

*“Απαιτείται ένα ολόκληρο χωριό για την ανατροφή ενός παιδιού”*

Αφρικανική παροιμία

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *Ιστορική αναδρομή*

Ιστορικά το σχολείο εμφανίστηκε ως κοινωνικός θεσμός την τρίτη χιλιετία π.Χ. σε πολιτισμούς της Μεσοποταμίας αρχικά και της Μεσογείου αργότερα, για να διδάξει στα παιδιά δεξιότητες, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση, που απαιτούσε η αναπτυσσόμενη γραφειοκρατική οργάνωση των κοινωνικών θεσμών και τις οποίες η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα αδυνατούσαν να διδάξουν με άμεσο και φυσικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτό εξαρχής έθεσε το σχολείο σε θέση υπεροχής έναντι της οικογένειας, θέση την οποία έκτοτε διατήρησε στην πορεία των αιώνων, παρά τις αλλαγές που επήλθαν τόσο στο περιεχόμενο διδασκαλίας του, το οποίο έγινε πιο διανοητικό (Ματσαγγούρας, 2003), και στην αποστολή του, που εμπλουτίστηκε με λειτουργίες κοινωνικής, πολιτικής και ηθικής αγωγής (Κωνσταντίνου, 2001), όσο και στους φορείς οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Είναι σαφές ότι η μορφωτική ανεπάρκεια των περισσότερων γονέων, αλλά και η κυρίαρχη αντίληψη για τη σχέση εξάρτησης των ατόμων από τους κοινωνικούς, εκκλησιαστικούς και κρατικούς φορείς συνέβαλαν στη διατήρηση της περιορισμένης, μονοδρομικής και πάντα εξουσιαστικής σχέσης του σχολείου με την οικογένεια.

Πρώτοι ανέδειξαν ως παιδαγωγικό ζητούμενο την ανάπτυξη συστηματικότερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων οι προοδευτικοί παιδαγωγοί του 19ου αιώνα, όπως είναι ο Pestalozzi (1746-1887) και ο Humboldt (1767-1835) (Μπρούζος, 1998). Καθώς, βέβαια, η εκπαίδευση γενικεύθηκε και εξαπλώθηκε, το αίτημα έγινε επιτακτικότερο. Τον 20ό αιώνα οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας δεν έμειναν απλό αίτημα, αλλά εξελίχθηκαν σε σημαντικό θέμα της παιδαγωγικής έρευνας. Σημαντική ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση έδωσαν μεγάλης έκτασης εθνικές έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α. (Coleman et al., 1966) και στη Μ. Βρετανία (Plowden, 1967), αλλά και διεθνείς (Bloom, 1982), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η scho-

λική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση της οικογένειας, διότι μόνο αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ οικογενειακών και σχολικών εμπειριών έχει το παιδί πρόσβαση στις τελευταίες. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται ότι το σχολείο δε δικαιούται πλέον να αντιπαρέρχεται την οικογένεια, όχι μόνο διότι ως θεσμός χρονικά προηγείται στην αγωγή του παιδιού, αλλά και διότι συνεχίζει να επιδρά καταλυτικά στο παιδί και σε μεγάλο βαθμό να καθορίζει τα περιθώρια εκπαιδευτικής παρέμβασης του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει τις παραδοσιακές του αντιλήψεις και πρακτικές που κρατούν σε απόσταση τους γονείς και, ως κυρίαρχος εταίρος, να αναλάβει την πρωτοβουλία να προσεγγίσει τους γονείς και να διαμορφώσει πλαίσιο συνεργασίας (Ράντος, 2002).

Έκτοτε, πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οικογενειακοί παράμετροι, όπως οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις, οι αντιλήψεις και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, δημιουργούν ένα κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι το οικονομικό κεφάλαιο (Bernstein, 1975. Bourdieu & Passeron, 1990. Coleman, 1991. Coleman, 1998).

Ακόμα, οι σχετικές με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας έρευνες των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο επιδρά θετικά σε όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης, δηλαδή στο παιδί, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greenwood & Hickman, 1991). Και αυτό διότι η συνεργασία πρωτίστως αμβλύνει τις αμοιβαίες παρανοήσεις και προκαταλήψεις, που όντως υπάρχουν (Γεωργίου, 2000. Μπρούζος, 1998. Ράπτης, 2004), και διασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συνεργαζόμενων φορέων. Αναφορικά με το παιδί, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία το βοηθά να αναπτύξει θετικές στάσεις για το σχολείο, τους δασκάλους και τη μάθηση και να βελτιώσει την αυτο-εικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα φοίτησης και τις επιδόσεις του (Coleman, 1998. Epstein, 1995. Greenwood & Hickman, 1991. Jesse, 1997. Ooms & Hara, 1992). Παρομοίως, η συνεργασία βελτιώνει και τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Rich, 1988. Symeou, 2002). Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Epstein & Dauber, 1991), καθώς ουσιαστικοποιούν τη συνεργασία με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Τέλος, και το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαι-

σιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας βελτιώνονται, διότι εμπειδώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και υψηλό ηθικό (Epstein, 1995. Martin, Ranson, & Tall, 1997).

Τα παραπάνω στοιχεία όντως αποτελούν στοιχεία ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται πλέον συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ooms & Hara, 1992. Steinberg, 1996) και ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στο έργο του σχολείου θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2005). Όμως, το ερώτημα που τίθεται είναι ποιου είδους συνεργασίες και σχέσεις μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι παραδοσιακές μορφές σχέσεων και συνεργασίας αρκούν, ή μήπως πρέπει προηγουμένως να γίνει “μεταρρύθμιση” και στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας;

Μέσα, λοιπόν, στο γενικότερο πλαίσιο της αναγνώρισης της σπουδαιότητας που έχει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, κυρίως στις μικρές ηλικίες καθώς και στις φάσεις μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005), αναπτύσσεται μια τάση για την ενδυνάμωση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η οποία βρήκε απήχηση στις μισές και πάνω χώρες, κατά τη διεθνή έκθεση PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study), στις οποίες όμως δε συμπεριλαμβάνεται η Ελλάδα (Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003). Η τάση αυτή, βεβαίως, καλείται άμεσα να απαντήσει σε μια σειρά από κοινωνικο-πολιτικά και ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν: (α) την οριοθέτηση των ρόλων, τομέων, πλαισίων και ορίων συμμετοχής των γονέων, (β) τους τρόπους προσέγγισης και ενεργοποίησης εκ μέρους του σχολείου όλων των γονέων στην κοινή προσπάθεια της εκπαίδευσης των παιδιών, και (γ) τις δυνατότητες και τους όρους συμμετοχής στην κοινή προσπάθεια και των φορέων της τοπικής κοινότητας.

Το εγχείρημα δεν είναι καθόλου εύκολο, διότι συχνά υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, σε σημείο τέτοιο που κάποιοι να κάνουν λόγο για “φυσικούς εχθρούς” (Keyes, 2002), και διότι υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια από την πλευρά και των γονέων και των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν μια θετική και συστηματική συνεργασία (Greenwood & Hickman, 1991).

Είναι σημαντικό ότι και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και συχνότερα λόγος γι’ αυτά τα θέματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με τίτλο “Σχολείο και Οικογένεια” (Μάρτιος 2005), το κοινό ετήσιο συνεδρίο Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ τον

Μάιο του 2005 με το ίδιο θέμα και τη σχετική βιβλιογραφία που συνεχώς βλέπει το φως της δημοσιότητας (Κοσσυβάκη, 2003. Μπρούζος, 1998, 2002, 2003. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000. Ράντος, 2002. Ράπτης, 2004) που επιβεβαιώνουν το αυξανόμενο ενδιαφέρον. Η Κύπρος στον τομέα αυτό έχει προηγηθεί στην έρευνα (Γεωργίου, 2000. Φτιάκα, 2004. Συμεού, 2003. Symeou, 2001, 2002), ενώ στην εκπαιδευτική πολιτική και την καθημερινή πράξη δεν έχουν γίνει ακόμη σημαντικά βήματα παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση της Π.Ο.Ε.Δ. (Symeou, 2005).

### *Στόχος του άρθρου*

Ο σκοπός του άρθρου αυτού είναι να παρουσιάσει τις εναλλακτικές μορφές που μπορούν να λάβουν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για τη βαθύτερη κατανόηση των εναλλακτικών αυτών μοντέλων σχέσεων θα αναφερθούμε τόσο στις παραδοχές όσο και στα συνεπαγόμενα των εναλλακτικών επιλογών. Για το σκοπό αυτό το άρθρο αυτό θα προσπαθήσει: (α) Να αναδείξει τις παραμέτρους που συμβάλλουν ποικιλοτρόπως και, αναλόγως, διαμορφώνουν εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων, τα οποία διασφαλίζουν κατά περίπτωση διαφορετικού βαθμού σχέσεις, όπως είναι, κατ' αύξουσα φορά, η επικοινωνία με τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή, η γονεϊκή συμμετοχή και, τέλος, η εταιρική συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Swar, 1993. Συμεού, 2003). (β) Να περιγράψει με κριτικό τρόπο τέσσερα διαφορετικά μοντέλα σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια. (γ) Να παρουσιάσει συνοπτικά ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις Ελλήνων δασκάλων και φοιτητών για το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια. (δ) Να διατυπώσει προτάσεις για την αναβάθμιση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας μέσα στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

## **ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Για τη διαμόρφωση του πλαισίου σχέσεων εντός του οποίου αναπτύσσεται κατά περίπτωση η επικοινωνία, η εμπλοκή, η συμμετοχή και η εταιρική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια συμβάλλουν διάφορες παράμετροι, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: (α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών, (β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης, (γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών, (δ) τα δικαιώματα του πολίτη, και (ε) οι κοινωνικές

αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας.

Ανάλογα με το ποια από τις παραπάνω παραμέτρους κυριαρχεί κάθε φορά και πώς αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες, προκύπτουν και αντίστοιχα μοντέλα σχέσεων σχολείου και οικογένειας, καθένα από τα οποία αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις δικαιοδοσίες και τις υποχρεώσεις εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας. Έτσι, άλλοτε γίνεται λόγος για απλή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, άλλοτε για αλληλοβοήθεια στον κοινό στόχο της εκπαίδευσης του παιδιού και άλλοτε για συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσα στις διαφοροποιήσεις, πάντως, απόψεων και ορολογιών υποκρύπτεται το βασικό ερώτημα ποια είναι η βέλτιστη αναλογία “δικαιοδοσιών” και “ευθυνών” κάθε πλευράς (σχολείου και οικογένειας) και με ποια κριτήρια καθορίζεται η χρυσή τομή αυτής της αναλογίας (Hood, 1999).

### *Η παράμετρος της θεσμοθετημένης υπηρεσιακής εξουσίας*

Είναι γνωστό ότι εντός των κοινωνικών οργανισμών και διά των κοινωνικών οργανισμών ασκούνται δράσεις εξουσίας, τις οποίες κατευθύνουν πρόσωπα ή ομάδες προσώπων. Οι πηγές από τις οποίες αντλούν την εξουσία είναι αρκετές, και οι ειδικοί (Handy, 1985) τις έχουν ταξινομήσει σε διαφορετικές κατηγορίες όπως είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2003): (α) εξουσία προερχόμενη από τη διαχείριση πόρων, (β) εξουσία προερχόμενη από την κατοχή θέσης, η οποία θεσμοθετημένα έχει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επιβολής ποινών και απονομής αμοιβών, (γ) εξουσία προερχόμενη από την κατοχή ειδικότητας, που προαπαιτεί εξειδικευμένη γνώση υψηλού επιπέδου, (δ) εξουσία προερχόμενη από τα χαρίσματα και τις ικανότητες της προσωπικότητας του ατόμου, και (ε) εξουσία προερχόμενη από τη φυσική εμφάνιση και ρώμη του ατόμου.

Στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί προσέρχονται εξοπλισμένοι με εξουσία ποικίλης προέλευσης. Αντιθέτως, οι γονείς προσέρχονται χωρίς ανάλογη εξουσία και ο ρόλος τους και ο λόγος τους ενισχύεται στο βαθμό που λαμβάνονται υπόψη και οι υπόλοιπες τέσσερις παράμετροι που ακολουθούν.

### *Η παράμετρος των ψυχοπαιδαγωγικών όρων της εκπαίδευσης*

Η ψυχοπαιδαγωγική παράμετρος θέτει ως κριτήριο διαμόρφωσης του πε-

ριεχομένου και του πλαισίου συνεργασίας σχολείου και οικογένειας τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αναφορά στις παιδαγωγικές δυνατότητες που έχουν αυτοτελώς και σε συνεργασία οι δύο κορυφαίοι θεσμοί της αγωγής – η οικογένεια και το σχολείο – και θέτει ερωτήματα σχετικά με το: (α) ποια είναι αναλογικώς τα όρια συμβολής της οικογένειας και του σχολείου στη μάθηση και την ανάπτυξη, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από την επιτυχία και την αποτυχία στη σχολική πορεία των παιδιών, και (β) ποιοι είναι οι βέλτιστοι τρόποι συντονισμού των οικογενειακών και σχολικών δυνατοτήτων, ώστε να μεγιστοποιηθούν η μάθηση και η ανάπτυξη.

### *Η παράμετρος των οργανωτικών όρων της λειτουργικότητας των θεσμών*

Η οργανωτική παράμετρος αναφέρεται στο θεωρητικό ερώτημα ποιες πρέπει να είναι οι σχέσεις των κοινωνικών οργανισμών μεταξύ τους. Οι δύο απαντήσεις που έχει προσφέρει η κοινωνιολογία στο ερώτημα αυτό είναι διαμετρικά αντίθετες. Η πρώτη υποστηρίζει τις “ξεχωριστές ζώνες επιρροής”, που παραπέμπει σε σχήματα αυτοτελούς λειτουργίας των οργανισμών, και η δεύτερη τις “επικαλυπτόμενες ζώνες επιρροής”, που παραπέμπει σε σχήματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των οργανισμών (Erstein, 1995). Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο των εναλλακτικών δυνατοτήτων, η οργανωτική παράμετρος προσεγγίζει την οικογένεια και το σχολείο ως οργανισμούς και εξετάζει τους όρους κάτω από τους οποίους καθένα από τους δύο αυτούς θεσμούς λειτουργεί αποτελεσματικότερα, καθώς και τους όρους με τους οποίους μεγιστοποιούνται οι δυνατότητές τους μέσα από τη συνεργασία. Σε αυτή τη λογική τίθενται ερωτήματα αναφορικά με: (α) τις βέλτιστες εσωτερικές δομές του σχολείου και της οικογένειας που καθιστούν καθένα από τους δύο θεσμούς ιδιαίτερα αποτελεσματικούς στο παιδευτικό τους έργο, και (β) τις βέλτιστες δυνατές μορφές σχέσεων μεταξύ των δύο κοινωνικών αυτών υποσυστημάτων, που καθιστούν τη συνεργασία τους ιδιαίτερα αποτελεσματική.

### *Η παράμετρος των πολιτικών δικαιωμάτων των γονέων*

Η πολιτική παράμετρος αναφέρεται στο δικαίωμα των γονέων να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των παιδιών τους. Το δικαίωμα αυτό απορρέει κατ’ άλλους από τα δημοκρατικά δικαιώματα του πολίτη και κατ’ άλλους από τα δικαιώματα του καταναλωτή, ενώ κατ’ άλλους δεν είναι τό-

σο ένα δικαίωμα όσο ένα αποτελεσματικό μέσο που υλοποιεί τον απολογισμό ή την ευθύνη του σχολείου απέναντι στους γονείς και στην τοπική κοινότητα (Hood, 1999). Σε κάθε περίπτωση η πολιτική παράμετρος θέτει το ερώτημα σε ποιο βαθμό το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς ως κοινωνικός θεσμός έχει το δικαίωμα να αποφασίζει ερήμην των γονέων τα της εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό οι γονείς ως πολίτες και ως άμεσοι αποδέκτες των υπηρεσιών του σχολείου έχουν το πολιτικό δικαίωμα να καθορίζουν τα της εκπαίδευσης μέσω της δυνατότητας για επιλογές και της συμμετοχής στα όργανα λήψης αποφάσεων (O'Connor, 1994). Αναλυτικότερα, η πολιτική παράμετρος αναφέρεται στο ποιος, πώς, και υπέρ ποίου διαχειρίζεται στο πλαίσιο του σχολείου την εξουσία και θέτει έμμεσα ερωτήματα αναφορικά με: (α) τις σχέσεις των κρατικών θεσμών, όπως είναι το σχολείο, με τους πολίτες, (β) τη λανθάνουσα διαμάχη εκπαιδευτικών και γονέων για τις “δικαιοδοσίες” και τις “υποχρεώσεις” κάθε πλευράς, (γ) τις δυνατότητες συνεργασίας με το σχολείο που έχουν οι οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, και (δ) τις κοινωνικο-πολιτικές επιπτώσεις που έχει το γεγονός ότι οι γονείς από διαφορετικά στρώματα συνεργάζονται σε διαφορετικό βαθμό με το σχολείο.

### *Η παράμετρος των κοινωνικών ρόλων και προσδοκιών*

Η κοινωνική παράμετρος συγκροτείται από τις κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις, δηλαδή τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις στάσεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τους ρόλους της οικογένειας και του σχολείου και τις μεταξύ τους σχέσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ανάλογα με το πώς εκπαιδευτικοί και γονείς αντιλαμβάνονται (α) το ρόλο τους, τις ευθύνες τους και τα δικαιώματά τους και (β) την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στους ρόλους τους, διαμορφώνεται το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1987). Όταν, βεβαίως, υπάρχουν αποκλίσεις στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και γονείς αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους, δημιουργούνται συγκρούσεις ή προβλήματα επικοινωνίας, όπως συμβαίνει κυρίως σε σχολεία με μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες (Keyes, 2002). Επιπλέον, η κοινωνική παράμετρος περιλαμβάνει και τις νομικές προβλέψεις για τις υποχρεώσεις και τις δικαιοδοσίες του σχολείου και της οικογένειας. Με άλλα λόγια, γίνεται σαφές ότι η κοινωνική παράμετρος λειτουργεί ρυθμιστικά για το ποιες από τις τέσσερις προηγούμενες παραμέτρους που προαναφέραμε, και που αποτελούν θεωρητική πρόταση, λειτουργούν στην πράξη σε ποιο βαθμό και με ποιο συνδυασμό.

Σε αυτή τη λογική τίθενται ερωτήματα αναφορικά με το: (α) ποια είναι η κρατούσα κοινωνική αντίληψη και ποιες οι κυρίαρχες προσδοκίες για τους διδασκαλικούς και γονεϊκούς ρόλους, (β) πώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιλαμβάνονται τις “δικαιοδοσίες” και τις “υποχρεώσεις” του εκπαιδευτικού και του γονεϊκού ρόλου, και (γ) πόσο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αισθάνονται επαρκείς να επιτελέσουν τον κύριο ρόλο τους και να συνεργαστούν με την ‘άλλη πλευρά’.

Από την προσεκτική ανάγνωση των ερωτημάτων που θέτουν οι πέντε παράμετροι γίνεται σαφές ότι τίγονται ευρύτερα ερωτήματα, τα οποία αφορούν τις σχέσεις της επιστήμης με τη δημοκρατία, του πολίτη με το κράτος, του σχολείου με την κοινωνία, την επαγγελματική αυτονομία των ειδικών με την προσωπική επιλογή εκείνων που προσφεύγουν στους ειδικούς, και των επαγγελματιών κερτημένων με το κοινό καλό. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολες και μονοσήμαντες και οι συνεπαγωγές των εναλλακτικών επιλογών σημαντικές. Γι’ αυτό η επιλογή πρέπει να γίνεται με γνώση και υπευθυνότητα.

## ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΣΧΕΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Όπως είναι αναμενόμενο, στο χώρο της θεωρίας και της πράξης όλες αυτές τις δεκαετίες έχουν προταθεί και εφαρμοστεί εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων σχολείου και οικογένειας, καθένα από τα οποία αξιοποιεί με διαφορετικό τρόπο τις πέντε παραμέτρους. Αποτέλεσμα αυτού είναι άλλα μοντέλα να θεωρούνται κυρίαρχα και να προτάσσονται και άλλα να θεωρούνται δευτερεύοντα και να υποτάσσονται στα κυρίαρχα. Τα κυριότερα από τα μοντέλα που έχουν προταθεί τα παραθέτουμε κατά αύξουσα φορά ενεργοποίησης των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς.

Τέσσερις διαφορετικές ομάδες μοντέλων έχουν προταθεί: (α) τα *σχολειο-κεντρικά μοντέλα*, στα οποία κυριαρχεί η παράμετρος της θεσμοθετημένης εξουσίας, (β) τα *μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων*, στα οποία κυριαρχεί η ψυχοπαιδαγωγική παράμετρος, (γ) τα *διαπραγματευτικά μοντέλα*, στα οποία συγκυριαρχούν η ψυχοπαιδαγωγική και η πολιτική παράμετρος, και (δ) τα *οικογενειο-κεντρικά μοντέλα*, στα οποία κυριαρχεί η πολιτική παράμετρος.

Για την πληρέστερη περιγραφή και τη συστηματικότερη κριτική ανάλυση κάθε κατηγορίας μοντέλων, εξετάζουμε στη συνέχεια ξεχωριστά κάθε κατηγορία υπό το πρίσμα των παρακάτω οπτικών: (α) ποιο ιστορικό πλαίσιο



συνέβαλε στην ανάπτυξη κάθε συγκεκριμένης κατηγορίας μοντέλων, (β) ποια από τις πέντε παραμέτρους είναι κυρίαρχη σε κάθε κατηγορία μοντέλων και ποιες είναι οι δεσπόζουσες παραδοχές της, (γ) ποιες είναι οι παραδοχές κάθε κατηγορίας μοντέλων για την κοινωνική θέση του διδασκαλικού επαγγέλματος, και τις πηγές από τις οποίες αντλεί την επαγγελματική του δύναμη και εξουσία, (δ) ποιες είναι σε κάθε κατηγορία μοντέλων οι δικαιοδοσίες και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και ποιες των γονέων και πώς συσχετίζονται μεταξύ τους, (ε) ποιες είναι οι προτεινόμενες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας και μέσα σε ποιο πλαίσιο σχέσεων συντελείται σε κάθε κατηγορία μοντέλων, (στ) ποιοι είναι οι τομείς συνεργασίας και ποιοι τομείς αποτελούν εξ ορισμού αποκλειστικότητα του σχολείου, σε κάθε κατηγορία μοντέλων, (ζ) ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών μέσα στη λογική και τις πρακτικές των μοντέλων της κατηγορίας και ποια η στάση τους προς αυτά, (η) ποια είναι η θέση των γονέων μέσα στη λογική και τις πρακτικές της συγκεκριμένης κατηγορίας μοντέλων και ποια η στάση τους προς αυτά, και (θ) ποια είναι η κύρια κριτική που έχει ασκηθεί στα συγκεκριμένα μοντέλα και από ποια σκοπιά.

Οι παραπάνω εννέα οπτικές συγκροτούν ένα πλαίσιο ανάλυσης, κατανόησης και αποτιμήσεως των σχέσεων που συνεπάγεται κάθε κατηγορία μοντέλων. Ο Πίνακας 1, που ακολουθεί, παρουσιάζει συγκριτικά πώς τοποθετείται στα ερωτήματα των εννέα κατηγοριών κάθε μια από τις τέσσερις κατηγορίες μοντέλων.

### *Σχολειο-κεντρικά μοντέλα*

Στα σχολειο-κεντρικά μοντέλα οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας καθορίζονται με αποκλειστική πρωτοβουλία και ευθύνη του σχολείου και εξαντλούνται σε μια εξουσιαστικής μορφής επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.

**Ιστορικό πλαίσιο.** Τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα αναπτύχθηκαν μέσα στο πλαίσιο του νεωτερικού κράτους, το οποίο απέσπασε την εκπαίδευση από την εκκλησία και καθιέρωσε την υποχρεωτική φοίτηση. Το σχολείο ως κρατικός φορέας ασκούσε σχέσεις επιβολής επί των γονέων, όπως γενικά όλοι οι κρατικοί θεσμοί επί των πολιτών. Οι τελευταίοι συχνά προσπαθούσαν να αποφύγουν την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών τους, όπως ακριβώς προσπαθούσαν να αποφύγουν την υποχρεωτική στράτευση και τη φορολογία. Σε αυτές τις σχέσεις της αντιπαλότητας και καχυποψίας αναφέρεται ο Waller (1932), όταν παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμπεριφέρονται

Πίνακας 1. Μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας

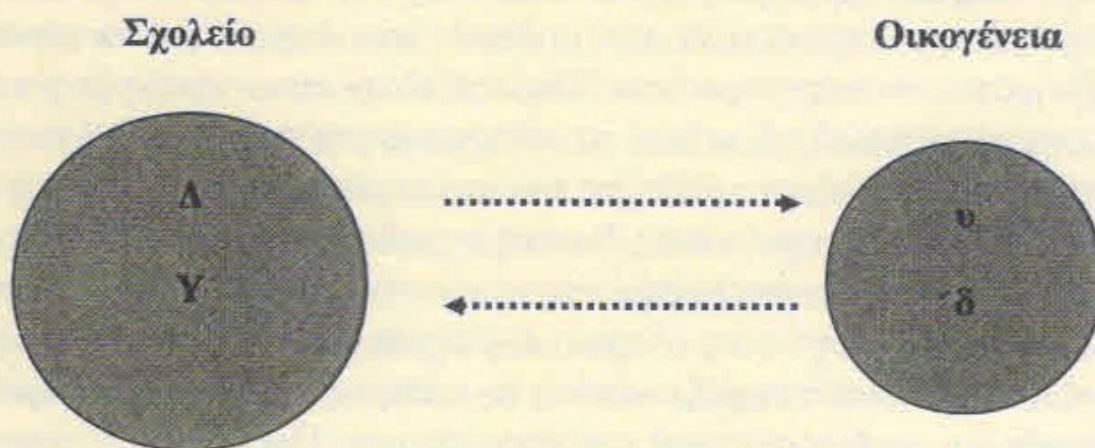
Παράμετροι	Σχολείο-κεντρικά μοντέλα	Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων	Διαπραγματευτικά μοντέλα	Οικογενειο-κεντρικά μοντέλα
A.	Ιστορικό πλαίσιο νεωτερικού κράτους: Κρατική εκπαίδευση, υποχρεωτική φοίτηση	Ιστορικό πλαίσιο της κοινωνιολογικής προσέγγισης: Οικογένεια καθορίζει δυνατότητες σχολείου	Ιστορικό πλαίσιο μετανεωτερικότητας: Αμφισβήτηση παραδοχών νεωτερισμού	Ιστορικό πλαίσιο νεο-φιλελευθερισμού: Αρχές της ελεύθερης αγοράς
B.	Κυρίαρχη η οργανωτική παράμετρος: Ιεραρχική οργάνωση, αυτόνομη λειτουργία οργανισμών	Κυρίαρχες ψυχολογικές και οργανωτικές παράμετροι: Ανάπτυξη συνισταμένη υποσυστημάτων αγωγής	Βασικές η πολιτική και η οργανωτική παράμετρος: Δικαιώματα 'πελάτη', σχέσεις αμοιβαιότητας	Κυρίαρχη η πολιτική παράμετρος: Δικαιώματα επιλογής γονέων
Γ.	Επαγγελματικές παραδοχές του μοντέλου: Η υπεροχή του κρατικού λειτουργού	Επαγγελματικές παραδοχές του μοντέλου: Η αυτονομία του ειδικού	Επαγγελματικές παραδοχές του μοντέλου: Ο ειδικός αποφασίζει, αλλά όχι ερήμην 'πελατών'	Επαγγελματικές παραδοχές του μοντέλου: Οι ειδικοί βοηθούν στις επιλογές γονέων
Δ.	Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις: Εκπαιδευτικοί αυξημένες, γονείς περιθωριοποιημένοι	Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις: Αυξημένες οι εκπαιδευτικοί, μειωμένες οι γονείς	Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις: Οικονομική συμμετοχή σε ευθύνες και αποφάσεις	Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις: Ρυθμιστικές οι δικαιοδοσίες γονέων, αυξημένες υποχρεώσεις εκπαιδευτικών
E.	Μορφές επικοινωνίας: Ιεραρχική και μονοδρομική	Μορφές επικοινωνίας: Αμφίδρομη, αλλά ιεραρχική	Μορφές επικοινωνίας: Αμφίδρομη, σχεδόν ισότιμη	Μορφές επικοινωνίας: Αμφίδρομη, με βαρύνουσα τη γονεϊκή πρωτοβουλία
ΣΤ.	Τομείς συνεργασίας: Γενική Ενημέρωση και αντιμετώπιση προβλημάτων	Τομείς συνεργασίας: Στήριξη σχολικών δραστηριοτήτων, συμμετοχή σε επιτροπές	Τομείς συνεργασίας: Ανάγκες παιδιού, περιεχόμενο Α. Π., λειτουργία σχολείου	Τομείς συνεργασίας: Ανάγκες παιδιού, επιλογές γονέων, λειτουργικότητα σχολείου
Z.	Θέση εκπαιδευτικών εντός μοντέλου: Διασφαλίζει τα επαγγελματικά κερπήματα	Θέση εκπαιδευτικών εντός μοντέλου: Διατηρούν δικαιοδοσίες, εκχωρούν υποχρεώσεις	Θέση εκπαιδευτικών εντός μοντέλου: Σήμερες σχέσεις με γονείς	Θέση εκπαιδευτικών εντός μοντέλου: Προσαρμογή στις επιλογές των γονέων
H.	Θέση γονέων εντός μοντέλου: Εξασημηνίο από εκπαιδευτικούς αλλά χωρίς ευθύνες	Θέση γονέων εντός μοντέλου: Αποκτούν θέση εντός του σχολείου	Θέση γονέων εντός μοντέλου: Εταίροι στην εκπαίδευση	Θέση γονέων εντός μοντέλου: Οι επιλογές τους είναι βαρύνουσες
Θ.	Κριτική του μοντέλου: Δημιουργεί λειτουργικά και πολιτικά προβλήματα	Κριτική του μοντέλου: Καλό, αλλά λίγο και όχι για όλους	Κριτική του μοντέλου: Διαφοροποιεί γονείς, με ψυχολογικές και πολιτικές επιπτώσεις	Κριτική μοντέλου: Υποβαθμίζει εκπαιδευτικούς, διαστρεβλώνει φύση εκπαίδευσης

σαν να είναι “φυσικοί εχθροί” (Μπρούζος, 2002). Το κρατικό σχολείο τόνιζε τη νομική υποχρέωση των γονέων να διασφαλίζουν την ακώλυτη φοίτηση των παιδιών τους και την ευθύνη τους να επιτηρούν την ολοκλήρωση των κατ’οίκων εργασιών.

**Κυρίαρχη παράμετρος.** Στο νεωτερικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, κυριαρχούσε η αντίληψη της αυτόνομης λειτουργίας των κρατικών οργανισμών και κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι συμμετέχουν στον κεντρικό ρόλο του κράτους να ελέγχει, να ρυθμίζει και να επιβάλλει την τάξη. Οι οργανισμοί ήταν πάντοτε ιεραρχικά και γραφειοκρατικά οργανωμένοι, σχήματα τα οποία οι μεγάλοι θεωρητικοί Weber (1947) και Parsons (1959) έχουν περιγράψει και εν πολλοίς υποστηρίξει (Γεωργίου, 2000). Τα παραπάνω μεταφερόμενα στο επίπεδο λειτουργίας του σχολείου σήμαιναν την οργάνωσή του ως κλειστού και ιεραρχικά οργανωμένου συστήματος, το οποίο, για να είναι αποτελεσματικό, έπρεπε να εφαρμόζει πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης παρόμοιες με τις επιχειρήσεις και τις βιομηχανικές μονάδες (Ματσαγγούρας, 2004α). Μέσα σε αυτό το πνεύμα της αυτονομίας και της αυτόαρκειας το σχολείο αποδέχεται τη θεωρία των “ξεχωριστών ζωνών επιρροής” και διατηρεί αποστασιοποιημένες σχέσεις επικοινωνίας με την οικογένεια, αποθαρρύνοντας σχέσεις αλληλοεπεμβάσεων. Άλλωστε, την εποχή εκείνη υπήρχε σχεδόν συναντίληψη σχολείου και οικογένειας για τις αρχές και τις αξίες της εκπαίδευσης, την οποία διασφάλιζε η κοινωνική ομοιογένεια (Ooms & Hara, 1992). Αναγκαιότητα συνεργασίας προέκυπτε μόνο για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων.

**Κυρίαρχη επαγγελματική παραδοχή.** Μέσα στο πνεύμα που ήδη περιγράψαμε, οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε μια οδύσσεια διεκδίκησης της επαγγελματικής αυτονομίας τους από τους εκκλησιαστικούς και τους τοπικούς φορείς και της κατοχύρωσης της θέσης τους ως κρατικών λειτουργών (Ματσαγγούρας, 2002, 2004β). Στη χώρα μας αυτό σηματοδοτήθηκε με την ένταξη των δασκάλων και καθηγητών στο χώρο των δημόσιων υπαλλήλων της κεντρικής διοίκησης με πλήρη αυτονομία από τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (Πυργιωτάκης, 1992). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται ως κρατικοί “λειτουργοί”, χαρακτηρισμός που είχε την πλήρη κοινωνική αποδοχή. Δυνάμει αυτής της ιδιότητάς του ο εκπαιδευτικός έχει αυξημένη εξουσία έναντι των γονέων, διότι η θέση του κρατικού λειτουργού είναι, κατά τον Handy (1985), μια από τις 5 κυρίαρχες πηγές δύναμης και εξουσίας (Ματσαγγούρας, 2002).

Την τάση αυτονόμησης των εκπαιδευτικών και ανύψωσης της επαγγελμα-



Σχήμα 1. Σχολείο-κεντρικό μοντέλο.

Σημείωση:  $\Delta$  = Δικαιοδοσίες αυξημένες,  $\Upsilon$  = Υποχρεώσεις αυξημένες,  $\nu$  = Υποχρεώσεις μειωμένες,  $\delta$  = Δικαιοδοσίες μειωμένες. Η στικτή γραμμή δηλώνει σχέσεις χαλαρής μορφής.

τικής τους θέσης ενίσχυσε η αναβάθμιση των σπουδών τους. Αυτό τους επέτρεψε να αισθάνονται ως εξειδικευμένοι επιστήμονες-επαγγελματίες, προς τους οποίους οι αποδέκτες-πελάτες των υπηρεσιών τους διατηρούν πάντοτε σχέσεις εξάρτησης, λόγω της εξειδικευμένης γνώσης των πρώτων. Με άλλα λόγια, το επαγγελματικό κύρος και η εξουσία του εκπαιδευτικού ενισχύθηκε και με τη διάσταση της εξειδικευμένης γνώσης, που αποτελεί μίαν άλλη πηγή εξουσίας σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης των πηγών εξουσίας που παραθέσαμε (Χιωτάκης, 1998).

**Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις.** Στο πλαίσιο του εξειδικευμένου κρατικού λειτουργού, οι εκπαιδευτικοί επενδύονται με αυξημένες δικαιοδοσίες και συχνά τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να ενεργούν εκ μέρους των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), οι οποίοι ως μη ειδικοί έχουν μειωμένες δικαιοδοσίες αλλά και ευθύνες για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Τις ευθύνες για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι τις έχουν εξ ολοκλήρου οι εκπαιδευτικοί (Case, 2000), οι οποίοι προς τούτο ελέγχονται συστηματικά από τα ελεγκτικά όργανα (επιθεωρητές) της κεντρικής υπηρεσίας.

**Επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.** Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας εξαντλούνται σε μια απλή επικοινωνία, η οποία γίνεται με πρωτοβουλία του σχολείου, είναι ιεραρχικής μορφής και υλοποιείται κατά τις προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις ενημέρωσης των γονέων σε ένα πλαίσιο σχέσεων ειδικού (= εκπαιδευτικός) με ερασιτέχνη (= γονέας) (Φτιάκα, 2004). Γι' αυτό εκτός από ιεραρχική είναι και μονοδρομικής φύσης, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1.

**Τομείς συνεργασίας.** Στις προγραμματισμένες συνάξεις γονέων γίνεται γενική ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών και, κυρίως, για τα γενικότερα προβλήματα που παρατηρούνται. Στις κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί εξειδικεύουν την πληροφόρηση για τα παιδιά τους και, όταν υπάρχουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, τους 'προειδοποιούν' για τις επικείμενες επιπτώσεις. Βασική παραδοχή του μοντέλου είναι πως η εκπαίδευση αποτελεί αποκλειστικό έργο του σχολείου και η αγωγή αποτελεί έργο (και) της οικογένειας (Ashton & Cairney, 1999). Πρόκειται για παραδοσιακή άποψη που εκφράζει ακόμη τις απόψεις μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών και γονέων αλλαχού και στη χώρα μας (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία).

**Η θέση των εκπαιδευτικών.** Τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα κατοχυρώνουν απόλυτα τον εκπαιδευτικό έναντι γονεϊκών παρεμβάσεων, αλλά ταυτοχρόνως περιορίζουν και τις δυνατότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία) το 32% των δασκάλων του δείγματός μας και το 37% των φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος τα προκρίνουν ως τα κατάλληλα μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

**Η θέση των γονέων.** Οι γονείς στα σχολείο-κεντρικά μοντέλα έχουν μειωμένες αρμοδιότητες και ευθύνες, και οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς είναι απόλυτα εξαρτημένες από τους δεύτερους, δεδομένου ότι η εμπειρία και οι απόψεις των γονέων δε θεωρούνται από το σχολείο σημαντικές. Ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στο να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς και να δέχονται σχετικές οδηγίες από αυτούς (Case, 2000). Από τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνάς μας (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία) το 59% των γονέων επιλέγει τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα ως τα καταλληλότερα πλαίσια συνεργασίας τους με το σχολείο. Πρόκειται για υψηλό ποσοστό, το οποίο συναντούμε τόσο σε έρευνες της Κύπρου όσο και σε άλλων χωρών (Phtiaka, 1998).

Ένας λόγος για τον οποίο το μοντέλο αυτό το αποδέχονται οι γονείς είναι ότι οι ίδιοι ως μαθητές είχαν αρνητικές σχολικές εμπειρίες και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεργασθούν με τους δασκάλους ούτε να εμπλακούν στη μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους (Μπρούζος, 1998).

**Κριτική.** Ως μοντέλα που αναπτύχθηκαν σε άλλες εποχές και άλλες λογικές, τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα επικρίνονται αυστηρά από τους ειδικούς, με βάση ψυχοπαιδαγωγικά και πολιτικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, τα επικρίνουν διότι: (α) αποκόπτουν το σχολείο από τον πρωτογενή φορέα αγωγής, που είναι η οικογένεια, και έτσι το αποστερούν από τους ανθρώπινους πόρους που

διαθέτει η οικογένεια, (β) παραβλέπουν την ανάγκη επικοινωνίας του σχολείου με το πολιτισμικά ανομοιογενές φάσμα των σύγχρονων οικογενειών και (γ) παραβιάζουν τα στοιχειώδη δικαιώματα των γονέων για ενημέρωση και συμμετοχή σε θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Τα δικαιώματα αυτά, που απορρέουν από την ιδιότητα του πολίτη αλλά και του φορολογούμενου που στηρίζει οικονομικά τη λειτουργία του σχολείου, έχουν σε αρκετές χώρες νομοθετικά κατοχυρωθεί σε καταστατικό χάρτη γονέων, όπως είναι ο νόμος Parents' Charter της Μεγάλης Βρετανίας.

Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που διαμόρφωσαν τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα, στην ιστορική τους διαδρομή, έπαιξαν μάλλον θετικό ρόλο στα εκπαιδευτικά θέματα, διότι συνέβαλαν να μετεξελιχθεί η εκπαίδευση από παράπλευρη λειτουργία άλλων κοινωνικών φορέων, όπως ήταν η εκκλησία αρχικά και οι δήμοι αργότερα, σε αυτοτελή και αυτόνομο κοινωνικό θεσμό. Τώρα, όμως, που έχει αδιαμφισβήτητα αναγνωρισθεί η θεσμική αυτοτέλεια του σχολείου, για την αποτελεσματικότερη επίτευξη της αποστολής του, μπορεί και πρέπει να συνδιαλέγεται με την οικογένεια, τον πρώτο και ίσως σημαντικότερο φορέα αγωγής, αλλά και με όσους κοινοτικούς φορείς μπορούν να παίξουν επικουρικό ρόλο, χωρίς να τίθενται υπό διαπραγματεύση ούτε οι θεσμικές αρμοδιότητές του, αλλά ούτε και οι ευθύνες του.

### *Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων*

Σε σύγκριση με τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα, τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής των γονέων, που αναπτύχθηκαν και κυριάρχησαν τις δεκαετίες του 1960 και 1970, εντατικοποιούν τις σχέσεις επικοινωνίας και τις εμπλουτίζουν με στοιχεία συνεργασίας. Το σχολείο θέτει πάντα την 'ατζέντα' αυτής της συνεργασίας και η οικογένεια συντονίζεται σε τέτοιο βαθμό μαζί του, ώστε να μπορούμε να κάνουμε λόγο για "σχολειοποίηση" της οικογένειας (Macbeth, 1989. Moles, 1993), με αντίστοιχη "οικογενειοποίηση" του σχολείου σε ό,τι τουλάχιστον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Epstein, 1995). Προωθημένες μορφές αυτής της συνεργασίας αποτελούν τα οικογενειακής εκδοχής προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία εφαρμόζουν οι οικογένειες παράλληλα με τα σχολικά (Merttens & Vass, 1990). Τα οικογενειακά προγράμματα σπουδών υλοποιούν τους στόχους και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος (Edwards & Alldred, 2000).

*Ιστορικό πλαίσιο.* Τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής έχουν τις θεωρητικές

ρίζες τους στους προοδευτικούς παιδαγωγούς του 19ου αιώνα, όπως ήδη αναφέραμε, αλλά διατυπώθηκαν ως συγκροτημένες προτάσεις μέσα στο πλαίσιο που διαμόρφωσαν οι παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες της εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές άρχισαν τη δεκαετία του 1960 και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια, μέσα από τις μορφωτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες που παρέχει στο παιδί και οι οποίες συναπαρτίζουν το *curriculum* της οικογένειας κατά Coleman (1998), θέτει το πλαίσιο για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών της. Αυτό οδήγησε το σχολείο στην ανάπτυξη μιας διπλής στρατηγικής έναντι των οικογενειών. Προς τις “ελλειμματικές” οικογένειες έκανε κινήσεις ενίσχυσης του εκπαιδευτικού ρόλου και συμπλήρωσής του με τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής (Liontos, 2001), και προς τις μορφωτικά ανώτερες οικογένειες έκανε πρόσκληση επικουρικής εμπλοκής τους στην επίτευξη της κοινής προσπάθειας για την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους. Και οι δύο αυτές κινήσεις είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Hood, 1999). Το πρώτο αυτό άνοιγμα των σχολείων προς την οικογένεια ενίσχυσαν ακόμη περισσότερο οι κονστρουκτουβιστικές θεωρίες και έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, οι οποίες τονίζουν ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της πυκνής και συναισθηματικά εμποτισμένης αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν τα άτομα μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, το σπίτι και το σχολείο, αποτελούν τα συστατικά μέρη του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο κινείται και “ανήκει” το παιδί και, αναπόφευκτα, οι σχέσεις τους πρέπει να είναι συμπληρωματικές (Ravn, 1999), ώστε να στέλνουν παρόμοια και όχι αντιφατικά μηνύματα στο παιδί. Η αντιφατικότητα βλάπτει ανεπανόρθωτα την ανάπτυξη του παιδιού. Γι’ αυτό γίνεται λόγος για “σχολειοποίηση” της οικογένειας και (συναισθηματική) “οικογενειοποίηση” του σχολείου.

**Κυρίαρχη παράμετρος.** Οι κοινωνιολογικές έρευνες που μνημονεύσαμε παραπάνω αναφέρονται στον καθοριστικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στην πορεία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, τον οποίο συχνά θεωρούν σημαντικότερο εκείνου του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό τονίζουν άμεσα τον αποφασιστικό ρόλο της οικογένειας στην αγωγή και την εκπαίδευση του παιδιού. Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι οι κοινωνιολογικές έρευνες στην εκπαίδευση επικεντρώνουν την προσοχή τους στο τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και παραβλέπουν τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Οι έρευνες που έστρεψαν την προσοχή τους στις διαδικασίες ανέδειξαν και τη σπουδαιότητα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 1995) και, κυρίως, την αναγκαιότητα συνεργασίας των δύο θεσμών της αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού. Στη λο-

γική της συνεργασίας των δύο θεσμών, που προσχωρεί στη θεωρία των “επι-καλυπτόμενων ζωνών επιρροής”, κινείται το οικοσυστημικό μοντέλο ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979), το οποίο τονίζει εμφατικά την αναγκαιότητα της αρμονικής και σύμμετρης συνεργασίας των δύο υποσυστημάτων (οικογένειας και σχολείου) και του ευρύτερου συστήματος της αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού. Το σχολείο, βεβαίως, παραμένει, στο πλαίσιο των συνεργατικών μοντέλων, κυρίαρχο στις σχέσεις συνεργασίας του με την οικογένεια, την οποία προσπαθεί να συντονίσει στους στόχους του και τις δραστηριότητές του. Η γενικότερη άνοδος του μορφωτικού επιπέδου της κοινωνίας επιτρέπει σε όλο και μεγαλύτερα ποσοστά οικογενειών να ανταποκριθούν στον επικουρικό τους ρόλο και το πράττουν. Στις περιπτώσεις των “ελλειμματικών” οικογενειών το σχολείο παρεμβαίνει άμεσα για να τις ενισχύσει στον παιδαγωγικό τους ρόλο.

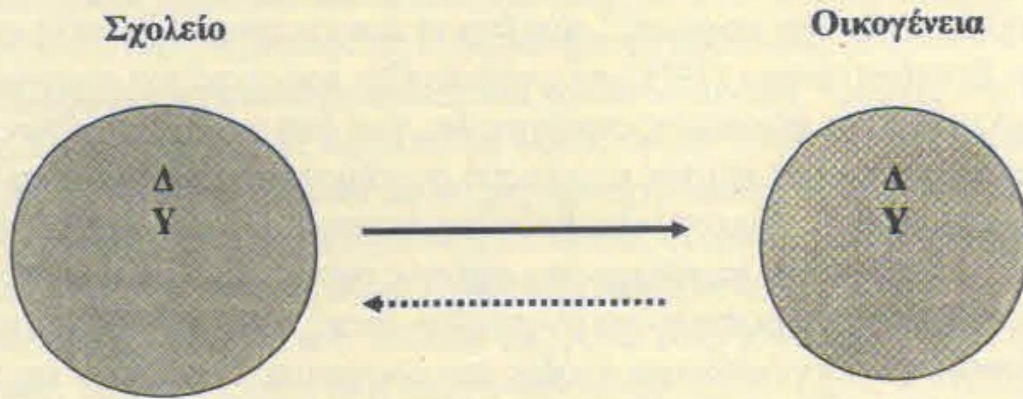
Το οικοσυστημικό μοντέλο θεωρεί ότι η έλλειψη συνεργασίας και, το χειρότερο, οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο κυρίαρχων φορέων της αγωγής είναι καταστρεπτικές για την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών. Γι’ αυτό πρέπει με κάθε θυσία να αρθούν οι αντιθέσεις και οι διαφοροποιήσεις σε αξιακά και πολιτισμικά θέματα, που συχνά υπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ώστε και οι δύο φορείς να αποστέλλουν κοινά μηνύματα στους μαθητές (Epstein, 1995).

**Κυρίαρχη επαγγελματική παραδοχή.** Η κυριαρχία των εκπαιδευτικών στην ‘ατζέντα’ της συνεργασίας, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, εδράζεται στην αποδοχή της αυτονομίας και της επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών, που στην περίπτωσή μας είναι οι εκπαιδευτικοί. Τονίζεται, δηλαδή, ως πηγή δύναμης και εξουσίας η εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση και όχι τόσο η θέση του κρατικού λειτουργού.

**Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις.** Παρά την εντατικοποίηση και το συντονισμό της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αυξημένες δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις, ενώ οι γονείς αναλαμβάνουν τη φροντιστηριακή στήριξη του παιδιού και κατ’ επέκταση αναλαμβάνουν ένα μικρό μέρος της ευθύνης για ενδεχόμενες αποτυχίες.

**Επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.** Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, το σχολείο έχει την πρωτοβουλία της οργάνωσης των κοινών ή κατ’ ιδίαν συναντήσεών του με τους γονείς και καθορίζει το περιεχόμενο της συνεργασίας. Σε σχέση με τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα, η επικοινωνία εντατικοποιείται και μετατρέπεται από μάλλον μονοδρομική σε αμφίδρομη και περισσότερο σύμμετρη. Η δικαιοδοσία, όμως, λήψης αποφάσεων παραμένει στα χέρια των εκπαιδευτικών ως ειδικών (Case, 2001), γεγονός που σημαίνει ότι δεν παρέχει





Σχήμα 2. Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων.

Σημείωση: Δ = Δικαιοδοσίες αυξημένες, Υ = Υποχρεώσεις αυξημένες. Η σπικτή γραμμή δηλώνει σχέσεις χαλαρής μορφής. Η συνεχής γραμμή δηλώνει σχέσεις ισχυρής μορφής.

στους γονείς ισότιμες εταιρικές σχέσεις, αλλά τους αναγνωρίζει μόνον επικουρικό ρόλο στην κατεύθυνση των στόχων του σχολείου (Cunningham & Davis, 1985).

Η συνεργασία, λοιπόν, δεν είναι συνεργασία ισότιμη, αλλά συνεργασία ειδικού με μη ειδικό και αποσκοπεί κατά κανόνα να καθοδηγήσει την οικογένεια στο φροντιστηριακό της ρόλο, ενώ η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο έχει σκοπό να ενημερώσει το σχολείο για το ιστορικό του παιδιού και για τη μαθησιακή του συμπεριφορά στο σπίτι. Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, πέρα από τις προσωπικές συναντήσεις, χρησιμοποιείται συχνά και η γραπτή επικοινωνία, έντυπη και, τα τελευταία χρόνια, και ηλεκτρονική (Lunts, 2003).

**Τομείς συνεργασίας.** Ο ρόλος, λοιπόν, των γονέων περιορίζεται στις φροντιστηριακές δραστηριότητες στο πλαίσιο των κατ' οίκον εργασιών και σε μερικές περιπτώσεις στην εφαρμογή των οικογενειακών προγραμμάτων σπουδών, όπως είναι, για παράδειγμα, τα Οικογενειακά Μαθηματικά ή οι δραστηριότητες στήριξης προγραμμάτων εγγραμματισμού, που οργανώνει το Basic Skills Agency της Αγγλίας.

Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια μεταφοράς της εκπαιδευτικής “τεχνογνωσίας” από τους ειδικούς στους γονείς, γι' αυτό ο Case (2000) κάνει λόγο για “μοντέλο μεταφύτευσης ή μεταμόσχευσης”. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς εισέρχονται στο ‘άβατο’ της σχολικής τάξης, για να ενημερωθούν για το περιεχόμενο και για τον τρόπο εργασίας στην τάξη, κάτι που θα βοηθήσει τους γονείς στο φροντιστηριακό τους ρόλο. Σπανιότερα, χρησιμοποιούνται μορφωμένοι γονείς και ως ‘βοηθοί’ δασκάλου την ώρα του μαθήματος.

Στο ίδιο πνεύμα, οι γονείς πλαισιώνουν και τις διάφορες σχολικές επιτροπές, που συνήθως έχουν διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς να αποκλείονται και περιπτώσεις λήψης αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα ουσίας, όπως είναι, για παράδειγμα, η επιλογή σχολικού βιβλίου από διάφορα εναλλακτικά. Στη χώρα μας το άρθρο 53 του νόμου 1566/1985, όπως συμπληρώθηκε από το άρθρο 2 του νόμου 2621/1998, προβλέπει τη συμμετοχή γονέων σε σχετικές επιτροπές στο επίπεδο σχολείου, δήμου και ΕΣΥΠ και τη λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων.

**Η θέση των εκπαιδευτικών.** Στα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι 'εκτίθενται' στους γονείς περισσότερο απ' ό,τι στα σχολιοκεντρικά, δεν αισθάνονται επαγγελματικά απειλούμενοι, διότι διατηρούν την επαγγελματική τους αυτονομία και έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν και την επαγγελματική τους επιδεξιότητα και την ποιότητα της εργασίας τους. Ταυτοχρόνως, αποκτούν πολύτιμους συμμάχους στο κοπιώδες έργο τους, τους οποίους καθιστούν σε κάποιο βαθμό και συνυπεύθυνους για ενδεχόμενες αποτυχίες. Γι' αυτό, σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία), προκύπτει ότι είναι το δημοφιλέστερο μοντέλο μεταξύ των εκπαιδευτικών και φοιτητών, με ποσοστό προτίμησης 50% και 40%, αντίστοιχα. Όσοι το απορρίπτουν υπέρ των σχολιο-κεντρικών μοντέλων είτε πιστεύουν στους 'διακριτούς' ρόλους των κοινωνικών θεσμών, είτε δεν αισθάνονται ακόμα έτοιμοι να 'εκτεθούν' αμεσότερα στους γονείς, χωρίς αυτό υποχρεωτικά να δηλώνει επαγγελματική ανεπάρκεια.

**Η θέση των γονέων.** Τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων είναι δημοφιλή και μεταξύ των γονέων, όπως προκύπτει εμπράκτως από την εμπλοκή σημαντικού ποσοστού γονέων στις επικουρικές προς το σχολείο δραστηριότητες. Στη σχετική έρευνά μας (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία), όμως, μόνο ένα μικρό ποσοστό (24%) επιλέγει το συνεργατικό μοντέλο ως το επιθυμητό, που σημαίνει ότι οι περισσότεροι γονείς δεν αισθάνονται έτοιμοι για ουσιαστικότερη εμπλοκή, ίσως λόγω των μαθητικών τους εμπειριών και της απόστασης που αισθάνονται να τους χωρίζει από το σχολείο. Από το σύνολο των γονέων, αξιοποιούν συνήθως τις δυνατότητες που παρέχουν τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονείς μεσοαστοί, οι οποίοι στηρίζουν φροντιστηριακά τα παιδιά τους και σε ένα πολύ μικρότερο ποσοστό στηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στις σχολικές επιτροπές εξεύρεσης πόρων και διεκπεραίωσης διαδικαστικών υποθέσεων.

Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι γονείς αυξάνουν εντός του μοντέλου σημαντικά το δικαίωμα και τις δυνατότητες για ουσιαστικότερη

ενημέρωση και επικουρική εμπλοκή στο έργο του σχολείου, ενώ εμπλέκονται έστω και οριακά σε όργανα λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι θεσμοθετημένες από το νόμο επιτροπές που προβλέπουν τη συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων. Όλα, όμως, γίνονται στο χώρο του σχολείου, με τους όρους του σχολείου.

**Κριτική.** Τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων τυγχάνουν, όπως ήδη αναφέραμε, ευρύτερης αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και αξιολογούνται γενικότερα ως θετική μετεξέλιξη των σχολειο-κεντρικών. Ως προβληματικό σημείο τους θεωρείται η αδυναμία μιας μεγάλης κατηγορίας γονέων, κυρίως των χαμηλών στρωμάτων και αλλοδαπών, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της συνεργασίας (Turnbull & Turnbull, 1985). Έτσι, μέσα από τη διαφοροποιημένη εμπλοκή των γονέων προκύπτει ένας ακόμη τρόπος για να λειτουργήσουν οι ταξικές προεκτάσεις στην εκπαίδευση. Ο κίνδυνος είναι υπαρκτός και απαιτείται η συστηματική ενεργοποίηση της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, για να προσεγγίσουν και να ενεργοποιήσουν θετικά όλους τους γονείς, κάτι που δεν είναι αδύνατο, όπως έχει δείξει η πράξη (Davis, 1995. Παπαγιάννη, 2005. Ooms & Hara, 1992). Άλλωστε, ας μην ξεχνούμε ότι δυνατότητες στήριξης των παιδιών έχουν όλες οι οικογένειες, κυρίως στις μικρότερες ηλικίες που είναι ιδιαίτερα κρίσιμες (Liontos, 2001).

#### *Διαπραγματευτικά μοντέλα με σύμμετρους ρόλους εκπαιδευτικών και γονέων*

Σε σχέση με τα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής, τα διαπραγματευτικά διατηρούν την έντονη και συστηματική ενεργοποίηση των γονέων, αλλά αυξάνουν τις δικαιοδοσίες συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Είναι αυτονόητο ότι, για να λειτουργήσει ένα τέτοιο μοντέλο συνεργασίας, πρέπει να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή όρων και ρόλων, αλλά και η αναγκαία υποδομή στους γονείς (Case, 2001).

**Ιστορικό πλαίσιο.** Τα διαπραγματευτικά μοντέλα αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία του 1980, μέσα στο μετανεωτερικό πλαίσιο (α) της αμφισβήτησης της απόλυτης αυτονομίας και των 'κεκτημένων' των ειδικών και (β) της ισχυροποίησης εκείνων που είναι αποδέκτες-πελάτες των υπηρεσιών τους. Αυτό εκφράστηκε στο χώρο της εκπαίδευσης με την αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που αφορούν όχι μόνο διεκπεραιωτικά θέματα αλλά και την ουσία της εκπαίδευσης. Ιστορικά, τα διαπραγματευτικά μοντέλα εμφανίστηκαν και πρωτοεφαρμόστηκαν σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Dale, 1996) και, έκτοτε, σε ηπιότερες ίσως μορφές διεκδικούν θέση και στην "κανονική" εκπαίδευση. Το "συμ-

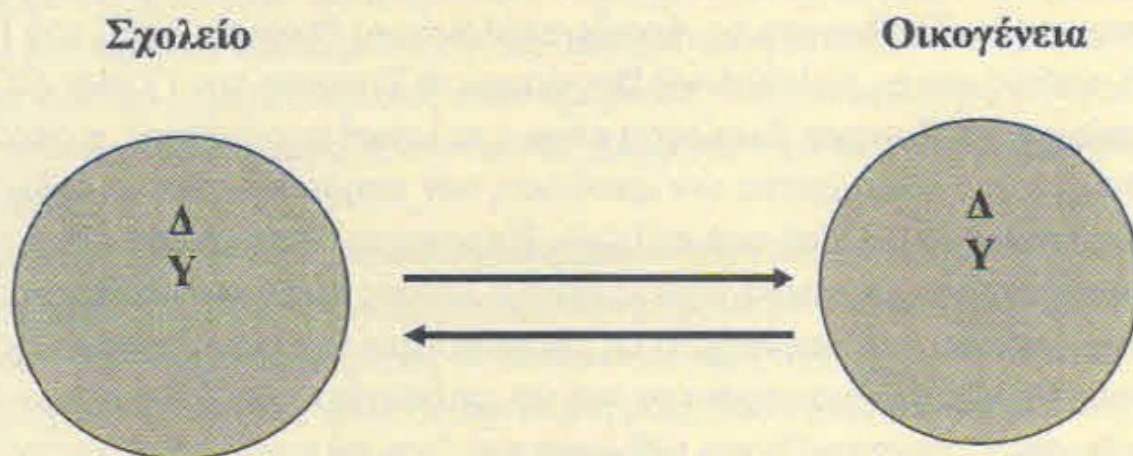
μετοχικό” μοντέλο της Epstein (1992, 1995), για παράδειγμα, ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Το ίδιο και το Accelerated School Project (ASP) του Levin (1987), καθώς και το Yale School Development Program του Comer (2004).

**Κυρίαρχη παράμετρος.** Κυρίαρχη είναι η πολιτική παράμετρος, η οποία τονίζει τα ατομικά δικαιώματα του αποδέκτη των υπηρεσιών και τα συλλογικά δικαιώματα της κοινωνίας των πολιτών. Επικουρικά συμπράττει και η οργανωτική παράμετρος, η οποία τονίζει ότι για λόγους λειτουργικότητας των συστημάτων, πρέπει να αναγνωριστεί η αμοιβαιότητα των διαφορετικών ρόλων, ευθυνών, θέσεων, ενδιαφερόντων και να επιδιωχθεί η υπέρβαση των διχογνωμιών, όπως υποστηρίζει και η θεωρία των “επικαλυπτόμενων ζωνών επιρροής”.

Βεβαίως, και τα μοντέλα αυτά αναγνωρίζουν ότι αν δεν καταστεί δυνατόν να γεφυρωθούν οι ενδεχόμενες αντιθέσεις και να διατυπωθούν προτάσεις σύνθεσης των διαφορετικών απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, τότε τον τελικό λόγο έχει ο εκπαιδευτικός ως ειδικός, ο οποίος πρέπει να επιχειρήσει στις τελικές προτάσεις του να κάνει διαλεκτική σύνθεση των διαφορετικών θέσεων. Οι ανοικτές ρήξεις είναι εκτός της λογικής των μοντέλων αυτών.

**Επαγγελματική παραδοχή.** Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός ως ειδικός, πέρα από την εξειδικευμένη κατάρτιση για το έργο που επιτελεί, πρέπει να κατέχει και την επαγγελματική δεξιότητα διαχείρισης διαφωνιών και αντιπαραθέσεων και διαμόρφωσης διαλεκτικών προτάσεων.

**Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις.** Ο λόγος και ο ρόλος των γονέων τόσο ως ατόμων όσο ως συλλογικών οργάνων αναβαθμίζεται στο πλαίσιο των διαπραγματευτικών μοντέλων. Σε αυτό συνέβαλε, εκτός από την αναγνώριση των δικαιωμάτων που έχουν οι γονείς ως πολίτες και ως καταναλωτές, και η αναγνώριση της σπουδαιότητας που έχει η εμπειρία τους και η οπτική τους. Για παράδειγμα, η λευκή βίβλος *Choice and Diversity* (1992) υποστηρίζει την άποψη ότι οι γονείς ξέρουν τις ανάγκες των παιδιών τους καλύτερα από τον καλύτερο δάσκαλο (Stanley & Wynes, 1999), άποψη που κερδίζει συνεχώς έδαφος (Φτιάκα, 2004). Σε αυτή τη λογική, λοιπόν, διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κυρίως σε προγράμματα ειδικής αγωγής και προσχολικής αγωγής (Pugh & De’ Ath, 1989). Στις μεγάλες ηλικίες γενικά η εμπλοκή των γονέων μειώνεται (Beyer, Patrikakou, & Weissberg, 2003), ενώ παράλληλα η φωνή των μαθητών γίνεται όλο και πιο ακουστή (CERI, 2002). Η αναβάθμιση συντελείται κυρίως μέσω της θεσμοθετημένης συμμετοχής των γονέων σε όργανα λήψης αποφάσεων. Ανάλογα, αυξάνονται, βεβαίως, και οι υποχρεώσεις τους και οι ευθύνες τους για τις ενδεχόμενες αποτυχίες. Σε γενικές γραμμές δεν έχουμε απλώς αυξημένη ενεργοποίηση και εμπλοκή στο εκ-



Σχήμα 3. Διαπραγματευτικά μοντέλα

Σημείωση: Δ = Δικαιοδοσίες αυξημένες, Υ = Υποχρεώσεις αυξημένες, Η συνεχής γραμμή δηλώνει σχέσεις ισχυρής μορφής.

παιδευτικό έργο, αλλά περισσότερο σύμμετρη και οιονεί ισότιμη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

**Επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.** Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3, θεσμοθετείται η συχνή και ακώλυτη επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να γίνεται και με δική τους πρωτοβουλία, καθώς και η συλλογική εκπροσώπηση των θέσεών τους στα θεσμικά όργανα λειτουργίας του σχολείου.

**Τομείς συνεργασίας.** Αντικείμενο της στενής και οιονεί ισότιμης επικοινωνίας και συνεργασίας αποτελούν στις ατομικές συναντήσεις οι ανάγκες και οι ενδεχόμενες δυσκολίες του παιδιού, ενώ στις συλλογικές συναντήσεις το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

**Η θέση των εκπαιδευτικών.** Από κυρίαρχη που είναι η θέση των εκπαιδευτικών στα προηγούμενα μοντέλα, στα διαπραγματευτικά η θέση τους καθίσταται σχεδόν σύμμετρη και ισότιμη με εκείνη των γονέων. Αυτό, όμως, ισχύει μερικώς, διότι μόνο μερικοί τομείς του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης εκπαιδευτικών και γονέων, γεγονός που το αποδέχονται και οι γονείς (CERI, 1997, 2002). Άλλωστε, ένα μεγάλο μέρος των σοβαρών εκπαιδευτικών θεμάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ο αξιακός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, καθορίζεται από τα θεσμικά όργανα της πολιτείας μετά από εισηγήσεις των ειδικών και δεν έχουν σημαντικό λόγο γι' αυτά ούτε οι εκπαιδευτικοί.

Ως κυρίαρχο μοντέλο συνεργασίας το διαπραγματευτικό το επιλέγει ένα μικρό ποσοστό (11,5 %) εκπαιδευτικών της σχετικής έρευνάς μας (Πούλου & Ματσαγγούρας, ετοιμάζεται) και ένα αρκετά μεγαλύτερο των φοιτητών (26%). Ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων όμως, που αγγίζει το 90%, θεωρεί ότι υπάρχουν τομείς οι οποίοι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αυτό το θεωρούμε πολύ σημαντικό, διότι προσφέρει έδαφος ουσιαστικότερης συνεργασίας και δηλώνει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών μας να ξεπερνούν την υπηρεσιακή περιχαράκωση, όταν το κρίνουν αναγκαίο.

**Η θέση των γονέων.** Με τα παραπάνω αναδεικνύεται η αναβάθμιση των γονέων ως ισότιμων εταίρων της εκπαίδευσης, αναφορικά με συγκεκριμένους τομείς, μέσα σε ένα πλαίσιο, όμως, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και ως ειδικοί και ως εξ ορισμού αρμόδιοι και υπεύθυνοι έχουν τον τελικό λόγο. Σε αυτές τις ειδικές περιπτώσεις ο λόγος τους πρέπει να είναι τεκμηριωμένος και διαλεκτικά συνθετικός. Ως μοντέλο γενικής εφαρμογής το επιλέγει το 15,5% του δείγματος των γονέων της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιούμε (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία).

**Κριτική.** Όσα αναφέραμε για τις πολιτικές παρενέργειες των επικουρικών μοντέλων ισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό για τα διαπραγματευτικά. Επιπλέον, η αυξημένη εμπλοκή των γονέων απαιτεί, πέραν της σχετικής μόρφωσης, και εξειδικευμένες γνώσεις, τις οποίες οι περισσότεροι γονείς δεν κατέχουν. Αποτέλεσμα αυτού είναι να βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες από τα σχολικά τους χρόνια και σε λανθασμένες αντιλήψεις, οι οποίες συχνά παραπέμπουν σε συντηρητικές επιλογές παρωχημένων εποχών. Δεν επιτρέπεται, όμως, παρωχημένες επιλογές να διαμορφώνουν σοβαρά θέματα της εκπαίδευσης, από τη στιγμή που υπάρχει η επεξεργασμένη επιστημονική γνώση και προβληματική.

### **Οικογενειακο-κεντρικά μοντέλα**

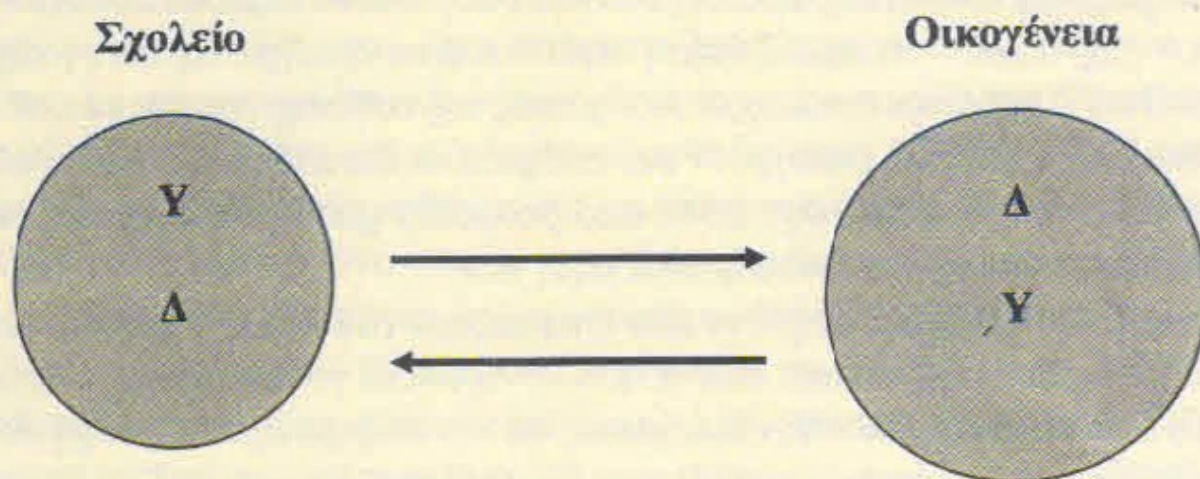
Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα αμφισβητούν τις μέχρι τούδε αντιλήψεις και πρακτικές για τις αρμοδιότητες και τις δικαιοδοσίες των εκπαιδευτικών, που απορρέουν από τη θέση τους και την εξειδίκευσή τους και, ταυτοχρόνως, αναβαθμίζουν το λόγο και το ρόλο των γονέων, προβάλλοντας τα δικαιώματά τους (α) ως πολιτών, (β) ως αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και (γ) ως προσώπων που γνωρίζουν καλύτερα παντός άλλου τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους. Γι' αυτό αξιώνουν ο λόγος τους να ακούγεται με προσοχή από τους εκπαιδευτικούς και διεκδικούν το απόλυτο δικαίωμα να

κάνουν οι ίδιοι τις κρίσιμες επιλογές που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται λόγος (α) για 'ισχυροποίηση' των γονέων (Appleton & Minchom, 1991), (β) για γονεϊκή επιλογή, και (γ) για απολογισμό του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα εκφράζουν μία ακραία θέση για τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, η οποία τοποθετεί τις επιλογές των γονέων ως ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης. Αν τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα σηματοδοτούν το ένα άκρο του συνεχούς των εναλλακτικών μορφών συνεργασίας και σχέσεων μεταξύ των δύο κυρίαρχων θεσμών της αγωγής, τα οικογενειο-κεντρικά σηματοδοτούν το άλλο άκρο αυτού του συνεχούς.

**Ιστορικό πλαίσιο.** Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα αναπτύχθηκαν σε χώρες όπου εφαρμόζονται στο δημόσιο χώρο ευρέως οι αρχές της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, οι οποίες αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1990 και μετά, κυρίως στην Αγγλία και τις ΗΠΑ (Hood, 1999. Munn, 1993. Woods, 1992), και βασιζονται σε μεγάλο μέρος στους νόμους της αγοράς. Έτσι, πιστεύεται ότι, αν οι γονείς ασκήσουν τα δικαιώματα και τις δυνατότητες που έχουν ως 'καταναλωτές' των εκπαιδευτικών 'προϊόντων', θα 'σπάσει' ο γραφειο-τεχνοκρατικός κλοιός που εμποδίζει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Ooms & Hara, 1992) και τα σχολεία θα καταστούν άμεσα υπόλογα στους γονείς και στην τοπική κοινωνία (Chubb & Moe, 1990. O'Connor, 1994). Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα προϋποθέτουν επίσης ένα αποκεντρωτικό σχολικό σύστημα, στη λογική του οποίου η σχολική μονάδα και οι τοπικοί φορείς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο (CERI, 2002).

**Κυρίαρχη παράμετρος.** Κυρίαρχη παράμετρος αυτών των μοντέλων είναι η πολιτική, η οποία προβάλλει τα αυξημένα δικαιώματα που έχουν οι αποδέκτες των υπηρεσιών για πλήρη ενημέρωση, προκειμένου οι ίδιοι τελικώς να κάνουν τις επιλογές τους για θέματα που τους αφορούν άμεσα. Είναι αξιοσημείωτο ότι συχνά οι υποστηρικτές αυτών των μοντέλων δεν κάνουν τόσο λόγο για τα δικαιώματα του πολίτη, τα οποία αναδεικνύουν τα κινήματα για τη συμμετοχική δημοκρατία και για την κοινωνία των πολιτών, αλλά κάνουν λόγο για τα δικαιώματα του καταναλωτή, τα οποία, αν λειτουργήσουν με τους νόμους της αγοράς, θα βελτιώσουν μέσα από τον αναπόφευκτο ανταγωνισμό των σχολείων την αποτελεσματικότητά τους (Chubb & Moe, 1990). Στην αντίληψη αυτή, που προσεγγίζει την εκπαίδευση ως καταναλωτικό προϊόν και όχι ως σημαντικό αγαθό για τη ζωή στο οποίο έχουν όλοι δικαίωμα, έχει δικαίως ασκηθεί σκληρή κριτική, όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω.

**Επαγγελματική παραδοχή.** Σε αντίθεση με τις πρακτικές των αυτόνομων



Σχήμα 4. Οικογενειακο-κεντρικά μοντέλα

Σημείωση: Δ = Δικαιοδοσίες αυξημένες, Υ = Υποχρεώσεις αυξημένες. Η συνεχής γραμμή δηλώνει σχέσεις ισχυρής μορφής.

επιστημονικών επαγγελματιών, όπου οι ειδικοί δυνάμει της ειδημοσύνης τους αποφασίζουν για το πρακτέο εκ μέρους των πελατών τους, τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα θεωρούν ότι έργο των ειδικών είναι (α) να βοηθήσουν με την ενδεδειγμένη ενημέρωση τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους, προκειμένου να κάνουν μόνοι τους συνειδητές επιλογές για τα θέματα που αντιμετωπίζουν και (β) να υλοποιήσουν στη συνέχεια τις επιλογές των πελατών τους με επαγγελματική υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ δεν παραθεωρείται η εξουσία της θέσης, της εξειδίκευσης και των πόρων, όλα αυτά τίθενται στην υπηρεσία της γονεϊκής επιλογής.

**Δικαιοδοσίες και υποχρεώσεις.** Τα δικαιώματα των γονέων αναβαθμίζονται και κατοχυρώνονται με το θεσμοθετημένο δικαίωμά τους (α) σε ατομικό επίπεδο να επιλέγουν οι γονείς το σχολείο της αρεσκείας τους, να αξιώνουν την αλλαγή τμήματος εντός του ίδιου σχολείου όταν δημιουργηθούν προβλήματα με το δάσκαλο της τάξης, να επισκέπτονται, μετά από συνεννόηση, την τάξη του παιδιού τους και (β) σε συλλογικό επίπεδο να έχουν αυξημένη εκπροσώπηση στα όργανα λήψης αποφάσεων, που αφορούν πέρα από τα διευθυντικά θέματα και θέματα ουσίας της εκπαίδευσης. Πρέπει, όμως, εδώ να επισημάνουμε ότι το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής δεν οδήγησε πάντα και αυτόματα σε βελτίωση της εκπαίδευσης (CERI, 2002), όπως ανέμεναν οι υποστηρικτές τους.

**Επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.** Όπως προκύπτει από όσα ήδη ελέγχθησαν και φαίνεται στο Σχήμα 4, οι σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι ισότιμες και η τελική επιλογή των γονέ-



ων δεσμευτική. Οι γονείς, δηλαδή, στο αναβαθμισμένο πλαίσιο δικαιοδοσιών θέτουν συχνά και τα προς συζήτηση θέματα και τα κριτήρια προσέγγισης των θεμάτων. Γι' αυτό και αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ διατηρούν στο ακέραιο τα δικαιώμα να αξιώνουν από το σχολείο να αποδίδει λόγο μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες για τις επιλογές του και την αποτελεσματικότητά του.

**Τομείς συνεργασίας.** Ισχύουν όσα αναφέραμε στα διαπραγματευτικά μοντέλα με τη διαφορά ότι στα οικογενειο-κεντρικά οι γονείς αποκτούν έμμεσα –με τα δικαιώματα επιλογής– και άμεσα –με την αυξημένη συμμετοχή στα όργανα λήψης αποφάσεων– μεγαλύτερες δυνατότητες, να επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Βεβαίως, όπου παρέχεται αυτή η δυνατότητα οι γονείς κάνουν συνήθως συντηρητικές επιλογές (CERI, 2002), κάτι για το οποίο επικρίνονται τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα.

**Η θέση των εκπαιδευτικών.** Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα περιορίζουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, από τους οποίους αξιώνουν να παρέχουν στους γονείς πλήρη ενημέρωση και τεκμηρίωση των επιλογών τους και άμεση απόδοση λόγου του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό υποβαθμίζεται το έργο τους και υποσκάπτεται η εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου (Hood, 1997). Τούτο συμβαίνει για τους λόγους που αναφέραμε κατά την κριτική των διαπραγματευτικών μοντέλων και, επιπλέον, διότι συχνά οι γονείς υποτάσσουν τις εκπαιδευτικές επιλογές στους νόμους της αγοράς. Για παράδειγμα, στο ελληνικό πλαίσιο στη λογική των γονέων οι σκοποί της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και του εκδημοκρατισμού φαντάζουν δευτερεύοντες έναντι του στόχου τους να εισαχθεί το παιδί τους στο πανεπιστήμιο. Αυτό σημαίνει ότι θέλουν να μετατραπεί το σχολείο σε φροντιστήριο, επιλογή που, ασφαλώς, δε θα περιορισθεί στην Γ' Λυκείου, αλλά θα εμποτίσει όλη την εκπαίδευση. Γι' αυτό, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της έρευνάς μας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των φοιτητών απορρίπτουν τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα και μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό δασκάλων (1,6%), που είναι και γονείς ταυτόχρονα και ενδεχομένως είναι δυσσαρεστημένοι από τους δασκάλους των παιδιών τους, και των φοιτητών (1,7%) το προκρίνουν (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία). Αρνητική είναι η εικόνα που προκύπτει και από τα δεδομένα της Αγγλίας, όπου παρόμοιας μορφής συστήματα έχουν εφαρμοσθεί τα τελευταία χρόνια (Hood, 1997).

**Η θέση των γονέων.** Οι γονείς στην πλειονότητά τους αξιώνουν να έχουν πλήρη ενημέρωση και στενή συνεργασία με το σχολείο για θέματα όπως τα

προαιρετικά προγράμματα, το μέγεθος της τάξης και η επιλογή σχολείου και δασκάλου, αλλά ελάχιστοι διεκδικούν το δικαίωμα να αποφασίζουν μόνοι τους για τα σημαντικά θέματα, όπως είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα σχολικά εγχειρίδια και η διδακτική μεθοδολογία (CERI, 2002) και, βεβαίως, να αναλάβουν τις ευθύνες για τις αποφάσεις τους. Αυτοί οι ελάχιστοι προέρχονται κατά κανόνα από τα υψηλά κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα ή από ακραίες εθνικιστικές και θρησκευτικές ομάδες. Στις Η.Π.Α. οι γονείς αυτοί συχνά επιλέγουν το θεσμό του “κατ’ οίκον σχολείου” (Ray, 2000). Από τα δεδομένα της έρευνας που διεξάγουμε, ελάχιστο ποσοστό γονέων (2%) υιοθετεί τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα ως κυρίαρχη επιλογή τους (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία).

**Κριτική.** Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα επικρίνονται ως αντιπαιδαγωγικά στη σύλληψή τους και ως αναποτελεσματικά στην εφαρμογή τους. Η αντιπαιδαγωγικότητά τους οφείλεται στο γεγονός ότι ανοίγουν το δρόμο στο συρμό και στην αγορά να καθορίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, παράγοντες που περιορίζουν το μορφωτικό και αναπτυξιακό περιεχόμενό της, όπως ήδη αναφέραμε. Ο Giroux (1999), εκπρόσωπος της κριτικής παιδαγωγικής, σημειώνει με οξύ τρόπο την απογύμνωση της εκπαίδευσης από έννοιες όπως κοινωνική δικαιοσύνη, εκδημοκρατισμός και ηθικότητα, οι οποίες μέχρι τώρα συνοδεύουν ως αυτονόητα στοιχεία την έννοια της εκπαίδευσης και της παιδείας. Χωρίς αυτές δεν έχουμε εκπαίδευση, και πολύ περισσότερο παιδεία, αλλά έχουμε απλή εκγύμναση και κατάρτιση. Επιπλέον, η υποβάθμιση της ειδημοσύνης και εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών έχει επίσης ολέθριες συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο, όχι μόνο διότι δεν αξιοποιείται αρκούντως το εκπαιδευτικό δυναμικό, αλλά και διότι η περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών υποβαθμίζει τα κίνητρα και το ηθικό τους, γεγονός που έχει ολέθριες συνέπειες στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Hood, 1999). Οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν ότι οι αυξημένοι ρόλοι και η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητο όρο επιτυχίας κάθε προσπάθειας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Η αναποτελεσματικότητα των μοντέλων αυτών ξεκινάει από την αδυναμία της συντριπτικής πλειονότητας των γονέων να κρίνουν και να αποφασίζουν με γνώση για τις γνήσιες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και ολοκληρώνεται τόσο με τον περιττό ανταγωνισμό που αναπτύσσεται αναπόφευκτα μεταξύ των σχολείων μέσα από το δικαίωμα επιλογής των γονέων όσο και με τις αντιπαραθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η συνεργασία και στην εκπαίδευση αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη από την αντιπαράθεση (CERI, 2002). Ο ανταγωνισμός αυτός, όπου κι αν εφαρμόστηκε, δε δικαί-

ωσε τις προσδοκίες. Αντιθέτως, οδήγησε τα σχολεία σε φθοροποιές τριβές και άγονες αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Τέλος, δεν αυξήθηκαν τα ποσοστά των γονέων που εμπλέκονται ενεργά (Ooms & Hara, 1992), όπως ανέμεναν οι υποστηρικτές τους, γεγονός που καθιστά ταξικότερη την εκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτοί που συμμετέχουν προέρχονται συνήθως από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως ήδη αναφέραμε.

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι προτάσεις που ακολουθούν ξεκινούν με τη θέση ότι, πρωτίστως για παιδαγωγικούς και λειτουργικούς λόγους, το ελληνικό σχολείο πρέπει να αναλάβει την πρωτοβουλία να ουσιαστικοποιήσει τις σχέσεις του με την οικογένεια. Ο τρόπος που εννοούμε το περιεχόμενο και το είδος των σχέσεων αυτών βασίζεται σε δύο παραδοχές. Η πρώτη παραδοχή υποστηρίζει ότι οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας καθίστανται αναποτελεσματικές από την αποστασιοποίηση των δύο φορέων και προβληματικές από τον υπέρμετρο συγχρωτισμό εκπαιδευτικών και γονέων, ο οποίος διευκολύνει κάποιους γονείς με προσωπικά προβλήματα να παρεμβαίνουν αποσυντονιστικά στη λειτουργία του σχολείου. Η δεύτερη παραδοχή υποστηρίζει ότι οι στόχοι σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι κοινοί, αλλά οι ρόλοι τους διακριτοί και οριοθετημένοι. Η ασάφεια ρόλων, όρων και ορίων δημιουργεί περιττές τριβές με αρνητικές συνέπειες. Η οριοθέτηση, βεβαίως, των ρόλων, όρων και ορίων μπορεί και πρέπει να γίνει μέσα από τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης, με τις οποίες στις σύγχρονες κοινωνίες συνδιαλέγονται και συμπράττουν οι κοινωνικοί εταίροι (Γεωργίου, 2000).

Με αυτές τις επισημάνσεις θεωρούμε ότι η ουσιαστικοποίηση και συστηματοποίηση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας πρέπει να γίνει σταδιακά και να αποβλέπει σε συγκεκριμένους στόχους, όπως είναι: (α) η άρση της αμοιβαίας καχυποψίας, που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ πολλών εκπαιδευτικών και γονέων (Γεωργίου, 2000. Μπρούζος, 2002. Ράπτης, 2004), (β) η δημιουργία ενός δικτύου ενημέρωσης και συνεργασίας σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, (γ) η ανάπτυξη πλαισίου συναντίληψης εκπαιδευτικών και γονέων για τα εκπαιδευτικά θέματα, (δ) η ενεργοποίηση της επικουρικής εμπλοκής των γονέων στην υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, και (ε) η οριοθέτηση των τομέων, όρων και ρόλων συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Με βάση τα παραπάνω, από τις τέσσερις κατηγορίες μοντέλων που περιγράψαμε οι δύο ακραίες είναι ακατάλληλες για τους λόγους που αναφέραμε στην κριτική τους και οι δύο υπόλοιπες, τα επικουρικής εμπλοκής γονέων και τα διαπραγματευτικά μοντέλα, αποτελούν τις βέλτιστες επιλογές για τους εξής λόγους: (α) Συγκεντρώνουν την προτίμηση της πλειοψηφίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Είναι σημαντικό ότι υπάρχει ένα κοινό πεδίο συναίνεσης σε ένα χώρο όπου είναι εύκολο να αναπτυχθούν αντιπαραθέσεις, κάτι που έχει συχνά συμβεί στο παρελθόν. (β) Αξιοποιούνται στο έπακρο οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των δύο φορέων και συντονίζεται απρόσκοπτα η κοινή τους δράση για την επίτευξη του κοινού στόχου, που είναι η αγωγή και η εκπαίδευση του παιδιού. (γ) Διασφαλίζεται από τη μια μεριά η αυτονομία των εκπαιδευτικών, προϋπόθεση αναγκαία για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, και από την άλλη, αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των γονέων να έχουν αμεσότερη ενημέρωση και ουσιαστικότερη εμπλοκή σε θέματα που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η επιλογή μεταξύ των επικουρικών και των διαπραγματευτικών μοντέλων δεν πρέπει κατά τη γνώμη μας να γίνει με πολωτικό τρόπο, δηλαδή ή το ένα ή το άλλο. Αντιθέτως, πρέπει να γίνει με ένα συνθετικό τρόπο. Να αναζητηθούν, δηλαδή, άλλοτε τομείς στους οποίους εφαρμόζεται το ένα ή το άλλο μοντέλο και άλλοτε διαλεκτικές συνθέσεις των αρχών και των πρακτικών των δύο μοντέλων. Για παράδειγμα, αν τελικά γίνει και στη χώρα μας, όπως είναι ανάγκη να γίνει, οριοθέτηση δύο ζωνών λειτουργίας του σχολείου, (α) του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος και (β) του προαιρετικού, το μοντέλο επικουρικής εμπλοκής των γονέων μπορεί να εφαρμοστεί για θέματα του υποχρεωτικού, ενώ το διαπραγματευτικό για θέματα του προαιρετικού προγράμματος.

Για να λειτουργήσουν, όμως, αποτελεσματικά οι προτάσεις μας πρέπει πρωτίστως να γίνει διερεύνηση του πεδίου και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ίσως και νομοθετικές παρεμβάσεις, οι οποίες να προσδιορίζουν στις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις και το ρόλο των γονέων.

Η διερεύνηση του πεδίου πρέπει να αρχίσει με τη συστηματική και αντικειμενική καταγραφή των σχέσεων σχολείου και οικογένειας όπως είναι τώρα στις διαφορετικές βαθμίδες και στους διαφορετικούς τύπους σχολείου, με ιδιαίτερη αναφορά στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ οικογενειών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Ακόμη πρέπει να γίνει διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και επιθυμούν το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας τόσο οι

εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς. Από τη μελέτη των δεδομένων θα εντοπισθούν οι συμφωνίες και οι αποκλίσεις. Τέτοιες προσπάθειες διερεύνησης έχουν ήδη αρχίσει να γίνονται, μία από αυτές είναι και η δική μας (Πούλου & Ματσαγγούρας, υπό ετοιμασία). Τα συμπεράσματα τόσο για τις συμφωνίες όσο και για τις διαφωνίες πρέπει να τύχουν συστηματικής μελέτης σε βάθος από ειδικούς και με βάση αυτά να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική πολιτική στο θέμα των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια.

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να υλοποιήσουν αυτή την πολιτική πρέπει να τύχουν ειδικής επιμόρφωσης, δεδομένου ότι στα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απουσιάζουν παρόμοια μαθήματα κατά κανόνα. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης θα είναι ανάλογο με τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία, όπως αναφέραμε, θα καθορισθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, πιστεύουμε ότι πρέπει να καλύπτουν και τους παρακάτω τομείς: (α) Τους τρόπους ενεργοποίησης και εμπλοκής όλων των γονέων σε ρόλους όπως εκείνοι που προβλέπονται στα μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων. Ιδιαίτερα απαιτείται η προσέγγιση οικογενειών χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και εθνικών μειονοτήτων. Το σχολείο πρέπει να κάνει το θέμα της συνεργασίας προτεραιότητά του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις προς τούτο (Patrikakou & Weissberg, 1999). (β) Τους τρόπους ενημέρωσης των γονέων για τις αλλαγές και τα νέα στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι γονείς συνήθως παραμένουν συναισθηματικά δέσμιοι των μαθητικών εμπειριών τους και παρουσιάζουν δυσκολία στην αποδοχή των καινοτομιών (CERI, 2002). Γι' αυτό έχουν ανάγκη συστηματικής ενημέρωσης, για να επιτευχθεί η συναντίληψη και συστράτευσή τους στους κοινούς στόχους σύγχρονου προσανατολισμού, όπως ήδη αναφέραμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appleton, P. L., & Minchom, P. E. (1991). Models of parent partnership and child development centers. *Child: Care, Health and Development*, 17, 27-38.
- Ashton, J., & Cairney, T. H. (1999, July). *Making judgments: An analysis of school and teacher discourses of home school*. Paper presented at the 7th Conference of the International Federation for the Teaching of English, Warwick, England.
- Βουνιώτη, Π., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, R., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. (2003). *Developmentally appropriate school family partnerships for adolescents*. Chicago: University of Illinois.

- Bloom, B. S. (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15(2), 271-292.
- Case, S. (2001). Learning to partner, disabling conflict. *Disability and Society*, 16(6), 837-854.
- CERI (1997). *Parents in schooling*. Paris: OECD.
- CERI (2002). *What works in innovation in education*. Paris: OECD.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Coleman, J. S. (1991). *Parental involvement in education*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three community interaction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Comer, J. P. (2004). *Essential understandings of the Yale School Development Program*. New Haven, CT: Yale Child Center, Yale University.
- Cunningham, C. C., & Davis, H. (1985). *Working with parent: Frameworks for collaboration*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. London: Routledge.
- Davis, B. (1995). *How to involve parents in a multicultural school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education-centering on children. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Giroux, H. (1999). *Series Foreword to Barry Kanpol, Critical Pedagogy: An Introduction* (2nd ed.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Handy, C. B. (1985). *Understanding organizations*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Hood, S. (1997). The purchaser/provider separation in child and family social work. *Child and Family Social Work*, 2(1), 25-35.
- Hood, S. (1999). Home school agreements: A true partnership? *School Leadership and Managements*, 19(4), 427-440.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Jesse, D. C. (1997). Increasing parental involvement: A key to student success. *Schools in the Middle*, 7(1), 21-23 and 50-51.
- Keyes, C. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177-191.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Levin, H. (1987). Accelerated schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44(6), 19-21
- Liontos, L. B. (2001). *At risk families and schools: Becoming partners*. Eugene, OR: University of Oregon Press.
- Lunts, E. (2003, Winter). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technology. *Meridian*, 6(1). Retrieved July 2006, from <http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/involvement.pdf>
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford, UK: Heinemann.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Marttens, R., & Vass, J. (1990). *Sharing maths cultures*. London: Falmer.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η ταυτότητα του δασκάλου. Στο Μ. Αλεξιάδης (Επιμ. Έκδ.), *Θητεία: Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Μ. Γ. Μερακλή* (σ. 409-424). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004α). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004β). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών* (σ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς: Εταίροι στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Moles, O. C. (Ed.). (1993). *Schools and families together: Helping children learn more at home*. Washington, DC: OERI.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: Customers, managers or partners*. London: Routledge.
- O'Connor, M. (1994). *Giving parents a voice. Parental involvement in policy-making*. London: RISE.
- Ooms, T., & Hara, S. (1992). *The family-school partnership: A critical component of school reform*. Washington, DC: Family Impact Seminar.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Δημοτικό σχολείο και γονείς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαγιάννη, Α. (2005, Μάρτιος). *Διάλογος για την πρόοδο του παιδιού*. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο "Σχολείο και Οικογένεια", Ιωάννινα.

- Parsons, T. (1959). The school class as a social system, *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (1999). The seven Ps of school-family partnerships. *Education Week*, 18, 34-36.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!' Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Studies of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO.
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (υπό ετοιμασία). *Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων*.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Pugh, G., & De' Ath, E. (1989). *Working towards partnership in early years*. London: National Children's Bureau.
- Ράντος, Π. (2002). Συνεργασία γονέων-δασκάλων: Ποιος και πώς θα κάνει την αρχή; Στο Α. Παπιάς (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική ευθύνη* (σ. 219-228). Αθήνα: Ατραπός.
- Ράπτης, Η. (2004). Επικοινωνία γονέων και σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ. Έκδ.), *Συμβουλευτική γονέων* (σ. 71-86). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ravn, B. (1999). *Shifts in the nature of home-school*. Research ERNAPE.
- Ray, B. D. (2000). Home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1/2), 71-106.
- Rich, D. (1988). Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 6(2), 90-92.
- Stanley, J., & Wyness, M. C. (1999). Living with parental involvement. *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 239-266.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships*. New York: Teachers College Press.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 33-43). Nijmegen, The Netherlands: University of Nijmegen.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2(12), 7-34.
- Symeou, L. (2005). Teacher-family collaboration: Can it generate social capital? In R. Martínez-González, M<sup>a</sup> del H. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.
- Turnbull, H. R., & Turnbull, A. P. (1985). *Parents speak out: Then and now*. Columbus, OH: Merrill.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. London: Oxford University Press.
- Woods, P. A. (1992). Changing schools. *Management in Education*, 6(1), 1-13.
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Χαραλάμπους, Ν. (2005, Μάιος). Αναζητώντας το συνεργατικό μοντέλο σχέσης οικογένειας-σχολείου. Εισήγηση στο ετήσιο συνέδριο ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Λευκωσία.
- Χιωτάκης, Σ. (1998). *Για μια κοινωνιολογία των ελευθερίων επαγγελματιών*. Αθήνα: Οδυσσέας.



# ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

*Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας*  
*Πανεπιστήμιο Αθηνών*

**Περίληψη:** Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών της εκπαίδευσης, των ερευνητών και των επαγγελματιών τις τελευταίες δεκαετίες, διότι θεωρούνται σημαντικές συνιστώσες της ποιοτικής εκπαίδευσης. Στο διάστημα αυτό αναπτύχθηκαν εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων, τα οποία επιχείρησαν να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές στον τομέα αυτό. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι: (α) να αναδείξει τις σημαντικές παραμέτρους που μέσα από διαφορετικούς συνδυασμούς συμβάλλουν στη διαμόρφωση εναλλακτικών μοντέλων σχέσεων, (β) να περιγράψει και να αναλύσει κριτικά τέσσερα κυρίαρχα τέτοια μοντέλα με τις παραδοχές τους και τα συνεπαγόμενά τους, και (γ) να διατυπώσει προτάσεις για τη συνδυαστική εφαρμογή μοντέλων που αναβαθμίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και κινούνται μέσα στις συνθήκες του ελληνικού σχολικού συστήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Μοντέλα σχέσεων, Οικογένεια, Σχολείο.

**Διεύθυνση:** Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα. E-mail: ematsag@primedu.uoa.gr