

Κοινωνικό πλαίσιο και διδασκτική πράξη

Μαρία Ζωγραφάκη



Κλειδιά και Αντικείμενα

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλείδια

Διδακτική Μεθοδολογία

**Κοινωνικό πλαίσιο
και διδακτική πράξη**

Μαρία Ζωγραφάκη

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Μαρία Ζωγραφάκη είναι φιλόλογος.

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελικής Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-
- *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη

Σκηνή 1η

Είμαι στο εξοχικό μου, στη θάλασσα, με παρέα. Μόλις γυρίσαμε από το απογευματινό μπάνιο. Χαλαρά. Το καλοκαιράκι τελειώνει. Συζητώ με τους φίλους μου για τη Θράκη, για τα παιδιά που έχω αρχίσει να αποθυμώ, για τη νέα σχολική χρονιά και τα σχέδιά μου. Θα ξαναπάρω τη Γ΄ Γυμνασίου. Είναι μεγάλα παιδιά και μπορείς να συνεννοηθείς εύκολα. Έχουν πια ξεπεράσει τις αρχικές δυσκολίες της πολυγλωσσίας τους και κάνουν όνειρα για το μέλλον. Μου αρέσει πολύ που γίνομαι κοινωνός αυτών των ονείρων. Ελπίζω και αρωγός στην επιτυχία τους.

Ξαφνικά έχω μήνυμα στο κινητό. Το ανοίγω χαρούμενη. Μια από τις καλύτερές μου μαθήτριες. Πόσο με συγκινεί που με θυμούνται και το καλοκαίρι. Το μήνυμα λέει: «Κυρία, η μαμά μου δε μ' αφήνει τελικά να πάω στο Λύκειο. Έκλαψα, παρακάλεσα, τίποτα. Ο μπαμπάς μου άλλαξε γνώμη και τώρα συμφωνεί με τη μαμά που ζητάει βοήθεια στο σπίτι και το χωράφι. Κυρία, τι να την κάνω τη ζωή έτσι; Δεν μπορώ να φανταστώ τη ζωή μου μακριά απ' το σχολείο».

Παγώνω. Το ήξερα το πρόβλημα της μαθήτριάς, αλλά θεώρησα ότι το είχαμε λύσει. Είχα φροντίσει στη διάρκεια της περσινής σχολικής χρονιάς να συναντήσω τη μητέρα της. Ήταν μια δύσκολη συνάντηση, είναι αλήθεια. Χρειάστηκε να επιστρατεύσω όλες μου τις «επικοινωνιακές δεξιότητες» για να τη μετακινήσω από την αρχική της παντελή άρνηση. Γιατί σίγουρα δεν είναι εύκολο να βρεις επιχειρήματα απέναντι σε ένα γονιό που σου λέει: «Τι να τα κάνει τα γράμματα; Κορίτσι είναι...». Μεγάλωσα με το αυτονόητο ότι τα γράμματα είναι καλά για έναν άνθρωπο ανεξαρτήτως φύλου. Πώς να συνομιλήσω τώρα με έναν κόσμο που μου φαίνεται τόσο μακρινός; Κι όμως νόμιζα πως τα είχα καταφέρει. Προσπάθησα να της εκθέσω όλες τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί αργότερα. Να της μιλήσω για το πόσο σημαντικός είναι ο κόσμος του σχολείου για το παιδί της. Για το πόσο περήφανη μπορεί να ένιωθε αργότερα με μια μορφωμένη κόρη. Για το πόσο γρήγορα αλλάζουν τα πράγματα και πόσο απαραίτητο είναι τώρα πια ένα «χαρτί». Ήταν σαν να μη με άκουγε όμως. Σε κάποια στιγμή ψέλλισε κάτι σαν «θα τη χάσω». Ξεπρόβαλε ξαφνικά μπροστά μου μια απειλή που ένιωθε η μητέρα και που δεν είχα καν υποπτευθεί. Σαν από ένστικτο, γρήγορα, χωρίς να το σκεφτώ, της εξήγησα ότι υπάρχουν και πανεπιστήμια κοντά στο χωριό.

Θα μπορούσε να πηγαινοέρχεται ακόμα και καθημερινά. Ήταν εκεί που νόμισα ότι πείστηκε. Χαλάρωσε το πρόσωπό της και μου είπε: «Θα το σκεφτώ...».

Εκεί που νόμισα λοιπόν ότι έχει τελειώσει η ιστορία και θα καμαρώσω τη μαθήτριά μου στο Λύκειο και σίγουρα μετά και στο Πανεπιστήμιο¹, έρχεται ξανά η απειλή. Η απαγόρευση. Ο αποκλεισμός. Τόσο άδικος. Ενός παιδιού ευαίσθητου, ενός παιδιού με όρεξη και ορμή του οποίου το «μειονέκτημα» ήταν βασικά το φύλο. Νιώθω οργή. Από τη μια θέλω να βάλω τα κλάματα, από την άλλη να πάω να «αρπάξω» το παιδί και να το στείλω στο σχολείο. Να τους τα πω έξω απ' τα δόντια. Στη μάνα που «ζηλεύει» την κόρη και δεν την αφήνει να προοδεύσει. Στον πατέρα που κρύβεται πίσω από το αίτημα της μά-

¹ Για τους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης υπάρχει ένα ειδικό ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε το σύνολο σχεδόν των παιδιών τα οποία καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εισάγονται στα πανεπιστήμια. Η μεγάλη δυσκολία λοιπόν για τα κορίτσια της ορεινής περιοχής της Ξάνθης είναι να πείσουν τους γονείς τους να συνεχίσουν στο Λύκειο. Αν το καταφέρουν αυτό, θεωρείται σχεδόν σίγουρη η φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτά διακρίνεται για την πολύ καλή επίδοση στο σχολείο. Ωστόσο, πολύ μεγάλο ποσοστό άριστων μαθητριών διακόπτει τη σχολική φοίτηση μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

νας. Στην υπόλοιπη οικογένεια που δεν τη στηρίζει. Νιώθω οργή και ματαιώση. Για τη μαθήτριά και τα σχέδιά της αλλά και για μένα. Για τη δουλειά που έκανα όλο το χρόνο, για την «επένδυση» πάνω στο παιδί. Νομίζω πως δε θα ξαναεπενδύσω, συναισθηματικά τουλάχιστον, αφού οι άνθρωποι είναι τόσο μακριά από αυτά που πιστεύω και ονειρεύομαι.

Νιώθω και απορία. Είναι δυνατό να μη βλέπουν την αδικία; Είναι τόσο διαφορετικοί; Τόσο πίσω; Τόσο άδικοι; Πώς θα μπορέσω να ξανασυνεργαστώ μαζί τους;

Εντέλει νιώθω και τύψεις. Προς τι να «ξεσηκώνω» τα παιδιά, να τους ανοίγω την όρεξη για μάθηση, να τους περιγράψω έναν άλλο κόσμο, τον κόσμο που ανοίγεται μπροστά τους μέσα από τις σπουδές και τα γράμματα, αφού δε θα ζήσουν ποτέ σε αυτό τον κόσμο; Πόσο δικαίωμα έχω να επεμβαίνω στη ζωή τους, στα όνειρά τους; Νιώθω σαν να έχω «παίξει» με τη ζωή και την ισορροπία των μαθητριών μου, «συνεπής με την προοδευτική ιδεολογία μου», αλλά ασυνεπής απέναντι στο παιδί, αφού δεν μπορώ να το στηρίξω στο να διεκδικήσει καλύτερους όρους για τη ζωή του.

Με τέτοιες μελαγχολικές σκέψεις τέλειωσε αυτό το βραδάκι. Κι ακόμα απορώ πώς πρέπει να αντιδράσω...

Σκηνή 2η

Διδάσκω στην ορεινή Ξάνθη, στην Α΄ Γυμνασίου, Γλώσσα. Ευτυχώς τα παιδιά έχουν ξεπεράσει το αρχικό σοκ της προσαρμογής και έχουν αρχίσει να εκφράζονται στα ελληνικά ικανοποιητικά. Η επικοινωνία μας μοιάζει να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Τα ελληνικά τους βελτιώνονται καθημερινά και συνεργαζόμαστε όλο και καλύτερα. Είμαστε άλλωστε στην ενότητα 6. Το θέμα της είναι η εργασία. Σήμερα αποφάσισα να τους κάνω το κείμενο που μιλάει για την παιδική εργασία. Λέει μέσα σ' αυτό η λεζάντα από το κείμενο της Unicef: «Χάρη στη δική μας αδιαφορία κάποια παιδιά "ωριμάζουν" απότομα». Αναφέρονται στη συνέχεια παραδείγματα από διάφορες χώρες του κόσμου όπου «ανθεί» η παιδική εργασία και κάποιοι αριθμοί για την Ελλάδα.

Το κείμενο προχωράει, αλλά τα παιδιά δε συμμετέχουν όσο άλλες φορές. Έχει άραγε τόσες άγνωστες λέξεις και τους δυσκολεύει; Πολλές φορές τελικά μου συμβαίνει να θεωρώ ένα κείμενο βατό και τα παιδιά να σκοντάφτουν σε απίστευτες λέξεις. Όμως όχι, το κείμενο δεν είναι δύσκολο. Τι είναι αυτό που τα δυσκολεύει;

Ξαφνικά ανοίγει μια συζήτηση για τη δουλειά. Αντιλαμβάνομαι ότι πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών μου εργάζεται ήδη, παράλληλα με το σχολείο. Άλλοι στα μικρά

τους χωράφια, άλλοι σε μαγαζιά το απόγευμα, άλλοι στα πρόβατα, άλλοι δίπλα στον πατέρα τους που είναι οικοδόμος και συνεχίζει το μεροκάματο και μετά τις τρεις που σχολάμε. Νιώθω αμήχανη και ένοχη. Εγώ τόση ώρα μιλώ για το Μπαγκλαντές και την Αφρική και τα παιδιά μου έχουν ήδη διαμορφώσει σχέση και άποψη για την εργασία. Εντάξει, το κείμενο μιλούσε για παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο και εργάζονται σε απάνθρωπες συνθήκες. Όμως και τα δικά μου δε δυσκολεύονται; Το πρωί σχολείο και μετά μεροκάματο. Μεροκάματο μικρό. Ίσα που να ενισχύει λιγάκι το οικογενειακό εισόδημα. Και την άλλη μέρα σχολείο, «άγραφα κι αδιάβαστα», γιατί πώς να προλάβεις και τις σχολικές υποχρεώσεις όταν είσαι πτώμα στην κούραση; Δεν είναι εύκολο. Νιώθω αμηχανία. Μήπως δεν έπρεπε τελικά να τους θέσω ένα τόσο καυτό ζήτημα; Εγώ μιλούσα για εκμετάλλευση χωρίς να σκεφτώ ότι τα αφορά και προσωπικά. Μάλλον γι' αυτό δεν μπορούσαμε τελικά να συνηνοθηούμε και μου έλεγαν για το πόσο σημαντικό είναι να μαθαίνει ο άνθρωπος από μικρός στη δουλειά. Πρέπει ή δεν πρέπει το σχολείο να θέτει τέτοια ζητήματα; Πώς θα μπορούσα τελικά να μιλήσω για το τόσο σημαντικό ζήτημα της παιδικής εργασίας; Να το αποσιωπήσω; Έχω κουραστεί σε αυτό το σχολείο να ξαφνιάζομαι και να μην καταλαβαίνω. Τι κάνω λάθος εντέλει;

Η γνώση του κοινωνικού πλαισίου και η σημασία της

Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να εργάζονται εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο και να γνωρίζουν ελάχιστα για τους μαθητές τους. Δεν έχουν καμιά πληροφόρηση για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τα ιδιαίτερα προβλήματά τους, τις συνθήκες ζωής τους, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες τους. Ο χώρος του σχολείου φαντάζει αποκομμένος από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η έλλειψη αυτή ενισχύεται και από την παντελή σχεδόν έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βασική «δεξαμενή πληροφοριών». Οι πληροφορίες αυτές θα μπορούσαν να κάνουν πιο ξεκάθαρη την εικόνα των μαθητών και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη συμπεριφορά και τις μεθόδους του ανάλογα με τους βασικούς του συνεργάτες, τα παιδιά.

Η έλλειψη αυτή ενός δικτύου σχέσεων δυσκολεύει τη λειτουργία του σχολείου και καθιστά την ουσιαστική παρέμβαση των διδασκόντων σχεδόν αδύνατη. Για να καταφέρει το σχολείο να παρέμβει ουσιαστικά και να δημιουργήσει συνθήκες και κίνητρα μάθησης στους μαθητές του, είναι απαραίτητο να γνωρίζει ποιοι είναι αυτοί οι

μαθητές, τι χρειάζονται, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητές τους, και μετά να αποφασίσει με ποιες μεθόδους θα παρέμβει και πού θα δώσει έμφαση. Ξέρουμε ότι η γνώση δεν είναι ένα «σακί» που το αδειάζουμε σε «άδεια κεφάλια» και περιμένουμε να καλύψουμε τα κενά. Εδώ και πολλά χρόνια οι παιδαγωγοί τονίζουν τη σημασία του κινήτρου για την ουσιαστική μάθηση², καθώς και την προτεραιότητα της απόκτησης δεξιοτήτων απέναντι στην απόκτηση γνώσεων. Για να δημιουργήσεις όμως κίνητρα σε κάποιον, πρέπει να ξέρεις σε ποιον απευθύνεσαι. Για να του μάθεις πώς να μαθαίνει, πρέπει να ξέρεις ποιος είναι.

Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα όταν υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον από όπου προέρχεται ο εκπαιδευτικός και σε εκείνο όπου διδάσκει. Η απόσταση αυτή (κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική) συχνά οφείλεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων. Σε περιπτώσεις δε που υπάρχουν και ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά, π.χ. μειονοτικές ομάδες, η διαφορά εμφανίζεται ακόμα πιο μεγεθυσμένη και πολύ συχνά λείπουν εντελώς τα κλειδιά ερμηνείας και αλλη-

² Βλ. Ανδρούσου Α., *Το κίνητρο στην εκπαίδευση*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2003, σ. 14-15.

λοκατανόησης. Σε αυτές τις δύσκολες καταστάσεις προβάλλει πιο επιτακτική η ανάγκη κατανόησης του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο, ζει η μειονοτική ομάδα —ιδιαίτερα όταν υπάρχουν στοιχεία κοινωνικού αποκλεισμού— και διαμορφώνονται τα νεότερα μέλη της, οι μαθητές μας.

Κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και έρευνα δράσης

Πώς όμως είναι δυνατό να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ένα κοινωνικό πλαίσιο που του φαίνεται τόσο διαφορετικό και μακρινό; Ποια εργαλεία θα τον βοηθήσουν ώστε να κατανοήσει τις διαφορές αλλά και τις ομοιότητες με τους μαθητές του και να τις αξιοποιήσει προς όφελος της διδακτικής διαδικασίας;

Γίνεται πολύ συχνά λόγος στον εκπαιδευτικό χώρο για την ανάγκη εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με την έρευνα δράσης, η οποία μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την κατανόηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου και για την προσαρμογή της διδασκαλίας στο πλαίσιο αυτό. Εδώ θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η έρευνα δράσης «είναι η έρευνα που γίνεται από συγκε-

κριμένους ανθρώπους στην ίδια τους τη δουλειά, για να βοηθηθούν ώστε να βελτιώσουν αυτό που κάνουν, συμπεριλαμβανομένου και του πώς εργάζονται με και για τους άλλους. Η έρευνα δράσης είναι η έρευνα που αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως αυτόνομους, υπεύθυνους συντελεστές (agents), που συμμετέχουν ενεργά στο να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες και συνθήκες ζωής, όπως και ικανούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο να φτιάχνουν ιστορίες και συνθήκες ζωής. [...] Δεν αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως αντικείμενα για έρευνα, αλλά τους ενθαρρύνει να δουλεύουν μαζί, ως υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ως συντελεστές (agents) της αλλαγής και της βελτίωσης».³ Η διαδικασία αυτή μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό στην εποχή μας, όπου διάφορα τμήματα της κοινωνίας βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο. Στις περιπτώσεις αυτές αυξάνονται και οι δυσκολίες κατανόησης του πλαισίου και, αντίστοιχα, οι δυσκολίες αποτελεσματικής παρέμβασης στο πλαίσιο αυτό.

³ Kemmis S. & McTaggart R., *The action research planner* (3rd edition), Deakin University Press, Geelong (Australia), στο Μπαγάκης Γ., «Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 20, Αθήνα, 1993, σ. 38

Κοινωνίες σε μετάβαση και έρευνα δράσης

Πολλές φορές, ιδιαίτερα σε καταστάσεις κοινωνιών σε μετάβαση, η πολυπλοκότητα και η αντιφατικότητα είναι τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων. Έτσι, ενώ η εξωτερική εικόνα μιας κοινωνίας παρουσιάζει σημάδια νεωτερικότητας και εκσυγχρονισμού, οι βαθύτερες αντιλήψεις των ανθρώπων παραμένουν παραδοσιακές, δημιουργώντας στα μέλη τους σοβαρές συγκρούσεις και αποσταθεροποιήσεις. Τα φαινόμενα αυτά είναι πολύ πιο έντονα όταν πρόκειται για κλειστές-παραδοσιακές κοινωνίες οι οποίες μεταβαίνουν σε νεότερες μορφές που δεν είναι ξεκάθαρες ακόμα. Στην περίπτωση βέβαια που οι κοινωνίες αυτές αποτελούνται από μειονοτικούς πληθυσμούς,⁴ τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο.

⁴ Οι σκηνές στην αρχή του κειμένου εκτυλίσσονται σε τέτοιες περιοχές (σχολεία στην ορεινή Ξάνθη), τις οποίες μέχρι το 1995 χρειαζόταν ειδική άδεια από την Αστυνομία για να μπορέσεις να επισκεφτείς. Η σημερινή τους εικόνα (πολύ έντονης ανοικοδόμησης, δημιουργίας καταστημάτων, αύξησης των μέσων μετακίνησης και γενικότερα «ανοίγματος» και «εκσυγχρονισμού») δημιουργεί μια πολύ ισχυρή αντίθεση σε σχέση με την εικόνα τους πριν από 8 μόλις χρόνια και αποτελεί από μόνη της μια πολύ ισχυρή ένδειξη για τη μεταβατική φάση στην οποία βρίσκονται.

Οι αλλαγές είναι ραγδαίες, το πλαίσιο αλλάζει συνεχώς, το δεδομένα τρέχουν και οι άνθρωποι αδυνατούν να τα παρακολουθήσουν και να τα κατανοήσουν. Κάποιοι νιώθουν ότι απειλούνται από αυτή την αλλαγή. Φοβούνται και εύκολα αναπολούν τις εποχές που «είχαν λίγα χρήματα μεν, αλλά ήξεραν τι περιμένουν απ' τη ζωή τους». Άλλοι αλλάζουν ξαφνικά τα πάντα, αρνούμενοι όλες τους τις ρίζες και τις προγενέστερες αξίες. Νιώθουν μια επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης. Να γίνουν σαν τους άλλους, να μην ξεχωρίζουν. Σε ένα πλαίσιο μετάβασης γίνονται αντιληπτές ποικίλες αντιδράσεις απέναντι στη νεωτερικότητα. Είναι όλες αναμενόμενες, γιατί είναι σαφές πως η αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων τούς προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα που συνδέονται κυρίως με τις οικογενειακές καταβολές, τα οικογενειακά και προσωπικά σχέδια ζωής, καθώς και με το πόσο έχει «προβλεφθεί» στα σχέδια ζωής το ενδεχόμενο ανατροπής των δεδομένων.

Τι κάνει όμως ένας δάσκαλος όταν εργάζεται σε μια κοινωνία σε μετάβαση; Τι σημαίνει κατανώ το πλαίσιο, όταν το πλαίσιο αλλάζει συνεχώς; Και πόση έρευνα δράσης μπορεί εντέλει να κάνει ένας εκπαιδευτικός που εξακολουθεί να αποτελεί ξένο σώμα σε μια τέτοια κοινωνία; Πόσο εύκολο είναι να μην παραιτηθεί από την

προσπάθεια, η οποία του έχει «χαρίσει» τόσες ανατροπές και απογοητεύσεις;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι δύσκολη. Αυτό που απαιτείται καταρχήν από τον εκπαιδευτικό είναι συνεχής εγρήγορση και παρατήρηση. Είναι απαραίτητο να μη βιαστεί, να δώσει χρόνο στον εαυτό του αλλά και στους μαθητές του, να προβληματιστεί πριν αποφασίσει πώς θα οργανώσει τη διδασκαλία του. Απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοήσει το πλαίσιο, ως εξωτερικός παρατηρητής, είναι να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Μια σχέση ουσιαστικής επαφής στην οποία θα είναι φυσικά σαφή τόσο τα όρια και η δυναμική όσο και το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη ζωή των μαθητών του. Η σχέση αυτή δε χτίζεται από τη μια μέρα στην άλλη. Απαιτεί ειλικρινείς προθέσεις. Απαιτεί «άνοιγμα» από την πλευρά του εκπαιδευτικού. «Άνοιγμα» προς τον άλλο, αυτόν που φαίνεται τόσο διαφορετικός, όχι για να τον αφομοιώσει, αλλά για να τον ακούσει, να τον καταλάβει και να βρει τις συνιστάμενες στις οποίες θα μπορέσει να στηριχτεί για να φτιάξει τη γέφυρα που θα οδηγήσει τα παιδιά στην επιθυμία να μάθουν. Βασικοί «κίνδυνοι» σε μια τέτοια κατάσταση είναι είτε η πλήρης απόρριψη του «διαφορετικού» είτε η πλήρης αποδοχή του και η αντιμετώ-

πισή του ως φολκλόρ. Και τα δύο φανερώνουν εντέλει την αποτυχία επικοινωνίας και ισότιμης ανταλλαγής. Πώς όμως είναι δυνατό να πετύχεις ισότιμη ανταλλαγή με κάποιον που σου φαίνεται τόσο διαφορετικός; Σε αυτές τις περιπτώσεις βοηθάει σίγουρα η προσωπική αναζήτηση στο θέμα της ταυτότητας. «Η ταυτότητα του κάθε ανθρώπου συντίθεται από μια πληθώρα στοιχείων, τα οποία προφανώς δεν περιορίζονται σε όσα αναγράφονται στα επίσημα αρχεία. Οι περισσότεροι άνθρωποι καταρχήν εντάσσονται σε κάποια θρησκευτική παράδοση· έχουν μια εθνικότητα, καμιά φορά δύο· ανήκουν σε μια εθνική ή γλωσσική ομάδα· έχουν οικογένεια, με περισσότερα ή λιγότερα μέλη· επάγγελμα· κοινωνική θέση· κάποιον κοινωνικό κύκλο... Ο κατάλογος όμως είναι ακόμα πιο μακρύς, υποθετικά ατελείωτος: ορισμένοι μπορεί να νιώθουν περισσότερο ή λιγότερο πως ανήκουν σε μια επαρχία, σε ένα χωριό, σε μια αδερφότητα, σε μια επαγγελματική ή ποδοσφαιρική ομάδα, σε μια παρέα φίλων, σε ένα συνδικάτο, σε μια επιχείρηση, σε ένα κόμμα, σε κάποιο σύλλογο, σε μια ενορία, σε μια κοινότητα ανθρώπων που μοιράζονται τα ίδια πάθη, τις ίδιες ερωτικές επιλογές, τις ίδιες σωματικές αναπηρίες ή αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα.»⁵

⁵ Μααλούφ Α., *Οι φονικές ταυτότητες*, μτφρ. Θ. Τραμπούλης, Ωκεανίδα, Αθήνα, 1999, σ. 19

Αυτές οι πολλαπλές υπαγωγές κάνουν σίγουρα κάθε άνθρωπο μοναδικό στον κόσμο. Από την άλλη, όμως, ενισχύουν την πιθανότητα να μπορέσεις να συναντήσεις τον «άλλο», αφού, δεν μπορεί, κάποια από όλες αυτές τις υπαγωγές θα είναι κοινή και θα βοηθάει τη συνάντηση. Αν ο καθένας μας ορίζει μονοσήμαντα την ταυτότητά του, αν νιώθει, π.χ., μόνο Έλληνας ή μόνο χριστιανός ή μόνο Ολυμπιακός, τότε πολύ εύκολα θα βρει απέναντί του τον αντίπαλο, τον εχθρό. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι ταυτότητες γίνονται εύκολα «φονικές», όπως εύστοχα περιγράφει ο Αμίν Μασαλούφ στο βιβλίο του *Φονικές ταυτότητες*. Αν όμως ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον «άλλο» ως ένα κράμα ταυτοτήτων και υπαγωγών, τότε αρχίζει να νιώθει πόσο το «εμείς» περιλαμβάνει και το οι «άλλοι». Η συνειδητοποίηση αυτή αποτελεί αυτόματα και μια γέφυρα επικοινωνίας, μια γέφυρα που δεν αποσιωπά τις διαφορές, αλλά προσπαθεί να βρει τα κλειδιά ερμηνείας τους εντάσσοντάς τες στο πλαίσιο.

Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό αφενός γιατί του επιτρέπει την ουσιαστική παρέμβαση όταν διδάσκει σε περιβάλλοντα φαινομενικά πολύ διαφορετικά, και αφετέρου γιατί τον προφυλάσσει από απογοητεύσεις και παρανοήσεις της συμπεριφο-

ράς των παιδιών, των γονιών και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Οι παρανοήσεις αυτές, συχνό φαινόμενο σε περιβάλλοντα πολυσυλλεκτικά, θα μπορούσαν να «πείσουν» τον εκπαιδευτικό είτε ότι η διαφορετικότητα του απέναντι είναι επιθετική και απευθύνεται προς τον ίδιο, άρα να του προκαλέσουν συναισθήματα και συμπεριφορές αμυντικές, είτε ότι ο απέναντί του δεν είναι επιθετικός, αλλά βρίσκεται πολύ πίσω, άρα υπάρχει και πάλι αδυναμία επικοινωνίας, γιατί ο άλλος πρέπει να καλύψει μια πολύ μεγάλη διαδρομή για να καταφέρουν να συνομιλήσουν. Και στις δύο περιπτώσεις οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού θα δυσχεράνουν σίγουρα την εκπαιδευτική του παρέμβαση.

Τι θα σήμαινε η κατανόηση του πλαισίου στα συγκεκριμένα παραδείγματα/σκηνές;

Ας δούμε λοιπόν τώρα τι θα σήμαινε η κατανόηση του πλαισίου στις παραπάνω σκηνές. Στο πρώτο παράδειγμα είναι εμφανέστατη η απογοήτευση και η παραίτηση που νιώθει ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζοντας μια δύσκολη κατάσταση. Κι όμως, τα σημάδια αυτού του «προαναγγελθέντος θανάτου» ήταν ιδιαίτερα έντονα πολύ νωρίτερα. Η περιοχή η οποία περιγράφεται, η ορεινή περιοχή

της Ξάνθης, αποτελεί παράδειγμα κοινωνίας σε μετάβαση όπου τα πιο καταπιεσμένα κομμάτια, η ομάδα των γυναικών, δεν έχουν καταφέρει σε κανένα βαθμό να κερδίσουν από την «προελαύνουσα νεωτερικότητα». Αυτό γίνεται καταρχήν αντιληπτό από πολύ ορατά σημάδια, όπως η ενδυμασία, αλλά κυρίως από τις πορείες ζωής τους οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη αναντιστοιχία σε σχέση με τις πορείες ζωής των ανδρών της περιοχής, που χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές και προσαρμογές στη νεωτερικότητα. Οι γυναίκες της περιοχής παρουσιάζουν σχεδόν την ίδια εικόνα που παρουσίαζαν και πριν από 30 χρόνια, τη στιγμή που η ίδια η περιοχή έχει πραγματικά «μεταμορφωθεί». Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τους δε μιλάει ικανοποιητικά ελληνικά, ενώ οι άνδρες της αντίστοιχης ηλικίας χρησιμοποιούν την ελληνική με ευχέρεια, είναι αποκλεισμένες στον οικιακό χώρο, δεν μπορούν σε κανένα βαθμό να παρακολουθήσουν τις κοινωνικές εξελίξεις, αποκομμένες από πολύ μικρές από την εκπαίδευση. Ένα συντριπτικό ποσοστό γυναικών διακόπτουν τη σχολική φοίτηση πριν καν γίνουν γυναίκες, τελειώνοντας δηλαδή το Δημοτικό και μάλιστα έχοντας αριστεύσει στην εξαετή φοίτησή τους. Υπάρχουν χωριά στην ορεινή Ξάνθη που δεν έχουν

ακόμα στείλει κορίτσια στο Γυμνάσιο.⁶ Κι αν η κατάσταση αυτή θεωρούνταν σχεδόν «αποδεκτή και φυσική» πριν από μερικά χρόνια, όταν η γενικότερη εικόνα των κοινωνιών αυτών ήταν εντελώς παραδοσιακή, στις μέρες μας φαντάζει αναντίστοιχη των γενικότερων εξελίξεων, προκαλώντας πολύ συχνά συναισθήματα πόνου στα ίδια τα νεαρά κορίτσια, που νιώθουν να «τιμωρούνται» για το φύλο τους.

Η κατάσταση αυτή προκαλεί συγκρούσεις πολλαπλών τύπων όχι μόνο μεταξύ των μελών της παραδοσιακής κοινωνίας που αλλάζει, αλλά και μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία στις περιοχές αυτές. Είναι χαρακτηριστική η αμηχανία του σχολι-

⁶ Τα χωριά αυτά μειώνονται συνεχώς. Παρατηρείται το φαινόμενο όταν ξεκινήσει ένα κορίτσι τη φοίτησή του να ακολουθήσουν κι άλλα, την επόμενη ή και την ίδια σχολική χρονιά. Έτσι υπάρχουν περιπτώσεις κοριτσιών που κατάφεραν να πάνε στο Γυμνάσιο τρία χρόνια μετά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό, μαζί με το πρώτο κορίτσι που πήγε από το χωριό τους. Στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτών τα κορίτσια συνεχίζουν ικανοποιητικά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με υψηλές επιδόσεις, και όταν καταφέρουν να φοιτήσουν και στο Λύκειο, είναι σχεδόν σίγουρα φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο. Άρα η μεγάλη δυσκολία και η αποφασιστική καμπή στη ζωή των νεαρών γυναικών στις περιοχές αυτές είναι το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από εκεί στο Λύκειο.

κού μηχανισμού απέναντι στο πρόβλημα της διακοπής της σχολικής φοίτησης, ο οποίος έχει ποικίλες αντιδράσεις: από οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων των γονέων με κύριο θέμα την αναγκαιότητα της συνέχισης της φοίτησης για τα κορίτσια, μέχρι την «απειλή» λήψης διοικητικών μέτρων, λόγω της μη εφαρμογής του νόμου του σχετικού με την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Όλα αυτά λοιπόν θα έπρεπε να έχουν προετοιμάσει τον εκπαιδευτικό της πρώτης σκηνής για τη δυσκολία που είχε να αντιμετωπίσει. Η γνώση του πλαισίου θα τον βοηθούσε να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα συναισθήματα της ματαίωσης που νιώθει σε σχέση με τη δουλειά του και κυρίως των τύψεων απέναντι στο παιδί. Δε «φταίει» ο εκπαιδευτικός γιατί «ξεσήκωσε» τη μαθήτριά· η επιθυμία για μάθηση και αλλαγή προέκυψε στο παιδί και λόγω του γενικότερου κλίματος αλλαγών που χαρακτηρίζουν μια μεταβατική κοινωνία. Δε «φταίει» σίγουρα γιατί βοήθησε το παιδί να αγαπήσει έναν «άλλο κόσμο», τον κόσμο των γραμμάτων. Δεν πάει χαμένη άλλωστε η προσπάθεια, ακόμα κι αν η συγκεκριμένη μαθήτριά δεν καταφέρει να συνεχίσει τη φοίτησή της. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο, όταν οι προσδοκίες ζωής ενός ατόμου δημιουργούν πολύ μεγάλη ρήξη σε σχέση με τις κοινωνικά αναμενόμενες, να μεταφέρονται σχεδόν αυ-

τούσιες στην επόμενη γενιά, όταν θα έχουν «ωριμάσει οι κοινωνικές συνθήκες». Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρούμε ένα νεότερο μέλος της οικογένειας να αναλαμβάνει να «επαληθεύσει το σχέδιο αλλαγής», όταν οι συνθήκες δε δημιουργούν πια συγκρούσεις έντονες που ανατρέπουν την εσωτερική του ισορροπία.

Όχι μόνο δε «φταίει» ο εκπαιδευτικός, αλλά πρέπει να νιώθει ότι συμμετέχει με τον τρόπο του σε αυτή την πορεία της αλλαγής. Θα πρέπει βέβαια ο τρόπος παρέμβασής του να είναι προσεκτικός, με απόλυτο σεβασμό των εμπλεκομένων. Είναι σημαντικό να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν ότι το πρόβλημά τους είναι περίπλοκο, ότι δεν είναι οι γονείς τους «αδιάφοροι» και «ανόητοι», αλλά έχουν μια δυσκολία προσαρμογής στις καινούριες συνθήκες. Είναι σημαντικό να μη δημιουργηθούν στα παιδιά συνθήκες απόρριψης των γονέων, πράγμα πολύ εύκολο στη σύγκρουση που αντιμετωπίζουν, αλλά να κατανοήσουν ότι οι γονείς εκπροσωπούν εδώ το παλιό και παραδοσιακό που δυσκολεύεται να αλλάξει. Σίγουρα σε μια τέτοια προοπτική δε βοηθούν αντιδράσεις του τύπου: «Σκέφτομαι να πάω να “αρπάξω” το παιδί και να το στείλω στο σχολείο. Να τους τα πω έξω απ’ τα δόντια. Στη μάνα που “ζηλεύει” την κόρη και δεν την αφήνει να προοδεύσει. Στον πατέρα που κρύβεται πίσω από

το αίτημα της μάνας. Στην υπόλοιπη οικογένεια που δεν τη στηρίζει». Οι αντιδράσεις αυτές το μόνο που καταφέρνουν είναι να φέρνουν αντιμέτωπες τις δυο πλευρές, το σχολείο και το σπίτι, και να δυναμιτίζουν το ενδεχόμενο οποιασδήποτε νεότερης συνεργασίας και ανταλλαγής. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι προσεκτική, συστηματική και να δίνει το χρόνο στους άλλους να αποδεχτούν το διαφορετικό σιγά σιγά, ως μια κατάσταση αλλαγής που αρχίζουν να αναγνωρίζουν και οι ίδιοι και όχι ως μια «επιβολή της κυρίαρχης πλειοψηφικής ομάδας». Μπορεί βέβαια ο χρόνος αυτός να είναι αποφασιστικός για την πορεία ζωής του συγκεκριμένου παιδιού. Αν γίνει όμως η παρέμβαση με σεβασμό και σύστημα, δε θα πάει χαμένη ούτε και για το συγκεκριμένο παιδί, αν αυτό νιώσει πως «έχασε μια μάχη, αλλά όχι τον πόλεμο», αν νιώσει πως σε αυτή την πορεία των αλλαγών έχει νόημα να διεκδικεί σταθερά και επίμονα με στόχο την καλύτερευση της ζωής του.

Αν εξετάσουμε τη δεύτερη σκηνή, θα διαπιστώσουμε επίσης πως και εκεί η γνώση του πλαισίου θα είχε βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να περιμένει τις «δυσκολίες κατανόησης» από την πλευρά των μαθητών. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός λειτουργεί στο πλαίσιο μιας κλειστής αγροτικής κοινωνίας της οποίας χαρακτηριστικό

είναι, μεταξύ άλλων, η «αξιοποίηση» από μικρή ηλικία των νεότερων μελών για την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος. Η κοινωνία αυτή μαθαίνει από πολύ νωρίς στα μέλη της τη χρησιμότητα της εργασίας, ακόμα και της παιδικής, για την ωρίμανση του παιδιού, για την εκμάθηση μιας τέχνης, για τη συμμετοχή του στον οικογενειακό αγώνα για ένα καλύτερο αύριο. Η πολύ έντονη «καταδίκη της παιδικής εργασίας», που θεωρείται σχεδόν αυτονόητη σε μια κοινωνία άλλου τύπου, δεν μπορεί να γίνει κατανοητή στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα παιδιά μεγαλώνουν μαθαίνοντας για την αξία της δουλειάς, ενώ παράλληλα εργάζονται και τα ίδια.

Η γνώση λοιπόν της συγκεκριμένης συνθήκης θα είχε βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αποφύγει την έκπληξη, την αμηχανία καθώς και την ανατροπή που νιώθει εκ των υστέρων. Θα του είχε αφήσει χρόνο να σκεφτεί τη διαφορά στις αντιλήψεις για την παιδική εργασία ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του, να τη δικαιολογήσει και να αναμένει τις αντιδράσεις των παιδιών και τη δυσκολία κατανόησης. Από την άλλη, θα μπορούσε να αποφύγει τις τύψεις, γιατί θα είχε μελετήσει τη θεμελιώδη διαφορά που επισημαίνουν οι ειδικοί όταν συζητούν για την παιδική εργασία. Σύμφωνα με τη Unicef λοιπόν, η παιδική εργασία χωρίζεται σε «μη αποδεκτή»

και «αποδεκτή». Η πρώτη αναφέρεται στο είδος της «εργασίας που εμποδίζει τη φυσική και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, συμμετέχει στην εκμετάλλευσή του, οικονομική και κοινωνική, παραβιάζει την πνευματική και ηθική του ακεραιότητα. Η δεύτερη δίνει στο παιδί που συμμετέχει στο οικογενειακό εισόδημα ασφάλεια και περηφάνια, του παρέχει μια εκπαίδευση (formation) ή ακόμα και ένα επάγγελμα, ακόμα κι αν δεν εξασφαλίζει πάντα τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης, τις αργίες του, τη διασκέδασή του. Του παρέχει τελικά μια θέση και διευκολύνει την ένταξή του στο περιβάλλον».⁷

Αν τα γνώριζε όλα αυτά ο εκπαιδευτικός και είχε προβληματιστεί εκ των προτέρων, δε θα ένιωθε αμηχανία γιατί έθιξε ένα δύσκολο ζήτημα. Θα αναγνώριζε ότι οι περισσότεροι μαθητές του, παρά τις ιδιαίτερες δυσκολίες στη ζωή τους, ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία της παιδικής εργασίας, και ίσως θα είχε νόημα να στηριχτεί σε αυτή τη διαφορά και να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν πόσο απάνθρωπη και καταδικαστέα είναι η άλλη μορφή παιδικής εργασίας. Αν γνώριζε το πλαίσιο, θα

⁷ Langelier J.-P., "Des millions d'enfants qui travaillent!", *Le Monde*, 27 octobre, στο Katranidou F., *Vos clés pour la réussite aux unités du DELF A5-A6 et du DALF B1*, Εκδοτική Παραγωγή Επτάλοφος ΑΒΕΕ, Αθήνα, 2000, σ. 309

μπορούσε να κατανοήσει τις διαφορετικές αντιλήψεις των παιδιών και θα είχε κάνει την παρέμβασή του πιο συγκροτημένα. Έτσι, θα απέφευγε την κούραση και την απογοήτευση που τόσο έντονα δηλώνει στο τέλος.

Συμπεράσματα

Γίνεται, νομίζουμε, κατανοητό ότι η γνώση του πλαισίου μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική τους πρακτική με πολλούς τρόπους. Καταρχήν βοηθάει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί η έκπληξη και η ανατροπή στην καθημερινή σχολική πρακτική. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αρκεί να αναλογιστούμε πόσες περιπτώσεις ανθρώπων γνωρίζουμε, κοινωνικά ευαίσθητων, οι οποίοι «παραιτούνται» στον εργασιακό τους χώρο γιατί απελπίζονται, γιατί θεωρούν ότι «τίποτα δεν αλλάζει», γιατί ξεκινούν με μεγάλη ορμή και επιθυμία να προσφέρουν και δεν τα καταφέρνουν. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η γνώση του πλαισίου θα είχε μειώσει το συναίσθημα της ματαιώσης, κυρίως στις καταστάσεις όπου υπάρχουν έντονα κοινωνικά προβλήματα και ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι δεν μπορεί να επέμβει. Θα είχε πείσει, επίσης, τους εκπαιδευτικούς να βάζουν μικρότερους και εφικτούς στόχους και θα τους είχε δώσει τη χαρά και την ικανοποίηση της

κατάκτησης των στόχων αυτών. Θα τους είχε βοηθήσει να μην «παίρνουν στην πλάτη τους» όλη την ευθύνη, παρά μόνο αυτή που τους αναλογεί. Θα τους είχε βοηθήσει, ακόμα, να ξεπεράσουν γρήγορα το στάδιο της ταύτισης με τους κοινωνικά αδύνατους, πηγαίνοντας σε μια πιο «χρήσιμη κατάσταση» όπου μπορούν να συνειδητοποιήσουν και την πολυπλοκότητα αλλά και το «δίκαιο» όλων των εμπλεκόμενων. Σε αυτή τη νέα κατάσταση θα μπορούσαν να περάσουν από την οργή στην οργάνωση μιας συστηματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία, μακροπρόθεσμα και υπό όρους, θα μπορούσε να συντελέσει στη μείωση της κοινωνικής αδικίας.

Και μόνο η μείωση λοιπόν των αρνητικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μπορεί να τους βοηθήσει στο να οργανώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική πιο αποτελεσματικά. Η προσαρμογή στις ανάγκες του πλαισίου, όταν δε θεωρείται «έκπτωση» και «υποχώρηση», αλλά γίνεται συνειδητά και οργανωμένα, με αφετηρία τα βιώματα των παιδιών και στόχο τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, μπορεί να φέρει σημαντικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά θα νιώσουν ότι ο εκπαιδευτικός τα υπολογίζει, τα σέβεται, καθώς προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες τους. Το κλίμα αυτό είναι πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά —

μπορεί όχι θεαματικά αλλά ουσιαστικά. Αν ο εκπαιδευτικός έχει την οξύνουα και την ικανότητα να αντιληφθεί αυτές τις έστω μικρές αλλαγές και να τις αξιοποιήσει, τότε ο ίδιος θα γίνει πιο αποτελεσματικός και τα παιδιά θα αρχίσουν να βρίσκουν σιγά σιγά τα κλειδιά για να οικοδομήσουν μια σχέση δημιουργική με τη μάθηση. Το σημαντικό και για τους δυο «εταίρους» (εκπαιδευτικό και μαθητές) είναι να πειστούν πως, παρά τις δυσκολίες, μπορεί η τάξη να μπει σε μια ουσιαστική διαδικασία μάθησης. Χωρίς αυτή την πίστη, κάθε προσπάθεια θα «πέφτει στο κενό». Αν ο εκπαιδευτικός κατανοήσει τις ιδιαίτερες δυσκολίες, τις αναστολές, τα προβλήματα που δημιουργεί το κοινωνικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά πειστεί, από την άλλη, πως με τις κατάλληλες στρατηγικές μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά να μάθουν (αφού όλα τα παιδιά μπορούν να κινητοποιηθούν όταν προσαρμοστεί το μάθημα στις ανάγκες τους), τότε η καθημερινή του σχολική πρακτική μπορεί να μην τον γεμίζει με αρνητικά συναισθήματα, αλλά να του προσφέρει πολλές προσωπικές στιγμές ικανοποίησης και δημιουργίας.

Η κατανόηση αυτή δεν είναι φυσικά μια εύκολη διαδικασία. Πολλές φορές προκαλεί έντονα συναισθήματα στον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν οι καταστάσεις που αντιμε-

τωπίζει και τις οποίες πρέπει να αναλύσει ανακινούν μέσα του αντίστοιχες προσωπικές ή οικογενειακές εμπειρίες. Είναι σαφές ότι χρειάζεται σοβαρή προσωπική δουλειά του εκπαιδευτικού, για να μπορέσει να ξεφύγει από τα έντονα συναισθήματα που του προκαλούν οι ταυτίσεις και να κατανοήσει ψύχραιμα την κατάσταση. Οι δυσκολίες είναι μεγάλες αλλά και το κέρδος αντίστοιχο. Το πλαίσιο δεν αποτελεί πια τον άγνωστο «μπαμπούλα», αλλά είναι εκεί μπροστά, ορατό αλλά και ευέλικτο, σου θέτει τα όρια, αλλά σου αφήνει παράλληλα και μικρά παράθυρα διαφυγής. Σου εξηγεί, σε προβληματίζει, αλλά από την άλλη σου δίνει να καταλάβεις πως σε αυτή την πολυπλοκότητα των παραγόντων που το ορίζουν μπορείς να επέμβεις και συ σιγά σιγά και διακριτικά αλλά πολύ ουσιαστικά. Μπορείς να επέμβεις δημιουργώντας μικρές ανατροπές, θέτοντας απλά ερωτήματα στους συνεργάτες σου, τα παιδιά, δείχνοντάς τους τις πολλαπλές όψεις της «πραγματικότητας» και δίνοντάς τους εργαλεία για να επεξεργαστούν την πολλαπλότητα. Η κατανόηση του πλαισίου λοιπόν δε σου δημιουργεί το αίσημα του μάταιου, αφού όλα είναι δεδομένα και ετεροκαθορίζονται, αντίθετα σου ενισχύει τις πιθανότητες ουσιαστικής παρέμβασης στο πλαίσιο αυτό, με κέρδη προφανή για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου Α., *Το κίνητρο στην εκπαίδευση*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2003
- Kemmis S. & McTaggart R., *The action research planner* (3rd edition), Deakin University Press, Geelong (Australia), στο Μπαγάκης Γ., «Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητα της σήμερα στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 20, Αθήνα, 1993
- Langelier J.-P., "Des millions d'enfants qui travaillent!", *Le Monde*, 27 octobre, στο Katranidou, F., *Vos clés pour la réussite aux unités du DELF A5-A6 et du DALF B1*, Εκδοτική Παραγωγή Επτάλοφος ΑΒΕΕ, Αθήνα, 2000
- Μααλούφ Α., *Οι φονικές ταυτότητες*, μτφρ. Θ. Τραμπούλης, Ωκεανίδα, Αθήνα, 1999

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.