

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Κλειδιά και Αντικλείδια



Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Οικογένεια και Σχολείο

Θάλεια Δραγώνα

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Θάλεια Δραγώνα** είναι Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.*

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 αφητηρία 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.
- *Εμπύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
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.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Οικογένεια και Σχολείο

Σκηνή 1η

Κυρίως το σπίτι είναι υπεύθυνο για την πρόοδο των παιδιών. Οι γονείς δεν έρχονται παρά μόνο όταν τους καλέσουμε. Πολλοί ξέρουν ελληνικά, αλλά κάνουν ότι δεν καταλαβαίνουν, γιατί δεν τους συμφέρει. Ξέρουν ότι φταίει για την κατάσταση των παιδιών τους. Οι γονείς που ενδιαφέρονται έρχονται. Τι να τους κάνω αυτούς; Τα παιδιά τους δεν έχουν πρόβλημα. Τους άλλους θέλω. Αλλά αυτοί δε νοιάζονται. Δε νοιάζονται να το στείλουν στο σχολείο, να το ρωτήσουν: «Τι σας έβαλε ο δάσκαλος σήμερα;».

Σκηνή 2η

Κάποια παιδιά ξεχωρίζουν και μπορούν να προχωρήσουν άνετα. Έχουν φροντίδα από το σπίτι τα παιδιά αυτά. Από την οικογένεια ξεκινάνε όλα. Όταν ξέρεις την οικογένεια, ξέρεις και πώς θα πάει το παιδί. Καμιά φορά συναντάμε και εξαιρέσεις αλλά, όπως λέμε, «οι εξαιρέσεις επιβεβαιώνουν τον κανόνα».

Σκηνή 3η

Οι γονείς δεν έχουν καταλάβει την αξία του σχολείου. Δεν τα στέλνουν τα παιδιά. Λένε: «Θα γίνει εργάτης, θα γίνει νοικοκυρά. Δε χρειάζεται τα γράμματα». Τα κρατάνε στο σπίτι και δεν τ' αφήνουν να έρθουν. Είναι η νοοτροπία αυτή που υπάρχει.

Σκηνή 4η

Επικοινωνία δεν υπάρχει. Οι γονείς εδώ είναι όλοι αγρότες. Δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο. Τα βάζουν τα παιδιά σε δουλειές. Θέλουν τα παιδιά να δουλεύουν για να φέρουν λεφτά. Ή τα κρατάνε στο σπίτι τα κορίτσια για να προσέχουν τα πιο μικρά. Τα κορίτσια από τα 14-15 τα παντρεύουν.

Όλα αυτά τα παραθέματα προέρχονται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Θα μπορούσαν να προέρχονται από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό εργάζεται σε άλλη αγροτική ή κοινωνικά υποβαθμισμένη περιοχή με παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών. Σε άλλα βιβλία της σειράς, γραμμένα από την Άννα Φραγκουδάκη και τη Νέλλη Ασκούνη, τεκμη-

ριώνεται ότι η χαμηλή επίδοση, η κακή βαθμολογία, η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον χαρακτηρίζουν μαζικά ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, παντού τις ίδιες, τα παιδιά των οικογενειών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα (αγρότες, εργάτες και τεχνίτες, μετανάστες και μειονότητες). Η αποτυχία των παιδιών που προέρχονταν από κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες για πολλά χρόνια θεωρούνταν «φυσική». Ήταν σχεδόν αυτονόητο τα παιδιά των κοινωνικά προνομιούχων και μορφωμένων τάξεων να έχουν καλύτερη επίδοση από αυτά των αγροτών και των εργατών. Ωστόσο, η επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει κλονίσει αυτό το «φυσικό» και «αυτονόητο», που κάνει τους εκπαιδευτικούς από τη μια μεριά να «σηκώνουν τα χέρια» και από την άλλη να εκλογικεύουν την αποτυχία, η οποία ενδεχομένως αισθάνονται ότι τους βαραίνει. Για να αντισταθμιστεί λοιπόν αυτή η διαφορά, λαμβάνονται όλο και περισσότερα μέτρα για τη βελτίωση της χαμηλής επίδοσης των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά κοινωνικά στρώματα, όπως: ενισχυτικές διδασκαλίες, ειδικές τάξεις, πρόσθετα υλικά.

Συστημική προσέγγιση Αλληλεπίδραση και κυκλική αιτιότητα

Το αντικείμενό μας όμως εδώ δεν είναι να επαναλάβουμε το θέμα της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με την κοινωνικο-οικονομική καταγωγή της οικογένειας και τις παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν με ενισχυτικά προγράμματα διδασκαλίας. Εξάλλου, παραμένει ανοικτή η συζήτηση διεθνώς για το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να αναπληρώσει τις ελλείψεις ενός κοινωνικά στερημένου σπιτιού.¹ Η αρχικά πιο απαισιόδοξη άποψη σε σχέση με τις δυνατότητες παρέμβασης με ενισχυτικά προγράμματα ανασκευάστηκε μέσα από μελέτες. Αυτές έδειξαν ότι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα και η εδραίωση επαφής με τους γονείς ήταν από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά

¹ Αυτός ο προβληματισμός υπήρξε ιδιαίτερα έντονος στην Αμερική, με την απογοήτευση που προήλθε από την εφαρμογή προγραμμάτων όπως είναι το γνωστό Headstart, και στην Αγγλία τη δεκαετία 1965-75, με την ευκαιρία ερευνών που εισηγούνταν την πολύ μικρή επιτυχία στην αλλαγή των στάσεων των γονιών (βλ. Osborne E., στο κεφάλαιο «Η σχέση των δασκάλων με τις οικογένειες των μαθητών τους», στο Salzberger-Wittenberg I., Henry G. & Osborne E., *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1996).

προγραμμάτων που αποδείχθηκαν επιτυχή στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, ακόμη και αν τα σχολεία βρισκόνταν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές.

Αυτό που θα εξετάσουμε εδώ λοιπόν είναι η σχέση της οικογένειας με το σχολείο, υιοθετώντας τη θεωρητική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης και της συστημικής θεωρίας.² Μια τέτοια προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται για τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος με ένα γραμμικό τρόπο. Εάν μείνουμε σε μια μονολογική εκδοχή αιτίου και αιτιατού, σε μια λογική δηλαδή που αναζητεί ένα μοναδικό αίτιο, αναπόφευκτα θα οδηγηθούμε στην αναζήτηση του υπεύθυνου για τη σχολική αποτυχία. Με άλλα λόγια: «ποιος ή τι είναι που φταίει;». Εάν δε φταίει το παιδί, τότε θα φταίει ο δάσκαλος, εάν δε φταίει ο δάσκαλος, τότε θα φταίνει οι γονείς ή, ακόμη χειρότερα, θα φταίνει και οι δύο. Η αναζήτηση της λύσης μέσα από αυτού του είδους το σκεπτικό δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε απογοήτευση. Τέτοια μεγάλη απογοήτευση αποπνέει και ο λόγος των εκπαιδευτικών στα παραδείγματα με τα οποία ξεκινήσαμε.

² Βλ. Πετρογιάννης Κ., *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2003.

Μια κεντρική έννοια της συστημικής θεωρίας είναι ότι οι αιτιώδεις σχέσεις στο πλαίσιο ενός οργανισμού νοηματοδοτούνται πολύ περισσότερο εάν τις δούμε μέσα από μια κυκλική λογική. Μέσα από μια τέτοια οπτική, όλα και όλοι αλληλεξαρτώμεθα. Όλοι επηρεάζουμε τους άλλους και εκείνοι εμάς. Αυτό μας αποτρέπει από το να ψάξουμε για μια αιτία ενός προβλήματος, για ένα φταίχτη.

Στην ψυχολογία ο τρόπος να εξετάζουμε τα φαινόμενα μέσα από το πρίσμα της αλληλεπίδρασης δεν είναι καινούρια υπόθεση.³ Στο χώρο της μάθησης, και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη σχέση οικογένειας και σχολικής επίδοσης, ένα από τα πρώτα αντικείμενα έρευνας ήταν οι δυσκολίες στην ανάγνωση μέσα από τη λογική της αλληλεπίδρασης. Η βασική υπόθεση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των παραγόντων: οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση παιδιού-οικογένειας και παράλληλα το κίνητρο στην οικογένεια, συνειδητό ή ασυνείδητο, μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες

³ Είναι κλασική η δουλειά του Bowlby (1969) για τη δημιουργία του δεσμού που δείχνει πως το βρέφος από την πρώτη στιγμή συναλλάσσεται και με τους δυο του γονείς, επηρεαζόμενο από αυτούς, αλλά παράλληλα τους επηρεάζει και αυτό με τη σειρά του. Η σημασία της δουλειάς του Bowlby για τη μάθηση έγκειται στην επισήμανση ότι η μάθηση προωθείται εφόσον το παιδί διαθέτει μια ασφαλή βάση από την οποία ξεκινάει να εξερευνά το περιβάλλον.

του παιδιού στην ανάγνωση. Η συστημική προσέγγιση ωστόσο πήγε ένα βήμα πιο πέρα. Ενδιαφέρθηκε λιγότερο για τα ασυνείδητα κίνητρα κάθε μέλους της οικογένειας ξεχωριστά και επικέντρωσε την προσοχή της στα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε όλη την οικογένεια ως σύνολο. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί σε προσπάθειες με στόχο να αλλάξει η συνθήκη ή να αλλάξουν οι παραστάσεις που έχει ο καθένας για τον άλλο και όχι να αλλάξει ένα συγκεκριμένο υποκείμενο (είτε αυτό είναι ο μαθητής είτε είναι ο δάσκαλος είτε ακόμη ο γονιός). Έτσι, οι εκδοχές του καθενός έχουν εξίσου σημασία και αποφεύγουμε να αξιολογήσουμε ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο, ποιος είναι αυτός που φταίει για την αποτυχία του παιδιού. Η αλληλεπίδραση λοιπόν έχει τεράστια σημασία και αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση. Η αλληλεπίδραση, μαζί με την έννοια της κυκλικής αιτιότητας, αποτελούν δύο από τις βασικές έννοιες της θεωρίας των συστημάτων, στην οποία αναφέρθηκα παραπάνω.

Ανοικτή επικοινωνία και ευέλικτα όρια

Μια ακόμη έννοια που μας διευκολύνει να καταλάβουμε το σχολείο ως σύστημα, ως όλον δηλαδή, είναι αυτή

των «ανοικτών» και «κλειστών» συστημάτων. Το κλειστό σύστημα αντιστέκεται στην επικοινωνία με άλλα συστήματα, έξω απ' αυτό, επιδιώκοντας να μην αλλάξει, να μείνει όπως είναι. Προφανώς, όταν μιλάμε για ανθρωπινή συμπεριφορά, δεν μπορεί να υπάρχει κανένα απολύτως κλειστό σύστημα. Ωστόσο, ξέρουμε πολλές οικογένειες και πολλά σχολεία που προσπαθούν να κρατήσουν, όσο πιο πολύ μπορούν, τα όριά τους κλειστά σε ό,τι τους περιβάλλει. Αντίθετα, ένα ανοικτό σύστημα αναγνωρίζει το ευρύτερο περιβάλλον και επιτρέπει, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, τη διάρρηξη των ορίων.

Στην εκπαίδευση έχουμε να κάνουμε με το μεμονωμένο παιδί, με την αναπτυξιακή του πορεία, με τις ιδιαίτερες ανάγκες του και τη δυνατότητά του να αξιοποιήσει τη βοήθεια που του παρέχεται, αλλά και με την οικογένειά του, τις διάφορες ομάδες με τις οποίες συναλλάσσεται μέσα στο σχολείο και τις άλλες, εκτός σχολείου, που συνθέτουν την κοινωνία. Το σχολείο που λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα δεν το ξεχνάει αυτό ποτέ.

Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα, εάν ένας δάσκαλος αλλάξει τον τρόπο δουλειάς του, συμπαρασύρει αλλαγές και στους υπόλοιπους. Αντίθετα, σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κλειστό σύστημα, εάν

ένας δάσκαλος αλλάξει τρόπο δουλειάς, απομονώνεται. Αυτό δε σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να μη θέτει τα όριά του σε σχέση με τον έξω κόσμο. Ένα ευέλικτο σύστημα έχει τα όρια του, ξέρει να καθορίζει την ιδιαίτερη ταυτότητά του και να προστατεύεται από αλόγιστες εισβολές. Αυτό που όλοι αναζητούμε και ασφαλώς δεν είναι καθόλου εύκολο να το πετύχουμε, είτε λειτουργούμε ως άτομα είτε ως σύνολα, είναι όρια αρκετά στιβαρά, ώστε να προσφέρουν ασφάλεια, και παράλληλα αρκετά ευέλικτα, ώστε να επιτρέπουν ανταλλαγή με το περιβάλλον. Ένα τέτοιο σύστημα είναι έτοιμο να δεχθεί νέες ιδέες, να αποδεχθεί και να διαπραγματευτεί την αλλαγή. Αυτό αναπόφευκτα σημαίνει να δεχθεί να πάρει ρίσκα. Και όσο πιο δύσκολες οι συνθήκες, τόσο πιο δύσκολο για τα άτομα και τα συστήματα να πάρουν ρίσκα.

Ανοίγοντας τις πύλες του στους γονείς και στην υπόλοιπη κοινότητα, το σχολείο παίρνει οπωσδήποτε κάποια ρίσκα. Επιτρέπει να έχουν και άλλοι λόγο στον τρόπο με τον οποίο κάνει τη δουλειά του. Το θέμα δεν είναι να καλέσει ο δάσκαλος το γονιό και να του πει τι πρέπει να κάνει για το παιδί του, όταν υπάρχει πρόβλημα, ούτε να θεωρήσει το ευρύτερο περιβάλλον υπεύθυνο για την αποτυχία ή τα προβλήματα στη συμπεριφορά του μαθητή. Αν θέλει ο δάσκαλος να λειτουργήσει ο ίδιος και

το σχολείο του ως ανοικτό σύστημα, θα καλέσει το γονιό και θα συνδιαλλαγεί μαζί του. Αυτό σημαίνει πρωτίστως εγκατάσταση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και γονιού. Ο δάσκαλος θα ακούσει το γονιό, θα κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές του (προσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές), θα υπολογίσει τις απόψεις του, θα σεβαστεί τη γνώμη του, θα τον καταστήσει συμμετοχο σε αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και ακόμη θα τον συμπεριλάβει όπου μπορεί. Μιλάμε για μια ιδιαίτερα δύσκολη δουλειά, διότι προστίθεται μια άλλη διάσταση πολυπλοκότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παραδείγματα σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια

Θα αντλήσουμε παραδείγματα σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια από χώρες οι οποίες έχουν από χρόνια ασχοληθεί με αυτό τον προβληματισμό και έχουν επιδώσει την ενεργητική συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα πολύ ωραίο παράδειγμα προέρχεται από ένα σχολείο σε μια υποβαθμισμένη περιοχή των Βρυξελλών όπου φοιτά πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών, ανάμεσα στους οποίους πολλοί από την Κεντρική και τη

Βόρεια Αφρική. Το σχολείο έχει να διαχειριστεί πολλές διαφορετικές κουλτούρες και εθνικές ομάδες, καθώς και 25 διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί, που συγκεντρώνονται κάθε πρωί μισή ώρα πριν αρχίσει το μάθημα, αντιλαμβάνονται ότι οι μετανάστες γονείς δεν πλησιάζουν καν το σχολείο. Όταν τους καλούν, αντιδρούν σαν να αδιαφορούν για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί, αντιδρώντας ως ανοικτό σύστημα, αποφασίζουν να θέσουν σε λειτουργία μια φορά την εβδομάδα μια άτυπη συνάντηση με τους γονείς, για μια ώρα το πρωί, πριν αρχίσουν τα μαθήματα. Στην πρωινή αυτή συνάντηση προσφέρουν καφέ, κουλουράκια και κρουασάν, που εκ περιτροπής προσφέρει και ένας άλλος φούρνος της γειτονιάς, εμπλέκοντας με αυτό τον τρόπο και την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν βάρδιες, ώστε να μοιράζονται την παραπάνω δουλειά. Στην αρχή έρχονται οι βέλγοι γονείς και αργότερα, δειλά δειλά, αρχίζουν να έρχονται και οι μετανάστες. Στο άτυπο αυτό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αξιοποιούν και τους μεταφραστές οι οποίοι υπήρχαν στο σχολείο, αλλά έμεναν μέχρι εκείνη τη στιγμή αχρησιμοποίητοι, μια και οι γονείς δεν έρχονταν ποτέ. Σιγά σιγά εγκαθίσταται κλίμα εμπιστοσύνης και οι γονείς ανοίγονται και συζητούν τόσο μεταξύ τους όσο και με

τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, για τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν και αυτοί την ευκαιρία να εκφράσουν με τη σειρά τους τι περιμένουν από τους γονείς. Το σχολείο έτσι αποκαλύπτει στους γονείς έναν κόσμο που τους ήταν άγνωστος, ενώ παράλληλα μαθαίνει πολλά για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών του. Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον πείραμα που δείχνει ανάγλυφα τι σημαίνει αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας, τι σημαίνει ευέλικτα όρια με το περιβάλλον έξω από το σχολείο και τι σημαίνει ανοικτή επικοινωνία.

Άλλα ενδιαφέροντα παραδείγματα μπορούμε να συναντήσουμε στο Λονδίνο. Εκεί πολλά προγράμματα εγγραμματοσμού έχουν εμπλέξει τους γονείς μέσα και έξω από το κανονικό σχολικό ωράριο. Με στόχο τη γεφύρωση των γενεών και των διαφορετικών πολιτισμών σε σχολεία μιας περιοχής με πολλούς Ασιάτες, οι γονείς είτε μετά το μάθημα είτε τα Σαββατοκύριακα εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα κατασκευής, από κοινού με τα παιδιά τους, μικρών βιβλίων και επιτραπέζιων παιχνιδιών. Αν οι γονείς είναι αναλφάβητοι, τα παιδιά γράφουν το κείμενο και αυτοί συμβάλλουν στο εικαστικό μέρος: αν πάλι είναι εγγράμματοι, βοηθούν τα παιδιά τους στην ανά-

γνωση και τη γραφή. Οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν και καθοδηγούν. Υπάρχουν επίσης σχολεία που επιτρέπουν, έπειτα από διαδικασία επιλογής, την είσοδο των γονιών στην τάξη και την αξιοποίησή τους ακόμη και στη διδακτική διαδικασία. Οι γονείς μπορούν ακόμη, ως εθελοντές, να προσφέρουν βοήθεια σε άλλου τύπου ανάγκες του σχολείου. Σε πολλά σχολεία επίσης διατίθεται ένας χώρος όπου προσφέρεται καφές και οι γονείς μπορούν να συναντήσουν άλλους γονείς και να συζητήσουν, στο πλαίσιο μιας χαλαρής ατμόσφαιρας, για τα παιδιά τους και για τη δική τους ζωή.

Τα παραπάνω παραδείγματα εκφράζουν, είναι αλήθεια, μια αισιόδοξη πλευρά των πραγμάτων. Για να πετύχει η συμμετοχή των γονέων, σε όλες τις περιπτώσεις απαιτήθηκαν μεγάλες προσπάθειες και τα σχολεία τα οποία συνδέθηκαν με επιτυχία με την οικογένεια χρειάστηκε να διανύσουν πολύ δρόμο ώσπου να το καταφέρουν. Σε ένα σχολείο της Αθήνας με μεγάλο αριθμό παιδιών εσωτερικών μεταναστών από τη Θράκη, όπου πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα μετατροπής του από κλειστό σε ανοικτό σύστημα, η διαδικασία αποδείχθηκε πολύ επίπονη. Τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και οι γονείς της περιοχής λειτούργησαν προβάλλοντας μεγάλες αντιστάσεις. Η παρέμβαση στην αρχή λειτούργησε ρίχνοντας

φως στην ομάδα μαθητών και γονιών, που όλοι προτιμούσαν να «ξεχνάνε» την ύπαρξή της. Έτσι, αναδείχθηκαν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων μαθητών. Αντί να αμβλυνθούν όμως οι διαφορές οξύνθηκαν, καθώς διαταράχθηκε η μέχρι εκείνη τη στιγμή ισορροπία. Η καχυποψία εντάθηκε. Όταν μια εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να φέρουν για το απογευματινό πρόγραμμα από το σπίτι ένα μαξιλαράκι, ώστε να μπορούν να κάθονται στο πάτωμα, οι γονείς που ήταν χριστιανοί θεώρησαν ότι το σχολείο έμμεσα ευνοούσε τη μουσουλμανική προσευχή και αντέδρασαν με μεγάλο θυμό. Χρειάστηκε μακρόχρονη προσπάθεια με τους εκπαιδευτικούς και τους πιο προνομιούχους γονείς, ώστε να δημιουργηθεί χώρος και για τους υπόλοιπους. Ο θυμός και οι αντιστάσεις έδωσαν σταδιακά τη θέση τους σε δημιουργικότερες λύσεις.

Δυσπιστίες και αντιστάσεις

Μέχρι στιγμής μιλήσαμε κυρίως για την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας και δεν αναλύσαμε τι γίνεται στο επίπεδο των ενδοψυχικών διεργασιών οι οποίες επιτελούνται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο γονιό όταν συναντιούνται. Θα αναφερθούμε και σε αυτό το

επίπεδο, ώστε να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τη σχέση σχολείου και οικογένειας πληρέστερα.

Οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούν ένα είδος αυθεντίας και, ως εκ τούτου, δέχονται τις προβολές και τις προσδοκίες της κοινωνίας, που περιμένει απ' αυτούς να είναι σοφοί, δίκαιοι, ικανοί, βαθείς γνώστες. Όπως οι γιατροί ή ο κλήρος, είναι και οι εκπαιδευτικοί δέκτες προβολών παντοδυναμίας. Την ίδια στιγμή ωστόσο, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλο το δυτικό κόσμο, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι όλο και περισσότερο η κοινωνία παίρνει μια κριτική στάση απέναντί τους, απέναντι στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Όσο πιο παραδοσιακό το κοινωνικό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη η αυθεντία του δασκάλου και τόσο μικρότερη η αμφισβήτηση του σχολείου. Αντίθετα, στο νεωτερικό και μετα-νεωτερικό κοινωνικό πλαίσιο ενθαρρύνεται μια πολυλογική αντιμετώπιση, μια αντιμετώπιση δηλαδή που θεωρεί ότι μπορεί να υπάρχουν πολλαπλά επίπεδα ευθύνης. Εκεί η όποια αυθεντία τίθεται σε επερώτηση. Αυτή η κριτική ματιά κάνει τους εκπαιδευτικούς να απειλούνται και να υιοθετούν αμυντική στάση, να αποφεύγουν να πάρουν ρίσκα και να κλείνονται απέναντι στον έξω κόσμο. Μια τέτοια στάση μπορεί να τους κάνει καχύποπτους απέναντι στους γονείς και οποιονδήποτε άλλο

προτείνει εναλλακτικές πρακτικές. Έτσι, τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς κινδυνεύουν να περιχαρακωθούν, ο καθένας στο καβούκι του, σε ένα κλειστό σύστημα μακριά από μια ανοικτή κουλτούρα, η οποία είναι προϋπόθεση της μάθησης.

Εξάλλου, και οι γονείς μπορεί να αισθανθούν ευάλωτοι και απειλημένοι από τις προσπάθειες του σχολείου να τους εντάξει με κάποιους τρόπους. Ερχόμενοι πιο κοντά στο σχολείο, αποκαλύπτονται οι αδυναμίες τους και φοβούνται ότι θα είναι ανοικτοί σε κριτική για τον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Ενεργοποιούνται όλων των ειδών οι καταδιωκτικοί φόβοι, ταυτίσεις και προβολές. Οι γονείς μπορεί να ταυτιστούν με τα παιδιά τους και να φοβούνται ότι ο δάσκαλος «θα τους μαλώσει» για τις ελλείψεις τους και τις ανεπάρκειές τους. Και οι εκπαιδευτικοί όμως μπορεί να αισθανθούν ότι ελέγχονται από τους γονείς και να ταυτιστούν με τους μαθητές τους ως φορείς εκσυγχρονιστικών αντιλήψεων απέναντι στις πεπαλαιωμένες και αναχρονιστικές απόψεις των γονιών «που δεν ξέρουν». Έτσι, ασυνείδητα, μπορεί γονιός και εκπαιδευτικός να εμπλακούν σε ανταγωνισμούς και σε μια μάχη συσχετισμού δυνάμεων. Τα πράγματα μπορεί να περιπλακούν ακόμη περισσότερο όταν έχουμε να κάνουμε με γονείς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Η

ευαισθησία τους απέναντι στις προκαταλήψεις που κυριαρχούν δυσκολεύει τους γονείς να διακρίνουν ανάμεσα στην αντίδραση του εκπαιδευτικού την οποία προσλαμβάνουν ως ρατσιστική προκατάληψη και σε εκείνη την αντίδραση η οποία αφορά σε ένα πραγματικό πρόβλημα που η αντιμετώπισή του απαιτεί χειρισμό και όχι αμυντική στάση. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται ακόμη πιο οξυμμένη ευαισθησία από τη μεριά του σχολείου.

Ο δάσκαλος, όπως και πολλοί άλλοι επαγγελματίες σαν το γιατρό, το νοσοκόμο, τον κοινωνικό λειτουργό ή τον ψυχολόγο, συχνά υιοθετεί ένα γονικό ρόλο. Ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ο ρόλος αυτός είναι όχι μόνο αναπόφευκτος αλλά και επιθυμητός. Ο δάσκαλος φροντίζει, παίρνει και δίνει στοργικά συναισθήματα, έχει σωματική επαφή με τα παιδιά, νοιάζεται για την ασφάλειά τους. Ωστόσο αυτός ο ρόλος μπορεί δύναμει να οδηγήσει και σε δυσκολίες. Μπορεί να δημιουργηθεί ένα ακόμη πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σ' αυτόν και το γονιό, που ξεκινάει από μια βαθύτερη, ασυνείδητη επιθυμία του δασκάλου να αγαπηθεί από το μαθητή του σαν να ήταν πραγματικός του γονιός.

Τέλος, για μερικά παιδιά οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι αντανakλούν ένα διαφο-

ρετικό σύστημα αξιών, το οποίο δύσκολα γεφυρώνεται στα μάτια τους. Για να βγούν απ' αυτή τη σύγκρουση τα παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες είτε υποτιμούν τους γονείς τους είτε υποτιμούν την αυθεντία του σχολείου. Και οι δύο εκδοχές είναι επίπονες για το παιδί και αρνητικές για τη διαδικασία της μάθησης. Ας σκεφθούμε μια συνθήκη όπου οι κανόνες του σχολείου διαφέρουν από τους κανόνες της οικογένειας. Εάν σε μια οικογένεια ακολουθείται ο κανόνας ότι «η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι», η πρακτική αυτή έρχεται σε σύγκρουση με τον κανόνα ενός σχολείου που προσπαθεί να ωθήσει τα κορίτσια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μια τέτοια συνθήκη ο μαθητής μπορεί να βρεθεί διχασμένος ανάμεσα στις προσδοκίες δύο κόσμων. Ανοίγεται έτσι ένα μεγάλο πεδίο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Φυσικά δεν είναι απαραίτητο σπίτι και σχολείο να συμφωνήσουν πάντα σε όλα. Τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν από την αναγνώριση της διαφοράς ανάμεσα στους δύο κόσμους, εάν δεν την αντιλαμβάνονται ως στοιχείο ανταγωνισμού και αντιπαράθεσης. Όταν ξέρουν ότι ο δάσκαλος και ο γονιός αποδέχονται ο ένας τον άλλο, νιώθουν ασφάλεια, παρά τις διαφορές, και τους προσφέρεται ένα σταθερό σημείο εκκίνησης για εξερεύνηση, πειραματισμό και μάθηση.

Συμπέρασμα

Ο βασικός στόχος τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας είναι η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών. Για να επιτευχθεί αυτός ο κοινός στόχος, προϋποτίθεται στενή συνεργασία και των δύο εταίρων. Ωστόσο, όταν υπάρχουν δυσκολίες είτε στην επίδοση είτε στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι κοινό φαινόμενο αντί να συνεργάζονται να μπαίνουν σε μια ανταγωνιστική λογική. Η οικογένεια θεωρεί ότι το πρόβλημα ανάγεται στη σφαίρα του σχολείου και με έμμεσο ή άμεσο τρόπο αναθέτει την ευθύνη στο σχολείο, τόσο για τη γέννηση όσο και για τη λύση του προβλήματος. Κατά κάποιον τρόπο μια τέτοια οικογένεια αρνείται την ύπαρξη προβλημάτων στο σπίτι. Το σχολείο, από τη μεριά του, αποδίδει την αιτία του προβλήματος στην οικογένεια. Όποια και αν θεωρεί ότι είναι η αιτία (κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, οικογενειακή κρίση), το έμμεσο μήνυμα είναι ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, αν δεν αλλάξει η κατάσταση στο σπίτι. Ανεξάρτητα από την «αιτία», τα δύο συστήματα, οικογένεια και σχολείο, μένουν άκαμπτα στις θέσεις τους και είναι πεπεισμένα ότι το φταίξιμο είναι του άλλου. Μια τρίτη εκδοχή είναι σχολείο και οικογένεια να συμφωνή-

σουν ότι το πρόβλημα βρίσκεται στο ίδιο το παιδί από τη φύση του. Φταίει η προσωπικότητά του που είναι «τεμπέλης» ή που «δεν μπορεί να συγκεντρωθεί» ή φταίει το νοητικό του επίπεδο που «δεν παίρνει τα γράμματα».

Μόνο αν φύγει κανείς από μια τέτοια μονολογική προσέγγιση και εστιάσει στη διεργασία, θα μπορέσει αφενός να κατανοήσει το πρόβλημα και αφετέρου να σχεδιάσει μια στρατηγική παρέμβασης. Εάν δει το πρόβλημα σε όλες του τις πτυχές, θα αναγνωρίσει τις επιλογές δράσης που ανοίγονται, αντί να αναλώνεται σε επιχειρηματολογίες για το ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο, ποιος είναι ο καλός και ποιος ο κακός, ποιος ο φταίχτης και ποιος όχι.

Εξάλλου, αν εξετάσουμε βαθύτερα τη διαδικασία της όποιας μάθησης, θα αναγνωρίσουμε ότι μαθαίνουμε μέσα από την αβεβαιότητα και τη ματαιώση, την αναγνώριση της έλλειψης και την ανακάλυψη της απώλειας. Αν ήμαστε αυτάρκεις, δε θα μαθαίναμε.⁴ Και επειδή αυτή η διαδικασία είναι επίπονη, λαχταρούμε απλές και εύκολες λύσεις που θα αναπληρώσουν την ανεπάρκεια που νιώθουμε. Αυτό που έχουν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν, όταν προσπαθούν να προσεγγίσουν την οικογένεια,

⁴ Coren A., *A Psychodynamic Approach to Education*, Sheldon Press, London, 1997

περνάει μέσα από την αβεβαιότητα και τη ματαιώση. Για να πετύχουν τη γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, χρειάζεται να ασκηθούν στο σεβασμό των διαφορών, στην ανοχή απέναντι στις διαφορετικές απόψεις, στην ανάληψη ρίσκου και στην αντοχή απέναντι στις αβεβαιότητες, που, όπως η επιτυχία και η αποτυχία, είναι αναπόφευκτα συστατικά της μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Bowlby J., *Attachment and Loss, Volume 1: Attachment*, Pelikan Books, London, 1984
- Γεωργίου Σ., *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
- Coren A., *A Psychodynamic Approach to Education*, Sheldon Press, London, 1997
- Chiland C., *Το παιδί, η οικογένεια, το σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 1994
- Danou B. & Xenakis F. (επιμ.), *Feeling, Communicating and Thinking: Readings on the Emotional and Communicational Aspects of Learning*, Papazissis Publishers, Αθήνα, 1998
- Πετρογιάννης Κ., *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2003
- Salzberger-Wittenberg I., Henry G. & Osborne E., *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1996

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

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος