

«Εδώ έχει ανώτερο επίπεδο παιδιών, δεν υπάρχουν αποκλίσεις από τον κανόνα». Ηθική τοπογραφία των εφήβων της «μεσαίας» τάξης.

Μιχάλης Χριστοδούλου και Παντελής Κυπριανός¹

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι η εμπειρική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η δυναμική της κοινωνικής τάξης διαπλέκεται με αυτή του σχολείου στο σχηματισμό της ταυτότητας των εφήβων. Βασιζόμενοι σε αφηγήσεις ζωής μαθητών πειραματικού λυκείου, εστιάσαμε στα λεξιλόγια κινήτρων που χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Διατυπώνουμε τη θέση ότι οι ταυτότητες που αξιώνουν οι έφηβοι για τους εαυτούς τους συγκροτούνται με γνώμονα τρεις ιδέες: αυτονομία, διαφορετικότητα και ηθική ανωτερότητα από τους μαθητές άλλων λυκείων. Πρόκειται, ωστόσο, για αφηγηματικές ταυτότητες με έντονα αμφιθυμικά στοιχεία τα οποία εκπηγάζουν από την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου και από τις στρατηγικές των οικογενειών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εφηβεία, ταυτότητα, λεξιλόγια κινήτρων, μεσαία τάξη, οικογενειακές στρατηγικές.

Εισαγωγή

Από τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 οι κοινωνικές βάσεις του σχηματισμού της ταυτότητας κατά την εφηβεία αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών μελετών. Το μεγάλωμα σε οικογένειες και γειτονίες της εργατικής τάξης (Sennett and Cobb 1972: 191-241, Rubin 1976) συνοδεύεται από εντάσεις και ρήγματα αλλά και από πολιτισμικές μορφές αντίστασης στον αποκλεισμό και την αποξένωση στη σχολική καθημερινότητα (Willis 1977, Clarke et al. 1976; Κονιόρδος κ.α. 2006; Μαράτου-Αλιπράντη κ.α. 2006). Οι νέοι και οι νέες της εργατικής τάξης αναλύο-

¹ Ο Μιχάλης Χριστοδούλου είναι κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποψήφιος διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών, τμήμα ΤΕΕΑΠΗ.

Ο Παντελής Κυπριανός είναι Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης και της Ιστορίας των ιδεών, Πανεπιστήμιο Πατρών, τμήμα ΤΕΕΑΠΗ.

Στοιχεία επικοινωνίας: Πανεπιστήμιο Πάτρας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημιούπολη Πάτρας, Ρίο, τηλ. 2610996179, 2610451210, Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: hristodoulou@upatras.gr, kiprian@upatras.gr.

νται όχι ως παθητικοί φορείς που εσωτερικεύουν τα ιδανικά του σχολικού θεσμού, αλλά ως πολιτισμικοί εμπνευστές και δημιουργοί καινοτόμων στυλιστικών, εκφραστικών (Thornton 1995, Bennett 2000) ή ακόμα και ριψοκίνδυνων βιοτικών υφών (Le Breton 2004) που έρχονται σε αντίθεση με αρχές που προβάλλονται από την κυρίαρχη ιδεολογία (Brake 1985), σε μια μέριμνα να αρθρώσουν μια ταυτότητα που θα γίνεται σεβαστή (Hagan 1997, Jackson 2002, Kelly 2009, Wexler 1992). Στο πλαίσιο αυτό στρέφονται σε μια macho κουλτούρα (Swain 2000, Mac an Ghail 1994, Kehily and Nayak 1997) ή σε μια εκδοχή τονισμένης θηλυκότητας (Griffin 1985).

Τα τελευταία χρόνια ερευνητές, εκκινώντας από τις έννοιες του *habitus* και του πολιτιστικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, έχουν εστιάσει στις οικογένειες της «μεσαίας» τάξης και έχουν αναδείξει τις παιδαγωγικές διαστάσεις της ενασχόλησης της μητέρας με τις εργασίες που έχει ο μαθητής για το σπίτι (*homework*) και στην κινητοποίηση των πόρων, πολιτισμικών, οικονομικών και διανοητικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα οικογενειακό *habitus* μέσα στο οποίο ο μαθητής αναπτύσσει τη σχέση του με τη σχολική γνώση (Reay 1998, 2000, 2005). Σ' αυτή τη σύνθετη προβληματική που επιχειρεί να συνδυάσει τις διεργασίες του κοινωνικού φύλου με αυτές της κοινωνικής τάξης, οι σχολικές ανισότητες αναπαράγονται στην οικιακή σφαίρα, με τις μητέρες να επιφορτίζονται τη μεταβίβαση του οικογενειακού πολιτιστικού κεφαλαίου. Αυτό σημαίνει ότι μητέρες με διαφορετικό όγκο και δομή πολιτιστικού κεφαλαίου αναπτύσσουν διαφορετικές πρακτικές κοινωνικοποίησης και, έτσι, έχουν διαφορετικές πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Vincent and Ball 2007, Ball et al. 2004, Irwin and Elley 2011, Gorman 1998; Κυπριανός 1996).

Αναφορικά με τον όρο «ηθική τοπογραφία», αυτός προέρχεται από τον Taylor (Taylor 1988). Παραπέμπει σ' έναν συγκεκριμένο τρόπο συγκρότησης της ταυτότητας, ειδικότερα στο πώς κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι επι-λοχωρούν στον τρόπο που τα άτομα οργανώνουν τις βιογραφίες τους. Εκκινώντας από την ιδέα ότι ο άνθρωπος είναι μια αυτό-ερμηνευόμενη ύπαρξη, ο Taylor θεωρεί ότι η ερμηνεία δεν είναι ουδέτερη ούτε δομείται τυχαία. Βασικό συστατικό των αυτό-ερμηνειών είναι οι ισχυρές αξιολογήσεις που αρθρώνει το άτομο, για να οργανώσει το παρελθόν του και να προσανατολιστεί σε σχέση με μελλοντικές δράσεις. Οι ισχυρές αξιολογήσεις αναφέρονται στα πράγματα στα οποία προσβλέπει κάποιος και για τα οποία θεωρεί ότι αξίζει να παλεύει, αναφέρεται στις επιθυμίες και στους σκοπούς που έχουν σημασία και προσανατολίζουν υπαρκτικά ένα άτομο και λειτουργούν ως κριτήρια για να αξιολογήσει το ποιος είναι σε αντιδιαστολή με το ποιος δεν θέλει να είναι. Αυτές οι ισχυρές αξιολογήσεις εγγράφονται στις αφηγήσεις που οικοδομεί το άτομο για να κατανοήσει τον εαυτό του, με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις από αυτές να αποτελούν το θέμα της βιογραφίας του (Taylor 1985:2-4, 1989:47-93, 1988). Με άλλα λόγια, η αφήγηση εί-

ναι το μέσο που χρησιμοποιεί το άτομο για να αυτο-κατανοηθεί σε σχέση με τις ισχυρές αξιολογήσεις στη βάση των οποίων οριοθετεί τα σημαντικά από τα ασήμαντα. Μέσα από την παρούσα μελέτη αποσκοπούμε να εξετάσουμε αυτό το ηθικό τοπίο μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες από Πειραματικό σχολείο μεγάλης πόλης της χώρας επιχειρούν να αρθρώσουν τις αφηγηματικές τους ταυτότητες. Επειδή η παραπάνω προσέγγιση είναι μια φιλοσοφική σκιαγράφιση της ταυτότητας, η οποία δεν μας παρέχει αναλυτικά εργαλεία επεξεργασίας εμπειρικού υλικού, και επειδή εκτιμούμε ότι υπάρχουν προφανείς εκλεκτικές συγγένειες με την παράδοση της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης και της Φαινομενολογίας, θωρήσαμε αναγκαίο να δώσουμε έμφαση σε ευαισθητοποιούσες έννοιες που προέρχονται από αυτές τις παραδόσεις, οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να θέσουμε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, να ταξινομήσουμε τις κατηγορίες του λόγου των μαθητών και να διερευνήσουμε τη συνάφειά τους με τις δομικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες συγκροτείται.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι προαναφερθείσες έρευνες εστιάζουν κυρίως σε τρία σημεία: στους νέους της εργατικής τάξης, στις στυλιστικές, μουσικές και ενδυματολογικές τους επιλογές, στις πρακτικές που γονείς διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης υιοθετούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, και σε φεμινιστικής προέλευσης εννοιολογικές προτάσεις –όπως «έμφυλη επιτελεστικότητα» (Butler 1993; Pascoe 2011), «επιβεβλημένη ετεροφυλοφιλία» (Rich 1986), και «ηγεμονικός ανδρισμός» (Kessler et al 1985; Connell 2005)– με στόχο να αναδειχθεί η έμφυλη διάσταση της οργάνωσης του εαυτού των εφήβων.

Στο κείμενό μας διερευνούμε τις πρακτικές μέσω των οποίων έφηβοι, μαθητές και μαθήτριες Πειραματικού λυκείου, συγκροτούν την ταυτότητα του εαυτού τους. Για την εξέταση αυτής της διαδικασίας εστιάζουμε στα νοήματα που οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν για να κατανοήσουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τις βιωμένες εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής. Τα νοήματα αυτά δεν επινοούνται τυχαία αλλά είναι συλλογικώς διαμοιρασμένα και συναρτώνται με τα δομικά χαρακτηριστικά του Πειραματικού σχολείου και τις οικογενειακές στρατηγικές επένδυσης στο θεσμό.

Αναλυτικές κατηγορίες και ερευνητικά ερωτήματα

Για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες, μέσω των οποίων οι έφηβοι μαθητές σχηματίζουν την ταυτότητα τους, εστιάζουμε στα συναισθηματικά λεξιλόγια (Gordon 1981: 577-80) που χρησιμοποιούν για να μιλήσουν για τους ίδιους και την καθημερινή τους ζωή, στους πόρους και τις πρακτικές που αναπτύσσουν για να χαράξουν ηθικά, πολιτιστικά και συμβολικά όρια με τους «Άλλους» (Lamont 1992: 3-13) και στις «ισχυρές αξιολογήσεις» για να καθορίσουν τους προσανατολισμούς και τον ηθικό τους κόσμο (Taylor 1988). Προσυπογράφοντας τις θέσεις του Sayer για την ηθική σημασία της κοινωνικής τάξης, εκτιμούμε ότι για να κα-

τανοήσουμε τη διαδικασία σχηματισμού της αίσθησης του εαυτού θα πρέπει να αναδείξουμε τους ορισμούς και τα νοήματα των ίδιων των εφήβων για τα «πρέπει» και δεν «πρέπει» τους, για τα πράγματα για τα οποία νοιάζονται ή αδιαφορούν στην καθημερινή τους ζωή (Sayer 2005: 949-52).

Η θέση αυτή, σε συνδυασμό με τις απόψεις του Mead (1934) για την ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού και του Strauss για την κοινωνική ταυτότητα (2008: 17-33), πραγματεύεται την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο ως βιωμένες εμπειρίες που αρθρώνονται συλλογικά και σχεσιακά σε συγκεκριμένα πλαίσια (γειτονιά, σχολείο, φροντιστήριο, πλατεία κτλ) και με συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, εντός των οποίων τα κοινωνικά υποκείμενα επεξεργάζονται και συγκροτούν από κοινού αποθέματα γνώσης (Atkinson 2010) για να νοηματοδοτήσουν τους εαυτούς τους και τις καταστάσεις που ζουν καθημερινά.

Μέσα σε αυτά τα αποθέματα γνώσης, τα οποία μπορεί να έχουν θεσμική προέλευση (π.χ. σχολείο) ή να συνδέονται με την κουλτούρα της οικογένειας, ή με άτυπα δίκτυα αλληλεπίδρασης του εφήβου, οι έφηβοι αντλούν λεξιλόγια κινήτρων για να ερμηνεύσουν τους εαυτούς τους, να οργανώσουν μορφές κοινωνικής δράσης και να συγκροτήσουν το θυμικό τους σύμπαν. Η έννοια «λεξιλόγια κινήτρων» είναι του C. W. Mills (1940). Μέσω αυτής προσπάθησε να δει τι πετυχαίνουν τα άτομα, όταν κάνουν κάτι πολύ συνηθισμένο στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, δηλαδή όταν αποδίδουν κίνητρα στον εαυτό τους και στους άλλους. Για τον Mills τα κίνητρα συνιστούν όχι πραγματικότητες ριζωμένες στο άτομο που υπαγορεύουν τις πρακτικές του, αλλά γλωσσικούς μηχανισμούς ή ομιλιακά ενεργήματα που ενεργοποιούνται για συγκεκριμένους λόγους και σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Όταν κάποιος αποδίδει κίνητρα, δεν περιγράφει απλώς κάτι, αλλά ταξινομεί και αξιολογεί τη δράση του και τη δράση των άλλων στο πλαίσιο μιας κατάστασης. Η επιλογή συγκεκριμένων λεξιλογίων κινήτρων εξαρτάται από την κατάσταση και μπορεί να γίνει, για να επηρεάσει τον άλλο, να δικαιολογήσει μια συμπεριφορά, να πείσει, να πιέσει ή να απαξιώσει. Κατά τη γνώμη μας, η σκέψη του Mills για τη ρητορική πτυχή των κινήτρων είναι και ένας τρόπος να αξιώσει ένα άτομο μια ταυτότητα για τον ίδιο ή μια ομάδα μια ταυτότητα για τα μέλη της, θυμίζοντας τον τρόπο που ο E. Goffman μίλησε για την «παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή».

Θυμίζουμε ότι για τον Goffman, όταν κάποιος βρίσκεται ενώπιον τρίτων, αξιώνει από αυτούς να δεχθούν και να πάρουν στα σοβαρά τον εαυτό που προβάλλει. Τα άτομα χειρίζονται και χρησιμοποιούν λεξιλόγια, εκφράσεις του προσώπου, αντιλήψεις, τρόπο ομιλίας για να πείσουν το ακροατήριό τους για το είδος του εαυτού που θεωρούν σημαντικό, σε μια προσπάθεια να πριμοδοτήσουν όψεις του εαυτού τους που θεωρούν άξιες, αποσιωπούν άλλες ή εξιδανικεύουν εκείνες τις συμπεριφορές που κρίνουν ότι ταιριάζουν ή όχι με το είδος του εαυτού που επιλέγουν να παρουσιάσουν (Goffman 1959). Αυτό που διακυβεύεται στην

παρουσίαση του εαυτού και στις αξιώσεις ταυτότητας που προβάλλει είναι η ηθική του ακεραιότητα, το κατά πόσο θα αξιολογηθεί θετικά ή αρνητικά από τα ακροατήρια του αυτή η αξίωση, το κατά πόσο θα γίνει αποδεκτός ο τρόπος που αξιώνει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και να το κάνει πράξη στην καθημερινότητά του.

Τούτου δοθέντος, θέση μας είναι ότι, όταν κάποιος μιλάει για τη ζωή του, εφόσον την ανακατασκευάζει μέσω της αφήγησης ή της επιλεκτικής παρουσίας, δεν την περιγράφει απλά, αλλά προβαίνει και σε κάποιου είδους αξίωση ταυτότητας (Spector-Mercel 2011, Holstein and Gubrium 1995), τοποθετείται με αξιολογικό τρόπο απέναντι σ' αυτά που ζει, παίρνει θέση σε σχέση με τα διακυβεύματα στα οποία εμπλέκεται και τους θεσμούς στους οποίους εντάσσεται, επιλέγει συγκεκριμένα λεξιλόγια κινήτρων για να βάλει σε τάξη τον κόσμο στον οποίο βρίσκεται και να αυτό-τοποθετηθεί σε σχέση με τους φίλους του, τις επαγγελματικές και επιλογές των φίλων του, την οικογένειά του, το σχολείο του.

Αφορμώμενοι από την προαναφερθείσα προβληματική θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Με ποιους όρους οι μαθητές χαράσσουν όρια ανάμεσα στους ίδιους και στους άλλους; Πώς δικαιολογούν/εξηγούν τα κριτήρια επιλογής των επαγγελματικών τους προοπτικών, των φίλων τους και των χρήσεων του ελεύθερου χρόνου τους; ποια λεξιλόγια κινήτρων προβάλλουν στις αφηγήσεις τους σχετικά με το πώς βίωσαν τη μέχρι τώρα σχολική τους εμπειρία (τη σχέση τους με τη σχολική γνώση, τους καθηγητές τους, τις παρέες τους στο σχολείο, τη μετάβαση από το δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο);

Μεθοδολογία. Δειγματοληψία και αναλυτική στρατηγική

Οι συνεντεύξεις μας αποτελούν μέρος έρευνας με στόχο τη σύγκριση αφηγήσεων ζωής μαθητών/τριών διαφορετικών τύπων λυκείου. Μιλήσαμε με μαθητές/τριες τρίτης τάξης Πειραματικού σχολείου υιοθετώντας τη λογική της θεωρητικής δειγματοληψίας της Grounded Theory. Μετά από πιλοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε φάνηκε ότι το σημείο κορεσμού τους ήταν οι 12 με 14. Ενημερώσαμε τους μαθητές για τον σκοπό της έρευνας και καλέσαμε εθελοντικά 7 αγόρια και 7 κορίτσια να συμμετέχουν.

Η συνέντευξη σχεδιάστηκε στη βάση τεσσάρων αξόνων. Καλέσαμε τους μαθητές να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους από το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο και να τοποθετηθούν σε ερωτήματα που απέρρεαν από τις εννοιολογικές κατηγορίες της έρευνας.² Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνε-

² Ενδεικτικά: «πιστεύεις ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών του τεχνικού και του πειραματικού λυκείου και αν ναι, ποιες;» «Ποια πράγματα σε κάνουν περήφανο; θα μπορούσες να αφη-

ντεύξεων βασιστήκαμε στην εκδοχή του Glaser για την Grounded Theory (1978, 1998) και στην αφηγηματική ανάλυση (Riessman 2002, 2008; Christodoulou and Kiprianos 2012). Ειδικότερα, όσον αφορά στην πρώτη, προσπαθώντας οι αναδύμενες κατηγορίες να είναι κοντά στα λεγόμενα των ομιλητών και να ανταποκρίνονται σε αυτά, συγκρίναμε διαφορετικά νοηματικά σύνολα εντός και μεταξύ των συνεντεύξεων και επιχειρήσαμε να ανασύρουμε την core category, η οποία διαπερνά και πλαισιώνει τις αρχικές κατηγορίες που προέκυψαν μέσω της ανοιχτής και της εστιασμένης κωδικοποίησης (substantive coding).

Η δεύτερη στρατηγική επεξεργασίας των δεδομένων αντλεί από την αφηγηματική ανάλυση. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, όταν οι άνθρωποι μιλούν για τις εμπειρίες τους και τους εαυτούς τους θέτουν σε κίνηση ιστορίες και αφηγήσεις μέσω των οποίων προσπαθούν να πετύχουν διάφορα πράγματα, όπως το να υποστηρίξουν ένα επιχείρημά τους, να οργανώσουν την μνήμη τους και το παρελθόν τους, να εμπλέξουν τον ακροατή στην αφήγησή τους ή να τον παραπλανήσουν και να παρουσιάσουν μια συγκεκριμένη εκδοχή για τον κοινωνικό τους κόσμο ή τέλος να τον πείσουν για όλα τα παραπάνω (Bruner 1987). Στα πλαίσια αυτής της οπτικής, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους το υποκείμενο αυτό-τοποθετείται απέναντι στα πολιτισμικά αντικείμενα του περιβάλλοντός του (πρόσωπα, θεσμούς, αξίες, ηθικούς κανόνες) προκειμένου να αξιώσει και να κατασκευάσει μια συγκεκριμένη ταυτότητα για το ίδιο. Το βιογραφικά καθορισμένο απόθεμα γνώσης του ατόμου από το οποίο αντλεί αφηγηματικούς πόρους, για να αυτοτοποθετηθεί και να αξιώσει την ταυτότητά του, επιτρέπει στον αναλυτή να ανασυστήσει την οπτική του υποκειμένου αντιμετωπίζοντας τον ως αφηγητή της βιωμένης του εμπειρίας. Μ' άλλα λόγια, στόχος δεν είναι μόνο η εξέταση της αλήθειας των λεγομένων αλλά και ο τρόπος χρήσης τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η λειτουργία που επιτελούν στο σύνολο της τοποθέτησης του υποκειμένου και ο τρόπος οργάνωσής τους σε σχέση με την αφήγηση που το υποκείμενο οικοδομεί (Somers 1994, Maines 1993).

Επισκεφθήκαμε το πειραματικό λύκειο τον Οκτώβρη του 2011 και πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες καθ' όλη τη διάρκεια του μήνα. Μετά από τις απαραίτητες επεξηγήσεις στη διεύθυνση του σχολείου για το σκοπό και τη λογική της έρευνας και με τη συνδρομή των διδασκόντων επισκεφθήκαμε τα δυο τμήματα της Γ' τάξης του λυκείου και ενημερώσαμε σχετικά τους μαθητές. Διευκρινίσαμε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και ανώνυμη και ότι η τεχνική που επιλέξαμε είναι η προσωπική συνέντευξη. Προς έκπληξή μας, ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη προθυμία. Προσφέρθηκαν 16 μαθητές από τα δυο τμήματα (9 κορίτσια και 7 αγόρια) με τους οποίους προγραμματίσαμε τις συνεντεύξεις για συγκεκριμένες ημέρες και ώρες.

γηθείς κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό;» «Υπάρχουν άνθρωποι με τους οποίους δεν θα έκανες ποτέ παρέα και γιατί;».

Από τη μελέτη των αρχείων του σχολείου προκύπτει ότι έχουνε να κάνουμε με μία σχετικά ομοιογενή κοινωνική ομάδα. Οι γονείς των μαθητών είναι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, άνθρωποι των τεχνών (σκηνοθέτες, ηθοποιοί, ζωγράφοι), ή κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις στο δημόσιο και στο χώρο παροχής ιατρικών υπηρεσιών (θέσεις ευθύνης σε οργανισμούς κοινής ωφέλειας, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό). Αν και η εγγραφή στα Πειραματικά σχολεία γίνεται μετά από κλήρωση, φαίνεται δηλαδή ανοιχτή σε όλους, εντούτοις το κοινό είναι σχετικά ομοιογενές. Ανάλογη ομοιογένεια παρατηρείται και σε σχέση με τις σπουδές που οι συνομιλητές μας επιλέγουν –κατά κανόνα τα τμήματα με τις υψηλότερες βάσεις.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδύθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες, τις οποίες αναλύουμε στις επόμενες ενότητες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην αξίωση των ομιλητών να αντιμετωπίζονται όχι ως παθητικοί εκφραστές γονεϊκών ή σχολικών προσδοκιών, αλλά ως δυνάμενοι να επηρεάζουν τα πράγματα γύρω τους. Η δεύτερη αφορά στην πριμοδότηση της σχολικής κουλτούρας που προβάλλει το πειραματικό λύκειο, μέσω της οποίας χαράσσουν πολιτιστικά και κοινωνικά όρια που τους επιτρέπουν να αυτοκατανοούνται ως ηθικά ανώτεροι από τους μαθητές άλλων λυκείων. Η τρίτη, και κεντρικότερη, κατηγορία της έρευνάς μας αναδεικνύει μία αμφιθυμία η οποία αντανακλάται στον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν τον χρόνο και εμποτίζει την επένδυσή τους στη σχολική γνώση, πάνω στην οποία αρθρώνεται τόσο η αξίωσή τους για αυτονομία όσο και για ηθική ανωτερότητα.

Ο Λόγος των μαθητών

Α. Αξιώνοντας τη διαφορά και την αυτονομία

Στις συνεντεύξεις εστιάσαμε στο νόημα που αποδίδουν οι μαθητές στις επαγγελματικές τους προοπτικές, στα «κίνητρά» τους και στον τρόπο που ορίζουν τη βιωμένη τους κατάσταση. Να τι λέει ο Αντρέας, όταν τον ρωτήσαμε για το τι σκέφτεται να κάνει μετά το Λύκειο (όλα τα ονόματα των μαθητών τα οποία θα αναφερθούν στην συνέχεια έχουν ευνόητα αλλαχθεί):

M: Πού σκέφτεσαι να περάσεις Αντρέα;

A : Θέλω να περάσω στο φυσικό.

M: Στο φυσικό;

A : Ναι, γιατί μου αρέσει.

M : Θες να γίνεις καθηγητής σε σχολείο δηλαδή;

A : Όχι, θέλω να ασχοληθώ με την έρευνα.

M: Πώς και έτσι;

A : Γιατί μου αρέσει.

M: Και διαβάζεις για αυτό το θέμα ; πόσες ώρες ασχολείσαι ;

A : Ασχολούμαι δέκα τη βδομάδα, δυο ώρες τη μέρα περίπου.

M : Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρεις;

A : Ουσιαστικά το κάνω επειδή μου αρέσει .

Η έμφαση και η αξία που δίνει ο Αντρέας στην ικανοποίηση των ατομικών του επιθυμιών είναι ο δικός του τρόπος να διαχειριστεί την ένταση που ο ίδιος θεωρεί ότι υπάρχει ανάμεσα στο θέλω («γιατί μου αρέσει») και στο πρέπει. Ενώ στην αρχή της συνέντευξης υποστήριξε με σθένος ότι είναι πολύ ευχαριστημένος από την όλη εμπειρία του στο Πειραματικό, προς το τέλος της συζήτησης, όταν τον ρωτήσαμε ποια πράγματα τον «ξενερώνουν» σ' αυτή τη φάση της ζωής του, είπε:

οι καθηγητές δεν έχουνε καταλάβει ότι αυτό που κάνουμε το κάνουμε για μας, για να πάμε καλά στις Πανελλήνιες και όχι γιατί μας το επιβάλλουν αυτοί, το κάνουμε γιατί θέλουμε. Ξενερώνω πολύ όταν οι μαθητές και οι καθηγητές δεν βλέπουν το σχολείο σαν κάτι σημαντικό. Πάνε απλά στο σχολείο γιατί πρέπει. Εγώ θέλω να πάω στο σχολείο για να μάθω.

Ο Αντρέας αξιώνει να αντιμετωπίζεται ως κάποιος που έχει ανιδιοτελή σχέση με τη σχολική γνώση, αντιπαράβάλλοντας τον εαυτό του με όσους θεωρεί ότι διατηρούν μια εργαλειακή σχέση μαζί της, δηλαδή με τους καθηγητές εκείνους που πιστεύουν ότι η προσπάθειά του είναι αποτέλεσμα επιβολής και τους μαθητές εκείνους που αδιαφορούν για τη σημαντικότητά της. Για τον Αντρέα η έμφαση που ο ίδιος αποδίδει στην ανιδιοτελή επένδυση στη σχολική γνώση αποτελεί έναν βασικό αφηγηματικό μοτίβο που του επιτρέπει να ξεχωρίζει από εκείνους που ενδίδουν στις πιέσεις του σχολικού θεσμού για επιτυχία ή για να βρουν μια δουλειά, ενώ την ίδια στιγμή αυτοπροβάλλεται ως δυνάμενος να κάνει επιλογές, επειδή ο ίδιος το επιθυμεί και όχι επειδή προκρίνονται από τους ενήλικες. Το λεξιλόγιο περί αυτονομίας και επηρεασμού των πραγμάτων παρατηρείται και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τις διαφορές μεταξύ των μαθητών του Πειραματικού και του Τεχνικού λυκείου:

M: Πιστεύεις ότι υπάρχει διαφορά των παιδιών μεταξύ του πειραματικού και των άλλων γενικών σχολείων ή του τεχνικού; γενικά στους μαθητές...

A: Έχει διαφορά κάθε μαθητής από τον άλλο. Δεν έχει σχέση με συγκεκριμένη περιοχή. Χτυπητές διαφορές υπάρχουνε σε ολόκληρη την κοινωνία. Υπάρχει η μάζα και υπάρχουν κάποιοι εκτός της μάζας. Μπορεί να είναι καλά, αλλά συνήθως υπάρχει πρόβλημα με τις μειοψηφίες.

M: Όταν λες μάζες ποιον κατατάσσεις εκεί σε αυτήν την ομάδα ας πούμε; τι χαρακτηριστικά έχουν αυτοί οι άνθρωποι;

A: Ότι χειραγωγούνται εύκολα και αυτό το κάνουν, επειδή θέλουν να ανήκουν σε κάποια ομάδα, ενώ υπάρχουν και άλλοι που είναι πιο μοναχικοί. Εγώ προτιμώ να

ανήκω στη δεύτερη κατηγορία. Σε ομάδα είναι καλό να βρίσκεσαι, αλλά όχι να καθοδηγείσαι. Κάνε ό,τι θέλεις.

M: Να είσαι πιο αυθόρμητος δηλαδή, αυτό πιστεύεις είναι εύκολο να το κάνεις πράξη;

A: Εξαρτάται από τον άνθρωπο. Εγώ το κάνω. Άλλοι το κάνουνε, άλλοι όχι. Είναι επιλογή του καθένα.

M: Δεν φοβάσαι στο σχολείο οι συμμαθητές να μην πουν "ο Αντρέας γιατί το κάνει αυτό"; Δε σε νοιάζει;

A: Το θέμα είναι να το κάνει κανείς για να νοιώθει καλά με τον εαυτό του.

Αν και η ερώτηση εμπεριείχε ως παραδοχή την κατηγορική υπαγωγή των μαθητών σε σχέση με το είδος του λυκείου που φοιτούν, για τον ομιλητή μας οι διαφορές τους αναπαριστούνται ανάλογα με το κατά πόσο ανήκουν ή δεν ανήκουν στη «μάζα». Η «μάζα» αξιολογείται αρνητικά, γιατί τα μέλη της «χειραγωγούνται εύκολα, επειδή θέλουν να ανήκουν κάπου». Το ψυχολογικό σθένος που επιδεικνύουν όσοι δε δέχονται να «καθοδηγούνται», όπως ο ίδιος ερωτώμενος, αποτελεί την εμπράγματη απόδειξη της ηθικής τους διαφοράς ή και ανωτερότητας, άρα και του ίδιου. Μ' άλλα λόγια, η αφηγηματική επιλογή του Αντρέα για να ερμηνεύσει τη σχολική του καθημερινότητα οικοδομείται με αναφορά σε ένα λεξιλόγιο κινήτρων το οποίο ταξινομεί τους μαθητές σε «ανήκοντες» και «μη ανήκοντες στη μάζα», με τους δεύτερους να ξεχωρίζουν ηθικά επειδή «επιλέγουν» να «νοιώθουν καλά με τον εαυτό τους», να εκφράζουν την εσωτερικότητά τους και τις επιθυμίες τους και όχι να «καθοδηγούνται».

Παρόμοιο λεξιλόγιο αλλά ακόμα πιο εκλεπτυσμένο στο ίδιο ερώτημα χρησιμοποίησε και ο Γιώργος αναφερόμενος στις διαφορές των μαθητών διαφορετικών λυκείων:

M: Εδώ στο σχολείο οι σχέσεις σου με τα παιδιά πώς είναι; Πώς είναι αυτό που λέμε καθημερινότητα στο σχολείο; Υπάρχουν πειράγματα και πλάκες για χαβαλέ μεταξύ σας;

Γ: Όχι, είναι γενικότερα ένα ανώτερο επίπεδο παιδιών, δεν έχουν μεγάλες αποκλίσεις από τον κανόνα. Είναι όλοι πολύ καλοί. Ενώ σε άλλα σχολεία υπάρχουν οι 'ταραξίες' και τα 'καλά παιδιά'. Αυτά (εννοεί τα πειράγματα) εντάσσονται όλα στη σχολική κοινότητα, τα πειράγματα είναι μέρος, δεν μπορείς να τα αποφύγεις. Αλλά έτσι κι αλλιώς αποτελούν χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας, οπότε μάλλον τα απολαμβάνεις, τα καλά πειράγματα, δεδομένου ότι στη ζωή σου αργότερα σοβαρεύουν τα πράγματα.

M: Υπάρχουν καλά και κακά πειράγματα; Σε τι αναφέρεσαι;

Γ: Καλό πείραγμα είναι αυτό που γίνεται από φίλους. Το κακό απορρέει κυρίως από συμπλέγματα ανωτερότητας και κατωτερότητας των μαθητών, αν και δε

νομίζω ότι έχουμε τέτοιους μαθητές εδώ, αλλά σε άλλα σχολεία, υπάρχουν τέτοια φαινόμενα.

Μ: Όταν λες συμπλέγματα δηλαδή;

Γ: Τα παιδιά που κάνουν το πείραγμα έχουν ως μόνη διέξοδο το να φανούν έτσι ανώτεροι λόγω του ότι δεν έχουν αναπτύξει κάποιες ικανότητες από μικρή ηλικία και λόγω οικογενειακής παιδείας δεν τους δόθηκε αυτή η δυνατότητα να τις αναπτύξουν. Έτσι προσπαθούν με διάφορους χυδαίους τρόπους να ανέβουν και στα μάτια των συμμαθητών τους και των καθηγητών, χωρίς να ενδιαφέρονται βέβαια αν οι καθηγητές το κρίνουν αυτό ως καλό ή κακό. Η μόνη ουσία είναι το αποτέλεσμα ότι ξεχωρίζουν. Εξάλλου αυτά τα παιδιά αντλούν τη δύναμή τους από τη μάζα. Μόνο όταν βρίσκονται μαζί με άλλους καταφέρνουν να κάνουν αυτά που κάνουν ενώ όταν είναι μόνοι τους είναι αποδυναμωμένοι.

Για τον Γιώργο η συμμόρφωση στον κανόνα συνιστά ένδειξη ανωτερότητας του ίδιου αλλά και του σχολείου που φοιτά. Εδώ διαφοροποιείται λίγο από τον Αντρέα για τον οποίο οι όποιες διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν είναι θέμα σχολείου αλλά ηθικής και χαρακτήρα. Με διάθεση να μιλήσει ως αμερόληπτος παρατηρητής, ο Γιώργος ενεργοποιεί μια ψυχολογική ορολογία για να τοποθετηθεί σε σχέση με τα «πειράγματα» τα οποία και διαχωρίζει σε «καλά» και «κακά». Τα πρώτα τα αντιμετωπίζει στωικά λόγω της εξαρτημένης από τη βιολογική ηλικία φύσης τους, ενώ τα δεύτερα τα αποδίδει σε «συμπλέγματα». Θεωρεί ότι η έλλειψη «ικανοτήτων» και «οικογενειακής παιδείας» σε κάποιους από τους μαθητές των «άλλων σχολείων» τα ωθεί να ξεχωρίσουν με «χυδαίους τρόπους» και να φέρονται ως «μάζα». Πρόκειται για έναν άλλο τρόπο, συμπληρωματικό με αυτόν του Αντρέα, που ο Γιώργος υιοθετεί για να σημειώσει τόσο την «ανωτερότητα του επιπέδου» του σχολείου του (επειδή οι φοιτώντες σε αυτό συμμορφώνονται με τον «κανόνα») όσο και τη δική του, εφόσον λόγω «ικανοτήτων» και «οικογενειακής παιδείας» δεν είναι επιρρεπής στις επιταγές της «μάζας». Μ' άλλα λόγια, η μη αποδοχή των προτροπών της «μάζας» και η συνεχής επίκληση της αυθεντίας της σχολικής/επιστημονικής ορολογίας, αποτελούν για τον Γιώργο το βασικό απόθεμα γνώσης πάνω στο οποίο συγκροτεί την αξίωσή του να αντιμετωπίζεται ως ηθικά ανώτερος, ως ικανός να μην επιδίδεται σε «χυδαίους τρόπους για να ξεχωρίσει», να έχει λόγο σε όσα συμβαίνουν γύρω του, και να είναι ώριμος συνομιλητής των ενηλίκων. Το ίδιο λεξιλόγιο κινητοποίησε, όταν τον ρωτήσαμε για το πώς αντιλαμβάνεται τις διαφορές μεταξύ εφηβείας και ενήλικης ζωής:

Μ: Πού πιστεύεις ότι διαφοροποιείται η εφηβική ηλικία από τους ενήλικες;

Γ: Κύριο γνώρισμα είναι οι ορμονικές μεταβολές. Μετάβασή δηλαδή από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση. Αυτό είναι το κύριο που, όταν το παρατηρεί ένας έφηβος, προβληματίζεται και έτσι γυρίζει η συζήτησή μας στο προηγούμενο ερώ-

τημα όπου εκεί βλέπουν ότι βγάζουν ακμή και τους κοροϊδεύουν για αυτό. Στο πνευματικό επίπεδο υπάρχει μια μεταβατική περίοδος και εκεί ως προς την ψυχολογία του εφήβου, υπάρχουν μεταπτώσεις ψυχολογικές...

Μ: Εσύ έχεις τέτοιες μεταπτώσεις;

Γ: Όχι, εγώ ήμουν πιστεύω ώριμος από την παιδική ηλικία. Είχα μεγαλύτερη κατανόηση για τα φαινόμενα που παρατηρούσα και τα έψαχνα σε βάθος. Αυτό σου δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας και προστασίας. Βέβαια μερικές φορές νοιώθεις ότι είναι δύσκολο, ότι θα θελες πολύ να είσαι σαν τους άλλους, να μη σε νοιάζει. Πιστεύω οι καλοί μαθητές διακρίνονται από τους άλλους και στο θέμα της ωριμότητας. Έχουν μία αίσθηση της συνείδησης, πιο έντονη για αυτό και καταφέρνουν να κάτσουν να διαβάσουν, να πειθαρχήσουν τον εαυτό τους. Έτσι το κρίνω εγώ.

Η επίκληση ενός βιο-ψυχολογικού λεξιλογίου επιτρέπει στον Γιώργο να αποστασιοποιείται από το βίωμά του και να διεκδικεί για τον εαυτό του την εξαίρεση από τις «ψυχολογικές μεταπτώσεις» οι οποίες χαρακτηρίζουν «συνήθως» τη μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση. Όταν καλείται να μιλήσει για τον εαυτό του, ο Γιώργος αυτό-τοποθετείται ως «ώριμος», ακριβώς επειδή βιώνει τη ζωή του με όρους αμερόληπτου παρατηρητή ο οποίος μπορεί να «κατανοεί» και να «ψάχνει τα πράγματα σε βάθος», μια στάση ζωής που τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους οι οποίοι δεν «καταφέρνουν να κάτσουν να διαβάσουν και να πειθαρχήσουν τον εαυτό τους». Η πρόσδεση του Γιώργου στην επιστημονική/σχολική γνώση και η μεταφορά της στην καθημερινότητά του, ως βίωμα και τρόπου να αντιμετωπίζει τη ζωή του, συνιστούν το συμβολικό όριο μεταξύ των ώριμων και πειθαρχημένων «καλών μαθητών», στους οποίους εντάσσει τον ίδιο, και των «άλλων».

Αυτό-προσδιορισμοί και ηθικά όρια στην καθημερινή ζωή

Η αναγνώριση της ατομικότητας, είτε αυτή δηλώνεται μέσω της ρητορικής περί μάζας είτε περί ωριμότητας του αποστασιοποιημένου παρατηρητή, έχει ως κοινό σημείο αναφοράς ένα εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο κινήτρων που πριμοδοτεί τη σχολική γνώση ως αξιακή βάση πάνω στην οποία οι συνομηλτές μας αξιώνουν να οικοδομήσουν την αίσθηση της διαφορετικότητάς τους. Μια αίσθηση η οποία καλλιεργείται σε σχέση με το συμβολικό κεφάλαιο με το οποίο συνδέεται η φοίτηση στο πειραματικό λύκειο και το οποίο οι ομιλητές μας υπερασπίζονται, αν και με διαφορετικούς αφηγηματικούς τρόπους. Θέσαμε στη Μαρία το ίδιο ερώτημα περί των διαφορών των μαθητών:

Μ: Υπάρχουν διαφορές των παιδιών που είναι εδώ και αυτών που είναι στο τεχνικό;

Μαρία: Ναι, ένα παιδί που είναι στο τεχνικό σημαίνει μεν ότι οι προσδοκίες του είναι ψηλές, αλλά εμείς που έχουμε έρθει στο πειραματικό σημαίνει ότι θέλουμε να πάμε ιατρική, νομική και φιλολογία ακόμη. Ένα παιδί που πάει στο τεχνικό συμβιβάζεται και με ένα ΤΕΙ, σημαίνει ότι δεν κάνει για ένα γενικό λύκειο μάλλον.

Ο Αντρέας και ο Γιώργος πρόβαλαν ένα λόγο που να δηλώνει ότι καθορίζουν και δεν καθορίζονται, ότι επηρεάζουν και δεν επηρεάζονται, ότι επιλέγουν και δεν επιλέγονται, αλλά δεν συνδέαν την αξίωσή τους με τη φοίτησή τους στο πειραματικό, για τη Μαρία η αίσθηση της διαφοράς βιώνεται με όρους ένταξης ανά σχολείο φοίτησης. Ταξινομεί τους μαθητές του τεχνικού ως «συμβιβασμένους με ένα ΤΕΙ», και του πειραματικού ως έχοντες προσδοκίες για «ανώτερες» σπουδές. Στο λεξιλόγιο κινήτρων της Μαρίας μια σχολική/θεσμική ταξινόμηση δεν εγγράφεται μόνο ως ένδειξη αυτο-προσδιορισμού στην αφήγησή της αλλά και ως τρόπος κωδικοποίησης των ικανοτήτων των μαθητών. Με πιο αναλυτικούς όρους, το κίνητρο «διότι» (Schutz 1973: 21) που ενεργοποιεί η ομιλήτρια («όσοι φοιτούν στο τεχνικό δεν κάνουν για ένα γενικό λύκειο», «όσοι φοιτούν στο πειραματικό θέλουν να πάνε ιατρική, νομική, ή και φιλολογία ακόμη») λειτουργεί ως αξιολογικά φορτισμένος ερμηνευτικός πόρος, για να τοποθετήσει τον εαυτό της όχι στην ομάδα εκείνων που είναι «συμβιβασμένοι», αλλά σε όσους «έχουν έρθει στο πειραματικό». Το αίσθημα της υπεροχής για τα «παιδιά του πειραματικού» είναι συνυφασμένο με την υπεράσπιση της αξίωσής τους να πριμοδοτούν τη συμμόρφωση με τις σχολικές επιταγές, ή αλλιώς, όσο περισσότερο επενδύουν στα σχολικά διακυβεύματα, τόσο πιο πιθανό είναι να προβάλλουν αυτή την επένδυση ως ηθικά ανώτερη. Ας δούμε πως ξεδιπλώνει τον συλλογισμό της η Φαίη στο ίδιο ζήτημα:

Μ: Κάνεις παρέα με παιδιά από άλλα σχολεία; Πιστεύεις ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των παιδιών του Πειραματικού και των παιδιών από άλλα σχολεία;

Φαίη: Ναι.

Μ: Τι διαφορά;

Φαίη: είναι (.) περισσότερου επιπέδου (.) του πειραματικού. επειδή του πειραματικού γενικά (1) πιστεύω (.) ότι (.) είναι (1) τα (.) φυτουκλάκια κατά κάποιον τρόπο (.) όταν έρχονται εδώ παιδιά, ειδικά στη πρώτη Γυμνασίου, τα περισσότερα παιδιά είναι πολύ στο διάβασμα. Δηλαδή να πάρουν καλούς βαθμούς (.) εγώ θυμάμαι στη πρώτη Γυμνασίου ότι είχαμε τρομερό ανταγωνισμό (2) ποιος θα (.) ποιος θα σηκώνει χέρι πρώτος, ποιος θα φέρει εργασία, ποιος θα (.) μετά αυτό σταμάτησε να υπάρχει αλλά γενικά είναι παιδιά που ενδιαφέρονται κ' αυτό είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Δηλαδή (.) όταν ασχολείσαι με το διάβασμα δεν εί... πιστεύω διαφέρεις απ' τους άλλους, γιατί θα καλλιεργηθείς, και όταν ένας άνθρωπος καλλιεργείται (.) είναι πιο (.) είναι πιο

καλλιεργημένος. ενώ σ' άλλα σχολεία υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν ξέρ, που δεν έχουν πιάσει βιβλίο στη ζωή τους εξωσχολικό, ή που (1) δεν ενδιαφέρονται

M: Πες μου λίγο για αυτό που είπες πριν, για τον ανταγωνισμό

Φαίη: Τώρα τρίτη Λυκείου που είμαστε πλέον δεν υπάρχει, αλλά στις πρώτες τάξεις υπήρχε πάρα πολύς.

M: Στου λυκείου τις πρώτες τάξεις;

Φαίη: Όχι, στου γυμνασίου, μέχρι να ξεχωρίσουν ποιοι είναι αυτοί που πραγματικά ενδιαφέρονται και ποιοι τελικά(1) κάποιοι χάνονται στην πορεία. Δηλαδή ξεκινάνε όλοι πολύ δυναμικά, θέλουν βαθμούς, θέλουν αριστείο, ειδικά στη πρώτη γυμνασίου (.) παίρνουν πάρα πολλά παιδιά αριστείο. Γι' αυτό το λόγο. Και ξαφνικά στη δευτέρα γυμνασίου κάποιοι χάνονται σιγά-σιγά. Δηλαδή ντάξει, δεν τους άρεσε τόσο πολύ αυτό, ε (2) και μένουν λίγο πίσω (.) μέχρι την τρίτη λυκείου όπου θα ξεχωρίσουν τελικά ποιοι είναι οι(1) «κορυφές» που λέμε, και ποιοι είναι (2) οι πιο (.) μέτριοι και ποιοι δεν είναι καθόλου.

M: Υπάρχει δηλαδή μια ιεραρχία.

Φαίη: Ναι. Υπάρχει μια ιεραρχία. Παντού δεν υπάρχει, δεν υπάρχει μια ιεραρχία; Στην επίδοση τουλάχιστον. Κάποιοι είναι πολύ καλοί, κάποιοι είναι(.) λιγότερο μέτριοι και κάποιοι είναι(1) δεν ενδιαφέρονται. Τουλάχιστον στο Πειραματικό δε νομίζω πως δεν ενδιαφέρεται κάποιος.

Η «διαφορά επιπέδου» για την οποία κάνει λόγο η Φαίη αρθρώνεται με τρόπο ώστε η «ανωτερότητα» των παιδιών του πειραματικού να πηγάζει από το βαθμό που επενδύει κανείς στον «τρομερό ανταγωνισμό» της σχολικής καθημερινότητας, κάτι που συνιστά και ένδειξη όχι μόνο ότι τα εν λόγω παιδιά «ενδιαφέρονται» αλλά και ότι διαφέρουν από τους «άλλους». Ο ανταγωνισμός εγγράφεται στην αφήγηση της Φαίης ως σχολική/κοινωνική συνθήκη πάνω στην οποία οικοδομούνται ηθικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, καθιστώντας μια σχολικά καθορισμένη εξω-σχολική δραστηριότητα σε σύμβολο ανωτερότητας και διαφοράς από τα παιδιά του τεχνικού («όταν ασχολείσαι με το διάβασμα διαφέρεις από τους άλλους»). Δεχόμενη αρχικά την ετικέτα που αποδίδεται στους φοιτώντες σε πειραματικά λύκεια («τα φυτουκλάκια»), στη συνέχεια η Φαίη δομεί την αφήγησή της σε ένα λεξιλόγιο το οποίο της επιτρέπει να συγκροτεί έναν ηθικό εαυτό ο οποίος είναι «ανώτερος», επειδή ανήκει σε μια κατηγορία μαθητών που κάποιοι άλλοι μαθητές προσπαθούν να στιγματίσουν.

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για το σχολικό ανταγωνισμό, διαπιστώνουμε ότι στο λόγο της Φαίης δε σημασιοδοτείται μόνο ως πρακτική που ξεχωρίζει τους μαθητές του πειραματικού ως ανώτερους από αυτούς του τεχνικού αλλά επέχει θέση ταξινομητικού κριτηρίου και για τους μαθητές του πειραματικού, για το ποιοι «ενδιαφέρονται και ποιοι όχι». Αυτό της παρέχει και το πλαίσιο για να ξε-

χωρίσει τους δυνητικούς της φίλους. Όταν ρωτήσαμε την Φαίη πώς έχει βιώσει αυτή την εμπειρία σε σχέση με τις φιλίες, μας είπε:

Φαίη: Ντάξει, η κολλητή μου είναι από Τεχνικό λύκειο, κάναμε παρέα από Πέμπτη Δημοτικού(.) αλλά τώρα τελευταία έχουμε απομακρυνθεί ακριβώς γι' αυτόν το λόγο (.) από τότε που πήγε Τεχνικό λύκειο γιατί δεν ήταν από παλιά (1) έχει αλλάξει πολύ. Έχει (1) αρχίσει να μην ασχολείται τόσο πολύ με πράγματα(.) που αφορούν το διάβασμα, το μέλλον της ουσιαστικά. Δεν τη νοιάζει, δεν διαβάζει (.) και δεν λέω ότι (.) ότι είναι κακό να μην διαβάζει κάποιος, αλλά μου ασκεί και μένα αρκετή κριτική (.) δηλαδή ότι εντάξει τι διαβάζεις (.) τι κάθεσαι και διαβάζεις τόσες ώρες; Έλα να βγούμε. Και ντάξει αυτό είναι λίγο πιεστικό γιατί έχω βάλει στόχο και είναι υψηλός και θέλω να τον επιτύχω και (.) δεν μπορώ να έχω τέτοιες επιλογές

Μ: Και στο Τεχνικό τι κάνουν; Πως περνάνε; Που θα πάει η φίλη σου;

Φαίη: δεν διαβάζουν. Γενικά. Δεν ασχολούνται με το (1) βαθμό (.) είναι μία εύκολη λύση το Τεχνικό για να βγάλεις ένα απολυτήριο (.) τουλάχιστον απ' όσο ξέρω η δική μου φίλη πήγε εκεί γιατί πίστευε ότι δεν θα τα καταφέρει στο Γενικό (.) εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ έξυπνη σαν κοπέλα, δηλαδή δεν διαβάζει καθόλου, δεν ασχολείται καθόλου (.) δεν έβγαζε στο Γενικό και έτσι πήγε στο Τεχνικό και εκεί τα πράγματα είναι χειρότερα, γιατί όσοι πηγαίνουν εκεί γι' αυτό το λόγο (.) επειδή το επίπεδο εκεί πέρα (.) όχι το επίπεδο (.) γενικά όλο το κλίμα είναι αποτρεπτικό ως προς το διάβασμα. Ξέρω ας πούμε άλλη μια κοπέλα, η οποία είχε μείνει σε δυο μαθήματα όταν πήγαινε Γενικό, και όταν πήγε στο Τεχνικό έμεινε σε πολύ περισσότερα μαθήματα (.) γιατί μετά χαλαρώνεις πολύ περισσότερο απ' ότι σ' ένα, σ' ένα πιο αυστηρό σχολικό περιβάλλον, δηλαδή εδώ, ε... δεν σου αφήνουν περιθώριο ούτε και οι παρέες.. αφού βλέπεις ο άλλος διαβάζει. Ο άλλος προσπαθεί. Πρέπει κ εσύ να προσπαθήσεις. Ενώ στο Τεχνικό όταν δεν προσπαθεί κανένας, χαλαρώνεις! Λογικό είναι.

Αν και η μετάβαση στο γυμνάσιο του πειραματικού είναι πιθανό να εμπεριέχει την αλληλεπίδραση με παιδιά ίδιας ηλικίας αλλά διαφορετικών ενδιαφερόντων, προτιμήσεων και συνηθειών, η αίσθηση της ομοιότητας εξαρτάται από τη σχέση που διατηρούν οι μαθητές με τα σχολικά διακυβεύματα (ενασχόληση με «πράγματα που αφορούν στο διάβασμα»), από το κατά πόσο το μέλλον καθορίζει τις ικανοποιήσεις του παρόντος και το παρόν βιώνεται με όρους επένδυσης στο μέλλον. Αυτή η διαφορετική βίωση του χρόνου είναι η βάση για μια σταδιακά καλλιεργούμενη και συνειδητή οργάνωση των κριτηρίων επιλογής φίλων, με αποτέλεσμα, καθώς τα σχολικά χρόνια περνάνε να γίνονται όλο και πιο συμπαγείς οι σιωπηρές προσδοκίες (background expectancies) που ρυθμίζουν την εξω-σχολική καθημερινότητα και να ξεχωρίζουν τις παρέες τους αυτοί που έχουν

«αλλάξει πολύ» από αυτούς που έχουν «υψηλούς στόχους. Το να ενδιαφέρεται κανείς για τον ανταγωνισμό («δεν διαβάζουν, δεν ασχολούνται με το βαθμό»- εννοεί τους μαθητές του τεχνικού λυκείου) συνιστά για τους μαθητές του πειραματικού την εμπράγματη και συμπεριφορική απόδειξη για την σφυρηλάτηση μιας συλλογικής αποδεκτής αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα μαθητών, θεμέλιο της οποίας είναι η σχολικά παραγόμενη πίστη στην αξία της «ιεραρχίας» καλλιεργούμενη ήδη κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο του πειραματικού και η οποία υιοθετείται και στα χρόνια του λυκείου. Πρόκειται για μια εμπειρία που βιώνεται ως αυτονόητη από τους μαθητές του πειραματικού και η οποία δεν απαξιώνεται ηθικά από τους ομιλητές μας καθώς αναπαρίσταται ως συνθήκη για την πετυχημένη σχολική επίδοση στην οποία έχουν επενδύσει από τα χρόνια του γυμνασίου.

Ο ρόλος του «καλού μαθητή»: μια αμφίθυμη επένδυση

Μιλώντας με όρους Grounded Theory, από τη μέχρι τώρα ανάλυση είδαμε ότι η κεντρική κατηγορία που διαπερνά τις αφηγήσεις των εφήβων μαθητών είναι η αξίωσή τους να οικοδομήσουν έναν εαυτό αυτόνομο από θεσμικές επιταγές (του σχολείου, της οικογένειας, των φίλων), ο οποίος καθορίζει τις εξελίξεις, είναι ηθικά ανώτερος από τη «μάζα» και από εκείνους που δε «δείχνουν ενδιαφέρον» για τα σχολικά διακυβεύματα (εξωσχολικό διάβασμα, αριστείο κλπ). Τι είναι αυτό που καθιστά αυτή την αξίωση βασική στον τρόπο που οικοδομούν τις αφηγήσεις του εαυτού τους, ή με όρους Taylor, ισχυρή στον τρόπο που προσανατολίζουν τις επιλογές τους και κατανοούν τους εαυτούς τους; Μπορούμε να εντοπίσουμε την απάντηση στον τρόπο που οργανώνουν τις αναφορές τους για το πώς βλέπουν τους εαυτούς μετά από λίγα χρόνια, για το πώς δε θα ήθελαν να είναι τότε και για τις καταστάσεις στις οποίες θεωρούν ότι βιώνουν αισθήματα αυθεντικότητας.

Αν και μιλούν για την επιλογή της κατεύθυνσης στο σχολείο με συναισθηματικούς όρους, οι ερωτώμενοι βιώνουν την γονεϊκή επένδυση στη σχολική τους διαδρομή και τις απαιτήσεις των καθηγητών τους για υψηλές επιδόσεις με όρους «πίεσης» και «απαιτήσεων». Ο Λεωνίδας, ερωτηθείς για το που θέλει να περάσει, υποστήριξε ότι «θα ήθελα πολιτικός μηχανικός στο πολυτεχνείο, πάντα με γοήττευε αυτή η κατεύθυνση», αλλά την ίδια στιγμή θεωρεί ότι το σχολείο τον «ξεενερώνει» «γιατί δεν είναι ένας χώρος που μπορεί κάποιος να εκφραστεί ελεύθερα. Γιατί σε αυτόν το χώρο περιοριζόμαστε αρκετά, είμαστε αναγκασμένοι να τηρούμε κάποια πρότυπα συμπεριφοράς που μας λένε οι καθηγητές μας».

Φοβούμενος «την αποτυχία στις εξετάσεις», ο Γιώργος, αν και θα δηλώσει την ιατρική ως πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό, λέει αμέσως ότι «το πειραματικό δεν ήταν δική μου επιλογή, οι γονείς μου με έστειλαν, η αλήθεια είναι ότι δεν θέλω να γίνω γιατρός αλλά μαέστρος, αυτό ονειρεύομαι και επιθυμώ». Για τους συνο-

μιλητές μας, όσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία τους σε σχολικού τύπου διακυβεύματα (φροντιστήρια, σχολείο, ξένες γλώσσες, μουσική), τόσο πιο αυξημένες είναι οι προσδοκίες των άλλων από αυτούς, αλλά και τόσο πιο πιθανή η αμφίθυμη σχέση τους με το σχολείο:

Μ: Θέλω να μου περιγράψεις εμπειρίες που θεωρείς ότι είσαι ο πραγματικός σου εαυτός. Καταστάσεις που είσαι δηλαδή ο αυθεντικός Γιώργος. Ποιες είναι;

Γιώργος : Δύσκολο ερώτημα(.) κυρίως όταν βρίσκεσαι με φίλους και ανεβαίνει η αδρεναλίνη και όταν τα μάτια του κόσμου δεν είναι στραμμένα πάνω σου. Νομίζω ότι κάθε καλός μαθητής, αν και δε μου αρέσει να βάζω τον εαυτό μου σε αυτό το πλαίσιο, ο κοινωνικός περίγυρος έχει μία απαίτηση, με τον ίδιο σεβασμό που σε κοιτάνε τόσο μεγάλη είναι και η απαίτησή τους να αποδώσεις ακόμα περισσότερο. Αυτά είναι και μερικά κοινωνικά πρότυπα που πρέπει να ακολουθήσεις

Μ: Με ποια πράγματα «ξενερώνεις»;

Γιώργος: όταν σου ζητάνε να κάνεις πράγματα τα οποία δε θες να κάνεις, όπως στο σχολείο, δυστυχώς έχεις κάποιο ρόλο να εκτελέσεις.

Παρόλο που ο «σεβασμός» είναι η επιβράβευση του «κοινωνικού περιγυρου» για τις σχολικές επιδόσεις αλλά και το κίνητρο για την ανταπόκριση στο ρόλο του «καλού μαθητή», οι «απαιτήσεις του κόσμου» δεν εσωτερικεύονται δίχως εντάσεις. Για τον Γιώργο, η σχέση του με τον «ρόλο που πρέπει να εκτελέσει» στο σχολείο βιώνεται ως μια καθημερινότητα από την οποία θέλει να πάρει αποστάσεις, όταν βρίσκεται με τους φίλους του. Η απόσταση από το ρόλο του «καλού μαθητή» βιώνεται με ικανοποίηση στην παρέα και με δυσφορία στο σχολείο. Τα αμφιθυμικά συναισθήματα που συνοδεύουν την επένδυση στη σχολική γνώση αντανακλώνται στον τρόπο με τον οποίο οι εν λόγω μαθητές βιώνουν τη σχέση τους με τον χρόνο. Στον βαθμό που το παρόν βιώνεται με όρους μέλλοντος, οι συνομιλητές μας συγκρίνονται με τους φίλους τους, για να ελέγξουν αν αυτή η επένδυση στο μέλλον είναι «φυσιολογική», αν αξίζει τον κόπο. Ο Αντρέας, αφού υποστηρίζει ότι η οικογένειά του τού ενέπνευσε «αξίες όπως ο διάλογος, το γνώθι σ' αυτόν και το θάρρος της διαφορετικότητας», σε μια στιγμή αναστοχασμού λέει:

είναι βέβαια από τη μία θετικό και από την άλλη αρνητικό το ότι έχω αυτές τις αξίες. Νοιώθω όμως ότι δεν έχω ζήσει αυτό που λέγεται παιδική ηλικία, ότι δεν έχω βγει στην πλατεία να παίξω, ίσως κάποια στιγμή να με ενοχλήσει. Επίσης το να βγαίνουν οι συμμαθητές μου σε κλαμπ κι εγώ να κάθομαι να διαβάζω, αλλά είναι επιλογή μου αλλά κάποια στιγμή δεν θα θελήσω να κάνω και αυτά;

Ενώ έχει αποφασίσει ότι δεν θα πάει πενταήμερη εκδρομή, διότι οι φίλιες του στο σχολείο είναι «έξω από την κουλτούρα μου, τα μπουζούκια και τα λοιπά, έχει να κάνει με το πώς βλέπεις τη ζωή σου, εγώ δεν είμαι πολύ του χαβαλέ», ο Αντρέας εκκινεί από μια θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως ξέγνοιαστης για να οριοθετήσει τη «φυσιολογική» συμπεριφορά, για να ξεκαθαρίσει το αν «τα κλαμπ, τα μπουζούκια και ο χαβαλές» είναι μια επιλογή η οποία δε θα αποδειχθεί στο μέλλον ότι τελικά τον «ενοχλεί» που δεν την επέλεξε. Έτσι, καθώς θεωρεί ότι ο πραγματικός του εαυτός ξεδιπλώνεται όταν «ασχολούμαι με την τέχνη, όταν βλέπω μια ταινία ή όταν διαβάζω κάποιο εξωσχολικό βιβλίο», αντλεί από δυο διαφορετικά αποθέματα γνώσης, για να διαχειριστεί τη σχέση του με το χρόνο και την αυτό-εικόνα του: από τη μια εκείνο της οικογένειας και της ανιδιοτελούς επένδυσης σε (εξω)σχολικά ενδιαφέροντα σε σχέση με τα οποία αρθρώνει την «κουλτούρα του» και όλα όσα είναι «έξω» απ' αυτήν, και από την άλλη μια θεώρηση περί ανέμελης εφηβείας, θεώρηση την οποία βλέπει να συμμερίζονται και να κάνουν πράξη οι περισσότεροι από τους συμμαθητές του. Κατά τη γνώμη μας, δεν είναι τόσο η στοχοπροσήλωση του Αντρέα στις επερχόμενες εξετάσεις που τον ωθούν να μη συμμετάσχει σε ένα τόσο πολυαναμενόμενο και φορτισμένο συναισθηματικά γεγονός, όπως η εκδρομή, όσο η βιογραφικά παγιωμένη αίσθησή του ότι ο «χαβαλές» της πενταήμερης είναι «έξω από την κουλτούρα του» και η αξίωσή του να μην αντιμετωπίζεται ως κάποιος που «ανήκει στη μάζα».

Για τους συνομιλητές μας η διαρκής αναστολή της ικανοποίησης ως τρόπου βίωσης του παρόντος αποτελεί επιλογή στην οποία έχουν επενδύσει από τα χρόνια του γυμνασίου. Η επιλογή βιώνεται, ωστόσο, αμφιθυμικά, λόγω των αυξημένων προσδοκιών για επιτυχία στις πανελλήνιες, κάτι που τους φοβίζει, καθώς έχουν γνώση του διακυβεύματος (επαγγελματική αποκατάσταση σε κοινωνικά αξιοδοτημένες θέσεις, δικαίωση των οικογενειακών επενδύσεων σε χρόνο και χρήμα, ανταπόκριση σε σημαντικούς άλλους, όπως οι συμμαθητές ή κάποιοι προσφιλείς καθηγητές), και λόγω της αίσθησης ότι όλα τα παραπάνω τους ακυρώνουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται την κατεξοχήν συνθήκη που καθιστά κάποιον αυτόνομο, τον χρόνο. Η Βάσω, για παράδειγμα, η οποία θέλει να περάσει στην ιατρική, ασχολείται από μικρή με τον κινηματογράφο και τη μουσική (με τους «Evanescence» να είναι «το αγαπημένο μου συγκρότημα, τους ακούω από 8 χρονών γιατί μου αρέσει πολύ ο στίχος τους»), μας μιλά για τις φοβίες της, τις αξίες της και το πώς βλέπει τον εαυτό της μελλοντικά:

Μ: Πες μου δύο με τρεις αξίες που θεωρείς ότι είναι αδιαπραγμάτευτες, ότι σε εκφράζουν σαν προσωπικότητα.

Βάσω: Το να μην έχω όνειρα απραγματοποίητα, ξέρω ότι μπορεί στο μέλλον να απογοητευτώ.

Μ: Όταν λες απογοήτευση τι εννοείς;

Βάσω: Για το πολύ άμεσο μέλλον οι Πανελλήνιες.

M: Πώς δεν φαντάζεσαι τον εαυτό σου μετά από χρόνια; Τι θα ήθελες να αποφύγεις; Πώς δεν θα ήθελες να είσαι;

Βάσω: Θα ήθελα να μην έχω τόσο πολύ περιορισμένο χρόνο. Να μπορώ πιο πολύ να τον οργανώνω μόνη μου. Και με το διάβασμα να μην είναι κάποιος από πάνω μου και στο Πανεπιστήμιο, αλλά να το κάνω μόνη μου, με προσωπικό αγώνα. Ο μόνος μου φόβος είναι μήπως δεν πετύχουμε τους στόχους μας στον επαγγελματικό τομέα και γενικά.

Παρόλο που μετά από μία περίπου δεκαετία οι ερωτώμενοι ενδέχεται να ασκήσουν επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από μια «απόσταση από την ανάγκη», η εφηβεία των γόνων της μεσαίας τάξης φαίνεται ότι είναι μια καθημερινότητα η οποία δεσμεύεται από την ανάγκη, δηλαδή μια καθημερινότητα με «περιορισμένο χρόνο», γιατί το επιβάλλει η ανάγκη της επιτυχίας στις εξετάσεις, μια ανάγκη την οποία οφείλουν να αποδεχτούν για να μην έχουν «απραγματοποίητα όνειρα και απογοητευτούν», μια ανάγκη την οποία δεν έχουν οι ίδιοι επιλέξει αλλά στην οποία επενδύουν για να μπορούν στο μέλλον να μην έχουν κάποιον ανάγκη. Για τη Βάσω, ο «φόβος της αποτυχίας» και ο «περιορισμένος χρόνος» συνιστούν ένα πλέγμα συναισθημάτων και στερήσεων μέσα στο οποίο αρθρώνονται οικογενειακές στρατηγικές και συλλογικές προσδοκίες. Συνίσταται, με τα λόγια της, σε μια προσωρινή αναστολή της ελευθερίας της να «μην έχει κάποιον πάνω από το κεφάλι» της. Αν και κανείς από τους ομιλητές μας δεν ισχυρίζεται ότι έχει βιώσει καταπιεστικά τη σχέση του με το σχολείο, βλέπουμε ότι το δίπολο ανάγκης/ελευθερίας διαπερνά τις αφηγήσεις των εφήβων της μεσαίας τάξης, όταν μιλούν για το μέλλον τους, για τη χρήση του χρόνου τους ή για τη σχέση με την οικογένειά τους:

M: Φαίη πώς περνάς αυτή την περίοδο, πώς ζεις;

Φ: εγώ θα' θελα περισσότερη ελευθερία τουλάχιστον (.) αυτό θα ήθελα εγώ

M: Ελευθερία δηλαδή; Τι ελευθερία; Τι εννοείς μ' αυτό;

Φ: Εντάξει (.) να μπορώ να επιλέγω εγώ κάποια πράγματα στη ζωή μου (.) να ξέρω ακόμα και για το πότε θα βγαίνω., με ποιους θα βγαίνω, να μην χρειάζεται να γίνεται αυτός ο έλεγχος που γίνεται.. Δε ξέρω αν ισχύει για τα άλλα παιδιά, στη δική μου οικογένεια ισχύει.

M: Υπάρχει δηλαδή ένας έλεγχος όσον αφορά που θα βγεις.. που θα πας..

Φ: Ναι αλλά όχι απλώς έλεγχος.. υπερβολικός (.) θα ήθελα ας πούμε μεγαλύτερη ανεξαρτησία όσο οι υπόλοιποι.. θέλω να ξεκινήσω μια ζωή, που να ξέρω τι.. Τουλάχιστον ως παιδί δεν είναι ότι θα κάνω τρέλες ή ότι (.) απλά θέλω να παίρνω εγώ την απόφαση των επιλογών μου

M: Θέλω να μου πεις τι φοβάσαι να μη γίνεις στο μέλλον. Τι φοβάσαι με την έννοια του ότι είναι πιθανό να συμβεί για σένα αλλά δε θες να σου συμβεί.

Φ: εε (2) να μείνω στην Πάτρα σα φοιτήτρια (.) αυτό είναι το άμεσο, το (1) σκέφτομαι και το (.) φοβάμαι περισσότερο γιατί θέλω σ' άλλη πόλη (.) να είμαι πιο ανεξάρτητη κι αυτά

Μ: Θέλω να μου περιγράψεις στιγμές και εμπειρίες που πιστεύεις ότι είσαι ο πραγματικός σου εαυτός.

Φ: εε στις εκδρομές, που πηγαίνουμε με το σχολείο μου (.) γιατί είμαι με ανθρώπους που έχω επιλέξει (1) επιλέγω δεν με επιλέγουν.

Όπως για την Βάσω η αίσθηση της απουσίας αυτονομίας συνδέεται με την ακύρωση της δυνατότητάς της «να οργανώνει τον χρόνο μόνη της», έτσι και η Φαίη βιώνει μια στέρηση της «ελευθερίας» της ως απόρροια του ότι «δεν μπορεί να επιλέξει κάποια πράγματα για τη ζωή» της. Ενώ στην αρχή της συνέντευξης μας είπε ότι επέλεξε την Νομική «γιατί, ντάξει μου αρέσει», στη συνέχεια μας αποκάλυψε την επίδραση της οικογενειακής στρατηγικής στην οργάνωση των επαγγελματικών προοπτικών της: «οι γονείς μου πάντα προσπαθούσαν να με καθοδηγήσουν σε κάθε μου απόφαση, εγώ ήθελα παιδαγωγικό και επειδή θεωρούν ότι είναι εξαρτημένο από το δημόσιο, με έστρεψαν σε κάτι πιο ανεξάρτητο». Αν και κατά διαστήματα προσπαθούσε να αποφύγει να αντιμετωπιστεί ως κάποια που οι γονείς της της επιβάλλουν τι να κάνει («δεν πιστεύω ότι μου επέβαλλαν τη Νομική, πιστεύω ότι είναι καλύτερα, μ' αρέσει περισσότερο ως επάγγελμα»), η Φαίη δεν αποποιείται τόσο την οικογενειακή επιλογή για ένα επάγγελμα «ελεύθερο», ανεξάρτητο από το δημόσιο, όσο το ότι δεν είναι ένα παιδί που «θα κάνει τρέλες». Έτσι, συνδέει την ελευθερία της όχι με την ανάγκη του παρόντος αλλά την προσδοκία του μέλλοντος της φοιτητικής ζωής «σε άλλη πόλη», φοβούμενη ότι ενδεχόμενη αποτυχία στις εξετάσεις θα επιμηκύνει την ανυπαρξία απόστασης από την ανάγκη και την αδυναμία της να την επιλέγουν αντί να επιλέγει.

Αξιώσεις ταυτότητας, σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον³

Από τις αφηγήσεις ζωής συνάγεται ότι οι ερωτώμενοι μαθητές αξιώνουν ένα είδος ταυτότητας, συναισθηματικά και αξιολογικά φορτισμένο σε σχέση με συμβολικά και ηθικά όρια που χαράσσουν, για να ορίσουν το ποιοι είναι και ποιοι δε θέλουν να είναι. Θυμίζουμε ότι πρόκειται για μαθητές/τριες οι οικογένειες των οποίων έχουν επενδύσει έντονα στο σχολείο. Έτσι, η σχολική γνώση συνιστά την αξιακή βάση για να αξιώσουν έναν εαυτό, μη ετεροπροσδιορισμένο από φίλους, καθηγητές, γονείς, μίντια, αυτόνομο, ικανό να επηρεάζει το περιβάλλον αντί να επηρεάζεται από αυτό, να επιλέγει και να μην τον επιλέγουν. Η αίσθηση της αυ-

³ Διευκρινίζουμε ότι τα παρακάτω συμπεράσματα δεν αναφέρονται στους εφήβους της μεσαίας τάξης γενικώς, αλλά σε εκείνα τα τμήματά της των οποίων το οικογενειακό *habitus* δομείται σε σχέση με τις μορφωτικές αξίες της σχολικής γνώσης και τα οποία επενδύουν ομοιογενώς στο Πειραματικό σχολείο για λόγους που εκθέτουμε στο κείμενο.

τονομίας και διαφορετικότητας οικοδομείται μέσα από σχολικά επιτεύγματα, όπως η επίδοση σε ενδο-σχολικούς και εξω-σχολικούς διαγωνισμούς, στις ξένες γλώσσες, στην ενασχόληση με τη μουσική ή τα εικαστικά.

Ο «Άλλος» σε σχέση με τον οποίο ορίζουν την αξίωση ταυτότητας παραπέμπει σε άτομα με πρακτικές και αξίες από τις οποίες παίρνουν τις αποστάσεις τους, όπως τους «ανήκοντες στη μάζα», τους ενδοτικούς «στις απαιτήσεις της», τους «ταραξίες» και τα «κακά πειράγματα», τους «συμβιβασμένους με ένα ΤΕΙ», τους έχοντες «χαμηλούς στόχους», ή όσους δεν «ασχολούνται με το διάβασμα» και την «καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους». Τοποθετούμενοι ως αυτόνομοι και διαφορετικοί από αυτές τις πρακτικές και αξίες, οι συνομιλητές μας αξιώνουν εμμέσως και την ηθική ανωτερότητα και υπεροχή από τους μαθητές που εμφορούνται από αυτές. Τα συμβολικά όρια που χαράσσουν οι μαθητές, για να ορίσουν το ποιοι είναι και το ποιοι δεν θέλουν να είναι, για να ορίσουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα με τα οποία αξίζει ή δεν αξίζει να ασχολείται κανείς, είναι όρια ηθικά. Δεν περιγράφουν απλώς τον τρόπο ζωής τους αλλά και αυτό-τοποθετούνται ως ανώτεροι, ακριβώς επειδή θεωρούν ότι έχουν εκείνη την ηθική ποιότητα και στάση ζωής που τους κάνει όχι μόνο να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής βγάζοντας υψηλούς βαθμούς αλλά κυρίως να έχουν και να είναι όλα όσα δεν είναι οι «Άλλοι», δηλαδή να «έχουν υψηλούς στόχους», να μην «αποκλίνουν από τον κανόνα», να μην είναι συμβιβασμένοι με ένα «απλό πτυχίο» και να ασχολούνται με την «καλλιέργειά τους».

Η ηθική αυτή τοπογραφία μέσα στην οποία οι ομιλητές του πειραματικού λυκείου αρθρώνουν ή προσπαθούν να αρθρώσουν τον δημόσιο εαυτό τους συγκροτείται μέσα σε δυο πολύ συγκεκριμένες διεργασίες του κοινωνικού τους είναι.

Η μια είναι η κουλτούρα των οικογενειών τους, οικογένειες ελευθέρων και καθηγητικών επαγγελματιών της μεσαίας τάξης, για τις οποίες η κοινωνικοποίηση των παιδιών τους γίνεται αντιληπτή ως ένα αναπτυξιακό σχέδιο, το οποίο καταστρώνεται όχι μόνο σε σχέση με την επίδοση στις πανελλήνιες και την εισαγωγή σε σχολές που αργότερα θα τα κατατάξουν σε ελευθέρια επαγγέλματα αλλά και σε σχέση με τη διαχείριση και συνειδητή ενασχόληση με τον εσωτερικό τους κόσμο, επιλέγοντας να τα εμπλέξουν σε οργανωμένες εξω-σχολικές δραστηριότητες, όπως τα εικαστικά, η ζωγραφική, ο χορός, η μουσική και τα σπορ.

Η δεύτερη συνδέεται με το κύρος και τη συμβολική αναγνώριση των πειραματικών σχολείων. Αν και δημόσια σχολεία, τα Πειραματικά χαίρουν ευρείας συμβολικής αναγνώρισης λόγω της οργάνωσης και της δομής τους (ενδεικτικά η νομοθεσία καθορίζει ολιγομελή τμήματα -2 σε κάθε τάξη- και αυξημένα τυπικά προσόντα για τους διδάσκοντες) αλλά και λόγω των υψηλών ποσοστών επιτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις. Σε δεύτερο επίπεδο το συμβολικό κεφάλαιο των πειραματικών συναρτάται και με τη στρατηγική τμημάτων της μεσαίας τάξης να

εφοδιάσουν τα παιδιά τους με τους πολιτισμικούς πόρους που θα τους επιτρέψουν να κατακτήσουν θέσεις ομόλογες με εκείνες των γονέων τους.

Έτσι, για τους ομιλητές μας η αίσθηση της αυτονομίας και της διαφοράς, η αξίωση να επιλέγουν και να επιδρούν στο περιβάλλον συναρτάται με την αίσθηση ότι ανήκουν σε κάποια ελίτ, καθώς ανταπεξέρχονται στις ενδοσχολικές απαιτήσεις και στον ανταγωνισμό. Έτσι, αυτο-ορίζονται ως «αυτοί που πραγματικά ενδιαφέρονται», διακρίνονται από αυτούς «που τελικά χάνονται στην πορεία» και αυτό-εντάσσονται σε μια φαντασιακή κοινότητα μαθητών με ξεχωριστές «ικανότητες». Η ίδια πρακτική λογική ωθεί τους εφήβους να επιλέγουν τα σημαντικά πράγματα για την παρούσα φάση της ζωής τους, όπως οι φίλοι ή η συμμετοχή στην εκδρομή. Αφορμώμενοι από τη λογική αυτή, η Φαίη σταμάτησε να κάνει παρέα με την κολλητή της από το τεχνικό λύκειο, επειδή «έπαψε να ασχολείται με το διάβασμα» και ο Αντρέας δεν πήγε εκδρομή, επειδή «ο χαβαλές είναι έξω από την κουλτούρα» του. Πρόκειται για ένα είδος φαντασιακής κοινότητας τα μέλη της οποίας, πέρα από τον συλλογικά διαμοιρασμένο αυτοπροσδιορισμό τους ως μαθητών με ξεχωριστές «μαθησιακές ικανότητες», δε συνδέονται και με αντίστοιχους συναισθηματικούς δεσμούς που να απορρέουν από κοινές εξω-σχολικές πρακτικές στην καθημερινότητά τους, καθώς διαμένουν σε διαφορετικές και απομακρυσμένες μεταξύ τους γειτονιές, ακόμα και αν συμμετέχουν σε κοινής φύσεως μορφωτικές δραστηριότητες. Η παρουσία των ενηλίκων και τα διαφορετικά ωράρια δεν τους επιτρέπουν να οικοδομήσουν μια συλλογική ταυτότητα, ένα κοινό *esprit de corps*, με κοινά βιώματα, κώδικες συμπεριφοράς και πολιτιστικά σύμβολα. Μ' άλλα λόγια, το ίδιο το σχολικά παραγόμενο στοιχείο που τους συνέχει και τους συγκροτεί ως φαντασιακή κοινότητα – δηλαδή η κατοχή διανοητικών δεξιοτήτων, η οποία τους τοποθετεί στην κορυφή της ιεραρχίας του σχολείου – είναι αυτό που τους κάνει να θέλουν να αποστασιοποιηθούν ο ένας από τον άλλον, είναι αυτό που τους κάνει να αναζητούν στη διαφορά από τους ομοίους τους τη σφυρηλάτηση της ατομικότητάς τους.

Μέσα σ' αυτή την ιδιότυπη λογική αναπτύσσονται οι αμφιθυμίες και οι εντάσεις για το τι σημαίνει να είναι «καλοί μαθητές» και να έχουν «υψηλούς στόχους». Μια πρώτη ένδειξη αυτής της αμφίθυμης επένδυσης μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός ότι, ενώ οι συνομιλητές μας αναγνωρίζουν το συμβολικό κεφάλαιο που αποδίδεται στο πειραματικό λύκειο και αισθάνονται υπερήφανοι που είναι μέλη του, χρησιμοποιώντας συχνά αυτή την κατηγορική υπαγωγή ως τρόπου να αυτοπροσδιορίζονται και να παρουσιάζουν τους εαυτούς τους, την ίδια στιγμή ο λόγος τους βρίθκει από συναισθηματικά φορτισμένες αναφορές που έχουν να κάνουν με το ότι «ξενερώνουν» με τα «πρότυπα συμπεριφοράς» που πρέπει να τηρούν στο σχολείο, με το ότι «δεν καταλαβαίνουν (οι καθηγητές τους ή οι γονείς τους) πως ό,τι κάνουν το κάνουν επειδή το θέλουν και όχι επειδή τους το επιβάλλουν» και

με το ότι ενίοτε αισθάνονται να «πιέζονται» από τα «μάτια του κόσμου» που είναι στραμμένα πάνω τους.

Πίσω από την προσπάθειά των μαθητών να οικοδομήσουν την ταυτότητα τους, αποστασιοποιούμενοι από πρακτικές και συνήθειες που κρίνουν ότι αφορούν τους «Άλλους», φαίνεται να εμφολωρεί μια ατομικιστική λογική. Δεν είναι, ωστόσο, λίγες οι φορές που αναρωτιούνται για το «φυσιολογικό» της επένδυσής τους στο σχολείο, για το εάν η «φυσιολογική» συμπεριφορά στην εφηβεία συνδέεται ή όχι με «τρέλες», με τον «χαβαλέ». Γνωρίζοντας και συνειδητοποιώντας ότι η δική τους επένδυση στο σχολείο είναι αντανάκλαση της οικογενειακής στρατηγικής να μεταβιβαστεί και να εξασφαλιστεί στους ίδιους το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο για να πετύχουν μια ανοδική κινητικότητα, οι μαθητές του πειραματικού σχολείου φαίνεται να συναινούν σε μια προσωρινή αναστολή της ελευθερίας τους, για να μπορούν στο μέλλον να επιλέξουν αν και πότε θα είναι ελεύθεροι από τις αναστολές, ή αλλιώς, συναινούν σε έναν προσωρινό καθορισμό της καθημερινότητάς τους από την ανάγκη, για να είναι σε θέση σε μερικά χρόνια να είναι ελεύθεροι να καθορίζουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους.

Οι μαθητές/τριες δεν αγχώνονται τόσο για το αν θα πετύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς όλοι εκτιμούν ότι την επόμενη χρονιά θα ζουν τη «φοιτητική ζωή» και σχεδιάζουν από τώρα τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, ούτε επιθυμούν να «εξεγερθούν» ενάντια στους γονείς τους (διαψεύδοντας τις ψυχοβιολογίζουσες θεωρήσεις που ανάγουν την «αντίδραση» και «επανάσταση» στους γονείς ως «φυσιολογικό» και εν γένει κανονιστικό κριτήριο της υγιούς εφηβικής συμπεριφοράς), αφού σχεδόν όλοι επιλέγουν να φοιτήσουν στις πόλεις τους και να παραμείνουν στην οικογενειακή τους εστία όχι λόγω οικονομικών δυσκολιών αλλά επειδή περνούν καλά μαζί τους.

Καθώς οι οικογένειες των μαθητών γνωρίζονται μεταξύ τους (είτε λόγω επαγγελματικών συναναστροφών είτε γιατί τα παιδιά τους φοιτούν στο πειραματικό από το δημοτικό), η σύγκριση μεταξύ των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους τους δημιουργεί ένα ιδιότυπο, διαρκές και σιωπηλό κοινωνικό άγχος το οποίο μετακυλίζει και στον τρόπο που τα παιδιά τους προσπαθούν να αρθρώσουν την ταυτότητα τους, έναν φόβο όχι λόγω μιας ενδεχόμενης αποτυχίας στις πανελλήνιες αλλά μιας πιθανής εισαγωγής σε σχολές κατώτερες των κοινωνικών προσδοκιών της οικογενειακής τους στρατηγικής. Κατά τη γνώμη μας, αυτός ο άρρητος φόβος μιας οιονεί κοινωνικής έκπτωσης οδηγεί τους εφήβους της μεσαίας τάξης να αναστείλουν την προσωρινή ανάγκη για ελευθερία με τη μελλοντική ελευθερία από την ανάγκη, παρά, τελικά, την αμφιθυμία που γεννά η βίωση του παρόντος με όρους μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Atkinson, W. (2010), "Phenomenological additions to the Bourdieusian toolbox: Two problems for Bourdieu, two solutions from Schutz", *Sociological Theory*, vol. 28 (1): 1-19.
- Ball, J. S., Vincent, C., Kemp, S. and Pietikainen, S. (2004), "Middle class fractions, childcare and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices", *Sociological Review*, vol. 52 (4): 478-97.
- Bennett, A. (2000), *Popular music and youth culture: music, identity and place*, London, Hutchinson.
- Brake, M. (1985), *Comparative youth culture*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Bruner, J., 1987, "Life as narrative", *Social Research*, vol. 54 (1): 691-710.
- Butler, J., 1993, *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*, New York: Routledge.
- Christodoulou, M., and Kiprianos P. (2012), "Moral subjects, healthy adolescents: Analyzing the discourse of health education in Greek secondary education", *Social Theory and Health*, vol. 10 (4): 309-27.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. & Roberts, B. (1976), "Subcultures, cultures and class", in S. Hall & T. Jefferson (eds), *Resistance through Rituals*, Hutchinson, London.
- Connell, R. W. (2005), "Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities", *Irish Journal of Sociology*, vol. 14 (2):11-28.
- Goffman, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Harmondsworth, Penguin.
- Gordon, S. (1981), "The sociology of sentiments and emotion", in M. Rosenberg and R. H. Turner (eds), *Social Psychology. Sociological Perspectives*, New Brunswick and London, Transaction Publishers.
- Gorman, J. T. (1998), "Paths to success: The meaning of schooling to working-class and middle-class parents", *Educational Foundations*, vol. 12(3): 35-54.
- Griffin, C. (1985), *Typical girls? Young women from school to the job market*, London, Routledge.
- Hagan, J. (1997), "Defiance and despair: Subcultural and structural linkages between delinquency and despair in the life course", *Social Forces*, vol. 76 (1): 119-134.
- Holstein, A. J. and Gubrium, F. J. (1995), *The active interview*, London, Sage.
- Irwin, S. and Elley, S. (2011), "Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity", *Sociology*, vol. 45 (3): 480-495.
- Jackson, C. (2002), "'Laddishness' as a self-worth protection strategy", *Gender and Education*, vol. 14(1): 37-51.
- Kehily, M. J. and Nayak, A. (1997), "'Lads and laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies", *Gender and Education*, vol. 9 (1): 69-87.
- Kelly, S. (2009), "Social identity theories and educational engagement", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30 (4): 449-462.
- Kessler, S., Ashenden D., Connell R. W. and Dowsett D. (1985), "Gender relations in secondary schooling", *Sociology of education*, vol. 58 (1): 34-58.
- Lamont, M. (1992), *Money, morals, manners*, Chicago, Chicago University Press.
- Le Breton, D. (2004), "The anthropology of adolescent risk-taking behaviours", *Body & Society*, vol. 10 (1): 1-15.
- Mac an Ghaill, M. (1994), *Making of men: Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press.
- Mead, H. G. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press.

- Mills, C. W. (1940), "Situated actions and vocabularies of motive", *American Sociological Review*, vol. 5: 904-13.
- Pascoe, J. C. (2007), *"Dude, you're a fag": Masculinity and sexuality in high school*, University of California Press.
- Reay, D. (1998), *Class work: Mothers' involvement in their children's primary school*. London, University College London.
- Reay, D. (2000), "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education", *Sociological Review*, vol. 48, 4: 568-585.
- Reay, D. (2005), "Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling", σε L. Pettinger, J. Perry, R. Taylor, and M. Glucksmann (eds), *A new sociology of work?*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Rich A. C. (1986), "Compulsory heterosexuality and lesbian existence", in *Blood, bread and poetry*, New York, W.W. Norton, σσ. 23-74,
- Rubin, B. L. (1976), *Worlds of pain: Life in the working class family*, New York, Basic Books.
- Sayer, A. (2005), "Class, moral worth and recognition", *Sociology*, vol. 39 (5): 947-63.
- Sennett, R. and Cobb, J. (1972), *The hidden injuries of class*, London, Cambridge University Press.
- Spector-Mercel, G. (2011), "Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives", *Qualitative Inquiry*, vol. 17 (2): 172-185.
- Strauss, A. (2008), *Mirrors and masks. The search for identity*, 5th printing, New Brunswick and London, Transaction Publishers.
- Swain, J. (2000), "'The money's good, the fame's good, the girls are good': the role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21 (1): 95-109.
- Taylor, C. (1985), *Human agency and language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1985), "The person", in M. Carrithers, S. Collins and S. Lukes (eds), *The category of the person*, London, Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1988), "The moral topography of self", in S.B Messer, L. Sass, R.L. Woolfork (eds), *Hermeneutics and Psychological Theory*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, σσ. 298-320.
- Taylor, C. (1997), "Leading a Life", in R. Chang (ed.), *Incommensurability, Incomparability and Practical Reasoning*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, σσ. 170-83.
- Thornton, S. (1995), *Club cultures: music, media and subcultural capital*, Oxford, Polity Press.
- Vincent, C. and Ball, J. S. (2007), "'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions", *Sociology*, vol. 41(6): 1061-1077.
- Wexler, P. (1992), *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*, London, Falmer.
- Willis, P. (1977), *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Westmead, Saxon.
- Κονιόρδος, Σ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. και Παναγιωτοπούλου, Ρ. (2006), *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα: Εργασία, εκπαίδευση, οικογένεια, παρέκκλιση*. Αθήνα, Σάκουλας.
- Κυπριανός, Π. (1996), «Κοινωνική αναπαράσταση των πτυχίων και σχολική επένδυση», *Σύγχρονα θέματα*, τχ. 60-61 Ιούλιος-Δεκέμβριος, σσ. 236-247.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ, Τεπερόγλου, Α. και Τσίγκανου Ι. (2006), *Το ελληνικό σχολείο στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα, Gutenberg.