

Ο παρών τόμος, με τίτλο «Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία», οργανώθηκε και ετοιμάστηκε στα πλαίσια των τριάντα χρόνων από την ίδρυση του ΤΕΕΑΠΗ (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών. Συγκεντρώνει 22 κείμενα των μελών ΔΕΠ και ΕΕΠ του ΤΕΕΑΠΗ μέσα από τα οποία γίνεται μια ανασκόπηση της συμβολής του Τμήματος στο πεδίο της έρευνας και της εκπαιδευτικής πρακτικής τα τελευταία χρόνια. Τα επιμέρους κεφάλαια καλύπτουν μια ευρεία θεματολογία, η οποία αφορά κύριους τομείς της σύγχρονης έρευνας στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής.

Ο τόμος απευθύνεται σε φοιτήτριες και φοιτητές των επιστημών της εκπαίδευσης που επιθυμούν να εμβαθύνουν στις εξελίξεις στο πεδίο της επιστήμης τους, σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στον χώρο αυτό και σε ερευνητές και διδάσκοντες πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την επιστημολογική φυσιογνωμία του ΤΕΕΑΠΗ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του.

Πανεπιστήμιο Πατρών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική  
και την Πρώτη Σχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

## Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία



# Κεφάλαιο 10

## Αξιοποίηση της Κοινωνιολογικής Γνώσης στην Περίπτωση των Σχολείων και των Εκπαιδευτικών

*Κουστουράκης Σ. Γεράσιμος*

### *Εισαγωγικά σχόλια*

Η σημαντικότητα της συμβολής του σχολείου και της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αναγνωρίζεται από όλες τις σχολές κοινωνιολογικής σκέψης (Apple, Ball & Gandin, 2010· Blackledge & Hunt, 2004· De Queiroz, 2000· Hughes & Kroehler, 2007· Λάμνιαν, 2002). Μάλιστα, οι βάσεις της προσωπικότητας κτίζονται στη νηπιακή ηλικία καθώς, σύμφωνα με τον George Herbert Mead (1982), στην ηλικία των πέντε περίπου ετών διαμορφώνεται ο «εαυτός». Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του «εγώ» (το άτομο που επιθυμεί την ικανοποίηση των αναγκών του) με το «εμέ» (παρέμβαση της κοινωνίας μέσα από τη δράση των «άλλων»). Το «νόημα», λοιπόν, που ο άνθρωπος αποκτά για τον εαυτό του διαμορφώνεται από τις παρεμβάσεις των «σημαντικών άλλων», στους οποίους συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Βέβαια, η επίδραση της γνώμης εκείνων που το άτομο θεωρεί ως σημαντικούς εξακολουθεί να υφίσταται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με την ανάλυση του Charles Horton Cooley ο άνθρωπος βλέπει τον εαυτό του «κατοπτρικά» μέσα από τα μάτια των άλλων διαμορφώνοντας την αυτοαντίληψή του («πώς είναι ο εαυτός μου;»), την αυτοεκτίμηση («αξιζώ;») και την αυτοπεποίθησή του («μπορώ;») ως αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκομίζει κατά τη διάρκεια της προσωπικής του διαδρομής, συμμετοχής και δράσης εντός των διαφόρων κοινωνικών πεδίων (Jacobs, 2006). Η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι του εκπαιδευτικού πεδίου και θα έπρεπε να προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η απεικόνιση της ιστορίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην περίπτωση της σύγχρονης Ελλάδας θα μπορούσε να αποδοθεί ως μια προσπάθεια οικοδόμησης ενός κτιρίου με συνεχείς και επίπονες εργασίες στους πάνω ορόφους αδιαφορώντας, κατά κάποιο τρόπο, για τα θεμέλια. Εάν στο συγκεκριμένο σχήμα αντικαταστήσουμε κατά σειρά τις λέξεις οικοδόμηση, κτίριο και θεμέλια με τους όρους διαμόρφωση εκπαιδευτικού οικοδομήματος, διαμόρφωση του εαυτού του νέου ανθρώπου (μαθητή) και προσχολική ηλικία τότε οι στρεβλώσεις και οι αποκλίσεις στις προτεραιότητες και τις σημαντικότητες στις επιλογές της ελληνικής πολιτείας στο διάβα της σύγχρονης ιστορίας της είναι προφανείς. Και εδώ η προσχολική εκπαίδευση και αγωγή, για την οποία θα κάνουμε κάποια ειδικά σχόλια στο κείμενό μας, εμφανίζεται ως μια ιδιαίτερα παραμελημένη περιοχή, καθώς οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κυπριανός, 2004· Μπουζάκης, 2005).

### ***Κοινωνιολογική γνώση και εκπαιδευτικοί***

Η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις και την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους επιλογών στο μικροεπίπεδο των σχολείων και των σχολικών τάξεων. Δηλαδή των επιλογών για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης και για τη διαμόρφωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, που ο Michael Apple (2004) αποκάλεσε «μαύρο κουτί». Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό διότι εμπεριέχει όλα όσα διαδραματίζονται εντός των σχολείων κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων που εμπλέκονται και επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία (φορείς δράσης/agents και συμμετέχοντες στη δράση/actors: εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εποπτικοί συμβουλευτικοί και διοικητικοί παράγοντες, εργοδότες στην περίπτωση των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, τοπικοί κοινοτικοί και πολιτικοί παράγοντες, επαγγελματικές ενώσεις).

Η κοινωνιολογική έρευνα που αξιοποιεί τις θεωρίες των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου των «δασκάλων» (οποιασδήποτε βαθμίδας) στο εκπαιδευτικό πεδίο. Και τούτο διότι το σχολείο διαμέσου της συμβολής των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ρόλο πολιτισμικού αναμεταδότη ή/και παραγωγού κουλτούρας καθώς διδάσκει γνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες και διαμορφώνει στάσεις, διαθέσεις δράσης (dispositions) και συμπεριφορές στους μαθητές (Bernstein, 2000, 2004· Bourdieu, 1977, 1988· Johanson, 2010· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Έτσι, οι κατάλληλες παιδαγωγικές επιλογές δράσης του νηπιαγωγού, αρχικά, και του δασκάλου, στη συνέχεια, μπορούν να οδηγήσουν

σε θετικά αποτελέσματα για τις περιπτώσεις, κυρίως (και όχι μόνον), των μαθητών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα και έχουν ανάγκη από τη συμβολή του σχολείου για τη βελτίωση των προοπτικών της ζωής τους. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις των διδασκόντων για την τελευταία ομάδα μαθητών, που είναι η πολυπληθέστερη στην πυραμίδα του μαθητικού πληθυσμού και που παρουσιάζει αυξητικές τάσεις υπό την επίδραση των παγκόσμιων αλλαγών και της οικονομικής κρίσης που αγγίζει όλο και μεγαλύτερο μέρος των πολιτών της Ευρώπης (Giddens, 2009· Hughes & Kroehler, 2007), μπορούν να οδηγήσουν (Bernstein, 2003, 2004· Bourdieu, 1977, 1984· Bourdieu & Darbel, 1990· Bourdieu & Passeron, 1990): (α) στη μείωση της διαφοράς μεταξύ του πολιτιστικού κεφαλαίου (*habitus*) των μαθητών και της επίσημης κουλτούρας του σχολείου, (β) στη σταδιακή οικοδόμηση στους συγκεκριμένους μαθητές της κουλτούρας των καλλιεργημένων ανθρώπων (*δευτερογενές habitus*), και (γ) στην παροχή σημαντικών κοινωνικού, πολιτισμικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα εφοδίων που θα ενδυναμώσουν τις προοπτικές παραμονής τους στο εκπαιδευτικό πεδίο και θα ενισχύσουν την προσπάθειά τους για την απόκτηση θεσμοποιημένου πολιτιστικού κεφαλαίου με τη μορφή εκπαιδευτικών τίτλων με κύρος.

Σε ένα πιθανό ερώτημα σχετικά με τη χρησιμότητα της κοινωνιολογικής γνώσης στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς θα απαντούσαμε υποστηρίζοντας ότι αυτή θα μπορούσε (Beck & Young, 2005· Blackledge & Hunt, 2004· De Queiroz, 2000· Giddens, 2009):

(α) Να συμβάλλει στον αυτοδιαφωτισμό και στην απελευθέρωση των διδασκόντων από στερεότυπα και προκαταλήψεις με την παράλληλη καλλιέργεια πολιτισμικού χαρακτήρα ευαισθησιών που συνδέονται με την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων (*individuals*) με τα οποία αλληλεπιδρούν καθημερινά (όπως μαθητές: από οικογένειες Ρομά, με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Το γεγονός αυτό προσδοκάται ότι θα βελτιώσει τις σχέσεις των δασκάλων με όλους εκείνους που εμπλέκονται με οποιοδήποτε τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που θα αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και θα προσαρμόζονται σε αυτές. Έτσι, είναι δυνατή η κατάρριψη του μύθου του προσωπικού χαρίσματος, που αναφέρεται σε μαθητές οι οποίοι λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης διαθέτουν καλλιεργημένο *habitus*, που τους επιτρέπει τη διαχείριση των εντυπώσεων και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το σχολείο προς όφελός τους.

(β) Να συμβάλλει στην αποτίμηση από τους εκπαιδευτικούς των αποτελεσμάτων των υλοποιούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στους μαθητές τους. Στις περιπτώσεις ύπαρξης αρνητικών συνεπειών οι διδάσκοντες δρώντας ατομικά και συλλογικά μπορούν: (i) να προβαίνουν σε όλες τις αναγκαίες παιδαγωγικές - διδακτικές προσαρμογές κατά την προσέγγιση και επεξεργασία της σχολικής γνώσης. Και (ii) να διαμορφώνουν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τους, όπως λ.χ. με πολιτισμικού χαρακτήρα εκδηλώσεις και δραστηριότητες, προκειμένου να ωφελούνται όλοι οι μαθητές και κυρίως εκείνοι που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Και,

(γ) Επειδή σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται αρκετά συχνά δριμυία επίθεση αμφισβήτησης σε παγκόσμιο επίπεδο η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής θεωρητικής και πρακτικής γνώσης μπορεί να εφοδιάσει τους δασκάλους με επιχειρήματα, ιδέες και προτάσεις για την διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών επαγγελματικής δράσης τόσο στο μικροεπίπεδο του σχολείου και του συλλόγου εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, όσο και στο θεσμικό επίπεδο της ομοσπονδίας τους με στόχο την κριτική αποτίμηση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τη διεκδίκηση αλλαγών και τη διατύπωση θέσεων και προτάσεων προς τους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

### ***Εκπαιδευτικό «πεδίο» και εκπαιδευτικοί***

Για να απεικονίσουμε τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός του εκπαιδευτικού πεδίου και ειδικότερα εντός του πεδίου των σχολείων μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ακόλουθη εξίσωση από τη θεωρία του Bourdieu (1984):

$$[(\textit{habitus}) (\textit{κεφάλαιο})] + \textit{πεδίο} = \textit{πρακτική}$$

Η εξίσωση αυτή φανερώνει ότι οι πρακτικές είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκειμένων που δραστηριοποιούνται εντός του πεδίου με βάση τους κανόνες του (ως agents ή actors) αναπτύσσοντας στρατηγικές δράσης και χρησιμοποιώντας ως όπλα το habitus και τις διάφορες μορφές κεφαλαίων που διαθέτουν (πολιτιστικό, θεσμικό, οικονομικό, κοινωνικό, συμβολικό) (Bourdieu, 1986). Η ενεργοποίηση του habitus γίνεται με έναν τρόπο ασυνείδητο και ασαφή για το άτομο που δρα (και ενδεχομένως και για τους ανυποψίαστους παρατηρητές της δράσης του) (Bourdieu, 1984). Και τούτο διότι το habitus, που είναι η ιστορία του κάθε ανθρώπου που έγινε σώμα, γούστο, γλώσσα και τρόπος επικοινωνίας, λειτουργεί ως μια ορχήστρα χωρίς μαέστρο («conductorless orchestration») (Bourdieu, 1990β, σελ. 59) κατευθύνοντας με έναν σχετικά αυτόματο, λογικό και συ-

στηματικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις επιλογές του. Το *habitus*, σύμφωνα με τον Bourdieu (1990α), ως προϊόν κοινωνικοποίησης, υπόκειται σε αργές αλλαγές υπό την επίδραση της εκπαίδευσης αλλά και των εμπειριών ζωής του κάθε ανθρώπου.

Με τον όρο θεσμικό *habitus* αποδίδεται η κουλτούρα που ενυπάρχει στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ανιχνεύεται εμπειρικά εξετάζοντας τις αξίες που καλλιεργούν και προβάλλουν, τις γνώσεις που μεταδίδουν, την επίσημη γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν για τη μετάδοση της σχολικής γνώσης και των αξιών τους προκειμένου να διαμορφώσουν τις συνειδήσεις όσων εκπαιδεύουν (Bourdieu, 1990β· Bourdieu & Passeron, 1990· Thomas, 2002). Η κουλτούρα της εκπαίδευσης αντιστοιχεί στην κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικά και πολιτικά ομάδων και λειτουργεί θέτοντας (με αφανή τρόπο) φραγμούς στην πορεία πολλών μαθητών (καθώς το σχολείο εμφανίζεται ως ουδέτερο, αντικειμενικό και προορισμένο να καλύψει τις ανάγκες όλων των κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού). Πρόκειται για μαθητές των οποίων το *habitus* και ο κώδικας επικοινωνίας διαφοροποιείται από τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Bernstein, 1990, 2003· Bourdieu, 1977, 1988· Bourdieu & Passeron, 1990· Thomas, 2002). Το θεσμικό *habitus* ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (όπως τα Πειραματικά, τα μουσικά ή τα αθλητικά σχολεία) μπορεί να θέτει φραγμούς σε όσους επιθυμούν να εισέλθουν και να φοιτήσουν σε αυτό ενεργοποιώντας συγκεκριμένες «προϋποθέσεις και διαδικασίες εισδοχής». Έτσι, για να γίνει αποδεκτός ένας υποψήφιος καλείται να αποδείξει ότι διαθέτει έναν συγκεκριμένο τύπο *habitus* με τη μορφή ειδικών γνώσεων, κλίσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Εστιάζοντας ειδικότερα το ενδιαφέρον μας στο εκπαιδευτικό πεδίο και τον εκπαιδευτικό επισημαίνουμε τα εξής:

- Το εκπαιδευτικό πεδίο διαθέτει σαφείς κανόνες, που προσδιορίζονται με θεσμικό τρόπο (όπως είναι για παράδειγμα οι ώρες προσέλευσης και αποχώρησης και το καθηκοντολόγιο μαθητών και εκπαιδευτικών). Πρόκειται για τους κανόνες του «παιχνιδιού» (Bourdieu, 1984, 1990β), τους οποίους οφείλει να γνωρίζει και να υλοποιεί ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει είτε να εισέλθει στο πεδίο ή να συνεχίσει να εργάζεται σε αυτό.
- Η καθημερινή δράση του εκπαιδευτικού στο σχολείο επηρεάζεται και προσδιορίζεται από το δικό του *habitus*, που οικοδομήθηκε σταδιακά (και εξακολουθεί να αναδιαμορφώνεται) ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και κατάρτισής



του (δευτερογενές habitus) και της απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας (τριτογενές habitus) (Bourdieu, 1986, 1990β). Το habitus επιδρά στη διαμόρφωση του νοήματος που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του και για όλους τους «άλλους» που διαντιδρούν μαζί του (λ.χ. μαθητές, συνάδελφοι, γονείς). Άλλωστε, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, που εργάζονται ακολουθώντας το επιστημολογικό παράδειγμα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που αποκτά δρώντας εντός του εκπαιδευτικού πεδίου. Και τούτο διότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης του διδάσκοντα με όσους δραστηριοποιούνται εντός του συγκεκριμένου πεδίου επηρεάζεται από (Blackledge & Hunt, 2004· Λάμνιαν, 2002): (α) την αξιολόγηση του εαυτού και των ικανοτήτων του σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης και της ομάδας μαθητών με τους οποίους εργάζεται, (β) την άποψη που έχει για το διδασκαλικό ρόλο, (γ) την άποψή του για τους χαρακτήρες και τις προσδοκώμενες συμπεριφορές των μαθητών σε συνάρτηση με την «ιδεατή» εικόνα του «καλού» μαθητή που έχει στο νου του, (δ) τις απόψεις του για το «πώς μαθαίνουν» οι μαθητές και για τον «τρόπο» που θα πρέπει να μεταδίδεται σε αυτούς η γνώση. Και (ε) από τη στερεοτυπική σκέψη του εκπαιδευτικού που μπορεί να ενεργοποιείται με αφορμή παράγοντες όπως οι: ηλικία, φύλο, φυλή, οικογενειακή κατάσταση, οικογενειακή προέλευση και κατεύθυνση σπουδών που ακολουθούν ή πρόκειται να ακολουθήσουν οι μαθητές.

- Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στον καθημερινό «αγώνα» που διεξάγεται εντός του εκπαιδευτικού πεδίου και διαντιδρά με τους «άλλους», είτε απλώς συνυπάρχοντας μαζί τους ή συνεργαζόμενος ή συναγωνιζόμενος/ανταγωνιζόμενος με αυτούς, είτε πραγματοποιώντας δράσεις (όπως είναι η συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα) ή, ενίοτε, διεκδικώντας οφέλη για τον εαυτό του (όπως: βαθμολογική προαγωγή, μετάθεση, απόσπαση, κατάληψη θέσης εξουσίας/ευθύνης) αξιοποιώντας τα διάφορα είδη κεφαλαίων που διαθέτει (συμβολικό, κοινωνικό, θεσμοποιημένο με τη μορφή μεταπτυχιακών τίτλων που διαθέτουν κύρος) (Bourdieu, 1988, 1990β). Η ενεργοποίηση των συγκεκριμένων μορφών κεφαλαίων γίνεται εύκολα αντιληπτή παρατηρώντας τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι διδάσκοντες όταν πρόκειται να υποστούν οποιασδήποτε μορφής αξιολόγηση.

Η έννοια του habitus από τη θεωρία του Bourdieu συσχετίζεται με την έννοια του κώδικα (code) από τη θεωρία του Bernstein (Harker & May, 1993· Λάμνιαν,

2002· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Επιχειρώντας με κάπως απλουστευτικό τρόπο τη διασαφήνιση της συγκεκριμένης έννοιας επισημαίνουμε ότι οι κώδικες προσλαμβάνονται σιωπηρά από τα υποκείμενα μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους, και αποτελούν ρυθμιστικές αρχές ηθικής και κοινωνικής τάξης, που προσδιορίζουν και ρυθμίζουν τους τρόπους και τις μορφές επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικών πρακτικών στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (πεδία) που συμμετέχουν (Bernstein, 1990, 2003· Σολομών, 1991). Επίσης, οι κώδικες μεταφέρουν στα υποκείμενα όλα τα ουσιώδη, σημαντικά και αντιφατικά στοιχεία, τα οποία στην περίπτωση που ενεργοποιηθούν μπορούν να οδηγήσουν στην ανατροπή του κώδικα. Τέτοιες «αντιφάσεις» μπορεί να είναι αντίθετες απόψεις που εν δυνάμει μπορεί να απελευθερώσουν τους ανθρώπους από φοβίες, αναστολές, διλήμματα και υπάρχουσες στρεβλές εντυπώσεις/κρίσεις ή πεποιθήσεις (αποτελώντας την άλλη όψη του νομίσματος που παραμένει σε λανθάνουσα κατάσταση και είναι σιωπηρά κρυμμένη). Επομένως, ο κώδικας ως ρυθμιστική αρχή εμπεριέχει ένα δυναμικό εκρηκτικού χαρακτήρα, που όταν ενεργοποιηθεί στη συνείδηση του ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε ανατροπές πολλών και σημαντικών στοιχείων που προσδιορίζουν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του. Η αξιοποίηση των ιδεών αυτών είναι χρήσιμη στο νηπιαγωγείο διότι στην προσχολική ηλικία οικοδομούνται τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας των ανθρώπων. Έτσι, οι νηπιαγωγοί επισημαίνοντας στρεβλές αντιλήψεις, απόψεις και συμπεριφορές, που κουβαλούν τα νήπια μαζί τους, όπως στερεότυπα, προκαταλήψεις και αρνητικές αξιολογήσεις για συμμαθητές ή συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν κατάλληλα και να προσπαθήσουν να τις αλλάξουν και να τις ανατρέψουν (ενεργοποιώντας αυτές ακριβώς τις αντιφάσεις του κώδικα κοινωνικοποίησης των παιδιών). Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να επιλέξουν τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές αλλά και τις αναγκαίες παιδαγωγικές παρεμβάσεις στη διαμόρφωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος του σχολείου τους (όπως λ.χ. παιχνίδια και ευκαιρίες για συνεργατικού χαρακτήρα διαντιδράσεις μεταξύ των παιδιών) προκειμένου να αποκαθλώσουν τους μύθους, που αποτελούνται από συμπλέγματα προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων, και να τους αντικαταστήσουν με θετικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

### **Σχολικό «πεδίο» και (παιδαγωγικές) πρακτικές**

Οι θεωρίες των Bourdieu και Bernstein έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα (Harker & May, 1993· Λάμνιαν, 2002) και μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά στην εκπαιδευτική κοινωνιολογική έρευνα. Ειδικότερα, οι απόψεις του



Bernstein μας βοηθούν να μελετήσουμε και να αναλύσουμε τις παιδαγωγικές διαδικασίες που αναπτύσσονται εντός των διαφόρων κοινωνικών πεδίων ή θεσμών, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, προσεγγίζοντας το οργανωτικό και το αλληλεπιδραστικό τους πλαίσιο.

Η οργανωτική διάσταση του πεδίου της εκπαίδευσης διαμορφώνεται υπό την επίδραση των σχέσεων εξουσίας, που υφίστανται σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία, και περιλαμβάνει κανόνες που ορίζουν «τί επιτρέπεται» και «τι απαγορεύεται» (να ειπωθεί, να διδαχθεί, να πραγματοποιηθεί εντός του σχολείου). Η οργανωτική/λειτουργική διάσταση προσεγγίζεται με τη χρήση της έννοιας της ταξινόμησης (classification) από τη θεωρία του Bernstein (1990, 2000, 2004) και υποδηλώνει την ύπαρξη και τη συντήρηση συνόρων (ισχυρών ή χαλαρών) σχετικά με: (α) την οργανωτική δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, (β) τις προβλεπόμενες θέσεις και ρόλους όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες της εκπαίδευσης, (γ) τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης, και (δ) τις σχέσεις που επιτρέπονται μεταξύ: των προσώπων που δραστηριοποιούνται στο εκπαιδευτικό πεδίο (ηγεσία, διδάσκοντες, μαθητές, γονείς κλπ.), των περιοχών γνώσης (διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ή διαφύλαξη της καθαρότητας των γνωστικών αντικειμένων του *curriculum*), και των πρακτικών που αναφέρονται στη διδασκαλία αλλά και στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής (κρυφού αναλυτικού προγράμματος). Τα σύνορα μπορεί να είναι πραγματικά ή συμβολικά. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η περίφραξη ενός εκπαιδευτηρίου που καθορίζει το σύνορο σχετικά με το ποιοι επιτρέπεται να εισέρχονται στο εσωτερικό του για την πραγματοποίηση της καθημερινής σχολικής εργασίας. Επίσης, η απόδοση ταυτότητας στις αίθουσες ενός σχολείου (όπως: γραφείο διευθυντή, εργαστήριο φυσικής, αίθουσα Α1 τμήματος) δημιουργεί σύνορα σχετικά με το ποιοι, τότε και με ποιο τελετουργικό επιτρέπεται να εισέρχονται σε αυτές. Συμβολικά είναι τα σύνορα που ενεργοποιούνται στο νου των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων ενός γυμνασίου αποτρέποντας τη μεταξύ τους διδακτική συνεργασία για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (παρότι μπορεί να διατηρούν φιλικές σχέσεις). Και τούτο διότι αισθάνονται ότι διαθέτουν διαφορετική επιστημονική ταυτότητα, η οποία συνδέεται με τη διαφύλαξη και τη διατήρηση της ιδιαιτερότητας των γνωστικών τους αντικειμένων. Επίσης, σε κάθε πεδίο υπάρχουν κανόνες που καθορίζουν τελετουργικά ζητήματα και τον τρόπο αλληλεπίδρασης όσων δραστηριοποιούνται σε αυτό. Πρόκειται για τους «κανόνες αναγνώρισης», που αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ταξινόμησης. Για παράδειγμα, δεν διαθέτει τους συγκεκριμένους κανόνες ένα νήπιο καταγωγής Ρομά που δεν κάθεται σε μια ορισμένη θέση για να συμμετάσχει στις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου

αλλά κινείται συνεχώς στην αίθουσα περιεργαζόμενο και παίζοντας με τα αντικείμενα που υπάρχουν. Εδώ η/ο νηπιαγωγός οφείλει να προσεγγίσει με λεπτότητα και κατανόηση το νήπιο αυτό βοηθώντας το να γνωρίσει και να κατανοήσει τους «κανόνες αναγνώρισης» του τρόπου λειτουργίας της σχολικής τάξης. Μόνον όταν αυτό επιτευχθεί το συγκεκριμένο νήπιο θα μπορέσει να συμπεριφερθεί όπως αναμένεται και να συνεργαστεί αρμονικά με τους συμμαθητές του.

Η έννοια της περιχάραξης προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την ανάλυση του αλληλεπιδραστικού παιδαγωγικού πλαισίου των σχολείων και των σχολικών τάξεων καθώς φανερώνει την εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών που αναπτύσσονται για τη διδασκαλία της σχολικής γνώσης (Bernstein, 2004). Η περιχάραξη αποδίδεται με τον τύπο (Bernstein, 2000):

$$\text{Περιχάραξη} = (\text{Διδακτικός Λόγος})/(\text{Ρυθμιστικός Λόγος})$$

Δηλαδή ο Ρυθμιστικός Λόγος είναι κυρίαρχος και επηρεάζει τον τρόπο που υλοποιείται ο Διδακτικός Λόγος. Ειδικότερα (Bernstein, 2003, 2004· Koustourakis, 2013, 2014):

(α) Ο Ρυθμιστικός Λόγος αναφέρεται στις ιεραρχικές σχέσεις που εφαρμόζονται στο καθημερινό αλληλεπιδραστικό πλαίσιο των σχολικών αιθουσών μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και που προσδιορίζουν το βαθμό ορατότητας του ελέγχου της επικοινωνίας και της σχολικής εργασίας από την πλευρά των μαθητών. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί μέσα από τους κατάλληλους διδακτικούς ελιγμούς οφείλουν να κρύβουν τις ιεραρχικές σχέσεις, που εκ των πραγμάτων υφίστανται προς όφελός τους, δίνοντας πρωτοβουλίες στα νήπια και ωθώντας τα να αυτενεργήσουν για να προσεγγίσουν τη γνώση (Bernstein, 2003). Αντίστοιχες προσαρμογές θα πρέπει να γίνουν και στις δύο επόμενες βαθμίδες της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προβάλλεται η ανάγκη υιοθέτησης μιας κονστрукτιβιστικής θεωρίας διδασκαλίας για την προώθηση της διαθεματικότητας (Koustourakis, 2007). Και,

(β) Ο Διδακτικός Λόγος αναφέρεται στις επιλογές που γίνονται για τη διδασκαλία της σχολικής γνώσης και συνίσταται από τις παρακάτω τέσσερις συνιστώσες (Bernstein, 2003, 2004· Koustourakis, 2014):

(i) Το είδος των γνώσεων που γίνονται αποδεκτές και χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στο νηπιαγωγείο, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να αποτελούν σημαντικό και αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής διδασκαλίας οι γνώσεις και οι εμπειρίες που

τα νήπια κομίζουν από το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Κάτι τέτοιο δεν γίνεται αποδεκτό στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στο εσωτερικό θεωρητικό πεδίο των διαφόρων γνωστικών περιοχών του curriculum, οι οποίες με τον τρόπο που προσεγγίζονται αποκτούν χαρακτήρα σχολικής επιστήμης.

(ii) Τη σειρά παρουσίασης της σχολικής γνώσης, η οποία στο δημοτικό και στα σχολεία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται από τα curricula και τις διδακτικές οδηγίες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς μέσω των βιβλίων δασκάλου. Ωστόσο, οι διδάσκοντες στο νηπιαγωγείο διαθέτουν μεγάλη ελευθερία για τον τρόπο που θα δομήσουν, θα παρουσιάσουν και θα διαχειριστούν τη γνώση.

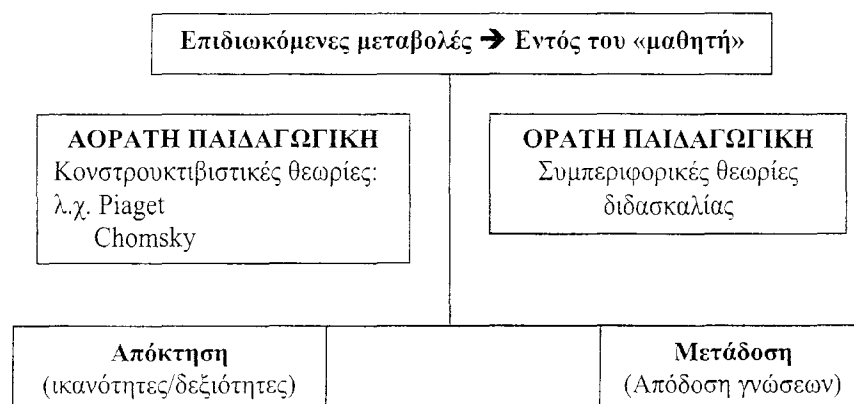
(iii) Το βηματισμό, που αναφέρεται στο χρόνο που διατίθεται στους μαθητές για την προσέγγιση, επεξεργασία και κατανόηση της γνώσης. Στο νηπιαγωγείο ο βηματισμός θα πρέπει να είναι ασθενής. Δηλαδή θα πρέπει να αφήνεται στα νήπια όλος ο απαραίτητος χρόνος για να αυτενεργήσουν και να κατανοήσουν τα διδασκόμενα θέματα. Ωστόσο, μετά τη μεταρρύθμιση του curriculum του σύγχρονου νηπιαγωγείου, που υφίσταται η αντικατάσταση της αναπτυξιακής λογικής από μια ακαδημαϊκού χαρακτήρα λογική, που συνδέεται με την υποχρέωση διδασκαλίας γνώσεων από βασικές γνωστικές περιοχές, όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, παρατηρούνται φαινόμενα δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας κατά τα πρότυπα μεγαλύτερων βαθμίδων εκπαίδευσης (Zacharos, Koustourakis & Papadimitriou, 2014). Εάν ο βηματισμός είναι ισχυρός τότε χρειάζεται απαραίτητα η δημιουργία ενός δεύτερου παιδαγωγικού πλαισίου στο σπίτι των μαθητών για την ολοκλήρωση της προσέγγισης της σχολικής γνώσης. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με την ανάλυση του Bernstein (1990, 2004) λειτουργεί σε βάρος των παιδιών που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού (όπως οι πολύτεκνοι), οδηγώντας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με τη συμβολή του σχολείου. Και,

(iv) Τα κριτήρια αξιολόγησης (Bernstein, 1990, 2000, 2004). Όταν αυτά είναι φανερά και σαφή στον μαθητή τον πληροφορούν τι λείπει από τις απαντήσεις σε σύγκριση με το επιδιωκόμενο ως «σωστό» αποτέλεσμα. Όταν τα κριτήρια αξιολόγησης υπονοούνται, όπως συμβαίνει συχνά στην περίπτωση της προσχολικής ή της ειδικής εκπαίδευσης, τότε επικρατεί μια

αναπτυξιακή λογική που έχει ως στόχο την προσαρμογή της σχολικής εργασίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Koustourakis, 2013, 2014). Παράδειγμα υλοποίησης σαφών κριτηρίων αξιολόγησης είναι η πληροφόρηση ενός παιδιού που ζωγράφισε ένα παραδοσιακό σπίτι ότι από το έργο του λείπουν η εξωτερική πόρτα και η καμινάδα. Στην περίπτωση των υπονοούμενων κριτηρίων αξιολόγησης μία νηπιαγωγός ή μία δασκάλα ειδικής αγωγής ζητά από κάποιον μαθητή να ζωγραφίσει την οικογένειά του και στη συνέχεια να τον ρωτά να εξηγήσει τι ακριβώς απεικονίζεται στο έργο του. Και τούτο διότι εδώ η αξιολόγηση επικεντρώνεται στον ίδιο το μαθητή και αφορά την παρατήρηση της νοητικής και ψυχοσυναισθηματικής του εξέλιξης.

Ο τρόπος που αξιοποιούνται οι διαστάσεις της περιχάραξης από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού πλαισίου λειτουργίας της τάξης του για τη διδασκαλία της σχολικής γνώσης (όπως είναι η διαρρύθμιση και χρήση των χώρων της σχολικής αίθουσας) φανερώνει τη θεωρία διδασκαλίας που υλοποιεί (ίσως και χωρίς να το αντιλαμβάνεται) (Koustourakis, 2013, 2014· Morais, 2002). Ωστόσο, σημειώνεται ότι στις σχολικές τάξεις υλοποιούνται συνήθως παιδαγωγικές πρακτικές που συνδυάζουν στοιχεία από ισχυρές ή ασθενείς τιμές των διαφόρων διαστάσεων της περιχάραξης, γεγονός που φανερώνει ότι θεμελιώνονται σε περισσότερες από μία διδακτικές θεωρίες (Bernstein, 2000· Koustourakis, 2013· Morais, 2002· Smith, 2013).

Στο Σχήμα 1 επιχειρείται η προσαρμογή του θεωρητικού σχήματος του Bernstein (1990, 2000) με στόχο να φανερωθούν οι εναλλακτικές επιλογές για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σε διάφορους τύπους σχολείων και βαθμίδων εκπαίδευσης καλύπτοντας και την ελληνική πραγματικότητα (Koustourakis, 2014).



**Σχήμα 1:** Διδασκαλία και Παιδαγωγική στην υποχρεωτική εκπαίδευση  
(Koustourakis, 2014, σελ.25: προσαρμογή από Bernstein, 1990, 2000)

Οι αλλαγές που επιδιώκεται να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν ατομική σκοποθεσία. Δηλαδή εστιάζονται στον ίδιο το μαθητή και επιδιώκουν να προωθήσουν σε αυτόν τροποποιήσεις και αλλαγές νοητικού, ψυχοσυναισθηματικού και ιδεολογικού χαρακτήρα. Η μελέτη των στόχων και των περιεχομένων των *curricula*, του Οδηγού Νηπιαγωγού και των βιβλίων δασκάλου των σχολικών μαθημάτων μας στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης μας διαφωτίζει για τις επιδιώξεις αυτές (Koustourakis, 2007). Στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιλέγεται η υλοποίηση Ορατών Παιδαγωγικών. Δηλαδή πρακτικών που κοινοποιούνται και γίνονται ορατές στον μαθητή για όλες τις διαστάσεις της περιχάραξης (ιεραρχικές σχέσεις και κανόνες λειτουργίας των σχολείων, επιλογή της αποδεκτής στο διδακτικό πλαίσιο του σχολείου γνώσης, σειρά παρουσίασης - βηματισμός προσέγγισης και τρόπος αξιολόγησης της γνώσης). Ειδικότερα, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιείται ένας δασκαλοκεντρικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης, που θεμελιώνεται (συνειδητά ή ασυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς) σε συμπεριφοριστικές επιλογές θεωριών διδασκαλίας (βλ. Σχήμα 1). Και τούτο διότι το βάρος δίνεται στη συνεχή αξιολόγηση του μαθητή, καθώς εκτός από τις τελικές εξετάσεις έχει θεσπιστεί για κάθε διδασκόμενο αντικείμενο η υλοποίηση απροειδοποίητων tests στο μάθημα της ημέρας, όπως και διαγωνίσματα μετά από προειδοποίηση σε συγκεκριμένες ενότητες της διδαχθείσας ύλης. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές καλούνται να αποδείξουν ότι «έμαθαν» τη θεωρητική γνώση, η οποία διαθέτει κύρος καθώς αποτελεί τμήμα του περιεχομένου μιας σχολικής επιστήμης, που κατοχυρώνεται με την έκδοση ενός ξεχωριστού για κάθε μάθημα του *curriculum* σχολικού εγχειριδίου. Οι μαθητές, λοιπόν, αξιολογούνται καθημερινά για να αποδείξουν ότι μπορούν να αποδώσουν (διηγηθούν) τη γνώση που διδάχθηκαν (συχνά με τη μορφή απαγγελίας) ή ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν με επιτυχία κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως είναι η λύση ενός προβλήματος ή η κατασκευή ενός χάρτη (Bernstein 1990· Koustourakis, 2014). Αντίθετα, στο νηπιαγωγείο προκρίνεται και προτείνεται η υλοποίηση Αόρατων Παιδαγωγικών (Bernstein, 2003· Koustourakis, 2013, 2014· Tsatsaroni, Ravanis & Falaga, 2003). Δηλαδή παιδαγωγικών πρακτικών που δεν κοινοποιούνται εκ των προτέρων και συνεπώς δεν είναι γνωστές στους μαθητές (και τους γονείς τους). Με την υλοποίησή τους τα νήπια τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και η νηπιαγωγός διαδραματίζει ρόλο διευκολυντή στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα κοντστρουκτιβιστικό πλαίσιο εργασίας όπου αυτά θα μπορούν να ενεργοποιηθούν για να ανακαλύψουν τη γνώση και να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες/δεξιότητες. Η μελέτη του περιεχομένου του Οδηγού Νηπιαγωγού φανερώνει την επιλογή της διδακτικής θε-

ωρίας του Piaget για την πραγματοποίηση της εργασίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Με το συγκεκριμένο τρόπο εργασίας επιδιώκεται το κάθε νήπιο να αισθάνεται ελεύθερο να εκφράζεται αποκαλύπτοντας τον εαυτό του στη νηπιαγωγό, προκειμένου η τελευταία να διαθέτει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε με την αξιοποίηση μιας εξελικτικής ψυχολογικής θεωρίας να διαπιστώνει το αναπτυξιακό στάδιο που ευρίσκεται το παιδί και να προσαρμόζει κατάλληλα τις διδακτικές της ενέργειες για να καλύψει τις ανάγκες του (Bernstein, 1990). Γι' αυτό η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο εστιάζεται στο ίδιο το νήπιο και δεν επιδιώκει την κατάταξη των μαθητών σε μια ιεραρχική κλίμακα με βάση τη βαθμολόγησή τους, όπως γίνεται στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο. Άλλωστε, οι διαδικασίες επιλογής σημαιοφόρων στα συγκεκριμένα σχολεία είναι αποκαλυπτικές της σημασίας που δίνεται στη συγκριτική αποτίμηση της αξίας των μαθητών με κριτήριο τη βαθμολογία τους. Άλλωστε, και στα δημοτικά σχολεία με πρωτοβουλία των δασκάλων δίνεται πλήθος tests στους μαθητές, που δεν έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα αλλά επιδιώκουν να αποτελέσουν τα νομιμοποιητικά πειστήρια αιτιολόγησης της βαθμολογίας τους. Έτσι, καλλιεργείται σταδιακά και ενισχύεται ο μύθος του προσωπικού χαρίσματος εκείνων των παιδιών που τα καταφέρνουν στα διαγωνίσματα πετυχαίνοντας άριστες επιδόσεις (Bourdieu & Passeron, 1990).

### *Αντί επιλόγου*

Η κοινωνιολογική γνώση και έρευνα αποκαλύπτει τη σημασία του παράγοντα «εκπαιδευτικός», ο οποίος με τη δουλειά του (διδασκαλία και διαμόρφωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος της τάξης) αφήνει συνήθως ανεξίτηλα ίχνη στη συνείδηση και την πορεία ζωής των μαθητών του. Και τούτο διότι η παιδαγωγική του προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε δύο διαφορετικά αποτελέσματα.

Εάν ο εκπαιδευτικός, που διαθέτει κοινωνικές ευαισθησίες, εργαστεί θέτοντας στο επίκεντρο το μαθητή και ιδιαίτερα εκείνον που προέρχεται από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, τότε μέσα από τους κατάλληλους διδακτικούς και επικοινωνιακούς χειρισμούς μπορεί να τον ωφελήσει βοηθώντας τον να αποκομίσει θετικές εμπειρίες συνδυασμένες με πολιτισμικού χαρακτήρα εφόδια και δεξιότητες. Το γεγονός αυτό αναμένεται ότι θα τονώσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του συγκεκριμένου μαθητή και θα τον βοηθήσει να παραμείνει ως αξιόπιστος «παίκτης» στο εκπαιδευτικό πεδίο, αρχικά, και στα κοινωνικά πεδία που θα χρειαστεί να δραστηριοποιηθεί, στη συνέχεια, μαχόμενος (με την αξιοποίηση του habitus και των άλλων μορφών κεφαλαίου που θα έχει κερδίσει) για να διεκδικεί οφέλη που θα βελτιώνουν τη ζωή του.

Αντίθετα, εάν ο διδάσκων εστιάσει το ενδιαφέρον του στους «λίγους» που τα καταφέρνουν και που αντιστοιχούν στον ιδεότυπο του «καλού» μαθητή που διατηρεί στο νου του, τότε (ενδεχομένως χωρίς να το κατανοεί) θα συμβάλλει στη νομιμοποίηση του κοινωνικού κεκτημένου ως φυσικού κεκτημένου αγνοώντας, πιθανώς, ότι η άνεση και η ευκολία στη μάθηση αποτελούν χαρακτηριστικά των παιδιών που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου το δικό τους habitus συμπλέει με την επίσημη κουλτούρα του σχολείου αλλά και τη δική του (Bourdieu, 1977, 1990α· Bourdieu & Passeron, 1990). Γι' αυτό είναι λυπηρό να εκστομίζονται από «ανυποψίαστους» εκπαιδευτικούς, όταν απευθύνονται σε γονείς μαθητών χωρίς νοητικό πρόβλημα, κρίσεις καταδικαστικού χαρακτήρα για το εκπαιδευτικό μέλλον των συγκεκριμένων παιδιών, οι οποίες, ενδεχομένως, απενοχοποιούν τα αποτελέσματα και τις επιλογές της δικής τους δουλειάς, όπως: «Δεν τα πάει (δεν γράφει) καλά στα διαγωνίσματα», «Είναι (πολύ) καλό παιδί αλλά δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα» και «Δεν τα παίρνει τα γράμματα».

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Apple, M.W., Ball, S.J., & Gandin, L.A. (Eds.) (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Beck, J., & Young, M.F.D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Vol. IV Class, Codes & Control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. (Revised edition). N.Y.: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogic practice. In S.J. Ball (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education* (pp. 196-217). London: RoutledgeFalmer.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990α). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990β). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1990). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- De Queiroz, J.-M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Harker, R., & May, S.A. (1993). Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 169-178.
- Hughes, M., & Kroehler, C.J. (2007). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Jacobs, G. (2006). *Charles Horton Cooley. Imagining Social Reality*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Johanson, C. (2010). Culture for or by the child? 'Children's culture' and cultural policy. *Poetics*, 38, 386-401.
- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 131-146.
- Koustourakis, G. (2013). A Sociological Approach to Visual Arts Teaching in Contemporary Greek Pre-school Education. *The International Journal of Arts Education*, 7(1), 73-85.

- Koustourakis, G. (2014). A Sociological Approach to Painting Teaching according to the Contemporary Greek Kindergarten Curriculum. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20(1), 23-37.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Mead, G.H. (1982). *The Individual and the Social Self*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morais, A.M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, S. (2013). Classroom Interaction and Pedagogic Practice: A Bernsteinian Analysis. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 2(3), 263-291.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (σελ. 15-39). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Thomas, L. (2002). Students retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-442.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές. Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σελ. 17-49). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falaga, A. (2003). Studying the recontextualization of science in preschool classrooms: Drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(4), 385-417.
- Zacharos, K., Koustourakis, G., & Papadimitriou, K. (2014). Analysing the implemented curriculum of Mathematics in Preschool Education. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 151-167.