

## Μέλη παλαιάς-νέας μεσαίας τάξης και ορατή-αόρατη παιδαγωγική

Απόστολος Δαρόπουλος<sup>1</sup> & Κώστας Λάμνιαν<sup>2</sup>

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις διαφοροποιήσεις στις στάσεις μελών της παλαιάς και νέας μεσαίας τάξης. Η παλαιά μεσαία τάξη αποτελείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με την οικονομία (παραγωγή, διανομή και κυκλοφορία του κεφαλαίου) και η νέα μεσαία τάξη από άτομα που έχουν άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο. Η ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού που συλλέχτηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες, αναδεικνύει πέντε βασικές θεματικές ενότητες: σκοπός της εκπαίδευσης, προγράμματα σπουδών, σχολική γνώση, αξιολόγηση, συμμετοχή των γονέων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι γονείς που προέρχονται από την παλαιά μεσαία τάξη προσανατολίζονται προς τις αρχές της ορατής παιδαγωγικής και κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με ισχυρές ταξινομήσεις-περιχαράξεις, ενώ γονείς που προέρχονται από τη νέα μεσαία τάξη προσανατολίζονται προς τις αρχές της αόρατης-παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με χαλαρότερες ταξινομήσεις-περιχαράξεις.

Λέξεις κλειδιά: *παλαιά και νέα μεσαία τάξη, συμβολικός έλεγχος, ταξινόμηση, περιχαράξη, ορατή-αόρατη παιδαγωγική.*

---

<sup>1</sup> Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

<sup>2</sup> Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

## 1. Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των διαφοροποιήσεων στις στάσεις μελών της μεσαίας τάξης σε σχέση με την εκπαίδευση. Η επιλογή της μεσαίας τάξης οφείλεται στο ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μελών της για την εκπαίδευση και επιπλέον στο ότι είναι μία τάξη η οποία επηρεάζει και ασκεί πιέσεις στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υιοθετώντας το διαχωρισμό του Bernstein (1975:111-129, 1977:124-128, 1990:114-143) διακρίνουμε στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης, την παλαιά μεσαία τάξη και τη νέα μεσαία τάξη. Σύμφωνα με τον Bernstein (2003b: 107-130, 2003c: 55-80; βλ. & Λάμνιαν, 2001, 2002α, 2002β; Lamnias, 2002: 33-34; Sadovnik, 1991) η είσοδος νέων κοινωνικών κατηγοριών στο χώρο της μεσαίας τάξης δημιούργησε ξεχωριστό διακριτό τμήμα τη νέα μεσαία τάξη. Η παλαιά μεσαία τάξη αποτελείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με την οικονομία (παραγωγή, διανομή και κυκλοφορία του κεφαλαίου) και η νέα μεσαία τάξη αποτελείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο. Ο συμβολικός έλεγχος είναι «... τα μέσα διά των οποίων η συνείδηση αποκτά μία ειδική μορφή και κατανέμεται μέσω τύπων επικοινωνίας που αναμεταδίδουν μία δοσμένη κατανομή εξουσίας και κυρίαρχων πολιτιστικών κατηγοριών. Ο συμβολικός έλεγχος μετατρέπει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και το λόγο σε σχέσεις εξουσίας» (Bernstein, 1990: 134, 2000, 2001). Τα άτομα του συμβολικού ελέγχου κατανέμονται σε έξι υποκατηγορίες: οι Ρυθμιστές (οι φορείς του νομικού συστήματος, της θρησκείας, της αστυνομίας κ.λπ.), οι Διορθωτές (ατομικοί και συλλογικοί φορείς των οποίων η λειτουργία βρίσκεται στο πεδίο της διάγνωσης, πρόληψης, επισκευής), οι Αναπαραγωγοί (οι εκπαιδευτικοί), οι Προπαγανδιστές (οι φορείς που δραστηριοποιούνται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας) οι Διαμορφωτές (οι ερευνητές) και οι Εκτελεστές (οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι γραφειοκράτες), (Bernstein, 2000: 110, 2003c: 119-120; Power & Whitty, 2002: 601; Ντακούμης, 2008).

Βασικές έννοιες στην παρούσα μελέτη είναι: η ταξινόμηση, η περιχάραξη, η ορατή/αόρατη παιδαγωγική. Η έννοια της ταξινόμησης προσπαθεί να ερμηνεύσει και να αναλύσει τις επιμέρους σχέσεις μεταξύ κατηγοριών. Αν ο χώρος κάθε κατηγορίας είναι προσδιορισμένος-οροθετημένος, τότε μιλάμε για ισχυρή ταξινόμηση, αντίθετα αν ο διαχωρισμός δεν είναι ευδιάκριτος, μεταξύ των κατηγοριών, μιλάμε για χαλαρή

ταξινόμηση. Συγκεκριμένα η ταξινόμηση αναφέρεται στο «βαθμό διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (Bernstein, 1977: 205; Bernstein, 1989: 67-70; βλ. και Λάμνιαν, 2002α: 303-305; Δώσσα, 2006: 50). Η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στις εσωτερικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στις κατηγορίες. «Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1989: 68). Και σε αυτή τη βασική έννοια διακρίνουμε ισχυρή και χαλαρή περιχάραξη. Ως ορατή παιδαγωγική χαρακτηρίζεται αυτή στην οποία ενυπάρχει ισχυρή καθοδήγηση με σαφή όρια και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην αξιολόγηση της διδακτέας ύλης και την επίτευξη των στόχων, έμφαση στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε ό,τι φαίνεται, στο ορατό. Ενώ στην αόρατη παιδαγωγική οι κανόνες λόγου είναι γνωστοί στο μεταδότη και δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στην πρόσληψη/ικανότητα (Bernstein, 1989: 122-155; Λάμνιαν, 2002α).

## 2. Υποθέσεις

Η βάση του εννοιολογικού συστήματος του Bernstein (1989, 1990) και της προβληματικής τού έργου του είναι ότι οι κοινωνικές πρακτικές στις διαδικασίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής ρυθμίζονται τόσο από ταξικές όσο και από ενδοταξικές σχέσεις εξουσίας, στοιχείο που καθορίζει και τις υποθέσεις τής έρευνάς μας οι οποίες είναι:

- Γονείς που προέρχονται από τη νέα μεσαία τάξη (νμτ) προσανατολίζονται προς τις αρχές της αόρατης-παιδοκεντρικής παιδαγωγικής.
- Γονείς της νμτ κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με χαλαρότερες ταξινομήσεις και περιχαράξεις και γι' αυτό ανάλογες είναι και οι απαιτήσεις τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Γονείς που προέρχονται από την παλαιά μεσαία τάξη (πμτ) προσανατολίζονται προς τις αρχές της ορατής-μπιχεβιοριστικής παιδαγωγικής.

- Γονείς της πμτ κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις και ανάλογες είναι και οι απαιτήσεις τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Bernstein, 1971a, 1977, 1989, 1990, 2000).

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως «...μία προσέγγιση εμπειρικής μεθοδολογικής ελεγχόμενης ανάλυσης κειμένων μέσα στο πλαίσιο επικοινωνίας τους, ακολουθώντας αναλυτικούς κανόνες βήμα-βήμα χωρίς ποσοτικά χαρακτηριστικά» (Mayring, 2000: 2) η ανάπτυξη δε των κατηγοριών μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: τον επαγωγικό και τον παραγωγικό (Mayring, 2000, 2004). Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε βάσει συνδυασμού και σύνθεσης των τριών ακόλουθων σταδίων (Mayring, 2000, 2004; Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2005; Kohlbacher, 2006; Μπονίδης, 1998, 2004) της συγκεφαλαίωσης, της εξήγησης και τυπικής δόμησης.

#### 3.2. Η συνέντευξη

Η χρήση της συνέντευξης, ως ερευνητικού μέσου, είναι ένας αξιόπιστος τρόπος για να διερευνηθούν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα διά μέσου της κατανόησης των απόψεων και των εμπειριών των προσώπων αποσαφηνίζοντας νοήματα μέσω της γλώσσας (Seidman, 2006: 14). Υιοθετήθηκε η τήρηση βασικών τεχνικών διεξαγωγής της ερευνητικής συνέντευξης με την υποβολή σαφών νοηματικώς ερωτημάτων, πραγματικά ανοιχτών και με αποφυγή σύνθετων. Ερωτήσεις σχετικές με την εμπειρία προηγήθηκαν των ερωτήσεων γνώμης, ακολουθήθηκε η σειρά από το γενικό στο ειδικό και η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης με παράλληλη διατήρηση του ελέγχου (Breakwell, 1995; Kvale, 2006; Patton, 2002; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Cohen & Manion, 1994; Κατερέλος, 2008). Επιπροσθέτως, τηρήθηκαν οι έξι βασικές αρχές: ανωνυμία, εμπιστευτικότητα, το δικαίωμα στην

άρνηση, διαπραγμάτευση στην πρόσβαση, ανεξαρτησία και αντιπροσωπευτικότητα σε όλο το φάσμα των απόψεων (Schostak, 2006: 48-66).

### 3.3. Η δειγματοληψία και τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με το συνδυασμό τριών ερευνητικών τεχνικών: της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling) και της δειγματοληψίας ποσόστωσης (quota sampling). Σε πρώτο επίπεδο υιοθετούνται τρία βασικά κοινά κριτήρια: Να είναι γονείς, γιατί θέλουμε να έχουν βιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα με αυτήν την ιδιότητα η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα και τη γνώση για ιδιαίτερες αξιολογικές προσεγγίσεις, να έχουν παρεμφερές μορφωτικό επίπεδο, ώστε αυτό να μην επηρεάσει την οπτική τους με το χώρο της εκπαίδευσης, αφού προγενέστερες έρευνες αποδίδουν σημαντικότητα σε αυτήν τη μεταβλητή και τρίτον, να έχουν παρόμοιο οικογενειακό εισόδημα, γιατί και αυτή η μεταβλητή είναι παράγοντας διαφοροποίησης, όπως επίσης και το φύλο. Επιπροσθέτως, πέραν των κριτηρίων που προαναφέρθηκαν, ορίζεται και ένα κοινό κριτήριο-προϋπόθεση για την τελική κατάταξη. Αυτό είναι η κατάταξη και των γονέων των συμμετεχόντων στην έρευνα να ανήκουν στον ίδιο τομέα – κατηγορία, βάσει των παραπάνω κριτηρίων (δηλ. μέλος της παλαιάς ή της νέας μεσαίας τάξης, αναλόγως). Η κοινωνική κινητικότητα είναι ιδιαίτερης σημασίας και θα πρέπει ο παράγοντας αυτός να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Η όποια μεταβολή στο πεδίο εργασίας θα ασκήσει ανάλογες επιρροές στα μέλη της μεσαίας τάξης. Υιοθετείται η έννοια του κώδικα, ως ρυθμιστική αρχή, η οποία προσλαμβάνεται σιωπηρά από τα υποκείμενα, και ρυθμίζει-καθορίζει τη συμπεριφορά των υποκειμένων τοποθετώντας «...άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις» (Σολομών, 1989: 22). Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τριάντα συνεντεύξεις (δύο στην προ-πιλοτική φάση, δύο στην πιλοτική φάση και είκοσι έξι στην κυρίως έρευνα) και τηρήθηκε, βάσει των διαθέσιμων στατιστικών δεδομένων (ΕΛΣΤΑΤ, Ευρωπαϊκή Ένωση) η αναλογική εκπροσώπηση όλων των υποκατηγοριών του κάθε πεδίου (πίνακας, 1).

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

ΠΕΔΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (ΠΠΑ)						ΠΕΔΙΟ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ (ΠΣΕ)					
Κωδικός <sup>1</sup>	Θέση στην παραγωγή <sup>2</sup>	Ηλικία/ Φύλο <sup>3</sup>	Μορφ. επίπεδο	Ετήσιο οικογενειακό	Αριθμός παιδιών	Κωδικός	Θέση στο συμβολικό	Ηλικία/ Φύλο	Μορφ. επίπεδο	Ετήσιο οικογενειακό	Αριθμός παιδιών
ΠΠΑ13	3	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	2	ΠΣΕ14	10	30-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	3
ΠΠΑ16	2	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	50-60	2	ΠΣΕ15	7	40-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	2
ΠΠΑ17	1	51-0/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	90-100	1	ΠΣΕ21	9	>61/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	50-60	2
ΠΠΑ19	2	>61/Α	ΑΠ/ΛΥΚ <sup>6</sup>	30-40	2	ΠΣΕ22	5	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	2
ΠΠΑ20	1	>61/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2	ΠΣΕ26	10	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2
ΠΠΑ23	3	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	50-60	3	ΠΣΕ29	9	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	1
ΠΠΑ24	2	>61/Α	ΤΕΧΝ.	Δ.Δ. <sup>7</sup>	3	ΠΣΕ30	8	>61/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	90-100	2
ΠΣΕ25	3	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	3	ΠΣΕ34	7	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	50-60	2
ΠΠΑ27	3	31-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	60-70	3	ΠΣΕ35	6	>61/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	2
ΠΠΑ28	3	>61/Α	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	1	ΠΣΕ36	7	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2
ΠΠΑ31	3	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2	ΠΣΕ37	7	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2
ΠΠΑ32	3	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2	ΠΣΕ38	7	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2
ΠΠΑ33	4	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	2	ΠΣΕ41	10	31-	ΑΠ/ΛΥΚ	30-40	2
ΠΠΑ39	3	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	50-60	3	ΠΣΕ42	10	31-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	1
ΠΠΑ40	2	41-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	40-50	2	ΠΣΕ43	10	51-	ΑΕΙ/ΤΕΙ	30-40	1

## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1. Κατηγοριοποίηση

Η τελική κατηγοριοποίηση στηρίχθηκε στις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας-παραγωγική ανάπτυξη κατηγοριών-συμπληρώθηκε από τη διεξοδική μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων-επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών (Mayring, 2000). Οι προς ανάλυση κύριες κατηγορίες είναι: σκοποί της εκπαίδευσης, προγράμματα σπουδών, σχολική γνώση, αξιολόγηση και η συμμετοχή των γονέων. Ειδικότερα:

#### *Κ.1. Σκοποί της εκπαίδευσης*

Κ.1.1. Εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Κ.1.2. Δημόσιος/Ιδιωτικός Χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Κ.1.3. Χρονική διάρκεια υποχρεωτικής εκπαίδευσης

#### *Κ.2. Προγράμματα σπουδών*

Κ.2.1. Χαρακτηριστικά Παιδοκεντρικής αγωγής (Κ.2.1.1. συνεργατικότητα, Κ.2.1.2. κριτική σκέψη, Κ.2.1.3. δημιουργικότητα, Κ.2.1.4. ευαισθησία, Κ.2.1.5. συναισθηματική υγεία).

Κ.2.2. Χαρακτηριστικά μπιχεβιοριστικής αγωγής (Κ.2.2.1. βαθμολογία, Κ.2.2.2. πειθαρχία, Κ.2.2.3. τήρηση αυστηρών κανόνων, Κ.2.2.4. υπακοή, Κ.2.2.5. εξετάσεις)

Κ.2.3. Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων

Κ.2.4. Σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών

#### *Κ.3. Σχολική Γνώση*

Κ.3.1. Επανάληψη και απομνημόνευση

Κ.3.2. Φύλο και σχολική γνώση

Κ.3.3. Αυτονομία περιφέρειας στην επιλογή σχολικής γνώσης

#### *Κ.4. Αξιολόγηση*

Κ.4.1. Θετικά/αρνητικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Κ.4.2. Επανάληψη τάξης

Κ.4.3. Μορφές αξιολόγησης μαθητή

#### *Κ.5. Η συμμετοχή των γονέων*

Κ.5.1. Κατ' οίκον εργασίες

Κ.5.2. Επισκέψεις στο σχολείο

Κ.5.3. Συμμετοχή και ρόλος των παππούδων-γιαγιάδων

#### 4.2. Θεματικός άξονας Κ.1. Σκοποί της εκπαίδευσης-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου παραγωγής

Τα μέλη της παλαιάς μεσαίας τάξης δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και θεωρούν πρωταρχικής σημασίας, ως σκοπό της εκπαίδευσης, την επαγγελματική και οικονομική αποκατάσταση των παιδιών τους. Η επαγγελματική αποκατάσταση δεν είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί μέσω της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης «...Δεν είναι ανάγκη να πάει στο Πανεπιστήμιο...» (ΠΠΑ17α/5-6)<sup>8</sup>, «Το συμπέρασμα είναι: δεν είναι λύση το πανεπιστήμιο...» (ΠΠΑ20α/17-18). Κυρίαρχο ρόλο κατέχει η έννοια της ανταποδοτικότητας «Δεν είναι απαραίτητο δηλαδή να τελειώσουμε πανεπιστήμιο για να καταλήξουμε υδραυλικοί» (ΠΠΑ40α/7-8), η αρχή της αμοιβαιότητας μπορεί να ειδωθεί σε ένα πλαίσιο δημιουργίας και σταθεροποίησης των κοινωνικών σχέσεων και πλαισίων, τα δε κίνητρα κυριαρχούν των πράξεων της κοινωνικής ανταλλαγής (Adloff, & Mau 2006). Επίσης, η οικονομική αποκατάσταση έχει βαρύνουσα σημασία ανεξάρτητα της επαγγελματικής επιλογής, αφού «...έχω και παραδείγματα ανθρώπων...όχι με μόρφωση και με πτυχίο, παρ' όλα αυτά διέπρεψε, και οικονομικώς, τουλάχιστον, ήταν πάρα πολύ καλύτερα από μένα που είχα ένα πτυχίο...τη δόξα πολλοί μίσησαν, το χρήμα ουδείς» (ΠΠΑ33α/4-9). Η αντιστροφή του αποφθέγματος «το χρήμα πολλοί εμίσησαν, τη δόξα ουδείς» δηλώνει την προτεραιότητα που κυριαρχεί στην επιλογή της οικονομικής αποκατάστασης. Η μη ικανοποιητική επαγγελματική απορρόφηση «...δεν έχουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις να απορροφήσουμε στην αγορά» (ΠΠΑ23α/28-29) η έλλειψη σύνδεσης με την παραγωγική διαδικασία και το πρόταγμα των αναγκών της οικονομίας είναι οι επισημάνσεις που κυριαρχούν.

Ενυπάρχει ένας προσανατολισμός και μία διάθεση για μία εντονότερη παρέμβαση θεσμικών παραγόντων (εκπαιδευτικών θεσμικών φορέων, κράτους) και ρύθμιση αυτής της υπερπροσφοράς και ανισορροπίας, αφού «...χρήζει μιας γενικότερης κατεύθυνσης από την πολιτεία. Από το κράτος...» (ΠΠΑ31α/11-12). Προτείνεται δε ο διαχωρισμός αυτός, δυνατότητα φοίτησης στο πανεπιστήμιο ή όχι, να επιχειρείται από νωρίς (δημοτικό/γυμνάσιο),



στοιχείο που θα διατηρεί και θα ενισχύει την ήδη υπάρχουσα κοινωνική αναπαραγωγή<sup>9</sup>.

Η τάση για φοίτηση στο πανεπιστήμιο εδράζεται στην *«πίεση προς τις σπουδές από την οικογένεια»* (ΠΠΑ28a/3) και αποτυπώνεται ως μία επιμένουσα, διαρκής και υπαρκτή «μορφωσιολατρεία<sup>10</sup>» διαφαίνεται ότι βρίσκεται ακόμη εν ισχύ η θέση του Τσουκαλά (1987: 574) που αναφέρει σχετικά με την εκπαίδευση ότι: *«...καθίσταται ο παράγοντας κλειδί της διαδικασίας της διαγενεϊκής ανοδικής κινητικότητας»*. Από τις παραπάνω τοποθετήσεις φαίνεται ότι οι στάσεις των μελών της πμτ φανερώνουν έναν προσανατολισμό και μία *«εξαρτημένη από την αγορά»* (Bernstein, 2003c: 55, 1989: 112) προτίμηση, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε δεξιότητες και ικανότητες που αναφέρονται στον επαγγελματικό τομέα.

Σχετικά με το δημόσιο και τον ιδιωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης διαφαίνεται προτίμηση στο δημόσιο τομέα *«Να είναι καθαρή, δημόσια εκπαίδευση»* (ΠΠΑ24b/1) ή με πιο emphaticό τρόπο με το επίρρημα (πλήρως) *«να ανελάμβανε το κράτος, πλήρως, και υπεύθυνα»* (ΠΠΑ19b/3). Μάλιστα με τον ισχυρισμό *«Το ότι ξοδεύουν τα λεφτά τους στα ξένα πανεπιστήμια, ας πρόσεχαν»* (ΠΠΑ27b/8-9) διαφαίνεται μία χρήση του μορίου ας με εμφανή χαρακτηριστικά μομφής. Η συνύπαρξη ιδιωτικού και δημόσιου τομέα δεν αποκλείεται στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *«στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιστεύω πρέπει να έχει ρόλο και ο ιδιωτικός τομέας»* (ΠΠΑ25b/12-13).

Η χρονική παράμετρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εκτιμάται ότι καλύπτει πλήρως τις σημερινές ανάγκες αφού *«...νομίζω ότι στα δέκα χρόνια θα έπρεπε να είχαμε τελειώσει με τη γενική εκπαίδευση»*, (ΠΠΑ23c/1-2), *«Εγώ το θεωρώ υπεραρκετό. Υπεραρκετό, δηλαδή σ' αυτά τα χρόνια αν συνοπτικά και γεμάτα δινόταν η εκπαίδευση, πιο μαζεμένη»* (ΠΠΑ40c/1-2). Μάλιστα, η φοίτηση στο λύκειο σήμερα έχει απαξιωθεί *«Ίσως να μην χρειάζεται αυτή η ταλαιπωρία»* (ΠΠΑ20c/3). Ο απαξιωτικός χαρακτηρισμός της φοίτησης του λυκείου *«ως ταλαιπωρία»* υποδηλώνει και επισημαίνει τη μη χορήγηση τίτλου ο οποίος θα παρέχει διέξοδο σε αποκατάσταση επαγγελματική. Είναι φανερό ότι τα μέλη της πμτ συνδέουν τον παράγοντα χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με *«την πρακτική σημασία των επαγγελματικών*

δεξιοτήτων» (Bernstein, 2003c: 55, 1989: 112) και θεωρούν, κυρίως, ότι ο υπάρχων χρόνος είναι αρκετός.

#### 4.3. Θεματικός άξονας Κ.1. Σκοποί της εκπαίδευσης-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του συμβολικού ελέγχου

Στα μέλη του συμβολικού ελέγχου διαπιστώνεται η συσχέτιση των σπουδών με ανθρωπιστικά ιδεώδη και ότι ως στόχος της εκπαίδευσης ορίζεται και προτάσσεται «ο καλύτερος άνθρωπος», η ολοκλήρωση του ανθρώπου, «Είναι σπουδές οι οποίες κάνουν καλύτερο τον άνθρωπο» (ΠΣΕ21α/7). Η φοίτηση σε ένα πανεπιστήμιο «σου δίνει εμπειρίες γνωστικές και οτιδήποτε άλλες που νομίζω σε κάνουν καλύτερο άνθρωπο» (ΠΣΕ26α/4-5) στοχεύει στην πνευματική καλλιέργεια αφού «...θεωρώ ότι είναι χρήσιμο ακόμα και εκεί που δεν χρειάζεται» (ΠΣΕ30α/19-20). Οι σπουδές παρέχουν θετικές προοπτικές, είναι μία ιδιαίτερη και σημαντική περίοδος η οποία αναφέρεται και πέρα από τα στενά όρια του επιστημονικού πεδίου που σπουδάζει κανείς, στοχεύει σε ευρύτερα πλαίσια τα οποία «διευρύνουν τους ορίζοντές του» (ΠΣΕ30α/6) και «Άρα μόνο θετικό το βρίσκω» (ΠΣΕ30α/16). Οι σπουδές έχουν σταθερή αξία «...εγώ πιστεύω ότι οι σπουδές αξίζουν πάντα. Και αυτό έχω περάσει και στο παιδί μου» (ΠΣΕ43α/3-4), χαρακτηρίζονται ως «Το άλφα και το ωμέγα» (ΠΣΕ29α/3). Η χρήση του εκφραστικού κλισέ που υποδηλώνει την αρχή και το τέλος, τα πάντα, ενισχύει και τονίζει την καθοριστική σημασία και τη σημαντικότητα της μόρφωσης<sup>11</sup>. Η δε φοίτηση στο πανεπιστήμιο δεν συνδέεται απόλυτα με την αγορά εργασίας αφού «...Νομίζω ότι πρέπει να πάει γιατί δεν πρέπει να συνδέεται απολύτως και με την αναζήτηση εργασίας» (ΠΣΕ22α/1-2) ή «ναι, θα 'λεγα ότι δεν είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με την αγορά εργασίας» (ΠΣΕ21α/5-7). Η προσέγγιση και η οπτική εκλαμβάνει τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο ως γνώσεις, άλλη ποιότητα ζωής, οι σπουδές χαρακτηρίζονται ως εφόδια, νέες συναναστροφές. Οι στάσεις των μελών της νμτ δηλώνουν έναν προσανατολισμό και μία «ανεξάρτητη από την αγορά» (Bernstein, 2003c: 55, 1989: 112) προτίμηση, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην «ιεραρχία της γνώσης» (ό.π.) και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως «μέσο πολιτιστικής και οικονομικής αναπαραγωγής» (Bernstein, 1989: 128).

Η αξιολογική εκτίμηση «Δεν έχουμε καλή δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα» (ΠΣΕ21b/1), για την εκπαίδευση στη χώρας μας και η διαβάθμιση της προβληματικής αυτής κατάστασης επικεντρώνει το δίλημμα μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης σε ποιοτικούς δείκτες «Εμένα θα με ενδιέφερε πρώτα η ποιότητα, ποιος μπορεί να μου εξασφαλίσει την ποιότητα» (ΠΣΕ22b/1-2) και δεν τίθεται «...ως θέμα αρχής ή αυτό ή το άλλο» (ΠΣΕ22b/9). Διάκεινται θετικά, αφού «Δεν νομίζω ότι απειλείται πάντως και η δημόσια ανώτατη εκπαίδευση αν ιδρυθούν ιδιωτικά πανεπιστήμια...μπορούν να συνυπάρχουν» (ΠΣΕ34b/1-7) και με μία ευνοϊκή οπτική στη συνεργασία δημόσιου-ιδιωτικού «...η συνεργασία του ιδιωτικού με το δημόσιο τομέα, θα παρήγαγε καλύτερα αποτελέσματα ως προς την εκπαίδευση» (ΠΣΕ30b/10-12). Ο χαρακτηρισμός «ό,τι πιο υγιές υπάρχει» είναι σαφής και ρητή αποδοχή των θετικών χαρακτηριστικών της συνύπαρξης «Ό,τι πιο υγιές υπάρχει...Το πιο φυσικό είναι να υπάρχουν και τα δημόσια και τα ιδιωτικά, και πανεπιστήμια και σχολεία...» (ΠΣΕ43b/1-8). Υιοθέτηση μιας συστημικής προσέγγισης της εκπαίδευσης αφού η εκπαίδευση είναι θέμα όλων των πολιτών, «ανεξαιρέτως» (ΠΣΕ21b/5). Η χρήση της λέξης «πολίτης» (ΠΣΕ21b/4-5) παραπέμπει σε προνόμια και υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτήν την ιδιότητα «η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη εργαλείων γνώσης και κατανόησης, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών, δυνατοτήτων-διαθέσεων» (Καρακατσάνη, 2005).

Σε ό,τι αφορά στη χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αφ' ενός δεν αποδέχονται μείωση του χρόνου «Μικρότερο όχι, σε καμία περίπτωση...Ο πιο υγιής χώρος για αυτή την ηλικία είναι το σχολείο...» (ΠΣΕ34c/1-2) και αφ' ετέρου διαφαίνεται μία τάση για διεύρυνση του χρόνου «...να είναι υποχρεωτική και για το λύκειο» (ΠΣΕ21c/2-3), «Η δική μου εκτίμηση, αυτά τα τρία χρόνια θα ήθελα ενδεχομένως να είναι άλλα τρία χρόνια, να περιλαμβάνει και το λύκειο μέσα...» (ΠΣΕ36c/1-2). Μάλιστα προτείνεται η παροχή περισσότερων επιλογών και κατευθύνσεων και ως στόχος υιοθετείται η διεύρυνση των δυνατοτήτων αφού αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα και σπουδαιότητα στη γνώση, διά βίου μάθηση ως εσωτερικό κίνητρο, ως στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου, ως «προσωπική στάση του καθενός» (ΠΣΕ21c/9). Τα μέλη της νμτ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα όχι μόνο στον παράγοντα χρόνο αλλά και σε ποιοτικά

χαρακτηριστικά του περιεχόμενου υποστηρίζοντας έτσι θέσεις που ενισχύουν «την υποτιθέμενη αυτονομία της γνώσης» (Bernstein, 2003c: 55, 1989: 112).

#### 4.4. Θεματικός άξονας Κ.2. Προγράμματα σπουδών-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου παραγωγής

*«Πειθαρχία, απαραίτητη για μένα η οποία δεν υπάρχει, δεν υπάρχει και τη θέλω εκατό τοις εκατό, πειθαρχία. Εγώ είμαι υπέρ της τήρησης κανόνων, είμαι υπέρ γιατί έτσι γαλουχήθηκα...» (ΠΠΑ19d/6-9).* Το «είμαι της παλιά σχολής...» (ΠΠΑ19d/29) υποδηλώνει τη διάκριση, η διχαστική χρήση αντωνυμίας, μία ιδεολογική συμπαράταξη απέναντι στους «άλλους», έναντι των νέων παιδαγωγικών δεδομένων. *«Πειθαρχία πρώτον και το εξηγώ διότι χωρίς την πειθαρχία δεν μπορεί να υπάρχουν όλα τα υπόλοιπα...» (ΠΠΑ28d/1-7).* Η πρώτη θέση της πειθαρχίας αιτιολογείται ως τη βάση και την κινητήριο δύναμη για την ανάδειξη και επίτευξη όλων των υπόλοιπων αξόνων-στόχων. *«Θα έλεγα η υπακοή και η πειθαρχία είναι δύο στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν στο μυαλό του παιδιού όσον αφορά το μέτρο...» (ΠΠΑ31d/1-11).* «...Πιστεύω πάρα πολύ στην πειθαρχία και τα δικά μου τα παιδιά τα έχω με αυστηρούς κανόνες, με τιμωρίες όταν πρέπει...Και είμαστε ξέφραγο αμπέλι...» (ΠΠΑ27d/1-11). Η αναγκαιότητα αυτή είναι μέσα στις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις του σχολείου η δε έκφραση «ξέφραγο αμπέλι» αποτυπώνει και αποδίδει την ισοπέδωση, την έλλειψη αυτών των χαρακτηριστικών στη σημερινή κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Η επίκληση της παροιμίας «το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο» και η έμφαση στη διδαχή της υπακοής ως προτεραιότητα *«την υπακοή, κι αυτή διδάσκεται, κακώς οι γονείς τα έχουν έτσι, και καμιά ξυλιά ας το πούμε, ένα μάλωμα δεν έκανε κακό. Το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο λέγανε παλιά...» (ΠΠΑ40d/10-12)* εντάσσεται σε μία συγκεκριμένη οπτική του επικοινωνιακού πλαισίου της οικογένειας. Τα μέλη της πμτ προσανατολίζονται στο «...να μαθαίνεις να δουλεύεις μέσα σε μία δεδομένη περιχάραξη» (Bernstein, 1989: 82).

Επισημαίνεται δε και η αναγκαιότητα της αριθμητικής κλίμακας αποτύπωσης της επίδοσης η χρήση των ρημάτων (έπεσα/ανέβω) είναι χαρακτηριστική, *«Πώς θα αξιολογηθεί αν δεν υπάρχει βαθμολογία, στον αέρα; το λίαν καλώς και καλώς; Αν δεν έχει το δέκα, το πέντε, το οχτώ, το δώδεκα,*

μια εικόνα και να έχει μία αφετηρία και από κει να δει ξέρεις εγώ έπεσα και πρέπει να ανέβω» (ΠΠΑ19d/1-4). Τα μέλη της πμτ προσανατολίζονται στο να «δημιουργηθεί σχετικά γρήγορα μία εκπαιδευτική ταυτότητα ευδιάκριτη και περιφραγμένη» (Bernstein, 1989: 79, 1975: 87).

Σχετικά με την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων μέσω συγκεκριμένων μαθημάτων παρατηρούνται προτιμήσεις σε μαθήματα που παραπέμπουν στο κίνημα «επιστροφή στα βασικά» (Back to basics movement) αποδίδοντας ιδιαίτερο βάρος στα μαθηματικά και τη γλώσσα «*Η γλώσσα, το βασικότερο πράγμα, που πάει να καταργηθεί η γλώσσα, η ελληνική γλώσσα έχει καταργηθεί. Δεν ξέρει κανείς τι να διαβάσει*» (ΠΠΑ28e/1-3). Η απουσία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών διασυνδέεται με τα επίπεδα τρόπου σκέψης και καλλιέργειας «...*θεωρώ ότι τα αρχαία ελληνικά θα μπορούσαν να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης μας και την νοοτροπία μας...*» (ΠΠΑ27e/3-4). Παράλληλα όμως επικαλούνται την ιδιαίτερη σημαντικότητα των μαθημάτων όπως π.χ. της ιστορίας, των θρησκευτικών «*Και βεβαίως τα μαθηματικά χρειάζονται, αλλά και η ιστορία χρειάζεται και τα θρησκευτικά χρειάζονται*» (ΠΠΑ24e/1-2) ή «...*δεν πρέπει να ξέρω ιστορία και θρησκευτικά; Τι πράγμα είναι αυτό;*» (ΠΠΑ19e/1), ή «*Μαθηματικά και γλώσσα, μαθηματικά και γλώσσα...Για μένα είναι πολύ βασική η ιστορία...Δεν πρέπει να λείπει ποτέ η ιστορία από τα σχολεία*» (ΠΠΑ32e/1-25). Εκφράζεται μία προτίμηση σε γνωστικά αντικείμενα που συνηγορούν στην ενίσχυση της «εθνικής γνώσης»<sup>12</sup>.

Σε ό,τι αφορά στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών κατατίθενται από ισχυρές επιφυλάξεις, έως σαφείς και ρητές αρνήσεις, σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών. Διατυπώνεται ευθέως η γνώμη ότι «*Οι γονείς δεν μπορούν να έχουν άποψη στο θέμα*» (ΠΠΑ28f/1) και υπάρχουν σοβαρές ενστάσεις για τη συμμετοχή των γονέων, αφού οι ειδικοί κατέχουν την απαραίτητη επιστημονική επάρκεια «*Εγώ είμαι υπέρ της άποψης της εξής: δεν μπορεί όλοι μαζί να συνδιαμορφώσουμε κάποια πράγματα. Υπάρχουν κάποιοι που έχουν την εμπειρία και τη γνώση*» (ΠΠΑ31f/1-4). Παρόμοια θέση εκφράζεται και προτείνεται ως βέλτιστη λύση ομάδα ειδικών και μάλιστα έξω από πολιτικές επιρροές «...*το καλύτερο απ' όλα είναι οι ειδικοί να έχουν τον πρώτο λόγο...να υπάρχει μια ομάδα ειδικών που δεν θα επηρεάζεται ούτε από πολιτικές*

ούτε...» ΠΠΑ25f/3-5), αλλά και οι πιο εξειδικευμένοι ειδικοί που έχουν διακριθεί στον τομέα τους «Οι ειδικοί πρέπει να χειρίζονται τα θέματα. Και αν είναι δυνατόν οι άριστοι» (ΠΠΑ39f/1-2). Η επίκληση της παροιμιακής φράσης «εκεί που μιλάνε πολλοί χαλάει η σούπα» (ΠΠΑ27f/1) ενισχύει τις επιφυλάξεις για την ενεργό συμμετοχή. Κυρίαρχο ρόλο έχει «Ο δάσκαλος πρέπει να δει πως θα κάνει κουμάντο αυτό το παιδί...» (ΠΠΑ20f/3). Η χρήση της λέξης «κουμάντο» παραπέμπει σε μία μορφή διαχείρισης και καθοδήγησης του παιδιού δασκαλοκεντρικής κατεύθυνσης, με στοιχεία προσαρμογής του μαθητή σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, «η γνώση μεταδίδεται σε ένα πλαίσιο όπου ο διδάσκων έχει μέγιστο έλεγχο ή επιτήρηση» (Bernstein, 1989: 83).

4.5. Θεματικός άξονας Κ.2. Προγράμματα σπουδών-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του συμβολικού ελέγχου

*«Την κριτική σκέψη, πρώτον την κριτική σκέψη. Τη δημιουργικότητα θα έβαζα δεύτερο, τη συνεργατικότητα τρίτο...» (ΠΣΕ21d/1-4), «Να προάγει την κριτική σκέψη αλλά και την δημιουργικότητα...Συνεργατικότητα, ευαισθησία...και συναισθηματική υγεία...» (ΠΣΕ34d/1-7)* τα θεωρούν ως απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών τους. Επισημαίνουν την απουσία τους από το σημερινό σχολείο και επικεντρώνονται στην εξασφάλιση της ψυχικής ισορροπίας *«βάζω 1...τη συναισθηματική υγεία του παιδιού. Για μένα ο άνθρωπος είναι πάνω απ' όλα...» (ΠΣΕ26d/1-8)*. Είναι αξιοσημείωτη η επαναλαμβανόμενη αξιολογική-ιεραρχική σειρά (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργατικότητα, συναισθηματική υγεία, ευαισθησία) στο σύνολο, σχεδόν, των μελών του πεδίου συμβολικού ελέγχου στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι τα μέλη της νμτ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν με αρχές της παιδοκεντρικής αγωγής (Bernstein, 1989: 136-146).

Σχετικά με την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων μέσω συγκεκριμένων μαθημάτων παρατηρείται μία ευρύτερη προσέγγιση σε επίπεδο στόχων. *«Πρέπει και ο μαθητής στο δημοτικό να φύγει, να βγει έξω από τα μαθηματικά, την ανάγνωση και τη γλώσσα...ως δέκτης δηλαδή πρέπει να αναπτυχθεί περαιτέρω να μην τον περιορίσουμε...» (ΠΣΕ21e/1-6)*. Αυτή η

διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα εμπιριέχει μαθήματα που στοχεύουν στην ενίσχυση της επικοινωνίας, τη λειτουργία ως πολίτη του κόσμου, την ενίσχυση της «παγκόσμιας γνώσης<sup>13</sup>», αφού αναφέρονται οι ξένες γλώσσες, η αγωγή, η μουσική *«με μία σωστή διδασκαλία δύο ξένων γλωσσών που μπορούν τα μικρά να την αφομοιώσουν εύκολα...αγωγή του πολίτη...να δουν δυο τρεις παραστάσεις, σε εκδηλώσεις, σε μουσεία και τέτοια πράγματα...»* (ΠΣΕ22ε/1-8).

Επίσης, οι νέες τεχνολογίες έχουν σημαντική θέση και θεωρούνται ως ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αφού εμφατικά ορίζεται ο υπολογιστής ως «το στυλό του μέλλοντος», και γενικά υπάρχει μία θετική στάση υπέρ των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων και μία επιφύλαξη για παραδοσιακά ηθικοπλαστικού χαρακτήρα μαθήματα όπως π.χ. τα θρησκευτικά *«Η κοινωνία αυτή τη στιγμή μόλις πάει να κοπεί μια ώρα θρησκευτικά βγαίνει στους δρόμους. Και δεν ξεσηκώνεται για να μπουν δυο ώρες ηλεκτρονικού υπολογιστή που είναι πλέον το στυλό του μέλλοντος»* (ΠΣΕ30ε/1-8). Τα μέλη της νμτ προσανατολίζονται σε μία ολιστικότερη προσέγγιση και προτείνουν μία γενικότερη-ευρύτερη παρουσία και στοχοθεσία στο πεδίο της σχολικής γνώσης και σε τομείς που έχουν σχέση με καλλιτεχνική δημιουργία, θέατρο, χορό, μουσική, γυμναστική, ξένες γλώσσες, νέες τεχνολογίες.

Σε ό,τι αφορά στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών εκφράζεται μία θετικά, κατ' αρχήν, θέση για συμμετοχή των γονέων και επιχειρηματολογούν δανειζόμενοι παραδείγματα από άλλους χώρους *«...οι περισσότεροι είναι καλύτερα να συμμετέχουν. Δεν μπορείς να μη δεν λάβεις υπόψη το γονιό, βλέπεις ακόμα και στα δικαστήρια οι ένορκοι αποφασίζουν...»* (ΠΣΕ29φ/2-9). Χαρακτηρίζεται ως λάθος ο περιορισμός στην ομάδα των εξειδικευμένων επιστημόνων *«Νομίζω ότι είναι λάθος, δηλαδή, μόνο οι ειδικοί να αποφασίζουν»* (ΠΣΕ43φ/8-9). Ενυπάρχει μία απαίτηση για αυξημένη λογοδοσία και τα μέλη της νμτ προσανατολίζονται σε μία ευρεία βάση συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών από ειδικό επιστημονικό προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και ευρύτερους κοινωνικούς θεσμικούς εκπροσώπους, αφού η εκπαίδευση έχει ευρύτερες κοινωνικές προεκτάσεις.

#### 4.6. Θεματικός άξονας Κ.3. Σχολική Γνώση-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου παραγωγής

Οι διαδικασίες της επανάληψης και της απομνημόνευσης κατέχουν σημαντική θέση, για τα μέλη του πεδίου παραγωγής, στην κατάκτηση της γνώσης, αφού τις θεωρούν ως αναπόσπαστο τμήμα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας «...είναι αναγκαστική και απαραίτητη...» (ΓΠΑ27g/3-4), «...γιατί με την επανάληψη θεωρώ ότι μαθαίνεις πιο πολύ το αντικείμενο και την ύλη...» (ΓΠΑ17g/1-3). Είναι ένας αποδεκτός τρόπος επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων «...το βιβλίο έχει 5-10 ωραίες κουβεντούλες, φράσεις, που είναι φτιαγμένες όμορφα, και βάζοντας μέσα στο μυαλό του το παιδί, έστω και μ' αυτόν τον τρόπο, μαθαίνει πέντε πραγματάκια...» (ΓΠΑ40g/2-5) δεν υπάρχει κάποιος ενδοιασμός για τη χρησιμότητά τους, αλλά το πόσο χρειάζονται «Σημαντικές, οπωσδήποτε...Και τα δύο χρειάζονται, πόσο; Φίφτι-φίφτι» (ΓΠΑ19g/1-6), ο δανεισμός εδώ του φίφτι-φίφτι έχει ενισχυτική θέση της εγκυρότητας του λόγου. Είναι διαδικασίες που τις προτείνουν στα παιδιά τους για να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα «Αυτές πιστεύω είναι οι πιο σωστές και αυτές λέω και στα παιδιά...Η επανάληψη είναι η βάση της μαθήσεως» (ΓΠΑ33g/1-5). Τα μέλη της πμτ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση τόσο στη διαδικασία της επανάληψης όσο και στην απομνημόνευση. Τις θεωρούν απαραίτητες διαδικασίες για την κατάκτηση της γνώσης στοιχεία που ενισχύουν τον προσανατολισμό τους στην ορατή παιδαγωγική, αφού έτσι επιβεβαιώνουν την έμφαση που δίνουν στο αποτέλεσμα και σε στοιχεία της δηλωτικής γνώσης.

Οι διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με το φύλο αναδεικνύουν στάσεις που ενισχύουν στερεότυπα σχετικά με την επιλογή μαθημάτων «Τα πρακτικά μαθήματα τουλάχιστον ήταν μια τάση που πήγαιναν περισσότερο οι άρρενες, τα αγόρια...» (ΓΠΑ17h/1-2), τον επαγγελματικό προσανατολισμό αφού «ορισμένα επαγγέλματα ήταν ανδρικά, να το πιάω έτσι επιστημονικά ανδρικά τώρα βλέπεις να έχουν υπεισέλθει γυναίκες ένα σωρό σ' αυτά τα ανδρικά επαγγέλματα, τα επιστημονικά» (ΓΠΑ19h/1-3), το ρήμα υπεισέλθει δηλώνει την είσοδο σε ένα χώρο που δεν τους ανήκει και είναι παρούσα η έμμεση υπεροχή αφού «...ο άντρας ίσως είναι ένα άτομο το οποίο επιχειρεί επικινδύνως περισσότερο από ό,τι μια γυναίκα...» (ΓΠΑ23h/3-4). Επίσης, οι



νέες τεχνολογίες θεωρούνται ως πιο οικείο πεδίο των αγοριών παρά των κοριτσιών *«Όταν πρωτομπήκε η ψηφιακή τεχνολογία, οι γυναίκες, τα κορίτσια, ήτανε λίγο σα χαμένες. Δηλαδή, ξαφνικά από τις κούκλες βρεθήκανε μπροστά σε έναν υπολογιστή...»* (ΠΠΑ25h/1-3). Τα μέλη της πμτ σχετικά με τις διαφορές που επισημαίνουν, σε ό,τι έχει σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση, τις αποδίδουν πέρα από παραμέτρους του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και σε γενετικούς παράγοντες.

Το θέμα της αυτονομίας της περιφέρειας στην επιλογή σχολικής γνώσης δεν υποστηρίζεται από τα μέλη του πεδίου παραγωγής, εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις για διαφοροποιήσεις και επιζητούν μία ομοιόμορφη και ενιαία σχολική γνώση, σε εθνικό επίπεδο, χωρίς διαφοροποιήσεις *«Σύμφωνα με τη χώρα, τις ανάγκες της χώρας...»* (ΠΠΑ17i/1) ή *«Είμαι πάρα πολύ κατά...»* (ΠΠΑ27i/4-5). Οι θέσεις των μελών της πμτ εμπεριέχουν πλήρη και σαφή άρνηση *«Δεν μπορώ να σκεφτώ για ποιο λόγο να γίνει αυτό το πράγμα...»* (ΠΠΑ33i/1-3) ή *«δεν θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός περιφερειών, γιατί να το διαχωρίσουμε...Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι; Έτσι νομίζω»* (ΠΠΑ32i/8-12). Επισημαίνεται δε ακόμη και πιθανή ύπαρξη σκοπιμότητας ή υποβολιμαίας πράξης η τυχόν διαφοροποίηση *«...σωστή ύλη η οποία να εφαρμοστεί για όλους. Διότι και το παιδί, ο μαθητής που είναι στο Καστελόριζο και ο μαθητής που είναι στην Αθήνα να έχουν...αυτά είναι και καμιά φορά λίγο ιδιόρρυθμα, πονηρά. Στο ένα σχολείο θα διδάσκεται η Α ύλη και στο άλλο;»* (ΠΠΑ24i/1-5). Τα μέλη της πμτ προσανατολίζονται σε μία ενιαία μορφή των προγραμμάτων σπουδών σε επίπεδο χώρας, τονίζουν τα εθνικά χαρακτηριστικά και δεν αποδέχονται, συνήθως, διαφοροποιήσεις σε επίπεδο περιφέρειας.

#### 4.7. Θεματικός άξονας Κ.3. Σχολική Γνώση-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου συμβολικού ελέγχου

Οι διαδικασίες της επανάληψης και της απομνημόνευσης για τα μέλη του συμβολικού ελέγχου δεν θεωρούνται κομβικής σημασίας σχετικά με την κατάκτηση της γνώσης. Ειδικότερα για την επανάληψη μπορεί να γίνει αποδεκτή υπό προϋποθέσεις και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις *«...Τώρα η επανάληψη αν βοηθάει, πιθανόν να είναι χρήσιμη χωρίς να σημαίνει ότι αυτό*

όμως ότι είναι απόλυτο ε...» (ΠΣΕ22g/12-15), με συγκεκριμένη στοχοθεσία και μόνο αν συμβάλλει στη βελτίωση της πνευματικής καλλιέργειας «Εάν δεν βοηθάει σε κάποιες άλλες πνευματικές λειτουργίες, δηλαδή να οξύνει το μυαλό και οτιδήποτε άλλο, το θεωρώ αρνητικό» (ΠΣΕ26g/1-2). Σε ό,τι αφορά στην απομνημόνευση υπάρχει ακόμη πιο ισχυρή εναντίωση, αφού θεωρείται μία διαδικασία που δεν ταιριάζει με τις αντιλήψεις τους, χρησιμοποιούνται αρνητικά αξιολογικά επίθετα «Η απομνημόνευση θεωρώ ότι δεν ανταποκρίνεται στη δικιά μου την...» (ΠΣΕ29g/1), «Όσον αφορά την απομνημόνευση, δεν θέλω να φανώ τώρα σκληρός. Τη θεωρώ απaráδεκτη» (ΠΣΕ42g/3-4), «Να απομνημονεύσεις για ποιο λόγο;...Η γνώση είναι άλλο πράγμα κατά την άποψη μου» (ΠΣΕ38g/2-8) θεωρείται ως τροχοπέδη για όλη την εκπαιδευτική διαδικασία «Τίποτα, αυτό απολύτως ξένο με το σχολείο, αυτό το πράγμα...απομνημόνευση με τίποτα. Αυτό το πράγμα πρέπει να φύγει από το σχολείο, εντελώς» (ΠΣΕ22g/6-12). Οι θέσεις των μελών της νμτ συγκλίνουν σε μία βασική αρχή της μάθησης περί του τρόπου οργάνωσης του διδακτικού υλικού και αποδέχονται την επανάληψη με προϋποθέσεις, τόσο στον τρόπο εφαρμογής όσο και το σκοπό της, αλλά εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις και αντιρρήσεις για τη διαδικασία της απομνημόνευσης, επισημαίνοντας την προτίμησή τους σε επίπεδο διαδικασίας και σε στοιχεία διαδικαστικής γνώσης.

Δεν επισημαίνονται έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαίδευσης και φύλου, υπάρχει μία ισότιμη αντιμετώπιση «Δε νομίζω...δε νομίζω ότι υπάρχει καμία διάκριση» (ΠΣΕ22h/1-7), ή «Μπορεί να δεις και ήσυχα αγόρια μπορεί να δεις και ζωηρά κορίτσια...πάντως εγώ το βρίσκω μύθο ότι είναι καλύτερα στις πρακτικές επιστήμες τα αγόρια» (ΠΣΕ34h/1-8). Οι όποιες επισημάνσεις αποδίδονται στους ευρύτερους περιβαλλοντικούς-κοινωνικούς παράγοντες «...δεν είμαστε ξεκομμένοι από το περιβάλλον σίγουρα, το περιβάλλον παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, όλα τα ερεθίσματα γύρω μας επηρεάζουνε, σίγουρα ο κοινωνικός περίγυρος καθορίζει» (ΠΣΕ36h/4-7). Ειδικότερα δε τα δομικά στοιχεία της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης είναι αυτά που καθορίζουν τις όποιες διαφορές «...Άρα λοιπόν, παίζει ρόλο και η παιδεία που έχεις από το σπίτι, πώς δηλαδή ο γονιός...» (ΠΣΕ42h/11-16). Είναι φανερό ότι τα μέλη της νμτ σχετικά με τις διαφορές που επισημαίνουν, σε ό,τι έχει με το φύλο και την

εκπαίδευση, αποδίδουν κυρίως, τις παρατηρούμενες διαφορές στις επιδράσεις τού ευρύτερου περιβάλλοντος (κοινωνικού-φυσικού).

Τα μέλη του συμβολικού ελέγχου εκφράζονται θετικά σε διαφοροποιήσεις σε επίπεδο περιφέρειας σχετικά με τον καθορισμό και την επιλογή της σχολικής γνώσης. Αποδέχονται ότι *«...η κάθε περιφέρεια να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει στα δικά της δεδομένα την ύλη»* (ΠΣΕ26i/1-2) και *«...σε περιφερειακό επίπεδο νομού, σίγουρα θα μπορούσαν να υπάρχουν δραστηριότητες, θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο του σχολείου...»* (ΠΣΕ41i/1-2). Αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες των περιοχών και βάσει αυτών να υπάρχουν αντίστοιχες προσεγγίσεις *«να υπάρχει η δυνατότητα τοπικά να διαμορφωθούν προγράμματα εν μέρει ή εν πολλοίς διαφορετικά απ' ό,τι στη Μακεδονία στη Θεσσαλία, στην Πελοπόννησο κ.λπ.»* (ΠΣΕ21i/5-7). Τα μέλη της νμτ αποδέχονται διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις της σχολικής γνώσης σε επίπεδο περιφέρειας, αρκεί να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο λειτουργικό που θα αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των περιοχών.

#### 4.8. Θεματικός άξονας Κ.4. Αξιολόγηση-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου παραγωγής

Τα μέλη του πεδίου παραγωγής επικεντρώνονται σε αξιολογικές κρίσεις με έντονη αμφισβήτηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε τομείς όπως: την έλλειψη κανόνων *«...την έχουν χαλάσει εντελώς την παιδεία μας γιατί δεν υπάρχουνε πια κανόνες όπου θα πρέπει να λειτουργούν ορισμένα πράγματα μέσα στα σχολεία»* (ΠΠΑ32j/13-15) ή την απουσία αυστηρότητας *«Να γίνουν τα πράγματα πιο αυστηρά...»* (ΠΠΑ33j/1) και την ανυπαρξία ορίων *«...δεν υπάρχουν όρια. Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να μπαίνουν όρια...»* (ΠΠΑ39j/15-17). Τα μέλη της πμτ επιθυμούν ένα αυστηρό και οριοθετημένο πλαίσιο που παραπέμπει σε παιδαγωγικές πρακτικές με σαφείς και ρητούς κανόνες *«Δεν γίνονται οι εξετάσεις, δεν γίνεται ο έλεγχος, και τα παιδάκια είναι προβατάκια. Πιστεύω ότι τα παιδάκια πρέπει να τα οδηγήσουμε εμείς, να τα πούμε τι πρέπει να κάνουν...»* (ΠΠΑ40j/21-23). Η παραπάνω θέση αποδίδει έντονα ιεραρχικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική σχέση αφού ο μαθητής *«...θεωρείται αμαθής, με μικρό κύρος και λίγα δικαιώματα»* (Bernstein, 1989: 83). Είναι χαρακτηριστική και emphatic η χρήση του κυκλικού σχήματος για να αποδοθεί

η σημερινή κατάσταση «Όλα τα καταργήσαμε και τα ισάξαμε όλα...» (ΠΠΑ40j/18). Ιδιαίτερης μνείας είναι ο χαρακτηρισμός, ως «έγκλημα», της κατάργησης της ομοιόμορφης ενδυμασίας (ποδιά) «...το μεγαλύτερο έγκλημα που έγινε στην κοινωνία, που ξεκινάει από το δημοτικό σχολείο, ήταν η κατάργηση της ποδιάς. Εκεί ήταν το μεγαλύτερο έγκλημα» (ΠΠΑ28j/7-9), είναι ακόμη μία σαφής προτίμηση σε οριοθετημένα πλαίσια «...τα επίσημα κολέγια, στην Αμερική, στον Καναδά, στην Αυστραλία είναι ντυμένα τα παιδιά ομοιόμορφα. Πρέπει να το καταλάβετε» (ΠΠΑ28j/15-17). Η έμφαση της φράσης και η απρόσωπη σύνταξη (πρέπει) που απευθύνεται, ευθέως, στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας «να το καταλάβετε» δηλώνει το έκδηλο/φανερό περιεχόμενο. Το λανθάνον και άδηλο είναι ότι οι υπεύθυνοι γι' αυτό (την κατάργηση της ποδιάς) πρέπει να αναλάβουν δράση και να επιλύσουν το πρόβλημα.

Σε ό,τι αφορά στην επανάληψη της τάξης υπάρχει μία θετικά διακείμενη στάση «Δε γίνεται αλλιώς. Ημιμαθής να προχωρήσει; Δυστυχώς πρέπει να μείνει;» (ΠΠΑ19k/1-2), θεωρείται ως μία διαδικασία αποδεκτή, όταν οι ικανότητες και οι επιδόσεις κάποιων δεν είναι οι απαιτούμενες «Δεν τα παίρνανε τα γράμματα ρε παιδί μου πώς να στο πω. Μερικοί άνθρωποι δεν τα παίρνουν πώς να το κάνουμε» (ΠΠΑ28k/4-6). Η επανάληψη χαρακτηρίζεται ως συνετισμός που πρέπει να πραγματοποιηθεί το συντομότερο δυνατόν «Άρα θα πρέπει ή κάτι άλλο να γίνει, ή να μείνει στην ίδια τάξη. Μπορεί να συνετιστεί, να συνετιστεί σύντομα όμως, γρήγορα και νωρίς» (ΠΠΑ33k/3-5). Επικαλούνται την επικράτηση μεγαλύτερης ανοχής σε σχέση με το παρελθόν και η αλλαγή αυτής της στάσης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζεται ως οπισθοχώρηση «Έγινε πιο ελαστικό, μέχρι που στην ουσία, ενώ ισχύει το σύστημα αυτό, κάνανε πίσω οι καθηγητές και δεν αφήνουν κανέναν» (ΠΠΑ25k/4-6). Συμπερασματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα μέλη της πμτ δεν έχουν ιδιαίτερες επιφυλάξεις ή ενδοιασμούς για τη διαδικασία της επανάληψης της τάξης, στοιχείο που παραπέμπει, ευθέως, σε χαρακτηριστικά ισχυρού βηματισμού (Bernstein, 1989: 131-136).

Για τη μορφή αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή είναι εμφανής η προτίμηση στην αριθμητική κλίμακα λόγω του ότι προσφέρει πιο σαφείς κατηγοριοποιήσεις «...πρέπει να υπάρξει τελικώς ένας αριθμός...Η αριθμητική βαθμολογία είναι ένα αναγκαίο κακό. Πώς θα συγκρίνουμε...» (ΠΠΑ20i/1-6)

και απόρριψη της εγγράμματης μορφής «*Το Α, Β, Γ θεωρώ ότι είναι χαζό*» (ΠΠΑ271/1). Παράλληλα αμφισβητείται η υιοθέτηση υπερβολικής επιείκειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών «*...είναι και μερικοί που τους βάζουνε τους βαθμούς έτσι...απλόχερα*» (ΠΠΑ251/4-5). Τα μέλη της πμτ δείχνουν προτίμηση στην αριθμητική κλίμακα αποτύπωσης του αποτελέσματος στοιχείο που προσιδιάζει με χαρακτηριστικά της ορατής παιδαγωγικής και προσανατολίζονται σε μορφή αξιολόγησης που «*...δίνει έμφαση στην επίτευξη καταστάσεων γνώσης μάλλον παρά τρόπων γνώσης*» (Bernstein, 1989: 83).

#### 4.9. Θεματικός άξονας Κ.4. Αξιολόγηση-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου συμβολικού ελέγχου

Στα θετικά ή αρνητικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα μέλη του πεδίου συμβολικού ελέγχου επικεντρώνονται σε αξιολογικές κρίσεις για το έλλειμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων-ικανοτήτων όπως της κριτικής σκέψης «*...λέω ότι το σχολείο δεν συνέβαλε αρκετά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης...*» (ΠΣΕ21j/1-2), δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε πολιτιστικές δράσεις που ενισχύουν το μορφωτικό κεφάλαιο «*...Έτσι πήγαν Βουδαπέστη, πήγαν είδαν παραστάσεις, πήγαν Σόφια είδαν παραστάσεις πάλι αυτά ήταν ωραία...Αυτό μου άρεσε πολύ...*» (ΠΣΕ22j/9-11), στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έξω από το αυστηρό διδακτικό πλαίσιο «*...σε οικολογικά μονοπάτια και σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις, σε συζητήσεις μεταξύ τους, σε δημιουργικές γιορτές*» (ΠΣΕ43j/2). Όλες οι παραπάνω προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις παραπέμπουν σε αυτό που δηλώνει «*μια μεταστροφή από την κλειστότητα περιεχομένων στην ανοικτότητα περιεχομένων, από την ισχυρή στη σημαντικά μειωμένη ταξινόμηση*» (Bernstein, 1989: 87).

Στα αρνητικά επισημαίνονται στοιχεία για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου των σπουδών «*...Πολλά αδιάφορα μαθήματα που δεν προσφέρουν τίποτα στα παιδιά...Δεν μπορώ να το καταλάβω γιατί*» (ΠΣΕ22j/12-15). Η μη ύπαρξη ευελιξίας και οι αντιστάσεις σε αλλαγές «*...Ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θέλησε ποτέ να εκσυγχρονιστεί...δεν συλλειτουργεί η σχολική κοινότητα δηλαδή δεν βοηθάει η σχολική κοινότητα, δεν είναι υπέρ των μεταρρυθμίσεων...*» (ΠΣΕ30j/8-18). Τα μέλη της νμτ επικεντρώνονται στην επισήμανση στοιχείων όπως: δημοκρατικότητα,

δυνατότητα διαφοροποίησης από το προκαθορισμένο πλαίσιο, δράσεις που εντάσσονται σε προγράμματα ευέλικτης ζώνης, σχεδίων εργασίας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.λπ., κοινό σημείο όλων αυτών είναι οι χαλαρές ταξινομήσεις, χαλαρές περιχαράξεις και παιδοκεντρικές οπτικές.

Σε ό,τι αφορά στην επανάληψη της τάξης προσεγγίζεται το θέμα με ευρύτερες οπτικές υπάρχει αντίθεση και έντονος προβληματισμός για τις συνέπειες αυτής της πρακτικής αφού «...είναι δράμα το να ξανακάνει κάποιος την ίδια τάξη» (ΠΣΕ30κ/1), χαρακτηρίζεται το μέτρο ως «Πολύ αυστηρό. Δηλαδή έτσι όπως είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πολύ αυστηρό, θεωρώ ότι είναι πολύ αυστηρό...» (ΠΣΕ22κ/1-2). Για την αντιμετώπιση του προβλήματος προτείνονται εναλλακτικές προσεγγίσεις «...να υπάρξει δηλαδή μια παράλληλη βοήθεια, μια παράλληλη στήριξη, καλό θα ήταν θα αποφεύγεται η επανάληψη της τάξης...» (ΠΣΕ26κ/8-9). Τα μέλη της νμτ εκφράζουν ως αναγκαία συνθήκη την ύπαρξη προϋποθέσεων σχετικά με την επανάληψη της τάξης, επιφυλάξεις έως και αντιρρήσεις για αυτή τη διαδικασία και προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων εκπαιδευτικών προβλημάτων και προσανατολίζονται σε μέτρα πρόληψης. Οι στάσεις τους παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά χαλαρού βηματισμού (Bernstein, 1989: 131-136).

Για τη μορφή δε της αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή εκφράζεται έντονη αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας της αριθμητικής κλίμακας, αφού «Δεν αντανακλούν πάντα δηλαδή την πραγματικότητα όλα αυτά τα πράγματα» (ΠΣΕ43Ι/15-16). Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση προσφέρει πιο αξιόπιστη πληροφόρηση «Προτιμώ την περιγραφική...Γιατί και αυτή με τα γράμματα και η αριθμητική είναι μια τελείως ψυχρή διαδικασία» (ΠΣΕ26Ι/5-7), «Την περιγραφική. Ναι, γιατί, την περιγραφική, είναι αυτό που λέμε αποδίδει την αξία δεόντως αιτιολογημένη...» (ΠΣΕ35Ι/6-7), «Εγώ σαν γονιός θα προτιμούσα την περιγραφική...» (ΠΣΕ38Ι/1-3) είναι πιο κοντά στον ψυχικό κόσμο των παιδιών.

Τα μέλη της νμτ, σε ό,τι αφορά στις μορφές αξιολόγησης του μαθητή, δείχνουν προτίμηση στην περιγραφική αξιολόγηση, σε εναλλακτικές μορφές και δράσεις που έχουν εσωτερική αξία, δεδομένα που παραπέμπουν και προσιδιάζουν με χαρακτηριστικά της αόρατης παιδαγωγικής.

4.10. Θεματικός άξονας Κ.5. Η συμμετοχή των γονέων-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου παραγωγής.

Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες το κύριο βάρος της προετοιμασίας και της ενασχόλησης αυτής, κατά κανόνα, πραγματοποιείται από τη σύζυγο «*Της συζύγου, ναι...ορισμένες φορές, είχα. Σε ορισμένα μαθήματα...*» (ΠΠΑ17m/1-2), «*Όχι, ποτέ. Η σύζυγος είχε επωμισθεί το...*» (ΠΠΑ19m/1-2), «*Η γυναίκα μου. Εγώ δεν ασχολήθηκα με το κομμάτι του σχολείου*» (ΠΠΑ23m/1), «*...ο Νίκος δεν ασχολήθηκε καθόλου με τα παιδιά. Είχε πέσει το βάρος σε μένα*» (ΠΠΑ32m/3) ή «*Κοίταξε, επειδή λόγω δουλειάς εγώ δεν προλαβαίνω να ασχοληθώ, η Μάγδα ασχολείται περισσότερο. Τι περισσότερο δηλαδή, 99%, άντε να βάλω κι εγώ κάτι*» (ΠΠΑ33m/1-3). Παρόμοια χαρακτηριστικά εμφανίζονται και στο θέμα των επισκέψεων, εκ μέρους των γονέων, στο σχολείο, αφού ήταν μία ευθύνη που την είχαν αναλάβει οι μητέρες και στα χρόνια του δημοτικού και του γυμνασίου γινόταν, κυρίως, από αυτές. Η συμμετοχή των πατέρων εμφανίζεται στα χρόνια του Λυκείου, διατηρώντας και ενισχύοντας έτσι τα στερεότυπα του φύλου. «*Η σύζυγος*» (ΠΠΑ24n/1), «*Συνήθως απ' τη σύζυγο...στις βαθμολογίες, στα τρίμηνα...*» (ΠΠΑ25n/1-2), «*Εγώ προσωπικά δεν ασχολήθηκα καθόλου*», (ΠΠΑ23n/1). Αξιοσημείωτη παράμετρος είναι ότι το επίπεδο σπουδαιότητας της επίσκεψης είναι αυτό που καθορίζει τη συμμετοχή του συζύγου «*Και πολλές φορές αν έπρεπε να παρθούν κάποιες αποφάσεις για το παιδί, σημαντικές, τότε πηγαίναμε μαζί*» (ΠΠΑ17n/5-6). Η παρουσία, η συμμετοχή και ο ρόλος των παππούδων-γιαγιάδων είναι ιδιαίτερος σημαντικές και μάλιστα ως επιλογή των γονέων «*Στην ανατροφή ναι, είχανε η γιαγιά είχε...βοήθησε πάρα πολύ τα παιδιά*» (ΠΠΑ17p/1-3), «*Όταν τους πεις πήγαινε σπίτι σου μπορεί να πάνε στο σπίτι της γιαγιάς...*» (ΠΠΑ27p/5-8), «*...εξασφάλιζαν ένα ήρεμο περιβάλλον στα παιδιά...Ήταν αυτοί όπου μεγαλώσανε τα παιδιά*» (ΠΠΑ23p/1-8). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις υπήρχε και συγκατοίκηση «*...είχα την πεθερά μου μαζί μέχρι που πέθανε...τα πρόσεχε, είχε συμμετοχή στην ανατροφή...Η γιαγιά τα μεγάλωσε*» (ΠΠΑ19p/1-3). Στις οικογένειες των μελών της πμτ σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους, τόσο για το σχολείο και τις σχετικές κατ' οίκον εργασίες, όσο και για τις επισκέψεις, συνήθως, αυτές οι ενασχολήσεις αφορούν στη γυναίκα της

οικογένειας, επιπροσθέτως, η συμμετοχή, ο ρόλος και ο χρόνος που αφιερώνουν οι παππούδες-γιαγιάδες είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ενίοτε καθοριστικός, σε μερικές περιπτώσεις δε, υπάρχει και συγκατοίκηση. Τα παραπάνω δεδομένα παραπέμπουν σε παρουσία χαρακτηριστικών δομής της οικογένειας σε κατά θέση (Bernstein, 1971a: 118-127, 2003b: 15).

#### 4.11. Θεματικός άξονας Κ.5. Η συμμετοχή των γονέων-Αποτελέσματα σχετικά με τα μέλη του πεδίου συμβολικού ελέγχου

Όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες για τα μέλη του συμβολικού ελέγχου παρατηρείται η τάση για μία κοινή συμμετοχή και μία κοινή προσπάθεια και των δύο συζύγων «Και εγώ και η σύζυγός μου» (ΠΣΕ42m/11-12), «Είχε συμμετοχή βοηθητική και η σύζυγος. Και ήταν συνειδητή επιλογή μας αυτό το πράγμα» (ΠΣΕ21m/1-2), «Εμείς βλέπουμε μετά στο τέλος» (ΠΣΕ22m/3), «Έχω, ναι...Βέβαια η σύζυγος έχει μεγαλύτερη ενασχόληση και επειδή είναι εκπαιδευτικός...» (ΠΣΕ29m/1-2). Είναι συνειδητή επιλογή των γονέων της νμτ και η συμμετοχή τους στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών «Σε μόνιμη. Σε καθημερινή βάση...είχαμε πολύ μεγάλη ενασχόληση. Εκ των πραγμάτων...» (ΠΣΕ38m/1-3), «είτε εγώ είτε ο σύζυγος ανοίγουμε συζητήσεις» (ΠΣΕ41m/3) και μάλιστα ανάλογα με τις δυνατότητες για παροχή βοήθειας στο αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο «...Θα έλεγα χωρίζουμε, εγώ ασχολούμαι λίγο με τα μαθηματικά, τη φυσική, η σύζυγος με το γλωσσικό κομμάτι, μισομοιράζουμε» (ΠΣΕ37m/1-3). Σε ό,τι αφορά στις επισκέψεις στο σχολείο γίνονταν, κυρίως, και από τους δύο γονείς δηλώνοντας έτσι τόσο το βαθμό σημαντικότητας και σπουδαιότητας της δραστηριότητας, όσο και του κοινού ενδιαφέροντος «Και οι δύο μαζί τις περισσότερες φορές. Πηγαίνουμε και οι δύο μαζί» (ΠΣΕ42n/1), «...Και από τους δύο, αλλά περισσότερο από μένα» (ΠΣΕ26n/9). Σε ό,τι αφορά στη συχνότητα ήταν συχνές «...πιο συχνές, όσο γίνεται πιο συχνές. Αν γίνεται μια φορά το μήνα, ναι. Η επικοινωνία αυτή, αποκομίζει και το παιδί και εσύ σαν γονέας πολλά πράγματα» (ΠΣΕ37n/1-3) επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον των γονέων της νμτ για τα εκπαιδευτικά πράγματα αλλά και για τη διατήρηση και ενίσχυση της σχέσης οικογένειας-σχολείου.

Ο ρόλος των παππούδων-γιαγιάδων με τη μορφή άμεσης και διαρκούς συμμετοχής στην ανατροφή των παιδιών δεν είναι υπαρκτός «Καμία



συμμετοχή. Όχι καμία» (ΠΣΕ22ρ/3). Δεν υπάρχει συγκατοίκηση από θέση και επιλογή «Και αυτό από άποψη» (ΠΣΕ30ρ/15), «...Όχι, δε μέναμε με παππούδες, όχι» (ΠΣΕ21ρ/1), «Όχι δεν υπάρχει συγκατοίκηση...» (ΠΣΕ29ρ/7). Υπάρχει δηλωμένη θέση για συνειδητή μη συμμετοχή των παππούδων-γιαγιάδων σε θέματα ανατροφής και ρόλου «Θεωρώ δε ότι δεν είναι καλό το να μπερδεύονται οι παππούδες και οι γιαγιάδες και υπάρχει και η λέξη "μαμμόθρεφτος", ο οποίος είναι ο εκ της μάμμης, δηλαδή της γιαγιάς, αναθρεμμένος. Αυτό σημαίνει μαμμόθρεφτος» (ΠΣΕ35ρ/3-6). Έχουν τεθεί όρια τα οποία καθορίζουν τους διακριτούς ρόλους γονέων-παππούδων η όποια συμμετοχή ήταν δευτερεύουσας σημασίας «Όχι ρόλο πρώτο, θα έλεγα πιο πολύ συμβουλευτικό ρόλο...» (ΠΣΕ36ρ/1). Στις οικογένειες των μελών της νμτ σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους, τόσο για το σχολείο και τις σχετικές κατ' οίκον εργασίες, όσο και για τις επισκέψεις, συνήθως, αυτές οι ενασχολήσεις αφορούν και τους δύο συζύγους, επιπροσθέτως, η συμμετοχή και ο ρόλος των παππούδων-γιαγιάδων δεν εμπεριέχει αποφασιστικές και καθοριστικές παρεμβάσεις, ενώ δεν υπάρχει συγκατοίκηση. Τα παραπάνω δεδομένα παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά δομής της οικογένειας σε κατά πρόσωπο (Bernstein, 1971a: 118-127).

## 5. Συμπεράσματα

### 5.1. Σκοποί της εκπαίδευσης

Από τις θέσεις των μελών της πμτ σε ό,τι αφορά στην πρώτη θεματική ενότητα (σκοποί της εκπαίδευσης) είναι σαφής η κυριαρχία πρακτικών, βλέψεων και προσωπικών στόχων οι οποίοι προσανατολίζονται σε εξαρτήσεις από την αγορά και ευθείες συνδέσεις προς μία επαγγελματοκρατούμενη εκπαίδευση. Ο βασικός στόχος αυτών των γονέων του πεδίου της παραγωγής, αντλώντας ισχύ από την αγορά, είναι η επαγγελματική και οικονομική αποκατάσταση των παιδιών τους, χωρίς αυτή η αναγκαιότητα να υλοποιείται, απαραίτητως, μέσω της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Στη σχέση δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης υιοθετούν στάσεις που απεικονίζουν ισχυρές ταξινομήσεις (ως κατηγορίες νοούνται ο δημόσιος/ιδιωτικός τομέας της εκπαίδευσης), αφού έχουν ισχυρές επιφυλάξεις και δεν υποστηρίζουν, κατά κανόνα, τη συνύπαρξη

ιδιωτικού/δημόσιου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η υποστήριξη του δημόσιου τομέα και χαρακτήρα της εκπαίδευσης, παρ' όλο που οι ίδιοι δραστηριοποιούνται στον ιδιωτικό, μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα ότι ο δημόσιος τομέας της εκπαίδευσης και η κομφορμιστική υπερ-συγκεντρωτική του δομή, «εξασφαλίζει και παρέχει» ένα σαφές, οριοθετημένο, ενιαίο πλαίσιο αναφοράς, το οποίο παραπέμπει σε ισχυρές ταξινομήσεις/περιχαράξεις (ισχυρά σύνορα), στοιχεία που κυριαρχούν στις πρακτικές που αποδέχονται και υιοθετούν. Ωστόσο η παράμετρος χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ικανοποιητική, καλύπτει πλήρως τις σημερινές ανάγκες, κατά τη γνώμη τους, και αντιτίθενται σε χρονική επιμήκυνσή της.

Από τις θέσεις των μελών της νμτ, στην ίδια ενότητα, διαφαίνεται ότι προσανατολίζονται στη συσχέτιση των σπουδών με ανθρωπιστικά ιδεώδη, στην ανάγκη για μόρφωση, στην έννοια του υπεύθυνου πολίτη, δεν κυριαρχεί η εξάρτηση από την αγορά αλλά είναι σαφείς οι προτιμήσεις τους στο πεδίο της γνώσης. Βασικός στόχος αυτών των γονέων του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, αντλώντας ισχύ από αυτό το πεδίο είναι τα παιδιά τους να αποκτήσουν τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, και μέσω αυτών έχοντας τα κατάλληλα εφόδια θα κατορθώσουν να επιτύχουν και στον επαγγελματικό τομέα. Στη σχέση δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης υιοθετούν στάσεις που απεικονίζουν χαλαρές ταξινομήσεις αφού αποδέχονται, κατά κανόνα, τη συνύπαρξη ιδιωτικού/δημόσιου βλέποντας αυτήν τη συμπόρευση ως μέσο βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης. Η ερμηνεία που δίνεται για την αποδοχή και υποστήριξη της συνύπαρξης δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, παρ' όλο που αρκετά από τα μέλη της νμτ δραστηριοποιούνται στο δημόσιο τομέα, έχει δύο παραμέτρους: α) προτίμηση σε χαλαρές ταξινομήσεις/περιχαράξεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη της νμτ και οι θετικά προσκείμενες θέσεις τους σε ό,τι αφορά στην υποστήριξη ενός κοινωνικού πλουραλισμού και αποδοχή διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και β) υιοθέτηση, ως βασικού στόχου της εκπαίδευσης: τη συνεχή βελτίωση, στοιχείο που θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει και να υποστηρίξει σημαντικά στην επίτευξή του η παραπάνω συνύπαρξη. Ωστόσο η παράμετρος χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τους προβληματίζει αν πληροί τις αυξημένες απαιτήσεις των σημερινών αναγκών

και προτείνουν, είτε τη βελτίωση του περιεχομένου, είτε τη χρονική της επιμήκυνση.

## 5.2. Προγράμματα σπουδών/Σχολική γνώση

Στις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων σπουδών/σχολικής γνώσης και ειδικότερα στην κατηγορία των χαρακτηριστικών της αγωγής, τα μέλη της πμτ, δίνουν ιδιαίτερη προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την πειθαρχία, τη βαθμολογία, τις εξετάσεις, την υπακοή, την τήρηση αυστηρών κανόνων και βάζουν σε χαμηλότερη προτεραιότητα στοιχεία που έχουν σχέση με τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική υγεία, την ευαισθησία. Είναι σαφές ότι εκφράζουν την προτίμησή τους σε χαρακτηριστικά της ορατής παιδαγωγικής υποστηρίζοντας ρητούς ιεραρχικούς κανόνες, ρητούς κανόνες διαδοχής/βηματισμού και ρητά κριτήρια, αναδεικνύουν δε στάσεις που τονίζουν σαφή δομή, οριοθετημένες χωρικές και χρονικές προδιαγραφές. Επιθυμούν να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριζόμενα ως «βασικά μαθήματα» (γλώσσα και μαθηματικά), δεδομένα που παραπέμπουν στο κίνημα «επιστροφή στα βασικά» και σε μαθήματα (αρχαία ελληνικά, ιστορία, θρησκευτικά) τα οποία ενισχύουν ένα «εθνικό πρόγραμμα σπουδών». Έχουν σαφείς επιφυλάξεις για τυχόν διαφοροποιήσεις στον τρόπο καθορισμού του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και στη συμμετοχή των γονέων στην επιλογή της σχολικής γνώσης (ισχυρή περιχάραξη). Ως ιδιαίτερα σημαντικές και κατάλληλες διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης θεωρούν την επανάληψη και την απομνημόνευση. Ενυπάρχουν και αναπαράγονται στερεότυπα σε σχέση με το φύλο σχετικά με την επιλογή μαθημάτων, στοιχεία υπεροχής και επίκληση οργανικών διαφορών. Εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις και αντιρρήσεις για αυτονομία στην επιλογή της σχολικής γνώσης σε επίπεδο περιφερειών και προτάσσουν χαρακτηριστικά ενιαίας και ομοιόμορφης, σε εθνικό επίπεδο, προσέγγισης.

Τα μέλη της νμτ δίνουν ιδιαίτερη προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική υγεία, την ευαισθησία και την κριτική σκέψη και βάζουν σε χαμηλότερη προτεραιότητα στοιχεία όπως η πειθαρχία, η βαθμολογία, οι εξετάσεις, η

υπακοή, η τήρηση αυστηρών κανόνων. Είναι σαφές ότι τα μέλη της νμτ εκφράζουν την προτίμησή τους σε χαρακτηριστικά της αόρατης παιδαγωγικής. Επικροτούν τη συμμετοχή των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην επιλογή-συνδιαμόρφωση της σχολικής γνώσης (χαλαρή περιχάραξη). Εκφράζουν επιφυλάξεις για τη χρήση διαδικασιών όπως η επανάληψη, την αποδέχονται υπό προϋποθέσεις, και απορρίπτουν διαδικασίες που έχουν χαρακτηριστικά απομνημόνευσης. Ενυπάρχει αμφισβήτηση για ιδιαίτερες ικανότητες μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και εκπαίδευσης και τις όποιες διαφορές που εντοπίζουν τις αποδίδουν, κυρίως, σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (φυσικούς-κοινωνικούς). Αποδέχονται και είναι υπέρμαχοι διαφοροποιήσεων στην επιλογή της σχολικής γνώσης σε επίπεδο περιφερειών και προτάσσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής και τη δυνατότητα αναδιάταξης στοιχείων του ενιαίου προγράμματος σπουδών (χαλαρή περιχάραξη).

### 5.3. Αξιολόγηση

Τα μέλη της πμτ στη θεματική ενότητα της αξιολόγησης και στην καταγραφή των προσωπικών τους θετικών/αρνητικών επισημάνσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνονται σε στοιχεία όπως: έλλειψη κανόνων, απουσία αυστηρού πλαισίου, ανύπαρκτη τεχνική εκπαίδευση, ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατάργηση των εξετάσεων, απουσία ομοιόμορφης ενδυμασίας των μαθητριών (μαθητική ποδιά), γίνονται συγκρίσεις με δεδομένα παλαιότερων δικών τους προσωπικών εμπειριών. Επίσης, υποστηρίζουν ισχυρούς κανόνες βηματισμού (επανάληψη τάξης, φοίτηση σε ειδικές τάξεις/ειδικά σχολεία, διακοπή φοίτησης κ.λπ.). Για την αποτύπωση ωστόσο της αξιολόγησης του μαθητή δείχνουν σαφείς προτιμήσεις στην αριθμητική κλίμακα και έχουν επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (περιγραφική κ.λπ.).

Τα μέλη της νμτ επικεντρώνονται σε στοιχεία όπως: το έλλειμμα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, τον μη εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, την υψηλή σχολική διαρροή, τις αγκυλώσεις και τη δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αντίσταση που προβάλλεται στις όποιες

αλλαγές, την υποστήριξη παρεμβάσεων για πιο ευέλικτα προγράμματα. Θέματα στα οποία κυριαρχούν σαφή στοιχεία αόρατης παιδαγωγικής, χαλαρών ταξινομήσεων και χαλαρών περιχαράξεων. Επίσης, υποστηρίζουν χαλαρούς κανόνες βηματισμού (ενστάσεις για την επανάληψη της τάξης, προσανατολισμό σε μέτρα έγκαιρης διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών και βαρύτητα σε μέτρα πρόληψης κ.λπ.). Για δε την αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή δείχνουν σαφείς προτιμήσεις στην περιγραφική αξιολόγηση και σε εναλλακτικούς τρόπους αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης.

#### 5.4. Η συμμετοχή των γονέων

Τα μέλη της πμτ στην ενότητα της συμμετοχής των γονέων σε θέματα του σχολείου είναι εμφανές ότι η προετοιμασία των παιδιών τους και η ενασχόλησή τους με τις κατ' οίκον εργασίες τους είναι μία δραστηριότητα που επιβαρύνει κατά κανόνα τις μητέρες, ενισχύοντας έτσι τα στερεότυπα του φύλου. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με τις επισκέψεις στο σχολείο για τις ενημερωτικές συναντήσεις, εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η συνήθης πρακτική είναι οι επισκέψεις αυτές να πραγματοποιούνται από τις μητέρες και μόνο σε σοβαρά ζητήματα να συμμετέχουν οι πατέρες. Επιπροσθέτως, ο ρόλος των παππούδων και των γιαγιάδων είναι σημαντικός με συχνές παρεμβατικές δράσεις και πρακτικές, ενίοτε ενυπάρχει και συγκατοίκηση, δεδομένα που παραπέμπουν σε στοιχεία μιας ιεραρχικής δομής των μελών της οικογένειας (κατά θέση οικογένεια μεσαίας τάξης).

Η προετοιμασία των παιδιών, για τα μέλη της νμτ, τόσο με τις κατ' οίκον εργασίες όσο και με τις επισκέψεις στο σχολείο είναι δραστηριότητες που κατέχουν σημαντική θέση στον οικογενειακό τους προγραμματισμό και επιβαρύνουν, κατά κανόνα, και τους δύο συζύγους. Επιπροσθέτως, ο ρόλος των παππούδων και των γιαγιάδων είναι, μάλλον, διακριτικός χωρίς σημαντικές παρεμβατικές επιλογές, δεδομένα που παραπέμπουν σε στοιχεία μιας κατά πρόσωπο οικογένειας μεσαίας τάξης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adloff, F. & Mau, S. (2006). Giving Social Ties, Reciprocity in Modern Society. *European Journal of Sociology*, 47, 01, 93-123.
- Bernstein, B. (1971a). A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. In: *Class, codes and control, vol.1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975) [2003b]. *Class codes and control. Towards a theory of Educational transmission, v.III*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class codes and control. Towards a theory of Educational transmission, v.III., 2ed*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισ., μφ., σημ. Ι. Σολομών.
- Bernstein, B. (1990) [2003c]. *Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse, v. IV*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, research, critique*, revised ed. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of social research methodology*, 4(1), 21-33. doi:10.1080/13645570118017
- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*. Κάντας, Α. (Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Γιδαράκου, Ι. (2008). Γυναικεία επιχειρηματικότητα και τοπική ανάπτυξη. *Πρακτικά 1ου Αναπτυξιακού Συνεδρίου Ν. Καρδίτσας*.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Δώσσα, Κ. (2006). Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών, σχολική γνώση και επιρροές των σχολικών πρακτικών. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ιωαννίδης, Σ. (2004). Η επιχειρηματικότητα στη Ελλάδα. IOBE. Αθήνα.
- Κατερέλος, Ι. (2008). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο: Παπαστάμου Στ. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία, τόμ. Α΄ Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research, *Forum: Qualitative Social Research*, 7,1. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/>

- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2, 4. Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/>. Ανακτήθηκε στις 10/03/2006.
- Λάμνιαν, Κ. (2002α.). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002β). Κοινωνιολογική ανάλυση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. *Μέντορας* 5, 82-102.
- Lamnias, C. (2002). The Contemporary Pedagogic Device: functional impositions and limitations. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(1), 21-38.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/>
- Mayring, Ph. (2004). Qualitative Content Analysis. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds), *A Companion to qualitative research*, 266-269.
- Μπονίδης, Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμιο.
- Μυλωνάς, Θ. (1990). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Νίνα-Παπαρζή, Ε. (2006). Ισότητα των Φύλων και Επιχειρήσεις: Η γυναικεία επιχειρηματική δράση στην Ελλάδα. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ντακούμης, Β. (2008). Εκπαίδευση και συμβολικός έλεγχος: Διαφοροποιήσεις στην κατανομή της εργασίας στην Ελλάδα την τελευταία τριακονταετία (1971-2001). Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παυλίδης, Π. (2006). Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 147, 99-127.
- Ροσγοβά, Γ. (2009). Γυναικεία επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο:

- <http://nemertes.lis.upatras.gr/dspace/handle/123456789/3269>. Ανακτήθηκε στις 20/12/2011.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Power, S., & Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 595-606.
- Σολομών, Ι. (1989). «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein». Στο: *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Bernstein, B. (1989). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernteinn's Theory of practice: A structuralist approach. *Sociology of education*, 64(1), 48-63.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Open University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research, A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Third Edition. Teachers College, Columbia University
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2005). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage Publications.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ. (1997). Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Τα αλφαριθμητικά που ακολουθούν αντιστοιχούν στον κωδικό του θεματικού αποσπάσματος της συνέντευξης.

<sup>2</sup> Ειδικότερα οι τομείς του πεδίου παραγωγής ορίζονται ως εξής: Οι κατέχοντες μικρή βιομηχανία (θέση 1), βιοτεχνία (θέση 2), επιχείρηση- ασχολούνται με το εμπόριο (θέση 3), εργάζονται στο πεδίο του νομισματικού συστήματος-εμπλέκονται στην κυκλοφορία του κεφαλαίου π.χ. τραπεζικό σύστημα, ασφαλιστικός τομέας, χρηματιστηριακός τομέας- (θέση 4).

<sup>3</sup> Η αναλογία ανδρών-γυναικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, καθορίστηκε από την αντίστοιχη παρουσία των γυναικών στο πεδίο της παραγωγής. Είναι γνωστό ότι παγκοσμίως «η γυναικεία επιχειρηματικότητα φαίνεται να κινείται σε σταθερά χαμηλότερα επίπεδα της επιχειρηματικότητας των ανδρών» (Ιωαννίδης, 2004: 57). Για τη χώρα μας δε, έρευνες εμφανίζουν τη συμμετοχή των γυναικών επιχειρηματιών, έναντι των ανδρών, σε χαμηλά ποσοστά που κυμαίνονται από 10 έως 20 τοις εκατό (Γιδαράκου, 2008· Νίνα -Παπαρζή, 2006). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία σταθερή ανοδική τάση, αν και συνήθως, οι γυναίκες επιλέγουν επιχειρηματικές δράσεις μικρής κλίμακας, γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα σπάνιο σε επιχειρήσεις (με πάνω από 50 απασχολούμενους) η διοίκηση να ασκείται από γυναίκα (Νίνα-Παπαρζή, 2006). Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο «πραγματικός» αριθμός των γυναικών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της παραγωγής είναι δύσκολο να καταγραφεί γιατί σε ένα σημαντικό αριθμό οικογενειακών επιχειρήσεων, πολλές φορές, για φορολογικούς λόγους εμφανίζεται η σύζυγος, ως ιδιοκτήτρια, ενώ στην πραγματικότητα ο σύζυγος λαμβάνει τις αποφάσεις (Ροσγοβά, 2009).

<sup>4</sup> Στρογγυλοποίηση σε χιλιάδες Ευρώ. Οι κλίμακες του εισοδήματος ήταν του τύπου: 40.001-50.000 κ.λπ.

<sup>5</sup> Αν το άτομο εργάζεται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και ανήκει σε μία από τις έξι υποκατηγορίες των μελών της νέας μεσαίας τάξης (ρυθμιστές-θέση 5, διορθωτές-θέση 6, αναπαραγωγοί-θέση 7, προπαγανδιστές-θέση 8, διαμορφωτές-θέση 9, εκτελεστές-θέση 10) τότε κατατάσσεται στο Π.Σ.Ε.

<sup>6</sup> Ισοδυναμεί με το εξατάξιο Γυμνάσιο εκείνης της χρονικής περιόδου.

<sup>7</sup> Δε δηλώθηκε.

<sup>8</sup> Το αλφαριθμητικό ΠΠΑ17α/5,6 αντιστοιχεί στον κωδικό του θεματικού αποσπάσματος της συνέντευξης και ο αριθμός ή αριθμοί που ακολουθούν μετά την κάθετο, εδώ το 5 και 6, η/οι σειρά/ές που βρίσκεται το ακριβές απόσπασμα.

<sup>9</sup> «Ως αναπαραγωγή θεωρείται η σχετικά σταθερή ανανέωση κάθε στρώματος ή κατηγορίας με άτομα που έχουν τα κύρια χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κοινωνικού status» (Μυλωνάς, 1990: 111).

<sup>10</sup> Η τάση για ανώτατες σπουδές και το υψηλό ποσοστό των φοιτητών αναλογικά με τον πληθυσμό της χώρας (Τσουκαλάς, 1987: 430).

<sup>11</sup> «Η μόρφωση αφορά στην αφομοίωση των επιτευγμάτων του πολιτισμού καθώς και των τρόπων πολιτιστικής δημιουργίας και, ως εκ τούτου, στην απόκτηση μορφής-προσώπου, προσωπικότητας... Η «μορφή» του ατόμου, ο τύπος προσωπικότητας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών (γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, στάσεων), δεν υφίσταται μόνον ως αποτέλεσμα της παιδαγωγίας, αλλά και ως αφετηριακή ιδεατή προτρέχουσα σύλληψή του, ως κατευθυντήριο σκοπός του μορφωτικού εγχειρήματος» (Παυλίδης, 2006: 99).

<sup>12</sup> «...Η «εθνική γνώση» έχει ως σκοπό τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του εθνικού πολιτισμού και της ιστορικής κληρονομιάς...» (Φλουρής & Πασιάς, 1997: 256).

<sup>13</sup> Η «παγκόσμια γνώση» αναφέρεται στην κοινή γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων των χωρών της δύσης (Φλουρής & Πασιάς, 1997: 256).