

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Το κοινωνικό πρόβλημα της εκπαίδευσης
μέσα από την κινηματογραφική ταινία
«ΤΟ ΚΥΜΑ»

ΞΑΝΘΑΚΗ ΚΩΝ. ΣΩΤΗΡΙΑ (Α.Μ.11993)

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ
ΤΣΟΥΡΑΜΑΝΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ καθηγητής

ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
---------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	2
---	---

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Κοινωνικά Προβλήματα: ορισμός.....	5
1.2. Εκπαίδευση - ανάλυση της έννοιας.....	7
1.3. Η Εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα.....	11
1.3.1. Σύνδεση των δύο εννοιών: Κοινωνικά προβλήματα και Εκπαίδευση.....	11
1.3.2. Η εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα μέσω της θεωρίας του λειτουργισμού, της σύγκρουσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	11
1.3.3. Παράγοντες που καθιστούν την εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα.....	13
1.3.3.1. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.....	13
1.3.3.2. Βία στον σχολικό χώρο.....	14
1.3.3.3. Καταλήψεις.....	19
1.3.3.4. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ένας μηχανισμός κοινωνικής επιλογής.....	20
1.3.3.5. Διδακτικό προσωπικό και διδακτική μεθοδολογία.....	21

2. «ΤΟ ΚΥΜΑ» ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

2.1. Η ανάλυση της ταινίας.....	24
2.1.1. Το αληθινό γεγονός.....	24
2.1.2. Η ταινία.....	42
2.2 Σύνδεση-συσχετισμός των παραγόντων που ορίζουν την εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα με αυτών που φαίνονται στην ταινία.....	44
2.2.1. Σχέσεις Εκπαίδευσης και Πολιτικής.....	47

2.2.2. Η εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη... ..	48
2.2.3. Η επαναστατικότητα των νέων... ..	50
2.2.4. Εθνικισμός... ..	51
2.2.5. Ρατσισμός... ..	53

3. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα... ..	54
3.2. Προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος... ..	55

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

.....	57
-------	----

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

.....	58
-------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνική... ..	59
2. Ξένα... ..	60
3. Ηλεκτρονικές πηγές... ..	60

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το περιεχόμενο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, αφορά ένα πείραμα που έγινε πάνω στη φύση του φασισμού αλλά και τους λόγους ύπαρξής του. Φυσικά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτόν. Η ταινία είναι πλούσια σε κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό υλικό αφού μπορεί κανείς να διακρίνει τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των εννοιών αυτών.

Οι τομείς επεξεργασίας είναι πολλοί κι αποτελούν διακλαδώσεις της κοινωνιολογίας, της πολιτικής και της εκπαίδευσης. Μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο υπάγεται η εκπαίδευση, αφού η δεύτερη αποτελεί ένα από τα στάδια κοινωνικοποίησης του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι εάν η κοινωνικοποίηση δεν ακολουθείται από επιτυχή ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο, τότε θα είναι προβληματικό και το τελικό στάδιο κοινωνικοποίησής του. Το ίδιο συμβαίνει και στην πολιτική. Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους και σε πολιτικό επίπεδο, αφού μέσα από αυτήν ενισχύεται η κριτική σκέψη.

Το φάσμα της κοινωνικοποίησης, λοιπόν, είναι ατελεύτητο, αφού το άτομο καλείται να ξεπεράσει τις «συμπληγάδες πέτρες» του ρατσισμού, του εθνικισμού, της εγκληματικότητας, της εξουσίας-εξουσιασμού, αλλά και πολλούς άλλους «άθλους».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποτελεί κλάδο της Κοινωνιολογίας. Παρουσιάζει την εκπαίδευση ως έναν πολυσύνθετο κοινωνικό θεσμό μετάδοσης γνώσης αλλά και αναπαραγωγής των υφισταμένων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών. Εξετάζει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού θεσμού μέσω των βασικών θεωριών που εξηγούν τη δομή και κυρίως τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, καθώς και τη συσχέτισή της με ευρύτερες αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως της Δύσης (<http://sociology.gr>).

Η εκπαίδευση θεωρείται συχνά ως μια θεμελιωδώς αισιόδοξη ανθρώπινη προσπάθεια που χαρακτηρίζεται από φιλοδοξίες για εξέλιξη και βελτίωση. Νοείται από πολλούς ως μέσο για να ξεπερνάμε εμπόδια, να επιτυγχάνουμε μεγαλύτερη ισότητα και να αποκτούμε πλούτο και κοινωνικό στάτους. Η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα μέρος όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν ανάλογα τις ατομικές τους ανάγκες και δυνατότητες. Πολλοί θα έλεγαν ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι να βοηθά το άτομο να αναπτύσσει τις δυνατότητες του στο έπακρον και να του δώσει την ευκαιρία να επιτύχει στη ζωή του όσα του επιτρέπουν οι φυσικές του ικανότητες (αξιοκρατία). Λίγοι θα υποστήριζαν ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνει αυτό το στόχο τέλεια. Κάποιοι παίρνουν μια σχετικά αρνητική οπτική, υποστηρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδιασμένο με τη πρόθεση να επιφέρει τη κοινωνική αναπαραγωγή της ανισότητας (<http://sociology.gr>).

Μια συστηματική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ξεκίνησε με τη δουλειά του Εμίλ Ντιρκέμ στην ηθική εκπαίδευση ως βάση για οργανική αλληλεγγύη και εκείνη του Μαξ Βέμπερ στους Κινέζους λόγιους ως μέσο πολιτικού ελέγχου. Ήταν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως, που το θέμα έλαβε καινούριο ενδιαφέρον σε όλο τον κόσμο: από το τεχνολογικό λειτουργισμό στις ΗΠΑ, την ισότιμη αναμόρφωση των ευκαιριών στην Ευρώπη και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στα οικονομικά. Αυτά όλα υπονόησαν ότι, με τη βιομηχανοποίηση, η ανάγκη για τεχνολογικά ειδικευμένο εργατικό δυναμικό υπονομεύει ταξικές διακρίσεις και άλλα ενδεικτικά συστήματα διαστρωμάτωσης, και ότι η εκπαίδευση προάγει τη κοινωνική κινητικότητα. Ωστόσο, στατιστική και έρευνα

πεδίου σε πολλές κοινωνίες έδειξε μια συνεχή σύνδεση μεταξύ κοινωνικής τάξης ενός ατόμου και επίδοσης, και υποδήλωσε ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει περιορισμένη κοινωνική κινητικότητα. Κοινωνιολογικές μελέτες έχουν δείξει πως πρότυπα εκπαίδευσης αντικατόπτριζαν, αντί να αμφισβητούσαν τη κοινωνική διαστρωμάτωση και τις διακρίσεις λόγω φυλής ή φύλου. Μετά τη γενική κατάρρευση του λειτουργισμού από τα τέλη της δεκαετίας του 60' και μετά, η ιδέα της εκπαίδευσης ως ένα αμετρίαστο αγαθό αμφισβητήθηκε βαθύτατα. Οι Νεομαρξιστές υποστήριξαν ότι η σχολική εκπαίδευση παρήγαγε απλά ένα υπάκουο εργατικό δυναμικό απαραίτητο για καπιταλιστικές ταξικές σχέσεις (<http://sociology.gr>).

Ο συνδυασμός κοινωνιολογίας και παιδαγωγικής έχει ως αποτέλεσμα τη γέννηση της επιστήμης της κοινωνιολογίας της παιδείας, κι αυτό γιατί η κοινωνιολογία μελετά το κοινωνικό γίνεσθαι και τους νόμους που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ παράλληλα, η εκπαίδευση η ίδια είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό. Η εκπαίδευση στοχεύει στην ομαλή ένταξη του ανθρώπου στην κοινωνία και την ανάπτυξη της αιτιώδους σκέψεως, που ερευνά, κρίνει, απορρίπτει, αμφισβητεί και συναποδέχεται, προσπαθώντας να γνωρίζει το "γιατί" και το "πώς αλλιώς" (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>).

Κατά συνέπεια και η παιδαγωγική και η κοινωνιολογία καταλήγουν στο εξής αίτημα: Πώς ο νέος άνθρωπος πρέπει να εκπαιδεύεται και να κοινωνικοποιείται, όχι με χειραγώγηση αλλά με δημιουργικότητα, αυτοδυναμία και καλλιέργεια. Η παιδαγωγική λοιπόν ερευνά τρόπους και μεθόδους για να καλυτερεύσει το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα παρακάτω αποτελούν τα **βασικά χαρακτηριστικά της σχέσης** μεταξύ Κοινωνιολογίας και Παιδαγωγικής (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>):

1. Οι στόχοι της Παιδείας καθορίζονται από την κοινωνία και κατά συνέπεια η μάθηση είναι ένα κοινωνικά προσδιορισμένο γεγονός.
2. Οι κοινωνικές αλλαγές αντανακλούν στην εκπαίδευση και κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση αντανακλά μια κοινωνική μεταβολή ή κρίση.
3. Το σχολείο μεταδίδει πρότυπα και αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, ενώ όταν έχουμε κάποιον κοινωνικό μετασηματισμό, μεταδίδει τα πρότυπα της δυναμικά ανερχόμενης τάξης.
4. Η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση του μαθητή.
5. Τα τεστ νοημοσύνης δεν αποδίδουν στην πραγματικότητα κάποια μετρήσιμα μεγέθη, αντίθετα δηλώνουν την διαφορά περιβάλλοντος προέλευσης των μαθητών.

6. Χάρη στους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης ξανατίθενται προς συζήτηση θέματα που άπτονται των αξιών δασκάλων και μαθητών και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής απόδοσης.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης καταγγέλλει την ανισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και τον μύθο της παροχής ίσων ευκαιριών μέσω οικονομικών παροχών. Οι ίσες ευκαιρίες παρέχονται κυρίως από παρόμοια πολιτισμικά -και όχι οικονομικά- περιβάλλοντα. Ο όρος εκπαιδευτικές ανισότητες, μάλιστα, πρέπει να εγκατασταθεί από τον όρο άνισες αφετηρίες ενώ ο ρόλος του δασκάλου στην άμβλυνση των αποτελεσμάτων τους, είναι πολύ σπουδαίος (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδιάιτον": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>).

ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Κοινωνικά προβλήματα : ορισμός

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας των Κοινωνικών Προβλημάτων (Κ.Π.). Αυτή που αναφέρεται εδώ, που ο ορισμός που προσδίδει θεωρείται πληρέστερος είναι του Thomas J. Sullivan, όπως αυτός διατυπώνεται από τον Χ. Τσουραμάνη (Τσουραμάνης, 2003:22).

Σύμφωνα με τον Sullivan τα Κ.Π. αποτελούν κοινωνικές καταστάσεις που θεωρούνται από μεγάλες κοινωνικές ομάδες που έχουν κοινωνική επιρροή ότι τις απειλούν και η απειλή τους αυτή στρέφεται εναντίον των παραδεδεγμένων αξιών των ομάδων αυτών, οφείλονται δε σε ανθρώπινη συμπεριφορά και η αντιμετώπισή τους μπορεί να γίνει μόνο με συλλογική ανθρώπινη δράση. Οι θεωρίες που συνήθως χρησιμοποιούνται για την κοινωνική ανάλυση των Κ.Π., τις οποίες υποστηρίζει, όπως και οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι, είναι:

- η θεωρία του **λειτουργισμού**, σύμφωνα με την οποία, η κοινωνία είναι ένα σύστημα που αποτελείται από διάφορα τμήματα που συνδέονται μεταξύ τους και καθένα από τα οποία επιτελεί μια λειτουργία η οποία είναι απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία του συνόλου. Συνεπώς, για τους υποστηρικτές αυτής, ένα Κ.Π. μπορεί να παρουσιασθεί όταν κάποιο τμήμα της κοινωνίας γίνει δυσλειτουργικό, το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα την δυσλειτουργία όλου του κοινωνικού οργανισμού. (Τσουραμάνης, 2003:29),

- η θεωρία της **σύγκρουσης**, σύμφωνα με την οποία, η κοινωνία αποτελείται από διάφορες οι οποίες μάχονται η μία την άλλη με σκοπό την απόκτηση των ανεπαρκών κοινωνικών πόρων που θεωρούνται ιδιαίτερα πολύτιμοι. Συνεπώς, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι, ένα Κ.Π. παρουσιάζεται όταν μια ομάδα ατόμων που πιστεύει ότι τα συμφέροντά της βλάπτονται ή δεν κατέχει τους ανάλογους κοινωνικούς πόρους που της αναλογούν, δραστηριοποιείται προκειμένου να πάψει να βρίσκεται στη μειονεκτική αυτή θέση και

- η θεωρία της **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, κατά την οποία, η κοινωνία αποτελείται από άτομα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμπληρώνει τις προηγούμενες δύο θεωρίες περιγράφοντας πώς αυτές αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες της συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία, ένα Κ.Π. εμφανίζεται όταν μια κοινωνική κατάσταση χαρακτηρίζεται από μια ομάδα με κοινωνική επιρροή στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης της με μια άλλη, ως απειλητική για τις αξίες της και ως καταστροφική για τις φυσιολογικές κοινωνικές της προσδοκίες.

Επειδή η οριστική επίλυση κάποιου Κ.Π. δεν είναι εφικτή, είτε λόγω του ότι μπορεί να δημιουργήσει ένα άλλο πρόβλημα είτε επειδή δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα, ο Sullivan κάνει λόγο για μέτρα αντιμετώπισης, τα οποία τα χωρίζει στις παρακάτω γενικές κατηγορίες:

α) της πρόληψης, κατά την οποία γίνονται προσπάθειες ώστε να μην εμφανισθεί καθόλου ένα Κ.Π.

β) της παρέμβασης, κατά την οποία εφόσον ένα πρόγραμμα πρόληψης δεν έχει φέρει αποτελέσματα, γίνονται προσπάθειες για τον περιορισμό της έκτασης του Κ.Π. που έχει εμφανισθεί

γ) της κοινωνικής μεταρρύθμισης, η οποία περιλαμβάνει ορισμένα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης και προϋποθέτει σημαντικές αλλαγές κοινωνικών θεσμών ή κοινωνικών πρακτικών

δ) του αποχαρακτηρισμού, στην περίπτωση κατά την οποία αντιμετωπίζονται κάποια Κ.Π. μέσω του επαναπροσδιορισμού της έννοιας και της έκτασής τους

ε) του περιορισμού των συνεπειών, κατά την οποία άσχετα με το εάν μπορεί να αντιμετωπισθεί ή όχι ένα Κ.Π. στοχεύουμε στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη μείωση των αρνητικών επιπτώσεών του σε εκείνους που πλήττει.

Το σύνολο των μέτρων που λαμβάνονται από την κυβέρνηση και από την ιδιωτική πρωτοβουλία για την θεραπεία των Κ.Π. αποτελεί την κοινωνική πολιτική, στα πλαίσια της οποίας, οι ενδιαφερόμενοι φορείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν τους ανάλογους οικονομικούς πόρους που θα χρειαστούν και να φροντίσουν την ορθολογική κατανομή τους.

1.2. Εκπαίδευση – ανάλυση της έννοιας

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ως αποφασιστική καμπή στην ζωή των ατόμων. Στο στάδιο αυτό οι νέοι καλούνται να καθορίζουν το μέλλον τους σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητες τους. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η περίοδος εκείνη κατά την οποία διάφορα ταλέντα αποκαλύπτονται και αναπτύσσονται. Είναι λοιπόν αναγκαίος ο εμπλουτισμός και εκσυγχρονισμός των μαθημάτων έτσι ώστε να φανερώσουν την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση των φαινομένων, την ανάγκη για διαπολιτισμική κατανόηση και την αξιοποίηση της επιστήμης στο πλαίσιο της διαρκούς ανθρώπινης ανάπτυξης. Είναι συνεπώς απαραίτητο να δοθεί η αρμόζουσα προσοχή στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στο βαθμό που προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή, σε έναν κόσμο γεμάτο αλλαγές ακολουθώντας τις αλλαγές της τεχνολογίας (Παπαχρήστου 2002: 171).

Προϋπόθεση για την προσαρμοστική ικανότητα κι ευελιξία των νέων στις εξελισσόμενες νέες επιστημονικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες είναι η πρόσβαση στη γνώση που απαιτεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης εποχής είναι ότι οι κοινωνίες έχουν δημοκρατική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση. Συνεπώς η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει να εξοπλίσει τον μέλλοντα πολίτη από νωρίς με εμπειρίες συλλογικών διαδικασιών ώστε να δημιουργήσει ελεύθερα και υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη η ένταξη της μαθητείας της δημοκρατίας που θα μπορούσε να ενισχυθεί με ήδη δοκιμασμένες πρακτικές, όπως την εκπόνηση ενός καταστατικού χάρτη για τη σχολική κοινότητα, την ίδρυση μαθητικών κοινοβουλίων, παιχνίδια προσομοίωση της λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών, τη σύνταξη σχολικών εφημερίδων και την εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων εναντίων της βίας και των διαμαχών (Παπαχρήστου 2002: 173).

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες εδράζεται η εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια ενός ανθρωπιστικού οράματος που να διαθλάται μέσα από την διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη διεύρυνση και κατοχύρωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα συμμετοχής στο αγαθό αυτό επί ίσοις όροις, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης ή θρησκευματος. Έπειτα, η αποδοχή της άποψης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα οργανωμένο σύνολο, αυτόνομα διαρθρωμένο εντός πλαισίου κανόνων που συνάδει σύμφωνα με τις δομές, τις λειτουργίες και τις ανάγκες της κοινωνίας. Τέλος, η συλλογική δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης, η προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών και μορφών επικοινωνίας, συμμετοχής, συνεργασίας, συλλογικότητας και

αλληλεγγύης αποτελεί σημαντική αρχή και βάση ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαχρήστου 2002: 174).

Οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν πρότυπα για τους νέους κι ενδέχεται το έργο των πρώτων να τους επηρεάζει εφόρου ζωής. Για αυτό και απαιτείται ισότιμη συνεργασία και ελεύθερη δημιουργία με σκοπό τον αλληλοσεβασμό, την αυτοεκτίμηση και την αλληλοεκτίμηση. Η ηθική φροντίδα καλύπτει τον τομέα των σχέσεων των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τρέφουν τον μεγαλύτερο δυνατό σεβασμό για την προσωπικότητα των νέων και να αναγνωρίζουν ότι ενδόμυχα οι έφηβοι κρύβουν μεγάλες αξίες και ότι στον νου τους βρίσκονται όλες οι ελπίδες για την πρόοδο και την αλλαγή στην εποχή μας. Σημαντικό κομμάτι της διαπαιδαγώγησης είναι η αντιμετώπιση του εφήβου από τον εκπαιδευτικό ως αξιότερου από αυτό που δείχνει παρά σαν να έχει μικρότερη αξία με αποτέλεσμα να τον κάνει να νιώθει ότι δεν υπολογίζει τις δυνατότητές του. Ο εκπαιδευτικός αντικαθιστά τους γονείς και αποτελεί πρότυπο με το οποίο ο νέος μπορεί να ταυτιστεί. Ζητά από αυτόν υποστήριξη, ασφάλεια και θαλπωρή και απογοητεύεται αν δεν βρει αυτή τη συναισθηματική σταθερότητα (Παπαχρήστου 2002: 177).

Οι σχέσεις εντός της σχολικής τάξης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ευρύτητα σκέψης και αντίληψης, ειλικρίνεια, εγκαρδιότητα και υπευθυνότητα για τις αποφάσεις και τις πράξεις του που αφορούν τους μαθητές. Επιπροσθέτως, οι στενές σχέσεις επιβάλλουν σε αυτόν να ασκεί την εξουσία του εποικοδομητικά μέσω της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης στις αποδεκτές ενέργειές τους αλλά και καλλιεργώντας το συναίσθημα της αυταξίας τους. Όλα αυτά δεν θα μπορούσαν να υφίστανται χωρίς περιορισμούς. Ένας τέτοιος περιορισμός απορρέει από την ανάγκη εξισορρόπησης των σχέσεων που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί για τον εαυτό του ανάλογη αποδοχή, κατανόηση και σεβασμό από τους μαθητές, τους γονείς και την πολιτεία. Τις σχέσεις αυτές δυσκολεύουν κάποιες φορές μαθητές που νιώθουν ανία, κόπωση, πλήξη και ματαίωση για το έργο του σχολείου, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, αποστέρησης κι εγκατάλειψης. Η εμπιστοσύνη των μαθητών στον καθηγητή τους δημιουργείται όταν εκείνος δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους, συμμετέχει ενεργά στις διάφορες δραστηριότητές τους και κατανοεί τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους, διότι πηγή μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη αλλά η ίδια η σχολική ζωή, οι σχολικές πρακτικές και η συμμετοχή του μαθητή σε αυτές. Έτσι διαμορφώνεται η ταυτότητα του μαθητή (Παπαχρήστου 2002: 178).

Η εκπαίδευση, με την ευρεία έννοια, περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Με τη διαδικασία αυτής, αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αξίες με συγκεκριμένες μεθόδους και στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά. Σύμφωνα με τον Δ.Γ.Τσαούση (Τσαούσης 1984:78), «εκπαίδευση είναι μια μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς». Ο ίδιος διατυπώνει και τον ορισμό του Emile Durkheim, ο οποίος ορίζει την εκπαίδευση ως την δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνων που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή έχει σκοπό να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται το παιδί.

Λόγω του ότι η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό, την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίηση της την έχει η εκάστοτε κοινωνία, η οποία επιλέγει και ακολουθεί την δική της εκπαιδευτική πολιτική και υιοθετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει τον τρόπο, την εκπαιδευτική ύλη, τα υλικοτεχνικά μέσα και γενικά την όλη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Πρωταγωνιστές όμως δεν παύουν να είναι ο δάσκαλος - καθηγητής και οι μαθητές. Η διδασκαλία απαιτεί τη διαμόρφωση διαπροσωπικών και συλλογικών σχέσεων. Ο καθηγητής πρέπει να εργάζεται με ομάδες αλλά και με μεμονωμένα άτομα, να αντιμετωπίζει τους μαθητές για αυτό που είναι και παράλληλα να τους εμπνέει ιδανικά. Όποιο κι αν είναι το εκπαιδευτικό σύστημα γνώμονας πρέπει να είναι ο άνθρωπος.

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση δεν αποκλείει το χιούμορ. Ένα αυταρχικό σχολείο, ειρωνικό που γελοιοποιεί τους μαθητές για διασκέδαση σε βάρος άλλων δεν θα μπορούσε να υφίσταται. Το χιούμορ δεν αποτελεί μια τυποποιημένη διαδικασία που τηρείται η ασκείται σε τακτές ώρες αλλά μία προσπάθεια δημιουργίας κρυστάλλινης ατμόσφαιρας κι ένα δημιουργικό δώρο της ελευθερίας (Παπαχρήστου 2002: 180-181).

Αν και το περιβάλλον του σχολείου είναι διαφορετικό από αυτό της οικογένειας, εντούτοις η αξία του δεν είναι λιγότερο σημαντική και παρατηρούνται σ' αυτό οι εξής λειτουργίες (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton" <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>):

- Αναπτύσσει την κατανόηση την ευθυκρισία και τη συλλογική συνείδηση

- Οριοθετεί τις έννοιες υποχρέωση - δικαίωμα, εξουδετερώνοντας έτσι την επίδραση κάποιων υπερανεκτικών γονέων
- Επιτυγχάνει την ευρύτερη κοινωνικοποίηση, ενισχύοντας το έργο της οικογένειας.
- Λειτουργεί διορθωτικά σε λαθεμένες γονεϊκές παρεμβάσεις
- Δοκιμάζει την κρατική ιδεολογία και την πολιτική βούληση
- Προσεγγίζει και προσηλυτίζει το παιδί στην κρατούσα κοινωνική άποψη
- Συνεχίζει την αγωγή της οικογένειας και προσφέρει γνώση για την αστική και πολιτική ιδεολογία του έθνους.
- Δίνει τον απόηχο αυτού που πραγματικά συμβαίνει στην κοινωνία.
- Προσφέρει εκ-πολιτιστική υπηρεσία, εξισορροπώντας τις αξίες που προσέφερε η οικογένεια με αυτές που είναι κοινά παραδεκτές φέρνοντας σε επαφή τις δύο κουλτούρες.

Πολλοί θεωρούν, όπως είδαμε, ότι ακριβώς αυτή η μορφή του σχολείου περιορίζει τις ελευθερίες του ατόμου, αλλά αποδείχτηκε εκ των πραγμάτων η αξία του. Σύμφωνα με τον Θ. Γέρο, το σχολείο βοηθά τα παιδιά να γευτούν τις συγκινήσεις της ανακάλυψης και δίνει την δυνατότητα ανοίγματος νέων προοπτικών, αφού προηγηθεί μια κριτική ανάλυση της πραγματικότητας που θα οδηγήσει τελικά στο μετασχηματισμό της (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδιάιτον": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>)

1.3. Η Εκπαίδευση ως Κοινωνικό Πρόβλημα

Έχοντας αναλύσει αυτές τις δύο έννοιες, μπορούμε να προχωρήσουμε και να δούμε πώς αυτές συνδέονται και ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην σύνδεση αυτή.

1.3.1. Σύνδεση των δύο εννοιών: Κοινωνικά προβλήματα και Εκπαίδευση

Από την έννοια του Δ.Γ. Τσαούση για την εκπαίδευση, συνεπάγεται ότι η μη μετάδοση ή η ατελής μετάδοση των προαναφερθέντων γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς στους μαθητές συντελεί στην αποτυχία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αποτυχία αυτή είναι λογικό ότι επηρεάζει μεγάλες κοινωνικές ομάδες που ασκούν κοινωνική επιρροή -ο μεγάλος αυτός αριθμός των οικογενειών που έχουν παιδιά και πηγαίνουν στο σχολείο- , απειλεί μία από τις παραδεδεγμένες αξίες τους -αυτή της μάθησης- , οφείλεται σε ανθρώπινη συμπεριφορά –αυτοί που επιλέγουν και εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική- και μπορεί να αντιμετωπισθεί μόνο με συλλογική δράση –με γενικά μέτρα στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα που έχει υιοθετηθεί. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνιστούν ένα Κ.Π. όπως προσδιορίσαμε προηγουμένως.

1.3.2. Η εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα μέσω της θεωρίας του λειτουργισμού, της σύγκρουσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Οι σημαντικότερες θεωρίες για την ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, είναι εκείνες του λειτουργισμού, της σύγκρουσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Θα δούμε τώρα πως αυτές σκιαγραφούν την εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό πρόβλημα.

- Για την θεωρία του λειτουργισμού, κατά την οποία η κοινωνία αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα τμήματα, καθένα από τα οποία επιτελεί μια λειτουργία η οποία είναι απαραίτητη για τη λειτουργία όλης της κοινωνίας, ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί ένα τέτοιο τμήμα και επιτελεί μια σειρά λειτουργιών που είναι απαραίτητες για την βελτίωση της κοινωνικής αλλά και της οικονομικής θέσης των ατόμων.

Οπότε, η εκπαίδευση καθίσταται κοινωνικό πρόβλημα όταν δεν επιτελεί αποτελεσματικά τις λειτουργίες που της έχουν ανατεθεί συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική αποδιοργάνωση δεδομένου ότι ακυρώνει μία από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού.

- Κατά την θεωρία της σύγκρουσης η κοινωνία αποτελείται από διάφορες ομάδες που μάχονται η μία την άλλη για την απόκτηση των λιγοστών κοινωνικών εφοδίων που θεωρούνται πολύτιμα και η εκπαίδευση είναι ένα τέτοιο πολύτιμο εφόδιο δεδομένου ότι οι πιο μορφωμένοι έχουν ευκολότερη πρόσβαση στις καλύτερα αμειβόμενες θέσεις.

Όταν υπάρχει ανισομερής κατανομή δυνατοτήτων για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σημαίνει ότι οι τελευταίες είναι περισσότερες για εκείνους που έχουν μεγαλύτερη οικονομική επιφάνεια (κοινωνικό προνόμιο για αυτούς). Στην προκειμένη περίπτωση το εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται Κ.Π. όταν κοινωνικές ομάδες με δύναμη και επιρροή πιστεύουν ότι δεν παίρνουν αυτά που πρέπει να πάρουν από το σύστημα αυτό.

-Τέλος, η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία η κοινωνία αποτελείται από άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην αλληλοεπίδραση εκείνη μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκόμενων και συγκεκριμένα στη στιγματιστική τακτική των πρώτων (βαθμολογική κατάταξη των μαθητών με χαρακτηρισμούς κλπ.), η οποία όταν συμβάλλει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των διδασκόμενων, η εκπαιδευτική διαδικασία που την ακολουθεί έχει αποτύχει και επομένως καθίσταται και πάλι Κ.Π.

1.3.3. Παράγοντες που καθιστούν την εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα

Όταν λοιπόν η εκπαίδευση έχει διαγνωσθεί ότι αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα, θα πρέπει να εντοπισθεί ο παράγοντας που δημιουργεί το πρόβλημα και να γίνει προσπάθεια επίλυσης του. Παρακάτω αναφέρονται κάποιοι παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα στην εκπαίδευση και συνεπώς την καθιστούν κοινωνικό πρόβλημα:

1.3.3.1. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

Στον όρο αυτόν συμπεριλαμβάνονται τα σχολικά κτίρια και ο τεχνολογικός εξοπλισμός τους.

Το σχολικό κτίριο περιλαμβάνει τις αίθουσες διδασκαλίας, διαδρόμους, κλιμακοστάσιο , αίθουσες εκδηλώσεων και εργαστηρίων, γραφείο προσωπικού και διευθυντή, κυλικείο, αυλή, βιβλιοθήκη, τουαλέτες. Ο καθένας από αυτούς τους χώρους έχει τους δικούς του κανόνες και προδιαγραφές.

Για την κατασκευή ενός σχολείου, σημαντικό ρόλο παίζει η τοποθεσία του και η λειτουργικότητα των χώρων.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιλογή του κατάλληλου χώρου τοποθέτησης ενός σχολείου είναι η εξασφάλιση των λειτουργικών αναγκών, κατάλληλος προσανατολισμός, προστασία από τους θορύβους τις εστίες ρύπανσης του περιβάλλοντος και άλλες ενοχλήσεις, εξασφάλιση αρκετού χώρου για ευρύχωρο προαύλιο και γυμναστικές εγκαταστάσεις, εύκολη πρόσβαση από τους συμβαλλόμενους - ιδιαίτερα στα χωριά που συμπεριλαμβάνονται μαθητές από άλλες συνοικίες ή χωριά.

Το σχολικό κτίριο θα πρέπει να διαθέτει άρτιο σύστημα υδραυλικών εγκαταστάσεων για όλους τους χώρους και σύστημα αποχέτευσης , πλήρες σύστημα εγκαταστάσεων ηλεκτροφωτισμού, μικροφωνικού εξοπλισμού, τηλεφωνικής επικοινωνίας και θέρμανσης και να είναι ευπροσάρμοστο στις αναπόφευκτες μεταβολές της εκπαίδευσης, που αλλάζει με τις μεταρρυθμίσεις. Και φυσικά να ανταπεξέρχεται στις υγειονομικές απαιτήσεις.

Η διαμόρφωση των διαδρόμων κυκλοφορίας, των κλιμάκων και των θυρών εισόδου και εξόδου οφείλει να είναι μελετημένη έτσι, ώστε να εξασφαλίζει την γρήγορη, άνετη και ασφαλή διακίνηση των μαθητών.

Κατά την διαμόρφωση των αιθουσών διδασκαλίας χρειάζεται να διασφαλίζονται ευνοϊκοί όροι ορατότητας και ακουστικότητας(διαφορετικές εντάσεις φωτισμού στους διάφορους χώρους, χρήση μαλακών επιφανειών όπως το χαλί, οι κουρτίνες για τον έλεγχο της αντήχησης κ.λ.π.).

Άλλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τον μαθητή είναι η θερμοκρασία, ο εξαερισμός της αίθουσας και τα χρώματα των τοίχων. Η ιδανική θερμοκρασία είναι 20-24° C και χρειάζεται να γίνεται ανανέωση του αέρα της τάξης

τουλάχιστον 5 φορές την ώρα. Όσον αφορά τα χρώματα των τοίχων θα πρέπει να αποφεύγονται τα έντονα χρώματα που κουράζουν και να χρησιμοποιούνται τα ουδέτερα.

Επιπλέον, οι αίθουσες θα πρέπει να είναι εξοπλισμένες, η καθεμία ανάλογα με την χρήση της, με τα απαραίτητα και κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, αν για την διεξαγωγή της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας, όπως είναι ο πίνακας, οι χάρτες, μηχανήματα προβολών, διαφάνειες, υπολογιστές κ.α..

Εξίσου σημαντικός είναι και ο αύλειος χώρος που είναι ο κατ' εξοχήν κοινωνικός χώρος του σχολείου αφού στα διαλείμματα υπάρχει σε αυτόν μια καθημερινή και κατ' επανάληψη συνολική συνάθροιση, που στοχεύει στην σωματική δραστηριοποίηση, που ατόνησε στην αίθουσα κατά την διδασκαλία και στην ψυχική χαλάρωση, απαραίτητο αντίβαρο της αυτοσυγκέντρωσης στην τάξη που έχει προηγηθεί.

Η βιβλιοθήκη, που πέρα από τα βιβλία και άλλο έντυπο υλικό εμπλουτίζεται και με το οπτικοακουστικό υλικό (ταινίες, διαφάνειες, Η/Υ , πολυμέσα κ.α.), ανήκει επίσης στον σχολικό χώρο και σκοπός της είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, να παρέχει συνεχή υποστήριξη στο διδακτικό και μαθησιακό πρόγραμμα και να εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση. Επειδή είναι προαιρετική επιλογή του κάθε μαθητή θα πρέπει να είναι ένας άνετος χώρος που θα προσελκύει τους μαθητές και να προσφέρει μια ευχάριστη προσέγγιση της πληροφορίας.

1.3.3.2. Βία στον σχολικό χώρο

Με τον όρο «βία», όπως παρατηρήσαμε, συνήθως εννοούμε τη χρήση της φυσικής δύναμης ή της πίεσης – απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή κατά μίας ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στον τραυματισμό, στη δημιουργία ψυχολογικών διαταραχών ή ακόμα και στο θάνατο.

Τα άτομα που ασκούν βία, ανήκουν συνήθως σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Μπορεί να έχουν ελλιπή καλλιέργεια, στο στενό τους περιβάλλον να ενισχύεται η βία και η κακοποίηση ή να έχουν ελλιπώς αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες ή ακόμα να έχουν δεχτεί άδικες τιμωρίες.

Η σχολική βία εμφανίζεται κυρίως με την μορφή του σχολικού εκφοβισμού (bullying), ο οποίος περιλαμβάνει τη λεκτική, τη σωματική, την ψυχολογική, την σεξουαλική παρενόχληση, καθώς και τον βανδαλισμό και αποσκοπεί στην πρόκληση σωματικού ή ψυχικού πόνου και στην υποταγή του θύματος.

Η σχολική βία είναι μια μορφή κοινωνικού ελλείμματος που αντανάκλα την κοινωνική ανισότητα, τον αποκλεισμό και την ματαίωση των ατομικών προσδοκιών. Η στάση και η συμπεριφορά των παραβατικών μαθητών αποτελεί μικρογραφία του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς λοιπόν, θα πρέπει να ενισχύσει τη συνείδηση των δεξιοτήτων των μαθητών και την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις διάφορες απαιτήσεις. Θα πρέπει να εντοπίζει την βία, να την προλαβαίνει και όχι να την αγνοεί ή να την προκαλεί. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι σωστά εκπαιδευμένος για μια τέτοια κατάσταση και να γίνεται έλεγχος στις παιδαγωγικές τακτικές που θα επιλέξει. Δυστυχώς όμως, η πιθανότητα να βρεθεί ένας εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με το πρόβλημα αυτό στον σχολικό χώρο είναι πολύ μεγάλη ενώ αντίθετα ο αριθμός αιτήσεων για κατάρτιση σε θέματα πρόληψης της βίας πολύ μικρός.

Η οικονομική κρίση και η ανεργία που πλήττει τους νέους αύξησαν τα φαινόμενα της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού. Νέοι που ανήκουν στην κατηγορία αυτή βρίσκονται αντιμέτωποι με την απουσία αφομοίωσής τους από την κοινωνία. Αυτό, τους δημιουργεί ένα αίσθημα απογοήτευσης κι έτσι πεισματικά επιλέγουν να εμπλακούν σε εγκληματικές πράξεις. Με αυτόν τον τρόπο η ταυτότητά τους ολοκληρώνεται κάνοντάς τους ακόμα πιο ευκρινείς ως εγκληματίες μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Selosse 1997: 81).

- Ανάγκη για επικοινωνία

Η εφηβεία είναι μια περίοδος που υπογραμμίζει την αμφισβήτηση συναισθημάτων, κοινωνικών θεσμών και σχέσεων που βοηθούν στην ολοκλήρωση των ατόμων και τη συνύπαρξή τους με τους άλλους. Εάν η διαδικασία αποδοχής του εαυτού τους από τους ίδιους και από τους άλλους ολοκληρωθεί άρτια, η επικοινωνία και η ανακάλυψη ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των ατόμων θα βοηθήσουν στο να αντιληφθούν και να συνειδητοποιήσουν ότι η συλλογική σκέψη είναι εφόδιο για τη ζωή (Selosse 1997: 82).

- Η παραβατικότητα και το αδίκημα, συχνά, ως πρόκληση

Για να φτάσει ένας έφηβος να διαπράξει έγκλημα πολλές φορές έχει άλλα κίνητρα από αυτά που οι κοινωνικοί λειτουργοί τους αποδίδουν, αφού τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει προσωπικό όφελος. Η ερμηνεία λοιπόν τέτοιου είδους πράξεων είναι πιο περίπλοκη.

Πολύ συχνά η πράξη τους αποτελεί πρόφαση, σα μια κραυγή αγωνίας για να τους βγάλει κάποιος από μια ανυπόφορη κατάσταση που μπορεί να αφορά οικογενειακά προβλήματα ή οποιαδήποτε στέρηση. Συνεπώς η παρέμβαση κάποιας νομικής αρχής δίνει στις πράξεις των νέων αυτών μια αυθεντική έκκληση-κάλεσμα (Selosse 1997: 86-87).

Οι διάφορες μορφές και η επανάληψη της πράξης, παρά τη διέγερση που δημιουργεί, την αίσθηση της δύναμης ή της προσωρινής αφθαρσίας, φανερώνει τελικά πολλές φορές την αδυναμία τους να διαχειριστούν τη ζωή τους, να επεκτείνουν και να διατηρήσουν δεσμούς (Selosse 1997: 86-88).

Το επαναλαμβανόμενο αυτό μοτίβο ίσως είναι μια μορφή άρνησης για τον νέο να υποταχθεί σε ένα άγνωστο μέλλον και έτσι ο νέος δε διστάζει να τεθεί σε κίνδυνο ο ίδιος αλλά και να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή άλλων (Selosse 1997: 86-88).

Τέλος, στη γνωστή θεωρία για την ανομία ο E.Durkheim υποστηρίζει ότι σε περιπτώσεις ταχείας κοινωνικής μεταβολής, τα άτομα κινδυνεύουν να χάσουν τον κανονιστικό τους προσανατολισμό, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να εκτιμήσουν ποια συμπεριφορά τους είναι ορθή και ποια όχι. Η κανονιστική αυτή σύγχυση, η απώλεια δηλαδή του μέτρου, έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση περιέργης αντικοινωνικής συμπεριφοράς που θα μπορούσε να οδηγήσει το άτομο στην αυτοκτονία (Γκότοβος 1996: 85).

-Μορφές Βίας

Η βία εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Έτσι μπορούμε να κάνουμε λόγο για τη βία έναντι αντικειμένων, για τη σωματική βία, την ψυχική βία και το χλευασμό. Ο χλευασμός στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να αφορά στην εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, στις σχολικές του επιδόσεις, στην εθνικότητά τους αλλά και σε κάθε μορφή λεκτικής ή μη βίας (Ασημόπουλος κ.ά. 2008: 97).

• Εξωγενής Βία

Το σχολικό περιβάλλον είναι γεμάτο από εξωτερικά στοιχεία είτε άμεσα, από τη δράση παλαιών μαθητών, ίσως αποβεβλημένων λόγω κακής συμπεριφοράς ή κακής επίδοσης, είτε έμμεσα, από τη βία που μεταφέρουν οι μαθητές. Αυτή η βία εκφράζεται με σωματικές επιθέσεις σε μαθητές αλλά κι εκπαιδευτικούς. Για εκείνους η βία είναι μια «γλώσσα». Πολλές φορές είναι αδύνατον να βρεθούν λέξεις για να εκφραστεί ένα συναίσθημα, να δηλωθεί μια άποψη. Η λύση όλων αυτών τότε είναι η πράξη, το άμεσο. Για να φανεί η δύναμη και να εκδηλωθεί ο σεβασμός, η βία μετατρέπεται σε αξία για την προσωπικότητα.

Αυτή η εικόνα ενισχύει στους νέους την αίσθηση του κύρους και ενισχύεται στον περίγυρο, στην οικογένεια και στη γειτονιά ή και σε ταινίες που επιλέγουν να παρακολουθήσουν (Fortin 1996: 94-96).

Για κάποιους η βία δεν είναι απλώς μια αντίδραση. Είναι μια συνειδητή απάντηση σε μια αφόρητη κατάσταση, συνυφασμένη με το μίσος. Η βία που πράττεται στο σχολείο είναι επίσης η βία που βιώνουν οι μαθητές (Fortin 1996: 94-96).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ορισμένες περιοχές και οι κάτοικοί τους ανήκουν σε διαφορετικό κόσμο. τυχαίνει να μη διαμένουν στη γειτονιά και να μη γνωρίζουν τα τοπικά ήθη ή την οικονομική κατάσταση. Η προκατάληψη σε συνδυασμό με τη φήμη αυξάνουν το άγχος, τους φόβους και τον αρνητισμό. Δεν επιλέγουν εκείνοι το που θα εργαστούν αλλά η αρμόδια υπηρεσία. Έτσι κανείς μπορεί να χρειαστεί να εργαστεί κάπου που ο ίδιος ποτέ δε θα επέλεγε. Συνεπώς, αυτό που απορρίπτεται δεν είναι μόνο η γειτονιά αλλά και το ίδιο το σύστημα διορισμού (Fortin 1996: 94-96).

- **Ενδογενής Βία**

Σπάνια πλέον οι διδάσκοντες ασκούν βία σε βάρος των μαθητών. Όμως, παρά την επίσημη απαγόρευση, η σωματική βία δεν είναι περιορισμένη. Ο δάσκαλος δυστυχώς από προκατάληψη και άγνοια δεν είναι αμερόληπτος. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι σωματικές ποινές είναι πιο σπάνιες, ίσως μόνο από φόβο όμως, αντίδρασης των ενδιαφερομένων. Η βία του σχολείου είναι ένα αίσθημα απόρριψης. Σύμφωνα με τον Albert Jacquard, οι μαθητές που δεν επιτυγχάνουν, αναπτύσσουν «ένα αίσθημα περιφρόνησης για τον εαυτό τους» που όμως επεκτείνεται και στους άλλους αλλά και στην κοινωνία. Η λεκτική βία αποτελεί βαρύτατη προσβολή για έναν μαθητή όταν ακούγεται από το διδάσκοντά του, ανεξάρτητα σε ποια ηλικία ή σε ποιο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές. Επίσης, βία υπάρχει και ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Ο ανταγωνισμός, ανάλογα με τις σπουδές, έχει ως αποτέλεσμα μερικοί να διδάσκουν περισσότερες ώρες από άλλους (Fortin 1996: 97-100).

Τέλος, οι διευθυντές των σχολείων είναι ένα ζήτημα αρκετά σοβαρό. Το Υπουργείο ενθαρρύνει τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς αυτούς να φέρονται ως διευθυντές επιχειρήσεων και να αναλαμβάνουν ευθύνες χωρίς τα κατάλληλα μέσα και τους απαραίτητους πόρους. Δεν ελέγχουν τους συνεργάτες τους ούτε επωφελούνται οικονομικά. Έτσι εκτιμούνται με θεσμικά κριτήρια, όπως το ποσοστό επιτυχίας τους στα τεχνικά διπλώματα των Επαγγελματικών Λυκείων ή στην πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (Fortin 1996: 97-100).

-Ερμηνεία της Βίαιης Συμπεριφοράς

Η βία έχει ερμηνευτεί γενικά και ειδικά. Η γενική όμως ανάλυση παρουσιάζει τα εξής (Τσουραμάνης 2003: 170-172):

Οι ακόλουθοι της θεωρίας του «λειτουργισμού» θεωρούν ότι η βίαιη συμπεριφορά οφείλεται στην «κοινωνική αποδιοργάνωση». Συνεπώς κάθε αποτυχία σημαίνει ανεπαρκής λειτουργία του κοινωνικού συστήματος, με αποτέλεσμα τη διαταραχή της «κοινωνικής συνοχής».

Έπειτα, η θεωρία της «σύγκρουσης» συμπληρώνει την πολύπλευρη ερμηνεία της βίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η βία είναι ένα «εργαλείο» που μπορεί οποιαδήποτε ομάδα να τη χρησιμοποιήσει για την υπεράσπιση των συμφερόντων της.

Ακόμα, η θεωρία της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης» αιτιολογεί τη βία, κάνοντας λόγο για την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Τα άτομα δηλαδή που χαρακτηρίστηκαν από το κοινωνικό τους περιβάλλον βίαια, δικαιολόγησαν το χαρακτηρισμό αυτό διαπράττοντας βίαιες πράξεις.

Επιπλέον, η θεωρία του «υποπολιτισμού της βίας» υποστηρίζει πως η βία αποτελεί είδος συμπεριφοράς που αποκτάται κατά την κοινωνικοποίηση.

Η λεγόμενη «ενστικτιβιστική» θεωρία εντάσσει στην κοινωνιολογική ανάλυση και την βιολογία, υποστηρίζοντας ότι οι βίαιες τάσεις και η επιθετικότητα είναι έμφυτα στοιχεία και ένστικτα όπως και στα ζώα.

- Συλλογική Βία - Η έννοια του Πλήθους

«Πλήθος είναι μια μεγάλη σε μέγεθος και μικρή σε χρονική διάρκεια συγκέντρωση προσώπων που έχουν κάποιο κοινό σκοπό ή κάποιο κοινό ενδιαφέρον» (Τσουραμάνης 2003: 173-174). Μέλη του πλήθους μπορεί να είναι οι φανατικοί οπαδοί ενός αθλητικού συλλόγου (hooligans) που ασκούν βία, οι θαυμαστές ενός συγκροτήματος κλπ. Η βία του πλήθους μπορεί να οδηγήσει στο βανδαλισμό κατά προσώπων ή πραγμάτων. Για την ερμηνεία της διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες (Τσουραμάνης 2003: 170-172):

Αρχικά, η θεωρία της μεταδοτικότητας (Le Bon Fraid και Blumer) υποστηρίζει ότι το πλήθος ξεχωρίζει για τον παραλογισμό του. Τα λογικά άτομα, όταν ενεργούν ως «πλήθος», γίνονται και αυτά παράλογα.

Έπειτα η θεωρία της σύγκλισης αναφέρει ότι τα άτομα με ίδιες κρυφές επιθυμίες συναντηθούν για κάποιο κοινό λόγο, αν κάποιος δραστηριοποιηθεί βίαια, είναι δυνατόν να ακολουθήσουν όλοι, αγνοώντας τις συνήθειες αναστολές τους.

Η θεωρία του αναφύομενου/παροδικού κανόνα υποστηρίζει ότι σε εξαιρετικές καταστάσεις, το πλήθος μπορεί να διαπιστώσει ότι κάποιιο κανόνες είναι ανεπαρκείς όσον αφορά στη συμπεριφορά του για να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις αυτές.

Τέλος, η θεωρία του παιχνιδιού αποδέχεται ότι η συμπεριφορά του πλήθους δεν είναι παράλογη, ότι τα πλήθη δεν αποφασίζουν ομαδικά και πως οι αποφάσεις λαμβάνονται σύμφωνα με τα οφέλη και τη ζημιά των πράξεών τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι το άτομο που συμμετέχει στο πλήθος θα έκανε και μόνο του τις ίδιες πράξεις αλλά από φόβο για τις συνέπειες δεν τις επιχειρούσε.

1.3.3.3. Κατάληψεις

Η λέξη «κατάληψη» προστέθηκε στο λεξιλόγιο μας έπειτα από εξέγερση των φοιτητών εναντίον του στρατιωτικού καθεστώτος το Νοέμβριο του 1973 στο Πολυτεχνείο της Αθήνας, με την έννοια της αντικανονικής ακύρωσης της λειτουργίας ενός δημόσιου χώρου. Στη δεκαετία του '70 και του '80 αποτελούσαν οργανικό στοιχείο της ακαδημαϊκής καθημερινότητας στο χώρο των πανεπιστημίων, αλλά προς τα τέλη της δεκαετίας του '80 αρχίζουν να λαμβάνουν χώρο και στην Μέση Εκπαίδευση, κυρίως στα Λύκεια.

Για τον Α. Ε. Γκότοβο (Γκότοβος,1996:97) σχολική κατάληψη σημαίνει ότι «ορισμένα άτομα (μαθητές) εκτελούν ένα σχέδιο, σύμφωνα με το οποίο κατηγορίες προσώπων (καθηγητές, διευθυντής, γονείς κλπ.) οφείλουν να απομακρυνθούν από το σχολικό κτίριο, να πάψουν για ένα διάστημα να εκδηλώνουν στο χώρο αυτό τις τυπικές δραστηριότητες που προβλέπονται από το ρόλο τους, ενώ η είσοδος οποιουδήποτε και με οποιαδήποτε ιδιότητα ελέγχεται (επιτρέπεται ή απαγορεύεται) από τους καταληψίες. Το σχέδιο αυτό ανακοινώνεται από εκπροσώπους των μαθητών στο διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου, από τους οποίους αναμένεται εκ μέρους των καταληψιών συμμόρφωση στις επιθυμίες τους».

Έτσι λοιπόν οι μαθητές εκφράζουν με αυτή τη μορφή διαμαρτυρίας την διαφωνία τους σε μια πράξη ή απόφαση της διοίκησης, στη συμπεριφορά κάποιου καθηγητή κλπ. Οι σχετικές διαδικασίες όμως μιας κατάληψης (συνελεύσεις σχολικές και δεκαπενταμελούς) μπορεί να προσδίδουν σε αυτήν μια διάσταση νομιμότητας, αυτή όμως κινείται σε τροχιά σύγκρουσης

με την κανονιστικά ισχύουσα νομιμότητα κι αυτό οι μαθητές συνήθως δεν το κατανοούν, αντιθέτως έχουν την αίσθηση ότι εκτελούν το δημοκρατικό τους δικαίωμα.

Όταν τελικά συμβαίνει αυτό, υπερψηφίζεται δηλαδή μια κατάληψη σε έναν σχολικό χώρο θα υπάρξουν και συνέπειες. Κατά τη διάρκεια μιας κατάληψης χάνονται διδακτικές ώρες που δεν αναπληρώνονται και άλλες τόσες μέχρι να μπορέσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές να ανασυνταχθούν και να επανέλθουν στο πρόγραμμα τους. Επιβάλλονται ποινές σε καταληψίες μαθητές είτε για να σπάσουν τον «τσαμπουκά» των μαθητών είτε για τις υλικές φθορές στη σχολική περιουσία, ακόμα κι αν δεν έχουν γίνει από τους ίδιους παρά από εξωσχολικούς, γιατί όταν αποφασίζεται μία κατάληψη οι μαθητές είναι αυτοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη όλου του σχολικού χώρου - αφού αναγκάζουν όλους τους υπόλοιπους φορείς να απομακρυνθούν από το κτίριο.

Είναι γεγονός ότι οι ζημιές που προκαλούνται στα σχολεία κατά τη διάρκεια μίας κατάληψης είναι σημαντικές και δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών και γίνεται αδύνατον στον μέσο φορολογούμενο πολίτη να δεχθεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση τους και μάλιστα σκεπτόμενος ότι μπορεί επαναληφθεί.

1.3.3.4. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ένας μηχανισμός κοινωνικής επιλογής

Η εκπαίδευση λειτουργεί άλλοτε ως μέσον κοινωνικής ανέλιξης και ένταξης της κοινωνικής κινητικότητας και άλλοτε ως μέσο εξάρτησης και αναπαραγωγής του κοινωνικού status quo. Σήμερα τα βιομηχανικά-καπιταλιστικά κράτη χρησιμοποιούν την εκπαίδευση στον αναπαραγωγικό της ρόλο. Για να το πετύχουν αυτό, μετέρχονται διάφορων μέσων διαφοροποιώντας την διάρκεια, το είδος και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ένα από αυτά τα μέσα είναι και η αξιολόγηση (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>). Η αξιολόγηση διαθέτει τρεις λειτουργίες: **την παιδαγωγική, την κοινωνική και την θεσμική.**

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, βοηθά το παιδί να μάθει να διακρίνει τη σχέση της προσπάθειας – επιτεύγματος, να μάθει να διακρίνει τον παιδαγωγικό στόχο, δηλ. να μάθει πώς να μαθαίνει και να οδηγηθεί στην αυτοαντίληψη και την αυτογνωσία, να μάθει να αυτοαξιολογείται και μεταβαίνοντας από το εγώ στο εμείς και να διαμορφώσει ως πολίτης μια κριτική συνείδηση.

Η κοινωνική λειτουργία της αξιολόγησης προετοιμάζει και κατευθύνει τον νέο προς την κοινωνία και τις αρχές της, κατατάσσοντάς τον, ανάλογα με τις δυνατότητές του, στην οικονομική και επαγγελματική ιεραρχία, με καθορισμένα, βεβαίως, κριτήρια που στις περισσότερες πάντως περιπτώσεις είναι παιδαγωγικά.

Η θεσμική λειτουργία της αξιολόγησης είναι αυτή που εμπλέκει το παιχνίδι της εξουσίας, καθώς αναγκαστικά είναι κάτι που ασκείται από κάποιον άνθρωπο πάνω σε κάποιον άλλο. Είναι η μορφή εκείνη της αξιολόγησης που αποβλέπει στο να "προάγει" και να "επιλέγει".

Φαίνεται καθαρά ότι η αριθμητική βαθμολογία εξυπηρετεί τις δύο τελευταίες λειτουργίες της αξιολόγησης, αφήνοντας την Παιδαγωγική της διάσταση. Δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα στους μαθητές και φαίνεται δίχως νόημα σε μια υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγεί στην εκμάθηση μιας πρακτικής κατά την οποία οι αποκλειόμενοι από το μορφωτικό αγαθό, αποκλείονται και από την κοινωνική άνοδο με συνέπεια και τον πολιτικό αποκλεισμό τους (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριομορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>).

Δυστυχώς είναι σχεδόν ανέφικτο να αξιολογήσουμε με τα ίδια μέτρα και σταθμά διότι η ανθρώπινη προσπάθεια δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθεί με "μαθηματική ακρίβεια". Βέβαια πρέπει να διαφοροποιείται η ένταση της προσπάθειας του καθενός, αλλά χρειάζεται προσοχή. Η αντικειμενική αξιολόγηση δεν είναι εφικτή γιατί τα εφόδια των παιδιών είναι διαφορετικά και ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, το γλωσσικό εργαλείο είναι υποδεέστερο στα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων ενώ είναι αυτό που χρειάζεται για την κατανόηση και τη μάθηση, δεν υπάρχει κοινό "πολιτιστικό περιβάλλον" ως απόρροια των οικονομικών ανισοτήτων, και τέλος, η μεταχείριση των παιδιών είναι ανάλογη της κοινωνικής τους προέλευσης και επιδρά πολύ το γόητρο του γονέα τόσο στις προσδοκίες όσο και στην συμπεριφορά του δασκάλου. Ο ρόλος του κράτους, φυσικά, θα μπορούσε να είναι καταλυτικός στην εξάλειψη αυτών των ανισοτήτων (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριομορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>).

1.3.3.5. Διδακτικό προσωπικό και διδακτική μεθοδολογία

Σταθμός στην παιδαγωγική διαδικασία είναι η **διδακτική μεθοδολογία**. Οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές κάθε γνωστικού αντικείμενου είναι σκόπιμο να

προωθούν τη διαθετική προσέγγιση με την οργάνωση διαθετικών δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση των θεμελιωδών διαθετικών εννοιών που αποτελούν συνδετικό κρίκο των μαθημάτων και τα φωτίζουν πολυπρισματικά. Η προσέγγιση αυτή περιορίζει τον γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό το σχολικό χρόνο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός παίρνει το ρόλο του διαμεσολαβητή της μαθησιακής διαδικασίας την οποία οι μαθητές ασκούν με τη συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Επίσης, τονίζεται ότι η διδασκαλία οφείλει να μην επικεντρώνεται μόνο σε έναν τύπο μαθησιακής ικανότητας αλλά σε έναν συνδυασμό που αποτελεί ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Ο μαθητής δεν πρέπει απλώς να απορροφά πληροφορίες και γνώσεις αλλά μέσα από την ανακάλυψη και την ομαδική συνεργασία με την ενθάρρυνση και αποδοχή να εξασφαλίζει την δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων και διαμόρφωσης θετικών συμπεριφορών ως προς τον εαυτό του αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον. Συνάμα, επισημαίνεται ότι οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους σκοπούς και τους στόχους κάθε γνωστικού αντικείμενου και να επιλέγονται ανάλογα με την ενότητα, τις ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο ή τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές, εκ των οποίων η διεύρυνση και ανακάλυψη, οι επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού (διαφάνειες, βιντεοταινίες, προσομοιώσεις σε Η/Υ κ.ά.), η συζήτηση σε ομάδες και η αφήγηση είναι εξαιρετικά σημαντικές (Βέικου κ.ά 2008: 103-104).

Η μετωπική διδασκαλία θεωρείται σήμερα ανεπαρκής για να ανταποκριθεί σε μια αποδοτική οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για μια δασκαλοκεντρική μέθοδο. Ο δάσκαλος αποτελεί τον «απόλυτο μονάρχη» της τάξης. Αναλαμβάνει κάθε πρωτοβουλία, διδάσκει με μονόλογο, επιβάλλει την πειθαρχία. Συγκεντρώνει τα πάντα γύρω από τον εαυτό του, ενώ ο μαθητής καταδικάζεται σε παθητική ακρόαση και «υποτελή εξάρτηση». Επιπλέον, η ελεύθερη επικοινωνία, συνεργασία και η συζήτηση με επιχειρήματα αποτελούν την εξαίρεση του προαναφερθέντος κανόνα, αφού η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητών, είναι μονόδρομος. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία είναι «ομοιόμορφη», δηλαδή απευθύνεται στον ουσιαστικά ανύπαρκτο «μέσο μαθητή», με αποτέλεσμα να αγνοούνται οι ατομικές διαφορές. Η παρώθηση για επίδοση και μάθηση είναι πειθαναγκαστική, γεγονός που κάνει τους μαθητές ευθυνόφοβους, άβουλους κι ανελεύθερους, ενώ απουσιάζει η ανατροφοδότηση καθώς ο δάσκαλος άπαξ και μία πληροφορία γίνει κατανοητή από συγκεκριμένους μαθητές, αυθαίρετα θεωρεί πως έγινε κατανοητός σε ολόκληρη την τάξη (Κανάκης 1987: 28-29).

Ο νέος τύπος εκπαιδευτικού της Ενωμένης Ευρώπης είναι απαραίτητο να διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά ώστε να ανταποκριθεί στον νέο ρόλο που καλείται να παίξει: Αρχικά, οφείλει να είναι ευπροσάρμοστος, να κατέχει δηλαδή ένα σύνολο γενικών βιολογικών, ψυχολογικών και πνευματικών ικανοτήτων που να του επιτρέπουν μια έγκυρη προσαρμογή στην πλειονότητα των νέων καταστάσεων στις οποίες καλείται να εργαστεί. Επιπλέον καλείται να είναι κατάλληλος επαγγελματικά, συνεπώς να έχει μία συγκροτημένη ακαδημαϊκή μόρφωση συμπληρωμένη με πλήρη επαγγελματική κατάρτιση (παιδαγωγική, ψυχολογική, διδακτική) με σκοπό να διασφαλίσει έγκυρη εκπαίδευση στους μαθητές του. Η κοινωνική υπευθυνότητα είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό που ένας εκπαιδευτικός υποχρεούται να κατέχει. Αφορά στη συνειδητοποίηση των ευθυνών του απέναντι στους μαθητές, στους γονείς και στην κοινωνία. Είναι έτοιμος να δεχτεί τον κοινωνικό έλεγχο και μπορεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι αυτόνομος οικονομικά, διοικητικά, πνευματικά και συναισθηματικά. Η οικονομική του αυτονομία εξασφαλίζει αξιοπρεπή διαβίωση και διαρκή ενασχόληση με το έργο του. Η διοικητική του αυτονομία τον συνδέει ισότιμα με την εκπαιδευτική ιεραρχία, χωρίς δουλικότητα και εξάρτηση και τέλος, η συναισθηματική και πνευματική αυτονομία του τον κρατούν σε μία συνεχή ανανέωση των συμπεριφορών του και του ανοίγουν νέους ορίζοντες (Παπαχρήστου 2002: 215-216).

2. «ΤΟ ΚΥΜΑ» ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

2.1. Η ανάλυση της ταινίας

2.1.1. Το αληθινό γεγονός

Το Τρίτο Κύμα ήταν ένα πείραμα πάνω στη φύση του φασισμού και των αιτίων της υποστήριξής του από απλούς ανθρώπους, που έγινε τον Απρίλιο του 1967 σε ένα γυμνάσιο του Πάλο Άλτο της Καλιφόρνια από το δάσκαλο Ρον Τζόουνς (Ron Jones). Αν και ξεκίνησε σαν απλή άσκηση πειθαρχίας, το πείραμα προς το τέλος του ξέφυγε από τον έλεγχο, και τέλειωσε με πρωτοβουλία του δασκάλου με έναν διδακτικό, όσο και οδυνηρό τρόπο (<http://el.wikipedia.org/wiki>).

Ο Τζόουνς δίδασκε σύγχρονη ιστορία, και φθάνοντας στο κεφάλαιο για τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και συγκεκριμένα στο Ολοκαύτωμα, είδε ότι δε μπορούσε να απαντήσει σε μια βασική ερώτηση των μαθητών του: Πώς ήταν δυνατόν απλοί άνθρωποι να υποστηρίξουν ένα καθεστώς όπως αυτό του Ναζισμού, να τηρήσουν στάση σιωπής ή και συμμετοχής στις ωμότητες που διεξάγονταν, και επιπλέον όταν όλα τελείωσαν να αρνηθούν ότι είχαν έστω και γνώση για αυτά που γίνονταν; Ο Τζόουνς αποφάσισε να απαντήσει, δίνοντας ένα μικρό δείγμα στην πράξη (<http://el.wikipedia.org/wiki>).

Παρατίθεται σε αυτό το σημείο το αυθεντικό κείμενο πάνω στο οποίο βασίστηκε η ταινία, γραμμένο από τον καθηγητή που επιχείρησε το «πείραμα» (<http://www.klg.gr/The%20wave.doc> & <http://xairatismata.wordpress.com>):

ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΚΥΜΑ

του Ron Jones (1972)

Για χρόνια κρατούσα ένα παράξενο μυστικό. Μοιραζόμουν αυτή τη σιωπή με διακόσιους μαθητές. Χτες συνάντησα έναν από αυτούς τους μαθητές. Για μια στιγμή όλα ξαναγύρισαν στο μυαλό μου. Ο Στηβ Κονίτζιο ήταν μαθητής μου στο μάθημα της Παγκόσμιας Ιστορίας. Πέσαμε ο ένας πάνω στον άλλον μάλλον τυχαία. Είναι μια από αυτές τις συμπτώσεις που συμβαίνουν στους καθηγητές, τη στιγμή ακριβώς που δεν το περιμένουν. Περπατάς στο δρόμο, τρως σ' ένα απόμερο εστιατόριο, ή βρίσκεσαι να αγοράζεις εσώρουχα, όταν εντελώς ξαφνικά ένας πρώην μαθητής σου πετάγεται από το πουθενά και σου λέει καλημέρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν ο Στηβ να τρέχει στο δρόμο φωνάζοντας «Κύριε Τζόουνς, κύριε Τζόουνς!». Χαιρετιόμαστε μ' ένα αμήχανο αγκάλιασμα. Έπρεπε να σταθώ για ένα λεπτό για να θυμηθώ. Ποιος είναι αυτός ο νεαρός που με αγκαλιάζει; Με φωνάζει κύριο Τζόουνς. Θα πρέπει να είναι πρώην μαθητής. Πως τον λένε; Στα κλάσματα δευτερολέπτου που διήρκεσε το ταξίδι μου πίσω στο χρόνο, ο Στηβ αντιλήφθηκε την απορία μου και έκανε ένα βήμα πίσω. Μετά χαμογέλασε, και αργά σήκωσε το χέρι του, κρατώντας το κάπως λυγισμένα. Θεέ μου, ήταν μέλος του Τρίτου Κύματος. Είναι ο Στηβ, ο Στηβ Κονίτζιο. Καθόταν στη δεύτερη σειρά. Ήταν ευαίσθητος και ζύπνιος μαθητής. Έπαιζε κιθάρα και του άρεσε το θέατρο.

Στεκόμασταν ακίνητοι ανταλλάσσοντας χαμόγελα, όταν, χωρίς να το συνειδητοποιήσω, σήκωσα το χέρι μου κρατώντας το σε σχήμα καμπύλης. Ο χαιρετισμός είχε δοθεί. Δύο σύντροφοι συναντιούνταν χρόνια μετά το τέλος του πολέμου. Το Τρίτο Κύμα ήταν ακόμα ζωντανό. «Κύριε Τζόουνς, θυμάστε το Τρίτο Κύμα;». Φυσικά και το θυμάμαι, ήταν ένα από τα πιο τρομακτικά γεγονότα που βίωσα μέσα στην σχολική αίθουσα. Και ήταν συγχρόνως η γέννηση ενός μυστικού που εγώ και διακόσιοι μαθητές θα μοιραζόμασταν θλιμμένα για το υπόλοιπο της ζωής μας.

Μιλούσαμε και γελούσαμε με το Τρίτο Κύμα για τις επόμενες ώρες. Ύστερα ήταν η ώρα να χωριστούμε. Είναι παράξενο, με τα παιχνίδια αυτά της τύχης συναντάς έναν παλιό μαθητή, ξαναπιάνεις κάποιες στιγμές τις ζωής σου. Τις κρατάς σφιχτά. Και μετά λες αντίο. Χωρίς να ξέρεις πότε και αν θα συναντηθείτε ξανά. Δίνετε βέβαια υποσχέσεις ο ένας στον άλλον ότι θα τηλεφωνηθείτε, αλλά δε θα γίνει. Ο Στηβ θα συνεχίσει να μεγαλώνει και να αλλάζει. Εγώ θα παραμείνω ένα αναλλοίωτο σημείο αναφοράς στη ζωή του. Μια παρουσία που δεν πρόκειται

να αλλάξει. Είμαι ο κύριος Τζόουνς. Ο Στηβ γυρνά και κάνει ένα σιωπηλό χαιρετισμό. Το χέρι σηκωμένο προς τα πάνω στο σχήμα ενός καμπυλωτού κύματος. Με το χέρι λυγισμένο σε παρόμοια θέση, απαντώ στη χειρονομία.

Το Τρίτο Κύμα. Όστε έτσι λοιπόν, μπορεί επιτέλους να γίνει μια συζήτηση γι' αυτό. Εδώ συνάντησα ένα μαθητή και μιλούσαμε για ώρες γι' αυτόν τον εφιάλτη. Το μυστικό θα πρέπει σιγά σιγά να εξατμίζεται. Πήρε τρία χρόνια. Μπορώ να πω σε σας και σε οποιονδήποτε άλλο για το Τρίτο Κύμα. Τώρα πια είναι μόνο ένα όνειρο, κάτι για να θυμόμαστε -όχι, είναι κάτι που προσπαθούμε να ξεχάσουμε. Κάπως έτσι ξεκίνησαν όλα. Τί σύμπτωση, νομίζω πως ήταν ο Στηβ αυτός που ξεκίνησε το Τρίτο Κύμα με μια ερώτηση. Μελετούσαμε τη Γερμανία των Ναζί και στη μέση της παράδοσης, κάποιος με διέκοψε με μια ερώτηση.

Πώς μπορούσε ο κοσμάκης στη Γερμανία να διατείνεται ότι αγνοούσε τη σφαγή των Εβραίων; Πώς μπορούσαν οι άνθρωποι των πόλεων, οι μηχανοδηγοί, οι δάσκαλοι, οι γιατροί, να υποστηρίζουν ότι δεν γνώριζαν τίποτα για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και τη σφαγή των αθώων; Πώς μπορεί άνθρωποι που ήταν γείτονες, ακόμα και φίλοι με κάποιον Εβραίο να λένε ότι δεν ήταν εκεί όταν έγινε; Ήταν άραγε μια καλή ερώτηση; Δεν ήξερα την απάντηση. Μιας και είχαμε ακόμα πολλούς μήνες μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς και μιας και είχα ήδη φτάσει στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αποφάσισα να αξιοποιήσω μια βδομάδα και να εξερευνήσω την ερώτηση.

ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ

Τη Δευτέρα, στο μάθημα ιστορίας της δευτέρας λυκείου, εισήγαγα τους μαθητές μου σε μια από τις εμπειρίες που χαρακτήριζαν τη ναζιστική Γερμανία. Την πειθαρχία. Τους έκανα διάλεξη για την ομορφιά της πειθαρχίας. Για τον αθλητή που νιώθει πως έχει δουλέψει σκληρά, και συνήθως πετυχαίνει στο άθλημά του. Για τη μπαλαρίνα ή το ζωγράφο που δουλεύουν σκληρά για να τελειοποιήσουν μια κίνηση. Για την προσήλωση και την επιμονή ενός επιστήμονα στο κυνήγι μιας Ιδέας. Αυτό είναι πειθαρχία. Η σκληρή προπόνηση. Ο έλεγχος. Η δύναμη της θέλησης. Το αντάλλαγμα της σωματικής καταπόνησης για την ανύψωση ψυχής και σώματος. Ο απόλυτος θρίαμβος.

Για να βιώσουν την εμπειρία της πειθαρχίας προσκάλεσα -όχι, διέταξα τα παιδιά της τάξης να εξασκηθούν και να πάρουν μια νέα στάση σώματος την ώρα που κάθονται· τους εξήγησα με ποιο τρόπο η σωστή θέση του σώματος ενισχύει την απαιτούμενη συγκέντρωση και

ενδυναμώνει τη θέληση. Τους καθοδήγησα μάλιστα ώστε να πάρουν την κατάλληλη στάση. Η στάση αυτή σήμαινε πως τα πέλματα των ποδιών έμεναν στηριγμένα σταθερά στο έδαφος και τα χέρια ήταν κολλημένα στα πλάγια για να συγκρατούν τη σπονδυλική στήλη σε όρθια θέση. «Ορίστε, δεν αναπνέετε καλύτερα τώρα; Βρίσκεστε σε εγρήγορση. Δεν νιώθετε καλύτερα;»

Εξασκηθήκαμε σ' αυτή τη νέα στάση προσοχής ξανά και ξανά. Περπατούσα πάνω κάτω, ανάμεσα στα θρανία με τους καθισμένους μαθητές, δείχνοντάς τους και τα πιο ασήμαντα σφάλματα, κάνοντας τις απαραίτητες διορθώσεις. Η σωστή στάση σώματος αναδείχθηκε στην σημαντικότερη πτυχή στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Τους έλεγα να φύγουν, και εκεί που τους είχα μόλις επιτρέψει να σηκωθούν από τα θρανία τους, τους φώναζα απότομα να γυρίσουν και να κάτσουν στη θέση προσοχής. Με ασκήσεις ταχύτητας, η τάξη έμαθε να μετακινείται από όρθια θέση σε καθιστή στάση προσοχής σε δεκαπέντε δευτερόλεπτα. Στις ασκήσεις συγκέντρωσης, επέστησα την προσοχή στα πόδια που έπρεπε να στέκονται παράλληλα και σταθερά με κολλημένους αστραγάλους, τα γόνατα λυγισμένα σε γωνία 90 μοιρών και τα χέρια σταθερά και σταυρωμένα πίσω από την πλάτη, με όρθιο κορμό, χαμηλωμένο σαγόκι και το κεφάλι να κοιτά μπροστά. Κάναμε και ασκήσεις θορύβου, στις οποίες επιτρεπόταν η συζήτηση, μόνο και μόνο για να φανεί πόσο διασπά την προσοχή. Στη συνέχεια, προχωρώντας προοδευτικά σε νέες ασκήσεις, τα παιδιά κατάφεραν σε μερικά λεπτά να μετακινούνται από όρθια θέση έξω από την αίθουσα σε καθιστή θέση προσοχής στα θρανία τους χωρίς να κάνουν τον παραμικρό θόρυβο. Η στροφή έπαιρνε 5 δευτερόλεπτα.

Ήταν περίεργο το πόσο γρήγορα οι μαθητές υιοθέτησαν αυτόν τον ενιαίο τρόπο συμπεριφοράς. Άρχισα να αναρωτιέμαι μέχρι ποιού σημείου θα μπορούσα να το τραβήξω. Αυτή η επίδειξη υποταγής ήταν ένα παιχνίδι της στιγμής που παίζαμε όλοι μαζί, ή ήταν κάτι άλλο; Ήταν η επιθυμία για πειθαρχία και ομοιομορφία μια φυσική ανάγκη; Ένα ένστικτο κοινωνικότητας που κρύβεται πίσω από την ύπαρξη των αλυσίδων εστιατορίων και του κοινού προγράμματος της τηλεόρασης;

Αποφάσισα να πιέσω κι άλλο αυτή την ανοχή της τάξης στην ελεγχόμενη συμπεριφορά. Στα τελευταία εικοσιπέντε λεπτά του μαθήματος επέβαλα κάποιους νέους κανόνες. Οι μαθητές πρέπει να κάθονται μέσα στην τάξη σε στάση προσοχής πριν από το τελευταίο κουδούνι· όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν χαρτί και μολύβι για να κρατούν σημειώσεις· δίνοντας απάντηση ή θέτοντας ερώτηση, ο κάθε μαθητής πρέπει να στέκεται δίπλα στο θρανίο του· οι πρώτες λέξεις σε κάθε απάντηση ή ερώτηση πρέπει είναι «κύριε Τζόουνς». Κάναμε εξάσκηση σε σύντομες περιόδους «σιωπηλής ανάγνωσης». Οι μαθητές που απαντούσαν με βαριεστημένο τρόπο

επιπλήττονταν αυστηρά και σε κάθε περίπτωση υποχρεώνονταν να επαναλάβουν τη συμπεριφορά τους μέχρι να γίνουν πρότυπο ακριβολογίας και σεβασμού. Ο τόνος της απάντησης έγινε σημαντικότερος από το περιεχόμενό της. Για να το υπογραμμίσω αυτό, ζήτησα οι απαντήσεις που δίνονται να περιέχουν από τρεις λέξεις και κάτω. Οι μαθητές ανταμείβονταν όταν προσπαθούσαν να απαντήσουν ή να θέσουν ερωτήσεις. Και τους το αναγνώριζα ακόμα πιο πολύ αν τα έθεταν κοφτά και περιεκτικά. Σύντομα όλοι στην τάξη άρχισαν να πετάγονται ρωτώντας και απαντώντας σε ερωτήσεις. Το επίπεδο συμμετοχής στην τάξη άλλαξε αισθητά και από τους ελάχιστους που συνήθως κυριαρχούσαν στη συζήτηση, τώρα έπαιρναν μέρος όλοι. Ακόμα πιο περίεργη ήταν η σταδιακή βελτίωση στην ποιότητα των απαντήσεων. Όλοι έμοιαζαν να ακούνε με περισσότερη προσήλωση. Νέα πρόσωπα έπαιρναν τον λόγο. Νέες απαντήσεις έκαναν την εμφάνισή τους, καθώς μαθητές που συνήθως δίσταζαν να μιλήσουν, βρήκαν τώρα υποστήριξη για να προσπαθήσουν.

Όσο για μένα, εγώ δεν είχα παρά απορίες. Γιατί δεν είχα σκεφτεί νωρίτερα αυτή την τεχνική; Οι μαθητές έδειχναν αφοσιωμένοι στην αποστολή και επιδείκνυαν αξιοπρόσεκτη ικανότητα να συγκρατούν δεδομένα και αφηρημένες έννοιες. Έμοιαζαν σχεδόν να θέτουν καλύτερες ερωτήσεις και να συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με περισσότερη ζεστασιά. Μα πως ήταν δυνατόν; Βρέθηκα, εγώ, να σκηνοθετώ ένα απολυταρχικό περιβάλλον και έμοιαζε τόσο παραγωγικό. Άρχισα πια να αναρωτιέμαι όχι τόσο για την τάξη και μέχρι πού μπορούσε αυτή να φτάσει, αλλά πώς εγώ μπορούσα να αλλάξω τις θεμελιώδεις πεποιθήσεις μου σχετικά με την «ανοιχτή τάξη» και την αυτομόρφωση. Όλη μου η πίστη στον Καρλ Ρότζερς μπορούσε να κλονιστεί ή και να χαθεί; Που οδηγούσε επιτέλους αυτό το πείραμα;

ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

Την Τρίτη, τη δεύτερη μέρα της άσκησης, μπαίνοντας στην τάξη βρήκα τους πάντες να κάθονται σιωπηλοί στη θέση προσοχής. Σε κάποιων τα πρόσωπα αχνοφαινόταν αυτό το χαμόγελο ικανοποίησης, αυτό που παίρνεις όταν ξέρεις πως έχεις χαροποιήσει τον καθηγητή. Αλλά οι περισσότεροι μαθητές κοιτούσαν ευθεία μπροστά τους, με απόλυτη αυτοσυγκέντρωση. Με λαιμό άκαμπο. Χωρίς ίχνος μειδιάματος, σκέψης, ή ακόμα κι απορίας. Αφοσιωμένοι στην αποστολή με όλο τους το είναι. Για να αλλάξω λίγο την ατμόσφαιρα, προχώρησα στον πίνακα και έγραψα με μεγάλα γράμματα «ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ». Κάτω από αυτό σε μια δεύτερη γραμμή έγραψα «ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑΣ».

Καθώς η τάξη καθόταν σε νεκρική σιγή, ξεκίνησα να περιγράψω, να αναλύω, να εξυψώνω την αξία της ομαδικότητας. Σ' αυτή τη φάση του παιχνιδιού, πάλευα εσωτερικά για το αν θα σταματούσα το πείραμα ή αν θα το συνέχιζα. Δεν είχα υπολογίσει τέτοια σφοδρότητα, ούτε καν ανταπόκριση. Στην πραγματικότητα είχα εκπλαγεί που έννοιες σχετικές με την πειθαρχία είχαν τέτοιο αντίκτυπο.

Όσο μέσα μου συνεχιζόταν η διαμάχη για το αν θα σταματήσω ή θα συνεχίσω με το πείραμα, δε σταμάτησα να μιλάω για την έννοια της ομαδικότητας. Έπλαθα ιστορίες από τις εμπειρίες μου ως αθλητής, ως προπονητής και ως καθηγητής ιστορίας. Ήταν εύκολο. Ομαδικότητα είναι ο δεσμός ανάμεσα σε άτομα που δουλεύουν μαζί και κοπιάζουν από κοινού. Είναι να χτίζεις έναν κοινό χώρο με τους γείτονές σου, είναι το συναίσθημα ότι ανήκεις σε κάτι μεγαλύτερο από σένα, σ' ένα κίνημα, σε μια ομάδα, σε μια φυλή, σ' ένα σκοπό. Ήταν πολύ αργά για να κάνω πίσω. Τώρα καταλάβαινα γιατί ο αστρονόμος δεν μπορεί να κρατήσει το μάτι του μακριά από το τηλεσκόπιο. Έσκαβα όλο και πιο βαθιά στα δικά μου πιστεύω και στα κίνητρα πίσω από την ατομική και συλλογική δράση. Υπήρχαν πολλά ακόμα για να δω και να προσπαθήσω να κατανοήσω. Πολλές οι ερωτήσεις που με στοίχειωναν. Γιατί οι μαθητές δέχονταν την εξουσιαστική σχέση που τους επέβαλλα; Που είχε πάει η περιέργεια ή και η αντίστασή τους σ' αυτή την ηγεμονική συμπεριφορά; Πότε και πώς θα τελειώσει αυτό;

Αφού τους περιέγραψα την έννοια της ομαδικότητας, τους είπα για ακόμα μια φορά ότι η ομαδικότητα, όπως και η πειθαρχία, πρέπει να βιωθούν για να γίνουν κατανοητές. Για να τους φέρω σε μια πρώτη επαφή με την έννοια της ομαδικότητας, τους έβαλα να φωνάζουν όλοι μαζί «Δύναμη μέσω της Πειθαρχίας», «Δύναμη μέσω της Ομαδικότητας». Αρχικά είπα σε δύο μαθητές να σταθούν όρθιοι και να φωνάζουν το σύνθημά μας. Μέτα πρόσθεσα ακόμα δύο, μέχρι που τελικά όλη η τάξη βρέθηκε να απαγγέλλει όρθια. Ήταν ευχάριστο. Οι μαθητές κοίταζαν ο ένας τον άλλον και συνειδητοποιούσαν την αίσθηση της ισχύος που σου δίνει η ομάδα. Όλοι ήταν ικανοί και ίσοι. Έκαναν κάτι όλοι μαζί. Δουλέψαμε πάνω σ' αυτή την απλή σύλληψη για το υπόλοιπο της ώρας. Επαναλαμβάναμε τα συνθήματα σαν επωδό. Ή τα λέγαμε με αυξανόμενη ένταση. Πάντα τα φωνάζαμε μαζί, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να καθόμαστε, να στεκόμαστε και να μιλάμε.

Άρχισα να βλέπω τον εαυτό μου ως μέρος του πειράματος. Με ευχαριστούσε η κοινός τρόπος δράσης που υιοθετούσαν οι μαθητές. Η ανταμοιβή μου ήταν να βλέπω την ικανοποίηση στα πρόσωπά τους και τον ενθουσιασμό τους να κάνουν περισσότερα. Μου ήταν όλο και πιο δύσκολο να κρατήσω τον εαυτό μου έξω από αυτή τη στιγμή και από αυτή την νέα ταυτότητα

που αποκτούσε η τάξη. Ακολουθούσα τις επιταγές της ομάδας στον ίδιο βαθμό που τις καθοδηγούσα.

Καθώς η ώρα έφτανε στο τέλος της, και χωρίς να το έχω σκεφτεί εκ των προτέρων, δημιούργησα έναν χαιρετισμό. Ήταν μόνο για τα μέλη της τάξης. Για να κάνεις αυτό τον χαιρετισμό, έπρεπε να ανεβάσεις το δεξί σου χέρι στο ύψος του δεξιού σου ώμου σε θέση λυγισμένη. Τον ονόμασα «ο Χαιρετισμός του Τρίτου Κύματος», γιατί η στάση του χεριού έμοιαζε με κύμα που είναι έτοιμο να σκάσει. Η ιδέα του «τρίτου» προέκυψε από τη σχετική μου γνώση ότι τα κύματα έρχονται πάντα μαζεμένα, με το τρίτο στη σειρά να είναι πάντα το τελευταίο και το μεγαλύτερο. Από τη στιγμή που είχαμε χαιρετισμό, απαίτησα από όλα τα μέλη του τμήματος να τον χρησιμοποιούν για να χαιρετηθούν μεταξύ τους έξω από την τάξη. Όταν χτύπησε το κουδούνι για το τέλος της ώρας, ζήτησα από την τάξη απόλυτη ησυχία. Με τους πάντες να κάθονται σε θέση προσοχής, σήκωσα αργά το μπράτσο μου, και με καμπυλωμένο το χέρι, έκανα τον χαιρετισμό. Ήταν ένα σιωπηλό σημάδι αναγνώρισης. Ήταν κάτι το ξεχωριστό. Χωρίς καμία διαταγή, ολόκληρη η ομάδα των μαθητών αποκρίθηκε στο χαιρετισμό.

Στη διάρκεια των επόμενων ημερών, οι μαθητές της τάξης αντάλασσαν μεταξύ τους τον χαιρετισμό. Προχωρούσες στο διάδρομο και ξαφνικά τρεις συμμαθητές γυρνούσαν προς το μέρος σου, ο καθένας κάνοντας αστραπιαία την κίνηση. Έβλεπες μαθητές στη βιβλιοθήκη ή στο μάθημα της γυμναστικής να κάνουν αυτή την περίεργη χειρονομία. Άκουγες δίσκους φαγητού να πέφτουν με θόρυβο στο κυλικείο, και γυρνώντας να κοιτάξεις έβλεπες τους δύο συμμαθητές να κάνουν μεταξύ τους το χαιρετισμό. Το μυστήριο γύρω από αυτά τα τριάντα άτομα που επαναλάμβαναν αυτή την παράξενη κίνηση σύντομα έστρεψε την προσοχή στην τάξη και στο πείραμά μας πάνω στην γερμανική ταυτότητα. Πολλοί μαθητές εκτός του τμήματος ρωτούσαν αν μπορούσαν να συμμετάσχουν.

ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Την Τετάρτη, αποφάσισα να φτιάξω κάρτες μέλους για κάθε μαθητή που ήθελε να συνεχίσει αυτό που πλέον είχα ονομάσει «το πείραμα». Ούτε ένας μαθητής δεν επέλεξε να φύγει από την αίθουσα. Εκείνη τη στιγμή, την τρίτη μέρα της δραστηριότητας, υπήρχαν σαραντατρείς μαθητές μέσα στην τάξη. Δεκατρείς μαθητές είχαν αλλάξει τμήμα για να γίνουν μέρος του πειράματος. Όσο η τάξη καθόταν στη θέση προσοχής, έδωσα σε κάθε παιδί από μια κάρτα. Σημείωσα σε τρεις από τις κάρτες ένα κόκκινο X και ενημέρωσα τους αποδέκτες ότι τους είχε ανατεθεί η

ειδική αποστολή να μου δίνουν αναφορά για τυχόν μαθητές που δεν συμμορφώνονταν με τους κανόνες της τάξης. Συνέχισα μιλώντας για τη σημασία της Δράσης. Εξήγησα πως η πειθαρχία και η ομαδικότητα στερούνται νοήματος χωρίς τη δράση. Συζήτησα για την ομορφιά του να παίρνει κανείς την απόλυτη ευθύνη για τις πράξεις του. Για την ακλόνητη πίστη στον εαυτό σου και την κοινότητά σου ή την οικογένειά σου, που θα έκανες τα πάντα για να συντηρήσεις, να προστατέψεις και να διευρύνεις αυτή την ύπαρξη. Τόνισα πως η σκληρή δουλειά, η πίστη και η υπακοή του ενός στον άλλον, επιταχύνει το ρυθμό της μάθησης και την επίτευξη των στόχων. Υπενθύμισα στους μαθητές πώς ήταν να είσαι σε μια τάξη που ο ανταγωνισμός προκαλεί πόνο και ταπείνωση. Καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές τρώγονταν ο ένας με τον άλλον για τα πάντα, από τη γυμναστική μέχρι το διάβασμα. Το συναίσθημα του να μην κάνεις ποτέ τίποτα, να μην είσαι ποτέ μέρος κάποιου πράγματος, να μην έχεις υποστήριξη από τον άλλον.

Κάπου εκεί, μαθητές σηκώθηκαν χωρίς προειδοποίηση και άρχισαν, κατά κάποιο τρόπο, να με επαινούν. «Κύριε Τζόουνς, για πρώτη φορά μαθαίνω πολλά πράγματα». «Κύριε Τζόουνς, γιατί δεν διδάσκετε έτσι όλη την ώρα;». Ήμουν σοκαρισμένος! Ναι, τους παρείχα πληροφορίες κατά τρόπο εξαιρετικά ελεγχόμενο, αλλά το γεγονός ότι εκείνοι το έβρισκαν επαρκές και αποδεκτό ήταν αναπάντεχο. Ήταν εξίσου ανησυχητικό να συνειδητοποιώ ότι σύνθετες και χρονοβόρες γραπτές εργασίες πάνω στον γερμανικό τρόπο ζωής ολοκληρώνονταν αλλά και αναλύονταν τώρα πολύ πιο διεξοδικά από τους μαθητές. Οι επιδόσεις στον μαθησιακό τομέα βελτιώνονταν αισθητά. Μάθαιναν περισσότερα. Και έδειχναν να θέλουν περισσότερα. Άρχισα να πιστεύω ότι οι μαθητές θα έκαναν ό, τι κι αν τους ανέθετα. Αποφάσισα έτσι να το ανακαλύψω.

Για να κάνω τους μαθητές να νιώσουν τη δράση πιο άμεσα, έδωσα προφορικά στον καθένα από μια συγκεκριμένη αποστολή. «Καθήκον σου είναι να σχεδιάσεις το σήμα του Τρίτου Κύματος. Εσύ είσαι υπεύθυνος να σταματάς κάθε μαθητή που δεν είναι μέλος του Τρίτου Κύματος από το να μπαίνει σ' αυτή την αίθουσα. Θέλω εσύ μέχρι αύριο να θυμάσαι απ' έξω κι ανακατωτά τα ονόματα και τις διευθύνσεις κάθε μέλους του Τρίτου Κύματος. Εσένα σου ανατίθεται το δύσκολο έργο να προπονήσεις και να πείσεις τουλάχιστον είκοσι παιδιά από το διπλανό δημοτικό σχολείο ότι η στάση που καθόμαστε εμείς είναι απαραίτητη για τη σωστή εκμάθηση. Δουλειά σου είναι να διαβάσεις αυτό το φυλλάδιο και να μας ενημερώσεις για ολόκληρο το περιεχόμενό του μέχρι το τέλος της ώρας. Θέλω ο καθένας από εσάς να μου δώσει το όνομα και τη διεύθυνση ενός έμπιστου φίλου που πιστεύει ότι μπορεί να θέλει να προσχωρήσει στο Τρίτο Κύμα...».

Για να ολοκληρώσω τον κύκλο που αφορούσε στην άμεση δράση, εξήγησα στους μαθητές την απλή διαδικασία προσέλκυσης νέων μελών. Πήγαινε κάπως έτσι: ένα νέο μέλος χρειαζόταν μόνο να προταθεί από ένα υπάρχον μέλος και να εκδοθεί γι' αυτό μια κάρτα από εμένα. Με το που έπαιρνε την κάρτα, το νέο μέλος έπρεπε να αποδείξει πως γνώριζε τους κανόνες μας και να δηλώσει υποταγή σ' αυτούς. Η ανακοίνωσή μου προκάλεσε σάλο.

Το σχολείο ζώηρεψε από εικασίες και περιέργεια. Επηρέαζε τους πάντες. Ο μάγειρας του σχολείου ρώτησε πώς θα ήταν ένα μπισκότο του Τρίτου Κύματος. Του απάντησα, φυσικά, σοκολατένιο. Ο διευθυντής μας ήρθε σε μια απογευματινή συνάντηση καθηγητών του τμήματος και μου έκανε τον χαιρετισμό του Τρίτου Κύματος. Εγώ ανταποκρίθηκα. Ο βιβλιοθηκάριος με ευχαρίστησε για το πανό «30 λεπτά γνώσης», το οποίο έβαλε πάνω από την είσοδο της βιβλιοθήκης. Μέχρι το τέλος της μέρας, πάνω από διακόσιοι μαθητές είχαν ακολουθήσει τον κανόνα. Ένιωθα πολύ μόνος, και λίγο φοβισμένος.

Το μεγαλύτερο μέρος του φόβου μου οφειλόταν σε περιστατικά «καρφώματος». Παρόλο που επισήμως είχα αναθέσει μόνο σε τρεις μαθητές να μου δίνουν αναφορές για αποκλίνουσες συμπεριφορές, περίπου είκοσι μαθητές είχαν έρθει σε μένα αναφέροντας πως ο Άλαν δεν χαιρέτισε ή ότι η Τζωρτζίνα μιλούσε επικριτικά για το πείραμά μας. Αυτά τα περιστατικά ελέγχου σήμαιναν ότι η μισή τάξη θεωρούσε καθήκον της να παρατηρεί και να καταγγέλει τα μέλη του τμήματος. Μέσα σ' αυτό τον καταγίγισμό των καταγγελιών, ήταν λογικό μια συνωμοσία να μη φαίνεται πολύ μακρινή...

Τρεις κοπέλες από την τάξη είχαν πει στους γονείς τους τα πάντα για τις δραστηριότητες του τμήματός μας. Αυτές οι τρεις κοπέλες ήταν μακράν οι εξυπνότερες μαθήτριες της τάξης. Σαν φίλες, τα πήγαιναν καλά. Είχαν μια σιωπηλή αυτοπεποίθηση και τις ευχαριστούσε το σχολικό περιβάλλον, κάτι που τους έδινε τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις ηγετικές τους ικανότητες. Στη διάρκεια του πειράματος, ήμουν περίεργος να δω πώς θα αντιδράσουν σ' αυτή την αναδιαμόρφωση της τάξης που είχε σαν βάση την ισότητα. Οι επιβραβεύσεις που είχαν συνηθίσει να συνοδεύουν τις νίκες τους, δεν υπήρχαν στο πείραμα. Πνευματικές δεξιότητες όπως η αμφιβολία και η εκλογίκευση ήταν ανύπαρκτες. Μπροστά στην στρατιωτική ατμόσφαιρα της τάξης έμοιαζαν αποσβολωμένες και σκεπτικές. Τώρα που τα φέρνω ξανά στο μυαλό μου, έδειχναν πολύ σαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παρακολουθούσαν τις δραστηριότητες και συμμετείχαν με τρόπο μηχανικό. Ενώ όλοι οι άλλοι ορμούσαν, αυτές παρέμεναν συγκρατημένες, παρακολουθώντας.

Με το να πουν στους γονείς τους για το πείραμα, έδωσαν την αφορμή για να ξεκινήσει μια σειρά γεγονότων. Ο ραβίνος ενός από τους γονείς μου τηλεφώνησε στο σπίτι. Ήταν ευγενικός και συγκαταβατικός. Του είπα ότι απλώς μελετούσαμε την γερμανική ταυτότητα. Έδειξε ευχαριστημένος και μου είπε να μην ανησυχώ. Θα μιλούσε αυτός στους γονείς και θα καθισούχαζε τις ανησυχίες τους. Προς το τέλος αυτής της συζήτησης, έφερα στο μυαλό μου αντίστοιχες συζητήσεις στη διάρκεια της ιστορίας, στις οποίες ο κλήρος αποδέχτηκε και απολογήθηκε για αδικαιολόγητες καταστάσεις. Μακάρι να είχε ξεσπάσει από θυμό ή απλά να προσπαθούσε να ερευνήσει την κατάσταση, θα μπορούσα έτσι να καταδείξω στους μαθητές μια περίπτωση δικαιολογημένης εξέγερσης. Αλλά όχι. Ο ραβίνος έγινε μέρος του πειράματος. Παραμένοντας αδαής για την καταπιεστικότητα του πειράματος, έγινε συνένοχος και υποστηρικτής.

Στο τέλος της τρίτης μέρας, ήμουν εξουθενωμένος. Είχα διαλυθεί. Η ισορροπία ανάμεσα στο παιχνίδι των ρόλων και την κατευθυνόμενη συμπεριφορά είχε σχεδόν χαθεί. Πολλοί από τους μαθητές είχαν δοθεί απόλυτα στο ρόλο του «μέλους του Τρίτου Κύματος». Απαιτούσαν πλήρη υποταγή στους κανόνες από τους υπόλοιπους μαθητές και ήταν επιθετικοί απέναντι σ' αυτούς που δεν έπαιρναν το πείραμα στα σοβαρά. Άλλοι απλά βυθίζονταν στις ασκήσεις και έπαιρναν από μόνοι τους τους ρόλους τους. Θυμάμαι συγκεκριμένα τον Ρόμπερτ. Ο Ρόμπερτ ήταν μεγαλόσωμος για την ηλικία του και δεν ήταν και ο καλύτερος στα σχολικά του καθήκοντα. Προσπαθούσε βέβαια περισσότερο από τον καθένα για να πετύχει. Κάθε βδομάδα παρέδιδε εργασίες αντιγραμμένες λέξη προς λέξη από τα βιβλία που είχα προτείνει από τη βιβλιοθήκη. Ο Ρόμπερτ είναι ένα από αυτά τα παιδιά στο σχολείο που δεν διαπρέπει πουθενά αλλά και που δεν προκαλεί φασαρίες. Δεν είναι ιδιαίτερα έξυπνα, δεν είναι μέλη κάποιας αθλητικής ομάδας, δεν αποζητούν την προσοχή. Είναι χαμένα. Αόρατα. Ο μόνος λόγος για τον οποίο βρέθηκα να γνωρίζω τον Ρόμπερτ ήταν γιατί τον πέτυχα να τρώει μεσημεριανό στην τάξη μου. Πάντα έτρωγε μεσημεριανό μόνος του.

Έτσι λοιπόν, το Τρίτο Κύμα έδωσε στον Ρόμπερτ μια θέση στα σχολείο. Ήταν τουλάχιστον ίσος με όλους τους άλλους. Μπορούσε να κάνει κάτι. Να συμμετέχει. Να είναι εποικοδομητικός. Και αυτό ακριβώς έκανε ο Ρόμπερτ. Αργά το απόγευμα της Τετάρτης βρήκα τον Ρόμπερτ να με ακολουθεί, και τον ρώτησα τί στην ευχή έκανε. Χαμογέλασε (δεν νομίζω ότι τον είχα ξαναδεί ποτέ να χαμογελάει) και έκανε την εξής ανακοίνωση: «Κύριε Τζόουνς, είμαι ο σωματοφύλακός σας. Φοβάμαι ότι κάτι θα σας συμβεί». «Μπορώ να το κάνω κύριε Τζόουνς, σας παρακαλώ;». Με αυτή την αυτοπεποίθηση και το χαμόγελο, δεν μπορούσα να πω όχι. Είχα σωματοφύλακα. Όλη τη μέρα μου άνοιγε και μου έκλεινε τις πόρτες. Περπατούσε

πάντα στα δεξιά μου. Χαμογελούσε απλώς, και χαιρετούσε τα άλλα μέλη της τάξης. Με ακολουθούσε παντού. Στην αίθουσα των καθηγητών (που απαγορευόταν η είσοδος στους μαθητές), καθόταν σε σιωπηλή στάση προσοχής όσο έπινα τον καφέ μου. Όταν ένας καθηγητής Αγγλικών του έκανε παρατήρηση που, αν και μαθητής, βρισκόταν στην «αίθουσα για τους καθηγητές», εκείνος απλά χαμογέλασε και τον ενημέρωσε ότι δεν ήταν μαθητής. Ήταν σωματοφύλακας.

ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΕΡΗΦΑΝΙΑΣ

Την Παρασκευή άρχισα να οδηγώ το πείραμα στο τέλος του. Ήμουν εξουθενωμένος και ανήσυχος. Πολλοί μαθητές είχαν ξεπεράσει το όριο. Το Τρίτο Κύμα είχε γίνει το κέντρο του κόσμου τους. Βρισκόμουν κι εγώ σε κακή κατάσταση. Δρούσα τώρα ενστικτωδώς σαν δικτάτορας. Ήμουν, βέβαια, καλοπροαίρετος. Και κάθε μέρα επιχειρηματολογούσα στον εαυτό μου για τα προτερήματα αυτής της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στο σημείο εκείνο, την τέταρτη μέρα του πειράματος, είχα αρχίσει να ξεμένω από επιχειρήματα. Καθώς περνούσα όλο και περισσότερο χρόνο υποδύμενος το ρόλο, είχα λιγότερο χρόνο να μου υπενθυμίζω τη λογική του αφετηρία και το σκοπό του. Έπινα τον εαυτό μου να βυθίζομαι μέσα στο ρόλο, ακόμα και όταν αυτό δεν ήταν απαραίτητο. Αναρωτιόμουν αν αυτό δεν είναι που συμβαίνει σε τόσο κόσμο. Μας δίνουν ή παίρνουμε έναν προαποφασισμένο ρόλο και μετά προσαρμόζουμε τη ζωή μας ώστε να ταιριάζει με την εικόνα. Και σύντομα αυτή η εικόνα είναι η μόνη ταυτότητα που αποδέχεται ο υπόλοιπος κόσμος. Γινόμαστε έτσι η ίδια η εικόνα. Το πρόβλημα με την κατάσταση και το ρόλο που είχα δημιουργήσει, ήταν ότι δεν είχα χρόνο να σκεφτώ πού θα οδηγούσε. Τα γεγονότα με ξεπερνούσαν. Ανησυχούσα μήπως οι μαθητές κάνουν πράγματα για τα οποία θα μετάνιωσαν αργότερα. Για μια ακόμα φορά βρέθηκα αντιμέτωπος με το δίλημμα του να δώσω ένα τέλος στο πείραμα ή να το αφήσω να κυλήσει στο δρόμο του. Και οι δύο επιλογές ήταν πια μη εφαρμόσιμες. Αν σταματούσα το πείραμα, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών θα έμενε ξεκρέμαστος. Είχαν δεσμευτεί ενόπιον των συμμαθητών τους για ριζοσπαστική συμπεριφορά. Είχαν εκτεθεί συναισθηματικά και ψυχολογικά. Αν ξαφνικά τους τραβούσα πίσω στην καθημερινότητα του μαθήματος, θα είχα να αντιμετωπίσω ένα μπερδεμένο μαθητικό κοινό για το υπόλοιπο της χρονιάς. Θα ήταν πολύ επίπονο και μειωτικό για τον Ρόμπερτ και παιδιά σαν αυτόν να συρθούν πίσω στα καθίσματά τους και να τους πούμε ότι ήταν μόνο ένα παιχνίδι. Θα γελοιοποιούνταν από τους εξυπνότερους μαθητές που

συμμετείχαν με τρόπο μετρημένο και προσεκτικό. Δεν μπορούσα να αφήσω τους Ρόμπερτ αυτού του κόσμου να χάσουν ζανά.

Για την άλλη επιλογή, του να αφήσω απλώς το πείραμα να πάρει το δρόμο του, δεν ετίθετο επίσης θέμα συζήτησης. Τα πράγματα είχαν ήδη αρχίσει να βγαίνουν εκτός ελέγχου. Την Τετάρτη το βράδυ κάποιος είχε μπει μέσα στην αίθουσα και τα είχε κάνει όλα άνω κάτω. Αργότερα έμαθα ότι ήταν πατέρας ενός από τους μαθητές. Ήταν σμήναρχος εν αποστρατεία που είχε περάσει από γερμανικά στρατόπεδα αιχμαλώτων πολέμου. Με το που άκουσε τις δραστηριότητές μας, απλά έχασε τον έλεγχο. Αργά το βράδυ, έκανε διάρρηξη και μπήκε στην αίθουσα και τη διέλυσε. Τον βρήκα εκείνο το πρωί, να στέκεται στηριζόμενος στην πόρτα της τάξης. Μου είπε για τους φίλους του που είχαν σκοτωθεί στη Γερμανία. Με κρατούσε και έτρεμε. Με κοφτά, γεμάτα ένταση λόγια με ικέτευε να τον καταλάβω και να τον βοηθήσω να πάει σπίτι. Τηλεφώνησα στη γυναίκα του και με τη βοήθεια ενός γείτονα τον συνόδεψα ως το σπίτι. Αργότερα, περάσαμε ώρες συζητώντας για το πώς ένιωθε, και γι' αυτό που έκανε, όμως από εκείνη τη στιγμή του πρωινού της Πέμπτης, η ανησυχία μου ήταν περισσότερο για το τί θα μπορούσε να συμβαίνει στο σχολείο.

Ανησυχούσα όλο και περισσότερο για τον αντίκτυπο που είχε η δραστηριότητά μας στο σχολείο και στους υπόλοιπους μαθητές. Το Τρίτο Κύμα διατάρασσε τη φυσιολογική διδασκαλία. Κάποιοι μαθητές έχαναν άλλα μαθήματα για να συμμετέχουν, και οι σχολικοί σύμβουλοι είχαν αρχίσει να ανακρίνουν κάθε μαθητή της τάξης. Η πραγματική Γκεστάπο του σχολείου είχε πιάσει δουλειά. Αντιμέτωπος μ' αυτό το πείραμα που τώρα ξέφευγε προς πάσα κατεύθυνση, αποφάσισα να ακολουθήσω ένα παλιό μπασκετικό σύστημα. Όταν παίζεις έχοντας τους πάντες εναντίον σου, η καλύτερη κίνηση είναι να δοκιμάσεις το απροσδόκητο. Και αυτό ακριβώς έκανα.

Μέχρι την Πέμπτη η τάξη είχε πολλαπλασιαστεί, ξεπερνώντας σε αριθμό τους ογδόντα μαθητές. Ο μόνος λόγος για τον οποίο μπορούσαν όλοι να χωρέσουν ήταν η υποχρεωτική πειθαρχία που τους επέβαλλε η σιωπηλή θέση προσοχής. Υπάρχει μια παράξενη ηρεμία όταν σε μια αίθουσα γεμάτη από ανθρώπους όλοι κάθονται σιωπηλά, παρατηρώντας και προσμένοντας. Αυτό με βοηθούσε να τους προσεγγίσω με πιο προσεκτικό τρόπο. Μίλησα για την περηφάνια. «Η περηφάνια είναι κάτι περισσότερο από λάβαρα και χαιρετισμούς. Η περηφάνια είναι κάτι που κανείς δεν μπορεί σας στερήσει. Περηφάνια είναι να ξέρεις πως είσαι ο καλύτερος. Δεν μπορεί να καταστραφεί...».

Στη μέση αυτής της κορύφωσης, απότομα άλλαξα και χαμήλωσα τον τόνο της φωνής μου για να τους ανακοινώσω τον πραγματικό λόγο ύπαρξης του Τρίτου Κύματος. Με τρόπο αργό και μεθοδικό, τους εξήγησα τί κρυβόταν πίσω από το Τρίτο Κύμα: «Το Τρίτο Κύμα δεν είναι απλά ένα πείραμα πάνω στη σχολική συμπεριφορά. Είναι κάτι πολύ πιο σημαντικό από αυτό. Το Τρίτο Κύμα είναι ένα πρόγραμμα εθνικής εμβέλειας για να βρεθούν μαθητές που είναι έτοιμοι να αγωνιστούν για πολιτική αλλαγή σ' αυτή τη χώρα. Μάλιστα. Αυτές οι δραστηριότητες που κάναμε μέχρι τώρα ήταν απλά προετοιμασία για το πραγματικό κομμάτι. Σε όλη τη χώρα, δάσκαλοι όπως εγώ, στρατολογούν και εκπαιδεύουν ένα σώμα αποτελούμενο από νέους, ικανό να δείξει στο έθνος μια καλύτερη κοινωνία μέσα από την πειθαρχία, την ομαδικότητα, την περηφάνια και τη δράση. Αν μπορούμε να αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο, μπορούμε να αλλάξουμε και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα εργοστάσια, τα μαγαζιά, τα πανεπιστήμια και οι άλλοι θεσμοί. Είστε μια εκλεκτή ομάδα νέων ανθρώπων που επιλέχθηκαν να βοηθήσουν σε αυτό το σκοπό. Αν ορθώσετε το ανάστημά σας και επιδείξετε αυτά που μάθατε τις τελευταίες τέσσερις μέρες, μπορούμε να αλλάξουμε τη μοίρα αυτού του έθνους. Μπορούμε να το καθοδηγήσουμε προς μια νέα κατεύθυνση τάξης, ομαδικότητας, περηφάνιας και δράσης. Με νέο προορισμό. Όλα επαφίενται σε σας και στη διάθεσή σας να πάρετε μέρος».

Για να προσδώσω κύρος και σοβαρότητα στα λόγια μου, γύρισα στις τρεις κοπέλες της τάξης που ήξερα ότι αμφισβητούσαν το Τρίτο Κύμα. Απαίτησα να φύγουν από την αίθουσα. Εξήγησα γιατί το έκανα αυτό, και στη συνέχεια ανέθεσα σε τέσσερις μαθητές το ρόλο των φρουρών, για να συνοδεύσουν τις κοπέλες στη βιβλιοθήκη και να τις εμποδίσουν να ξαναμπούν στην αίθουσα την Παρασκευή. Μετά, με δραματικό ύφος, ενημέρωσα την τάξη για μια ιδιαίτερη συγκέντρωση που πραγματοποιούνταν το μεσημέρι της Παρασκευής. Επρόκειτο για μια συγκέντρωση που απευθυνόταν μόνο σε μέλη του Τρίτου Κύματος.

Ήταν μεγάλο ρίσκο. Απλώς συνέχισα να μιλάω. Φοβόμουν ότι, αν σταματούσα, κάποιος θα ξεσπούσε σε γέλια ή θα έκανε κάποια ερώτηση, και το κόλπο γκρόσο θα διαλυόταν στο χάος. Τους εξήγησα πώς το μεσημέρι της Παρασκευής, ένας από τους υποψήφιους για την προεδρία θα ανακοίνωνε τη δημιουργία ενός προγράμματος για τη νεολαία με την ονομασία το Τρίτο Κύμα. Ταυτόχρονα με αυτή την ανακοίνωση, πάνω από 1000 ομάδες νεολαίων από κάθε περιοχή της χώρας θα ξεσηκώνονταν και θα εκδήλωναν την υποστήριξή τους σ' αυτή την κίνηση. Τους εκμυστηρεύτηκα ότι εκείνοι ήταν οι μαθητές που επιλέχθηκαν να εκπροσωπήσουν την περιοχή τους. Στη συνέχεια αναρωτήθηκα δυνατά αν θα ήταν σε θέση να κάνουν μια καλή εμφάνιση, δεδομένου ότι ο Τύπος είχε προσκληθεί για να καταγράψει το

γεγονός. Κανένας δε γέλασε. Δεν ακούστηκε ούτε ένας ψίθυρος αντίδρασης. Ίσα ίσα, το ακριβώς αντίθετο. Ένα ρίγος ενθουσιασμού διαπέρασε την αίθουσα. «Μπορούμε να το κάνουμε!». «Θα πρέπει να φοράμε λευκά μπλουζάκια;». «Κύριε Τζόουνς, έχετε δει αυτή τη διαφήμιση στο περιοδικό Time;».

Το τελειωτικό χτύπημα ήρθε μάλλον τυχαία. Ήταν μια ολοσέλιδη έγχρωμη καταχώριση στο τρέχον τεύχος του περιοδικού Time για κάτι δομικά υλικά. Ο διαφημιστής προσδιόριζε το προϊόν ως το Τρίτο Κύμα. Η διαφήμιση διακήρυττε με μεγάλα κόκκινα, άσπρα και μπλε γράμματα πως «Το Τρίτο Κύμα Καταφθάνει». «Είναι κι αυτό μέρος της καμπάνιας, κύριε Τζόουνς;». «Είναι κωδικός ή κάτι τέτοιο;». «Ναι. Και τώρα ακούστε με προσεκτικά».

«Όλα έχουν προγραμματιστεί αύριο. Να είστε στο μικρό αμφιθέατρο δέκα λεπτά πριν τις 12:00. Να είστε καθισμένοι. Να είστε έτοιμοι να επιδείξετε την πειθαρχία, την ομαδικότητα και την περηφάνια που διδαχτήκατε. Μην μιλήσετε σε κανέναν γι' αυτό. Αυτή η συγκέντρωση απευθύνεται αποκλειστικά σε μέλη».

ΔΥΝΑΜΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Την Παρασκευή, την τελευταία μέρα της άσκησης, πέρασα όλο το πρωινό προετοιμάζοντας το αμφιθέατρο για τη συγκέντρωση. Κατά τις εντεκάμιση, μαθητές άρχισαν να καταφτάνουν στην αίθουσα. Στην αρχή λίγοι, προχωρώντας αναγνωριστικά, και μετά περισσότεροι. Η μία σειρά γέμιζε μετά την άλλη. Μια διακριτική σιγή σκέπαζε την αίθουσα. Τα πανό του Τρίτου Κύματος κρέμονταν σαν σύννεφα πάνω από την ομήγυρη. Στις δώδεκα ακριβώς, έκλεισα την αίθουσα και έβαλα φύλακες σε κάθε πόρτα. Αρκετοί φίλοι μου, παριστάνοντας τους δημοσιογράφους και τους φωτογράφους, μπλέχτηκαν με το πλήθος τραβώντας φωτογραφίες και κρατώντας με έντονο τρόπο εμφανείς σημειώσεις. Βγάλαμε και μια ομαδική φωτογραφία. Πάνω από διακόσιοι μαθητές είχαν στριμωχτεί μέσα στην αίθουσα. Δεν υπήρχε ούτε μια κενή θέση. Το πλήθος έδειχνε να αποτελείται από μαθητές κάθε λογής. Ήταν οι αθλητές, η κοινωνική ελίτ, οι ηγετικές φυσιογνωμίες, οι μοναχικοί, τα παιδιά που πάντα έφευγαν νωρίς από το σχολείο, οι ποδηλάτες, οι ψευτομοδάτοι, μερικοί εκπρόσωποι από την ντανταϊστική κλίκα του σχολείου και κάποιοι από τους μαθητές που σύχναζαν στα κοινόχρηστα πλυντήρια. Ολόκληρο το πλήθος, όμως, έμοιαζε σαν μια γροθιά όπως καθόντουσαν σε θέση απόλυτης προσοχής. Κάθε πρόσωπο αφοσιωμένο στην οθόνη της τηλεόρασης που είχα τοποθετήσει στο μπροστά μέρος

της αίθουσας. Δεν κουνιόταν κανείς. Στην αίθουσα δεν έπεφτε καρφίτσα. Ήταν σαν να είμαστε όλοι μάρτυρες σε έναν τοκετό. Η ένταση και η προσμονή ξεπερνούσαν κάθε λογική.

«Πριν γυρίσω το κανάλι στην εθνική συνέντευξη τύπου, που ξεκινά σε πέντε λεπτά, θέλω να κάνουμε στον Τύπο μια επίδειξη της προετοιμασίας μας». Με αυτά τα λόγια, έκανα το χαιρετισμό και αυτόματα ακολούθησαν διακόσια χέρια να καρφώνουν τον αέρα σε απάντησή μου. Στη συνέχεια είπα τις λέξεις «Δύναμη μέσω της πειθαρχίας» και ακολούθησαν επαναλαμβάνοντας σαν χορωδία. Το κάναμε ξανά, και ξανά. Κάθε φορά η απάντηση ήταν και πιο ηχηρή. Οι φωτογράφοι μας περικύκλωναν τραβώντας τις καθιερωμένες αυθόρμητες φωτογραφίες, μα μετά από λίγο κανείς δεν τους έδινε σημασία. Επανέλαβα τη σημασία αυτής της εκδήλωσης και ζήτησα για ακόμα μια φορά μια επίδειξη πίστης και υποταγής. Ήταν η τελευταία φορά που θα ζητούσα από οποιονδήποτε να το επαναλάβει. Η αίθουσα σείστηκε από μια σπηλαιώδη κραυγή: «Δύναμη μέσω της πειθαρχίας». Ήταν 12:05. Έσβησα τα φώτα της αίθουσας και προχώρησα γρήγορα προς την τηλεόραση. Το οξυγόνο της αίθουσας έμοιαζε να εξαντλείται. Ήταν δύσκολο να αναπνεύσεις και ακόμα δυσκολότερο να μιλήσεις. Ήταν σαν η κλιμάκωση των βροντερών ψυχών να είχε διώξει τα πάντα έξω από την αίθουσα. Άναψα την τηλεόραση. Στεκόμουν τώρα δίπλα στην οθόνη, με το πρόσωπό μου να αντικρίζει κατευθείαν την πλημμυρισμένη αίθουσα. Το μηχάνημα πήρε ζωή, δημιουργώντας ένα φωτεινό πεδίο από φωσφορίζουσα λάμψη. Ο Ρόμπερτ ήταν στο πλευρό μου. Του ψιθύρισα να κοιτά προσεκτικά και να προσέχει τα επόμενα λεπτά. Το μόνο φως στην αίθουσα ερχόταν από την τηλεόραση, και φώτιζε απέναντι από τα πρόσωπα της αίθουσας. Μάτια χρωματισμένα και απορροφημένα από το φως, αλλά η γενική εικόνα δεν άλλαξε. Το δωμάτιο παρέμενε νεκρικά ακίνητο. Περιμένοντας. Υπήρχε μια πνευματική διελκυστίνδα ανάμεσα στους ανθρώπους της αίθουσας και την τηλεόραση. Η τηλεόραση νίκησε. Η λευκή λάμψη της κενής οθόνης δεν άλλαξε σε κάποια εικόνα πολιτικού υποψήφιου. Απλώς συνέχιζε να τρεμοπαίζει. Κι όμως, οι θεατές επέμεναν. Θα πρέπει να υπάρχει κάποιο πρόγραμμα. Θα πρέπει να εμφανιστεί από στιγμή σε στιγμή. Μα που είναι; Η αποχαύνωση από την τηλεόραση έμοιαζε να κρατά για ώρες. Ήταν 12:07. Τίποτα. Ένα κενό πεδίο λευκού χρώματος. Δεν πρόκειται να συμβεί. Η προσμονή μετατράπηκε σε αγωνία και μετά σε ταραχή. Κάποιος σηκώθηκε και φώναξε.

«Δεν υπάρχει κανένας αρχηγός, έτσι δεν είναι;». Όλοι γύρισαν σοκαρισμένοι, πρώτα στον απελπισμένο μαθητή και μετά πίσω στην τηλεόραση. Στα πρόσωπά τους υπήρχε το βλέμμα της δυσπιστίας. Μέσα στη σύγχυση της στιγμής, προχώρησα αργά προς την τηλεόραση. Την έσβησα. Ένωσα τον αέρα να φυσά ξανά μέσα στην αίθουσα. Η αίθουσα παρέμεινε αμετάβλητα σιωπηλή, όμως για πρώτη φορά μπορούσα να νιώσω ανθρώπους να αναπνέουν.

Οι μαθητές μετακινούσαν τα χέρια τους από το πίσω μέρος των καθισμάτων τους. Περίμενα έναν καταγιοισμό ερωτήσεων, αλλά αντ' αυτού βρέθηκα αντιμέτωπος με μια διαπεραστική ησυχία. Ξεκίνησα να μιλάω. Κάθε λέξη έδειχνε να αρπάζεται και να απορροφάται.

«Ακούστε προσεκτικά, έχω κάτι σημαντικό να σας πω». «Καθίστε κάτω». «Δεν υπάρχει αρχηγός! Δεν υπάρχει κανένα εθνικό κίνημα νέων που να λέγεται Τρίτο Κόμμα. Γίνετε αντικείμενο εκμετάλλευσης. Χειραγωγηθήκατε. Παρασυρθήκατε από τις ίδιες σας τις επιθυμίες στο σημείο που βρίσκεστε τώρα. Δεν είστε ούτε καλύτεροι ούτε χειρότεροι από τους Γερμανούς Ναζί που μελετούσαμε».

«Νομίζατε πως ήσασταν οι εκλεκτοί. Πως ήσασταν καλύτεροι από αυτούς που βρίσκονται έξω από αυτή την αίθουσα. Διαπραγματευτήκατε την ελευθερία σας με αντάλλαγμα την ευκολία της πειθαρχίας και της αίσθησης ανωτερότητας. Επιλέξατε να αποδεχτείτε τη θέληση της ομάδας και ένα τεράστιο ψέμα αντί για τη δική σας αντίληψη. Φυσικά, λέτε στους εαυτούς σας ότι ακολουθούσατε απλά για την πλάκα. Ότι θα μπορούσατε να απαγκιστρωθείτε ανά πάσα στιγμή. Αλλά που οδεύατε; Μέχρι που θα φτάνατε; Επιτρέψτε μου να σας δείξω το μέλλον σας».

Και μ' αυτό, άναμα έναν προτζέκτορα που βρισκόταν στο πλάι. Γρήγορα φώτισε ένα λευκό πανί που ήταν κρεμασμένο πίσω από την τηλεόραση. Μεγάλοι αριθμοί εμφανίστηκαν να μετρούν αντίστροφα. Το μονοκρητό από τις ναζιστικές συγκεντρώσεις ξέσπασε μπροστά στα μάτια μας. Η καρδιά μου χτυπούσε δυνατά. Μέσα από στοιχειωμένες εικόνες, η ιστορία του Τρίτου Ράιχ παρέλαυε μέσα στην αίθουσα. Η πειθαρχία. Η παρέλαση της αρίας φυλής. Το μεγάλο ψέμα. Αλαζονεία, βία, τρομοκρατία. Άνθρωποι να σπρώχνονται μέσα σε φορτηγά. Η οπτική δυσωδία των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Πρόσωπα χωρίς μάτια. Οι δίκες. Οι ικεσίες για άγνοια. Έκανα μόνο τη δουλειά μου. Τη δουλειά μου. Όσο απότομα ξεκίνησε, έτσι το φιλμ σταμάτησε παγώνοντας σ' ένα καρτέ με γράμματα. «Όλοι πρέπει να αποδεχτούν την ευθύνη. Κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει ότι δεν ήταν με κάποιον τρόπο συμμετοχος».

Το δωμάτιο παρέμεινε σκοτεινό, καθώς το τελευταίο κομμάτι του φιλμ γυρνούσε αργά στον προτζέκτορα. Ένιωθα το στομάχι μου ανακατεμένο. Το δωμάτιο ίδρωνε και μύριζε σαν να ήμασταν σε αποδυτήρια. Κανείς δεν κουνήθηκε. Έμοιαζε σαν οι πάντες να προσπαθούν να αναλύσουν αυτή τη στιγμή, μήπως και συνειδητοποιήσουν τί είχε συμβεί. Σαν να ξυπνούσαν μόλις από ένα όνειρο, από έναν βαθύ ύπνο, όλοι όσοι βρίσκονταν στην αίθουσα έριξαν μια τελευταία ματιά στη συνείδησή τους. Περίμενα κάμποσα λεπτά για να επιτρέψω σε όλους να φτάσουν στο ίδιο σημείο. Επιτέλους, προέκυψαν οι ερωτήσεις. Όλα τα ερωτήματα ακουμπούσαν με κάποιο τρόπο πάνω στο θέμα των φανταστικών καταστάσεων και

προσπαθούσαν να συλλάβουν το νόημα αυτού του γεγονότος. Στο ακόμα σκοτεινό δωμάτιο, ξεκίνησα να δίνω εξηγήσεις. Ομολόγησα το αρρωστημένο συναίσθημα και τις τύψεις που ένιωθα. Είπα στο συγκεντρωμένο πλήθος ότι μια ολοκληρωμένη εξήγηση θα έπαιρνε αρκετό χρόνο. Αλλά για να ξεκινήσω κάπως, ένιωσα τον εαυτό μου να μετατοπίζεται από εσωτερικός συμμετέχων του γεγονότος στο ρόλο του καθηγητή. Είναι ευκολότερο να είσαι καθηγητής. Με αντικειμενικούς όρους, ξεκίνησα να περιγράψω τα περασμένα γεγονότα.

«Μέσα από την εμπειρία της τελευταίας εβδομάδας, όλοι πήραμε μια γεύση του πώς ήταν να ζεις και να δρας στη ναζιστική Γερμανία. Μάθαμε πώς ήταν το συναίσθημα του να δημιουργείς ένα απόλυτα πειθαρχημένο κοινωνικό σύνολο. Να χτίζεις μια ξεχωριστή κοινωνία. Να υπόσχεται πίστη και υπακοή σε αυτή την κοινωνία. Να αντικαθιστάς τη λογική με κανόνες. Ναι, όλοι θα είχαμε γίνει καλοί Γερμανοί. Θα είχαμε φορέσει τη στολή. Θα στρέφαμε το κεφάλι καθώς φίλοι και γείτονες θα καταδικάζονταν και θα καταδιώκονταν. Θα κλειδώναμε τις πόρτες. Θα δουλεύαμε στις βιομηχανίες «άμυνας». Θα καίγαμε ιδέες. Ναι, γνωρίζουμε έστω και λίγο πώς είναι να βρίσκεις έναν ήρωα. Το να αρπάζεις από την εύκολη λύση. Να νιώθεις πως είσαι δυνατός και πως ελέγχεις το πεπρωμένο σου. Γνωρίζουμε το φόβο της απομόνωσης. Την ικανοποίηση του να κάνεις κάτι σωστό και να επιβραβεύεσαι γι' αυτό. Να είσαι ο πρώτος. Να έχεις δίκιο. Σε έναν ακραίο βαθμό θα βλέπαμε, και πιθανόν θα νιώθαμε, πού οδηγούν αυτές οι πράξεις. Γίναμε όλοι μάρτυρες κάποιου πράγματος στη διάρκεια της τελευταίας βδομάδας. Είδαμε ότι ο φασισμός δεν είναι απλά κάτι που έκαναν εκείνοι, οι άλλοι. Όχι. Βρίσκεται ακριβώς εδώ. Σ' αυτή την αίθουσα. Στις δικές μας καθημερινές συνήθειες και στον τρόπο ζωής μας. Ξύστε λίγο την επιφάνεια, και εμφανίζεται. Είναι κάτι μέσα σε όλους μας. Το κουβαλάμε σαν αρρώστια. Αυτή την πεποίθηση ότι τα ανθρώπινα όντα είναι κατά βάση κακά και επομένως ανάκατα να πράξουν με καλοσύνη απέναντι στους άλλους. Μια πεποίθηση που απαιτεί έναν ισχυρό ηγέτη και πειθαρχία για να διατηρηθεί η κοινωνική τάξη πραγμάτων. Και υπάρχει και κάτι άλλο. Η πράξη της συγγνώμης.»

«Αυτό είναι το τελευταίο μάθημα που θα πάρετε. Αυτό το τελευταίο μάθημα είναι ίσως και το σημαντικότερο. Αυτό το μάθημα ήταν το ερώτημα που ξεκίνησε την κατάδυσή μας στη μελέτη του ναζιστικού τρόπου ζωής. Θυμάστε την ερώτηση; Αφορούσε τη σασιμάρα του γερμανικού λαού, που υποστήριζε πως αγνοούσε και δεν είχε καμία συμμετοχή στο ναζιστικό κίνημα. Αν θυμάμαι σωστά την ερώτηση, πήγαινε κάπως έτσι: Πώς μπορούσε ο Γερμανός στρατιώτης, δάσκαλος, μηχανοδηγός, νοσοκόμος, εφοριακός, ο μέσος πολίτης, να διατείνεται στο τέλος του Τρίτου Ράιχ ότι δεν γνώριζε τίποτα για όσα γίνονταν τριγύρω του; Πώς μπορούν οι άνθρωποι να είναι μέρος κάποιου πράγματος και μετά, στο τέλος, να υποστηρίζουν ότι δεν είχαν καμία

ανάμιξη; Τί είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να σβήνουν την ιστορία τους; Στα επόμενα λεπτά και πιθανόν χρόνια, θα έχετε την ευκαιρία να απαντήσετε σ' αυτό το ερώτημα».

«Αν η αναπαράστασή μας του φασιστικού τρόπου σκέψης είναι ολοκληρωμένη, τότε ούτε ένας από εσάς δεν πρόκειται ποτέ να παραδεχτεί ότι παραβρέθηκε σ' αυτή την τελική συγκέντρωση του Τρίτου Κύματος. Όπως ακριβώς οι Γερμανοί, θα σας φαίνεται δύσκολο να παραδεχτείτε στους εαυτούς σας ότι φτάσατε μέχρις αυτού του σημείου. Δεν θα επιτρέψετε στους φίλους και τους γονείς σας να γνωρίζουν ότι ήσασταν διατεθειμένοι να παραδώσετε την προσωπική σας ελευθερία και τη δύναμη για τα κελεύσματα της τάξης και κάποιων αόρατων αρχηγών. Δεν μπορείτε να παραδεχτείτε ότι χειραγωγηθήκατε. Ότι γίνατε ακόλουθοι. Ότι αποδεχθήκατε το Τρίτο Κύμα ως τρόπο ζωής. Δε θα παραδεχτείτε ότι συμμετείχατε σ' αυτό τον παραλογισμό. Θα κρατήσετε αυτή τη μέρα και αυτή τη συγκέντρωση σαν μυστικό. Ένα μυστικό που θα μοιράζομαι μαζί σας».

Πήρα το φιλμ από τις τρεις κάμερες που βρίσκονταν στην αίθουσα και τράβηξα τη σελιλόζη ώστε να μείνει εκτεθειμένη στο φως. Η αποστολή είχε ολοκληρωθεί. Η δίκη είχε τελειώσει. Το Τρίτο Κύμα είχε φτάσει στο τέλος του. Κοίταξα πάνω από τον ώμο μου. Ο Ρόμπερτ έκλαιγε. Οι μαθητές σηκώνονταν αργά-αργά από τις θέσεις τους και, αμίλητοι, κατευθύνονταν προς το εξωτερικό φως. Πλησίασα τον Ρόμπερτ και τον αγκάλιασα. Πλάνταζε σε αναφιλητά. Έπαιρνε βαθιές, ανεξέλεγκτες ανάσες. «Τελείωσε. Όλα θα πάνε καλά». Καθώς παρηγορούσαμε ο ένας τον άλλον, ήμασταν σαν ένας βράχος μέσα στην ροή των εξερχομένων μαθητών. Κάποιοι γύριζαν στιγμιαία πίσω για να κρατήσουν τον Ρόμπερτ κι εμένα. Κάποιοι έκλαιγαν ανοιχτά και μετά καθάριζαν τα δάκρυστά τους για να συνεχίσουν. Ανθρώπινα όντα να δημιουργούν κύκλους και να κρατούν ο ένας τον άλλον. Να προχωρούν προς την πόρτα και τον έξω κόσμο.

Για μια εβδομάδα, στο μέσο μιας σχολικής χρονιάς, μοιραστήκαμε απολύτως μια ζωή. Και, όπως είχα προβλέψει, μοιραστήκαμε κι ένα τεράστιο μυστικό. Στα τέσσερα χρόνια που δίδαξα στο Λύκειο του Κάμπερλεϊ, κανένας δεν παραδέχτηκε ποτέ ότι παραβρέθηκε στην συγκέντρωση του Τρίτου Κύματος. Συζητήσαμε φυσικά πολύ και μελετήσαμε τις πράξεις μας διεξοδικά. Όμως την ίδια τη συγκέντρωση –όχι. Ήταν κάτι που όλοι θέλαμε να ξεχάσουμε.

Οι λεπτομέρειες του "πειράματος" για το οποίο γίνεται λόγος παραπάνω, δεν έγιναν γνωστές για αρκετά χρόνια, παρά το μεγάλο ενδιαφέρον του. Το 1972 ο Τζόουνς δημοσίευσε ένα διήγημα όπου περιέγραφε ορισμένες λεπτομέρειες, και το 1981 διασκευάστηκε σε ταινία

(κερδίζοντας βραβείο Έμμυ). Ο συγγραφέας Τοντ Στράσσερ, με το ψευδώνυμο Μόρτον Ρου, έγραψε το μυθιστόρημα Το Κύμα, βασισμένο πάνω στην ταινία αλλά και τη διήγηση του Τζόουνς. Το βιβλίο γνώρισε επιτυχία, και στη Γερμανία προτεινόταν σαν ανάγνωσμα στα σχολεία. Διασκευάστηκε σε θεατρικό έργο και μιούζικαλ. Αργότερα, ο Τζόουνς αποκάλυψε την πλήρη δική του εκδοχή της ιστορίας, ορισμένες λεπτομέρειες από την οποία αμφισβητήθηκαν, κυρίως για το μέγεθος που απέκτησε το φαινόμενο μέσα στο σχολείο, αλλά και το κατά πόσον οι μαθητές μέλη του Κύματος συμμετείχαν όλοι σοβαρά. Το πείραμα προσέλκυσε το ενδιαφέρον του ψυχολόγου Φίλιπ Ζιμπάρντο, που αρκετά αργότερα διεξήγαγε το πείραμα φυλάκισης του Στάνφορντ, που και αυτό αφορούσε συνθήκες υπακοής/καταπίεσης (<http://el.wikipedia.org/wiki>).

2.1.2. Η ταινία

Η ταινία «Το κύμα» του σκηνοθέτη Ντένις Γκάνσελ βασίζεται στο ομώνυμο βιβλίο του Μόρτον Ρου, το οποίο με την σειρά του βασίστηκε στο πραγματικό σχολικό πείραμα που συνέβη στο Πάλο Άλτο της Καλιφόρνιας στα 1967. Λαμβάνει χώρα στην σύγχρονη Γερμανία και συγκεκριμένα σ' ένα λύκειο κατά την διάρκεια μίας εκπαιδευτικής εβδομάδας περί πολιτικών συστημάτων.

Ο αυστηρός και παλαιών αρχών καθηγητής διαλέγει την διδασκαλία της αναρχίας, ποντάροντας στην έλξη που ασκεί το θέμα στους μαθητές και αφήνει στον ροκά, πρωταγωνιστή καθηγητή την διδασκαλία της αυτοκρατίας, παρά το αναρχικό παρελθόν του δεύτερου που θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίτευξη του ανάλογου μαθήματος. Κι εδώ, έρχονται οι μαθητές να επιλέξουν μεταξύ αυτών των δύο πολιτικών, πολιτικών συστημάτων.

Τα παιδιά όμως τελικά, δεν επιλέγουν το μάθημα σύμφωνα με την έλξη ή την προτίμησή τους για κάποιο από τα δύο συστήματα, αλλά σύμφωνα με το πρόσωπο που θα διδάξει το κάθε ένα. Τον κουστουμάτο, απαρχαιωμένο και ψυχρό καθηγητή ή τον σύγχρονο, προσιτό και φιλικό; Η προτίμηση είναι προφανής.

Η εβδομάδα αρχίζει και το ενδιαφέρον των μαθητών για την αυτοκρατία ανύπαρκτο. Με αφορμή όμως την απορία ενός μαθητή, αν θα μπορούσε να υπάρξει ξανά φασισμός, ο Ράινερ Βέγκνερ -ο καθηγητής-θέλοντας να αφυπνίσει τους μαθητές του, σκαρφίζεται ένα παιχνίδι ρόλων, αναλαμβάνοντας ο ίδιος τον ρόλο του ηγέτη και οι μαθητές τον ρόλο των ακολούθων του. Οι μαθητές θέλοντας σε κάτι να πιστέψουν και από κάτι να πιαστούν, ανταποκρίνονται με

ενθουσιασμό στις ανάγκες του ρόλου τους. Από εκεί και πέρα τον πρώτο λόγο έχει η ψυχολογία και η ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή. Δημιουργούν λοιπόν μια μικρή κοινωνία που την ονομάζουν «Το κύμα» και θέτουν μια σειρά από κανόνες συμπεριφοράς, που πειθαρχούν με χαρά και σύνεση. Φορούν ένα είδος ενιαίας στολής (λευκά πουκάμισα), επινοούν ένα κοινό χαιρετισμό φτιάχνουν ένα διακριτικό σήμα και αρχίζουν να θεωρούν την μικρή τους κοινωνία, ως εκλεκτή κοινωνία, όπου όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους. Ο Μάρκο, γιος διαλυμένης οικογένειας είναι ίσος επιτέλους με τον πλούσιο συμμαθητή του. Η Λίζα, ντροπαλή και συνεσταλμένη είναι ίση επιτέλους με τα άλλα δημοφιλή κορίτσια. Ο Τιμ, συχνά στο περιθώριο και στην παρανομία τώρα έχει μια «οικογένεια» που ενδιαφέρεται για αυτόν. Ο Σινάν, τούρκικης καταγωγής νοιώθει επιτέλους ίσος με τους Γερμανούς συμμαθητές του. Μέσα από την ενωτική ομάδα που δημιούργησαν, άρχισαν να καλύπτονται τα κενά τους και να αντιδρούν προστατευτικά για να την διατηρήσουν και να την δυναμώσουν. Οι μαθητές με τις περισσότερες εσωτερικές ελλείψεις και τα άπειρα συναισθηματικά κενά, βρίσκουν ευκαιρία, γραπώνονται από την ιδεολογία και προχωρούν ακάθεκτοι στην χρήση βίας –ο Τιμ αγοράζει όπλο από το διαδίκτυο και προσφέρεται οικιοθελώς να υπηρετήσει ως σωματοφύλακας του καθηγητή τους, άλλοι έρχονται σε συγκρούσεις με ομάδες αναρχικών, παραγκωνίζουν και σχεδόν επιτίθενται σε κάθε έναν που δεν υποστηρίζει το «κύμα» , με αποτέλεσμα να σπαρθεί ο φόβος της εξάπλωσης ενός επικείμενου φασιστικού κινήματος. Τα μέλη γίνονται όλο και περισσότερα και η δράση τους εξαπλώνεται, με κινητήριο δύναμη τον παρορμητισμό και την ανήλικη «ανοησία» τους. Ο καθηγητής από την μεριά του, δέσμιος χαμηλής αυτοεκτίμησης, απολαμβάνει τις παθιασμένες εκφράσεις λατρείας και αναγνώρισης των μαθητών του. Και κάπου εκεί τα πράγματα παρεκτρέπονται ανεξέλεγκτα.

Όταν τελειώνει η εκπαιδευτική εβδομάδα και ο καθηγητής αναγγέλλει και την κατάργηση του «κύματος», ακολουθούν πολλές αντιδράσεις. Τα παιδιά έχουν ταυτιστεί με τον ρόλο τους και ξαφνικά νοιώθουν ξεκρέμαστοι. Το τέλος της ταινίας έρχεται με την αυτοκτονία του Τιμ μπροστά στα μάτια των συμμαθητών του και την φυλάκιση του καθηγητή. Μόνο τότε μπορούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι με την μοναξιά που βιώνουν, την έλλειψη ταυτότητας και την δίψα τους να αναζητήσουν ένα όραμα, δεν θα ήταν τελικά και τόσο δύσκολο να υποκύψουν στην γοητεία του φασισμού.

2.2 Σύνδεση – συσχετισμός των παραγόντων που ορίζουν την εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα με αυτών που φαίνονται στην ταινία

Μέσα στο έργο, το διαπολιτισμικό σχολείο που παρουσιάζεται, μοιάζει με ουτοπία, καθώς οι πολιτισμικές διαφορές, δεν έχουν γίνει ακόμα κοινωνικά αποδεκτές. Η διαφορετικότητα, οι πολιτισμικές ασυμβατότητες, η σύγκρουση των πολιτισμών και η έλλειψη σεβασμού είναι πραγματικότητα. Οι στάσεις λοιπόν και οι συμπεριφορές ορισμένων μαθητών και καθηγητών, οδηγούν σταδιακά στην απομάκρυνση κάποιων παιδιών. Είναι γνωστό, πως οι ομάδες των συνομηλίκων αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τον Hargreaves μάλιστα, «ο θεσμός του σχολείου είναι αυτός που παρέχει σε όλα τα μέλη του, από πολύ νωρίς, τη διαρκή δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ομαδική ζωή, καθώς και την πλήρη κοινωνικοποίηση μέσω των συλλογικών εμπειριών» (Blacledge & Hunt 1994: 47). Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το απροστάτευτο παιδί γίνεται βαθμιαία ένα αυτοσυνείδητο και πληροφορημένο πρόσωπο, το οποίο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτεί ο πολιτισμός μέσα στον οποίο γεννήθηκε. Συνεπώς, η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί ένα είδος «κοινωνικού προγραμματισμού» κατά τον οποίο το παιδί απορροφά παθητικά τις επιδράσεις τις οποίες συναντά (Giddens 2002: 76).

Οι ομάδες αυτές, διακρίνονται για τις στενές σχέσεις και τους δεσμούς ανάμεσα στα άτομα που τις αποτελούν. Οι σχέσεις που τις διέπουν, δεν ρυθμίζονται από καμία θεσμοθετημένη εξουσία, αλλά είναι σχέσεις που εγείρονται από την αλληλενέργεια και την αλληλεγγύη. Η *κοινωνικοποίηση* στις ομάδες αυτές, συνδέεται με την σταδιακή αποδέσμευση από τους γονείς και την καθοδήγηση άλλων ενηλίκων. Το ρόλο αυτό του ενήλικα έχει ο καθηγητής Ράινερ. Ο Durkheim, έχει ορίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως ρόλο «ηθικής αυθεντίας» στους μαθητές του, που προκύπτει από την «ανωτερότητα της εμπειρίας και της κουλτούρας του», από τους σκοπούς της εκπαίδευσης και από την κατάσταση «μη ωριμότητας» των μαθητών.

Ο καθηγητής, επιδιώκοντας να διδάξει το μάθημα της απολυταρχίας, ξεκινά την 'ηθική διαπαιδαγώγηση' και προσπαθεί να εμφυσήσει το *πνεύμα πειθαρχίας* που πρέπει να διακατέχει την ομάδα. Θέτει μια σειρά από σαφείς κανόνες, που οφείλουν να ακολουθούν και να σέβονται, όλα τα μέλη. Η σχολική πειθαρχία που θα ακολουθήσει, δεν θα αποτελεί μονάχα την ηθική της σχολικής τάξης, αλλά θα επεκταθεί στην γενικότερη κοινωνική ζωή της ομάδας. Ο Ράινερ έχει καθοριστικό ρόλο στην επιβολή της πειθαρχίας στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, μέσα από τη στάση του και τις γνώσεις του, φροντίζει ώστε να εκπέμπει αυθεντία γύρω του. Προβάλλεται ως ηθικό πρότυπο και αντλεί την *εξουσία* του και την

αυθεντία του, από τους ηθικούς νόμους τους οποίους εκπροσωπεί στην τάξη. Χρησιμοποιεί λοιπόν, ένα σύστημα χειρισμών, ιδεολογικής και κοινωνικοψυχολογικής επίδρασης, που αποσκοπεί στην αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς των μαθητών του. Οι ίδιοι, δεν γνωρίζουν ουσιαστικά ότι η κοσμοθεώρηση, οι ανάγκες και συνολικά ο τρόπος ζωής τους, εξαρτώνται από τον καθηγητή τους. Τους εξουσιάζει με τέτοιο τρόπο, ώστε έχουν την ψευδαίσθηση ότι αποφασίζουν και επιλέγουν οι ίδιοι. Οι μαθητές, αναγνωρίζουν το δάσκαλό τους ως αρχηγό, γιατί κινείται σε ένα κοινό σύστημα αξιών, κανόνων και δικαιοσύνης, αλλά και οδηγεί σε ένα ισόνομο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, που τους προσφέρει ασφάλεια χωρίς καμία διάκριση.

Έχουν φτάσει λοιπόν σε ένα στάδιο αυταρχικότητας, όπου υπακούουν στη θέληση του καθηγητή τους και στους υπάρχοντες κανόνες και έχουν υψηλό επίπεδο πειθαρχίας. Βρίσκονται στο στάδιο της κοινωνικής πειθαρχίας, όπου κυρίαρχο ρόλο εδώ παίζει ο κοινωνικός έλεγχος και οι μηχανισμοί του. Τα μέλη της ομάδας, ενεργούν με βάση τις «νόρμες» των ρόλων που καλούνται να «παίξουν», στο πλαίσιο που καθορίζεται από τους κανόνες και τις κυρίαρχες τάσεις και ιδεολογίες της ομάδας. Η *ατομικότητα*, έχει περάσει σε δεύτερη μοίρα και τα ηνία έχει πάρει η *συλλογικότητα*. Όλα τα μέλη, φροντίζουν να επιβάλλουν τους όρους τους, να επεκτείνουν τη φήμη τους και να γνωστοποιήσουν το κίνημά τους, κάνοντας μέχρι και βανδαλισμούς, προκειμένου να διατηρήσουν την συνοχή, τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της ομάδας, που αποκαλείται «Το κύμα». Ενέργειες ή πρακτικές ατόμων που βρίσκονται έξω από την ομάδα και που θέτουν σε κίνδυνο ή σε αμφισβήτηση το κατεστημένο της, υπόκεινται σε έλεγχο, αποδυναμώνονται και αντιμετωπίζονται βίαια, προκειμένου να συντηρηθεί η εικόνα και η εξουσία του κινήματος.

Στο κίνημα έρχονται να προστεθούν νέα μέλη, καθώς η κοινωνική ομάδα δεν είναι απλά μια «συνάθροιση ατόμων», αλλά ένα ιδιαίτερο κοινωνικό σύστημα. Στην ομάδα έχουν προσκολληθεί άτομα που έχουν ανάγκη από αναγνώριση και αποδοχή της εικόνας τους. Είναι μαθητές, που έχουν γνωρίσει απόρριψη, όχι μόνο από την πλευρά των συνομηλίκων, αλλά και των ίδιων των γονιών τους. Αναζητούν σχέσεις, που να στηρίζονται στην αρχή της ισότητας. Μέσα από αυτές, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ενταχθούν σε μια μικρή κοινότητα, να μεταβάλουν τις σχέσεις τους και να τις βιώσουν με τους συνομηλίκους τους, ως συντροφικές ή συνεργατικές. Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί ορισμένοι επιδιώκουν να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος και να αναδειχθούν, ως ηγετικές φυσιογνωμίες. Η γενική ατμόσφαιρα, η ύπαρξη κινήτρων και η ευχαρίστηση των μελών της ομάδας για την ομαδική ζωή, ξεπερνούν σε σπουδαιότητα σημαντικότερα θέματα. Έτσι, οι μαθητές καταλήγουν, να έχουν πανομοιότυπη εξωτερική

εμφάνιση, όμοιο κώδικα επικοινωνίας και χαιρετισμό, ώστε να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και ότι δεν είναι διαφορετικοί από τους άλλους συνομηλίκους τους. Έτσι, νιώθουν ότι ‘υπάρχουν’.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το πνεύμα της *οργανικής αλληλεγγύης* υποσκάπτεται. Η συνεργασία των μελών του κοινωνικού σώματος, ως ζωντανός οργανισμός, θα έπρεπε να είναι απόρροια της αλληλεξάρτησης. Η υποταγή του ατόμου στην κοινωνική απαίτηση, θα αποκτούσε μια ηθική διάσταση. Υπό αυτό το καθεστώς, κάθε μέλος αισθάνεται την ηθική ανάγκη να επιτελέσει το καθήκον του, έχει την ελευθερία να πιστεύει όπου θέλει και να δρα σύμφωνα με τις προτιμήσεις του, αφού έχει επιλογές. Όμως, στους κόλπους της κοινότητας «Το κύμα», υπάρχει ακριβώς το αντίθετο. Εδραιώνεται η ισχυρή συλλογική συνείδηση. Στην μικρή αυτή κοινότητα της *μηχανικής αλληλεγγύης*, δεν υπάρχουν περιθώρια ατομικότητας. Τα μέλη ασπάζονται τις ίδιες αξίες, τηρούν τους ίδιους κανόνες και σκέφτονται σε μεγάλο βαθμό με τον ίδιο τρόπο. Οι μαθητές, ακολουθούν τις επιταγές και τις απαγορεύσεις που είναι επιβεβλημένες από την πλειοψηφία της ομάδας.

Όταν όμως, ένας μαθητής διαφοροποιήθηκε και αποστασιοποιήθηκε από το κίνημα, παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως ‘αποπροσανατολισμένο’ και απαξιώνοντας τις θέσεις που αντιπροσώπευε, η κοινότητα θέλησε να τον συμμορφώσει με κάποιου είδους βίαιη τιμωρία. Η σχέση εξουσίας των ρόλων είχε πλέον δημιουργήσει προβλήματα. Ο καθηγητής Ράινερ είχε χάσει τον έλεγχο και τον είχαν αποκτήσει οι μαθητές. Σε μια προσπάθειά του επανόρθωσης, το τελικό αποτέλεσμα ήταν δραματικό. Η ομάδα εισήλθε σε φάση *ανομίας*. Οι κοινωνικοί και ηθικοί κανόνες ήταν μπερδεμένοι και ασαφείς. Βρέθηκαν σε μια κατάσταση, όπου οι κανόνες και τα προκαθορισμένα όρια συμπεριφοράς απουσίαζαν και ως αποτέλεσμα, εμφανίστηκαν παραβατικές συμπεριφορές. Οι μαθητές δεν ήξεραν τι να περιμένουν ο ένας από τον άλλον. Μάλιστα, ένα μέλος τους βίωσε έντονα το συναίσθημα της ματαιότητας και της απελπισίας, ένιωσε πως η ζωή του ήταν πια ανούσια και αφού τραυμάτισε με όπλο έναν συμμαθητή του, οδηγήθηκε στην αυτοκτονία λόγω δυστυχίας.

Η ταινία, λοιπόν, αποτελεί αφορμή για τον προβληματισμό μας αναφορικά με σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης, που χρήζουν ιδιαίτερης προσέγγισης, όπως είναι η σχέση αυτής με την πολιτική και τις έννοιες του ρατσισμού και του εθνικισμού:

2.2.1. Σχέσεις Εκπαίδευσης και Πολιτικής

Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας πρέπει να αντανακλά τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η διακυβέρνησή της. Ο ίδιος βεβαιώνει πως η εκπαίδευση παρέχει πολιτική σταθερότητα, ενώ ο Πλάτων υποστήριζε κάτι παρόμοιο λέγοντας πως η εκπαίδευση αποτελεί εκγύμναση για να γίνει κανείς καλός πολίτης (Κόκκοτας 1978: 231).

Πολιτική είναι το σύνολο των πράξεων των ατόμων μιας πολιτείας. Το ζητούμενο της πολιτικής φιλοσοφίας είναι η σχέση της εξουσίας και του δικαίου, το οποίο σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι ταυτόσημο με την αλήθεια. Επειδή η αλήθεια διδάσκεται συνάγεται ότι και το δίκαιο διδάσκεται. Σύμφωνα πάλι με τον Αριστοτέλη (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>):

α. Πολιτική είναι η δράση που στοχεύει στην ευδαιμονία των πολιτών.

β. Οι περισσότεροι πρέπει να διεκδικούν την εξουσία από τους λίγους

Κατά συνέπεια πολιτική είναι η τέχνη διακυβέρνησης του κράτους. Λόγω όμως των ταξικών συγκρούσεων και των συμφερόντων, σήμερα πολιτική είναι οι σχέσεις της εξουσίας και κοινωνίας και τα ταξικά συμφέροντα που εμφανίζονται ως αντικρουόμενες ιδέες. Η σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής είναι άμεση: Από αυτήν εξαρτάται αν οι πολίτες στηρίζουν το πολίτευμά τους ή όχι και με την εκπαίδευση μαθαίνει κανείς πώς να φέρεται ως πολίτης. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση είναι αδιαχώριστη από την πολιτική ζωή, τις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις που την συνθέτουν. Εξαρτάται από τις πολιτικές επιλογές, τα πιστεύω, και το είδος των πολιτών που επιθυμεί η κοινωνία. Επιπλέον, είναι η ίδια, πολιτική πράξη εφ' όσον διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες οι οποίοι θα απαρτίσουν την κοινωνία στην μετεξέλιξή της (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>).

2.2.2. Η εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη

Το είδος των σχολείων (ιδιωτικά - δημόσια), και η θετική ή θεωρητική κατεύθυνση της εκπαίδευσης είναι έκφραση πολιτικών επιλογών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αντανακλάσεις των συγκεκριμένων κοινωνικών συστημάτων. Έτσι η εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο κοινωνικά προσδιορισμένο. Πολλές φορές όμως τα μοντέλα που προβάλλει το σχολείο είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Είναι αποτέλεσμα κοινωνικών συγκρούσεων και πολιτικών τάσεων και τελικά εκφράζει την ίδια την κοινωνία μέσα στους κόλπους του.

Οι λόγοι που κάνουν την εκπαίδευση πολιτική πράξη είναι ότι (Από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου "Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton": <http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>):

α) Μεταδίδει τα "επιθυμητά" κοινωνικά πρότυπα

Τα πρότυπα που διαμορφώνουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες είναι πρότυπα ζωής, εργασίας, συναισθηματικών σχέσεων, θρησκευτικής αγωγής κλπ. Τα παιδιά μετέρχονται αυτών μέσω της μίμησης και της κοινωνικής πίεσης που απαγορεύει κάθε παρέκκλιση. Επειδή όμως οι κοινωνίες αποτελούνται από διαφορετικές τάξεις που συγκρούονται μεταξύ τους τα πρότυπα αυτά διαφέρουν από τάξη σε τάξη. Το παιδί παίρνει τα πρότυπα της τάξης του με την εκπαίδευση στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, ενώ στο σχολείο μαθαίνει τις ιδέες και τα πρότυπα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Ως ιδέες εκλαμβάνονται οι αντιλήψεις που την συμφέρουν και ως κυρίαρχη τάξη θεωρείται εκείνη που είναι μια από τις τρεις πρωτογενείς πηγές εξουσίας (θρησκευτική, πολιτική ή οικονομική) και ελέγχει τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς των δύο άλλων). Εξ αυτού του λόγου θεωρείται ότι η εκπαίδευση έχει και πολιτική σημασία.

β) Διαμορφώνει την προσωπικότητα

Η προσωπικότητα σύμφωνα με τον Φρόιντ διαμορφώνεται με την απόθεση των ενστικτικών παρωθήσεων μέσω της λειτουργίας της εξιδανίκευσης. Οι εξωτερικές απαγορεύσεις εσωτερικεύονται σιγά σιγά στην παιδική ψυχή και γίνονται συστατικά της προσωπικότητάς του. Όταν οι απαγορεύσεις αυτές έχουν να κάνουν με τους κανόνες εξουσίας και την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας, τότε η αγωγή παίρνει και έναν πολιτικό χαρακτήρα. Έτσι η αδικία, η ανισότητα και η ταξική επικυριαρχία εκλαμβάνονται ως φυσικά συμπτώματα της ζωής. Η μάθηση αυτού του είδους καθιστά τους πολίτες

ανίκανους να κρίνουν την κοινωνική αδικία και την αυθαιρεσία της εξουσίας. Έτσι, οι πολίτες είναι ευάλωτα υποχείρια στους διάφορους ψυχολογικούς χειρισμούς της εξουσίας, μεταβάλλονται σε μάζα που δεν κρίνει αλλά επιχειρηματολογεί, ανακουφίζονται με εντυπώσεις ή υποκατάστατα (ποδόσφαιρο, κατανάλωση, σεξισμός) και άγονται από ισχυρές προσωπικότητες έχοντας χάσει το μέτρο της αξιοκρατίας.

γ) Μεταβιβάζει πολιτικές ιδέες

Η εκπαίδευση καλλιεργεί στο παιδί τις πολιτικές ιδέες για την κοινωνία, τους θεσμούς της, τις οργανώσεις και προτείνει διάφορες εξηγήσεις για το θεό, την εργασία κλπ. Το οικογενειακό περιβάλλον, επίσης, προσπαθεί να δικαιολογήσει τα δικά του πρότυπα και ιδέες. Έτσι το παιδί αποκτά τόσο τις πολιτικές ιδέες του περιβάλλοντός του όσο και τις κυρίαρχες πολιτικές έννοιες που επιβάλλει η άρχουσα τάξη. Κατά συνέπεια, σε πολλές περιπτώσεις μια πραγματικά μεγάλη ιδέα μπορεί να μεταλλαγή σε ένα αντικείμενο χειραγώγησης του πλήθους. Η ελευθερία π.χ. μπορεί να φαλκιδευτεί και να μεταπέσει σε μια έννοια εντελώς διαφορετική, αν αποκοπεί από την κοινωνική πραγματικότητα. Ένας επιστήμονας θα μπορούσε τότε στα πλαίσια της "δικής του" ελευθερίας να φτιάξει μια βόμβα που θα κατέστρεφε το περιβάλλον και τους άλλους. Πρόκειται δηλαδή για μια μυθοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης που σε μια ετερόνομη και ταξική κοινωνία γίνεται όργανο της κυρίαρχης τάξης.

δ) Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που προσφέρει εκπαίδευση με πολιτικό περιεχόμενο

Αφού το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός και η λειτουργία του εξαρτάται από τις σχέσεις των κοινωνικών δυνάμεων, τότε και η εκπαίδευση είναι πράξη πολιτική. Αφού εξαρτάται άμεσα είτε από την εκκλησία, είτε από την κοινότητα, είτε από τον ιδιώτη, είτε από το κράτος, αναγκαστικά θα λειτουργεί υπέρ τους. Επίσης εξαρτάται και από την αξία που δίνεται από την κοινωνία στην μόρφωση, στον εκπαιδευτικό κλπ. Με τόσες πολλές εξαρτήσεις λοιπόν, το σχολείο προβαίνει στον καταρτισμό των προγραμμάτων του και την εσωτερική του οργάνωση (προσλήψεις, αξιολόγηση, έλεγχο κλπ). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πόσο πολύ στενά είναι δεμένο το σχολείο με τα κοινωνικά δρώμενα και τις συγκρούσεις και πόσο ο χαρακτήρας του είναι, αναπόφευκτα, έντονα ταξικός.

Σε μη δημοκρατικά καθεστώτα τα σχολεία και η νεολαία γενικότερα είναι εκτεθειμένα στην πολιτική εκμετάλλευση. Κατά την εποχή που ο Χίτλερ και ο Μουσολίνι προσπαθούσαν να κερδίσουν την κοινή γνώμη, είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα σχολεία και τις

γνώσεις των νέων. Καμία πλευρά της εκπαίδευσης δεν αποφεύγει τους προπαγανδιστές της. Οι εκπαιδευτικοί ήταν υποχρεωμένοι να υποστηρίζουν το ναζιστικό καθεστώς με όλη τους την καρδιά (Κόκκοτας 1978: 231).

Οι δύο δικτάτορες προετοίμασαν τις χώρες τους για πόλεμο καθοδηγώντας την νεολαία σε δογματικές, επεκτατικές ιδέες και στη λατρεία για τη στρατιωτική ισχύ. Κάτω από το ολοκληρωτικό καθεστώς οι κυβερνώντες έχουν τη δύναμη να ελέγχουν την εκπαίδευση με απόλυτο και αποκλειστικό τρόπο (Κόκκοτας 1978: 232).

Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση και η πολιτική πρέπει να διατηρούνται χωριστά. Σήμερα γίνεται όλο και πιο δύσκολη η αποφυγή της αυθαίρετης επέμβασης της πολιτικής σε εκπαιδευτικά θέματα. Η πίεση των γεγονότων προφανώς παραχωρεί έδαφος στις πολιτικές αποφάσεις, σε θέματα όπως η διαίρεση των σχολείων, οι εξετάσεις, ο προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος κλπ. (Κόκκοτας 1978: 232).

Όσο μεγάλη και αν είναι η επιθυμία για την απομάκρυνση της πολιτικής απ την εκπαίδευση, αυτό είναι αδύνατον. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι μη κομματική αλλά δεν επιτρέπεται και δεν πρέπει να είναι απολιτική. Οι νέοι θα πρέπει να μάθουν στο σχολείο αυτά που θα μάθουν αργότερα στην κοινωνία. Θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η ανάμιξη και το ενδιαφέρον για τα «κοινά» είναι υποχρέωσή τους. επίσης, χωρίς δογματισμό, θα πρέπει να τους τονίζεται η αξία της δημοκρατικής διακυβέρνησης σε συνδυασμό με την ελευθερία του ατόμου (Κόκκοτας 1978: 232).

2.2.3. Η επαναστατικότητα των νέων

Η επαναστατικότητα των νέων δεν οφείλεται μόνο στην ηθική και ψυχολογική πίεση που ασκούν επάνω τους οι μεγαλύτεροι στην ηλικία, αλλά και σε άλλους παράγοντες. Ανάμεσα στους νέους και τους ενήλικες υπάρχει μία αξιολογική απόσταση. Ο ενήλικας παρουσιάζεται πιο ώριμος, πιο συγκροτημένος, οικονομικά αυτόνομος, επαγγελματικά εξασφαλισμένος, ικανός να πραγματοποιεί τις φιλοδοξίες του με κύρος και αναγνώριση στην κοινωνία. Αντίθετα, ο έφηβος είναι εξαρτημένος άνθρωπος, ανώριμος και χειραγωγούμενος από τους μεγαλύτερους, χωρίς κοινωνική αναγνώριση και πνευματική και οικονομική αυτόνομη. Ο νέος δεν παύει να νιώθει κατωτεροποιημένος απέναντι στους μεγαλύτερους, νιώθει τάση φυγής από την εφηβεία του (Γκίικας 1995: 46-47).

Η επανάσταση των νέων εκδηλώνεται στην αρχή σαν αμφισβήτηση, σαν άρνηση των παραδομένων αξιών και αντικατάστασή τους με άλλες, σαν αντιστροφή αξιών. Άλλοτε η

αντίδραση των νέων είναι καθαρά παθητική και ισοδυναμεί με φυγή. Το φαινόμενο αυτό υπάρχει στην ναρκομανία, τις εφηβικές νευρώσεις και αυτοκτονίες και της υπεύθυνης αντιμετώπισης των προβλημάτων της ζωής. Άλλοτε, εκδηλώνεται με την επίδοσή τους σε εκκεντρικές και αλλόκοτες μορφές ζωής (Γκίκας 1995: 48).

Σε κάθε περίπτωση, ο νέος πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ισάξιος άνθρωπος, να ενθαρρύνεται, να μην υποτιμάται και να προετοιμάζεται για τη ζωή του υπεύθυνου και ώριμου ενήλικου (Γκίκας 1995: 50).

2.2.4. Εθνικισμός

Η έννοια του έθνους χαρακτηρίζει το ιστορικό βάθος ενός λαού αλλά και το μέλλον του. Το έθνος έχει αιωνιότητα ή τουλάχιστον την επιζητά. Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά στην έννοια του έθνους: Το πρώτο είναι η ρατσιστική του βάση και το δεύτερο η επεκτατική ή η ιμπεριαλιστική τάση του. Τις φυλετικές-ρατσιστικές βάσεις του έθνους δηλώνει η λατινική του ονομασία *nation*, που σημαίνει κάτι που από τη φύση του είναι διαφορετικό από τα άλλα. Όλα τα έθνη πίστεψαν ότι έχουν μια ιδιαίτερη αποστολή στον κόσμο, ιδιαίτερη αξία, ευγένεια αίματος και ανωτερότητα πολιτισμού (Γκίκας 1995: 107).

Έθνη ήταν γνωστά από τους αρχαίους χρόνους, με την πάροδο του χρόνου όμως αρκετά από αυτά εξαφανίστηκαν. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τη λέξη έθνος ήταν ο αρχαίος ιστορικός Ηρόδοτος, προκειμένου να αντιδιαστείλει τους Έλληνες από τους βαρβάρους (Πέρσες, Φοίνικες). Ιδιαίτερα όταν αναφέρεται στο ελληνικό γένος, γράφει ότι τα φυλετικά του γνωρίσματα είναι το κοινό αίμα, η κοινή γλώσσα, οι κοινές θρησκευτικές εκδηλώσεις και τα όμοια ήθη: «Το όμαιμον, το ομόγλωσσον, τα κοινά των θεών ιδρύματα και τα ομότροπα ήθη». (Ηρόδοτος, Ιστορ, Η, 144.). Στο Μεσαίωνα τα ανθρώπινα σύνολα εντάσσονται σε ενότητες μέσα στα όρια των φεούδων. Ουσιαστικά, από την Αναγέννηση άρχισε η διαμόρφωση των εθνικών κρατών και συνεχίστηκε ως το 18^ο αι. Το έθνος αποκτά τη σημερινή του σημασία μετά τη βιομηχανική επανάσταση. Στα τέλη του 18^{ου} αι. διατυπώνεται η αρχή των εθνότητων (*Principe des nationalites*), σύμφωνα με την οποία κάθε έθνος δικαιούται να αποτελέσει κράτος. Η αρχή αυτή αποτέλεσε τον κινητήριο άξονα της ιστορία το 19^ο και 20^ο αι. (Διαμαντόπουλος, 2002).

Τα γνωρίσματα του έθνους διακρίνονται σε αντικειμενικά (εξωτερικά) και σε υποκειμενικά (εσωτερικά). Τα πρώτα θεωρούνται βασικά γνωρίσματα, δεν έχουν όμως απόλυτο κύρος. Τα δεύτερα, τα υποκειμενικά, θεωρούνται ουσιαστικότερα και

σπουδαιότερα. Αναλυτικότερα: α) Αντικειμενικά. Είναι κυρίως τα εξής: 1) Η γλώσσα. Υπάρχουν όμως και έθνη που έχουν περισσότερες από μια γλώσσες, όπως τα ελβετικά καντόνια. 2) Η θρησκεία. Το κριτήριο αυτό δεν έχει απόλυτη εγκυρότητα, δεδομένου στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, πρεσβεύονται όλα τα θρησκευόμενα του κόσμου. 3) Η κοινή καταγωγή. Δεν αποκλείονται όμως έθνη στα οποία υπάρχουν επιμειξίες των λαών. 4) Κοινά ήθη και έθιμα. Συμβαίνει συχνά διασπασμένα έθνη να παρουσιάζουν παραλλαγές στα ήθη και έθιμα. 5) Η αυτόνομη πολιτική εξουσία. Το κριτήριο αυτό δεν ισχύει για τα ομοσπονδιακά κράτη. β) Υποκειμενικά. Είναι κυρίως τα εξής: 1) Οι κοινές ιστορικές αναμνήσεις. Αποτελούν το αντικαθρέφτισμα του κοινού ιστορικού παρελθόντος (κοινοί αγώνες, περιπέτειες). 2) Η συνείδηση της εθνικής κοινότητας. Ιδιαίτερα οι κοινοί όροι ζωής στον ίδιο χώρο, οι κοινές υποχρεώσεις και προσπάθειες διαμορφώνουν μια ενιαία εθνική συνείδηση. 3) Η εθνική βούληση για πρόοδο και ανάπτυξη. Αποτελεί προέκταση της εθνικής συνείδησης, πέρα από το παρελθόν και το παρόν, στο μέλλον. Εκφράζει την ομαδική θέληση για την ύπαρξη, την κατάκτηση κοινών στόχων, την ανάπτυξη και πρόοδο σε όλους τους τομείς της εθνικής ζωής (Διαμαντόπουλος, 2002).

Η επιβίωση ενός έθνους εξαρτάται από την πίστη των ανθρώπων στην πολιτιστική παράδοση και στα εθνικά ιδανικά. Η πραγματοποίηση των ιδανικών και οραμάτων βασίζεται στην εθνική ενότητα. Και η ενότητα αυτή επιβάλλει ενότητα σκοπών και μέσων. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρειάζεται συνεργασία και ομοψυχία ανάμεσα στα μέλη του έθνους, στοιχεία που αποτελούν προϋποθέσεις για κάθε πρόοδο. Για να σφυρηλατηθεί όμως το πνεύμα της ενότητας, είναι απαραίτητο τα μέλη της εθνότητας να εμφορούνται από μια ιδεολογία. Η ιδεολογία αυτή ονομάζεται εθνικισμός. Ο καλώς νοούμενος εθνικισμός έχει ως πρώτο βασικό γνώρισμα τη φιλοπατρία. Από την αγάπη αυτή απορρέουν κι άλλα γνώρισμα, όπως η επιδίωξη για αποκατάσταση των εθνικών δικαιών και η διασφάλιση της εθνικής ανεξαρτησίας. Για το λόγο αυτό οι υποχρεώσεις των ατόμων προς το έθνος τους θεωρούνται πρωταρχικές. Αντίποδας του εθνικισμού είναι ο σοβινισμός. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται ο κοντόφθαλμος υπερπατριωτισμός, ο οποίος συχνά μεταβάλλεται σε πατριδοκαπηλία (παράδειγμα ο ναζισμός). Προέκταση του εθνικισμού είναι ο διεθνισμός. Εμφανίζεται ως μια τάση για την ανάπτυξη διεθνών σχέσεων σ' επιστημονικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο, παραμερίζοντας τυχόν εθνικιστικές προκαταλήψεις. Έκφραση του διεθνιστικού πνεύματος είναι η επιθυμία των λαών για τη συγκρότηση μιας παγκόσμιας κοινωνίας με σκοπό την εξάλειψη των διαφορών ανάμεσα στους λαούς και την ειρηνική τους συνύπαρξη (Διαμαντόπουλος, 2002).

Έθνος λοιπόν, δεν είναι απλά ένα σύνολο ανθρώπων που έχουν κοινή ιστορία, γλώσσα και πολιτισμό. Είναι η ενωμένη βούληση ενός συνόλου ανθρώπων που έχουν ίδιες αξιολογικές παραστάσεις για την κοινότητά τους, ομοιόμορφο πολιτισμό και τάση για επέκταση του εδάφους τους. Πάντως, κάθε εθνικό βίωμα είναι εθνικισμός και είναι λάθος να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στον εθνικισμό και τον εθνισμό, αφού και οι δύο λέξεις σημαίνουν το ίδιο πράγμα (Γκίκας 1995: 108).

Η έννοια του έθνους εξασθένησε από τον ορθολογισμό και τον ατομικισμό των νεότερων χρόνων. Παρόλα αυτά, η εθνική ιδέα παραμένει ισχυρή. Στην ιδέα του έθνους είναι προσκολλημένοι όσοι λατρεύουν τη δύναμη, όσοι νιώθουν ανασφάλεια και όσοι είναι προσκολλημένοι συναισθηματικά στο παρελθόν. Οι λαοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα ότι ο εθνικισμός είναι ο μεγαλύτερος εχθρός της ειρήνης, πατέρα του πολέμου (Γκίκας 1995: 108-109).

2.2.5. Ρατσισμός

Ρατσισμός είναι το να αξιολογούμε άτομα που ανήκουν σε άλλες φυλές ως κατώτερης βιολογικής και ψυχοδιανοητικής ποιότητας, να τους βλέπουμε σαν ανθρώπους που ανήκουν σε κατώτερο είδος. Ρατσιστικές τάσεις έδειξαν κυρίως οι λαοί της λευκής φυλής. Θεώρησαν τις άλλες φυλές κατώτερες, επειδή έχουν τάχα κατώτερα βιολογικά χαρακτηριστικά από εκείνα της λευκής φυλής (Γκίκας 1995: 110).

Ο ρατσισμός είναι μία φανατική στάση και ιδεολογία, εκδηλώνεται ακόμα και με πράξεις βίας εναντίον των φυλετικών μειονοτήτων. Ξεκινά από προκαταλήψεις που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και μερικές φορές συνδέεται με τον εθνικισμό (Γκίκας 1995: 110-111).

Οι εθνικοσοσιαλιστές πίστευαν ότι το γερμανικό έθνος είναι το άνθος της Αρίας φυλής, ότι ανήκει στην πιο εκλεκτή φυλή, που αξίζει να εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο. Ο Χίτλερ είδε την ανωτερότητα της γερμανικής φυλής στην καθαρότητα και τις μυστικές δυνάμεις του αίματος. Ως ένα σημείο, αυτό το πιστεύει κάθε λαός για τον εαυτό του. Ο ρατσισμός λοιπόν, είναι ένας ακόμη παράγοντας που διαφοροποιεί, αντί να ενώνει τους ανθρώπους, που καλλιεργεί μίσση και αντιθέσεις, ανάμεσα σε διαφορετικούς κλάδους της ανθρωπότητας (Γκίκας 1995: 112-113).

3. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι βαθμίδες της παρεχόμενης δωρεάν (;) εκπαίδευσης είναι τρεις (Τσουραμάνης 2003: 88-89):

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αρχικά, συμπεριλαμβάνει τα δημοτικά σχολεία και η φοίτηση είναι εξαετής. Οι διδάσκοντες σε αυτά είναι απόφοιτοι είτε παιδαγωγικών ακαδημιών που δεν υφίστανται πλέον, είτε των παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων. Έπειτα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορά τα Γυμνάσια (τριετής φοίτηση), τα Ενιαία Λύκεια (τριετής φοίτηση) και τέλος, τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια /Τ.Ε.Ε. (τριετής φοίτηση). Οι διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τουλάχιστον, απόφοιτοι Πανεπιστημίων ή Τ.Ε.Ι. Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι: α) Ανώτερη, όπου ανήκουν καθαρά επαγγελματικές σχολές, όπως σχολές χορού, Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού κλπ.

β) Ανώτατη, όπου σύμφωνα με το άρθρο 1 του πρόσφατου Ν. 2916/2001, «... αποτελείται από δύο παράλληλους τομείς: τον πανεπιστημιακό τομέα (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών) και τον τεχνολογικό τομέα (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα).

3. 2. Προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η κοινώς ομολογούμενη δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πιστεύεται ότι οφείλεται κυρίως στην ανυπαρξία συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Αυτό αποτελεί απόρροια της απουσίας μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, στα πλαίσια της οποίας θα ήταν δυνατόν να προσδιοριστούν οι στόχοι αυτοί (Τσουραμάνης 2003: 92).

Με βάση αυτήν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπάρχουν και επιμέρους προβλήματα που παρουσιάζονται και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ξεχωριστή θέση κατέχουν εκείνα που αφορούν (Τσουραμάνης 2003: 94-99):

A) Την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Αυτή αναφέρεται στην ύπαρξη αιθουσών διδασκαλίας, εργαστηρίων, σχολικών βιβλιοθηκών κλπ. Η συστέγαση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω έλλειψης αιθουσών διδασκαλίας και η έλλειψη εργαστηριακού εξοπλισμού σε τμήματα σύγχρονης τεχνολογίας συναντώνται αρκετά συχνά στις μεγάλες ελληνικές πόλεις (αν και σύμφωνα με την πρόσφατη εκτίμηση του Υπουργείου Παιδείας, η κατάσταση έχει βελτιωθεί/ «Το Βήμα» της 7-4-2002).

B) Το διδακτικό προσωπικό, το οποίο παρουσιάζει ανεπαρκή επιστημονική κατάρτιση, άγνοια ή ελλιπή γνώση - εξαιτίας της μη περαιτέρω επιμόρφωσης κι επιστημονικής ενημέρωσής του – του ειδικότερου διδακτικού του αντικειμένου, τη μακροχρόνια και εκπαιδευτικά αδικαιολόγητη αποχή του ή την ελλιπέστατη συμμετοχή του στα διδακτικά-ερευνητικά του καθήκοντα, λόγω αδιαφορίας, την άσκηση «εξουσίας», όταν «επιβαρύνονται» και με διοικητικά καθήκοντα, με τρόπο αυταρχικό ή φανερά μεροληπτικό σε συναδέλφους αλλά και στους διδασκόμενους, την ανύπαρκτη επικοινωνία του με τους διδασκόμενους, την εκμετάλλευση της θέσης του για την άσκηση ιδιωτικού επαγγέλματος με αντίστοιχη παραμέληση των εκπαιδευτικών του υποχρεώσεων (όπως καθηγητές Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., κυρίως ιατρούς, δικηγόρους, οικονομολόγους κλπ.), την προσκόλλησή του σε κομματικό φορέα με σκοπό την κατάληψη κυβερνητικής θέσης και συνεπακόλουθης «δικαιολογημένης» αποχής του από τα εκπαιδευτικά-ερευνητικά του καθήκοντα (ισχύει κυρίως για καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και τέλος, την

ενασχόλησή του με τη λεγόμενη παραπαιδεία (φροντιστήρια, ιδιαίτερα), κάτι που ισχύει κυρίως για τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης.

Γ) Τους διδασκομένους, για τους οποίους έχει παρατηρηθεί ότι έχουν μία τάση να απαιτούν πολλά (π.χ. υψηλή βαθμολογία) προσφέροντας λίγα. Επίσης, παραμελούν σε υπερβολικό βαθμό τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις για χάρη της διασκέδασης ή των συνδικαλιστικών τους ενασχολήσεων και τέλος, διατυπώνουν απαιτήσεις στους διδάσκοντες για ευνοιοκρατική και μη ισότιμη μεταχείρισή τους με τους συναδέλφους τους, με κριτήρια άσχετα με την απόδοσή τους.

Δ) Τα προγράμματα σπουδών χωλαίνουν στην προσθήκη νέων μαθημάτων ή την ανανέωση της ύλης άλλων ήδη υπαρχόντων μαθημάτων, που έχει σαν αποτέλεσμα την παροχή άχρηστων ή ξεπερασμένων γνώσεων, με βάση τα δεδομένα της αγοράς εργασίας.

Ε) Τις λεγόμενες «καταλήψεις» σχολικών κτιρίων που τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται βασικά στη μέση και σπανιότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βασικά τους αποτελέσματα είναι η απώλεια χρήσιμων διδακτικών ωρών, η καταστροφή της σχολικής περιουσίας, η εκδήλωση βίας μεταξύ των υποστηρικτών του «αγώνα», η ανεύρεση μιας επιπλέον θεματολογίας για τα Μ.Μ.Ε. για αύξηση ακροαματικότητας και η αδράνεια της δικαιοσύνης που ενώ βλέπει να τελούνται αξιόποινες πράξεις, σπάνια έχει τη δυνατότητα να αποκαταστήσει την τάξη.

Στ) Τέλος το εάν, εκτός από τις δύο άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, πρέπει να είναι ή όχι ιδιωτική και η τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ένα πρόβλημα που, με βάση το καθεστώς του ελληνικού Συντάγματος 1975/86/2001, λύνεται μόνο θεωρητικά, απαγορεύοντας την ίδρυση ιδιωτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν παύει όμως να είναι υπαρκτό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως παρατηρήσαμε, μέσα από την εκπόνηση της έρευνας μας, η εκπαίδευση παρουσιάζει πληθώρα προβλημάτων, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Πολλά από τα προβλήματα αυτά συμπυκνώνονται έντεχνα στην υπόθεση της κινηματογραφικής ταινίας «Το Κύμα». Μέσα από αυτήν, διαφαίνεται το θελκτικό παιχνίδι της εξουσίας που λαμβάνει χώρα ακόμη και μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η εξουσία συνδέεται άρρηκτα με τη δύναμη, δηλαδή την ικανότητα που έχει κάποιος να επιβάλλει τη βούληση του σε κάποιον άλλον ή να επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Η εξουσία, λοιπόν, μπορεί να ασκείται με τρόπους που εκτείνονται σ' ένα ευρύ φάσμα, από τον εξαναγκασμό μέχρι τη χειραγώγηση. Αυτό αποτυπώνεται με γλαφυρό τρόπο στην ταινία όπου οι μαθητές θα οδηγήσουν το πείραμα σε απόλυτη επιτυχία και χωρίς να το καταλάβουν, θα αρχίσουν να υποκύπτουν στη διακριτική γοητεία του φασισμού.

Ο καθηγητής, πάντως, όφειλε να διαβλέψει την επικείμενη παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών του και την ροπή προς τους βανδαλισμούς, πολύ νωρίτερα, παρά το γεγονός ότι και ο ίδιος αυτοπαγιδεύτηκε στο εξουσιαστικό μοντέλο που δημιούργησε. Αν και δεν ήταν εύκολο να ερμηνευθεί, ωστόσο θα μπορούσε να γνωρίζει, ότι η παραβατικότητα ήταν αναμενόμενο να γεννηθεί μέσα από τέτοιες εσωτερικές ψυχολογικές καταστάσεις. Τα παιδιά –και όχι μόνο– βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ψυχολογικής προσαρμογής λόγω των εξωτερικών εξαναγκασμών. Καταστάσεις τέτοιου τύπου (όπως στο πείραμα «Το κύμα»), μπορεί να είναι αποτέλεσμα ακατάλληλης κοινωνικής εκμάθησης. Δυστυχώς όμως, ακόμα και ο καθηγητής, χάθηκε πίσω από τη δύναμη της εξουσίας του. Δεν κατάφερε να προβλέψει, ότι η έντονη επιθυμία της ομάδας για αυτοεπιβεβαίωση και αποδοχή, θα μετέτρεπε τα μέλη της από 'θύματα' που υπήρξαν κάποτε (λόγω διαφορετικότητας), σε 'θύτες'.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι προφανές, μετά την επισκόπηση των παραπάνω, πως ο άνθρωπος θα πρέπει να λειτουργεί με βάση το μέτρο, το οποίο εκτίμησαν με τη σοφία τους οι πρόγονοί μας, διατυπώνοντας το αιώνια διαχρονικό, «μέτρον άριστον».

Ο άνθρωπος είναι ένα ον γεμάτο αδυναμίες και ανασφάλειες. Έτσι, όταν λαμβάνει στα χέρια του εξουσία, είναι στη φύση του να χάνει το μέτρο και να παρερμηνεύει έννοιες όπως «καλό» ή «κακό», «δίκαιο» ή «άδικο». Από την άλλη, έχει ανάγκη να κατευθύνεται από κάποιον που ορίζεται ως ανώτερός του, με αποτέλεσμα συχνά να φανατίζεται και να εκδηλώνει ακραίες συμπεριφορές.

Συνεπώς, οποιοδήποτε παιχνίδι εξουσίας καθίσταται επικίνδυνο για όποιον δεν μπορεί να διαχειριστεί τις - απρόβλεπτες συχνά- συνέπειές της.

Όταν αυτή η εξουσία λοιπόν έρχεται στα χέρια ενός εκπαιδευτικού, θα πρέπει να είναι σε θέση να μην υπερβεί τα όρια του ρόλου του. Θα πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές τα επιθυμητά κοινωνικά πρότυπα και όχι να τα επιβάλλει, να μην διαμορφώσει την προσωπικότητά τους σύμφωνα με τα δικά του πιστεύω αλλά με της κοινωνίας που ζούνε, να μπορεί να είναι αντικειμενικός και να μην μεταδίδει τις προσωπικές του πολιτικές ιδέες.

Το να κρατηθούν ισορροπίες σε μία τάξη είκοσι και μπορεί και περισσότερων διαφορετικών προσωπικοτήτων σίγουρα δεν είναι το πιο εύκολο πράγμα, όμως για να μπορέσει ο κάθε μαθητής να έχει τις ίδιες ευκαιρίες και εφόδια για ένα αξιοπρεπές μέλλον θα πρέπει να ξεπεραστεί κάθε δυσκολία, να αποτραπεί κάθε είδους βίας, ψυχικής ή σωματικής κι είτε προκαλείται από μαθητή είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνική

Ασημόπουλος Χ, Χατζηπέμος Θ, Σουμάκη Ε, Διαρεμέ Σ, Γιαννακοπούλου Δ, Τσιάντης Ι. (2008). Ο εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, 10(1): 97-100.

Βέικου Χ., Βαρέση Ευ., Πατούνα Αν. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 89-105.

Γκίκας Σ. (1995). Κοινωνικά Προβλήματα. Αθήνα: Σαββάλας.

Γκότοβος Αθ. (1996). Καταλήψεις. Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας. Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντόπουλος Δημ. Π. (2002). Σύγχρονο λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού – τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Αθήνα: Πατάκη.

Κανάκης Ι. (1987). Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή). Αθήνα: Εκδοτική Εστία.

Κόκκοτας Π. (1978). Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παπαχρήστου Μ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση του Φυσικού και Παιδαγωγικού Περιβάλλοντος και της Υποδομής των Κτιρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, υποβληθείσα στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Πάντειου Πανεπιστημίου.

Τσαούσης Δ.Γ. (1984). Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουραμάνης Χ. (2003). Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Παπαζήση.

2. Ξένη

Blacledge D. & Hunt B. (1994). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fortin J. (1996). «Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Προβληματική. Προτάσεις». Στο Μπεζέ Λ. (επιμ.), Βία στο σχολείο... , Βία του σχολείου...(1998). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 93-116.

Giddens A. (2002). Κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg.

Selosse J. (1997). «Αυτονομείστε με». Στο Μπεζέ Λ. (επιμ.), Βία στο σχολείο..., Βία του σχολείου...(1998). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-92.

3. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<http://sociology.gr>

http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%BF_%CE%A4%CF%81%CE%AF%CF%84%CE%BF_%CE%9A%CF%8D%CE%BC%CE%B1

<http://www.klg.gr/The%20wave.doc>

<http://xairetismata.wordpress.com/2012/09/19/%CF%84%CE%BF%CE%BA%CF%8D%CE%BC%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%AD%CF%81%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%B9/>

<http://www.myfilm.gr/article3359.html>

<http://www.cinemanews.gr/v5/movies.php?n=5914>

«Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton» (Απόσπασμα από το βιβλίο των Μ.Τζάνη και Τ.Παμουκτσόγλου)

<http://paroutsas.jmc.gr/koinon.htm>