

LUCIANA BENINCASA*

ΟΙΚΟΔΟΜΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ:
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΠΙΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Εισαγωγή¹

1.1 Υπόβαθρο

Η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτών (86%) θεωρεί ότι υπάρχει πολλή/ αρκετή βία στην ελληνική κοινωνία: στους δρόμους, στις γειτονιές, στην οικογένεια, στα γήπεδα και, βέβαια, στα σχολεία (Greek Social Issues 2013). Όλο και πιο συχνά καταγράφονται στην Ελλάδα φαινόμενα σχολικής βίας, εκφοβισμού και ρατσισμού (π.χ. Γιαννακοπούλου κ.ά. 2010. Κοκκέβη κ.ά. 2010), τα οποία μερικές φορές συνδέονται με την παρουσία και τη δράση ακροδεξιών και νεοναζιστικών ομάδων (π.χ. Γιανναγού 2012). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, «η Ελλάδα κατέχει την τέταρτη θέση ανάμεσα σε σαράντα ένα κράτη, με ένα στα τρία Ελληνόπουλα να έχει πέσει θύμα *bullying*». Άλλη μελέτη, που διεξήχθη από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου σε σχολεία της Αττικής, φανερώνει πως το 16% των μαθητών Δημοτικού έχει πέσει θύμα εκφοβισμού (Βούλγαρη 2014). Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει εστιάσει, μεταξύ άλλων, σε παράγοντες ατομικούς και ψυχολογικούς (π.χ. Αση-

* Η Luciana Benincasa είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Η εργασία αποτελεί βελτιωμένη εκδοχή εισήγησης που παρουσιάστηκε σε επιστημονική ημερίδα που διοργάνωσε ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη μνήμη του καθηγητή Χρ. Φράγκου, με θέμα «Χρήστος Φράγκος: Οφείς της εκπαίδευσης στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης» (Ιωάννινα, 24/04/2015).

μόπουλος κ.ά. 2008, Bitsch Hansen 2012, Bolton 2011, Nikiforou, Georgiou και Stavrinides 2013, Ψάλτη και Κωνσταντίνου 2007). Οι όποιες παρεμβάσεις, επίσης, έχουν εστιάσει συχνά σε δύματα και δύτες ατομικά, ενώ δεν δόθηκε ανάλογη προσοχή στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Bibou-Nakou κ.ά. 2012).

Ακριβώς στο σχολικό πλαίσιο θα εστιάσω στην παρούσα εργασία. Θα στηριχθώ στην έννοια της κοινότητας και σε μια ογκώδη βιβλιογραφία που πειστικά υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα βίας θα μπορέσουν να περιοριστούν σημαντικά εάν επανιδρυθούν τα σχολεία ως κοινότητες.

1.2. Στόχος της εργασίας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν όψεις της ζωής στο σημερινό ελληνικό σχολείο ως προς τη συμβατότητά τους με το πνεύμα της κοινότητας. Επιμέρους στόχοι είναι: (α) μία επισκόπηση της πρόσφατης θεωρητικής και εμπειρικής βιβλιογραφίας για το σχολείο ως κοινότητα, (β) η περιγραφή επιλεγμένων πρακτικών στο ελληνικό σχολείο και η εξέτασή τους από τη σκοπιά της κοινότητας, (γ) η πρόταση κάποιων (ανέξοδων) παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν το δυναμικό να καταστήσουν τα ελληνικά σχολεία πιο «κοινότητες» από όσο είναι τώρα. Οι προτάσεις αυτές δεν φιλοδοξούν να συγχροτούν ένα συνολικό σχέδιο αλλαγής του σχολείου. Αντίθετα, έχοντας υπ όψιν την «εγγενή αδράνεια του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ο οποίος είναι εξ ορισμού συντηρητικός [και] δέχεται δύσκολα τις αλλαγές [. . .]» (Κουλούρη 2006), επέλεξα να προτείνω ιδέες που κάθε σύλλογος διδασκόντων (ή, κατά περίπτωση, κάθε εκπαιδευτικός) θα μπορούσε αμέσως να εφαρμόσει (ή να προσαρμόσει) στο μικροεπίπεδο της σχολικής καθημερινότητας.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1 Μορφές βίας στο σχολικό περιβάλλον

Μερίδα ερευνητών έχουν εξετάσει τους κοινωνικο-οικονομικούς και οικογενειακούς παράγοντες που σχετίζονται με μορφές βίας στα σχολεία (π.χ. Kagan 2001, Smith, Nika και Papisideri 2004). Συνεντεύξεις με 12.000 παιδιά από γυμνάσια και λύκεια έδειξαν ότι δυο μεταβλητές συσχετίζονται ισχυρά με συμπεριφορές υψηλού ρίσκου (μεταξύ των οποίων χρήση αλκοόλ / μαριχουάνας και τάση για αυτοκτονία): ο δεσμός με την οικογένεια και η αίσθηση της κοινότητας στο σχολείο (Schaps 20036). Έρευνα με μαθητές στις ΗΠΑ τεκμηριώνει τη στενή σχέση ανάμεσα σε ψυχική υγεία, σχολική επιτυχία και σχολικό περιβάλλον (Glew κ.ά. 2008). Μη λαμβάνοντας υπόψη ηλικία, φύλο, εθνοτική

ομάδα και κοινωνικό-οικονομική θέση, τόσο τα θύματα όσο και οι θύτες έχουν δυο φορές περισσότερες πιθανότητες (σε σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές) να νιώθουν στο σχολείο ανασφαλείς και λυπημένοι τις περισσότερες μέρες και να έχουν μερικές φορές την αίσθηση ότι δεν αξίζουν. Τα θύματα, πιο συχνά από άλλους μαθητές, δηλώνουν ότι νιώθουν να μην ανήκουν στο σχολείο (Glew κ.ά. 2008).

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου, στην Ελλάδα η βία στα σχολεία είτε αντιμετωπίζεται με στοχευμένη δράση προς συγκεκριμένα άτομα είτε αγνοείται, «ώστε να μην φανεί ότι τα σχολεία είναι χώροι βίας» (Slee 2004: 302). Έρευνα για τον εκφοβισμό στα ελληνικά σχολεία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «[ό]λο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και καθημερινά να δίνει την εικόνα της φροντίδας, του σεβασμού, της επικοινωνίας, της υπευθυνότητας» (Χηνάς κ.ά. 2000, ενότ. 3.3.3, βλ. και Καρίπη 2014).

Υιοθετώντας μια κοινωνική σκοπιά, οι Bibou-Nakou κ.ά. (2012) διερεύνησαν φαινόμενα εκφοβισμού σε πέντε σχολεία στη βόρεια Ελλάδα. Ο εκφοβισμός φαίνεται να είναι μέρος ενός σύνθετου δικτύου ιεραρχιών και σχέσεων εξουσίας στο σχολείο. Σε σύγκριση με το οικογενειακό περιβάλλον, μαθητές και μαθήτριες νιώθουν στο σχολείο λιγότερο ασφαλείς και περισσότερο μόνοι. Για παράδειγμα, μαθήτρια εξέφρασε την αίσθηση αποξένωσης που της προκάλεσε το γεγονός ότι κανείς δεν τηλεφώνησε να μάθει πώς είναι όταν, για λόγους υγείας, απουσίασε από το σχολείο τρεις μέρες (*ibid.* 137). Η μελέτη ανέδειξε το ρόλο που παίζουν παράγοντες όπως ο φόβος χαμηλής επίδοσης στα διαγωνίσματα ή στις εξετάσεις. Ανέδειξε ακόμα την πίεση που ασκούν οι εκπαιδευτικοί για υψηλές επιδόσεις και απομνημόνευση και η αντίδρασή τους στην αποτυχία (Bibou-Nakou κ.ά. 2010: 135): «Στην αρχή, θυμάμαι ότι υπήρχε μεγάλος ανταγωνισμός. Ο καθένας ήθελε να είναι πρώτος» (*ibid.*). Αυτό το κλίμα προκαλεί σε πολλούς μαθητές την αίσθηση ότι δεν είναι κατάλληλοι για το σχολείο. Νιώθουν ότι το σχολείο δεν έχει νόημα για αυτούς και ο εκφοβισμός αποτελεί μια αντίδραση στο αίσθημα ανεπάρκειας. Οι ερευνήτριες διαπιστώνουν ότι είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχτούν στο σχολείο δεσμοί εμπιστοσύνης και ουσιαστικές σχέσεις (Bibou-Nakou κ.ά. 2012).

Εθνογραφική έρευνα για το νεοαζισμό σε σχολεία των ΗΠΑ έδειξε ότι οι μαθητές που έλκονται από ακροδεξιές οργανώσεις είναι παιδιά που έχουν μεγάλη ανάγκη να συνάψουν στενές σχέσεις και επιθυμούν να έχουν την αίσθηση ότι η ζωή τους μετράει. Έως ένα βαθμό και για κάποιο διάστημα οι εν λόγω οργανώσεις ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές. Άλλες μορφές του ανήκειν, ωστόσο,

θα μπορούσαν να τις καλύψουν εξίσου (ή και περισσότερο) αποτελεσματικά. Οι νέοι της μελέτης άρχισαν να συμμετέχουν σε ρατσιστικές δραστηριότητες στο γυμνάσιο. Το σχολείο δεν είχε καταφέρει μέχρι τότε να καλλιεργήσει σε αυτά τα παιδιά μία αίσθηση της κοινότητας και το λύκειο αποδείχθηκε εξίσου ανίκανο να το κάνει αυτό. Η σχολική τους τάξη σπάνια είχε τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας, ώστε να επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν στενούς δεσμούς και μια αίσθηση αμοιβαίας ευθύνης. Κάθε άλλο μάλιστα. Η σχολική τάξη ίσως έχει μεταφέρει στο σχολείο τον ατομικισμό που χαρακτηρίζει την κοινωνία έξω από αυτό (Ezekiel 2002). Από την άλλη μεριά, τα μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής γίνονται αντιληπτά ως «άσκηση των ενηλίκων στη υποκρισία» (*ibid.*: 65).

Τα ερευνητικά ευρήματα τεκμηριώνουν τόσο την τεράστια σημασία των υγείων κοινωνικών σχέσεων όσο και την αδυναμία του σημερινού σχολείου να τις εξασφαλίσει. Γενικότερα, προκύπτει η ανάγκη να αναπτυχθούν στρατηγικές για δημιουργία μιας πιο συνεκτικής σχολικής κοινότητας. Τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Schaps και Solomon 1990, Sergiovanni 1992, Smith 1993) όσο και στην ελληνόγλωσση προβάλλεται το αίτημα να επανιδρυθούν τα σχολεία ως κοινότητες: να γίνει το σχολείο μια «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκιστάκου 2004). Στην Ελλάδα το αίτημα αυτό έχει μείνει ως τώρα σε μεγάλο βαθμό ανικανοποίητο. Μέσα από μια διεξοδική επισκόπηση της έρευνας για τη βία και το θαναλισμό Houndoumadi, Pateraki και Doanidou (2004) οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι στο ελληνικό σχολείο όλα περιστρέφονται γύρω από τις εξετάσεις, αλλά σπάνιες είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες, αν εξαιρέσει κανείς ορισμένες δράσεις μεμονωμένων σχολείων. Το κράτος δεν έχει αναπτύξει στοχευμένες πρωτοβουλίες. Επιπλέον, ο συγκεντρωτισμός του συστήματος δεν αφήνει πολλά περιθώρια για δράση σε επίπεδο σχολείου (Houndoumadi, Pateraki και Doanidou 2004).

2.2 Τα σχολεία ως «κοινότητες»: ερευνητικά ευρήματα

Οι μελέτες γύρω από τα σχολεία ως κοινότητες είναι κυρίως δυο ειδών: (α) μελέτες συσχετισμού, που καταγράφουν τις σχέσεις μεταξύ όψεων του σχολικού περιβάλλοντος και χαρακτηριστικών των μαθητών (π.χ. Battistich, Schaps και Wilson 2004, Schaps 2003α, Schaps 2009) και (β) μελέτες αξιολόγησης παρεμβάσεων ή προγραμμάτων που είχαν στόχο να επιφέρουν συγκεκριμένες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. Battistich και Hom 1997, Battistich, Schaps και Wilson 2004, Schaps 2003β, Schaps και Solomon 1990). Οι με-

λέτες της πρώτης ομάδας εστιάζουν στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική τάξη ή ένα σχολείο. Καταγράφουν (α) τη σχέση μεταξύ αισθήματος της κοινότητας (όπου υπάρχει) ανάμεσα στους μαθητές και (β) στάσεις, κίνητρα και επίδοση, χωρίς όμως να τεκμηριώσουν σχέσεις αιτιακές μεταξύ των παραγόντων. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από μελέτες παρέμβασης απευθυνόμενες σε όλους τους μαθητές ενός σχολείου και όχι σε επιμέρους ομάδες μέσα του. Καθοδηγούμενες από την έννοια της κοινότητας, οι παρεμβάσεις αυτές έχουν στόχο να αλλάξουν τη σχέση του μαθητή με το σχολείο (Lewis, Schaps και Watson 2003)².

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα από τις δυο ομάδες μελετών συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι, όταν μαθητές και εκπαιδευτικοί βιώνουν το σχολείο σαν κοινότητα, αυτό έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις. Τα σχολεία-κοινότητες δημιουργούν συχνές ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων. Αισθάνονται ότι οι άλλοι φροντίζουν για αυτούς, νιώθουν λιγότερο μόνοι (Schaps, Battistich και Solomon 1997, Solomon et al. 2000, στο Schaps 2003α), αποκτούν ενδιαφέρον για τους άλλους (Sergiovanni 1994, στο Furman 2002α: 8) και αίσθημα συλλογικής ευθύνης.

Ο αδύναμος δεσμός των νέων με τους συμβατικούς δεσμούς θεωρείται «σημαντική αιτία παραβατικής συμπεριφοράς» (Battistich και Hom 1997: 1). Αντίθετα, μαθητές που βιώνουν το σχολείο σαν κοινότητα και δένονται μαζί του, προσπαθούν να σέβονται τις σχολικές νόρμες και αξίες (Lewis, Schaps and Watson 2003, Schaps, Battistich και Solomon 2004, Schaps και Solomon 1990, Solomon et al. 1996, Schaps 2003α, 2003β). Η εμπειρία του σχολείου-κοινότητα και η αίσθηση του ανήκειν αποτελούν αντίβαρο στην αίσθηση αποξένωσης, ή οποία ωθεί πολλά παιδιά να αναζητούν να γίνουν μέλη σε άλλες υποκατάστατες κοινότητες, όπως είναι οι παντός τύπου συμμορίες (Sergiovanni, στο Furman 2002α). Σε σχολεία όπου η ισχυρή αίσθηση της κοινότητας ικανοποιεί τις συναισθηματικές ανάγκες των νέων, αυτοί/-ές είναι λιγότερο

2. Παρόμοια συζήτηση διεξάγεται στις ΗΠΑ με αναφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μεγάλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν επισημάνει την ανάγκη τα τριτοβάθμια ιδρύματα να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινότητας. Να γίνουν, δηλαδή, χώροι όπου τα άτομα δέχονται τις υποχρεώσεις προς την ομάδα και όπου η συμπεριφορά ακολουθεί τις προβλεπόμενες διαδικασίες. Θεωρείται, μεταξύ άλλων, ότι μία τέτοια εξέλιξη θα περιόριζε σημαντικά το φαινόμενο της ακαδημαϊκής ανεντιμότητας (academic dishonesty) (McCabe και Trevino 1993: 522).

πιθανό να στραφούν στη βία (Resnick et al. 1997, στο Schaps 2003γ) και στη θυματοποίηση (Battistich και Hom 1997, βλ. και επισκόπηση στο Furman 2002: 8) και να εκδηλώσουν επικίνδυνες για την υγεία συμπεριφορές όπως χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ (Battistich, Schaps και Wilson 2004).

Το σχολείο-κοινότητα απορρίπτει την έμφαση στη μετρήσιμη επίδοση και στην ταξινόμηση. Με το τρόπο αυτό περιορίζει τον ατομικισμό, επιδρά θετικά στα κίνητρα και, με το χρόνο, οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις. Στο σχολείο-κοινότητα τα παιδιά εμπιστεύονται και σέβονται τους εκπαιδευτικούς, χαίρονται το μάθημα, διαβάζουν περισσότερα βιβλία (Schaps 2003β) και αποκτούν μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας (Furman 2002, Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis 2000). Το σχολείο γίνεται έτσι λίγο πιο ίσο για τους μαθητές από μειονοτικές ομάδες και από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Battistich, Solomon, Kim, Watson και Schaps 1995). Η κοινότητα επιδρά θετικά στο δημοκρατικό ήθος των νέων και τους προετοιμάζει στο να ζήσουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Furman 2002).

Ανακεφαλαιώνοντας, το σχολείο-κοινότητα ικανοποιεί βασικές ψυχολογικές ανάγκες: για συναισθηματική και σωματική ασφάλεια, για στενές ανδρώπινες σχέσεις, για αίσθηση συνδεσιμότητας (*connectedness*) (Resnick et al. 1997, στο Schaps 2003γ) και για αίσθημα του ανήκειν (*belongingness*) (Baumeister και Leary 1995). Ακόμα, το σχολείο-κοινότητα ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για αυτονομία, την επιθυμία να εισακουστεί η φωνή του στις αποφάσεις που τον αφορούν, καθώς και την ανάγκη να νιώσει ικανός. Οι άνθρωποι δένονται με άτομα και δεσμούς που τους επιτρέπουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους αυτές (Watson, Battistich και Solomon 1997).

3. Εννοιολογικό πλαίσιο: Η έννοια της κοινότητας στην εκπαίδευση

3.1 Προσεγγίσεις

Στην παιδαγωγική έρευνα ο όρος κοινότητα προκαλεί σύγχυση επειδή αυτοί που τον χρησιμοποιούν σπάνια συμφωνούν στο τι ακριβώς σημαίνει (Beck 1999, Strike 2000). Την ιδέα της κοινότητας εφαρμοσμένη στη σχολική ζωή συναντάμε ήδη από το 19ο και 20ο αιώνα στο πλαίσιο της λεγόμενης Νέας Αγωγής και της κριτικής του παραδοσιακού αυταρχικού σχολείου. Κύρια χαρακτηριστικά της Νέας Αγωγής ήταν, μεταξύ άλλων, η παιδοκεντρική της διάσταση, η έμφαση στην αυτενέργεια, στην ατομική και κοινωνική ευδύνη, καθώς και στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών που εργάζονται μαζί για κοινούς σκοπούς, π.χ. μία πιο δημοκρατική κοινωνία (Beck 2002: 24, Κυπρια-

νός 2014). Από τους πιο γνωστούς εκφραστές αυτής της τάσης στις ΗΠΑ ήταν, μεταξύ άλλων, ο John Dewey (1859-1952), ο οποίος θεωρούσε το σχολείο «κύτταρο εμβρυικής κοινοτικής ζωής» (Ελευθεράκης 2008: 6), φυτώριο πολιτών ικανών να καλύπτουν σημαντικούς ρόλους στην κοινωνία, να συμβάλουν στη βελτίωσή της και να προωθήσουν τη δημοκρατία (Merickel 1998). Παρόμοια έμφαση στις κοινωνικές (και όχι μόνο ατομικές) δεξιότητες έδινε ο Georg Kerschensteiner (1854-1932), ένας από τους εκπροσώπους της *Νέας Αγωγής* στη Γερμανία, έντονα επηρεασμένος από το έργο του Dewey: μέσα από τη συνεργασία και τη δημοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής, θα διαμορφώνονται άτομα χρήσιμα στην κοινωνία και θα προωθείται η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Κυπριανός 2014). Στην Ελλάδα, εκπρόσωποι της *Νέας Αγωγής* θεωρούνται, μεταξύ άλλων, ο Μ. Παπαμαύρος (1891-1963) και ο Α. Δελμούζος (1880-1956), οι οποίοι προσδίδουν παιδαγωγικό ρόλο τόσο στον τρόπο διδασκαλίας όσο και στην ίδια την οργάνωση της σχολικής ζωής. Θεωρούνται καθήκον του σχολείου η ηθική και συναισθηματική διαπαιδαγώγηση, καθώς και η διαμόρφωση αίσθησης ομαδικής (και όχι απλώς ατομικής) ευθύνης, με απώτερο στόχο το γενικό καλό (Ελευθεράκης 2008). Αυτό συνεπάγεται ότι

«[τ]α παιδιά στο νέο σχολείο “δε θα είναι άτομα σκόρπια, το καθένα για τον εαυτό του και με τον εαυτό του, αλλά ένα σύνολο οργανωμένο, μια σχολική κοινότητα. Και τη μορφή της θα τη δίνουν τα παιδιά ελεύθερα και όχι οι μεγάλοι”. Παρόλα αυτά το παιδί θα μάθει να σέβεται τις αρχές και τις αξίες του σχολείου και θα συμμορφώνεται με τους κανόνες [. . .]». (Ελευθεράκης 2008: 6)

Με κάποιες εξαιρέσεις (π.χ. Keniston 1965), για μεγάλο μέρος του εικοστού αιώνα, η εν λόγω όψη του έργου του Dewey δεν έτυχε τόσο ευρείας αναγνώρισης. Η τάση άλλαξε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και τη δεκαετία του 1990, όταν η έννοια της κοινότητας απέκτησε μεγάλη απήχηση και, εν μέσω πολύ διαφορετικών κοινωνικών συγκυριών, άρχισε να εμπνέει σεβαστό αριθμό θεωρητικών και εμπειρικών μελετών (Sergiovanni 1992, βλ. και Beck 2002 για μία επισκόπηση). Από το δέκατο ένατο και, ακόμη περισσότερο, τον εικοστό αιώνα, σε πολλές δυτικές χώρες, η βιομηχανοποίηση και η αυξανόμενη κινητικότητα του πληθυσμού επέφεραν βαθιές αλλαγές στον κοινωνικό ιστό. Αυτό είχε αντίκτυπο στο σχολείο και στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε προηγούμενες εποχές, κάθε

σχολείο αποτελούσε οργανικό μέρος της κοινότητας την οποία υπηρετούσε και εξέφραζε, κατά βάση, τις αξίες της (Furman 2002α). Στη Δύση αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει ακόμα σε κάποιες απομονωμένες πολιτισμικά κοινότητες όπως οι Amish στις ΗΠΑ, αλλά αποτελεί πλέον την εξαίρεση παρά τον κανόνα.

Στο πλαίσιο της νέας οικονομικής πραγματικότητας, ανατέθηκε στο εθνικό σχολείο ο ρόλος να εκπαιδεύσει κατάλληλα το εργατικό δυναμικό της χώρας. Η προσπάθεια εξορθολογισμού³ της κοινωνικής ζωής γενικότερα οδήγησε στη γραφειοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με «ένα ιεραρχικό καταμερισμό αρμοδιοτήτων και αξιωμάτων, με μιαν οργάνωση που διέπεται από τυπικούς και απρόσωπους κανόνες καθολικής ισχύος» και «προβάλλει και ως ιεραρχία της γνώσης» (Πατέλης 2003: 15). Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες τυποποιούνται και γίνονται πιο απρόσωπες. Οι μαθητές ταξινομούνται με επιστημονικά κριτήρια ανάλογα με τη μετρήσιμη επίδοσή τους, με αντίστοιχη αύξηση του ανταγωνισμού και του ατομικισμού (Furman 2002α: 5).

Το μαζικό σχολείο του εθνικού κράτους λειτουργεί βάσει ενός συνόλου παραδοχών, μεταξύ των οποίων είναι οι ακόλουθοι: (α) καθήκον του σχολείου είναι να ετοιμάσει το ανθρώπινο δυναμικό, (β) το πόσο καλά το κάνει μπορεί να μετρηθεί επιστημονικά, (γ) η διδασκαλία είναι ζήτημα τεχνικής, (δ) το άτομο συμμετέχει στην εκπαίδευση για να γίνει ανταγωνιστικό και να αποκτήσει οικονομική ευημερία (Furman 2002α: 6). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο όλο και λιγότερο προσδίδει νόημα στη ζωή του μαθητή και δύσκολα ικανοποιεί τις βαθύτερες ανάγκες του. Τα παιδιά μαθαίνουν να μη δένονται με κανέναν, ακόμα λιγότερο με τον/ την εκπαιδευτικό και εξασκούνται στη «συναισθηματική ρηχότητα» (Smith 1993). Στο μαζικό σχολείο το παιδί διδάσκεται αυτό που δύσκολα θα μάθαινε στο πλαίσιο της οικογένειας (Dreeben 1968). Μεταξύ άλλων διδάσκεται ότι η αξία του δεν είναι ποτέ δεδομένη αλλά εξαρτάται, αντιθέτως, από τη επίδοσή του και από την υποταγή του σε συνεχή αξιολόγηση στη βάση εξωτερικών κριτηρίων αριστείας. Με αυτή την έννοια, το σχολείο έχει συμβάλει και αυτό στο να γίνουν οι σύγχρονες κοινωνίες τόσο αφιλόξενες (Smith 1993).

Προς τα μέσα της δεκαετίας του 1980, όταν τα προβλήματα αυτά έγιναν

3. Σύμφωνα με τη θεσμική θεωρία (*institutional theory*), τα εθνικά κράτη παρουσιάζονται ως ορθολογικοί, υπεύθυνοι δράστες. Στην πραγματικότητα πρόκειται για πολιτισμικά κατασκευασμένες οντότητες, οι οποίες επιδιώκουν στόχους που είναι πολιτισμικά δεσμοδετημένους (Meyer, Boli, Thomas και Ramirez 1997). Δεν είναι λοιπόν ούτε ορθολογικοί ούτε ανορθολογικοί, αλλά μη-ορθολογικοί, εξω-λογικοί και αυθαίρετοι (Shweder 1984).

πιο αισθητά, επανήλθε στο προσκήνιο η έννοια της κοινότητας: εάν τα σχολεία μπορούσαν να λειτουργούν σαν κοινότητες, παρά σαν οργανισμοί-επιχειρήσεις, οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσαν να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (Furman 2002α: 7), θα γίνονταν καλύτεροι μαθητές και καλύτεροι πολίτες. Από τότε η έννοια «κοινότητα» έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως, αλλά πάντα βάσει της παραδοχής ότι μια στροφή προς το σχολείο-κοινότητα θα αποτελούσε θετική εξέλιξη. Η έρευνα επιβεβαιώνει αυτή την αισιόδοξη θέαση. Αναρίθμητες μελέτες δείχνουν με σαφήνεια ότι το σχολείο που εξελίσσεται σε «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηγηρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκισάκου 2004) ωφελεί τόσο τα μέλη του όσο και την ευρύτερη κοινωνία (Schaps 2003α).

Ένα σχολείο λειτουργεί με όρους κοινότητας όταν (α) καλλιεργεί υποστηρικτικές σχέσεις τόσο ανάμεσα σε μαθητές όσο και ανάμεσα σε δάσκαλους και μαθητές (και δάσκαλους μεταξύ τους), (β) καλλιεργεί όχι απλώς την επίδοση αλλά τις ανθρώπινες σχέσεις, την αμοιβαία φροντίδα και την προσωπική ευθύνη, (γ) προσφέρει συστηματικά ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλοβοήθεια, (δ) δίνει στο μαθητή ευκαιρία για αυτονομία και, ανάλογα με την ηλικία, τη δυνατότητα να επιλέγει και να έχει φωνή (Schaps 2009).

3.2 Το σχολείο και η κοινότητα ως εμπειρία

Η έννοια της κοινότητας στην εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται με μονοσήμαντο τρόπο. Στο έργο του Sergiovanni, για παράδειγμα, η κοινότητα-σχολείο παρομοιάζεται με οικογένεια ή χωριό και στηρίζεται σε συγκεκριμένες «οργανικές» ιδιότητες. Η κοινότητα αυτή προϋπάρχει των μελών της και των συνειδητών τους αποφάσεων. Η διάρκειά της είναι ανεξάρτητη από τη θέλησή τους. Οι νόρμες θεωρούνται δεδομένες και δεδομένη θεωρείται, επίσης, η δέσμευση των μελών, η οποία στηρίζεται συνήδως σε συναισθήματα όπως αγάπη, σεβασμός και εμπιστοσύνη (Furman 2002, κεφ. 2). Η προσέγγιση αυτή, που ανάγεται στον Tönnies και αποτέλεσε μέχρι πρόσφατα το κυρίαρχο μοντέλο στην ανθρωπολογία, αποδεικνύεται προβληματική στην περίπτωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Μια πολύ πιο πρόσφατη προσέγγιση χαρακτηρίζεται αντίθετα από έμφαση στη ρευστότητα. Αυτή συνδέεται με το όνομα του A. Cohen (1985), ο οποίος με τη σειρά του αντλεί από το, κλασικό πλέον, άρθρο του F. Barth (1969). Η οπτική αυτή αποδεικνύεται χρήσιμη στη μελέτη συλλογικών οντοτήτων πολύ διαφορετικών μεταξύ τους, όπως νοικοκυριά, φάρμες και δυναμικές κοινότητες (στο Jenkins 2009: 138). Η κοινότητα αποτελεί διαρκή επίτευξη των μελών: κατασκευάζεται και ανα-κατασκευάζεται μέσα από συμβολικές πρακτικές εν-

ταγμένες στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, σχετικοί όροι είναι «κοινότητα ετερότητας» και «κοινότητα διαφοράς» (Furman 2002), εκ πρώτης όψης οξύμωρα σχήματα. Σε μια «κοινότητα διαφοράς», συνεχώς «εν τω γίνεσθαι», η ύπαρξη κοινών αξιών και πεποιθήσεων δεν θεωρείται καθόλου δεδομένη. Μέσα από συνεχή διαπραγμάτευση τα μέλη θα αναγκαστούν να διαπιστώσουν θεμελιώδεις διαφορές, αλλά και σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά που τα συνδέουν. Η κοινότητα δεν προϋπάρχει αλλά αναπτύσσεται μέσα από μια καθημερινή διαντίδραση, όπου οι φωνές όλων των μελών γίνονται ακουστές (Shields και Edwards, στο Orzel 2012: 28). Από αυτή τη σκοπιά, μια κοινότητα διαφοράς συμπεριλαμβάνει την «αποδοχή της ετερότητας και τη συνεργασία στο πλαίσιο της διαφορετικότητας» (Furman, στο Orzel 2012: 28). Επειδή το πιο εμφανές χαρακτηριστικό της κοινότητας αυτής είναι η δυναμικότητα, θα είναι πιο πρόσφορο να την εννοολογήσουμε ως διαδικασία παρά ως τελικό προϊόν (Furman 2002). Με τα λόγια του Bauman, στην παρούσα φάση της ανθρώπινης ιστορίας «όλες οι κοινότητες δεν είναι τόσο πραγματικότητες όσο προτεινόμενα σχέδια (*postulated projects*), κάτι που έρχεται μετά, όχι πριν, από την ατομική επιλογή» (Sharpe 2005: 2).

Στη μεγάλη πλειονότητα των ερευνών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα κυριαρχεί ένας ορισμός της κοινότητας συμβατός με την προσέγγιση του Cohen: η κοινότητα ως ψυχολογική κατάσταση, συναισθηματική και κοινωνική εμπειρία. Τα σχετικά βιώματα τείνουν να προκαλούν αισθήματα του ανήκειν και αίσθηση ασφάλειας. Κοινότητα «υπάρχει» όταν μαθητές και εκπαιδευτικοί βιώνουν τη σχετική ψυχολογική και συναισθηματική εμπειρία. Στα σχολεία όπου δεν υπάρχει, η αίσθηση της κοινότητας είναι δυνατό να οικοδομηθεί και να διατηρείται (Furman 2002: 12).

3.3 Κατασκευή και διατήρηση

Πώς οικοδομείται η κοινότητα; Πώς διατηρείται; Στο πιο γνωστό έργο του Cohen (1985), η έμφαση είναι στις γνωστικές διεργασίες και στο συμβολικό επίπεδο της κοινωνικής ζωής (στο Jenkins 2009: 14). Στη συνέχεια, όμως, αυτός αναβάθμισε το ρόλο της δράσης. Πράγματι, και τα δυο επίπεδα είναι κρίσιμης σημασίας για να κατανοήσουμε πώς μια κοινότητα, παρά τις μεταβολές που υφίσταται στο χρόνο, έχει ωστόσο μια διάρκεια - ή γίνεται αντιληπτή σαν να έχει. Όπως συνοψίζει ο Jenkins: «[α]κριβώς από αυτά που οι άνθρωποι κάνουν, αναδύονται μια κοινή αίσθηση των πραγμάτων και ένα κοινό συμβολικό σύμπαν. Και όταν οι άνθρωποι συζητούν μαζί για την “κοινότητα” –πράγμα

που είναι σε τελευταία ανάλυση δημόσια δραστηριότητα—εκεί ακριβώς οι συμβολικές αξίες αυτού του σύμπαντος παράγονται και αναπαράγονται» (2009: 138, Έμφαση στο πρωτότυπο). Το διαχωρισμό ανάμεσα σε «αυτό που άνθρωποι κάνουν» και «αυτό που οι άνθρωποι λένε» θα υιοθετήσω στη συνέχεια.

Για να οικοδομηθούν μια «κοινή αίσθηση της πραγματικότητας και ένα κοινό συμβολικό σύμπαν» στο σχολείο, οι στόχοι, οι πολιτικές και οι διαδικασίες πρέπει να είναι συμβατές με το «πνεύμα της κοινότητας». Οι λεκτικές και μη λεκτικές πρακτικές ενός σχολείου («αυτά που οι άνθρωποι λένε ή κάνουν») μπορούν εύκολα να υπονομεύουν την κοινότητα. Για παράδειγμα, πολλά σχολεία τιμούν μόνο τους μαθητές που διακρίνονται στα μαθήματα ή στον αθλητισμό, ενώ θα μπορούσαν να βραβεύονται επιτεύγματα / επιτεύξεις σε πολλά και διαφορετικά πεδία (Schaps 200: 85-6). Σύμφωνα με τον Schaps, το σχολείο θα μπορούσε να καθιστά διαθέσιμες πολλαπλές ιεραρχίες, σχετικές με ικανότητες διαφορετικές από τις συμβατικές σχολικές. Με τον τρόπο αυτό, πολλοί περισσότεροι μαθητές θα μπορούσαν να αναδειχθούν. Ο Schaps δεν αμφισβητεί, όμως, την εμπλοκή του σχολείου στη συστηματική κατάταξη μαθητών και την απονομή βραβείων. Άλλοι, επίσης Αμερικανοί, παιδαγωγοί ή ανθρωπολόγοι το κάνουν αυτό επίμονα και πειστικά (π.χ. Kohn 1999, McDermott και Varenne 1999).

Στη συνέχεια, με αναφορά ιδιαιτέρως στο ελληνικό σχολείο, θα σταθώ σε «αυτά που οι άνθρωποι κάνουν». Συγκεκριμένα, θα περιγράψω επιλεγμένες πρακτικές από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτον, είναι θεσμοθετημένες (και ρυθμίζονται λεπτομερώς) από το Υπουργείο και, ως εκ τούτου, λαμβάνουν χώρα σε όλα τα σχολεία. Δεύτερον, έχουν όλες αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Τρίτον, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εν λόγω πρακτικές συνδέονται άμεσα με την οικοδόμηση μιας βιωμένης αίσθησης της κοινότητας. Συνδέονται με αυτήν, όμως, αρνητικά, με την έννοια ότι δρουν ως εμπόδιο για τη συγκρότηση ενός σχολείου ως κοινότητας.

4. Το ελληνικό σχολείο: Θεσμοθετημένες πρακτικές

«Ακριβώς από αυτά που οι άνθρωποι κάνουν, αναδύονται μια κοινή αίσθηση των πραγμάτων και ένα κοινό συμβολικό σύμπαν» (Jenkins 2009: 138). Κάποιες θεσμοθετημένες πρακτικές στα ελληνικά σχολεία δεν ευνοούν τη συγκρότηση ενός πνεύματος της κοινότητας στο σχολείο (Schaps 2007: 85-6). Από αυτές, μια από τις πιο εμφανείς είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις (Benincasa 1997). Στις εξετάσεις αυτές έχουν αναφερθεί Έλληνες ερευνητές, επικρίνοντας

τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο (Βουϊδάσκη 1987, Κάτσικας 2000, Μαυρογιώργος 2001). Άλλες πρακτικές, ωστόσο, περνάνε πιο απαρατήρητες. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι τελετές απονομής τιμητικών διακρίσεων στα σχολεία. Κι όμως, αποτελούν σημαντική στιγμή στην κατασκευή της επιτυχίας και, επομένως, της αποτυχίας (Benincasa 2009α, 2009β, 2010) και έτσι συμβάλλουν σημαντικά στην κατασκευή ιεραρχιών. Με τα λόγια του Kohn μπορούμε να περιγράψουμε τις πρακτικές αυτές σαν «δημόσιες εκδηλώσεις που στιγμιαία μετατρέπουν τους περισσότερους από τους παρόντες σε χαμένους» (Kohn 1999: 93). Παρόλο που μερικοί μαθητές και γονείς δεν θεωρούν τη βράβευση ζήτημα ζωής ή θανάτου, άλλοι επενδύουν συναισθηματικά σε αυτή. Κάποιοι «πρώην βραβευμένοι», ενήλικες πλέον, θεωρούν το γεγονός τόσο σημαντικό που το αναφέρουν στο βιογραφικό τους σημείωμα (Benincasa 2014: 5848).

Πιο γενικά, Έλληνες παιδαγωγοί καταγγέλλουν τη συνεχή σύγκριση και ταξινόμηση μαθητών, τις «επιβραβεύσεις, τις ομαδοποιήσεις, τις συγκρίσεις, ... [και] τη διάκριση των 'καλών' και των 'κακών'» (Μαυρογιώργος 1993: 47). Καταδικάζουν επίσης τις διαδικασίες σύγκρισης, κατάταξης, κατηγοριοποίησης και ιεράρχησης που χαρακτηρίζουν τη σχολική καθημερινότητα (Παπακωνσταντίνου 2005: 127), οι οποίες καλλιεργούν τον ανταγωνισμό, τον ατομικισμό και τη βαθμολογία (Βάμβουκας 1989, Κασσωτάκης 1998, Παπακωνσταντίνου 2005). Στις συγκεκριμένες πηγές δεν γίνεται ρητή αναφορά στις τελετές επιβράβευσης. Ωστόσο, επειδή οι επίσημες σχολικές επιβραβεύσεις αποτελούν την πεμπτούσια των διαδικασιών σύγκρισης και ταξινόμησης, είναι εύλογο ότι η κριτική που εκφράζουν να ισχύει και για αυτές.

Ο ετήσιος ορισμός σημαιοφόρου αποτελεί προϊόν και αποτέλεσμα μιας σειράς αξιολογήσεων, συγκρίσεων και ταξινομήσεων: πρέπει να επιλέγεται για το ρόλο αυτό ο «καλύτερος σε επίδοση»⁴. Επομένως, μπορεί και αυτός ο θεσμός να ερμηνευτεί με τον ίδιο τρόπο. Παρόλα αυτά, ως τώρα φαίνεται να μην έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων στην Ελλάδα, ίσως επειδή θεωρείται από τα αυτονόητα του ελληνικού σχολείου⁵.

4. «Σημαιοφόρος θα ορίζεται ο καλύτερος σε επίδοση μαθητής-τρια από την Γ' τάξη με βάση τον γενικό μέσο όρο της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης» (Υ. Α. Γ4 / 150/24-02-2000 Απόφαση ΥΠ.Ε.Π.Θ)

<http://thriskeftika.blogspot.gr/2010/03/blog-post_7307.html>

5. Συζητώντας πρόσφατα με μια νέα εκπαιδευτικό, αμφισβήτησα τις εν λόγω τελετές, προκαλώντας έτσι την έντονη αντίδρασή της: «Πώς αλλιώς;». Ακολούθησε μια σειρά ρητορικών ερωτήσεων, π.χ. «Πώς να μη βραβεύεται ο καλός μαθητής;».

Από το 2000 και κάθε χρόνο, σε πολλά σχολεία τη θέση του / της σημαιοφόρου κερδίζει μαθητής η μαθήτρια από οικογένεια μεταναστών, συχνά εν μέσω εντάσεων και διαμαρτυριών εκ μέρους «ντόπιων» μαθητών και γονιών (Benincasa 2009γ, Kapllani και Mai 2005, Tzanelli 2006). Σχολεία και τοπικές κοινότητες διχάζονται, όπως καταγράφουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης: «Απειλούν με ακύρωση της παρέλασης εάν κρατήσει τη σημαία μαθήτρια αλβανικής καταγωγής», «Χερσόνησος: Γονείς ζήτησαν ακύρωση της παρέλασης επειδή η σημαιοφόρος είναι αλβανικής καταγωγής» και «Μαθητές: Θα φέρουμε τη Χρυσή Αυγή αν γίνει η Αλβανίδα μαθήτρια σημαιοφόρος». Επιπλέον, τίτλοι όπως «Δίχασε γονείς και καθηγητές η σημαιοφόρος από την Αλβανία» και «Κρήτη: Η σημαιοφόρος που διχάζει» (Έμφαση δική μου) παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή θεωρούν τη μαθήτρια (παρά π.χ. το νομοδότη) αιτία του εν λόγω διχασμού⁶. Σίγουρα πολλοί γονείς δεν προσδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτά τα θέματα. Άλλοι όμως τα θεωρούν αρκετά σημαντικά, ώστε να τα θέτουν προς συζήτηση στη δυναμική κοινότητα του διαδικτύου⁷. Σίγουρα υπάρχει ο μαθητής που δεν δίνει σημασία στη δημόσια επιβράβευση, αλλά δίπλα του υπάρχει εκείνος που, παρόλο που προσπάθησε, δεν βραβεύθηκε και νιώθει ότι τον θεωρούν «του πεταματού» (Γιώργος Γ., προσωπική επικοινωνία) (βλ. και Benincasa 2014).

Εξετάσεις, τελετές και σημαιοφορία: και οι τρεις θεσμοί παραπέμπουν στην ίδια λογική. Ακόμα, και οι τρεις απονέμουν αγαθά τα οποία είναι εξ ορισμού σε περιορισμένο αριθμό (εξ ου η μεγάλη αξία που τους προσδίδεται). Σύμφωνα με όσα γράφει ο Hume για την ανθρώπινη φύση, μορφές επιβράβευσης σαν αυτές απευδύνονται στην οικονομική διάσταση του ανθρώπου, καταστέλλοντας τον ηθικό του εαυτό (Stanev 2013). Μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα πολιτισμικό

6. Μετά από την Υ.Α. Γ4/150/24-02-2000, κρίθηκε απαραίτητο να σταλεί και η Εγκύκλιος Γ2/117509/20-10-2004 ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Επιλογή Σημαιοφόρου. Αναφορικά με τον ορισμό σημαιοφόρου και παραστατών στα σχολεία Α /θμιας και Β /θμιας εκπαίδευσης κατά τις παρελάσεις στις εθνικές επετείους, σας γνωρίζουμε ότι στη διαδικασία επιλογής σημαιοφόρου - παραστατών και υπευθύνων για την κατάθεση στεφάνων, συμμετέχουν οι καλύτεροι σε επίδοση μαθητές / -τριες ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή και υπηκοότητα».

7. Για παράδειγμα: «Θα ήθελα τη βοήθειά σας όποιος και αν γνωρίζει κάτι. Έχω μια κόρη που είναι ΣΤ' Δημοτικού και πέρυσι πήρε σε όλα τα μαθήματα και σε όλα τα τρίμηνα 10 (καθαρό). Το ίδιο ακριβώς συνέβη και με έναν συμμαθητή της. Μόνο λοιπόν αυτοί οι δύο μαθητές ήταν άριστοι καθόλη τη σχολική χρονιά. Όμως ο Διευθυντής ισχυρίζεται ότι πρέπει να μπουν σε κλήρωση μαζί με άλλους 4-5 συμμαθητές τους που είχαν ένα 9 σε κάποιο μάθημα γιατί ο μέσος όρος αυτών βγάζει 10 (δηλ. 9,8). Τί γίνεται σε αυτή την περίπτωση? Η εγκύκλιος αναφέρει και το κλασματικό μέρος του Μ.Ο. υπολογίζεται για το θέμα της σημαίας. Πώς πρέπει να ενεργήσω? Ξέρετε κανείς? Σας έχει ξανασυμβεί ή έχετε ξανακούσει κάτι ανάλογο? Σας ευχαριστώ πολύ...» <<http://ischool.steki.gr/showthread.php?t=38911>> (Ημερομηνία Ανάκτησης 16/02/2015).

πλαίσιο με αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να μάθουν να θεωρούν τις ιεραρχίες και τον ανταγωνισμό φυσιολογικές συνθήκες («Πώς αλλιώς;» βλ. υποσημ. 5). Αυτές οι πρακτικές δεν ευνοούν τη διαμόρφωση ενός αισθήματος του ανήκειν στο σχολείο. Ούτε διαμορφώνουν τις συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές εξίσου να αντλούν την αίσθηση της αυτοαξίας τους, και όχι μόνο όσοι κηρυχτούν επιτυχημένοι με αριθμητικά και λογιστικά κριτήρια (του τύπου «Δεκαεννέα και δεκατρία δέκατα τέταρτα»).

5. Συζήτηση

5.1 Οργανισμοί και δίκτυα: λάθος μεταφορές

Ορισμένες από τις μεταφορές μέσα από τις οποίες αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση έχουν προσελκύσει και συνεχίζουν να προσελκύουν έντονες κριτικές, με πρώτη ίσως η μεταφορά της αγοράς (π.χ. Henig 1994). Η μεταφορά του οργανισμού, η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για τους μαθητές όσο και την κοινωνία, επειδή το σχολείο-οργανισμός δεν είναι σε θέση να δώσει πραγματικό νόημα και αίσθηση κοινού σκοπού στις δραστηριότητες που διαδραματίζονται ανάμεσα στους τοίχους του. Ένας οργανισμός μπορεί να πετύχει τη συμμόρφωση (στην καλύτερη περίπτωση) αλλά όχι την αφοσίωση των μαθητών. Τα σχολεία «διαφέρουν από τους περισσότερους οργανισμούς. Δεν μπορείς να εφαρμόσεις οργανωσιακές αρχές σε χώρους που χαρακτηρίζονται από αμμοδόχους, βιβλία και παιδιά. [...]» (Sergiovanni 1992: 49). Όπως λειτουργούν σήμερα, τα σχολεία δεν καταφέρνουν να αποτελούν πηγή νοήματος. Έτσι, οι μαθητές δεν έχουν παρά να παίζουν το παιχνίδι του καρότου και του μπαστούνιού: να κυνηγούν τις ανταμοιβές και να αποφεύγουν την τιμωρία. Κι όμως, μια αλλαγή μεταφοράς θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης (Lynch 2004).

Αντιπαραθέτοντας κοινότητες και δίκτυα (*networks*), ο Gatto (2002) υποστηρίζει ότι το σημερινό σχολείο έχει περισσότερο τα χαρακτηριστικά του δικτύου και γι' αυτό δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Τα δίκτυα φροντίζουν μόνο κάποιες ανθρώπινες λειτουργίες, όχι ολόκληρο τον άνθρωπο. Το σχολείο, συγκεκριμένα, απευθύνεται στο νου, καταπιέζοντας τόσο το σώμα όσο και το συναίσθημα. Ακόμα, οι κοινότητες προστατεύουν τα αδύναμα μέλη, ενώ στα δίκτυα ο καθένας είναι μόνος. Για την αντιμετώπιση ψυχολογικών και άλλων προβλημάτων τα σχολεία μπορεί να διαθέτουν ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό, επιστήμονες που, όμως, παρέχουν τη φροντίδα τους επί πληρωμής. Επομένως, η βοήθειά τους συνήθως είναι απρό-

σωπη και δεν συνοδεύεται από την απαιτούμενη συναισθηματική εμπλοκή. Στο συναισθηματικό επίπεδο το σχολείο-δίκτυο/οργανισμός δεν μπορεί να προσδώσει νόημα στη ζωή του ανθρώπου⁸. Αντ'αυτού αυξάνει τον κοινωνικό κατακερματισμό και την αποξένωση. Ταξινομεί τους ανθρώπους, τους βάζει να ανταγωνίζονται μανιωδώς μεταξύ τους και «δημόσια σηματοδοτεί τους 'χαμένους' (losers) με επίσημους χαρακτηρισμούς, υποβιβάζοντάς τους στην κυριολεξία, ταυτίζοντάς τους ως κακής ποιότητας 'υλικό'»⁹ (Gatto 2002: 61). Ο Schaps και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν την ανάγκη να αντικατασταθεί αυτό το μοντέλο («καρότο και μπαστούνι», *ibid.* 69) από εκείνο του σχολείου-κοινότητας που πάνω απ'όλα απορρίπτει την προσφυγή σε αμοιβές και τιμωρίες. Καταγγέλλουν το γεγονός ότι, πολύ συχνά, η σχολική ζωή δεν είναι παρά «μια σειρά από διαγωνισμούς, με νικητές και χαμένους» (Schaps και Solomon 1990: 38), όπου οι μαθητές προσεγγίζουν τις σχολικές δραστηριότητες με κριτήριο τι μπορούν να κερδίσουν από αυτές (Lewis, Schaps και Watson 2003).

5.2 Μια ιδέα που «μας έχει»

Υπάρχουν ιδέες που αρχικά μοιάζουν πειστικές, μετά διαδίδονται και στο τέλος επιβάλλονται σε τέτοιο βαθμό που κανείς δεν σκέφτεται πλέον να τις αμφισβητήσει. Τότε είναι καιρός να ανησυχήσουμε: σημαίνει ότι έχουμε χάσει τον έλεγχο. Δεν είμαστε πλέον εμείς που έχουμε την ιδέα: είναι η ιδέα που «έχει» εμάς (Kohn 1999) («Πώς αλλιώς;» βλ. υποσημ. 5) Σύμφωνα με τον Kuhn, αυτή είναι η περίπτωση του συμπεριφορισμού στην ποπ εκδοχή του, που είναι πλέον μέρος της «συλλογικής μας συνείδησης και επηρεάζει αυτά που κάνουμε καθημερινά» (1999: 3). Ο πυρήνας του ποπ συμπεριφορισμού είναι «Κάνε αυτό και θα πάρεις εκείνο». Θεωρούμε ότι αυτός ο τρόπος λειτουργίας είναι μέρος της ανθρωπίνης φύσης. Θεωρούμε αυτονόητο ότι αυτή η αρχή πρέπει να καθοδηγεί ό,τι κάνουμε ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί. Κι όμως, οι παραδοχές του ποπ συμπεριφορισμού είναι λάθος. Ήδη στα τέλη του εικοστού αιώνα, τουλάχιστον εβδομήντα μελέτες¹⁰ έδειχναν ότι εξωγενή κίνητρα όπως οι υψηλοί βαθμοί, οι

8. «Τα παιδιά που διδάσκω είναι σκληρά το ένα με το άλλο. Δεν νιώθουν συμπόνια για τις ατυχίες των συμμαθητών τους. Γελούν με τις αδυναμίες των άλλων. Περιφρονούν εκείνους που εμφανώς χρειάζονται βοήθεια» (Gatto 2002: 37).

9. Σε σχολεία ανά την Ελλάδα άκουσα πολλές φορές από εκπαιδευτικούς σχόλια όπως «φέτος έχουμε (ή, αντίστοιχα, «δεν έχουμε») καλό υλικό».

10. Πολλές από αυτές διεξήχθησαν, ήδη από τη δεκαετία του 1970, από τους Edward Deci, Richard Ryan και τους συνεργάτες τους. Τα ευρήματά τους τέθηκαν σε αμφισβήτηση από μια με-

έπαινοι και άλλες ανταμοιβές (α) μακροπρόθεσμα δεν αποδίδουν και (β) έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην επιθυμία για μάθηση και (στη δέσμευση) στον προσανατολισμό προς θετικές αξίες (στο Kohn 1999).

Βέβαια, ως γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να βρίσκουμε πιο βολικό να στραφούμε στις ανταμοιβές παρά να αφιερώσουμε προσπάθεια, υπομονή, ενέργεια και χρόνο ώστε να αναπτύξουμε στα παιδιά τον αυτοέλεγχο. Η ανταμοιβή αποτελεί πολύ απλό τρόπο να ασκούμε έλεγχο πάνω στους άλλους. Έτσι μεγάλωσαν και οι σημερινοί ενήλικες. Και αν φαίνεται ότι οι άνθρωποι επιθυμούν τέτοια μεταχείριση, είναι γιατί έτσι έχουν μάθει. Τόσο η «επιτυχία» όσο και η «αποτυχία» είναι ιδέες των ενγλίκων, οι οποίες επιβάλλονται στα παιδιά (Χολτ 1995: 85):

«Η άποψη ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν χωρίς έξωθεν επιβραβεύσεις και τιμωρίες, ή, για να το πω στην υποτιμητική γλώσσα των θεωρητικών της συμπεριφοράς, χωρίς ‘θετική και αρνητική ενίσχυση’, είναι συνήθως μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Εάν φερόμαστε στα παιδιά για μεγάλο χρονικό διάστημα λες και αυτό είναι αλήθεια, θα φτάσουν να πιστεύουν ότι είναι αλήθεια». (Χολτ 1995: 131)

Κίνητρα έχουν τα παιδιά από τότε που γεννήθηκαν. Απλώς χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση για να τα καλλιεργούν. Αντ’ αυτού, έρχονται από νωρίς αντιμέτωπα με αμοιβές και επαίνους: «Πήδηξε μέσα από τα στεφάνια μου, και τότε μόνο θα σου πω τι σπουδαία δουλειά έκανες και πόσο περήφανος είμαι για σένα» (Brand 1995: 4). Έτσι, η φυσική περιέργεια των παιδιών μειώνεται σημαντικά όταν μπαίνουν στο σχολείο και ειδικά όταν έρχονται σε επαφή με τους βαθμούς. Τα φυσικά κίνητρα καλλιεργούνται, μεταξύ άλλων, παρέχοντας στα παιδιά τον τρόπο να βιώσουν την αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο-κοινότητα. Αυτό συμπεριλαμβάνει τη συνεργατική μάθηση αλλά και ένα ασφαλές περιβάλλον. Εκεί μπορούν να μάθουν πραγματικά να φροντίζουν ο ένας τον άλλον, και όχι να μοιράζονται πράγματα με τους συμμαθητές επειδή αλλιώς θα στιγματιστούν ως «κακά παιδιά» (Χολτ 1995, Kohn 1999). Αντίθετα, ο ανταγωνισμός «συστηματικά παράγει ακριβώς αυτά που δε θέλουμε» δηλ. εξαπάτηση, στρες και ανισότητα: «Ανά τον κόσμο, άτομα και οργανισμοί

τα-ανάλυση των Cameron και Pierce. Τη μελέτη αυτή οι Deci και Ryan αμφισβήτησαν με τη σειρά τους, μέσω μιας νέας μετα-ανάλυσης που δείχνει ότι οι χειροπιαστές ανταμοιβές όντως υπονομεύουν με τρόπο ουσιαστικό τα ενδογενή κίνητρα (Deci, Koestner και Ryan 2001).

βρίσκουν δημιουργικούς, συνεργατικούς τρόπους εργασίας που δεν βάζουν τους ανθρώπους τον έναν ενάντια στον άλλον αλλά τους στηρίζουν στην επιθυμία τους να εργάζονται μαζί» (Heffernan 2014).

Στα σχολεία των ΗΠΑ οι έφηβοι διαχωρίζονται αυθόρμητα σε υπο-ομάδες οργανωμένες σε δυο ή περισσότερα επίπεδα ιεραρχίας¹¹. Οι μαθητές που τοποθετούνται στην κορυφή κερδίζουν το σεβασμό και το θαυμασμό των άλλων. Όσοι ταξινομούνται στο βάθος, αντίθετα, έλκουν τα πειράγματα των συμμαθητών, που συχνά τους ταπεινώνουν, τους παρενοχλούν, τους αποκλείουν και τους εκφοβίζουν. Η ιεραρχική αυτή οργάνωση παράγει ντροπή, απελπισία, απομόνωση και εν τέλει αποκλεισμό — αρνητικά συναισθήματα τα οποία, με τη σειρά τους, οδηγούν πολλές φορές στη βία. Είναι εφικτό, όμως, να αλλάξουμε τη διαδικασία και τα κριτήρια σχηματισμού υπο-ομάδων στο σχολείο (Kagan 2001). Η ανάγκη για συνεχή ιεράρχηση μπορεί και αυτή να είναι μια «ιδέα που μας έχει» και που οι ενήλικες τη μεταδίδουν στα παιδιά.

5.3 Προτάσεις

Τι μπορούμε να κάνουμε για να διαμορφώσουμε στο ελληνικό σχολείο συνθήκες κοινότητας; Θα παραδέσω κάποιες προτάσεις, στη βάση της βιβλιογραφίας και της προσωπικής μου εμπειρίας. Τις οργανώνω σε τρεις ομάδες: (α) κατάργηση ορισμένων δραστηριοτήτων, (β) επινόηση άλλων και (γ) επινόηση νέων σύμβολων.

5.3.1 Κατάργηση δραστηριοτήτων

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι, αντικαθιστώντας σύμβολα ιεραρχίας με σύμβολα συνεργασίας και ισότητας, οι οργανισμοί μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή (Bolman και Deal 2008: 156). Είναι λογικό το ίδιο να ισχύει και για τα σχολεία, ακόμη και αν δεν τα ταυτίζουμε με οργανισμούς. Αυτό συνεπάγεται ότι κάποια σύμβολα ή τελετουργίες μπορούν να καταργηθούν και άλλα να πάρουν τη θέση τους.

Οι επίσημες μορφές επιβράβευσης στο σχολείο θα μπορούσαν να καταργηθούν. Είναι αλήθεια ότι οι τελετές απονομής τιμητικών διακρίσεων και ο δεσμός του σημαιοφόρου θα μπορούσαν θεωρητικά να κρατούν το σχολείο ενωμέ-

11. Στην κορυφή είναι Jocks, Preppies και Socialites· στη μέση είναι Geeks, Nerds, Dorks, Surfers και Skaters· στο βάθος βρίσκονται Roamers, Gothics, Freaks, Losers και Dirts (Kagan 2001).

νο, συγκεκριμένα γύρω από αξίες όπως η έννοια της αριστείας, της αξιοκρατίας και της εθνικής υπεροχής, οι οποίες είναι κεντρικές στη ρητορική της εθνικής ομάδας (Benincasa 2009α, 2010). Παράλληλα, όμως, οι τελετές αυτές ταξινομούν τους ανθρώπους με μονοσήμαντο τρόπο και δημιουργούν διχόνοια στο σχολείο και, κατ' επέκταση, στις τοπικές κοινωνίες. Ο θεσμός του σημαιοφόρου θα μπορούσε κι εκείνος να καταργηθεί. Ακόμα και χωρίς να καταργηθεί η μαθητική παρέλαση, εξέλιξη που μερικοί κατά καιρούς εύχονται ή υπόσχονται, δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται η εθνική σημαία ως διακριτικό στοιχείο ταξινόμησης μεταξύ των μαθητών. Όσο η σημαία είναι μια μόνο για κάθε παρελαύνοντα σχολείο θα τροφοδοτεί τον ανταγωνισμό. Αντίθετα, θα μπορούσαν οι εθνικές σημαίες να είναι τόσες όσοι είναι οι μαθητές που επιθυμούν να είναι «σημαιοφόροι». Η πρόταση αυτή δεν ανήκει στο πεδίο της επιστημονικής φαντασίας: αυτό ακριβώς συμβαίνει στη μαθητική παρέλαση που διεξάγεται σε όλες τις πόλεις της Νορβηγίας την ημέρα της εθνικής επετείου (17 Μαΐου)¹², της ημέρας που, σύμφωνα με έρευνα, είναι η πιο «inclusive» του χρόνου και εορτάζεται με ενθουσιασμό από τη συντριπτική πλειονότητα των μεταναστών¹³. Η Greene εκφράζει την απογοήτευσή της για το γεγονός ότι

«[σ]υνεχίζουμε να κατασκευάζουμε την πραγματικότητα των νέων με τρόπο ιεραρχικό. Είναι σαν να ακολουθούσαμε τα ίχνη τους στο μυαλό μας, σαν να ήταν η θέση του καθένα καθορισμένη – ‘υψηλή’ η ‘χαμηλή’. [...] Αυτή ή [...] ταξινόμηση συνοδεύεται (είτε έχουμε επίγνωση αυτού είτε όχι) από ένα είδος ηθικής αξιολόγησης. Κατασκευάζουμε κλίμακες που εκτείνονται από ‘δραστήριος’ (*motivated*), ‘καλός’ και ‘πολιτισμένος’ έως ‘απαθής’, ‘άτακτος’ και ‘ζώο’». (Greene 1993: 224)

Παρόλα αυτά, η Greene διατηρεί μια αισιόδοξη στάση: «[όσοι] έχουν σημαίνει ως ελλιπίες και, σαν πεταλούδες καρφίτσωμένες σε προθήκη, έχουν ακινητοποιηθεί σε αυτή τη θέση, έχουν μικρή πιθανότητα να διαφύγουν: παρόλα αυτά μπορούν ακόμα να είναι άλλο από αυτό που έχουν γίνει» (Greene 1993: 227). Η λύση που προτείνει είναι να μετατραπούν τα σχολεία σε κοινότητες. Και η κοινότητα «δεν παράγεται ούτε με ορθολογική διατύπωση ούτε με διά-

12. Η ιδέα και μόνο ότι κάποιοι θεσμοί θα μπορούσαν να καταργηθούν θα ηχεί μάλλον σαν βλασφημία στα αυτιά πολλών εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Οι τελετές επιβράβευσης φαίνονται μέρος αναπόσπαστο της σχολικής ζωής και του ηθικού συστήματος της ελληνικής κοινωνίας. Με όρους του Kohn (1999), εκφράζουν μία ιδέα που «έχει» παρά πολλούς ανθρώπους.

13. <<http://www.newsinenglish.no/2013/05/17/hurra-for-all-on-the-17th-of-may/>>

ταγμα. Όπως η ελευθερία, πρέπει να επιτευχθεί από άτομα που τους δίνεται ο χώρος στον οποίο να ανακαλύψουν τι αναγνωρίζουν μαζί, τι εκτιμούν από κοινού, να νοηματοδοτούν τον κόσμο *διυποκειμενικά*» (Greene 1993: 287, Έμφαση δική μου). Πρέπει, δηλαδή, να επινοήσουμε δραστηριότητες που ενώνουν.

5.3.2 Δραστηριότητες που ενώνουν

Σύμφωνα με μαθητές από Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο της Αττικής (προσωπική επικοινωνία), το πιο σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί το σχολείο τους είναι ότι οι παρέες τέμνουν κάθετα τις σχολικές τάξεις και τις βαθμίδες: όλοι κάνουν παρέα με όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, πράγμα που απέδωσαν στο γεγονός ότι δένονται μαζί από το μεγάλο αριθμό κοινών δραστηριοτήτων— συστηματικές πρόβες κυρίως αλλά και κάποιες παραστάσεις. Πρώην μαθήτρια από αθλητικό σχολείο έκανε παρόμοιες διαπιστώσεις. Εκεί οι μαθητές έκαναν προπόνηση μαζί ανεξαρτήτως της τάξης όπου φοιτούσαν. Το πνεύμα συνεργασίας που αποκτούσαν στο γυμναστήριο αποτελούσε τη βάση για τη μεταξύ τους αλληλεγγύη και πέρα από αυτό, για τα μαθήματα, όπου συνέχιζαν «να λειτουργούν σαν ομάδα» (προσωπική επικοινωνία).

Αν εξαιρέσουμε τις εθνικές γιορτές, δεν θα βρούμε στο ελληνικό σχολείο πολλές στιγμές στις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να «λειτουργούν σαν ομάδα». Μια τέτοια στιγμή ίσως να είναι η πρωινή ομαδική σχολική προσευχή, η οποία συνήθως αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως δείκτης της στενής σχέσης κράτους και εκκλησίας. Ως θρησκευτικό σύμβολο έχει προταθεί για κατάργηση από μερικούς και, πάλι ως θρησκευτικό σύμβολο, υποστηρίζεται δυναμικά από άλλους. Ερευνητικά ευρήματα, πάντως, δείχνουν ότι μαθητές και μαθήτριες μπορεί να θεωρούν την ομαδική προσευχή πολύ σημαντική γιατί, ως κοινωνική (παρά θρησκευτική) τελετουργία, τους επιτρέπει να αισθάνονται ότι όσοι ανήκουν στο σχολείο, μικροί και μεγάλοι, αποτελούν «ένα». Για παράδειγμα, στη μελέτη της Κάτσηνου, ένας μαθητής δήλωσε ότι, παρόλο που είναι άθεος και η προσευχή ως προσευχή δεν έχει νόημα για αυτόν, του αρέσει ως διαδικασία γιατί «η προσευχή μπορεί να μας ενώσει όλους μαζί» (Κάτσηνου 2007: 43). Κι όμως, ελάχιστες είναι στο ελληνικό σχολείο οι δραστηριότητες που έχουν τη δύναμη να ενώνουν.

5.3.3. Επινοήση νέων δραστηριοτήτων

Ο Schaps υποστηρίζει ότι πρέπει να «προάγουμε [. . .] καινοτόμες δραστηριότητες που θα συνδέουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, οικοδομώντας με αυτό τον τρόπο νέες σχολικές παραδόσεις. Οι δραστηριότητες αυτές προ-

άγουν τη διάθεση για αλληλοβοήθεια, ένταξη, συνεκπαίδευση, και υπευθυνότητα σε όλο το σχολείο» (Schaps 2003γ). Δεν είναι ανάγκη, βέβαια, να παίρνουν τη μορφή συναυλίας ή συλλογικής προσευχής. Για παράδειγμα, διοργανώνονται προγράμματα που απασχολούν τους μαθητές έξω από το σχολείο, στην ευρύτερη γειτονιά, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόζουν σχολικές δεξιότητες/ γνώσεις στις ανάγκες των ανθρώπων (Oregon 2000). Διοργανώνεται, επίσης, η περιστασιακή διανυκτέρευση των μαθητών στο σχολείο: την είδα να εφαρμόζεται σε σχολείο της Στοκχόλμης, με την παρουσία μερικών εκπαιδευτικών και γονιών. Έχουν προταθεί, ακόμα, η προετοιμασία φαγητού για μέλος του σχολείου που είχε μια οικογενειακή τραγωδία, και κάποια συνάντηση το καλοκαίρι για παιχνίδια ή πικνίκ. Οι σχολικές παραδόσεις καθιστούν πιο εύκολο να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες και αλλαγές (Peterson και Deal 2009: 31). Έχει προταθεί, ακόμα, να ανατίθενται στους μαθητές εργασίες που απαιτούν για τη διεξαγωγή τους έρευνα δράσης (Moll και Spear-Ellinwood 2012), πράγμα που έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία με θετικά μαθησιακά και ευρύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα (π.χ. στο Bloome και Egan-Robertson, 2001, περιγράφονται πολλές τέτοιες δράσεις). Ο Schaps (2003β) προτείνει μεταξύ άλλων (α) προγράμματα αδελφοποίησης μεταξύ ολόκληρων τάξεων μεγαλύτερων και μικρότερων μαθητών (με τουλάχιστον δυο χρόνια διαφορά), (β) δραστηριότητες που διεξάγουν τα παιδιά στο σπίτι για να συνδέσουν τη σχολική μάθηση με τις εξωσχολικές εμπειρίες, (γ) δραστηριότητες για ολόκληρο το σχολείο και τους γονείς, από την απλή παρακολούθηση μιας ταινίας, μέχρι πιο απαιτητικές δράσεις, με στόχο την ανάδειξη των διαφορετικών υποβάθρων και προσωπικών εμπειριών, και κοινωφελείς δραστηριότητες, π.χ. την καθαριότητα του σχολικού προαυλίου χώρου (Schaps 2003β) μέχρι το σχεδιασμό και τη συγγραφή ενός οδηγού για τα λιγότερο γνωστά μουσεία της Αθήνας, πράγμα που έκαναν μαθητές και μαθήτριες από το Αρσάκειο Τοσίτσειο Λύκειο της Εκάλης («Athens Museum Pass»¹⁴).

Στα ελληνικά σχολεία ο δεσμός της ημερήσιας σχολικής εκδρομής θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς αυτή τη κατεύθυνση. Ούτε είναι ανάγκη οι δραστηριότητες να είναι άμεσα εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Η Finnan βρήκε ότι σημαντική μάθηση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια μη-ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων στο σχολείο: όπου τέτοιες εμπειρίες υποστηρίζονται θεσμικά και εντάσσονται στις καθημερινές δραστηριότητες, αυτό έχει πολύ θετικά παιδαγωγικά

14. <https://www.antenna.gr/webtv/watch?cid=_v_v_o_p_w6a_wj1_u=>

αποτελέσματα (2015). Σε σχολεία της Ιταλίας οι μαθητές με τους γονείς τους αναλαμβάνουν να φροντίζουν τις γλάστρες του σχολείου στη διάρκεια των διακοπών. Σε σχολεία στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες κάθε χρόνο μια ημέρα αφιερώνεται στο «ρίξιμο του αυγού». Οι μαθητές εργάζονται σε διάφορα projects ώστε να επινοήσουν δοχεία κατάλληλα για να ρίξουν ένα αυγό από το δεύτερο όροφο και να προσγειωθεί στη αυλή ακέραιο¹⁵. Σε δημοτικό σχολείο στη Στοκχόλμη, για τις τάξεις του δημοτικού διοργανώνεται κάθε χρόνο διαγωνισμός με σαίτες, στον οποίο συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Κερδίζει αυτός ή αυτή που η σαίτα του / της θα φτάσει πιο μακριά από όλες¹⁶. Αν και πρόκειται και εδώ για διαγωνισμό, δεν είναι πολιτισμικά φορτισμένος όπως οι σχολικοί διαγωνισμοί. Εδώ όλοι είναι εξίσου θεατές και πρωταγωνιστές και, το σημαντικότερο, όλοι έχουν την ίδια πιθανότητα να νικήσουν. Οι σχετικές πρωτιές δεν καταγράφονται και δεν διατυμπανίζονται. Ακόμα, στα σουηδικά σχολεία οι μαθητές διοργανώνουν γιορτές με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονιών, οι οποίοι μάλιστα ενδιαφέρονται να φέρνουν και «fingerfood». Έτσι ο σχολικός χώρος ταυτίζεται όχι μόνο με το μάθημα αλλά και με τον ελεύθερο χρόνο. Αναγνωρίζεται, με άλλα λόγια, ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν μόνο νου, αλλά, επίσης, σώμα και συναισθήματα.

5.3.4 Επινόηση νέων συμβόλων

Σύμβολα και τελετουργίες αποτελούν τη συγκολλητική ουσία που κρατάει το σχολείο ενωμένο (Dickinson και Erb 1997: 243). Θα μπορούσε η παρέλαση να φιλοξενεί, δίπλα στα εθνικά, νέα σύμβολα, π.χ. κάθε σχολείο θα μπορούσε να παρελάσει με το δικό του έμβλημα. Ούτε αυτό είναι επιστημονική φαντασία, αφού συμβαίνει π.χ. στην εθνική μαθητική παρέλαση στη Νορβηγία. Μέσα από μια συλλογική διαδικασία που εμπλέκει μαθητές και εκπαιδευτικούς, κάθε σχολείο έχει διαμορφώσει το έμβλημά του, που περιοδικά μπορεί να ανανεώνεται και που αναγράφει και το όνομα του σχολείου. Ζωγραφισμένο, κεντημένο ή patchwork, σε ξύλο ή σε ύφασμα, μπορεί να συμβολίζει την τοπική κοινότητα, την ιστορία του σχολείου ή τον τόπο όπου βρίσκεται¹⁷.

Όταν λέω «όνομα του σχολείου» εννοώ όνομα, και όχι προσδιορισμούς όπως

15. <<https://www.youtube.com/watch?v=IwaKzWknPtw>>

16. <<http://eng.rodabergsskolan.stockholm.se/node/214>>

17. Σε πολλές άλλες χώρες έχει κάθε σχολείο το έμβλημά του <<http://www.stlawrenceprimary.co.uk/school-emblem>>.

«Πρώτο Δημοτικό Σχολείο» ή «Τρίτο Λύκειο». Αυτά δεν είναι ονόματα. Αν ένα τέτοιο σύστημα εφαρμοζότανε στις χώρες της ΕΕ, η Ιταλία θα μπορούσε να λέγεται ΕΕ12 και η Ελλάδα ΕΕ13 και σίγουρα δε θα ενθουσιαζόνταν με αυτό ούτε οι Ιταλοί ούτε οι Έλληνες. Στις περισσότερες χώρες, εκτός από εκείνες του πρώην σοβιετικού μπλοκ, τα σχολεία έχουν ονόματα (π.χ. προσώπων, τόπων και ιδεών, π.χ. ελευθερία ή ανεξαρτησία). Το όνομα είναι το «μείζον σύμβολο της ταυτότητας» (Μικράκης 1998) και πρέπει να είναι μοναδικό. Στην Ελλάδα η προσθήκη προσωνομίας στα σχολεία προτάθηκε από πολιτικούς χρόνια πριν (Μπακάλης 2011) αλλά πραγματοποιήθηκε σποραδικά μόνο. Τα ονόματα των σχολείων αποτελούν σημαντικές αρένες για συζήτηση γύρω από την ταυτότητα των μαθητών. Όπως η ονοματοθεσία των οδών, είναι τρόπος χάραξης ορίων ανάμεσα σε εμάς και αυτούς, τους μέσα και τους ξένους (Alderman 2002: 605).

Σε ένα από τα πιο «δύσκολα» προάστια της Ρώμης, μετά από το θάνατο ενός νεαρού για επεισόδια εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί επινόησαν τρόπους να αυξηθεί η συνοχή στο σχολείο. Σε συμβολικό επίπεδο έπεισαν μαθητές και μαθητρίες να φορούν τζιν, λευκό πουκάμισο και γραβάτα¹⁸ σε καθημερινή βάση, σαν στολή. Στόχος ήταν (α) να γίνουν οι μαθητές πιο δυνατοί ψυχολογικά, αφού αναπόφευκτα το ντύσιμό τους θα προκαλούσε στην αρχή σχόλια ή και πειράγματα και (β) να αισθάνονται ενωμένοι στη διαφορετικότητα. Τα παιδιά δηλώνουν ότι τώρα καταλαβαίνουν «πώς αισθάνονται οι άλλοι όταν τους κοροϊδεύουν»¹⁹. Παράλληλα, σε πιο ουσιαστικό επίπεδο, επιχειρείται η συναισθηματική αγωγή των παιδιών. Για παράδειγμα, κάθε πρωί παίρνονται παρουσίες με ονομαστική κλήση. Με το που ακούει το όνομά του, κάθε παιδί βαθμολογεί τη διάθεσή του, δικαιολογώντας την απάντησή του. Αυτό αυξάνει τη γνώση του εαυτού και καλλιεργεί την ικανότητα να συλλάβουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων.

6. Τελικά σχόλια

Η οικοδόμηση μιας αίσθησης της κοινότητας στο σχολείο παραμελείται, επειδή λίγοι πιστεύουν πράγματι σε αυτήν (Schaps 2000). Η έμφαση, γονέων, και εκπαιδευτικών είναι συνήθως στην επίδοση. Ενώ αποδεδειγμένα η ανάπτυξη

18. Γραβάτες, σε διαφορετικό χρώμα ανάλογα με την τάξη, προμηθεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί από το κινεζικό μαγαζί της περιοχής.

19. <http://tv.ilfattoquotidiano.it/2015/10/25/scuola-tra-riscatto-e-lotta-al-bullismo-le-sempio-dalla-periferia-romana-di-tor-bella-monaca/424379/?pl_id=6&pl_type=category>

Ξη ενός πνεύματος κοινότητας μπορεί να βελτιώσει την επίδοση, αυτό γίνεται σε βάθος χρόνου και όχι τόσο γρήγορα όσο η εντατική διδασκαλία δεξιοτήτων και η προετοιμασία για τεστ και διαγωνίσματα (Schaps 2000). Η έρευνα δείχνει ότι η οικοδόμηση μιας αίσθησης κοινότητας είναι ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση στο δημοτικό, όπου ένας μόνο εκπαιδευτικός εργάζεται με τα παιδιά τον περισσότερο χρόνο. Τα αποτελέσματά της, ωστόσο, παραμένουν και στο γυμνάσιο. Σε πρώτη φάση, η επιτυχία μίας τέτοιας προσπάθειας θα καταστήσει τα σχολεία πιο ανθρώπινα. Στη συνέχεια, όταν τα παιδιά αυτά μεγαλώσουν, ίσως να συμβάλουν στο να γίνει πιο ανθρώπινη ολόκληρη η κοινωνία.



Στιγμιότυπο από τον ετήσιο διαγωνισμό με τις με σαίτες
στο σχολείο Rödaberg της Στοκχόλμης.

Πηγή: <<http://eng.rodabergsskolan.stockholm.se/node/214>>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασημόπουλος, Χ., Θ. Χατζηπέμου, Ε. Σουμάκη, Σ. Διαρεμέ, Δ. Γιαννακοπούλου και Ι. Τσιάντης (2008). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών», *Παιδί και Έφηβος* 10(1), 97-110.
- Βάμβουκας, Μ. (1989). «Αμιλλα». *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. 1ος τόμος. Λήμμα: Αμιλλα (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), 264-5.
- Benincasa, L. (2009α). «'Εσείς που ύστερα από πολλές προσπάθειες κατακτήσατε την κορυφή...'. Πολιτισμικοί στόχοι στο λόγο εκπροσώπων του κράτους σε μια τελετή επιβράβευσης αριστευσάντων μαθητών», *Νέα Παιδεία* 132, 56-74.
- Benincasa, L. (2009β). «Δημοσιοποίηση της αξιολόγησης των μαθητών και κατασκευή της αποτυχίας: Προς μια πολιτισμική ανάλυση», *Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία* 2, 213-232.
- Benincasa, L. (2009γ). «Οι μαθητικές παρελάσεις και τα "όρια" του έθνους: Από το 'σύμπαν της doxa' στο σύμπαν του διαλόγου», *Επιστήμες Αγωγής* 1, 213-228.
- Benincasa, L. (2010). «'Αυτοί που προσπαθούν περισσότερο, πετυχαίνουν, αγωνίζονται...'. Η επιβράβευση αριστευσάντων μαθητών ως ιδεολογικό άλλοθι της εξουσίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 160, 78-97.
- Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο).
- Benincasa, L. (2014). «Greek educational practices and a missing sense of community: The quest for social capital against the backdrop of crisis». *Proceedings from the Edulearn 14 Conference, Barcelona, 2014* (5843-5854).
- Bloome, D. και A. Egan-Robertson (επιμ.) (2001). *Γλώσσα και πολιτισμός: οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Μτφ. Μ. Καραλή (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Βουιδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο* (Αθήνα: Γρηγόρη).
- Βούλγαρη, Σ. (2014). «Bullying, μια σύγχρονη επιδημία», *Καθημερινή*. <<http://www.kathimerini.gr/770358/article/epikairothta/kosmos/vullying-mia-sygxronh-epidhmia>> (21/06/2015).
- Γιαννακοπούλου, Δ., Σ. Διαρεμέ, Ε. Σουμάκη, Θ. Χατζηπέμου, Χ. Ασημόπουλος και Ι. Τσιάντης (2010). «Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας», *Ψυχολογία* 17(2), 156-175.
- Γιανναρού, Λ. (2012, 19 Οκτ.). «Μαθήματα δράσους στα σχολεία από τη Χρυσή Αυγή», *Καθημερινή*. <<http://www.kathimerini.gr/471070/article/epikairothta/politikh/ma8hmata-8rasoys-sta-sxoleia-apo-th-xrysh-aygh>> (21/06/2015)
- Ελευθεράκης, Θ. (2008). «Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη: Από τη Σχολική Κοινότητα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-26) στις Μαθητικές

- Κοινότητες του σύγχρονου Ελληνικού Σχολείου».
 <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_&page706=1&itemid706=1084>
- Greek Social Issues. (2013). *Η βία στην ελληνική κοινωνία, 2013. Η βία στην ελληνική κοινωνία: Διάχυτη και παγιωμένη*. <<http://www.publicissue.gr/2135/violence-2013/>> (13/06/2015)
- Καρίπη, Φ. (2014, 4 Ιουλ). «Σχολικοί παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη παιδικής επιθετικότητας». <<http://your-psychology.gr/index.php/articles/school-bullying-aggression/194-sxolikai-paragontes>> (21/06/2015)
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές* (Αθήνα: Γρηγόρη).
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή - Σύγχρονο Ηγέτη* (Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο).
- Κάτσεων, Ε. (2007). *Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: μια ερμηνευτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία (Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Κάτσικας, Χ. (2000, 15 Σεπτ). «Οι αυτοκτονίες, τρίτη αιτία θανάτου των μαθητών», *Τα Νέα*, Ν14.
 <http://ta-neadolnet.gr/print_article.php?e=A&f=16844&m=N14&aa=1> (16-10-2008)
- Κοκκέδη Α., Μ. Σταύρου, Α. Φωτίου και Ε. Καναβού (2011). *Εφήβοι και βία*. Σειρά θεματικών τευχών: Εφήβοι, Συμπεριφορές & Υγεία (Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής). <http://www.epipsi.gr/pdf/2011/09_HBSC_2010_EPIPSI_2012.pdf> (22/06/2015)
- Κουλούρη, Χ. (2006, Οκτ. 22). «Εκπαίδευση και (μεγάλες) προσδοκίες». *Το Βήμα online*. <<http://tovima.gr/opinion/article/?aid=176445>>
- Κυπριανός, Π. (2014). «Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
 <<https://eclass.upatras.gr/modules/units/?course=PN1449&id=3463>>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση* (Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση* (Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Μικράκης, Α. (1998). «Εμείς και οι 'άλλοι', οι διαφορετικοί, οι ξένοι: Η σύγκρουση στο συμβολικό πεδίο. Στο Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά του συνεδρίου «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός». Β' επιστημονικό συνέδριο. Παν/μιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου, 1996, 728-737. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα).

- Μπακάλης, Θ. (2011, 2 Φεβρ.). «Δια της διαφημισμένης ονοματοδοσίας τα σχολεία έμειναν... αβάφτιστα. Παρατηρητής της Θράκης». <http://paratiritis-news.gr/detailed_article.php?id=142156&categoryid=6> (16/06/2015)
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης. Β' έκδοση* (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Πατέλης, Δ. Σ. (2003). «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Φιλοσοφικές και μεθοδολογικές πτυχές». Προδημοσιευμένη εισήγηση για την 1^η Εναλλακτική Ημερίδα Επιστημονικού Διαλόγου του περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση, 29-11-2003, 1^ο μέρος, τ. 130, Μάιος-Ιούνιος 2003, σελ.108-122, 2^ο μέρος, τ. 131, Ιούλιος - Αύγουστος 2003, σελ. 148-163 <<http://www.ilhs.tuc.gr/gr/protypa.htm>> (12/05/2015)
- Χατζηχρήστου, Χ., Α. Λαμπροπούλου και Κ. Λυκιτσάκου (2004). «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει». *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.
- Χηνάς, Π., Κ. Χρυσοφίδης, Ν. Πετρόπουλος και Α. Παπαστυλιανού (2000). «Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση» (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ). <<http://paroutsas.jmc.gr/agressiv.htm>> (12/05/2015)
- Χολτ, Τζ. (1995). *Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά*. Μτφ. Δ. Τσαρμακλή (Αθήνα: Καστανιώτης).
- Ψάλτρ, Α. και Κ. Κωνσταντίνου (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία* 14(4), 329-345.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderman, D. H. (2002). «School Names as Cultural Arenas: The Naming of U.S. Public Schools after Martin Luther King, Jr.», *Urban Geography* 23(7), 601-626.
- Barth, F. (1998). «Introduction», στο F. Barth. (επιμ.), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* (Long Grove, IL: Waveland Press), 9-38.
- Battistich, V. και A. Hom (1997). «The Relationship between Students' Sense of their School as a Community and their Involvement in Problem Behaviors», *American Journal of Public Health* 87(12), 1997-2001
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). «Effects of an Elementary School Intervention on Students' 'Connectedness' to School and Social Adjustment during Middle School», *The Journal of Primary Prevention* 24(3), 243-262.
- Battistich, V., D. Solomon, D. Kim, M. Watson και E. Schaps (1995). «Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes,

- Motives, and Performance: A Multilevel Analysis», *American Educational Research Journal* 32, 627-658.
- Baumeister, R. και M. Leary (1995). «The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation», *Psychological Bulletin* 117, 497-529.
- Beck, L. G. (1999). «Metaphors of Educational Community: An Analysis of the Images that Reflect and Influence Scholarship and Practice», *Educational Administration Quarterly* 35(1), 13-45.
- Beck, L. G. (2002). «The Complexity and Coherence of Educational Communities», στο G. Furman, (επιμ.), *School as Community: From Promise to Practice* (New York: State University of New York), 23-49.
- Benincasa, L. (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual. Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*. Doctoral dissertation. Institute of International Education (Stockholm: Stockholm University).
- Benincasa, L. (2013). «Ethics and the Greek Cultural Dialogue». IATED. *Proceedings of the 6th International Conference on Education, Research and Innovation*, 18th-20th November, Seville, Spain, 6529-6538.
- Benincasa, L. (2014). «Greek Educational Practices and a Missing Sense of Community: The Quest for Social Capital against the Backdrop of Crisis». *Proceedings of the EDULEARN14 Conference*, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain, 5843-5854
- Bibou-Nakou, J., H. Tsiantis, H. Assimopoulos, P. Chatzilambou και D. Giannakopoulou (2012), «School Factors Related to Bullying: A Qualitative Study of Early Adolescent Students», *Social Psychology of Education* 15, 125-145 DOI 10.1007/s11218-012-9179-1
- Bitsch Hansen, T., L. Majlund Steenberg, S. Palic και A. Elklit (2012). «A Review of Psychological Factors Related to Bullying Victimization in School», *Aggression and Violent Behavior* 17(4), 383-387.
- Bolman, L. G. και T. E. Deal (2008). *Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership*. Fourth Edition (San Francisco: Jossey-Bass). <<http://www.phd-in-progress.com/wp-content/uploads/2014/01/Bolman-Deal-Reframing-Organizations.pdf>> (22/06/2015).
- Bolton, J. M. (2011). «Psychological Factors Associated with Bullying Typologies in a Mental Health Population of Adolescents». PCOM Psychology Dissertations. Paper 177. <http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=psychology_dissertations> (21/06/2015)
- Brand, R. (1995). «Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn», *Educational Leadership*, Sept. 1995. <<http://www.alfiekohn.org/article/punished-rewards-article/>> (21/06/2015)

- Cohen, A. P. (1985). *Symbolic Construction of Community* (London: Routledge).
- Deci, E. L., R. Koestner και R. M. Ryan (2001). «Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again», *Review of Educational Research* 71(1), 1-27.
- Dickinson, T. και T. Erb (επιμ.) (1997). *We Gain More Than We Give: Teaming in Middle Schools* (Columbus, OH: National Middle School Association).
- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in School* (Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub).
- Ezekiel, R. (2002). «An Ethnographer Looks at Neo-Nazi and Klan Groups: The Racist Mind Revisited», *American Behavioral Scientist* 46, 51-71. DOI: 10.1177/0002764202046001005
- Finnan, C. (2015). «Not a waste of time: Scheduling Non-academic Learning Activities into the School Day», *The Urban Review* 47(1), 26-44. DOI 10.1007/s11256-014-0286-5
- Furman, G. (2002a). «Introduction», στο G. Furman, *School as Community: From Promise to Practice* (New York: State University of New York), 1-21.
- Furman, G. (επιμ.) 2002. *School as Community: From Promise to Practice* (New York: State University of New York).
- Gatto, J. (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Second edition (Philadelphia, PA: New Society).
- Glew, G., M.Y. Fan, W. Katon και F. P. Rivara (2008). «Bullying and School Safety», *The Journal of Pediatrics* 152(1), 123-128. doi:10.1016/j.jpeds.2007.05.045.
- Greene, M. (1993). «Imagination, Community and the School», *The Review of Education* 15(3-4), 223-231. DOI:10.1080/0098559930150303
- Heffernan, M. (2014). *A Bigger Prize: Why Competition Isn't Everything and How We Do Better* (New York: Simon & Schuster). Review. <<http://www.mheffernan.com/book-abp-summary.shtml>>
- Henig, J. R. (1994). *Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor* (Princeton, NJ: Princeton University Press).
- Houndoumadi, H., L. Pateraki και M. Doanidou (2004). «Tackling Violence in Schools: A Report from Greece», στο P. Smith (επιμ.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (London, UK: Routledge Falmer), 169-183. Περίληψη. <http://iamnotscared.pixel-online.org/database_publications_scheda.php?id_doc=220&str_search_langreview= str_search=doc_lang=&part_id=> (12/06/2016)
- Jenkins, R. (2009). *Social Identity*. Third edition (London: Taylor & Francis).
- Kagan, S. (2001). «Teaching for Character and Community», *Educational Leadership*, Oct. 2001, 50-55.
- Kapllani, G. και N. Mai (2005). «'Greece Belongs to Greeks!' The Case of the Greek Flag in the Hands of an Albanian Student», στο R. King, R., N. Mai & S. S.

- Schwandner (επιμ.), *The New Albanian Migration* (Brighton: Sussex Academic Press), 153-172. Retrieved 21-02-2014 from <https://www.academia.edu/1235236/Greece_belongs_to_Greeks_the_case_of_the_Greek_flag_in_the_hands_of_an_Albanian_student_2005_> (22/06/2015).
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes* (Boston: Houghton Mifflin).
- Lewis, C., E. Schaps και M. Watson (2003). «Building Community in School: The Child Development Project», στο M. Elias, H. Arnold & C. Steiger Hussey (επιμ.), *EQ + IQ: How to Build Smart, Nonviolent, Emotionally Intelligent Schools* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press), 100-108.
<<http://www.devstu.org/research-articles-and-papers-building-community-in-school-the-child-development-project>> (03/06/2015)
- Lynch, S. (2004). *Building Community in Schools*, by Thomas J. Sergiovanni (Review), *Journal of Catholic Education* 8 (2).
<<http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/4>> (21/06/2015)
- McCabe, D. L. και L. K. Treviño (1993). «Honor Codes and Other Contextual Influences», *The Journal of Higher Education* 64(5), 522-538.
- McDermott, R. και H. Varenne (1999). *Successful Failure: The School America Builds* (Boulder: CO: Westview Press).
- Merickel, M. L. (1998). «Integration of the Disciplines. Historical Example: Dewey School». School of Education: Oregon State University.
<<http://oregonstate.edu/instruction/ed555/zone3/dewey.htm>>
- Meyer, J. W., J. Boli, G. M. Thomas και F. O. Ramirez (1997). «World Society and the Nation-State», *American Journal of Sociology* 103, 144-81.
- Moll, L. C. και K. Spear-Ellinwood (2012). «Community in the Classroom», στο J. Banks (επιμ.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (London: Sage), 419-421.
- Nikiforou, M., S. N. Georgiou, και P. Stavrinides (2013). «Attachment to Parents and Peers as a Parameter of Bullying and Victimization», *Journal of Criminology*, Art. ID 484871 <<http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871>> (22/11/2015)
- Oregon (2000). «Keeping Kids Connected. Oregon Department of Education», Office of Curriculum, Instruction, and Field Services, May 2000.
<<http://www.ode.state.or.us/teachlearn/specialty/alt/keepkids.pdf>> (11/06/2015)
- Orzel, C. L. (2012). *Exploring the Relationships between Dialogue and Inclusive School Communities*. PhD Dissertation (Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Peterson, K. και T.E. Deal (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook* (San Francisco: Jossey Bass).
- Schaps, E. (2000). «Building Community: The Neglected Element in School Renewal», *Principal*, Sept.2000.<<https://www.collaborativeclassroom.org/sites/default>>

- fault/files/media/pdfs/about/articles/building_community.pdf>
(12/06/2016)
- Schaps, E. (2003α). «Creating a School Community», *Educational Leadership* 60(6), 31-33.
- Schaps, E. (2003β). «Community in School: Central to Character Formation, Violence Prevention and More», *TEPSA Journal* 1 15-22.
- Schaps, E. (2003γ). «The Heart of a Caring School», *Educational Leadership* 60(6), 31-33.
- Schaps, E. (2009). «Creating Caring School Communities», *Leadership* March/April, 8-11.
- Schaps, E., V. Battistich και D. Solomon (1997). «School as a Caring Community: A Key to Character Education», στο A. Molnar (επιμ.), *The Construction of Children's Character*, Part II, Sect. 3, Art. 10 (Chicago: University of Chicago Press).
- Schaps, E., V. Battistich και D. Solomon (2004). «Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project», στο J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, και H. J. Walberg (επιμ.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* (New York: Teachers College Press), 189-205.
- Schaps, E. και D. Solomon (1990). «Schools and Classrooms as Caring Communities», *Educational Leadership* 48(3), 38-42.
<http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199011_schaps.pdf>
(12/04/2015)
- Sergiovanni, T. J. (1992). «On Rethinking Leadership: A conversation with Tom Sergiovanni. Interview by Tom Brandt», *Educational Leadership* 1992, Febr. 46-49.
<http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_brandt2.pdf>
(21/06/2015)
- Sharpe, E. (2005). «Community in Postmodern Culture: The Place of Leisure». Paper Presented at the Eleventh Canadian Congress on Leisure Research, May 17-20, 2005.
<<http://lin.ca/sites/default/files/attachments/CCLR11-136.pdf>>
(09/05/2015).
- Shweder, R.A. (1984). «Anthropology's Romantic Rebellion against the Enlightenment, or There's More to Thinking than Reason and Evidence», στο R. A. Shweder και R. A. Levine (επιμ. *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (Cambridge: Cambridge University Press), 27-66.

- Slee, P. T. (2004). «Violence in School. An Australian Commentary», στο P. Smith (επιμ.), *Violence in schools: The response in Europe* (London, UK: Routledge Falmer), 301-316.
- Smith, G. A. (επιμ.) (1993). *Public Schools That Work: Creating Community* (London: Routledge).
- Smith, P., V. Nika και M. Papisideri (2004). «Bullying and Violence in Schools: An International Perspective and Findings in Greece», *Ψυχολογία* 11(2), 184-203.
- Solomon, D., V. Battistich, M. Watson, E. Schaps και C. Lewis (2000). «A Six-district Study of Educational Change: Direct and Mediated Effects of the Child Development Project», *Social Psychology of Education* 4, 3-51.
- Solomon, D., M. Watson, V. Battistich, E. Schaps και K. Delucchi (1996). «Creating Classrooms that Students Experience as Communities», *American Journal of Community Psychology* 24(6), 719-748.
- Stanev, D. N. (2013). «The Political Theory of David Hume. The Dichotomy between Short-term and Long-term Interests and the Problem of Collective Action», στο S. Tweyman (επιμ.), *David Hume: A Tercentenary Tribute* (Ann Arbor, MI: York University), 125-141.
- Strike, K. A. (2000). «Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models and a Dilemma or Two», *Journal of Philosophy of Education* 34(4), 617-642. DOI: 10.1111/1467-9752.00198
- Tzanelli, R. (2006). «Not My Flag? Citizenship and Nationhood in the Margins of Europe», *Ethnic and Racial Studies* 29 (1), 27-49.
- Watson, M., V. Battistich και D. Solomon (1997). «Enhancing Students' Social and Ethical Development in Schools: An Intervention Program and its Effects», *International Journal of Educational Research* 27, 571-586.

ABSTRACT

Greek schools are increasingly battered by bullying and racism, sometimes with the implication of neo-Nazi groups and formations. Findings from a bulky literature, both in English and Greek, lead to the conclusion that school violence can be successfully contained if schools are re-organized so as to function as communities. To what extent does the Greek school fit these requirements?

For the purpose of this paper, the community is defined as a psychological state, an emotional and social experience. When is a community? When pupils and teachers experience the relevant psychological and emotional state. A school functions as a community when it (a) promotes supporting relationships, among students, among students and teachers, and among teachers (maybe a neglected dimension); (b) does not limit itself to fostering achievement, but promotes human relationships, mutual care and personal responsibility as well; (c) systematically offers chances for students to co-operate and help one another; (d) provides students the possibility to be autonomous and, depending on age, to make choices and make their voices heard. In a school-community, symbols and rituals make up the glue that keep the school together.

Selected, institutionalized practices in Greek school are described and examined from the perspective of their compatibility with the spirit of community. Finally, a number of interventions are suggested, that have the potential to transform Greek schools into communities, thus making them more "human". Suggestions are discussed in three groups: (a) abolition of selected activities, (b) conception of new activities and (c) institution of new symbols. These suggestions are not meant as an overall design for school change. Being aware of the built-in inertia of the educational system, I chose to illustrate ideas that can be applied or adapted by the teaching staff at the micro-level of everyday life.