

## Γονεϊκές πρακτικές και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Ιωάννης Χ. Καμαριανός\*

### Περίληψη

*Η οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσαν και αποτελούν θεμέλιους λίθους της κοινωνικής δόμησης. Αυτό το άρθρο σκοπό έχει να αναλύσει την οικονομική και ιδεολογική διάσταση των γονεϊκών στρατηγικών και των εκπαιδευτικών πρακτικών ως αλληλοσυμπληρούμενες μεταβλητές, που συμβάλουν στην κατανόηση της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, ένα ουσιαστικό πλέγμα παραγόντων επηρεάζει την 'ενεργοποίηση των γονιών', όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο, η αντίληψη για τη γνώση και το σχολείο, η συνειδητοποίηση της αξίας ή η απαξίωση του 'εκπαιδευτικού αγαθού'.*

### 1. Εισαγωγή: η οικονομική και ιδεολογική διάσταση των γονεϊκών στρατηγικών

Καθώς οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες βιώνουν την αναγκαιότητα μετεξέλιξης και μεταλλαγής τους, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν πως το εκπαιδευτικό τους σύστημα βρίσκεται στο επίκεντρο των ιστορικών δονήσεων και δέχεται όλο το βάρος του να φέρει σε πέρας τη διαδικασία του εκσυγχρονισμού ή και της μεταλλαγής.

Η ταχύτατη οικονομική ανάπτυξη, η τάση για μεγιστοποίηση της ευημερίας, η διαφοροποίηση και η εξειδίκευση των ρόλων, οι

---

\* Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

τεχνολογικές αλλαγές, η ανάπτυξη της οικονομίας της πληροφορίας και η διαφοροποίηση της συμμετοχής του κράτους στο κοινωνικό πλαίσιο, αποτελούν κοινές διαδικασίες για τις δυτικές κοινωνίες. Ταυτόχρονα όμως αποτελούν και αίτια διαφοροποίησης ανάλογα με το βαθμό υλοποίησης και αποδοχής της αλλαγής από τον κοινωνικό χώρο.

Ο θεσμός της οικογένειας δέχεται και αυτός ανάλογες πιέσεις, οι οποίες επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο και τη λειτουργία του θεσμού και συνεπώς των ρόλων των μελών της οικογενειακής ομάδας<sup>1</sup>. Είναι σημαντικός ερευνητικός τόπος η μελέτη της σημασίας των οικογενειακών στρατηγικών στην επίδοση και απόδοση του μαθητή στο σχολείο (Μυλωνάς 1999: 432, Πυργιωτάκης 1996, Berger 1991).

Η οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσαν και αποτελούν θεμέλιους λίθους της κοινωνικής δόμησης. Η ισχύς των πιέσεων που οι δύο θεσμοί δέχονται, αποδεικνύει τη σημασία τους για το κοινωνικό σύστημα. Οι επίσημοι εκπαιδευτικοί θεσμοί ιδιοποιούμενοι τις λειτουργίες μετάδοσης γνώσης και κοινωνικοποίησης από την οικογένεια, ουσιαστικά ανέπτυξαν με την οικογενειακή ομάδα έναν στενότατο, δομικό για την κοινωνία, δεσμό. Η οικογένεια σε αυτές τις νέες κοινωνικές συνθήκες επαναπροσδιορίζει το ρόλο της. Νέες ιεραρχήσεις, νέες αξίες και νέες επιλογές εμφανίστηκαν στο προσκήνιο.

Τόσο ως αιτία, όσο και ως αποτέλεσμα των αναγκών, των ιεραρχήσεων και των αξιών, η οικογένεια καταστρώνει από την πλευρά της συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ενώ αναζητά και επιδιώκει στρατηγικά την υλοποίησή τους για τα νεαρά της μέλη<sup>2</sup>. Η σύγχρονη κοινωνία με τη σειρά της απαιτεί από τους γονείς να φέρουν σε πέρας ένα σημαντικό έργο, που αφορά κυρίως στη θετική στάση του παιδιού απέναντι στο κανονιστικό πλαίσιο. Αναμένει δηλαδή από την οικογένεια να προετοιμάσει το παιδί για τη διαδικασία της αποδοχής και της σχολικής ωριμότητας. Η καλλιέργεια αυτή αποτελεί δομικό στοιχείο για τη γονιμοποίηση του παιδαγωγικού αλλά και του οργανωτικού λόγου του εκπαιδευτικού μηχανισμού (Πυργιωτάκης 1996, Κουτσούλης 1998:84, Ξωχέλλης 1986). Έτσι, κυρίαρχο στόχο αποτελεί η 'ωρίμανση' του παιδιού. Το παιδί όμως, στα πλαίσια της κατάστροφησης των γονεϊκών στρατηγικών εκλαμβάνεται ως σκοπός και όχι ως δρών υποκείμενο (Αριές 1990, Κουφάκη-Πρέπη 1997:118, Buckingham 2000).

Ακόμη και η διαδικασία με την οποία ο μαθητής αντιλαμβάνε-

ται το ρόλο του, στοχοθετεί και αυτοτοποθετείται στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει τις αφετηρίες της στις στρατηγικές των γονέων, οι οποίες καταστρώνονται πολύ πριν το παιδί καταστεί μαθητής<sup>3</sup>. Έτσι για παράδειγμα, οι όποιες φιλοδοξίες των παιδιών βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τις φιλοδοξίες που οι γονείς έχουν για τα παιδιά τους και οι οποίες αποτυπώνονται ανάλογα στις γονεϊκές στρατηγικές. (Μυλωνάς 1999, Κουτσούλης 1996). Η σχέση της οικογένειας και του σχολείου αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να μελετηθεί και να αναλυθεί μόνο στα πλαίσια της καθολικής κοινωνίας. Συνεπώς κάθε μελέτη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη συγκεκριμένη κοινωνική πολυπλοκότητα και αναγκαιότητα.

Οι αναλύσεις για τις στρατηγικές των γονέων αυξήθηκαν ποιοτικά αλλά και ποσοτικά, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. (Bowe, Gerwitz, Ball 1994). Είναι λοιπόν αυτονόητη η σημασία της μελέτης τους, καθώς δεν εμπεριέχει μόνο την οικονομική αλλά και την ιδεολογική διάσταση<sup>4</sup>. Οι βασικές θεματικές που απασχόλησαν τους ερευνητές και τους μελετητές της εκπαίδευσης τις προηγούμενες δεκαετίες, φαίνονται να βρίσκονται σήμερα σε μια διαρκή δυναμική επαναδιαπραγμάτευση. Ποιος είναι ο βασικός φορέας και ποιο το βασικό αίτιο αυτής της μεταλλαγής; Ποιος έχει την εξουσία;

Ίσως η βασικότερη κοινή θεματική των απαντήσεων αυτών να είναι η αναζήτηση και ανάλυση της δόμησης των εξουσιαστικών πόλων, όπως αυτοί μορφοποιούνται και μορφοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διδάσκοντες, οι μαθητές, οι γονείς αλλά και η ίδια η θεσμική οργάνωση, αποτελούν τους σημαντικότερους πόλους εξουσίας. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους γονείς, οι μελετητές των τελευταίων ετών αναδεικνύουν τη δυνατότητα των τελευταίων να δράσουν, είτε μέσα στους συλλόγους είτε μόνοι τους, διατηρώντας ή απαιτώντας από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό να διασφαλίσει τα εκπαιδευτικά προαπαιτούμενα και να τα βελτιώσει. Ποιοι είναι όμως οι ρυθμιστικοί εκείνοι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να προσδώσουν ποιοτική αύξηση στις προσπάθειες των γονιών να αποδειχθούν ενεργοί συμπαραστάτες του εκπαιδευτικού θεσμού αλλά και των τέκνων τους;

Αυτό το άρθρο σκοπό έχει να αναλύσει της ιδεολογικές πτυχές των εκπαιδευτικών στρατηγικών των γονιών. Οι αποτυπώσεις των γονεϊκών στρατηγικών αλλά και η σχετική φιλολογία γύρω από αυτό το ζήτημα, αποτελούν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ζητήματα για τον κοινωνικό αλλά και τον πολιτικό αναλυτή.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία να αναγνωρίσουμε τους εμπλεκόμενους, τους λόγους και τα κίνητρα τα οποία διέπουν τη δράση τους. Σταδιακά η συμμετοχή των γονιών άρχισε να αποκτά ιδιαίτερο βάρος για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ιδεολογική σημασία, η οποία αποτυπώνεται στις δημόσιες αλλά και στις ιδιωτικές συζητήσεις.

Η κοινωνική ταυτότητα, η οικονομική κατάσταση, το πολιτισμικό επίπεδο, η φυλή και το φύλο, η κοινωνική τάξη προέλευσης, δεν μπορεί παρά να αποτελούν βασικές κατηγορίες ανάλυσης. Σημαντικοί μελετητές τονίζουν τη σημασία αυτών των μεταβλητών στην ανάλυση του φαινομένου, επιμένοντας κυρίως στις μεταβλητές του φύλου και της κοινωνικής τάξης. ( David 1993, David, Edwards, Huges, Ribbens 1993).

Συχνά, η έρευνα των γονεϊκών στρατηγικών είναι αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο. Διαχωρίζει έτσι τους γονείς σε 'μετέχοντες ή μη', 'ενεργούς ή μη', καθιστώντας ουσιαστικά την παιδαγωγική μελέτη σε έρευνα αγοράς του τι προτιμούν και του τι απορρίπτουν οι γονείς (Bowe, Gerwitz, Ball 1994:69). Για παράδειγμα, συχνά οι δάσκαλοι παρατηρούν ότι παιδιά που είναι αδιάφορα απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν μη-ενεργούς γονείς (Crozier 1997:193).

Ελάχιστη προσοχή δίνεται στην κατανόηση και την ερμηνεία των αιτίων των κινήτρων που επιλέγουν και θέτουν οι γονείς και του ρόλου που παίζει το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους. Έτσι αγνοείται η πιθανότητα κοινωνικής προδιαμόρφωσης των θέσεων των κοινωνικών υποκειμένων και των τελικών επιλογών που αυτά πραγματοποιούν. Τελικά, οι ερευνητικές προσπάθειες αδυνατούν να απαντήσουν στο ερώτημα του τι οι γονείς επιθυμούν πραγματικά. Συνεπώς τέτοιου είδους έρευνες απαιτούν μια κριτική κοινωνιολογική θεώρηση που δεν θα αναπαράγει τις ήδη υπάρχουσες, καταγράφοντας τα συμβαίνοντα στο σχολείο, αλλά θα συνδέει τη γονεϊκή στρατηγική με την κοινωνική και την πολιτική μεταλλαγή (Bowe, Gerwitz, Ball 1994:70). Ένα ουσιαστικό πλέγμα παραγόντων επηρεάζει την 'ενεργοποίηση των γονιών': Το πολιτισμικό κεφάλαιο, η σχέση και η αντίληψη για τη γνώση και το σχολείο, η αξία, η απαξίωση, η γνώση του πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και του τι δικαιώματα έχουν οι γονείς. Η σχέση δασκάλου και γονιού πρέπει να ειδωθεί ξεκάθαρα ως σχέση εξουσίας και πεδίων κοινωνικών θέσεων.

Είναι άλλωστε δεδομένο πως αν δεν εντρυφήσουμε στη μελέ-

τη των παραγόντων που μορφοποιούν τις σύγχρονες πρακτικές, δεν θα συλλάβουμε τη διάσταση των κοινωνικών μεταμορφώσεων σε όλο της το εύρος και –κυρίως– δεν θα είναι δυνατό να κατανοήσουμε τον προσανατολισμό των εξελίξεων, τα αίτια των μεταλλαγών, τη λογική ή και τα αίτια της εξέλιξης.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τα οργανωτικά πλαίσια και τον κανονιστικό λόγο που διέπει την υποκειμενική δράση, τόσο στο επίπεδο των γονεϊκών στρατηγικών, όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

## 2. Ανάλυση των οργανωτικών λόγων και των προτύπων δράσης

### α. Εισαγωγή

Οι διαστάσεις της σχέσης των γονεϊκών στρατηγικών με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, πρέπει να ειπωθούν όχι μεμονωμένα αλλά στο σύνολό τους, ως αλληλοσυμπληρούμενες μεταβλητές, που συμβάλλουν στην κατανόηση της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη. Μία συνολική ανάλυση της έννοιας και του φαινομένου επιβάλλει την εξέτασή του από δύο πλευρές: τη μακρο-κοινωνική, που αγγίζει θέματα κοινωνικού ελέγχου και ελευθερίας και τη μικρο-κοινωνική, που αγγίζει το χώρο της εργασίας και συνεπώς της παραγωγής, τη θέση και το ρόλο καθενός στην οργάνωση. Ακόμη κάθε επιχειρούμενη ανάλυση δεν μπορεί παρά να επικεντρωθεί στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και επιβολής, οι οποίες εξαρτώνται τόσο από την ποιότητα των παραγόμενων αγαθών, όσο και από τη φύση του κανονιστικού περιβάλλοντος (Beetham, 1985:44).

Καταρχήν η σχέση των γονιών με τη σχολική μονάδα, ουσιαστικά παραπέμπει σε ανάλογους προβληματισμούς γύρω από το ζήτημα που αφορά στη λειτουργία της σχέσης ιδιωτικού και δημόσιου χώρου, ζήτημα που έχει απασχολήσει τους οικονομολόγους, τους κοινωνιολόγους αλλά και τους πολιτικούς επιστήμονες. Συνεπώς δεν μπορεί παρά να είναι κοινή η προσπάθειά τους να γεφυρώσουν και να αναλύσουν τους συγκεκριμένους χώρους, με αφετηρία την προσπάθεια που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη.

Γονείς, μαθητές και δάσκαλοι αποτελούν ουσιαστικά συστατικά στοιχεία της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα

πλαίσια αυτά, αναπτύσσονται ηθικοί κώδικες. Έτσι, όπως κάθε πτυχή του ιδιωτικού και δημόσιου βίου μας, και η σχέση οικογένειας-σχολείου είναι οργανωμένη με νόρμες, κανόνες και νόμους. Οποιαδήποτε συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ύπαρξη κανόνων κοινά αποδεκτών, που έχει θεσπίσει η διεύθυνση της οργάνωσης, και που καταδεικνύουν την ύπαρξη προκαθορισμένων ρόλων και θέσεων. Τα άτομα-μέλη της οργάνωσης δεν είναι άψυχα αντικείμενα. Είναι ταυτόχρονα μέλη αλλά και χρήστες της.

Η απλή καταγραφή της σχέσης των γονεϊκών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως συναντώνται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μηχανισμού, η καταγραφή της καθημερινότητας, των ρόλων και των δυσλειτουργιών στα πλαίσια της οργάνωσης, δεν μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα που αφορούν στην εκπαίδευση, έτσι όπως σήμερα καλύπτει τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, αλλά και όπως θα απαντά στις μελλοντικές. Απαιτείται λοιπόν η διεισδυτική ανάλυση των οργανωτικών λόγων και των προτύπων δράσης που διέπουν τη σχέση δομών και υποκειμένων, συνεργασιών και ιεραρχήσεων δύναμης και εξουσίας.

Στα πλαίσια των μελετών του Dahl, η εξουσία είναι η δύναμη που εξαρτάται από την επιβολή της θέλησης και της δράσης του ενός υποκειμένου πάνω στο άλλο (Λυστάρ, 1988:29-41, Dahl 1963). Αυτή η θέση ως αφετηρία θα οδηγήσει στη συγκεκριμένη εξέταση και οριοθέτηση των ρόλων και των κοινωνικών θέσεων στον κοινωνικό χώρο. Στα πλαίσια αυτά ο Dahl ανιχνεύει και αποκαλύπτει το ρόλο της ηγεμονικής ελίτ και το λειτουργικό διαχωρισμό εξουσιαστών και εξουσιαζόμενων. Είναι επίσης ενδιαφέρουσα η σύγκριση και η διασύνδεση του έργου του R. Dahl με αυτό του M. Crozier και του M. Foucault, όπου αναλύονται οι σχέσεις εξουσίας στους εργασιακούς χώρους (Crozier, 1963, Foucault 1974, 1976, 1991).

## β. Το θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης του λειτουργικού πλαισίου της σχολικής τάξης

Είναι δύσκολο να φανταστούμε κοινωνίες όπου δεν υπάρχουν ρυθμιστικοί περιορισμοί. Στις σύγχρονες πολυπληθείς και πολυεστιακές μαζικές κοινωνίες, είναι φανερό πως η κοινωνική συναίνεση και συνοχή δίχως οργάνωση είναι ανέφικτη. Σε κάθε ύφανση της οργανωτικής διαδικασίας στην κοινωνία ενυπάρχουν άμεσα αλληλοσυμπληρούμενες, το ήθος της κοινότητας, οι νόμοι της α-

γοράς και η κανονιστική εξουσία. Ο χρόνος και το περιβάλλον είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τις αναλογίες συνδυασμού τους.

Σήμερα, η κοινωνία είναι οργανωμένη με μία ποικιλία τρόπων και μοντέλων. Το ζητούμενο βέβαια δεν είναι η κατασκευή ή η επιλογή της ιδανικότερης μορφής οργάνωσης που είναι ικανή να εκφράσει και να επιτελέσει κάθε κοινωνική λειτουργία, αλλά ακριβώς το αντίθετο: η κατάδειξη της αλληλοσυμπληρωματικότητας, της αναγκαίας αλληλεξάρτησης και της ενεργητικής συνύπαρξης διαφορετικών δομών. Όλες οι οργανωτικές μορφές έχουν ποικίλα συνδυαστικά στοιχεία, τα οποία διαφέρουν μόνο ως προς τη βαρύνουσα σημασία και την πρωταρχική ιδιαιτερότητα του ρόλου τους σε κάθε οργάνωση. Ο βαθμός αναλογίας συγκεκριμένων οργανωτικών χαρακτηριστικών και ο βαρύνων ρόλος της μπορεί να χαρακτηρίσει την οργάνωση (π.χ. ως κοινοτική). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν ενυπάρχουν στοιχεία και από άλλες μορφές οργάνωσης με τρόπο τέτοιο που να της δίνουν ταυτότητα "μείγματος" συνυπαρχόντων χαρακτηριστικών.

Η αναγνώριση όμως της ιδιαιτερότητας και της βαρύνουσας θέσης κάποιων χαρακτηριστικών, επιτρέπει τη διεισδυτικότερη ανάλυση του συνολικού ρόλου της συγκεκριμένης οργάνωσης στις κοινωνικές δομές και την καταγραφή των επιπτώσεων του παραγόμενου στην περίπτωση μας 'εκπαιδευτικού αγαθού' στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο της συλλογικής δράσης. Με τη σειρά τους αλλά και ταυτόχρονα, καθοριστικοί παράγοντες όπως η συλλογική δράση, ο τόπος ή ο χρόνος, θα αναδείξουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, μορφοποιώντας το εκάστοτε οργανωτικό μείγμα. Αυτή η μορφοποίηση, άρα και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά, εναλλάσσονται ανάλογα με τις εποχές και τις ανάγκες τους.

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε πως το σημαντικότερο ίσως είναι, ότι η οργάνωση δεν είναι κάτι που έχει προκατασκευαστεί, που προϋπήρχε πάντα, αλλά αποτελεί μοντέλο δράσης το οποίο οι μετέχοντες ακολουθούν, μορφοποιώντας θεωρητικά ένα πρότυπο οργάνωσης με μία ποικιλία στοιχείων. Το ζήτημα της δράσης είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερα πολύπλοκο. Πολυπλοκότητα και ασάφεια είναι ο ακριβής χαρακτηρισμός για τη δράση μίας οργάνωσης. Ο ερευνητής γνωρίζει ότι η προβληματική ποικίλλει ανάλογα με την οπτική γωνία. Η οργάνωση του κοινωνικού χώρου, και κυρίως του εργασιακού, δέχεται πολλές πιέσεις για αλλαγή, οι οποίες δεν

προέρχονται από τους ίδιους κάθε φορά πομπούς και δε στρέφονται κάθε φορά προς τις ίδιες κατευθύνσεις.

Η ρύθμιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού υπόκειται σε όλο τον κόσμο στην ευθύνη ρύθμισής της από ένα όργανο, το οποίο συνήθως έχει στενές σχέσεις ή έστω σχέσεις σχετικής αυτονομίας, με τον κρατικό μηχανισμό. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι η εκπαίδευση σε κάθε περίπτωση είναι υπό κρατικό έλεγχο. Σε ορισμένα κράτη απλώς δημιουργούνται αυτόνομα ή ημι-αυτόνομα όργανα-επιτροπές για τη ρύθμιση του εκπαιδευτικού πεδίου και της σχέσης των συμβαλλομένων. Ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ένα μεγάλο βαθμό, εξαρτάται από την κυβερνητική ρύθμιση.

Όπως αρχικά αναφέραμε, το μοντέλο της αγοράς προϋποθέτει ότι το άτομο-μέλος της "κοινωνίας της αγοράς" γνωρίζει και επιλέγει ό,τι επιθυμεί. Συχνά όμως οι πληροφορίες και η εξειδικευμένη γνώση είναι απύσυχες ή και αποσπασματικές. Το κόστος μίας ελεύθερης αγοράς είναι δυσβάσταχτο κοινωνικά, πολιτικά, αλλά και οικολογικά. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι διαμαρτυρίες και οι αντιστάσεις των πολιτών έχουν αποδέκτη το κράτος, που καλείται με τους ειδικούς και τις αντίστοιχες υπηρεσίες του, να ρυθμίσει το πρόβλημα, επιβάλλοντας κανόνες και νόμους.

Ο Weber, αναλύοντας τα χαρακτηριστικά που οδήγησαν στην επέκταση της οργάνωσης, τόνισε την ανάπτυξη της ιδιωτικής επιχείρησης στην οποία δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες εκείνες συνθήκες από τις οποίες αναπτύχθηκε ο γραφειοκρατισμός. Η γραφειοκρατία διαθέτει και αναπτύσσει στάσεις και συμπεριφορές που ταιριάζουν τόσο στο βιομηχανικό, όσο και στο σύγχρονο τεχνολογικό καπιταλισμό (Τερλεξής 1996: 71-74). Από την άλλη, η κοινωνική πολυπλοκότητα επιβάλλει σε κάθε υποκείμενο δράσης να ανήκει σε περισσότερες συλλογικές μορφές. Έτσι, μπορεί να είναι ταυτόχρονα πατέρας ή μητέρα στα πλαίσια της οικογένειας, μέλος ενός πολιτικού κινήματος, μίας ομάδας κατά ή υπέρ των αμβλώσεων, κ.λπ. Οι απαιτήσεις για αποφάσεις και η δράση μέσα σε αυτούς τους χώρους μπορεί να είναι διαφορετικές ή αντικρουόμενες και συνεπώς επικίνδυνες για την κοινωνική συνοχή, αφού ο συγκρουσιακός χαρακτήρας των επιμέρους κοινωνικών δράσεων είναι δυνατό να ακυρώσει κάθε κοινωνικοποιητική διαδικασία. Έτσι, η πιθανότητα συγκρουσιακής διάστασης μεταξύ των συλλογικών ενδιαφερόντων και των συμφερόντων του ατόμου μπορεί να αποβεί όχι μόνο εκπαιδευτικά, αλλά και κοινωνικά καταστροφική.



Η λύση στην ετερότητα θα επιδιωχθεί να δοθεί με την υποταγή στο ανάλογο κανονιστικό πλαίσιο. Η κανονιστική ρύθμιση θα επιχειρήσει τη ρύθμιση των ετερόδοξων, καθώς οι κανόνες και η θέσπιση μίας ιεραρχημένης εξουσίας, θα προσπαθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα και να ελέγξουν την ομαλή λειτουργία και τη διεξαγωγή των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Συναρθρώνοντας το ατομικό με το κοινωνικό συμφέρον, το άτομο, ως υποκείμενο της δράσης, κινητοποιείται προς όφελός του, αφού καθίσταται υπεύθυνο για μία συγκεκριμένη εργασία, προστατεύοντας συγχρόνως και το κοινό συμφέρον. Το άτομο τέλος, επιθυμώντας ενσυνείδητα ή και ασυνείδητα να ανήκει σε μία ομάδα, σε ένα σύνολο, επιθυμεί την αποδοχή του από αυτό. Η αποδοχή και η αναγνώριση της ομάδας αποτελεί έτσι σημαντικό κίνητρο για τη δράση του.

Μέσα από τη χρήση ενός ευρύτερου και γι' αυτό ευέλικτου πρίσματος, θα αποφύγουμε να αναφερθούμε στον όρο γραφειοκρατία αποκλειστικά ως την αναποτελεσματική λειτουργία της δόμησης κάποιας δημόσιας υπηρεσίας. Ο εγκλεισμός σε μία τέτοια σύλληψη αποκόπτει τη διοικητική και οργανωτική διαδικασία ως πλέγμα σχέσεων και δράσεων από τον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό της περίγυρο. Είναι όμως δύσκολο να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο αποκλειστικά με όρους συμφέροντος. Η γραφειοκρατία δεν μπορεί παρά να είναι έκφραση των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας. Διαφορετικά θα μπορούσαμε άμεσα να την καταργήσουμε και να απαλλαγούμε από αυτήν.

Οι ίδιες οι έννοιες του ελέγχου, της κυριαρχίας, της σύγκρουσης ή της συναίνεσης, βρίσκονται στο επίκεντρο της διαπάλης για τη μορφοποίηση των πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών δυνάμεων του σύγχρονου τεχνολογικού-καταναλωτικού κοινωνικού πλαισίου και της διαμάχης που θα αναδείξει τη νέα τάξη της μετατεχνολογικής εποχής και τις διασυνδέσεις της με την κοινωνική μορφοποίηση.

Η προσέγγιση του γραφειοκρατικού φαινομένου και των επιπτώσεών του, πρέπει συνεπώς να γίνεται από μία ευρύτερη πλευρά, με την πολιτική και την καθημερινή έννοια του όρου, εφόσον η πολιτική – με τη στενότερη παραδοσιακή έννοια – διέρχεται κρίση. Γίνεται έτσι ολοένα και περισσότερο συνειδητό ότι με δυσκολία θα ήταν δυνατή η ερμηνεία του κοινωνικού γίνεσθαι ως αποτελέσματος της πολιτικής διαχείρισης. Είναι λοιπόν ανάγκη να προσεγγίσουμε την εξουσία από επίπεδα πρακτικά, ώστε να εισβάσουμε στην οργάνωση, ως "θεσμική υλικότητα".

Η ανάλυση, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης με επίκεντρο

τη σχολική τάξη δεν πρέπει να αρκестεί στην περιγραφική ορθολογική συνταύτιση του ανθρώπινου και του οργανωτικού παράγοντα. Στόχος μας πρέπει να είναι η διείσδυση στα στοιχεία του φαινομένου που αλληλοεπηρεάζουν και επηρεάζονται από τα εκπαιδευτικά πρότυπα δράσης, τους συσχετισμούς δύναμης, την προσωπική ικανότητα και το κύρος.

Άλλωστε, η εκπαίδευση ως μηχανισμός εξουσιαστικής επιβολής της δράσης, αποτελεί χώρο πρόσφορο για παρεμβάσεις από τις ηγεμονικές ομάδες. Μόνο με τη συνειδητή παρατήρηση των στρατηγικών δράσεων αυτών των κοινωνικών ομάδων, με πρώτες αυτές των γονεϊκών ομάδων, είναι δυνατό να προσδιορίσουμε τον τρόπο παρέμβασης. Όσο σημαντική για μία κοινωνία είναι η μελέτη του ρυθμιστικού λόγου της εκπαιδευτικής οργάνωσης, τόσο σπουδαιότερα είναι και τα προβλήματα που την καθιστούν δυσχερή. Το παιχνίδι της εξουσίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύπλοκο. Η ερευνητική ματιά του κοινωνικού αναλυτή θα πρέπει να περάσει πίσω από το σκηνικό των συγκρούσεων, ανάμεσα στα οικονομικά συμφέροντα, να ισορροπήσει στις συνεχείς τεχνολογικές αλλαγές και να αποκαλύψει τις ιδεολογικές, κομματικές και συντεχνιακές μυθοποιήσεις.

Ολοφάνερα το ζητούμενο είναι σημαντικότερο και πολυπλοκότερο. Η μελέτη πρέπει να αντιμετωπίσει μία δύναμη "πολιτισμική", "ηθικοπλαστική", που μορφοποιεί ατομικές και κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αξίες, σχηματοποιώντας ανάλογα τη στάση των κοινωνικών μελών, ως ατόμων, μελών των οικογενειακών μονάδων αλλά και ως πολιτών, απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι, την ίδια τη ζωή. Αν δεν ειδωθούν μέσα από το πρίσμα αυτό, η κρίση, η πρόοδος, ο εκσυγχρονισμός ή η αλλαγή, χάνουν τη διαμορφωτική τους ουσία. Οι πολιτικές και οργανωτικές πρακτικές δεν θα πρέπει να ειδώνονται ξεκομμένες και απόμακρες από τις καθημερινές ανάγκες και προσδοκίες. Ακόμη, πρέπει να εξετάζονται σε συνδυασμό με τις συνθήκες παραγωγής και τις έντονες αντιφάσεις που παράγουν, σαν νέες συντονιστικές δυνατότητες και προσαρμοστικές τεχνολογίες, καθώς οι καπιταλιστικές σχέσεις μεταλλάσσονται.

Συνεπώς, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ότι οι πηγές ατομικού εξουσιασμού, όπως η εξουσία που πηγάζει από την οικογένεια ή το σχολείο, υπόκεινται στην κρατική ρύθμιση, εφόσον ο νόμος ορίζει την ύπαρξή τους και ορίζεται ως η πηγή της μορφής της ιδιωτικής εξουσίας. Η σχολική τάξη είναι ένας σύνθετος και πολύπλοκος χώρος. Η λειτουργία της μπορεί να θεωρηθεί ότι

στηρίζει και στηρίζεται σε ένα πλέγμα δημόσιων, ιδιωτικών δράσεων. Ακόμη, η λειτουργία της απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο και μέγεθος οργάνωσης.

#### γ. Κοινωνικός ρεαλισμός και η σχετικότητα των θεωρητικών κατασκευών

Βασική θέση της μελέτης αυτής είναι η άποψη πως στην καθημερινή πρακτική δεν μπορούμε να χωρίσουμε μία οργάνωση σε κομμάτια, όπως "αγορά" ή "κοινότητα". Κάθε οργάνωση έχει το χαρακτήρα της, που προσδιορίζεται από το χωροχρονικό πλαίσιο λειτουργίας της. Άλλη η δομή και τα χαρακτηριστικά μίας οργάνωσης του 1930 και διαφορετική η δομή και τα χαρακτηριστικά μίας οργάνωσης στα 1990. Σκοπός μας είναι να αναγνωρίσουμε τη φύση του μείγματος και όχι να καθορίσουμε την οργάνωση με μία προκρούστια λογική. Τα μοντέλα είναι θεωρητικές κατασκευές, που η άκριτη εφαρμογή τους στην πραγματικότητα τα καταστρέφει.

Όπως γράφει ο Μισέλ Φουκώ, δεν πρέπει να σκεφτόμαστε στα πλαίσια ενός μανιχαϊστικού μοντέλου, όπου υπάρχει ο αποδεκτός και ο μη αποδεκτός Λόγος ή ένας λόγος του εξουσιαστικά κυρίαρχου και ένας του εξουσιαζόμενου, αλλά θα πρέπει να συλλαμβάνουμε την πραγματικότητα στα πλαίσια πολλαπλών λόγων, οι οποίοι δομούν μία ή περισσότερες στρατηγικές (Bowe, Gerwitz, Ball 1994:66).

Μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις δομές της "αγοράς", ή του "κράτους", όπου λειτουργίες που παραδοσιακά επιτελούσε η οικογένεια, όπως η περίθαλψη των αρρώστων ή των γέρον και η εκπαίδευση των νεαρών τέκνων, έχουν μεταβιβαστεί σε σφαίρες της αγοράς. Υπάρχουν ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία, νοσοκομεία και γηροκομεία για τα γηραιά ασθενέστερα μέλη, ενώ για τα νεαρά έχει επεκταθεί η διαδικασία της σχολειοποίησης.

Εδώ η δράση προκαθορίζεται από την προσφορά, την ύπαρξη της αναγκαίας υποδομής και τη ζήτηση. Στην περίπτωση που η υποδομή είναι κρατική, τότε μία σειρά από κανόνες και κριτήρια θα υπεισέλθουν στη διαδικασία. Βέβαια, στην ελληνική κοινωνία είναι ακόμα ιδιαίτερα ισχυρές οι σχέσεις συγγένειας που εξασφαλίζει η προϋπάρχουσα οργάνωση της τοπικής κοινωνίας. Έτσι π.χ. τον μη-μετέχοντα στη σφαίρα της οικονομικής ζωής φροντίζει κάποιος συγγενής ή γείτονας.

Η εξέλιξη αυτή είχε ραγδαίες συνέπειες στη λειτουργία και τη

δομή της οικογένειας. Η μετεξέλιξη της τοπικής κοινωνικής δομής διαμορφώθηκε σημαντικά από το ρόλο που έπαιξε η έξοδος της γυναίκας από το σπίτι στο χώρο της αγοράς εργασίας. Οι αλλαγές που συνέβησαν στο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, μεταμόρφωσαν το ρόλο της γυναίκας, τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και στο στενό οικογενειακό χώρο. Η ένταξη της γυναίκας στο εργατικό δυναμικό σήμανε άμεσα και την απουσία ενός σημαντικού φορέα της παραδοσιακής "κοινοτικής λογικής και σκέψης". Δεν είναι λίγες οι μελέτες που διαπίστωσαν την ανακατανομή και τη νέα αυτή διάρθρωση<sup>5</sup>. Η γυναίκα εντάχθηκε ως εργατικό δυναμικό σε γραφειοκρατικές δομές, ιδιωτικές ή δημόσιες. Ανάλογα με την εκπαίδευση και την ειδικότητά της βρήκε θέση στην αντίστοιχη επαγγελματική ιεραρχία.

Η Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη στην πρόσφατη μελέτη της Η Οικογένεια στην Αθήνα, Οικογενειακά Πρότυπα και Συζυγικές Πρακτικές, (1995) παρατηρεί τη "γρήγορη μισθοτοποίηση των γυναικών που αντικατοπτρίζονται στις μεταβολές που εμφανίζει η κατανομή του γυναικείου οικονομικά ενεργού πληθυσμού κατά ομάδες ατομικών επαγγελμάτων."(Μαράτου-Αλιπράντη 1995:46-52). Στα στατιστικά στοιχεία που παρατίθενται από τη συγγραφέα (πηγή: ΕΣΥΕ), διαφαίνεται θεαματική αύξηση των γυναικών-ελευθέρων επαγγελματιών/άνωτερων στελεχών (περίπου 262%) και υπαλλήλων γραφείου (165%). Βέβαια, όπως παρατηρεί η ίδια, "παρά τη σαφή βελτίωση, στις κατηγορίες αυτές συναντάμε μόνο το ένα τρίτο περίπου από τις γυναίκες που εργάζονται", ενώ οι υπόλοιπες απασχολούνται ως εργάτριες, στην παροχή υπηρεσιών ή ως αγρότισσες (Μαράτου-Αλιπράντη 1995:46-52).

Συμπερασματικά, η ανάλυση της πραγματικότητας με τη χρήση μοντέλων οργάνωσης μπορεί να καταστεί φενάκη, αν δεν είναι κανείς προσεκτικά διαλλακτικός δίχως στεγανά. Κατά τη θεώρηση κάθε οργάνωσης και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών δομών, ο μελετητής θα πρέπει να ακολουθεί τη μέση οδό και να είναι έτοιμος να αναγνωρίσει χαρακτηριστικά διαφορετικών χώρων και ποικίλης προέλευσης. Η δυσκολία προέρχεται από το γεγονός ότι οι εσωτερικές σχέσεις, στις οποίες θεμελιώνεται η σχολική τάξη, αντανακλώνονται στην κοινωνική οργάνωση και το αντίστροφο.

Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις και συνδυασμοί παραγόντων που επηρεάζουν την τυπική αλλά και την άτυπη δράση στα πλαίσια της οργάνωσης (Beetham 1985:45). Τόσο οι δράσεις που έχουν τις αναφορές τους σε σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινότητα (Gemeinschaft), όσο και οι ανάλο-

γες δράσεις που παράγονται στα οργανωτικά πλαίσια της κοινωνίας της αγοράς, τελικά συνυπάρχουν και τελικά, ωθούν στη δράση, με γνώμονα την καλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

Ακόμη, συγκεντρώνοντας την προσοχή μας στον καθοριστικό ρόλο που έχουν τα εξουσιαστικά χαρακτηριστικά στη σχηματοποίηση των εκπαιδευτικών δομών, δε θεωρούμε ούτε προσδίδουμε στην κανονιστική ρύθμιση την έννοια του αναγκαίου ή του αναπόφευκτου. Με αυτόν λοιπόν τον αναλυτικό προσανατολισμό, προσεγγίζουμε τις πολιτισμικές συνθήκες των κοινωνικών σχέσεων που καθημερινά δημιουργούνται, διαπλέκονται, ισορροπούνται και αντιπαλεύουν.

Το πρόβλημα είναι δισυπόστατο. Δεν περιορίζεται στο πώς θα εκλογικεύσουμε τη λειτουργικότητα της σύγχρονης ρύθμισης που καθορίζει τη σχέση εκπαιδευτικών και γονιών, σχολείου και οικογένειας, αλλά στο πώς να δημιουργήσουμε ανθρώπους αυθόρμητους, κυρίαρχους και εξουσιαστές της ύπαρξής τους, αυτόβουλους και ακέραιους.

### 3. Σχολική εξουσιαστική δόμηση και γονεϊκή στρατηγική

Ένας μεγάλος αριθμός σύγχρονων οργανώσεων σήμερα έχει ως κυρίαρχα στοιχεία του την ισχύ, τον έλεγχο και την εξουσία. Στο επίκεντρο των μετατεχνολογικών κοινωνικών διεργασιών βρίσκεται η ανάγκη για εκπαίδευση.

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού πεδίου είναι τυπική, αφού έχει συσταθεί με τυπική πράξη. Ο σκοπός είναι συγκεκριμένος στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου συστήματος, όπου κάθε μέλος έχει έναν προκαθορισμένο ρόλο και ορισμένα καθήκοντα να εκτελεί, τα οποία είναι προσανατολισμένα να εκπληρώσουν τις ανάγκες της οργάνωσης, της εσωτερίκευσης της εξουσίας και της ιεραρχίας και της μετάδοσης της γνώσης (Blau, Scott 1962). Έτσι, μέσα από τη θεσμική μορφή των συλλόγων τους, γονείς και κηδεμόνες, με τη διαπίστευση νομικών ρυθμίσεων, όπως ο Ν.1566/85 άρθρο 51 & 53 ή ο Ν.2621/98, συμμετέχουν στην τυπική οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Στα πλαίσια όμως μίας οργάνωσης, εκτός από την τυπική δομή, εμφανίζονται και σχέσεις άτυπες, που είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Κάθε οργάνωση έχει την άτυπη δομή της, ορισμένους κανόνες και οδηγίες που τηρούνται. Δεν είναι αναγκαίο αυτοί οι κανόνες να είναι γραπτοί, αλλά πρέπει να είναι κοινά αποδεκτοί απ' όλους όσοι μετέχουν σε αυτήν. Το σύνολο αυτών των κανόνων δεν

καθορίζονται από τη διεύθυνση, οριοθετούν όμως και αυτοί ρόλους και θέσεις στην οργάνωση (Ρούσσης 1984:89). Εδώ η επίδραση των γονεϊκών στρατηγικών μέσα από μια εξατομικευμένη μεθοδολογικά προσέγγιση είναι σημαντική, ακόμα και αν δεχθούμε ότι έχει προβλεφθεί από την οργάνωση, αφού έχει ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές ακριβώς οι συσσωματώσεις αποτελούν ζωτική λειτουργία κάθε μηχανισμού. (Τερλεξής 1996,1999, Queiroiz 2000). Έτσι, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν καθημερινά σε άτυπες και τυπικές συμβολαιακές πράξεις με εξουσιαστικό περιεχόμενο, που από τη μία μεριά νομιμοποιούν τη λειτουργία της οργάνωσης, και από την άλλη εξασφαλίζουν τα ανάλογα οφέλη για τους συμβαλλομένους.

Βέβαια, είναι δεδομένο πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ο βαθμός στον οποίο ο λόγος της αγοράς, διαμέσου της εκπαιδευτικής στρατηγικής των γονέων, μπορεί να διεισδύσει στην πρακτική που το κράτος έχει σχεδιάσει, δεν είναι δυνατό να είναι ισχυρός, εξαιτίας του ευρύτατου χαρακτήρα της δημόσιας, κρατικά ελεγχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Παρόλα αυτά οι γονείς, αποδίδοντας συγκεκριμένο νόημα και σημασία στη δράση τους στο σχολικό πεδίο, επηρεάζουν άμεσα την οροθέτηση της σχολικής τάξης, καθιστώντας τη διαδικασία δυναμική. Έτσι η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μια ομάδα μαθητών που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο κατοχής γνώσεων, αλλά το αποτέλεσμα των θέσεων δόμησης και λειτουργίας στρατηγικών στοιχείων που συνθέτουν την οργάνωση, αυτού που αφαιρετικά ονομάζουμε σχολείο (Σολομών 1992:10).

Έτσι, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αναμένει μέσα από τα κανονιστικά κείμενα, αλλά και από τις διαδικασίες "προσδοκίας ρόλου", την ύπαρξη ενός ήδη παγιωμένου κανονιστικού πλαισίου ένταξης στη βάση των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο.

Κριτήριο των επιλογών του και κοινός παρονομαστής κάθε μαθησιακής αναζήτησης στα πλαίσια του σύγχρονου παιδαγωγικού πλαισίου είναι η ανάλυση, η εκτίμηση και ο ορθολογισμός. Η επισημονική επανάσταση συνετέλεσε στην επαγγελματική εξειδίκευση. Έτσι, η μάθηση είναι ταυτόχρονα και υιοθέτηση της ιεραρχικής κουλτούρας που θα εξασφαλίσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Η συγκεντρωτική και μονοδιάστατη ουσία της ιεραρχικής λογικής δεν μπορεί να προτείνει εναλλαγές και συχνά επιβάλλει τον τρόπο της 'μίας' επιλογής.

Οι εκπαιδευμένοι ειδικοί (κατ' αναλογική αντιστοιχία με τους

προνομιακά μορφωμένους) αναπαράγουν τη γνώση, ενώ οι γονείς ως μη ειδικοί, είτε συναινούν, είτε διαφωνούν, θα ενεργήσουν γνωρίζοντας πως συμμετέχουν σε μία ιεραρχία όπου γνώμονας και κριτήριό της είναι κυρίως η γνώση, χωρίς αυτοί να συμμετέχουν στην ομάδα αυτών 'που γνωρίζουν'. Η διάκριση αυτή αντανακλά μία πραγματικότητα., Ο Karl Marx στο έργο του *Η Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου* (1978), θα δώσει την εικόνα της γραφειοκρατίας ως μία ιεραρχία γνώσης, συγχρονιζόμενος με τη Βεμπεριανή θέαση της γραφειοκρατίας ως κυριαρχίας της γνώσης.

Ακόμα όμως κι αν δε συμμετέχουν οι γονείς στο σκληρό πυρήνα των αποφάσεων, στην ελίτ της γνώσης, εντούτοις είναι δυνατό να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής, αφού διαθέτουν (τυπικά και άτυπα) τις άμεσες προσβάσεις στα πρακτικά σχέδια (Fagen 1977:39). Η συναίνεση και η αποδοχή του ελέγχου θα εξαρτηθεί από αυτή την ισορροπία του ίδιου του δρώντος υποκειμένου. Ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να επιβάλλει (για την οργάνωση και όχι για τον ίδιο) συγκεκριμένους τρόπους συλλογικής ή ατομικής συνδιαλλαγής. Ως 'πυλωρός' επιτρέπει να διακινηθούν τα μηνύματα που εμπεριέχουν αυτό που πιστεύει ότι είναι ανεκτό, επιθυμητό ή αποδεκτό από την οργάνωση στην οποία εντάσσεται. (Queiroiz 2000: 82).

Η κατηγορία του 'δασκάλου', προσδιορίζεται σε συσχετισμό με τους αποδέκτες του, κυρίως τους μαθητές, αλλά και τους γονείς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα εξειδικευμένων μελών, δρουν στο συμβολικό επίπεδο, στο κέντρο του πολιτιστικού γίγνεσθαι, αφού διαχέουν και διαδίδουν την επίσημη γνώση και κουλτούρα. Η επιβίωση όμως της κοινής μήτρας "του οικονομικού και κοινωνικού ορθολογισμού" της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού γίγνεσθαι, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να 'ενδυθεί' τους κώδικες και τα εξουσιαστικά σύμβολα της εξουσίας, κάνοντας το 'γονιό' να νιώθει δέος. Από την πλευρά των γονιών, η ικανότητα κατανόησης του κώδικα και του πολιτισμικού πλαισίου ορίζεται από την πολιτισμική καταγωγή στα πλαίσια κανόνων που η οργάνωση έχει θέσει πριν το υποκείμενο. Η πρακτική αυτή είναι άκρως αναμενόμενη από το υποκείμενο, αφού το κανονιστικό πλαίσιο είναι θεμελιακό για τη σχολική και την κοινωνική οργάνωση (Queiroiz 2000:156).

Οι γονείς δεν πρέπει να θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύνολο με ομοιόμορφα συμφέροντα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η καταγωγή και το οικονομικό, πολιτιστικό περιβάλλον από το οποίο προέρχο-

νται (Μυλωνάς, 1997). Από την άλλη μεριά βέβαια, δεν παύουν να συναρθρώνονται με κοινά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει και με ένα πλήθος από κοινωνικές ομάδες με ομοειδείς λειτουργίες, αλλά και εσωτερικούς ανταγωνισμούς και αντιθέσεις. (Καστοριάδης 1979: 110-111). Άλλωστε, οι διευθυντικές σχολικές λειτουργίες, αφορούν εξίσου τόσο τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη, όσο και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, ακόμα και τους μαθητές, αφού η διευθυντική λειτουργία, γράφει ο Ralph Miliband, δεν αλλοτριώνει μόνο αυτούς που την ασκούν, αλλά κυρίως εκείνους στο όνομα των οποίων ασκείται (Μίλιμπαντ 1985:32-42).

Έτσι οι γονείς ανάλογα με τη δυνατότητά τους κατανόησης του κώδικα, συμμετέχουν (θετικά ή αρνητικά) στη διαδικασία απόκτησης εκ μέρους του μαθητή της 'ικανότητας' να αποκωδικοποιούν την τυπική γνώση, αλλά και την άρρητη μορφή των γνώσεων που ο μαθητής αποκτά, παίζοντας το παιχνίδι του θεσμού. Έτσι αναπτύσσονται ομάδες με κοινό ιδεολογικό πλαίσιο και στόχους ως προς την κοινωνική τους ανέλιξη και τους σκοπούς της αποτελεσματικότητας. Αυτές οι ομάδες, όπως είναι αυτονόητο, μπορούν ακόμα και να συγκρουστούν μεταξύ τους. Στα πλαίσια αυτά, τα μέλη της οργάνωσης έχουν και προσωπικές σχέσεις, που διέπονται από το πολιτιστικό πλαίσιο καθενός, αφού οπωσδήποτε ο πολιτιστικός κώδικας διευκολύνει ή δυσχεραίνει σχέσεις και πρακτικές που διαμορφώνονται και οι οποίες ανάλογα διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Συνεπώς, η στρατηγική που καταστρώνει κάθε γονιός είναι ανάλογη της θέσης της οικογένειας, ουσιαστικά δηλαδή διαφοροποιείται ανάλογα με το *habitus* (Bourdieu 1964, 1987, Katsillis, Rubinson 1990).

Έτσι, οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από τη μεσαία τάξη τείνουν να έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Μυλωνάς 1999). Οι προσδοκίες αυτές είναι αίτιο και αποτέλεσμα μιας παιδείας που διαμορφώνει ένα υποκείμενο-ελεύθερο, ικανό δηλαδή να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις, να διεκδικήσει τη θέση του στην αγορά εργασίας, που μπορεί να ηγηθεί ή να συνεργαστεί και να συνάψει συνεργασίες και που δε δυσκολεύεται να λειτουργεί σε ένα πολυεσιακό εξουσιαστικό πλαίσιο.

Στα ισχυρά βοηθήματα, τη συμμετοχική υποστήριξη του παιδιού και σε μια ουσιαστική δέσμευση προς τη διεκδίκηση των ευκαιριών συνοψίζονται η δράση και οι προσδοκίες των γονιών της μεσαίας τάξης. Οι γονείς αυτοί καθορίζουν μια 'εκπαιδευτική σταθερά' της απαραίτητης γνώσης και τη διεκδικούν, τόσο από τον



κρατικό θεσμό, όσο και από την ιδιωτική προσφορά υπηρεσιών, με κριτήριο τη σχεδιαζόμενη μελλοντική σταδιοδρομία των παιδιών τους. (Bernstein 1989,1990). Φαίνεται να επικοινωνούν με το σχολείο και συγκριτικά να το επιδιώκουν συχνότερα, αν και μερικοί το αποφεύγουν λόγω έλλειψης χρόνου (οι περισσότεροι κάνουν εργασία καριέρας). Αντίθετα οι γονείς που προέρχονται από τα εργατικά στρώματα δε φαίνεται να συμμετέχουν το ίδιο ποσοτικά και ποιοτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ όταν το κάνουν, δεν επιλέγουν θεματικές που να άπτονται της μάθησης και των γνωστικών αντικειμένων. Τις περισσότερες φορές αντιδρούν παρά επιλέγουν να προγραμματίσουν (Crozier 1997), έχοντας μειωμένη αυτοπεποίθηση σε θέματα που άπτονται της γνώσης. Προτιμούν την 'πειθαρχία' και την απόκρυψη συνειδητά ή ασυνείδητα της αδυναμίας ή του προβλήματος. Έτσι συχνά το πρόβλημα κατά τους γονείς αυτούς δεν είναι ότι πρέπει να βοηθηθεί το παιδί από το σχολείο, αλλά ότι δε διαβάζει και η επίλυση του προβλήματος πρέπει να γίνει στα όρια του σπιτιού.

Ερευνητές θα παρατηρήσουν πως οι πιο ενεργοί, θετικοί και κατάλληλα προετοιμασμένοι ως προς τη συμβολή τους ήταν οι γονείς και ειδικότερα ο πατέρας από τη μεσαία τάξη. Αντίθετα συγκριτικά λιγότεροι πατεράδες της εργατικής τάξης εμπλέκονταν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορούσε τα τέκνα τους. (Crozier 1997). Όπως εξάγει από τα δεδομένα του ο Κουτσούλης (1998), "οι γονείς με χειρωνακτικά επαγγέλματα μεταχειρίζονται τα παιδιά τους με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που ισχύει στο χώρο της εργασίας τους". Στην εργατική τάξη το σύστημα ελέγχου στηρίζεται στη γονική αυθεντία η οποία τιμωρεί την αποτυχία που κατά κύριο λόγο οφείλεται στην ατομική 'ανικανότητα' ή την απειθαρχία του παιδιού. Υπακοή και συμμόρφωση είναι η συνταγή της επιτυχίας. Κάθε απόκλιση επιφέρει την αποτυχία. Αντίθετα τα μεσαία στρώματα επιθυμούν την καλλιέργεια της ατομικότητας, ενισχύοντας τις τάσεις πρωτοβουλίας του παιδιού και υιοθετώντας ανοιχτά συστήματα κανόνων (Κουφάκη-Πρέπη 1997:122, Bernstein 1986, 1989, 1990, 1996, Bourdieu-Passeron 1964, 1977, Μυλωνάς 1999, Katsillis, Rubinson 1990).

Έτσι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται τόσο για την πορεία του εκπαιδευτικού θεσμού, όσο κυρίως για την πορεία και την καλλιέργεια του δικού τους παιδιού. Ειδικά οι γονείς της εργατικής τάξης επεμβαίνουν, όταν το θέμα είναι η πειθαρχία και αφορά συγκεκριμένα το δικό τους παιδί. Αυτή, τελικά, η εσκεμμένη ιδιώ-

τευση εξηγείται από τις γενικότερες κοινωνικές τάσεις και διαχύσεις αξιών (Τσουκαλάς 1991).

Τελικά, η αναγκαιότητα του διαχειριστικού Λόγου οδηγεί διδάσκοντες και γονείς σε έναν "πνευματικό συμβιβασμό". Στα όρια αυτού του συμβιβασμού η γνώση και η εκπαίδευση 'μετριούνται' στα πλαίσια των γονεϊκών στρατηγικών με βάση τη δυνατότητα του 'μαθητή' να καταλάβει ανάλογη θέση στην αγορά εργασίας, ικανοποιώντας τις ανάγκες της αγοράς, όσο και τις οικογενειακές στρατηγικές. Αυτή η αξιολόγηση μοιάζει κυρίαρχη των επιμέρους λογικών, αφού όπως γράφει ο Κ. Τσουκαλάς "ό,τι δεν μετριέται δεν μπορεί να εκλογικευτεί ως συντελεστής της παραγωγής και συνεπώς δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι οδηγεί στη δημιουργία πλούτου. 'Εκτός οικονομίας' θα παρατηρήσει, σημαίνει εκτός νομικής ρύθμισης" (Τσουκαλάς 1991:104, 146).

Το σχολείο αντιλαμβάνεται και μεταχειρίζεται το κοινό του (δασκάλους, μαθητές, γονείς) ως ομοιόμορφο και ομοιογενές. Αυτή η ομοιομορφοποίηση σε πολιτιστικό επίπεδο, σημαίνει ότι η κουλτούρα, στην παραγωγή της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει καθοριστικά, θα χάσει κάθε κριτική διάσταση. Στην νέα εποχή, ο έλεγχος και η μέτρηση της αποδοτικότητας δεν περιορίζεται στα όρια του εργοστασίου, αλλά απλώνεται σε όλο τον κοινωνικό χώρο (Σολομών, Κουζέλης 1994).

#### 4. Η κοινωνία της αγοράς και οι γονεϊκές στρατηγικές

Καθώς η αγορά είναι καλορυθμισμένη με σαφείς ρόλους και έντονους ανταγωνισμούς ανάμεσα σε προκαθορισμένες ομάδες, το αγαθό της εκπαίδευσης υπόκειται στους ίδιους άγραφους νόμους, που η κοινωνία της αγοράς επιβάλλει. Η εξάρτηση από την οικονομία είναι έντονη. Αναλυτές στο χώρο της αγοράς, πιστεύουν πως η δράση προκαθορίζεται από το συμφέρον. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού αγαθού είναι σημαντικό να παρατηρηθεί πως η έννοια και η εμβέλεια του συμφέροντος δεν περιορίζεται στο περιορισμένο διάστημα της εμπορικής ανταλλαγής, αλλά επεκτείνεται στο σύνολο της ζωής —ιδιωτικής και δημόσιας— του ατόμου. Θεωρητικά στον κοινωνικό χώρο το άτομο μπορεί μόνο αυτό και κατά τον καλύτερο τρόπο, να προσδιορίσει τα συμφέροντά του. Τα άτομα γνωρίζουν, είναι έτοιμα να "πληρώσουν" για να

αποκτήσουν ό,τι θέλουν, δρουν ως ξεχωριστά υποκείμενα, ελεύθερα και έχουν πρόσβαση παντού.

Η διάχυση και η πρόσβαση στην απόκτηση της αναγκαίας εκπαίδευσης, κάνει φανερό, πως το οργανωτικό μοντέλο της αγοράς αγγίζει και αναφέρεται σε πολύ περισσότερες πτυχές της κοινωνικής ζωής και δεν περιορίζεται στην οικονομία. Η προσομοίωση της καθημερινότητας με τον οικονομικό τρόπο ζωής είναι φανερή. Τα μέλη μίας κοινωνίας χωρίζονται κάθε στιγμή σε αυτούς που ζητούν και σε αυτούς που προσφέρουν. Κατά τους οικονομολόγους τα πάντα είναι μία "ελεύθερη αγορά". Οι ρόλοι αυτοί δεν είναι παγιωμένοι, αλλά τα άτομα εναλλάσσονται στα πλαίσιά τους. Κατά την εξίσωση αυτή το βέβαιο είναι πως τα δρώντα υποκείμενα ξέρουν τι ζητούν<sup>6</sup>.

Στην πραγματικότητα όμως πόσο ελεύθερη είναι η πρόσβαση στην αγορά; Μάλλον το αντίθετο συμβαίνει. Πολλές φορές ισχυρά συμφέροντα την απαγορεύουν. Συχνά κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να πάρουν μέτρα κατά της ανισότητας και του αποκλεισμού κοινωνικών ομάδων, με σκοπό να προστατέψουν και την ελεύθερη διακίνηση των εκπαιδευτικών αγαθών. Ιδιαίτερο βάρος έχουν οι επιχειρούμενες ρυθμίσεις στο θέμα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού η πρόσβαση όλων στα εκπαιδευτικά αγαθά είναι ιδιαίτερα σημαντική, όχι μόνο για το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα, αλλά και για την ίδια την κοινωνική συνοχή και ειρήνη.

Σε αυτή τη σύλληψη της σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την κοινωνία της αγοράς, ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να αναρωτηθεί για το βαθμό εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας και τις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και να χρησιμοποιήσει άμεσα στην ανάλυσή του τα μεθοδολογικά εργαλεία της τάξης, του φύλου αλλά και της φυλής.

Η απόκτηση μορφωτικού κεφαλαίου ως στόχου αλλά και ως κριτηρίου απόδοσης των οικογενειακών στρατηγικών, αποτελεί για ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους ουσιαστική επιλογή της ελληνικής οικογένειας. Η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και η απόκτηση πτυχίου αποτελούν 'διαπιστευτήριο' για την επαγγελματική και συνεπώς την κοινωνική θέση. Αυτή η πεποίθηση αποτελεί και την ισχυρότατη ρυθμιστική αρχή των γονεϊκών στρατηγικών, η επιτυχία των οποίων επιβεβαιώνει τη συνολική αποτελεσματικότητα και συνεπώς την επιτυχία στη σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης (Κουφάκη-Πρέπη 1997:118, 129, Κ. Τσουκαλάς 1977).

Συγκρίνοντας τα στατιστικά στοιχεία συμμετοχής των νοικοκυριών στην εκπαίδευση, θα παρατηρήσουμε μια συνεχώς αυξανό-

μενη τάση. Έτσι, ενώ το ποσοστό δαπάνης για εκπαίδευση στο σύνολο των αγορών του ελληνικού νοικοκυριού το 1987/88 ήταν 6,8% το 1993/1994 ήταν 7,2%. Η ποιοτική ανάλυση των δαπανών (π.χ. δαπάνες για ιδιωτικά σχολεία, εκμάθηση ξένης γλώσσας, υπολογιστή κ.λπ.) φανερώνουν πτυχές όπως η προσδοκία διατήρησης ή κατάληψης ανώτερης θέσης. Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δαπανών των νοικοκυριών ανά τάξη και ανά φύλο μπορεί να φωτίσει τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά, αλλά κυρίως αποτελεί ένα αδιάσειστο τεκμήριο για τη σταθερότητα και τη σημασία των εκπαιδευτικών στρατηγικών στην οικογένεια (Κουφάκη-Πρέπη 1997: 126-128).

Η οικογένεια σήμερα συμμετέχει στον κοινωνικό χώρο κυρίως ως μια καταναλωτική μονάδα. Ενταγμένη στην κοινωνία της αγοράς λειτουργεί και αυτή με τα κριτήρια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, όπως αυτά μετασχηματίζονται στην καθημερινότητα των μελών της. Ο προγραμματισμός και η ορθή διαχείριση στην επαφή της με τους θεσμούς αποτελεί την προϋπόθεση της επιτυχίας της (Μουσούρου 1989, Κουφάκη-Πρέπη 1997:121, Τσουκαλάς 1989).

Η κοινωνία της αγοράς ωθεί στην κατανάλωση όχι του αγαθού, αλλά της συμβολικής αξίας του αντικειμένου και της κοινωνικής του λειτουργίας που περιλαμβάνει την ανταλλαγή και συνεπώς τη διάχυση μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων ενός συνόλου σημείων (Bowe, Gerwitz, Ball 1994:65). Έτσι η κατανάλωση δεν είναι απλώς μια υποκειμενική πράξη, αλλά ανοίγει προοπτικές θέασης του καταναλωτή ή των καταναλωτών στα πλαίσια των κοινωνικών διαδικασιών.

Ως μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι γονείς είναι αυτοί που μεταφέρουν τον κοινωνικό λόγο στις σχολικές αίθουσες, λειτουργώντας συχνά με τη λογική της κοινωνίας της αγοράς, την οποία μετασχηματίζουν σε αίτημα προς το εκπαιδευτικό σύστημα. Αρκετές μελέτες αναλύουν τους γονείς ως 'καταναλωτές' στο παιδαγωγικό πλαίσιο, οι οποίοι έχουν την εξουσία να επηρεάζουν τις μαθησιακές και γνωστικές επιλογές και εμπειρίες των παιδιών τους (Crozier 1997). Η επιτυχία ή η αποτυχία των παιδιών, οι ίδιες οι προσδοκίες των μαθητών, θα εξαρτηθούν από τη θέση της οικογένειάς τους (Μυλωνάς 1999α). Οι κοινωνικές, πολιτισμικές, και οικονομικές συνθήκες δεν έχουν μόνο άμεσες επιπτώσεις στη σχολική δράση του παιδιού, αλλά και στον τρόπο και το βαθμό που οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ball, Bowe, Gewirtz 1995).

Έτσι οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν τους νόμους της αγοράς επιδιώκοντας την αποδοτική ένταξη των τέκνων τους στο οικονομικό γίγνεσθαι και θεωρώντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία ως αναγκαία για την επιτυχία αυτή. Αυτή ακριβώς η αναγνώριση της ένταξης στο 'βασιλείο της αναγκαιότητας' της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιβάλλει στην εκπαίδευση τόσο τη δύναμη της κοινωνίας της αγοράς, όσο και το χαρακτήρα της γνώσης ως 'παραγόμενου αγαθού'- αναγκαίου εργαλείου για την επαγγελματική σταδιοδρομία (Crozier 1997).

## 5. Προς ένα κριτικό επαναπροσδιορισμό των γονεϊκών στρατηγικών: η ανακατανομή των εξουσιών

Στην ανάλυση που προηγήθηκε, επιχειρήσαμε να καταδείξουμε τα οργανωτικά πλαίσια στα οποία υλοποιούνται οι γονεϊκές δράσεις και στρατηγικές, συμμετέχοντας στην διάδραση της εκπαιδευτικής δομής και της υποκειμενικής δράσης. Σκοπός μας ήταν να επαναπροσδιορίσουμε τη σημασία του όρου "ενεργός γονιός", ουσιαστικά επαναπροσδιορίζοντας την εκπαιδευτική δράση των γονέων. Θεωρώντας πως θα ήταν λάθος να ορίσουμε τον ενεργό γονέα, μόνο ως εκείνον, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στο σύλλογο γονέων και επωφελείται των ελαχίστων δυνατοτήτων που του δίνει η σχετική νομοθεσία, επιχειρήσαμε μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, για να ορίσουμε τη γονεϊκή δράση σύμφωνα με την κριτική συνείδηση του ρυθμιστικού λόγου και της αξίας, της λειτουργίας και της προσφοράς της εκπαίδευσης, με σκοπό τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων επιτυχίας του 'μαθητή'. (Crozier 1997). Άλλωστε αυτό ακριβώς είναι και το ζητούμενο για τις δημοκρατικές κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα: οι γονείς να είναι 'κριτικά ενεργοί συνεργάτες', τόσο του δασκάλου όσο και του ίδιου του θεσμού (Troyna 1994). Η ίδια η θέση των γονιών και των δασκάλων στην εκπαιδευτική οργάνωση προδίδει τη διαφορετικότητά τους. Σε μια προσπάθεια κατανομής των εξουσιών θα υιοθετούσαμε την άποψη, ότι εκπαιδευτικοί και γονείς είναι το ίδιο εξουσιαστές και εξουσιαζόμενοι, ισχυροί και ανίσχυροι με διαφορετικό τρόπο κάθε εκπαιδευτική στιγμή (Todde, Higgins 1998: 229).

Αναλύοντας τόσο τον γραφειοκρατικό λόγο όσο και το λόγο

της αγοράς, καθώς και την εξουσία στις σχέσεις της οικογένειας και του σχολείου, πιστεύουμε ότι θα πρέπει να αποφύγουμε την εμμονή στο μονοδιάστατο χαρακτήρα της σχέσης γονιών και εκπαίδευσης. Η προσοχή μας δεν θα πρέπει να εστιάζεται σε μια ιεραρχική δομή όπου ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός κατέχει την κυρίαρχη θέση, διότι με αυτό τον τρόπο θα προσεγγίζαμε το θέμα μόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος (Todde, Higgins 1998:235). Μέσα από τη δική μας καταγραφή και ανάλυση είτε του γραφειοκρατικού λόγου είτε της επίδρασης του λόγου της κοινωνίας της αγοράς στην εκπαίδευση, επιχειρήσαμε να αποδείξουμε πως στη σχέση γονιός-μαθητής-δάσκαλος δεν μπορεί να υπάρξει ισότητα. Η σχέση του γονέα με τον δάσκαλο συχνά χαρακτηρίζεται ως συνεταιρισμός (partnership), χωρίς να υπάρχει ισότητα, όπως συμβαίνει στην κοινωνία. (Troyna 1994). Κάθε άλλη σύλληψη υπό αυτό το πρίσμα θα οδηγούσε στην κάλυψη των εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των βασικών συντελεστών της σχολικής 'τάξης'.

Η ιδεολογική σύλληψη που έχει στην αφετηρία της είτε τις ρυθμιστικές αρχές ενός ιεραρχημένου από τη γνώση εξουσιαστικού παιδαγωγικού πλαισίου, είτε το λόγο της κοινωνίας της αγοράς, κατευθύνει δράσεις γονέων, οι οποίοι, συμμετέχοντας στους συλλόγους γονέων, βοηθώντας τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα, παρακολουθώντας τη βαθμολογία τους ή προσφέροντας φροντιστηριακή υποστήριξη, ουσιαστικά δεν κάνουν κάτι διαφορετικό από το να επιδιώκουν να 'επιβλέψουν' τη διαδικασία. Στην προσπάθειά τους για την 'επιτυχία' του παιδιού στο σχολείο οι γονείς υπεραντιδρώντας, αντικαθιστούν το δάσκαλο στο σπίτι ή αναλαμβάνουν το ρόλο του manager, στερώντας από το παιδί την αυτενέργεια και τη δημιουργία. Με συγκεκριμένες επιπτώσεις για την κοινωνικοποιητική διαδικασία, εγκαταλείπουν έτσι ουσιαστικά το ρόλο του γονέα.

Όμως, η σχέση του γονιού και του εκπαιδευτικού με το παιδί είναι διαφορετική. Ο γονιός έχει ένα μεγαλύτερο μερίδιο στην επαφή με το παιδί από ό,τι ο εκπαιδευτικός. Η σχέση του γονιού με το παιδί είναι πολύ πιο άμεση και σταθερή. Το αγαπά και έχει συγκεκριμένες φιλοδοξίες. Έχει δηλαδή σχέση πολύ πιο ουσιαστική από αυτή που το παιδί έχει με το δάσκαλο, ο οποίος θα ασχοληθεί μαζί του τις ώρες που αυτό βρίσκεται στο σχολείο, ίσως μάλιστα και μόνο κάποιες (όχι όλες) από αυτές και για ένα διάστημα ενός ή το πολύ δύο χρόνων. Ο δάσκαλος έχει ουσιαστικά έναν επαγγελματικό ρόλο να παίξει, ο οποίος τυπικά και κοινωνι-

κά νομιμοποιεί τη σχέση με το παιδί μέσα από τη γνώση που κατέχει. Βέβαια ο δάσκαλος έχει να αναπτύξει σχέσεις με τους γονείς τριάντα και περισσότερων μαθητών και μαθητριών ανά τάξη. Ενώ κάθε γονιός έχει συγκεκριμένη άποψη για το τι ζητά από το εκπαιδευτικό ζήτημα, εντούτοις ο δάσκαλος δεν μπορεί να συλλάβει αυτή την προσφορά στη δημιουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι παραπάνω γονεϊκές δράσεις που στο σύνολό τους συνθέτουν τις συγκεκριμένες γονεϊκές στρατηγικές, σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών των μαθητών, από τη μια είναι αποδεκτές από όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού δίχως τη συμβολή αυτή μένει ανολοκλήρωτος τόσο ο ρόλος των γονιών, 'ως γονιών', όσο και η εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη μεριά όμως, είναι φανερός ο δισταγμός της ιεραρχικής οργάνωσης αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φοβούνται ότι η συμμετοχή των μη ειδικών, των γονέων, θα προκαλέσει ανεπιθύμητες παρεμβάσεις στο έργο τους.

Η πραγματικότητα όμως είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Μια διαφορετική θεώρηση που θα ενέτασσε στην ανάλυση όχι μόνο την κρατική δόμηση αλλά και τη δύναμη της αγοράς, ή την κοινωνική δύναμη γονιών με εξουσιαστική θέση στην κοινωνία (lobbies γονέων) μπορεί να αποκαλύψει πολύπλοκες διασυνδέσεις ιεραρχιών που απλώνονται στον κοινωνικό χώρο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες πολύπλοκες συλλήψεις μπορούν να αποκαλύψουν τα πραγματικά τεκταινόμενα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι νέες αυτές συλλήψεις της πολυπλοκότητας προκαλούν τις παλιές, αποκαλύπτοντας τις ανισότητες, τις συγκρούσεις, την τάξη αρένα ή/και την τάξη πεδίο, επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση αλλά και τις θέσεις των δασκάλων και των γονιών.

Η επιμονή στο 'συνεταιρισμό' δεν επιφέρει τίποτα άλλο από την επικάλυψη των διαφορών και των ανισοτήτων. Η αποκάλυψη των ισορροπιών θα αποκάλυπτε το ανολοκλήρωτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ζητούμενο δεν είναι ο προσδιορισμός της συμμετοχής του γονιού και η γονεϊκή στρατηγική αλλά η συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας και της ανακατανομής των δυνάμεων και εξουσιών με τρόπο που να επιτρέπει τη λειτουργική αρμονία στη σχέση δασκάλου και γονιού προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεργασία προϋποθέτει και ευελιξία των εμπλεκόμενων μερών που θα δομήσει μια πιο ισομερή σχέση σχολείου και οικογένειας.

## 5. Επίλογος

Η προσπάθεια εντοπισμού και ανάλυσης των χαρακτηριστικών δράσης εκπαιδευτικών και γονέων, τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά, δε συνθέτουν μία νομοτελειακή θεώρηση του φαινομένου, όπου ο εξουσιαστικός τρόπος οργάνωσης είναι μελλοντικά αναπόφευκτος. Το ζητούμενο δεν είναι πώς θα εκλογικεύσουμε τη λειτουργικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης, αλλά πώς θα διαφυλάξουμε τα περιθώρια ακεραιότητας και αυθορμητισμού της ατομικής και συλλογικής δράσης. Άλλωστε, σπάνια είμαστε ικανοί να ανιχνεύσουμε και να συλλάβουμε το σύνολο των στρατηγικών και να ελέγξουμε το τελικό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, στην εκπαιδευτική δομή και στο επίκεντρό της, τη σχολική μονάδα, οι συγκρούσεις και οι ισορροπίες συμφερόντων, παραπέμπουν στις σχέσεις οικογενειακών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως αυτές αποκτούν τη θεσμική τους υπόσταση στο εσωτερικό του σύγχρονου εκπαιδευτικού μηχανισμού, όπου ο έλεγχος, η διευθέτηση και η συναίνεση θα διαμορφώσουν την εκάστοτε μορφή σχέσης.

## Σημειώσεις

1. Με τους όρους οικογένεια και οικογενειακή ομάδα εννοούμε τα σχήματα τα οποία καλύπτουν τους ρόλους των δύο φύλων στην οργάνωση του κοινού τους ιδιωτικού βίου (Μαράτου 1995).

2. Με τον όρο παιδευτικές στρατηγικές της οικογένειας, εννοούμε τις "βάσει προκαταρτισμένου σχεδίου, συγκεκριμένες και επαναλαμβανόμενες ενέργειες που αποβλέπουν στην επίτευξη σχολικών στόχων" (Μυλωνάς κ.ά.1999:432).

3. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η ψυχο-παιδαγωγική συζήτηση των θεωρητικών της αυτοπροαγωγής και των θεωρητικών που πρεσβεύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με το ερώτημα, εάν και σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός (ή/και ο γονιός) νομιμοποιείται να ενισχύει την αυτοαντίληψη των μαθητών.

4. Όχι μόνο η σημασία αλλά και η ένταση των γονεϊκών στρατηγικών είναι ιδιαίτερα εμφανής. Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες θεωρούν ενδεικτικό πως τα πρωταρχικά αιτήματα των γονιών, όταν αναζητούν συμβουλές από τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, αφορούν στην πορεία του παιδιού στο σχολείο (εφημ Καθημερινή, 5-3-2000, σελ. 31).

5. Το ζήτημα αυτό βρίσκεται από τη δεκαετία του 1960 στα ενδιαφέ-



ροντα των κοινωνικών μελετητών σε παγκόσμιο επίπεδο. Παραθέτουμε εδώ από την ποιοτικά και ποσοτικά σημαντική βιβλιογραφία, ενδεικτικά, μερικά πρόσφατα έργα: Τ. Δουλκέρη, *Η Συμμετοχή της Ελληνίδας στην Οικογένεια, και στην Εργασία*, Αθήνα, Σάκκουλας, 1986. Τ. Δουλκέρη, *Ισότητα των δύο Φύλων στις Εργασιακές Σχέσεις*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1990. Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, "Δομικά χαρακτηριστικά και Παραδοσιακές Λειτουργίες της Αγροτικής Οικογένειας: Εμπειρικές Έρευνες" *Επιθεώρηση Ε.Κ.Κ.Ε.*, 66, 1987. Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, *Η Οικογένεια στην Αθήνα, Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε., 1995. Λ. Μουσουρού, *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*, Αθήνα, Gutenberg, 1989. Μ. Χλέτσος, "Οι Γυναίκες στην Αγορά Εργασίας", *Επιθεώρηση Ε.Κ.Κ.Ε.*, 68, 1988, σελ. 89-120. Δεληγιάννη-Κουϊμπζή Β., Ζώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1994. Κασιμάτη Κ., *Επιλογή επαγγέλματος: πραγματικότητα ή μύθος*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε., 1989.

6. Η οικονομική αυτή σκέψη είναι θεμελιωμένη στη σκέψη του Adam Smith, όπως αυτή διατυπώνεται στο κλασσικό έργο του *Ο Πλούτος των Εθνών* με το οποίο θεμελιώνεται η φιλελεύθερη οικονομική σκέψη. (Adam Smith, *The Wealth of Nations*, I-III, Harmondsworth, Penguin, 1974).

## Βιβλιογραφία

- Αριές Φ., *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Αθήνα, Γλάρος, 1990.
- Bailey D., Winton P., Rousse L., Turnbull A., "Family goals in infant intervention. Analysis and issues", *Journal of Special Education*, 14, (1), 1990, σελ.15-26.
- Ball S., Bowe, R., Gewirtz S., *Sociological Review*, 43, 1995, σελ. 52-78.
- Barret M., McIntosh M., *Αντικοινωνική οικογένεια*, Αθήνα, Κάλβος, 1987.
- Berger E.H., "Parent involvement: yesterday and today", *The Elementary School Journal*, 91, (3), 1991, σελ. 209-219.
- Bernstein B., "On the classification and framing of educational knowledge", στο *Knowledge and Control*, έκδ. του M.F.D. Young, London, Collier-Macmillan, 1971.
- Bernstein B., "On pedagogic discourse", στο J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, London, Greenwood Press, 1986.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1989.

- Bernstein B., "On the classification and framing of educational knowledge" στο Ι. Σολομών (επιμ., μτφρ., εισαγ.), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1989.
- Bernstein B., *Class, Code and control: the structuring of pedagogic discourse*, London, Routledge, 1990.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London, Taylor & Francis, 1996.
- Beetham D., *Bureaucracy*, London, Open University Press, 1987.
- Blau P., Scott R., *Formal Organizations*, San Francisco, Chandler, 1962.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d' enseignement*, Paris, Ed. De Minuit, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Les heritiers: Les etudiants et la culture* Paris, Ed. De Minuit, 1964.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., *Reproduction in education and culture*, London, Sage, 1977.
- Bourdieu P., *Choses dites*, Paris, Ed. De Minuit, 1987.
- Bourdieu P., "Μερικές ιδιότητες των πεδίων", *Επιθεώρηση των Κοινωνικών Ερευνών*, 80, 1991, σελ. 3-10.
- Bowe R., Gerwitz S., Ball J. St., "Capture by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental Choice'", *British Journal of Education*, 15, 1994, σελ. 63-78.
- Buckingham D., *After the death of childhood*, London, Polity Press, 2000.
- Γεωργίου Στ., "Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 1996, σελ. 131-154.
- Crozier G., "Empowering the powerful: a discussion of the relation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling", *British journal of Education*, 18, (2), 1997, σελ. 187-200.
- Crozier M., *The Bureaucratic Phenomenon*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.
- Dahl R., *Modern political analysis*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1963.
- David et al., *Parents, Gender and Education Reform*, Oxford, Polity Press, 1993.
- David M., Edwards R., Huges M., Ribbens J., *Mothers and education inside out?* London, Macmillan, 1993.

- Horkheimer M., From E., Marcuze H., *Αυθεντία και οικογένεια*, Αθήνα, Νήσος, 1996.
- Ένγκελς Φρ. *Η καταγωγή της οικογένειας της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1966.
- Esland G., *Towards a Sociology of Work*, Edimburg, Holmes McDougall, 1975.
- Fagen R., *Πολιτική και Επικοινωνία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1977.
- Foucault M., *Surveiller et punir*, Gallimard, 1974.
- Foucault M., *Histoire de la sexualite*, Gallimard, 1976.
- Foucault M., *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, Αθήνα, Ύψιλον, 1991.
- Foucault M., *Η Τάξη του Λόγου*, Αθήνα, Ηριδανος, χ.χ.
- Καθημερινή (εφημ.) «Γονιός -δάσκαλος: το μεγάλο λάθος», 5-3-2000, σελ. 31.
- Καστοριάδης Κ., *Η Πείρα του Εργατικού Κινήματος, Προλεταριάτο και Οργάνωση*, Αθήνα, Αμφορέας, 1978.
- Καστοριάδης Κ., *Γραφειοκρατική Κοινωνία*, Αθήνα, Αμφορέας, 1979.
- Καστοριάδης Κ., *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα*, Αθήνα, Ύψιλον, 1984.
- Katsillis J., Rubinson R., "Cultural capital, student achievement and educational reproduction: the case of Greece", *American Sociological Review*, 55, (2), 1990, σελ. 270-279.
- Κουτσούλης Μ., "Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση: Εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις στα Λύκεια της Κύπρου", *Νέα Παιδεία*, 79, 1996, σελ.25-39.
- Κουτσούλης Μ., "Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28,1998, σελ.84-99.
- Κουφάκη-Πρέπη Ε., "Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 1997, σελ. 119-129.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., *Η οικογένεια στην Αθήνα: οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Αθήνα, ΕΚΚΕ, 1995.
- Λυστάρ Φ., *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, Αθήνα, Γνώση, 1988.
- Μιλμπάντ Ρ., "Το Κεφαλαιοκρατικό Κράτος στον Νίκο Πουλαντζά", στο Ν. Πουλαντζάς, Ρ. Μίλιμπαντ, Ζ.Π. Φάου, *Προβλήματα του Σύγχρονου Κράτους και του Φασιστικού Φαινομένου*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1985, σ. 32-42.
- Μισέλ Α., *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του Γάμου*, μπφρ. Λ. Μ. Μουσούρου, Αθήνα, Gutenberg, 1987.
- Μυλωνάς Θ., "Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις: το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων ε-

- ξετάσεων στο ελληνικό σχολείο από τους ελληνοδιδάσκαλους", *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 10, 1989, σελ. 5-38.
- Μυλωνάς Θ., "Η πολυπρισματική εικόνα του δασκάλου και οι συνδικαλιστικοί αγώνες", *Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Παν. Θεσσαλονίκης, <http://www.virtualschool.gr>, 1997.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.
- Μυλωνάς Θ. και ερευνητική ομάδα, "Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών" στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999(α).
- Μυλωνάς Θ., *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Ναυρίδης Κλ., "Η κρίση εξουσίας στη σύγχρονη οικογένεια", *Σύγχρονα Θέματα*, περ. Β' 1979, σελ. 94.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση-Η γέννηση του κοινωνικού*, Αθήνα, Gutenberg, 1988.
- Marconi J., *Shock marketing: Advertising, Influence and Family Values*, Bonus Books, 1997.
- Ξωχέλλης Π.Δ., *Παιδαγωγική του Σχολείου: θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*, Θεσσαλονίκη, Α/φοί Κυριακίδη, 1986.
- Παπάζογλου Μ., *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1984.
- Parsons T., Bales R., *Family structure and interaction process*, Glencoe, Free Press, 1955.
- Πυργιωτάκης Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1996.
- Queiroz J. M., *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Ι. Χριστοδούλου, Γ. Σταμέλου, πρλγ. Γ. Σταμέλου, Αθήνα, Gutenberg, 2000.
- Ρούσσης Γ., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Οργάνωσης*, Gutenberg, 1984.
- Seiter E., *Sold separately: Children and Parents in Consumer Culture*, Rutgers Univ. Press, 1993.
- Σολομών Ι., *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1992.
- Σολομών Ι., Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Ε.Μ.Ε.Α., 1994.

- Stafford, L., Bayer C. L., *Interaction between parents and children*, Newbury Park, Sage, 1993.
- Τάσιος Θ.Π., "Περιπολίες γονέων" εφ. Το Βήμα, 13/2/2000, σελ. β14.
- Τερλεξής Π., *Ο Γραφειοκρατικός Νόμος: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1987.
- Τερλεξής Π., "Το Εγελιανό Κράτος και η Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία", *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 7, 1992, σελ. 57-111.
- Τερλεξής Π., *Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία, Κράτος και Κοινωνική Οργάνωση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1996.
- Τερλεξής Π., *Max Weber*, Αθήνα, Παπαζήσης, τόμοι 3, 1999.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1977.
- Τσουκαλάς Κ., *Κράτος Κοινωνία, Εργασία, στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987.
- Τσουκαλάς Κ., *Είδωλα Πολιτισμού: Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα, στη Σύγχρονη Πολιτεία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1991.
- Todde.S., Higgins St., "Powerlessness in Professional and Parent Partnerships" *British Journal of Education*, 19, (2), 1998, σελ. 227-236.
- Troyna B., "Blind faith? Empowerment and educational research", *International Studies in Sociology of Education*, 4, σελ. 3-24.
- Φλουρής Γ., *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1989.
- Ψάλτη Α., Γαβριηλίδου Μ., "Συνεργασία γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;" *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85/86, 1996, σελ. 71-75/57-60.