

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ -
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ:

Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση

Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου

Επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΑΘΗΝΑ 1999

Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών

*Θεόδωρος Μυλωνάς
με τη συνεργασία της Ερευνητικής του Ομάδας*

Εισαγωγικό σημείωμα

Με μια σύντομη εισαγωγή θα δώσουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει η έρευνά μας: θα υπενθυμίσουμε τα θεωρητικομεθοδολογικά «παράδειγματα» της Κοινωνιολογίας αλλά και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και θα επισημάνουμε την συγκεκριμένη επιμέρους κατεύθυνση στην οποία εντάσσεται η έρευνά μας.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τα μεθοδολογικά και τεχνικά στοιχεία της έρευνας καθώς και τα ενδιαφέροντα, κατά τη γνώμη μας, ευρήματα.

Θεωρητικο-μεθοδολογικά παραδείγματα της Κοινωνιολογίας

Η Κοινωνιολογία από τότε που διεκδίκησε θέση μεταξύ των Επιστημών με τη θεωρία του θετικισμού του θεμελιωτή της Auguste Comte (1798 - 1857) μέχρι σήμερα, συγκρότησε και ακολούθησε κυρίως το μακρο - κοινωνιολογικό «παράδειγμα». Βασική αρχή του η υπεροχή της προσδιοριστικής (ντετερμινιστικής) ισχύος του μακρο πάνω στο μικρο - κοινωνικό, των δομών πάνω στον δρώντα. Τη θεωρητική αυτή αρχή αποσαφήνισε και διατύπωσε συστηματικότερα ο E. Durkheim (1858 - 1917) με την θεωρία της *contrainte* (προσδιοριστικής πίεσης) των *sui generis* εξαντικειμενικοποιημένων και αυτονομημένων κοινωνικών φαινομένων (*faits sociaux*) ή θεσμών ή δομών, πάνω στον τρόπο σκέψης, εκδήλωσης αισθημάτων και πράξης του δρώντος ατόμου. [Durkheim E., (1985, 1987)].

Σ' αυτό το μακρο - κοινωνιολογικό «παράδειγμα» ανήκουν οι θεωρίες, οι αναλύσεις και οι έρευνες όλων των κλασικών γνωστών κοινωνιολόγων, οι οποίες, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, συχνά αλληλοπεριχωρούνται. Συνιστούν τάσεις: εξελικτισμός, μαρξισμός, λειτουργισμός, δομισμός (στρουκτουραλισμός), θεωρίες συγκρούσεων, θεωρίες συστημάτων κλπ. Δεν μπορούμε να αναφέρουμε εδώ ούτε τα ονόματα, έστω, των μεγάλων αυτών κοινωνιολόγων επειδή είναι πάρα πολλά και αφού δεν μπορούμε να παραλείψουμε απ' αυτά παρά μόνο

ένα, αυτό του Max Weber (1864 - 1920) που είναι ο μόνος που άλλαξε την οπτική θεώρησης των κοινωνικών φαινομένων.

Ο Max Weber πράγματι είναι εκείνος που αντιπαρέθεσε στο κυρίαρχο «παράδειγμα» ένα άλλο, το μικρο-κοινωνιολογικό. Όπως ο Κοπέρνικος αντέστρεψε και εκείνος τις «κατεστημένες» ιδέες και αντιλήψεις: τα κοινωνικά φαινόμενα ως θεσμοί ή ως δομές δεν προσδιορίζουν τον τρόπο σκέψης, δράσης και εκδήλωσης αισθημάτων του ατόμου, αλλ' αντίστροφα το δρών υποκείμενο με το «νόημα» που δίνει στα «φαινόμενα» τα διαμορφώνει ή/και τα αλλάζει (Max Weber, 1967, 1971). Αντιπαρέθεσε έτσι στη θεωρία του ντετερμινισμού των δομών, τη θεωρία της «κατανόησης» (Verstehen) του «νοήματος» του υποκειμένου ως αφετηρίας «κατασκευής» του κοινωνικού. Κατέστησε δηλαδή επίκεντρο του κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος αντί των δομών, τον δρώντα.

Τη θεωρητική αυτή θέση και οπτική του Max Weber προεξέτειναν, εξειδίκευσαν και εμβάθυναν μεταξύ άλλων οι:

α) Alfred Schutz (1899 - 1959), (1987), ενισχύοντάς την με στοιχεία από την φαινομενολογική φιλοσοφία του δασκάλου του Edmund Husserl (1859 - 1938), (1970).

β) Peter Berger και Thomas Luckmann (1986), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το «αντικειμενικό» δεν είναι παρά μια «κατασκευή» κοινωνική. Ότι είναι προϊόν της διαλεκτικής διαπλοκής των έξωθεν (αντικειμενικοτήτων) του κοινωνικού υποκειμένου με τις (κοινωνικές) αναπαραστάσεις του και τα λοιπά «νοητικά» προϊόντα των αλληλοδράσεών του με τα άλλα υποκείμενα (φαινομενολογικός κονστρουκτιβισμός).

γ) Pierre Bourdieu ο οποίος χωρίς να παραβλέψει τους ντετερμινισμούς της δομής προσπαθεί να εστιάσει το ενδιαφέρον του στις γενετήριες διεργασίες σύστασης και αναπαραγωγής αυτής της δομής (δομικός κονστρουκτιβισμός ή κονστρουκτιβιστικός δομισμός), όπως λέει ο ίδιος: «Αν χαρακτηρίζα με δυο λέξεις την θεωρία που διέπει το έργο μου θα έλεγα πως πρόκειται για constructivist structuralism ή για structuralist constructivism [οι λέξεις στα αγγλικά στο γαλλικό κείμενο - (πρόκειται για διάλεξη που δόθηκε το 1986 στο Πανεπιστήμιο του San Diego στις Η.Π.Α.)]. Με τον όρο στρουκτουραλισμός ή στρουκτουραλιστικός, θέλω να πω πως υπάρχει μέσα στην ίδια την κοινωνία, και όχι μόνο μέσα στα συστήματα συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα, οι μύθοι, κλπ., δομές εξαντικειμενικοποιημένες, ανεξάρτητες από τη συνείδηση και τη βούληση των δρώντων, δομές ικανές να προσδιορίζουν και να κατευθύνουν τις πρακτικές των δρώντων και τις αναπαραστάσεις τους. Με τον όρο κονστρουκτιβισμός, θέλω να πω ότι υπάρχει μια κοινωνική διεργασία γένεσης από τη μια των τρόπων (schèmes) αντίληψης, σκέψης και πράξης που είναι συστατικά στοιχεία αυτού που ονομάζω habitus και

από την άλλη των κοινωνικών δομών και ειδικότερα αυτού που ονομάζω πεδία και ομάδες (groupes), ιδιαίτερα εκείνου που συνήθως ονομάζεται κοινωνικές τάξεις» (1987, σ. 147), και

δ) Anthony Giddens ο οποίος με τις θεωρητικές αναλύσεις του γύρω από την έννοια και το φαινόμενο της «δομοποίησης» (structuration) την οποία θεωρεί προϊόν της διαλεκτικής των ατομικών δράσεων με τις παγιωμένες ή υπό παγίωση δομές που προϋπάρχουν (1987, σ. 15).

Η αναφορά σ' αυτές τις θεωρίες δείχνει πώς η Κοινωνιολογία χωρίς να εγκαταλείψει την παραδοχή της μακροκοινωνιολογικής προσδιοριστικής υπεροχής και ικανότητας της εξωτερικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται οι κλασσικοί κοινωνιολόγοι, την σχετικοποιεί εισάγοντας στις αναλύσεις της την μετοχή της εσωτερικότητας στην παραγωγή και αναπαραγωγή αυτής της εξωτερικότητας. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν νοείται πλέον ως δεδομένη, ως κατεστημένη, αλλ' ως προϊόν (διαπραγματεύσεων) κατασκευών και ανακατασκευών στις οποίες μετέχει ενεργά το κοινωνικό υποκείμενο είτε εν γνώσει (acteur - competence) είτε εν αγνοία του (agent - sens commun).

Αυτή η τάση έφερε στο προσκήνιο του κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος τον κοινωνικό δράντα.

«Η επιστροφή του δράντος», αυτός είναι ο τίτλος ενός έργου του Alain Touraine, (1984). Η κοινωνιολογία του δράντος και της πράξης όμως, ενώ έχει την αφετηρία της στη θεωρία του Max Weber και του Alfred Schutz, πήρε μορφή μεθοδολογικού παραδείγματος με τις εργασίες του Aaron Cicourel (μαθητή του Schutz) και πιο συγκεκριμένα με το έργο του συνεργάτη του Cicourel, Harold Garfinkel (μαθητή του Talcott Parsons): Εθνομεθοδολογικές μελέτες (Studies in Ethnomethodology, 1967). Το πρώτο συνθετικό Εθνο- του όρου Εθνομεθοδολογία δηλώνει ότι το μέλος μιας κοινωνίας (όπως κι αν την ορίσουμε) διαθέτει μια αυτονότη (du sens commun), κοινή για όλα τα μέλη της κοινωνίας αυτής, γνώση και μεθοδολογία. Δηλώνει τη χρήση από τον δράντα συνήθων κοινών μεθόδων για την αντιμετώπιση και επίλυση πρακτικών καθημερινών προβλημάτων της καθημερινής του ζωής (ρουτίνα). Η Εθνομεθοδολογία εμπλουτίστηκε από τη μετακίνηση του ενδιαφέροντος της Ανθρωπολογίας. (π.χ. Σχολή Σικάγου, Grafmeyer Y., Joseph I., 1979) προς τα μικρά σύνολα ευδιάκριτων περιθωριοποιημένων ομάδων και της Εθνολογίας από τις παραδοσιακές και εξωτικές κοινωνίες σε μικροσύνολα των σύγχρονων αστακών συγκροτημάτων (Petronnet C., 1982).

Η εθνομεθοδολογική προσέγγιση επιβάλλει την παρατήρηση του δράντος in situ (σε συγκεκριμένες πραγματικές καταστάσεις) και την περιγραφή των πρακτικών του και των ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεών του με τ' άλλα μέλη (interactionnisme) ειδικότερα των συμβολικών και ιδιαίτερα των επικοινωνιακών

- γλωσσικών. Με αυτή την οπτική μελετήθηκαν επιμέρους καθημερινές δραστηριότητες του δρώντος τις οποίες αναφέρουμε στη βιβλιογραφία που παραθέτουμε στο τέλος. Εκείνο που πρέπει να τονίσουμε εδώ είναι ότι σ' αυτό το εθνομεθοδολογικό παράδειγμα της διαντίδρασης ή διάδρασης (του ιντεραξιονισμού) αναδεικνύονται ως κύρια εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης: οι αναπαραστάσεις του δρώντος, οι στρατηγικές, οι σχεδιασμοί, οι πρακτικές, οι διαπραγματεύσεις, οι συμβιβασμοί, οι αλληλεπιδράσεις, οι αυτοσχεδιασμοί κλπ, (Α. Γκότοβος, 1986).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς πως την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης την θεμελίωσε ο Emile Durkheim (1858-1917). Για τον μεγάλο αυτό κοινωνιολόγο «Εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκείται από τις γενιές των ωρίμων πάνω σε εκείνες που δεν είναι ακόμα ώριμες για την κοινωνική ζωή» (Durkheim 1973, σ. 51). Είναι προφανές ότι η οπτική του είναι μακροκοινωνιολογική και ντετερμινιστική.

Όταν η Γενική Κοινωνιολογική Θεωρία από τη δεκαετία του 1960, έστρεψε το ενδιαφέρον της προς τις αναλύσεις του Max Weber (1967, 1971) και προς το δρων άτομο, την ακολούθησε και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Έστρεψε και αυτή το ενδιαφέρον της προς το μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο και ανέδειξε ως αντικείμενα έρευνας τη σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό κλπ. αλλά και τους γονείς των μαθητών, τις τοπικές αρχές, την τοπική κοινωνία σε σχέση πάντα με το σχολείο. Έτσι περιορίστηκε σε Κοινωνιολογία του Σχολείου ή Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης ή Κοινωνιολογία των σχολικών (παιδευτικών) πρακτικών κλπ.

Ένα πλήθος κοινωνιολογικών αναλύσεων και εμπειρικών ερευνών που έχουν τέτοια αντικείμενα έχουν συσσωρευτεί σε διεθνές επίπεδο και συντηρούν τη δυναμική της σχετικής συζήτησης για τον τύπο των διασυνδέσεων, αλληλοπροσδιορισμών μακρο και μικροκοινωνιολογικού, μέσα στο «συγκείμενο» (contexte) του θεσμού της Εκπαίδευσης.

Εμείς ενδιαφερθήκαμε ειδικά για την καταγραφή των τρόπων αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου, όχι στο θεσμικό ή μακροκοινωνιολογικό επίπεδο αλλά σ' αυτό των συγκεκριμένων ανταλλαγών των δρώντων: πατέρα, μητέρας, παιδιού ή παιδιών και από την άλλη δασκάλου, διευθυντή, μαθητή κλπ. πάνω στο ζήτημα της μόρφωσης και της επαγγελματικής και κοινωνικής σταδιοδρομίας του παιδιού.

Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους είναι κοινωνικές, δηλαδή είναι οριοθετημένες από την κοινωνική τους τάξη (Doise W., Palmonari. A., 1986). Αυτές οι αναπαραστάσεις ορίζουν περισσότερο ή λιγότερο

τις παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές των γονέων που αποβλέπουν στην προετοιμασία του παιδιού για το μέλλον αυτό. Η ταξική διαφοροποίηση των πρακτικών αυτών έχει διαφοροποιημένες συνέπειες πάνω στην επίδοση και την πορεία του παιδιού στο σχολείο. Είναι προφανές ότι η θεματική αυτή τοποθετείται σε καίριο κομβικό σημείο συνάντησης του μακρο (κοινωνική τάξη) με το μικρο (αναπαραστάσεις και πρακτικές) μέσα στο πεδίο της οικογένειας.

Η υπόθεσή μας

Περιοριστήκαμε στη διττή υπόθεση: α) ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι συνάρτηση, μεταξύ άλλων, των αναπαραστάσεων του μέλλοντος του παιδιού από τους γονείς και των παιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών της οικογένειας, το είδος των οποίων εξαρτάται από την κοινωνική της θέση και β) ότι οι παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές των οικογενειών που ανήκουν σε υψηλά ή χαμηλά κοινωνικά στρώματα ενισχύουν τις διεργασίες πρόκλησης της σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής ενσωμάτωσης ή της σχολικής αποτυχίας και του σχολικού αποκλεισμού αντίστοιχα.

Είναι πρόδηλο ότι αυτή η διττή υπόθεση που αφορά τους γονείς ως δρώντας μέσα στο θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης προϋποθέτει την κατακτημένη ήδη γνώση της στατιστικής, δηλαδή της ποσοτικής συνάφειας μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και επιτυχίας / αποτυχίας στο σχολείο. Αλλά τι εξήγηση μπορεί κανείς να δώσει στο ποσοστό εκείνων των μαθητών οι οποίοι αναιρούν, έστω εν μέρει, αυτή την υπόθεση; Εκείνων που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και αποτυγχάνουν και εκείνων από τα μη ευνοημένα που επιτυγχάνουν;

Αυτό το αντιλέγον στην υπόθεσή μας φαινόμενο, για το οποίο η ποσοτική έρευνα δεν μπορεί να μας πει τίποτα περισσότερο πέρα από τη διαπίστωσή του, τράβηξε την προσοχή μας. Για να το διερευνήσουμε και να δώσουμε μια εξήγηση στο επίπεδο της ποιοτικής έρευνας, χωρίς να παραθεωρούμε το πλήθος ενδεχομένως των αγνώστων ακόμα ή αστάθμητων παραγόντων που το προκαλούν, διατυπώσαμε την εξής συμπληρωματική υπόθεση:

Στις περιπτώσεις εκείνες που δεν επιβεβαιώνεται η στατιστική σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας / αποτυχίας, δηλαδή στις περιπτώσεις που το παιδί οικογένειας ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας αποτυγχάνει στο σχολείο, ή της κατώτερης επιτυγχάνει, υποθέτουμε ότι οι παιδευτικές στρατηγικές και οι πρακτικές αυτών των οικογενειών, ή γενικά το παιδευτικό τους κλίμα, τείνει να μοιάζει, για διάφορους λόγους, προς αυτό των κοινωνικά αντίστροφα τοποθετημένων οικογενειών.

Πριν δώσουμε τα «στοιχεία ταυτότητας» της έρευνάς μας θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε και να ορίσουμε τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιούμε

στις υποθέσεις μας ώστε να αποφευχθούν εννοιολογικές διολισθήσεις και παρανοήσεις.

Ορισμοί εννοιών

Στο σχηματισμό και τη διαμόρφωση της «Κοινωνικής Αναπαράστασης» από ένα υποκειμένο ενός φαινομένου, ενός αντικειμένου, ή μιας έννοιας, ή ενός σχεδίου, μετέχουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές εξαρτήσεις και προτιμήσεις του αναπαριστώντος υποκειμένου. Η Κοινωνική Αναπαράσταση συμβάλλει στη διαδικασία διαμόρφωσης και κατεύθυνσης των συμπεριφορών και των κοινωνικών επικοινωνιών και πράξεων (Moscovici S., 1976).

«Παιδευτική στρατηγική» θεωρούμε ότι είναι *ο σχεδιασμός ενεργειών προς επίτευξη σχολικού στόχου*.

Κατά συνέπεια, «παιδευτικές στρατηγικές της οικογένειας» θεωρούμε ότι είναι οι βάσει προδιαγεγραμμένου σχεδίου συγκεκριμένες, επαναλαμβανόμενες (για όσο κρίνεται αναγκαίο) ενέργειες, που αποβλέπουν στην επίτευξη σχολικών στόχων (άμεσων και απώτερων).

Ως «σχολική αποτυχία» του μαθητή θεωρούμε την αξιολόγηση της επίδοσής του με το βαθμό 7 και κάτω και ταυτόχρονα την πρόβλεψη του Δασκάλου του ότι «δεν φαίνεται ότι μπορεί να προχωρήσει πέρα από το όριο της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης». Θεωρήσαμε ως δείκτη της αποτυχίας του μαθητή στο σχολείο αυτή τη βαθμολογία επειδή τυπικά δεν απορρίπτεται κανένας, δεδομένης της νομικής πρόνοιας που ορίζει ότι ο μαθητής προάγεται και μόνο με το γεγονός της παρακολούθησης της σχολικής τάξης τουλάχιστον επί ένα εξάμηνο. Η αυτόματη προαγωγή στην επόμενη τάξη «καλύπτει» βέβαια την αποτυχία για να μη φαίνεται, αλλά δεν την «εξαλείφει».

Η έρευνα

Για άλλο σκοπό είχαμε συγκεντρώσει μια σειρά από δημογραφικές, κοινωνικές και σχολικές πληροφορίες που αφορούσαν 300 γονείς και τα παιδιά τους, μαθητών της Στ' τάξης, διαφόρων δημοτικών σχολείων.

Με ένα σύστημα σύνθεσης μοριοδοτημένων δεικτών χωρίσαμε τους γονείς σε τρεις κοινωνικές κατηγορίες. Ξεχωρίσαμε δέκα (10) μαθητές από την ανώτερη κατηγορία για τους οποίους, πέρα από το άριστα της επίδοσης, είχαμε και τη γνώμη των δασκάλων τους ότι όχι μόνο φαίνονται ικανοί να μπουν στο Πανεπιστήμιο αλλά δείχνουν ότι έχουν και τις δυνατότητες «να πάνε και πάρα πέρα». Τους ονομάσαμε Α.

Ξεχωρίσαμε επίσης δέκα (10) μαθητές από την τελευταία κατηγορία για τους

οποίους, πέρα από τη χαμηλή βαθμολογία (επτά και κάτω), είχαμε και τη γνώμη των δασκάλων τους ότι μετά δυσκολίας φαίνεται ότι θα τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Τους ονομάσαμε Β.

Με έκπληξή μας διαπιστώσαμε ότι μεταξύ των οικογενειών της κατηγορίας Α του δείγματος των τριακοσίων μαθητών δεν βρήκαμε να έχει επίδοση πολύ χαμηλή παρά μόνον έναν. Αναζητήσαμε περισσότερες πληροφορίες και βεβαιώθηκαν ότι επρόκειτο για «περίπτωση» (cas) οικογένειας. Αντίθετα, βρήκαμε κάποιους μαθητές της τελευταίας κατηγορίας που είχαν «άριστα». Δεν είχαμε, κατά συνέπεια, δυνατότητα σύγκρισης των παιδευτικών τους στρατηγικών και πρακτικών. Εγκαταλείψαμε προς το παρόν την προσπάθεια διερεύνησης αυτής της όψης της υπόθεσής μας. Θα επιχειρήσουμε αργότερα τον εντοπισμό ικανού αριθμού μαθητών που απαιτούνται για τον έλεγχό της.

Επιλέξαμε ως καταλληλότερη μέθοδο συλλογής του αναγκαίου για την υπόθεσή μας υλικού την ημικατευθυνόμενη συνέντευξη του ενός ή και των δύο γονέων των 20 μαθητών των Α' και Β' κατηγοριών του δείγματός μας. Κρίναμε επίσης σκόπιμο να καταγραφεί η γενική εικόνα του σπιτιού και τα συμβαίνοντα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Επεξεργαστήκαμε και καταρτίσαμε τους βασικούς άξονες των ερωτήσεων. Τις συνεντεύξεις πήραν ύστερα από συνεννόηση με τους γονείς, οι συνεργάτες μου: (Άννη Ασημάκη - Δημακοπούλου, Αγγελική Λάζου, Νίκος Μάνεσης, Τζένη Μπούσια, Ανδρέας Παπανδρέου, Ελένη Σαραντοπούλου) όλοι με μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό, ή υποψήφιοι διδάκτορες, και με ερευνητική εμπειρία. Οι Νίκος Μάνεσης και Ανδρέας Παπανδρέου συνέβαλαν περισσότερο γιατί αποδελίωσαν, κατέταξαν και παρουσίασαν σε συγκριτικούς θεματικούς πίνακες τις καίριες λέξεις, ή φράσεις, των συνεντεύξεων, τους οποίους θα σας παρουσιάσουμε πιο κάτω. Θα κάνουν λεπτομερή και συστηματική ανάλυση περιεχομένου μετά την παρουσίαση εδώ των πρώτων ευρημάτων. Θεωρώ σημαντικότερες τις σημειώσεις των ερευνητών για τους διαφορετικούς τρόπους ορισμού της συνάντησης από τους γονείς της κατηγορίας Α και της κατηγορίας Β. Παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές στον τύπο υποδοχής, στην αισθητική οργάνωσης του σπιτιού, καθώς και στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των παρόντων μελών της οικογένειας. Δεν μπορούμε βέβαια να αναφερθούμε σ' αυτές τις όψεις εδώ.

Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν το λιγότερο μιάμιση ώρα. Χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Στην αρχή της συνέντευξης παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία και επιφυλακτικότητα, μετά τα πρώτα λεπτά όμως οι γονείς ξέχασαν την ύπαρξη του μαγνητοφώνου και άρχισαν να μιλούν ελεύθερα.

Αφού συγκεντρώσαμε τις κασέτες των συνεντεύξεων τις απομαγνητοφωνήσαμε. Επεξεργαστήκαμε το περιεχόμενό τους με βάση κάποιες αρχές της μεθόδου «ανάλυσης περιεχομένου» και σύμφωνα με την υπόθεση και τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης.

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια, ταχύτατα, μερικά από τα ενδιαφέροντα, κατά τη γνώμη μας, δείγματα λόγου. Δίνουμε σε παράλληλες στήλες, λέξεις και σύντομες εκφράσεις μερικών γονέων, των πιο αντιπροσωπευτικών Α και Β, που αφορούν «διαστάσεις» της υπόθεσής μας ώστε να γίνεται η σύγκριση άμεσα και εύκολα. Έχουμε κάνει επιλογή και περιοριζόμαστε εδώ, λόγω έλλειψης χώρου, μόνο σε μερικές από αυτές τις «διαστάσεις». Στο τέλος της κάθε παράλληλης παράθεσης επισημαίνουμε τις διαφορές μεταξύ των Α' και Β'. Κλείνουμε την όλη παρουσίαση με ένα σύντομο γενικό συμπέρασμα.

Παρουσίαση ευρημάτων της έρευνας

I. ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ - ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Οι γονείς αναπαριστούν ένα μέλλον όπου το παιδί θα επιλέξει και θα κάνει αυτό που θέλει για να είναι ευτυχισμένο, αλλά αυτό που θα θέλει να κάνει είναι οπωσδήποτε το Πανεπιστήμιο! Δεν το κρύβουν οι γονείς: Φαντάζονται και προσδοκούν ένα μέλλον του παιδιού τους με μακρές πανεπιστημιακές σπουδές, οι οποίες θα καταλήξουν σε ένα επάγγελμα που το ίδιο το παιδί θα έχει επιλέξει, ώστε να είναι ευτυχισμένο.

Κατηγορία Β: Δηλώνεται από τους γονείς μια υποτονική επιθυμία για σπουδές, που αίρεται σχεδόν αμέσως από τις πικρές διαπιστώσεις αδυναμίας του παιδιού. Όταν οι γονείς της κατηγορίας αυτής μιλούν για σπουδές εννοούν τελικά βραχυπρόθεσμες σπουδές, προπαρασκευή για μια δουλειά, μόνιμη δουλειά: στην Αστυνομία, στο Λιμενικό, σε Υπηρεσία, σε Γραφείο. Μέχρις εκεί!

Κατηγορία Α

A1. Θέλω να πετύχει αυτό που θέλει ο ίδιος, και να είναι ευτυχισμένος σε αυτό που θα κάνει... ο στόχος αυτός είναι γενικός και το ξέρει... θα θέλαμε να σπουδάσει... το τι θα διαλέξει να σπουδάσει είναι κάτι που ο ίδιος το

Κατηγορία Β

B1. Ερ.: Τι όνειρα έχετε για το μέλλον του παιδιού σας;

Απ.: ... (σιωπή με μορφασμό που δηλώνει σκεπτικισμό). Όχι μωρέ... δεν... γράμματα να μάθουνε, ό,τι από μόνο του θέλει να ακολουθήσει, από κει και

αισθάνεται... είναι ένα παιδί που όταν βάλει στόχο για κάτι το πετυχαίνει.

A2. Ναι, ναι, ναι, θέλω να σπουδάσει, αλλά στην επιλογή του από κει και πέρα... όχι μόνο με την έννοια της επαγγελματικής αποκατάστασης αλλά να ασχοληθεί με ένα αντικείμενο επιστημονικό σοβαρά.

A5. Κάτι που θα τον ικανοποιεί πρωτίτως... προσωπικά στόχος από μας... δεν υπάρχει τέτοιος στόχος...ό,τι τον ικανοποιεί... θα μου άρεσε να σπουδάσει, δηλαδή να πάει Πανεπιστήμιο... αλλά από κει και πέρα σε ποιο χώρο εργασίας θα βρεθεί δεν μπορώ να το προσδιορίσω.

A6. Γενικά θα ήθελα να κάνει κάτι που θα τον εκφράζει, που θα του αρέσει. Βασικό αυτό... στο μυαλό μου έχω να μορφωθεί, να μπει στο Πανεπιστήμιο, με την έννοια να έχει κάποιο επίπεδο, από κει και πέρα το τι δουλειά θα κάνει δε θα το επιλέξω εγώ.

πέρα ας διαλέξει...

B2. Ναι, θέλω να σπουδάσει, ό,τι του αρέσει, αρκεί να σπουδάσει. Το μέλλον του το βλέπω δύσκολο. Ξέρω γω τι να πω... να σπουδάσει και μετά τι να γίνει; Το θέμα είναι να έχει μια δουλειά σίγουρη στα χέρια του. Το να μη σπουδάσει δε με πειράζει.

B3. Ναι, ναι είχα όνειρα, κάθε γονιός έχει όνειρα... έστω να σπουδάσει ένα από τα παιδιά μου, να πούμε ότι ξέρεις κάτι βγάλαμε κι εμείς. Να, να 'μπαινε έτσι στην Αστυνομία, στο Λιμενικό. Να 'χει κάπου μόνιμη δουλειά.

B6. Θέλω, αλλά πιστεύω ότι δε θα προχωρήσει πέρα από το Γυμνάσιο. Θέλω, αλλά αποκλείεται να γίνει καθηγήτρια ή δασκάλα ή κάτι τέτοιο, το παιδί το δικό μου. Θα θελα να τελειώσει το Λύκειο, να πάει σε μια Υπηρεσία, σ' ένα Γραφείο.

II. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Οι στρατηγικές εδώ αφορούν την εξασφάλιση των προϋποθέσεων ώστε το παιδί να μπορεί να κάνει αργότερα την καλύτερη δυνατή επιλογή. Μέσα σ' αυτήν την προοπτική επιλέγονται οι θεσμικοί και μη χώροι, όπου το παιδί μαθαίνει. Ελέγχονται συνεχώς. Οι οικογένειες αυτές έχουν γενικούς υψηλούς στόχους και σχεδιασμούς, μη ομολογημένους ευθέως, για την επίτευξη των οποίων έχουν καταστρώσει και εφαρμόζουν ένα στρατηγικό σχεδιασμό ενεργειών. Με βάση αυτόν το σχεδιασμό ελέγχουν τα πάντα και δεν αφήνουν τίποτα στην τύχη του.

Κατηγορία Β: Οι οικογένειες Β δεν έχουν στρατηγική. Πιλοτάρουν προς το μέλλον μέχρις εκεί που βλέπουν. Τα αρνητικά και δύσκολα δεδομένα του παρόντος τους παραλύουν και τους οδηγούν να ενοχοποιούν το ίδιο το παιδί ακόμα και για την

έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού: δεν θέλει το παιδί, δεν του αρέσει, δεν είναι γρήγορο για να μαθαίνει.

Κατηγορία Α

A1. Επιδιώκουμε να του δώσουμε τα εφόδια να μπορεί να διαλέξει σωστά και αυτό που θέλει. Δε θέλω να τον βάλω σε συγκεκριμένο καλούπι. Του εμπλουτίζουμε από τώρα τη ζωή με διάφορα. Προσέχουμε και επιλέγουμε τους χώρους μάθησής του. Το σχολείο του είναι το καλύτερο, γιατί και εγώ παρακολούθησα να δω τι και πώς διδάσκεται εκεί. Σιγά σιγά φέραμε και το δάσκαλο του Ωδείου τους στα νερά των παιδιών.

A5. Όχι, όχι, δεν έχουμε προγραμματίσει το μέλλον του. Απλώς στεκόμαστε δίπλα του και τον ενισχύουμε να κάνει αυτό που θέλει. Παρακολουθώ την ποιότητα της δουλειάς του σχολείου και των φροντιστηρίων του. Κάνει παρέα και με παιδιά της πολυκατοικίας, ε, θα 'λεγα λύση ανάγκης.

A6. Του προσφέρουμε ό,τι καλύτερο για να προετοιμάζεται και να μορφώνεται. Η στρατηγική της οικογένειάς μας είναι η με κάθε τρόπο πολιτιστική ανύψωση των παιδιών και της κουλτούρας τους. Εμείς του προσφέρουμε αυτό που πρέπει. Τώρα το σχολείο, η γειτονιά, είναι ένα υλικό σχετικά αδιάφορο. Φέτος θα πάμε στην Αγγλία επειδή τα παιδιά ξέρουν αγγλικά... εγώ υπογείως θέλω να το έχουν στο background για το μέλλον τους.

Κατηγορία Β

B1. Τα λέω, κι ο πατέρας του του τα λέει, τι πρέπει να κάνει για το μέλλον του, για όσα δύσκολα έχει η ζωή. Τώρα ο πατέρας του, που είναι οδηγός νταλίκας, τον έχει πάρει ταξίδι να δει τις δυσκολίες, αλλά αυτός... δύσκολα, δε θέλει να στρωθεί, δε θέλει.

B2. Βέβαια κάνω ό,τι περνάει απ το χέρι μου να τον σπρώξω να προχωρήσει... δεν προσπαθεί, δε θέλει, ενώ το μυαλό του είναι το κάτι άλλο. Είναι τελείως αδιάφορος. Αδιαφορεί για τα πάντα. Ε, δεν του αρέσει.

B5. Τι να προγραμματίσω για το μέλλον της; Τι μέτρα να λάβω; Δεν είναι και δυνατή μαθήτριά, είναι πάρα πολύ αδύνατη...δεν είναι και ξέρεις γρήγορη, να τα μαθαίνει το παιδί.

III. ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Η παρακολούθηση της προετοιμασίας των μαθημάτων και των άλλων υποχρεώσεων των παιδιών για την επομένη δεν είναι συστηματική, λεπτομερής και καταδιωκτική. Είναι άνετη και διακριτική. Η τάση είναι να προσφέρονται δυνατότητες και ευκαιρίες, ώστε η μελέτη των παιδιών να καταστεί συνήθεια, να γίνεται με ευχαρίστηση και γι αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να υπερβαίνει το σχολικό εγχειρίδιο.

Κατηγορία Β: Οι γονείς αυτοί δηλώνουν αδυναμία να βοηθήσουν το παιδί τους στο διάβασμα είτε γιατί απελπίστηκαν επειδή αυτό μόνο του δεν διαβάζει, είτε γιατί τους λείπουν οι γνώσεις. Αυτό το οικογενειακό περιβάλλον δεν διαθέτει τις προϋποθέσεις που εγκαθιστούν μέσα στο παιδί τις προδιαθέσεις και τις εργαλειώδεις ικανότητες κατάκτησης της γνώσης.

Κατηγορία Α

A1. Διαβάζουμε μαζί με τα παιδιά τα βράδια διάφορα βιβλία. Είναι συνήθεια. Για τον εμπλουτισμό τους.

A2. Ελέγχω το διάβασμά τους όταν μου το ζητούν. Ίσως θα έπρεπε να το κάνω και όταν δεν το ζητούν. Θεωρώ αυτονόητο ότι πρέπει να μελετούν. Αυτό είναι η δουλειά τους.

A3. Και βέβαια επαναλήψεις, αλλά προχωράμε και πέραν του εγχειριδίου με διάφορα βιβλία. Διαβάζουμε πάρα πολύ όλοι στην οικογένειά μας. Το διάβασμα είναι το υπνωτικό μας, όλοι με ένα βιβλίο καθημερινά.

A7. Μεγάλο ρόλο έπαιξε η μητέρα μου, συνταξιούχος φιλόλογος. Την παρακολουθούσε χωρίς πίεση, έτσι με πολλή ηρεμία την οδήγησε να συνηθίσει να διαβάζει μόνη της.

Κατηγορία Β

B1. Ε! δεν τον ελέγχω και κάθε μέρα, κάπου κάπου. Κουράστηκα. Του είπα τώρα μεγάλωσες θα σε εξετάζω όποτε κρίνω εγώ... τελικά κάθεται και διαβάζει μόνο μια ώρα. Αν είναι ποτέ δυνατόν!

B4. Δεν το διαβάζω, να του πεις κάτσε διάβασε, κάτσε κάτω, αυτό θα σε κοροϊδέψει, δε διαβάζει.

B5. Εγώ δεν μπορώ. Να, σήμερα που είχε διαγώνισμα έφερα την ανηψιά μου να τη βοηθήσει.

B6 ... δεν ασχολούμαστε με το παιδί καθόλου, ό,τι κάνει μόνο του, εγώ έχω βγάλει το Δημοτικό, δεν μπορώ.

IV. ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Οι γονείς της κατηγορίας Α όχι μόνο εκφράζουν λεκτικά την αρνητική τους στάση έναντι της τηλεόρασης αλλά ακολουθούν και αυστηρή απαγορευτική πρακτική. Δεν φαίνεται να συναντούν ισχυρές αντιστάσεις από τα παιδιά. Επιβάλλουν ένα τρόπο ζωής. Ακολουθούν μια στρατηγική αυταρχικότητας. Λένε όχι σ' αυτό που θεωρούν ότι εμποδίζει ή ανατρέπει τα σχέδιά τους για το μέλλον του παιδιού. Όποτε δεν το κάνουν έχουν ενοχές.

Κατηγορία Β: Οι γονείς της κατηγορίας Β δεν φαίνεται, και στις περιπτώσεις που επεμβαίνουν, να επιτυγχάνουν την απαγόρευση της τηλεόρασης. Αισθάνονται αδύναμοι να την απαγορεύσουν. Έχουν αφεθεί και έχουν αφήσει τα παιδιά να βλέπουν όσο και ό,τι θέλουν. Λένε πως αυτά βλέπουν ντοκυμαντέρ και συνήθως αθώες ταινίες, και εννοούν αθώες μόνο από απόψεως sex, ενίοτε όμως βρίσκονται προ εκπλήξεων. Εκφράζουν μια αδύναμη γενική κριτική κατά της τηλεόρασης. Παρά ταύτα αφήνουν τα παιδιά τους έκθετα απέναντί της.

Κατηγορία Α

A1. Δε θέλουμε να κοιτάνε ανεξέλεγκτα τηλεόραση. Προσφέρει σκουπιδοτροφή για το μυαλό. Βλέπουν ταινίες στο βίντεο επιλεγμένες. Έχουμε 150 - 200 βιντεοκασέτες. Ψυχαγωγικές, εκπαιδευτικές που τις βλέπουμε και μαζί.

A2. Η τηλεόραση είναι η μεγαλύτερη συμφορά γι αυτές τις ηλικίες... τους περιορίζει την έκφραση, τον ορίζοντα, τον τρόπο σκέψης. Λέω όχι αυταρχικά όταν κάτι δεν είναι καλό. Το απαγορεύω.

A4. Δεν τα αφήνω. Είναι χάσιμο χρόνου. Εγώ το θεωρώ βλακώδες να παρακολουθείς τηλεόραση. Δείχνει πράγματα που δε μου αρέσουν.

A5. Βλέπει μετά τις 8:30 το βράδυ. Αν έχει αθλητικά δε βλέπουμε τίποτα άλλο από αθλητικά. Εγώ βλέπω κάνα

Κατηγορία Β

B1. Βλέπει... το βράδυ, το μεσημέρι... έργα, θρίλερ, πολεμικά, τηλεπαιχνίδια... μέχρι ενός σημείου είναι καλή η τηλεόραση, αλλά είναι και άσχημη. Όχι εγώ δε βλέπω καθόλου τηλεόραση.

B2. Βλέπει ντοκυμαντέρ, βλέπει πολύ Κουστό. Είναι ένα παιδί που δεν του αρέσει το βιβλίο, αλλά βλέπει ντοκυμαντέρ. Βλέπει και αστυνομικά. Ναι βλέπει και σκληρές βίας. Καλύτερα να μη βλέπανε καθόλου. Έχουνε χαζέψει και του κόσμου τα βιβλία μένουν αδιάβαστα.

B3. Ε, να σου πω, του αρέσει να βλέπει καμπίνα, περιπέτειες. Προχτές έπιασα το γιο μου κι έβλεπε το παιδί τσόντα. Η τηλεόραση πρέπει να καταργηθεί στα παιδιά. Να δείξουν Μαθηματικά, κάτι να μαθαίνουν.

δυο σήριαλ. Τα βλέπουν μαζί μου. Είναι αρνητικό. Τι να κάνουμε τώρα, τα βλέπουν, αλλά δεν είναι πολλές οι ώρες.

B6. Μετά τις 8 μέχρι τις 10:30 το βράδυ βλέπει. Βλέπει όσο θέλει. Της αρέσουν τα ξένα έργα. Επεμβαίνω αν χρειαστεί, αλλά από μόνη της κάνει καλή επιλογή, περιπέτειες, πολεμικά.

V. ΑΜΟΙΒΕΣ - ΤΙΜΩΡΙΕΣ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Οι Α δεν παραβλέπουν την κακή συμπεριφορά, ή τη ζημιά, αλλά δεν δέρνουν, συζητούν. Αμείβουν με ενισχυτικά λόγια ή με κάτι που δεν δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση της πληρωμής. Καλλιεργούν έτσι την αυτονομία, την προσωπική ευθύνη και την αξιοπρέπεια.

Κατηγορία Β: Οι Β δέρνουν, και ομολογούν ότι το κάνουν, όχι για να διαπαιδαγωγήσουν έστω και με αυτό τον τρόπο το παιδί, αλλά για να εκτονώσουν τη δική τους νευρική φόρτιση. Καλλιεργούν την ενοχή, την οδυνηρή ταπείνωση και την αντιδραστική εκδίκηση. Οδηγούν τα παιδιά ακριβώς προς την κατεύθυνση την οποία ομολογούν ότι επιδιώκουν να αποφύγουν.

Κατηγορία Α

A1. Αν έγινε ζημιά χωρίς να το θέλει, δεν τιμωρώ. Έχουμε ορισμένες αρχές στο σπίτι. Αν τις παραβεί τιμωρείται, αλλά όχι με ξύλο. Με τη συζήτηση τον πείθω και αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Όταν διακριθεί, επιβραβεύεται με κάτι που του αρέσει, π.χ. να φάμε έξω όλοι μαζί. Όχι, ποτέ δεν τον ανταμείβω με κάτι ακριβό, για να μην αισθάνεται ότι πληρώνεται.

A2. Δεν τον τιμωρώ. Του στερώ κάτι. Ποτέ ξύλο. Πετυχαίνω ευκολότερα με συζήτηση και συναισθηματική προσέγγιση. Ούτε απειλώ, έστω κι αν δεν πραγματοποιώ την τιμωρία, αυτό λειτουργεί άσχημα.

A4. Ποτέ δεν έχω τιμωρήσει... ποτέ παιδιά. Δε βγαίνει τίποτα με το ξύλο.

Κατηγορία Β

B1. Ε, ναι τιμωρώ... εντάξει και ξύλο, αρκετές φορές. Δε δέχεται την τιμωρία, αλλά άνθρωπος είσαι, έχεις νεύρα. Καταλαβαίνει και με τη συζήτηση.

B2. Τον τιμωρώ ανάλογα, και ξύλο θα φάει. Αν κάνει κάτι στο σχολείο τότε θα το φάει το ξύλο και μάλιστα πολύ άσχημα. Η συζήτηση, συζήτηση και το ξύλο, ξύλο. Αλλά και πάλι εκείνο που θέλει, λίγο αργότερα αυτό θα κάνει.

B4. Ξύλο... άμα δεν πέσει τσόκαρο... με το ξύλο ηρεμεί λίγο αυτό, ηρεμώ κι εγώ. Όταν φέρνει κακούς βαθμούς τον τιμωρώ... φοβάται...

B6. Τιμωρία ναι.... δε θα βγει δύο ημέρες έξω. Ξύλο όχι, ποτέ δεν έχει φάει ξύλο.

Το θέμα είναι με συζήτηση να καταλάβει το παιδί ότι αυτό που έκανε δεν έπρεπε να γίνει γι αυτό και γι αυτό το λόγο. Όταν κάνει κάτι πολύ καλό του λέω πάντα μπράβο. Αυτό μόνο.

A5. Δεν έχει τιμωρηθεί ποτέ. Αν χρειαστεί θα του στερήσω π.χ. το παγωτό. Είναι κρίσιμο το να συζητήσεις και να δεις γιατί το έκανε. Είναι πολύ υπεύθυνο παιδί μέχρι αγχώδες. Και εδώ είναι το αρνητικό της επιμέλειάς του. Πάντα για κάτι το καλό το επιβραβεύουμε λεκτικά ή με βόλτα.

VI. ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία A: Δεν είναι μόνον ότι παρακολουθούν τα παιδιά τους περισσότερο από μια ξένες γλώσσες, παρακολουθούν και μουσική, δείγμα της αστικότητάς τους. Τα φροντιστήρια είναι ή επιλεγμένα, ώστε να είναι τα καλύτερα, έστω κι αν είναι μακριά από το σπίτι, ή είναι ιδιαίτερα στο σπίτι από δάσκαλο επίσης επιλεγμένο. Τίποτε δεν αφήνεται στην τύχη.

Κατηγορία B: Παρακολουθούν συνήθως αγγλικά στο κοντινότερο φροντιστήριο της γειτονιάς. Οι σχετικές φιλοδοξίες των γονιών αρκούνται στη μάθηση μερικών στοιχείων της ξένης γλώσσας για πρακτικούς σκοπούς. Δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά τους τελικά θα μάθουν καλά μια ξένη γλώσσα. Οι βραχυπρόθεσμες και βραχύβιες προσδοκίες τους προσδιορίζουν τις πρακτικές τους.

Κατηγορία A

A1. Πήγαινε βιολί, αγγλικά και γαλλικά. Τα ήθελε ο ίδιος. Επιλέξαμε ένα καλό φροντιστήριο. Πήγα εγώ ή ίδια και συζήτησα. Να δω τι βιβλία χρησιμοποιούν. Για το ωδείο περιμέναμε 2 χρόνια μέχρι να διαλέξουμε. Είμαστε πάρα πολύ προσεκτικοί στο ποιοι θα είναι οι δάσκαλοι.

Κατηγορία B

B1. Πάει αγγλικά και γαλλικά εδώ στη γειτονιά. Ήθελε να πάει. Και οδηγός φορτηγού να γίνει, όταν πάει στη Ιταλία του χρειάζεται να ξέρει δυο λέξεις από μια ξένη γλώσσα.

B2. Πηγαίνει αγγλικά 4 χρόνια εδώ κοντά, αλλά και εκεί ξεκινήσαμε με «20» και καταλήξαμε στο «11».

A4. Πηγαίνει αγγλικά, γαλλικά ιδιαίτερο και από μουσική κιθάρα πάλι ιδιαίτερο.

A5. Αγγλικά, γαλλικά. Για να μη χανόμαστε στους δρόμους έκανε ιδιαίτερο στο σπίτι. Και κιθάρα στο σπίτι. Δεν εμπιστεύομαι τα φροντιστήρια.

A6. Αγγλικά και γαλλικά ιδιαίτερο. Στη μουσική χάσαμε παρ' ότι άρχισε από μικρό. Πέσαμε έξω στη δασκάλα.

A7. Χορό και αγγλικά, γαλλικά. Επιλέξαμε τα φροντιστήρια γιατί πολλά είναι μαζικά και δε γίνεται δουλειά. Ρωτήσαμε και είμαστε ευχαριστημένοι.

B3. Ναι, πήγαινε αγγλικά εδώ στο φροντιστήριο στη γειτονιά μας. Τώρα σταμάτησε, δεν είχε όρεξη.

B5. Ναι πηγαίνει αγγλικά. Εδώ 100 μέτρα είναι το φροντιστήριο. Αργότερα σε όποια μαθήματα είναι αδύνατη, θα τη βάλω να κάνει ιδιαίτερα.

B6. Πάει μόνο αγγλικά στο κοντινό μας φροντιστήριο, τώρα για extra φροντιστήρια, ακόμα όχι.

VII. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Γενικές επισημάνσεις

Κατηγορία Α: Η επικοινωνία των Α με τα παιδιά είναι επιδιωκόμενη, καθημερινή και αναφέρεται σε ζητήματα της καθημερινότητας αλλά και ευρύτερου ενδιαφέροντος. Κυριαρχεί η συζήτηση σε ισότιμη βάση. Θέτουν και τα παιδιά ερωτήματα ή προκαλούνται να θέτουν και οι απαντήσεις έχουν ήρεμο, ενημερωτικό χαρακτήρα και όταν ακόμα πρόκειται για θέματα ταμπού. Γενικά ο τύπος επικοινωνίας τους με τα παιδιά φαίνεται να αποβλέπει έμμεσα στην καλλιέργεια αντικειμενικής ενημέρωσης και αυτονομίας του παιδιού.

Κατηγορία Β: Η επικοινωνία των Β δεν φαίνεται να διεξάγεται με συζήτηση σε καθημερινή βάση. Δεν αναφέρεται σε ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος. Είναι περιστασιακά ενημερωτική και φαίνεται να επιδιώκει την καλλιέργεια του φόβου για προφύλαξη από ενδεχόμενους κινδύνους. Η επικοινωνία αυτού του διδακτικού και εκφοβιστικού τύπου εγκαθιστά στα παιδιά ανασχετικούς μηχανισμούς της αναγκαιάς, άνετης και εγγρήγορης επικοινωνίας τους με τους άλλους ανθρώπους. Σ' αυτόν τον τύπο επικοινωνίας πιθανόν να οφείλεται και η δυσκολία άνετης έκφρασης που παρατηρείται στα παιδιά αυτά.

Κατηγορία Α

A1. Ναι συζητάμε σε καθημερινή βάση. Συνήθως συζητάμε τι θα κάνουμε μετά (πρόγραμμα). Προσπαθώ να βοηθήσω. Πολλές φορές συζητά ποικίλα θέματα. Φροντίζω τα παιδιά να εμπλέκονται στη συζήτηση.

A2. Κουβεντιάζουμε τα πάντα, από θέματα υγείας, κοινωνικής συμπεριφοράς, πολιτική, σχέσεις στην κοινωνία, σεξουαλικά θέματα, οικονομικά, ό,τι προκύπτει με οποιαδήποτε αφορμή. Είτε μας ρωτάνε τα παιδιά είτε φέρνουμε με τρόπο εμείς τα θέματα.

A5. Συζητάμε οτιδήποτε μπορεί να προκύψει, δηλαδή ζητήματα κοινωνικά, καθημερινότητας δικής μας, σχέσεων των παιδιών και των φύλων. Συζητάμε με τέτοιο τρόπο ώστε η αλήθεια να είναι κατανοητή για την ηλικία τους. Θέτουν και τα παιδιά ερωτήματα και μας βάζουν στην ανάγκη να τους εξηγούμε.

A7. Νομίζω ότι έχουμε πολύ καλή επικοινωνία. Συζητάμε σαν ίσος προς ίσον για πολύ σοβαρά θέματα που άλλοι γονείς ίσως δε θα τα συζητούσαν. Μου λέει την άποψή της, θα την τεκμηριώσει και θα της απαντήσω προσέχοντας πάντα τις κουβέντες μου γιατί 12 χρονών είναι ακόμα, παιδί είναι.

Κατηγορία Β

B2. Συζητάμε πολύ, τα πάντα, να, για ναρκωτικά, για το σχολείο... δε συζητούνε με τον πατέρα τους γιατί τα αποπαίρνει. Θέλω να συζητάω γιατί εμένα δε με κουβέντιαζαν στο σπίτι μου.

B3. Όχι και πολύ, δε συζητάμε. Δεν τον ελέγχω και πολύ, θέλω να αισθάνεται αντράκι. Συζητάμε γενικά όλα, προφυλάξεις, υγεία... όλα τα έχουμε συζητήσει. Μας έχει κάνει η κοινωνία να τα λέμε όλα στα παιδιά για να τα προφυλάσσουμε.

B4. Ναι, μιλάμε για τα ναρκωτικά στο σχολείο, του λέω μη σε βουτήξει κανένας, ή μη σου δώσει τίποτα, καμιά καραμέλα. Τελείωσες το σχολείο; Αμέσως στο σπίτι. Του τα λέμε και εγώ και ο πατέρας του.

B5. Συζητάω με τις δυο μου κόρες σα φίλες... γιατί φοβόμαστε πάρα πολύ, με όλα αυτά που γίνονται σήμερα. Τους φέρνω παραδείγματα και τους λέμε έτσι αυτό, έτσι εκείνο, να προσέχετε και στο σχολείο που πάτε και στο δρόμο που ερχόσαστε μόνα σας... να προσέχετε να μη μιλάτε με αγνώστους, να μην παίρνετε ό,τι σας δίνουν.

Συμπέρασμα

Είναι έκδηλες οι διαφορές των παιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών των γονέων των δύο ακραίων κατηγοριών της κοινωνικής κλίμακας. Οι ίδιες αντικειμενικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης των ανθρώπων μιας κοινωνικής κατηγορίας υποκειμενικοποιούνται και ενσωματούμενες γενεσιουργούν ομότροπες αναπαραστάσεις και προδιαθέσεις. Αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τα πράγματα κατ' ανάγκην με ορισμένο τρόπο απ' τον οποίο προσδιορίζονται, περισσότερο ή λιγότερο, οι πράξεις και οι πρακτικές τους.

Όλες οι ιδέες, οι ενέργειες και οι πρακτικές των γονέων της Α κατηγορίας που αφορούν την παιδευτική προετοιμασία του παιδιού τους για το σχολείο και τη ζωή εμφανίζουν, παρά τις ενδεχόμενες επιμέρους διαφοροποιήσεις, κοινή κατεύθυνση: δημιουργία και εξασφάλιση έγκαιρα των υλικών, ηθικών και παιδευτικών προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν στο παιδί από θέσεως ισχύος να κάνει την καλύτερη δυνατή επιλογή και να έχει τις μεγαλύτερες επιτυχίες. Αυτήν την τάση τους την ενισχύει και την ενεργοποιεί η ταξικά προσδιορισμένη γνώση ότι η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή δεν εξαρτάται μόνο από το σχολείο, αλλά σε μεγάλο βαθμό και από τις δικές τους παιδευτικές ενέργειες (συζήτηση, βιβλία, πρόγραμμα δράσεων διακριτικά ελεγχόμενο, ηθική ενίσχυση κλπ.), αλλά και από την αξιολόγηση, εξασφάλιση και αξιοποίηση πρόσθετων παιδευτικών και μορφωτικών ευκαιριών. Ασφαλώς παίζουν σε όλη αυτήν την προσπάθεια ρόλο και οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, αλλά δεν είναι αυτοί η μόνη αφετηρία γένεσης αυτών των ομότροπων παιδευτικών αντιλήψεων, στάσεων, ενεργειών και πρακτικών. Φαίνεται πως τον ισχυρότερο ρόλο στο θέμα αυτό παίζει το ενσωματωμένο απ' τους γονείς μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που τους οδηγεί σε μακράς εμβέλειας όραση και σε έγκαιρο σχεδιασμό και προγραμματισμό του μέλλοντος του παιδιού. Τα υπάρχοντα μέσα συντονίζονται προς την κατεύθυνση αυτή. Όλα αυτά που συνιστούν δείκτες της ταξικής θέσης της οικογένειας εισπράττονται και ενσωματώνονται από τα παιδιά δι' ωσμώσεως, ως νοοτροπία, ως τρόπος του σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι, ενεργείν, μαθαίνειν. Η υψηλή επίδοσή τους στο σχολείο προκύπτει αβίαστα ως φυσικό και αυτονόητο προϊόν. Ερμηνεύεται συχνά από τους γονείς ως προϊόν χαρίσματος.

Αντίθετα οι αντίστοιχες ιδέες, οι ενέργειες και οι πρακτικές των γονέων της Β κατηγορίας, που μοιάζουν και αυτές βέβαια μεταξύ τους και κινούνται προς μία κατεύθυνση, φαίνεται να χαρακτηρίζονται από μια αίσθηση αντικειμενικής αδυναμίας τους να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να πράξουν. Ομολογούν, άμεσα ή έμμεσα, ότι δεν διαθέτουν οι ίδιοι τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να μπορούν να εμπλέκονται ενεργά στην μόρφωση του παιδιού ή να επιδιώκουν και να

επιλέγουν τις καλύτερες και καταλληλότερες ευκαιρίες προετοιμασίας του για την επιτυχία. Έχουν συνείδηση και της ανεπάρκειας των μέσων (οικονομικών και άλλων) που τους εμποδίζει όχι μόνο να επιδιώξουν και να προσφέρουν ενισχυτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο παιδί αλλά ακόμα να τις αντιληφθούν και να τις επιλέξουν. Εξαιτίας αυτών των ελλειμμάτων παραιτούνται από προοπτικές, σχεδιασμούς και πρακτικές επίτευξης, ανέφικτων γι αυτούς, στόχων και επιδιώκουν το βραχυπρόθεσμα εφικτό. Αποενοχοποιούν την κοινωνία και τους εαυτούς τους μετακυλίνοντας τις ευθύνες, για την άσχημη πορεία του παιδιού στο σχολείο, στο ίδιο το παιδί. Αυτή η ερμηνεία των πραγμάτων καθορίζει και την παιδευτική τους στάση έναντι του παιδιού: αυταρχικότητα, φυσική βία ή παραίτηση. Εσωτερικεύουν τα αρνητικά εξωτερικά τους δεδομένα και τα εξωτερικεύουν κατά τρόπο που τα αναπαράγει. Φαύλος κοινωνικός κύκλος. Τυχεροί όσοι για ποικίλους λόγους τον σπάζουν και εξέρχονται.

Βιβλιογραφία

- BALLION R., (1991), *Les stratégies éducatives*, στο *Sciences Humaines*, no 9.
- BENY F. (1972) *Pratiques éducatives familiales et réussite des enfants au C.P.* στο *L'Orientation scolaire et professionnelle*, no 4.
- BERGER P., LUCKMANN T., (1986), *La construction sociale de la réalité* (μεταφρ.), Paris, Meridiens Klincksieck.
- BERNSTEIN B., (1975), *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, Paris, OCDE.
- BOLTANSKI L., (1969), *Prime éducation et Morale de classe*, Paris, EPHE-Mouton.
- BOURDIEU P., (1987), *Choses dites*, Paris, Les Ed. Du Minuit.
- BRETON J., BELMONT B., (1985), *Les différents milieux sociaux face à l'école, Ouvertures: l'école, la crèche, les familles*, Paris, CRESAS, L'Harmattan - INRP.
- BURGUIERE E., (1983), *Familles, développement et socialisation de l'enfant*, στο Carraz R. (ed.), *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, Paris, La Documentation Française.
- CHARLOT B., (1982), «Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre?», *Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, στο GFEN (collectif), *Quelles pratiques pour une autre école*, Paris, Casterman.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., (1992), *Relation école/familles populaires et réussite au CP*, στη *Revue Française de Pédagogie*, no 100.
- COULON A., (1993), *Ethnométhodologie et Education*, Paris, PUF.
- CRESAS (1974). *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité? Recherches sur les rôles respectifs des caractéristiques individuelles des enfants, de leur origine sociale et de l'institution scolaire*, *Recherches pédagogiques*, 68, Paris, INRP.

- DANNEPOND G., (1979), *Pratiques pédagogiques et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles*, στο *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, no 30, Paris.
- DEMAILLY L., (1985), *Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques*, στη *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1985.
- DOISE W., PALMONARI A., (1986), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DONZELOT J., (1977), *La police des familles*, Paris Ed. de Minuit.
- DURKHEIM E., (1973), *Education et Sociologie*, Paris PUF.
- DURKHEIM E., (1985), *Les règles de la méthode*, Paris PUF.
- DURKHEIM E., (1987), *Le suicide, étude sociologique*, Paris PUF.
- GARFINKEL H., (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.
- GIDDENS A., (1987), *La constitution de la société - Eléments de la théorie de la structuration*, (μεταφρ.), Paris, PUF.
- GLASMAN D., (1991), *Les familles défavorisées face à l'école*, στη *Revue du Centre de Recherche en Education*, Université de Saint-Etienne, no 4, Décembre.
- GLASMAN D., et al., (1992), *L'école hors de l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., (1986), *Η κριτική του υπάρχοντος σχολείου*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- GRAFMEYER Y., JOSEPH I., (1979), *L'Ecole de Chicago*, Paris, Ed. du Champ Urbain.
- HENDERSON R. W., (1981), *Home environment and intellectual performance*, στο R.W. Henderson (ed.), *Parent - Child Interaction*, Academic Press, New York.
- HENRIOT - VAN ZANTEN A., ANDERSON - LEVITT K., (1992), *L'anthropologie de l'éducation aux Etats - Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution*, στη *Revue française de pédagogie*, no 101.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., MIGEOT-ALVARADO J., (1994), *Socialisation familiale et investissement scolaire. Au croisement d'une sociologie de la famille et d'une sociologie de l'école*, στη *L'Année sociologique*, no 44.
- HUSSERL E., (1970), *L'idée de la phénoménologie*, (μεταφρ.), Paris, PUF.
- KEDDIE N. (1973). *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*. Hardmonds-worth, Penguin Books.
- KELLERHALS J., MONTANDON, C., (1991), *Les Stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE B., (1995), *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard-Seuil-EHESS.
- LAURENS J.-P., (1992), *1 sur 500, La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (κυρίως Κεφ. II, *Les chemins de la réussite* σσ. 39-83).

- MACBETH A., (1984), *L'Enfant entre l'école et sa famille*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- MINGAT A., (1991), Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école, στη *Revue française de pédagogie*, no 95, avril-mai-juin.
- MONTANDON C., PERRENOUD P., (1994), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berne, éd. Peter Lang.
- MONTANDON C., (1991), L'école dans la vie des familles, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier no 32.
- MONTANDON C. & FAVRE B., (1988), Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois, στο PERRENOUD, Ph. & MONTANDON C. (ed.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- MONTANDON C., (1994), Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial, στο Montandon C., Perrenoud P., ό.π.
- MOSCOVICI S., (1976), *La psychanalyse, son image son public*, Paris, PUF.
- PERCHERON A., (1981), Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, στο Mariet F., (sld), *L'enfant, la famille, l'école* (sous la direction de F. Mariet), Paris, ESF.
- PERRENOUD P., (1987), Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique, στο VAN HAECHT, A. (ed.), *Socialisation scolaire, socialisation professionnelle: nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Bruxelles, Université Libre.
- PETRONNET C., (1982), *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*, Paris, Galilée.
- POURTOIS J.P. et DESMETS H., (1989), L'éducation familiale, στη *Revue française de pédagogie*, No 86.
- SCHUTZ A., (1987), Le chercheur et le quotidien, (μεταφρ. αποσπάσματα από τα Collected Papers 1, 2, 3), Paris, Meridiens Klincksiek.
- SIROTA, R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris PUF.
- THELOT C., (1979), Les fils de cadres qui deviennent ouvriers στη *Revue Franc. de Soc.*, vol XX.
- TOURAINE A., (1984), *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.
- TROUTOT, P. - Y. (1988), Remarques à propos de l'usage de la notion de stratégie dans l'analyse des pratiques familiales de scolarisation, Communication au XIIIe Colloque A.I.S.L.F., Genève, Août.
- TROUTOT P.-Y. et MONTANDON C., (1988), Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique, στο Perrenoud Ph. et Montandon C. (eds.), ό.π.

- VERQUERRE R., (1990), Etude comparative des attitudes et des valeurs éducatives des parents, στο Dansereau S., Terisse B., Bouchard J. - M. (eds), *Education familiale et intervention précoce*, Montreal, Les Editions Agence d Arc.
- WEBER M., (1967), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (μετάφρ. στα γαλλικά), Paris, Plon.
- WEBER M., (1971), *Economie et société*, (μετάφρ. στα γαλλικά), Paris, Plon.