία Καρούντζου , Phd Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου <i>Δημιουργία, διατήρηση και μεταβίβαση προκαταλήψεων στη σχολική ηλικία. Η πολιτισμική ετερογένεια στη σχολική τάξη</i>
20.45 – 21.00	Συζήτηση

19.15 -20. 45	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία»
	Συντονίζουν: Βίκυ Πάτσιου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ - Τζίνα Καλογήρου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
	Συμμετέχουν οι συγγραφείς: Βαγγέλης Ηλιόπουλος, Μάνος Κοντολέων, Βούλα Μάστορη, Βασίλης Παπαθεοδώρου

	Σάββατο 13-04-2013
9.00 – 11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο Παιδική Ηλικία: Πολιτισμικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Θόδωρος Γραμματάς , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Λουίζα Κακίση , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Μαρία Δημάκη - Ζώρα , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
09.00 – 09.15	Αναστασία Φακίδου , Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Εδ., Υπ. δρ Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Απόστολος Μαγουλιώτης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Η ανάγνωση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας από μαθητές/ριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i>
09.15 – 09.30	Ιωάννα Μενδρινού , Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ «Θέατρο και Εκπαίδευση» <i>Όψεις της παιδικής ηλικίας στο Θέατρο για ανήλικους θεατές της Μεταπολίτευσης</i>
09.30 – 09.45	Μαρία Δημάκη - Ζώρα , Λέκτορας Θεατρολογίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο για Ανήλικους Θεατές: η μετάβαση από το παιδί - δέκτη στο παιδί - συνδημιουργό</i>
09.45 – 10.00	Ουρανία Κούβου , Δρ Διδακτική της Τέχνης, Τμήμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ <i>Ζωγραφίζοντας μαζί με τα Παιδιά: ένα πείραμα επικουρούμενης δημιουργικότητας</i>
10.00 – 10.15	Απόστολος Μαγουλιώτης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Κατερίνα Μιχαλοπούλου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Ευαγγελία Στεργίου , Φοιτήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη, στην καθοδηγούμενη και στην προσχεδιασμένη - κατευθυνόμενη μορφή της</i>
10.15 – 10.30	Λουίζα Κακίση , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Γκράφιτι</i>
10.30 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

9.00 -11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Θωμάς Μπαμπάλης , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Γιόργος Μπαραλής , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

	Αποστολία Γαλάνη , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
09.00 – 09.15	Γεώργιος Κατσαϊδώνης , Εκπαιδευτικός, M.A. University of Johannesburg <i>Το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 1974</i>
09.15 – 09.30	Μαργαρίτα Καλογρίδου , Δρ Κοινωνικής Ψυχολογίας, Σχολική Σύμβουλος <i>Παλλινοστούντα παιδιά και διαπολιτισμικός διάλογος</i>
09.30 – 09.45	Ευστράτιος Βαχάρογλου , Μεταδιδ. Ερευνητής Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Καθηγητής Δευτ. Εκπαίδευσης <i>Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής των: Γεωργίου Παγώντα, Χρήστου Παπαδόπουλου και Αριστείδη Σπαθάκη (19ος αιώνας)</i>
09.45 – 10.00	Ιωάννης Δελημάρης , Μεταδιδάκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Η παιδαγωγική διάσταση της διατροφικής εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία</i>
10.00 – 10.15	Βασίλειος Τζιάκος , Κοινωνιολόγος (BA Hons), HR development specialist, Μεταπτυχιακός φοιτητής MSc marketing management University of Huddersfield Στυλιανή Βαμβακίδου , Βαμβακίδου Στυλιανή, Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης (BA Hons) <i>Προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και του marketing</i>
10.15 – 10.30	Βασιλική Σαμπάνη , Καθ. Γαλλικών, Master MBA II, εξετάστρια πτυχίων IFA & ΚΠγ, τελειόφοιτη ΔΜΠΣ Μετάφρασης - Μεταφρασεολογίας ΕΚΠΑ <i>Παιδική Λογοτεχνία και Μετάφραση</i>
10.30 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

9.00 – 11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Σπυρίδων Πανταζής , Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Κωνσταντίνος Φασούλης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αναστασία Παμουκτσόγλου , Δρ κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πρώην Πάρεδρος Π.Ι.
09.00 – 09.15	Ευαγγελία Γεμόνα , Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακό Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση» <i>Ποιες είναι οι κυριότερες επιρροές που ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια - εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων</i>
09.15 – 09.30	Βασίλης Καρναβάς , Εκπαιδευτικός - ερευνητής, MSc, PhD <i>Ιεράρχηση προτιμήσεων δωδεκαετών μαθητών του Ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου σε παραμέτρους διαμόρφωσης του Πολιτικού Εαυτού και συνάφεια με τις προτιμήσεις των δασκάλων τους</i>
09.30 – 09.45	Doreen Beer , Phd Canditate, Bergische Universität Wuppertal, doctoral fellowship from “Hans-Böckler-Stiftung” Anna Bandt , Phd Canditate, Bergische Universität Wuppertal, doctoral fellowship from “Hans-Böckler-Stiftung” <i>“Bildung” and education in German child care institutions - potentials for children's subject development?</i>
09.45 – 10.00	Αναστασία Παμουκτσόγλου , Δρ Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πρώην Πάρεδρος Π.Ι. Αλίκη Αντωνοπούλου , Msc Οργανωτική και Επαγγελματική Ψυχολογία Ουρανία Καλούρη , Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. <i>Επιρροές της παιδικής ηλικίας στην επιλογή του επαγγέλματος και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας</i>
10.00 – 10.15	Νικόλαος Καμήλος , Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική διάσταση των Σχολών Απόρων της Κεφαλονιάς (1864-1910)</i>
10.15 – 10.30	Σπυρίδων Πανταζής , Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Αντουανέττα Πότση , Υπ. δρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Bielefeld <i>Η παιδική ηλικία και οι «τοξικές» επιδράσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής</i>
10.30 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

11.30 – 12.00	Ολομέλεια - Αμφιθέατρο
Προεδρείο	Δημοσθένης Δασκαλάκης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Γεώργιος Καλκάνης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αγγελική Βουδούρη , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ηλίας Ματσαγγούρας , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
	Κεντρική Ομιλία

	Μενέλαος Γκίβαλος Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος

12.15 – 14.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Σχολείο, παιδί και κοινωνία» Συντονιστής: Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Μετέχουν: ▪ Γεώργιος Λεοντσίνης, Ομότιμος Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ. Εισήγηση με τίτλο: «Με την εκπαίδευση μπορούμε να οδηγούμαστε σε προκοπή». ▪ Χρυσούλα Γαλάνη: Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας, Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ. Εισήγηση με τίτλο: «Ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία (από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα)». ▪ Χάρης Αθανασιάδης, Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εισήγηση με τίτλο: «Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Η περίπτωση της Πηνελόπης Δέλτα». ▪ Σπύρος Π. Γαούτσης, Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου Εισήγηση με τίτλο: «Οι εκθέσεις του σχολικού επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Κέρκυρας το σχολικό έτος 1939-1940. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της εβραϊκής και μαλτέζικης παροικίας». ▪ Παναγιώτης Διαμάντης, Λέκτορας μελετών γενοκτονιών, Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Σύδνεϋ (University of Technology, Sydney) Εισήγηση με τίτλο: «Η παιδεία σε περιόδους γενοκτονιών: οι περιπτώσεις των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ισραηλιτών 1914-1945 και 1946-1949». ▪ Μαρία Πλέσσα, Φιλόλογος-Ιστορικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ. Εισήγηση με τίτλο: «Παιδική ηλικία και προφυλάξεις υγείας στα νησιά του Ιονίου (1800-1864 περίπου)»

12.15 – 14.15	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ «Όψεις της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία» Συντονιστής: Αργύρης Κυρίδης, Καθηγητής Κοινωνιολογίας, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ Μετέχουν: ▪ Διονύσης Μπαλούρδος, Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ, Εισήγηση με τίτλο: «Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: στατιστικά στοιχεία και πολιτικές αντιμετώπισης» ▪ Ιωάννα Τσίγκανου, Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ, Εισήγηση με τίτλο: «Από το δρόμο στο ίδρυμα και από το ίδρυμα στο δρόμο» ▪ Κωστής Τσιούμης, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. ΑΠΘ,

	Εισήγηση με τίτλο: «Μουσουλμάνοι Μειονοτικοί Μαθητές εκτός Θράκης: Στο δρόμο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού από την πρώτη παιδική ηλικία» ▪ Μαρία Παυλή - Κορρέ, Δρ, Στέλεχος Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Εισήγηση με τίτλο: «“Ότι μαθαίνει ο άνθρωπος κανείς δεν μπορεί να του το πάρει - Σο σικλόλ ο μανούς γκονίκ ναστί λέλες λέσταρ”: οι Ρομά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»

12.15 – 14.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Κρυσταλλία Χαλκιά, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Μαρία Γκασούκα, Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου
12.15 – 12.30	Παρασκευή Δεληκάρη, Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης <i>Ταυτότητες παιδιών - ασθενών με αφορμή τη διακριτική, με κοινωνιολογικούς όρους, αλληλεπίδρασή τους με παιδιάτρους</i>
12.30 – 12.45	Μαρία Ιακώβου - Χαραλάμπους, Υπ. δρ Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου Μιράντα Χρίστου, Επικ. Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου <i>Ο ρόλος των κοινωνικών δομών στην πρόωρη αποχώρηση μαθητών/τριών από το γυμνάσιο: μια εθνογραφική προσέγγιση</i>
12.45 – 13.00	Μάριος Πανιεράκης, Φοιτητής Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μέλος του Εργαστηρίου Κοινωνικών και Πολιτικών Θεσμών Κλαίρη Χαραλαμπίδη, Φοιτήτρια Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου <i>Η άσκηση εξουσίας στο παιδί: Η πειθαρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης</i>
13.00 – 13.15	Βασίλης Πανταζής, Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων</i>
13.15 – 13.30	Δημήτριος Γεωργιάδης, Δρ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου Μαρία Κοριζή, Ψυχολόγος, Μ.Κ.Ο. Μέριμνα Ζωής Θεόδωρος Ρηγόπουλος, Εκπαιδευτικός, ΚΕ.ΣΥ.Π. Αχαρνών <i>Το φαινόμενο της βίας εντός το σχολικού περιβάλλοντος: ο ρόλος της συμβουλευτικής</i>
13.30 – 14.00	Συζήτηση

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Εμμανουήλ Φυριππής, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Βασίλης Πανταζής, Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Μαρία Νικολακάκη, Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
16.00 – 16.15	Χρύσα Παπαδέλη, Δρ, Οδοντίατρος, Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Δ/βμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης Ιωάννης Παπαδέλης, Δρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Μακεδονίας Δέσποινα Χατζηλεοντίου, Νηπιαγωγός Βασιλική Ντόντη, Νηπιαγωγός Αγησίλαος Κράχτης, Φοιτητής <i>Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο βιοτικό επίπεδο και την υγεία παιδιών προσχολικής ηλικίας</i>
16.15 – 16.30	Ευάγγελος Βαλασσόπουλος, Δρ ΕΚΠΑ <i>Σχέσεις της Παιδικής Εργασίας με την Παραγωγική Διαδικασία στην Ελλάδα του 20ου αιώνα. Όψεις και Αναθεωρήσεις</i>
16.30 – 16.45	Θεόδωρος Κουτρούκης, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου <i>Παιδική Εργασία: Οι σύγχρονες διαστάσεις ενός όχι και τόσο μακρινού φαινομένου</i>
16.45 – 17.00	Θεοφάνης Μαλκίδης, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης <i>Παιδική ηλικία στην Ελλάδα της κρίσης</i>
17.00 – 17.15	Παναγιώτης Μανωλάκος , Υπ. Δρ Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

	<i>Οικονομική κρίση και παιδική ηλικία: Πως η οικονομική κρίση επηρεάζει τα παιδιά, μαθήματα από το παρελθόν και η Ελληνική περίπτωση</i>
17.15 – 17.30	Εύα Παπαχρήστου , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Μαρία Νικολακάκη , Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου <i>Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην παιδική ηλικία των παιδιών του Νηπιαγωγείου: έρευνα των απόψεων των νηπιαγωγών</i>
17.30 – 18.00	Συζήτηση

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Ιωάννης Βρεττός , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου , Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ Νίκος Παναγιώτου , Λέκτορας Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
16.00 – 16.15	Στέλλα Καλλέ , Εκπαιδευτικός Π.Ε. MSc, Υπ. δρ Α.Π.Θ. Ελένη Φιλιππίδου , MSc, Υπ. δρ ΕΚΠΑ <i>Η έννοια της πόλης σε μαθητές/τριες απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου</i>
16.15 – 16.30	Νικόλαος Μάνεσης , Δρ Πανεπιστημίου Πατρών, Σχολικός Σύμβουλος της 2ης Περιφέρειας του Ν. Αχαΐας Αθηνά Λαμπροπούλου , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ Αναστασία Κοζώρη , Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Πατρών <i>Η εορτή της 28ης Οκτωβρίου ως αφορμή για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη</i>
16.30 – 16.45	Βιργινία Στεργίου , Δρ του Τμήματος των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών <i>Πολιτικές Εκπαίδευσης στην Παιδική Ηλικία: Προτάσεις και Προοπτικές για τη Βασική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο</i>
16.45 – 17.00	Στέλιος Κρασάς , Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δρ Συμβουλευτικής και στον Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου , Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ <i>Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή</i>
17.00 – 17.15	Βασίλειος Σαλωνίδης , Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Msc Εφηρμοσμένη Δημόσια Υγεία Δημήτριος Χατζούδης , Οικονομολόγος, Υπ. δρ Α.Π.Θ. <i>Η Επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σε Θέματα Προαγωγής Υγείας</i>
17.15 – 17.30	Βικτωρία Κατσιγιάννη , Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. <i>Φιλία: Μια δυναμική σχέση στη σχολική ηλικία</i>
17.30 – 17.45	Νίκος Παναγιώτου , Λέκτορας Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σοφία Θεοδοσιάδου , Επιστημονική Συνεργάτιδα Τ.Ε.Ι. Ιονίων Νήσων, Τμήμα Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας <i>News literacy: Learning about the world</i>
17.45 – 18.00	Συζήτηση

16.00 – 18.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Γιώργος Καλκάνης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Κωνσταντίνος Σκορδούλης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ελένη Φτιάκα , Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου Ιωάννης Φύκαρης , Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
16.00 – 16.15	Μαρία Καργιώτη , Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

	<i>Παιδί και Εκπαίδευση: Μια κριτική ματιά σε σύγχρονους προβληματισμούς</i>
16.15 – 16.30	Μαρία - Ελένη Σάχου , Εκπαιδευτικός Ιδ. Εκπαιδευτηρίων ΚΑΝΤΑ/Αθήνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της Πολυπολιτισμικότητας» Α.Π.Θ. <i>Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών</i>
16.30 – 16.45	Ειρήνη Κωνσταντίνου , Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών Μαρία Πούμπρου , Εργαστηριακός συνεργάτης του ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Μ.Α. στην Ανάπτυξη παιδιών και στην Εκπαίδευση προσχολικής αγωγής Στέλλα Βασαλάκη , Προϊσταμένη του Α΄ Παιδικού Σταθμού Παπάγου, Δ.Ο.Κ.ΜΕ.Π.Α. Παπάγου-Χολαργού, Βρεφονηπιοκόμος <i>Παιδαγωγοί και γονείς... μια συνεργασία εφελτήριο για την ευτυχία των παιδιών</i>
16.45 – 17.00	Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος , Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Η χρησιμότητα και τα οφέλη από την επαφή του παιδιού με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>
17.00 – 17.15	Αγγελική Σαμαντά , Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Αγγελική Γιαννοπούλου , Φιλολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος, MBA, στη Διοίκηση Επιχειρήσεων Νικόλαος Μάνεσης , Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70 στο Ν. Αχαΐας, Δρ Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών <i>Αναπαραστάσεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή στα διοικητικά συμβούλια των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων</i>
17.15 – 17.30	Μαρία Καραβίδα , Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ιωάννης Φύκαρης , Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Αξιοποιώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προώθηση των κοινωνικών αξιών: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας</i>
17.30 – 17.45	Μύρια Πιερίδου , Υπ. δρ, Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Κύπρου Ελένη Φτιάκα , Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου <i>Η Αναπηρία στη Σχολική Ηλικία: Ορισμοί, Αντιλήψεις και Βιώματα</i>
17.45 – 18.00	Συζήτηση
18.00 – 18.30	Διάλειμμα

18.30 – 20.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις
Προεδρείο	Βίκυ Πάτσιου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Τζίνα Καλογήρου , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Κωνσταντίνος Μαλαφάντης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος
18.30 – 18.45	Βίκυ Πάτσιου , Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Βάσω Οικονομοπούλου , Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ <i>«Καιρός του αναμνησθήσθαι, καιρός του μνημορργείν»: Εικόνες παιδικής ηλικίας στην ποίηση του Γιώργου Γεωργούση</i>
18.45 – 19.00	Κωνσταντίνος Μαλαφάντης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος <i>Η παιδική ηλικία στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη</i>
19.00 – 19.15	Ευαγγελία Μουλά , Δρ παιδικής λογοτεχνίας, Υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων δευτεροβάθμιας Δωδεκανήσου <i>Εφηβεία και θάνατος: ο θάνατος ως στοιχείο δομής ή παρεμβολής στο μυθιστόρημα εφηβείας</i>
19.15 – 19.30	Αθανάσιος Ρισβας , Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης 5ης Περιφέρειας (Δυτικής Ελλάδας) <i>Το παιδί στο έργο του Ανδρέα Καρκαβίτσα</i>
19.30 – 19.45	Μελίνα Βέργη , Δρ Πανεπιστημίου Κρήτης <i>Το παιδί στην Παιδική Λογοτεχνία: το παιδί στο κοινωνικό περιβάλλον όπως το παρουσιάζουν ο Κάρολος Ντίκενς, ο Μαρκ Τουέν και η Τζίνα Ρόουλινγκς</i>
19.45 – 20.00	Συζήτηση

18.30 – 20.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία και Μαθηματικά

Προεδρείο	Άντα Μπούφη , Καθηγήτρια Διδακτικής των Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Γιώργος Μπαρालής , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Χρυσάνθη Σκουμπουρδή , Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου Koeno Gravemeijer , Professor of Mathematics Education, Department of Mathematics and Computer Science, Eindhoven University of Technology
18.30 – 18.45	Άντα Μπούφη , Καθηγήτρια Διδακτικής των Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αγγελική Κολοβού , PhD in Mathematics Education - Teacher Koeno Gravemeijer , Professor of Mathematics Education, Department of Mathematics and Computer Science, Eindhoven University of Technology <i>The development of second-graders' reasoning in multiplication: A classroom teaching experiment</i>
18.45 – 19.00	Γιώργος Μπαρालής , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Carl Friedrich Gauss: Η ιστορία ενός από τα πιο «χαρισματικά» παιδιά στα Μαθηματικά</i>
19.00 – 19.15	Αλεξάνδρα Γεωργίου , Μαθηματικός, Msc, Ειδική Παιδαγωγός Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης , Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ο τρόπος άσκησης της δημοκρατίας</i>
19.15 – 19.30	Κωνσταντίνος Καλέμης , Επιμορφωτής Εκπαίδευσης Ενηλίκων & Δια βίου Μάθησης στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης Άννα Κωσταρέλου , Καθηγήτρια ΠΕ 06, Υποδιευθύντρια 3ου Δημ. Σχολείου Αχαρνών, Υπεύθυνη Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Δράσης ΑΠΘ Μαρία Γεωργοπούλου , Δασκάλα, Αριστούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Νεφέλη Γκάτσου , Δασκάλα, Αριστούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Η αντιμετώπιση των προβλημάτων κατανόησης των Μαθηματικών εννοιών και ο Μαθηματικός Εγγραμματισμός σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με την χρήση της ENT</i>
19.30 – 19.45	Εμμανουέλα Σκανδαλάκη , Υπ. δρ Πανεπιστημίου Αιγαίου Χρυσάνθη Σκουμπουρδή , Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου <i>Ιστορική ανασκόπηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων προβλημάτων κλασμάτων</i>
19.45 – 20.00	Συζήτηση

18.30 – 20.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5 Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις της Παιδικής Ηλικίας
Προεδρείο	Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Έλενα Μανιάτη , Δρ, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 25ης Εκπ. Περιφέρειας Αττικής/ Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ /Διδάσκουσα ΕΚΠΑ Στέλιος Κουτελιέρης , Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ψυχολογία της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol), Accredited Lecturer, University of Derby
18.30 – 18.45	Αικατερίνη Αγγέλη , Φιλόλογος, M.Sc. Παιδοψυχολογίας <i>Σε ποιο βαθμό συμβάλλουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γένεση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους;</i>
18.45 – 19.00	Στέλιος Κουτελιέρης , Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ψυχολογία της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol), Accredited Lecturer, University of Derby Πηνελόπη Λουκά , Δρ Κοινωνικής & Ψυχολογίας της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol) Accredited Lecturer, University of Derby Αγγελική Παπαγγελή , Δρ Κλινικής Γλωσσολογίας, Εκπαιδευτικός, Accredited Lecturer, University of Derby <i>Children's Voices: what do children think of their school?</i>
19.00 – 19.15	Μαρία Παναγιωτάκη , Ψυχολόγος - Κοινωνιολόγος, MSc Αναπτυξιακή Ψυχολογία στην Εφηβεία, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Β/θμιας Εκπ/σης Ν.Ηρακλείου <i>Οι φιλικές σχέσεις μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και η δυναμική των ποιοτικών διαστάσεων της φιλίας</i>
19.15 – 19.30	Έλενα Μανιάτη , Δρ, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 25ης Εκπ. Περιφέρειας Αττικής/ Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ /Διδάσκουσα ΕΚΠΑ Μαρία Μάσσου , M.Ed., Διευθύντρια 6ου Δ.Σ. Χολαργού, Κοινωνιολόγος <i>Ακαδημαϊκή επίδοση και ψυχική ανθεκτικότητα: Προσδιορίζοντας τους παράγοντες που οικοδομούν και</i>

	<i>προάγουν τη σχέση</i>
19.30 – 19.45	Βασιλική Ντόφη , Ψυχολόγος Ουρανία - Μαρία Παππά , Ψυχολόγος Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία</i>
19.45 – 20.00	Συζήτηση

	Κυριακή 14-04-2013
9.30 – 11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο Ψυχολογία και Παιδική Συμπεριφορά
Προεδρείο	Γεώργιος Δράκος , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευαγγελία Γαλανάκη , Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευγενία Μαγουλά , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
09.30 – 09.45	Αναστασία Σολαχίδου , Διευθύντρια 4ου Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας, ΜΔΕ στις επιστήμες της Αγωγής Τσιγγίλης Νικόλαος , Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής <i>Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων μαθητών με τη μέθοδο των αυτοαναφορών</i>
09.45 – 10.00	Φωτεινή Πρέντζα , ΜΑ, Εκπαιδευτικός, Α/βαθμια Ιωαννίνων Αλεξάνδρα Πρέντζα , PhD in Linguistics, Α/βαθμια Ιωαννίνων, Επιστημονικός Συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Ηπείρου <i>Διγλωσσία και Δυσλεξία: μια σύνθετη εικόνα</i>
10.00 – 10.15	Δάφνη Μπέκερ , BA Early Childhood Studies, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece Ευγενία Θεοδότου , Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece <i>Προκοινωνική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και η επιρροή των κατοικίδιων</i>
10.15 – 10.30	Αικατερινή Τάτση , Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Κατοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου <i>Θετική ψυχολογία και σχολείο</i>
10.30 – 10.45	Ευσταθία Μέλλον , Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Η επίδραση των social networks και του cyber-bullying στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων</i>
10.45 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

9.30 -11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2 Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Λαμπρινή Σκούρα , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Ευαγγελία Μαυρικάκη , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Σουλτάνα Μάνεση , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
09.30 – 09.45	Θεοδώρα Αγάπογλου , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέα Παιδαγωγικής Μαριάννα Καπετανίδου , Καθηγήτρια Ξένων Γλωσσών, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Μ.Π.Σ. «Ιταλική γλώσσα και πολιτισμός», Τμήμα Ιταλικής γλώσσας & φιλολογίας, Κατεύθυνση Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας <i>Η πρόκληση της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη</i>
09.45 – 10.00	Μαρία Δουνάκη , Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ. Ιωάννης Χατζηκυριάκου , Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ. <i>Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στη σχολική επίδοση του παιδιού</i>
10.00 – 10.15	Σουλτάνα Μάνεση , Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, <i>Ο ρόλος της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: μια βιβλιογραφική επισκόπηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής</i>
10.15 – 10.30	Μεγακλής Σωτηρόπουλος , M.Sc., Καθηγητής Πληροφορικής Πειραματικού Γυμνασίου Αναβρύτων, πρ.

	Σχολικός Σύμβουλος <i>Ο σχηματισμός των εννοιών κατά την παιδική ηλικία. Εφαρμογή μέσω του προγραμματισμού Η.Υ.</i>
10.30 – 10.45	Χάρις Τζιοβάρα , Πτυχιούχος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και ειδικευση στη Διδακτική - Προγράμματα Σπουδών», Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <i>Αναβάθμιση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας με διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας</i>
10.45 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

9.30 – 11.00	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Χαράλαμπος Μπαμπούνης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Μαρία Δημάκη - Ζώρα , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Καλεράντε Ευαγγελία , Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
09.30 – 09.45	Παναγιώτης Αναγνώστου , Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διοίκηση Επιχειρήσεων ΑΤΕΙ Πάτρας Γεράσιμος Αντύπας , Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σχολή Μηχανολόγων ΑΤΕΙ Πάτρας <i>Σερφάρωντας στο Web - Παιδική ηλικία και Κίνδυνοι του Διαδικτύου. Τρόποι αντιμετώπισης</i>
09.45 – 10.00	Κωνσταντίνα Γιατίνη , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Ταυτότητες και διαπροσωπικές σχέσεις των νέων στον χώρο του facebook</i>
10.00 – 10.15	Ευαγγελία Καλεράντε , Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <i>Το παιδί ως σκιάδη πολιτική ύπαρξη, στην εικονική πραγματικότητα, σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κώδικες οικειότητας</i>
10.15 – 10.30	Στέφανος Λουκέρης , Med. Εκπαιδευτικός Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης , Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <i>Πολίτης με αναπηρία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αντικατοπτρισμοί κοινωνικού εφησυχασμού ή αγωνιστικότητας;</i>
10.30 – 10.45	Στυλιανή Στρούβαλη , Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Μαρία Τσαπνίδου , Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Η περίπτωση της βίας των Μ.Μ.Ε. και οι επιδράσεις της στην παιδική ηλικία</i>
10.45 – 11.00	Συζήτηση
11.00 – 11.30	Διάλειμμα

11.30 – 12.30	Ολομέλεια - Αμφιθέατρο
Προεδρείο	Δημοσθένης Δασκαλάκης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Γιώργος Δράκος , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Θανάσης Νάκας , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Κωνσταντίνος Σκορδούλης , Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
11.30 – 12.00	Κεντρική Ομιλία Jo Moran Ellis Associate Professor, τ. Head of Department of Sociology, Surrey University Thinking sociologically about children and childhood
12.00 – 12.30	Κεντρική Ομιλία Ευγενία Φλογαΐτη Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το αειφόρο σχολείο

12.45 – 14.45	Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο
	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ “Social Welfare Measures and Institutional Arrangements for Child Protection”. Sociological Parameters «Μέτρα Κοινωνικής Πολιτικής και Θεσμικές Διευθετήσεις για την Προστασία του Παιδιού». Κοινωνιολογικές Παράμετροι Συνδιοργανωτές: (α) Χατζηκυριάκειο Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας (β) Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕΕΡΕΚ) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

	σης ΕΚΠΑ (γ) Παρατηρητήριο Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ (δ) International Sociological Association RC10 Προεδρείο Λίτσα Νικολάου Σμοκοβίτη, RC10/ISA, Παν. Πειραιά, Χατζηκυριάκειο Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας Δημοσθένης Δασκαλάκης, RC10/ISA, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Heinz Sünker, RC10/ISA, Univ. of Wuppertal Συντονίστρια Βικτώρια Πέκκα - Οικονόμου, RC10/ISA, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πειραιώς Μετέχουν: ▪ György Széll, ex President ISA/RC10, University of Osnabrueck Εισήγηση με τίτλο: “Germany: Case study on realizing a welfare state as a divided nation and the role of European integration” ▪ Heinz Sünker, ex President ISA/RC10, University of Wuppertal Εισήγηση με τίτλο: “Children, politics of childhood and social crisis” ▪ Χριστίνα Βάγια, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας Τ.Ε.Ι. Αθηνών Εισήγηση με τίτλο: «Τοπικά δίκτυα κοινωνικών υπηρεσιών: Ένας κατάλληλος μηχανισμός προώθησης της παιδικής προστασίας» ▪ Αναστασία Κατσιλιέρη, Διευθύντρια Παιδικής Προστασίας Χατζηκυριακείου Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας Εισήγηση με τίτλο: «Περίπτωση ενός Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας (κοινωνικοί στόχοι, οργάνωση υπηρεσιών, προφίλ φιλοξενούμενων παιδιών, παρουσίαση περιπτώσεων, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας)»

12.45 – 14.30	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2
	Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις
Προεδρείο	Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου , Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου , Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Αναστασία Δημητρακοπούλου , Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ
12.45 – 13.00	Αναστασία Δημητρακοπούλου , Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ <i>Η Παιδαγωγική Αξία του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία</i>
13.00 – 13.15	Ευγενία Δανιηλίδου , Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02 Ιωάννα Βορβή , Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02 Ελένη Λιναρδή , Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MA Children’s Rights <i>Παιδιά Ρομά: παιδιά με μια διαφορετική παιδική ηλικία. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας</i>
13.15 – 13.30	Αλεξάνδρα Σαγρή , Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ <i>Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις</i>
13.30 – 13.45	Ιωάννα Βουλγαρέλλη , Βρεφονηπιαγωγός, Master στο Τμήμα Κοινωνιολογίας και στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου <i>Η διαπραγμάτευση της Ετερότητας για μια ειρηνική κοινωνική συνύπαρξη</i>
13.45 – 14.00	Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. Χαρίκλεια - Παναγιώτα Βαϊοπούλου , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. <i>Εργασία σε ομάδες και το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής</i>
14.00 – 14.30	Συζήτηση
14.30 – 14.45	Διάλειμμα

12.45 – 14.30	Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5
	Παιδική Ηλικία: Πολιτισμικές Διαστάσεις

Προεδρείο	Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης , Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ Μανόλης Γ. Βαρβούνης , Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Ρέα Κακάμπουρα , Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
12.45 – 13.00	Μανόλης Γ. Βαρβούνης , Καθηγητής Λαογραφίας, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης <i>Παιδί και ελληνική λαϊκή θρησκευτικότητα: Η πρόσληψη των λαϊκών εθμικών συμπεριφορών στην παιδική ηλικία</i>
13.00 – 13.15	Γεωργία Παρπαρούση , Δρ, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ Ι), ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών <i>Εικόνες του παιδιού και της παιδικής ηλικίας στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι</i>
13.15 – 13.30	Παρασκευή Κοσιδά - Βρεττού , Δρ Κοινωνικής Λαογραφίας, Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων <i>Το «ποινικό δελτίο» της παιδικής ηλικίας. Η πολιτισμική «στέγη» της παιδικής εγκληματικότητας (Λευκάδα, 1890-1940)</i>
13.30 – 13.45	Ελένη Καρανικόλα - Τσουβέλα , Εκπαιδευτικός MSc, cPhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. <i>Παιδική ηλικία και Λαϊκός Πολίτισμος. Το πανηγύρι του Αϊ Συμιού στο Μεσολόγγι</i>
13.45 – 14.00	Στέλλα Βατούγιου , Υπ. δρ ΕΚΠΑ <i>Μέσα απ' τα μάτια των παιδιών. Η παιδική ηλικία στις κινηματογραφικές δημιουργίες</i>
14.00 – 14.15	Ζωή Αρβανιτίδου , Υπ. δρ Λαογραφίας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου <i>Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού Μέσα από το Ένδυμα και τη Μόδα</i>
14.15 – 14.30	Συζήτηση
14.30 – 14.45	Διάλειμμα
15.00 – 15.30	Ολομέλεια - Αμφιθέατρο
	Συμπεράσματα – Λήξη Συνεδρίου
	Heinz Sünder , Καθηγητής, Wuppertal University György Széll , Ομότιμος Καθηγητής, University of Osnabrueck Χαράλαμπος Μπαμπούνης , Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ Δημοσθένης Δασκαλάκης , Καθηγητής, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

