

Οι μαθητικές καταλήψεις του 1990: Ερευνητικά πορίσματα και θεωρητικές προεκτάσεις

*Χρυσή Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη**

1. Θεωρητικός προβληματισμός: οι καταλήψεις σαν αποκλίνουσα συμπεριφορά

Οι περισσότερες θεωρίες κοινωνικοποίησης επικεντρώνονται στις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που είναι γενικότερα αποδεκτά από την κοινωνία, καθώς και στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι διάφοροι επίσημοι και ανεπίσημοι θεσμοί τα εμπεδώνουν στην συνείδηση και πρακτική των νέων μελών της κοινωνίας¹. Αντίστροφα, συμπεριφορές που τείνουν να αντιβαίνουν στην έννομη και καθιερωμένη τάξη πραγμάτων, θεωρούνται από τις αντίστοιχες θεωρίες ως αποκλίνουσα συμπεριφορά, δηλαδή ως παραδείγματα περιπτώσεων όπου η συνειδητή ή ασυνείδητη, άμεση ή έμμεση λειτουργία των θεσμοποιημένων φορέων κοινωνικοποίησης δεν έχει δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για εναρμονισμό της ατομικής συμπεριφοράς με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες και αξίες. Σαν αποτέλεσμα, στις περιπτώσεις αυτές, μεμωνομένα άτομα ή ομάδες ατόμων συμπεριφέρονται με τρόπο που χαρακτηρίζεται από ανάρμοστος μέχρι και εγκληματικός, για τα δεδομένα της κοινωνίας². Με βάση τη θεωρία, όπου ο εσωτερικευμένος κοινωνικός έλεγχος –ή αυτοέλεγχος– δεν έχει επιτευχθεί ή αποτυγχάνει, ενεργοποιείται η παρέμβαση των επί-

* Ειδικός επιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ρόδος).

σημων και ανεπίσημων μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου για την «πάταξη» της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και την «επαναφορά στην τάξη» των αποκλινόντων ατόμων.

Στο δίπτυχο αυτό θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικοποίησης-απόκλισης, οι καταλήψεις των σχολείων από τους μαθητές τον Νοέμβριο του 1990 αποτελούν ένα κλασσικό παράδειγμα «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς, λόγω του ότι προσέκρουαν και στην έννομη τάξη –νομικό καθεστώς λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος– και στα γενικώς αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς των νεαρών μελών της κοινωνίας που είναι η απρόσκοπτη παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο σεβασμός προς τους ενήλικες και φορείς εξουσίας και η γενική συμμόρφωση με τους υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες. Η παράνομη κατάληψη των σχολικών χώρων, η μεγάλη υλική καταστροφή που επιτελέστηκε στις περισσότερες περιπτώσεις, η αναστολή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η αναίρεση της ισχύος κάθε σχολικής και κρατικής εξουσίας και οι ανεξέλεγκτες ομαδικές δραστηριότητες των μαθητών μέσα στα σχολεία καθόλη την διάρκεια του 24ώρου, καταστρατηγούσαν τους σκοπούς βασικών κοινωνικών θεσμών και εναντιώνονταν στα πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία θεωρούνται γενικώς αποδεκτά τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στις περισσότερες κοινωνίες των οποίων οι κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί έχουν μελετηθεί³. Ακόμα και με κριτήρια των «κριτικών» και «αντεξουσιαστικών» θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων, η περίπτωση των σχολικών καταλήψεων θεωρείται αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η θεωρητική και έμπρακτη κριτική που ασκήθηκε από τον Katz⁴ μέχρι τον Bareiter⁵ στο δομημένο αυταρχισμό των εξουσιαστικών κοινωνικών θεσμών –οικογένειας, σχολείου, κράτους– και η αντιπρόταση για ισότιμες σχέσεις και δημοκρατικό διάλογο μεταξύ των κοινωνικοποιητικών φορέων και των υπό κοινωνικοποίηση νεαρών ατόμων, δεν αναιρούν την αναγκαιότητα του σχολείου, ούτε καθιστούν αποδεκτή την ολική ανατροπή του εκπαιδευτικού θεσμού μέσω της συλλογικής δράσης των μαθητών⁶.

Το φθινόπωρο του 1990 όμως η κρατική εξουσία αντιμετώπισε προφορικά τις καταλήψεις με επικρίσεις και καταγγελίες παρανομίας και καταστρεπτικών συνεπειών, χωρίς να προχωρήσει αντίστοιχα σε ουσιαστικά μέτρα αντιμετώπισής τους. Οι αρμόδιες υπηρεσίες, όπως το Υπουργείο Παιδείας, οι κατά τόπους επιθεωρήσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα δικαστήρια και η αστυνομία δεν ανέπτυξαν ουδεμία στρατηγική που να αποσκοπεί

στην παρεμπόδιση ή τον τερματισμό των καταλήψεων. Ο δημόσιος διάλογος περί κυρώσεων και η συμβαδίζουσα απραξία μάλλον πρόβαλε τόσο προς τους μαθητές όσο και προς το κοινωνικό σύνολο, αδυναμία ουσιαστικής κρατικής παρέμβασης, παρά στρατηγική περιορισμού ή καταστολής πράξεων τις οποίες η ίδια η πολιτεία χαρακτήριζε αποκλίνουσες και αξιόποινες. Οι άλλοι σχετικοί κοινωνικοποιητικοί φορείς –οι γονείς και οι οργανώσεις τους, οι καθηγητές και οι οργανώσεις τους και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης– εκδήλωσαν και διαχρονικά και μεταξύ τους διαφορετικές εκτιμήσεις και στάσεις, καταδηλώνοντας έτσι την πλήρη έλλειψη «σύγκλισης» ή «συναίνεσης» αναφορικά με τον κοινωνικό προσδιορισμό της κατάληψης σαν αποδεκτή ή αποκλίνουσα συμπεριφορά, και με την ανάλογη πρακτική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς αυτής.

Το ερώτημα λοιπόν τίθεται αν και κατά πόσο το θεωρητικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης-απόκλισης και τα αντίστοιχα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία του, μπορούν να εξηγήσουν το χάσμα μεταξύ των θεωρητικών σχημάτων και προσδοκιών –βάσει των οποίων οι καταλήψεις ήταν αποκλίνουσα συμπεριφορά προς καταστολή– και των εμπειρικών δεδομένων των καταλήψεων – βάσει των οποίων οι καταλήψεις ήταν μία τυπικά παράνομη πράξη η οποία όμως αντιμετωπίστηκε κοινωνικά με ανοχή έως και συμπάρασταση. Στην εργασία που ακολουθεί, θα χρησιμοποιήσουμε τα πορίσματα μιας σειράς εμπειρικών διερευνήσεων σε μια πρώτη προσπάθεια εντοπισμού και εξέτασης των πιο σημαντικών προσδιοριστικών παραγόντων της συμπεριφοράς αυτής και ταυτόχρονα, αξιολόγησης των πιο βασικών εννοιολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων των θεωριών της κοινωνικοποίησης και της απόκλισης.

2. Ερευνητικό πλαίσιο και μεθοδολογική προσέγγιση

Αν και οι σχολικές καταλήψεις του χειμώνα του 1990-91 ήταν ένα πρωτόγνωρο για την ελληνική πραγματικότητα φαινόμενο, αν και άγγιξαν άμεσα το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και όλο το φάσμα της πολιτικής ηγεσίας, αν και κατά τη διάρκεια τους όχι μόνον επισκίασαν αλλά και καθόρισαν σοβαρές κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις⁷, δεν έχουν μέχρι σήμερα τύχει καμιάς συστηματικής επιστημονικής ανάλυσης. Δεδομένου ότι εδώ και μερικούς μήνες οι καταλήψεις των σχολείων στην Θεσσαλο-

νίκη και την Αθήνα έχουν επανέλθει στο προσκήνιο, ο προβληματισμός γύρω από το θέμα γίνεται ιδιαίτερα επίκαιρος και πιεστικός.

Με σκοπό μια πρωταρχική διερεύνηση του φαινομένου των μαθητικών καταλήψεων και την διατύπωση υποθέσεων για περαιτέρω τεκμηρίωση και ανάλυση, ξεκινήσαμε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου τον χειμώνα του 1991 μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών⁸. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας για τον εντοπισμό των βασικών στοιχείων των καταλήψεων διοργανώσαμε μια ανοιχτή συζήτηση με μαθητές σε τρεις διαφορετικές τάξεις ενός λυκείου της περιοχής και πήραμε σε βάθος συνεντεύξεις από επιλεγμένους πληροφοριοδότες (informants)⁹ –έξι καθηγητές και έξι μαθητές– που είχαν δραστηριοποιηθεί κατά την διάρκεια των καταλήψεων. Το κυρίως μέρος της συλλογής στοιχείων περιελάμβανε δύο ποιοτικές έρευνες και μια ποσοτική. Καταρχήν κάναμε δευτερογενή ανάλυση των ημερησίων τοπικών εφημερίδων που εκδόθηκαν κατά την διάρκεια των καταλήψεων στο νησί¹⁰, με σκοπό την διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ιστορικού σε ένα συγκεκριμένο χώρο και την καταγραφή των αιτημάτων των μαθητών, καθώς και την στάση των βασικών κοινωνικών φορέων – γονέων, καθηγητών και τοπικών και κρατικών αρχών. Κατά δεύτερο λόγο, κάναμε οκτώ δομημένες συνεντεύξεις σε βάθος –τέσσερις με «ηγέτες των καταλήψεων από τρία λύκεια της πόλης, δύο με μαθητές που έλαβαν μέρος αλλά δεν ήταν δραστήριοι και δύο με μαθητές που εναντιώθηκαν στις καταλήψεις–, με σκοπό την εμπάθυνση στις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα κριτήρια των μαθητών, αν και όπως αυτά διαφοροποιούνταν ανάλογα με την αντιμετώπιση των βασικών φορέων κοινωνικοποίησής τους. Τέλος, πραγματοποιήσαμε μια ποσοτική έρευνα μέσω της κατάρτισης ερωτηματολογίου, που αναφερόταν σε όλα τα παραπάνω θέματα και που απευθύνουμε σε ένα τυχαίο δείγμα 100 φοιτητών¹¹ του Πανεπιστημίου του Αιγαίου που ήταν μαθητές Β΄ και Γ΄ τάξης κατά την διάρκεια των εν λόγω καταλήψεων, σε λύκεια από όλη την χώρα. Δεδομένων των περιορισμών αυτών του δείγματος¹², τα στοιχεία που προκύπτουν μας δίνουν μια ενδιαφέρουσα πρωταρχική ματιά και μας εντάσσουν στον προβληματισμό του φαινομένου αυτού, ενώ ταυτόχρονα φωτίζουν τον θεωρητικό προβληματισμό της διάστασης κοινωνικοποίηση-απόκλιση¹³.

3. Σχολικές καταλήψεις: Ερευνητικά πορίσματα και θεωρητικές προεκτάσεις

3.α. Κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες και προσδιορισμός προτύπων συμπεριφοράς

3.α.1. Θεωρητικός και μεθοδολογικός προβληματισμός

Οι θεωρητικές αναλύσεις της κοινωνικοποίησης και απόκλισης συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι υπάρχει ένα φάσμα κοινωνικά αποδεκτών πράξεων που αποτελούν τα πρότυπα συμπεριφοράς των μελών μιας κοινωνίας, καθώς και ένα άλλο φάσμα απαράδεκτων και επιλήψιμων πράξεων, που αποτελούν τα παραδείγματα προς αποφυγήν και που υπόκεινται στις αρμοδιότητες των μηχανισμών καταστολής της κοινωνίας αυτής. Αναφορικά όμως με το *περιεχόμενο* και την *διαδικασία προσδιορισμού* του συστήματος αξιών και προτύπων βάσει των οποίων συγκεκριμένες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές και άλλες ως αποκλίουσες, υπάρχει έντονη θεωρητική διαφωνία.

Οι κλασσικές αναλύσεις της δομο-λειτουργικής σχολής αποδίδουν τον προσδιορισμό του αξιολογικού πλέγματος στις λειτουργικές ανάγκες του κοινωνικού συστήματος¹⁴. Στη στατική και μηχανιστική αυτή προσέγγιση¹⁵ του συστήματος των κοινωνικών ρόλων και των αξιών και κανόνων συμπεριφοράς που τους προσδιορίζουν, η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει αντιπαράξει το ερμηνευτικό μοντέλο, βάσει του οποίου οι αξίες και οι κανόνες συμπεριφοράς δεν θεωρούνται απόλυτοι και δεδομένοι, αλλά ορισμένα σύμβολα που εκφράζουν τη σημασία και το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι οι άνθρωποι στα κοινωνικά πράγματα, και διαμορφώνονται μέσα από την διαδικασία αλληλεπίδρασης, όπως διαμορφώνεται και η ανθρώπινη συμπεριφορά¹⁶. Στις θεωρητικές αυτές βάσεις αναπτύχθηκε η θεωρία του χαρακτηρισμού¹⁷, κατά την οποία συγκεκριμένες πράξεις θεωρούνται αποκλίουσες, εάν και εφόσον χαρακτηριστούν έτσι από μία ή περισσότερες ισχυρές κοινωνικές ομάδες.

Και στις δύο αυτές θεωρήσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, προσέφερε αντίλογο η μαρξιστική σχολή. Στην κριτική τους κατά των δομο-λειτουργιστών, οι μαρξιστές τόνισαν τον άκρατο συντηρητισμό των θεωριών αυτών, την παράβλεψη των

σχέσεων εξουσίας, την εξίσωση των πραγματικών πιέσεων για αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, την αδυναμία εντοπισμού και εξήγησης κοινωνικών συγκρούσεων σε ιδεολογικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αδυναμία εξήγησης κοινωνικής αλλαγής. Στην κριτική τους κατά των θεωρητικών της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι μαρξιστές υπέδειξαν την παράβλεψη των σχέσεων εξουσίας και την εξίσωση των πραγματικών πιέσεων για ατομική αποδοχή των κοινωνικών κανόνων και ανάλογη εναρμόνιση συμπεριφοράς, με εθελοντική και υποκειμενική ερμηνεία των κανόνων αυτών¹⁸. Η μαρξιστική προσέγγιση ήρθε να τονίσει την καταναγκαστική φύση των κοινωνικών κανόνων που πηγάζουν μέσα από την δομή κάθε κοινωνίας και εκφράζουν ή εξυπηρετούν τις θεμελιακές ανάγκες της κοινωνίας αυτής και των κυρίαρχων εκπροσώπων της. Παρά τα προβλήματα που ενέχει η καθολική αποδοχή του θεωρητικού αυτού σχήματος, σημαντικότατη είναι η μεθοδολογική αρχή που υποδεικνύει, δηλαδή, ότι τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης πρέπει να ερευνηθούν και να ερμηνευτούν ιστορικά, σε σχέση με την φύση του συγκεκριμένου κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού και τις ιδιόζουσες ιστορικές-πολιτισμικές συνθήκες του, καθώς και τις κοινωνικές συγκρούσεις που πηγάζουν απ' αυτόν. Το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο αποτελεί κύριο γνώμονα της ανάλυσης που ακολουθεί.

Αναφορικά με τους φορείς της διατύπωσης και αλλαγής των αξιών και κανόνων, υπάρχει επίσης θεωρητική διαφωνία. Η σχολή των λειτουργιστών προσφέρει εκτενείς αναλύσεις των θεσμών της οικογένειας και της εκπαίδευσης σαν των κυριότερων φορέων ενσωμάτωσης νέων ατόμων στην κοινωνία, αδυνατεί όμως να εξηγήσει τη διαχρονική αλλαγή και των θεσμών αυτών και των λειτουργιών τους. Η σχολή της συμβολικής διάδρασης εστιάζει το ενδιαφέρον της στις «πρωτογενείς ομάδες» και τους «σημαντικούς άλλους»¹⁹ σαν τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, χωρίς όμως να τους προσδιορίζει ιστορικά και χωρίς να αναλύει τους παράγοντες που διαφοροποιούν διαχρονικά το «νόημα» αποδοχής ή απόκλισης που αποδίδεται σε συγκεκριμένες πράξεις. Η ορθόδοξη μαρξιστική προσέγγιση παραπέμπει στους φορείς εξουσίας του εκάστοτε κοινωνικού σχηματισμού –φεουδάρχες, μονάρχες, καπιταλιστές– και τα δομικά προσδιορισμένα συμφέροντά τους, σαν τους βασικούς φορείς διατύπωσης και αλλαγής της εκάστοτε ιδεολογίας και της κοινωνικοποίησης των μελών της κοινωνίας στην συνειδητή ή ασυνειδητή αποδοχή της ιδεολογίας αυτής²⁰. Ξεπερνώντας πολλές από τις απλουστεύσεις

των κλασικών μαρξιστικών αναλύσεων, οι νεο-μαρξιστές εστίασαν τη προσοχή τους στη διαμόρφωση των «ιδεολογικών μηχανισμών»²¹ του κράτους, όπως αυτοί καθορίζονται εν μέρει από τις ανάγκες των καπιταλιστών, αλλά κυρίως από τις εμφανείς και λανθάνουσες λειτουργικές ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος²².

Οι αναλύσεις όμως αυτές τελικά αποδίδουν μία καθαρά λειτουργιστική εξήγηση του προσδιορισμού των αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, από την οποία απουσιάζει η κοινωνική δράση. Αποδεχόμενοι τον καθοριστικό ρόλο της οικονομικής υποδομής, αλλά αποποιούμενοι τις μονοδιάστατες προσδιοριστικές της δυνατότητες, εστιάζουμε, στην παρούσα εργασία, την προσοχή μας στους συλλογικούς αυτούς φορείς –θεσμοποιημένους και μη, οικονομικά καθορισμένους και μη– που μέσα από τη δράση τους πλάθουν αξίες και πρότυπα. Η θεωρητική-μεθοδολογική αφετηρία της ανάλυσης που ακολουθεί είναι ότι, η διαχρονική διαφοροποίηση αξιολογικών συστημάτων, ιδιαίτερα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες²³, συντελείται σαν αποτέλεσμα έντονων και μακροχρόνιων κοινωνικών αγώνων από εξουσιαζόμενα στρώματα, τάξεις και κατηγορίες πολιτών. Τα μεγάλα κοινωνικά κινήματα της μεταπολεμικής περιόδου στις διάφορες χώρες της δύσης –το αντι-ρατσιστικό, το φεμινιστικό, το φοιτητικό, το οικολογικό, των ομοφυλόφιλων κ.ά.–, ήταν μορφές συλλογικής δράσης για την προώθηση συμφερόντων, ή και προάσπιση δικαιωμάτων, η παράβλεψη ή καταπάτηση των οποίων πηγάζε από τις κοινωνικοοικονομικές δομές της αντίστοιχης κοινωνίας. Και οι αξίες και ο τρόπος που αυτές προωθήθηκαν, ήταν στην απαρχή της συλλογικής τους δράσης μια «αποκλίνουσα συμπεριφορά»²⁴. Όπου όμως ο συσχετισμός κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων ήταν τέτοιος, ώστε να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι των κινήματων, τα αρχικά αποκλίνονται ήθη και πρότυπα θεσμοποιήθηκαν, αλλάζοντας έτσι το περιεχόμενο και την διαδικασία κοινωνικοποίησης στις κοινωνίες τους.

Ειδικότερα, το αν ένας *τρόπος συλλογικής διεκδίκησης* θεωρείται κοινωνικά αποδεκτός ή αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλάζει και στο χώρο και στο χρόνο ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες της κοινωνίας και με την διαδικασία και την έκβαση των κοινωνικών αγώνων²⁵. Ένα κλασικό παράδειγμα συμπεριφοράς, η οποία από παράνομη και καταδικαστέα στις πρώτες της εκφάνσεις, καθιερώθηκε σαν νόμιμη και κοινωνικά αποδεκτή μέσα από μακροχρόνιους κοινωνικούς αγώνες είναι η απεργία. Μέσα από την ιστορική-συγκριτική ανάλυση της απεργίας και άλ-

λων μορφών συλλογικών αγώνων, ο Charles Tilly²⁶ καταλήγει ότι ο τρόπος με τον οποίον οι διάφορες κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν τα συμφέροντά τους δεν είναι ιστορικά ομοιότυπος, ούτε διαχρονικά αποδεκτός και αποτελεσματικός. Αντίθετα, σε κάθε ιστορική συγκυρία υπάρχει ένα «ρεπερτόριο» πιθανών πρακτικών, η χρήση και η αποτελεσματικότητα του οποίου καθορίζεται: (1) από «τις αρχές του σωστού και του δικαίου που επικρατούν» την συγκεκριμένη εποχή στη συγκεκριμένη κοινωνία, (2) από τις συνθήκες και τον τρόπο της καθημερινής διαβίωσης του πληθυσμού της, (3) από την αποκτημένη εμπειρία των μελών της κοινωνίας σε παρόμοιες πρακτικές και (4) από τον βαθμό και το είδος της αντίστασης-καταστολής που χρησιμοποιείται έναντι της πρακτικής αυτής από αντιτιθέμενες κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα από το κράτος²⁷. Χρησιμοποιώντας το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο του «ρεπερτορίου», περνάμε τώρα στην ανάλυση του ιστορικού προσδιορισμού της κατάληψης σαν αποκλίνουσας ή αποδεκτής μορφής συλλογικής δράσης στη συγκυρία των τελευταίων δεκαετιών στην Ελλάδα.

3.α.2. Κοινωνικο-ιστορικός προσδιορισμός του χαρακτηρισμού της κατάληψης

Η κατάληψη καθιερώθηκε από τον Μάη του '68 σαν τρόπος προβολής και διεκδίκησης αιτημάτων από τα φοιτητικά κινήματα της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Ήρθε να αποτελέσει μέρος του «ρεπερτορίου» δράσης του Ελληνικού φοιτητικού κινήματος μετά το 1973²⁸, οπότε συνέκλιναν και όλες οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις. Ο τρόπος ζωής και οι συνθήκες που επιβλήθηκαν από το δικτατορικό καθεστώς άφηναν περισσότερα περιθώρια για συλλογική οργάνωση και κινητοποίηση στο πανεπιστημιακό, από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο –όπως π.χ. στον εργασιακό χώρο– και εκεί η κατάληψη επελέγη σαν ο πιο πρόσφορος και αποτελεσματικός από τους πιθανούς τρόπους δράσης. Μετά την αιματηρή καταστολή της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, η κατάληψη ήρθε να συνδεθεί με τις θετικές αξίες όχι μόνον του φοιτητικού κινήματος, αλλά και όλης της δημοκρατικής αντιπολίτευσης και του αντιεξουσιαστικού κινήματος στην εκπαίδευση. Τα επικρατούντα «αισθήματα σωστού και δικαίου», ενισχυμένα από την αιματοχυσία της 17ης Νοέμβρη 1973, καθιέρωσαν την κατάληψη στη συλλογική συνείδηση σαν μια ηρωική συμπεριφορά.

Στην περίοδο της μεταπολίτευσης, η κατάληψη ήρθε να απο-

τελέσει, μαζί με τις αποχές από τα μαθήματα και τις μαζικές πορείες, το «ρεπερτόριο» των φοιτητικών κινητοποιήσεων. Μέσα όμως στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί, κατέστη πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο για τις πολιτικές δυνάμεις να παρέμβουν στην χρήση ή κατάχρηση του ρεπερτορίου αυτού. Η συσχέτιση κάθε μορφής επέμβασης, πόσο μάλλον καταστολής των καταλήψεων με δικτατορικές-φασιστικές μεθόδους αντιμετώπισης, απέτρεπε την εκάστοτε κυβέρνηση από το να λάβει οποιαδήποτε μέτρα εναντίον των καταληψιών – ιδιαίτερα κατά τις κυβερνήσεις της περιόδου 1981-89 τα βασικά στελέχη των οποίων ήταν πρωτεργάτες των πρώτων φοιτητικών εξεγέρσεων. Αντίθετα, οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ήρθαν να προστεθούν αναφορικά με το πανεπιστημιακό άσυλο, κατοχύρωσαν την κατάληψη και νομικά σαν τον πιο πρόσφορο και αποτελεσματικό τρόπο φοιτητικής διαμαρτυρίας ή αντιπαράθεσης. Η αίγλη καθώς και η νομιμότητα που περιέβαλε την ατομική και συλλογική αυτή πράξη, επισκίαζε τις εκάστοτε υλικές φθορές ή καταστροφές των πανεπιστημιακών χώρων και τις αναστολές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απέτρεπε κρατικές παρεμβάσεις, με αποτέλεσμα η κατάληψη να γίνει ένα σύνηθες, κοινωνικά αποδεκτό, ή τουλάχιστον ανεκτό, φαινόμενο κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών.

Οι συγκεκριμένες συνθήκες της δικτατορικής και μεταπολιτευτικής περιόδου, λοιπόν, έδωσαν τροφή στους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες²⁹ –μεταξύ αυτών και των φοιτητών– και μέσα από τους αγώνες αυτούς αναπήδησαν καινούργια κριτήρια «σωστού και δικαίου», νέες αρχές και αξίες, νέα αξιολογικά μοντέλα, νέα πρότυπα συμπεριφοράς και νέοι θεσμοποιημένοι τρόποι συλλογικής δράσης. Οι αγώνες αυτοί και τα αποτελέσματά τους επέδρασαν έμμεσα και άμεσα στην διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών στο πνεύμα και την πράξη της κατάληψης. Όπως θα τεκμηριωθεί στην ανάλυση που ακολουθεί, η πολιτική κουλτούρα που διαμορφώθηκε την περίοδο αυτή, αποτελούσε την προσωπική εμπειρία και την ιστορική μνήμη των βασικών φορέων κοινωνικοποίησης των μαθητών, των γονέων και των καθηγητών τους και έτσι έμμεσα εντάχθηκε στην κοινωνικοποιητική διαδικασία της γενιάς των μαθητών που έκαναν καταλήψεις. Το συνολικό αυτό σύστημα αξιών και κανόνων πολιτικής συμπεριφοράς, είχε επίσης διεισδύσει στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και είχε άμεσες μετασχηματιστικές επιδράσεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Όπως εύστοχα αναλύει ο Γκότο-

βος, βάσει της νέας αυτής πολιτικής κουλτούρας, όχι μόνον άλλαξαν τα πρότυπα αποδεκτής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά ακόμα περισσότερο δημιουργήθηκαν συνθήκες «κοινωνικοποίησης μέσα σε έναν κοινωνικό περίγυρο όπου η απόκλιση αντιμετωπίζεται συστηματικά με την ανοχή»³⁰. Έτσι λοιπόν, διαπλάστηκαν νέοι κανόνες συμπεριφοράς, αλλά και δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον ανοχής και μη επιβολής κυρώσεων σε συμπεριφορές οι οποίες τυπικά τουλάχιστον, χαρακτηρίζονται αποκλίνουσες, με αποτέλεσμα να αναιρούνται στην πράξη και παλιοί και νέοι κανόνες που καθόριζαν την απόκλιση, ιδιαίτερα των μαθητών και φοιτητών.

Συγκεκριμένα για τις καταλήψεις, η ύπαρξη νομοθετικής κατοχύρωσης και της κοινωνικής και πολιτικής ανοχής αλληπάληλων φοιτητικών καταλήψεων –πολλές εκ των οποίων διαδικαστικά δεν εκτελούσαν το γράμμα του νόμου–, είχαν δημιουργήσει την αντίληψη την τελευταία δεκαετία, ότι ήταν κάτι που μπορούσε να γίνει από οποιουδήποτε και ανά πάσα στιγμή σε χώρο διδασκαλίας. Την περίοδο αυτή, η κατάληψη δεν αποτελούσε πλέον αποκλίνουσα συμπεριφορά προς καταστολή, αλλά θετικό πρότυπο προς μίμηση, ένα συστατικό στοιχείο του περιεχομένου της κοινωνικοποίησης των νέων. Ένα από τα βασικά πορίσματα της έρευνάς μας είναι ότι οι καταλήψεις των σχολείων το χειμώνα του 1991 ήταν περίπτωση μίμησης –άλλοτε συνειδητής και άλλοτε ασυνείδητης– του τρόπου αυτού συμπεριφοράς, ή τουλάχιστον μια περίπτωση άντλησης από το υφιστάμενο ρεπερτόριο της συλλογικής δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί από προηγούμενους κοινωνικούς αγώνες.

Η αφορμή για την απαρχή των μαθητικών καταλήψεων δόθηκε το φθινόπωρο του 1990, οπότε δημοσιοποιήθηκε το πολυνομοσχέδιο για την εκπαίδευση. Οι προτεινόμενες για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταρρυθμίσεις, όπως η τροποποίηση του συστήματος απουσιών, η «ευπρεπής» εμφάνιση των μαθητών –συμπεριλαμβανομένης και της επαναφοράς της ποδιάς–, η καλή εξωσχολική διαγωγή, ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός, και γενικότερα η επιβολή ενός αυστηρότερου παιδαγωγικού μοντέλου, δημιούργησαν θύελλα αντιδράσεων μέσα και έξω από τους σχολικούς χώρους. Ταυτόχρονα οι περισσότεροι πανεπιστημιακοί τάχτηκαν υπέρ της κατάληψης σε ένδειξη αντίθεσης με τις προτεινόμενες αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση, ευρύς δημόσιος διάλογος ξεκίνησε γύρω από το νομοσχέδιο και διατύπωνε συγκεκριμένα αιτήματα για λογαριασμό των μαθητών και έντονες ζυ-

μώσεις γίνονταν μέσα στις κοινωνικές, πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις –συμπεριλαμβανομένων και αυτών των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης– που προδιέγραφαν φορείς συμπαράστασης στα μαθηματικά αιτήματα.

Μέσα σ' αυτήν την κοινωνικο-πολιτική συγκυρία, η προβολή και διεκδίκηση των αιτημάτων των μαθητών εμφανίζετο σχεδόν επιβεβλημένη. Η δημοσιοποίηση δε των πρώτων μαθητικών καταλήψεων στη συγκυρία αυτή, λειτούργησε περισσότερο ενισχυτικά παρά αποτρεπτικά για περαιτέρω κινητοποιήσεις. Τη θέση αυτή εξέφρασαν επανειλημένως οι μαθητές που μας παραχώρησαν συνεντεύξεις σε βάθος. «Παντού γινόταν χαμός, εμείς τι να κάνουμε; Ν' αφήναμε τον (υπουργό) να μας ξαναφορέσει ποδιές; Κάνουμε κι' εμείς κατάληψη όπως όλοι οι άλλοι.» μας είπε μια μαθήτρια. Ένα ηγετικό στέλεχος της κατάληψης διετύπωσε αλλιώς τις πιέσεις που αισθάνονταν πολλοί από τους Ροδίτες μαθητές: «Κάθε βράδυ η τηλεόραση έδειχνε τις καταλήψεις των σχολείων στην Αθήνα. Εδώ βγαίναμε από το σχολείο και βλέπαμε απέναντι στο Πανεπιστήμιο (Αιγαίου) που έκαναν κατάληψη οι φοιτητές. Παντού καταλήψεις. Μόνο εμείς δεν κάναμε τίποτα»³¹.

Ανάλογα είναι και τα στοιχεία που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιό μας. Στην ερώτηση (Πίνακας 1) «Εάν δεν είχαν αρχίσει οι καταλήψεις σε άλλα σχολεία, πιστεύεις ότι το δικό σου θα μπορούσε να ήταν το πρωτοπόρο;» 70% των μαθητών απάντησαν «όχι», και μόνον ένα 30% απάντησαν «ναι». Η πλειονότητα δηλαδή των μαθητών πίστευαν ότι το σχολείο τους, αν και δεν κατείχε τα προσόντα μιας πρωτοπορείας, έκανε κατάληψη δεδομένου ότι άλλα σχολεία είχα ήδη αρχίσει. Λογικά έπεται ότι η πλειοψηφία των σχολείων δεν θα έκαναν κατάληψη, εάν το κλίμα δεν ήταν πρόσφορο και η κατάληψη «του συρμού». Αντίστροφα βέβαια, τεκμηριώνεται η ύπαρξη μιας «κριτικής μάζας» μέσα στον μαθητικό κόσμο που είχε τη δυνατότητα να λειτουργήσει σαν πρωτοπορεία, μια μάζα αναγκαία για την ανάληψη συλλογικής δράσης³².

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει λοιπόν ότι στην συγκεκριμένη συγκυρία που δημοσιοποιήθηκε το πολυνομοσχέδιο, οι συνθήκες ήταν πρόσφορες για την συλλογική προάσπιση μαθητικών αιτημάτων – σοβαρά αιτήματα, φορείς ενεργής συμπαράστασης, ενώ αδρανούσαν οι φορείς που τυπικά αντιτάχτηκαν στις καταλήψεις και υπήρχε μια πρωτοπορεία. Γιατί όμως η μαθητική συλλογική δράση έγινε υπό μορφήν καταλήψεων; Γιατί, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η κατάληψη είχε ιστορικά πλέον καταξιωθεί σαν βασικό στοιχείο του σύγχρονου ρεπερτο-

ρίου συλλογικής δράσης, σαν κοινωνικά αποδεκτός και νομικά κατοχυρωμένος τρόπος αντιπαράθεσης στον εκπαιδευτικό χώρο. Η ύπαρξη της αντίληψης αυτής ανάμεσα στους μαθητές τεκμηριώνεται από τις εμπειρικές διερευνήσεις μας. Από τις πρώτες άμεσες επαφές με τους μαθητές στις ανοιχτές συζητήσεις διαπιστώσαμε ότι όλοι τους, χωρίς εξαίρεση, το θεωρούσαν δεδομένο ότι ο σχολικός χώρος ήταν άσυλο προστατευμένο από την ίδια νομοθεσία που καλύπτει και το πανεπιστήμιο.

Θέτοντας το ίδιο ερώτημα και στην ποσοτική μας έρευνα (Πίνακας 2), βρήκαμε ότι μια συντριπτική πλειοψηφία του 90% επιβεβαίωσε ότι οι καταλήψεις πίστευαν ότι ο χώρος του σχολείου ήταν «άσυλο και δεν μπορούσε να εισβάλει η αστυνομία» και μόλις 10% πίστευαν το αντίθετο. Ουσιαστικά δηλαδή οι μαθητές, έχοντας κοινωνικοποιηθεί μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες, πίστευαν ότι η συμπεριφορά τους εντασσόταν στα πλαίσια μιας νομοθετικά κατοχυρωμένης πράξης και όχι μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ή ότι ακόμα και αν εκρίνετο ως αποκλίνουσα, βάσει της εμπειρίας των φοιτητικών καταλήψεων, είχαν την πεποίθηση ότι ο φορέας καταστολής δεν θα επενέβαιναν. Στην αντίληψη αυτή της ανοχής αποκλίνουσας συμπεριφοράς θα επανέλθουμε παρακάτω.

Θεωρητικά, λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο κοινωνικός προσδιορισμός της κατάληψης σαν αποδεκτής ή απαράδεκτης συμπεριφοράς δεν μπορεί να εξηγηθεί μέσα στο κανονιστικό πλαίσιο της δομο-λειτουργικής ανάλυσης, γιατί ο προσδιορισμός αυτός δεν πηγάζει από τη «φύση» της συγκεκριμένης πράξης, αλλά είναι ιστορικά μεταβαλλόμενος ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις. Αντίθετα, σημαντικότερη είναι η μεθοδολογική αρχή της αλληλεπίδρασης γιατί, όπως διαφαίνεται από την εμπειρική μας ανάλυση, οι κοινωνικές ομάδες μέσα από την συνεχή τους αντιπαράθεση επαναπροσδιορίζουν συνεχώς το νόημα και τον επακόλουθο αξιολογικό χαρακτηρισμό της κάθε πράξης – ατομικής ή συλλογικής. Ενόσω όμως, οι κοινωνικές αυτές ομάδες δεν αποδίδουν νόημα και χαρακτηρισμό εθελοντικά και τυχαίως, αλλά πάντα σε σχέση με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις και τα δομικά προσδιορισμένα συμπεριφέροντά τους, αναγκαία είναι η χρήση θεωρητικών εργαλείων των νεο-μαρξιστικών και νεο-βερμπεριανών εκείνων θεωριών, που αναλύουν διαχρονικά τις δομές της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής εξουσίας και τις εκτυλισσόμενες κοινωνικές συγκρούσεις, η διαδικασία και το αποτέλεσμα των οποίων διαμορφώνει το εκάστοτε αξιολογικό σύστημα κανόνων συμπεριφοράς.

3.6. Η εφηβεία σαν ιδιάζουσα περίπτωση κοινωνικοποίησης

Οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι η πολύπλευρη ανάπτυξη που συντελείται κατά την περίοδο της εφηβείας –βιολογική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική– προσδίδει στις αντιλήψεις και την συμπεριφορά των νέων μια διαφορετική διάσταση³³. Όπως τεκμηριώνεται από τα ευρέως γνωστά στοιχεία για τις καταλήψεις και από την έρευνά μας (Πίνακας 3), οι καταλήψεις ήταν 16-18 χρονών, διέφυαν δηλαδή την φάση της εφηβείας και του περάσματος στην ενηλικίωση³⁴. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι: η κατανόηση και εξήγηση του φαινομένου των μαθητικών καταλήψεων χρειάζεται την ευρεία κοινωνικο-ιστορική ανάλυση, όπως προασπίζεται η παρούσα εργασία, ή τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά της εφηβείας μπορούν από μόνα τους να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό; Για να απαντήσουμε το ερώτημα εξετάζουμε τις βασικές θεωρητικές υποθέσεις που προβάλλονται στη βιβλιογραφία σαν προσδιοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς των εφήβων.

3.6.1. Ψυχο-σωματική ανάπτυξη

Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από βιοσωματικές μεταβολές τόσο ριζικές που δικαίως ο J.J. Rousseau την αποκάλεσε «δεύτερη γέννηση»³⁵. Στις συντελούμενες αυτές ορμονικές και σωματικές αλλαγές ανάγονται, συν τοις άλλοις, και οι εντονότερες ψυχολογικές και συναισθηματικές μεταλλαγές και αναστατώσεις που χαρακτηρίζουν την περίοδο αυτή και που κυμαίνονται από κατάθλιψη μέχρι επαναστατικότητα. Ο Freud για παράδειγμα, ανήγαγε βασικά προβλήματα της σεξουαλικής δραστηριοποίησης και της λειτουργίας του Id και έμμεσα της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, σε ορμονικούς και βιολογικούς παράγοντες³⁶.

Ερευνώντας το αν οι ίδιοι μαθητές θεωρούσαν τον ορθολογισμό της ενηλικίωσης ή τον συναισθηματισμό της εφηβείας σαν το προσδιοριστικό στοιχείο των καταλήψεων, πήραμε τις εξής απαντήσεις (Πίνακας 4): 46% ήταν της γνώμης ότι «οι καταλήψεις ήταν μια *φευγαλαία έκφραση θυμού* και της *απογοήτευσης* που αισθάνονται οι μαθητές για την παιδεία», ενώ κατά την γνώμη του 54% των μαθητών «οι καταλήψεις ήταν μια *συνειδητή πράξη* μέσω της οποίας οι μαθητές *διεκδικούσαν συλλογικά αιτήματα* για την βελτίωση της παιδείας». Τα στοιχεία αυτά μας λένε ότι, κατά την κρίση των ίδιων των μαθητών, η κατάσταση

στο χώρο της παιδείας λειτούργησε σαν το βασικό ερέθισμα, που στην πλειονότητα των περιπτώσεων δραστηριοποίησε την κριτική αντίληψη των νέων και ορθολογιστική διεκδίκηση συλλογικών αιτημάτων, χαρακτηριστικά της ενηλικίωσης, ενώ σε λιγότερες περιπτώσεις ενεργοποίησε τις τάσεις για συναισθηματική αντιμετώπιση της πραγματικότητας, που αποτελούν χαρακτηριστικό της εφηβείας.

Αναφορικά με την επίδραση του θυμικού στοιχείου στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, καταλήγουμε ότι αυτό έπαιξε ένα ρόλο αρκετά σημαντικό ώστε να ληφθεί υπόψη στην ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών. Η επίδρασή του όμως δεν μπορεί να εκληφθεί σαν αυτενεργούσα, αλλά μόνο σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επέτρεψαν την έκφραση του θυμού των μαθητών και τον διοχέτευσαν στο κανάλι των καταλήψεων. Όπως και οι ίδιοι οι ειδικοί επί της εξελικτικής ψυχολογίας τονίζουν, «το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει ο έφηβος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μορφή και στην έκταση που παίρνει η θυμική αναστάτωση της εφηβικής ηλικίας»³⁷. Στην περαιτέρω διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου περνάμε παρακάτω.

3.β.2. Νοητική ανάπτυξη

Η νοητική ανάπτυξη θεωρείται σαν ένας σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση του αξιολογικού πλαισίου αναφοράς των εφήβων. Στην εφηβεία συντελείται το πέρασμα από την κατανόηση του συγκεκριμένου και υπαρκτού στην σύλληψη του αφηρημένου και πιθανού³⁸. Η εμφάνιση της τυπικής ή αφαιρετικής σκέψης προσδίδει στους νέους διαφοροποιημένη αντίληψη για τις κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις αντίδρασης σ' αυτές. Η νεοαποκτηθείσα δυνατότητα σύλληψης εναλλακτικών λύσεων και η «ανακαινιστική διάθεση»³⁹ για κοινωνικές αλλαγές και επίλυση ατομικών και συλλογικών προβλημάτων, θεωρούνται υπεύθυνες για την «κρίση της εφηβικής πρωτοτυπίας»⁴⁰, για την διαμόρφωση μιας εφηβικής υπο-κουλτούρας που αντιστρατεύεται «εν πολλοίς το αξιολογικό πλέγμα της καθόλου κοινωνίας»⁴¹ και για το επακόλουθο «χάσμα των γενεών», που διαχωρίζει τις εναλλακτικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς των νέων από τις κοινωνικά αποδεκτές και κατεστημένες.

Δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται στην νοητική ανάπτυξη κατά την εφηβεία σε σχέση με την κοινωνικοποιητική διαδικασία και το περιεχόμενό της, θελήσαμε να εξετάσουμε κατά

πόσο οι καταλήψεις ήταν μια έκφανση της κριτικής αντιμετώπισης και «ανακαινιστικής διάθεσης» των μαθητών και μια προσπάθεια ιδεαλιστικής προώθησης εναλλακτικών λύσεων στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας αρχικά τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις *αιτίες των καταλήψεων*, χρησιμοποιήσαμε τις ανοιχτές συζητήσεις και συνεντεύξεις σαν pilot study για την διαμόρφωση των κατηγοριών της ερώτησης που διερευνούσε τη βασική αιτία των καταλήψεων (Πίνακας 5). Οι απαντήσεις που λάβαμε στην ποσοτική έρευνα κατανέμονται ως εξής: ένα μεγάλο ποσοστό (25%) των ερωτηθέντων απάντησαν ότι βασική αιτία των καταλήψεων ήταν «η διάθεση των μαθητών να γλυτώσουν μαθήματα και να κάνουν “χαβαλέ”» – κατά την νεανική argot. Το ένα τέταρτο δηλαδή των μαθητών θεωρούσαν τις καταλήψεις άσχετες με την άσκηση οποιασδήποτε κοινωνικής κριτικής και έκφραση μιας επιπόλαιης αντιμετώπισης των μαθητικών αιτημάτων. Ένα 17% απάντησε ότι οι μαθητές έκαναν καταλήψεις αποσκοπώντας στο «να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στον χώρο της παιδείας και στην κοινωνία γενικότερα», δηλαδή, σαν ένα τρόπο επιβεβαίωσης της ανεξαρτητοποίησής τους και της ξέχωρης ταυτότητάς τους. Ένα 22% των ερωτηθέντων θεώρησε «την αντίθεση των μαθητών στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο για την παιδεία» σαν την βασική αιτία των καταλήψεων, δίνοντάς μας ένα δείγμα κριτικής αντιμετώπισης των συγκεκριμένων συνθηκών. Τελικά, μόνο ένα τρίτο των μαθητών έκαναν αναφορά σε γενικευμένα ή αφηρημένα αίτια των καταλήψεων. 25% ήταν της γνώμης ότι η αιτία των καταλήψεων ήταν «η αντίδραση των μαθητών στην κατάσταση που επικρατούσε στην παιδεία γενικότερα, της οποίας το νομοσχέδιο ήταν μόνο μια ένδειξη», και ένα 10% ήταν της γνώμης ότι «οι *συνθήκες* που επικρατούσαν στην *κοινωνία γενικότερα*» ήταν αυτό που πυροδότησε την συλλογική δράση των μαθητών.

Εξετάζοντας κατόπιν κατά πόσο η *αντίδραση στο πολυνομοσχέδιο* για την παιδεία υποδείκνυε συγκεκριμενοποιημένη ή αφαιρετική αντίληψη, βλέπουμε (Πίνακας 6) ότι περίπου ένα τρίτο (32%) των μαθητών αντέδρασαν σε πολύ συγκεκριμένα σημεία του νομοσχεδίου –αυστηρότερο σύστημα απουσιών, επαναφορά της ποδιάς, εφαρμογή του «πόϊντ σύστημα»–, περίπου ένα τρίτο (35%) αντέδρασαν μαχητικά γιατί έκριναν ότι το νομοσχέδιο «στο σύνολό του ήταν μια προσπάθεια επαναφοράς απαρχαιωμένων *εκπαιδευτικών μεθόδων*», αποδίδοντας έτσι μια πιο γενικευμένη αντίληψη των επιπτώσεών του και το υπόλοιπο τρίτο (32%) έδωσε δείγματα αφαιρετικής κριτικής, λέγοντας ότι

οι καταλήψεις εξέφραζαν τη «γενικότερη δυσaréσκεια των μαθητών με την κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης».

Η εικόνα που διαμορφώνεται από τα προαναφερθέντα στοιχεία σκιαγραφεί ένα νεανικό πληθυσμό, η πλειοψηφία του οποίου εκφράζει, μέσα από τις καταλήψεις, μια νεανική επιπολαιότητα και διάθεση φυγής από τη σχολική καθημερινότητα και συνάμα μια πολύ συγκεκριμένη κριτική των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Το θεωρητικά αναμενόμενο πνεύμα της εφηβικής αμφισβήτησης και ιδεαλισμού, καθώς και της γενικευμένης και αφαιρετικής σκέψης, χαρακτηρίζει μόνο μία μειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού που υποδεικνύουν έναν φιλοσοφικά, υπαρξιακά ή πολιτικά εμβαθυμένο προβληματισμό γύρω από τις επικρατούσες συνθήκες στην παιδεία και την κοινωνία γενικότερα. Τα πορίσματα αυτά δεν πιστεύουμε όμως ότι αντανακλούν *διαβαθμίσεις νοητικής ανάπτυξης* της ελληνικής νεολαίας. Μάλλον εκφράζουν την *διαβάθμιση προτεραιοτήτων* των νέων όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τις συνθήκες μέσα στις οποίες εβίωσαν την ήβη τους και ξεκίνησαν την πορεία προς την ενηλικίωση. Όπως προκύπτει από τα πορίσματα της ευρύτερης έρευνας του ΕΚΚΕ⁴², μόνον ένα 17% κατά μέσο όρο των νέων 15-19 ετών πιστεύουν ότι η παιδεία και η βελτίωση των σπουδών παραμένουν από τα βασικά και άλυτα προβλήματα της γενιάς τους. Αντιμέτωποι με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας και των ναρκωτικών⁴³, οι έφηβοι έχουν εμβαθύνει σχετικά λιγότερο στα προβλήματα της παιδείας, πράγμα το οποίο εξηγεί και την πολύ συγκεκριμένη κριτική που, μέσω των καταλήψεων, θέλησαν να ασκήσουν, και την απερισκεψία που πολλοί από αυτούς έδειξαν στις καταλήψεις. Θεωρητικά λοιπόν, επιβεβαιώνεται το στοιχείο αυτό της κλασικής θεώρησης του Piaget, στο οποίο λίγοι δίνουν σημασία, ότι δηλαδή η διαμόρφωση της γενικευμένης ή αφαιρετικής σκέψης εξαρτάται και προσδιορίζεται από τις εκάστοτες επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες⁴⁴.

3.β.3. Κοινωνική ανάπτυξη και οι ομάδες των συνομηλίκων

Το βασικότερο στοιχείο του κοινωνικού πλαισίου που προβάλλεται στην ψυχολογική και κοινωνιολογική βιβλιογραφία σαν καθοριστικό της συμπεριφοράς των εφήβων, είναι η διαφοροποιημένη σημασία των φορέων κοινωνικοποίησης. Σαν αποτέλεσμα της τάσης για ανεξαρτητοποίηση και αυτονόμηση του νέου, η οικογένεια παύει να είναι το βασικό σημείο αναφοράς και η κοινωνική αποδοχή και επιβεβαίωση της αναδύουσας προσωπικότητας

αποζητούνται στην ομάδα των συνομηλίκων, η οποία και καθίσταται ο βασικός φορέας κοινωνικοποίησης στην φάση αυτή. Έχοντας προηγουμένως επιχειρηματολογήσει για το ότι οι συνθήκες το φθινόπωρο του 1990 ήταν πρόσφορες για μαθητικές κινητοποιήσεις και ότι από τη δημοσιοποίηση του νομοσχεδίου, δόθηκε η αφορμή για τη διατύπωση και διεκδίκηση μαθητικών αιτημάτων –συγκεκριμένων και γενικευμένων– υπό μορφήν καταλήψεων, θα εξετάσουμε αν στην προκειμένη περίπτωση οι ομάδες συνομηλίκων ήρθαν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη δραστηριοποίηση των μαθητών και αν ο ρόλος αυτός ήταν ενισχυτικός ή ανασταλτικός για την ανάληψη της συλλογικής τους δράσης.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 7, στην ερώτηση για τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των πιο δραστήριων καταληψιών, 88% των μαθητών απάντησαν ότι αυτοί που ήταν οι *πιο δραστήριοι* στην κατάληψη του σχολείου τους, γνωριζόταν από πριν, ή ήταν ήδη μέλη της *ίδιας παρέας*, ή τέλος έκαναν *λίγη παρέα* μεταξύ τους. Μόνον 11% απάντησαν ότι οι πιο δραστήριοι καταληψίες «γνωριζόταν από πριν αλλά δεν έκαναν καθόλου παρέα μεταξύ τους» και δεν αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου οι δραστηριοποιημένοι καταληψίες «δεν γνωριζόνταν και δεν έκαναν καθόλου παρέα μεταξύ τους πριν από την κατάληψη». Προκύπτει λοιπόν ότι η έντονη δραστηριοποίηση στην κατάληψη ήταν συνάρτηση της ύπαρξης και διατήρησης στενών προσωπικών και κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μαθητών. Η επιβεβαίωση της ύπαρξης των δεσμών αυτών, αφενός μεν υποδεικνύει την ύπαρξη μιας κοινωνικής υποδομής η οποία από την θεωρία τίθεται σαν προϋπόθεση για την ανάληψη κάθε μορφής συλλογικής δράσης⁴⁵, αφετέρου δε τεκμηριώνει ότι και στην προκειμένη περίπτωση, οι προϋπάρχοντες στενοί κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των συνομηλίκων μαθητών, τους παρείχαν το κίνητρο της συμμετοχής μέσω της ανάγκης ταύτισης με την ομάδα και ταυτόχρονα ασκούσαν πίεση για συμμόρφωση με τις αξίες και τα πρότυπα που είχε υιοθετήσει η ομάδα στην συγκεκριμένη φάση – συμμετοχή στην κατάληψη.

Το ότι η ομάδα των συνομηλίκων επέδρασε θετικά στην ενεργοποίηση των μαθητών, διαφαίνεται και από τα στοιχεία του Πίνακα 8. Ερωτηθέντες για το «τι ήταν αυτό που *μετέπεισε* τους περισσότερους μαθητές που ήταν αρχικά *αμφιταλαντευόμενοι* ή *αντίθετοι* προς την κατάληψη να συμμετέχουν», ένα 34% των μαθητών απάντησαν ότι «δεν ήθελαν αν γίνουν *στόχος κοροϊδίας* από τους άλλους συμμαθητές τους που συμμετείχαν στην κατάληψη» και άλλο ένα 24% απάντησαν ότι «δεν ήθελαν να *αποσκο-*

πούν από τους φίλους τους που συμμετείχαν στην κατάληψη». Δηλαδή, η πλειοψηφία των μαθητών (58% συνολικά) απέδωσε την αλλαγή άποψης και συμπεριφοράς των μαθητών αναφορικά με την κατάληψη, στην άσκηση κοινωνικών πιέσεων για συμμόρφωση από την ομάδα των συνομηλίκων και φίλων. Το υπόλοιπο 42% απέδωσε την αλλαγή γνώμης στην ενημέρωση που έγινε από τους καταληψίες, υποδηλώνοντας ότι η ομάδα αυτή όχι μόνο άσκησε συναισθηματικές πιέσεις αλλά και χρησιμοποίησε επιχειρήματα αποβλέποντας στην αλλαγή απόψεων και –σαν συνάρτηση αυτών– στην αλλαγή συμπεριφοράς μέσω του διαλόγου.

Ακόμα πιο εύλογο παράδειγμα της ισχύος της κοινωνικής πίεσης των συνομηλίκων μας δίνεται από τον Πίνακα 9, από όπου προκύπτει ότι 64% των ερωτηθέντων επιβεβαίωσαν ότι υπήρχαν και μαθητές που *δεν συμφωνούσαν* με τις καταλήψεις ή *παρέμειναν αμφιταλαντευόμενοι*, αλλά έλαβαν μέρος γιατί οι συμμαθητές τους που έκαναν κατάληψη τους *πίεζαν* – π.χ. τους κορδίδευαν, τους απειλούσαν, τους απομόνωναν από τις παρέες. Βλέπουμε λοιπόν ότι μια από τις βασικότερες θεωρητικές υποθέσεις στην βιβλιογραφία, αυτή της επίδρασης της πρωταρχικής ομάδας των συνομηλίκων στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων, τεκμηριώνεται και από τα στοιχεία της εμπειρικής μας διερεύνησης. Στην περίπτωση δε των εν λόγω καταλήψεων, και δεδομένων των λοιπών πρόσφορων συνθηκών που προαναφέρθηκαν, η επίδραση αυτή των συνομηλίκων ήταν ενισχυτική. Επιπρόσθετα, η ανάλυση της υπόθεσης αυτής προβάλλει έναν βασικό επεξηγηματικό παράγοντα της συμμετοχής των μαθητών στις καταλήψεις.

Αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας, τα στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα *ιδιάζοντα* χαρακτηριστικά της εφηβείας πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μία εξήγηση του φαινομένου των καταλήψεων, γιατί διαφαίνεται ότι ως ένα βαθμό, αυτές ήταν όντως έκφραση νεανικού θυμού και κριτικής, αλλά τα χαρακτηριστικά τους προσδιορίζονται και εξηγούνται μόνον σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες και κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες ο νεανικός προβληματισμός διατυπώθηκε και εκφράστηκε.

3.γ. Η οικογένεια σαν φορέας κοινωνικοποίησης και απόκλισης

Πρόσφατες έρευνες αναφορικά με την σχετική επίδραση των φορέων κοινωνικοποίησης κατά την εφηβεία, καταλήγουν στο ότι

οι ομάδες των φίλων και συνομηλίκων επιδρούν βραχυπρόθεσμα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων, ενώ η οικογένεια διαμορφώνει το γενικότερο πλαίσιο αναφοράς και επιδρά μακροχρόνια στη διάπλαση αξιών και συμπεριφοράς⁴⁶. Βάσει των αναλύσεων αυτών, η πρωτοκαθεδρία της οικογένειας διατηρείται και στην περίοδο της εφηβείας γιατί μέσα από τους έντονους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσονται από τις πρώτες στιγμές της ζωής, καθώς και από τις σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας που παγιώνονται στην πορεία, οι γονείς μεταδίδουν συνεχώς στα παιδιά τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις ζωής. Με βάση τις περισσότερες αναλύσεις, το αξιολογικό αυτό πλέγμα, αντικατοπτρίζει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τις αρχές και αξίες της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ η εμπέδωσή του στην συνείδηση και πρακτική των παιδιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την «εύρυθμη λειτουργία» της κοινωνίας –κατά τους δομο-λειτουργιστές– ή για την «κοινωνική αναπαραγωγή του κοινωνικού σχηματισμού» – κατά τους μαρξιστές. Ορισμένες πρόσφατες αναλύσεις όμως προτάσσουν ότι η οικογένεια «μπορεί να ενισχύσει αντί να μετριάσει την “κοινωνική απόκλιση”, δηλαδή την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή τα αντικοινωνικά πρότυπα στο παιδί»⁴⁷. Η θέση αυτή είναι χαρακτηριστική τόσο των ψυχολογικών, όσο και των κοινωνικών θεωριών της απόκλισης, οι οποίες αποδίδουν στις διάφορες, κυρίως αρνητικές, συνθήκες οικογενειακής διαβίωσης τα βασικά αίτια αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ιδιαίτερα των νέων⁴⁸.

Από τις υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία για την κοινωνικοποιητική επίδραση της οικογένειας, οι πιο καιρίες για την παρούσα εργασία είναι αυτές που αφορούν στις αξίες και στάσεις των γονέων. Γι' αυτό, επιδιώξαμε να τεκμηριώσουμε καταρχήν τις απόψεις των γονέων για να εντοπίσουμε ποιές κοινωνικές αρχές και αξίες αυτές αντικατοπτρίζουν, και κατ' επέκταση, αν προκύπτει ότι καλλιέργησαν στα παιδιά τους την αντίληψη της κατάληψης σαν αποκλίνουσα ή σαν αποδεκτή συμπεριφορά στα πλαίσια της κοινωνίας, ή τουλάχιστον της οικογένειας. Κατά δεύτερο λόγο θελήσαμε να τεκμηριώσουμε την συγκεκριμένη *στάση* που κράτησαν οι γονείς απέναντι στα παιδιά τους αναφορικά με τις καταλήψεις, για να εξετάσουμε κατά πόσο η πιθανή ύπαρξη «χάσματος γενεών» μεταξύ των απόψεων των γονέων και της συμπεριφοράς των παιδιών ενεργοποίησε τις εξουσιαστικές δυνατότητες και λειτουργίες κοινωνικού ελέγχου της οικογένειας με σκοπό την πάταξη της απόκλισης, όπως θεωρητικά αναμένεται.

3.γ.1. Οι απόψεις των γονέων για τις καταλήψεις

Από την ποιοτική μας έρευνα –τις συνεντεύξεις και τη δευτερογενή ανάλυση– προκύπτει ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση της Ρόδου, οι απόψεις των γονέων κυμαίνονταν από τη θερμή συμπαράσταση στους μαθητές μέχρι τη βίαιη έκφραση αντίθεσης. Το ακραίο παράδειγμα αντίδρασης που αναφέρθηκε τόσο στις περισσότερες συνεντεύξεις όσο και στον τύπο, ήταν η περίπτωση ενός πατέρα που εισέβαλε σε ένα κατειλημμένο λύκειο και ξυλοκόπησε έναν μαθητή γιατί παρότρυνε το παιδί του σε συμμετοχή. Η δημοσιοποίηση της πράξης αυτής προκάλεσε το δημόσιο αίσθημα και πολλοί γονείς έσπευσαν σε συμπαράσταση προς τους καταληψίες του συγκεκριμένου λυκείου.

Από την ποσοτική ανάλυση των απόψεων των γονέων, προκύπτει (Πίνακας 10) πρώτον, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (42% συνολικά), ήταν αυτό των γονέων που διαφωνούσαν με τις καταλήψεις – από αυτούς 21% διαφωνούσαν ριζικά και 21% απλώς διαφωνούσαν. Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει μάλλον το μέρος του πληθυσμού που αποδεχόταν τους τυπικούς κανόνες και τις παραδοσιακές αρχές, θάσει των οποίων η κατάληψη σχολείων από μαθητές θεωρείται παράνομη και κοινωνικά αθέμιτη. Η αρνητική αυτή θέση είναι επίσης συνδεδεμένη με την αντίληψη που είχαν πολλοί γονείς ότι τα παιδιά τους, λειτουργώντας έξω από τα δοσμένα κοινωνικά πλαίσια σχολικής συμπεριφοράς, διέτρεχαν πολλαπλούς κινδύνους μέσα στα κατειλημμένα σχολεία. Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις μας, οι φόβοι αυτοί κυμαίνονταν από το ότι «τα παιδιά τους θα αρρώσταιναν μέσα στα κρύα σχολεία» μέχρι το ότι ανεξέλεγκτα θα ήταν ευάλωτα «στη χρήση ναρκωτικών και αλκοολικών ουσιών»⁴⁹. Υπήρχε όμως και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό γονέων (29% συνολικά) που είχαν θετική άποψη για τις καταλήψεις –από αυτούς 18% απλώς συμφωνούσαν και 11% συμφωνούσαν απόλυτα– αντιπροσωπεύοντας μάλλον αυτούς που, μέσα από τις προαναφερθείσες κοινωνικές συνθήκες της μεταπολίτευσης, ήρθαν να αποδεχτούν ένα εναλλακτικό αξιολογικό πλαίσιο κοινωνικής πράξης που καθιστούσε την κατάληψη αποδεκτή σαν μέσο προβολής και προάσπισης συμφερόντων κοινωνικών ομάδων, ακόμα και μαθητών. Μέρος του εναλλακτικού αυτού πλαισίου της νέας πολιτικής κουλτούρας είναι η έμπρακτη αντιπολίτευση, η οποία προφανώς έπαιξε σημαντικό ρόλο στη θέση που κράτησε η κατηγορία αυτή των γονέων απέναντι στις καταλήψεις.

Εξίσου σημαντικό είναι το ότι ένα μεγάλο ποσοστό (29%) δεν

εξέφρασαν στα παιδιά τους ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη αναφορικά με τις καταλήψεις. Το γεγονός ότι δεν πήραν θέση για ένα τόσο σημαντικό θέμα που και την χώρα συγκλόνιζε και την ζωή των παιδιών τους αφορούσε άμεσα, καθρεπτίζει την αμηχανία με την οποία ένα μεγάλο ποσοστό των κοινωνικών φορέων και της κοινής γνώμης αντιμετώπισε το διυπόστατο φαινόμενο των καταλήψεων.

Αν δε, δεχτούμε ότι ιδιοποιό στοιχείο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι η ρητή και αταλάντευτη καταστολή της από τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς⁵⁰, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των γονέων –συνολικά το 58% που συμφωνούσε ή τουλάχιστον αποδεχόταν τις καταλήψεις– δεν θεωρούσαν την κατάληψη αποκλίνουσα συμπεριφορά, ή αντιμετώπιζαν με ανοχή αποκλίνουσες πράξεις. Και στις δύο περιπτώσεις διαφαίνεται ότι το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης των μαθητών –μετάδοση θετικών αντιλήψεων για τις καταλήψεις– ή και η διαδικασία κοινωνικοποίησης –ανοχή– απέβαιναν ενθαρρυντικά στην μαθητική συμμετοχή σε κατάληψη.

Εξετάζοντας την υπόθεση αυτή, μέσω ενός απλού συσχετισμού μεταξύ των απόψεων των γονέων και τη συμμετοχή των παιδιών τους, βλέπουμε ότι μάλλον ευσταθεί (Πίνακας 11). Ενδεικτικά, μόνο 29% των παιδιών των οποίων οι γονείς διαφωνούσαν ριζικά με τις καταλήψεις, συμμετείχαν σε κατάληψη, ενώ 61% αυτών που οι γονείς κράτησαν ουδέτερη στάση, συμμετείχαν και 92% αυτών που οι γονείς συμφωνούσαν, συμμετείχαν. Η προφανής αυτή συσχέτιση μπορεί να εκληφθεί σαν απλή ένδειξη ταύτισης μεταξύ απόψεων γονέων και συμπεριφοράς παιδιών. Μάλλον όμως, βάσει των λοιπών δεδομένων της παρούσας ανάλυσης, το αποτέλεσμα θα πρέπει να εκληφθεί σαν μία έντονη αιτιακή σχέση, όπου η μεν διαφωνία των γονέων λειτούργησε αποτρεπτικά ενώ αντίστροφα, η συμφωνία τους με τις καταλήψεις λειτούργησε ενθαρρυντικά στην απόφαση των παιδιών τους να συμμετέχουν σε σχολική κατάληψη. Η συσχέτιση αυτή χρήζει περαιτέρω ανάλυσης. Για τους παρόντες σκοπούς όμως, σημαντική είναι η τεκμηρίωση ότι τουλάχιστον αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, δεν υπήρχε «χάσμα γενεών» και δεν δημιουργήθηκαν έντονες συγκρούσεις στην οικογένεια για το θέμα των καταλήψεων, οι οποίες ενδεχομένως να επιδρούσαν ανασταλτικά στη δράση των παιδιών.

3.γ.2. Η στάση των γονέων προς την συμμετοχή στην κατάληψη

Πέρα από τις απόψεις των γονέων, μεγαλύτερη σημασία στην πράξη σίγουρα είχε η συγκεκριμένη *στάση* που κράτησαν σχετικά με την συμμετοχή των δικών τους παιδιών σε κατάληψη. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία μας (Πίνακας 12), το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (48%) κράτησαν ουδέτερη στάση, εκφράζοντας και στην πράξη την αμφιταλαντευόμενη άποψη και αναποφασιστικότητα στην αντιμετώπιση των καταλήψεων από την ευρύτερη κοινωνία. Δεύτερο, παρατηρούμε ότι, ενώ 42% των γονέων συνολικά, *διαφωνούσαν* με τις καταλήψεις, μόνο 31% προσπάθησαν *στην πράξη* να αποτρέψουν τα παιδιά τους από την συμμετοχή, – από αυτούς μόνο 3% τους *απαγόρευσαν αυστηρά* και με την επιβολή *τιμωρίας* να λάβουν μέρος στην κατάληψη και 28% απλώς τους *συνέστησαν* να μην πάρουν μέρος. Η προφανής έλλειψη οποιασδήποτε σημαντικής οικογενειακής προσπάθειας για αποτροπή των μαθητών από συμμετοχή σε κατάληψη, υποδεικνύει ή ότι οι ίδιοι οι γονείς δεν είχαν διαμορφώσει έντονα αρνητική θέση για τις καταλήψεις, ή και ότι κοινωνικοποιημένοι στις αντιλήψεις των ελευθεριών της νέας γενιάς το θεώρησαν αθέμιτο ή και άσκοπο να πιέσουν τα παιδιά τους να μην λάβουν μέρος. Η ψυχο-κοινωνική διάσταση των επιπτώσεων της στάσης αυτής, όπως κλασικά αποδόθηκε από τον G.H. Mead⁵¹, είναι ότι κανένας από τους «σημαντικούς άλλους» δεν αντιτάχθηκε σθεναρά στην συγκεκριμένη συμπεριφορά, αποδίδοντάς της έτσι το νόημα του αποδεκτού. Η κοινωνικο-πολιτική διάστασή της, όπως αποδίδεται από το μοντέλο συλλογικής δράσης του Tilly⁵², είναι ότι η έλλειψη έντονης αντίθεσης από τους γονείς διέγραψε ένα μεγάλο «κόστος» που θα προσάπτετο στη συμμετοχή, εξουδετερώνοντας έτσι ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα της συμμετοχής των μαθητών σε κατάληψη.

Αντίστροφα, ενώ 29% των γονέων γενικά συμφωνούσαν με την κατάληψη, μόνο 21% συνολικά κράτησαν θετική στάση. Δηλαδή λιγότεροι γονείς υποστήριξαν τα παιδιά τους στην πράξη από ότι στην θεωρία, πράγμα το οποίο πιθανώς οφείλεται στις κοινωνικά εμπνευσμένες αναστολές συμπαράστασης σε παράνομες πράξεις και στην τυπική ευθύνη που φέρουν οι γονείς για τις πράξεις των παιδιών τους. Μάλιστα το ότι 15% *συνέστησαν* στα παιδιά τους να λάβουν μέρος και 6% τους *παρότρυναν* και τους προσέφεραν και υλική και ηθική *βοήθεια* για την συμμετοχή τους, δείχνει ότι υπήρχε ένα σημαντικό ποσοστό γονέων που αγνόησαν το στοιχείο αυτό και συνέδραμαν τα παιδιά τους στις

καταλήψεις. Περισσότερο από μια απλή αντιπολιτευτική στάση, διαφαίνεται ότι η θετική αυτή στάση των γονέων εκφράζει ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας το οποίο είχε αποδεχτεί γενικότερα τις αξίες και ειδικότερα τα πρότυπα ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς των νέων και αψηφούσε νομικές επιπλοκές. Για την κατανόηση της σημασίας της προτρεπτικής αυτής στάσης των γονέων σε σχέση με την έννομη τάξη, πρέπει να επισημάνουμε ότι βάσει του Άρθρου 360 του Ποινικού Κώδικα περί «Παραμέλησης της εποπτείας ανηλίκου» οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι για οποιαδήποτε αξιόποινη πράξη των παιδιών τους κάτω των 17 ετών. Στην περίπτωση των καταλήψεων αξιόποινες ήταν και οι τυχόν φθορές που γινόταν στους σχολικούς χώρους αλλά και καθαυτή η πράξη της κατάληψης των χώρων αυτών⁵³. Αντί άλλου τεκμηρίου ας σημειώσουμε ότι, στην περίπτωση του νέου κύματος καταλήψεων του 1992-93 στην κοινωνικο-πολιτικά διαφοροποιημένη συγκυρία και δεδομένης της εμπειρίας των καταλήψεων του 1990, ο εισαγγελέας άσκησε αυτεπάγγελα ποινική δίωξη κατά παντός υπευθύνου· συμπεριλαμβανομένων και των γονέων.

Το ότι η γονική συμπαράσταση επέδρασε θετικά στη δραστηριοποίηση των καταληψιών προκύπτει και από τα στοιχεία του Πίνακα 13. Μόνο 52% των παιδιών που οι γονείς τους κράτησαν συνολικά αρνητική στάση συμμετείχαν σε κατάληψη, ενώ 58% αυτών που οι γονείς κράτησαν ουδέτερη στάση συμμετείχαν, όπως και 95% (κατά μέσο όρο) αυτών που οι γονείς κράτησαν συνολικά θετική στάση. Φαίνεται λοιπόν ότι η στάση της οικογένειας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην συνολική συμμετοχή των μαθητών συνολικά. Ενόψει μικρής αντίστασης, μεγάλης ανοχής και αρκετής συμπαράστασης εκ μέρους των γονέων και δεδομένων των λοιπών πρόσφορων συνθηκών, ο μαθητικός κόσμος προχώρησε άφοβα σε καταλήψεις⁵⁴.

Συμπερασματικά, οι απόψεις και στάσεις των γονέων αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών τους σε κατάληψη υποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού είχε αποδεχτεί και στο παρελθόν, ή αποδέχτηκε λόγω της συγκυρίας ένα καινούργιο πλαίσιο αναφοράς και συμπεριφοράς προς τους νεαρούς μαθητές. Το φοιτητικό κίνημα, το αντιεξουσιαστικό κίνημα στην εκπαίδευση και οι ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές της μεταπολιτευτικής περιόδου, συνετέλεσαν στην ευκαιριακή ή μακρόπνοη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων, βάσει των οποίων η αυτόνομη δράση και έκφραση προβληματισμού των παιδιών ήταν ανεκτή ή αποδεκτή. Άλλες πτυχές του ευρύτερου

αυτού αξιολογικού πλέγματος είχαν σίγουρα και στο παρελθόν, άμεσα ή έμμεσα, λειτουργήσει, σαν διαμορφωτικοί παράγοντες στην αγωγή των παιδιών. Έτσι όταν στην προαναφερθείσα συγκυρία, προέκυψε το θέμα των καταλήψεων, η πλειονότητα των μαθητών είχαν κοινωνικοποιηθεί στην αντίληψη της κατάληψης σαν θεμιτής ή αποδεκτής συμπεριφοράς, ή τουλάχιστον η μορφή αυτή διεκδίκησης ήταν στα πλαίσια μίας γενικότερα ανεκτικής στάσης της οικογένειας, η οποία και επιβεβαιώθηκε στην πορεία των καταλήψεων.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η ταυτόχρονη ύπαρξη θετικών, ουδέτερων και αρνητικών απόψεων και στάσεων προς τις καταλήψεις, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι «η οικογένεια» δεν είναι ένα ομοιότυπο και μονοδιάστατο στοιχείο της κοινωνίας. Αντικρούονται έτσι συντηρητικές λειτουργιστικές θεωρίες, βάσει των οποίων η οικογένεια λειτουργεί ομοιοστατικά για την διατήρηση της ισορροπίας και τάξης του συστήματος μέσω της κοινωνικοποίησης σε κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους. Αντικρούονται επίσης και μαρξιστικές λειτουργιστικές αναλύσεις που διερευνούν το πώς οι συνεχώς διαφοροποιούμενοι ρόλοι και λειτουργίες της οικογένειας, συντελούν στην αναπαραγωγή των βασικών καπιταλιστικών κοινωνικών δομών και σχέσεων. Αντίστροφα, τα παραπάνω στοιχεία υποδεικνύουν την αναγκαιότητα της ανάλυσης του κοινωνικοποιητικού ρόλου της οικογένειας ιστορικά, με γνώμονα τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις που συντελούνται ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και στρώματα βάσει των ιστορικών συνθηκών. Το κατά πόσο οι έμμεσες και άμεσες κοινωνικοποιητικές επιδράσεις της οικογένειας συντελούν στη διατήρηση, αλλαγή ή ανατροπή του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος, είναι αποτέλεσμα της διαμόρφωσης και έκβασης κοινωνικών αγώνων που διεξάγονται στα διάφορα πεδία κοινωνικής πράξης – πολιτικό, επαγγελματικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό, αποτελεί λοιπόν αντικείμενο κοινωνικο-ιστορικής ανάλυσης και όχι θεωρητικής αρχής.

3.δ. Το σχολείο σαν φορέας κοινωνικοποίησης και απόκλισης

Κατά γενική αποδοχή το σχολείο είναι μετά την οικογένεια ο βασικότερος φορέας κοινωνικοποίησης. Οι θεωρητικές όμως απόψεις δίστανται αναφορικά με το αν το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί κατά τρόπο που να ενσωματώνει τους νέους στα πλαίσια της κυρίαρχης ιδεολογίας και πρακτικής ή αν τους ανοί-

γει τους ορίζοντες για αυτόνομη ή και αντιεξουσιαστική σκέψη και δράση. Η πλειονότητα των συγκριτικών εμπειρικών αναλύσεων⁵⁵ τεκμηριώνει την επικρατούσα θεωρητική υπόθεση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία σκοπό έχει να εμφυσήσει στους νέους την κυρίαρχη ιδεολογία με αποτέλεσμα να αναπαράγει τις δομές και σχέσεις πολιτικής και κοινωνικο-οικονομικής εξουσίας. Υπάρχουν όμως και τοποθετήσεις που υποστηρίζουν ότι το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αρκετά αυτονομημένα ώστε να λειτουργούν, σε ορισμένες περιπτώσεις και ως φορείς μετάδοσης αντιεξουσιαστικών αρχών, ακόμα και αποκλίνουσας συμπεριφοράς⁵⁶. Αναφορικά με το θέμα των καταλήψεων, η θεωρητική αυτή διαφωνία οδηγεί στο ερευνητικό ερώτημα: το εκπαιδευτικό σύστημα και οι επί μέρους παράγοντές του, αντιμετώπισαν τη συμμετοχή των μαθητών στις καταλήψεις σαν αποκλίνουσα ή σαν αποδεκτή συμπεριφορά και τι επιπτώσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είχε η στάση τους στην τελική απόφαση των μαθητών να συμμετέχουν ή μη σε σχολική κατάληψη; Στην ανάλυση του θέματος αυτού περνάμε τώρα.

Στην προηγούμενη ανάλυση επιχειρηματολογήσαμε ότι οι συνθήκες και οι κοινωνικοί αγώνες της μεταπολιτευτικής περιόδου στην Ελλάδα δημιούργησαν ένα καινούργιο αξιολογικό πλαίσιο κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς, που επέφερε μεγάλες αλλαγές και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπειρική έρευνα του Γκότοβου τεκμηριώνει ότι σαν απόρροια των προαναφερθεισών συνθηκών, η πρακτική της ανοχής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, από πλευράς φορέων κοινωνικοποίησης, έχει, την τελευταία δεκαετία, καθιερωθεί «ως επίκαιρη και λογική στρατηγική για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς»⁵⁷ στο σχολείο. Η «στρατηγική» αυτή, κατά τον Γκότοβο, ανάγεται στην λειτουργία τριών παραγόντων: (1) την ιεραρχική ασυνέχεια που παρεμποδίζει την καθολική υλοποίηση των παιδαγωγικών προγραμμάτων, (2) την καταστροφή της παιδαγωγικής σύνεσης, που είναι απόρροια των παιδαγωγικών και πολιτικών ρηγμάτων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και της συνακόλουθης αδυναμίας της σχολικής ηγεσίας να επιβάλει την βούλησή της ενόψει των ρηγμάτων αυτών και (3) την εισαγωγή στο σχολείο του «νέου» δασκάλου που έχει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης από την υλοποίηση της «εκπαιδευτικής γραμμής, όταν διαφωνεί πολιτικά με τον εκφραστή της»⁵⁸.

Εξετάζοντας τη στάση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας αναφορικά με τις καταλήψεις στη Ρόδο, επιβεβαιώνεται ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες είχαν όντως τεθεί σε λειτουργία. Από την δευτε-

ρογενή ανάλυση των στοιχείων και των τριών ημερήσιων τοπικών εφημερίδων, προκύπτει ότι από την αρχή των καταλήψεων, ο διευθυντής μέσης εκπαίδευσης, σαν ανώτερος στην σχολική ιεραρχία της περιοχής, καταρχήν τήρησε στάση μεσολαβητή και προσπάθησε να πείσει τους μαθητές μέσω του διαλόγου να τερματίσουν τις καταλήψεις. Στην συνέχεια όμως εξέφρασε την αντίθεσή του προς τον συγκεκριμένο τρόπο διεκδίκησης των αιτημάτων των μαθητών και σε επανειλημμένες δηλώσεις στον Τύπο απέδωσε τις κινητοποιήσεις σε «κέντρα σκόπιμης παραπληροφόρησης», και «πολιτικής και συνδικαλιστικής υποκίνησης»⁵⁹. Την αντίθεσή τους επίσης εξέφρασαν σχεδόν όλοι οι διευθυντές των υπό κατάληψη σχολείων, οι δεύτεροι στην ιεραρχία, οι οποίοι τάχθηκαν κατά των καταλήψεων και συνέχεια ανέφεραν στον τύπο τις μεγάλες υλικές καταστροφές που είχαν υποστεί οι σχολικοί χώροι.

Αντίθετα, οι διδάσκοντες, τρίτοι στην ιεραρχία, τάχθηκαν αμέσως υπέρ των κινητοποιήσεων των μαθητών. Με δηλώσεις του συνδικαλιστικού τους οργάνου, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής εξέφρασαν από την αρχή των καταλήψεων την εκτίμησή τους ότι τα αιτήματα των μαθητών ήταν δίκαια. Έστειλαν μάλιστα δηλώσεις προς τους αρμόδιους φορείς, καλώντας την κυβέρνηση να τα λάβει σοβαρά υπόψη της. Στη συνέχεια ο σύλλογος καθηγητών έστειλε εκπροσώπους στην πορεία διαμαρτυρίας που οργάνωσαν οι μαθητές μαζί με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου του Αιγαίου –το οποίο επίσης τελούσε υπό κατάληψη–, και δήλωσε δημόσια συμπάρασταση στον αγώνα των μαθητών⁶⁰.

Εξετάζοντας περαιτέρω κατά πόσο η στάση των καθηγητών και από άλλα μέρη της επικράτειας διαφοροποιήθηκε απ' αυτή των καθηγητών της Ρόδου, θέσαμε το θέμα στο ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με την στάση της πλειοψηφίας των καθηγητών, όπως εκφράστηκε *ατομικά* κατά την διάρκεια της κατάληψης, διαφαίνεται μία λιγότερο ενθαρρυντική στάση (Πίνακας 14). Κατά τη γνώμη των μαθητών του δείγματός μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών (41% συνολικά) συμφωνούσε με τις καταλήψεις – το (33%) απλώς συμφωνούσε και το 8% συμφωνούσε *απόλυτα*. Αλλά ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (38% συνολικά) διαφωνούσε με τις καταλήψεις – το 8% διαφωνούσε *ριζικά* και το 30% απλώς διαφωνούσε. Τέλος, 21% των καθηγητών ήταν αβέβαιοι. Παρόμοια περιγράφεται και η στάση του *συλλόγου* των καθηγητών απέναντι στην κατάληψη (Πίνακας 15). 37% των μαθητών δήλωσε ότι η στάση του συλλόγου των καθηγητών ήταν αρνητική προς

τις καταλήψεις, 38% δήλωσαν ότι ήταν θετική και 26% δήλωσαν ότι ο σύλλογος των καθηγητών κράτησε αβέβαιη στάση.

Η στάση των καθηγητών συσχετίζεται έντονα και θετικά με την συμμετοχή των μαθητών σε κατάληψη, όπως καθαρά προκύπτει από τους Πίνακες 16 και 17. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι από τους μαθητές που έκριναν τη στάση του συλλόγου των καθηγητών τους ως αρνητική, 51% κατά μέσο όρο συμμετείχαν σε κατάληψη, ενώ απ' αυτούς που την έκριναν ως θετική, 88% κατά μέσο όρο συμμετείχαν σε κατάληψη (Πίνακας 17). Και αντίστοιχα, 52% (κατά μέσο όρο) των μαθητών που θεωρούσαν τη στάση μεμονωμένων καθηγητών αρνητική προς την κατάληψη, συμμετείχαν σε κατάληψη, σε σύγκριση με 54% (κατά μέσο όρο) αυτών που τη θεωρούσαν ουδέτερη και 80% (κατά μέσο όρο) αυτών που τη θεωρούσαν θετική.

Συμπερασματικά, η στάση των καθηγητών, όπως εκφράστηκε τόσο μεμονωμένα όσο και μέσω του συλλόγου τους, υποδεικνύει μία αποδοχή ή τουλάχιστον ανοχή των καταλήψεων από την πλειοψηφία των καθηγητών και μία έντονα συσχετιζόμενη συμπεριφορά από πλευράς μαθητών. Για την επεξήγηση της στάσης αυτής και των επιπτώσεών της πρέπει να ανατρέξουμε σε πολλούς παράγοντες. Κατ' αρχήν, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι το ποσοστό των καθηγητών που κράτησαν θετική στάση ήταν συνολικά μεγαλύτερο από το ποσοστό των γονέων που κράτησαν θετική στάση. Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι στην περίπτωση των καθηγητών δεν παρενέβαιναν οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέραμε στην περίπτωση των γονέων, δηλαδή η τυπική ευθύνη για τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ο φόβος της έκθεσης των παιδιών τους σε ανεξέλεκτες ή και αθέμιτες συνθήκες που επικρατούσαν στα κατελιμμένα σχολεία.

Δεύτερο, οι απόψεις των καθηγητών φαίνονται έντονα διχασμένες (38% διαφωνούσαν και 41% συμφωνούσαν) με λίγα περιθώρια ουδέτερης στάσης (21% σε αντίθεση με 48% των γονέων). Πέρα από συγκυριακές κομματικές επιρροές που πιθανώς επέδρασαν στη διαμόρφωσή τους, οι απόψεις αυτές μάλλον σκιαγραφούν και διαφοροποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του καθηγητικού πληθυσμού. Ένα μέρος του πληθυσμού αυτού, πιθανώς απαρτιζόμενο από τους πιο ηλικιωμένους, εξέφραζε τις παραδοσιακές αρχές, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στον ευρύτερο κοινωνικό καθώς και στο σχολικό χώρο. Ένα άλλο μέρος, πιθανώς απαρτιζόμενο από τους νεότερους καθηγητές της γενιάς του Πολυτεχνείου, υπό την επιρροή των πο-

λιτικών και ιδεολογικών ανακατατάξεων της μεταπολιτευτικής περιόδου, εξέφραζε την αποδοχή της ή και ανοχή της προς συμπεριφορές όπως η κατάληψη. Τα εναλλακτικά αυτά αξιολογικά πλαίσια αναφοράς, είχαν χωρίς αμφιβολία, επέμβει και στο παρελθόν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών, διαμορφώνοντας συγκεχυμένες ή και συγκρουόμενες αντιλήψεις αναφορικά με το τι αποτελούσε θεμιτή ή αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Τρίτο, οι διαφοροποιημένες στάσεις των καθηγητών απέναντι στις καταλήψεις, επιβεβαιώνουν τον διχασμό απόψεων και πρακτικών που επήλθε σαν αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και της κριτικής που έχει ασκηθεί κατά του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ακόμα όμως περισσότερο, η ανοχή και επιδοκιμασία των καταλήψεων από τη μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών, υποδηλώνει ότι κάτω από την επιρροή της θεωρητικής και πολιτικής «αμφισβήτησης του σχολείου», είχε όντως διαμορφωθεί ένας «νέος δάσκαλος»⁶¹, εκφραστής της αντιαυταρχικής αγωγής, που με τη θεωρία του (άμεσα) και τη πρακτική του (έμμεσα) κοινωνικοποιούσε τους μαθητές στην αντίληψη ότι και η αποκλίνουσα συμπεριφορά αντιμετωπίζεται στο σχολείο με ανοχή. Αυτό τεκμηριώνεται και από την αντιμετώπιση των μαθητών απέναντι στους καθηγητές τους. Στο ερώτημα (Πίνακας 18) αν φοβήθηκαν ότι κάποιος/α καθηγητής/τρια που ήταν αντίθετοι στις καταλήψεις θα τους έκαναν αντίποινα, 70% των μαθητών απάντησαν ότι δεν φοβήθηκαν κάτι τέτοιο και μόνον 30% των μαθητών φοβήθηκαν αντίποινα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην άμεσα διαμορφωμένη αντίληψη των μαθητών ότι οι καθηγητές τους δεν ήταν, στην πλειοψηφία τους, αρνητικά διακείμενοι προς την κατάληψη και έτσι οι περισσότεροι δεν θα είχαν προσωπικούς λόγους για αντίποινα. Μπορεί επίσης να οφείλεται στην γενικότερη αντίληψη που άλλες έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι διακατέχει την πλειονότητα των νέων, πως οι δάσκαλοι είναι φίλοι τους, ή τουλάχιστον απλοί άνθρωποι που κάνουν την δουλειά τους και όχι εκπρόσωποι ενός αυταρχικού, εξουσιαστικού συστήματος που επιδιώκουν να τους επιβάλλουν τις απόψεις τους⁶². Άσχετα όμως από το πώς διαμορφώθηκε, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πίστευε ότι οι καθηγητές τους θα αντιμετώπιζαν αποδοχή ή ανοχή της συμμετοχής τους σε κατάληψη και δεν θα τους τιμωρούσαν, σήμαινε ότι για την πλειοψηφία των μαθητών είχε διαγραφεί ένα μεγάλο κόστος που θα προσάπτετο στη συλλογική τους δράση, εξουδετερώνοντας και πάλι έναν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα συλλογικής δράσης.

Τέλος, όπως διαφαίνεται από τις απόψεις των καθηγητών, στους χώρους των εκπαιδευτικών υπήρχε έντονη κομματικοποίηση και ότι και σ' αυτή την περίπτωση, όπως και στην περίπτωση του καπνίσματος που περιγράφει ο Γκότοβος, οι πολιτικές διαφωνίες είχαν εισβάλει στο σχολικό χώρο, συντείνοντας δραματικά στην αποδοχή και θεσμοποίηση της ανοιχτής αντιπαράθεσης και δυναμικής προβολής αιτημάτων μέσα στο χώρο αυτό. Διατυπώνουμε μάλιστα την υπόθεση, προς περαιτέρω τεκμηρίωση, ότι σε χώρους ή περιοχές όπου υπήρχε μεγαλύτερη διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων και κυβερνητικής πολιτικής, εκεί η αντιμετώπιση των καταλήψεων –εξομοιώνοντας όλους τους άλλους παράγοντες– θα ήταν θετικότερη και η συμμετοχή των μαθητών –πάλι εξομοιώνοντας τους άλλους παράγοντες– θα ήταν μεγαλύτερη.

Ενόψει των παρατηρήσεων αυτών, καταλήγουμε στο ότι η θεωρητική επεξήγηση των συνθηκών αυτών που, συν τοις άλλοις, συνέβαλαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στο πνεύμα και την πράξη των καταλήψεων, δεν μπορεί να αναζητηθεί στους χώρους των κλασικών θεωριών της εκπαίδευσης, που της αποδίδουν μονοδιάστατες λειτουργίες ένταξης των νέων στις κατεστημένες αρχές και αξίες. Αντίθετα το περιεχόμενο και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθώς και του προσδιορισμού του τι αποτελεί απόκλιση στα πλαίσια του σχολείου, θα πρέπει να αναλυθούν μέσω της συγκριτικής διαχρονικής ανάλυσης των κοινωνικών και πολιτικών δομών και σχέσεων, όπως αυτές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και πρακτικές διαφόρων κατηγοριών εκπαιδευτικών, καθώς και στο ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Όπως η Πετμεζίδου υποδεικνύει⁶³, πρέπει να ανατρέξουμε σε μία ιστορική ανάλυση των δομικών αλλά και πολιτισμικών στοιχείων που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη μιας «σχετικής αυτονομίας» του εκπαιδευτικού συστήματος, μετατρέποντάς το σε χώρο εξηρημένο από την πολιτική σφαίρα, και που επιβάλλουν την επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων βάσει του πολιτικού στοιχείου.

3.ε. Το κράτος και οι μαθητικές καταλήψεις

Τα θεωρητικά θέματα που άπτονται του ρόλου του κράτους στη διαμόρφωση αξιολογικών προτύπων και στην εμπέδωση των προτύπων αυτών στη συνείδηση και πρακτική των μελών της κοινωνίας, είναι τόσο πολυδιάστατα και πολλαπλά, που είναι αδύνατη η αναφορά τους στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Γι'

αυτό θα περιοριστούμε σε μία συνοπτική παρατήρηση αναφορικά με τη στάση του κράτους και τις επιπτώσεις της στο φαινόμενο των εν λόγω καταλήψεων.

Από την ευρύτερη έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. προκύπτει ότι οι νέοι της δεκαετίας του 1980-90 είναι γενικά θετικά διακείμενοι προς τους εκπροσώπους της κρατικής εξουσίας –όπως η αστυνομία, για παράδειγμα– και δεν τους αντιμετωπίζουν με δέος ή φόβο⁶⁴. Οι αντιλήψεις αυτές δείχνουν καθαρά την επίρρεια του cohort effect καθότι αυτό είναι προφανώς προϊόν της κοινωνικοποίησης μιας ολόκληρης γενιάς νέων σε συνθήκες σημαντικά μειωμένης παρουσίας και βίαιης παρέμβασης των φορέων καταστολής στο κοινωνικό πεδίο. Σαν αποτέλεσμα του συσχετισμού των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και των πιεστικών διεκδικήσεων των αντιδικτατορικών και δημοκρατικών πολιτικών οργανώσεων και κινημάτων, υπήρξε ένας συνεχώς αυξανόμενος περιορισμός της δημόσιας παρουσίας των κατασταλτικών μηχανισμών του κράτους μετά την πτώση της δικτατορίας. Στις μεταπολιτευτικές αυτές συνθήκες, πολιτικές και κομματικές εκτιμήσεις οδηγούσαν στον ενσυνείδητο περιορισμό χρήσης βίας για την καταστολή συλλογικής δράσης. Η στάση αυτή κρατήθηκε σταθερά απέναντι σε νόμιμες και κατοχυρωμένες κινητοποιήσεις –φοιτητικές καταλήψεις, εργατικές απεργίες– αλλά εξίσου σταθερά και απέναντι σε λιγότερο δημοκρατικές δραστηριότητες. Κλασικό παράδειγμα βέβαια αποτελεί η έλλειψη σοβαρής παρέμβασης για την καταστολή των ομάδων των «αναρχικών», όπως τείνουν να αποκαλούνται απλουστευτικά όσοι δημιουργούν έκδηλες ταραχές στην πρωτεύουσα κατά τα τελευταία χρόνια.

Σαν αποτέλεσμα της στάσης αυτής του κράτους, οι νέοι διαμόρφωσαν μεν γενικά «θετικές» αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους, έχουν κοινωνικοποιηθεί δε στην αντίληψη της ανεκτικής στάσης του κράτους προς διφορούμενες ή αποκλίνουσες συμπεριφορές κοινωνικών ομάδων, και ιδιαίτερα των νέων. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώθηκε και στην πράξη το φθινόπωρο του 1990, όταν ξεκίνησαν οι καταλήψεις στα πανεπιστήμια και τα σχολεία. Όπως ορίζει το Σύνταγμα και οι σχετικοί νόμοι που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διαμόρφωση στρατηγικής αντιμετώπισης των καταλήψεων των πανεπιστημιακών χώρων παραπέμφθηκε στα αυτόνομα διοικητικά τους όργανα. Η αντιμετώπιση όμως των καταλήψεων των σχολείων που εμπίπτουν στη δικαιοδοσία των κεντρικών κρατικών οργάνων, παρέμεινε ουσιαστικά στο επίπεδο της κριτικής και διατύπωσης πιθανολογούμενων κυρώσεων δια μέσου της κρατικής τηλεόρασης και των τοπι-

κών μέσων μαζικής ενημέρωσης. Το αν και το πώς αντέδρασαν οι τοπικές και κρατικές αρχές στην υπόλοιπη επικράτεια αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω έρευνας, είναι ευρέως γνωστό ότι κράτησαν μια σταθερή στάση αρχικά διαλόγου και αργότερα συστηματικής κριτικής αλλά μη κατασταλτικής επέμβασης στα υπό κατάληψη σχολεία.

Το καίριο βέβαιο ερώτημα που διαμορφώνεται είναι: μια διαφορετική στάση του κράτους και των οργάνων του, θα είχε άραγε διαφοροποιήσει την συμπεριφορά των μαθητών και την εκτύλιξη των καταλήψεων; Βάσει των θεωριών της συλλογικής δράσης η απάντηση είναι καταφατική. Από τις περισσότερες έρευνες προκύπτει, ότι ο παράγοντας που περισσότερο από κάθε άλλο προσδιορίζει την ανάληψη συλλογικής δράσης από μία ομάδα, είναι ο βαθμός και το είδος καταστολής που ασκείται εναντίον της από τον κρατικό μηχανισμό⁶⁵. Η πολλαπλώς τεκμηριωμένη θεωρητική αρχή⁶⁶ είναι ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός καταστολής, τόσο μικρότερη η πιθανότητα ότι η συλλογική δράση θα εκδηλωθεί ή θα συνεχιστεί. Από τα στοιχεία της δικής μας έρευνας επίσης προκύπτει μία καταφατική απάντηση. Το ότι 70% των μαθητών θεωρούσαν ότι το δικό τους σχολείο δεν θα μπορούσε να αναλάβει την πρωτοπορεία των καταλήψεων (Πίνακας 1), υπονοεί ότι εάν οι δραστηριότητες των πρωτοπόρων καταληψιών (το 30%) είχαν αναχαιτιστεί, πιθανότατα η πλειοψηφία να μην είχε προβεί σε κινητοποιήσεις.

Εξετάζοντας το θέμα περαιτέρω και ενόψει της απουσίας κρατικής καταστολής στην προκειμένη περίπτωση, θέσαμε (Πίνακας 19) ένα αναγκαστικά υποθετικό ερώτημα στους μαθητές: «Αν από τις πρώτες μέρες της κατάληψης, το κράτος είχε χρησιμοποιήσει αστυνομία ή και τα ΜΑΤ για να εκδιώξει τους μαθητές από τα κατειλημμένα σχολεία και είχε επιβάλει ποινές στους καταληψίες, νομίζεις ότι η κατάληψη στο σχολείο σου θα είχε σταματήσει νωρίτερα;» 43% απάντησαν «Ναι» και 57% απάντησαν «Όχι». Ρωτώντας τους όμως επίσης υποθετικά (Πίνακας 20), αν κάτω από τις ίδιες συνθήκες, αυτοί *προσωπικά* θα έπαιρναν μέρος, 62% απάντησαν ότι δεν θα συμμετείχαν σε μια συνεχιζόμενη κατάληψη και 38% απάντησαν ότι παραταύτα θα συμμετείχαν. Βλέπουμε λοιπόν ότι αν και η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι οι καταλήψεις δεν θα υπέκυπταν σε κρατικές πιέσεις για τερματισμό των καταλήψεων –πιθανώς έκφραση ενός αντι-αυταρχικού ιδεαλισμού–, εν τούτοις παραδέχεται ότι ατομικά θα άλλαζαν την συμπεριφορά τους σε περίπτωση κατασταλτικής κρατικής παρέμβασης – προφανώς εκδήλωση της αδυναμίας

αντιμετώπισης του κόστους το οποίο θα συνεπάγετο η χαρακτη-
ρισμένη από το κράτος αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Αν και οι απαντήσεις αυτές δεν αποτελούν απόδειξη του τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που οι μηχανισμοί καταστολής είχαν ενεργοποιηθεί, υποδεικνύουν ότι ενώ οι καταλήψεις χαρακτηρίστηκαν σαν αποκλίνουσα συμπεριφορά από το κράτος, εντούτοις, δεν αντιμετωπίστηκαν έμπρακτα σαν τέτοιες. Η πρακτική της ανοχής, όπως αναλύθηκε και παραπάνω, είχε σαν αποτέλεσμα την καταξίωση και αποδοχή μιας συμπεριφοράς που τυπικά τουλάχιστον εθεωρείτο αποκλίνουσα. Η στάση αυτή των κρατικών φορέων βέβαια, κάθε άλλο παρά άσχετη είναι με την στάση των άλλων φορέων κοινωνικοποίησης στους οποίους αναφερθήκαμε παραπάνω. Καθορίστηκε και αυτή σε άμεση σχέση με τους παράγοντες που διαμόρφωσαν και τις αντιλήψεις και πρακτικές γονέων και καθηγητών και ακόμα περισσότερο διαμορφώθηκε σε συνάρτηση με τους περιορισμούς που οι αντιλήψεις και πρακτικές αυτές θέτουν πάντα στην άσκηση πολιτικής εξουσίας στα πλαίσια ενός δημοκρατικού πολιτεύματος. Μέσα απ' αυτούς τους συσχετισμούς δυνάμεων και μέσα από τους συνεχώς εκτυλισσόμενους κοινωνικοπολιτικούς αγώνες θα εξαρτηθεί το ποιά θέση θα πάρει εντέλει η σχολική κατάληψη στο ευρύ φάσμα που οριοθετείται από τις διαστάσεις κοινωνικοποίησης και απόκλισης.

Σημειώσεις

1. Παρά τις ριζικές αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις κύριες θεωρητικές σχολές της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, υπάρχει σύγκλιση στην οριοθέτηση των φαινομένων κοινωνικοποίησης και απόκλισης. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, θα αναφερθούμε μόνο στα κοινά και διαφοροποιά στοιχεία των εν λόγω θεωριών που άπτονται των επί μέρους αναλύσεων. Για παρουσίαση των βασικότερων θεωριών κοινωνικοποίησης, βλέπε Κ.Ρ. Mühlbauer, *Κοινωνικοποίηση*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1990.

2. Η ελληνική βιβλιογραφία είναι ελλιπής αναφορικά με τις θεωρίες της απόκλισης. Η καλύτερη συνοπτική παρουσίαση και εφαρμογή των θεωριών της απόκλισης είναι του Γκότθου, Α.Ε., *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1988. Για μια από τις πιο πρόσφατες συγκριτικές παρουσιάσεις στην Αγγλική γλώσσα, βλέπε: Kelly, Delow H., *Deviant Behavior*, New York, St. Martin's Press, 1989.

3. Για μια καλή εισαγωγική συγκριτική ανάλυση, βλέπε: Hess, Beth, Elizabeth Markson and Peter Stein, *Sociology*, New York: McMillan, 1985, ιδιαίτερα Κεφ. 3 και Κεφ. 5.

4. Katz Michael, *Class, Bureaucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America*, New York, Praeger Publishers, 1971.

5. Bereiter Carl, *Must We Educate?* Englewood Cliffs, H.J., Prentice Hall, 1973.

6. Στην ελληνική βιβλιογραφία, βλέπε Hussen, Torsten, *Η αμφισβήτηση του Σχολείου*, Αθينا, Προτάσεις, 1991 και Banks, Olive, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1987, για εισαγωγή στα εκπαιδευτικά κινήματα και τις θεωρίες που εμπέδωσαν εναλλακτικές προσεγγίσεις στην μαθησιακή διαδικασία.

7. Οι μαζικές πορείες στην πρωτεύουσα και σε άλλες πόλεις, τα συλλαλητήρια, η κινητοποίηση κοινωνικών φορέων, ήταν μόνο μερικές από τις κοινωνικές παρεμβάσεις σχετικά με τις καταλήψεις. Αναφορικά με τις κυβερνητικές αντιδράσεις, οι σημαντικότερες θέβαια ήταν η απόσυρση του νομοσχεδίου και η παραίτηση του τότε διατελούντος Υπουργού Παιδείας.

8. Η συλλογή στοιχείων ξεκίνησε τον Μάρτιο του 1991, αλλά πήρε την τελική της μορφή και ολοκληρώθηκε χάρη στον ενθουσιασμό και την σκληρή δουλειά της ομάδας φοιτητών που παρακολούθησαν το μάθημα έρευνας «Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο» το φθινόπωρο του 1992.

9. Η απόδοση του αγγλικού όρου informant και του αντίστοιχου γαλλικού όρου informateur στα ελληνικά ως *πληροφοριοδότης* είναι εν μέρει προβληματική λόγω του ότι πέρα από την επιστημονική του έννοια έχει και τις γνωστές κοινωνικά αρνητικές έννοιες. Στην ξενόγλωσση επιστημονική ορολογία, ο όρος αναφέρεται στα άτομα εκείνα από τα οποία συλλέγονται τα πρώτα διερευνητικά στοιχεία και δημιουργείται η αρχική πρόσβαση στο πεδίο (field) προς διερεύνηση. Για οριοθέτηση του όρου και της χρήσης των πληροφοριοδοτών στην ποιοτική έρευνα πεδίου (field research) βλέπε Babbie Earl, *The Practice of Social Research*, Belmont, California, Wadworth Publishing Co., 1975 και Schwatz Howard and Jerry Jacobs, *Qualitative Sociology. A Method to the Madness*, New York, The Free Press.

10. Εφημερίδες *Ροδιακή, Πρόοδος, Δημοκρατική*, 15 Νοεμβρίου 1990-15 Ιανουαρίου 1991.

11. Από το δείγμα αυτό των 100 φοιτητών που ήταν εγγεγραμμένοι και φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη ρόδο, συγκεντρώσαμε 82 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 4 ήταν άκυρα, διαμορφώνοντας έτσι τον τελικό αριθμό έγκυρων ερωτηματολογίων σε 78.

12. Δεδομένου ότι το τυχαίο δείγμα ελήφθη από τον πληθυσμό των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου του Αιγαίου, οι όποιες γενικεύσεις αναγκαστικά περιορίζονται στον πληθυσμό των μαθητών λυκείου που εντέλει πέρασαν στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας το 1990-1. Γνωρίζοντας όμως ότι ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών κατατάσσεται σε κάποια συγκεκριμένη σχολή όλως τυχαίως, παρατηρώντας τα στοιχεία του Πίνακα 21 από τα οποία προκύπτει ότι η πλειονότητα των φοιτητών μας δεν είχαν αυτό το πανεπιστήμιο σαν πρώτη εκλογή και άρα δεν είχαν κάποια ιδιοποιία στοιχεία σαν μέλλοντες παιδαγωγοί και τέλος παρατηρώντας ότι υπήρχε σημαντική διασπορά στον τόπο προέλευσης (Πίνακας 22), πιστεύουμε ότι αυξάνονται οι δυνατότητες γενίκευσης των πορισμάτων

μας στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό της περιόδου εκείνης.

13. Καθότι πολυδιάστατο, το φαινόμενο των καταλήψεων μπορεί –και πρέπει– να μελετηθεί από πολλές σκοπιές. Η παρούσα εργασία αγγίζει μόλις τη διάσταση κοινωνικοποίησης-απόκλισης, η οποία δεν είναι και από τις πιο εμφανείς –όπως είναι π.χ. η καθαρά παιδαγωγική ή πολιτική διάσταση– είναι όμως, πιστεύουμε, από τις πιο ενδιαφέρουσες λόγω των θεωρητικών και συνάμα πρακτικών θεμάτων τα οποία θίγει.

14. Κύριος εκφραστής της οποίας βέβαια είναι ο Talcott Parsons, που ανέλυσε εκτενέστερα την διαδικασία κοινωνικοποίησης. Βλέπε Parsons, Talcott, *Social Structure and Personality*, New York, The Free Press, 1965.

15. Πολλαπλές είναι οι κριτικές που έχουν ασκηθεί στην θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons. Για την κλασική κριτική αναφορικά με την κοινωνικοποίηση βλέπε, Dennis Wrong, «An over-socialized View of Man», *American Journal of Sociology*, 12, 1968.

16. Θεωρητικός πατέρας της σχολής θεωρείται ο George Herbert Mead, *Mind, Self and Society from the standpoint of a social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972. Η θεωρητική διατύπωση των αρχών του Mead στα πλαίσια της κοινωνιολογίας έγινε από τον Hebert Blumer, «Sociological Implications of the Thought of George Hebert Mead» *American Journal of Sociology*, LXXI, March 1966 και *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1969.

17. Βασικός εκπρόσωπος της σχολής είναι ο Howard Becker. Βλέπε: Becker H., *The Other side*, New York, The Free Press, 1964, και *Outsiders*, New York: The Free Press, 1973. Για την αναλυτική παρουσίαση της σχολής στην ελληνική βιβλιογραφία βλέπε: Τάτσης Νικόλαος Χ., «Η θεωρία του χαρακτηρισμού: Ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της αποκλίνοιας συμπεριφοράς», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 72, 1989, σελ. 44-75.

18. Η εκτενέστερη μαρξιστική κριτική των δύο αυτών σχολών αναφορικά με την κοινωνικοποίηση έχει γίνει από τον Jürgen Habermas. Για μια καλή σύνοψη βλέπε Muhibauer, όπ.παρ., Κεφ. 7.

19. Οι συγκεκριμένοι όροι διατυπώθηκαν αρχικά από τον George Herbert Mead, στο ίδιο. Για εισαγωγική ανάλυση των όρων στην κοινωνιολογική θεώρηση της κοινωνικοποίησης βλέπε Anderson Charles H., *Toward a New Sociology*, μεταφρασμένο στα ελληνικά από τις εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1988.

20. Για την κλασική διατύπωση βλέπε Marx, Carl, *Class Struggles in France 1848-1850*, New York, International Publishers, 1969, *The German Ideology*, New York, Monthly Review Press, 1968 και *The Communist Manifesto*, New York, Monthly Review Press, 1968.

21. Althusser Louis, «Ideology and ideological state apparatuses», in *Lenin and Philosophy and other Essays*, London, New Left Books, 1977.

22. Poulatzas Nikos, *Political Power and Social Class*, London, New Left Books, 1977.

23. Σε πολλές κοινωνίες ανατολικού τύπου όπου επικρατούν θεοκρατικά ή απολυταρχικά καθεστώτα, οι διαδικασίες διαμόρφωσης κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς υπόκεινται σε πρόσθετους περιορισμούς.

24. Οι επιβιβάσεις των μαύρων από τις μπροστινές πόρτες των λεωφορείων, το δημόσιο κάψιμο στηθόδεσμων, τα sit-ins και take-overs πανεπιστημιακών χώρων, η παραβίαση και καταπάτηση απαγορευμένων ζωνών όπου γινόταν πυρηνικές δοκιμές, το εκλογικό μπούκοτάζ πολιτικών προσώπων, αποτελούν ορισμένα μόνο παραδείγματα νεωτεριστικών μεθόδων προβολής αιτημάτων από τα αντίστοιχα κινήματα.

25. Η εμπάθυνση στη θεώρηση του φαινομένου της συλλογικής δράσης, έχει κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών διαφοροποιηθεί πολύ από τις πρώτες θεωρίες οι οποίες χαρακτήριζαν όλες αδιακρίτως τις εκφάνσεις συλλογικής δράσης –επαναστάσεις, κινήματα, πορείες, διαδηλώσεις κ.λ.π.– σαν αποκλίνουσα συμπεριφορά. Η κλασική ανάλυση του Gustave Le Bon (*The Crowd*, New York, The Viking Press, 1960, ενσωματώθηκε στη θεωρία των δομιστών-λειτουργιστών μέσω του Robert E. Park, *The Crowd and the Public and Other Essays*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972), και ιδιαίτερα μέσω του Neil Smelser (*Theory of Collective Behavior*, New York, The Free Press, 1962).

26. Tilly Charles, *From Mobilization to Revolution*, Reading Massachussets, Addison-Wesley Publishing, 1978.

27. Tilly Charles, όπ.παρ., σελ. 151-66.

28. Για ανάλυση της οργάνωσης και δράσης στον πανεπιστημιακό χώρο πριν από το 1974, βλέπε Λάζος Χρήστος, *Ελληνικό Φοιτητικό Κίνημα 1821-73*, Αθήνα, Εκδόσεις Γνώση, 1987.

29. Για μια ανάλυση των καινούργιων μορφών συλλογικής δράσης στο εργατικό κίνημα της μεταπολιτευτικής περιόδου, βλέπε, Βιτσιλάκη Χρυσή και Μπάμπης Μεταξάς, *The Greek Labour Tadtion: Elemenets of Structural Perminance and Attitudinal Change*. Μονογραφία υπό έκδοση, Αθήνα, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, 1983.

30. Γκότοβος, όπ.παρ., σελ. 188.

31. «Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων» της έρευνας «Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μάιος 1990-Οκτώβριος 1991.

32. Βλ. Tilly, όπ.παρ., για θεωρητική ανάλυση της «πρωτοπορείας» σε σχέση με την ανάληψη συλλογικής δράσης.

33. Βλέπε: Παρασκευοπούλου Ιωάννου Ν. *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος 4, Αθήνα.

34. Κατά γενική αποδοχή κοινωνιολόγων και ψυχολόγων η εφηβεία αρχίζει για τα μεν κορίτσια γύρω στα 11 τους χρόνια για τα δε αγόρια γύρω στα 13 τους και διαρκεί 7-8 χρόνια.

35. Rousseau J.J., όπως αναφέρεται στον Παρασκευόπουλο, όπ.παρ., σελ. 18.

36. Freud, Sigmund, *Group Psychology and the Analysis of the Ego*, New York, Liveright, 1951.

37. Παρασκευόπουλος, όπ.παρ., σελ. 18.

38. Piaget Jean, *Judgement and Reasoning in the Child*, New York, Harcourt, 1929.

39. Παρασκευόπουλος, όπ.παρ., σελ. 17.

40. Debesse, *Ψυχολογία του Παιδιού*, Αθήνα, Κένταυρος 1974, σελ. 107.

41. Τάτσης Νικόλαος Χ., *Κοινωνιολογία*, Τόμος Δεύτερος, Αθήνα 1991.

42. Βλέπε πρωταρχικές διατυπώσεις των πορισμάτων της έρευνας του Ε.Κ.Κ.Ε. στο *Βήμα της Κυριακής*, αφιέρωμα, 3 Μαΐου 1987.
43. Βλέπε *Βήμα της Κυριακής*, στο ίδιο.
44. Βλέπε Piaget Jean, *The Child's Conception of the World*, New York, Harcourt, 1928.
45. Βλέπε Obershall Anthony, *Social Conflict and Social Movements*, Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1973, για εκτενέστατη τεκμηρίωση του ρόλου της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης στην διαμόρφωση κινημάτων και επαναστάσεων.
46. Hess, Markson and Stein, όπ.παρ., Κεφ. 5.
47. Τζανή Μαρία, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992.
48. Για μια από τις πιο πρόσφατες αναλύσεις στην ελληνική βιβλιογραφία βλέπε: Φραντζεσκάκη Ιωάννη, *Αντικοινωνική συμπεριφορά των Νέων*, Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα, 1987.
49. Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων, όπ.παρ.
50. Αυτός είναι ο ορισμός παράνομων πράξεων στην νομική, και αυτό είναι και στην κοινωνιολογική βιβλιογραφία το ιδιοποιό στοιχείο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Βλέπε Γκότοβο όπ.παρ.
51. Βλέπε Mead G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
52. Βλέπε Tilly, όπ.παρ.
53. Επειδή έχει επικρατήσει μεγάλη σύγχυση αναφορικά με το αν οι καταλήψεις ήταν όντως παράνομη πράξη, παραθέτουμε το σχετικό Άρθρο 334 του Ποινικού Κώδικα που, αναφερόμενο στην «Διατάραξη Οικιακής Ειρήνης», Εδάφιο 3, ορίζει: «Όστις, παρανόμως εισδύει εις κατάσταση ή χώρον υπηρεσίας δημοσίως... ή νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου... ή παραμένει εις τους χώρους τούτους παρά τη θέλησιν της χρησιμοποιούσης αυτούς υπηρεσίας... προκαλών ούτως διακοπήν ή διατάραξιν της ομαλής διεξαγωγής της υπηρεσίας τιμωρείται δια φυλακίσεως τουλάχιστον έξι μηνών». Κατά τη βασική ερμηνεία του Ποινικού Κώδικα, η κατάληψη σχολείων υπόκειται στη διάταξη αυτή. Βλέπε: Παπαδογιάννη Μιχαήλ, *Αντιεισαγγελέας Εφετών, Ερμηνεία Ποινικού Κώδικα*, Αθήνα, 1984.
54. Βέβαια, μόνο η στατιστική ανάλυση μέσω ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου θα μπορούσε να ξεχωρίσει σε πιο βαθμό ήταν καθοριστική η στάση των γονέων σε σχέση με τους άλλους ενισχυτικούς παράγοντες που σχεδιαγράφονται στη ανάλυσή μας.
55. Βλέπε Πανταζή Τερλεξή, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα, Gutenberg, 1987, για στοιχεία από διάφορες χώρες που τεκμηριώνουν ότι οι σκοποί και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμικού και πολιτικού συστήματος.
56. Βλέπε Τζανής, όπ.παρ.
57. Γκότοβος, όπ.παρ., σελ. 178.
58. Γκότοβος, όπ.παρ., σελ. 183.
59. *Ροδιακή, Πρόσδος και Δημοκρατική*, 9-12/12/90.
60. *Ροδιακή, Πρόσδος και Δημοκρατική*, 9-12/12/90.

61. Δεν αναφερόμαστε στη «νέα δασκάλα» για λόγους ευκολίας.

62. Βλέπε, *Βήμα της Κυριακής*, όπ.παρ.

63. Πετμεζίδου, όπ.παρ., σελ. 206.

64. *Βήμα της Κυριακής*, όπ.παρ.

65. Για την πλέον τεκμηριωμένη συγκριτική ανάλυση της επίδρασης της κρατικής καταστολής στην επαναστατική δράση, βλέπε Skocpol Theda, *States and Social Revolutions*, New York, Cambridge University Press, 1979.

66. Έχοντας αρχικά διατυπωθεί σαν υπόθεση του πολιτικού μοντέλου συλλογικής δράσης από τον Charles Tilly, μετά από πολλές ανεξάρτητες συγκριτικές αναλύσεις, η υπόθεση αυτή έχει επιβεβαιωθεί ακόμα και από τις θεωρητικές σχολές ενάντια στις θέσεις των οποίων αρχικά διατυπώθηκε, όπως η κοινωνικο-ψυχολογική σχολή του Frustration-aggression του Ted Robert Gurr. Βλέπε *Why Men Rebel*, Princeton, N.J. Princeton University Press, 1970, σε σχέση με «The Revolution - Social Change Nexus: Some Old Theories and New Hypotheses» in *Comparative Politics*, vol. 5:3, 1973.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Εάν δεν είχαν αρχίσει οι καταλήψεις από άλλα σχολεία, πιστεύεις ότι το δικό σου σχολείο θα μπορούσε να ήταν το πρωτοπόρο;

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 20 | 30 |
| Όχι | 47 | 70 |

Πίνακας 2. Στο δικό σου σχολείο, πίστευαν οι καταλήψεις ότι ο χώρος του σχολείου είναι άσυλο και δεν μπορούσε να εισβάλει η αστυνομία;

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 60 | 90 |
| Όχι | 7 | 10 |

Πίνακας 3. Ηλικία μαθητών όταν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο το 1991.

| | N | % |
|----|----|----|
| 17 | 3 | 4 |
| 18 | 17 | 23 |
| 19 | 44 | 59 |
| 20 | 10 | 14 |

Πίνακας 4. Κατά τη γνώμη σου, ποιά από τις ακόλουθες φράσεις χαρακτηρίζει καλύτερα τις καταλήψεις των σχολείων τον Νοέμβρη του 1990;

| | N | % |
|---|----|----|
| Οι καταλήψεις ήταν μια <i>φευγαλέα έκφραση θυμού</i> και απογοήτευσης που αισθάνονταν οι μαθητές για την παιδεία | 29 | 46 |
| Οι καταλήψεις ήταν μια <i>συνειδητή πράξη</i> μέσω της οποίας οι μαθητές <i>διεκδικούσαν συλλογικά αιτήματα</i> για την βελτίωση της παιδείας | 34 | 54 |

Πίνακας 5. Κατά τη γνώμη σου, η βασική αιτία των καταλήψεων ήταν:

| | N | % |
|--|----|----|
| Η <i>διάθεση των μαθητών να γλυτώσουν μαθήματα</i> και να κάνουν <i>-χαλαρό-</i> | 15 | 25 |
| Η <i>πρόθεση των μαθητών να κάνουν αισθητή την παρουσία τους</i> στον χώρο της παιδείας και στην <i>κοινωνία γενικότερα</i> | 10 | 17 |
| Η <i>αντίθεση των μαθητών στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο</i> για την παιδεία που προωθούσε το Υπουργείο | 13 | 22 |
| Η <i>αντίδραση των μαθητών στη κατάσταση που επικρατούσε στην παιδεία γενικότερα</i> , της οποίας το νομοσχέδιο ήταν μόνο μια ένδειξη | 15 | 25 |
| Η <i>αντίδραση των μαθητών στις συνθήκες που επικρατούσαν στην κοινωνία γενικότερα</i> , εκ των οποίων οι συνθήκες στην εκπαίδευση ήταν μόνο ένα μέρος | 6 | 10 |

Πίνακας 6. Γιατί κατά τη γνώμη σου οι μαθητές αντέδρασαν τόσο έντονα και μαχητικά στο νομοσχέδιο για την παιδεία που προωθούσε το Υπουργείο παιδείας τον Νοέμβριο του 1990; (σημείωσε τον ένα λόγο που θεωρείς τον πιο σημαντικό).

| | N | % |
|---|----|----|
| Γιατί έκανε πιο αυστηρό το σύστημα <i>απουσιών</i> | 12 | 18 |
| Γιατί επανέφερε την <i>ποδιά</i> | 1 | 1 |
| Γιατί εφήρμοζε το <i>«πάνιτ σύστημα»</i> | 9 | 13 |
| Γιατί ήταν προσπάθεια επαναφοράς <i>απαρχαιωμένων εκπαιδευτικών μεθόδων</i> | 24 | 35 |
| Γιατί ήταν αφορμή για την έκφραση της <i>γενικότερης δυσαρέσκειας των μαθητών με τη δημόσια παιδεία</i> | 22 | 32 |

Πίνακας 7. Αυτοί που ήταν οι πιο δραστήριοι στην κατάληψη:

| | N | % |
|---|----|----|
| Ήταν από πριν μέλη της <i>ίδιας παρέας</i> | 33 | 53 |
| Γνωριζόταν από πριν και έκαναν <i>λίγη παρέα</i> μεταξύ τους | 22 | 35 |
| Γνωριζόταν από πριν αλλά δεν έκαναν <i>καθόλου παρέα</i> μεταξύ τους | 7 | 11 |
| <i>Δεν γνωριζόταν</i> και δεν έκαναν <i>καθόλου παρέα</i> μεταξύ τους | 0 | 0 |

Πίνακας 8. Κατά τη γνώμη σου, τι ήταν αυτό που μετέπεισε τους περισσότερους μαθητές που ήταν αμφιταλαντευόμενοι ή αντίθετοι προς την κατάληψη να συμμετέχουν.

| | N | % |
|--|----|----|
| Μετά από <i>ενημέρωση</i> από τους καταλήψεις συνειδητοποίησαν την σημασία των στόχων της κατάληψης | 27 | 43 |
| Δεν ήθελαν να αποκοπούν από τους φίλους τους που συμμετείχαν στην κατάληψη | 15 | 24 |
| Δεν ήθελαν να γίνουν <i>στόχος κοροϊδίας</i> από τους άλλους συμμαθητές τους που συμμετείχαν στην κατάληψη | 21 | 34 |

Πίνακας 9. Κατά τη γνώμη σου, υπήρχαν μαθητές που *δεν συμφωνούσαν* με την κατάληψη ή ήταν *αμφιταλαντευόμενοι*, αλλά *έλαβαν μέρος* γιατί οι άλλοι μαθητές που έκαναν κατάληψη τους πίεζαν (π.χ. τους κοροϊδεύαν, τους απειλούσαν, τους απομόνωναν από τις παρέες);

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 42 | 64 |
| Όχι | 24 | 36 |

Πίνακας 10. Οι γονείς σου τι άποψη είχαν για τις καταλήψεις των σχολείων;

| | N | % |
|---------------------|----|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 14 | 21 |
| Διαφωνούσαν | 14 | 21 |
| Ήταν αβέθαιοι | 19 | 29 |
| Συμφωνούσαν | 12 | 18 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 7 | 11 |

Πίνακας 11. Μαθητική συμμετοχή σε κατάληψη κατά άποψη των γονέων.

| | % Συμμετείχε | % Δεν συμμετείχε | N |
|---------------------|--------------|------------------|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 29 | 71 | 14 |
| Διαφωνούσαν | 54 | 46 | 13 |
| Ήταν αβέθαιοι | 61 | 39 | 18 |
| Συμφωνούσαν | 92 | 8 | 12 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 86 | 14 | 7 |

Πίνακας 12. Ποιά από τις ακόλουθες αποδίδει ποιά καλά τη στάση που κράτησαν οι γονείς σου σχετικά με την δική σου συμμετοχή στην κατάληψη;

| | N | % |
|---|----|----|
| Μου <i>απαγόρευσαν</i> αυστηρά και με την <i>επιβολή τιμωρίας</i> να λάβω μέρος στην κατάληψη | 2 | 3 |
| Μου <i>συνέστησαν</i> να μη λάβω μέρος | 19 | 28 |
| Κράτησαν <i>ουδέτερη</i> στάση | 32 | 48 |
| Μου <i>συνέστησαν</i> να λάβω μέρος | 10 | 15 |
| Με <i>παρότρυναν</i> να λάβω μέρος και μου <i>προσέφεραν</i> υλική και ηθική βοήθεια | 4 | 6 |

Πίνακας 13. Συμμετοχή μαθητή/τριας σε κατάληψη κατά τη στάση των γονέων.

| | % Συμμετείχε | % Δεν συμμετείχε | N |
|---|--------------|------------------|----|
| Αυστηρή απαγόρευση και επιβολή τιμωρίας | 50 | 50 | 2 |
| Σύσταση για μη συμμετοχή | 53 | 47 | 19 |
| Ουδέτερη στάση | 58 | 42 | 31 |
| Σύσταση για συμμετοχή | 90 | 10 | 10 |
| Παρότρυνση και προσφορά υλικής βοήθειας | 100 | 0 | 4 |

Πίνακας 14. Ποιά ήταν η στάση της πλειοψηφίας των καθηγητών όπως εκφράστηκε *ατομικά* κατά τη διάρκεια της κατάληψης;

| | N | % |
|---------------------|----|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 5 | 8 |
| Διαφωνούσαν | 20 | 30 |
| Ήταν αθέβαιοι | 14 | 21 |
| Συμφωνούσαν | 22 | 33 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 5 | 8 |

Πίνακας 15. Ποιά ήταν η στάση του συλλόγου και των καθηγητών του σχολείου σου απέναντι στην κατάληψη;

| | N | % |
|---------------------|----|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 3 | 5 |
| Διαφωνούσαν | 21 | 32 |
| Ήταν αθέβαιοι | 17 | 26 |
| Συμφωνούσαν | 18 | 27 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 7 | 11 |

Πίνακας 16. Μαθητική συμμετοχή σε κατάληψη κατά άποψη συλλόγου καθηγητών.

| | % Συμμετείχε | % Δεν συμμετείχε | N |
|---------------------|--------------|------------------|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 50 | 50 | 2 |
| Διαφωνούσαν | 52 | 48 | 21 |
| Ήταν αθέβαιοι | 50 | 50 | 16 |
| Συμφωνούσαν | 89 | 11 | 18 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 86 | 14 | 7 |

Πίνακας 17. Μαθητική συμμετοχή σε κατάληψη κατά άποψη μεμονωμένων καθηγητών.

| | % Συμμετείχε | % Δεν συμμετείχε | N |
|---------------------|--------------|------------------|----|
| Διαφωνούσαν ριζικά | 50 | 50 | 4 |
| Διαφωνούσαν | 55 | 45 | 20 |
| Ήταν αθέβαιοι | 54 | 46 | 13 |
| Συμφωνούσαν | 81 | 19 | 22 |
| Συμφωνούσαν απόλυτα | 80 | 20 | 5 |

Πίνακας 18. Εσύ φοβήθηκες ποτέ ότι κάποιος/α ή κάποιοι καθηγητές/τριες θα έκαναν αντίποινα στους μαθητές σαν τιμωρία για την συμμετοχή τους στην κατάληψη;

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 20 | 30 |
| Όχι | 46 | 70 |

Πίνακας 19. Αν από τις πρώτες μέρες της κατάληψης, το κράτος είχε χρησιμοποιήσει αστυνομία ή και τα ΜΑΤ για να εκδιώξει τους μαθητές από τα κατηλημένα σχολεία και είχε επιβάλει ποινές στους καταληψίες νομίζεις ότι η κατάληψη στο σχολείο σου θα είχε σταματήσει νωρίτερα;

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 29 | 43 |
| Όχι | 38 | 57 |

Πίνακας 20. Αν από τις πρώτες μέρες της κατάληψης, τα όργανα του κράτους διέλυαν την κατάληψη, απαγόρευαν τη συμμετοχή και επέβαλαν ποινές στους συμμετέχοντες εσύ προσωπικά θα έπαιρνες μέρος σε μια συνεχιζόμενη κατάληψη;

| | N | % |
|-----|----|----|
| Ναι | 25 | 38 |
| Όχι | 41 | 62 |

Πίνακας 21. Στις προτεραιότητες που δήλωσες στις Πανεπιστημιακές εξετάσεις, τα Παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου ήταν:

| | N | % |
|-----------------|----|----|
| Πρώτη Επιλογή | 3 | 4 |
| Δεύτερη Επιλογή | 3 | 4 |
| Τρίτη Επιλογή | 14 | 20 |
| Τέταρτη Επιλογή | 6 | 9 |
| Άλλο | 43 | 62 |

Πίνακας 22. Τόπος μόνιμης κατοικίας:

| | N | % |
|----------------|----|----|
| Αθήνα-Περίχωρα | 22 | 32 |
| Στερεά Ελλάδα | 2 | 3 |
| Θεσσαλία | 8 | 12 |
| Μακεδονία | 7 | 10 |
| Πελοπόννησος | 7 | 10 |
| Κρήτη | 6 | 9 |
| Νησιά Αιγαίου | 10 | 15 |
| Ήπειρος | 3 | 4 |
| Αλλοδαπή | 3 | 4 |