

Γιάννης Πεχτελίδης

Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

HEALLINK
Σύνθετος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΥΠΟΤΡΟΦΙΚΗ ΒΑΣΙΣΤΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΤΩΝ
ΕΙΣΙΑΚΗ ΥΠΟΒΡΕΞΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ

Επίκουρος Καθηγητής

*Κοινωνιολογία
της Παιδικής Ηλικίας*



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα

www.kallipos.gr

Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας

Συγγραφή

Ιωάννης Πεχτελίδης

Κριτικός αναγνώστης

Υβόν Αλεξία Κοσμά

Συντελεστές έκδοσης

Γλωσσική Επιμέλεια: Θεοδώρα Σαλτίδου

Γραφιστική Επιμέλεια: Νικόλαος Ζήκος

Τεχνική Επεξεργασία: Νικόλαος Ζήκος

ISBN: 978-960-603-411-4

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

Στους γονείς μου

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων	6
Πρόλογος	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΟΝ 21ο	
ΑΙΩΝΑ	10
Σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και παιδική ηλικία	11
Κοινωνιολογική Φαντασία και Παιδική Ηλικία.....	14
Πολιτισμικός σχετικισμός και εθνοκεντρισμός.....	17
Δομή του βιβλίου.....	22
Βιβλιογραφικές αναφορές	28
Σύνδεση με το διαδίκτυο	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ	31
Η αποφυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας	32
Ιστορικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας.....	35
Η πολιτισμική κατασκευή της παιδικής ηλικίας	40
Βιβλιογραφικές αναφορές	47
Σύνδεση με το διαδίκτυο	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ	
ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	51
Εισαγωγή	52
Η συμβολή της αναπτυξιακής ψυχολογίας στη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας: Μια κριτική αποτίμηση	53
Κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης	61
Νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας.....	69
Βιβλιογραφικές αναφορές	75
Σύνδεση με το διαδίκτυο	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	80
Εισαγωγή	81
Εργαζόμενα Παιδιά	81
Παιδιά στρατιώτες.....	88
Παραβατικά Παιδιά.....	90
Παιδιά του δρόμου	94
Συμπεράσματα.....	98
Βιβλιογραφικές αναφορές	101

<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ	103
Εισαγωγή	104
Λόγος και κοινωνικός έλεγχος της παιδικής ηλικίας	106
Το εγγενώς κακό ή επικίνδυνο παιδί	110
Το εγγενώς καλό και αθώο παιδί.....	111
Το εγγενώς ικανό παιδί.....	113
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	120
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	125
Καταναλωτικές κουλτούρες, Μάρκετινγκ και Παιδική Ηλικία	126
Αντιπαράθεση ανάμεσα στους επικριτές και τους υποστηρικτές της παιδικής κατανάλωσης	127
Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα.....	131
Η τεχνολογία και η εξαφάνιση ή η απώλεια της παιδικής ηλικίας	135
Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την τεχνολογία... ..	137
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	141
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	144
Εισαγωγή	145
Παιδική ηλικία και σχολική πειθαρχία.....	146
Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και η παιδική ηλικία	151
Σύγχρονες προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου»	153
Εναλλακτική εκπαίδευση: Ένα σχολείο των «κοινών».....	158
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	168
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	170
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	172
Εισαγωγή	173
Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	174
«Το παιδί» ως ενεργητικός φορέας δικαιωμάτων	180
Τα παιδιά ως μειονοτική ομάδα	184
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	189
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	191

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	193
Εισαγωγή	194
Το παράδειγμα των μαθητικών καταλήψεων	194
Συμπεράσματα	213
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	215
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	217
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΗΝ ΎΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	218
Εισαγωγή	219
Παιδική ηλικία και βιοεξουσία	220
Η παιδική ηλικία στην ύστερη νεωτερικότητα	225
Παγκοσμιοποίηση	234
Επίλογος	235
<u>Βιβλιογραφικές αναφορές</u>	239
<u>Σύνδεση με το διαδίκτυο</u>	241

Πρόλογος

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει τη σύγχρονη επιστημονική συζήτηση και βιβλιογραφία γύρω από την παιδική ηλικία και τα παιδιά στο πεδίο της κοινωνιολογίας και γενικότερα των κοινωνικών σπουδών. Συγκεκριμένα, με σημείο αναφοράς τις συνθήκες ζωής των παιδιών σε διαφορετικά μέρη του πλανήτη και σε διαφορετικές εποχές, καθώς και τις ποικίλες ιδέες που επικρατούν και υποβασιάζουν το στάτους της παιδικής ηλικίας στις σημερινές κοινωνίες επιχειρείται η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής. Στόχος είναι η κατανόηση της παιδικής ηλικίας ως αναπόσπαστο μέρος της δομής των κοινωνιών, αλλά και της ανάδειξης των ποικίλων τρόπων συμμετοχής των παιδιών στη διατήρηση και εξέλιξη των κοινωνιών μέσω της κοινωνικής τους δραστηριότητας. Η κοινωνιολογική αυτή εργασία πάνω στην παιδική ηλικία και στα παιδιά μας βοηθάει να κατανοήσουμε με μεγαλύτερη επάρκεια την παιδική ηλικία και να ενισχύσουμε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδική ηλικία στον 21ο αιώνα

Περιεχόμενα

- Σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και παιδική ηλικία
- Η κοινωνιολογική φαντασία και η παιδική ηλικία
- Πολιτισμικός σχετικισμός και εθνοκεντρισμός
- Σύνοψη κεφαλαίων του βιβλίου
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και παιδική ηλικία

Η έλευση του 21ου αιώνα συνδέθηκε με σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις και ανακατατάξεις, οι οποίες διαμόρφωσαν βαθμιαία ένα νέο τοπίο για το «παιδί» και τη θεώρηση της παιδικής ηλικίας. Εμφανίζονται νέοι συσχετισμοί δύναμης, νέες απαιτήσεις, ανάγκες, αντιθέσεις και ανισότητες, που επηρεάζουν τη θέση των παιδιών στην κοινωνία, τα δικαιώματά τους, τον ρόλο τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, τις πρακτικές διαχείρισης των θεμάτων που τα αφορούν. Οι εξελίξεις αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες για την εκπαίδευση και την προστασία του παιδιού, οι οποίες οδηγούν στον σχεδιασμό καινούριων πολιτικών για την ικανοποίησή τους και, παράλληλα,

συμβάλλουν στην αλλαγή των θεωρήσεων για το «παιδί» και την παιδική ηλικία. Από την πλευρά της, η επιστημονική κοινωνική έρευνα καταγράφει τα δεδομένα αυτού του πλαισίου, αναλύει τη δυναμική και τα χαρακτηριστικά του, και εμπλουτίζει τον κριτικό αναστοχασμό για το «παιδί» και



την παιδική ηλικία, μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση για την κατανόηση των βασικών γνωρισμάτων των νέων κοινωνικών συνθηκών που περιβάλλουν και επηρεάζουν τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες.

Τα αρνητικά γεγονότα και, γενικότερα, η κρίση στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο μάς οδηγούν να εστιάσουμε στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διεργασίες που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, και κυρίως των παιδιών. Η μετατόπιση της ανάλυσης της παιδικής ηλικίας στο κοινωνικό επίπεδο συνεπάγεται ότι θα πρέπει να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα, ποιες είναι οι προοπτικές των παιδιών σε έναν κόσμο βαθιάς ύφεσης, επισφάλειας και αβέβαιου μέλλοντος, τις απόψεις των ίδιων

των παιδιών για την κατάσταση που βιώνουν, τις συλλογικές στρατηγικές διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Από μια κοινωνιολογική σκοπιά, η μελέτη της παιδικής ηλικίας συνδέεται καθοριστικά με μια σε βάθος κατανόηση της κοινωνίας στο σύνολό της. Επιπλέον, σύμφωνα με μία ισχυρή άποψη στο πλαίσιο των σύγχρονων σπουδών της παιδικής ηλικίας, χωρίς τη θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να υπάρξει μια επαρκής εκτίμηση της ευρύτερης κοινωνικής ζωής. Αυτή η άποψη έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας, αν και, στην πραγματικότητα, ο συγκεκριμένος κλάδος δεν έχει αναγνωριστεί πλήρως στο πεδίο της κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας. Τα παιδιά εξακολουθούν είτε να αγνοούνται παντελώς είτε να τα προσλαμβάνουν ως μελλοντικούς ενήλικες. Δηλαδή η παιδική ηλικία συνεχίζει να γίνεται αντιληπτή ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την ενήλικη ζωή. Πρόσφατα, στο πλαίσιο του ερευνητικού δικτύου της ευρωπαϊκής Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας, συζητήθηκε και προτάθηκε η ανάγκη μεγαλύτερης και πιο συστηματικής επένδυσης στη θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια στρατηγική κίνηση, προκειμένου οι σπουδές της παιδικής ηλικίας να συνομιλήσουν με τους συμβατικούς κλάδους της κοινωνικής και πολιτικής επιστήμης, και, ειδικότερα, με κλασικούς θεωρητικούς, όπως είναι ο Ντυρκάιμ, ο Βέμπερ, ο Μαρξ, ο Μπουρντιέ, ο Φουκώ κ.ά., αλλά και με θεωρίες που αφορούν τον πολιτικό ακτιβισμό και, γενικότερα, την πολιτική, τη διακυβέρνηση των σωμάτων, τα δικαιώματα, τον καταναλωτισμό, τον κίνδυνο, την κρίση (Alanen, 2014).

Η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι σύνθετη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο πρώιμο στάδιο στη ζωή του ανθρώπου, στις θεσμικές διευθετήσεις που διαχωρίζουν τα παιδιά από τους ενήλικες και στον δομικό χώρο που δημιουργείται απ' αυτές τις διευθετήσεις και καταλαμβάνεται από τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωσή τους (James & James, 2012).

Όλοι μας γνωρίζουμε τι είναι η «παιδική ηλικία» και το «παιδί», γιατί όλοι μας υπήρξαμε παιδιά και έχουμε βιώσει την παιδική ηλικία· επίσης, ως ενήλικες,

περιβαλλόμεστε από παιδιά και σχετιζόμαστε καθημερινά μαζί τους. Θα πρέπει, ωστόσο, να λάβουμε υπόψη ότι αυτές οι έννοιες είναι κεντρικές για την οργάνωση της κοινωνίας με όρους γενεακών και διαγενεακών σχέσεων, όπως και ότι ο ρόλος του δομικού παράγοντα της ηλικίας είναι βασικός στην κατανομή των υλικών και συμβολικών πόρων της κοινωνίας, καθώς και των αρμοδιοτήτων σ' αυτήν (James & James, 2012, σ. 19).

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, το παρόν βιβλίο αποσκοπεί στη μελέτη της παιδικής ηλικίας ως ενός σύνθετου κοινωνικού φαινομένου. Ακριβώς επειδή είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, απαιτείται για την κατανόησή του μια σύνθετη και διεπιστημονική προσέγγιση. Όλες οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ακόμη και η βιολογία, έχουν σημαντική συνεισφορά στη μελέτη και κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, καταλυτική για τη συνέργεια των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στη μελέτη της ήταν η συνεισφορά της κοινωνιολογίας, διότι στον πυρήνα της κοινωνιολογικής σκέψης είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική δομή και την ενσυνείδητη δράση των υποκειμένων ως κοινωνικών δρώντων (Giddens, 2002· Hughes & Kroehler, 2007). Υπό αυτό το πρίσμα, η παιδική ηλικία προσεγγίζεται σε συνάρτηση με ένα φάσμα κοινωνικών παραγόντων, προκειμένου να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται κοινωνικά η παιδική ηλικία. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως δρώντα υποκείμενα, που διαμορφώνονται από την κοινωνία, αλλά και την διαμορφώνουν, έστω και σε μικρό βαθμό. Αυτή η προσέγγιση έδωσε τη δυνατότητα να γίνει αντιληπτό, θεωρητικά και εμπειρικά, το γεγονός ότι τα παιδιά είναι κοινωνικοί δρώντες και όχι ενεργούμενα των κοινωνικών δομών ή άδεια δοχεία τα οποία γεμίζει η κοινωνία, καθώς και ότι η ανάπτυξή τους δεν καθορίζεται μόνο από βιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες (James & Prout, 1990).

Βασικός στόχος του βιβλίου είναι η διερεύνηση της κοινωνικής ταυτότητας και της θέσης των παιδιών στην κοινωνία, αλλά και η κοινωνική και ιστορική ερμηνεία των όρων «παιδί» και «παιδική ηλικία». Επίσης, μας απασχολεί η συζήτηση γύρω από έννοιες που αποτελούν διακυβεύματα στην κοινωνία και συνδέονται άμεσα με την έννοια της παιδικής ηλικίας, όπως είναι η «ανάπτυξη», η «αθωότητα», η «κοινωνικοποίηση», η «(αν)ωριμότητα», η «μάθηση», η «ικανότητα» κλπ. Το βιβλίο

είναι οργανωμένο γύρω από τρεις θεωρητικούς άξονες: α) Ιστορική Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, β) Θεωρίες Κοινωνικοποίησης και Ανάπτυξης του «Παιδιού», γ) Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. Συγκεκριμένα, θα συζητηθούν οι εξής θεματικές: η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή, η θέση των παιδιών στις κοινωνίες του παρελθόντος: από την επινόηση στην «εξαφάνιση» της παιδικής ηλικίας, οι θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού, τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, τα μοντέλα διακυβέρνησης της παιδικής ηλικίας, οι καταναλωτικές κουλτούρες και η σχέση των παιδιών με την τεχνολογία, η συμμετοχή των παιδιών στην πολιτική και δημόσια ζωή, οι καθημερινές κοινωνικές σχέσεις και κουλτούρες των παιδιών, οι πολλαπλές και αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες.

Κοινωνιολογική Φαντασία και Παιδική Ηλικία

Ένα σημαντικό κοινωνιολογικό εργαλείο σκέψης που μπορεί να μας βοηθήσει σημαντικά στην κατανόηση της θέσης και του ρόλου των παιδιών στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι η *κοινωνιολογική φαντασία*.

«Η κοινωνιολογική φαντασία μάς βοηθάει να συλλάβουμε την ιστορία και τη “βιογραφία”, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Αυτή είναι η αποστολή της και η επαγγελία της (Mills, 1985, σ. 14).»

«Γιατί η φαντασία αυτή είναι η ικανότητα να μετατοπίζεται κανείς από τη μία σκοπιά στην άλλη: από τον πολιτικό τομέα στον ψυχολογικό. [...] Είναι η ικανότητα να διανύει κανείς την απόσταση από τους πιο απρόσωπους και απόμακρους μετασχηματισμούς στα πιο μύχια χαρακτηριστικά του ανθρώπινου εγώ —και να βλέπει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους. [...] Αυτός, κοντολογίς, είναι ο λόγος που οι άνθρωποι ελπίζουν ότι με τη βοήθεια της κοινωνιολογικής φαντασίας θα μπορέσουν να συλλάβουν τόσο αυτό που συμβαίνει στον κόσμο όσο και αυτό που συμβαίνει μέσα τους (Mills, 1985, σ. 16).»

Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος C.R. Mills (1985) προτείνει την τριπλή άσκηση της *κοινωνιολογικής φαντασίας*, η οποία απαιτεί την ανάπτυξη της *ιστορικής, ανθρωπολογικής και κριτικής* γνώσης και αίσθησης. Η πρώτη προσπάθεια της κοινωνιολογικής φαντασίας είναι η ανάκτηση του άμεσου παρελθόντος μας και, κατ' επέκταση, η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Συγκεκριμένα, για την παιδική ηλικία, μας ενδιαφέρει η γνώση για την κοινωνική θέση των παιδιών στις κοινωνίες του παρελθόντος, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους, τις συνθήκες διαβίωσης και υγείας τους, τη μέριμνα της κοινωνίας προς αυτά. Έτσι, μπορούμε να αντιληφθούμε πόσο διαφορετική είναι σήμερα η θέση και η ζωή των παιδιών, από τον τρόπο που ζούσαν τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες στο πρόσφατο παρελθόν. Επίσης, οι παγκοσμιοποιημένες δυτικές αντιλήψεις και ανησυχίες για τα παιδιά, όπως προβάλλονται κυρίως από τα M.M.E., εξετάζονται υπό το πρίσμα της ιστορικής γνώσης για την παιδική ηλικία. Σ' αυτήν την ιστορική προοπτική, η Zelizer (1985) ισχυρίζεται ότι το «παιδί» στη Δύση θεωρείται πλέον συναισθηματικά ανεκτίμητο αλλά οικονομικά ευτελές. Ενώ τον 19ο αιώνα την αξία του παιδιού προσδιόριζαν τα οικονομικά κριτήρια, τον 20ό αιώνα η αξία του προσδιορίζεται συναισθηματικά ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων μεταβολών των κατεστημένων κοινωνικών σχέσεων και μετασχηματισμών της εργασιακής και οικογενειακής δομής, συνυφασμένων με τη βιομηχανική ανάπτυξη. Η προβληματική αυτή αφορά τις διαφορετικές μορφές της παιδικής ηλικίας στον χρόνο, και τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που συντέλεσαν στη διαφοροποίηση.

Η ιστορική γνώση της παιδικής ηλικίας συναρθρώνεται με την ανθρωπολογική, η οποία αναδεικνύει τον πολιτισμικό πλουραλισμό της παιδικής ηλικίας. Είναι πολύ σημαντική μορφή γνώσης, γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε την ποικιλία των μορφών της παιδικής ηλικίας και, άρα, να συνειδητοποιήσουμε ότι είναι ενδεχομενική. Σ' αυτό το ανθρωπολογικό επίπεδο, λοιπόν, μας ενδιαφέρει η θέση και ο ρόλος των παιδιών σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Montgomery, 2008). Για παράδειγμα, θα εξετάσουμε πώς γίνονται αντιληπτά και διευθετούνται στο πλαίσιο κάθε πολιτισμού κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι η παιδική εργασία, η παιδική φτώχεια, η παιδική σεξουαλικότητα, η ίδια η παιδική ηλικία. Είναι γεγονός ότι

τείνουμε να αξιολογούμε τον κόσμο ή μια επιμέρους διάσταση αυτού, όπως είναι η παιδική ηλικία, με σημείο αναφοράς τα γνωρίσματα, τα κοινωνικά πρότυπα και τις αξίες του δικού μας κόσμου. Η ανθρωπολογική γνώση μάς βοηθάει να παραμερίσουμε τον εθνοκεντρισμό, δηλαδή την αντίληψη ότι η δική μας κοινωνία και ο δικός μας πολιτισμός αποτελούν αντικειμενικό μέτρο σύγκρισης και αξιολόγησης των άλλων πολιτισμών. Μπορούμε, λοιπόν, να αμφισβητήσουμε τις προσπάθειες φυσικοποίησης, και άρα ομογενοποίησης και παγκοσμιοποίησης, του κυρίαρχου δυτικού μεσοαστικού παιδικού προτύπου. Αυτή η προσέγγιση μάς βοηθήσει να απαλλαγούμε από την πεποίθηση ότι η παιδική ηλικία της Δύσης είναι ανώτερη από άλλες, μη δυτικές παιδικές ηλικίες, που, ακριβώς επειδή δεν συνάδουν με το αντικειμενικοποιημένο δυτικό πρότυπο παιδικής ηλικίας, στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται.

Πέρα από το γεγονός ότι η συνάρθρωση της ιστορικής με την ανθρωπολογική γνώση μάς απελευθερώνει από τον περιορισμό να σκεφτόμαστε μόνο σε συνάρτηση με τις αξιακές προδιαγραφές και τα πρότυπα της κοινωνίας που γνωρίζουμε εμπειρικά, μας δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούμε και να επεξεργαστούμε μελλοντικές προοπτικές μέσα από τη σύνδεση των δύο προηγούμενων μορφών γνώσης με μια τρίτη μορφή γνώσης, την κριτική. Συγκεκριμένα, αυτή η μορφή γνώσης συνδέεται με την κριτική στις υπάρχουσες μορφές κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, καθώς και στις ταυτότητες που απορρέουν απ' αυτές. Σ' αυτό το πλαίσιο, μας δίνεται η δυνατότητα να αναλύσουμε κριτικά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας σύγχρονων θεσμών που αφορούν τα παιδιά, τις συνέπειές τους όχι μόνο πάνω τους αλλά και στο σύνολο της κοινωνίας. Αυτή η ανάλυση μάς βοηθάει να επεξεργαστούμε εναλλακτικές λύσεις για το μέλλον των παιδιών στην κοινωνία, με γνώμονα την ουσιαστική ενδυνάμωση της θέσης και του ρόλου τους στο γίγνεσθαι.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η τριπλή άσκηση της κοινωνιολογικής φαντασίας μάς δίνει τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθούμε από την αμεσότητα των προσωπικών καταστάσεων και να τοποθετήσουμε τα πράγματα σε ένα ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνιολογική φαντασία βοηθάει να αποκτήσουμε μια ευρύτερη θεώρηση του γιατί είμαστε αυτοί που είμαστε και γιατί δρούμε όπως δρούμε ή γιατί η παιδική ηλικία έχει αυτήν τη μορφή και γιατί τα παιδιά αντιμετωπίζονται με έναν ορισμένο τρόπο και όχι με άλλο. Μας βοηθάει να

συνειδητοποιήσουμε ότι τίποτε δεν είναι δεδομένο και ότι η ζωή μας επηρεάζεται έντονα από τις ιστορικές και τις κοινωνικές συνθήκες. Όπως έχει δείξει με τεκμηριωμένο τρόπο η Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, η αναγωγή της παιδικής ηλικίας αποκλειστικά στη φύση και στη βιολογία οδηγεί στην περιθωριοποίηση των παιδιών και στην αποδυνάμωση της θέσης τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Συνοψίζοντας, στη δική μας περίπτωση, η *κοινωνιολογική φαντασία* μάς βοηθάει:

- α) να αποδομήσουμε και να αποφυσικοποιήσουμε την παιδική ηλικία,
- β) να ενδυναμώσουμε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία.

Πολιτισμικός σχετικισμός και εθνοκεντρισμός

Δύο βασικές έννοιες που συνδέονται με την κοινωνιολογική φαντασία, και κυρίως με την ανθρωπολογική διάστασή της, είναι: α) του πολιτισμικού σχετικισμού και β) του εθνοκεντρισμού. Σύμφωνα με την προσέγγιση του *πολιτισμικού σχετικισμού*, οι κοινωνίες διαφέρουν μεταξύ τους στους τρόπους με τους οποίους προσδιορίζουν και διευθετούν τα κοινωνικά φαινόμενα. Οι πολιτισμικές στάσεις κάθε κοινωνίας απέναντι σ' αυτά είναι διαφορετικές και, κατά συνέπεια, κανένα καθολικό κριτήριο δεν μπορεί να εφαρμοστεί για τη σύγκριση μιας πολιτισμικής πρακτικής με μια άλλη. Η κάθε πολιτισμική πρακτική και πεποίθηση θα πρέπει να κατανοηθεί στο πλαίσιο του πολιτισμού στον οποίο αναπτύχθηκε και λειτουργεί. Συνεπώς, οι διαφορετικές κουλτούρες και οι πρακτικές τους μπορούν να κριθούν μόνο με σημείο αναφοράς τις δικές τους πολιτισμικές προδιαγραφές, δηλαδή αξίες και πρότυπα. Συνήθως τα πρότυπα συμπεριφοράς ενός πολιτισμού φαίνονται ανοίκεια ή και ανήθικα και αισχρά για τους ανθρώπους με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Ενδεικτική της αμηχανίας ή και της αηδίας και της απέχθειας που μπορεί να προκαλέσει η επαφή μας με ανοίκειες και εξωτικές πολιτισμικές πρακτικές, λόγω των ιδεοληψιών και των προκαταλήψεων που έχουμε, είναι η ανθρωπολογική μελέτη του Horace Miner (1956) για τους Nacirema, μια φυλή της Βόρειας Αμερικής που ζει στο έδαφος μεταξύ του

έθνους των Canadian Cree, των Yaqui και των Tarahumara του Μεξικού, και των Carib και Arawak των Αντιλλών. Δεν γνωρίζουμε πολλές λεπτομέρειες για την προέλευσή τους, αν και η παράδοση αναφέρει ότι ήρθαν από την Ανατολή. Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα από την ομώνυμη μελέτη του Horace Miner, η οποία δημοσιεύτηκε στο *American Anthropologist Magazine*:

Ο πολιτισμός των Nacirema χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερα αναπτυγμένη οικονομία της αγοράς, η οποία αναπτύχθηκε μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε φυσικές πλουτοπαραγωγικές πηγές. Ενώ ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους ασχολούνται με οικονομικές δραστηριότητες, ένα σημαντικό μέρος της ημέρας τους είναι αφιερωμένο σε θρησκευτικές τελετουργίες. Το επίκεντρο αυτής της δραστηριότητας είναι το ανθρώπινο σώμα, η εμφάνιση και η υγεία του οποίου αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της πίστης του λαού. [...] Η κύρια πεποίθηση στην οποία στηρίζεται αυτή η τελετουργική δραστηριότητα φαίνεται να είναι ότι το ανθρώπινο σώμα είναι άσχημο και ότι η φυσική του τάση είναι η αδυναμία και η ασθένεια. Δέσμιος σε ένα τέτοιο σώμα, ο άνθρωπος μπορεί μόνο να ελπίζει στην αποτροπή αυτών των χαρακτηριστικών μέσω της χρήσης τελετουργικών πρακτικών. Κάθε νοικοκυριό έχει ένα ή περισσότερα ιερά αφιερωμένα στον σκοπό αυτόν. [...] Το κεντρικό σημείο του ιερού είναι ένα κουτί ή ερμάριο, το οποίο είναι χτισμένο στον τοίχο. Σ' αυτό το ερμάριο φυλάσσονται τα πολλά μαγικά αντικείμενα και φίλτρα, χωρίς τα οποία τα μέλη της φυλής πιστεύουν ότι δεν θα μπορούσαν να ζήσουν. Οι προετοιμασίες για την κατασκευή και τη χρήση τους γίνονται από διάφορους εξειδικευμένους θεραπευτές. Οι πιο ισχυροί απ' αυτούς είναι οι μάγοι, των οποίων η βοήθεια θα πρέπει να ανταμειφτεί με σημαντικά δώρα. Ωστόσο, οι θεραπευτές αυτοί δεν παρέχουν οι ίδιοι τα θεραπευτικά φίλτρα στους πελάτες τους, αλλά καθορίζουν τα συστατικά και, στη συνέχεια, τα γράφουν σε μια αρχαία και μυστική γλώσσα. Τη γλώσσα αυτήν τη γνωρίζουν μόνο οι θεραπευτές και οι παρασκευαστές, οι οποίοι, αμειβόμενοι με πρόσθετα δώρα, παρασκευάζουν τα απαιτούμενα φίλτρα και φυλαχτά. [...] Οι Nacirema τρέφουν έναν παθολογικό σχεδόν αποτροπιασμό αλλά και μια έλξη για το στόμα, η κατάσταση του οποίου πιστεύεται ότι έχει μια υπερφυσική επιρροή σε όλες τις κοινωνικές σχέσεις. Πιστεύουν ότι, αν δεν ασκήσουν τις ειδικές τελετουργίες του στόματος, τα δόντια τους θα πέσουν, τα ούλα τους θα ματώσουν, τα σαγόνια τους θα συρρικνωθούν, οι φίλοι τους θα τους εγκαταλείψουν και οι εραστές τους θα τους διώξουν. Πιστεύουν, επίσης, ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των στοματικών και των ηθικών χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, υπάρχει ένας

τελετουργικός καθαρισμός του στόματος των παιδιών, ο οποίος υποτίθεται ότι βελτιώνει τον ηθικό τους χαρακτήρα. Η καθημερινή τελετουργία του σώματος περιλαμβάνει και μια στοματική ιεροτελεστία. Παρά το γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι τόσο σχολαστικοί με τη φροντίδα του στόματος, το τελετουργικό αυτό περιλαμβάνει κάποιες πρακτικές που μοιάζουν αηδιαστικές στους αμύητους. Μου αναφέρθηκε ότι το τελετουργικό συνίσταται στην εισαγωγή στο στόμα μιας μικρής δέσμης από γουρουνότριχες και στη μετακίνησή τους μέσα στη στοματική κοιλότητα με εξαιρετικά τυποποιημένες κινήσεις (Miner, 1956, σσ. 503-506).

Το όνομα «Nacirema» δεν είναι τίποτε άλλο παρά το «American» γραμμένο ανάποδα και όλες οι περιγραφές των σωματικών τελετουργικών δεν περιγράφουν τίποτε άλλο παρά γνώριμες πρακτικές της καθημερινής ζωής ενός τυπικού Αμερικανού ή Ευρωπαίου, όπως η επίσκεψη στον γιατρό ή το πλύσιμο των δοντιών. Αυτές οι γνώριμες πρακτικές που αποτελούν μέρος της καθημερινής μας ρουτίνας μοιάζουν παράδοξες και ξένες, γιατί περιγράφονται εκτός του γνώριμου πλαισίου αναφοράς τους.

Το γεγονός ότι σε κάθε κοινωνία τα παιδιά γεννιούνται, μεγαλώνουν και αναπτύσσονται σε ενήλικες οδηγεί συχνά στην υπόθεση ότι αυτή η καθολική εμπειρία προσφέρει μια κοινή και καθολική βάση κατανόησης και αντιμετώπισης των παιδιών.

Με άλλα λόγια, η παιδική ηλικία συνήθως γίνεται αντιληπτή ως μία, ενιαία και, άρα, παγκόσμια εμπειρία (James & James, 2012). Ωστόσο, δεδομένα από διαφορετικές κοινωνίες αποκαλύπτουν ένα ευρύ φάσμα στάσεων απέναντι στην παιδική ηλικία και διαφορετικές προσδοκίες γύρω από το τι



μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά (Montgomery, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο γάμος. Σε πολλές δυτικές χώρες ο γάμος δεν είναι επιτρεπτός κάτω από την ηλικία των 16 ετών, στην Ελλάδα το νόμιμο όριο γάμου είναι το 18ο έτος της

ηλικίας του ατόμου, ενώ στην Ινδία, για παράδειγμα, το επιτρεπτό όριο γάμου είναι τα 12 έτη.

Από μια δυτική οπτική, ο γάμος στο δωδέκατο έτος μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή σεξουαλικής κακοποίησης του παιδιού. Επίσης, όπως θα δούμε αναλυτικά στο έβδομο κεφάλαιο, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού εγείρει πολύ σημαντικά ηθικά ζητήματα που έχουν οδηγήσει χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Σομαλία να μην επικυρώσουν και ενεργοποιήσουν τη Σύμβαση, γιατί θίγονται συγκεκριμένες παγιωμένες αντιλήψεις και αξίες, ήθη και έθιμα. Η Σύμβαση, ενώ αναγνωρίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα σε ορισμένα άρθρα της, γενικά μιλάει με καθολικούς όρους και διακηρύσσει καθολικά δικαιώματα του παιδιού, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε όλο τον πλανήτη. Όπως θα δούμε, η Σύμβαση βοήθησε στην ενίσχυση των δικαιωμάτων των παιδιών, ωστόσο προώθησε μια ηθική ιδεολογία που αντανακλά τις ανησυχίες των δυτικών ειδικών για την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των παιδικών ηλικιών των μη δυτικών φτωχών κοινοτήτων (James & James, 2012). Επίσης, οι τοποθετήσεις της Σύμβασης γύρω από την αντίληψη και αντιμετώπιση των παιδιών ήρθε σε σύγκρουση με τα ήθη πολλών χωρών της αφρικανικής ηπείρου, που είχε ως αποτέλεσμα την τροποποίησή της και τη δημιουργία της Αφρικανικής Χάρτας για τα δικαιώματα του παιδιού.

Σ' αυτό το πλαίσιο, οποιαδήποτε εξωτερική παρέμβαση θεωρείται εθνοκεντρική και, άρα, προβληματική, γιατί συνιστά μια μορφή βίας (συμβολική και υλική), η οποία απορρέει από την κριτική της κουλτούρας μιας εθνότητας με βάση το ηθικό πλαίσιο μιας άλλης εθνότητας.

Ο William Graham Sumner (1906) διατύπωσε τον όρο «εθνοκεντρισμός» μέσα από την παρατήρηση της τάσης των ανθρώπων να διαφοροποιούνται ανάμεσα σ' αυτούς που ανήκουν στην έσω ομάδα και στους άλλους. Σύμφωνα με τον Sumner, εθνοκεντρισμός είναι η πεποίθηση ότι η δική σου κουλτούρα είναι ο φυσικότερος και ανώτερος τρόπος κατανόησης του κόσμου. Είναι ο τεχνικός όρος για την αντίληψη εκείνη που θεωρεί ότι η ομάδα κάποιου είναι το επίκεντρο του κόσμου και ότι όλες οι άλλες ομάδες αξιολογούνται και ταξινομούνται με σημείο αναφοράς

αυτήν. Αυτή η αντίληψη συχνά οδηγεί σε περηφάνια, ματαιοδοξία, καθώς και στην πεποίθηση της ανωτερότητας της δικής μας ομάδας, και, κατ' επέκταση, στην απαξίωση αυτών που δεν ανήκουν στην ομάδα.

Κατά την προσέγγιση, όμως, του πολιτισμικού σχετικισμού, οι κοινωνίες έχουν δικαίωμα στις δικές τους αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες είναι κατανοητές μόνο στο πολιτισμικό πλαίσιο όπου αναπτύχθηκαν και λειτουργούν.

«...Ο πολιτισμός δεν είναι κάτι απόλυτο, αλλά...είναι σχετικός, και...οι ιδέες και οι αντιλήψεις μας ισχύουν μόνο στο πλαίσιο του δικού μας πολιτισμού (Boas, 1887, σ. 589).»

Συνολικά, η παρούσα μελέτη συνιστά μια κοινωνιολογική διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους κατασκευάζεται κοινωνικά η παιδική ηλικία, αλλά και των ενεργητικών ικανοτήτων των παιδιών να διαμορφώνουν τη ζωή τους (James & Prout, 1990· Mayall, 1994· Qvortrup, Bardy, Sgritta & Wintersberger, 1994· James, Jenks & Prout, 1998· Jenks, 1982, 1996· Prout, 2005). Το συγκεκριμένο βιβλίο μάς δίνει τη δυνατότητα να συζητήσουμε ζητήματα που αφορούν το πώς τα παιδιά συγκροτούνται βαθμιαία, προοδευτικά και πραγματικά ως υποκείμενα. Βασική θέση αυτής της μελέτης είναι ότι τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως δρώντα υποκείμενα που διαμορφώνονται από την κοινωνία, αλλά και τη διαμορφώνουν, έστω και σε μικρό βαθμό. Η μετατόπιση του κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος στην ενσυνείδητη δράση των παιδιών αφενός αντισταθμίζει τη μονόπλευρη εμμονή της παραδοσιακής κοινωνιολογίας με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και τις επενέργειές της πάνω στα παιδιά, αφετέρου αναδεικνύει ως κεντρικό ζήτημα αυτό της χρησιμοποίησης, ερμηνείας και διαπραγμάτευσης του σώματος από τα ίδια τα παιδιά. Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι η μελέτη της παιδικής ηλικίας είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη, και απαιτεί μια διεπιστημονική προσέγγιση. Ως εκ τούτου, το βιβλίο αυτό δεν φιλοδοξεί να καλύψει όλες τις θεματικές και τις όψεις της παιδικής ηλικίας, κάτι τέτοιο θα ήταν αδύνατο άλλωστε. Σκοπός αυτού του βιβλίου είναι να προσφέρει

στους αναγνώστες τη δυνατότητα εξοικείωσης με τα κοινωνιολογικά εννοιολογικά εργαλεία κατανόησης της παιδικής ηλικίας και να τους εισαγάγει στη σύγχρονη συζήτηση για μια σειρά από ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, καθώς και τους ενήλικες που σχετίζονται μ' αυτά.

Δομή του βιβλίου

Στο βιβλίο αυτό στόχος είναι η διερεύνηση των κυρίαρχων πεποιθήσεων για την παιδική ηλικία, των διαδικασιών μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στην εκπαίδευση, καθώς και του μελλοντικού τους ρόλου στην κοινωνία, σε μια εποχή βαθιάς ύφεσης, επισφάλειας και κινδύνου, όπως προδιαγράφεται στις επίσημες πολιτικές για την παιδική ηλικία. Βασική θεωρητική αρχή της μελέτης αυτής είναι ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται κοινωνικά και, κατά συνέπεια, είναι ενδεχομενική. Συγκεκριμένα, κεντρικό μέλημα αυτού του βιβλίου είναι η ανάδειξη των διαδικασιών κοινωνικής κατασκευής της «παιδικής ηλικίας» σε ποικίλους θεσμούς, τόπους και λόγους, όπως της εκπαίδευσης, της οικογένειας, του παιχνιδιού, της παρέας, της επιστήμης, της πολιτικής, της δημοσιογραφίας, της διαφήμισης και του καταναλωτισμού, της τεχνολογίας κλπ. Στόχος μας είναι η κριτική προσέγγιση των σχέσεων αυτών των λόγων και θεσμών, καθώς και των συνεπειών τους στην κανονικοποίηση, στον έλεγχο και στην καθοδήγηση ή στη διακυβέρνηση των παιδιών σε καθορισμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους. Επιπλέον, διερευνάται η αλλαγή της ρητορικής και της στοχοθεσίας των λόγων (discourses) για τα «παιδιά σε κίνδυνο» (children at risk) σε συνθήκες κρίσης και, κατ' επέκταση, η αλλαγή του μοντέλου διακυβέρνησης της παιδικής ηλικίας.

Βασική θέση του πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου είναι ότι η παιδική ηλικία συνιστά μια κοινωνική κατασκευή ενός συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου. Τα νεωτερικά κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται με την κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας και κοινωνικής θέσης είναι η εκβιομηχάνιση της καπιταλιστικής παραγωγικής διαδικασίας, η επέκταση της μισθωτής εργασίας και η αστικοποίηση, η εγκαθίδρυση του αντιπροσωπευτικού κοινοβουλευτικού δημοκρατικού πολιτεύματος και η διαμόρφωση του προτύπου του νεωτερικού πολίτη, τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα τη θέσπιση της μαζικής συστηματικής εκπαίδευσης των παιδιών, σε συνδυασμό με την απαγόρευση της παιδικής εργασίας αλλά και τη

στέρηση του δικαιώματος της ψήφου γι' αυτά. Η θέση ότι η παιδική ηλικία είναι ένα φαινόμενο άμεσα συνδεδεμένο με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές συνθήκες αναπτύσσεται συστηματικά σε συνάρτηση με το σχετικά νέο θεωρητικό ρεύμα της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται κριτικά τόσο οι κλασικές όσο και οι σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης του παιδιού. Επίσης, γίνεται κριτική αναφορά στην παραδοσιακή αναπτυξιακή ψυχολογία, όπου το παιδί έχει καθολικά χαρακτηριστικά και βρίσκεται σε μεταβατική μαθησιακή διαδικασία να γίνει «ορθολογικός» ενήλικος. Σύμφωνα με τις κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, το παιδί γίνεται αντιληπτό ως παθητικό ον που στερείται μια πλήρη κοινωνική υπόσταση και, ως εκ τούτου, έχει την ανάγκη της φροντίδας και της καθοδήγησης των ενηλίκων. Το παιδί αποκτά αξία αποκλειστικά ως μελλοντικός ενήλικος και, κατ' επέκταση, η παιδική ηλικία καθορίζεται και νομιμοποιείται ως περίοδος εκγύμνασης και εκμάθησης. Σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες, όμως, δείχνουν ότι η σχέση της κοινωνίας με τα παιδιά δεν είναι μονοσήμαντη και μίας κατεύθυνσης. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά προϊόντα της κοινωνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά δρώντα υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά σ' αυτήν. Η θεώρηση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου θέτει σε αμφισβήτηση το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, και άρα και την ίδια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αντικείμενο της συζήτησης είναι οι παιδικές ηλικίες που αποκλίνουν από το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο. Συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσουν τα παιδιά που ανατρέπουν τις βασικές προδιαγραφές σχετικά με την κοινωνικά αποδεκτή παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά που ζουν στον δρόμο, τα παιδιά εργάτες, τα παιδιά στρατιώτες, τα παιδιά δράστες παραβατικών ενεργειών, τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών, τα παιδιά που συμμετέχουν σε υποκουλτούρες κλπ. συνιστούν κατηγορίες εκτός των ορίων ελέγχου και προστασίας από τους ενηλίκους και των ενδεδειγμένων θεσμών, καταλαμβάνοντας έναν τόπο που ορίζεται από την απουσία κανονικοτήτων στις περισσότερες περιπτώσεις. Η εξέταση αυτών των διαφορετικών προτύπων παιδικής ηλικίας βοηθάει στην αποδόμηση των κυρίαρχων δυτικών παιδικών προτύπων και στην ανάδειξη της ενδεχομενικότητας της παιδικής ηλικίας. Ο κοινωνικός διαχωρισμός των παιδιών στη βάση της τάξης, του φύλου και

της εθνότητας αποτελεί κεντρικό θέμα σ' αυτό το κεφάλαιο, όπως και η σχέση ανάμεσα στις τοπικές κοινωνίες και στις διεργασίες της παγκοσμιοποίησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι αναπαραστάσεις των παιδιών στα Μ.Μ.Ε., στην επιστήμη και στην τέχνη (λογοτεχνία, κινηματογράφος, ζωγραφική κλπ.). Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε πώς οι ποικίλοι λόγοι που αναδύονται γύρω από την παιδική ηλικία μέσα από τα Μ.Μ.Ε., την επιστήμη και την τέχνη αναδεικνύονται όχι μόνο ως προνομιακός τόπος απεικόνισης των κυρίαρχων αντιλήψεων γύρω απ' αυτήν, αλλά και πώς τις ανατροφοδοτούν, τις αναπαράγουν και, σε κάποιες περιπτώσεις, τις υπονομεύουν μέσα από εναλλακτικές απεικονίσεις. Τα Μ.Μ.Ε., οι επιστήμες και οι τέχνες αναπαράγουν, ενδυναμώνουν, αλλά και ενίοτε αμφισβητούν τους κυρίαρχους μύθους γύρω από την παιδική ηλικία. Επομένως, θα εξετάσουμε αν παγιώνουν ένα συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας αναφορικά με τον ορισμό, τα γνωρίσματα, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τους κινδύνους της παιδικής ηλικίας, καθώς και με τις σχέσεις των παιδιών με τους ενηλίκους. Υπό αυτό το πρίσμα, στόχος είναι η αποδυνάμωση των στερεοτύπων γύρω από την παιδική ηλικία και, άρα, η αλλαγή των σχέσεων παιδιών και ενηλίκων.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη σύνθετη και πολυεπίπεδη κοινωνική και πολιτισμική μελέτη της σχέσης της παιδικής ηλικίας με τις καταναλωτικές κουλτούρες και την τεχνολογία. Τα παιδιά βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος του μάρκετινγκ και, γενικότερα, της αγοράς από τις απαρχές του σύγχρονου μαζικού μάρκετινγκ. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια εντείνεται η ένταξη των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα, καθώς τα παιδιά αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία τόσο ως αυθύπαρκτη αγορά όσο και ως μέσο προσέγγισης των ενήλικων καταναλωτών. Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι: (α) οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έρθουν σε επαφή με το φάσμα και τη φύση της κατανάλωσης των παιδιών, (β) στη συνέχεια, να συζητήσουμε τις αλλαγές στις καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών στις σημερινές συνθήκες βαθιάς οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης, (γ) να εξετάσουμε κατόπιν κριτικά τις συζητήσεις και τις αντιπαραθέσεις γύρω απ' αυτό το ζήτημα. Επίσης, η συζήτηση για την επίδραση της διαφήμισης και της καταναλωτικής κουλτούρας πάνω στα παιδιά παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη συζήτηση για την επίδραση της τεχνολογίας πάνω στην παιδική ηλικία. Σ' αυτό το πλαίσιο, θα αναφερθούμε κριτικά στις θεωρίες που υποστηρίζουν την απώλεια της παιδικής ηλικίας λόγω της αρνητικής επίδρασης

της τεχνολογίας πάνω στην παιδική «φύση», θα καταδείξουμε τις φυσικοποιημένες παραδοχές στις οποίες στηρίζουν το συγκεκριμένο επιχείρημά τους και, κατά συνέπεια, την αποτυχία τους να αναγνωρίσουν την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή. Στη βάση αυτής της λογικής, θα προτείνουμε ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την τεχνολογία αλλά και την καταναλωτική κουλτούρα.

Το αντικείμενο του έκτου κεφαλαίου είναι η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική, το σύγχρονο σχολείο και η θέση των παιδιών σ' αυτό. Το σχολείο είναι ένας από τους θεσμούς που εγκαθιδρύει και νομιμοποιεί την κυρίαρχη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της σχολικής φοίτησης ενσωματώνει τις κυρίαρχες αντιλήψεις και υποθέσεις γύρω από την κοινωνική θέση και υπόσταση της παιδικής ηλικίας, όπως είναι η εξάρτηση του παιδιού από τους ενήλικους (γονείς/εκπαιδευτικούς), η απειρία, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν, ο έλεγχος και η επιτήρηση της καθημερινότητάς του. Επιπλέον, αποτελεί υλοποίηση της επίσημης ρητορικής για ενιαία, αδιαφοροποίητη και καθολική αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας, η οποία υπόσχεται τη διασφάλιση και την εξίσου εξυπηρέτηση των συμφερόντων του συνολικού παιδικού-μαθητικού πληθυσμού. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε αυτήν τη σχέση και τις συνέπειές της πάνω στα παιδιά. Επίσης, θα αναφερθούμε σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα.

Η συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών αποτελεί το αντικείμενο του έβδομου κεφαλαίου. Η συζήτηση αυτή εγείρει σημαντικά νομικά, κοινωνικά, ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα για την κατάλληλη μορφή των σχέσεων των παιδιών με τους ενήλικους και, γενικότερα, για τη σχέση τους με το κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Τα παιδιά συνήθως θεωρούνται ανώριμα και, άρα, ανίκανα να είναι φορείς δικαιωμάτων, αν και στις περισσότερες κοινωνίες είναι ηθικά απαράδεκτος ο ισχυρισμός ότι τα παιδιά δεν έχουν ή δεν θα πρέπει να έχουν δικαιώματα. Σ' αυτό το πλαίσιο, έχει υποστηριχτεί ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν δικαιώματα, τα οποία δεν είναι απαραίτητως τα ίδια μ' αυτά των ενηλίκων. Αρκετοί κοινωνιολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά αναμφίβολα έχουν ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν, ωστόσο δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι άνθρωποι με δικαιώματα, προτεραιότητες και φιλοδοξίες. Αυτή η θέση αποτέλεσε την αφετηρία για την ανάπτυξη του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά

θεωρούνται κοινωνικοί δρώντες, που δρουν με τους δικούς τους ιδιαίτερους όρους και προς το συμφέρον τους, αλλά και πολίτες, που εκφράζουν την άποψή τους για τις πολιτικές και τις διαδικασίες που αφορούν τη ζωή τους.

Η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως μια περίοδος μαθητείας, εντούτοις τα παιδιά δεν εκπαιδεύονται ουσιαστικά σε ζητήματα πολιτικού περιεχομένου, δηλαδή δεν παρέχονται από την κοινωνία και το σχολείο ευκαιρίες πολιτικής συμμετοχής και δράσης. Όπως συμπεραίνουν πολλές έρευνες, τα παιδιά έχουν επίγνωση της πολιτικής και οικονομικής κατάστασης, την ερμηνεύουν και πράττουν αναλόγως. Ωστόσο, στην κοινωνία ενεργοποιούνται υλικοί και συμβολικοί μηχανισμοί αποκλεισμού των παιδιών από την ενεργό πολιτική συμμετοχή. Όταν τα παιδιά υπερβούν τα όρια του πολιτικού αποκλεισμού τους, δημιουργούν μια σειρά ανατροπών και απειλών για την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Αυτό συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την προσπάθεια διευθέτησης αυτών των υπερβάσεων για την αποκατάσταση της τάξης. Έχει ενδιαφέρον, λοιπόν, σ' αυτό το κεφάλαιο (8^ο) να εντοπίσουμε τις αιτίες του παραγκωνισμού του δικαιώματος της συμμετοχής των παιδιών στη δημόσια ζωή.

Στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάζουμε κριτικά τους κοινωνιολογικούς λόγους (discourses) για την κοινωνία του κινδύνου στην ύστερη νεωτερικότητα και τη θέση των παιδιών σ' αυτήν. Σύμφωνα με τον Ulrich Beck (1992), η ύστερη νεωτερικότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα επικίνδυνο μέρος ή αλλιώς ως ένα μέρος στο οποίο είμαστε συνεχώς αντιμέτωποι με τον κίνδυνο. Προηγούμενες βεβαιότητες καταρρέουν και το ενδιαφέρον των ανθρώπων και των κρατών επικεντρώνεται στην παρεμπόδιση ή στην αντιμετώπιση των κινδύνων που συστηματικά παράγονται ως συστατικό μέρος της νεωτερικότητας. Στις μέρες μας τα παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα στον κίνδυνο σε σημαντικό βαθμό, λόγω του επισφαλούς κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά από τις μη προνομιούχες τάξεις συνήθως καταλαμβάνουν τις περισσότερο επισφαλείς θέσεις, αν και όλα σχεδόν τα παιδιά πλέον βιώνουν την ανασφάλεια, αλλά σε διαφορετικό βαθμό.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Ένα κοινωνιολογικό εργαλείο σκέψης που μπορεί να μας βοηθήσει στην

κατανόηση της θέσης και του ρόλου των παιδιών στην κοινωνία είναι η κοινωνιολογική φαντασία. Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος C.R. Mills (1974) προτείνει την τριπλή άσκηση της κοινωνιολογικής φαντασίας, η οποία απαιτεί την ανάπτυξη:

1. της ιστορικής γνώσης και αίσθησης,
2. της ανθρωπολογικής γνώσης και αίσθησης,
3. της κριτικής γνώσης και αίσθησης.

• Η κοινωνιολογική φαντασία μάς βοηθάει:

- α) να αποδομήσουμε και να αποφυσικοποιήσουμε την παιδική ηλικία,
- β) να ενδυναμώσουμε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία.

• Δύο κεντρικές έννοιες με βάση τις οποίες προσεγγίζουμε τα φαινόμενα που αφορούν την παιδική ηλικία είναι του πολιτισμικού σχετικισμού και του εθνοκεντρισμού.

1. Πολιτισμικός σχετικισμός και παιδική ηλικία: Η κάθε πολιτισμική πρακτική και πεποίθηση που αφορά τα παιδιά θα πρέπει να κατανοηθεί στο πλαίσιο του πολιτισμού στον οποίο αναπτύχθηκε και λειτουργεί.
2. Εθνοκεντρισμός και παιδική ηλικία: Μια πολιτισμική πρακτική μιας εθνότητας που αφορά τα παιδιά αξιολογείται με σημείο αναφοράς την ηθική και τα κοινωνικά πρότυπα μιας άλλης εθνότητας.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Τι είναι η κοινωνιολογική φαντασία;
- Η κοινωνιολογική φαντασία με ποιους τρόπους συνεισφέρει στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας;
- Τι είναι ο πολιτισμικός σχετικισμός;
- Τι είναι ο εθνοκεντρισμός;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alanen, L. (2003). Γυναικείες σπουδές – σπουδές της παιδικής ηλικίας: Αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ΄* (σσ. 67-88). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Alanen, L. (2014). Theorizing childhood. *Childhood*, 21 (1), 3-6.

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Cambridge: Polity.

Boas, F. (1887). Museums of ethnology and their classification. *Science*, 9, 577-592.

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

Hughes, M. & Kroehler, J.C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press. Jenks, C. (Ed.). (1982). *The Sociology of Childhood – Essential Readings*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.

Μακρυνιώτη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: Ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ΄* (σσ. 23-48). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.

Mills, C.W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Miner, H. (1956). Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58, 503-507.

Montgomery, H. (2008). *Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Oxford: Blackwell.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, C. & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Polity*. Adelrshot: Avebury.

Sumner, W. (1906). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Ginn and Co.

Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το βίντεο και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το περιεχόμενό του, χρησιμοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία του πολιτισμικού σχετικισμού.

<https://www.youtube.com/watch?v=5B3Abpv0ysM>

2. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google, ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες σχετικές με την παιδική ηλικία. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα (π.χ. διαφημίσεις,

άρθρα, βίντεο κλπ.) πολιτισμικού σχετικισμού και εθνοκεντρισμού γύρω από την παιδική ηλικία;

3. Ακούστε τη συγκεκριμένη ραδιοφωνική εκπομπή (του BBC, στον παρακάτω σύνδεσμο) για την επανεπίνοηση της παιδικής ηλικίας και σχολιάστε γραπτά, χρησιμοποιώντας την έννοια της κοινωνιολογικής φαντασίας.

<http://www.bbc.co.uk/programmes/b00sprf9>

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Παιδική Ηλικία – Childhood

Παιδί – Child

Δομή – Structure

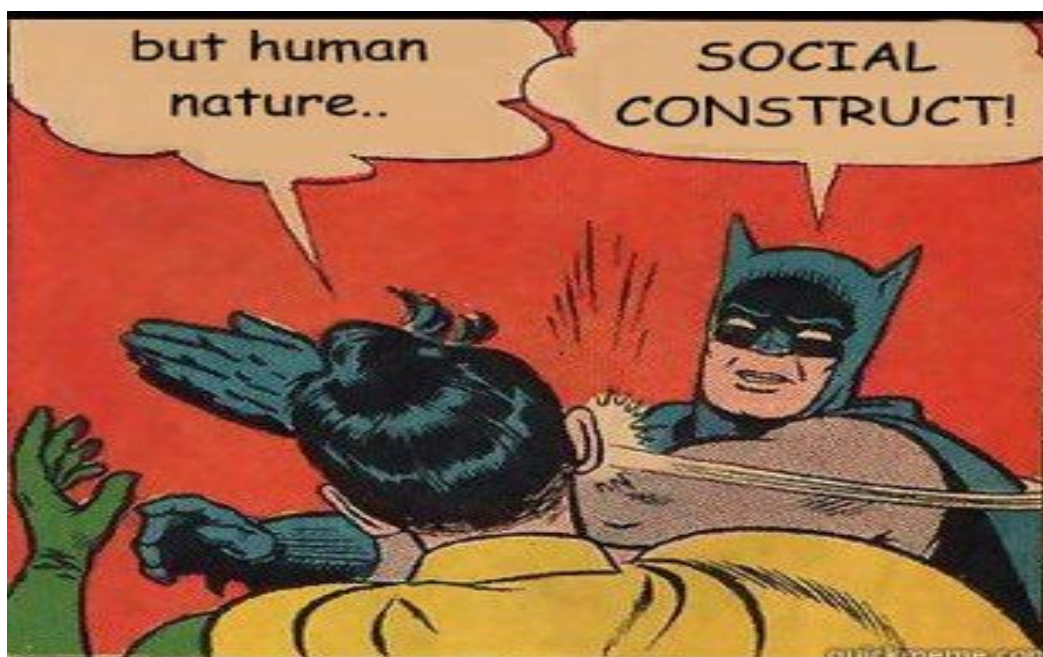
Υποκείμενο – Subject

Ενσυνείδητη δράση – Agency

Κοινωνιολογική φαντασία – Sociological Imagination

Πολιτισμικός σχετικισμός – Cultural Relativism

Εθνοκεντρισμός – Ethnocentrism



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή

Περιεχόμενα

- Η αποφυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας
- Ιστορικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας
- Η πολιτισμική κατασκευή της παιδικής ηλικίας και σεξουαλικότητας
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Η αποφυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας

«Δεν υπάρχει φύση. Μόνο τα αποτελέσματα της φύσης: αποφυσικοποίηση και φυσικοποίηση», Jacques Derrida (Butler, 1993).

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ο στόχος του βιβλίου αυτού είναι η αποδόμηση και αποφυσικοποίηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας διαμέσου της ανάδειξης των κοινωνικών παραγόντων και συνθηκών που την καθορίζουν και, κατά συνέπεια, του πλουραλισμού που τη χαρακτηρίζει. Αφετηρία αυτής της προσπάθειας είναι η διαπίστωση ότι η αναγωγή των ιδιοτήτων και γνωρισμάτων της παιδικής ηλικίας στη φύση συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική και πολιτισμική περιθωριοποίηση των παιδιών, στον αποκλεισμό τους από τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων και, κατ' επέκταση, στο χαμηλό στάτους τους στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την παιδική ηλικία και τα κοινωνικά φαινόμενα που σχετίζονται μ' αυτήν με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής.

Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η «πραγματικότητα» αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης, νοηματοδότησης και διευθέτησης στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και στους λόγους (discourses). Με άλλα λόγια, μπορούμε να πούμε ότι η κατασκευή της παιδικής ηλικίας εξετάζεται σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, β) στο επίπεδο των αναπαραστάσεων. Η πρώτη θεωρητική μας πηγή διερευνά τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα εμπλέκονται στις διαδικασίες διαμόρφωσης της καθημερινής ζωής με τις δράσεις και αλληλεπιδράσεις τους. Σύμφωνα με τους Μπέργκερ και Λούκμαν (2003), η «πραγματικότητα» δημιουργείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, με τον πολιτισμό και τον φυσικό κόσμο. Οι άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά, βιώνουν διαφορετικές πραγματικότητες σε διαφορετικές εποχές και διαφορετικά μέρη του κόσμου, αλλά και στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της *Συμβολικής Αλληλεπίδρασης*:

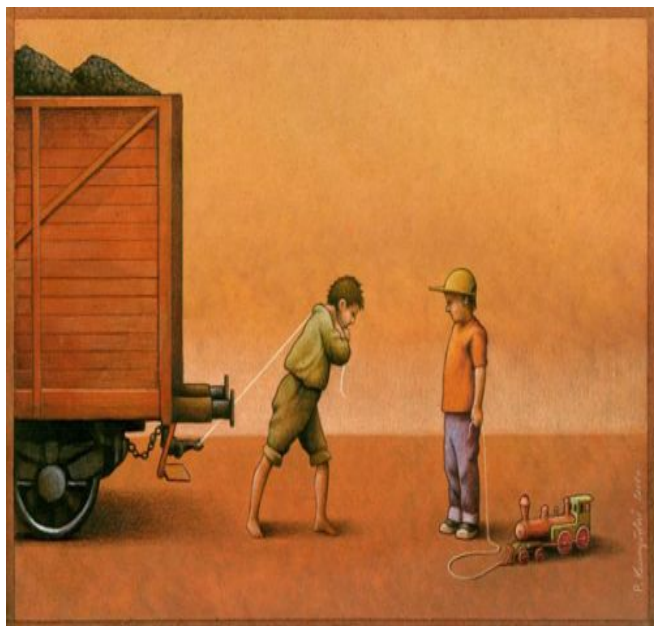
α) Ανταποκρινόμαστε στα ερεθίσματα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός μας ανάλογα με το νόημα που έχουν για εμάς.

β) Τα νοήματα δεν ανήκουν στα πράγματα και στα γεγονότα, αλλά προκύπτουν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων.

γ) Αλληλεπιδρώντας διαρκώς με τους άλλους, τα κοινά νοήματα του πολιτισμού μας αλλάζουν συνεχώς.

δ) Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 88).

Οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί του παιδιού σε ενήλικο άνθρωπο δεν προκύπτουν άμεσα από τη φυσική του ανάπτυξη. Η φυσική μορφολογία ενδεχομένως συνιστά μια μορφή διαφοράς σε συγκεκριμένες περιστάσεις, όμως δεν αποτελεί επαρκή βάση για την ανάπτυξη της σχέσης παιδιού–ενηλίκου. Τα ποικίλα σώματα της παιδικής ηλικίας (όπως και της ενηλικότητας) εμφανίζονται τόσο ως υλικές όσο και ως αναπαραστασιακές οντότητες (James & James, 2012). Η έννοια της παιδικής ηλικίας αναφέρεται στο πρώιμο στάδιο της ανθρώπινης ζωής, ωστόσο αυτή η περίοδος ανάπτυξης γίνεται αντιληπτή με ποικίλους τρόπους στις



διαφορετικές κουλτούρες. Αυτό είναι φανερό στις διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών, καθώς και στους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα διαφορετικής κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας, που θα μας απασχολήσουν αναλυτικότερα σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου, είναι η παιδική εργασία και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, καθώς και τα προβλήματα εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, όπως θα δούμε, η παιδική εργασία γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο σε πολλές μη δυτικές κοινωνίες, όπου θεωρείται απολύτως φυσιολογικό να εργάζονται τα παιδιά από μικρή ηλικία και να συμβάλλουν στον οικογενειακό αλλά και εθνικό προϋπολογισμό της χώρας. Επιπλέον, ακόμα και στο εσωτερικό αρκετών δυτικών κοινωνιών, όπως είναι, για παράδειγμα, η Ελλάδα, πολλά παιδιά από αγροτικές περιοχές ή παιδιά Ρομά εργάζονται, και αυτό επίσης θεωρείται φυσιολογικό από τους γονείς τους ή την κοινότητα στην οποία ανήκουν. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπως, επίσης, θα δούμε σε άλλο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου, είτε δεν εφαρμόζεται πλήρως είτε υφίσταται τροποποιήσεις, προκειμένου να προσαρμοστεί στις πολιτισμικές αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας για την παιδική ηλικία.

Το άλλο θεωρητικό επίπεδο στο οποίο εξετάζεται η κατασκευή της παιδικής ηλικίας είναι αυτό της θεωρίας του λόγου (discourse theory). Στο επίπεδο αυτό, μας απασχολεί το πώς επηρεάζουν τις ζωές και τις εμπειρίες των παιδιών οι αναπαραστάσεις και, γενικότερα, οι λόγοι (επιστημονικοί, δημοσιογραφικοί, θρησκευτικοί, πολιτικοί, καταναλωτικοί κλπ.). Συγκεκριμένα, όπως θα δούμε πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο «Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας» αυτού του βιβλίου, μέσα από τις νεωτερικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας αναδύεται η κανονικότητα, στη βάση της οποίας θεμελιώνεται και εκδηλώνεται η σχέση παιδιού–ενηλίκου και ταυτόχρονα κατασκευάζεται ο δυϊσμός ενήλικες–παιδιά, μέσα από τον οποίο φυσικοποιείται η παιδική ηλικία ως ξεχωριστή κατηγορία με καθορισμένα όρια.

Το πέρασμα στη νεωτερικότητα είχε ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, τη ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και αντιμετωπίζουμε την παιδική ηλικία. Η κοινωνική θέση της παιδικής ηλικίας στην (ύστερη) νεωτερικότητα απορρέει από ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων εξουσίας, που προσδιορίζουν τα παιδιά

ως τον πολιτισμικό «άλλο» της ενηλικότητας και θέτουν σε λειτουργία ένα πλαίσιο κατανόησης της παιδικής ηλικίας στη βάση διπολικών, αντιθετικών σχέσεων (Prout, 2005). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται σε αντιπαράθεση προς τους ενήλικες.

παιδική ηλικία	–	ενηλικότητα
φύση	–	κουλτούρα
ανορθολογισμός	–	ορθολογισμός
εξάρτηση	–	ανεξαρτησία
ανικανότητα	–	ικανότητα
ανωριμότητα	–	ωριμότητα
ιδιωτικό	–	δημόσιο
παιχνίδι	–	εργασία

Η νεωτερική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικους. Τα παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως κοινωνικά υποκείμενα μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους. Στο πλαίσιο αυτής της σκέψης αναπτύχθηκαν οι σπουδές, οι επιστήμες, οι θεσμοί και οι υπηρεσίες για την παιδική ηλικία. Η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας στη νεωτερικότητα αποτέλεσε τη συνθήκη αλλά και το αποτέλεσμα της συγκρότησής της ως ξεχωριστού πεδίου επιστημονικής μελέτης και κοινωνικο-πολιτικής παρέμβασης (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012· Jenks, 2009). Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, στοιχειοθετούν όχι μόνο μια ορισμένη αντίληψη για την παιδική ηλικία αλλά και την κοινωνική της θέση στη νεωτερικότητα.



Ιστορικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας

Στο πολύ σημαντικό βιβλίο *Αιώνες της Παιδικής Ηλικίας* ο Philip Aries (1990) μιλάει για την κοινωνική επινόηση της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Aries, η παιδική ηλικία δεν υπήρχε στον Μεσαίωνα ως ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία, δηλαδή τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικους ήταν ανύπαρκτα. Μόλις τα παιδιά έδειχναν τα πρώτα σημάδια αυτονομίας, συμμετείχαν στην κοινωνία ως μικροί ενήλικοι, καθώς δεν υπήρχαν ειδικές θεσμικές ρυθμίσεις και νομικές διατάξεις που να αποτρέπουν κάτι τέτοιο. Κατά τον Aries, η υψηλή βρεφική και παιδική θνησιμότητα κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα ήταν μία από τις σημαντικότερες αιτίες για την οποία οι γονείς δεν εκδήλωναν τα συναισθήματά τους προς τα παιδιά τους και δεν υπολόγιζαν κοινωνικά το μικρό παιδί. «Το παιδί έμπαινε στον κόσμο των ενηλίκων, μόλις περνούσε από το στάδιο της υψηλής θνησιμότητας» (Aries, 1990, σ. 198). Ο Aries τεκμηριώνει την άποψή του αντλώντας από πρωτότυπες πηγές, όπως είναι τα παιχνίδια, η ενδυμασία, οι συλλογικές αναπαραστάσεις στην τέχνη, οι ταφικές απεικονίσεις, οι αντιλήψεις για τη σεξουαλικότητα. Κατά τον ίδιο, από τον 17ο αιώνα και ύστερα, και κυρίως με το πέρασμα στις βιομηχανικές κοινωνίες, παρατηρούνται καθοριστικές αλλαγές στις αντιλήψεις και στις στάσεις των ενηλίκων απέναντι στην παιδική ηλικία. Αυτές οι αλλαγές είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή δημιουργία της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής και ιδιαίτερης κατηγορίας, η οποία, από τα τέλη του 18ου αιώνα και μετά, γίνεται αντιληπτή κυρίως μέσω δύο θεμελιακών θεσμών, της οικογένειας και του σχολείου, οι οποίοι εκείνη την εποχή άρχισαν να παίρνουν τη σύγχρονη νεωτερική μορφή τους. Το θεσμοθετημένο και φανερό ενδιαφέρον της κοινωνίας για τα παιδιά οδήγησε, από τη μία πλευρά, στη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, ενώ, από την άλλη, στον περιορισμό της αυτονομίας τους.

Σύμφωνα με τον Aries, δύο γεγονότα σηματοδοτούν την κοινωνική επινόηση της παιδικής ηλικίας από τον 16ο αιώνα και πέρα: α) η ανάπτυξη και εκδήλωση συναισθημάτων από τους ενήλικους προς τα παιδιά, β) το ενδιαφέρον των ηθικολόγων και παιδαγωγών για την εκπαίδευση, την πειθαρχία, τη σωματική και ψυχική υγεία, καθώς και την υγιεινή των παιδιών.

Συγκεκριμένα, με την έξοδο από τον Μεσαίωνα και τη συνακόλουθη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων, αλλά και τη σημαντική μείωση του ποσοστού

της βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας λόγω των ιατρικών ανακαλύψεων, οι γονείς και, γενικότερα, οι ενήλικες σταδιακά άρχισαν να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα του «κανακέματος» και της «τρυφερότητας» προς τα παιδιά. Τα συναισθήματα αυτά απέναντι στα παιδιά αναπτύχθηκαν κυρίως μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, χάρη στην καθημερινή και συνεχή συναναστροφή των γονέων και κυρίως των γυναικών που είχαν αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών (μητέρες και τροφοί) με τα παιδιά.

Παράλληλα, αναπτύχθηκε ένα μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά από εξωοικογενειακούς παράγοντες, όπως ήταν οι άνθρωποι της εκκλησίας και του κράτους. Οι ηθικολόγοι και οι παιδαγωγοί είχαν ως στόχο την επιβολή της τάξης και της (χριστιανικής) λογικής στα ήθη, μέσα από την πειθαρχία και την αυστηρή εκπαίδευση των παιδιών. Θεωρούσαν ότι η παιδική ηλικία ήταν παραμελημένη έως τότε. Οι ενήλικες, γονείς και παιδαγωγοί, δεν γνώριζαν σε βάθος την παιδική ψυχολογία και ιδιοσυγκρασία. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, θα έπρεπε να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά, προκειμένου να μπορέσουν να παρέμβουν πάνω τους και να διορθώσουν τις ατέλειές τους (Aries, 1990, σ. 204). Με αφετηρία αυτήν την παραδοχή, στο τέλος του 16ου και κατά τη διάρκεια του 17ου αιώνα γράφτηκαν πολλά κείμενα σχετικά με την ψυχολογία των παιδιών, ώστε να μπορέσει να γίνει ορατή και δημόσια, αλλά και να επεξεργαστούν και να προσαρμόσουν τις παιδαγωγικές μεθόδους στο επίπεδό της. Οι δύστροποι, όπως αποκαλεί ο Aries τους ηθικολόγους και παιδαγωγούς της εποχής, πίστευαν ότι το παιδί δεν είναι ούτε ευχάριστο ούτε διασκεδαστικό και έβρισκαν απαράδεκτο το καινούριο ενδιαφέρον του κόσμου για τα παιδιά.

«Κάθε άνθρωπος έχει επίγνωση της έλλειψης περιεχομένου των παιδιών, η οποία προκαλεί την αποστροφή του. Γνωρίζει τη σκληράδα των παιδιών, που ευχαριστιούνται μόνο με τα υλικά πράγματα και αποτελούν κακέκτυπα του λογικού όντος». Απόσπασμα από την πραγματεία για την εκπαίδευση ο *Συνετός*, που γράφτηκε το 1646 από τον Μπαλτάζαρ Γκράσιεν (Aries, 1990, σ. 204).

Αυτή η προσέγγιση των ηθικολόγων πέρασε σταδιακά στην οικογενειακή ζωή. Συμβούλευαν τους γονείς να μεγαλώνουν τα παιδιά τους με πειθαρχία, αυστηρότητα και χωρίς συναισθηματισμούς.

Μεταγενέστεροι ιστορικοί άσκησαν κριτική, τροποποίησαν ή επέκτειναν τη βασική ιδέα του Agies, προκειμένου να δείξουν πώς η σύγχρονη παιδική ηλικία διαμορφώθηκε διαμέσου ποικίλων λόγων και πρακτικών γύρω από την παιδική εργασία, την εκπαίδευση, την εγκληματικότητα, την κοινωνική πρόνοια κλπ. Σύμφωνα με αρκετούς ιστορικούς της παιδικής ηλικίας, το γεγονός ότι ήταν διαφορετική η αντιμετώπιση των παιδιών στο παρελθόν δεν σημαίνει ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρχε. Σ' αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η νεωτερικότητα παρήγαγε μια συγκεκριμένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας (Gittins, 2009). Υπό αυτήν την έννοια, η νεωτερικότητα ούτε επινόησε ούτε ανακάλυψε την παιδική ηλικία, αλλά την κατασκεύασε και την οριοθέτησε με έναν διαφορετικό τρόπο· επέφερε έναν ριζικό μετασχηματισμό στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας. Αυτή η διαδικασία έλαβε χώρα κυρίως κατά τον 19ο αιώνα και ένα μέρος του 20ού, και ήταν συνέχεια των γεγονότων που περιέγραψε ο Agies. Στα τέλη του 19ου αιώνα, οι ιδέες για τα παιδιά ότι είναι αθώα, εξαρτημένα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία και έχουν ανάγκη για προστασία και πειθαρχία ήταν διάχυτες. Με το πέρασμα στον 20ό αιώνα, οι ιδέες αυτές εξαπλώθηκαν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και ομάδες. Οι συγκεκριμένες ιδέες υποστηρίχτηκαν και ενισχύθηκαν από θεσμούς όπως το σχολείο και η οικογένεια, οι οποίοι κατασκευάστηκαν ως τα «κατάλληλα μέρη» για τα παιδιά. Οι κοινωνικοί αυτοί θεσμοί λειτουργούν και επενεργούν ρυθμιστικά και, άρα, εξουσιαστικά πάνω στα παιδικά σώματα.

Ορισμένοι ασκούν κριτική στον Agies, γιατί χρησιμοποίησε επιλεκτικά κάποιες πηγές από την τέχνη, όπως είναι οι ταφικές απεικονίσεις και το παιδικό πορτρέτο, για να βγάλει τα συμπεράσματα που προαναφέραμε, και όχι άλλες, όπως είναι τα ημερολόγια της εποχής, τα οποία μελέτησε, για παράδειγμα, η Pollock (1983) και όπου καταδεικνύεται ότι οι γονείς ενδιαφέρονταν για τα παιδιά τους στις προβιομηχανικές κοινωνίες. Επιπλέον, έχει υποστηριχτεί ότι παρερμήνευσε την απουσία βιβλίων για την ανατροφή των παιδιών ως ένδειξη της απουσίας

ενδιαφέροντος για την παιδική ηλικία κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, ενώ θα μπορούσε να ψάξει για ιατρικούς λόγους και συνταγές που αφορούσαν τα παιδιά της εποχής και αναγνώριζαν την παιδική ηλικία ως ένα ξεχωριστό στάδιο στη ζωή του ανθρώπου, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες (Nelson, 1994, όπ. αναφ. στο Gittins, 2009, σ. 47). Η Nelson θεωρεί ότι ο Agies αγνόησε τα καθολικά στοιχεία της φροντίδας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών από τους ενήλικες τα οποία υπήρχαν στον Μεσαίωνα, τον οποίο αντιμετωπίζει ως ενιαίο χώρο και χρόνο. Παρά τις κριτικές στο έργο του Agies, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η έρευνά του είχε πολύ μεγάλη επίδραση στη μελέτη της παιδικής ηλικίας και έδωσε ώθηση στην ιστορική έρευνα πάνω στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας, καθώς και στον προβληματισμό γύρω από τις ποικίλες ιδέες και τα νοήματα που αποδίδονται στην παιδική ηλικία.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι και η ιστορική προσέγγιση της Zelizer (1985), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά ρομαντικοποιήθηκαν και ιεροποιήθηκαν σταδιακά, και πιο έντονα κυρίως από τα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού, επειδή κατέστη συμφέρον να ρομαντικοποιηθούν και να ιεροποιηθούν και όχι γιατί οι ενήλικοι έγιναν καλύτεροι, όπως θα έλεγε ο De Mause, ή απλώς και μόνο επειδή οι παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι και οι γιατροί άρχισαν να μιλάνε συστηματικά για το παιδί. Η Zelizer αναφέρεται στον μετασχηματισμό της αξίας του παιδιού, η οποία, κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα, προσδιοριζόταν με βάση οικονομικά κριτήρια, ενώ, με το πέρασμα στον 20ό, άρχισε να προσδιορίζεται κυρίως συναισθηματικά. Η Zelizer ισχυρίζεται ότι κατά την περίοδο 1870-1930, κυρίως στις Η.Π.Α., κατασκευάζεται το συναισθηματικά «ανεκτίμητο» αλλά οικονομικά «ευτελές» παιδί ως το πολιτισμικό αποτέλεσμα συγκεκριμένων μεταβολών στις κοινωνικές σχέσεις και μετασχηματισμών στην εργασιακή και οικογενειακή δομή, άμεσα συνυφασμένων με την εκβιομηχάνιση της παραγωγής. Η ίδια υποστηρίζει ότι η αυξανόμενη συναισθηματική αξία του παιδιού έχει μια αντιφατική συνέπεια, την εμπορευματοποίηση της ζωής του, η οποία γίνεται φανερή με την ανάπτυξη εξειδικευμένων αγορών που συνδέονται με τρεις θεσμούς, όπως είναι η υιοθεσία και πώληση παιδιών, η ασφάλεια ζωής και η αποζημίωση σε περίπτωση άδικου θανάτου κάποιου παιδιού.

Τα ιστορικά δεδομένα μάς προειδοποιούν να μην χρησιμοποιούμε τα σύγχρονα κοινωνικά και ηθικά πρότυπα που αφορούν την παιδική ηλικία, για να κρίνουμε κοινωνικές πρακτικές και αντιλήψεις για τα παιδιά προηγούμενων εποχών.

Η πολιτισμική κατασκευή της παιδικής ηλικίας

Τα ιστορικά και ανθρωπολογικά δεδομένα εγείρουν σημαντικά ερωτηματικά για τη φύση της παιδικής ηλικίας. Η ενδεχομενικότητα της παιδικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα εμφανής στην επιστημονική συζήτηση γύρω από την παιδική σεξουαλικότητα. Συγκεκριμένα, πληθώρα ανθρωπολογικών δεδομένων αναδεικνύουν την ποικιλία των αντιλήψεων και των πρακτικών γύρω από την παιδική σεξουαλικότητα και αμφισβητούν τη (δυτική) υπόθεση ότι η σεξουαλικότητα είναι βιολογικά καθορισμένη. Σύμφωνα με την προσέγγιση του πολιτισμικού σχετικισμού, η σεξουαλικότητα επιδέχεται ερμηνεία τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα παιδιά, διότι ανάμεσα στη σεξουαλική πράξη και το σεξουαλικό νόημα υπάρχει χάσμα. Η πράξη αυτή καθαυτή δεν φέρει ένα καθολικό και αμετάβλητο νόημα, και άρα η σχέση μεταξύ της πράξης και του νοήματος δεν είναι οριστικά και αμετάκλητα καθορισμένη (Vance, 1991, σ. 878). Είναι σημαντικό να διακρίνουμε τα ποικίλα συστατικά στοιχεία των παιδικών εμπειριών γύρω από τη σεξουαλικότητα, όπως είναι η διάκριση ανάμεσα στη σεξουαλική γνώση, τη σεξουαλική δραστηριότητα και τις κοινωνικά αποδεκτές πολιτισμικές νόρμες που αφορούν τη σεξουαλική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να δούμε αν συγκεκριμένες πράξεις γίνονται καθολικά αντιληπτές ως σεξουαλικές ή όχι.

Η κλασική μελέτη της Margaret Mead (1928, όπ. αναφ. στο Gittins 2009) με τίτλο *Η Ενηλικίωση στη Σαμόα* είναι διαφωτιστική για το ζήτημα της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας και της σεξουαλικότητας. Συγκεκριμένα, η Mead μελέτησε, μεταξύ άλλων, τη σεξουαλικότητα των έφηβων κοριτσιών στη Σαμόα και τη σύγκρινε μ' αυτή στις Η.Π.Α. Αμφισβήτησε την κυρίαρχη μέχρι τις μέρες μας δυτική ιδέα ότι οι βιολογικές αλλαγές στην εφηβεία προκαλούν άγχος και προβλήματα στο

άτομο και στην κοινωνία. Η Mead ήταν η πρώτη ανθρωπολόγος που μελέτησε τις παιδικές εμπειρίες γύρω από τη σεξουαλικότητα με τους όρους των ίδιων των παιδιών και χωρίς να τις αξιολογήσει αρνητικά με γνώμονα τα δυτικά ιδεώδη για την παιδική ηλικία και τη σεξουαλικότητα, και αυτό προσδίδει ιδιαίτερη αξία στο επιστημονικό έργο της. Αυτό που προκύπτει από τη μελέτη της Mead αλλά και από άλλες παρόμοιες έρευνες είναι ότι συχνά τα παιδιά και κυρίως οι έφηβοι είναι σεξουαλικά δραστήριοι, και αυτό δεν αποδοκιμάζεται πάντα κοινωνικά. Αν αυτό θεωρηθεί πρόβλημα, οφείλεται αποκλειστικά στο ηθικό πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνίας. Είναι οι κοινωνικοί περιορισμοί που περιβάλλουν τη σεξουαλικότητα παρά η σεξουαλικότητα αυτή καθαυτή που προκαλεί προβλήματα. Ακόμη και σε κοινωνίες όπου δίνεται έμφαση στη γυναικεία σεμνότητα, η πρόωμη σεξουαλική εμπειρία δεν θεωρείται απαραίτητα πρόβλημα, εφόσον λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του γάμου. Επίσης, σε ορισμένες κοινωνίες όπου η έναρξη της εφηβείας και όχι η ηλικία των 16 ή 18 ετών είναι το επιτρεπτό όριο για γάμο ή για σύναψη σεξουαλικών σχέσεων, η συζήτηση γύρω από τις παιδικές σεξουαλικές εμπειρίες είναι μη προβληματική. Όλα αυτά τα ποικίλα παραδείγματα αμφισβητούν τη φύση της σεξουαλικότητας και παρουσιάζουν την παιδική σεξουαλικότητα ως μια πολιτισμική κατασκευή, καθώς και ως μια διαφοροποιημένη και όχι καθολική εμπειρία, η οποία εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο.

Είναι δύσκολη η συζήτηση για τις σεξουαλικές εμπειρίες μικρότερων παιδιών, αν και τα παιδιά είναι συνήθως ενήμερα για θέματα γύρω από το σεξ· επίσης, σε ορισμένες κοινωνίες είναι μέρος της καθημερινότητάς τους. Σε κοινωνίες όπου δεν δίνεται αξία στην ιδιωτικότητα, τα παιδιά ακούν τους μεγάλους να μιλάνε ελεύθερα ή τους βλέπουν να κάνουν σεξ. Με άλλα λόγια, το σεξ δεν κρύβει κάποιο μυστήριο για τα παιδιά σ' αυτές τις κοινωνίες (Gregor, 1985). Πληθώρα εθνογραφικών μελετών δείχνει τις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του σεξ, του σώματος και της παιδικής ηλικίας (Herdt, 1993).

Η παιδική σεξουαλικότητα είναι ενοχλητική, διότι η σεξουαλικότητα αμφισβητεί τις δυτικές ρομαντικές εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας από τους ενήλικες. Ο προσδιορισμός της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία μας επηρεάζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις μας. Η άρνηση της παιδικής σεξουαλικότητας από τους ενήλικες

συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με το γεγονός ότι η αθωότητα είναι κεντρικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας (Kehily & Montgomery, 2009). Η σεξουαλικότητα ορίζεται συνήθως ως ξεχωριστή περιοχή της ζωής που αφορά τους ενήλικες. Είναι ένα πανίσχυρο ταμπού, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά διαχωρίζονται αυστηρά από τη σεξουαλικότητα. Η ιδέα της παιδικής αθωότητας συνδέεται με την ιδέα της σεξουαλικής άγνοιας των παιδιών, άρα το σεξ «πρέπει» να παραμείνει μακριά από τα παιδιά. Στο πλαίσιο του δυτικού νεωτερικού ιδεώδους για την παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν γνωρίζουν για το σεξ και, αν τύχει να έρθουν σε επαφή με ζητήματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα, τότε αυτό είναι λάθος το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και δραστικά. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πληθώρα ανθρωπολογικών, κοινωνιολογικών και ιστορικών δεδομένων δείχνει ότι τα παιδιά είναι ενήμερα από μικρή ηλικία και, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι ενεργά (Kehily & Montgomery, 2009).

Επίσης, η μελέτη του Γερμανού κοινωνιολόγου Norbert Elias (1997) είναι πολύ χρήσιμη και διαφωτιστική στη συζήτησή μας για την κατασκευή της παιδικής ηλικίας και, γενικότερα, της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, ο Elias ισχυρίζεται ότι η αιδώς που περιβάλλει τις σεξουαλικές σχέσεις των ανθρώπων εντάθηκε και μεταβλήθηκε στο πέρασμα του χρόνου. Αναφέρεται στη δυσκολία και στην αμηχανία των σημερινών ενηλίκων να μιλήσουν με τα παιδιά τους γι' αυτές τις σχέσεις. Η δυσκολία και η αμηχανία εμφανίζονται σήμερα ως κάτι το φυσιολογικό, κάτι που προκύπτει φυσικά. Ο Elias, όμως, αποδεικνύει ότι η δυσκολία αυτή έχει καταβολές σε μια πολιτισμική διαδικασία και, άρα, δεν έχει βιολογικά αίτια. Συνήθως λέγεται ότι, λόγω της βιολογικής του υπόστασης, το παιδί δεν έχει ιδέα για τις σχέσεις των φύλων και είναι δύσκολο να το διαφωτίσουμε για ζητήματα που αφορούν τη σεξουαλική ζωή. Αυτή η δυσκολία, ωστόσο, δεν είναι και τόσο αυτονόητη. Αυτό γίνεται φανερό μέσα από την παρατήρηση της αντίστοιχης συμπεριφοράς ανθρώπων μιας άλλης εποχής απέναντι σ' αυτά τα ζητήματα. Ο Elias κάνει κάτι εξαιρετικά ευφυές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί ένα πολύ σημαντικό βιβλίο του 16ου αιώνα, τους διαλόγους του Erasmus (Colloquia), με το οποίο οι ενήλικοι μεγάλωναν τα παιδιά τους, και αντιπαραθέτει στους διαλόγους του Erasmus μια δριμύτατη κριτική από τον Von Raumer, έναν διακεκριμένο Γερμανό παιδαγωγό του 19ου αιώνα, η οποία φανερώνει τη μεταβολή της δυτικής κοινωνίας απέναντι στη σεξουαλικότητα αλλά και στην παιδική ηλικία. «Στις συζητήσεις παρουσιάζεται, όπως υπογραμμίζει ο κριτικός του

19ου αιώνα, ένας νεαρός που ζητά ένα κορίτσι σε γάμο. Παρουσιάζεται μια γυναίκα που παραπονιέται για την άσχημη συμπεριφορά του συζύγου της και υπάρχει ένας διάλογος ενός νεαρού με μια πόρνη» (Elias, 1997). Για τον Erasmus και τους ανθρώπους της εποχής του ήταν αυτονόητο να απευθύνονται στα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο. Εκείνη την εποχή οι άνθρωποι δεν είχαν αναστολές γύρω από το σεξ, δεν υπήρχαν αντιλήψεις περί ιδιωτικότητας και μυστικοπάθειας, όπως δεν υπήρχε αποκλεισμός των ορμικών εκδηλώσεων από τα μάτια του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών. Όλα αυτά καταδεικνύουν το γεγονός ότι η κοινωνική απόσταση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών ήταν ελάχιστη ή και ανύπαρκτη. Σύμφωνα με τον Elias, οι «διάλογοι» φανερώνουν την ευαισθησία του Erasmus για τη ρύθμιση της ορμικής ζωής, μια ρύθμιση, όμως, που δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα της μεταγενέστερης εποχής του Von Raumer ή στα δικά μας. Έτσι εξηγείται ότι για τους μεταγενέστερους του Erasmus ανθρώπους είναι ανήθικη και χυδαία η παρουσία τέτοιων θεμάτων σε ένα παιδικό ανάγνωσμα. Για τον Elias, η αμηχανία και απέχθεια που προκαλεί το βιβλίο του Erasmus στην εποχή μας οφείλεται στην άγνοια ότι η δική μας θυμική διαμόρφωση είναι αποτέλεσμα της ιστορικής και πολιτισμικής εξέλιξης.

Μόνο σε συνάρτηση με τις κοινωνικές μεταβολές μπορούμε να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε την αλλαγή της συμπεριφοράς και των στάσεων των ανθρώπων απέναντι στη σεξουαλικότητα και την παιδική ηλικία. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις διαδικασίες με τις οποίες τα κοινωνικά πρότυπα, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που αφορούν τα παιδιά εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου και διαφοροποιούνται σε κάθε πολιτισμικό πλαίσιο. Έχει μεγάλη σημασία να εξετάσουμε τις ιστορικές και κοινωνικές διεργασίες του σταδιακού διαχωρισμού των ανθρώπων με κριτήριο την ηλικία τους και τη δημιουργία ενός αποκομμένου χώρου, όπως είναι της παιδικής ηλικίας. Είναι ενδιαφέρουσα η παρατήρηση του Elias ότι, μόνον όταν διευρύνεται η απόσταση παιδιών–ενηλίκων, γίνεται φλέγον ζήτημα η σεξουαλική διαφώτιση των παιδιών. Με την εξέλιξη του πολιτισμού, η σεξουαλική συμπεριφορά περιορίζεται στην οικογένεια και περιχαράκωνονται στη συνείδηση των ανθρώπων οι σχέσεις των φύλων. Απέχθεια και άγχος αρχίζει να τυλίγει αυτές τις σφαίρες της ζωής. Οι ενήλικοι αναφέρονται δημοσίως σ' αυτά τα θέματα με περιφράσεις αλλά και επιφύλαξη. Ιδιωτικοποιούνται οι ορμικές εκδηλώσεις αλλά και οι αναφορές σ' αυτές. Η σεξουαλικότητα εκτοπίζεται στα παρασκήνια της ζωής και βαθμιαία επιβαρύνεται

με αισθήματα αιδούς και απέχθειας. Όλα αυτά υψώνουν γύρω από τα παιδιά ένα συμπαγές τείχος μυστικότητας. Οι ενήλικες δυσκολεύονται να μιλήσουν στα παιδιά για θέματα που αφορούν τη σεξουαλική ζωή και τις σχέσεις των φύλων, λόγω της κοινωνικοποίησης και της ψυχικής συγκρότησής τους. Υπάρχουν, όπως λέει ο Elias, κοινωνιογενείς απωθήσεις, που έχουν ως αποτέλεσμα ασυνείδητες μορφές αντίστασης στην έκφραση. Επιπλέον, ο όλο και πιο έντονος δημόσιος αποκλεισμός των θυμικών εκδηλώσεων και συζητήσεων, καθώς και η μετάθεση της ευθύνης της αγωγής και της ρύθμισης των ορμών από τη δημόσια ζωή στους γονείς, δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα, διότι υπεισέρχονται αισθήματα αγάπης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, που εμποδίζουν την ουσιαστική επικοινωνία τους και την αναφορά τους σε τέτοια θέματα.



Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας δεν αφορά μόνο τον αυξανόμενο διαχωρισμό των ηλικιακών ομάδων, αλλά συναρθρώνεται με το φύλο και την κοινωνική τάξη (Gittins, 2009). Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι η ιστορική ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας στη Δυτική Ευρώπη συνδέεται με τη δυναμική εμφάνιση και άνοδο της αστικής τάξης από τον 16^ο -17^ο αιώνα και μετά. Οι αστοί (έμποροι, μεταπράτες, βιοτέχνες κλπ.) σταδιακά απέκτησαν σημαντική υλική και συμβολική δύναμη, καθώς και δύναμη στην κοινωνία, και προσπάθησαν να διαχωρίσουν πολιτισμικά και κοινωνικά τους εαυτούς τους από την παραπαίουσα αριστοκρατία και την εργατική τάξη. Συγκεκριμένα, ανέπτυξαν ένα διαφορετικό οικογενειακό μοντέλο και μια οικιακή ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία οι ρόλοι ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, στα αγόρια και τα κορίτσια, στους ενήλικες και τα παιδιά, στην οικογένεια και τον έξω κόσμο έπρεπε να είναι διακριτοί και ξεκάθαρα διαχωρισμένοι. Η οικία διαχωρίζεται από τον χώρο εργασίας, καθώς έχει αλλάξει η οικιακή οικονομία και ο πατέρας δεν εργάζεται πλέον μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας στο σπίτι ή στα χωράφια γύρω απ' αυτό, αλλά πηγαίνει να εργαστεί σε έναν εξωτερικό της οικίας χώρο, στο εμπορικό κατάστημα, στη βιοτεχνία κλπ. Παράλληλα μ' αυτές τις εξελίξεις αναπτύσσεται η οικιακή ιδεολογία, η οποία

φυσικοποιεί αφενός την εξάρτηση των γυναικών και των παιδιών από τους συζύγους και πατέρες αντίστοιχα, αφετέρου τη σύνδεση των γυναικών με τις εργασίες της οικίας και τη φροντίδα των παιδιών και του συζύγου. Επιπλέον, η παιδική ηλικία συνδέθηκε αρχικά με τα αγόρια της αστικής τάξης, κάτι που ήταν εμφανές από την ιδιαίτερη παιδική ενδυμασία των αγοριών.

Αυτό το μοντέλο της αστικής οικογενειακής ζωής δεν παρουσιάστηκε, όμως, ως τέτοιο, δηλαδή ως η «αστική οικογένεια», αλλά ως η οικογένεια εν γένει, όπως και η αστική παιδική ηλικία των αγοριών παρουσιάστηκε ως η καθολική «παιδική ηλικία» όλων των παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την απόκρυψη των έμφυλων και ταξικών διαφορών της παιδικής ηλικίας. Με άλλα λόγια, αποσιωπήθηκε το γεγονός ότι η παιδική ηλικία ως έννοια είναι ιστορικά, ταξικά και έμφυλα καθορισμένη. Συγκεκριμένα, τα γνωρίσματα που αποδίδονται στις μέρες μας στην παιδική ηλικία, όπως είναι η αθωότητα, η ευαλωτότητα και η εξάρτηση, ενώ κατασκευάστηκαν από καθορισμένες κοινωνικές ομάδες σε καθορισμένες χρονικές στιγμές, αργότερα χρησιμοποιήθηκαν για να ορίσουν πώς θα έπρεπε να είναι η παιδική ηλικία καθολικά, όπως και οι οικογενειακές σχέσεις. Για να το θέσουμε διαφορετικά, οι αξίες και οι μορφές ζωής της αστικής τάξης απέκτησαν μια καθολική διάσταση και η «παιδική ηλικία» έγινε μύθος.

Από το σπουδαίο βιβλίο των Μπέργκερ και Λούκμαν για την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (2003), μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την έννοια της πραγματοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας, προκειμένου να στοχαστούμε πάνω σε μια ιδιαίτερη διάσταση αυτής, όπως είναι η παιδική ηλικία, και να υπογραμμίσουμε την ιστορική δυνατότητα της θεσμοποιημένης παιδικής ηλικίας να μεταβάλλεται.

«Η πραγματοποίηση είναι η αντίληψη των ανθρώπινων φαινομένων σαν να ήταν πράγματα, με όρους δηλαδή μη ανθρώπινους ή πιθανόν υπερανθρώπινους. [...] Είναι η αντίληψη των προϊόντων της ανθρώπινης δραστηριότητας σαν να ήταν κάτι άλλο εκτός από ανθρώπινα προϊόντα —φυσικά συμβάντα, αποτελέσματα κοσμικών νόμων ή εκδηλώσεις της θεϊκής βούλησης. Η πραγματοποίηση

υποδηλώνει ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να ξεχνά ότι ο ίδιος είναι ο δημιουργός του ανθρώπινου κόσμου και, επιπλέον, ότι η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο, τον παραγωγό και τα προϊόντα του έχει εξαφανιστεί εντελώς από τη συνείδηση (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 169).»

Η πραγματοποίηση, λοιπόν, είναι ένας ορισμένος, ακραίος τρόπος της συνείδησης, δηλαδή ένας τρόπος της αντικειμενοποίησης του ανθρώπινου κόσμου από τον άνθρωπο. «Ακόμα και τη στιγμή που ο άνθρωπος συλλαμβάνει τον κόσμο με πραγματοποιημένους όρους, συνεχίζει να τον παράγει. Παραδόξως, ο άνθρωπος είναι ικανός να παράγει μια πραγματικότητα η οποία τον αρνείται» (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 171).

Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούμε να αναρωτηθούμε αν ο άνθρωπος εξακολουθεί να διατηρεί την επίγνωση ότι η παιδική ηλικία, ως έννοια και κοινωνική θέση, έχει φτιαχτεί από ανθρώπους σε καθορισμένες ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες και, ως εκ τούτου, μπορεί να ξαναφτιαχτεί απ' αυτούς. Επίσης, θα πρέπει να αναζητήσουμε τους τρόπους απο-πραγματοποίησης της συνείδησης, που αποδίδει μια ανιστορική, οικουμενική και αμετάβλητη υπόσταση στην «παιδική ηλικία».

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Τα ανθρωπολογικά, ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στους τρόπους εννοιολόγησης και αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας, τόσο στο εσωτερικό μιας κοινωνίας όσο και μεταξύ των κοινωνιών.
- Η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στην κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών, στον αποκλεισμό τους από τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων και, κατ' επέκταση, στο χαμηλό στάτους τους στην κοινωνία.
- Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής, επιχειρήσαμε την αποφυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας διαμέσου της ανάδειξης των κοινωνικών παραγόντων και των συνθηκών που την καθορίζουν, και, κατά συνέπεια, του πλουραλισμού που τη χαρακτηρίζει.
- Η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η «πραγματικότητα» αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης, νοηματοδότησης και διευθέτησης στις σχέσεις των ανθρώπων και στους λόγους (επιστημονικούς,

πολιτικούς, δημοσιογραφικούς κλπ.).

- Η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας στη νεωτερικότητα παράγει έναν ισχυρό διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικες. Στη νεωτερικότητα τα παιδιά θεωρούνται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως άνθρωποι μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους.
- Κατά τον Agies, η παιδική ηλικία δεν υπήρχε την εποχή του Μεσαίωνα ως ιδιαίτερη κοινωνική κατηγορία, δηλαδή δεν υπήρχαν σύνορα ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικους.
- Για αρκετούς ιστορικούς της παιδικής ηλικίας, η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών στο παρελθόν δεν σημαίνει ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρχε. Κάθε εποχή παράγει τα δικά της πρότυπα της παιδικής ηλικίας.
- Τα ανθρωπολογικά δεδομένα αναδεικνύουν την ποικιλία των αντιλήψεων και πρακτικών γύρω από την παιδική σεξουαλικότητα και αμφισβητούν τη (δυτική) υπόθεση ότι η σεξουαλικότητα είναι βιολογικά καθορισμένη.
- Ο Elias αποδεικνύει ότι η δυσκολία και η αμηχανία των σημερινών ενηλίκων να μιλήσουν με τα παιδιά τους για τις σεξουαλικές σχέσεις, οι οποίες εμφανίζονται σήμερα ως κάτι που προκύπτει φυσικά, έχει καταβολές σε μια πολιτισμική διαδικασία και δεν έχει βιολογικά αίτια.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Γιατί η φυσικοποίηση της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των παιδιών στην κοινωνία;
- Τι εννοούμε όταν λέμε ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή;
- Ποια είναι η θεωρητική και μεθοδολογική πρωτοτυπία του Agies;
- Ποια κριτική ασκείται στην ερμηνεία του Agies;
- Για ποιον λόγο ο Elias χρησιμοποιεί τους διαλόγους του Erasmus;
- Τι σημαίνει η πραγματοποίηση της παιδικής ηλικίας;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agies, P. (1990). *Αιώνες της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.

Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York and London: Routledge.

Elias, N. (1997). *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση: Κοινωνιογενετικές και Ψυχογενετικές Έρευνες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In M.J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 35-49). New York: Open University Press.

Gregor, T. (1985). *Anxious Pleasures*. Chicago: Chicago University Press.

Herdt, G. (1993). *Semen Transactions in Sambia Culture: In Ritualized Homosexuality in Melanesia*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hughes, M. & Kroehler, J.C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. In M.J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 93-111). New York: Open University Press.

Kehily, M.J. & Montgomery, H. (2009). Innocence and experience. In M.J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 70-89). New York: Open University Press.

Μπέργκερ, Α.Π. & Λούκμαν, Τ. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.

Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια Παιδιά. Οριοθετήσεις της «Παιδικής Ηλικίας» στον Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Pollock, L. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.

Vance, C. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: a theoretical comment, *Social Science and Medicine*. 33 (8), 875-84.

Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Ακούστε την παρακάτω ραδιοφωνική εκπομπή για την παιδική ηλικία στον Μεσαίωνα και σχολιάστε γραπτά τη συγκεκριμένη συζήτηση.

<https://www.youtube.com/watch?v=zBfcRvKjkU8>

2. Παρακολουθήστε το βίντεο για το πλύσιμο των μωρών σε τρεις διαφορετικές κουλτούρες και σχολιάστε την άποψη της Margaret Mead για τις διαφορές στο πλύσιμο των παιδιών και στη σχέση της μητέρας με το παιδί.

<https://www.youtube.com/watch?v=Z7PYCc7cZis>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα: α) φυσικοποίησης και, άρα, πραγματοποίησης της παιδικής ηλικίας, και β) αποφυσικοποίησης και, άρα, αποπραγματοποίησης της παιδικής ηλικίας. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ένα παράδειγμα πραγματοποίησης και ένα αποπραγματοποίησης;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Κοινωνική Κατασκευή – Social Construction

Φύση - Nature

Φυσικοποίηση – Naturalization

Αποφυσικοποίηση - Denaturalization

Πραγματικότητα – Reality

Νεωτερικότητα – Modernity

Λόγος – Discourse

Συμβολική Αλληλεπίδραση – Symbolic Interactionism

Βιομηχανική Επανάσταση – Industrial Revolution

Σεξουαλικότητα – Sexuality

Πραγμοποίηση - Reification



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρίες Κοινωνικοποίησης και Ανάπτυξης της Παιδικής Ηλικίας

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Η συμβολή της αναπτυξιακής ψυχολογίας στη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας: Μια κριτική αποτίμηση
- Κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης
- Νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας

- Σύνοψη κεφαλαίων του βιβλίου
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, τη σχέση της με την ανάπτυξη των παιδιών και την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Επίσης, θα προσεγγίσουμε κριτικά τις βασικότερες θεωρίες που επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση και, γενικότερα, την αντιμετώπιση των παιδιών. Προκαταρκτικά, μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία πολιτιστικής μάθησης, με την οποία το απροστάτευτο παιδί γίνεται ένα πρόσωπο με αυτοσυνείδηση, πληροφόρηση και δεξιότητες που απαιτεί ο πολιτισμός στον οποίο ανήκει. Επίσης, η κοινωνικοποίηση συνδέει τις διάφορες γενιές μεταξύ τους (Giddens, 2002, σ. 76).

Τα παιδιά δεν αποτελούν αντικείμενο του ενδιαφέροντος μόνο για τους γονείς και τους επαγγελματίες που εργάζονται για τα παιδιά και μαζί με τα παιδιά, αλλά και για τους επιστήμονες γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η ιστορία και η κοινωνιολογία. Τα παιδιά ως κοινωνική ομάδα προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των ειδικών και των πολιτικών στη Δυτική Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική στα τέλη του 19ου αιώνα, λόγω σημαντικών αλλαγών στις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της ζωής. Οι νέες απαιτήσεις της παραγωγικής διαδικασίας, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η εκβιομηχάνιση και η εξειδίκευση, η αστικοποίηση και η ανάγκη διατήρησης της δημόσιας τάξης οδήγησαν τα κράτη να ενδιαφερθούν για τη φυσική, πνευματική και ηθική «υγεία» του έθνους-κράτους, την οποία συνδέανε μ' αυτήν των ανθρώπων, και κυρίως των παιδιών-μελών αυτού του κράτους (Hendrick, 1994). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Erica Burman (1994, σσ. 10-12· επίσης, βλέπε Mayall, 2013, σ. 3), η μελέτη της συμπεριφοράς και της ζωής των νηπίων είχε ξεκινήσει νωρίτερα, τον 19ο αιώνα, στο πλαίσιο του γενικότερου ενδιαφέροντος για τον ρόλο των γενετικών χαρακτηριστικών και την επίδραση του περιβάλλοντος. Η γενικότερη ιδέα ήταν ότι τα πολύ μικρά παιδιά, επειδή δεν πρόλαβαν να εκπαιδευτούν και να μάθουν, είναι πιο κοντά στη φύση και, άρα, η μελέτη της συμπεριφοράς τους μπορεί να βοηθήσει στην

κατανόηση του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος (Mayall, 2013, σ. 3). Συγκεκριμένα, η μελέτη των μικρών παιδιών στόχευε στην ανακάλυψη των ριζών ή καταγωγών και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του εγκεφάλου, ο οποίος ταυτιζόταν με την ενηλικότητα (Burman, 1994, σ. 10). Ο Morss (1990) έχει υποστηρίξει ότι η θεωρία του Δαρβίνου ενίσχυσε μια ορισμένη εκδοχή της βιολογίας, η οποία έδινε έμφαση στην προοδευτική εξέλιξη προς την ενηλικότητα παρά στις διάφορες παραλλαγές της διαδικασίας ενηλικίωσης. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά μετατράπηκαν σε αντικείμενο παρατήρησης, μέτρησης, αξιολόγησης και ταξινόμησης, ιδιαίτερα με την υποχρεωτική τους τοποθέτηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η παιδική ηλικία, όπως και η πορεία μετάβασης από τη βρεφική ηλικία στην ενηλικότητα, φυσικοποιήθηκαν σύμφωνα με τις κυρίαρχες παραδοχές της επιστημονικής σκέψης της εποχής (Burman, 1994· Prout, 2005· Woodhead, 2003). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την κατασκευή ενός κανονιστικού προτύπου παιδικής ηλικίας σε συνάρτηση με το οποίο παρατηρούνται, αξιολογούνται και ταξινομούνται όλες οι παιδικές ηλικίες.

Η συμβολή της αναπτυξιακής ψυχολογίας στη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας: Μια κριτική αποτίμηση

Στο πλαίσιο αυτού του γενικότερου ενδιαφέροντος για τη μελέτη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού αναδύθηκε η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κομβική έννοια της οποίας είναι η ανάπτυξη του ατόμου και του είδους. Η επιστημονική αυτή προσέγγιση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ιστορικής ανάπτυξης του θετικισμού (τέλη 19ου, αρχές 20ού), ο οποίος επηρέασε τις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες προσπαθούσαν να μιμηθούν τις φυσικές, μελετώντας τα κοινωνικά φαινόμενα ακριβώς όπως μελετούσαν οι φυσικοί επιστήμονες τα φυσικά. Επίσης, την ίδια περίοδο τα παιδιά άρχισαν να γίνονται αντιληπτά ως μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία, με ειδικά προβλήματα και ιδιαίτερες ανάγκες συγκριτικά μ' αυτές των ενηλίκων, η οποία πρέπει να προστατευτεί και να εξασφαλίσει την ευημερία της, αλλά και να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Από τις αρχές του 20ού αιώνα η επιστήμη αυτή άσκησε μεγάλη επίδραση στις αντιλήψεις και στις στάσεις των ενηλίκων για την παιδική ηλικία. Η επιστήμη αυτή ορίζει τη γραμμική και σταδιακή πρόοδο της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Piaget (1950·1997), ο οποίος είναι ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς για την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, το παιδί αρχικά είναι εγωκεντρικό και σταδιακά αναπτύσσει ηθικές ευαισθησίες και ικανότητες ορθολογισμού, οι οποίες συνδέονται αποκλειστικά με την ενήλικη σκέψη. Ωστόσο, η κριτική που του ασκείται είναι ότι περιέγραψε τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών με ντετερμινιστικό τρόπο, ως μια σειρά από διακριτά στάδια, το καθένα από τα οποία έχει μια δική του γνωστική δομή και όπου η κατάκτηση του ενός είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετάβαση στο επόμενο. Ουσιαστικά, περιέγραψε μια καθολική, σταδιακή, γραμμική αναπτυξιακή πορεία που ισχύει για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν. Η ορθολογική ανάπτυξη του παιδικού νου τείνει να περιγράφεται ως μια γραμμική, προβλέψιμη και προδιαγεγραμμένη διαδικασία. Στη θεωρία της γενετικής επιστημολογίας, όπως διατυπώθηκε από τον Piaget, η αναπτυξιακή διαδικασία της λογικής του παιδιού εξωθείται σε μια προκαθορισμένη καθολική δομή ενήλικης ορθολογικότητας. Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού είναι η «επιστημονική ορθολογικότητα» που κατέχουν αποκλειστικά οι ενήλικοι. Η ανάπτυξη του παιδικού νου εμφανίζεται ως μια φυσική διαδικασία και, κατά συνέπεια, υποτιμάται η συμβολή της γλώσσας στη συνάρθρωση του νου και του εαυτού. Ο κοινωνιολόγος Chris Jenks (1996) λέει ότι τα παιδιά βιώνουν τη βία μιας σύγχρονης μορφής επιστημονικής ορθολογικότητας, η οποία εξαλείφει τις διαφορές των παιδιών, εφόσον παραμελεί την υλική βάση του πραγματικού περιεχομένου της σκέψης, δηλαδή τις συνθήκες της κοινωνικής ζωής όπου αναπτύσσεται η σκέψη.

Η θέση ότι το παιδί ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη γνωστική, ηθική και συναισθηματική αναπτυξιακή πορεία έχει ως αποτέλεσμα την κατασκευή και τη φυσικοποίηση ενός κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένου προτύπου «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας. Η κυρίαρχη επιστημονική γνώση καθορίζει τις κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις για τις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών, καθώς και για το αναμενόμενο επίπεδο βιολογικής, συναισθηματικής, γνωστικής, ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους, ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Το πρότυπο του «φυσιολογικού» παιδιού μπορεί να μετατραπεί σχετικά εύκολα και ανεπαίσθητα σε «κανονιστικό» πρότυπο και «αντικειμενικό» μέτρο παρατήρησης, σύγκρισης, αξιολόγησης, καταγραφής και ιεραρχικής ταξινόμησης όλων των παιδιών.

Η κοινωνικά κατασκευασμένη ιδεατή μορφή κανονικότητας αποτελεί το μέσο παρατήρησης, ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού προς την ενηλικίωση, με στόχο την έγκαιρη διάγνωση της απόκλισης από το «φυσιολογικό» και την παρέμβαση πάνω στο «μη φυσιολογικό» παιδικό σώμα για την επανόρθωση και τη θεραπεία του και, κατ' επέκταση, για τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Τα παιδιά, λοιπόν, αντιμετωπίζονται με βάση την κανονιστική εικόνα της παιδικής ηλικίας, η οποία παράγεται στους λόγους (discourses), όπως της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που ελέγχουν τα σύνορα γύρω από την κοινωνική της θέση (status). Τα σύνορα αυτά προδιαγράφουν έναν χώρο για τα παιδιά στην κοινωνία, ο οποίος εκφράζει τον κοινωνικό έλεγχο και την κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους.

Στον πυρήνα του θεωρητικού σχήματος του Piaget, τα παιδιά είναι εγγενώς ελλειπτικά, καθώς, λόγω ηλικίας, δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, τις οποίες θα αποκτήσουν σταδιακά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία προς την ενηλικίωση. Επομένως, η ηλικία και η ικανότητα συνδέονται άμεσα και είναι αζεχώριστες. Το αναπτυσσόμενο παιδί καθορίζεται από το αναπτυσσόμενο βιολογικό του σώμα και, κατά συνέπεια, η παιδική ηλικία θεωρείται ως ελλειπτική, ενώ η ενηλικιότητα γίνεται αντιληπτή ως η επιτομή της ικανότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά περισσότερο ως αντικείμενα παρά ως υποκείμενα που έχουν την ικανότητα ενσυνείδητης δράσης (agency) ή, για να το θέσουμε αλλιώς, τα παιδιά θεωρούνται μαθητευόμενοι ενήλικες σε μια μεταβατική διαδικασία του να γίνουν ορθολογικά και ηθικά ανθρώπινα όντα, και όχι υποκείμενα που έχουν μια υπόσταση στο παρόν. Τέλος, το θεωρητικό σχήμα του Piaget έχει μια καθολική διάσταση, δηλαδή υποτίθεται ότι ισχύει για όλα τα παιδιά, ωστόσο το δείγμα του είναι πολύ περιορισμένο και δεν επιτρέπει γενικεύσεις αυτού του τύπου.

Η Woodhead (2009) διακρίνει τρεις βασικές προτεραιότητες στη μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού από τις αρχές του 20ού αιώνα. Η πρώτη αφορά την περιγραφή των αναπτυξιακών σταδίων μέσω συγκεκριμένων μεθόδων παρατήρησης. Η δεύτερη ήταν να εξηγήσουν αυτά τα αναπτυξιακά πρότυπα διαμορφώνοντας κατάλληλες θεωρίες. Για παράδειγμα, στον έναν πόλο του θεωρητικού φάσματος υπήρχε η ιδέα ενός γενετικά καθορισμένου αναπτυξιακού πλάνου, ενώ στον άλλο δινόταν έμφαση

στις επιδράσεις του περιβάλλοντος, δηλαδή στη μάθηση άθρηστην εμπειρία. Τέλος, η τρίτη προτεραιότητα αφορούσε τη μέτρηση των περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση των ατομικών διαφορών.

Στις δυτικές ευρωπαϊκές χώρες και στη Βόρεια Αμερική η αναπτυξιακή ψυχολογία παρέχει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο, σε μεγάλο βαθμό, προσλαμβάνεται και γίνεται κατανοητή η παιδική ηλικία και τα παιδιά. Πολιτικοί και ειδικοί που ασχολούνται με την κοινωνική πολιτική για τα παιδιά στηρίζονται σε ιδέες που προέρχονται από το συγκεκριμένο ψυχολογικό επιστημονικό παράδειγμα, οι οποίες επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές που θεσπίζουν (Mayall, 2013, σ. 4). Επίσης, άνθρωποι που ασχολούνται επαγγελματικά με την παροχή υπηρεσιών (υγείας, εκπαίδευσης κλπ.) εκπαιδεύονται μέσα σε ψυχολογικά παραδείγματα, ενώ ακόμη και αυτοί που εργάζονται σε υπηρεσίες που ασχολούνται με παιδιά, όπως οι νομικές υπηρεσίες και η αστυνομία, προσκαλούν ψυχολόγους ως ειδικούς μάρτυρες και συμβούλους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επίδρασης αυτής της επιστημονικής σκέψης είναι ο διαχωρισμός των παιδιών στο σχολείο σε ηλικιακές ομάδες, ακριβώς επειδή θεωρείται ότι βρίσκονται στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο λόγω ηλικίας.

Μια τεκμηριωμένη κριτική που ασκείται σ' αυτήν την επιστημονική προσέγγιση είναι ότι αυτές οι ιδέες και οι πρακτικές για την παιδική ηλικία αναπτύχθηκαν σε ιδιαίτερες ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες και δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ. Για παράδειγμα, η ιδέα ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη τη μητρική φροντίδα αντανακλά κοινωνίες όπου η μητέρα που ζει σε μια πυρηνική οικογένεια έχει επωμιστεί την ευθύνη της ανατροφής και φροντίδας του παιδιού της, η οποία θεωρείται ότι προκύπτει από τη γυναικεία της φύση. Η Elisabeth Badinter (1997) αναλύει διεξοδικά την κοινωνική επινόηση και κατασκευή του μητρικού προτύπου. Συγκεκριμένα, με εμπειρικά τεκμηριωμένο τρόπο δείχνει ότι το μητρικό πρότυπο αποκτά διαφορετική σημασία και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε κοινωνικές

συνθήκες και τους επιστημονικούς λόγους για την ανατροφή των παιδιών, τον ρόλο των δύο φύλων, την οργάνωση της οικογενειακής ζωής κλπ. Επίσης, η Brandley (1989)



αναλύει τις διαφορετικές ιδέες για τη φροντίδα και ανατροφή του παιδιού σε διαφορετικές εποχές στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, και δείχνει ότι οι ιδέες αυτές δεν θα πρέπει να ιδωθούν ως δεδομένες και αντικειμενικές, αλλά ως ιστορίες και αφηγήσεις μιας ορισμένης χωροχρονικής συνθήκης. Επιπλέον, έχει υποστηριχτεί ότι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού βασίζεται άκριτα σε ψυχολογικές ιδέες που αναπτύχθηκαν στη Δύση, όπως είναι η θεώρηση της πυρηνικής οικογένειας ως του καταλληλότερου κοινωνικού πλαισίου για την ανατροφή ενός παιδιού και, επομένως, η μετατροπή του σε κανονιστικό πρότυπο (Stephens, 1995). Αξιοσημείωτη είναι και η φιλοσοφική κριτική που ασκήθηκε στον θετικιστικό εμπειρισμό της αναπτυξιακής ψυχολογίας και των βιοϊατρικών επιστημών

στο πλαίσιο της εργασίας γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών (Archard, 1993) και η οποία κατάφερε να δείξει ότι το ιδεώδες του Piaget για την ενήλικη γνωστική ικανότητα έχει δυτικές καταβολές, όπως και η έρευνα του Matthews (1994) που έδειξε ότι τα παιδιά είναι δρώντα υποκείμενα που έχουν την ικανότητα της ηθικής κρίσης από πολύ μικρή ηλικία. Η σύγχρονη κοινωνιολογία έφερε στο προσκήνιο την επίδραση της δομής (τάξη, φύλο, εθνότητα) στην αναπτυξιακή διαδικασία και αμφισβήτησε την ηγεμονία της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Αμφισβήτησε την ιδέα ενός καθολικού μοντέλου ανάπτυξης του παιδιού, το οποίο υπερβαίνει τους δομικούς καθορισμούς, υποστηρίζοντας με εμπειρικά τεκμηριωμένο τρόπο ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή.

Η παραδοσιακή αναπτυξιακή ψυχολογία απέτυχε να αναγνωρίσει την επίδραση του κοινωνικού και του πολιτισμικού πλαισίου στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Woodhead, 1997). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την προβολή μίας ενιαίας παιδικής ηλικίας και την εδραίωση μίας καθολικής αλήθειας για τα παιδιά, με αφετηρία τη θέση ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια όπου και αν βρίσκονται, ανεξάρτητα από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η ανάπτυξη, όμως, δεν είναι δυνατό να προσεγγίζεται έξω και ανεξάρτητα από τον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο μέσα στον οποίο επιτελείται. Η ανάπτυξη σχετίζεται με τη μάθηση, η οποία συναρτάται με τις πολιτισμικές συνθήκες και τις κοινωνικές συνιστώσες, όπως η τάξη, το φύλο και η εθνότητα (Μακρυγιάννη, 2003). Στον βαθμό που αυτά τα ψυχολογικά μοντέλα είναι μονωμένα από τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά, η φυσικοποίηση και η παγκοσμιοποίηση ενός κοινωνικά καθορισμένου προτύπου της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού και της παιδικής ηλικίας είναι αναπόφευκτη.

Ακόμη, η επιστήμη αυτή απέτυχε να αναγνωρίσει τα παιδιά ως κοινωνικούς δρώντες, γιατί εστίασε την προσοχή της κυρίως στη μελέτη της ψυχολογικής και φυσιολογικής ανάπτυξής τους. Είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά αναπτύσσονται τόσο ψυχολογικά όσο και βιολογικά, εξίσου ξεκάθαρο, όμως, είναι ότι θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών στην ανάπτυξη των παιδιών, όταν προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς βιώνουν τις παιδικές τους ηλικίες και τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται ως δρώντα

υποκείμενα. Δεν έδωσε σημασία στην οπτική των παιδιών, γιατί ο ρόλος τους στην κοινωνία γίνεται αντιληπτός με όρους μέλλοντος. Εφόσον, λοιπόν, τα παιδιά θεωρούνται ανίκανα να επιλέξουν ή να το κάνουν υπεύθυνα και με επιδεξιότητα και αφού δεν έχουν εμπειρία, δεν θα πρέπει να τους δοθεί η ευθύνη του φορέα δικαιωμάτων, σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρητική σκέψη. Ωστόσο, δεν είναι ηθικά αποδεκτό πλέον να πει κανείς ότι τα παιδιά δεν μπορούν και δεν πρέπει να έχουν δικαιώματα.

Ορισμένοι, όπως ο Allport (1968, όπ. αναφ. στο Mayall, 2013), ισχυρίστηκαν ότι τα ευρήματα της ψυχολογίας δεν στηρίζονται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα όσο σε ιδέες που ανήκουν σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτικά περιβάλλοντα. Ένα μέρος της κριτικής επικεντρώθηκε στην ενίσχυση της ιδεολογίας της εξάρτησης από τον αναπτυξιακό λόγο της ψυχολογίας και στη δικαιολόγηση της άρνησης των δικαιωμάτων των παιδιών. Σημαντική κριτική ασκήθηκε στο γεγονός ότι τα ευρήματα της συμβατικής αναπτυξιακής ψυχολογίας προέκυψαν κυρίως σε εργαστηριακές συνθήκες και οι ερευνητές είχαν μερική και, άρα, περιορισμένη προσέγγιση, διότι εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε ορισμένες μόνο όψεις της ζωής και των δραστηριοτήτων των παιδιών (Mayall, 2013, σ. 8). Συνολικά, η κριτική έχει υποστηρίξει ότι δεν μελετήθηκαν όλες οι όψεις της παιδικής ηλικίας ούτε οι καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών σε καθημερινά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η παραδοσιακή αναπτυξιακή ψυχολογία έχει κατηγορηθεί ως ανιστορική, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη την ενδεχομενικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως και ότι η κοινωνική δραστηριότητα καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (Zuckerman, 1993, σ. 231, όπ. αναφ. στο Mayall, 2013, σ. 9). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στη δεκαετία του '70 η αναπτυξιακή ψυχολογία, ίσως και λόγω της πίεσης αυτής της πολυεπίπεδης κριτικής που της ασκήθηκε, επιχείρησε να βγει από τα εργαστήρια και να μελετήσει τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, τα οποία άρχισαν να γίνονται αντιληπτά ως κοινωνικά όντα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στην καθημερινή ζωή και στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται πλέον αντιληπτή ως πρακτική αλληλεπίδρασης, στην οποία τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά (Denzin, 1977). Πολύ σημαντική στην ανάπτυξη της θεωρητικής παράδοσης της συμβολικής αλληλεπίδρασης ήταν η κοινωνιολογική σχολή του Σικάγου, η οποία ξεκίνησε τη

δεκαετία του '20 και αναβίωσε τη δεκαετία του '60. Η βασική επιστημολογική ιδέα ήταν ότι οι άνθρωποι δρουν με γνώμονα τα νοήματα της κοινωνικής ζωής, νοήματα τα οποία κατασκευάζονται μέσω της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Σ' αυτήν τη θεωρητική κατεύθυνση τοποθετείται και η σπουδαία επιστημονική δουλειά του κοινωνιολόγου Erving Goffman. Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι και η κριτική του Michael Cole (1996, όπ. αναφ. στο Mayall, 2013), ο οποίος αντλεί από τον Vygotsky, στην παραδοσιακή ψυχολογία ως νατουραλιστική, θεμελιωμένη σε έναν βιολογικό λόγο. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι είναι αναγκαία μια άλλη ψυχολογική προσέγγιση που θα ξεετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι πνευματικές διαδικασίες διαμορφώνονται από την κουλτούρα, και, ως εκ τούτου, δεν είναι καθολικές αλλά ενδεχομενικές.

Η προσέγγιση του Piaget διέπεται από έναν βιολογικό ντετερμινισμό, καθώς εστιάζει κυρίως στη σχέση ανάμεσα στη χρονολογική ηλικία και τις φυσικές ιδιότητες που αντιστοιχούν σ' αυτήν. Η μεγάλη επίδραση των ιδεών του Piaget και, γενικότερα, της παραδοσιακής αναπτυξιακής ψυχολογίας όχι μόνο στον ακαδημαϊκό χώρο αλλά και γενικότερα στην κοινωνία μπορεί να κατανοηθεί περαιτέρω, αν λάβουμε υπόψη τη δύναμη και την πίστη στην «αντικειμενική επιστημονική γνώση», η οποία ήταν προϊόν της κυριαρχίας της θετικιστικής σκέψης στα τέλη του 19ου αιώνα. Η θετικιστική επιστημονική σκέψη, όπως εκφράστηκε μέσα από την ιατρική, τη βιολογία και την ψυχολογία, είχε μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Από τις απαρχές αυτής της επιστήμης μέχρι και τα μέσα του 20ού αιώνα η κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα αναπτύχτηκε στο ίδιο θετικιστικό ντετερμινιστικό πλαίσιο αναφοράς (James & James, 2012, σ. 40). Οι κοινωνιολόγοι εκείνης της εποχής, οι οποίοι εργάζονταν εμπνεόμενοι κυρίως από το θεωρητικό παράδειγμα του λειτουργισμού αρχικά και του δομολειτουργισμού στη συνέχεια, θεωρούσαν το παιδί απλώς ως μέρος της οικογένειας και του νοικοκυριού, καθώς και ως παθητικό αποδέκτη της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του. Όπως θα δούμε παρακάτω (όχι μόνο σ' αυτό το κεφάλαιο αλλά και στα υπόλοιπα), οι θετικιστικές και ντετερμινιστικές ερμηνείες της (δομο)λειτουργιστικής κοινωνιολογίας αμφισβητήθηκαν έντονα από τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και τη θεωρία του λόγου.

Κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης

Οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης εξακολουθούν να επηρεάζουν τη «φιλοσοφία» και λειτουργία των κοινωνικών θεσμών που αφορούν άμεσα την παιδική ηλικία αλλά και τις τρέχουσες αντιλήψεις για τα παιδιά.

Σύμφωνα με τις κλασικές λειτουργιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης (Durkheim, 1961· 1982· 1997· Parsons, 1951· 1982), η διαδικασία μετάβασης του παιδιού στην ενήλικη ζωή πραγματοποιείται από τις πρακτικές κοινωνικοποίησης, μέσα από τις οποίες ολοκληρώνεται η σταδιακή ενσωμάτωση και προσαρμογή του «φυσικού» παιδιού στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα, στη λειτουργιστική και δομολειτουργιστική κοινωνιολογική θεωρία το παιδί γίνεται αντιληπτό ως παθητικό ον που δεν έχει μια πλήρως αναπτυγμένη κοινωνική υπόσταση και, κατά συνέπεια, έχει την ανάγκη της φροντίδας και της καθοδήγησης των ενηλίκων. Το παιδί έχει αξία αποκλειστικά ως μελλοντικός ενήλικος πολίτης και εργαζόμενος, και, κατ' επέκταση, η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή και νομιμοποιείται ως περίοδος εκγύμνασης και εκμάθησης. Στο πλαίσιο αυτού του θεωρητικού σχήματος το παιδί έχει χάσει οριστικά το παρόν του και υπάρχει μέσα από την προβολή του σε έναν μελλοντικό χρόνο, καθώς προσλαμβάνεται αποκλειστικά ως μαθητευόμενος ενήλικας (Jenks, 1996· Μακρυγιώτη, 1997). Μ' αυτήν την έννοια, κατασκευάζεται ένα πρότυπο της παιδικής ηλικίας ως καθολικής, αμετάβλητης και, άρα, δεδομένης. Σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, τα παιδιά απεικονίζονται ως ατελή κοινωνικά όντα τα οποία αποκτούν μια ολοκληρωμένη κοινωνική υπόσταση μέσω μιας προκαθορισμένης από τους ενηλίκους διαδικασίας κοινωνικοποίησης (Durkheim, 1982· Parsons, 1982). Η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως ένα μεταβατικό στάδιο και όχι ως κοινωνικό γίγνεσθαι. Υπό αυτήν την ενηλικοκεντρική σκοπιά, τα παιδιά απεικονίζονται ως δυνάμει κοινωνικά όντα, ως μελλοντικοί ενήλικοι πολίτες, δηλαδή χωρίς παρόν. Το «παιδί», λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ως ένα ελλειπτικό, ανώριμο, ανεπαρκές και άπειρο ον, το οποίο η κοινωνία των ενηλίκων θα πρέπει να προετοιμάσει, να εκπαιδεύσει και για το οποίο θα πρέπει, γενικότερα, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες θα ωριμάσει και θα ολοκληρωθεί ως ορθολογική και συνετή προσωπικότητα. Οι αντιλήψεις αυτές για το «παιδί» αντανακλούν μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής τάξης (order) ή, αλλιώς, μια ενήλικη κοινωνική δομή, η οποία

παρουσιάζεται ρητά ή άρρητα ως πλήρης, συνεκτική, ορθολογική, ωφέλιμη και επιθυμητή, ενώ συχνά ο κόσμος της παιδικής ηλικίας παρομοιάζεται με τον κόσμο των «πρωτόγονων» ανθρώπων (Durkheim, 1982· Parsons, 1982).

Η ρηματική κατασκευή αυτή στηρίζεται σε μια φυσικοποιημένη ιδέα, σύμφωνα με την οποία το παιδί, λόγω της ιδιαίτερης φύσης του, είναι επικίνδυνο για την κοινωνία αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό, οπότε θα πρέπει να ελεγχθεί, να αναδιαμορφωθεί και να ρυθμιστεί στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς, συνεκτικής και καθολικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης, η οποία αποσκοπεί στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στην εκάστοτε κοινωνική τάξη πραγμάτων. Η θεώρηση του παιδιού ως ατελώς κοινωνικοποιημένου και, συνεπώς, ελλειπτικού όντος το τοποθετεί αυτομάτα στο περιθώριο της κοινωνίας και του πολιτισμού. Το παιδί παρομοιάζεται με τον απολίτιστο, τον άγριο ή τον πρωτόγονο, και αυτό διευκολύνει την κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερης κοινωνικής κατηγορίας, η οποία αποκλείεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τον Πάρσονς (1964, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 1987, σ. 52): «η παιδική ηλικία είναι το πρόβλημα των βαρβάρων. Δεν διαφέρει δηλαδή από μια ορδή ξένων και μη προσαρμοσμένων ατόμων που εισχωρούν στον κόσμο των ενηλίκων, αλλά που πρέπει να εξημερωθούν πριν γίνουν αποδεκτοί».

Κοινό σημείο ανάμεσα στο παιδί και τον άγριο θεωρείται ότι είναι η δυνατότητα εκπολιτισμού και, άρα, «εξανθρωπισμού» τους. Με άλλα λόγια, είναι η πιθανότητα να ενταχτούν τα παιδιά στην κοινωνία, με την αυστηρή προϋπόθεση να ακολουθήσουν τις υποδείξεις, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία των ενηλίκων και των πολιτισμένων (Jenks, 1982· 1996· Μακρυνιώτη, 1987· 1997).

Η αναπαράσταση του παιδιού ως απολίτιστου στο πλαίσιο του λειτουργισμού είχε ως στόχο να τονίσει τον υποτιθέμενο ασταθή και ευμετάβλητο ψυχικό του κόσμο.

Το παιδί παρουσιάζεται ως συναισθηματικά απρόβλεπτο και κυκλοθυμικό. Η συμπεριφορά του φέρεται να υποκινείται από τα φυσικά ένστικτα και όχι από τους κοινωνικούς κανόνες. Υπό αυτήν την έννοια, μοιάζει με έναν απολίτιστο άνθρωπο, ο οποίος δεν μπορεί να ελέγξει τις φυσικές του παρορμήσεις και



επιθυμίες, και, άρα, είναι επικίνδυνος όχι μόνο για τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και για την κοινωνία. Αυτή η υποτιθέμενα ανεξέλεγκτη και άγρια παιδική φύση τοποθετεί τα παιδιά εκτός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι είναι ο εκπολιτισμός ή εξανθρωπισμός του παιδιού, δηλαδή η ανάπτυξη ενός πνεύματος πειθαρχίας μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, που θα το βοηθήσει να κυριαρχήσει επί του εαυτού του και να αποκτήσει επίγνωση ότι η επιθυμία του έχει καθορισμένα κοινωνικά όρια (Durkheim, 1961). Ο Durkheim (1961, σ. 40) έλεγε ότι ο άνθρωπος πάσχει από «τη νόσο των άπειρων προσδοκιών», με άλλα λόγια οι ανθρώπινες επιθυμίες είναι ακόρεστες. Αυτό οδηγεί τους περισσότερους ανθρώπους στη δυστυχία και στην ανομία, καθώς είναι αδύνατο να ικανοποιήσουν όλες τους τις επιθυμίες. Επομένως, είναι απαραίτητη η παρέμβαση μιας εξωτερικής και ανεξάρτητης δύναμης, όπως είναι η κοινωνία, προκειμένου να περιορίσει τις ανάγκες των ανθρώπων στο επίπεδο του εφικτού και να αποκτήσουν έτσι οι άνθρωποι έναν σκοπό στη ζωή τους και, κατ' επέκταση, μια ικανοποιητική ζωή. Η εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο σ' αυτήν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και πειθαρχίας του παιδιού. Συγκεκριμένα, του παρέχει αξίες, γνώσεις και κανόνες, δηλαδή ένα σταθερό πλαίσιο μέσω του οποίου θα μπορέσει να κατανοήσει τον κόσμο και να ζήσει μια ισορροπημένη ζωή.

Η εκπαίδευση «ζυγνάνει στο παιδί: 1) έναν ορισμένο αριθμό σωματικών και πνευματικών καταστάσεων, που η κοινωνία στην οποία ανήκει θεωρεί ότι δεν πρέπει να λείπουν από κανένα από τα μέλη της, 2) ορισμένες σωματικές και πνευματικές καταστάσεις, που η συγκεκριμένη ομάδα (κάστα, κοινωνική τάξη, οικογένεια, επάγγελμα) θεωρεί, εξίσου, ότι πρέπει να απαντώνται σε όλους όσοι την αποτελούν» (Durkheim, 1956, σ. 70, όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 2004, σ. 20).

Το «παιδί» ορίζεται συνήθως αρνητικά μέσω των ελλείψεων που του αποδίδονται και οι οποίες στο κοινωνικό επίπεδο επιλύονται με την καθιέρωση θεσμών, τη θεσμοθέτηση πρακτικών, με την ανάπτυξη επιστημονικών κλάδων και ειδικοτήτων που αποβλέπουν στην προστασία του και στην εξυπηρέτηση του καλύτερου συμφέροντός του. Η έμφαση στην προστασία συνθέτει μια κοινωνική πραγματικότητα όπου τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως παθητικά, αμέτοχα, ευάλωτα και πλήρως εξαρτημένα. Από τη μία πλευρά, τα παιδιά τοποθετούνται και αναγνωρίζονται κοινωνικά και, από την άλλη, η τοποθέτηση αυτή επιτελείται, κατά κύριο λόγο, μέσω περιορισμών, επιβολών και, στην καλύτερη περίπτωση, μέσω μιας υπό όρους συμμετοχής. Με τον τρόπο αυτόν, το «παιδί» υποτίθεται ότι προστατεύεται από τον επικίνδυνο κόσμο των ενηλίκων και, ταυτόχρονα, ο κόσμος των ενηλίκων προστατεύεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του «παιδιού». Σταδιακά η κοινωνία αίρει τους περιορισμούς, καθώς το «παιδί» μεγαλώνει, δηλαδή ελέγχει ή εξαλείφει τα γνωρίσματα εκείνα που το καθιστούν ιδιαίτερο και τα αντικαθιστά με άλλα, κοινωνικά αποδεκτά, δηλαδή με τα γνωρίσματα των ενηλίκων.

Μια κανονιστική κοινωνική δομή αντικειμενικοποιείται και μια υποτιθέμενη κοινωνική συναίνεση γύρω από τη φύση της πραγματικότητας μετατρέπεται σε σημείο αναφοράς, σε σχέση με το οποίο κρίνονται τα παιδιά ως λιγότερο ή περισσότερο ικανά, και, ως εκ τούτου, η ζωντανή εμπειρία του να είναι κανείς παιδί αγνοείται. Στο πλαίσιο αυτών των θεωριών κοινωνικοποίησης, η κοινωνία συνήθως γίνεται αντιληπτή ως μια αντικειμενική πραγματικότητα, ενώ το άτομο αφενός υποχρεούται να συμμορφωθεί στους κοινωνικούς, αντικειμενικοποιημένους κανόνες και αφετέρου καλείται να αποδεχτεί και να εσωτερικεύσει τις αξίες, τις αντιλήψεις

και τα πρότυπα της κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, το παιδί γίνεται αντιληπτό ως παθητικό, εφόσον αναμένεται απ' αυτό να προσαρμοστεί στις κοινωνικές προδιαγραφές και να σχετιστεί με την κοινωνική πραγματικότητα με έναν τρόπο που έχει ήδη καθοριστεί εκ των προτέρων. Ο λειτουργισμός, λοιπόν, τοποθετεί σε μια προ-κοινωνική θέση (στάτους) τα παιδιά, όπου βρίσκονται κάτω από την εξουσία των ενηλίκων. Σ' αυτό το σχήμα, η κοινωνικοποίηση είναι μια αντικειμενική, μονοδιάστατη διαδικασία μεταβίβασης των περιεχομένων του πολιτισμού από τους ενήλικες στα παιδιά, τα οποία παρομοιάζονται με άδεια δοχεία.

Το παιδί ορίζεται ως παθητικός αποδέκτης των μηνυμάτων των ενηλίκων και κάθε άρνηση αποδοχής εκ μέρους του εκλαμβάνεται ως παρέκκλιση. Το παρόν του παιδιού υφίσταται και έχει νόημα μόνο ως περίοδος προετοιμασίας και εξάσκησης-εκμάθησης για τον επερχόμενο ρόλο του ενήλικου. Στο πλαίσιο αυτό δομείται η ασύμμετρη σχέση εξουσίας ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο, και ευρύτερα ζητήματα εξουσίας που ανακύπτουν εκ των πραγμάτων επιλύονται σύμφωνα μ' αυτήν την αρχή. Τα παιδιά εμφανίζονται εκτεθειμένα στους κινδύνους της ενήλικης κοινωνίας. Η έννοια του κινδύνου είναι συχνά ασαφής και γενική, χωρίς να διαφοροποιείται πολιτισμικά και κοινωνικά. Τα παιδιά εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτα στην πειθώ και, ως εκ τούτου, ανυπεράσπιστα στα οικονομικά συμφέροντα και στους νόμους της αγοράς, αλλά και σε μηνύματα και παροτρύνσεις ακατάλληλες γι' αυτά. Οι επιλογές των παιδιών πραγματοποιούνται με βάση την αρχή των «φυσικών προτιμήσεων». Η προστασία και ο έλεγχος αναδεικνύονται στις ενδεδειγμένες πρακτικές, ικανές να υπερασπιστούν την παιδική ηλικία και τα διαχωριστικά όρια μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Όταν τα διαχωριστικά όρια καταλύονται, τότε ολόκληρη η ηθική και κοινωνική τάξη απειλείται, έτσι ώστε συχνά οι απαντήσεις που υιοθετούνται σε κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο είτε να παίρνουν τη μορφή ηθικού πανικού είτε να πυροδοτούν ακόμη πιο έντονες κατασταλτικές πρακτικές. Από μια κοινωνιολογική οπτική, τα βιολογικά δεδομένα δεν αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες που ρυθμίζουν τις πράξεις των παιδιών, αλλά συγκροτούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να δρουν. Η παιδική ηλικία τοποθετείται στην κοινωνική δομή, γίνεται κατανοητή σε συνάρτηση με τη δράση ενός φάσματος κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων, και συνιστά μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία, η οποία μεταβάλλεται στον χώρο και

στον χρόνο. Ο ορισμός της παιδικής ηλικίας, καθώς και η κοινωνική εμπειρία του να είναι κανείς παιδί, διατρέχεται και επηρεάζεται από κοινωνικές μεταβλητές, και τα παιδιά αναβαθμίζονται πλέον σε δρώντα υποκείμενα. Σε αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους αλλά και τους ενηλίκους οικειοποιούνται πληροφορίες και γνώσεις για τον κόσμο, τις αναπαράγουν, τις διευρύνουν και σταδιακά παράγουν τη δική τους κουλτούρα.

Οι απόψεις για την παιδική ηλικία τις οποίες παράγουν οι κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες συνυπάρχουν στις μέρες μας με μια ρομαντική ερμηνεία της παιδικής ηλικίας (βλέπε το κεφάλαιο 2 στο ανά χειράς βιβλίο), η οποία βρίσκεται στον αντίποδα των προηγούμενων και κατά την οποία τα παιδιά είναι παραμελημένα, καθώς δεν απολαμβάνουν την απαιτούμενη προσοχή και φροντίδα. Στον πυρήνα της ρομαντικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας υπάρχει η άποψη ότι θα πρέπει να αφουγκραστούμε τα παιδιά, να ακούσουμε την αλήθεια τους, καθώς και ότι τα παιδιά φέρουν την αλήθεια ή την πραγματική σοφία αυτού του κόσμου κλπ. Η ερμηνεία αυτή παράγει μια παιδοκεντρική ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσλαμβάνουν



άμεσα και αδιαμεσολάβητα τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα (Cox, 1996· Jenks, 1996). Τα παιδιά θεωρείται ότι εκπροσωπούν τον «χαμένο ανθρωπισμό». Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι πρόκειται για μια ιδεολογία που δημιουργεί την πλάνη της δυνατότητας επιστροφής σε μια πραγματικότητα ή κατάσταση η οποία δεν υπήρξε ποτέ. Η εννοιολόγηση αυτή της παιδικής ηλικίας παραπέμπει στον ρομαντικό λόγο που αναπαριστά με ειδυλλιακό τρόπο το παιδί, καθώς εμφανίζεται καλό και αγαθό από τη φύση του. Το παιδί αυτό υποτίθεται ότι προσεγγίζει τον κόσμο με ένα καθαρό και αγνό βλέμμα, και ότι εκφράζει ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η ανθρωπότητα. Πρόκειται για μια ιδεολογία που υποστηρίζει την επιστροφή σε μια τάξη πραγμάτων όπου οι ηλικιακές κατηγορίες ήταν ευδιάκριτες. Επίσης, τονίζει την

παρακμή των βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης (οικογένειας και σχολείου) εξαιτίας της επέκτασης του νεοφιλελευθερισμού, του υπερκαταναλωτικού ωφελμιστικού ατομικισμού και της ατομικής ευδαιμονίας. Το σχολείο συχνά θεωρείται ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο αίτημα της οικογένειας για τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων με στόχο την αποτελεσματική μετάβαση των παιδιών της στη ρευστή και επισφαλή αγορά εργασίας. Αποδυναμώνεται, λοιπόν, η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου και εμποδίζεται η διαγενεακή μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς, με πολύ σοβαρές συνέπειες στη ζωή και στις συμπεριφορές των νέων. Τα όρια των συμβατικών ρόλων των ενηλίκων και των παιδιών, καθώς και των σχέσεων μεταξύ τους, θολώνουν, και κατασκευάζεται το υβριδικό πρότυπο του παιδιού-μαθητή-ενήλικα-πολίτη. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του Jean-Pierre Le Goff (Πανταζόπουλος, 2009): «Θεωρώντας τους ήδη από την πιο μικρή ηλικία ενήλικες και πολίτες, οι εκπαιδευτές θόλωσαν τις θέσεις και τους ρόλους, βραχυκύκλωσαν την αμεριμνησία της παιδικής ηλικίας και την απροσδιοριστία της εφηβείας, αναγκαία στάδια για τη δόμησή τους. Γι' αυτό, ας μην εκπλησσόμαστε όταν παρατηρούμε να εμφανίζονται εύθραυστες και ασταθείς προσωπικότητες κάτω από τη μάσκα της σοβαροφάνειας».

Το πρόβλημα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστασιοποιούν ιδέες οι οποίες παρουσιάζουν τα παιδιά να είναι από τη φύση τους ευάλωτα, επικίνδυνα ή σε κίνδυνο είναι ότι δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα ίδια τα παιδιά (Alanen, 2003). Τα παιδιά είτε δεν εμφανίζονται καθόλου είτε κατέχουν μια περιθωριακή θέση σ' αυτές τις αφηγήσεις. Για παράδειγμα, συχνά η ανάλυση των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών της κοινωνικοποίησης επικεντρώνεται σε θεσμούς στους οποίους υπάγονται ή εντάσσονται τα παιδιά (π.χ. στην οικογένεια, στο σχολείο κλπ.) και όχι στα ίδια τα παιδιά, που ζουν και δρουν εντός αυτών των θεσμικών καθεστώτων. Το προβληματικό σημείο σ' αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις είναι η υπερβολική σημασία που δίνεται στην έννοια και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία αποκτά μια θεμελιακή θέση στις κοινωνιολογικές αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι ή τι οφείλουν να είναι τα παιδιά και η παιδική ηλικία. Η συγκεκριμένη χρήση της έννοιας της κοινωνικοποίησης παρέχει, λοιπόν, μια οπτική για τα παιδιά εγγενώς ενηλικοκεντρική (James & Prout, 1990· James κ.ά., 1998· Jenks, 1996· Mayall, 1994), δηλαδή τα παιδιά εμφανίζονται αποκλειστικά από την οπτική των ενηλίκων και των

συμφερόντων τους· μια οπτική προσανατολισμένη στο μέλλον, αφού ενδιαφέρεται για το τι πρόκειται να γίνουν παιδιά και όχι για το τι είναι στο παρόν. Η προσέγγιση αυτή δεν επικεντρώνεται άμεσα στα παιδιά ως υποκείμενα που ομιλούν, δρουν και βιώνουν, δηλαδή ως υποκείμενα με τις δικές του σκοπιές, οι οποίες αναπτύσσονται σε συνάρτηση με τις υλικές και συμβολικές συνθήκες στις οποίες ζουν. Αυτή η οπτική παραγνωρίζει τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών να διαμορφώνουν έως έναν βαθμό την πραγματικότητα, την ικανότητά τους να διαπραγματευτούν συλλογικά και να επαναπροσδιορίσουν με βάση τη ζωντανή τους εμπειρία καθολικές έννοιες, όπως του πολίτη, της παιδικής ηλικίας, του μαθητή και της μαθήτριας κλπ.

Η σχέση της κοινωνίας με τα παιδιά δεν είναι μονοσήμαντη και μίας κατεύθυνσης. Τα παιδιά δεν είναι παθητικά προϊόντα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά δρώντα υποκείμενα που συμμετέχουν ενεργά σ' αυτήν. Για παράδειγμα, τα παιδιά αντιστέκονται στις σχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές και διαπραγματεύονται συνεχώς νέα νοήματα για τους εαυτούς τους και την πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Υπό αυτό το πρίσμα, το κυρίαρχο πρότυπο του «παθητικού» παιδιού, που έχει απολέσει το παρόν του, υποκαθίσταται από το παιδί φορέα ενσυνείδητης δράσης (agent). Η θεώρηση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου – φορέα ενσυνείδητης δράσης θέτει σε αμφισβήτηση το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, και άρα και την ίδια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Denzin, 1977· James, 1993· James & Prout, 1990· James, κ.ά., 1998· Jenks, 1996· Mayall, 1994· Prout, 2000). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την ύπαρξή τους με τρόπους που συχνά διαφέρουν από εκείνους των ενηλίκων, λόγω της διαφορετικής θέσης που καταλαμβάνουν στην κοινωνική δομή και, άρα, των διαφορετικών εμπειριών που έχουν. Τα παιδιά συχνά βρίσκουν τρόπους να δημιουργούν ζωτικούς χώρους και να διατηρούν αποστάσεις από τους ελέγχους των πειθαρχικών χώρων και χρόνων τους οποίους υποτίθεται ότι πρέπει να ενσωματώσουν. Με τις παρεκκλίσεις τους από το «φυσιολογικό» αποδεικνύουν ότι σε κάθε είδους πρακτική, είτε είναι θεσμική είτε ρηματική, υπάρχει περιθώριο για την ανάπτυξη αντιστάσεων απέναντι στις πειθαρχικές κοινωνικές δεσμεύσεις και απαιτήσεις. Τα παιδιά έχουν «φωνή», και μάλιστα δυνατή. Αποτελούν οντότητες που συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι και παίρνουν θέση απέναντι στα στέρεα θεσμικά και ρηματικά

οικοδομήματα της κοινωνίας, παρόλο που συνειδητοποιούν την υποτελή τους θέση και την αδυναμία τους να νικήσουν ολοκληρωτικά.

Νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας

Η παραπάνω θέση διατυπώθηκε με τεκμηριωμένο τρόπο στο πλαίσιο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1990), η οποία, από τη δεκαετία του '80 και μετά, μελετάει συστηματικά και άμεσα την κοινωνική ζωή και τον κόσμο των παιδιών. Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας αναπτύχθηκε στον αντίποδα των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών κοινωνικοποίησης αλλά και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, και αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός η παιδική ηλικία ορίζεται ως συνισταμένη των ακόλουθων θέσεων:

- Η παιδική ηλικία μελετάται και αναλύεται στο κοινωνικό επίπεδο, καθώς μόνο έτσι είναι εφικτός ο παραλληλισμός της με άλλες κατηγορίες και δυνατή η παραγωγή γνώσης για τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών.
- Τα παιδιά δεν ανήκουν εκ προοιμίου στο κοινωνικό περιθώριο, αναμένοντας την ενηλικίωσή τους. Αντίθετα, τα παιδιά συμμετέχουν στην οργανωμένη κοινωνία (π.χ. σχολική φοίτηση). Παράλληλα, υφίστανται τις συνέπειες των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών (Μακρυγιώτη, 1987).

Επίσης, στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, προτείνονται συγκεκριμένες αρχές που προσδιορίζουν την κοινωνική ταυτότητα και τη θέση των παιδιών στην κοινωνική δομή:

1. Η παιδική ηλικία μεταβάλλεται ιστορικά και κοινωνικά.
2. Δεν υπάρχει μία παιδική ηλικία, αλλά πολλαπλές. Αυτό γίνεται φανερό από συγκριτικές και διαπολιτισμικές αναλύσεις που αμφισβητούν την άποψη ότι η παιδική ηλικία είναι μοναδική και καθολική.
3. Η έννοια «παιδί» εκφράζει περισσότερο μια σχέση εξουσίας παρά μια ηλικιακή

κατάσταση. Η έμφαση δίνεται στην ασυμμετρία που χαρακτηρίζει τη σχέση παιδιού–ενήλικα σε ό,τι αφορά θέματα εξουσίας, δικαιωμάτων, επιρροής, εξάρτησης κλπ.

4. Η παιδική ηλικία αποτελεί μια σύγχρονη κοινωνική κατασκευή. Αμφισβητείται ως φυσικό και, άρα, καθολικό γνώρισμα των ανθρώπων.

5. Η έρευνα ενδιαφέρεται για τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και τις παιδικές κουλτούρες, οι οποίες μελετώνται με τους όρους τους οποίους τα ίδια τα παιδιά θέτουν.

6. Τα παιδιά δεν είναι ενεργούμενα των κοινωνικών δομών. Είναι ικανά για συλλογική δράση και συλλογικούς αγώνες.

7. Η παιδική ηλικία θεωρείται ως μία κοινωνική μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης, η οποία δεν διαχωρίζεται από άλλες μεταβλητές, όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνικότητα (James & Prout, 1990).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού δεν γίνεται αντιληπτή ως μια αυστηρά προγραμματισμένη και προκαθορισμένη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά είναι παθητικοί αποδέκτες των μηνυμάτων των ενηλίκων. Τα παιδιά έχουν τη δική τους προσέγγιση για την πραγματικότητα, η οποία άλλοτε σχετίζεται και άλλοτε όχι μ' αυτήν των ενηλίκων.

«Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα που έχουν ομιλία, γνώση και βιώματα, ως κοινωνικοί δράστες που εμπλέκονται ενεργά στους κοινωνικούς κόσμους στους οποίους ζουν, καθώς και ως διαδραστικά υποκείμενα που εμπλέκονται με ανθρώπους, ιδεολογίες και θεσμούς και που, μέσω αυτής της εμπλοκής, σφυρηλατούν έναν τόπο για τον εαυτό τους στους δικούς τους κοινωνικούς κόσμους (Alanen, 1988).»

Όπως γίνεται αντιληπτό, η συζήτηση μεταφέρεται στο παιδί και στη δράση του. Η αποκλειστική, όμως, ερευνητική ενασχόληση με το παιδί δεν προσφέρει μια ικανοποιητική εξήγηση και κατανόηση της διττής υπόστασης της παιδικής ηλικίας, όπως δηλαδή βιώνεται καθημερινά από τα παιδιά και όπως καθορίζεται κοινωνικά. Το ζητούμενο είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στο

δρων υποκείμενο παιδί. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη τους κοινωνικούς περιορισμούς που υπαγορεύουν και προδιαγράφουν την εμπειρία της παιδικής ηλικίας.

«Ας μελετήσουμε, λοιπόν, τη γλώσσα, τη δημιουργικότητα ή την ανταπόκριση των παιδιών, αλλά ας μην ξεχνάμε ποτέ πως, ό,τι και να κάνουν, το κάνουν μέσα σε κάποιο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας, που, κατά βάση, έχει κατασκευαστεί και ανακατασκευαστεί από ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις (Qvortrup, 1998).»

«Η κοινωνικοποίηση συντελείται πάντα μέσα στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής. Όχι μόνο τα περιεχόμενά της αλλά και το μέτρο της “επιτυχίας” της διέπονται από κοινωνικές δομικές προϋποθέσεις και έχουν κοινωνικές δομικές συνέπειες. Με άλλα λόγια, η μικρο-κοινωνιολογική ή κοινωνιοψυχολογική ανάλυση των φαινομένων της εσωτερίκευσης πρέπει πάντοτε να έχει για φόντο μια μακρο-κοινωνιολογική κατανόηση των δομικών τους πλευρών (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 307).»

Η κοινωνιολογική ερμηνευτική προσέγγιση των Μπέργκερ & Λούκμαν μας προσφέρει μια πιο σύνθετη και ολοκληρωμένη εξήγηση της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, την οποία μπορούμε να αξιοποιήσουμε για να κατανοήσουμε τη διττή υπόσταση της παιδικής ηλικίας. Συνοπτικά, από τη μία, η κοινωνία αναγνωρίζεται ως το προϊόν της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, δηλαδή είναι το όνομα «ομπρέλα» που δίνουμε στα δημιουργήματα των ανθρώπων, όπως είναι η γλώσσα, οι αξίες, οι ιδέες, οι κανόνες, οι θεσμοί κλπ. Από την άλλη, τα προϊόντα αυτά των ανθρώπων θέτουν κάποιους περιορισμούς στα άτομα και, επομένως, ασκούν σ' αυτά καταναγκασμό. Για παράδειγμα, η κοινωνική συνύπαρξη και η επικοινωνία απαιτούν

την τήρηση κάποιων κανόνων. Σ' αυτό το επίπεδο, μπορούμε να δούμε με ποιον τρόπο η κοινωνία επηρεάζει το άτομο. Συμπερασματικά, η κοινωνία είναι προϊόν των ανθρώπων και οι άνθρωποι προϊόντα της κοινωνίας.

«Το άτομο δεν γεννιέται μέλος της κοινωνίας. Γεννιέται με μια προδιάθεση για κοινωνικότητα και γίνεται μέλος της κοινωνίας σταδιακά. Στη ζωή του κάθε ατόμου, συνεπώς, υπάρχει μια χρονική αλληλουχία, στην πορεία της οποίας προτρέπεται να συμμετάσχει στη διαλεκτική της κοινωνίας. Το σημείο έναρξης αυτής της διαδικασίας είναι η εσωτερίκευση. [...] Η εσωτερίκευση, μ' αυτήν τη γενική έννοια, είναι η βάση, πρώτον, για μια κατανόηση των συνανθρώπων του και, δεύτερον, για την αντίληψη του κόσμου ως μιας γεμάτης νοήματα κοινωνικής πραγματικότητας. [...] Δεν κατανοούμε μόνο ο ένας τους ορισμούς του άλλου για τις κοινές περιστάσεις· τις ορίζουμε αμοιβαία. [...] Υπάρχει τώρα ένας διαρκής αμοιβαίος προσδιορισμός της ταυτότητας ανάμεσα μας. Δεν ζούμε απλώς στον ίδιο κόσμο· συμμετέχουμε ο ένας στο είναι του άλλου (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σσ. 297-298).»

Στο ίδιο πλαίσιο, η ταυτότητα είναι προϊόν της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα που αποδίδεται από την κοινωνία στο άτομο και στην ταυτότητα που αυτό οικειοποιείται υποκειμενικά. Με άλλα λόγια, η συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού δεν είναι μια μονοδιάστατη και μηχανιστική διαδικασία, όπου οι ενήλικες προσδιορίζουν τι είναι και τι πρέπει να κάνει το παιδί και αυτό αποδέχεται παθητικά αυτόν τον (ετερο)προσδιορισμό. Η συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού συνεπάγεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον ετεροπροσδιορισμό και τον αυτοπροσδιορισμό. Υπό αυτήν την έννοια, οι Μπέργκερ & Λούκμαν διευκρινίζουν ότι όχι μόνο η ταυτότητα αλλά και η κοινωνία είναι προϊόν της διαρκούς διαλεκτικής διαδικασίας ανάμεσα στην αντικειμενική και υποκειμενική πραγματικότητα. Επίσης, τονίζουν ότι αυτή η διαλεκτική διαδικασία είναι πάντοτε παρούσα και ότι, ακόμη και στις περιπτώσεις που το άτομο αρνείται έναν προσδιορισμό και μια ταυτότητα που του αποδίδεται κοινωνικά και η κοινωνικοποίηση αποτυγχάνει, αυτό ενσωματώνεται

σε συγκροτημένες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ορίζουν την πραγματικότητα και την ταυτότητα διαφορετικά και αντιθετικά προς τον κυρίαρχο ορισμό. Επιπλέον, είναι ενδιαφέρουσα η επισήμανση που κάνουν οι δύο κοινωνιολόγοι ότι η παιδική ηλικία δεν είναι ενιαία και ομοιογενής κοινωνική κατηγορία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά διαφοροποιούνται στη βάση της κοινωνικής τάξης και του φύλου, και, επομένως, όχι μόνο κατοικούν κόσμους πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους, αλλά το κάνουν με έναν τρόπο τελείως διαφορετικό, ακόμη κι αν κατοικούν σε διπλανά σπίτια.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κριτική συζήτηση για την έννοια της κοινωνικοποίησης, τη σχέση της με την ανάπτυξη των παιδιών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Επίσης, ασκήσαμε κριτική σε σημαντικές θεωρίες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση και, γενικότερα, την αντιμετώπιση των παιδιών.
- Η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία πολιτιστικής μάθησης, με την οποία το παιδί αποκτά αυτοσυνείδηση, πληροφόρηση και δεξιότητες τις οποίες απαιτεί ο πολιτισμός του. Ακόμη, η κοινωνικοποίηση συνδέει τις διάφορες γενιές μεταξύ τους.
- Στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για τη μελέτη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού αναδύθηκε η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κομβική έννοια της οποίας είναι η ανάπτυξη του ατόμου και του είδους. Από τις αρχές του 20ού αιώνα η επιστήμη αυτή άσκησε μεγάλη επίδραση στις αντιλήψεις και στις στάσεις των ενηλίκων για την παιδική ηλικία. Η επιστήμη αυτή ορίζει τη γραμμική και σταδιακή πρόοδο της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία.
- Η άποψη ότι το παιδί ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη αναπτυξιακή πορεία έχει ως αποτέλεσμα τη φυσικοποίηση ενός κοινωνικά καθορισμένου προτύπου «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας. Το πρότυπο αυτό μπορεί

να μετατραπεί σε «αντικειμενικό» μέτρο παρατήρησης, σύγκρισης, αξιολόγησης, καταγραφής και ιεραρχικής ταξινόμησης όλων των παιδιών.

- Στο θεωρητικό σχήμα του Piaget, η ηλικία και η ικανότητα συνδέονται άμεσα και είναι αξεχώριστες. Η ανάπτυξη του παιδικού νου παρουσιάζεται ως μια φυσική διαδικασία και, συνεπώς, υποτιμάται η συμβολή της γλώσσας στη συνάρθρωση του νου και του εαυτού.
- Στις κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες κατασκευάζεται ένα καθολικό πρότυπο της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά απεικονίζονται ως ατελή κοινωνικά όντα, τα οποία ολοκληρώνονται μέσω μιας προκαθορισμένης από τους ενήλικους διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Η παιδική ηλικία θεωρείται ως ένα μεταβατικό στάδιο και όχι ως κοινωνικό γίνεσθαι.
- Στο πλαίσιο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την ύπαρξή τους με τρόπους που συχνά διαφέρουν από εκείνους των ενηλίκων, λόγω της διαφορετικής θέσης την οποία καταλαμβάνουν στην κοινωνική δομή και, άρα, των διαφορετικών εμπειριών που έχουν. Τα παιδιά αποτελούν οντότητες που συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι, παρόλο που συνειδητοποιούν την υποτελή τους θέση.
- Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν γίνεται αντιληπτή ως μια αυστηρά προγραμματισμένη και προκαθορισμένη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά είναι παθητικοί αποδέκτες των μηνυμάτων των ενηλίκων.
- Η παιδική ηλικία δεν είναι ενιαία και ομοιογενής κοινωνική κατηγορία. Τα παιδιά διαφοροποιούνται στη βάση της κοινωνικής τάξης και του φύλου, και, επομένως, όχι μόνο κατοικούν κόσμους πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους, αλλά το κάνουν με έναν τρόπο τελείως διαφορετικό.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Πώς παρουσιάζει την παιδική ηλικία η αναπτυξιακή ψυχολογία;
- Πώς αναπαριστά την παιδική ηλικία η κλασική κοινωνιολογική (δομο)λειτουργιστική θεωρία;
- Πώς ορίζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η θεωρία του δομολειτουργισμού;
- Γιατί η θεωρία του (δομο)λειτουργισμού παρομοιάζει το παιδί με τον πρωτόγονο άνθρωπο;
- Πώς παρουσιάζει την παιδική ηλικία η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας;
- Με ποιον τρόπο η ερμηνευτική κοινωνιολογία συμβάλλει στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας;
- Πώς ορίζει την κοινωνικοποίηση η ερμηνευτική κοινωνιολογία;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.

Archard, D. (1993). *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge.

Badinter, E. (1997). Αγορεύσεις υπέρ του παιδιού. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία* (σσ.67-79). Αθήνα: Νήσος.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brandley, B.S. (1989). *Visions of Infancy: A Critical Introduction to Child Psychology*. Cambridge: Polity Press.

Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.

Cox, P. (1996). *Shaping Childhood – Themes of Uncertainty in the History of Adult – Child Relationships*. London: Routledge.

- Denzin, N. (1977). *Childhood Socialization*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Durkheim, E. (1982). Childhood. In C. Jenks (Ed.), *The Sociology of Childhood – Essential Readings* (pp. 146-151). London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Durkheim, E. (1997). Η ηθική διαπαιδαγώγηση. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία* (σσ. 317-345). Αθήνα: Νήσος.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hendrick, H. (1994). *Child Welfare England 1872-1989*. London: Routledge.
- James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (Ed.). (1982). *The Sociology of Childhood – Essential Readings*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ΄*. Αθήνα: E.M.E.A.
- Matthews, G.B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mayall, B. (Ed.). (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.

- Morss, J. (1990). *The Biologising of Childhood*. Hove and London, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μπέργκερ, Α.Π. & Λούκιαν, Τ. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Πανταζόπουλος, Α. (2009). Η δημοκρατία των παιδιών. *Νέα Εστία*, 1819(2), 268-274.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1982). The socialization of the child and the internalization of social value orientations. In C. Jenks (Ed.), *The Sociology of Childhood – Essential Readings* (pp. 139-145). London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Piajet, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piajet, J. (1997). Η έννοια της ηλικίας. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία* (σσ. 202-217), Αθήνα: Νήσος.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J. (2003). Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σσ. 49-66), Αθήνα: Νήσος.
- Stephens, S. (1995). *Children and the Politics of Culture: Local Worlds and Global Connections*. Princeton: Princeton University Press.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 61-82). London: Falmer Press.
- Woodhead, M. (2003). The child in development. In M. Woodhead & H. Montgomery (Eds.), *Understanding Childhood: An Interdisciplinary Approach* (pp. 85-134). Chichester, UK: John Wiley and Sons/Open University.

Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp.46-61). London: Palgrave Macmillan.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για τα στάδια ανάπτυξης του «παιδιού» και γράψτε μία σύντομη κριτική από την οπτική γωνία της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας.

<https://www.youtube.com/watch?v=TRF27F2bn-A>

2. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=PF7m1fFr2eQ>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με εναλλακτικούς τρόπους κοινωνικοποίησης. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτώς ένα παράδειγμα;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Παιδική Ηλικία – Childhood

Ενηλικότητα – Adulthood

Κοινωνικοποίηση – Socialization

Κοινωνική Δομή – Social Structure

Ενσυνείδητη δράση – Agency

Αλληλεπίδραση – Interactionism

Ανάπτυξη – Development

Αναπτυξιακή Ψυχολογία – Developmental Psychology

Κλασικές Κοινωνιολογικές Θεωρίες Κοινωνικοποίησης – Classical Sociological Theories of Socialization

Λειτουργισμός – Functionalism

Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας – New Sociology of Childhood

Ερμηνευτική Κοινωνιολογία – Interpretivist Sociology

Κοινωνική Κατασκευή – Social Construction



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποκλίνουσες μορφές παιδικής ηλικίας

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Εργαζόμενα παιδιά
- Παιδιά στρατιώτες
- Παραβατικά παιδιά
- Παιδιά του δρόμου
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αντικείμενο της συζήτησης είναι οι παιδικές ηλικίες που αποκλίνουν από το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο. Συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσουν τα παιδιά που ανατρέπουν τις βασικές προδιαγραφές σχετικά με την κοινωνικά αποδεκτή παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά που ζουν στον δρόμο, τα εργαζόμενα παιδιά, τα παιδιά στρατιώτες, τα παραβατικά παιδιά κλπ. συνιστούν κοινωνικές κατηγορίες που βρίσκονται είτε πέρα από τον έλεγχο και την προστασία των ενηλίκων είτε εκτός των ενδεδειγμένων θεσμών γι' αυτήν την ηλικία, καταλαμβάνοντας έναν τόπο που στις περισσότερες περιπτώσεις ορίζεται από την απουσία κανονικοτήτων (Μακρυγιώτη, 2003). Η εξέταση αυτών των διαφορετικών προτύπων της παιδικής ηλικίας βοηθάει στην αποδόμηση των κυρίαρχων δυτικών αστικών παιδικών προτύπων και στην ανάδειξη της ενδεχομενικότητας της παιδικής ηλικίας. Ο κοινωνικός διαχωρισμός των παιδιών στη βάση της τάξης, του φύλου και της εθνότητας αποτελεί κεντρικό θέμα σ' αυτό το κεφάλαιο, όπως και η σχέση ανάμεσα στις τοπικές κοινωνίες και τις διεργασίες της παγκοσμιοποίησης.

Εργαζόμενα Παιδιά

Εργαζόμενα παιδιά είναι αυτά που εργάζονται είτε για χρήματα είτε αμισθί. Τα παιδιά αυτά σε αρκετές περιπτώσεις συνδυάζουν την εργασία τους με την εκπαίδευση (James & James, 2012, σ. 137). Στο πλαίσιο των σπουδών της παιδικής ηλικίας υπάρχει η άποψη ότι ο όρος «εργαζόμενα παιδιά» (Boyden, Ling & Myers, 1998) είναι καταλληλότερος των όρων «παιδική εργασία» ή «παιδική δουλειά» (child work or child labor). Ο λόγος είναι η δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στις ποικίλες εργασιακές δραστηριότητες των παιδιών. Ο όρος «εργαζόμενα παιδιά» έχει μια ευρύτερη σημασία, περικλείοντας τις περισσότερες δραστηριότητες των παιδιών. Επίσης, προτείνεται αυτός ο όρος, διότι αποφεύγεται η ηθική κρίση την οποία παράγει ο διαχωρισμός ανάμεσα σε καλή εργασία και κακή δουλειά (Good Work vs. Bad Labor).

Μπορούμε να αναφέρουμε μερικές μορφές της παιδικής εργασίας. Δυστυχώς, το κοινωνικό φαινόμενο της παιδικής δουλειάς είναι αρκετά διευρυμένο και αφορά εκατομμύρια παιδιά. Οι ίδιοι οι γονείς τους, προκειμένου να αποπληρώσουν κάποιο χρέος που έχουν, είτε πουλάνε τα παιδιά τους είτε προσφέρουν την εργασία των παιδιών τους σε κάποιον εργοδότη ή πιστωτή. Εξίσου αρνητικό φαινόμενο είναι η εργασία

μεγάλου αριθμού παιδιών στα Sweat-shops, τα οποία λειτουργούν χωρίς ρυθμίσεις και επίσημους ελέγχους των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν εκεί και αφορούν τα ωράρια, τους μισθούς κλπ. (James & James, 2012, σ. 137).

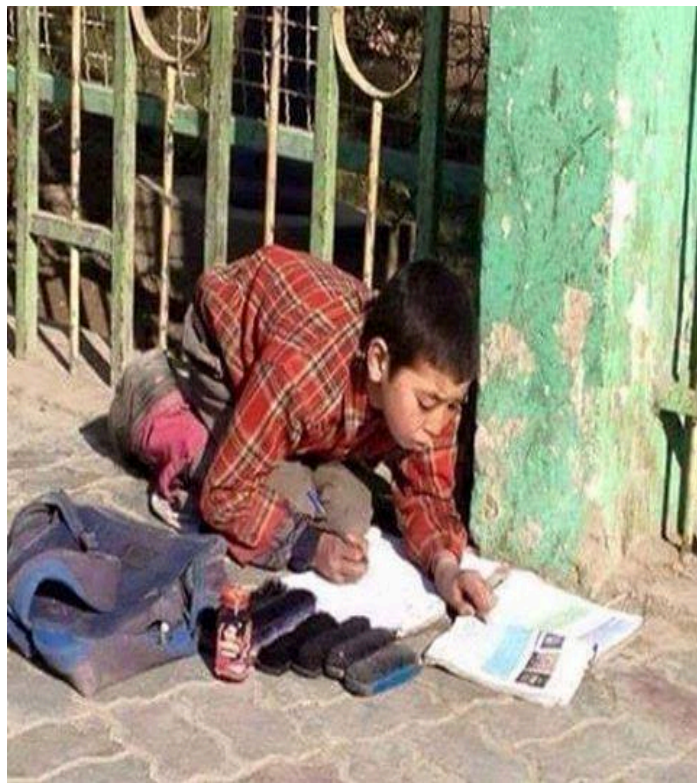


Άλλες εργασίες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά είναι οι αγροτικές εργασίες, η φροντίδα μικρότερων παιδιών (baby sitting), οι εργασίες του σπιτιού κλπ. Συχνά αυτές οι εργασίες όχι μόνο δεν θεωρούνται εκμεταλλευτικές για τα παιδιά, αλλά συχνά υποστηρίζεται ότι έχουν και μια εκπαιδευτική λειτουργία και, άρα, έχουν μια θετική επενέργεια πάνω τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ υπάρχει παγκόσμια καταδίκη των εργασιών που πλήττουν την υγεία και ευημερία των παιδιών, οι άλλες εργασίες κρίνονται ανάλογα με το πλαίσιο όπου χρησιμοποιούνται (James & James, 2012, σ. 137).

Έχει ενδιαφέρον να αναφερθούμε συνοπτικά στις κατηγορίες εργαζόμενων παιδιών στις χώρες του Νότου (Αφρική, Νοτιοανατολική Ασία, Λατινική Αμερική), όπου είναι πιο ορατό και έντονο αυτό το φαινόμενο (James & James, 2012, σσ. 137-138):

1. Παιδιά που ζουν σε αγροτικές περιοχές και εργάζονται αμισθί για τις οικογένειές τους.
2. Παιδιά που κάνουν οικιακές εργασίες είτε αμισθί για τους γονείς τους είτε για κάποιους εργοδότες.
3. Παιδιά που άτυπα εργάζονται σε μικρά μαγαζάκια και εργαστήρια.
4. Παιδιά του δρόμου που εργάζονται στα φανάρια, ζητιανεύουν ή εκπορνεύονται.
5. Παιδιά που εργάζονται στην επίσημη οικονομία, στη βιομηχανία και στο εμπόριο.

Η πλειονότητα των εργαζόμενων παιδιών εντοπίζεται κυρίως στον οικιακό και αγροτικό τομέα. Πολλά απ' αυτά τα παιδιά υποφέρουν από σκληρή εκμετάλλευση και κακοποίηση, ακόμα και όταν εργάζονται σε οικογενειακά περιβάλλοντα. Ακόμη, πολλά παιδιά που εργάζονται φοιτούν σε κάποιο σχολείο. Μάλιστα, πρέπει να εργαστούν για να φοιτήσουν στο σχολείο, γιατί σε πολλές χώρες του Νότου η εκπαίδευση δεν είναι δωρεάν. Επομένως, η έκκληση



των πλούσιων χωρών του Βορρά για την κατάργηση της παιδικής εργασίας ίσως δεν είναι βοηθητική, καθώς η απώλεια της εργασίας μπορεί να σημαίνει και απώλεια της δυνατότητας σπουδών για το παιδί (Boyden κ.ά., 1998) Επιπλέον, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η συνεισφορά των παιδιών στο εισόδημα της οικογένειας συχνά είναι απαραίτητη για την επιβίωση των μελών της. Η απαγόρευση της παιδικής εργασίας ίσως συμβάλλει στην αύξηση της οικογενειακής φτώχειας. Με άλλα λόγια, μεγαλώνει ο κίνδυνος φτωχοποίησης αυτών των παιδιών. Μία προτεινόμενη λύση είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου σχολικού συστήματος, προκειμένου να μπορούν κάποια παιδιά να

συνδυάζουν την εργασία με τη σχολική φοίτηση. Αυτό έγινε στο Νεπάλ με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά που δουλεύουν στη βιομηχανία των χαλιών. Επίσης, για κάποια παιδιά, το να μάθουν μια τέχνη από νωρίς ίσως φανεί πιο χρήσιμο για τη μετέπειτα ζωή τους, εφόσον η παρεχόμενη επίσημη σχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι πολύ φτωχή ποιοτικά (James & James, 2012, σ. 138).

Ο υπολογισμός των εργαζόμενων παιδιών είναι πολύ δύσκολος, γιατί υπάρχει μεγάλη ποικιλία εργασιών. Επίσης, υπάρχουν δυσκολίες στον ορισμό της παιδικής εργασίας. Πολλά παιδιά στις πλούσιες χώρες του Βορρά εργάζονται, αν και σ' αυτές τις χώρες συνήθως υπάρχουν ρυθμίσεις για το είδος, τις συνθήκες και τις ώρες εργασίας ανάλογα με την ηλικία. Αξίζει να επισημάνουμε ότι η παιδική εργασία δεν είναι πάντοτε απόρροια της ανάγκης για επιβίωση, αλλά ορισμένες φορές είναι ένα ζήτημα επιλογής του ατόμου. Υπάρχουν έρευνες (Mizen, Pole & Bolton, 1999) που δείχνουν ότι τα παιδιά απολαμβάνουν να εργάζονται και αξιολογούν θετικά τις δυνατότητες κοινωνικότητας και ανεξαρτησίας τις οποίες τους προσφέρει η εργασία. Αν και υποστηρίζεται ότι η εργασία λειτουργεί επιβαρυντικά στη σχολική επίδοση, κάποιες έρευνες δείχνουν ότι η μικρής χρονικής διάρκειας εργασία επιδρά θετικά στη σχολική παρουσία ορισμένων παιδιών.

Έχει ενδιαφέρον να συζητήσουμε τις λεγόμενες αόρατες παιδικές εργασίες. Οι οικιακές εργασίες εμπίπτουν σ' αυτήν την κατηγορία. Τα παιδιά στις χώρες του Βορρά επίσης κάνουν οικιακές εργασίες. Για τη Morrow (1995), αυτές οι εργασίες συνεισφέρουν στην ευρύτερη οικονομία, γιατί, αν δεν τις αναλάμβαναν τα παιδιά, θα τις έκαναν οι ενήλικες. Η αλλαγή των εργασιακών προτύπων (αυξανόμενος αριθμός των εργαζόμενων μητέρων) σημαίνει ότι περισσότερα παιδιά αναλαμβάνουν τις οικιακές εργασίες. Η φροντίδα και η προστασία των μικρότερων παιδιών της οικογένειας από τα μεγαλύτερα παιδιά της είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των παιδιών στον Νότο. Ακόμη, η φροντίδα των άρρωστων και με ειδικές ανάγκες ηλικιωμένων από τα παιδιά είναι μια απαιτητική εργασία που δεν αναγνωρίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις (James & James, 2012, σ. 139). Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη του Jens Qvortrup (1995), ο οποίος θεωρεί ότι η σχολική εργασία είναι μια μορφή αόρατης παιδικής εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος του καταμερισμού της εργασίας και επένδυση για το μέλλον της κοινωνίας και του κράτους, καθώς είναι μια ενσώματη μορφή κοινωνικού κεφαλαίου.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παιδικών εμπειριών και μορφών κοινωνικής ζωής. Επίσης, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ενασχόλησή μας με το κοινωνικό φαινόμενο της παιδικής εργασίας μάς δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε υπό νέο πρίσμα και να συζητήσουμε κριτικά και δημιουργικά τις έννοιες της παιδικής ικανότητας, της ανάπτυξης αλλά και της ευημερίας. Τα εργαζόμενα παιδιά μετέχουν εκ των πραγμάτων σε ενήλικους χώρους και αμφισβητούν τους κυρίαρχους ορισμούς της παιδικής ηλικίας. Το κοινωνικό φαινόμενο των εργαζόμενων παιδιών συχνά εκλαμβάνεται στη Δύση ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας των θεσμών ή της κρατικής κοινωνικής πολιτικής. Η παρουσία αυτών των παιδιών αποτελεί βασικό κριτήριο με το οποίο αποτιμάται η ηθική μιας κοινωνίας (Μακρυνιώτη, 2003). Αυτή η προσέγγιση, όμως, είναι προβληματική, καθώς παραμελείται η κοινωνιολογική διάσταση αυτού του κοινωνικού φαινομένου.

Τα εργαζόμενα παιδιά θέτουν σημαντικά κοινωνιολογικά ζητήματα προς διερεύνηση και συζήτηση, όπως: α) τη θέση τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, και β) τις εργασιακές εμπειρίες όπως τις βιώνουν τα ίδια τα παιδιά. Υπό αυτήν την κοινωνιολογική σκοπιά, το φαινόμενο των εργαζόμενων παιδιών αναλύεται τόσο στο επίπεδο της δομής όσο και σ' αυτό των δρώντων υποκειμένων. Στο δομικό επίπεδο της ανάλυσης, θα πρέπει να εξετάσουμε την εμπλοκή των παιδιών στις εργασιακές δραστηριότητες σε συνάρτηση με το εκάστοτε τοπικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο (Boyden & Meyers, 1994, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 2003), καθώς και με την παγκόσμια αγορά εργασίας, και ιδιαίτερα με τις στρατηγικές των πολυεθνικών για τη μείωση του κόστους της εργασίας (Stephens, 1995, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 2003). Είναι σημαντική, λοιπόν, η σύνδεση του τοπικού με το παγκόσμιο. Μια τέτοια θεώρηση εξετάζει τη στρωμάτωση μιας τοπικής κοινωνίας, δηλαδή την οικονομική και κοινωνική θέση των κοινωνικών ομάδων, καθώς και των οικογενειών που ανήκουν σ' αυτές, στη συνολική δομή της κοινωνίας. Επιπλέον, εξετάζεται η σχέση μεταξύ του θεσμού της οικογένειας, της οικονομίας και της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, διερευνώνται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες τις οποίες έχει ένα παιδί που προέρχεται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Ακόμη, εξετάζεται και η σχέση της παιδικής εργασίας με την οικογενειακή οικονομία, δηλαδή η συνεισφορά των εργαζόμενων παιδιών στην οικονομία του νοικοκυριού. Τέλος, εξετάζονται οι παγκόσμιες διεργασίες του καπιταλισμού, του ιμπεριαλισμού και της αποικιοκρατίας, που παράγουν μαζί το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, καθώς και η θέση των εργαζόμενων παιδιών

στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Η θεώρηση της παιδικής εργασίας τόσο ως τοπικού όσο και ως παγκόσμιου φαινομένου έχει ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των απόψεων του πολιτισμικού και ηθικού σχετικισμού, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη τις συνδέσεις ανάμεσα στις ιδιαίτερες τοπικές κοινωνικές συνθήκες και τις παγκόσμιες διεργασίες, και, κατά συνέπεια, προσφέρει μια μερική κατανόηση του φαινομένου της παιδικής εργασίας, εφόσον προσλαμβάνει την παιδική εργασία ως ένα φαινόμενο που οφείλεται αποκλειστικά στις ιδιαίτερες τοπικές και πολιτισμικές συνθήκες μιας κοινωνίας.

Στο άλλο επίπεδο της κοινωνιολογικής ανάλυσης, του δρώντος υποκειμένου, η μελέτη των δράσεων και των βιωμάτων αυτών των παιδιών μάς δίνει πληροφορίες για το πώς διαχειρίζονται μια ορισμένη θέση την οποία κατέχουν στην κοινωνική δομή και για το πώς διευθετούν τους θεσμικούς περιορισμούς που κατευθύνουν την εμπειρία του να είναι κανείς παιδί. Αναμφίβολα, για τα περισσότερα εργαζόμενα παιδιά η εργασία δεν είναι δική τους επιλογή, αυτό το γεγονός, όμως, δεν πρέπει να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είναι απλώς θύματα των κοινωνικών συνθηκών. Το εργαζόμενο παιδί δεν είναι παθητικό, συμμετέχει στην αγορά εργασίας, συμβάλλει στον οικογενειακό προϋπολογισμό, συμμετέχει σε ομάδες πίεσης και κοινωνικά κινήματα, συνδικαλιζείται κλπ. (Mills, 1999, σ. 177, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 2003).

Η αμειβόμενη εργασία των παιδιών θέτει μια σημαντική διάσταση στη συζήτηση γύρω απ' αυτό το κοινωνικό φαινόμενο, καθώς ακυρώνει τα διαχωριστικά όρια μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο για την παιδική ηλικία, υπάρχει ασυμβίβαστο ανάμεσα στην αμειβόμενη εργασιακή δραστηριότητα και την υποτιθέμενη «φύση» του παιδιού. Υπό την οπτική αυτού του λόγου, ο εργασιακός περίγυρος φαντάζει ως απειλητικός για την «ευάλωτη» παιδική ύπαρξη, ιδιαίτερα αν η εργασία λειτουργεί σε βάρος της σχολικής φοίτησης (Μακρυνιώτη, 2003). Αυτές οι ρομαντικές αντιλήψεις και υποθέσεις για το ευάλωτο του παιδιού, την αδυναμία του να

ανταποκριθεί στις συνθήκες των ενηλίκων, καθώς και για το ασυμβίβαστο ανάμεσα στο παιδί και τις οικονομικές δραστηριότητες, υποστηρίζουν και δικαιολογούν τις δράσεις που αναλαμβάνονται από διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι η Unicef για παράδειγμα, για την κατάργηση της παιδικής εργασίας. Ο λόγος αυτός επιχειρεί να πείσει τους ανθρώπους για το ασυμβίβαστο που υπάρχει



ανάμεσα στην παιδική «φύση» και την εργασία, η οποία θεωρείται μια ενήλικη δραστηριότητα. Αυτό το ασυμβίβαστο, όμως, δεν είναι κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερο. Επίσης, μετατοπίζεται η συζήτηση από το κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο της ανάλυσης, που αναδεικνύει τις δομικές συνθήκες οι οποίες παράγουν αυτό το κοινωνικό φαινόμενο, σε μια ηθική και συναισθηματική παρουσίαση του φαινομένου. Τα ιδεολογικά αποτελέσματα αυτής της θεωρητικής μετατόπισης είναι η αποσιώπηση του ρόλου των παιδιών στην παγκόσμια αγορά εργασίας, καθώς η παιδική εργασία παρουσιάζεται ως μια κατάσταση αποκομμένη από το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης,

είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν η άμεση απαγόρευση της παιδικής εργασίας θα επιφέρει και την ευημερία των παιδιών (James κ.ά., 1998, σ. 109). Είναι επισφαλές να ισχυριστούμε ότι οι διεθνείς οργανισμοί για την εξάλειψη της παιδικής εργασίας είναι ικανοί να εξασφαλίσουν την ευημερία των παιδιών αποκλείοντάς τα από την εργασία (Μακρυνιώτη, 2003).

Παιδιά στρατιώτες

Τα παιδιά στρατιώτες είναι κυρίως παιδιά κάτω των 18 ετών, μη δυτικών κοινωνιών, όπου ο πόλεμος αποτελεί μέρος της καθημερινής τους ζωής. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούνται από τα κράτη στα οποία ανήκουν ή από ένοπλες ομάδες (όπως είναι ο Στρατός της Αντίστασης του Θεού —Lord's Resistance Army— στην Αφρική) στις πολεμικές συγκρούσεις στις οποίες εμπλέκονται. Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, βιώνουν τις υπάρχουσες εμπόλεμες συνθήκες και καλούνται ή αναμένεται απ' αυτά να συμμετάσχουν ενεργά. Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε πολεμικές συρράξεις δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Τα παιδιά συμμετείχαν σε πολέμους από πολύ παλιά (Rosen, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συμμετοχή τους στον αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο. Τα παιδιά είναι θύματα και θύτες του πολέμου, είτε εμπλέκονται άμεσα και ενεργά σ' αυτόν είτε βιώνουν τις τραγικές συνέπειες του πολέμου και στοχοποιούνται (James & James, 2012, σ. 17· Wells, 2009).

Το άρθρο 38 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού απαιτεί ρητά από τα κράτη μέλη της Σύμβασης:

α) Να πάρουν τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 15 ετών να μην εμπλακούν σε εχθροπραξίες.

β) Να παρεμποδίσουν τη στρατολόγηση παιδιών. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η τελευταία απαίτηση είναι μέρος του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου, το οποίο δεν δεσμεύει τα κράτη που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση, γεγονός που σημαίνει ότι σε αρκετές χώρες που έχουν υπογράψει και επικυρώσει τη Σύμβαση τα παιδιά εξακολουθούν να στρατολογούνται.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ενώ θέτει ένα πλαίσιο για τον περιορισμό της εμπλοκής των παιδιών σε εμπόλεμες καταστάσεις, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επαρκώς τη στρατολόγηση των παιδιών. Πέρα από τη Σύμβαση, υπάρχουν και δύο διεθνείς οργανισμοί που έχουν θεσπιστεί για τον εντοπισμό και την προσαγωγή αυτών που εμπλέκονται στη στρατολόγηση παιδιών σε καιρό πολέμου. Είναι το Ειδικό Δικαστήριο της Σιέρα Λεόνε και το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο, το οποίο δημιουργήθηκε το 2002 (James & James, 2012, σ. 17).

Ένα σύνθετο και περίπλοκο ζήτημα το οποίο προκύπτει από την ύπαρξη παιδιών που διαπράττουν εγκλήματα σε καιρό πολέμου αφορά την ευθύνη αυτού του φαινομένου. Συγκεκριμένα, το ερώτημα που τίθεται είναι αν τα παιδιά μπορούν και αν πρέπει να θεωρηθούν ποινικά υπεύθυνα για τέτοιες πράξεις. Ενώ γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχουν προσαγωγές παιδιών σε διεθνή δικαστήρια με την κατηγορία των εγκλημάτων πολέμου και ενώ, επίσης, υπάρχει γενική αποδοχή της υπόθεσης ότι τα παιδιά κάτω των 12 ετών δεν μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνα για εγκλήματα πολέμου ή εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, υπήρξαν περιπτώσεις άτυπης προσαγωγής σε τοπικά δικαστήρια πρώην παιδιών στρατιωτών, όπου δικάστηκαν, και ορισμένα απ' αυτά εκτελέστηκαν (James & James, 2012, σσ. 17-18). Για να επανέλθουμε στο ζήτημα της ευθύνης των παιδιών στρατιωτών, οι απόψεις δίστανται για το αν είναι υπεύθυνα τα παιδιά για τις εγκληματικές πράξεις τις οποίες έχουν διαπράξει κατά τη διάρκεια του πολέμου. Σύμφωνα με τη μία προσέγγιση, πολλά παιδιά εξαναγκάζονται να πάρουν μέρος σε εχθροπραξίες, υφίστανται έντονη συναισθηματική πίεση και φόρτιση, και ενδεχομένως βρίσκονται υπό την επήρεια αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών που τους χορήγησαν οι ενήλικες οι οποίοι τα στρατολόγησαν. Για μια άλλη, όμως, προσέγγιση, τα παιδιά δεν είναι μόνο θύματα των συνθηκών και των ενηλίκων. Όπως υποστηρίζει η Wells (2009), στην Αφρική πάντα υπήρχε μια παράδοση μιλιταρισμού για τους νέους άνδρες, για τους οποίους ήταν κοινωνικά αναμενόμενο να μάθουν πώς να πολεμούν και να παίρνουν μέρος στις πολεμικές συγκρούσεις. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά είναι δρώντα υποκείμενα (agents) και δεν είναι μόνο παθητικά θύματα του πολέμου, όπως ισχυρίζονται οι ερμηνείες εκείνες που βασίζονται στις κυρίαρχες δυτικές αντιλήψεις περί παιδικής αθωότητας. Ακόμη, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι κοινωνικές συνθήκες τοποθετούν το παιδί στο παρόν σε αντιδιαστολή με τη διαδεδομένη προβολή του παιδιού στο μέλλον. Η αποκοπή του παιδιού από το παρόν είναι ένα δυτικό αστικό ιδεολόγημα,

που δεν αντιστοιχεί στις τοπικές πολιτισμικές συνθήκες πολλών μη δυτικών κοινωνιών (Μακρυνιώτη, 2003, σ. 43).

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά επιλέγουν να συμμετάσχουν σε έναν πόλεμο. Οι βασικότεροι είναι η διαφυγή από τη φτώχεια, η εξασφάλιση προστασίας, η εκδίκηση, αλλά υπάρχουν και πολιτικοί και ιδεολογικοί λόγοι εμπλοκής ενός παιδιού σε μια εμπόλεμη περίσταση (Wells, 2009, σ. 152). Η κατάταξη ενός παιδιού σε κάποιο στρατό μπορεί να του προσφέρει ένα είδος προστασίας. Τα κορίτσια, όμως, μπορεί να πέσουν θύματα βιασμού και να γίνουν «σύζυγοι του πολέμου» (combat wives), μια ταυτότητα την οποία πολλές κοπέλες που έχουν αποκτήσει παιδιά διατηρούν και μετά το πέρας του πολέμου, προκειμένου να έχουν μια αναγνωρίσιμη και αποδεκτή θέση στην κοινωνία (James & James, 2012, σ. 18). Για πολλά παιδιά στρατιώτες, η ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία είναι πολύ δύσκολη, παρά το γεγονός ότι γίνονται κάποιες προσπάθειες ενίσχυσης και παροχής ενός συστήματος υγείας, εκπαίδευσης κλπ. (Wessells, 2011).

Είναι σημαντικό να πούμε ότι το φαινόμενο των παιδιών στρατιωτών, όπως και των παιδιών εργατών, είναι ένα φαινόμενο που παράγεται τόσο από τοπικές όσο και παγκόσμιες διεργασίες. Οι ιδιαιτερότητες του φαινομένου, δηλαδή το γεγονός ότι στις μέρες μας το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στην αφρικανική ήπειρο, δεν θα πρέπει να οδηγήσει στην απομόνωσή του και στο συμπέρασμα ότι αυτό το φαινόμενο είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα συγκεκριμένων τοπικών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών, ηθών και εθίμων. Για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις παγκόσμιες διεργασίες αλλά και τα συμφέροντα που οδηγούν στις διενέξεις κάποιων κοινωνιών και κοινωνικών ομάδων, καθώς και στις πολεμικές συγκρούσεις μεταξύ τους. Επίσης, απαραίτητη είναι η γνώση των ιστοριών της αποικιοκρατίας και των συνεπειών των αποικιοκρατών στις αποικίες τους, καθώς και της σημερινής θέσης αυτών των κοινωνιών στο παγκόσμιο καπιταλιστικό οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Παραβατικά Παιδιά

Τα παιδιά στρατιώτες εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες με την κατηγορία των παραβατικών παιδιών. Και στις δύο περιπτώσεις οι αντιλήψεις για την παιδική ευάλωτη

φύση, την παιδική αθωότητα και αγνότητα, καθώς και την ανικανότητα του παιδιού να προβεί σε εγκληματικές πράξεις, καταλύονται (Μακρυγιώτη, 2003).

Δύο ερμηνείες κυριαρχούν στην εξήγηση ακραίων παραβατικών φαινομένων, όπως είναι η παιδική εγκληματικότητα (James & Jenks, 1996): α) Τα παιδιά μπορούν να προβούν σε πράξεις βίας. Αυτή η ερμηνεία αμφισβητεί τον κυρίαρχο ρομαντικό μύθο, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά είναι από τη φύση αγνά, αθώα και, άρα, ανίκανα να προβούν σε βίαιες πράξεις. Επίσης, αμφισβητείται η αντίληψη που θέλει τα παιδιά να είναι παθητικά υποκείμενα, θύματα των ενήλικων συνθηκών και επιδιώξεων. β) Τα παιδιά θύτες εγκληματικών ενεργειών βρίσκονται έξω από την προγραμματισμένη ανάπτυξη των φυσιολογικών παιδιών, συνιστώντας μια ανωμαλία. Οι ερμηνείες αυτές είναι προβληματικές και ανεπαρκείς για την κατανόηση αυτού του κοινωνικού φαινομένου, διότι δεν εξετάζονται τα κοινωνικά αίτια της εγκληματικότητας. Για τα ίδια τα παιδιά στο σύνολό τους, ο διαχωρισμός τους σε κανονικά και μη κανονικά παιδιά αυξάνει τις πιθανότητες για μεγαλύτερο έλεγχο των δραστηριοτήτων τους (Jenks, 1996· Μακρυγιώτη, 2003).



Η παραβατικότητα με την ευρεία έννοια είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει συμπεριφορές που περιλαμβάνουν την απόρριψη ή τη μη συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες. Η νεανική παραβατικότητα χρησιμοποιείται πιο ειδικά για την περιγραφή αντικοινωνικών και κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών από παιδιά και νέους ανθρώπους. Αναφέρεται σε νεανικές συμπεριφορές που αντιβαίνουν στο ποινικό δίκαιο (James & James, 2012). Πρόκειται για συμπεριφορές που αμφισβητούν τις

προδιαγραφές της κοινωνίας των ενηλίκων και, κατ' επέκταση, τις προσδοκίες γύρω από το τι είναι αποδεκτό και αναμενόμενο για ένα παιδί ή έναν νέο άνθρωπο γενικότερα.

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι, όπως έχει δείξει η κοινωνιολογία της παρέκκλισης (sociology of deviance), οι αντιλήψεις και οι ορισμοί της παραβατικότητας αλλάζουν ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, είναι λάθος να θεωρούμε ότι κάθε συμπεριφορά που ορίζεται ως παραβατική στο ελληνικό ποινικό δίκαιο ορίζεται με παρόμοιο τρόπο σε άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα. Προφανώς, αρκετές συμπεριφορές ποινικοποιούνται με παρόμοιο τρόπο στα ευρωπαϊκά ποινικά δικαϊκά συστήματα, όχι όμως όλες. Υπάρχουν πολύ λίγοι ορισμοί κάποιων συμπεριφορών ως παραβατικών με απόλυτη και καθολική ισχύ. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α., συμπεριφορές όπως είναι η αδικαιολόγητη απουσία ενός παιδιού από το σχολείο, η απειθαρχία του, η φυγή του από την οικογενειακή εστία, η κατανάλωση αλκοόλ κλπ. θεωρούνται παράνομες, λόγω της κοινωνικής θέσης (status) την οποία καταλαμβάνουν τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά αναφέρονται ως «status offenders» (δηλαδή άτομα που παραβιάζουν τα όρια της κοινωνικής τους θέσης) και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται ως νεανική παραβατικότητα (juvenile delinquency) (James & James, 2012). Στην Ελλάδα, οι περισσότερες απ' αυτές τις συμπεριφορές δεν είναι κοινωνικά επιθυμητές και χαρακτηρίζονται ως αντικοινωνικές, ωστόσο δεν χαρακτηρίζονται ως παράνομες ούτε τα παιδιά που υιοθετούν αυτές τις συμπεριφορές ως «status offenders».

Επομένως, οι ορισμοί της παραβατικής συμπεριφοράς είναι σχετικά ρευστοί και μεταλλασσόμενοι. Μια συμπεριφορά που στο παρελθόν θεωρούνταν απλώς ως προβληματική και ενοχλητική, σήμερα μπορεί να ποινικοποιηθεί. Μια έξαρση της



ποινικοποίησης συμπεριφορών των παιδιών και των νέων παρατηρείται, όταν

καλλιεργείται από τα Μ.Μ.Ε. ηθικός πανικός γύρω από ένα ζήτημα με αφορμή ένα ακραίο περιστατικό και δαιμονοποιούνται γενικά πολύ μικρής εμβέλειας αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αυτή η σχετικά σύγχρονη τάση σε αρκετές χώρες της Δύσης αντανακλά το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κρατών για τη ρύθμιση και τον έλεγχο ποικίλων όψεων της συμπεριφοράς και της ζωής των παιδιών και, γενικότερα, των ανθρώπων, και, ειδικότερα, τη χρήση του δημόσιου χώρου στον οποίο καταφεύγουν (Jenks, 1996). Η κατασκευή μιας συμπεριφοράς ως παραβατικής ενδεχομένως σχετίζεται με το ότι αποτελεί μια απειλή για την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και για τις αντιλήψεις των ενηλίκων περί παιδικής αθωότητας (James & James, 2004).

Επιπλέον, θα ήταν σφάλμα να υποθέσουμε ότι η ηλικία στην οποία τα παιδιά μπορούν να προσαχθούν στα ποινικά δικαστήρια για παραβατική συμπεριφορά είναι η ίδια για όλες τις χώρες. Στις σκανδιναβικές χώρες το ηλικιακό όριο είναι τα 15 έτη, ενώ στην Αυστρία, Γερμανία και Ιταλία τα 14 έτη. Στην Ισπανία και στο Βέλγιο είναι τα 16, ενώ στη Γαλλία ένα παιδί κάτω των 13 ετών θεωρείται ανίκανο να διαπράξει έγκλημα και, άρα, δεν μπορεί να προσαχθεί. Στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στα ηλικιακά όρια. Συγκεκριμένα, ενώ στη Σκωτία το όριο είναι τα 8 έτη, στην Αγγλία και στην Ουαλία είναι τα 10 έτη (James & James, 2012, σ. 38). Επίσης, μπορεί να ποικίλλει από χώρα σε χώρα το ανώτατο ηλικιακό όριο πέρα από το οποίο ένα παιδί ή ένας νέος άνθρωπος θεωρείται τυπικά ενήλικος. Σύμφωνα με το άρθρο 21 και παράγραφο 1 του Ελληνικού Συντάγματος, παιδί είναι κάθε ανθρώπινη οντότητα ηλικίας κάτω των 18 ετών, εκτός και αν σύμφωνα με τους νόμους της χώρας του ενηλικιώνεται νωρίτερα. Συνεπώς, ως ανήλικοι παραβάτες ορίζονται τα άτομα ηλικίας κάτω των 18 ετών τα οποία έχουν διαπράξει παραβατική συμπεριφορά.

Η συζήτηση για την παιδική και νεανική παραβατικότητα μάς παραπέμπει στη συζήτηση για την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας (βλέπε το κεφάλαιο 1 σ' αυτό το βιβλίο). Επίσης, μας παραπέμπει στη συζήτηση για τη σχέση ανάμεσα στην ενσυνείδητη δράση (agency) και τη δομή. Συγκεκριμένα, η συζήτηση αφορά, από τη μία, τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά επιλέγουν να διαπράξουν μια παραβατική ενέργεια, και, άρα, τους «αξιζεί» η ανάλογη τιμωρία, ενώ, από την άλλη, τον βαθμό στον οποίο οι συνθήκες της κοινωνίας και δομικοί παράγοντες όπως η ταξική προέλευση, η εθνότητα, το φύλο, η εκπαίδευση, η οικογένεια κλπ. ώθησαν κάποια παιδιά σε παραβατικές και εγκληματικές

συμπεριφορές, και καθόρισαν τις ευκαιρίες ζωής αυτών των παιδιών (James & James, 2012, σσ. 38-39).

Παιδιά του δρόμου

Μια άλλη σημαντική μορφή παιδικής ηλικίας, που αποκλίνει από το κυρίαρχο κανονιστικό πρότυπο της παιδικής ηλικίας, είναι τα «παιδιά του δρόμου». Ο όρος «παιδιά του δρόμου» αναφέρεται στα παιδιά που ζουν και/ή εργάζονται στον δρόμο (James & James, 2012, σ. 126). Όπως και τα παιδιά στρατιώτες, παραβάτες κλπ., συνιστούν κατηγορίες εκτός των ορίων ελέγχου από τους ενηλίκους και των θεσμών που θεωρούνται κατάλληλα και ενδεδειγμένα κοινωνικά περιβάλλοντα για την ανάπτυξή τους, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε έναν τόπο, στον δρόμο, που ορίζεται από την απουσία κανονικοτήτων (Μακρυγιάννη, 2003). Ακριβώς αυτό το γεγονός προκαλεί ρωγμές στην κατασκευή της ενιαίας και καθολικής παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά πρέπει να είναι τοποθετημένα στην οικογένεια, στο σπίτι και στο σχολείο, επιτηρούμενα και εξαρτώμενα από τους ενηλίκους. Έχει σημασία να λάβουμε υπόψη ότι τα «παιδιά του δρόμου» εννοιολογούνται με ποικίλους τρόπους. Συγκεκριμένα, ο Gigengack (2008) ισχυρίζεται ότι οι εννοιολογήσεις αυτής της κατηγορίας παιδιών διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο «προβληματοποιούνται» αυτά τα παιδιά, είτε δηλαδή ως ένα σοβαρό δημόσιο «πρόβλημα», το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίσει και να διευθετήσει αποτελεσματικά το κράτος, είτε ως μια σημαντική κοινωνική «αποστολή» (cause) την οποία θα πρέπει να αναλάβουν μη κυβερνητικές οργανώσεις και οργανισμοί, ομάδες πολιτών, ακτιβιστές κλπ., προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά που ζουν και εργάζονται στον δρόμο. Κατά τον Gigengack (2008), οι διαφορετικές αναπαραστάσεις αυτού του κοινωνικού φαινομένου αποκαλύπτουν τις λανθάνουσες συγκρίσεις αυτής της αποκλίνουσας παιδικής ηλικίας με το κανονιστικό φυσικοποιημένο πρότυπο της παιδικής ηλικίας.

Η παρουσία των παιδιών στον δρόμο αποκλείει τους ενήλικες από τους κόσμους των παιδιών και αυτό συχνά καθιστά αυτά τα παιδιά σημαντική απειλή για την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και την

εξουσία των ενηλίκων (Connolly & Ennew, 1996· Ennew, 1994, όπ. αναφ. στο Μακρυγιώτη, 2003).

Η απειλή αυτή ενισχύεται και παίρνει μεγάλες διαστάσεις, διότι συνδέεται με την τάση των Μ.Μ.Ε.: α) να αυξάνουν υπερβολικά τον αριθμό αυτών των παιδιών, β) να υπογραμμίζουν την αναπόφευκτη εμπλοκή τους σε παραβατικές



πράξεις, γ) να τα παρουσιάζουν αποκλειστικά ως ψυχολογικά τραυματισμένα, θύματα βίας και εγκατάλειψης, που δύσκολα θα επανενταχτούν στην κοινωνία (Μακρυγιώτη, 2003).

Τα Μ.Μ.Ε. συχνά κάνουν μια επιλεκτική χρήση δεδομένων και κατασκευάζουν ένα τυπικό προφίλ για τα παιδιά του δρόμου, μέσα από το οποίο προσλαμβάνεται στερεοτυπικά αυτή η παιδική ηλικία. Συνήθως αποσιωπάται από τα Μ.Μ.Ε. το γεγονός ότι τα παιδιά του δρόμου αποτελούν έναν πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, λόγω της ανομοιογενούς χρήσης του δρόμου απ' αυτά. Ο Glauser (1997) ισχυρίζεται ότι είναι απαραίτητο να διακρίνουμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά σχετίζονται με τη ζωή στον δρόμο. Για αρκετά παιδιά, η ζωή στον δρόμο σημαίνει ότι ζουν εκεί μόνιμα μαζί με άλλες ομάδες παιδιών, έχοντας χάσει κάθε επαφή με τις οικογένειές τους. Άλλα παιδιά πάλι μπορεί απλώς να εργάζονται στον δρόμο, να πουλάνε διάφορα πράγματα ή υπηρεσίες, να ζητιανεύουν, να εκπορνεύονται κλπ. και να επιστρέφουν στο σπίτι και στις οικογένειές τους το βράδυ. Εκατομμύρια

παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο είναι αναγκασμένα να εργαστούν για να επιβιώσουν, και πολλά από τα παιδιά του δρόμου ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία. Κάποια άλλα παιδιά μετακινούνται διαρκώς ανάμεσα στη ζωή του σπιτιού και τη ζωή στον δρόμο κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η σχέση ανάμεσα στη ζωή του δρόμου και την οικογένεια είναι σύνθετη και ποικιλόμορφη. Επίσης, τα παιδιά διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων τις οποίες αναλαμβάνουν. Τέλος, σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των παιδιών αυτών είναι το φύλο τους, το οποίο σχετίζεται με όλα τα προηγούμενα.



Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά ζουν στον δρόμο μπορεί να ποικίλλουν. Δεν είναι μόνο η φτώχεια και η ανάγκη τους να βρουν έναν τρόπο για να κερδίζουν κάποια χρήματα, που είναι απαραίτητα για την επιβίωσή τους. Ένας ακόμη σημαντικός λόγος που εξωθεί τα παιδιά στη ζωή στον δρόμο είναι η ενδοοικογενειακή βία και η κακοποίησή τους από τους γονείς και τους συγγενείς τους γενικότερα. Η Beasley (2000) στη μελέτη της για τα παιδιά του δρόμου της Ινδονησίας υποστηρίζει πως το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά εγκαταλείπουν τις οικογένειές τους και ζουν στον δρόμο είναι μέρος του λεγόμενου κοινωνικού «προβλήματος» των παιδιών του δρόμου, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το κράτος. Η παρουσία αυτών των παιδιών στον δρόμο αμφισβητεί την κρατική ιδεολογία περί ανάπτυξης της οικονομίας και της κοινωνίας, καθώς και τις ιδεολογικές κατασκευές της ιδεώδους οικογένειας και παιδικής ηλικίας, του ιδεώδους νοικοκυριού κλπ., τις οποίες χρησιμοποιεί για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου πάνω στον πληθυσμό (Beasley, 2000, σ. 195· James & James, 2012, σ. 126). Η παρουσία

ενός μεγάλου αριθμού παιδιών στον δρόμο εκλαμβάνεται, λοιπόν, ως δυσλειτουργία ή και αποτυχία της κρατικής πολιτικής. Επίσης, συχνά μετατρέπεται σε κριτήριο με το οποίο εκτιμάται η ηθική και ο πολιτισμός μιας κοινωνίας. Τα παιδιά που τα εγκατέλειψαν ή που εγκαταλείπουν το σπίτι τους και τις οικογένειές τους συχνά εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες παιδιών, όπου δημιουργούν συλλογικά τις δικές τους νεανικές υποκοουλτούρες, δηλαδή συστήματα αξιών, πεποιθήσεων, κανόνων, ιεραρχιών, ρόλων και γλωσσών, τα οποία προσφέρουν θετικές ταυτότητες, τη δυνατότητα του αυτοπροσδιορισμού και μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου (Beasley, 2000, σ. 196). Σ' αυτό πλαίσιο έχει αμφισβητηθεί η άποψη ότι η ζωή στον δρόμο χαρακτηρίζεται από την έλλειψη δομής και, άρα, σταθερότητας και κανονικότητας. Συχνά ο δρόμος ταυτίζεται με την απόλυτη και ανεξέλεγκτη ελευθερία κινήσεων και δράσης, και, άρα, με το χάος. Αυτή η άποψη αμφισβητείται από διάφορες έρευνες που δείχνουν ότι ο δρόμος είναι, μεταξύ άλλων, τόπος μάθησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Συνήθως, όμως, αυτή η μάθηση και το είδος των σχέσεων κρίνονται επικίνδυνες για τα παιδιά. Η ζωή στον δρόμο έχει κανόνες τους οποίους δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά. Αυτό αμφισβητεί τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί ηλικίας και ανάπτυξης, και, γενικότερα, αμφισβητεί τι σημαίνει να είναι κανείς παιδί, όπως και τα προγράμματα κοινωνικής πολιτικής για τα παιδιά (Μακρυνιώτη, 2003).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αυτά συνήθως στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται. Η Beasley αναφέρεται στην ντροπή την οποία βιώνουν τα παιδιά του δρόμου της Ινδονησίας όταν επιστρέφουν στο σπίτι και στην οικογένειά τους. Η ίδια λέει ότι ο δρόμος προσφέρει σ' αυτά τα παιδιά έναν χώρο όπου ένα κακοποιημένο και αποξενωμένο παιδί μπορεί να επιβιώσει πρακτικά και ηθικά, και να αισθανθεί ότι υπάρχει πραγματικά (Beasley, 2000, σ. 208). Ωστόσο, ο Gigengack (2008) ασκεί κριτική, λέγοντας ότι υπάρχει μια τάση εξιδανίκευσης και ρομαντικοποίησης της ζωής των παιδιών στον δρόμο. Όπως ισχυρίζεται, αυτός ο διαφορετικός κοινωνικός κόσμος των παιδιών του δρόμου ενέχει πολλούς κινδύνους για τα ίδια τα παιδιά και δεν είναι απαραίτητως ασφαλής. Φαινόμενα εκμετάλλευσης και κακοποίησης αυτών των παιδιών είναι πολύ συχνά. Επιπλέον, όπως έδειξε με την έρευνα που έκανε στην πρωτεύουσα του Μεξικού (Mexico city), πολλά απ' αυτά τα παιδιά υιοθετούσαν έναν αυτοκαταστροφικό τρόπο ζωής (life style), κάνοντας χρήση επικίνδυνων ναρκωτικών ουσιών, με αποτέλεσμα τον πρόωρο θάνατό τους.

Τα παιδιά του δρόμου δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ένα πρόβλημα αποκλειστικά των χωρών του Νότου (Μεσόγειος, Λατινική Αμερική, Αφρική, Νοτιοανατολική Ασία). Παιδιά που ζουν και/ή εργάζονται στον δρόμο υπάρχουν και στις πλούσιες και αναπτυγμένες χώρες του Βορρά (James & James, 2012, σ. 126). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το διευρυμένο δίκτυο παιδικής πορνείας στους δρόμους. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά συνήθως αναφέρονται ως παιδιά που εγκατέλειψαν την οικογενειακή τους εστία ή ως άστεγα παιδιά. Αυτή η χρήση της γλώσσας συχνά δημιουργεί την πλάνη ότι το πρόβλημα των παιδιών του δρόμου είναι ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν αποκλειστικά οι αναπτυσσόμενες χώρες του φτωχού Νότου. Η έρευνα, όμως, στη Μεγάλη Βρετανία («Consortium for Street Children», 2003, όπ. αναφ. στο James & James, 2012, σ. 127) έχει δείξει ότι τα παιδιά του δρόμου εγκαταλείπουν το σπίτι και την οικογένειά τους για τους ίδιους λόγους με τα παιδιά που ζουν στον δρόμο στις άλλες χώρες και, επίσης, ότι αντιμετωπίζουν σχετικά παρόμοιους κινδύνους για την υγεία και την ευημερία τους.

Η παρουσία των παιδιών του δρόμου αναμφίβολα εγείρει σημαντικά προβλήματα για τις κυβερνήσεις, οι οποίες καλούνται να τα διευθετήσουν αποτελεσματικά και προς όφελος αυτών των παιδιών και της κοινωνίας. Επίσης, θέτει σημαντικά ζητήματα προς διερεύνηση και συζήτηση στο πλαίσιο όχι μόνο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας αλλά γενικότερα των σπουδών της παιδικής ηλικίας, όπως είναι η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας, η ανάγκη να αναγνωριστούν τα παιδιά ως κοινωνικοί δρώντες που δεν βιώνουν παθητικά τις αρνητικές κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν, αλλά τις διαχειρίζονται ενεργητικά και προς όφελός τους, οι ανάγκες των παιδιών, η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, η εξάρτησή τους από τους ενήλικες, η ωριμότητα, η ποικιλία των παιδικών ηλικιών κλπ.

Συμπεράσματα

Οι διαφορετικές και αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες αφορούν πάρα πολλά παιδιά και αποτελούν κοινωνικά φαινόμενα τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν και να κατανοηθούν καταρχάς σε ένα κοινωνικό επίπεδο ανάλυσης. Αυτό σημαίνει ότι: α) θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη δομική θέση αυτών των παιδιών στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, τοπική και παγκόσμια, β) αυτές οι αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες παράγουν συγκεκριμένες εμπειρίες, τις οποίες έχει σημασία να τις εξετάσουμε όπως τις βιώνουν τα ίδια τα εμπλεκόμενα παιδιά (Μακρυγιάννη, 2003).

Οι παιδικές ηλικίες που αποκλίνουν από το κανονιστικό πρότυπο της παιδικής ηλικίας συχνά προσεγγίζονται ως ιδιαίτερες, ξεχωριστές, ατομικές περιπτώσεις. Επίσης, η απόκλιση αυτή συνήθως ερμηνεύεται μέσω της αξιολόγησης της οικογένειας. Ασκείται κριτική και αποδοκιμάζονται οι «προβληματικές» αξίες της οικογένειας που αφήνει το παιδί της αβοήθητο, που δεν του παρέχει την κατάλληλη και ενδεδειγμένη φροντίδα και ανατροφή, που το εξωθεί στην εργασία, στη ζωή στον δρόμο, στην παραβατικότητα και, γενικά, σε μια ζωή που δεν είναι κατάλληλη για ένα παιδί. Αυτή η προσέγγιση, όμως, αποτρέπει την κατανόησή τους ως κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή σε συνάρτηση με την κοινωνική και οικονομική δομή, και ευνοεί την ανάπτυξη ενός λόγου συναισθηματικά και ηθικά φορτισμένου (Μακρυνιώτη, 2003). Πρόκειται για μια ανεπαρκή και προβληματική προσέγγιση, καθώς αφενός αγνοεί τους δομικούς παράγοντες (οικονομία, κρατικές πολιτικές, ταξική προέλευση, νεοφιλελευθερισμός, αποικιοκρατία κλπ.) οι οποίοι παράγουν αυτά τα κοινωνικά φαινόμενα (παιδιά εργάτες, στρατιώτες, παραβάτες, παιδιά του δρόμου κλπ.), αφετέρου στηρίζεται σε υποστασιοποιημένες και στερεοτυπικές παραδοχές για την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα να αποκλείεται η πλειονότητα των παιδιών απ' αυτό που θεωρείται φυσιολογική παιδική ηλικία.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κοινωνιολογική προσέγγιση των παιδικών ηλικιών που αποκλίνουν από το κυρίαρχο πρότυπο παιδικής ηλικίας.
- Τα παιδιά που αποκλίνουν, όπως αυτά που ζουν στον δρόμο, τα εργαζόμενα παιδιά, τα παιδιά στρατιώτες, τα παραβατικά παιδιά κλπ., αμφισβητούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και ανατρέπουν την κοινωνικά αποδεκτή παιδική ηλικία. Συνιστούν παιδικές ηλικίες που βρίσκονται είτε πέρα από τον έλεγχο και την προστασία των ενηλίκων είτε εκτός των ενδεδειγμένων θεσμών γι' αυτήν την ηλικία, καταλαμβάνοντας έναν χώρο που συχνά χαρακτηρίζεται από την απουσία

κανονικοτήτων.

- Η κοινωνιολογική ανάλυση των διαφορετικών προτύπων της παιδικής ηλικίας αποδομεί τα κυρίαρχα δυτικά αστικά παιδικά πρότυπα και τονίζει την ενδεχομενικότητα της παιδικής ηλικίας.
- Επίσης, η εξέταση αυτών των αποκλινουσών παιδικών ηλικιών έθεσε υπό συζήτηση τον κοινωνικό διαχωρισμό των παιδιών στη βάση της τάξης, του φύλου και της εθνότητας, όπως και τη σχέση ανάμεσα στις τοπικές κοινωνίες και τις διεργασίες της παγκοσμιοποίησης.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Γιατί τα εργαζόμενα παιδιά, τα παιδιά που ζουν στον δρόμο, τα παιδιά στρατιώτες και τα παιδιά θύτες παραβατικών ενεργειών θεωρούνται απειλή για την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων;
- Γιατί χρησιμοποιείται ο όρος «εργαζόμενα παιδιά» αντί του όρου «παιδιά εργάτες»;
- Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες μορφές παιδικής εργασίας;
- Γιατί δεν είναι ιδεολογικά και κοινωνικά ουδέτερη η άποψη ότι η εργασία είναι ασυμβίβαστη με την παιδική φύση;
- Πού οφείλεται η εμπλοκή των παιδιών σε πολεμικές συρράξεις;
- Ποιες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία αμφισβητούν τα παιδιά δράστες παραβατικών ή εγκληματικών ενεργειών;
- Ποιες είναι οι κυρίαρχες ερμηνείες για την παιδική εγκληματικότητα και οι συνέπειές τους για τα παιδιά;
- Με ποιους τρόπους εννοιολογούνται τα παιδιά που ζουν στον δρόμο;
- Ποιοι είναι οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά ζουν στον δρόμο;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beasley, H. (2000). Home sweet home? Street-children's sites of belonging. In S.L. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Children's Geographies* (pp. 167-181). London: Routledge.
- Boyden, J., Ling, B. & Myers, W. (1998). *What Works for Working Children*. Stockholm, Radda Barnen: UNICEF.
- Connolly, M. & Ennew, J. (1996). Introduction: Children out of place. *Childhood*, 3 (2), 131-146.
- Gigengack, R. (2008). Critical omissions: Reading the street children studies from a street ethnographic perspective. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children* (pp. 205-219). London: Falmer.
- Glauser, B. (1997). Street children: Deconstructing a construct. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood – Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 141-160). London: The Falmer Press.
- James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A. & Jenks, C. (1996). Public perceptions of childhood criminality. *British Journal of Sociology*, 47 (2), 315-331.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: Ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ'* (σσ. 23-48). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Mizen, P., Bolton, A. & Pole, C. (1999). School age workers: The paid employment of children in Britain. *Work, Employment and Society*, 13, 423-438.
- Morrow, V. (1995). Responsible children? Aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK. In B. Mayall (Ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced* (pp.128-143). London: Falmer Press.
- Rosen, D.M. (2005). *Armies of the Young: Child Soldiers in War and Terrorism*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Wells, K. (2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.
- Wessells, M. (2011). The reintegration of formerly recruited girls: A resilience approach. In D.T. Cook & J. Wall (Eds.), *Children and Armed Conflict: Cross-disciplinary Investigations* (pp. 189-204). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

1. Παρακολουθήστε τα δύο βίντεο για την παιδική εργασία και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το πώς απεικονίζεται η παιδική ηλικία σ' αυτά.

<https://www.youtube.com/watch?v=BNs94dsI9NY>

https://www.youtube.com/watch?v=um9q_SzrH5k

2. Παρακολουθήστε το ντοκιμαντέρ για τα παιδιά που ζουν στον δρόμο και σχολιάστε το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=2E4Z5dCghQA>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με τις αποκλίνουσες παιδικές ηλικίες τις οποίες περιγράψαμε σ' αυτό το κεφάλαιο. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά μερικά παραδείγματα;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Εργαζόμενα Παιδιά – Working Children

Παιδιά του δρόμου – Street Children

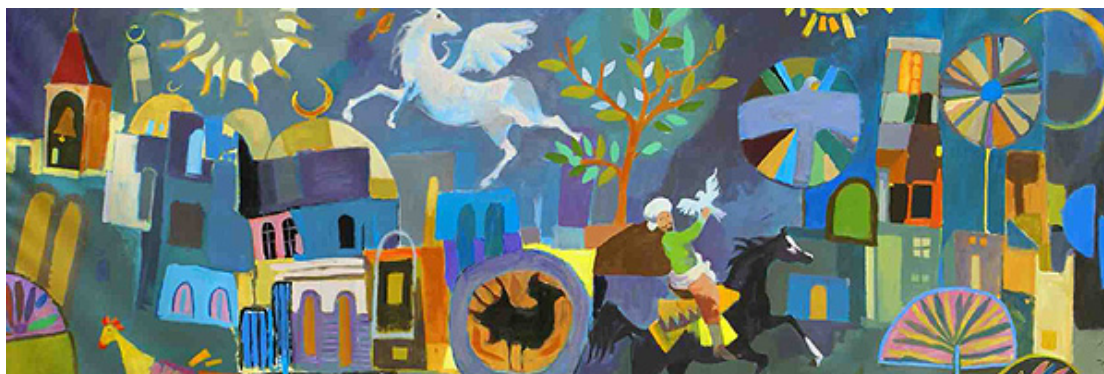
Παιδιά Στρατιώτες – Child Soldiers

Παιδιά Παραβάτες – Deviant Children

Κοινωνική Δομή – Social Structure

Ενσυνείδητη δράση – Agency

Παγκοσμιοποίηση – Globalization



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και διακυβέρνηση*

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Λόγος και κοινωνικός έλεγχος της παιδικής ηλικίας
- Το εγγενώς κακό ή επικίνδυνο παιδί
- Το εγγενώς αθώο ή καλό παιδί
- Το εγγενώς ικανό παιδί
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

* Ένα μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία και δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του συνεδρίου, Πεχτελίδης, Γ. (2014). Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σσ.68-76). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, μας ενδιαφέρει η αναπαράσταση της «παιδικής ηλικίας» από ποικίλους λόγους (discourses) στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις ισχυρές εικόνες της παιδικής ηλικίας τις οποίες παράγουν οι διάφοροι λόγοι που υπάρχουν στην κοινωνία και στα μοντέλα εξουσίας τα οποία αντιστοιχούν σ' αυτές. Στόχος μας είναι η κριτική προσέγγιση των σχέσεων ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία, καθώς και των συνεπειών τους στη διαμόρφωση, στον έλεγχο και στην καθοδήγηση ή στη διακυβέρνηση των



παιδιών με βάση καθορισμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους. Με άλλα λόγια, στο κεφάλαιο αυτό θα έρθουμε σε επαφή με τους ποικίλους τρόπους κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας στο επίπεδο του λόγου. Επιπλέον, διερευνούμε την αλλαγή της ρητορικής και της στοχοθεσίας των λόγων για τα παιδιά σε συνθήκες κρίσης και, κατ' επέκταση, την αλλαγή του μοντέλου διακυβέρνησης της παιδικής ηλικίας, καθώς και τους κινδύνους τους οποίους αυτή συνεπάγεται. Σ' αυτό το πλαίσιο, ένα σημαντικό αντικείμενο της συζήτησης αυτού του κεφαλαίου συνιστά η σχέση του λόγου (discourse) για τα «παιδιά σε κίνδυνο» με καθορισμένους τόπους «αλήθειας» ή λόγους που συνδέονται με την αγορά, την κοινωνία, τη δημοκρατία, την εργασία κλπ. Έχει πολιτική σημασία να προσδιορίσουμε τις συνθήκες υπό τις οποίες ασκείται μια «αληθολογία», καθώς και τα αποτελέσμα αυτής πάνω στα παιδιά. Για την κριτική προσέγγιση αυτή, αντλούμε κυρίως από τη μεταδομιστική θεωρία του λόγου, τις «σπουδές της διακυβέρνησης», καθώς και από τη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, αλλά και την κοινωνιολογία του κινδύνου.

Η παιδική ηλικία αποτελεί το κατεξοχήν κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα, διότι λειτουργεί ως μεταφορά για το μέλλον, το οποίο είναι εκ των πραγμάτων το σημείο αναφοράς σχεδόν κάθε κοινωνίας και ιδεολογίας. Αυτό εξηγεί το γεγονός ότι ποικίλοι λόγοι γύρω από την παιδική ηλικία μάχονται μεταξύ τους για την ηγεμονία στην κοινωνία (Laclau & Mouffe, 1985), δηλαδή για την επικράτηση μιας ιδιαίτερης οπτικής για την παιδική ηλικία. Ο λόγος, ως ένα κοινωνικά κατασκευασμένο εννοιολογικό σύστημα, παράγει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και κατανόησης της παιδικής ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφοροι λόγοι αποδίδουν διαφορετικές θέσεις εκφοράς στο υποκείμενο «παιδί», οι οποίες ενδεχομένως αντιφάσκουν, ανταγωνίζονται ή και συνυπάρχουν μεταξύ τους.

Οι κυρίαρχες ρητορικές για την παιδική ηλικία λένε ότι τα παιδιά, και κατ' επέκταση και η κοινωνία, βρίσκονται σε κίνδυνο εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης τους και των εξωτερικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν. Αυτός ο κίνδυνος συχνά δικαιολογεί και νομιμοποιεί την παρέμβαση πάνω στα παιδιά για τη διακυβέρνησή τους με γνώμονα την επίτευξη καθορισμένων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών στόχων. Ωστόσο, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κινδύνου (Dean, 1999· Lupton, 1999), ο κίνδυνος είναι μια κοινωνική κατασκευή, όπως και η παιδική ηλικία για τους σύγχρονους θεωρητικούς της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1990). Επομένως, έχει σημασία να δούμε πώς ορίζεται η παιδική ηλικία αλλά και ο κίνδυνος σε κάθε σχηματισμό λόγου. Η ανάλυση των λόγων για την παιδική ηλικία μάς δίνει τη δυνατότητα να θέσουμε υπό συζήτηση ποικίλα ζητήματα σχετικά με τις σύγχρονες μορφές άσκησης της εξουσίας στην κοινωνία και, κατά συνέπεια, σχετικά με τις διαδικασίες διαμόρφωσης των παιδιών ως μελλοντικών ενηλίκων, εργαζομένων, γονέων και πολιτών. Αυτός ο προβληματισμός μάς εισάγει στη σύγχρονη συζήτηση στο πλαίσιο της κοινωνικής θεωρίας που αφορά, κατά κύριο λόγο, την κριτική στους λόγους και στους θεσμούς της ύστερης νεωτερικότητας, καθώς και τις μορφοποιήσεις που επιφέρουν στην κοινωνική τάξη πραγμάτων, στα συναισθήματα, στη σκέψη και στις συμπεριφορές των υποκειμένων.

Λόγος και κοινωνικός έλεγχος της παιδικής ηλικίας

Σύμφωνα με τη μεταδομιστική θεωρία του λόγου (Phillips & Jorgensen, 2009), η αλήθεια, τα υποκείμενα και οι σχέσεις μεταξύ τους συγκροτούνται στο πεδίο του λόγου και, επομένως, δεν μπορούμε να παραμερίσουμε τον λόγο, για να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μια αντικειμενική αλήθεια. Είναι αδύνατο, λοιπόν, να προσεγγίσουμε την πραγματικότητα έξω και πέρα από τους λόγους, και, κατά συνέπεια, αντικείμενο της ανάλυσης είναι ο ίδιος ο λόγος.

Η έννοια του λόγου (discourse) αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω από τη σχέση ανάμεσα στη γνώση για την παιδική ηλικία και τις ποικίλες μορφές κοινωνικού ελέγχου που ασκούνται πάνω στα παιδιά και στους ενήλικους. Αναψηλαφώντας τους λόγους για τα παιδιά, μας δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης των υποκειμενικών θέσεων (subject positions) και των εμπειριών που διατίθενται στα παιδιά, αλλά και στους ενήλικους, απ' αυτούς τους λόγους.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι οι λόγοι είναι ιστορικά και κοινωνικά καθορισμένοι τρόποι αναπαράστασης της πραγματικότητας ή ενός ιδιαίτερου θέματος ή διάστασης αυτής, όπως είναι η παιδική ηλικία. Οι λόγοι παράγουν γνώση σχετικά με το θέμα στο οποίο αναφέρονται. Αυτή η γνώση επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές και επιφέρει πραγματικές συνέπειες στα υποκείμενα τα οποία εγκαλεί. Για παράδειγμα, ο ηγεμονικός λόγος των εκπαιδευτικών φορέων του κράτους ή των Μ.Μ.Ε. για την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή διέπει την πρακτική, δηλαδή τη διαχείριση των παιδιών που παίρνουν μέρος σε ποικίλες μορφές διαμαρτυρίας και πολιτικής κινητοποίησης από τους ενήλικες οι οποίοι αποδέχονται αυτόν τον λόγο. Οι λόγοι, λοιπόν, αποτελούν μέρος του τρόπου με τον οποίο ασκείται η εξουσία πάνω στα υποκείμενα, στα παιδιά στην προκειμένη περίπτωση. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των λόγων γύρω από την παιδική ηλικία αποσκοπεί στη μελέτη αυτών που ειπώθηκαν για την ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμα της συμμετοχής τους στη δημόσια ζωή, και στη διερεύνηση των κοινωνικών συνεπειών των διάφορων αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας τις οποίες παράγουν.

Η παιδική ηλικία, όπως γίνεται σήμερα αντιληπτή, έχει προκύψει μέσα από μια σειρά από αλληλεπικαλυπτόμενες υλικές και ρηματικές πρακτικές. Η απομάκρυνση από τον δημόσιο χώρο, η απαγόρευση της εργασίας και η υποχρεωτική σχολική φοίτηση έγιναν μέρος ενός οικουμενικού ιδεώδους για την παιδική ηλικία (Prout, 2005, σ. 36). Το ιδεώδες αυτό, ωστόσο, δεν είναι ενιαίο και συνεκτικό, αλλά αποτελείται από αντιφατικές ιδέες για τα παιδιά, τα οποία εννοιολογούνται, από τη μία μεριά, ως αθώα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία, εξαρτημένα από την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων, και, από την άλλη, θεωρούνται εγγενώς άγρια, βάρβαρα, επικίνδυνα όχι μόνο για την κοινωνία αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό, και, γι' αυτό θα πρέπει, επομένως, να πειθαρχήσουν, καθώς δεν κατέχουν τις αναγκαίες για την κοινωνική συμβίωση γνωστικές και κανονιστικές αρχές (Jenks, 1996· Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Παρόλο που οι ιδέες αυτές αντιφάσκουν μεταξύ τους, συνυπάρχουν ως κυρίαρχοι λόγοι γύρω από την παιδική ηλικία και συντελούν εξίσου στην κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών, δηλαδή στον αποκλεισμό τους από το κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και στη νομιμοποίηση της άσκησης σχολαστικού κοινωνικού ελέγχου πάνω τους.

Ο συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικο-πολιτικής διαχείρισης και διακυβέρνησης των παιδιών αντιστοιχεί στο γενικότερο ενδιαφέρον των νεωτερικών κρατών να ελέγχουν, να επιτηρούν και να καθοδηγούν το σύνολο των κοινωνικών κατηγοριών του πληθυσμού αλλά και το κάθε άτομο ξεχωριστά (Rose, 1989). Η νεωτερική πειθαρχική εξουσία καταφέρνει να αποσπάσει την κοινωνική συναίνεση ως προς τη νομιμότητα της άσκησης και εφαρμογής των προληπτικών και κατασταλακτικών πολιτικών της, χάρη στις επεξεργασμένες και αδιόρατες πρακτικές επιτήρησης και ελέγχου των ανθρώπων, οι οποίες συνδέονται στενά με έναν λόγο που αφορά την ωφελιμότητα των δηλωμένων στόχων της, συγκαλύπτοντας έτσι με επιτυχία τις περιοριστικές και καταναγκαστικές της συνέπειες πάνω στα υποκείμενα. Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία η οποία υφίσταται τον έλεγχο και την επιτήρηση της ενήλικης κοινωνίας (Rose, 1989, σ. 121). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον με στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας (Jenks, 1996).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι η κυριαρχία τόσο των ρομαντικών απεικονίσεων όσο και των απεικονίσεων των κλασικών θεωριών κοινωνικοποίησης αμφισβητείται έντονα από τα τέλη του 20ού αιώνα και έπειτα σε ποικίλους κοινωνικο-πολιτισμικούς τομείς. Πληθώρα νέων απεικονίσεων για την παιδική ηλικία φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα ταξικότητας, φύλου, σεξουαλικότητας, εθνικότητας, καθώς αυτές οι απεικονίσεις διαχωρίζουν τα παιδιά μεταξύ τους, διότι παράγουν διαφορετικές εμπειρίες γι' αυτά. Οι εναλλακτικές αυτές απεικονίσεις θέτουν υπό συζήτηση τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογενειακής, κοινοτικής και σχολικής τους ζωής, και, επομένως, αμφισβητούν τους κυρίαρχους δυτικούς μύθους, σύμφωνα με τους οποίους «το παιδί είναι παντού και πάντα το ίδιο», «τα παιδιά είναι από τη φύση τους είτε αθώα και αγνά είτε άγρια και επικίνδυνα», «η παιδική ηλικία είναι η ανέμελη εποχή του ανθρώπου», «οι ενήλικες σέβονται τα δικαιώματα των παιδιών». Συνεπώς, αφενός αποδυναμώνονται και κατακερματίζονται οι άλλοτε σταθερές ιδέες για το τι είναι ή τι θα όφειλε να είναι η παιδική ηλικία, αφετέρου αποδυναμώνεται η εξουσία των ενηλίκων, η οποία σε σημαντικό βαθμό θεμελιώνεται και απορρέει από τον έλεγχο της γνώσης και της δημόσιας ζωής. Επιπλέον, αυξάνεται παράλληλα η επίγνωση της ποικιλομορφίας της παιδικής ηλικίας, λόγω της διαρκούς διαφοροποίησης των συνθηκών στις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά, αλλά και εξαιτίας της τεχνολογίας, η οποία πολλαπλασιάζει τις εικόνες αυτής της διαφοροποίησης.

Έχει εξαιρετικό θεωρητικό ενδιαφέρον πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι το νεωτερικό αντιφατικό ιδεώδες της ευάλωτης αλλά και απειλητικής παιδικής ηλικίας, καθώς και ο συνακόλουθος έλεγχος πάνω στα παιδιά, ενισχύονται και προσλαμβάνουν μια αδιόρατη μορφή σε ορισμένα πεδία της κοινωνίας, ενώ σε άλλα αποδυναμώνονται (Μακρυνιώτη, 2012). Με άλλα λόγια, οι λόγοι που συμβάλλουν στον αυστηρό διαχωρισμό των παιδιών από τους ενηλίκους, όπως και στην επιτήρηση και στον έλεγχό τους από τους μεγάλους, συνυπάρχουν με λόγους οι οποίοι υπονομεύουν αυτό το νεωτερικό ιδεώδες και χαλαρώνουν τα όρια. Οι πρόσφατες οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές και επιστημονικές εξελίξεις συμβάλλουν στην αποσταθεροποίηση των θεσμών της νεωτερικότητας και στον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας. Σταθερά γνωρίσματα της νεωτερικής κοινωνικής τάξης πραγμάτων επηρεάστηκαν και αμφισβητήθηκαν, όπως είναι η διάκριση των παιδιών από τους ενηλίκους, η

οποία αποδυναμώνεται ολοένα και περισσότερο σε ορισμένους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως στη διαφήμιση, στην κατανάλωση, στην τέχνη τέχνηστη διαδικτυακή τεχνολογία, στην εκπαίδευση εκπαστον λόγο για τα δικαιώματα των παιδιών. Σ' αυτούς τους τομείς, οι παραδοσιακές αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία σε αρκετές περιπτώσεις αμφισβητούνται έντονα, ενώ δημιουργούνται νέες ταυτότητες και καινούριες δυνατότητες επικοινωνίας και έκφρασης, οι οποίες υπόσχονται μεγαλύτερη ελευθερία και ενδυνάμωση τουλάχιστον σε εκείνα τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σ' αυτούς τους χώρους (Μακρυνιώτη, 2012). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να στοχαστούμε πάνω σ' αυτές τις νέες αναπαραστάσεις και, κατ' επέκταση, στις νέες ρηματικές κατασκευές της παιδικής ηλικίας, και να διαπιστώσουμε τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς τους για τα παιδιά. Έχει σημασία να δούμε ποια είναι τα νέα όρια της παιδικής ηλικίας ή της ελευθερίας και αυτονομίας των παιδιών.

Ενώ, λοιπόν, παρατηρείται η χαλάρωση του συνόρου ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους σε ορισμένα πεδία της κοινωνίας, παράλληλα σε άλλα κοινωνικά πεδία ενισχύονται τα όρια μεταξύ τους, καθώς και η σχολαστική ρύθμιση και ο έλεγχος της καθημερινότητας των παιδιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο αυστηρότερος έλεγχος του δημόσιου χώρου (π.χ. με κάμερες στους δρόμους, στα εμπορικά κέντρα, στα σχολεία κλπ.), η μεταφορά των παιδιών από τον δρόμο και τη γειτονιά σε περιφραγμένους, οργανωμένους πειθαρχικούς χώρους (π.χ. «παιδότοπους»), αλλά και το εντατικά διαρθρωμένο πρόγραμμα των παιδιών, τα οποία μεταβαίνουν από τον έναν πειθαρχικό χώρο στον άλλο (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, σχολείο, εξωσχολικά μαθήματα, αθλητικές ή εικαστικές δραστηριότητες κλπ.), με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι άσκοπες μετακινήσεις σε μη ελεγχόμενους χώρους, όπως είναι ο δρόμος. Αντιπαραβάλλοντας αυτές τις αντιφατικές εξελίξεις της ύστερης νεωτερικότητας, παρατηρούμε πως οι συμβατικοί τρόποι απεικόνισης των παιδιών και των σχέσεών τους με τους ενηλίκους συνυπάρχουν με λόγους όπου τα παιδιά δεν εμφανίζονται ως εγγενώς αδύναμα ή επικίνδυνα, και άρα εξαρτημένα, πλάσματα. Μένει να εξετάσουμε πώς ορίζεται η αυτονομία, η ελευθερία και η ικανότητα των παιδιών στο πλαίσιο αυτών των νέων λόγων, καθώς και τις συνέπειές τους στην ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι σε *τρία μοντέλα κοινωνικού ελέγχου* ή τρία ευρύτερα πρότυπα κοινωνικών σχέσεων αντιστοιχούν *τρεις λόγοι που παράγουν τρεις ισχυρές εικόνες για την παιδική ηλικία*: α) του *εγγενώς κακού ή επικίνδунου παιδιού*, β) του *εγγενώς καλού και αθώου παιδιού*, και γ) του *εγγενώς ικανού παιδιού*. Οι τρεις εικόνες αυτές για την παιδική ηλικία μπορεί να θεωρηθούν ως συμβολικοί στόχοι συγκεκριμένων συναρθρώσεων μεταξύ εξουσίας και γνώσης, γύρω από τους οποίους οργανώνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία και αντιμετωπίζουμε τα παιδιά. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σ' αυτές τις εικόνες της παιδικής ηλικίας και στα μοντέλα εξουσίας όπου αυτές αντιστοιχούν, ωστόσο η ανάλυση θα επικεντρωθεί κυρίως στο «ικανό παιδί» και στις διαφορές του από την εικόνα του «παιδιού ως κοινωνικού δρώντος» την οποία παράγει η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι οι κυρίαρχες νεωτερικές εικόνες για το «παιδί» δεν είναι αντανάκλασεις ούτε κυριολεκτικές περιγραφές του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά «εγγενώς» διαφέρουν από τους ενήλικους. Απλώς είναι εικόνες που ενεργοποιούνται στο πλαίσιο διαφορετικών λόγων γύρω από τα παιδιά και έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση αυτών των λόγων και, κατ' επέκταση, την παραγωγή της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τις προδιαγραφές αυτών των λόγων. Με άλλα λόγια, συνοψίζουν σε μεγάλο βαθμό τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε και αντιμετωπίζουμε τα παιδιά.

Το εγγενώς κακό ή επικίνδυνο παιδί

Στα χριστιανικά πουριτανικά δόγματα του 16ου και του 17ου αιώνα αναπτύχθηκε ένας μύθος γύρω από την εικόνα του παιδιού ως εγγενώς κακού, διεφθαρμένου, ηδονοθηρικού, ατίθασου, απείθαρχου και αδύναμου πλάσματος, με την έννοια ότι είναι δεκτικό στη διαφθορά και, άρα, εύκολα καθοδηγούμενο. Από τα τέλη του 19ου αιώνα και ύστερα, σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και προβολή ή και επιβολή παρόμοιων αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας έχουν διαδραματίσει οι κλασικές λειτουργιστικές και δομολειτουργιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, αν και σε τελείως άλλη βάση από τις χριστιανικές (Jenks, 1996). Σύμφωνα μ' αυτόν τον λόγο, τα παιδιά εισέρχονται στον κόσμο ως μια πεισματάρικη υλική δύναμη που μπορεί να προξενήσει το κακό. Αυτή η ακατέργαστη δύναμη θα ενεργοποιηθεί, αν η κοινωνία των ενηλίκων δώσει την ευκαιρία στο παιδί να αποκλίνει από την πορεία που έχει χαράξει ο πολιτισμός της ανθρωπότητας. Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι πρέπει

να φροντίσουν, ώστε τα παιδιά να αποφύγουν τις «κακές» συνήθειες και επιρροές, διότι συνιστούν απειλή τόσο για τα ίδια όσο κυρίως για την κοινωνία. Το παιδί, λοιπόν, πρέπει να πειθαρχήσει ή καλύτερα να υποταχτεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, γιατί είναι επιρρεπές στις ηδονές και στην αυτοϊκανοποίηση, καθότι οι



επιθυμίες του είναι ακόρεστες. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου, η ανατροφή του «παιδιού» εξαρτάται από τον αυστηρό έλεγχο και την εξωτερική πειθαρχία την οποία θα πρέπει να εσωτερικεύσει το παιδί. Σύμφωνα με τη συμβατική κοινωνιολογική θεώρηση της παιδικής ηλικίας, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποκτά κεντρική σημασία, καθώς γίνεται αντιληπτή ως ένα επεξεργασμένο σύνολο πρακτικών για την πειθαρχηση του εγγενώς ατίθασου και πεισματάρικου παιδιού, όχι μόνο για το δικό του καλό αλλά κυρίως για το καλό της κοινωνίας. Οι διάφορες μορφές τις οποίες παίρνει η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι της απόμακρης (συναισθηματικά), απρόσωπης, ορθολογικής και αυστηρής ηθικής καθοδήγησης, της φυσικής πειθαρχίας, της εκγύμνασης και της (μη σωματικής) τιμωρίας. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στοχεύει στην ομαλή ενσωμάτωσή του στην υπάρχουσα κοινωνική δομή. Το παιδί θυσιάζει την παιδική του ηλικία για το υποτιθέμενο κοινό ενήλικο καλό. Αυτή η μορφή κοινωνικοποίησης συνδέεται με μια κοινωνική τάξη (social order) η οποία χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία και περιορισμένη αυτονομία (Jenks, 1996· Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012· Smith, 2012).

Το εγγενώς καλό και αθώο παιδί

Ένας άλλος, ρομαντικός λόγος αναπτύχτηκε γύρω από την εικόνα ενός παιδιού που είναι από τη φύση του καλό και αθώο σαν τους αγγέλους. Το παιδί αυτό υποτίθεται ότι προσεγγίζει τον κόσμο με ένα καθαρό και αμόλυντο βλέμμα, και εκφράζει ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η ανθρωπότητα. Επιπλέον, εξιδανικεύεται και αποτελεί

αντικείμενο θαυμασμού από τους ενηλίκους, οι οποίοι ενθαρρύνουν το παιχνίδι και τον αυθορμητισμό. Το κάθε παιδί θεωρείται φορέας μιας μοναδικότητας, την οποία θα πρέπει να ανακαλύψει με τη διακριτική βοήθεια των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, το παιδί δεν τιμωρείται ούτε συγκρατείται, αλλά ενθαρρύνεται και διευκολύνεται. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής αναπτύχθηκε η παιδοκεντρική εκπαίδευση. Σημαντική ήταν η επίδραση του Ρουσσώ, κυρίως με το διάσημο έργο του *Εμίλ*, στην ανάπτυξη της εικόνας ενός παιδιού με φυσικές αρετές και θετικές προδιαθέσεις, που έχει την ικανότητα παραγωγής λόγου. Οι αναπαραστάσεις αυτές παραπέμπουν σε έναν ρομαντικό λόγο, ο οποίος αναπτύχθηκε τον 18ο αιώνα. Ο λόγος αυτός



αποσπά την παιδική ηλικία από την κοινωνική ζωή, αφού η παιδική ηλικία εμφανίζεται ως ένα φυσικό καθεστώς, ως μια περίοδος αθωότητας, ελευθερίας και ανεμελιάς. Κατά συνέπεια, αποσιωπάται η έμφυλη, εθνοτική και ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας και της παιδικής ηλικίας, καθώς και οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας τις οποίες αυτή συνεπάγεται. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι διαδεδομένες μέχρι σήμερα κυρίως μέσω της τέχνης και της διαφήμισης, οι οποίες μεταφέρουν την εικόνα μιας εξιδανικευμένης οικογενειακής ζωής, καθώς και της διατήρησης του συνόρου ανάμεσα σε μικρούς και μεγάλους. Η άσκηση εξουσίας πάνω στα παιδιά δεν στηρίζεται στον εξαναγκασμό και στην επιβολή, αλλά έχει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα, που δίνει την ελευθερία στο παιδί να αναπτύξει τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του. Σ' αυτό το ιδεώδες της παιδικής ηλικίας αντιστοιχεί η φιλελεύθερη καπιταλιστική τάξη της νεωτερικής βιομηχανικής κοινωνίας (Jenks, 1996· Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012· Smith, 2012).

Το εγγενώς ικανό παιδί

Η διατήρηση των σύγχρονων νεοφιλελεύθερων καθεστώτων και η επιτυχία σ' αυτά προϋποθέτουν μια μορφή κοινωνικοποίησης διαφορετική από τα προηγούμενα μοντέλα ανατροφής (Ailwood, 2004· 2008). Στο πλαίσιο του ηγεμονικού νεοφιλελεύθερου λόγου αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην εικόνα του ικανού παιδιού και σε αξίες όπως είναι η υπευθυνότητα και η αξιοπιστία (Rose, 1988· 1999). Η ατομική ευημερία συνδέεται στενά με την αυτονομία, έτσι το παιδί γίνεται αντιληπτό ως εταίρος στην κοινωνικοποιητική διαδικασία (Smith, 2012). Το αυτόνομο, ικανό, ενεργητικό και αναστοχαστικό παιδί αντιπροσωπεύει έναν νέο τρόπο διακυβέρνησης, ο οποίος δίνει έμφαση στη «φωνή» των παιδιών, στο δικαίωμα της επιλογής, στη συμμετοχή και, άρα, στη χαλάρωση του συνόρου που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες. Η ιδέα του ικανού και συμμετοχικού παιδιού ανοίγει νέες δυνατότητες για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει νέες μορφές ελέγχου, οι οποίες μεταθέτουν την ευθύνη στα παιδιά (Kampmann, 2004, σσ. 129-130).

Αυτή η φαινομενικά αντιφατική σύνδεση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου δημιουργεί τη δυναμική και το περιεχόμενο της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης ιδέας διακυβέρνησης. Όχι μόνο η διακυβέρνηση λειτουργεί μέσω της ελευθερίας, αλλά η ατομική ελευθερία είναι μια μορφή ελέγχου και κυριαρχίας πάνω στον εαυτό (Rose, 1999). Η υποκειμενικότητα, δηλαδή η σχέση του ατόμου με τον εαυτό του, συγκροτείται από ποικίλες μορφές γνώσης και ενσωματώνεται σε συγκεκριμένες πρακτικές διακυβέρνησης (Rose, 1999, σ. 86). Η ατομική αυτονομία γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά και μόνο ως το δικαίωμα της επιλογής και αποδίδεται ολοένα και περισσότερο στα παιδιά, τα οποία γίνονται αντιληπτά ως πρόσωπα με επιθυμίες. Το δικαίωμα της επιλογής και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών νοούνται κυρίως σε σχέση με τον καταναλωτικό κόσμο των αγαθών (Cook, 2004, σ. 12). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στα Μ.Μ.Ε., και ειδικότερα στις διαφημίσεις, κυριαρχούν πλέον οι αναπαραστάσεις μιας ενεργητικής, σχετικά αυτόνομης και ικανής παιδικής ηλικίας.

Μ' αυτήν την έννοια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το *εγγενώς ικανό παιδί* είναι μια μορφή καθοδηγούμενου και ελεγχόμενου παιδιού, το οποίο συγκροτείται μέσω

νεοφιλελεύθερων στρατηγικών που στοχεύουν να αναδείξουν τις ικανότητες των παιδιών για αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση (Smith, 2012). Η επένδυση στο μέλλον εξακολουθεί να είναι ένας σημαντικός στόχος της διακυβέρνησης των παιδιών, αλλά με τη διαφορά ότι σήμερα προσφέρεται στα παιδιά ένας ενεργητικός ρόλος στην ανάπτυξη του ατομικού τους ανθρώπινου κεφαλαίου (Hübenthal & Ifland, 2011).

Με τη μετατόπιση της ευθύνης της επιτυχίας ή της αποτυχίας από την κοινωνία στο άτομο, η νεοφιλελεύθερη ορθολογικότητα δημιουργεί την ανάγκη για αναστοχαστικά και προσαρμοστικά άτομα με επιχειρηματικό πνεύμα, για άτομα που θα έχουν την ικανότητα να εργάζονται συστηματικά και συνεχώς πάνω στον εαυτό τους. Αυτό προϋποθέτει ευέλικτες μορφές κοινωνικοποίησης οι οποίες θα παράγουν «ευέλικτες ψυχές», με απώτερο στόχο την οικονομική επιτυχία. Είναι σημαντικό να σκεφτούμε ότι η καινοτομία, η ευθύνη και η ενεργητικότητα είναι πολύ σημαντικές ανθρώπινες ιδιότητες, ωστόσο, στο πλαίσιο ενός επιχειρηματικού εαυτού, όλες αυτές οι ιδιότητες γίνονται αντιληπτές σε άμεση συσχέτιση με τις σχέσεις ανταλλαγής της καπιταλιστικής αγοράς (Kelly, 2000).



Επιπλέον, η διακυβέρνηση των παιδιών λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ανισότητας. Το ρίσκο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι άνισα κατανομημένο. Οι κοινωνικές θέσεις (της τάξης, του φύλου, της εθνότητας) δεν έχουν πάψει να επηρεάζουν τις ευκαιρίες και τις προοπτικές ζωής. Συγκεκριμένα, οι κίνδυνοι κατανέμονται άνισα και διευθετούνται με τρόπο συμβατό με τις ανισότητες μιας ταξικής κοινωνίας. Στην κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας συγκεντρώνεται ο πλούτος και η ασφάλεια, ενώ στον πάτο η φτώχεια και οι κίνδυνοι. Με άλλα λόγια, η φτώχεια προσελκύει τους κινδύνους. Οι πλούσιοι είναι σε θέση να εξαγοράσουν

ασφάλεια και σημαντική ελευθερία από τους κινδύνους. Η ευαλωτότητα απέναντι στον κίνδυνο εξακολουθεί να είναι ταξικά προσδιορισμένη (Beck, 1992, σ. 35).

Επίσης, οι νόρμες της διαπραγμάτευσης, της συμμετοχής και της αυτονομίας πρόερχονται από την κουλτούρα της λευκής δυτικής μεσαίας τάξης. Οι γονείς και τα παιδιά ρυθμίζονται μέσω αυτών των κανόνων κοινωνικοποίησης. Αυτές οι νόρμες ευνοούν κάποιους και περιθωριοποιούν κάποιους άλλους. Η ιδέα της υπεύθυνης συμμετοχής του παιδιού χρησιμοποιείται στρατηγικά περισσότερο ως εργαλείο για τη συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών εαυτού παρά ως μέσο για την ενίσχυση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία (O'Malley, 1996). Η στρατηγική της υπευθυνότητας μαζί με νέες μορφές (αυτο)επιτήρησης επεκτείνεται σε όλο και πιο μικρές ηλικίες (Kelly, 2000, σ. 468).

Έχει μεγάλη σημασία να διακρίνουμε τις διαφορές του νεοφιλελεύθερου λόγου για την παιδική ηλικία από τον λόγο της *νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας*, διότι, σε ένα πρώτο επίπεδο, δημιουργείται η εντύπωση ότι οι δύο λόγοι συγκλίνουν ιδεολογικά. Συνοπτικά να υπενθυμίσω ότι η νέα κοινωνιολογία είχε και έχει ως στόχο την ενίσχυση του στάτους των παιδιών μέσω της δυναμικής προώθησης της εικόνας των παιδιών ως «ικανών κοινωνικών δρώντων», που συμμετέχουν στην κοινωνία ως άτομα με δικαιώματα παρά ως μαθητευόμενοι ενήλικες (Mayall, 2000· Roche, 1999). Επίσης, αποφυσικοποιεί με συστηματικότητα την παιδική ηλικία και αμφισβητεί τον βιολογικό ντετερμινισμό της λαϊκής κουλτούρας και της επιστημονικής σκέψης (Holloway & Valentine, 2000). Το άρθρο 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού απηχεί αυτόν τον κοινωνιολογικό λόγο, προσδιορίζοντας το δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών εμφανίζονται πιο δημοκρατικές, καθώς βασίζονται στην επικοινωνία και στην αμοιβαία διευθέτηση των καθημερινών ζητημάτων (Beck, 1998· Cunningham, 1995· Vandebroek & Bouverne-De Bie, 2006). Οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων μετατοπίζονται λόγω των αλλαγών τόσο στην ενηλικότητα όσο και στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τον Nick Lee (2001, σσ. 7-8), ζούμε σε μια εποχή ρευστότητας, όπου ούτε τα παιδιά θεωρούνται ατελείς ενήλικες ούτε και η ενηλικότητα μια ολοκληρωμένη περίοδος.

Η διαφορά της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας από τον νεοφιλελεύθερο λόγο του εγγενώς ικανού παιδιού είναι ότι ο τελευταίος δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως πραγματικά αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα. Αυτό γίνεται φανερό από την κεντρική αντίφαση που διαπερνά αυτόν τον λόγο. Συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο, αναγνωρίζεται η δυνατότητα εμπρόθετης δράσης (agency) για τα παιδιά, σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, αυτή τίθεται υπό αίρεση και μετατίθεται στο μέλλον. Τα παιδιά φέρεται να έχουν μια δυναμική υπόσταση, η οποία, ωστόσο, για να ενεργοποιηθεί, χρειάζεται μια πειθαρχία, μια ρύθμιση και μια καθοδήγηση στον «μοναδικό» και «αληθινό» τόπο της επιχειρηματικότητας και της αγοράς. Με άλλα λόγια, το μέλλον προδιαγράφεται από κάποιους άλλους, από τις επιταγές της αγοράς, και όχι από τα ίδια τα παιδιά. Η παιδική ηλικία εμφανίζεται ως ένα μεταβατικό στάδιο και η δράση των παιδιών έχει καθορισμένα όρια. Η διαδρομή της μετάβασης στην ενήλικη ζωή είναι προκαθορισμένη από τους ενήλικες και από συγκεκριμένα ηγεμονικά πολιτικά σχέδια δόμησης του κοινωνικού.

Στόχος, λοιπόν, της ηγεμονικής νεοφιλελεύθερης εξουσίας είναι η διακυβέρνηση ή καθοδήγηση των παιδιών σε καθορισμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους. Η διακυβέρνηση είναι ένας ορισμένος τρόπος άσκησης της εξουσίας, που στόχο έχει τη διαμόρφωση και όχι τον αποκλεισμό της ανθρώπινης δράσης στη βάση καθορισμένων προδιαγραφών. Με άλλα λόγια, βασικό μέλημα είναι η παραγωγή κυβερνήσιμων υποκειμένων (Dean, 1999· Foucault, 2012· Rose, 1999). Ο φιλελευθερισμός στηρίζεται στην επιθυμία και στην ικανότητα των αυτόνομων ατόμων να επιλέξουν να ασκήσουν υπεύθυνη διαχείριση και διακυβέρνηση του εαυτού τους. Η φιλελεύθερη διακυβέρνηση είναι κυρίως ζήτημα ενίσχυσης υπεύθυνων, κυβερνήσιμων υποκειμένων (Rose, 1999). Η διαμόρφωση λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο και στην οικογένεια, όπου τα παιδιά αντιπροσωπεύουν το ακατέργαστο υλικό το οποίο μπορεί να πάρει την πολιτικά επιθυμητή μορφή. Τα παιδικά σώματα και πνεύματα κανονικοποιούνται με βάση τις προδιαγραφές της «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας, η οποία διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις, οι οποίες δεν μπορούν να θεωρηθούν προϊόντα καθαρής αντικειμενικής έρευνας ούτε και ουδέτερες στις συνέπειές τους.

Στον αντίποδα του νεοφιλελεύθερου λόγου και σε άμεση συνάφεια και συμφωνία με τον λόγο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας βρίσκεται ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά που εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους (MacNaughton & Smith, 2009· Moss, 2008· Roche, 1999). Δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών εντός των χώρων προσχολικής μέριμνας και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο ως μελλοντικοί εργαζόμενοι σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Σ' αυτό πλαίσιο, είναι απαραίτητες οι δημοκρατικές δομές οι οποίες θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως πολίτες του παρόντος.

Η λογοθεωρητική μας προσέγγιση εστίασε στις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και, πιο συγκεκριμένα, στις απεικονίσεις των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνονται από τους διάφορους λόγους και τα πλέγματα εξουσίας που σχετίζονται μ' αυτούς. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στο πώς αναπαρίσταται ο μεταβαλλόμενος διαχωρισμός των παιδιών από τους ενήλικους σε μια καθορισμένη ιστορικο-κοινωνική περίοδο, τη νεωτερικότητα. Αυτού του τύπου η προσέγγιση μάς έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε με ποιον τρόπο συγκροτείται και ρυθμίζεται η παιδική υποκειμενικότητα στο εννοιολογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μέσα από την περιγραφή των κυρίαρχων λόγων οι οποίοι απευθύνονται σε ενήλικες, αλλά έχουν ως αντικείμενο αναφοράς τα παιδιά, επιχειρήσαμε να δούμε πώς αποτυπώνονται σε αφηγηματικό επίπεδο οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους μεγάλους. Διερευνήσαμε δηλαδή αν αντιμετωπίζονται προνομιακά συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (ως προς την ηλικία, το φύλο, την τάξη κλπ.) ή κάποιοι θεσμοί και πρακτικές στο επίπεδο του λόγου, καθώς και πώς επενεργούν αυτές οι αναπαραστάσεις στην κοινωνική θέση (status) των παιδιών και στις σχέσεις εξουσίας με την κοινωνία των ενηλίκων. Υπό αυτό το πρίσμα, μας απασχόλησε ιδιαίτερα ο αξιολογικός χαρακτήρας των ηγεμονικών λόγων

για την παιδική ηλικία και τα αποτελέσματα εξουσίας τα οποία παράγουν για την παιδική ηλικία.

Επίσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι το εξαιρετικά σημαντικό θεωρητικό ζήτημα που αφορά τη σχέση της *παιδικής ηλικίας* με τη *γνώση* και την *εξουσία* χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και στο πεδίο των καθημερινών κοινωνικών σχέσεων, πέραν του πεδίου του λόγου. Το κεφάλαιο αυτό, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφιερώθηκε στις ερμηνείες οι οποίες παράγονται διαμέσου των κυρίαρχων λόγων αναφορικά με την παιδική ηλικία και την ενηλικότητα. Συγκεκριμένα, αναψηλαφήσαμε ποικίλες θεματικές που απορρέουν από τη σχέση της παιδικής ηλικίας με τη γνώση και την εξουσία, όπως είναι του *αθώου*, *ευάλωτου* και *εξαρτημένου παιδιού*, του *ατίθασου*, *απείθαρχου* και *επικίνδυνου παιδιού*, του *ικανού*, *καινοτόμου* και *επιχειρηματικού παιδιού*, του *κοινωνικού δράντος φορέα ενσυνείδητης δράσης και δικαιωμάτων*, και οι οποίες αποτελούν θεμελιώδη εξουσιαστικά διακυβεύματα στην κοινωνία.

Ο ορισμός της παιδικής ηλικίας και οι θεματικές που σχετίζονται μ' αυτήν χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις και ασάφειες, όπως διαπιστώσαμε μέσα από την περιγραφή των κυρίαρχων λόγων για τα παιδιά.

Η Μακρυνιώτη (2012, σ. 50) επισημαίνει ότι «η παιδική ηλικία προσεγγίζεται ως σταθερό, αλλά όχι στατικό τμήμα της κοινωνικής δομής, το οποίο αποκτά νόημα μέσα στο σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο δίκτυο σχέσεων και ανταλλαγών που χαρακτηρίζει τις αποκαλούμενες δυτικές κοινωνίες».

Σύμφωνα με τον Alan Prout (2005), είναι ανάγκη αφενός να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τι είναι η παιδική ηλικία, αφετέρου, όμως, να αφήσουμε ανοιχτό το ερώτημα «τι είναι η παιδική ηλικία», αλλιώς διατρέχουμε τον κίνδυνο να φυσικοποιήσουμε μια ιστορικά και κοινωνικά καθορισμένη μορφή παιδικής ηλικίας και, κατά συνέπεια, να θεωρήσουμε ότι τα περισσότερα παιδιά του κόσμου δεν έχουν παιδική ηλικία.

Ανακεφαλαιώνοντας, εξετάσαμε τις αναπαραστάσεις τις οποίες παράγουν οι κυρίαρχοι λόγοι για τα παιδιά, δηλαδή τη συνολική ιδεολογική τους τοποθέτηση σε σχέση με την παιδική ηλικία. Γνώμονας ήταν η επισήμανση της ανάγκης μετατόπισης από τις νεωτερικές εκδοχές της παιδικής ηλικίας σε μια περισσότερο ανοιχτή και ενδεχομενική μορφή έρευνας, η οποία είναι απαραίτητη, κατά τη γνώμη μας, στις σημερινές συνθήκες. Αυτό προσπαθήσαμε να το επιτύχουμε αντιπαραβάλλοντας τους λόγους που υιοθετούν περισσότερο συμβατικούς τρόπους απεικόνισης των παιδιών με κάποιους εναλλακτικούς λόγους για την παιδική ηλικία, οι οποίοι «δίνουν φωνή» στα ίδια τα παιδιά και εξιστορούν τις εμπειρίες τους. Μέσα απ' αυτές τις εναλλακτικές αφηγήσεις της παιδικής ηλικίας, αντιλαμβανόμαστε αφενός πως τα παιδιά συμμετέχουν ενσυνείδητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας και αφετέρου πως η παιδική ηλικία δεν ορίζεται μονοσήμαντα.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κοινωνιολογική ανάλυση της έννοιας της παιδικής ηλικίας όπως απεικονίζεται μέσα από τους κυρίαρχους λόγους στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, αναφερθήκαμε στους λόγους μέσα από τους οποίους προσλαμβάνουμε την παιδική ηλικία και αντιμετωπίζουμε τα παιδιά.
- Τρία μοντέλα κοινωνικού ελέγχου αντιστοιχούν σε τρεις λόγους που παράγουν τρεις ισχυρές εικόνες για την παιδική ηλικία:
- α) *του εγγενώς κακού ή επικίνδυνου παιδιού*, β) *του εγγενώς καλού και αθώου παιδιού*, και γ) *του εγγενώς ικανού παιδιού*.
- Η ανάλυση επικεντρώθηκε κυρίως στο «ικανό παιδί» και στις διαφορές του από την εικόνα του «παιδιού ως κοινωνικού δρώντος φορέα δικαιωμάτων», την οποία παράγουν η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών.
- Η ηγεμονική νεοφιλελεύθερη εξουσία στοχεύει στη διακυβέρνηση των

παιδιών με βάση καθορισμένους στόχους, όπως είναι η προετοιμασία τους αποκλειστικά ως μελλοντικών εργαζομένων.

- Η διακυβέρνηση είναι μία μορφή άσκησης της εξουσίας που έχει στόχο την παραγωγή κυβερνήσιμων υποκειμένων.
- Ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Πώς απεικονίζει την παιδική ηλικία ο λόγος για το επικίνδυνο ή απειλητικό παιδί;
- Πώς απεικονίζει την παιδική ηλικία ο ρομαντικός λόγος ;
- Πώς απεικονίζει την παιδική ηλικία ο νεοφιλελεύθερος λόγος ;
- Πώς απεικονίζει την παιδική ηλικία ο λόγος της νέας κοινωνιολογίας και των δικαιωμάτων των παιδιών;
- Πού αποσκοπεί η σύγχρονη διακυβέρνηση των παιδιών;
- Πώς ορίζεται η ελευθερία και η αυτονομία των παιδιών εντός του νεοφιλελεύθερου λόγου;
- Πώς ορίζεται η ελευθερία και η αυτονομία των παιδιών εντός του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education. *The Australian Educational Researcher*, 31 (3), 19-33.

- Ailwood, J. (2008). Learning or earning in the 'Smart State': Changing tactics for governing early childhood. *Childhood*, 15 (4), 535-551.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1998). Democratization of the family. *Childhood*, 4 (2), 151-168.
- Cook, D. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham and London: Duke University Press.
- Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Foucault, M. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Holloway, S. & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. In S. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp.1-22). Ambington: Routledge.
- Hübenthal, M. & Ifland, A.M. (2011). Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany. *Childhood*, 18 (1), 114-127.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Eds.), *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies* (pp. 127-152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Kelly, P. (2000). The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence*, 23 (4), 463-476.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London and New York: Verso.

- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lupton, D. (1999). *Risk*. London: Routledge.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. In J. M. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 161-176). Berkshire: Open University Press.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας την παιδική ηλικία: Μια συζήτηση για τα όρια, την προστασία και την αυτονομία. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (σσ. 44-70). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243-259.
- Moss, P. (2008). *Markets and Democratic Experimentalism. Two Models for Early Childhood Education and Care*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2015, από: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015_2.pdf.
- O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason* (pp.189-208). London: Routledge.
- Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγρ(ρ)ια Παιδιά. Οριοθετήσεις της «Παιδικής Ηλικίας» στον Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Phillips, L. & Jorgensen, W.A. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4), 475-493.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*, 19 (1), 24-37.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tense negotiation. *Childhood*, 13 (1), 127-143.

1. Παρακολουθήστε τα δύο βίντεο με τις διαφημίσεις και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το πώς απεικονίζεται η παιδική ηλικία σ' αυτά.

<https://www.youtube.com/watch?v=mnMzbYr21tA>

<https://www.youtube.com/watch?v=SMzue945Mk4>

2. Παρακολουθήστε το βίντεο και σχολιάστε κριτικά την άποψη της συγγραφέως για την επίδραση της σύγχρονης κοινωνίας πάνω στα παιδιά.

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

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με τους τρεις κυρίαρχους λόγους τους οποίους περιγράψαμε σ' αυτό το κεφάλαιο. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ένα παράδειγμα για κάθε λόγο;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Λόγος – Discourse

Κίνδυνος – Risk

Κρίση – Crisis

Παιδική Ηλικία – Childhood

Αναπαραστάσεις – Representations

Ικανό Παιδί – Competent Child

Αθώο Παιδί – Innocent Child

Επικίνδυνο Παιδί – Dangerous Child

Διακυβέρνηση – Governmentality

Ρομαντισμός – Romanticism

Νεοφιλελευθερισμός – Neoliberalism

Ελευθερία – Freedom

Επιλογή – Choice

Αυτονομία – Autonomy

Κοινωνικός Έλεγχος – Social Control

Δικαιώματα – Rights



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Παιδική ηλικία, καταναλωτικές κουλτούρες και τεχνολογία

Περιεχόμενα

- Καταναλωτικές κουλτούρες, Μάρκετινγκ και Παιδική Ηλικία
- Αντιπαράθεση ανάμεσα στους επικριτές και τους υποστηρικτές της παιδικής κατανάλωσης
- Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα
- Η τεχνολογία και η εξαφάνιση ή η απώλεια της παιδικής ηλικίας
- Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την τεχνολογία
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Καταναλωτικές κουλτούρες, Μάρκετινγκ και Παιδική Ηλικία

Το κεφάλαιο αυτό αφορά τη σύνθετη και πολυεπίπεδη κοινωνική και πολιτισμική μελέτη της σχέσης της παιδικής ηλικίας με τις καταναλωτικές κουλτούρες. Τα παιδιά βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος του μάρκετινγκ και, γενικότερα, της αγοράς από τις απαρχές του σύγχρονου μαζικού μάρκετινγκ (Cook, 2004· Cross, 1997· Denisoff, 2008· Jacobson, 2004). Αν και γενικότερα υπάρχει η εντύπωση ότι η παιδική κατανάλωση είναι νέο φαινόμενο, τα παιδιά είχαν αρχίσει να γίνονται αντιληπτά ως καταναλωτές από την ανάπτυξη της ιδιαίτερης κουλτούρας των παιδικών παιχνιδιών τον 18ο αιώνα. Ωστόσο, η δυναμική των παιδιών ως ξεχωριστής καταναλωτικής ομάδας στην κοινωνία άρχισε να αξιοποιείται από την αγορά κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα (James & James, 2012). Ο Buckingham (2011) ισχυρίζεται ότι η αξιοποίηση της καταναλωτικής δύναμης των παιδιών αρχικά έγινε μέσω της επιθυμίας των γονέων να «εξαγοράζουν» συγκεκριμένα ιδεώδη της παιδικής ηλικίας μέσω της αγοράς παιδικών παιχνιδιών. Στη συνέχεια, οι διαφημιστές εστίασαν την προσοχή τους στα ίδια τα παιδιά, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι τα παιδιά μπορούν να ενδυναμωθούν ως ενεργοί καταναλωτές (James & James, 2012). Τα τελευταία χρόνια εντείνεται η ενσωμάτωση των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα, καθώς τα παιδιά αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία τόσο ως αυθύπαρκτη αγορά όσο και ως μέσο προσέγγισης των ενήλικων καταναλωτών (Buckingham, 2012). Σύμφωνα με τον McNeal (1999), η παιδική κατανάλωση έχει τρεις διαστάσεις: α) Τα παιδιά αποτελούν από μόνα τους μια όλο και πιο σημαντική αγορά. β) Αποτελούν σημαντικό μέσο προσέγγισης των ενηλίκων, υπό την έννοια ότι επηρεάζουν τις καταναλωτικές επιλογές των γονέων, όπως είναι, για παράδειγμα, η αγορά οικογενειακού αυτοκινήτου ή μεγαλύτερου σπιτιού, η επιλογή οικογενειακού πακέτου διακοπών κλπ. γ) Αποτελούν μια δυναμική, μελλοντική και αναπτυσσόμενη αγορά (Lindstrom & Seybold, 2003).

Στη βάση αυτής της διαπίστωσης, οι υπεύθυνοι του μάρκετινγκ άρχισαν να χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών που εκτείνονται πέρα από τη συμβατική διαφήμιση, προκειμένου να αποκτήσουν πρόσβαση σε όλο και μικρότερης ηλικίας παιδιά με πιο άμεσο τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι χρησιμοποιούνται τα νέα ηλεκτρονικά μέσα και συγκαλυμμένες τεχνικές πρόσβασης στις παιδικές κουλτούρες, όπως είναι οι αναδυόμενες διαφημίσεις (pop up) ή διαφημίσεις μεταμφιεσμένες σε

άμεσα μηνύματα (IM) σε ιστότοπους με παιχνίδια, κουίζ που προσφέρουν βραβεία (advergaming), κινητά τηλέφωνα, ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook κλπ. Οι υπεύθυνοι του παιδικού μάρκετινγκ επεξεργάζονται όλο και πιο εκλεπτυσμένες στρατηγικές, προκειμένου να αποκτήσουν εμπορική πρόσβαση στα παιδιά, διότι αναγνωρίζουν ότι η παιδική αγορά είναι απρόβλεπτη και ρευστή. Με βάση αυτήν τη διαπίστωση, επιστρατεύουν εργαλεία ακόμα και από τον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, τις λεγόμενες «εμπορικές επιστημολογίες» κατά την Cook (οπ. αναφ. στο Buckingham, 2012), όπως είναι η εθνογραφική επιτόπια παρατήρηση και συνέντευξη, τα ερωτηματολόγια κλπ. Επιπλέον, νεαρά παιδιά προσλαμβάνονται ως σύμβουλοι ή πρέσβεις της εταιρείας στους συνομηλικούς τους. Αρκετά αποδοτικό για τις εταιρείες αποδεικνύεται το μάρκετινγκ μέσω συνομηλικών (peer to peer) ή το μεταδοτικό μάρκετινγκ (viral marketing) (Buckingham, 2012). Τέλος, επιχειρείται μια υποδιαίρεση της παιδικής αγοράς με βάση την ηλικία και το φύλο των παιδιών-καταναλωτών (Cook, 2004).

Σκοπός μας είναι: (α) σε ένα πρώτο επίπεδο, να έρθουμε σε επαφή με στοιχεία σχετικά με το φάσμα και τη φύση της κατανάλωσης των παιδιών, (β) στη συνέχεια, να στοχαστούμε τις αλλαγές στις καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών στις σημερινές συνθήκες βαθιάς οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης, (γ) να εξετάσουμε κατόπιν κριτικά τις συζητήσεις και τις αντιπαραθέσεις γύρω απ' αυτό το ζήτημα, και (δ) να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για μια καινοφανή έρευνα της κατανάλωσης των παιδιών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο.

Αντιπαράθεση ανάμεσα στους επικριτές και τους υποστηρικτές της παιδικής κατανάλωσης

Η προτεινόμενη νέα διεπιστημονική προσέγγιση της καταναλωτικής κουλτούρας αποσκοπεί στην κριτική ανάδειξη των περιορισμών της συζήτησης γύρω από την παιδική κατανάλωση, καθώς και στην ουσιαστική ενδυνάμωση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία, με παρεμβάσεις σε διάφορα πεδία της ζωής των παιδιών. Σ' αυτό το πλαίσιο, ένας από τους βασικούς στόχους μας είναι η συστηματική διερεύνηση των υποθέσεων για την παιδική ηλικία στις οποίες στηρίζεται αυτή η συζήτηση. Συγκεκριμένα, οι επικριτές της παιδικής κατανάλωσης ισχυρίζονται ότι η

παιδική ηλικία εμπορευματοποιείται, τα παιδιά είναι θύματα της αγοράς, είναι επιβλαβείς οι συνέπειες πάνω στην «παιδική ψυχή», με απώτερο αποτέλεσμα να εξαφανίζεται σταδιακά η παιδική ηλικία. Βασική υπόθεσή τους είναι ότι τα παιδιά κάποτε ζούσαν σε έναν μη εμπορικό και, άρα, αγνό κόσμο. Τα Μ.Μ.Ε. κατηγορούνται από τους επικριτές ότι προάγουν τη βία, το σεξ, το πρόχειρο φαγητό, τη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, ότι αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, καθώς και ότι απομακρύνουν τα παιδιά από αξιόλογες και δημιουργικές δραστηριότητες. Υπό μια έννοια, οι επικριτές κατασκευάζουν ένα πρότυπο του παιδιού ως αθώου, αβοήθητου και ανίκανου να αντισταθεί στις αρνητικές επιδράσεις της διαφήμισης και, γενικότερα, του εμπορίου πάνω στην αγνή παιδική συνείδηση και ψυχή. Μια συχνή λύση που προτείνεται από τους επικριτές της παιδικής κατανάλωσης είναι η αυστηρή λογοκρισία από τους γονείς. Ωστόσο, ένα βασικό πρόβλημα της προτεινόμενης λύσης είναι ότι απουσιάζει η οπτική των παιδιών. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως παθητικά και ανυπεράσπιστα απέναντι στους χειρισμούς των Μ.Μ.Ε. και της διαφήμισης, και, επομένως, δεν λαμβάνονται υπόψη οι στρατηγικές των παιδιών ως κοινωνικών δρώντων με τις οποίες αντιδρούν υπεύθυνα και επιλεκτικά στις συναντήσεις τους με τα μηνύματα των ηλεκτρονικών μέσων και του μάρκετινγκ γενικότερα. Επίσης, οι επικριτές υιοθετούν μια καθολική και νοσταλγική αντίληψη της παιδικής ηλικίας και, κατά συνέπεια, δεν αναγνωρίζουν την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή, η οποία υπόκειται σε αλλαγή στον χώρο και στον χρόνο.

Στην Ελλάδα, η έρευνα για τη σχέση των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα δυστυχώς δεν είναι καθόλου αναπτυγμένη. Εξάιρεση αποτελεί η ενδιαφέρουσα έρευνα της Ένωσης Εργαζομένων Καταναλωτών Ελλάδας με τίτλο: «Οι Καταναλωτικές Συνήθειες των Παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων» (2011) (<http://eeke.gr/tin-katanalotiki-simperifora-ton-pedion-6-eos-13-eton-kategrapse-erevna-se-dimotika-scholia-tis-choras/>). Όπως γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο της έρευνας, ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση όπου το αντικείμενο της μελέτης είναι οι καταναλωτικές συνήθειες της παιδικής ηλικίας, αυτή προσεγγίζεται έμμεσα, δηλαδή μέσω των απόψεων των γονέων και όχι των ίδιων των παιδιών. Επομένως, έχει μεγάλη σημασία η διεξαγωγή μιας ευρείας διεπιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα, η οποία θα εστιάζει πρωτίστως στην οπτική και στις πρακτικές των παιδιών, και θα δίνει τη δυνατότητα της συμπλήρωσης, της σύγκρισης ή και της αναθεώρησης των

Θεωρείται μάλλον δεδομένο γι' αυτούς που συμμετέχουν σ' αυτήν τη συζήτηση ότι υπάρχει μια φυσική κατάσταση της παιδικής ηλικίας, η οποία είτε, σύμφωνα με τους



επικριτές της αγοράς (Schor, 2004), καταστρέφεται ή διαφθείρεται από την αγορά είτε αναγνωρίζεται πλέον από τους ανθρώπους του μάρκετινγκ, οι οποίοι έχουν ως στόχο να ικανοποιούν τις «πραγματικές» ανάγκες των παιδιών (Cook, 2004· Lindstrom & Seybold, 2003· Sutherland & Thomson,

2003). Στο μάρκετινγκ αναπτύσσεται ένας λόγος εστιασμένος στην οπτική των παιδιών. Υποτίθεται ότι οι πρακτικές της διαφήμισης ενδυναμώνουν τα παιδιά. Το παιδί θεωρείται ως ένας συνειδητοποιημένος και απαιτητικός καταναλωτής, και, κατά συνέπεια, απαιτούνται ιδιαίτερες πρακτικές προσέγγισης του, οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στα βιώματα, στο ύφος ζωής, στον τρόπο σκέψης και συναίσθησής του.

Η παιδική ηλικία, λοιπόν, και για τις δύο πλευρές της αντιπαράθεσης είναι μια φυσική και, άρα, καθολική κατάσταση που κάνει τα παιδιά είτε πιο ευάλωτα στις



δυνάμεις της διαφήμισης και, γενικότερα, της αγοράς είτε πιο συνετά και επιλεκτικά ως προς τις καταναλωτικές τους συνήθειες και πρακτικές αντίστοιχα. Η συζήτηση αυτή για την παιδική κατανάλωση θα πρέπει να ιδωθεί σε συνάρτηση με τους κοινωνικά κυρίαρχους

λόγους γύρω από τη φύση της παιδικής ηλικίας, από όπου οι ενδιαφερόμενοι αντλούν τους όρους με τους οποίους κατασκευάζουν την παιδική ηλικία και τη σχέση της με την καταναλωτική κουλτούρα.

Σύμφωνα με τον Buckingham (2011), η αντιπαράθεση που περιγράψαμε παραπάνω γύρω από τη σχέση των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα δεν είναι καθόλου χρήσιμη και παραγωγική για την κατανόηση της σύγχρονης παιδικής ηλικίας. Η κατανόηση της σχέσης της παιδικής ηλικίας με τις καταναλωτικές πρακτικές θα πρέπει να γίνει με έναν πιο σύνθετο τρόπο. Συγκεκριμένα, ο Buckingham (2011, σ. 63) υποστηρίζει ότι: α) Οι καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών θα πρέπει να ιδωθούν πλέον ως μέρος της καθημερινής τους ζωής, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της παιδικής καταναλωτικής αγοράς. β) Είναι ανάγκη να εστιάσουμε στους τρόπους με τους οποίους οι ιδέες για το «παιδί» και την «παιδική ηλικία» χρησιμοποιούνται από το μάρκετινγκ, για να πείσουν τα παιδιά αλλά και τους γονείς να αγοράσουν συγκεκριμένα προϊόντα και υπηρεσίες. γ) Τα παιδιά συμμετέχουν σε κουλτούρες κατανάλωσης που περιορίζουν, αλλά και εξωθούν στη δημιουργία των καταναλωτικών πρακτικών των παιδιών και των ενηλίκων.

Επίσης, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι παρατηρούμε ένα παράδοξο, τη «συμφωνία» ανάμεσα στα διακυβεύματα του διαφημιστικού λόγου των ειδικών του μάρκετινγκ και του λόγου της νέας κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία (βλέπε το κεφάλαιο 2 στο ανά «χείρας» βιβλίο). Στο μάρκετινγκ αναπτύσσεται ένας λόγος εστιασμένος στα παιδιά. Κατασκευάζεται ένα παιδί αυθεντία και δίνεται έμφαση στην οπτική του (Lindstrom & Seybold, 2003). Για την αγορά, οι πρακτικές της διαφήμισης ενδυναμώνουν τα παιδιά. Το παιδί συχνά θεωρείται ως ένας συνειδητοποιημένος, απαιτητικός καταναλωτής από τους ανθρώπους του μάρκετινγκ. Τα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των υπευθύνων της παιδικής αγοράς, δεν χειραγωγούνται εύκολα και, συνεπώς, συγκροτούν μια άστατη και απρόβλεπτη αγορά. Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως αυτόνομος κοινωνικός παράγοντας, με ικανότητα ορθολογικής κρίσης. Στο σημείο αυτό, διαπιστώνεται, σε ένα πρώτο επίπεδο σκέψης, μια συνάφεια των επιχειρημάτων των επαγγελματιών του μάρκετινγκ με τα επιχειρήματα της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να σκεφτούμε ότι η εξυμνούμενη δύναμη των παιδιών ή η ενδυνάμωσή τους, όπως λένε οι άνθρωποι που

ασχολούνται με το παιδικό μάρκετινγκ, είναι ελάχιστα μεγαλύτερη από τη δύναμή τους να καταναλώνουν. Επιπλέον, ενώ η αγορά ως δομή κατασκευάζει και ορίζει το παιδί-καταναλωτή ως δρών υποκείμενο, υπό την έννοια ότι εμφανίζεται ως ενεργό και αυτόνομο άτομο, ικανό να αντιστέκεται στις επιταγές των ενηλίκων, ταυτόχρονα επιδιώκει να το πείσει να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένους τρόπους. Η δομή της αγοράς προϋποθέτει τη δράση των παιδιών-καταναλωτών, αλλά η δράση τους λειτουργεί μέσω της δομής της αγοράς, που υποδεικνύει τι θα καταναλώσουν και με ποιον τρόπο.

Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί περαιτέρω αυτή η παράδοξη «συμμαχία» ανάμεσα στη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και τον λόγο των επαγγελματιών του μάρκετινγκ, και να διατηρηθούν οι αναγκαίες θεωρητικές και ιδεολογικές αποστάσεις μεταξύ τους, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη η επίγνωση των θέσεων των νέων κοινωνικών προσεγγίσεων της παιδικής ηλικίας, οι οποίες θέτουν τις βάσεις για μια εναλλακτική εξέταση της παιδικής κατανάλωσης (James & Prout, 1990). Οι θέσεις αυτές προσδιορίζουν ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της παιδικής ηλικίας αλλά και της σχέσης των παιδιών με την καταναλωτική κουλτούρα ειδικότερα.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα είναι ένα αμφίσημο φαινόμενο. Αναμφίβολα, υπάρχει πάντα μια οικονομική διάσταση, αφού η παγκόσμια παιδική αγορά είναι σημαντική πηγή εμπορικού κέρδους, αν και γνωρίζουμε από ποικίλες έρευνες ότι η εξασφάλιση του κέρδους δεν είναι εύκολη ούτε άμεση. Από την άλλη, τα νοήματα, οι απολαύσεις που παράγει και προσφέρει η αγορά στα παιδιά, καθώς και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας, είναι δύσκολο να προβλεφτούν. Η αγορά ως δομή κατασκευάζει και ορίζει το παιδί-καταναλωτή, προσφέροντας ορισμούς των επιθυμιών ή αναγκών του, και εμφανίζεται να τις ικανοποιεί. Ωστόσο, τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους, τις επιθυμίες και ανάγκες τους μέσω της ιδιοποίησης και χρησιμοποίησης των αγαθών (Boden, Pole, Pilcher & Edwards, 2004, όπ. αναφ. στο Buckingham, 2012). Υπό αυτήν την έννοια, έχει μεγάλη σημασία να δούμε τι κάνουν και τι λένε τα ίδια τα καταναλωτικά υποκείμενα. Όπως λέει ο Buckingham (2011, σ. 63), «οι πολλαπλές ταυτότητες του παιδιού-καταναλωτή δεν

είναι απλώς μια δημιουργία της αγοράς, αλλά επίσης είναι ταυτότητες που τα ίδια τα παιδιά ενεργητικά κατασκευάζουν και επιτελούν στην καθημερινή τους ζωή». Η παιδική κατανάλωση είναι σημαντικό να εξεταστεί εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα (Qvortrup, Corsaro & Sebastian-Honig, 2009). Αυτό απαιτεί τη διερεύνηση: α) των καταναλωτικών πρακτικών των παιδιών στην οικογένεια, στο σχολείο, στην παρέα, β) της επίδρασης αυτών των πρακτικών στη διαχείριση της εξουσίας, του χρόνου και του χώρου, γ) του αν η γνώση της καταναλωτικής κουλτούρας παρέχει πολιτισμικό κεφάλαιο στα παιδιά, το οποίο με κάποιο τρόπο «εξαργυρώνουν» κοινωνικά (Bourdieu & Passeron, 1996), δ) του ρόλου των γονέων, καθώς διαπιστώνεται η ολοένα μεγαλύτερη εμπλοκή τους στις λειτουργίες της αγοράς αλλά και η αμφιθυμία τους απέναντι στις καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών τους (Cross, 2004· Pugh, 2009), ε) του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι ιεραρχήσεις των προτιμήσεων στην κουλτούρα της ομάδας των συνομηλίκων με τις ιεραρχήσεις των προτιμήσεων στην κουλτούρα των ενηλίκων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο συνδέονται αυτές οι ιεραρχήσεις με τις επιταγές της καταναλωτικής κουλτούρας, στ) των καταναλωτικών πρακτικών των παιδιών στις μη προνομιούχες κοινότητες (Chin, 2001) και, τέλος, ζ) της αντικαταναλωτικής ρητορικής νεανικών εναλλακτικών μορφών κουλτούρας.

Στόχος μας είναι, λοιπόν, να μην απομονώσουμε τη σχέση των παιδιών με τη διαφήμιση και την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτή η σύνδεση μάς δίνει τη δυνατότητα να αποφύγουμε τις απλοϊκές και παραπλανητικές αναγωγές κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η βία, ο σεξισμός, ο ρατσισμός, η παχυσαρκία ή η ανορεξία κλπ., αποκλειστικά και μόνο στην αρνητική επίδραση της διαφήμισης (Buckingham, 2012). Επιπλέον, μπορούμε να αναδείξουμε το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της εντεινόμενης εμπλοκής των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα δεν είναι τα ίδια για όλους, διότι υπεισέρχονται κοινωνικοί παράγοντες, όπως η τάξη, το φύλο, η εθνότητα, η ηλικία. Για παράδειγμα, έχει μεγάλη σημασία να έρθουμε σε επαφή με τις εμπειρίες των παιδιών τα οποία αποκλείονται από την ομάδα των συνομηλίκων, επειδή δεν έχουν πρόσβαση στα καταναλωτικά αγαθά.

Στην έρευνά τους οι Russel και Tylor (2002) έδειξαν ότι η κατανάλωση «κοριτσιστικών» προϊόντων από τα κορίτσια θα πρέπει να γίνει κατανοητή ως το αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ρόλο των αγορών, τις πολιτισμικές ιδέες για το φύλο, καθώς και τις αντιλήψεις και επιτελέσεις των ίδιων των κοριτσιών γύρω από το τι σημαίνει να είσαι κορίτσι. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, η Cook (2010) πρότεινε τη χρήση του όρου «consumer enculturation» αντί του όρου «κοινωνικοποίηση», διότι μας βοηθάει να κατανοήσουμε πώς τα παιδιά μαθαίνουν να είναι καταναλωτές, αντί να υποθέτουμε ότι αυτή είναι μια παθητική, γραμμική και σταδιακή διαδικασία κοινωνικοποίησης, η οποία απλώς μεταβιβάζει την καταναλωτική ικανότητα σε όλα τα παιδιά (James & James, 2012). Η Cook (2010, σ. 76) επίσης αναδεικνύει την ποικιλομορφία της συμμετοχής των παιδιών στον κόσμο των αγαθών και των νοημάτων. Αυτή η προσέγγιση βοηθάει στην αναγνώριση των διαφορετικών παιδικών ηλικιών στη βάση του φύλου, της τάξης και της εθνότητας, καθώς και της επιρροής την οποία ασκούν αυτοί οι δομικοί παράγοντες στην υποκειμενική εμπλοκή των παιδιών στον καταναλωτικό κόσμο, όπως και του γεγονότος ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά ισότιμη πρόσβαση σ' αυτόν τον κόσμο ούτε και επιθυμούν να συμμετάσχουν σ' αυτόν με τον ίδιο τρόπο (James & James, 2012).

Σε σχέση με τον παραπάνω συλλογισμό, η όλο και πιο έντονη επαφή των παιδιών με τις καταναλωτικές συνήθειες εξετάζεται σε δύο επίπεδα:

- ❖ Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτόν τον περιορισμό; Στον βαθμό που η συγκρότηση της υποκειμενικής τους ταυτότητας σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με κάποια καταναλωτικά αγαθά (είδη ρουχισμού, κινητά τηλέφωνα κλπ.), με ποιον τρόπο διαπραγματεύονται την περιορισμένη δυνατότητα ή την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις κυρίαρχες επιταγές; Αναπτύσσουν άλλους μηχανισμούς; Πώς διαφοροποιούνται οι πρακτικές τις οποίες υιοθετούν ως προς την κοινωνική τάξη ή την ηλικία; Αυτές οι πρακτικές συνδέονται ενδεχομένως με τη νεανική παραβατικότητα ή τη συγκρότηση υποκουλτούρων, όπου κυριαρχούν διαφορετικές αξίες;

- ❖ Πώς αντιμετωπίζεται η μεταστροφή στις καταναλωτικές συνήθειες μέσα από τους διάφορους λόγους; Υποστηρίζουμε ότι επικρατεί μια αντιμετώπιση της κρίσης με ηθικούς όρους. Από τη μία, κυριαρχεί μια ερμηνεία της κρίσης ως αποτελέσματος της άπληστης (δηλαδή ανήθικης) καταναλωτικής συμπεριφοράς του παρελθόντος (η κρίση ως τιμωρία), ενώ, από την άλλη, η κρίση παρουσιάζεται ως ευκαιρία να ξανακαλύψουμε χαμένες αξίες. Υπό αυτήν την έννοια, το ζήτημα της κρίσης ερμηνεύεται ατομικά και, έτσι, ένας δυνητικά προοδευτικός αντικαταναλωτικός λόγος ενδέχεται να επενδύεται με βαθιά συντηρητικές συνδηλώσεις.

Οι παραπάνω προβληματισμοί σχετίζονται, γενικότερα, με την καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών. Το επιπλέον στοιχείο το οποίο καλούμαστε να αναδείξουμε είναι το πώς διαμορφώνονται τα ζητήματα αυτά σε περίοδο βαθιάς οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής κρίσης. Παρόλο που η καταναλωτική συμπεριφορά έχει ένα προφανές ταξικό πρόσημο και, επομένως, δεν μπορεί να εξεταστεί αδιαφοροποίητα, υπάρχει ένα γνώρισμα που αποτελεί γενικότερο σημείο των καιρών. Από τη μεταπολίτευση και μέχρι πρότινος η ελληνική κοινωνία χαρακτηριζόταν σταθερά από μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Μουζέλης, 1978· Τσουκαλάς, 1981· 1987). Σε γενικές γραμμές, η κάθε νέα γενιά είχε αυξημένες οικονομικές δυνατότητες σε σχέση με την προηγούμενη, πράγμα που έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να καταναλώνουν περισσότερο και με μεγαλύτερη άνεση από ό,τι οι γονείς τους. Από τη δεκαετία του '90 και έπειτα η μεσαία τάξη τουλάχιστον αντιλαμβανόταν αυτήν τη δυνατότητα ως δεδομένη. Σήμερα αυτή η συνθήκη έχει αντιστραφεί, και ακόμη και τα οικονομικά στρώματα που κινούσαν κατά κόρον την αγορά καταναλωτικών αγαθών έχουν περιορίσει σημαντικά τις δαπάνες. Έτσι, ακόμη κι αν υποθέσουμε ότι τα παιδιά πριν από είκοσι πέντε χρόνια κατανάλωναν λιγότερα από τα σημερινά, η τρέχουσα συνθήκη εξακολουθεί να βιώνεται ως μια περίοδος υστέρησης, καθώς θα πρέπει να δούμε την κατανάλωση λιγότερο ως τον αριθμό ή την καθαρή αξία των υλικών αγαθών τα οποία αγοράζονται και περισσότερο συγκριτικά, δηλαδή ως μεταβολή σε σχέση με μια προηγούμενη συνθήκη και ως παράγοντα ο οποίος αποκαλύπτει τη διεύρυνση της ταξικής ψαλίδας.

Η τεχνολογία και η εξαφάνιση ή η απώλεια της παιδικής ηλικίας

Η συζήτηση γύρω από την παιδική διαφήμιση και κατανάλωση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη συζήτηση για την επίδραση της τεχνολογίας πάνω στα παιδιά. Αξίζει να αναφερθούμε στη διάσημη μελέτη του Neil Postman για την εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας (1983), η οποία είχε μεγάλη απήχηση όχι μόνο στον επιστημονικό κόσμο αλλά γενικότερα στην κοινή γνώμη, προκαλώντας πάρα πολλές συζητήσεις για την επίδραση της τεχνολογίας πάνω στην παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, ο Postman εξέτασε την καθημερινή ζωή των παιδιών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και υποστήριξε ότι, εξαιτίας των αλλαγών στην τεχνολογία και της αυξανόμενης πρόσβασης των παιδιών στα καταναλωτικά αγαθά, τα σύνορα ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικότητα τείνουν να εξαφανιστούν. Για τον Postman, αυτή είναι μια αρνητική εξέλιξη όχι μόνο για την ευημερία των παιδιών αλλά και για τον πολιτισμό γενικότερα. Η εξαφάνιση ή η απώλεια της παιδικής ηλικίας θα σημάνει την επιστροφή στη βαρβαρότητα. Κατά τον Postman, ο πολιτισμός υπάρχει χάρη στον έλεγχο των ενορμήσεων, της βίας, της ασυδοσίας, των ενστίκτων και του εγωισμού. Η ντροπή είναι ο μηχανισμός με τον οποίο κρατάμε μακριά τη βαρβαρότητα. Η ντροπή δίνει εξουσία στους ενηλίκους. Η δυναμική της ντροπής προέρχεται από το μυστήριο και το δέος που περιβάλλουν διάφορες πράξεις. Ωστόσο, η ντροπή δεν έχει επιρροή σε μια κοινωνία που δεν έχει μυστικά. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, η ενηλικότητα σηματοδοτεί τη λύση των μυστηρίων και την αποκάλυψη των μυστικών. Μια ομάδα καθορίζεται από την αποκλειστικότητα της πληροφορίας την οποία μοιράζονται τα μέλη της. Υπάρχουν οι μνημένοι και οι αμύητοι, οι εντός και οι εκτός της ομάδας. Τα παιδιά είναι μια ομάδα ανθρώπων που δεν γνωρίζουν τα πράγματα τα οποία γνωρίζουν οι ενήλικοι, όπως είναι η σεξουαλικότητα και οι σεξουαλικές σχέσεις, η βία κλπ.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η διατήρηση της παιδικής ηλικίας συνδέεται με τον έλεγχο της πληροφορίας και τη διαδοχική μάθηση. Η πληροφορία, μέχρι την ανακάλυψη της τηλεόρασης, δινόταν στα παιδιά με τρόπους ψυχολογικά αφομοιώσιμους. Ο Postman, ωστόσο, θεωρεί ότι οι διαδικασίες εξαφάνισης των διαφορών ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες πάει πιο πίσω στον χρόνο, και συγκεκριμένα στην ανακάλυψη του τηλέγραφου. Ο τηλέγραφος δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση ενός νέου συμβολικού κόσμου. Έδωσε ώθηση στη δημιουργία των ηλεκτρονικών μέσων

επικοινωνίας και της «γραφικής επανάστασης». Μετέβαλε το είδος της πληροφόρησης στο οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση, την ποσότητα και την ποιότητά της, την αλληλουχία της, τις συνθήκες στις οποίες θα μπορούσε να βιωθεί. Η σημαντικότερη εξέλιξη ήταν, ωστόσο, η αφαίρεση από τους ενήλικες του ελέγχου της πληροφορίας, η οποία συνέβη με την ανακάλυψη της τηλεόρασης, διότι ήταν η μαζική ηλεκτρονική έκφανση της γραφικής επανάστασης. Με την τηλεόραση κατέρρευσε η ιεράρχηση της πληροφορίας, καθώς και το μονοπώλιο του ελέγχου της γνώσης και της πληροφορίας από τους ενήλικες.

Η εικόνα της τηλεόρασης, σε αντίθεση με τη γραμμική και διαδοχική λογική του έντυπου λόγου, είναι διαθέσιμη στον καθέναν. Όλες οι πληροφορίες είναι για όλους. Οι πληροφορίες εμφανίζονται αδιαφοροποίητες σε παιδιά, νέους και ηλικιωμένους. Δεν υπάρχουν μυστικά στον τηλεοπτικό «κόσμο» και χωρίς μυστικά δεν υπάρχει παιδική ηλικία.

Ο Postman (1983) ισχυρίζεται ότι η τηλεόραση διαβρώνει τον διαχωρισμό ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικότητα με τρεις τρόπους:

- α) Δεν απαιτεί κάποια μορφή εκπαίδευσης για την κατανόηση του μηνύματος ή της πληροφορίας που εκπέμπει.
- β) Δεν εγείρει περίπλοκες απαιτήσεις από το κοινό.
- γ) Δεν διαχωρίζει το κοινό.

Ο Postman λέει ότι, όπως το βιβλίο, έτσι και η τηλεόραση δημοσιοποιεί το ιδιωτικό. Ωστόσο, αντίθετα με τη γραφή, η τηλεόραση αδυνατεί να βάλει περιορισμούς. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, η εγγραμματοσύνη έκανε προσιτά τα μυστικά, ενώ ταυτόχρονα εμπόδιζε τη διαθεσιμότητά τους βάζοντας περιορισμούς. Η τηλεόραση, αντιθέτως, είναι ένα εξισωτικό μέσο. Η είσοδος σ' αυτήν είναι τελείως ελεύθερη και δεν υπάρχουν φυσικοί, οικονομικοί και γνωστικοί περιορισμοί, όπως με το βιβλίο. Η τηλεόραση, λοιπόν, εξαλείφει την αποκλειστικότητα της γνώσης και, κατά συνέπεια, εξαλείφει μία από τις κύριες διαφορές της παιδικής ηλικίας από την ενηλικότητα. Επομένως, εάν τα παιδιά έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους ενηλικούς, τότε, λέει ο Postman, η παιδική ηλικία αρχίζει να ταυτίζεται ολοένα και περισσότερο με την

ενηλικότητα, και αυτή είναι μια αρνητική εξέλιξη, γιατί τα παιδιά δεν θα έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σταδιακά, με τους φυσιολογικούς αργούς ρυθμούς τους οποίους απαιτεί μια πολιτισμένη και ηθική κοινωνία.

Ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της σχέσης των παιδιών με την τεχνολογία

Η άποψη του Postman δέχτηκε μεγάλη κριτική και αμφισβήτηση. Για παράδειγμα, ο Buckingham (2000) ισχυρίζεται ότι η παιδική ηλικία απλώς αλλάζει μορφή, παρά εξαφανίζεται (James & James, 2012, σ. 15). Επίσης, η ερμηνεία του Postman αμφισβητήθηκε ως τεχνοφοβική και, άρα, τεχνολογικά ντετερμινιστική. Αξίζει να σημειώσουμε ότι από αρκετά παλιά, από τα τέλη του 19ου αιώνα, υπήρχε φόβος για τις συνέπειες της τεχνολογίας πάνω στους ανθρώπους, και κυρίως πάνω στα παιδιά και στους νέους. Η κριτική για τις αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας προερχόταν τόσο από έναν δεξιό συντηρητικό πολιτικό λόγο, ο οποίος μιλούσε για τη διαφθορά των νέων και την παρακμή της ηθικής της κοινωνίας, όσο και από έναν αριστερό λόγο, ο οποίος εστίαζε την κριτική του στη συνωμοσία του καπιταλισμού, που χρησιμοποιούσε την τεχνολογία, για να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο και να χειραγωγήσει τους ανθρώπους (Prout, 2005). Η ανάπτυξη των ηλεκτρονικών μέσων από το ξεκίνημα του 21ου αιώνα έχει δημιουργήσει νέες δυνατότητες πρόσβασης στον κόσμο, τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά, οι οποίες δεν ήταν διαθέσιμες στις προηγούμενες γενιές. Ωστόσο, αυτή η εξέλιξη συχνά θεωρείται ότι έχει αρνητικές συνέπειες στα παιδιά και στην ανάπτυξή τους. Όπως έγινε και με την ανακάλυψη της τηλεόρασης, οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προκάλεσαν έντονες συζητήσεις και κριτικές σχετικά με τον κίνδυνο και την απειλή να εξαφανιστούν τα συμβολικά όρια ανάμεσα στον κόσμο της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας (James & James, 2012, σ. 71).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι σήμερα υπάρχουν δύο ακραίες απόψεις αναφορικά με την επίδραση της τεχνολογίας πάνω στα παιδιά: α) οι τεχνοφοβικές, τις οποίες περιγράψαμε παραπάνω, και β) οι τεχνοφιλικές (Katz, 1997), οι οποίες τονίζουν την απελευθερωτική, χειραφετητική και, άρα, θετική επίδραση της σύγχρονης τεχνολογίας. Και οι δύο προσεγγίσεις υποβαθμίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και αντιλαμβάνονται την παιδική εμπειρία και ταυτότητα ως μία, καθολική και μοναδική. Επίσης, αρνούνται την ικανότητα των παιδιών να δρουν και να διαχειρίζονται ενεργητικά, νοητικά και κοινωνικά τις πληροφορίες τις οποίες

δέχονται από τα τεχνολογικά μέσα. Επιπλέον, και οι δύο ερμηνείες παράγουν έναν τεχνολογικό ντετερμινισμό, καθώς θεωρούν ότι η τεχνολογία είναι ο καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει και διαμορφώνει είτε αρνητικά είτε θετικά την καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών, αγνοώντας την επίδραση άλλων παραγόντων, όπως είναι η οικονομία, η πολιτική κλπ.

Από την παραπάνω κριτική προκύπτει η ανάγκη μελέτης της χρήσης της τεχνολογίας από τα ίδια τα παιδιά (Valentine & Holloway, 2000). Για να το θέσουμε αλλιώς, είναι απαραίτητη η μελέτη της χρήσης της τεχνολογίας από τα υποκείμενα, της κατανόησής της απ' αυτά, της επιρροής που δέχονται από την τεχνολογία, αλλά και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζεται η τεχνολογία από τις χρήσεις της. Ακόμη, είναι αναγκαία η διερεύνηση του ρόλου που παίζει η χρήση της τεχνολογίας στη συγκρότηση ταυτοτήτων και σχέσεων τόσο σε on-line κοινωνικά περιβάλλοντα όσο και σε off-line. Οι on-line σχέσεις και ταυτότητες δεν είναι αποσυνδεδεμένες από τις «πραγματικές» ταυτότητες και σχέσεις, αλλά καθορίζονται αμοιβαία. Έχει μεγάλη σημασία η διερεύνηση και κατανόηση της χρήσης της τεχνολογίας μέσα στο πλαίσιο όπου λειτουργεί. Οι τεχνολογίες δημιουργούνται και επενεργούν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά πλαίσια.

Για να επιστρέψουμε στο επιχείρημα του Postman για την εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, να πούμε ότι αυτό έχει διατυπωθεί και από άλλους θεωρητικούς, οι οποίοι εκκινούν, όμως, από μια περισσότερο βιολογική ντετερμινιστική αφετηρία. Συγκεκριμένα, ο Elkind (1981), πριν τον Postman, υποστήριζε ότι η άμεση πρόσβαση των παιδιών στα ηλεκτρονικά μέσα, και κυρίως στην τηλεόραση, θα επιτάχυνε την ανάπτυξή τους. Τα παιδιά, λέει ο Elkind, είναι από τη φύση τους συναισθηματικά ανώριμα και, επομένως, δεν είναι ικανά να διαχειριστούν την πρόωμη έκθεσή τους σε εικόνες βίας και σεξ. Μία από τις βασικές συνέπειες θα είναι η δημιουργία στα παιδιά αισθημάτων ανασφάλειας και αδυναμίας να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις πιέσεις της σύγχρονης ζωής.

Τα παραπάνω επιχειρήματα για την εξαφάνιση ή την απώλεια της παιδικής ηλικίας, λόγω της διαφήμισης, της καταναλωτικής κουλτούρας και της τεχνολογίας, στηρίζονται στην άδηλη παραδοχή ότι η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος αθωότητας

και εξάρτησης, και, κατά συνέπεια, αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι οι κοινωνίες και οι διαφορετικοί πολιτισμοί διαμορφώνουν διαφορετικά την παιδική ηλικία (James & James, 2012, σ. 45). Όπως επισημαίνει και ο Buckingham (2000), η σύγχρονη παιδική ηλικία παρουσιάζεται από τους υποστηρικτές της άποψης της εξαφάνισης της παιδικής ηλικίας ως μια παραμόρφωση της «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτοί οι μελετητές δίνουν έμφαση αποκλειστικά και μόνο στους κινδύνους τους οποίους αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όταν αποκτούν πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μέσα, όταν καταναλώνουν κλπ. Όπως έδειξε σε μια εμπειρικά τεκμηριωμένη έρευνά της η Livingstone (2009), δεν υπάρχουν μόνο κίνδυνοι αλλά και δυνατότητες για τα παιδιά στο διαδίκτυο. Αν και τα Μ.Μ.Ε. συνήθως εστιάζουν στους κινδύνους του διαδικτύου για τα παιδιά που έχουν συχνή πρόσβαση σ' αυτό, το διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην παγκόσμια κουλτούρα των συνομηλίκων τους, και αυτό, για την Livingstone, μπορεί να διευρύνει τους «ορίζοντές» τους. Η ίδια μας υπενθυμίζει ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν είναι θετική ή αρνητική και, επομένως, η επίδρασή της εξαρτάται από τη χρήση της και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και ενεργοποιείται. Σε κάθε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, η καθημερινή σχέση των παιδιών με το διαδίκτυο, και την τεχνολογία γενικότερα, θα πρέπει να ιδωθεί σε σχέση με τις συνθήκες ζωής των παιδιών, τις πολιτικές φιλοδοξίες και τα οικονομικά συμφέροντα, την κοινωνική πολιτική, καθώς και τις νομικές ρυθμίσεις και τους περιορισμούς αναφορικά με την τεχνολογία.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Η κατανάλωση των παιδιών έχει τρεις διαστάσεις:
 1. Τα παιδιά αποτελούν από μόνα τους μια όλο και πιο σημαντική αγορά.
 2. Τα παιδιά αποτελούν σημαντικό μέσο προσέγγισης των ενηλίκων.
 3. Τα παιδιά αποτελούν μια μελλοντική αγορά.
- Η αγορά χρησιμοποιεί ποικιλία μέσων και τεχνικών προσέγγισης των παιδιών.
- Οι επικριτές ισχυρίζονται ότι: η παιδική ηλικία εμπορευματοποιείται, τα παιδιά είναι θύματα της αγοράς, είναι επιβλαβείς οι συνέπειες στην «παιδική ψυχή», εξαφανίζεται η παιδική ηλικία. Υπόθεση: Τα παιδιά κάποτε ζούσαν σε έναν μη εμπορικό κόσμο / μια χρυσή εποχή.

- Στο μάρκετινγκ αναπτύσσεται ένας λόγος εστιασμένος στα παιδιά. Οι πρακτικές της διαφήμισης ενδυναμώνουν τα παιδιά. Το παιδί είναι ένας συνειδητοποιημένος, απαιτητικός καταναλωτής.
- Κριτική ασκείται τόσο στους υπέρμαχους όσο και στους επικριτές της παιδικής κατανάλωσης. Θεωρείται και από τους δύο δεδομένο ότι υπάρχει μια φυσική κατάσταση της παιδικής ηλικίας.
- Η συζήτηση για την παιδική κατανάλωση έχει ομοιότητες με τη συζήτηση για την αρνητική επίδραση της τεχνολογίας πάνω στα παιδιά. Για τον Neil Postman, εξαφανίζεται το διαχωριστικό σύνορο ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση, λόγω της πρόσβασης των παιδιών στα μυστικά των ενηλίκων. Η τηλεόραση έχει καταλυτική επίδραση στην αποκάλυψη των ενήλικων μυστικών και, κατ' επέκταση, στην απώλεια της παιδικής ηλικίας.
- Σημασία έχει να μην απομονώνουμε τη σχέση των παιδιών με τη διαφήμιση από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
- Η συμμετοχή των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα είναι ένα αμφίσημο φαινόμενο.
- Πάντα υπάρχει μια οικονομική διάσταση.
- Από την άλλη, τα νοήματα, οι απολαύσεις που προσφέρει στα παιδιά, καθώς και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας, είναι δύσκολο να προβλεφτούν.
- Τα αποτελέσματα της εντεινόμενης βύθισης των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα δεν είναι τα ίδια για όλα. Υπάρχουν διαφορές στη βάση της τάξης, του φύλου, της εθνότητας.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Ποια είναι η θέση των ανθρώπων της αγοράς για τον ρόλο της διαφήμισης και τη σχέση της με την παιδική ηλικία;
- Ποια είναι η θέση των ηθικολόγων για τον ρόλο και τις συνέπειες της αγοράς και της διαφήμισης πάνω στα παιδιά;
- Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση της παιδικής κατανάλωσης, σύμφωνα με τους ηθικολόγους;

- Ποιες είναι οι εμπειρίες των παιδιών που αποκλείονται από ομάδα συνομηλίκων, επειδή δεν έχουν πρόσβαση στα καταναλωτικά αγαθά;
- Η γνώση της καταναλωτικής κουλτούρας παρέχει πολιτισμικό κεφάλαιο στα παιδιά;
- Για ποιον λόγο εξαφανίζεται η παιδική ηλικία στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τον Neil Postman;
- Σε ποια παραδοχή στηρίζεται το επιχείρημα για την απώλεια της παιδικής ηλικίας;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*. London: Polity.
- Buckingham, D. (2012). Παιδική ηλικία και καταναλωτική κουλτούρα. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας* (σσ. 89-103). Αθήνα: Ηρόδοτος/O.M.E.P.
- Chin, E. (2001). *Purchasing Power: Black Kids and American Consumer Culture*. Minnesota: University of Minnesota.
- Cook, D.T. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press.
- Cook, D.T. (2010). Commercial enculturation: Moving beyond consumer socialization. In D. Buckingham & V. Tingstad (Eds.), *Childhood and Consumer Culture* (pp. 63-79). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cross, G. (1997). *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross, G. (2004). *The Cute and the Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Denisoff, C. (Ed.). (2008). *The Nineteenth-Century Child and Consumer Culture*. Aldershot: Ashgate.
- Elkind, D. (1981). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Reading, MA: Addison Wesley.

- Jacobson, L. (2004). *Raising Consumers: Children and the American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York: Columbia University Press.
- James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Katz, J. (1997). *Virtuous Reality*. New York: Random House.
- Lindstrom, M. & Seybold, E. (2003). *Brand child*. London & Sterling, VC: Kogan Page.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity.
- Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις Υπανόπτωξης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. London: Allen.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Pugh, A. (2009). *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Sebastian-Honig, M. S. (Eds.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Russel, R. & Tylor, M. (2002). Thank heaven for little girls: 'Girl heaven' and the commercial context of feminine childhood. *Sociology*, 36 (3), 619-637.
- Sammond, N. (2005). *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930–1960*. Durham, NC: Duke University Press.
- Schor, B.J. (2004). *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.
- Sutherland, A. & Thomson, B. (2003). *Kidfluence: The Marketer's Guide to Understanding and Reaching Generation Y*. New York: McGraw Hill.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981). *Η Ελληνική Τραγωδία*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Valentine, G. & Holloway, S.L. (2000). Cyberkids? Children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *Annals of the Association of American Geographers*, 92 (2), 302-319.

1. Παρακολουθήστε το βίντεο και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το αν είναι ηθικό να εμπορευματοποιούμε την παιδική ηλικία. Σχολιάστε κριτικά τόσο την άποψη της καθηγήτριας όσο και της υπαλλήλου της εταιρείας για τον ρόλο της αγοράς και της διαφήμισης στην κοινωνία σήμερα, χρησιμοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας.

<http://www.thesociologicalcinema.com/1/post/2012/01/the-nag-factor.html>

2. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες σχετικές με την παιδική διαφήμιση. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ορισμένα παραδείγματα των τεχνικών και στρατηγικών προσέγγισης των παιδιών ή και των γονιών μέσω των παιδιών τους τις οποίες χρησιμοποιούν οι εταιρείες μάρκετινγκ;

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες σχετικές με τις καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών στην οικογένεια, στο σχολείο, στην παρέα. Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα;

<https://www.youtube.com/watch?v=HKH4YGKnOSs>

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Κατανάλωση – Consumption

Καταναλωτικές Κουλτούρες – Consumption Cultures

Τεχνολογία – Technology

Τεχνοφοβία – Technophobia

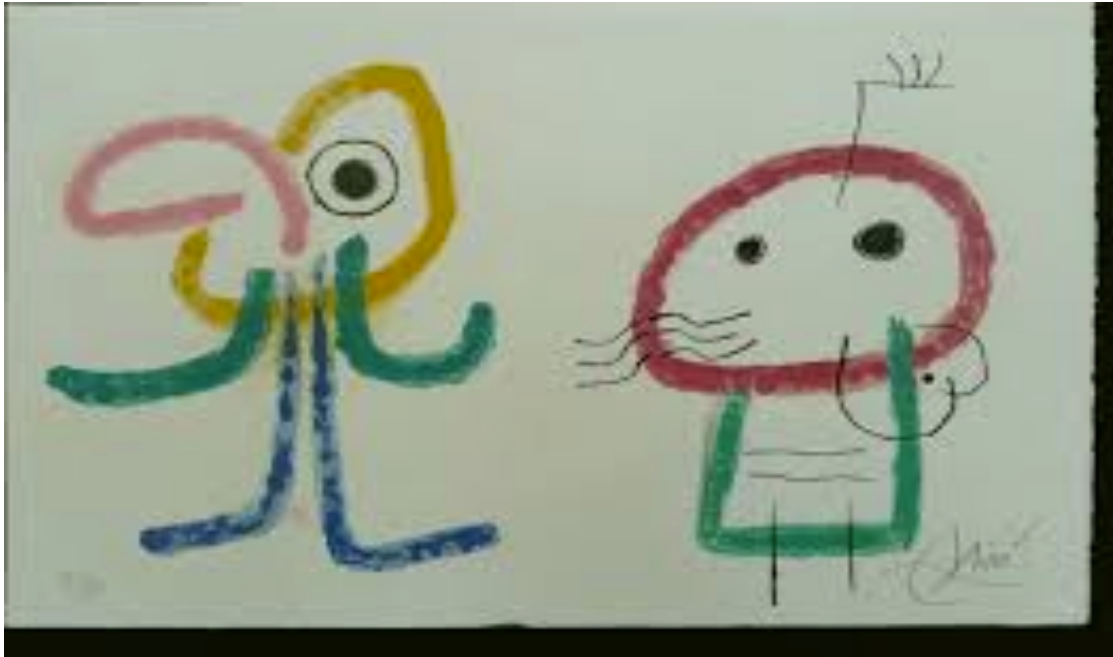
Τεχνοφιλία – Technophilia

Παιδική Ηλικία – Childhood

Αγορά – Market

Διαφήμιση – Advertisement

Εξαφάνιση της Παιδικής Ηλικίας – Disappearance of Childhood



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Εκπαίδευση και παιδική ηλικία

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Παιδική ηλικία και σχολική πειθαρχία
- Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και η παιδική ηλικία
- Σύγχρονες προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου»
- Εναλλακτική εκπαίδευση: Ένα σχολείο των «κοινών»
- Σύνοψη κεφαλαίων του βιβλίου
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Η *παιδική ηλικία* είναι μια δεσπόζουσα κοινωνική θέση, η οποία διαμεσολαβεί στις αλληλεπιδράσεις και στις σχέσεις μεταξύ των μετεχόντων στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου. Η *παιδική ηλικία* καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαίδευση και διαμορφώνονται οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στόχοι του σχολείου. Τα «αντικειμενικά» γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, δηλαδή αυτά που θεωρούνται από την κοινωνία ως «φυσιολογικά», υπεισέρχονται στο σχολείο, το οποίο αποδίδει ρόλους στα παιδιά, τους οποίους, όμως, αυτά συχνά αμφισβητούν, αρνούνται ή ανατρέπουν.

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της σχολικής φοίτησης θεμελιώνεται στις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη «φυσιολογική» ή «κανονική» παιδική ηλικία, όπως ότι το παιδί είναι ανώριμο και άπειρο, ευάλωτο, *απαίδευτο* κλπ. Τα γνωρίσματα αυτά δικαιολογούν και νομιμοποιούν την περιορισμένη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν, τον έλεγχο και την επιτήρηση της καθημερινότητάς του, την εξάρτησή του από τους ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς) κλπ. (Μακρυγιάννη, 1994, σσ. 159-161). Η παραπάνω έννοια του «φυσιολογικού» ή «κανονικού» παιδιού αποκαλύπτει μια γραμμική και προοδευτική αντίληψη της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, καθώς το παιδί θεωρείται ότι είναι ένας δυνάμει πολίτης-ενήλικος. Η ίδια η έννοια του «δυνάμει ενήλικου πολίτη» παραπέμπει στη δράση, στη διαδικασία και στον μετασχηματισμό. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, το παιδί δεν είναι ενήλικος πολίτης, αλλά γίνεται σταδιακά μέσω μιας διαδικασίας μακροχρόνιας εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι το παιδί θα εμπλακεί «υποχρεωτικά» σε ένα πειθαρχικό σύστημα σχέσεων και δραστηριοτήτων, καθορισμένων σε μεγάλο βαθμό εκ των προτέρων, όπως είναι αυτό του σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τους σχολικούς πειθαρχικούς μηχανισμούς που θεμελιώνουν την κυρίαρχη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία. Επιπλέον, θα συζητήσουμε την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς και τις σύγχρονες χρήσεις της υπό την επίδραση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, όπως και τη θέση των παιδιών σ' αυτήν. Τέλος, θα αναφερθούμε σε εναλλακτικές παιδαγωγικές και κοινωνικές πραγματικότητες, οι οποίες παράγουν διαφορετικές παιδικές υποκειμενικότητες.

Παιδική ηλικία και σχολική πειθαρχία

Η υπόθεση ότι το παιδί ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη γνωστική και συναισθηματική

αναπτυξιακή

πορεία, καθώς και η

ιδέα του

«φυσιολογικού»

παιδιού, έχουν τεθεί

υπό αμφισβήτηση

στο πλαίσιο

σημαντικών

ερευνών, όπως

είδαμε αναλυτικά

στο κεφάλαιο

«Θεωρίες

κοινωνικοποίησης



και ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας» (κεφάλαιο 2) αυτού του βιβλίου. Συνοπτικά, σύμφωνα με την κριτική, η επιστημονική γνώση, λόγω της υποτιθέμενης ουδετερότητας και αντικειμενικότητάς της, παρέχει «αντικειμενικά» κριτήρια παρατήρησης, αξιολόγησης και ταξινόμησης της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών.

Σ' αυτό το πλαίσιο, καθορίζονται οι κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, καθώς και το αναμενόμενο επίπεδο βιολογικής, συναισθηματικής, νοητικής και γνωστικής ανάπτυξής τους ανάλογα με την ηλικία, και, κατ' αυτόν τον τρόπο, συγκροτείται μία έννοια περί του «φυσιολογικού» παιδιού. Ο κίνδυνος που υπάρχει συνίσταται στο ότι το πρότυπο του «φυσιολογικού» παιδιού μπορεί να μετατραπεί σε «κανονιστικό» πρότυπο και «αντικειμενικό» μέτρο παρατήρησης, σύγκρισης, αξιολόγησης, καταγραφής και ιεραρχικής ταξινόμησης των παιδιών. Με άλλα λόγια, κατασκευάζεται μια ιδεατή μορφή κανονικότητας, η οποία συχνά υποστασιοποιείται και αποτελεί το μέσο ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του νεαρού ατόμου προς την ενηλικίωση, με αποτέλεσμα η έγκαιρη διάγνωση της απόκλισης και υστέρησης από το «φυσιολογικό» να δικαιολογεί και να νομιμοποιεί την παρέμβαση της ενήλικης εξουσίας στο παιδικό σώμα και πνεύμα, με στόχο την επανόρθωση και θεραπεία του και, άρα, τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

Η υποχρεωτική σχολική φοίτηση αποτελεί υλοποίηση της επίσημης ρητορικής για ενιαία, αδιαφοροποίητη και καθολική αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας, η οποία υπόσχεται τη διασφάλιση και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του συνολικού παιδικού πληθυσμού. Υπάρχουν, όμως, ποικίλες παιδικές ηλικίες μέσα στη σχολική τάξη και στο σχολείο, οι οποίες διαφοροποιούνται συσχετιζόμενες με δομικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η εθνότητα και η κοινωνική τάξη. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η παιδική ηλικία συνδυάζεται με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνότητα του ατόμου, σχηματίζοντας μια συγκεκριμένη εμπειρία ζωής, η οποία διαφέρει απ' αυτήν που βιώνει κάποιος με διαφορετικό συνδυασμό αυτών των κοινωνικών θέσεων. Δηλαδή διαφορετικές εμπειρίες αλλά και προοπτικές έχει ένα λευκό, δυτικό παιδί της αστικής τάξης από ένα μαύρο, μη δυτικό παιδί της εργατικής ή αγροτικής τάξης. Επίσης, η υποχρεωτική σχολική φοίτηση υποστηρίζεται ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, αν και στην πραγματικότητα:

«η άσκηση του δικαιώματος δεν επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των δικαιούχων και η κατοχύρωσή του δεν συνοδεύεται από τη δυνατότητα άλλων επιλογών, το δικαίωμα ή μάλλον η άσκησή του παίρνει πειθαναγκαστικό χαρακτήρα και μετατρέπεται σε θεσμοθετημένη υποχρέωση των παιδιών προς το κοινωνικό σύνολο» (Μακρυνιώτη, 1994, σ. 160).

Η εκπαιδευτική νομοθεσία ανακοινώνει την τυπική ισότητα των ευκαιριών και ίσα δικαιώματα όλων έναντι της παιδείας, διακηρύσσει τη διασφάλιση των δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο και, άρα, την προστασία των ελευθεριών και των δικαιωμάτων όλων των μετεχόντων σ' αυτό. Ωστόσο, το σχολείο είναι ένας πειθαρχικός μηχανισμός που κάνει πράξη τις ανισότητες και τις διακρίσεις, τις ταξινόμιες και τις ιεραρχήσεις.

Αν λάβουμε υπόψη μας «την πρόταση του Foucault ότι η ιστορία της ανάπτυξης και

της γενίκευσης των πειθαρχιών αποτελεί μέρος της ιστορίας της πολιτικής κυριαρχίας της αστικής τάξης, [...] τότε η ιστορία της συγκρότησης και της θεσμοποίησης της σχολικής τάξης, η ιστορία καθυπόταξης της παιδικής ηλικίας στη σχολική νόρμα πρέπει να γίνουν επίσης αντιληπτές ως αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας αυτής της πολιτικής κυριαρχίας» (Σολομών, 1994, σ. 322).

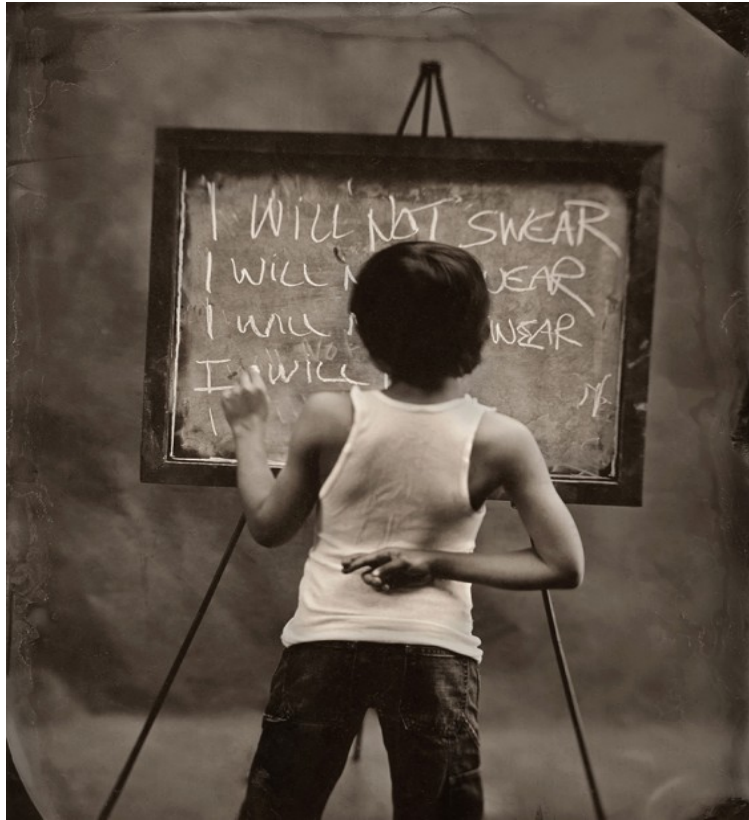
Το σχολείο είναι ένας κρατικός θεσμός, διακριτός και διαχωρισμένος από τους άλλους θεσμούς, με τους οποίους, όμως, βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία. Είναι ένας μηχανισμός τάξης και πειθαρχίας που υποβάλλει τα παιδικά σώματα σε συστήματα πειθαρχικών μικρομηχανισμών κανονικοποίησης (Πεχτελίδης, 2011). Το σχολείο είναι ο βασικός θεσμός ο οποίος εγκαθιδρύει και νομιμοποιεί την κυρίαρχη πολιτική σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία (Σολομών, 1994).

Στο σχολείο αναπτύσσεται ένα δίκτυο μόνιμης επιτήρησης για τα παιδιά, συνήθως με το επιχείρημα ότι η παιδική ηλικία είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία ασκείται αναγκαστικά έλεγχος μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών από την ενήλικη κοινωνία πάνω στο «ελλειπτικό» παιδικό σώμα, το οποίο σταδιακά ολοκληρώνεται κοινωνικο-πολιτισμικά, πολιτικά και βιολογικά, και γίνεται αποδεκτό από την ενήλικη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Norbert Elias (1996), η προσδοκία της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό θεσμό



είναι ο μετασχηματισμός των παιδιών από φυσικά σε πολιτισμένα όντα, από πρωτόγονες σε πολιτισμένες υπάρξεις.

Τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία η οποία υφίσταται τον έλεγχο και την επιτήρηση της ενήλικης κοινωνίας (Rose, 1989, σ. 121). Ο έλεγχος συχνά μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον, με στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας (Μακρυνιώτη, 2003, σσ. 36-37). Ο συγκαλυμμένος τρόπος κοινωνικο-πολιτικής διαχείρισης και



διακυβέρνησης των παιδιών αντιστοιχεί στον γενικότερο στόχο των νεωτερικών κρατών να ελέγχουν, να επιτηρούν και να καθοδηγούν το σύνολο του πληθυσμού αλλά και το κάθε άτομο ξεχωριστά (Rose, 1989). Η «νεωτερική» πειθαρχική εξουσία καταφέρνει να αποσπάσει την κοινωνική συναίνεση ως προς τη νομιμότητα της άσκησης και εφαρμογής των προληπτικών και κατασταλτικών πολιτικών της, χάρη στις επεξεργασμένες και αδιόρατες πρακτικές επιτήρησης, ρύθμισης και ελέγχου των ανθρώπων, οι οποίες συνδέονται στενά με έναν λόγο που αφορά την ωφελιμότητα των δηλωμένων στόχων της, συγκαλύπτοντας έτσι τις περιοριστικές και καταναγκαστικές της συνέπειες πάνω στα υποκείμενα (Πεχτελίδης, 2011).

Η υποχρεωτική εμπλοκή των παιδιών σε μια κοινωνική πραγματικότητα, όπως είναι του σχολείου, συνεπάγεται δεσμεύσεις και περιορισμούς στη βούληση και στη δράση τους. Ο σχολικός θεσμός απαιτεί οι μαθητές να είναι υπάκουοι, ανταγωνιστικοί, εργατικοί και, γενικά, να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στο μάθημα. Η

υποχρεωτική συμμετοχή και η απαιτούμενη αφοσίωση στη σχολική δραστηριότητα αποτελεί ένα σύμβολο τόσο της δέσμευσης όσο και της συμμόρφωσης των παιδιών στους στόχους του σχολείου και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας. Η θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών επισημοποιεί τον κοινωνικό δεσμό τους με τον θεσμό του σχολείου, καθώς και τα αναγνωρισμένα όρια αυτής της σύναψης.

Οι θεσμικές απαιτήσεις και προσδοκίες για τα παιδιά υποδηλώνουν, μεταξύ άλλων, μια ορισμένη θεώρηση για την παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, το σχολείο αντανακλά και παράγει συγκεκριμένες παραδοχές για την ταυτότητα της παιδικής ηλικίας. Η συμμετοχή στην επίσημη σχολική δραστηριότητα σημαίνει αποδοχή μιας ορισμένης ταυτότητας ή ενός εαυτού, καθώς και του συγκεκριμένου κοινωνικού κόσμου στον οποίο ανήκει (Πεχτελίδης, 2011). Ο σχολικός θεσμός υποδηλώνει, λοιπόν, μια κοινωνικά καθορισμένη θεώρηση για την παιδική ηλικία, η οποία, όμως, αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τα ίδια τα παιδιά. Ο υποχρεωτικός εγκλεισμός των μαθητών και η άσκηση πειθαρχικών, επιτηρητικών, κανονικοποιητικών, ομογενοποιητικών και εξατομικευτικών πρακτικών πάνω τους, προκειμένου να συγκροτηθούν ως πειθήνια και παραγωγικά όντα, σημαίνουν επίσης ότι τα παιδιά μοιράζονται και την ανάγκη να επινοήσουν και να κατασκευάσουν ένα διαφορετικό νοηματικό πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου θα επαναπροσδιορίζουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα με τους δικούς τους όρους. Η αυτόβουλη διάταξη και χρήση του σχολικού χώρου για την αποφυγή της ιεραρχικής επιτήρησης και του ελέγχου, η καθυστερημένη εμφάνιση ή απουσία (αδικαιολόγητη–δικαιολογημένη) από το μάθημα, η σιωπή αντί της απάντησης στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, η παρατεταμένη και επιδεικτική αδιαφορία για την εκπαιδευτική δραστηριότητα, ο θόρυβος και η διατάραξη του ρυθμού–βηματισμού του μαθήματος, η ειρωνεία, η ανυπακοή και η αμφισβήτηση της εξουσίας του/της εκπαιδευτικού, η παραμόρφωση της τυπικά προτεινόμενης εικόνας του «κανονικού» μαθητή, η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών έναντι της μοναχικής εργασίας και του ανταγωνισμού είναι μερικές από τις πρακτικές και τα μέσα, για να οικοδομηθεί μια διαφορετική ζωή στο σχολικό περιβάλλον (Πεχτελίδης, 2011).

Το «ανθρώπινο κεφάλαιο» και η παιδική ηλικία

Σύμφωνα με τον κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο λόγο, η κρίση εκθέτει τη χώρα (και τους πολίτες της) στον κίνδυνο να απολέσει την ανταγωνιστικότητά της, να πέσει το βιοτικό επίπεδο και να διαταραχτεί η κοινωνική συνοχή. Η προτεινόμενη θεραπεία είναι η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να παραχθούν οι μελλοντικοί εργαζόμενοι της γνώσης και να γίνει η ομαλή μετάβαση της χώρας στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Wynne, 2009). Για να γίνει κατανοητή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μια επιχειρηματική προοπτική, θα πρέπει να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης θεσμικής αναδιάρθρωσης σε παγκόσμια κλίμακα. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ανάκτηση της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας στην παγκόσμια κοινωνία της αγοράς απαιτεί την κατασκευή της οικονομίας ως οικονομίας της γνώσης, που κατοικείται από άτομα τα οποία γίνονται αντιληπτά ως εργαζόμενοι της γνώσης. Το διακύβευμα δεν είναι η οικονομία της αγοράς, αλλά η κοινωνία της αγοράς (Αθανασίου, 2012). Σημαντικό εργαλείο διαμόρφωσης μιας τέτοιας κοινωνίας που θα κατοικείται από τον *homo entrepreneur* είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα κρίσιμα πεδία όπου αναδιοργανώνεται η σχέση καπιταλισμού και δημοκρατίας, και η αγορά μετατρέπεται σε υπέρτατη αρχή νομιμοποίησης των πολιτικών αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού σε μια επιχειρηματική κατεύθυνση. Το κράτος επιχειρεί να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα συνεκτικό μέρος της κοινωνίας της αγοράς, σπρώχνοντας την παιδεία στην κατεύθυνση της αύξησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (γνώσεις και δεξιότητες) και της επαγγελματικής προετοιμασίας.

Η ιδέα ότι βασικός μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες κατέχουν οι άνθρωποι, προβλήθηκε κυρίως από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία διατυπώθηκε από τον Αμερικανό οικονομολόγο Θήοντορ Σουλτς. Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία, ο μορφωμένος και εξειδικευμένος άνθρωπος, ακριβώς επειδή γνωρίζει και έχει ικανότητες και δεξιότητες, είναι πιο παραγωγικός. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου άσκησε πολύ μεγάλη επιρροή στις κυβερνήσεις της Δύσης από τη δεκαετία του '50 και ύστερα. Η θεωρία αυτή έδωσε ώθηση στον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση (αλλά και στην υγεία), προκειμένου να έχουν όλοι οι πολίτες ανεξαιρέτως ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και να μην χάνονται τα «ταλέντα» που έτυχε να γεννηθούν σε μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η αποδοχή αυτής της άποψης από τις δυτικές κυβερνήσεις είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν μεγάλες επενδύσεις στην εκπαίδευση και στην έρευνα από το κράτος, προκειμένου να ανταγωνιστούν οικονομικά και ιδεολογικά την Ε.Σ.Σ.Δ. (Φραγκουδάκη, 1985).

Η άποψη αυτή αναπαράγεται πολύ έντονα σήμερα, ωστόσο με μία μεγάλη διαφορά, η οποία αφορά την ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή του επιχειρηματικού κεφαλαίου στη χρηματοδότηση της έρευνας, δηλαδή της διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Ο ρόλος του κράτους περιορίζεται πλέον, ενώ ο επιχειρηματικός τομέας διεισδύει σε πεδία και λειτουργίες που ήταν αρμοδιότητα του κράτους. Η επιχειρηματική λογική δεν περιορίζεται απλώς στον χώρο της αγοράς, αλλά υπεισέρχεται παντού. Το παιδί οριοθετείται σχεδόν αποκλειστικά ως ο μελλοντικός εργαζόμενος της γνώσης, που θα συμμετέχει ενεργά και καινοτόμα στην παγκόσμια κοινωνία της αγοράς. Η επιχειρηματική καπιταλιστική οικονομία ανάγεται σε απόλυτη αρχή και προωθείται πολιτικά μια ορισμένη οικονομική ορθολογικότητα. Η σύνδεση της γνώσης με την επιχειρηματικότητα συχνά επιχειρείται διαμέσου της κριτικής στη μεταπολεμική πολιτική των δυτικών κρατών, η οποία είχε ως στόχο την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς η επένδυση στη γνώση χωρίς έναν σαφή επιχειρηματικό προσανατολισμό θεωρείται ότι δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην οικονομική ανάπτυξη των ευρωπαϊκών χωρών και στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων.

Ο Foucault (2012) περιγράφει τις νεοφιλελεύθερες τεχνικές για τη μετατροπή του εργαζομένου σε «ανθρώπινο κεφάλαιο», που οφείλει να εξασφαλίζει μόνος του την κατάρτιση, τη βελτίωση και την αξιοποίηση του εαυτού του ως «κεφαλαίου». Σύμφωνα με τον Lazzarato (2013), η ανάλυση του Foucault είναι σημαντική αλλά και κάπως παραπλανητική. Ο Lazzarato αποδέχεται την άποψη του Foucault ότι ο εργαζόμενος δεν συμμετέχει απλώς στην παραγωγική διαδικασία ως μια καθαρή εργατική δύναμη, αλλά αξιοποιεί τις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες έχει συσσωρεύσει ή ενσωματώσει ως κεφάλαιο, το οποίο συμβαδίζει με έναν ορισμένο τρόπο ζωής. Με άλλα λόγια, στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό είναι απαραίτητη μια επιχειρηματική ηθική που καθορίζει τη σχέση του ατόμου με τον περίγυρό του, τον χώρο και τον χρόνο, το μέλλον, τον ίδιο του τον εαυτό. Ωστόσο, ο Lazzarato λέει ότι η έγκληση του ατόμου από τον κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο λόγο, προκειμένου να

επιτελέσει μια εργασία επί του εαυτού του και να γίνει ο ίδιος μια μορφή επιχείρησης, πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο διαφορετικό απ' αυτό που περιγράφει ο Foucault. Το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο είναι αυτό της οικονομίας του χρέους, όπου το συλλογικό συμφέρον αντιπροσωπεύεται από τους επιχειρηματίες του χρηματοπιστωτικού τομέα της οικονομίας, οι οποίοι επιβάλλουν μια νέα μορφή διακυβέρνησης των ανθρώπων και των συμπεριφορών τους, καθώς και μια νέα εξατομίκευση, η οποία δεν έχει μεγάλη σχέση με τις μεταπολεμικές πολιτικές των ορντοφιλελεύθερων, τις οποίες περιέγραφε ο Foucault. Ένας συνεκτικός νεοφιλελεύθερος λόγος, λοιπόν, διαχέεται στην κοινωνία, αποσκοπώντας στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε ζωτικό μέρος της κοινωνίας της αγοράς και σπρώχνοντας την παιδεία στην κατεύθυνση της αύξησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (γνώσεις και δεξιότητες) στη βάση μιας επιχειρηματικής προοπτικής.

Στόχος είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός όπου τα παιδαγωγικά υποκείμενα θα υποβάλλονται με συστηματικό τρόπο στη νόρμα του «επιχειρηματικού εαυτού», η οποία οριοθετεί την ανθρώπινη ιδιότητα και την παιδική ηλικία ως εξιδανίκευση του ανθρώπινου. Μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου ασκείται μέσω της συγκρότησης καθορισμένων υποκειμενικοτήτων, όπως είναι του μελλοντικού εργαζομένου της γνώσης. Πρόκειται για μια μορφή διακυβέρνησης ή καθοδήγησης των υποκειμένων σε καθορισμένους ηθικοπολιτικούς και οικονομικούς στόχους, όπου κρίσιμο ρόλο έχει ο μεταπολιτικός λόγος της ατομικής ευθύνης, της ατομικής προσπάθειας, του ταλέντου και της αριστείας. Ο λόγος αυτός, όπως εκφέρεται συστηματικά από τεχνοκράτες και ειδήμονες, στόχο έχει να εκπαιδεύσει τα υποκείμενα πώς να είναι και πώς να μην είναι, πώς να πράττουν και πώς να μην πράττουν, με άλλα λόγια, πώς να ζούνε και να επιθυμούνε. Όπως έδειξε ο Foucault (2012), οι νεοφιλελεύθεροι επαναπροσδιορίζουν τον homo economicus πλέον ως επιχειρηματία (του ίδιου του εαυτού του) (homo entrepreneur) και όχι απλώς ως εργαζόμενο ή υποκείμενο της αγοράς.

Σύγχρονες προσεγγίσεις του «ανθρώπινου κεφαλαίου»

Τα παιδιά έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Μία βασική διαφορά που παρατηρείται σε σχέση με τις παλαιότερες εκδοχές αυτής

της θεωρίας είναι ότι αυτή αναφέρεται πλέον σε όλο και μικρότερες ηλικίες. Το βασικό επιχείρημα που χρησιμοποιείται είναι ότι τα παιδιά βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της τρέχουσας κρίσης και, κατ' επέκταση, η ίδια η κοινωνία στο σύνολό της. Η λύση η οποία προτείνεται είναι η μεγιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου των παιδιών με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών. Σ' αυτό το πλαίσιο, από τα τέλη της δεκαετίας του '90, μια παιδοκεντρική στρατηγική κοινωνικής επένδυσης ασκεί μεγάλη επίδραση σε αρκετές χώρες της Δύσης. Η πολιτική της πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών αποκτά μεγάλη σημασία και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών γίνεται σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών.

Σημείο αναφοράς είναι η Σύνοδος της Λισαβόνας (2000), όπου πάρθηκαν αποφάσεις και σχεδιάστηκε η μελλοντική πολιτική για την πορεία την οποία θα έπρεπε να ακολουθήσει η Ε.Ε. στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τη Σύνοδο, η Ε.Ε. στα επόμενα 10 χρόνια (δηλαδή το 2010) θα έπρεπε να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Αποφασίστηκε ότι αυτό είναι εφικτό κυρίως μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, όσο γίνεται νωρίτερα στη ζωή των ανθρώπων, και μέσω της ομαλής ενσωμάτωσης του συνολικού πληθυσμού στην αγορά εργασίας. Αυτό που παρατηρείται είναι η μετατόπιση της κοινωνικής πολιτικής της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, η μετατόπιση γίνεται από την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας, μέσω της αναδιανομής των πόρων, στην επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης, μέσω του ανθρώπινου κεφαλαίου και της παραγωγικής απασχόλησης. Τα παιδιά έχουν κεντρικό ρόλο σ' αυτήν την πολιτική. Η βασική υπόθεση αυτής της πολιτικής είναι ότι η ικανότητα να χτίσει κάποιος άνθρωπος ανθρώπινο κεφάλαιο καθορίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί αποκτά μια μελλοντική οικονομική αξία, καθώς γίνεται αντιληπτό ως ο/η μελλοντικός/-ή εργαζόμενος/-η σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης και ως βασικός παράγοντας για την οικονομική ευημερία του έθνους και του κράτους στο οποίο ανήκει. Σε συμφωνία με την ιδεολογία της κοινωνικής επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο των παιδιών, ξεκίνησε σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες μια συστηματική πολιτική προσπάθεια επέκτασης των θεσμών πρώιμης φροντίδας για τις ηλικίες κάτω των 6 ετών. Ενδεικτική είναι η «Βιώσιμη Πολιτική για την Οικογένεια», που θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε στη Γερμανία. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε το γεγονός ότι η ευθύνη για την επένδυση στο παιδικό ανθρώπινο

κεφάλαιο μετατοπίζεται πλέον στους γονείς των παιδιών (Hübenthal & Ifland, 2011).

Είναι αξιοσημείωτη η αναγνώριση ότι η προετοιμασία των παιδιών για την παγκόσμια οικονομία της γνώσης διαφέρει από οικογένεια σε οικογένεια. Στη βάση αυτής της αναγνώρισης, προτάθηκε μια διπλή αντισταθμιστική πολιτική στρατηγική για τις χώρες της Ε.Ε.: α) αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας και των ακραίων μορφών ανισότητας, προκειμένου να βοηθήσουν τους γονείς να επενδύσουν στο μέλλον των παιδιών τους, και β) επένδυση σε υψηλών προδιαγραφών θεσμούς και υπηρεσίες για την πρώιμη παιδική ηλικία (κάτω των 3 ετών) (Esping-Andersen, 2002). Ο στόχος αυτής της αντισταθμιστικής πολιτικής είναι να εξασφαλιστεί η εκπαίδευση από το ξεκίνημα της ζωής ενός ανθρώπου και ανεξάρτητα από τις άνισες δυνατότητες, ικανότητες και προδιαθέσεις των γονέων, καθώς οι οικογενειακές παθολογίες, η οικονομική και πολιτισμική υστέρηση των γονέων των παιδιών αναγνωρίζονται ως τα βασικά εμπόδια για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ενός παιδιού και, κατ' επέκταση, της οικονομίας και της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η οικονομική ανισότητα και η ελλιπής εκπαίδευση των γονέων είναι τα εμπόδια για την οικονομική αποτελεσματικότητα μιας κοινωνίας και ενός κράτους. Υπό αυτήν την έννοια, η οικογένεια γίνεται βασικό μέρος της στρατηγικής του οικονομικού εκσυγχρονισμού μιας χώρας, προκειμένου να γίνει ανταγωνιστική στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Αποκτά κεντρικό ρόλο στο χτίσιμο του ανθρώπινου κεφαλαίου του παιδιού, το οποίο θα γίνει ο εξειδικευμένος εργαζόμενος μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης. Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι γονείς, ειδικά από τα φτωχά περιβάλλοντα, θα «πρέπει» να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο και από το σχολείο στην αγορά εργασίας, με βάση τις σύγχρονες προδιαγραφές του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι. Ένα μεγάλο μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου των παιδιών παραμένει αναξιοποίητο, γιατί οι γονείς τους αδυνατούν να τα βοηθήσουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης. Έτσι εξηγείται, έως έναν βαθμό, η προσπάθεια σύνδεσης της οικογενειακής εκπαίδευσης με συμβουλευτικές υπηρεσίες κυρίως σε χώρες όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία, η Γερμανία κλπ. (Hübenthal & Ifland, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της ιδεολογίας, είναι αναγκαίος ο μεγαλύτερος έλεγχος της αναπτυξιακής πορείας και της ανατροφής των παιδιών, καθώς και η επένδυση στην

εκπαίδευσή τους μέσω ενός δικτύου θεσμών πρώιμης φροντίδας. Οι θεσμοί της πρώιμης φροντίδας των παιδιών θεωρείται ότι θα πρέπει να επιτελέσουν έναν σύνθετο ρόλο πλέον και να μην αποτελούν απλώς και μόνο χώρο φύλαξης των παιδιών για ένα χρονικό διάστημα της ημέρας. Η βασική λειτουργία τους θα «πρέπει» να είναι η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών, με την τελευταία να αποκτά την πρωτοκαθεδρία. Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος είναι η αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οι οποίες απορρέουν από την οικονομική δυσπραγία και την πολιτισμική υστέρηση όσο γίνεται νωρίτερα στη ζωή ενός ανθρώπου.

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη κάποιους περιορισμούς σ' αυτήν την πολιτική, όπως είναι το γεγονός ότι η πρώιμη φροντίδα των παιδιών ήταν ένα πεδίο παραμελημένο για χρόνια στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Γεγονός, επίσης, είναι ότι υπάρχουν μεγάλες προσδοκίες από τις κυβερνήσεις, μεγάλη ζήτηση από τους γονείς, αλλά λίγα χρήματα για τη διεύρυνση αυτού του θεσμού. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος αποκλεισμού πολλών παιδιών απ' αυτές τις υπηρεσίες. Συγκεκριμένα, έρευνες που έχουν γίνει για παιδιά από 3 έως 6 ετών δείχνουν ότι τα μειονοτικά παιδιά πλήττονται περισσότερο από τη φτώχεια και υποεκπροσωπούνται στους θεσμούς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Ακόμη, δείχνουν ότι τα μειονοτικά παιδιά που συμμετείχαν σε θεσμούς προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες. Οι έρευνες επισημαίνουν όχι μόνο ότι οι μειονοτικοί γονείς δεν αντέχουν το κόστος μιας τέτοιας υπηρεσίας, αλλά επίσης ότι οι γονείς αυτοί, βασιζόμενοι σε εμπειρίες των χωρών προέλευσής τους, θεωρούν αυτούς τους θεσμούς απλώς ως σταθμούς φύλαξης των παιδιών τους και δεν αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους διάσταση. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι ότι οι γονείς αυτοί φοβούνται την πολιτισμική αλλοίωση της ταυτότητας των παιδιών τους σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι οργανωμένο με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν αποκλείονται μόνο τα μειονοτικά παιδιά απ' αυτούς τους θεσμούς φροντίδας και εκπαίδευσης, αλλά γενικά τα παιδιά από φτωχά νοικοκυριά δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σ' αυτούς, και άρα και στις ευκαιρίες ζωής που προσφέρουν πέρα από την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των γονιών τους. Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων έχει υποστηριχτεί ότι παρατηρείται τόσο ένας ενεργητικός όσο και ένας παθητικός αποκλεισμός των φτωχών και μειονοτικών παιδιών από τους θεσμούς προσχολικής ηλικίας (Hübenthal & Ifland,

2011).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι κριτικές αυτής της προσέγγισης, οι οποίες αντλούν από έναν εναλλακτικό λόγο για την εκπαίδευση και την παιδική ηλικία, ο οποίος θεμελιώνεται σε σημαντικό βαθμό στα ιδεώδη της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (βλέπε το κεφάλαιο 7 του συγκεκριμένου βιβλίου). Σύμφωνα μ' αυτόν τον εναλλακτικό λόγο, κατά την εκπαίδευσή τους τα παιδιά χρειάζονται ένα περιβάλλον όπου μπορούν να αναπτύξουν σταθερές σχέσεις εμπιστοσύνης με άλλα παιδιά αλλά και με ενήλικους. Επιπλέον, αξιολογείται ως θετικό για την ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών να υπάρχει απροϋπόθετος ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, ονειροπόληση κλπ. και να μην υπάρχει εντατικοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, ασκείται κριτική στην κυρίαρχη άποψη ότι «όσο περισσότερο, τόσο το καλύτερο, όσο πιο γρήγορα, τόσο το καλύτερο» (The more the better, the faster the better) (Hübenthal & Ifland, 2011).

Σαφώς αναγνωρίζεται η ανάγκη της προσχολικής εκπαίδευσης, της μέριμνας και της φροντίδας των παιδιών, ωστόσο υποστηρίζεται ότι αρκετές ανάγκες των παιδιών παραμελούνται λόγω του αυξανόμενου οικονομικού ορθολογισμού της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης στηρίζεται όλο και περισσότερο σε οικονομικά κριτήρια, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα κλπ. Αυτό θεωρείται ότι μπορεί να προκαλέσει φυσικές και ψυχολογικές αρρώστιες, όπως είναι η διαταραχή του ύπνου, η υπερκινητικότητα, το άγχος, οι συχνοί πονοκέφαλοι και πονόκοιλοι κλπ. Άλλοι κίνδυνοι για τα παιδιά που επισημαίνονται είναι η μειωμένη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης και η παραμέληση των δικαιωμάτων τους. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση απηχεί τη θέση των υπερασπιστών των δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και παλαιότερων προοδευτικών φιλοσόφων της παιδαγωγικής, όπως ήταν ο John Dewey, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους (MacNaughton & Smith, 2009· Moss, 2008). Ακόμη, η προτεραιότητα δίνεται στην ευρύτερη και πολυσχιδή εξέλιξη των παιδιών μέσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας και φροντίδας, και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια

παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οικονομία, αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Απαραίτητη για μια τέτοια δημοκρατική κοινωνία είναι η δημιουργία δομών οι οποίες θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως «δημοκρατικοί πολίτες του παρόντος».

Εναλλακτική εκπαίδευση: Ένα σχολείο των «κοινών»¹

Υπό το πρίσμα της προηγούμενης κριτικής, είναι ενδιαφέρουσα η εξερεύνηση ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού πεδίου, πέρα από το ιδιωτικό και κρατικό, το οποίο θεμελιώνεται στην ιδέα των «κοινών». Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και αλλού, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του «δημόσιου» και «κρατικού» (π.χ. δημόσια κρατική εκπαίδευση) στην έννοια των «κοινών» ή αλλιώς στην κοινή ιδιοκτησία των κοινωνικών πόρων (Angelis, 2013· Hardt & Negri, 2000· 2004· 2009· 2012 · Κιουπκιολής, 2014), όπως είναι η γνώση και η εκπαίδευση. Από μια ιστορική προοπτική, τα κοινά αναφέρονται σε ποικίλες μορφές συλλογικής ιδιοκτησίας που θέσπισαν διάφορες κοινότητες, για να διασφαλίσουν την επιβίωση και την ευημερία κάθε μέλους τους. Είτε είναι υλικά, όπως η γη, το νερό και ο αέρας, είτε άυλα, όπως η γνώση και οι δεξιότητες, τα κοινά συγκροτούν έναν συνεκτικό ιστό που συνδέει όλα τα άτομα σε ένα δίκτυο κοινωνικής συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Η ύπαρξη των κοινών προϋποθέτει και προωθεί την αυτο-οργάνωση των κοινοτήτων, με την οποία συντηρούν και διαχειρίζονται ορθολογικά τους κοινούς πόρους (Ostrom, 1990, σσ. 15-28), αποφεύγοντας την κατασπατάλησή τους (Κιουπκιολής, 2014). Η πολιτική και οικονομική λογική των κοινών οδηγείται πέρα από τη λογική της αγοράς και του κράτους, της ατομικής και δημόσιας ιδιοκτησίας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη συλλογική αυτοδιαχείριση των πόρων από τις επιμέρους κοινότητες. Στις μέρες μας, η σταδιακή εξάρθρωση του κράτους πρόνοιας και των αναδιανεμητικών του μηχανισμών, από τη μία, και η σοβούσα κρίση των αγορών και οι κοινωνικές της συνέπειες, από την άλλη, συνέβαλαν στην αναγέννηση της οικονομίας και της πολιτείας των κοινών σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με τον Slavoj Žižek (2008), τα κοινά και η προστασία

¹ Το υποκεφάλαιο αυτό αποτελεί μέρος του κειμένου *Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως θεσμός των «κοινών»*, που γράψαμε από κοινού με τον Αλέξανδρο Κιουπκιολή και την Ελένη Δαμοπούλου και παρουσιάσαμε στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τίτλο *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές, Ιωάννινα, 16-17 Οκτωβρίου 2014*. Το κείμενο αυτό θα δημοσιευτεί στα πρακτικά του συνεδρίου.

τους από την εντεινόμενη καπιταλιστική απαλλοτρίωση βρίσκονται πλέον στο επίκεντρο των θεμελιωδών ανταγωνισμών της εποχής μας. Τα «κοινά» του πολιτισμού (της επικοινωνίας, της γνώσης, της πολιτιστικής κληρονομιάς), της εξωτερικής φύσης και της εσωτερικής μας φύσης (η βιογενετική κληρονομιά) απειλούνται ολοένα και περισσότερο από μια παγκόσμια διευρυμένη αγοράία εκμετάλλευση-ιδιοποίηση, η οποία θέτει σε κίνδυνο την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων για τη μεγάλη πλειοψηφία (Κιουπκιολής, 2014).

Οι ανταγωνισμοί αυτοί και η ανάδυση των κοινών ως μιας εναλλακτικής πολιτικής λογικής διακρίνονται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η αντιπαράθεση ανάμεσα σ' αυτούς που υποστηρίζουν την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και αυτούς που υπερασπίζονται τη δημόσια εκπαίδευση έχει κορυφωθεί στις μέρες μας. Σύμφωνα με μια προσέγγιση που προασπίζεται τη δημόσια εκπαίδευση, το ηγεμονικό νεοφιλελεύθερο εγχείρημα δεν αποσκοπεί μόνο στην αναδιανομή των πόρων (π.χ. της γνώσης) υπέρ του κεφαλαίου, αλλά επίσης στον επαναπροσδιορισμό των ορίων του πολιτικού και, κατά συνέπεια, των ορίων της εκπαίδευσης, ώστε να αποκλειστεί από το πολιτικό και να υπαχθεί στην οικονομική λογική της αγοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση ανακατασκευάζεται στο πλαίσιο του ηγεμονικού λόγου της επιχειρηματικότητας και της κοινωνίας της αγοράς. Σ' αυτές τις συνθήκες αναπτύχθηκε ένας λόγος (discourse) για την αναγκαιότητα διατήρησης της δημόσιας λειτουργίας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, υποστηρίζεται σήμερα, στη θεωρία και στην πράξη, μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία θα ξεπερνά τις ιεραρχίες και τους αποκλεισμούς και της ίδιας της δημόσιας εκπαίδευσης, σε μια κατεύθυνση «κοινοποίησης» της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Σ' αυτό πλαίσιο, δημιουργήθηκαν ορισμένοι κοινωνικοί χώροι που έχουν στόχο μια εναλλακτική εκπαίδευση, πέρα από τη δημόσια-κρατική αλλά και πέρα από τις γνωστές μορφές της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχονται από ιδιώτες και αποβλέπουν στο κέρδος. Σ' αυτήν τη διαφορετική μορφή εκπαίδευσης συμμετέχουν όλοι (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) από κοινού. Υπό τη σκοπιά αυτής της προβληματικής, θα παραθέσουμε μία περίπτωση της καθημερινής ζωής ενός σχολείου των κοινών, προκειμένου να συζητήσουμε κριτικά τις παραδοχές για την παιδική ηλικία και την παιδαγωγική στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του, να εξετάσουμε τη δυναμική αλλά και τους περιορισμούς ενός τέτοιου κοινωνικού

εγχειρήματος, τις συνέπειες πάνω στους μετέχοντες, τις σχέσεις εξουσίας που δρουν, αναπαράγονται και αμφισβητούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις μορφές υποκειμενικότητας που παράγονται απ' αυτήν την εναλλακτική εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το σχολείο αυτό ονομάζεται «Μπισκούνια» και λειτουργεί στον Βόλο από τον Οκτώβριο του 2013. Το σχολείο αυτό δημιούργησαν οι γονείς των παιδιών, διότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και επιθυμούσαν, όπως έλεγαν, μια καλύτερη, συμμετοχική και, άρα, περισσότερο ουσιαστική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Τα παιδιά τα οποία μετείχαν σ' αυτό το σχολείο ήταν ηλικίας από δύομισι έως τεσσεράμισι ετών και το σύνολο αυτών ήταν περίπου δεκαπέντε.

Σε ένα σχολείο των κοινών, όπου η παιδαγωγική και κοινωνική ζωή οργανώνεται με βάση τις αρχές της ελευθερίας και της αυτονομίας, είναι σημαντικό να δούμε πώς τα εμπλεκόμενα υποκείμενα διαπραγματεύονται και ορίζουν έμπρακτα τις έννοιες της ελευθερίας και αυτονομίας. Αυτό που έδειξε η εμπειρία στα Μπισκούνια ήταν ότι οι περιορισμοί των ενηλίκων είναι εκείνοι που θέτουν και τα όρια της ελευθερίας στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι γονείς ήθελαν τα παιδιά τους να εκφράζονται μέσω του λόγου και της κίνησής τους ελεύθερα, καθώς και να γίνονται αποδεκτά όπως είναι. Η ελευθερία, όμως, που από την αρχή υπήρχε ως θεμέλιο για την ομάδα, πολλές φορές απειλούνταν στην πράξη από τους φόβους οι οποίοι κατέκλυζαν τα ενήλικα μέλη της ομάδας, τα οποία συχνά έχαναν την εμπιστοσύνη τους στα παιδιά, και η συνήθεια νικούσε την επιθυμία. Παρ' όλα αυτά, η διάθεση της ομάδας να πετύχει το εγχείρημα και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα έδωσε την απαραίτητη ώθηση, ώστε να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια και να δοθεί στα παιδιά ο κατάλληλος «χώρος», για να εκφραστούν και να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα. Οι παράγοντες πάντως οι οποίοι επηρεάζουν τα όρια της ελευθερίας είναι στοιχεία όπως η ασφάλεια των παιδιών (σωματική κλπ.), η θέση εξουσίας που κατέχουμε ως ενήλικες, αλλά και στοιχεία όπως η συνήθεια, οι πεπατημένες συμπεριφορές και αντιδράσεις από τις οποίες είναι δύσκολο να αποκοπούμε.

Παράλληλα και σε άμεσο συσχετισμό με το αίτημα της ελευθερίας, μία από τις κύριες επιδιώξεις των γονιών και των παιδαγωγών της ομάδας ήταν η ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Για την ομάδα, ήταν σημαντικό να καταφέρουν τα παιδιά να καλύπτουν μόνα τους τις βασικές τους ανάγκες και σταδιακά να αποδεσμευτούν από

τους ενήλικες και την εξάρτησή τους από εκείνους. Έτσι, η καθημερινότητα διαμορφώθηκε αναλόγως (τα παιδιά συμμετείχαν στις εργασίες, όπως στρώσιμο τραπεζιού, καθάρισμα χώρου κλπ., και αναλάμβαναν μόνα τους να διεκπεραιώσουν διάφορες ενέργειες). Ωστόσο, ο χώρος όπου φιλοξενούνταν τα Μπισκούνια δεν επέτρεπε τη μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών. Για παράδειγμα, η βρύση δεν ήταν στο κατάλληλο ύψος, για να μπορούν τα παιδιά να πλύνουν τα χέρια τους, αντίστοιχα και οι τουαλέτες. Σ' αυτήν τη βάση, αναζητήθηκε και βρέθηκε νέος χώρος για την επόμενη σχολική χρονιά, προκειμένου η έννοια της αυτονομίας να βρει καταλληλότερο έδαφος, για να αναπτυχτεί. Η αυτονομία, λοιπόν, αφορά τόσο ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών όσο και ζητήματα σχετικά με την αυτάρκεια όλης της ομάδας, καθώς πρόκειται να καλλιεργούν και να καταναλώνουν δικά τους προϊόντα.

Το κυριότερο σημείο σύνδεσης μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν η επιθυμία τους να δημιουργήσουν έναν εναλλακτικό χώρο μάθησης, όπου τα παιδιά τους θα βρίσκονται στο επίκεντρο, τα ενδιαφέροντά τους και οι ανάγκες τους θα λαμβάνονται υπόψη, και θα τους δίνεται η ελευθερία να αναπτυχτούν ομαλά. Πιστεύοντας ότι αυτά δεν θα τα βρουν σε ένα συμβατικό σχολείο, ξεκίνησαν τις διαδικασίες να δημιουργήσουν ένα σχολείο που να ικανοποιεί τους στόχους τους. Παρόλο που δεν ακολουθήθηκε μία συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία εξαρχής, υπήρξε ένα κοινό σημείο εκκίνησης. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η αντίληψη για την παιδική ηλικία από πλευράς των γονέων και, ακολούθως, των παιδαγωγών. Αν και τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «αθώα», ωστόσο δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά. Τα παιδιά θεωρούνται ενεργά όντα που είναι σε θέση να πουν την άποψή τους, να δράσουν αυτοβούλως και, γενικώς, να αναλάβουν την ευθύνη για τις ενέργειές τους. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρισκόταν το παιδί. Από τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες ξεκινάει κάθε ενέργεια της ομάδας και πάλι σ' αυτές καταλήγει.

Το κλίμα στην τάξη είναι πολύ φιλικό, δημιουργείται η αίσθηση της ομαδικότητας, προωθείται η συνεργασία και όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι, λειτουργούν για την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία και συνύπαρξη. Το παιχνίδι κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην καθημερινότητα και χρησιμοποιείται ως το πιο βασικό εργαλείο μάθησης. Το παιχνίδι παίρνει διάφορες μορφές, από ελεύθερο έως πιο κατευθυνόμενο. Για παράδειγμα, μπορεί τα παιδιά να αρχίσουν αυθόρμητα κάποιο παιχνίδι ρόλων (όπως

τους πειρατές και τα ψάρια), ενώ άλλες φορές μπορεί να προωθηθεί ένα παιχνίδι από τις παιδαγωγούς που να ικανοποιεί κάποιον συγκεκριμένο παιδαγωγικό στόχο (π.χ. παιχνίδια για ανάπτυξη υπομονής). Μέσα στη διάρκεια της ημέρας λαμβάνουν χώρα ορισμένες σταθερές διαδικασίες, όπως είναι το πρωινό που τρώνε όλοι μαζί, αλλά και άλλες πιο ελεύθερες και μη προκαθορισμένες, όπως το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών ή η ανάγνωση μιας ιστορίας από τις παιδαγωγούς. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέξει με τι θέλει να ασχοληθεί, χωρίς αυτό να εμποδίζει τη ροή του υπόλοιπου προγράμματος.

Η μάθηση στηρίζεται στα ερωτήματα των παιδιών, τα οποία πηγάζουν ως επί το πλείστον από υπαρκτά βιώματά τους. Για παράδειγμα, μετράνε παιδιά και παιδαγωγοί πόσα κομμάτια φρούτου έχουν και προσπαθούν να τα μοιράσουν ισόποσα μεταξύ τους. Μια φορά ένα παιδί ρώτησε γιατί τα κύματα, αντί να βγαίνουν προς τα έξω, κινούνται προς τα αριστερά. Αντί η παιδαγωγός να του δώσει μια έτοιμη απάντηση, επέλεξε να γεμίσει μία λεκάνη με νερό και να προχωρήσει στο εξής «πείραμα». Ζήτησε πρώτα από το παιδί να παρατηρήσει το νερό της λεκάνης. Έπειτα, να φυσήξει από την πλευρά του το νερό και μετά να περιγράψει τα αποτελέσματα της ενέργειάς του (του φυσήματος). Έτσι, στο τέλος, η παιδαγωγός ρώτησε το παιδί αν τώρα σκέφτεται κάποια απάντηση σχετικά με τον λόγο για τον οποίο τα κύματα κινούνται προς εκείνη την κατεύθυνση, και εκείνο εξήγησε πως αυτό συμβαίνει επειδή ο αέρας φυσά από την αντίθετη πλευρά.

Η μάθηση, όμως, στα Μπισκούνια δεν αφορά μόνο γνωστικά ζητήματα, αλλά δίνεται μεγάλη βαρύτητα και σε κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στην ανάπτυξη της κίνησης και όλων των αισθήσεων. Οι τέχνες παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο. Το πλαίσιο του σχολείου μπορεί να γίνει πιο σαφές μέσα από την περιγραφή της δομής της καθημερινότητάς του. Συγκεκριμένα, οι ώρες λειτουργίας είναι από τις 08:30 το πρωί έως τις 3 το μεσημέρι. Γύρω στις 09:30-10 τρώνε το πρωινό γεύμα, το οποίο είναι κοινό για όλους/-ες. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι «καλημέρες», δηλαδή μαζεύονται οι μετέχοντες σε κύκλο και λένε κάποια τραγούδια ή παίζουν παιχνίδια. Ακολουθεί ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών ή άλλες δραστηριότητες, όπως κάποια κατασκευή, ζωγραφική, χορός, ανάγνωση παραμυθιού κλπ. Επιπλέον, στη ζώνη από τις 11 έως τη 1 το μεσημέρι (ορισμένες ημέρες) πραγματοποιούνται και κάποιες επισκέψεις από μη τακτικά μέλη της ομάδας, τα οποία εφαρμόζουν δραστηριότητες

σχετικές με το ειδικό αντικείμενό τους. Για παράδειγμα, έρχονται δυο κυρίες που ασχολούνται με ανάγνωση παραμυθιών, ο Α. που βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν διάφορα μουσικά όργανα και να πειραματιστούν με τη μουσική, η Φ. που κάνει yoga προσαρμοσμένη στις ηλικίες των μαθητών κλπ. Αυτό γίνεται λόγω της επιθυμίας να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό σχολείο το οποίο θα προσφέρει στα παιδιά ποικιλία ερεθισμάτων και δεν θα είναι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία. Στις 11:30, την «ώρα του φρούτου», και πάλι μαζεύονται για λίγο όλοι για φαγητό. Ακολουθεί άλλο ένα διάστημα ελεύθερου παιχνιδιού και στις 13:30 ξεκινάνε τις ετοιμασίες για το μεσημεριανό γεύμα. Πρώτα φροντίζουν η αίθουσα να είναι καθαρή και τακτοποιημένη (ζήτημα που έχει αποφασιστεί μετά από συζητήσεις και με τα παιδιά), έπειτα κάποιοι βοηθούν στο στρώσιμο και ο καθένας/καθεμία παίρνει το δικό του πιάτο και το τοποθετεί στο τραπέζι. Η ώρα του μεσημεριανού φαγητού αποτελεί «σημείο συνάντησης», όλοι και όλες μαζί συζητάνε και προσπαθούν να απολαύσουν αυτήν την ώρα που περνάνε μαζί. Ακολουθεί ξεκούραση ή παιχνίδι (αναλόγως με τις δυνάμεις) και λίγο πριν την αποχώρηση μαζεύονται όλοι/-ες σε κύκλο, για να πούνε τι τους άρεσε και τι όχι στην ημέρα που πέρασε. Αυτό ξεκίνησε ως διαδικασία από τα μισά της χρονιάς, με στόχο να αποτελέσει μια πρωταρχική μορφή συνέλευσης για τα παιδιά.

Κάπως έτσι κυλούν οι ημέρες στα Μπισκούνια, με ένα ευέλικτο πρόγραμμα, το οποίο, όμως, διαθέτει και στοιχεία ρουτίνας και επαναληπτικότητας, τα οποία πιθανώς τα παιδιά να τα έχουν ανάγκη. Έχουν δοθεί, λοιπόν, στη διαχείριση του χρόνου τα κατάλληλα περιθώρια, ώστε να μπορεί η ομάδα να δρα ελεύθερα, διατηρώντας παράλληλα και ορισμένα σημεία αναφοράς, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν τον χρόνο.

Αντίστοιχα, υπάρχει μια ανοιχτή αντίληψη για τον χώρο, η οποία επιτρέπει στη φαντασία να λειτουργήσει ελεύθερα. Κάθε έπιπλο και αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν ιδιαίτερο, φανταστικό τρόπο ο οποίος να εξυπηρετεί το παιχνίδι. Παραδείγματος χάριν, το κεντρικό τραπέζι όπου τρώνε κατά διαστήματα έχει λειτουργήσει ως διαστημόπλοιο, καράβι ή σπίτι. Τα παιδιά τυχαίνει να κρύβονται από κάτω, να πατάνε πάνω του και να περνάνε απ' αυτό, λες και είναι η γέφυρα που ενώνει δύο περιοχές. Όταν, όμως, φτάνει η ώρα του φαγητού, τότε το τραπέζι ξαναπαίρνει τον αρχικό του ρόλο και παύει να είναι το μέσο για το παιχνίδι. Αυτή η

διαδικασία βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν πως οτιδήποτε και οποιοσδήποτε μπορεί να έχει περισσότερους από έναν ρόλους και πως αυτό είναι απόλυτα αποδεκτό.

Για να μπορεί ένα σχολείο να χαρακτηριστεί ως σχολείο των κοινών, δεν αρκεί μόνο μια σχετική παιδαγωγική αντίληψη. Η παιδαγωγική αντίληψη θα πρέπει να ενυπάρχει σε όλες τις συμπεριφορές και ενέργειες μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι, ζητήματα όπως η εξουσία θα πρέπει να διευθετούνται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο γενικότερο πνεύμα. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου εγχειρήματος, την εξουσία κατέχει η συνέλευση. Οι αποφάσεις παίρνονται μέσω αυτής και αυτές εφαρμόζονται στην πράξη. Η συνέλευση αφορά ζητήματα γενικού περιεχομένου (από οικονομικά έως παιδαγωγικά) και όλοι έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Επίσης, το πνεύμα αλληλεγγύης χαρακτηρίζει το εγχείρημα και την ομάδα γενικότερα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται εκείνη η αίσθηση την οποία οι ενήλικες μετέχοντες σ' αυτήν θα θέλανε να δουν μελλοντικά και στα παιδιά.

Η καθημερινή πρακτική στα Μπισκούνια αμφισβητεί τον κυρίαρχο παιδαγωγικό μύθο, σύμφωνα με τον οποίο ο κόσμος είναι χωρισμένος σ' αυτούς που γνωρίζουν και στους αδαείς, στους ικανούς και στους ανίκανους, στους έξυπνους και στους βλάκες (Biesta, 2010). Το παιδί δεν εξαρτάται απόλυτα από τους εκπαιδευτικούς που εξηγούν. Μάλιστα, βασικός στόχος αυτού του εγχειρήματος είναι η απεξάρτηση και η χειραφέτηση των παιδιών-μαθητών/-τριών από τους ενήλικους παιδαγωγούς και γονείς. Αυτό επιχειρείται μέσω μιας διδασκαλίας που δεν αναπτύσσεται στη βάση της εξήγησης αλλά της παρότρυνσης προς τα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά και προσεκτικά σε μια εργασία όπου θα συνειδητοποιήσουν τι μπορούν να κάνουν, όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ίσο με οποιονδήποτε άλλο. Συνεπώς, στόχος είναι η συνεχής επαλήθευση της αρχής της ισότητας όλων των ανθρώπων και της πεποίθησης ότι δεν υπάρχει ιεραρχία της διανοητικής ικανότητας (Biesta, 2010· Ρανσιέρ, 2008· Ranciere, 2010, σ. 6). Το παιδί παροτρύνεται να δει, να σκεφτεί και να πράξει, προκειμένου να συνειδητοποιήσει πως δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να πράξουν γι' αυτό (Ρανσιέρ, 2008). Η πορεία προς τη μάθηση, λοιπόν, είναι και μια πορεία προς τη χειραφέτηση, όπου η διάνοια μαθαίνει να υπακούει μόνο στον εαυτό της. Αυτή η προσέγγιση αμφισβητεί τη διαδεδομένη υπόθεση ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να μάθουν από

μόνα τους και, άρα, απαιτείται η παρέμβαση ενός εκπαιδευτή. Δεν σημαίνει, όμως, ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ακυρώνεται. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι κάποιος ή κάποια που απαιτεί την προσπάθεια από τους μαθητές και επαληθεύει ότι έγινε η προσπάθεια με προσοχή (Ρανσιέρ, 2008).

Η προσέγγιση αυτή αμφισβητεί έμπρακτα την κατασκευή του μαθητή και της μαθήτριας ως παθητικού, αδύναμου και ελλειπτικού όντος, από το οποίο όχι μόνο λείπει αυτό που πρέπει να μάθει (γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες) αλλά κυρίως η ικανότητα μάθησης (Biesta, 2010). Αυτή η έλλειψη τεκμηριώνεται σε δύο επιχειρήματα, τα οποία αμφισβητεί η πρακτική στα Μπισκούνια. Συγκεκριμένα, το πρώτο επιχείρημα ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δεν έχουν επαρκή ανάπτυξη ακόμα, δηλαδή είναι γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ανώριμα, και, συνεπώς, δεν είναι σε θέση να μάθουν από μόνα τους αυτό που απαιτείται από την κοινωνία των ενηλίκων. Σύμφωνα με το δεύτερο επιχείρημα, το αντικείμενο της μάθησης είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό από τα παιδιά, οπότε ο/η εκπαιδευτικός το εξηγεί αναλύοντάς το σε μικρότερα κομμάτια. Έτσι, σταδιακά το παιδί μπορεί να φτάσει στην κατανόησή του (Biesta, 2010). Σ' αυτό το πλαίσιο, η εξήγηση θεωρείται ανεκτίμητο μέσο μάθησης, διότι μειώνει την ανισότητα μεταξύ των μαθητών/-τριών και του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ρανσιέρ, αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές/-τριες είναι ότι δεν μπορούν να μάθουν χωρίς την εξήγηση του/της εκπαιδευτικού. Να εξηγείς, λέει ο Ρανσιέρ, είναι να δηλώνεις την ανικανότητα του αποδέκτη της εξήγησης. Αντί να μετασχηματίσει την ανισότητα ανάμεσα σ' αυτόν που γνωρίζει και σ' αυτόν που δεν γνωρίζει σε ισότητα, η εξήγηση ουσιαστικά πραγματώνει και διαιώνίζει την ανισότητα (Ρανσιέρ, 2008).

Η καθημερινή ζωή σ' αυτό το σχολείο (στα Μπισκούνια) και οι αντιλήψεις των μετεχόντων σ' αυτό απηχούν, έως έναν βαθμό, τη θέση των υπερασπιστών των δικαιωμάτων των παιδιών, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά τα οποία εμπλέκονται σε κοινωνικούς θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους (MacNaughton & Smith, 2009· Moss, 2008). Επιπλέον, στα Μπισκούνια δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών εντός του συγκεκριμένου χώρου προσχολικής μέριμνας και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας και

την παραγωγική διαδικασία. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα». Παρά τα καθημερινά προβλήματα και τους ποικίλους περιορισμούς, τα Μπισκούνια επιχειρούν να δημιουργήσουν δομές που θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν άμεσα στους χώρους προσχολικής μέριμνας ως άτομα με δικαιώματα και ως «δημοκρατικοί πολίτες του παρόντος».

Στόχος αυτού του εναλλακτικού σχολείου των κοινών δεν είναι απλώς μια καλύτερη παιδαγωγική αλλά η ελευθερία και η χειραφέτηση. Επίσης, η ισότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα αξίωμα το οποίο θα πρέπει να επαληθευτεί πρακτικά (Ρανσιέρ, 2008· Ranciere, 2010). Συνεπώς, ο στόχος της εκπαίδευσης των κοινών είναι κυρίως πολιτικός. Τα Μπισκούνια ενεργοποιούν μια ορισμένη δράση υποκειμενοποίησης (subjectification) και παράγουν νέες κοινωνικο-πολιτισμικές δυνατότητες. Εισάγουν ένα ετερογενές στοιχείο στον καθορισμένο μερισμό του αισθητού (Ranciere, 1999, σ. 42). Με άλλα λόγια, αποδομούν και αναδομούν μια ορισμένη εκπαιδευτική και κοινωνική τάξη πραγμάτων και, μ' αυτήν την έννοια, παράγουν πολιτικά αποτελέσματα.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κριτική προσέγγιση των σχολικών πειθαρχικών μηχανισμών που εγκαθιδρύουν την κυρίαρχη σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία.
- Στο σχολείο αναπτύσσεται ένας μηχανισμός μόνιμης επιτήρησης και ελέγχου για τα παιδιά, με στόχο τον μετασχηματισμό των παιδιών από φυσικά σε πολιτισμένα όντα, από πρωτόγονες σε πολιτισμένες υπάρξεις.
- Επιπλέον, αναλύσαμε την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και τις σύγχρονες μεταμορφώσεις της κάτω από την επίδραση του νεοφιλελεύθερου λόγου.

- Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ότι ο βασικός μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας και της κοινωνίας είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες τις οποίες κατέχουν οι άνθρωποι. Οι μορφωμένοι και εξειδικευμένοι άνθρωποι, δηλαδή αυτοί που γνωρίζουν και έχουν δεξιότητες, είναι πιο παραγωγικοί.
- Ιδιαίτερα μας απασχόλησε η θέση των μικρών παιδιών στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σήμερα. Η πρόωπη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των μικρών παιδιών έγινε σημαντική στρατηγική ανάπτυξης των σύγχρονων κρατών.
- Τέλος, είδαμε αναλυτικά ένα εμπειρικό παράδειγμα μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής και κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία παράγει διαφορετικές παιδικές υποκειμενικότητες.
- Στόχος ενός εναλλακτικού σχολείου των κοινών δεν είναι μόνο μια καλύτερη παιδαγωγική αλλά η ελευθερία και η χειραφέτηση των μετεχόντων σ' αυτό. Η ισότητα είναι ένα αξίωμα που θα πρέπει να επαληθευτεί στην πράξη.
- Τα παιδιά που εμπλέκονται σε θεσμούς και δέχονται την επίδρασή τους θα πρέπει να έχουν συμμετοχή στη διαμόρφωση και στη διαχείρισή τους. Δίνεται προτεραιότητα στις ανάγκες και στην ευρύτερη εξέλιξη των παιδιών και όχι μόνο στην προετοιμασία των παιδιών για την αγορά εργασίας. Τα παιδιά δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως μελλοντικοί/-ές εργαζόμενοι/-ες σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας «εδώ και τώρα».

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Ποιος είναι ο στόχος της σχολικής πειθαρχίας;
- Ποια είναι η βασική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στη σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποια είναι η κριτική που ασκείται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου;
- Ποιες είναι οι βασικές διαφορές του εναλλακτικού σχολείου το οποίο περιγράψαμε από το συμβατικό σχολείο;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α. (2012). *Η Κρίση ως Κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης. Κριτικές και Αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Angelis, M. (2013). *Κοινά, Περιφράξεις και Κρίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των Ξένων.

Biesta, G. (2010). Learner, student, speaker. In C. Bingham & G. Biesta (Eds.), *Jacques Ranciere. Education, Truth, Emancipation* (pp.133-144). London and New York: Continuum.

Elias, N. (1996). *Η Διαδικασία του Πολιτισμού: Μία Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Esping-Andersen, G. (2002). A child-centred social investment strategy. In G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck & J. Myles (Eds.), *Why We Need a New Welfare State* (pp. 26-67). Oxford: Oxford University Press.

Foucault. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)*. Αθήνα: Πλέθρον.

Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitude*. New York: The Penguin Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Να Πάρουμε τη Σκυτάλη. Η Διακήρυξη*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Hübenthal, M. & Ifland, A.M. (2011). Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany. *Childhood*, 18 (1), 114-127.
- Κιουπκιολής, Α. (2014). *Για τα Κοινά της Ελευθερίας*. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Lazzarato, M. (2013). *Η κατασκευή του χρεωμένου ανθρώπου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. In M.J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp.161-176). Berkshire: Open University Press.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1994). Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α'* (σσ. 145-168). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Moss, P. (2008). *Markets and Democratic Experimentalism. Two Models for Early Childhood Education and Care*. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου, 2015, από: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015_2.pdf
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Ranciere, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Αθήνα: Νήσος.
- Ranciere, J. (2010). On ignorant schoolmasters. In C. Bingham & G. Biesta (Eds.), *Jacques Ranciere. Education, Truth, Emancipation* (pp.1-24). London and New York: Continuum.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: Γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α'* (σσ. 113-144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Wynn, J. (2009). Educating for late modernity. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspective and Agendas* (pp. 97-104). London and New York: Routledge.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Zizek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. London and New York: Verso.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για εναλλακτικές μορφές μάθησης και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=6RNRRqybUpE>

2. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για το ανθρώπινο κεφάλαιο και σχολιάστε κριτικά το περιεχόμενό του.

<https://www.youtube.com/watch?v=ivy1QmWUtQI>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ένα παράδειγμα;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Σχολική Πειθαρχία – School Discipline

Ανθρώπινο Κεφάλαιο – Human Capital

Υποκειμενικότητα – Subjectivity

Γνώση – Knowledge

Παιδαγωγική – Pedagogy

Προσχολική Εκπαίδευση – Pre-School Education

Παιδική Ηλικία – Childhood

Χειραφέτηση – Emancipation

Αυτονομία – Autonomy

Κοινά – Commons



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Τα δικαιώματα των παιδιών

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
- «Το παιδί» ως ενεργητικός φορέας δικαιωμάτων
- Τα παιδιά ως μειονοτική ομάδα
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα των ανθρώπων είναι σύνθετη και περίπλοκη, καθώς εγείρει σημαντικά νομικά, κοινωνικά, ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα για τη δέουσα μορφή των κοινωνικών σχέσεων των ανθρώπων και τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το κράτος. Αυτή η συζήτηση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη, όταν αφορά τα δικαιώματα των παιδιών, γιατί συνήθως θεωρούνται ανώριμα και ανίκανα όχι μόνο να κάνουν υπεύθυνες επιλογές, αλλά και να είναι φορείς δικαιωμάτων. Ωστόσο, στις περισσότερες κοινωνίες είναι ηθικά ανεπίτρεπτος ο ισχυρισμός ότι τα παιδιά δεν έχουν ή δεν θα πρέπει να έχουν δικαιώματα. Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχτεί, τόσο σε νομικό όσο και σε ηθικό επίπεδο, ο ισχυρισμός ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν δικαιώματα ή ότι έχουν δικαιώματα, αν και αυτά δεν είναι απαραίτητως τα ίδια μ' αυτά των ενηλίκων (James & James, 2012, σσ. 104-105).

Από τη δεκαετία του '70 οι κοινωνιολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά δεν φέρουν απλώς ένα σύνολο από ανάγκες οι οποίες θα πρέπει να ικανοποιηθούν (James & Prout,

1990). Είναι άνθρωποι με τα δικά τους δικαιώματα, τις δικές τους προτεραιότητες, προβληματισμούς και φιλοδοξίες (Rogers, 2009, σ. 149). Αυτή η θέση αποτελεί τη βάση του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου, τα



παιδιά γίνονται αντιληπτά ως πολίτες, που έχουν δικαιώματα ως πολίτες. Η μετατόπιση από τον λόγο για τις ανάγκες των παιδιών στον λόγο περί των δικαιωμάτων τους είχε ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των παιδιών πλέον ως κοινωνικών δρώντων, ικανών να δρουν με τους δικούς τους όρους και προς όφελός τους, αλλά και να εκφέρουν την άποψή τους για τις αποφάσεις, τις πολιτικές και τις διαδικασίες που αφορούν τη ζωή τους. Ενώ ο λόγος αυτός παραδέχεται ότι η παιδική ηλικία ίσως είναι μια περίοδος μεγαλύτερης φυσικής ανάπτυξης και νοητικής ωρίμανσης από την ενηλικότητα, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά είναι ατελή και μη ολοκληρωμένα ή ελλειπτικά όντα. Συγκεκριμένα,

δεν σημαίνει ότι μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε ως όντα που δεν δικαιούνται τα ίδια δικαιώματα και τον ίδιο σεβασμό με τους ενηλίκους (Woodhead, 1996, σ. 12). Οι υποστηρικτές αυτού του λόγου ισχυρίζονται ότι ο πατερναλισμός του λόγου για τις ανάγκες των παιδιών επιτρέπει στους ενήλικες να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας που τους δίνεται πάνω στα παιδιά. Εντός του λόγου για τις ανάγκες του παιδιού, έννοιες όπως «η παιδική ευημερία», «το όφελος ή συμφέρον του παιδιού» δικαιολογούν παρεμβάσεις πάνω στην παιδική ηλικία προς όφελος των ενηλίκων (Lansdown, 2001, σ. 89).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, θεσπίστηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Έχει σημασία να δούμε εν συντομία τις διεργασίες που προηγήθηκαν της επικύρωσης της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989, η οποία προσδιορίζει τα δικαιώματα του κάθε παιδιού ανεξάρτητα από την κουλτούρα, τη θρησκεία, τη φυλή και εθνότητά του, τη γεωγραφική και κοινωνική προέλευσή του. Η Σύμβαση αυτή αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, εξέλιξη της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού της Γενεύης, η οποία θεσπίστηκε το 1924, αλλά και της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών, η οποία υιοθετήθηκε επισήμως το 1959 από τη Γενική Σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών. Η Διακήρυξη της Γενεύης αποτελούνταν μόνο από πέντε βασικές αρχές, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε βασικά ζητήματα που αφορούσαν τα παιδιά, όπως είναι τα δικαιώματα των πεινασμένων παιδιών να τραφούν ή των άρρωστων παιδιών να τα περιθάλψουν κλπ. Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών του 1959 ήταν περισσότερο διευρυμένη, καθώς περιλάμβανε δέκα αρχές, χωρίς όμως να δεσμεύει νομικά τα κράτη μέλη για την τήρηση και εφαρμογή τους. Οι ρίζες της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) εντοπίζονται στο αίτημα της Unicef στη Γενική Σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών το 1976 για τη θέσπιση του Διεθνούς Έτους του Παιδιού το 1979. Η πολωνική κυβέρνηση κατέθεσε πρόταση για μια νέα σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού στην Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών το 1978, με την ελπίδα να γίνει διεθνώς αποδεκτή το 1979. Τελικά, η Σύμβαση εγκρίθηκε δέκα χρόνια μετά από την Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στις 20 Νοεμβρίου του 1989 έγινε τυπικά αποδεκτή από τη Γενική Σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών, ενώ τον Σεπτέμβριο του 1990 ενεργοποιήθηκε επισήμως (James & James, 2012, σσ. 129-130). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλες οι χώρες του κόσμου έχουν υπογράψει τη Σύμβαση και όλες, εκτός των Η.Π.Α. και της Σομαλίας, την έχουν επικυρώσει. Οι Η.Π.Α. έχουν αρνηθεί να τηρήσουν τις υποχρεώσεις τους, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν και άλλοι

τρόποι, ώστε να εξασφαλιστεί η ανάπτυξη συγκεκριμένων πολιτικών και προγραμμάτων που θα ωφελήσουν τα παιδιά. Η ιδέα ότι τα παιδιά θα είναι φορείς δικαιωμάτων ενδεχομένως γίνεται αντιληπτή ως απειλητική για το δικαίωμα των Αμερικανών γονέων να ελέγχουν την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους (James & James, 2012, σ. 131).

Το περιεχόμενο της Σύμβασης (1989) αποτελείται από 54 Άρθρα και 2 Προαιρετικά Πρωτόκολλα, τα οποία περιλαμβάνουν το σύνολο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά. Τα δικαιώματα του παιδιού είναι οργανωμένα γύρω από συγκεκριμένες βασικές αρχές, όπως είναι η αντιμετώπιση των διακρίσεων, η αφοσίωση στα συμφέροντα και στο όφελος του παιδιού, το δικαίωμα στη ζωή, στην επιβίωση και στην ανάπτυξη, ο σεβασμός στις οπτικές και αντιλήψεις των παιδιών. Τα δικαιώματα του παιδιού, όπως προδιαγράφονται από τη Σύμβαση, αντιστοιχούν σε ιδιαίτερες ανάγκες οι οποίες συνδέονται με την παιδική ηλικία ως ένα αναπτυξιακό στάδιο στη ζωή του ανθρώπου. Στις ανάγκες αυτές θεμελιώνονται τα δικαιώματα για την προστασία του παιδιού, όπως και αυτά που σχετίζονται με παροχές προς την παιδική ηλικία, όπως είναι η σχολική εκπαίδευση, η υγειονομική φροντίδα, η οικογενειακή ζωή, καθώς και τα δικαιώματα που εξασφαλίζουν — τυπικά τουλάχιστον— τη συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτά είναι δικαιώματα αρκετά διαφορετικά απ' αυτά που συνδέονται με την ενηλικότητα και την ιδιότητα του πολίτη. Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, «το παιδί, λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα, συμπεριλαμβανομένης και της νομικής προστασίας, τόσο πριν όσο και μετά τη γέννησή του».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ενώ η Σύμβαση στο σύνολό της αναγνωρίζει τη σημασία των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιδιαίτερων αξιών κάθε κοινωνίας για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, τα πρώτα 40 άρθρα της Σύμβασης προδιαγράφουν ένα σύνολο δικαιωμάτων με καθολική ισχύ και, συνεπώς, κατασκευάζουν ένα καθολικό μοντέλο παιδικής ηλικίας (James & James, 2012, σ. 105). Η Σύμβαση έχει προκαλέσει μεγάλη συζήτηση για τη φύση της παιδικής ηλικίας και των παιδικών δικαιωμάτων, και έχει συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη του κινήματος για τα δικαιώματα των παιδιών MacNaughton & Smith (2009). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η κριτική που ασκείται στο περιεχόμενο και στις συνέπειες της Σύμβασης για το στάτους των παιδιών, η Σύμβαση υποβαθμίζει την αναγνώριση της ποικιλίας των παιδικών ηλικιών και των παιδικών

εμπειριών λόγω των διαφορετικών συναρθρώσεων ανάμεσα σε δομικούς παράγοντες, όπως είναι η τάξη, το φύλο, η εθνότητα κλπ. Υποβαθμίζει, με άλλα λόγια, τα ερευνητικά ευρήματα των σπουδών της παιδικής ηλικίας (childhood studies), τα οποία δείχνουν ότι τα παιδιά σε διαφορετικά μέρη του κόσμου, σε διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες έχουν πολύ διαφορετικές παιδικές εμπειρίες.

Σύμφωνα με έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ερευνών, η Σύμβαση συμβάλλει στην προώθηση αντιλήψεων για το δυτικό παιδί. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχτεί ότι στο πλαίσιο του λόγου της Σύμβασης κατασκευάζεται ρηματικά το πρότυπο του δυτικού παιδιού της μεσαιάς αστικής τάξης ως το κανονιστικό πρότυπο της παιδικής ηλικίας, το οποίο διαμέσου της φυσικοποίησής του μετατρέπεται σε «αντικειμενικό» σημείο αναφοράς και αξιολόγησης κάθε άλλης μορφής παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά που δεν συμβιβάζονται ή δεν πληρούν τις προδιαγραφές της κανονιστικής παιδικής ηλικίας είτε στιγματίζονται είτε περιθωριοποιούνται. Το πρότυπο του δυτικού μεσοαστικού παιδιού, λοιπόν, επιβάλλεται μέσω του επίσημου κειμένου της Σύμβασης, παραμερίζοντας ως κατώτερο ή μη φυσιολογικό καθετί διαφορετικό. Στο ίδιο πλαίσιο της κριτικής, οι προδιαγραφές ενός πολιτισμού (του δυτικού), μίας τάξης (της αστικής) και ενός φύλου (του ανδρικού) εγγράφονται στα περιεχόμενα της Σύμβασης και στις πολιτικές τις οποίες παράγει για όλα τα παιδιά. Αυτό εν μέρει γίνεται φανερό από τον προσδιορισμό των ευθυνών του κράτους και της οικογένειας απέναντι στα παιδιά, με σημείο αναφοράς, όμως, το δυτικό κράτος και τη δυτική πυρηνική μεσοαστική οικογένεια. Με άλλα λόγια, προβάλλεται ένας ορισμένος κοινωνικός τρόπος ζωής ως αντιπροσωπευτικός τρόπος ζωής για τα παιδιά όλου του κόσμου (Μακρυνιώτη, 2003). Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι η Σύμβαση είναι ένα προϊόν κυρίως του δυτικού βιομηχανικού κόσμου, δημιουργήθηκε δηλαδή από ανθρώπους που ήταν φορείς του ευρωπαϊκού πολιτισμού και της ευρωπαϊκής αντίληψης για την παιδική ηλικία. Η Σύμβαση εκκινεί από δυτικά μοντέλα πολιτικής και κοινωνικής ζωής, τα οποία τελικά αναπαράγει σε σημαντικό βαθμό. Επίσης, το νομικό καθεστώς των δικαιωμάτων στηρίζεται σε έναν δυτικό φιλελεύθερο λόγο περί των δικαιωμάτων του ατόμου. Ακόμη και οι επιστημονικές θεωρίες της ψυχολογικής ανάπτυξης του «παιδιού» είναι δυτικής προέλευσης. Η κριτική, λοιπόν, ασκείται στον εθνοκεντρικό ή δυτικοκεντρικό πιο συγκεκριμένα χαρακτήρα της Σύμβασης. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα που χρησιμοποιεί η Montgomery (2001) για την παιδική πορνεία στην Ταϊλάνδη. Συγκεκριμένα, λέει ότι η εφαρμογή της Σύμβασης από την κυβέρνηση της Ταϊλάνδης είχε ως αποτέλεσμα να απομακρυνθούν τα εμπλεκόμενα στην πορνεία παιδιά από τις

οικογένειές τους, προκειμένου να προστατευτούν από τη σεξουαλική εκμετάλλευση και κακοποίηση την οποία συνεπάγεται η πορνεία. Ωστόσο, αυτή η πρακτική απομάκρυνσή τους από τις οικογένειες και τις κοινότητές τους, καθώς και η τοποθέτησή τους σε ιδρύματα, δεν αντίκειται μόνο στο τι επιθυμούν τα παιδιά, αλλά είναι επιζήμια και για την ευημερία τους, όπως προκύπτει από τα δεδομένα αυτής της έρευνας.

Επιπλέον, η διατύπωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι γενικόλογη. Ο λόγος περί δικαιωμάτων εμπεριέχει γενικούς στόχους που επιτρέπουν κάποια συναίνεση, δεδομένης της επικρατούσας πολιτισμικής ποικιλίας. Η γενικόλογη διατύπωση της Σύμβασης αφήνει μεγάλα περιθώρια ερμηνείας από τα διάφορα κράτη. Ορισμένα κράτη διαφοροποιούνται με το να μην εφαρμόζουν κάποια δικαιώματα τα οποία συγκρούονται με θρησκευτικούς νόμους και ήθη της χώρας τους. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαφοροποίησης είναι ο Αφρικανικός Καταστατικός Χάρτης για τα δικαιώματα και την ευημερία του παιδιού. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρχαν δυσκολίες αποδοχής του Χάρτη εντός του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας. Γενικά, υπάρχουν αρκετές αδυναμίες στην εφαρμογή της Σύμβασης. Μία απ' αυτές είναι ότι δεν υπάρχει ένα διεθνές δικαστήριο για τον έλεγχο της εφαρμογής της Σύμβασης στις διάφορες χώρες και την επιβολή κυρώσεων, όταν παραβιάζονται τα θεσπισμένα δικαιώματα των παιδιών. Υπάρχει μόνο μία επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών, η οποία κάνει σχόλια και συστάσεις στα κράτη μέλη που έχουν επικυρώσει τη Σύμβαση, ενώ οι χώρες απλώς καταθέτουν ετήσιες εκθέσεις για την πρόοδο που έχουν κάνει σχετικά με την εφαρμογή της Σύμβασης.

Η συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών έχει προκαλέσει μια σημαντική αντιπαράθεση ανάμεσα σ' αυτούς που βλέπουν τα παιδικά δικαιώματα ως αντιθετικά στα γονεϊκά, καθώς θεωρείται ότι υποβαθμίζουν την ευθύνη και την εξουσία των γονέων απέναντι στα παιδιά, εφόσον η οικογένεια υπόκειται στον αυξανόμενο κρατικό παρεμβατισμό. Έτσι έχει ερμηνευτεί και η μη επικύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού από τις Η.Π.Α., όπως ήδη έχουμε αναφέρει. Έχει υποστηριχτεί ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι ενήλικες δεν γνωρίζουν πάντοτε καλύτερα από τα παιδιά, καθώς και ότι συχνά δεν συμπεριφέρονται με τους καταλληλότερους και ωφελιμότερους τρόπους στα παιδιά, όπως και ότι η ενήλικη εξουσία θα πρέπει να έχει κάποια όρια, όταν ασκείται πάνω στα παιδιά. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών, η Σύμβαση δεν στοχεύει στην υποβάθμιση της δυνατότητας και ικανότητας των ενηλίκων να φροντίζουν τα παιδιά τους και για τα παιδιά τους, να τα

προστατεύουν και να εξασφαλίζουν τις καλύτερες συνθήκες για την ευημερία τους. Αντιθέτως, παρέχει ένα σημαντικό και ουσιαστικό μέσο για την παρεμπόδιση της κατάχρησης της ενήλικης εξουσίας (Rogers, 2009, σ. 153).

Επιπλέον, υπάρχει σοβαρός προβληματισμός για την πιθανή απαξίωση των δικαιωμάτων των παιδιών, εξαιτίας του ότι έχουν διακηρυχτεί πάρα πολλά δικαιώματα, πολλά από τα οποία είναι ασαφή και αφηρημένα, δηλαδή είναι ανεφάρμοστα σε μεγάλο βαθμό, γιατί δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά. Η ιδιότητα του πολίτη αποκτάται ηλικιακά, ωστόσο υπάρχουν διακυμάνσεις από χώρα σε χώρα. Συνήθως μόνο με την ιδιότητα του πολίτη το άτομο μπορεί ανεξάρτητα να επιδιώξει την εφαρμογή των δικαιωμάτων του μέσω της νομικής οδού. Αν και αποδίδονται στα παιδιά νομικά δικαιώματα, σπάνια αυτά μπορούν να απαιτήσουν την εφαρμογή τους χωρίς την ανάμειξη των ενηλίκων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η ιδιότητα του πολίτη δεν είναι μόνο το δικαίωμα της ψήφου αλλά η πλήρης συμμετοχή σε μια κοινότητα και, γενικότερα, στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Γύρω απ' αυτό το σημαντικό ζήτημα έχει αναπτυχτεί ένας πολύ ενδιαφέρων διάλογος ανάμεσα σ' αυτούς οι οποίοι αγωνίζονται για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων που θα συντηρήσουν το υπάρχον στάτους της παιδικής ηλικίας και στους φιλελεύθερους, οι οποίοι επιθυμούν να ελευθερώσουν τα παιδιά από το περιθωριακό στάτους που έχουν σε έναν κόσμο όπου κυριαρχούν οι ενήλικες. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν δικαιώματα τα οποία θα τα διευκολύνουν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία ως πολίτες με πλήρη δικαιώματα (Archard, 2004).

Βασικό χαρακτηριστικό της Σύμβασης είναι η θέσπιση διαφορετικών και αντιφατικών τύπων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, τα άρθρα της Σύμβασης αναφέρονται όχι μόνο στην ανάγκη για φροντίδα, προστασία και επάρκεια παροχών, αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτονομίας των παιδιών. Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (James & James, 2012) υπάρχει η τάση ομαδοποίησης αυτών των δικαιωμάτων με βάση τρεις έννοιες: α) «Παροχές» (provisions), δηλαδή δικαιώματα που αποσκοπούν στην ομαλή ανάπτυξη και ανατροφή των παιδιών, όπως είναι η τροφή, η στέγη, η εκπαίδευση κλπ. β) «Προστασία» (protection), δηλαδή δικαιώματα που στοχεύουν στην παρεμπόδιση της παιδικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης, και στην εξασφάλιση της οικογενειακής ζωής, της ιδιωτικότητας κλπ. Το δικαίωμα της προστασίας του παιδιού σηματοδοτεί την υποχρέωση του κράτους να προστατεύσει τα παιδιά από τις διάφορες και ποικίλες μορφές κακομεταχείρισής τους από τους ενηλίκους. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχτεί ότι η

κακομεταχείριση των παιδιών μπορεί να είναι ενεργητική και παθητική. Ενεργητικές μορφές κακομεταχείρισης είναι η άσκηση φυσικής βίας πάνω στο σώμα των παιδιών, η ψυχολογική και συναισθηματική βία, η σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση. Παθητικές μορφές κακομεταχείρισης συνιστούν η εγκατάλειψη του παιδιού, η συναισθηματική παραμέλησή του, η μη παροχή φροντίδας, η αποτυχία προστασίας του από την κακομεταχείρισή του από τους άλλους κλπ. γ) «Συμμετοχή» (participation), δηλαδή δικαιώματα που διασφαλίζουν την άμεση εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την ελευθερία να εκφράζουν τη γνώμη τους κλπ.

Στην πραγματικότητα πρόκειται για τη θέσπιση παθητικών και ενεργητικών δικαιωμάτων, τα οποία ενδέχεται να συγκρούονται μεταξύ τους. Τα ενεργητικά άρθρα αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να έχει όνομα και ταυτότητα, καθώς και να αμφισβητεί τις αποφάσεις που πήραν άλλοι γι' αυτό. Αν το σύνολο αυτών των άρθρων γίνει σεβαστό, τότε αναθεωρούνται τα παραδοσιακά συνόρα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Σε αντιδιαστολή, όμως, με το δικαίωμα της συμμετοχής και του αυτοκαθορισμού του παιδιού ως προσώπου βρίσκεται το δικαίωμα της προστασίας, καθώς φαίνεται ότι χρησιμοποιείται για να αναπαράγει την κυρίαρχη αντίληψη για την «ευάλωτη» φύση της παιδικής ηλικίας. Μ' αυτήν την έννοια, προωθεί τον ετεροκαθορισμό του παιδιού από τους ενηλίκους, παρά τις δυνατότητες αυτοκαθορισμού του. Αυτή η κεντρική αντίφαση είναι μία σοβαρή αδυναμία της Σύμβασης, καθώς προκαλεί σύγχυση γύρω από τη θέση της παιδικής ηλικίας και λειτουργεί κυρίως ενισχυτικά στην εξάρτηση και στην περιθωριακή θέση των παιδιών στην κοινωνία, ακυρώνοντας στην πράξη, και άρα στην ουσία, το δικαίωμα της συμμετοχής τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Roche, 1999). Ενώ η συμβολή της Σύμβασης στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση για την ανάγκη προστασίας των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη, μία από τις αδυναμίες έγκειται στην αδυναμία αναγνώρισης των ικανοτήτων των παιδιών να συμβάλλουν στην ίδια τους την ευημερία. Υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που δείχνουν ότι τα παιδιά είναι ενεργητικά δρώντα υποκείμενα, ικανά να αναπτύξουν στρατηγικές για την προστασία του ίδιου τους του εαυτού και των συμφερόντων τους. Οι προσεγγίσεις που δίνουν αποκλειστικά έμφαση στην προστασία των παιδιών καθιστούν εξαρτημένα τα παιδιά από την ενήλικη βοήθεια, η οποία, μόλις αποσυρθεί, αφήνει τα παιδιά τελείως απροστάτευτα (Lansdown, 2001, σ. 147). Αυτή η ένταση, λοιπόν, θα συνεχιστεί όσο τα παιδιά δεν συγκροτούνται ως αυτόνομοι φορείς δικαιωμάτων, που έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν και να διασφαλίσουν τα δικαιώματά

τους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούν την προστασία τους, ανεξάρτητα από τους ενήλικους (James & James, 2012, σ. 97).

«Το παιδί» ως ενεργητικός φορέας δικαιωμάτων

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνιολογία αλλά και στην ψυχολογία έχουν συμβάλει καθοριστικά στην πρόσληψη του παιδιού ως κοινωνικού δρώντος υποκειμένου, ικανού να διαμορφώνει την ταυτότητά του, να παράγει και να επικοινωνεί αξιόπιστες απόψεις για τον κοινωνικό κόσμο, διατηρώντας το δικαίωμα να συμμετέχει ενεργά σ' αυτόν (Buckingham, 1996· Corsaro, 1997). Η πεποίθηση ότι τα παιδιά μπορεί να είναι αυτόνομοι παραγωγοί νοήματος αμφισβητεί τις παραδοσιακές αναπτυξιακές ιδέες, οι οποίες παρουσιάζουν το παιδί ως παθητικό, αδύναμο και εξαρτημένο, ως μαθητευόμενο ενήλικα, ανώριμο και, γι' αυτό, ανίκανο να παίρνει υπεύθυνες αποφάσεις για τη ζωή του. Αυτές οι αναπτυξιακές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας είχαν ως συνέπεια τον αποκλεισμό των παιδιών από τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους. Στον αντίποδα, η προσέγγιση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου συμβάλλει στην εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά περιβάλλοντα από όπου ήταν αποκλεισμένα και όπου δεν είχαν δικαιώματα μέχρι πρόσφατα (Mayall, 2000). Η ερμηνεία του «παιδιού» ως δρώντος υποκειμένου στηρίζεται σε τρεις παραδοχές: α) Τα παιδιά παράγουν έγκυρα και αξιόπιστα νοήματα για τον κόσμο και τη θέση τους σ' αυτόν. β) Η γνώση των παιδιών για τον κοινωνικό κόσμο είναι διαφορετική αλλά όχι υποδεέστερη απ' αυτήν των ενηλίκων. γ) Οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι οπτικές των παιδιών για την κοινωνική πραγματικότητα μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικες να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδικές εμπειρίες (MacNaughton, Hugh & Smith, 2007). Μια νέα αντίληψη του «παιδιού» ως πολίτη και φορέα δικαιωμάτων αναδύθηκε σχετικά πρόσφατα και επηρέασε τις σχέσεις ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά. Η αντίληψη αυτή αναπτύχθηκε σε συνάρτηση με την αντίληψη του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου, καθώς και στη βάση του επιχειρήματος ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στη δημόσια σφαίρα και, γενικότερα, στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι. Αυτό το επιχείρημα συγγενεύει με τις αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η Σύμβαση κατοχυρώνει το δικαίωμα των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο, στις πολιτισμικές δραστηριότητες, στη χρήση της δικής τους κουλτούρας και γλώσσας, στην ιδιωτικότητα, στην προστασία, στην αυτονομία και συμμετοχή κλπ.

Άρθρο 31

«1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή, και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.»

Γύρω από την έννοια της «συμμετοχής» έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση στις σπουδές της παιδικής ηλικίας, γιατί η παιδική ικανότητα συμμετοχής στα κοινά ορίζεται ποικιλοτρόπως στις διαφορετικές κοινωνίες. Για παράδειγμα, σε αρκετές κοινωνίες η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται σε καθορισμένους κοινωνικούς χώρους, οι περισσότεροι εκ των οποίων ρυθμίζονται, επιτηρούνται και ελέγχονται από τους ενήλικες. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκάλεσαν το δημόσιο και επιστημονικό ενδιαφέρον για την παιδική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι είναι ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών και, ειδικότερα, ο επίσημος ορισμός και η θέσπιση του δικαιώματος της παιδικής συμμετοχής από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989. Συγκεκριμένα, το περίφημο άρθρο 12 λέει:

«1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με τον βαθμό ωριμότητάς του.

2. Για τον σκοπό αυτόν, θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.»

Σημαντικό και σχετικό είναι και το άρθρο 13:

«1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.

2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από τον νόμο και που είναι αναγκαίοι:
α. για τον σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή
β. για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών.»

Σ' αυτό το θεσμικό πλαίσιο, όλα τα παιδιά που είναι σε θέση να εκφράσουν τη γνώμη τους έχουν το δικαίωμα να το κάνουν. Ο συγκεκριμένος ορισμός φαινομενικά είναι ξεκάθαρος, ωστόσο μια πιο προσεκτική ανάγνωσή του αποκαλύπτει ορισμένα προβλήματα που συνδέονται με την ιδέα ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα της συμμετοχής. Μερικά απ' αυτά τα προβλήματα απορρέουν από τη μεγάλη επίδραση την οποία ασκεί ο λόγος της αναπτυξιακής ψυχολογίας στη σκέψη των ενηλίκων για την ηλικία στην οποία τα παιδιά θεωρούνται ικανά να παίρνουν αποφάσεις. Εφόσον η ικανότητα συμμετοχής των παιδιών στο κοινωνικό γίγνεσθαι καθορίζεται από τους ενηλίκους, είναι εύκολη η άρνηση της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους στη βάση της επίκλησης συγκεκριμένων αναπτυξιακών κριτηρίων (Hart, 1997). Ένα κλασικό επιχείρημα της παραδοσιακής αναπτυξιακής ψυχολογίας υποστηρίζει ότι, εφόσον τα παιδιά είναι ανίκανα να επιλέξουν ή να το κάνουν υπεύθυνα και με επιδεξιότητα και αφού δεν έχουν εμπειρία λόγω ηλικίας, δεν θα πρέπει να τους δοθεί η ευθύνη του φορέα του

δικαιώματος της συμμετοχής. Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, όμως, δεν είναι δυνατό να προσεγγίζεται έξω και ανεξάρτητα από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνει (βλέπε το κεφάλαιο Θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης των παιδιών στον παρόντα τόμο). Η ανάπτυξη σχετίζεται με τη μάθηση, η οποία συνδέεται με τις πολιτισμικές συνθήκες και τις κοινωνικές συνιστώσες, όπως είναι η τάξη, το φύλο και η εθνότητα. Η αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας ως ενιαίας και καθολικής υποστηρίζεται από εκείνη την τάση της αναπτυξιακής ψυχολογίας που επιθυμεί να καθιερώσει καθολικές αλήθειες για την παιδική ηλικία, ξεκινώντας από την υπόθεση ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια όπου κι αν βρίσκονται, ανεξάρτητα από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Μακρυνιώτη, 2003).

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι ο λόγος για τα δικαιώματα των παιδιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ενήλικες προς όφελός τους. Για παράδειγμα, μία από τις μορφές εκμετάλλευσης και κακοποίησης των παιδιών από τους ενήλικες θεωρείται ότι είναι η πληρωμένη εργασία. Σύμφωνα με τις δυτικές αντιλήψεις, ο χώρος της εργασίας δεν είναι κατάλληλος για την παιδική ηλικία. Τα παιδιά, κατά την άποψη αυτή, θα πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο, προκειμένου να διαπαιδαγωγηθούν. Ωστόσο, έχει υποστηριχτεί, κάπως κυνικά είναι η αλήθεια, ότι θα πρέπει να λάβουμε υπόψη πως τα εργατικά συνδικάτα έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στο κίνημα για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και πως το κίνητρό τους ίσως ήταν η προστασία της εργασίας των ενηλίκων και η διατήρηση των μισθών σε υψηλά επίπεδα, και όχι η προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών (Rogers, 2009, σ. 152).

Η συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και, γενικότερα, των σπουδών της παιδικής ηλικίας στη συζήτηση για τη συμμετοχή των παιδιών στα κοινά είναι σημαντική, γιατί μας έχουν βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα και σε βάθος όχι μόνο την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στις διάφορες κοινωνικές διεργασίες, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους δρουν ενσυνείδητα μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορους τομείς και πεδία της κοινωνίας, τον βαθμό της συμμετοχής τους, τους όρους με τους οποίους συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι, τις συνέπειες της συμμετοχής τους, τις εμπειρίες τις οποίες αποκομίζουν από τη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή τους κλπ. (Perry-Smith & Thomas, 2010). Υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία πλέον για τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση (Alderson, 2000), στην οικογενειακή ζωή (Butler, Robinson & Scanlan, 2005) κλπ., η οποία μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη φύση και τον βαθμό της παιδικής

συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι και, κατά συνέπεια, τα όρια της ανεξαρτησίας και αυτονομίας των παιδιών στην ύστερη νεωτερικότητα.

Τα παιδιά ως μειονοτική ομάδα

Στην τρέχουσα συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών, ενδιαφέρουσα και χρήσιμη είναι η επιχειρηματολογία γύρω από την ιδέα ότι τα παιδιά συνιστούν μια μειονοτική ομάδα. Σύμφωνα με την κοινωνιολογία, μια κοινωνική ομάδα που δεν έχει πολιτική εξουσία και δεν ελέγχει ούτε έχει πρόσβαση στους πόρους της κοινωνίας θεωρείται μειονοτική. Τα μέλη αυτών των ομάδων περιορίζονται σε υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις στη βάση ενός κοινωνικού και πολιτικού αποκλεισμού, και όχι της ατομικής ικανότητας και του ταλέντου τους (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 388). Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μειονοτικών ομάδων συνήθως ταξινομούνται από την επιστήμη της κοινωνιολογίας ως εξής:

- 1. Μια μειονοτική ομάδα είναι μια πληθυσμιακή ομάδα που στερείται την εξουσία και τη δύναμη. Τα μέλη της δεν έχουν πρόσβαση δηλαδή στις διαδικασίες και στα κέντρα λήψης αποφάσεων και, γενικότερα, στην εξουσία που είναι αναγκαία για να βελτιώσουν τη ζωή τους. Τα μέλη της συνήθως αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης και διακρίσεων, και υποφέρουν από την καταπίεση της κυρίαρχης ομάδας.*
- 2. Ακόμη, τα μέλη της μειονότητας φέρουν ιδιαίτερα φυσιογνωμικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.*
- 3. Η μειονοτική ομάδα έχει μια κοινή αίσθηση μοναδικότητας. Τα μέλη της συνδέονται μεταξύ τους με κοινωνικούς και ψυχολογικούς δεσμούς, και σφυρηλατούν μια κοινή ταυτότητα και αυτοσυνείδηση μέσα από τα προβλήματα και τις δοκιμασίες που αντιμετωπίζουν από κοινού.*
- 4. Η συμμετοχή των ανθρώπων στην ομάδα είναι κληρονομική και όχι εθελοντική. Πρόκειται για μια δοτή κοινωνική θέση.*
- 5. Στο εσωτερικό της ομάδας κυριαρχεί η ενδογαμία, δηλαδή οι άνθρωποι*

παντρεύονται με μέλη της δικής τους ομάδας.

Συνήθως μια ομάδα θεωρείται μειονοτική στη βάση της μετανάστευσης, της εθνοτικής–πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφοράς. Οι εθνοτικές και «φυλετικές» μειονότητες συνήθως ζουν στο περιθώριο των κοινωνιών. Ωστόσο, το μειονοτικό στάτους αποδίδεται και σε άλλες ομάδες, οι οποίες συχνά καταπιέζονται και ζουν στο περιθώριο της συμβατικής κοινωνίας. Η έννοια της μειονοτικής ομάδας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για κάθε άλλη κοινωνική κατηγορία η οποία γίνεται αντικείμενο άνισης μεταχείρισης λόγω της υποτιθέμενης βιολογικής και πολιτισμικής της διαφορετικότητας. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο των σπουδών του φύλου είχε υποστηριχτεί στρατηγικά η ιδέα ότι οι γυναίκες εμφανίζουν πολλά κοινά μειονοτικά χαρακτηριστικά με τους Αφροαμερικανούς και, επομένως, είναι μειονοτική ομάδα. Στις μέρες μας, στις μειονοτικές ομάδες εντάσσονται και οι άνθρωποι που έχουν διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις και διαφορετικούς προσανατολισμούς από την ετεροφυλοφιλική κανονικότητα. Μ' αυτήν την έννοια, και τα παιδιά είναι μειονοτική ομάδα.



Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ταξινόμηση των γνωρισμάτων της μειονοτικής ομάδας, μπορούμε, κατά τη γνώμη μου, να υποστήριξουμε ότι και τα παιδιά είναι μια μειονοτική ομάδα, καθώς η πληθυσμιακή αυτή ομάδα πληροί τα περισσότερα από τα κριτήρια που καθιστούν μια ομάδα μειονοτική. Συγκεκριμένα, μπορούμε να ορίσουμε την πληθυσμιακή ομάδα των παιδιών ως μια ομάδα με αυτοσυνείδηση, τα μέλη της οποίας φέρουν ιδιαίτερα φυσιογνωμικά ή ανατομικά και πολιτισμικά (π.χ. τα ρούχα) χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία τη διαχωρίζουν από την κυρίαρχη ομάδα των ενηλίκων. Η συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα είναι κληρονομική και όχι επίκτητη,

δηλαδή η παιδική ηλικία είναι μια δοτή κοινωνική θέση. Τέλος, το κρίσιμο χαρακτηριστικό που διακρίνει τα παιδιά από την ομάδα των ενηλίκων είναι ότι στερούνται την εξουσία και δεν συμμετέχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Τα παιδιά ανήκουν στις λεγόμενες ομάδες χωρίς «φωνή» ή στις «φιμωμένες» ομάδες (muted groups).

Τα παιδιά, όπως και άλλες μειονοτικές ομάδες, έχουν ασκήσει κάποια επιρροή στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Είναι δρώντα υποκείμενα που έχουν επηρεάσει τόσο τους σημαντικούς όσο και τους μη σημαντικούς τους άλλους. Ωστόσο, η επιρροή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι και στο στάτους της παιδικής ηλικίας δεν ήταν καθοριστική. Μάλιστα, ο Jens Qvortrup (2003, σ. 51) έχει πει ότι τα παιδιά βρίσκονται σε χειρότερη θέση από τις περισσότερες μειονότητες. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, όλες αυτές οι ομάδες, ακριβώς λόγω της καταπιεσμένης τους κοινωνικής θέσης, αγωνίστηκαν και κατάφεραν να αποκτήσουν δικαιώματα και εξουσία. Χαρακτηριστικοί είναι οι αγώνες του γυναικείου κινήματος, του κινήματος των ανθρώπων με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό (LGBT), του εργατικού κινήματος, του κινήματος των Αφροαμερικανών κλπ. Παρά την πληθώρα των δραστηριοτήτων τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά, οι περισσότερες κοινωνικές αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική τους έγκριση και συμμετοχή. Μ' αυτήν την έννοια, ο Qvortrup ισχυρίζεται ότι είναι απαραίτητη η διερεύνηση των μακρο-κοινωνικών δυνάμεων που έχουν καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας.

Η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως μειονοτικής ομάδας είναι σημαντική, γιατί οριοθέτησε ένα σημαντικό θεωρητικό πεδίο για την κοινωνική μελέτη της παιδικής ηλικίας (James κ.ά., 1998). Μετατόπισε τη μελέτη από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας και των παραδοσιακών κοινωνιολογικών θεωριών κοινωνικοποίησης, οι οποίες αντιμετώπιζον το «παιδί» ως ένα ελλειπτικό ον, που βρίσκεται σε μια μεταβατική διαδικασία να γίνει ενήλικος, και όχι ως ένα πλήρες ον με παρόν και άμεση συμμετοχή στο γίνεσθαι. Η προσέγγιση των παιδιών ως μειονοτικής ομάδας ανέδειξε τον ρόλο της δομής και της ιδεολογίας στην κατασκευή της υποδεέστερης θέσης των παιδιών στην κοινωνία, καθώς και την καταπίεσή τους απ' αυτούς που κατέχουν εξουσία, δηλαδή τους ενηλίκους. Τα παιδιά εμφανίζονται πλέον ως ενεργητικοί κοινωνικοί δρώντες, φορείς ενσυνείδητης δράσης σε ποικίλες περιστάσεις, ωστόσο ως ομάδα συνολικά είναι αποκλεισμένα από πολλές περιοχές της δημόσιας ζωής. Η προσέγγιση των παιδιών ως μειονοτικής ομάδας μάς βοηθάει να λάβουμε υπόψη την οπτική των παιδιών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Φέρνει στην επιφάνεια την αδύναμη και περιθωριακή θέση των παιδιών, η

οποία αφήνει τα παιδιά εκτεθειμένα σε διακρίσεις. Ένα βασικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της κοινωνικής πολιτικής για τα παιδιά, με αφετηρία τη δική τους σκοπιά. Επίσης, η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην αντίληψη των παιδιών ως φορέων δικαιωμάτων. Αν και δεν έχουν πλήρως την ιδιότητα του πολίτη, τώρα μπορούν να διεκδικήσουν συμμετοχή σε περιοχές του κοινωνικού όπου μέχρι πρόσφατα ήταν αποκλεισμένα. Ακόμη και στις δυτικές κοινωνίες, οι οποίες θεωρούνται φιλικές για τα παιδιά, εξακολουθεί να είναι δύσκολο να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά είναι μια μειονότητα, με όρους εκμετάλλευσης και διακρίσεων. Σε άλλες κοινωνίες, τα περιστατικά εκμετάλλευσης, διακρίσεων και καταπίεσης των παιδιών είναι συνηθισμένα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση σε χώρες της Νοτιοανατολικής Ασίας, η στρατολόγηση παιδιών σε χώρες της Αφρικής, η παιδική εργασία και τα παιδιά που ζουν στον δρόμο σε χώρες της Λατινικής Αμερικής. Όλα αυτά τα κοινωνικά φαινόμενα είναι εξαιρετικά δύσκολα και δυσάρεστα για τα παιδιά που τα υφίστανται, ωστόσο δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε ότι τα παιδιά διαχειρίζονται ενεργητικά αυτές τις δύσκολες καταστάσεις, αναπτύσσοντας ποικίλες ατομικές και συλλογικές στρατηγικές, παρά τους περιορισμούς της φτώχειας, των οικογενειακών συνθηκών κλπ.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήσαμε μια κοινωνιολογική συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών. Συγκεκριμένα, υποστηρίξαμε ότι τα παιδιά είναι άνθρωποι με τα δικά τους δικαιώματα, τις δικές τους προτεραιότητες, προβληματισμούς και φιλοδοξίες. Αυτή η θέση αποτελεί τη βάση του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών.
- Η μετατόπιση από τον λόγο για τις ανάγκες των παιδιών στον λόγο περί των δικαιωμάτων τους είχε ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των παιδιών πλέον ως κοινωνικών δρώντων, ικανών να δρουν με τους δικούς τους όρους και προς όφελός τους, αλλά και να εκφέρουν την άποψή τους για τις αποφάσεις, τις πολιτικές και τις διαδικασίες που αφορούν τη ζωή τους.

- Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, θεσπίστηκε η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989, η οποία προσδιορίζει τα δικαιώματα του κάθε παιδιού ανεξάρτητα από την κουλτούρα, τη θρησκεία, τη φυλή και την εθνότητά του, τη γεωγραφική και κοινωνική προέλευσή του.
- Η Σύμβαση έχει προκαλέσει συζήτηση για τη φύση της παιδικής ηλικίας και των παιδικών δικαιωμάτων, και έχει συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη του κινήματος για τα δικαιώματα των παιδιών. Ωστόσο, η Σύμβαση υποβαθμίζει την αναγνώριση της ποικιλίας των παιδικών ηλικιών και των παιδικών εμπειριών. Η Σύμβαση παράγει ένα δυτικοκεντρικό μεσοαστικό κανονιστικό πρότυπο παιδικής ηλικίας, το οποίο φυσικοποιείται και παγκοσμιοποιείται.
- Η Σύμβαση θεσπίζει διαφορετικά και αντιφατικά δικαιώματα. Τα άρθρα της Σύμβασης υποστηρίζουν όχι μόνο την ανάγκη για φροντίδα, προστασία και επάρκεια παροχών αλλά και την ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτονομίας των παιδιών. Η αντίφαση αυτή είναι μια σοβαρή αδυναμία της Σύμβασης, γιατί προκαλεί σύγχυση γύρω από τη θέση της παιδικής ηλικίας και ενισχύει την εξάρτηση και την περιθωριακή θέση των παιδιών στην κοινωνία, ακυρώνοντας στην ουσία το δικαίωμα της συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Η αντίληψη του «παιδιού» ως πολίτη και φορέα δικαιωμάτων επηρέασε τις σχέσεις ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά. Η αντίληψη αυτή αναπτύχθηκε σε συνάρτηση με την αντίληψη του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου, καθώς και με τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι.
- Τα παιδιά είναι μια μειονοτική ομάδα, καθώς πληρούν τα περισσότερα

από τα κριτήρια που καθιστούν μια ομάδα μειονοτική. Συγκεκριμένα, είναι μια ομάδα με αυτοσυνείδηση, τα μέλη της οποίας φέρουν ιδιαίτερα φυσιογνωμικά ή ανατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία τη διαχωρίζουν από την κυρίαρχη ομάδα των ενηλίκων. Η συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα είναι κληρονομική και όχι επίκτητη. Τέλος, στερούνται την εξουσία και δεν συμμετέχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Πώς διαφοροποιείται ο λόγος (discourse) για τα δικαιώματα του παιδιού από τον λόγο για τις ανάγκες του παιδιού;
- Ποια είναι η συμβολή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού στη βελτίωση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία;
- Ποιες είναι οι αδυναμίες και οι ελλείψεις της Σύμβασης;
- Η θέσπιση παθητικών και ενεργητικών δικαιωμάτων τι συνέπειες έχει για την παιδική ηλικία;
- Είναι τα παιδιά μια μειονοτική ομάδα και γιατί;
- Η ιδέα της παιδικής ηλικίας ως μειονοτικής ομάδας γιατί είναι σημαντική;
- Πώς ορίζεται η συμμετοχή και η αυτονομία των παιδιών εντός του λόγου για τα δικαιώματα των παιδιών;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and Society*, 14 (2), 121-135.

Archard, D. (2004). *Children: Rights and Childhood*. London: Routledge.

- Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press.
- Butler, I., Robinson, M. & Scanlan, L. (2005). *Children and Decision Making*. London and York: NCB/JRF.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan/UNICEF.
- Hughes, M. & Kroehler, C.J. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, A. & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Landsdown, G. (2001). Children's welfare and children's rights. In P. Foley, J. Roche & S. Tucker (Eds.), *Children in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice* (pp. 87-97). Basingstoke, Palgrave: The Open University.
- MacNaughton, G., Hugh, P. & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations general comment no. 7 on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 161-170.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. In J. M. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 161-176). Berkshire: Open University Press.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ'*. Αθήνα: E.M.E.A.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243-259.

Montgomery, H. (2001). *Modern Babylon? Prostituting Children in Thailand*. Oxford: Berghahn.

Perry-Smith, B. & Thomas, N. (Eds.). (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives, Contemporary Developments*. London: Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J. (2003). Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας, Τοπικά Δ'* (σσ. 49-66). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4), 475-493.

Rogers, W.S. (2009). Promoting better childhoods. In J.M. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 141-160). Berkshire: Open University Press.

Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard Leer Foundation.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το παρακάτω βίντεο για τα δικαιώματα «του παιδιού» και γράψτε μία σύντομη έκθεση για το ποια δικαιώματα (παθητικά/ενεργητικά) προβάλλονται περισσότερο σ' αυτό.

<https://www.youtube.com/watch?v=YIH733U903c>

2. Παρακολουθήστε το βίντεο και σχολιάστε κριτικά το περιεχόμενό του με βάση τις έννοιες του εθνοκεντρισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού.

<https://www.youtube.com/watch?v=Po6eQ-66Z7Y&list=PL5TGMlrXSOg4QGDONOdSfxotqh90UtUEO>

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και να εντοπίσετε παραδείγματα σχετικά με τους τρεις τύπους δικαιωμάτων (παροχές, προστασία και συμμετοχή). Μπορείτε να αναφέρετε γραπτώς ένα παράδειγμα για κάθε δικαίωμα;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Δικαιώματα – Rights

Δικαιώματα των Παιδιών – Children’s Rights

Παιδική Ηλικία – Childhood

Συμμετοχή – Participation

Αυτονομία – Autonomy

Ικανότητα – Competence

Μειονότητα – Minority

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού – United Nations Convention on the Rights of the Child



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Παιδική ηλικία και πολιτική συμμετοχή

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Το παράδειγμα των μαθητικών καταλήψεων
- Συμπεράσματα
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

Η παιδική ηλικία, όπως γίνεται σήμερα αντιληπτή, έχει προκύψει μέσα από σύνθετες ιστορικο-κοινωνικές διεργασίες και πρακτικές. Η απομάκρυνση των παιδιών από τον δημόσιο χώρο, η απαγόρευση της εργασίας και η υποχρεωτική σχολική φοίτηση σταδιακά έγιναν μέρος ενός οικουμενικού νεωτερικού ιδεώδους για την παιδική ηλικία, το οποίο έχει νομικά υποστηρίγματα (Prout, 2005, σ. 36). Το νεωτερικό ιδεώδες για την παιδική ηλικία είχε ως αποτέλεσμα τον ριζικό μετασχηματισμό του τρόπου κατανόησης και αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά προσδιορίζονται ως ο «καταστατικός άλλος» της ενηλικότητας (Gittins, 1998· James & Prout, 1997· Jenks, 1996· Mayall, 2002). Συγκεκριμένα, τα παιδιά συνδέονται με τη φύση, τον ανορθολογισμό, την εξάρτηση, την ανικανότητα, την ανωριμότητα, την ιδιωτική σφαίρα, το παιχνίδι, ενώ οι ενήλικες με τον πολιτισμό, τον ορθολογισμό, την ανεξαρτησία, την ικανότητα, τη δημόσια σφαίρα και την εργασία.

Η νεωτερικότητα συνδέεται, επομένως, με μία ορισμένη εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας, η οποία χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενηλίκους, ο οποίος, όμως, αμφισβητείται έντονα από τις κινητοποιήσεις και τις δημόσιες παρεμβάσεις των παιδιών για τη διεκδίκηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων και την ικανοποίηση των αναγκών τους. Τα παιδιά με τις κινητοποιήσεις τους εμφανίζονται ενεργά, κριτικά, σύνθετα, με κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες. Θέτουν υπό συζήτηση τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εντός της οικογενειακής, κοινοτικής και σχολικής τους ζωής, και, επομένως, αμφισβητούν τους κυρίαρχους δυτικούς αστικούς μύθους, σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά είναι ανώριμα, ανορθολογικά, ελλειπτικά κοινωνικά όντα, χωρίς ικανότητα κριτικής σκέψης κλπ. Κατά συνέπεια, αφενός υπονομεύουν και κατακερματίζουν τις άλλοτε σταθερές ιδέες για το τι είναι ή τι θα όφειλε να είναι η παιδική ηλικία, αφετέρου αποδυναμώνεται η εξουσία των ενηλίκων, η οποία σε σημαντικό βαθμό θεμελιώνεται και απορρέει από τον έλεγχο της γνώσης και της δημόσιας ζωής (Freeman, 2000).

Το παράδειγμα των μαθητικών καταλήψεων

Η δημόσια παρουσία και παρέμβαση των παιδιών έγινε ιδιαίτερα αισθητή στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Η

συμμετοχή των παιδιών σε κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας έχει μεγάλη ιστορία, ωστόσο γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή τον Δεκέμβρη του 2008, μετά τη δολοφονία του Αλέξανδρου Γρηγορόπουλου (Πεχτελίδης, 2011), ενώ κορυφώνεται με τις καταλήψεις των σχολείων τους το φθινόπωρο του 2011. Το 2011 ίσως ήταν η πιο δύσκολη και γεμάτη ένταση χρονιά της κρίσης που μαστίζει την Ελλάδα από το 2009 έως σήμερα. Συνοπτικά, θυμίζω ότι είναι η χρονιά στην οποία γίνονται περισσότερο εμφανή τα μέτρα από την εφαρμογή του πρώτου Μνημονίου, εμφανίζεται το μαζικό και ετερόκλητο κίνημα των αγανακτισμένων, ψηφίζεται το Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα και καταστέλλονται βίαια οι κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας των πολιτών, επιχειρείται η μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ περικόπτονται δραστικά οι δαπάνες του κράτους για δημόσια αγαθά, όπως είναι η εκπαίδευση και η υγεία.

Συγκεκριμένα, με το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς (2011-2012) και την εμφάνιση των πρώτων σοβαρών προβλημάτων τα οποία αφορούν την καθημερινή λειτουργία των σχολείων, όπως είναι η μη παροχή των σχολικών βιβλίων και οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, παρατηρείται η μαζική κινητοποίηση των παιδιών με τη μορφή γενικών συνελεύσεων, ψηφισμάτων διαμαρτυρίας, πορειών και καταλήψεων των σχολικών κτιρίων.



Μάλιστα, το φαινόμενο των καταλήψεων πήρε μαζική μορφή (πάνω από εβδομήντα καταλήψεις) και κράτησε σχεδόν όλο το φθινόπωρο. Εδώ θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι και την προηγούμενη σχολική χρονιά (2010-2011) παρατηρήθηκε το ίδιο

φαινόμενο, αλλά σε μικρότερη κλίμακα. Οι μαθητικές καταλήψεις και, γενικότερα, οι κινητοποιήσεις των παιδιών δεν είναι νέο φαινόμενο, ωστόσο έχει ενδιαφέρον να δούμε αυτήν τη μορφή πολιτικής διαμαρτυρίας στο κοινωνικό συμφραζόμενο της κρίσης και του Μνημονίου. Αυτό που διαφοροποιεί τις μαθητικές καταλήψεις/κινητοποιήσεις του 2010 και κυρίως του 2011 είναι ο αντιμνημονιακός τους χαρακτήρας. Ο αγώνας αυτός των μαθητών αποτελεί μέρος μιας σειράς τοπικών αγώνων οι οποίοι αναδύθηκαν και πολλαπλασιάστηκαν λόγω της εξάρθρωσης του κοινωνικού και οικονομικού ιστού της χώρας, την οποία προκάλεσε η παγκόσμια κρίση και η εφαρμογή της μνημονιακής πολιτικής στη χώρα μας.

Γύρω από το γεγονός των καταλήψεων των σχολικών κτιρίων από τους μαθητές αναπτύχθηκε μια πάλη διαφορετικών λόγων (discourses) για την ηγεμονική νοηματοδότηση και διαχείριση αυτού του γεγονότος. Με άλλα λόγια, αναπτύχθηκε ένας ανταγωνισμός ανάμεσα σε λόγους, εκ των οποίων ο καθένας παράγει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και κατανόησης αυτού του γεγονότος, και υποδεικνύει έναν ιδιαίτερο τρόπο διαχείρισής του. Στην προκειμένη περίπτωση, έχει ενδιαφέρον να δούμε, με αφορμή το γεγονός των σχολικών καταλήψεων, πώς και γιατί ορισμένες δηλώσεις για την παιδική ηλικία και τις σχέσεις της με την πολιτική, τη δημόσια ζωή κλπ. φυσικοποιούνται και γίνονται αποδεκτές ως αληθείς. Οι δηλώσεις αυτές παράγουν γνώση σχετικά με το θέμα στο οποίο αναφέρονται. Αυτή η γνώση επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές και επιφέρει πραγματικές συνέπειες στα παιδιά στα οποία αναφέρεται. Για παράδειγμα, ο ηγεμονικός λόγος των εκπαιδευτικών φορέων του κράτους, των Μ.Μ.Ε., καθώς και των κομμάτων, για τις μαθητικές καταλήψεις και, γενικότερα, την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή διέπει την πρακτική, δηλαδή το πώς θα διαχειριστούν τα παιδιά που παίρνουν μέρος σε ποικίλες μορφές κινητοποιήσεων οι ενήλικες που αποδέχονται αυτόν τον λόγο. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των λόγων (Howarth, 2000· Torfing, 1999) που παρήχθησαν γύρω από το γεγονός των μαθητικών καταλήψεων και κινητοποιήσεων αποσκοπεί στη μελέτη αυτών που ειπώθηκαν για την πολιτική ικανότητα των παιδιών και το δικαίωμα της συμμετοχής τους στη δημόσια ζωή, καθώς και στη διερεύνηση των κοινωνικών συνεπειών των διάφορων αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας τις οποίες παράγουν.

Ένα βασικό ζήτημα που προκύπτει στο πλαίσιο του ανταγωνισμού ανάμεσα στους ηγεμονικούς/μνημονιακούς και αντιηγεμονικούς/αντιμνημονιακούς λόγους γύρω από τις καταλήψεις των σχολικών κτιρίων, τις κινητοποιήσεις των παιδιών και, συνακόλουθα, το χάσιμο του σχολικού χρόνου είναι η σχέση της παιδικής ηλικίας με την πολιτική και το σχολείο. Η παιδική ηλικία ανήκει στα προφανή, σχεδόν στα φυσικά, και αυτό καθιστά δύσκολη την αποστασιοποίηση απ' αυτήν, η οποία είναι απαραίτητη, για να θέσουμε κάποια ερωτήματα για το πώς και γιατί ορισμένες αντιλήψεις γύρω από την παιδική ηλικία και όχι άλλες γίνονται αποδεκτές ως αληθείς. Τη δυνατότητα να πάρουμε τις αναγκαίες αποστάσεις και να θέσουμε ερωτήματα για την παιδική ηλικία μπορεί να μας την προσφέρει η θεωρία. Συγκεκριμένα, με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (βλέπε κεφάλαιο 2 σ' αυτό το βιβλίο), μπορούμε να σκεφτούμε θεωρητικά το γεγονός της μαθητικής κατάληψης αλλά και γενικότερα τη συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες μορφές διαμαρτυρίας, καθώς και στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση προσδιορίζει ένα εναλλακτικό πλαίσιο μέλετης της παιδικής ηλικίας αλλά και της σχέσης των παιδιών με τον δημόσιο βίο.

Οι καταλήψεις των σχολείων και η μη διεξαγωγή των προγραμματισμένων μαθημάτων, καθώς και οι επαναλαμβανόμενες μαθητικές πορείες στους δρόμους των πόλεων σε ώρες μαθημάτων, δηλαδή σε ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές όφειλαν να είναι στο σχολείο, προκάλεσαν κοινωνική αναστάτωση και ανησυχία, και είχαν ως αποτέλεσμα την παρέμβαση των εκπαιδευτικών υπευθύνων και του ίδιου του κράτους. Το γεγονός της κατάληψης περιεγράφη ως αντικοινωνική συμπεριφορά και η έννοια της ανομίας χρησιμοποιήθηκε στρατηγικά, προκειμένου να νοηματοδοτηθεί ως ένα παθολογικό κοινωνικό φαινόμενο με αρνητικές επενέργειες στον συνολικό μαθητικό πληθυσμό αλλά και στην κοινωνία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των καταληψιών με όρους κυρίως παραβατικότητας, τόσο από τους κρατικούς αξιωματούχους και τους φορείς των μνημονιακών κομμάτων όσο και από τη μεγαλύτερη μερίδα των Μ.Μ.Ε., καθώς και τη συνακόλουθη λήψη κατασταλτικών μέτρων. Η ταυτότητα του καταληψία κατασκευάστηκε από θραύσματα ετερόκλητων λόγων, που συναρθρώθηκαν σε μία κοινή αφήγηση και σχημάτισαν έναν υβριδικό λόγο. Η τότε κυβέρνηση, τα κόμματα υπέρ του μνημονίου και η μεγαλύτερη μερίδα των Μ.Μ.Ε. προσέγγισαν την κατάληψη με όρους ενός λόγου περί παραβατικότητας. Ενδεικτικά, η τότε υφυπουργός Παιδείας, Εύη Χριστοφιλοπούλου, είπε στη ΝΕΤ,

στην εκπομπή «Πρωινή Ενημέρωση» (10/10/2011):

Το να κάνεις κατάληψη για να διαμαρτυρηθείς δεν το θεωρώ σωστό. Μπορείς με πολλούς ειρηνικούς τρόπους να διαμαρτυρηθείς. Η Δημοκρατία μάς το επιτρέπει. Κλείνουν το σχολείο, αλλά θα αναγκαστούν να πηγαίνουν το Σάββατο, για να μην χαθεί ούτε μία εκπαιδευτική ώρα προς όφελος των παιδιών και της Παιδείας. [...] Αν πάμε στο 5ο Λύκειο Ζωγράφου, πραγματικά θα δείτε μια τραγική εικόνα. Ένα γυμναστήριο κατεστραμμένο και εκτεταμένες ζημιές. Στο 8ο Λύκειο Πατησίων, εκλάπησαν από το εργαστήριο όλοι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Έχουμε διάρρηξη. Και βεβαίως, υπάρχουν και άλλα φαινόμενα πανελλαδικώς. Σκοπός είναι να συζητήσουμε για τα προβλήματα στην Παιδεία, να υπάρχει διαμαρτυρία, αυτό, όμως, που δεν καταλαβαίνω είναι γιατί πρέπει να κλείνουμε τα σχολεία. Αυτό στρέφεται εναντίον των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές-καταληψίες, που είναι μειοψηφίες, στρέφονται κατά του εαυτού τους. Τα τελευταία χρόνια έχουμε φτάσει σε σημείο κάθε Οκτώβρη να είναι μόδα οι καταλήψεις. Δέχομαι ότι φέτος ήταν περισσότερες για τους λόγους που είπατε και εσείς, τη γενικότερη κρίση. Αλλά εδώ έχουμε και φαινόμενα επικίνδυνα. Να σας πω ότι σε δύο πόλεις, Γιάννενα και Πάτρα, είχαμε φαινόμενα χρήσης αλκοόλ. Σε τέτοιες περιπτώσεις, πρέπει να ειδοποιούνται οι Αρχές. Έχουν υποχρέωση τα στελέχη της εκπαίδευσης να ειδοποιούν τις Αρχές, όταν υπάρχουν τέτοια περιστατικά. Δεν μπορεί το Υπουργείο να είναι σε όλα τα σχολεία.

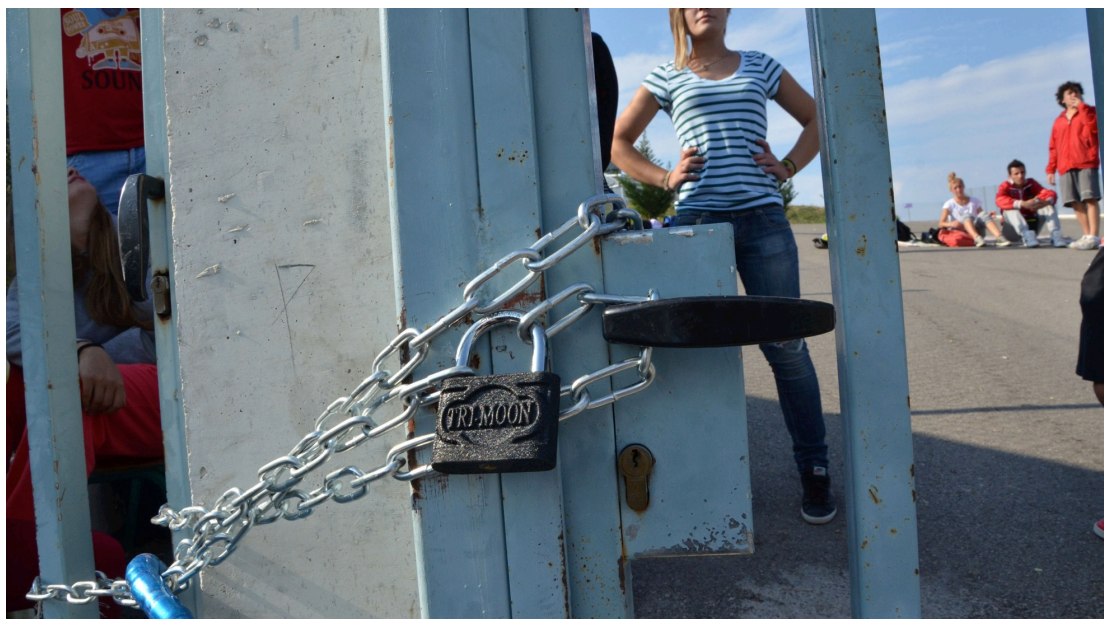
Την παρέμβαση των αρχών, για να σταματήσουν οι βανδαλισμοί σε σχολεία που τελούν υπό κατάληψη, ζήτησε και τότε η υπουργός Παιδείας, Άννα Διαμαντοπούλου:

Το θέμα που προέκυψε σε σχολείο της Κομοτηνής είναι η αφορμή, όχι η αιτία, και δεν είναι η πρώτη φορά που έχουμε τέτοια γεγονότα. Είναι, όμως, η πρώτη φορά που έχουν τέτοια έκταση. Η αρχική εκτίμηση για τις ζημιές ανέρχεται στις 100.000 ευρώ. Βλέπει κάποιος αυτήν την εικόνα ενός κατεστραμμένου σχολείου —κομπιούτερ πεταμένα, έπιπλα σπασμένα, τοίχοι γραμμένοι παντού— και για όλα αυτά να μην υπάρχει απόδοση ευθυνών. Όλα αυτά συμβαίνουν σε μια μικρή πόλη όπου άμεσα ειδοποιούνται η αστυνομία και όλες οι Αρχές. Η διευθύντρια είναι εκεί, αλλά δεν συλλαμβάνεται κανείς και δεν υπάρχει καμία απόδοση ευθυνών. [...] Παιδιά 13, 14, 16 ετών αποφασίζουν να κλείσει η πόρτα του σχολείου και να σταματήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. [...] Κανείς δεν μπορεί να αποφασίζει μόνος του για την κατάληψη του σχολείου και δεν μπορεί η

κατάληψη να είναι μια πράξη που δεν έχει επιπτώσεις. [...] Το σχολείο έχει και πειθαρχικές ποινές. Πρέπει να καταλάβουμε ότι αυτού του είδους οι ποινές δεν είναι αυταρχισμός, είναι η λειτουργία μιας κοινωνίας.²

Από τα λεγόμενα της τότε υπουργού και της υφυπουργού Παιδείας προκύπτει ότι το κράτος προσεγγίζει την κατάληψη με όρους ενός λόγου περί παραβατικότητας. Η παραβατικότητα είναι το κομβικό σημείο γύρω από το οποίο συναρθρώνονται ποικίλα άλλα σημαίνοντα, όπως είναι ο βανδαλισμός, η ανομία, η οικονομική καταστροφή, το χάσιμο των μαθημάτων, η διατάραξη της τάξης. Ο λόγος τον οποίο επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί φορείς του κράτους αποδίδει στα εμπλεκόμενα παιδιά μια παραβατική ταυτότητα. Συγκεκριμένα, αποκαλεί τους καταληψίες μαθητές ταραξίες, μπαχαλάκηδες, αντικοινωνικά στοιχεία, αδιάφορους ή κακούς μαθητές, ή τους συμπαθούντες καθηγητές ως υποκινητές, συνεργούς, στη βάση ατομικών ή κομματικών συμφερόντων κλπ. Σ' αυτό το πλαίσιο, το κράτος, ως παντογνώστικό υποκείμενο το οποίο εκφέρει τον λόγο, υποδεικνύει τους κατάλληλους τρόπους διαμαρτυρίας, ενώ επιτάσσει την ανάγκη επαναφοράς στην τάξη όλων όσοι παρεκκλίνουν. Ο λόγος περί παραβατικότητας υπογραμμίζει τη σημασία της διατήρησης της τάξης προς όφελος της κοινωνίας αλλά και του ίδιου του ατόμου. Έτσι, η κατάληψη προσεγγίζεται με όρους υπονόμησης και διακινδύνευσης της μελλοντικής σταδιοδρομίας των παιδιών, όπως και με όρους ανεπάρκειας και αδυναμίας των ενηλίκων και των θεσμών να ασκήσουν αποτελεσματικό έλεγχο. Η ηθική επιταγή αυτού του λόγου, λοιπόν, είναι η αποκατάσταση της τάξης, ενώ η ενδεδειγμένη δράση ή οι πρακτικές συνέπειες αυτού του λόγου είναι οι αρνητικές κυρώσεις και η καταστολή.

² Παπαματθέου, Μ. (2011, 29 Σεπτεμβρίου). Αντιπαράθεση ανάμεσα στην υπουργό Παιδείας, τους δασκάλους και τους μαθητές για τις καταλήψεις. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2012, από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=422465>



Οι απειλές για εισαγγελική και αστυνομική παρέμβαση, οι διώξεις σε μαθητές για παρακώλυση της λειτουργίας των σχολείων, αλλά και σε γονείς για την ελλιπή επίβλεψη των παιδιών τους, οι συστάσεις και οι απειλές για κυρώσεις σε εκπαιδευτικούς που θεωρούνται ανεκτικοί ή και υποκινητές των καταληψιών, το πιθανό ενδεχόμενο αναπλήρωσης των χαμένων μαθημάτων στις αργίες και τα Σαββατοκύριακα, προκειμένου να καλυφτεί ο χαμένος σχολικός χρόνος, επισφραγίζουν την πρόσληψη αυτής της διαμαρτυρίας ως παραβατικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, στοχεύουν να καθησυχάσουν το κοινό αίσθημα, να επαναφέρουν την τάξη και να αποκαταστήσουν την πληγωμένη εξουσία των ενηλίκων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω μέτρα δεν έγιναν αντικείμενο αρνητικού σχολιασμού από το μεγαλύτερο μέρος των Μ.Μ.Ε.

Έχει ενδιαφέρον να δούμε συνοπτικά τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις αναφορικά με τους όρους διαχείρισης των καταλήψεων μεταξύ των διαφορετικών κομματικών λόγων. Συγκεκριμένα, ο τότε τομεάρχης Παιδείας της ΝΔ, Αρης Σπηλιωτόπουλος, ζητάει να ανοίξουν τα σχολεία. Ο κύριος Σπηλιωτόπουλος κάνει έκκληση στους μαθητές να κρατήσουν τα σχολεία ανοιχτά και τονίζει ότι:

«Η έναρξη της σχολικής χρονιάς βρήκε τα σχολεία χωρίς τα απολύτως απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία τους, χωρίς βιβλία, χωρίς το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά με φωτοτυπίες, σημειώσεις, dna και χιλιάδες κενά εκπαιδευτικών,

εξαιτίας της μη έγκαιρης προετοιμασίας και έλλειψης οργάνωσης και σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας. [...] Την πρωτοφανή στα χρονικά αυτή εικόνα ήρθαν να συμπληρώσουν οι καταλήψεις, τα κλειστά σχολεία, αλλά και περιστατικά ακραίας καταστροφικής μανίας, με θύματα τα δημόσια κτιριακά συγκροτήματα, όπου εκτολίσσονται συνθήκες πρωτόγνωρης βαρβαρότητας, όχι από μαθητές, αλλά από εξωσχολικούς και κουκουλοφόρους. [...] Καλούμε τους μαθητές, συμμεριζόμενοι και αντιλαμβανόμενοι τις δυσκολίες που βιώνουν, να γυρίσουν στα μαθήματά τους και να κρατήσουν τα σχολεία ανοικτά».³

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη της Δημοκρατικής Αριστεράς (ΔΗΜΑΡ), που, ενώ δεν είχε ψηφίσει τότε το μνημόνιο, προσπάθησε να κρατήσει αποστάσεις από τα άλλα αντιμνημονιακά κόμματα της αριστεράς τα οποία τάχτηκαν υπέρ των καταλήψεων, τον ΣΥΡΙΖΑ και το ΚΚΕ. Σε ανακοίνωση της η ΔΗΜΑΡ, σχολιάζοντας τις καταλήψεις στα σχολεία, άσκησε κριτική στην πολιτική της κυβέρνησης για την Παιδεία, ωστόσο τόνισε πως τα σχολεία πρέπει να είναι ανοιχτά, καθώς και τη σημασία του διαλόγου ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς φορείς για την επίλυση των προβλημάτων, υπονοώντας ότι η σχολική κατάληψη συνιστά παραβατική συμπεριφορά:

Υποστηρίζουμε σταθερά την ανάγκη για ανοικτά σχολεία. Οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται μέσα στις αίθουσες, σε διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και παλεύοντας με όσα μέσα υπάρχουν για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁴

Ο λόγος περί παραβατικότητας συναρθρώνεται με έναν λόγο περί παιδικής ηλικίας και εφηβείας, από όπου αντλούνται όροι που αφορούν το θυμικό, όπως είναι η οργή, ο θυμός, ο αυθορμητισμός, ανεξέλεγκτα συναισθήματα, απρόβλεπτες συναισθηματικές μεταπτώσεις και, άρα, έλλειψη κανονικότητας, ανωριμότητα και ανευθυνότητα. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου, το θυμικό υπερτερεί της λογικής στα παιδιά και τους έφηβους, και γι' αυτό θεωρούνται ατελή, ανολοκλήρωτα, αδύναμα,

³ Σπηλιωτόπουλος, Α. (2011, 29 Σεπτεμβρίου). Οι μαθητές να ανοίξουν τα σχολεία. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου, 2012, από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=422428>

⁴ ΔΗΜΑΡ. (2011, 4 Οκτωβρίου). Καταλήψεις σχολικών κτιρίων: Ανακοίνωση της νεολαίας της ΔΗΜΑΡ. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2012, από <http://www.dimokratikiaristera.gr/to-komma-mas/i-neolaia/2291-2011-10-04-11-30-29>

επικίνδυνα αλλά και σε κίνδυνο όντα, ανίκανα να εκφράζουν ορθολογική κρίση και να παρεμβαίνουν υπεύθυνα στη δημόσια ζωή. Υπό αυτήν την έννοια, τοποθετούνται στο περιθώριο της κοινωνίας και της πολιτικής, και χρήζουν εκπαίδευσης, φροντίδας και καθοδήγησης από τους ενηλίκους. Η υποτιμητική αυτή προσέγγιση των καταληψιών με όρους θυμικού επιτείνει τον απειλητικό χαρακτήρα αυτών των παιδιών και καθιστά την παρέμβαση των μεγάλων επιτακτική. Κομβική έννοια αυτού του λόγου είναι αυτή του «θυμικού», γύρω από την οποία συναρθρώνεται μια σειρά από άλλες επιμέρους έννοιες, όπως του ανεξέλεγκτου της παιδικής ηλικίας, των συναισθηματικών μεταπτώσεων της εφηβείας, της οργής, της τυφλής αντίδρασης, του ανορθολογισμού κλπ. Σ' αυτά τα εννοιολογικά συμφραζόμενα κατασκευάζεται η ταυτότητα του συναισθηματικού, ανορθολογικού και, άρα, επικίνδυνου παιδιού.

Ο λόγος περί παραβατικότητας ενίοτε συναρθρώνεται και με έναν λόγο περί της αδύναμης και τρωτής παιδικής ηλικίας, η οποία χρήζει προστασίας. Εντός αυτού του λόγου, οι καταληψίες επίσης προσεγγίζονται με *υποτιμητικούς* όρους, καθώς τα παιδιά θεωρούνται από τη φύση τους αδύναμα πλάσματα, χωρίς κρίση, αφελή, που παρασύρονται εύκολα, καθοδηγούνται και υποκινούνται από τους ενήλικες, προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένα συμφέροντα (ατομικά, συντεχνιακά, κομματικά). Ενδεικτική της κυρίαρχης τάσης στα Μ.Μ.Ε. είναι η ακόλουθη άποψη ενός δημοσιογράφου:

Συνεχίζονται σε αρκετά σχολεία σε όλη την Ελλάδα οι μαθητικές καταλήψεις υπό την καθοδήγηση και την προτροπή των κομμάτων της Αριστεράς (με το ΠΑΜΕ πρωτοπορία), με αποτέλεσμα να έχουν αρχίσει διάφορα παρατράγουδα, καταστροφές και βανδαλισμοί, σε μια περίοδο που στενάζουμε οικονομικά και ψυχολογικά, προσπαθώντας όπως-όπως να σταθούμε στα πόδια μας. Αυτή τη δύσκολη κοινωνική συγκυρία η Αριστερά στην Ελλάδα την ερμηνεύει ως «επαναστατική συνθήκη» και προσπαθεί να πυροδοτήσει τις «επαναστατικές» διαδικασίες ανατροπής του συστήματος. Έτσι, γινόμαστε μάρτυρες μιας σειράς πρωτόγνωρων παρεμβάσεων συνδικαλιστικής εκτροπής στα σχολεία, όπου νεαρά παιδιά —ανήλικα— ωθούνται σε καταλήψεις, καθοδηγούμενα από το ΠΑΜΕ κατά κύριο λόγο, το οποίο, καθώς όλα δείχνουν, θεωρεί τη μαθητιώσα νεολαία ένα ακόμα γρανάτζι στο θορυβώδες τρένο της Επανάστασης!...[...] Είναι προφανές ότι οι ανήλικοι μαθητές δεν έχουν ολοκληρωμένη

συνείδηση και ευθύνη των πράξεών τους, γι' αυτό και βρίσκονται υπό την εποπτεία των οικογενειών τους και της πολιτείας, και ΟΧΙ ΤΟΥ ΠΑΜΕ, το οποίο αγωνίζεται να επιβάλει επαναστατικό δικαίω τη διάλυση της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης, είναι προφανές ότι αποτελεί πράξη υψηλής ανευθυνότητας το να εκμεταλλεύεσαι τους νεαρούς μαθητές της χώρας, για να αυξήσεις τα δεκαδικά ψηφία της πενιχρής εκλογικής σου δύναμης, ευαγγελιζόμενος μίαν εκτροπή με άγνωστη έκβαση.⁵

Επίσης, μια σημαντική στρατηγική υποβάθμισης ή υποτίμησης της κατάληψης γίνεται διαμέσου της ταύτισης αυτής της πράξης με κοινό σχολικό παράπτωμα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ως ευκαιρία για σκασιαρχείο, για χάσιμο μαθήματος, για «λιώσιμο» στις καφετέριες, ενώ ακόμη λέγεται ότι η κατάληψη γίνεται για την κατάληψη, πως οι καθηγητές που συναινούν θέλουν να γλιτώσουν το μάθημα, ότι είναι ευκαιρία για επανάληψη (ωφελιμισμός), ότι δεν υπάρχουν πραγματικά αιτήματα ή αιτήματα που να στέκουν κλπ. Οι καταλήψεις παρουσιάζονται ως ένα έθιμο, ως μόδα ή μια συνήθεια. Το πρόβλημα είναι ότι οι μαθητικές καταλήψεις γίνονται αντιληπτές ως αδιαφοροποίητες, ως κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε σχολική χρονιά. Η προσέγγιση αυτή συχνά οδηγεί στην εκ προοιμίου αρνητική αξιολόγησή της ως ανομικού γεγονότος, χωρίς να εξεταστούν τα κοινωνικά της αίτια. Η στρατηγική αυτή είναι δοκιμασμένη και ενδεχομένως αποτελεσματική ως προς τη διαμόρφωση της στάσης της κοινής γνώμης απέναντι στις πολιτικές διαμαρτυρίες και παρεμβάσεις των παιδιών και των νέων. Όπως έχουν δείξει ποικίλες έρευνες (Such, Walker & Walker, 2005), η προσέγγιση της διαμαρτυρίας των παιδιών μέσω υποτιμητικών στερεοτύπων και η ταύτιση της πράξης με κοινό παράπτωμα αφαιρούν από την πράξη την πολιτική της διάσταση, εφόσον περιορίζεται στο σχολείο και υπόκειται αποκλειστικά στους σχολικούς κανόνες. Η πολιτική διαμαρτυρία μετασχηματίζεται σε σχολικό παράπτωμα και η διαχείρισή της παίρνει διεκπεραιωτικό και λογιστικό χαρακτήρα. Πολλές φορές, μάλιστα, τα υποτιμητικά σχόλια εμφανίζονται μέσα από επιλεκτικά λεγόμενα μαθητών:

1) Κανένας καθηγητής, πόσο μάλλον μαθητής, δεν έχει το δικαίωμα να βάλει λουκέτο σε οποιαδήποτε δημόσια υπηρεσία. 2) Όποιος θέλει να χάσει μάθημα ας κάτσει σπίτι του. Δεν τον υποχρεώνει κανείς να έρθει. 3) Τα αιτήματα μερικών σχολείων δεν είναι

⁵ Μπρουσδάκης, Χ. (2011, 7 Οκτωβρίου). Δεν «ΠΑΜΕ» σχολείο. *Το Ποντίκι*. Ανακτήθηκε 21 Απριλίου, 2012, από <http://topontiki.gr/article/23238>

καν αιτήματα....απλώς ένας τρόπος να χάσουν μάθημα και να κάνουν χαβαλέ. 4) Για να φτάσει κάποιος σε σημείο να κάνει κατάληψη, πρέπει πρώτα να έχει εξαντλήσει όλα τα άλλα μέσα (διάλογος, γράμματα κλπ.) 5) Όποιοι θέλουν να κάνουν κατάληψη πρέπει να είναι αυτοί που θα τρέχουν το καλοκαίρι, για να καλύψουν την ύλη...Δυστυχώς, όμως, αυτοί που κάνουν κατάληψη είναι συνήθως τα τούβλα... 6) Όταν έρχεται η ώρα των εξετάσεων, αυτοί που κάνουν κατάληψη δεν έχουν ιδέα τι να γράψουν, αφού δεν έδιναν δεκάρα όλη τη χρονιά και αυτοί που διαβάζανε όλη τη χρονιά πάλι δεν ξέρουν τι να γράψουν, αφού δεν διδάχτηκαν σωστά την ύλη... Σταματάω να γράφω, γιατί δεν θα τελειώσω ποτέ!!!!!!!

Εγώ είμαι υπέρ των καταλήψεων μόνο όταν υπάρχουν ΑΙΤΗΜΑΤΑ που να στέκουν!!!.... Δηλαδή λόγοι για κατάληψη.... αλλά φέτος δεν υπήρχαν..... και έτσι ψήφισα κατά..... έλεος!!!.... τι για μπόχα στις τουαλέτες άκουσα, τι για τιμές στο κυλικείο, τι για να βάλουν κάγκελα και στα πάνω παράθυρα!!!.... έλεος ρε..... και το συμπέρασμα είναι ένα.... σήμερα οι λόγοι για κατάληψη είναι καθαρά και μόνο η λούφα....

Παιδιά, εγώ έχω να πω πως, κατά τη γνώμη μου, η κατάληψη είναι αφορμή για χαβαλέ και λιώσιμο στις καφετέριες !!Νομίζω ότι, αν ρωτήσετε τους καταληψίες γιατί κάνουνε κατάληψη, δεν θα σας απαντήσουνε το αντίθετο (και στο δικό μου σχολείο το ίδιο γινόταν), και όλα αυτά που λένε στην tv είναι προπαγάνδα την οποία εκμεταλλεύονται για να κάνουνε νούμερα!!!⁶

Η επιλεκτική αυτή πρακτική στοχεύει να προσδώσει ακόμη μεγαλύτερη απήχηση σ' αυτήν τη στρατηγική, καθώς τον λόγο αυτόν τον επιτελούν παιδιά που έχουν αποκλειστεί από το δικαίωμά τους στη σχολική εκπαίδευση. Εδώ θα μπορούσαμε να σκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο λόγος περί δικαιωμάτων για τη νομιμοποίηση της εξουσίας.

Στο σημείο αυτό, έχει ενδιαφέρον να δούμε τι λένε και οι πρωταγωνιστές των καταλήψεων, ποια είναι τα αιτήματά τους και από ποιους λόγους αντλούν τα

⁶ Πόρταλ του δημόσιου σχολείου Ζεφυρίου. (2011, 9 Δεκεμβρίου). Μια κατάληψη. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2012, από http://2gymzefyr.att.sch.gr/Portal/index.php?option=com_content&view=article&id=326:katalipsi&catid=1:latest-news&Itemid=63

επιχειρήματά τους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα αιτήματα των μαθητών προβλήθηκαν κυρίως από τον αντιμνημονιακό τύπο της αριστεράς. Οι μαθητές του Βύρωνα και του Καρέα ανακοινώνουν την απόφασή τους για κατάληψη στους γονείς και στους καθηγητές τους:

Είμαστε οι μαθητές από τα σχολεία του Βύρωνα και του Καρέα που θέλουμε να δείξουμε την αποστροφή μας στα νέα μέτρα που μας αφορούν και μας επηρεάζουν άμεσα! Είμαστε οι μαθητές που θέλουμε να αγωνιστούμε για να έχουμε το σχολείο που μας αξίζει και το μέλλον που ονειρευόμαστε! Δεν θέλουμε: Συγχωνεύσεις-καταργήσεις σχολείων. Κατάργηση των δωρεάν βιβλίων (κατάργηση του οργανισμού εκδόσεων). Μείωση της χρηματοδότησης των σχολείων. Μεταφορά των εξόδων στους γονείς. Φάκελο του μαθητή, που ποινικοποιεί κάθε μας κινητοποίηση. Ελλείψεις καθηγητών. Την κατάργηση ασύλου. Ποιος μπορεί να μας ζητήσει να σκύψουμε το κεφάλι; Συντονιστήκαμε, οργανωθήκαμε, φωνάξαμε, διαδηλώσαμε, αντισταθήκαμε. Συνεχίζουμε τον αγώνα μας μαζικό, συλλογικό και ακόμα πιο δυναμικό. Εμείς δεν το θέλουμε αυτό το σχολείο, δεν θα είναι το σχολείο μας. Θα διεκδικήσουμε το δικαίωμα στη μόρφωση, στις σπουδές και στην εργασία. Όχι στο σχολείο του Μνημονίου — Δημόσια και δωρεάν παιδεία για όλους. Δεν θα σταματήσουμε εδώ! Θα παλέψουμε όσο μπορούμε! Θα αποδείξουμε πόσο έπρεπε να μας υπολογίσουν! Αν δεν καταφέρουμε να επιτύχουμε, τουλάχιστον θα έχουμε μάθει πόσο αξίζει να επιμένουμε και να διεκδικούμε το δίκιο μας, το μέλλον, τη ζωή μας. Άλλωστε, ο μόνος χαμένος αγώνας είναι αυτός που δεν δίνεται. Είστε μαζί μας;⁷

Τα αιτήματα των παιδιών πρωταγωνιστών των μαθητικών κινητοποιήσεων συναρθρώνονται σε συνάρτηση με τους αντιμνημονιακούς λόγους τους οποίους παρήγαγαν τα κόμματα της αριστεράς ή τα τοπικά και διεθνή κοινωνικά κινήματα ενάντια στη λιτότητα και στον νεοφιλελευθερισμό.

⁷ Αυγή. (2011, 30 Σεπτεμβρίου). Είστε μαζί μας; Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2012, από <http://www.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=642151>



Είναι σημαντικό να δούμε ότι η σχέση των παιδιών με τον αντιμνημονιακό λόγο είναι ενεργητική και, σε αρκετές περιπτώσεις, δημιουργική. Συγκεκριμένα, προσπάθησαν να διατυπώσουν τα επιμέρους προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο αλλά και έξω απ' αυτό, μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο αφορά όχι μόνο την εφαρμογή της πολιτικής του Μνημονίου στη χώρα αλλά και τη γενικότερη νεοφιλελεύθερη πολιτική που κυριαρχεί στην Ευρώπη και παγκοσμίως. Σημαντικό ρόλο, κατά τη γνώμη μου, στη συγκρότηση αυτού του μαθητικού λόγου έπαιξε το απόθεμα πολιτικής εμπειρίας και γνώσης το οποίο απέκτησαν τα παιδιά και οι νέοι τον Δεκέμβρη του 2008 (Πεχτελίδης, 2011). Το απόθεμα αυτό αποτελείται από αποτελεσματικές στρατηγικές και πρακτικές αντίστασης, διαπραγμάτευσης, διαβούλευσης και συντονισμού των αγώνων. Τα παιδιά ανατρέχουν σ' αυτό το απόθεμα, προκειμένου να αρθρώσουν έναν ευρύτερο αντιηγεμονικό λόγο με τους δικούς τους ιδιαίτερους όρους. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να διατυπώσουν δημόσια τη δική τους ερμηνεία για την κρίση, από την ιδιαίτερη θέση και προοπτική του παιδιού ή του μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν ένα κοινό αγωνιστικό μέτωπο ή αλλιώς μια «αλυσίδα ισοδυναμίας» (Laclau & Mouffe, 1985) με τους φοιτητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η δημιουργία ενός κοινού αγωνιστικού μετώπου ανάμεσα στους φοιτητές και τους μαθητές γίνεται φανερό και από την άρθρωση ενός περίπου παρόμοιου αντιηγεμονικού λόγου από μεγάλη μερίδα των φοιτητών:

«Στο Περιστέρι υπάρχουν χιλιάδες αιτήσεις ανέργων στον ΟΑΕΔ, σε πολλά σπίτια

έχουν ήδη κόψει τη ΔΕΗ και η εικόνα ανθρώπων που ψάχνει στα σκουπίδια γίνεται ολοένα συχνότερη. Ταυτόχρονα, στο πανεπιστήμιο δεν υπάρχει πια πτυχίο αλλά ατομικός φάκελος προσόντων. Οι πιστωτικές μονάδες αρχίζουν να μετράνε από το γυμνάσιο-λύκειο, όπου ένα αριστείο ή βραβείο θα μετράει ως μονάδα. Αυτόν τον άκρατο ανταγωνισμό θα τον βιώνουμε από τα μαθητικά χρόνια», τονίζει ο Νικόλαος Καβακλής, μαθητής του 4ου Λυκείου Περιστερίου. «Δεν θέλουμε συγχωνεύσεις-καταργήσεις σχολείων, μείωση της χρηματοδότησής τους, κατάργηση των δωρεάν βιβλίων, μεταφορά των εξόδων στους γονείς, φάκελο του μαθητή, μειώσεις διδακτικού προσωπικού, κατάργηση του ασύλου», προσθέτει.

«Μας λένε ότι κλείνουμε τα σχολεία. Τους λέμε ότι τα σχολεία τα κλείνει η Διαμαντοπούλου. Θέλουμε τους καθηγητές μαζί μας. Τα παιδιά στις γενικές συνελεύσεις βάζουν αιτήματα και για τους μισθούς των καθηγητών», υποστηρίζει ο Ορέστης Καττής, μαθητής Α' λυκείου του ίδιου σχολείου.

Το Συντονιστικό Σχολείων Περιστερίου εξέδωσε πλαίσιο διεκδικήσεων, όπου τονίζεται ότι το «νέο σχολείο» της κ. Διαμαντοπούλου εγκαινιάστηκε χωρίς βιβλία, ενώ με θράσος η ίδια ανακοινώνει ότι το μάθημα μπορεί να γίνει με dvd και φωτοτυπίες!⁸

Σημαντικό ρόλο στην υπεράσπιση των κινητοποιήσεων των μαθητών είχαν και τα αντιμνημονιακά κόμματα της αριστεράς, ο ΣΥΡΙΖΑ, το ΚΚΕ, και η ΑΝΤΑΡΣΥΑ. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις, οι οποίες, δυστυχώς, δεν αποφεύγουν σε ορισμένα σημεία τις υπερβολές αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις καταλήψεις και, γενικότερα, στις κινητοποιήσεις, αλλά και τις φυσικοποιήσεις της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας:

Μια νέα μαθητική εξέγερση προαναγγέλλουν οι καταλήψεις σχολείων που απλώνονται σε όλη την Ελλάδα και αυξάνονται ραγδαία μέρα με τη μέρα. Οι μαθητές καταλαμβάνουν τα σχολεία, βγαίνουν στους δρόμους, διαδηλώνουν, ενημερώνουν και αποκλείουν και το Υπουργείο Παιδείας. Για δεύτερη ημέρα, μαθητές από σχολεία του

⁸ Στεφανάκου, Π. (2011, 2 Οκτωβρίου). Ξεσηκώνονται σε όλη την Ελλάδα οι μαθητές. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2012, από <http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=642516>

Ηρακλείου και της Ν. Ιωνίας βρέθηκαν έξω από την πόλη του Υπουργείου Παιδείας στο Μαρούσι. Περισσότεροι από χθες, με έξυπνα, μαχητικά συνθήματα. Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έκανε κι αυτή μεγαλύτερη κινητοποίηση. Φώναζε όχι μόνο δυνάμεις των ΜΑΤ αλλά και κλούβα που έκλεισε την είσοδο κάθετα, για να «προστατεύσει» την υπουργό από έναν άοπλο «εχθρό» ετών 16. Η αγανάκτηση της εφηβείας και η απόφασή της να διεκδικήσει το παρόν και το μέλλον της «ανάβει» φωτιά και στο διαδίκτυο. Δεκάδες χιλιάδες μαθητές ανταποκρίνονται στην πρωτοβουλία συμμαθητών τους στο facebook, που καλούν σε καταλήψεις σε όλη την Ελλάδα με ημερομηνία-ορόσημο την 3η Οκτωβρίου. Καταλήψεις για βιβλία, για καθηγητές, για κάλυψη των αναγκών των σχολείων, για ακύρωση των συγχωνεύσεων, για την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου, του δημόσιου πανεπιστημίου και του ασύλου. Όλα τα βάζουν τα παιδιά, όλα τα διεκδικούν, από τα πιο μικρά μέχρι τα πιο μεγάλα. Και, ναι, ζητούν να μην ακριβύνει η τυρόπιτα. Να μην αυξηθεί το ΦΠΑ στα είδη του κυλικείου των σχολείων.⁹

Παρατηρούμε ότι, από τη μία, προκειμένου να καταγγελθεί η κατασταλτική πολιτική της κυβέρνησης απέναντι στους καταληψίες και να συγκινηθεί η κοινή γνώμη, τα παιδιά παρουσιάζονται ως «άοπλοι εχθροί ετών 16», οι οποίοι δεν μπορούν να βλάψουν την υπουργό. Κατά αυτόν τον τρόπο, όμως, υποτιμάται η ικανότητα των παιδιών να παρέμβουν αποφαστικά στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. Από την άλλη, «η αγανάκτηση της εφηβείας και η απόφασή της να διεκδικήσει το παρόν» εμφανίζεται να έχει καθολικές συνέπειες. Η εφηβεία εξιδανικεύεται, καθώς κατασκευάζεται ως το κατεξοχήν και εγγενώς επαναστατικό υποκείμενο, το οποίο θα συμπαρασύρει και τις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες του πληθυσμού.



⁹ Αυγή. (2011, 30 Σεπτεμβρίου). Μαθητική εξέγερση με 600 καταλήψεις σχολείων. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2012, από <http://www.avgi.gr/ArticleActionsShow.action?articleID=642150>

Η πολιτική συμμετοχή και η δημόσια έκφραση αξιολογικών κρίσεων για την πολιτική πραγματικότητα από τους μαθητές θίγει παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη «φύση» της παιδικής ηλικίας και τα ενδεδειγμένα όρια δράσης των παιδιών (Μακρυγιώτη, 2012, σ. 60· Such κ.ά., 2005). Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της σχολικής φοίτησης και ο εγκλεισμός των παιδιών σε έναν προκαθορισμένο πειθαρχικό χώρο ενσωματώνει τις κυρίαρχες αντιλήψεις γύρω από την κοινωνική θέση και υπόσταση της παιδικής ηλικίας, όπως είναι η εξάρτηση του παιδιού από τους ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς), η απειρία, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που το αφορούν, ο έλεγχος και η επιτήρηση της καθημερινότητάς του. Επιπλέον, αποτελεί υλοποίηση της επίσημης ρητορικής για ενιαία, αδιαφοροποίητη και καθολική αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας, η οποία υπόσχεται τη διασφάλιση και την εξίσου εξυπηρέτηση των συμφερόντων του συνολικού παιδικού–μαθητικού πληθυσμού. Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό πεδίο όπου τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους είναι σαφή, ευδιάκριτα και αυστηρά καθορισμένα, και, κατά συνέπεια, η επιτήρηση και ο έλεγχος πάνω στα παιδιά είναι συνεχείς. Αντλώντας από τον Simmel (όπ. αναφ. στο Lechner, 1991, σ. 198), μπορούμε να πούμε ότι ένας αυστηρά οριοθετημένος ή προκαθορισμένος χώρος, όπως είναι αυτός του σχολείου, κάνει οποιαδήποτε κοινωνική τάξη πραγμάτων περισσότερο συγκεκριμένη και πιο έντονα βιωμένη. Ωστόσο, η σχολαστική χωρική διευθέτηση του σχολείου όχι μόνο ενισχύει την τρέχουσα σχολική κοινωνική τάξη πραγμάτων, αλλά προσδίδει μεγαλύτερη ευκρίνεια σε ανταγωνιστικές ή συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Τα παιδιά ιδιοποιήθηκαν τα σχολεία που τα στεγάζουν και επαναπροσδιόρισαν τον σχολικό χώρο, δημιουργώντας τις δικές τους επικράτειες, δηλαδή τους δικούς τους χώρους κυριαρχίας χωρίς τον έλεγχο και την επιτήρηση των ενηλίκων. Ο εκτοπισμός και η απουσία των ενηλίκων από τον σχολικό χώρο ανατρέπει τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, και αμφισβητεί τις βεβαιότητες και αντιλήψεις γύρω από το τι σημαίνει να είναι και να συμπεριφέρεται κανείς σαν παιδί, όπως και τα δεδομένα περί κοινωνικής ανάπτυξης και ηλικίας. Η κατάληψη ενός θεσμικού χώρου, όπως του σχολείου, ακυρώνει την πανοπτική ισχύ του, η οποία αντλείται από την προκαθορισμένη διαμόρφωση και χρήση του χώρου, αλλά και τη

δράση των εκπαιδευτικών στη βάση συγκεκριμένων ηθικοπολιτικών στόχων, όπως είναι η διαμόρφωση πειθήνιων σωμάτων για τη διατήρηση της σχολικής και δημόσιας τάξης πραγμάτων (Πεχτελίδης, 2011· Σολομών, 1996).

Η «τύφλωση του βλέμματος» της σχολικής και κοινωνικής εξουσίας ενισχύει την ανησυχία και τον απειλητικό και ανεξέλεγκτο χαρακτήρα των παιδιών που συμμετέχουν στις κατάληψεις. Στο επίπεδο του ηγεμονικού λόγου, η κατάληψη του σχολικού χώρου συνήθως συνδέεται με την απουσία οργανωμένης δομής, την έλλειψη κανόνων, την ανεξέλεγκτη ελευθερία δράσης και τη σύναψη επιβλαβών διαπροσωπικών σχέσεων. Υπό αυτήν τη σκοπιά, στο συλλογικό φαντασιακό, η κατάληψη μετατρέπεται σε σύμβολο επικινδυνότητας, διότι ανατρέπει τα όρια εντός των οποίων τα παιδιά οφείλουν να κινούνται, να ενεργούν και να σχετίζονται. Οι καταληψίες βρίσκονται μακριά από τον έλεγχο και την επιτήρηση των ενηλίκων, και, υπό αυτήν την έννοια, θεωρείται ότι είναι εκτός τόπου και νόμου.

Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα καθημερινά με έναν προκατειλημμένο και αδιάφορο για τα προβλήματά τους ενήλικο κόσμο και συχνά δεν έχουν άλλη επιλογή από το να εμπλακούν σε συμβολικές μορφές διαμαρτυρίας, όπως είναι η κατάληψη μιας εμβληματικής ενήλικης χωρικής επικράτειας, όπως αυτή του σχολικού κτιρίου. Τα παιδιά εκ των πραγμάτων ξεκινούν τις κινητοποιήσεις τους από όπου βρίσκονται κοινωνικά τοποθετημένα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κατασκευάσουν τους δικούς τους χώρους μέσα σε χώρους που δεν κατασκεύασαν τα ίδια (Roche, 1999, σ. 479). Η κατάληψη είναι ένας έσχατος τρόπος έκφρασης μιας πολιτικής διαμαρτυρίας. Είναι μια επικράτεια των μαθητών που προσφέρει τη δυνατότητα για την άτυπη συγκρότηση κοινοτήτων, «κοινοτήτων διαμαρτυρίας» (Diani, 2009, σ. 66), και την παραγωγή νέων μορφών υποκειμενικότητας στη βάση της αλληλεγγύης και των δεσμών ανάμεσα σε εκείνους που μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες. Ακριβώς επειδή η δυναμική της κατάληψης υπονομεύει τον παραδοσιακό έλεγχο τον οποίο ασκούν οι ενήλικες στις εμπειρίες και στις συναναστροφές των παιδιών, την καθιστά απειλητική.



Όπως επισημαίνει η Μακρυνιώτη (2012, σ. 56), το θέμα της πολιτικής συμμετοχής των νέων ανθρώπων φέρνει στο προσκήνιο τις αντιφατικές προσδοκίες για την παιδική ηλικία, καθώς και τους όρους συμμετοχής των παιδιών στην πολιτική ζωή, και θέτει το ζήτημα του ελέγχου και της καταστολής μιας δύναμει απειλητικής παιδικής ηλικίας. Οι Cunningham και Lavallette (2004) ισχυρίζονται ότι, ενώ η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως μια περίοδος μαθητείας, εντούτοις τα παιδιά δεν εκπαιδεύονται ουσιαστικά σε ζητήματα πολιτικού περιεχομένου, δηλαδή δεν παρέχονται από την κοινωνία και το σχολείο ευκαιρίες πολιτικής συμμετοχής και δράσης. Συνεπώς, η σχολική προετοιμασία των παιδιών για την πολιτική ένταξη μετατρέπεται σε μια απολιτική ατομικιστική εκδοχή του πολιτικού (Cunningham & Lavallette, 2004). Στο ίδιο πλαίσιο, η Μακρυνιώτη (2012, σσ. 56-57) αναφέρεται στον ρόλο του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» τόσο στην Ελλάδα όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, διότι συμπυκνώνει, όπως λέει, τις θέσεις του σχολείου για την πολιτική διαπαιδαγώγηση, προκειμένου να δείξει την τεράστια απόκλιση ανάμεσα στους δηλωμένους στόχους του και στα πραγματικά αποτελέσματά του. Συγκεκριμένα, ενώ το μάθημα στοχεύει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να παρεμβαίνουν δημιουργικά στο δημόσιο γίγνεσθαι, στην πραγματικότητα αποβλέπει στην υιοθέτηση προκαθορισμένων και, άρα, κοινωνικά ελεγχόμενων πολιτικών και κοινωνικών ρόλων από τα παιδιά (Makrinioti & Solomon, 1999). Το μάθημα δίνει έμφαση σε καθορισμένες ηθικές υποχρεώσεις και ευθύνες οι οποίες προσδιορίζουν με σαφήνεια τι πρέπει να κάνει ή τι δεν πρέπει

να κάνει ο πολίτης στο πεδίο της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, ενώ δεν κάνει λόγο για το δικαίωμα των πολιτών να ασκούν κριτική, να εναντιώνονται, να μεταβάλλουν ή και να ανατρέπουν κακοφτιαγμένους νόμους και άδικες μορφές πολιτικής (Μακρυγιώτη, 2012, σ. 57). Έτσι, η σχολική προετοιμασία για τη συμμετοχή των παιδιών στη δημόσια ζωή παίρνει τη μορφή παρωδίας, διότι «εξαντλείται στη δένδροφύτευση, στο καθάρισμα των ακτών ή, στη χειρότερη περίπτωση, στη Βουλή των Εφήβων» (Μακρυγιώτη, 2012).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η απολιτική ατομικιστική εκδοχή του πολιτικού την οποία παράγει το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», αλλά και γενικότερα το σχολείο, συνδέεται με τον κυρίαρχο λόγο της μεταπολιτικής νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας (Δουζίνας, 2011). Μία απ' αυτές τις τεχνολογίες διακυβέρνησης είναι και η σχολική πολιτική διαπαιδαγώγηση, η οποία, στην ουσία, παραγκωνίζει τη συμμετοχή των παιδιών στον δημόσιο βίο, παράγοντας μια απολιτική ατομικιστική εκδοχή του πολιτικού.

Έχει ενδιαφέρον να εντοπίσουμε τις συγκλίσεις διαφορετικών λόγων ως προς τον παραγκωνισμό του δικαιώματος της συμμετοχής των παιδιών στη δημόσια ζωή. Οι Such κ.ά. (2005) λένε χαρακτηριστικά ότι και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ενώ προάγει τα δικαιώματα της παροχής, της προστασίας και της συμμετοχής, δίνει λιγότερη σημασία στο δικαίωμα της συμμετοχής. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, αυτό συμβαίνει γιατί η αρχή της αυτοπραγμάτωσης (self realization) και η αρχή της προστασίας εννοιολογούνται ως αλληλοαποκλειόμενες και όχι ως πόλοι ενός συνεχούς (Μακρυγιώτη, 2012, σ. 58). Οι έννοιες της συμμετοχής και της αυτονομίας συναρτώνται με την έννοια της ικανότητας, γύρω από την οποία αναπτύσσεται ένας προβληματισμός που αφορά το αν είναι ικανά τα παιδιά, και γενικότερα οι ανήλικοι, να διαχειρίζονται την αυτονομία τους, να διαμορφώνουν ενεργητικά τη ζωή τους, να εκτιμούν ρεαλιστικά και ορθολογικά την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και να εκφράζουν τεκμηριωμένες κρίσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο, η αναγνώριση του δικαιώματος της συμμετοχής και η ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών προσκρούουν στον κυρίαρχο κοινωνικά λόγο περί της εγγενούς ευαλωτότητας του παιδιού και της ανάγκης για έλεγχο και προστασία του από τους μεγάλους (Such κ.ά., 2005, σ. 303).

Το «παιδί» συχνά κατασκευάζεται στο πλαίσιο ποικίλων λόγων (επιστημονικών, δημοσιογραφικών, μυθοπλαστικών) ως ένα ον το οποίο βρίσκεται σε διαρκή κίνδυνο και, κατά συνέπεια, πρέπει να προστατευτεί από τους ενήλικες. Αυτή η ρηματική κατασκευή συνυπάρχει με την κατασκευή του «παιδιού» ως προβλήματος ή ως επικίνδυνου, αφού θεωρείται ικανό να προξενήσει το κακό όχι μόνο στον εαυτό του αλλά και γενικότερα στην κοινωνία.

Τα Μ.Μ.Ε. ενισχύουν αυτήν την εικόνα του παραβατικού παιδιού, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών των οποίων η συμπεριφορά συγκρούεται με το νοσταλγικό ιδεώδες της παιδικής αθωότητας (Ennew, 1994· West, 1999). Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το δικαίωμα της συμμετοχής θέτει υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη θέση για την παιδική ηλικία ως ατελή περίοδο.

Συμπεράσματα

Αυτό που προκύπτει από τις περισσότερες έρευνες για την πολιτική συμμετοχή των παιδιών είναι ότι τα παιδιά έχουν επίγνωση της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, την ερμηνεύουν και πράττουν αναλόγως (Blankemeyer, Walker & Svitak, 2009· Cunningham & Lavalette, 2004· Pechtelidis, 2011· Such κ.ά, 2005).

Ενώ είναι διάχυτος στην κοινωνία ένας λόγος που διατυπώνει ανησυχίες για την πολιτική απάθεια των νέων ανθρώπων και την απαξίωση της πολιτικής, σε ένα άλλο επίπεδο ενεργοποιούνται υλικοί και συμβολικοί μηχανισμοί αποκλεισμού τους από την ενεργό πολιτική συμμετοχή (Μακρυνιώτη, 2012). Όταν οι νέοι και τα παιδιά υπερβούν τα όρια του πολιτικού αποκλεισμού τους, δημιουργούν μια σειρά ανατροπών και απειλών για την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Αυτό συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την προσπάθεια διευθέτησης αυτών των υπερβάσεων για την αποκατάσταση της τάξης. Σ' αυτό το πλαίσιο, ποικίλες ερμηνείες αναδύονται γύρω από τις πολιτικές κινητοποιήσεις των παιδιών και των νέων, καθώς και τις συνακόλουθες ανατροπές τις οποίες επιφέρουν, οι οποίες στην πλειονότητά τους επιχειρούν να υποτιμήσουν και να ελέγξουν τη νεανική και παιδική πολιτική δράση.

Οι μαθητικές καταλήψεις και κινητοποιήσεις προκάλεσαν μια σύγχυση σχετικά με τον ρόλο και τη συμμετοχή των παιδιών στη δημόσια ζωή. Η σύγχυση είναι

αποτέλεσμα της αβεβαιότητας για τη φύση της παιδικής ηλικίας, όπως και της μικρής έστω μετατόπισης στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους. Οι κινητοποιήσεις των παιδιών και, γενικότερα, των νέων τον Δεκέμβρη του 2008 (Pechtelidis, 2011), το φθινόπωρο του 2010 και του 2011, με τις καθημερινές πορείες στο κέντρο των μεγάλων πόλεων της Ελλάδας, τις συνελεύσεις, τα συντονιστικά όργανα και τις καταλήψεις των σχολείων και των πανεπιστημίων, αποτελούν ενδείξεις αυτής της μετατόπισης της εξουσίας. Η απεικόνιση αυτών των κινητοποιήσεων των παιδιών από τα Μ.Μ.Ε., τα λεγόμενα και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών φορέων του κράτους αποκαλύπτουν τη σύγχυση, την αμηχανία και τον φόβο των ενήλικων. Επιπλέον, η διαχείριση των μαθητικών κινητοποιήσεων από τα Μ.Μ.Ε., τα πολιτικά κόμματα, τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς καταδεικνύει και την εκμετάλλευση των δημόσιων παρεμβάσεων των παιδιών και των νέων αλλά και την αμηχανία των ενήλικων με τρόπους που αντανακλούν τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη μνημονιακή πολιτική.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, αναφερθήκαμε στις κινητοποιήσεις των παιδιών και, γενικότερα, στην πολιτική τους παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Χρησιμοποιήσαμε ποικίλα εμπειρικά παραδείγματα, προκειμένου να δείξουμε ότι τα παιδιά είναι ενεργά, κριτικά, με κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες. Τα παιδιά έχουν επίγνωση της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, την οποία διαχειρίζονται ενεργητικά και προς όφελός τους.
- Τα παιδιά με τις πολιτικές τους παρεμβάσεις φέρνουν στο προσκήνιο τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν στην οικογενειακή, κοινοτική και σχολική τους ζωή, και αμφισβητούν τους κυρίαρχους δυτικούς αστικούς μύθους, σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά είναι ανώριμα, ανορθολογικά, ελλειπτικά κοινωνικά όντα, χωρίς ικανότητα κριτικής σκέψης κλπ. Υπό αυτήν την έννοια, υπονομεύουν και αποδυναμώνουν την εξουσία των ενήλικων, η οποία θεμελιώνεται και απορρέει από τον έλεγχο της γνώσης και της δημόσιας ζωής.
- Οι πολιτικές κινητοποιήσεις των παιδιών και οι συνακόλουθες ανατροπές τις οποίες επιφέρουν συνήθως ερμηνεύονται από τους ενήλικες με τέτοιο τρόπο, ώστε να τις υποτιμήσουν και να ελέγξουν την παιδική πολιτική δράση.
- Οι μαθητικές καταλήψεις και κινητοποιήσεις δημιούργησαν αμηχανία και

σύγχυση για τον ρόλο των παιδιών στη δημόσια ζωή. Η αμηχανία και σύγχυση προκαλείται από την αβεβαιότητα για τη φύση της παιδικής ηλικίας και από τη μετατόπιση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικους.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Ποιους μύθους για την παιδική ηλικία αμφισβητούν οι πολιτικές κινητοποιήσεις των παιδιών;
- Πού αποσκοπούν οι κυρίαρχες ενηλικοκεντρικές ερμηνείες των παιδικών κινητοποιήσεων;
- Γιατί οι κινητοποιήσεις και παρεμβάσεις των παιδιών στη δημόσια ζωή προκαλούν την αντίδραση των ενήλικων;
- Με ποιον τρόπο τα παιδιά μετατοπίζουν τις σχέσεις εξουσίας με τους ενήλικους;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blankemeyer, M., Walker, S. & Svitak, E. (2009). The 2003 war in Iraq. An ecological analysis of American and northern Irish children's perceptions. *Childhood*, 16, 229-246.

Cunningham, S. & Lavalette, M. (2004). 'Active citizens' or 'irresponsible truants'? School student strikes against the war. *Critical Social Policy*, 24 (2), 255-269.

Diani, M. (2009). The structural bases of protest events: Multiple memberships and civil society networks in the 15 February 2003 anti-war demonstrations. *Acta Sociologica*, 52 (1), 63-83.

Δουζίνας, Κ. (2011). *Αντίσταση και Φιλοσοφία στην Κρίση. Πολιτική, Ηθική και Στάση Σύνταγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 125-143). Aldershot: Avebury.

Freeman, M. (2000). The future of children's rights. *Children and Society*, 14 (4), 277-293.

- Gittins, D. (1998). *The Child in Question*. Basingstoke: Macmillan.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham UK: Open University Press.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Lechner, F.J. (1991). Simmel on social space. *Theory, Culture and Society*, 8, 195-210.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας την παιδική ηλικία: Μια συζήτηση για τα όρια, την προστασία και την αυτονομία. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (σσ. 47-69). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Makrinioti, D. & Solomon, I. (1999). The discourse of citizenship education in Greece: National identity and social diversity. In J. Torney-Purta, J. Schulle & J.A. Amadeo (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 285-312). Amsterdam: IEA/Amsterdam Eburon Publishers.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές Αναλύσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Pechtelidis, Y. (2011). December uprising 2008: Universality and particularity in young people's discourse. *Journal of Youth Studies*, 14 (4), 449-462.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge Falmer.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Sebastian-Honig, M. (Eds.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4), 475-493.
- [Σολομών, Ι. \(1996\). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.](#)
- Such, E., Walker, O. & Walker, R. (2005). Anti-war children: Representation of youth protests against the Second Iraq War in the British national press. *Childhood*, 12 (3), 301-326.
- Torring, J. (1999). *New Theories of Discourse – Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell Publishers.

West, A. (1999). They make us out to be monsters: Images of children and young people in care. In B. Franklin (Ed.), *Social Policy, the Media and Misrepresentation* (pp. 253-267). London: Routledge.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Παρακολουθήστε το βίντεο και σχολιάστε κριτικά το περιεχόμενό του, χρησιμοποιώντας τα εννοιολογικά εργαλεία της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας.

<https://www.youtube.com/watch?v=smmSa5ImsOc>

2. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες σχετικές με μαθητικές κινητοποιήσεις και πολιτικές παρεμβάσεις. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ορισμένα παραδείγματα;

3. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, προκειμένου να ψάξετε πληροφορίες σχετικές με τον θάνατο του Αλέξανδρου Γρηγορόπουλου και τα γεγονότα του Δεκέμβρη του 2008. Μπορείτε να περιγράψετε τη συμμετοχή των παιδιών σ' αυτά;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Πολιτική – Politics

Πολιτική συμμετοχή – Political Participation

Εξουσία – Power

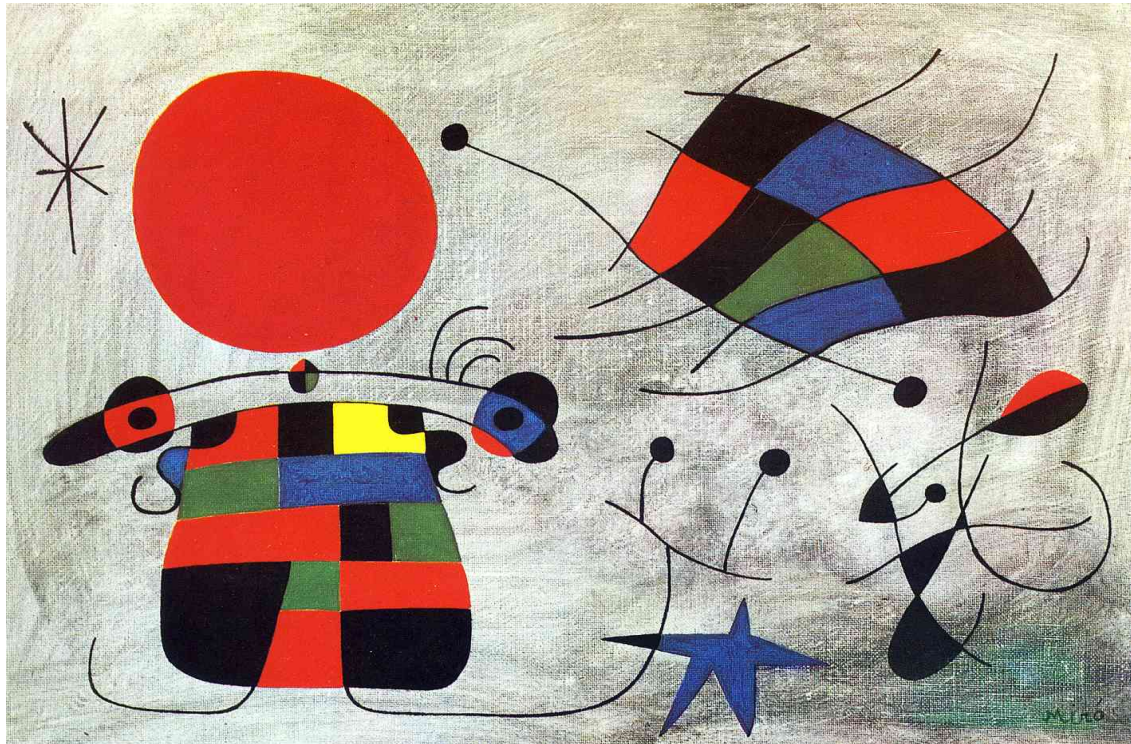
Καταλήψεις – Occupations

Λόγος – Discourse

Μύθος – Myth

Εκπαίδευση – Education

Σχολείο – School



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Η παιδική ηλικία στην ύστερη νεωτερικότητα: Μελλοντικές προοπτικές

Περιεχόμενα

- Εισαγωγή
- Παιδική ηλικία και βιοεξουσία
- Η παιδική ηλικία στην ύστερη νεωτερικότητα
- Παγκοσμιοποίηση
- Επίλογος
- Σύνοψη κεφαλαίου
- Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση
- Περαιτέρω βιβλιογραφία
- Σύνδεση με το διαδίκτυο
- Ευρετήριο επιστημονικών όρων

Εισαγωγή

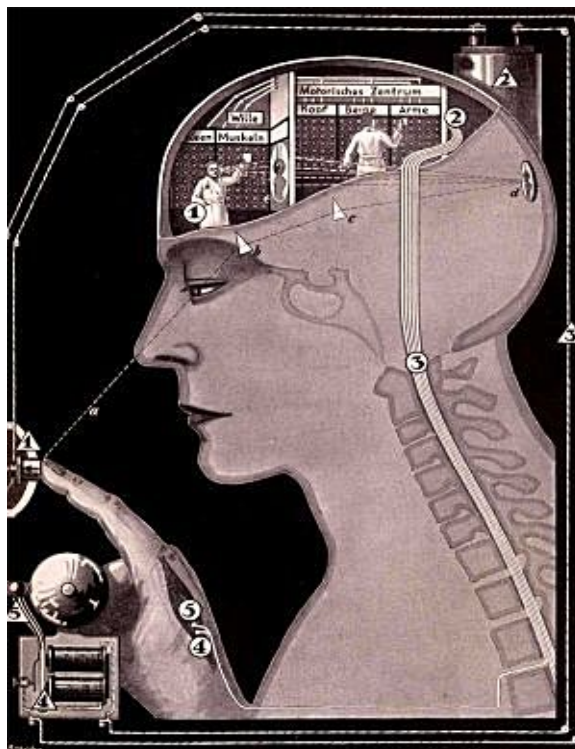
Στο κεφάλαιο αυτό, θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία στις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας ρυθμίζει και οργανώνει την καθημερινή ζωή των παιδιών, προκειμένου να παραγάγει υπάκουα και χρήσιμα παιδικά σώματα και πνεύματα. Συγκεκριμένα, θα δούμε πώς ρυθμίζεται, οργανώνεται και ελέγχεται ο χώρος και ο χρόνος των θεσμών που συγκροτούν το κοινωνικό περιβάλλον της παιδικής ηλικίας σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών είναι ενδεικτικός της κοινωνικής δομής και, συνακόλουθα, ο τρόπος με τον οποίο ασκούμε έλεγχο στα παιδιά αντανακλά τις στρατηγικές άσκησης εξουσίας στην ευρύτερη κοινωνία. Τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα ιστορικο-κοινωνικά καθορισμένο δίκτυο σχέσεων. Επομένως, είναι ενδιαφέρον να δούμε με ποιον τρόπο γίνονται αποδέκτες και φορείς ενός συνόλου εμπειριών και μιας ιστορικά συγκεκριμένης μορφής εξουσίας, καθώς και τις στρατηγικές ηθικής και πρακτικής επιβίωσης τις οποίες αναπτύσσουν μέσα στο νέο κοινωνικο-πολιτικό καθεστώς της μεταπολιτικής νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας. Προκειμένου να κατανοήσουμε τη θέση των παιδιών στην εποχή μας αλλά και τους κινδύνους τους οποίους αντιμετωπίζουν, θα εξετάσουμε κριτικά τις βασικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας.

Παιδική ηλικία και βιοεξουσία

Στα μισά της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα, ένα σχετικά νέο ηγεμονικό πολιτικό σχέδιο βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη, προκειμένου να αναδιαρθρώσει το κοινωνικό πεδίο, παγιώνοντας νέες σχέσεις εξουσίας σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο προς όφελος των παλιών και νέων οικονομικών και πολιτικών ελίτ υπό την κυριαρχία του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου. Η νέα αυτή ηγεμονική δύναμη, η οποία τείνει να γίνει κυριαρχική, είναι ένας αστερισμός νεοφιλελεύθερων πρακτικών, οι οποίες εγκαθιδρύουν έναν νέο τρόπο σκέψης για τη σχέση ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές δομές, και παράγουν νέες μορφές υποκειμενικότητας και ηθικής. Η νεοφιλελεύθερη ηγεμονική δύναμη παρεμβαίνει στο κοινωνικό πεδίο μέσα από την ενεργοποίηση ιδιαίτερων λόγων (discourses) (όπως κάθε ηγεμονικό πρόταγμα), οι οποίοι αποσκοπούν στην καθιέρωση της προσωρινής εργασίας, στην έκθεση του πληθυσμού στην επισφάλεια, στην αντικατάσταση των οικονομικών δικαιωμάτων των απροστάτευτων κοινωνικών κατηγοριών από οικονομικούς

υπολογισμούς της παραγωγικότητας των ανθρώπων, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση, αν όχι την καταστροφή, των παραδοσιακών δημοκρατικών θεσμών της κοινωνικής πρόνοιας. Σ' αυτό το σχετικά νέο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον έχει σημασία να διερευνήσουμε τις προοπτικές των παιδιών, καθώς και τις στρατηγικές ηθικής και πρακτικής επιβίωσης τις οποίες αναπτύσσουν μέσα σ' αυτό. Επομένως, είναι εξαιρετικά κρίσιμη η διερεύνηση των σχέσεων, των διασυνδέσεων ή και των ασυνεχειών ανάμεσα στην υλική καθημερινή πραγματικότητα των παιδιών, καθώς και των λόγων και πρακτικών του σύγχρονου κοινωνικο-πολιτικού καθεστώτος της μεταπολιτικής νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας.

Με τον όρο «μεταπολιτική» (Κράουτς, 2006· Μουφ, 2010) εννοούμε τη συρρίκνωση της αυτονομίας της πολιτικής αρχής και την υποταγή της σε οικονομικές εξουσίες και συμφέροντα εξωτερικών διευθυντηρίων. Η μεταπολιτική διακυβέρνηση παύει να διαμορφώνει και να οργανώνει τις κοινωνικές σχέσεις, και περιορίζεται σε έναν διαχειριστικό ρόλο μέσα σε ένα ρευστό και ασταθές πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται διαρκώς από τις κινήσεις του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου και τα συμφέροντα των οικονομικών και πολιτικών ελίτ. Ο τεχνοκρατικός «ρεαλισμός» της μεταπολιτικής συναρθρώνεται με τη βιοεξουσία, η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια τεχνολογία διακυβέρνησης (με την ευρεία έννοια) η οποία ασκείται απευθείας στο σώμα και στο πνεύμα των υποκειμένων (κυρίως των παιδιών και των νέων), για να τα ελέγξει διαμέσου της συγκρότησής τους (για την έννοια της διακυβέρνησης, βλέπε και το κεφάλαιο «Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας» στον παρόντα τόμο). Η βιοεξουσία, λοιπόν, αποτελεί άσκηση εξουσίας επί της ζωής και συνδέεται στενά με τη βιοπολιτική. Χαρακτηριστικό της βιοπολιτικής είναι η διακυβέρνηση (governance) και όχι η κυβέρνηση (government) (Foucault, 2012), διακυβέρνηση με



την έννοια της καθοδήγησης σε συγκεκριμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους διαμέσου της ανάπτυξης της συνείδησης και του σώματος (Rose, 1989). Η βιοπολιτική στοχοποιεί κυρίως συμπεριφορές, όχι ιδέες· τροποποιεί συνήθειες και πρακτικές, όχι ιδεολογίες. Το βιοπολιτικό σύστημα, παράλληλα με τα εμπορεύματα, παράγει υποκείμενα που αποδέχονται τον κυρίαρχο τρόπο οικονομικής, κοινωνικής και ιδεολογικής λειτουργίας, υπακούοντας στις επιλογές του συστήματος.

Έχει μεγάλο ενδιαφέρον να δούμε πώς ασκείται η βιοεξουσία πάνω στην παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία που υφίσταται τον έλεγχο, την επιτήρηση και, άρα, την εξουσία της ενήλικης κοινωνίας. Ο θεσμοθετημένος διαχωρισμός της παιδικής ηλικίας από την ενηλικότητα έχει δύο όψεις, μία φανερή και μία σκοτεινή. Η φανερή όψη της διαφοροποίησης αφορά την προστασία και φροντίδα των παιδιών από τους ενήλικους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση και ευημερία των παιδιών. Αναμφίβολα, αυτή είναι μια θετική εξέλιξη για τα παιδιά αλλά και για την κοινωνία. Ωστόσο, υπάρχει και μια άλλη όψη, σκοτεινή, που αφορά την αυξημένη εξάρτηση και τον ασφυκτικό έλεγχο των παιδιών από τους ενήλικες. Τα αυξανόμενα προστατευτικά μέτρα γύρω από παιδιά συνιστούν μηχανισμούς ελέγχου όχι μόνο των παιδιών αλλά και της οικογένειας μέσω αυτών (Μακρυνιώτη, 1997).

Σύμφωνα με μια πληθώρα ερευνών για τη θέση των παιδιών στη νεωτερικότητα, γύρω από την παιδική ηλικία αναπτύσσεται μια σειρά από επιστημονικούς λόγους με διττό αποτέλεσμα: 1) Το παιδί γίνεται επιστημονικό αντικείμενο – πηγή άντλησης γνώσης. 2) Το παιδί διαμορφώνεται ως υποκείμενο με βάση την επιστημονική γνώση. Η γνώση που παράγεται από τα παιδιά και για τα παιδιά δεν προσφέρει μόνο έναν τρόπο ανάγνωσης του «παιδιού» αλλά και έναν τρόπο κατασκευής ή παραγωγής του. Τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία εξάγονται από την παρατήρηση των παιδιών αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας με βάση συγκεκριμένες επιστημονικές θεωρίες. Το αποτέλεσμα αυτής της θεωρητικοποίησης των δεδομένων είναι η παραγωγή μιας μορφής γνώσης και ενός συνόλου πρακτικών, μέσω των οποίων το παιδί γίνεται αντιληπτό και συγκροτείται ως υποκείμενο. Με άλλα λόγια, η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα αποτελεί ένα πεδίο παρέμβασης και ρύθμισης του παιδικού σώματος και πνεύματος σε συνάρτηση με καθορισμένες κοινωνικές προδιαγραφές. Οι μελέτες του Foucault (1997· 2010) για τη ρύθμιση της σεξουαλικότητας και του αυνανισμού

μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα αυτήν τη σχέση ανάμεσα στη βιοεξουσία και την παιδική ηλικία.

Από τα μέσα περίπου του 18ου αιώνα και μετά η επιβίωση, η υγεία, η ανατροφή, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών έγιναν αντικείμενο δημόσιας συζήτησης, διαχείρισης, ρύθμισης και ελέγχου. Γύρω απ' αυτά τα πεδία αναπτύχθηκαν ποικίλοι λόγοι για την ορθή σωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του «παιδιού». Ο «ψυχισμός» των παιδιών αποτελεί πλέον αντικείμενο δημόσιας συζήτησης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται, καταγράφεται, αξιολογείται, και, μέσω αυτών των δεδομένων, ορίζονται νέα πεδία παρέμβασης και ρύθμισης της παιδικής υποκειμενικότητας. Αυτός ο συγκαλυμμένος τρόπος διαχείρισης του παιδικού πληθυσμού αντιστοιχεί στο ενδιαφέρον των νεωτερικών κρατών να ελέγχουν το σύνολο των κοινωνικών κατηγοριών του πληθυσμού, καθώς και το κάθε άτομο ξεχωριστά (Rose, 1989). Όπως επισημαίνει ο Foucault (1997), στο επίκεντρο αυτών των πρακτικών βρίσκεται η έννοια του πληθυσμού. Ο πληθυσμός μετατρέπεται σε μείζον πολιτικό και οικονομικό πρόβλημα.

«Οι κυβερνήσεις αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν να κάνουν απλώς με υπηκόους ή έστω με έναν “λαό”, αλλά με έναν “πληθυσμό” που παρουσιάζει τα ειδοποιά του φαινόμενα και τις προσίδεις μεταβλητές του: γεννητικότητα, νοσηρότητα, διάρκεια ζωής, γονιμότητα, κατάσταση υγείας, συχνότητα ασθενειών, μορφή διατροφής και κατοικίας. [...] Στην καρδιά αυτού του οικονομικο-κοινωνικού προβλήματος του πληθυσμού η σεξουαλική δραστηριότητα: πρέπει να αναλυθούν ο δείκτης γεννητικότητας, η ηλικία γάμου, οι νόμιμες και παράνομες γεννήσεις, η πρωιμότητα και η συχνότητα των σεξουαλικών σχέσεων, ο τρόπος να καταστούν γόνιμες ή στείρες, οι συνέπειες της αγαμίας ή των απαγορεύσεων, οι επιπτώσεις των αντισυλληπτικών μεθόδων [...] (Foucault, 1997, σσ. 452-453).»

Σύμφωνα με τον Foucault, από τον 18ο αιώνα και πέρα η οργάνωση της δημόσιας τάξης σχετίζεται με τη ρύθμιση και διαχείριση της σεξουαλικότητας. Δεν πρόκειται για απαγόρευση αλλά για ρύθμιση του σεξ μέσω δημόσιων και ωφέλιμων λόγων. Η

άποψη που αναδύεται και κυριαρχεί πλέον είναι ότι δεν αρκεί να είναι πολυάριθμη μια χώρα, για να είναι πλούσια και ισχυρή.

«Το μέλλον και η τύχη της δεν συνδέονται μόνο με τον αριθμό και την αρετή των πολιτών, με τους κανόνες των γάμων τους και την οργάνωση των οικογενειών, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας κάνει χρήση των γεννητικών του οργάνων. [...] Η σεξουαλική συμπεριφορά του πληθυσμού τίθεται ως αντικείμενο ανάλυσης και, παράλληλα, ως στόχος παρέμβασης (Foucault, 1997, σ. 453).»

Σ' αυτό το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο, εκλεπτυσμένες απόπειρες ελέγχου των γεννήσεων είτε ενθαρρύνονται είτε αποθαρρύνονται μέσω ηθικών και θρησκευτικών προτροπών, καθώς και μέσω της φορολογίας, ανάλογα με τους στόχους και τις προτεραιότητες των κυβερνήσεων. Επιπλέον, αναλύονται οι διάφοροι τύποι σεξουαλικότητας, καθώς και οι συνέπειές τους. Η σεξουαλικότητα ζευγαριών μετατρέπεται σε μια συντονισμένη πολιτική και οικονομική διαγωγή. Το κράτος επιθυμεί να ξέρει ό,τι αφορά τη χρήση των γεννητικών οργάνων των πολιτών του, αλλά και ο καθένας πρέπει να είναι ικανός να ελέγξει τη χρήση την οποία τους κάνει με βάση τις κυρίαρχες προδιαγραφές. Ένα πλέγμα λόγων, αναλύσεων και επιταγών περιβάλλει το σεξ. Η σεξουαλικότητα των παιδιών έχει την ίδια τύχη. Αναδύεται ένα νέο καθεστώς λόγων γύρω από τη σεξουαλικότητα, και όχι η αποσιώπησή της. Ο Foucault τονίζει ότι δεν λέγονται λιγότερα για την παιδική σεξουαλικότητα, απλώς λέγονται αλλιώς από άλλους ανθρώπους, οι οποίοι μιλάνε από διαφορετικές προοπτικές και για να πετύχουν άλλα αποτελέσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα κολέγια του 18ου αιώνα.

«Σφαιρικά, μπορεί κανείς να σχηματίσει την εντύπωση ότι σ' αυτά τα εκπαιδευτήρια δεν γίνεται στην ουσία καθόλου λόγος για το σεξ. Αρκεί, όμως, να ρίξουμε μια ματιά στην αρχιτεκτονική τους διάταξη, στους πειθαρχικούς κανονισμούς και σε όλη την εσωτερική τους οργάνωση: το ζήτημα του σεξ εγείρεται αδιάκοπα. [...] Ο χώρος της τάξης, η μορφή των θρανίων, η διευθέτηση των διαλειμμάτων, η κατανομή των

κοιτώνων (με ή χωρίς διατείχισμα, με ή χωρίς κουρτίνες), οι προβλεπόμενοι κανονισμοί για την επίβλεψη της κατάκλισης και του ύπνου, όλα αυτά παραπέμπουν, και μάλιστα διεξοδικότατα, στη σεξουαλικότητα των παιδιών. Εκείνο που θα μπορούσε κανείς να ονομάσει εσωτερικό λόγο του ιδρύματος [...] αρθρώνεται κατά ένα σημαντικό μέρος με βάση τη διαπίστωση ότι η εν λόγω σεξουαλικότητα υφίσταται, πρόωρη, ενεργός, διαρκής (Foucault, 1997, σ. 455).»

Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με τον Foucault, τον 18ο αιώνα η σεξουαλικότητα του μαθητή γυμνασίου έγινε ένα σοβαρό δημόσιο πρόβλημα. Γύρω από τη σεξουαλικότητα του μαθητή αναπτύχθηκε μια ολόκληρη σειρά από σχέδια για ιδεώδη ιδρύματα, ιατρικές συμβουλές, συνταγές, γνωμοδοτήσεις, προτροπές, απαγορεύσεις για τον μαθητή. Με άλλα λόγια, η παιδική και εφηβική σεξουαλικότητα φιλτράρονται από όλους αυτούς τους κοινωνικούς ελέγχους. Συγκεκριμένα, η ιατρική, η ψυχιατρική και η ποινική δικαιοσύνη συνθέτουν ένα πλέγμα κοινωνικού ελέγχου της σεξουαλικότητας, αναλαμβάνοντας να προστατέψουν, να διαχωρίσουν, να προλάβουν και να θεραπεύσουν. Όπως λέει ο Foucault, οι λόγοι γύρω από το σεξ εντείνουν τη συνείδηση ενός συνεχούς κινδύνου, η οποία, με τη σειρά της, παρακινεί να γίνεται λόγος για το σεξ.

Η παιδική ηλικία στην ύστερη νεωτερικότητα

Ένας σημαντικός τρόπος κατανόησης της θέσης των παιδιών στην εποχή μας, καθώς και των κινδύνων τους οποίους αντιμετωπίζουν, είναι μέσω του πρίσματος της θεωρίας της ύστερης νεωτερικότητας. Σύμφωνα με διάσημους κοινωνιολόγους, όπως είναι ο Ulrich Beck, ο Antony Giddens και ο Zygmunt Bauman, στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, δηλαδή στην εποχή μας, αναδύεται μια νέα σχέση ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό. Αυτή η σχέση έχει αλλάξει σημαντικά και έχει αναδιαμορφωθεί λόγω των διεργασιών της παγκοσμιοποίησης, του καταναλωτισμού και των νέων τεχνολογιών.

Ο Ulrich Beck (1992, σ. 105) ισχυρίζεται ότι οι δυτικές κοινωνίες έχουν αναδιαμορφωθεί από μια διαδικασία εξατομίκευσης η οποία έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) την αποσύνδεση του ατόμου από τα παραδοσιακά κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας και της γειτονιάς, β) την απώλεια της παραδοσιακής

ασφάλειας, η οποία συνδέεται με την παρακμή των παραδοσιακών αξιών, και γ) την επανασύνδεση με την κοινότητα σε μια νέα βάση. Κατά τον Beck (1992), η ύστερη νεωτερικότητα (late modernity) γίνεται αντιληπτή ως ένα επικίνδυνο μέρος ή αλλιώς ως ένα μέρος στο οποίο είμαστε συνεχώς αντιμέτωποι με τον κίνδυνο (risk). Προηγούμενες βεβαιότητες καταρρέουν και το ενδιαφέρον των ανθρώπων και των κρατών επικεντρώνεται στην παρεμπόδιση ή στην αντιμετώπιση των κινδύνων οι οποίοι συστηματικά παράγονται ως συστατικό μέρος της νεωτερικότητας.

«Όπως είχε καταλύσει τις δομές της φεουδαρχικής κοινωνίας τον 19ο αιώνα δημιουργώντας τη βιομηχανική κοινωνία, ο εκσυγχρονισμός αποσαθρώνει σήμερα τη βιομηχανική κοινωνία, ενώ γεννιέται μια νέα νεωτερικότητα. [...] Είμαστε μάρτυρες όχι του τέλους αλλά της αρχής της νεωτερικότητας —δηλαδή μιας νεωτερικότητας πέραν του κλασικού βιομηχανικού τύπου (Beck, 1992, σ. 10, όπ. αναφ. στο Ritzer, 2012, σ. 577).»

Ο Beck κάνει μια διάκριση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη νεωτερικότητα, και συνδέει τον κίνδυνο κυρίως με τη δεύτερη. Για τον ίδιο, στην πρώτη φάση της νεωτερικότητας, τα κράτη-έθνη μπορούσαν να εγγυηθούν τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, την οικονομική ανάπτυξη και την ασφάλεια. Αντίθετα, στη δεύτερη, τα κράτη έχουν καταστεί αναποτελεσματικά στη διαχείριση των οικονομικών και οικολογικών κινδύνων, στην αντιμετώπιση της εργασιακής ανασφάλειας και της τρομοκρατίας. Επίσης, λέει ότι οι άνθρωποι διαπραγματεύονται με ένα νέο σύνολο κινδύνων, συνήθως σε ατομικό επίπεδο. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι δεν έχουμε περάσει σε μια εποχή αταξική, καθώς οι κοινωνικές θέσεις (της τάξης, του φύλου, της εθνότητας) δεν έχουν πάψει να επηρεάζουν τις ευκαιρίες και τις προοπτικές ζωής (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές). Συγκεκριμένα, λέει ότι οι κίνδυνοι κατανέμονται άνισα και διευθετούνται με τρόπο συμβατό με τις ανισότητες μιας ταξικής κοινωνίας.

Όπως λέει ο Beck: «το ιστορικό του καταμερισμού του κινδύνου δείχνει ότι, όπως και ο πλούτος, οι κίνδυνοι συμβαδίζουν με την ταξική διαστρωμάτωση, αλλά αντιστρόφως: ο πλούτος συσσωρεύεται στην κορυφή, ενώ οι κίνδυνοι συσσωρεύονται στη βάση. Απ' αυτήν την άποψη, οι κίνδυνοι φαίνεται πως ενισχύουν, αντί να καταργούν, την ταξική κοινωνία. Η φτώχεια συνοδεύεται από πληθώρα κινδύνων. Αντίθετα, οι πλούσιοι (από άποψη εισοδήματος, δύναμης ή εκπαίδευσης) μπορούν να αγοράσουν την ασφάλεια και την ελευθερία από τον κίνδυνο» (Beck, 1992, σ. 35).

Με άλλα λόγια, η φτώχεια προσελκύει τους κινδύνους. Οι πλούσιοι είναι σε θέση να εξαγοράσουν ασφάλεια και σημαντική ελευθερία από τους κινδύνους. Η ευαλωτότητα απέναντι στον κίνδυνο εξακολουθεί να είναι ταξικά προσδιορισμένη. Η άνιση ευαλωτότητα απέναντι στον κίνδυνο γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στη συνάρθρωση της κοινωνικής τάξης με την παιδική ηλικία. Στις μέρες μας τα παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα στον κίνδυνο σε σημαντικό βαθμό, λόγω του επισφαλούς κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά από τις μη προνομιούχες τάξεις συνήθως καταλαμβάνουν τις περισσότερο επισφαλείς θέσεις, αν και όλα σχεδόν τα παιδιά πλέον βιώνουν την ανασφάλεια, αλλά σε διαφορετικό βαθμό.

Οι θεωρητικοί του κινδύνου ισχυρίζονται ότι πλέον ο κίνδυνος είναι μια σταθερή όψη της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία θεωρείται διαχειρίσιμη έως έναν σημαντικό βαθμό και συνδεόμενη με την ατομική επιλογή και ευθύνη (Dean, 1999· Lupton, 1999). Σύμφωνα με τον Antony Giddens (1991), οι δύο βασικές όψεις της ύστερης νεωτερικότητας είναι η αναστοχαστικότητα, δηλαδή η συνεχής συνείδηση του κινδύνου, και η εξατομίκευση, δηλαδή ο ορισμός και η συγκρότηση της ταυτότητας διαμέσου της ατομικής δραστηριότητας. Λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο, στην ύστερη νεωτερικότητα τα άτομα θεωρούνται αποκλειστικά υπεύθυνα για την ίδια τους τη ζωή



(Bauman, 2001).

Η αξία του ατομικισμού και η έμφαση στα ατομικά επιτεύγματα ενισχύονται σημαντικά από το σχολείο και τα Μ.Μ.Ε., αν και στην πραγματικότητα τα άτομα παραμένουν ανίσχυρα (Furlong & Cartmel, 2007). Ο συνδυασμός ατομικής ευθύνης και τρωτότητας ή έλλειψης ελέγχου των συνθηκών που περιβάλλουν τα άτομα οδηγεί σε αύξηση της αίσθησης του κινδύνου και της αβεβαιότητας. Η αμφιβολία έχει διεισδύσει σε όλες τις όψεις της ζωής και η προσωπική ταυτότητα είναι εύθραυστη και υπό συνεχή επαναπροσδιορισμό. Ο Giddens (1991) ισχυρίζεται ότι η ζωή έχει γίνει ένα αναστοχαστικό εγχείρημα (reflective project). Οι άνθρωποι αναστοχάζονται και επαναπροσδιορίζουν τις ταυτότητές τους υπό το πρίσμα των τρεχουσών αλλαγών. Τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν το άτομο της ύστερης νεωτερικότητας είναι τα εξής: «ποιος πρέπει να είμαι;», «τι πρέπει να κάνω;», «πώς πρέπει να πράξω;» (Giddens, 1991, σ. 70). Τα άτομα αφηγούνται μια ιστορία στους εαυτούς τους και στους άλλους για το ποιοι είναι και ποιοι θέλουν να γίνουν. Όπως τονίζει και ο Bauman (1988, σ. 62), σε συνθήκες ύστερης νεωτερικότητας, το κάθε άτομο πρέπει να ρωτήσει τον εαυτό του «ποιος είμαι;», «πώς πρέπει να ζήσω;», «ποιος θέλω να γίνω;» και στο τέλος της ημέρας θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο να αναλάβει την ευθύνη για την απάντηση. Μ' αυτήν την έννοια, η ελευθερία για το νεωτερικό άτομο είναι ένα πεπρωμένο από το οποίο δεν μπορεί να διαφύγει, εκτός και αν αναδιπλωθεί σε έναν φανταστικό κόσμο ή αποκτήσει ψυχικές ασθένειες. Η προσέγγιση του Bauman είναι απαισιόδοξη, διότι δίνει έμφαση στους περιορισμούς και στις εγγενείς αντιφάσεις και αβεβαιότητες της ατομικής επιλογής. Όπως λέει ο ίδιος, η κατασκευή του εαυτού από το ίδιο το άτομο είναι, κατά κάποιον τρόπο, μια αναγκαιότητα. Η αυτοεπιβεβαίωση του εαυτού, όμως, είναι αδύνατη (Bauman, 1988, σ. 62).

Για τον Giddens, αυτές οι κοινωνικές αλλαγές αντανακλώνται στην εξατομίκευση των τρόπων ζωής (lifestyles) και στη σύγκλιση των ταξικών κουλτούρων σε ένα μετα-παραδοσιακό κοινωνικό πλαίσιο. Ο Giddens, ωστόσο, απέδωσε υπερβολική σημασία στην ικανότητα του ατόμου να κατασκευάζει την ταυτότητά του (Furlong & Cartmel, 2007· Μουφ, 2010, σσ. 45-77). Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει αποδείξει ότι οι παραδοσιακοί ταξικοί και έμφυλοι διαχωρισμοί των ανθρώπων εξακολουθούν να καθορίζουν τις ευκαιρίες ζωής των ατόμων (Μουφ, 2010, σ. 143), παρά την

αποδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών και των συλλογικών ταυτοτήτων λόγω της αυξανόμενης ποικιλίας των εμπειριών της ζωής που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση (Beck, 1992). Οι κοινωνικές δομές εξακολουθούν να διαμορφώνουν τις ευκαιρίες ζωής των ατόμων, ωστόσο η επίδρασή τους γίνεται όλο και πιο δυσδιάκριτη από τα υποκείμενα. Ο συνδυασμός της διατήρησης της ισχύος των παραδοσιακών δομών με την απομάκρυνση των υποκειμένων απ' αυτές και την εξατομίκευση των εμπειριών τους είναι μια σταθερή πηγή απογοήτευσης και άγχους για τους νέους (Furlong & Cartmel, 2007, σ. 9). Επίσης, αυτές οι θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας, αν και προσφέρουν σημαντικά στη συζήτηση για τη σχέση του υποκειμένου της ύστερης νεωτερικότητας με το κοινωνικό, εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό αφηρημένες και αποκομμένες από τις καθημερινές ζωές των ανθρώπων της πραγματικής ζωής.

Στο πλαίσιο των κοινωνιολογικών λόγων της ύστερης νεωτερικότητας και της μετα-παραδοσιακής κοινωνίας του κινδύνου, η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο και κυρίως από το σχολείο στην αγορά εργασίας θεωρείται μια εξατομικευτική διαδικασία. Οι Evans και Heinz (1995) χρησιμοποίησαν τον όρο «στρατηγική ανάληψης της ευθύνης» (strategy of risk-taking), προκειμένου να δείξουν ότι οι νέοι πρέπει να εμπλακούν πιο ενεργητικά στη μεταβατική διαδικασία, γιατί μόνο έτσι θα διαπραγματευτούν επιτυχώς τις επιλογές τους. Ωστόσο, οι ίδιοι παραδέχονται ότι, παρά την αυξανόμενη εξατομίκευση, η ικανότητα για μια στρατηγική ανάληψης της ευθύνης περιορίζεται σημαντικά από τη θέση των νέων στην κοινωνική δομή. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε και για τις εναλλακτικές επιλογές τις οποίες η ύστερη νεωτερικότητα δημιουργεί, σύμφωνα με τον Giddens (Lehmann, 2004). Επιπλέον, η αναστοχαστικότητα μπορεί να οδηγήσει και σε συλλογικές και όχι μόνο ατομικές δράσεις. Η παιδική ηλικία δεν είναι ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά διαπερνιέται από κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Τοποθετείται, όμως, συνολικά στο επίκεντρο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, αντιμετωπίζοντας τους μηχανισμούς της πειθαρχίας και της εξατομίκευσης. Η συλλογική της ταυτότητα είναι, συνεπώς, αντιφατική και υπό συνεχή διαμόρφωση. Τα στοιχεία της εξατομίκευσης και της περιχαράκωσης συνυπάρχουν με στοιχεία αλληλεγγύης και συνεργασίας, μερικές φορές μέσα στο ίδιο το άτομο. Πολλά παιδιά και πολλοί νέοι υπερασπίζονται ενεργά τις αξίες της ισότητας και της αξιοκρατίας, της ελευθερίας και των δικαιωμάτων στον εκπαιδευτικό τομέα ή στον δημόσιο χώρο. Η συλλογική πολιτική δράση των παιδιών και, γενικότερα, των νέων τεκμηριώνεται από πληθώρα ερευνών οι οποίες

αποδεικνύουν ότι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των πραγμάτων αλλά με τους δικούς τους όρους, οι οποίοι πηγάζουν από την ιδιαίτερη ζωντανή κοινωνική τους εμπειρία ως παιδιών, ως μαθητών, ως νέων. Αυτό επιβεβαιώνεται από την πληθώρα των αγώνων, οι οποίοι πύκνωσαν από το 2008 και μετά και έχουν οδηγήσει στη δημιουργία συλλογικοτήτων που παράγουν νέες μορφές υποκειμενικότητας (βλέπε το κεφάλαιο «Παιδική ηλικία και πολιτική» στον παρόντα τόμο).

Οι αναδυόμενες κοινωνικές πρακτικές και συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας έχουν συγκεκριμένες συνέπειες στα παιδιά και στην παιδική ηλικία. Έχει υποστηριχτεί ότι το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία μπορεί να ερμηνευτεί ως μια αντανάκλαση της ανησυχίας και του ενδιαφέροντος των ενηλίκων για σταθερή ταυτότητα και ασφάλεια σε μια περίοδο ραγδαίων αλλαγών και ρευστότητας (Jenks, 1996). Ο Beck (1992, σ. 18) σχολιάζει το προνομιούχο στάτους του «παιδιού» στο κοινωνικό πλαίσιο της γενικευμένης εξατομίκευσης και των νέων πρακτικών οικειότητας, λέγοντας ότι η σχέση με το παιδί είναι η τελευταία σταθερή, μη ανταλλάξιμη, πρωταρχική σχέση. Οι γονείς έρχονται και φεύγουν. Το παιδί μένει. Οτιδήποτε δεν πραγματώνεται σε μια σχέση κατευθύνεται προς το παιδί. Υπό αυτό το πρίσμα, το παιδί μετατρέπεται στο συναισθηματικό αντίβαρο για το ζευγάρι, είναι το στοιχείο εκείνο που μετατρέπει την επιλογή σε δέσμευση και σταθερότητα. Επομένως, όπως έχει υποστηριχτεί από τις θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας, η συναισθηματική επένδυση στο παιδί είναι ανεκτίμητη, καθώς συμπληρώνει την ενδεχομενική και ρευστή φύση των σύγχρονων καθαρών σχέσεων. Ο Giddens (1992, σ. 58) χρησιμοποιεί την έννοια της «καθαρής σχέσης», προκειμένου να αναφερθεί σε μια «κατάσταση όπου η κοινωνική σχέση συνάπτεται ως αυτοσκοπός, προκειμένου το άτομο να αποσπάσει τα οφέλη της σύναψης δεσμού με κάποιο άλλο άτομο. Η σχέση αυτή συνεχίζεται για όσο διάστημα θεωρούν οι εταίροι ότι τους παρέχει επαρκή ικανοποίηση». Ως καθαρή σχέση χαρακτηρίζεται η συναισθηματική επικοινωνία με τον εαυτό και τον άλλο σε ένα πλαίσιο ισότητας των φύλων.

Η Wyness (2006) ισχυρίζεται ότι αυτές οι εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας αναπαράγουν μια ρομαντική και ανεπεξέργαστη αντίληψη για τα παιδιά, η οποία τα τοποθετεί σε μια υποδεέστερη θέση εξάρτησης από τους ενηλίκους. Είναι αξιοσημείωτες οι ερμηνείες εκείνες που υποστηρίζουν ότι ο ρομαντικός λόγος, ο οποίος εξακολουθεί να κυριαρχεί στην εποχή μας, συνδυάζεται με την καταναλωτική

κουλτούρα και τη σύγχρονη επιστήμη, παράγοντας μια μοναδική εκδοχή της παιδικής ηλικίας στην ύστερη νεωτερικότητα. Οι σύγχρονες γονεϊκές πρακτικές φαίνεται ότι αντλούν από ένα ιδιαίτερο μείγμα ρομαντισμού, καταναλωτισμού και επιστήμης, το οποίο επαναπροσδιορίζει την παιδική ηλικία με τρόπο που να ταιριάζει στις μεταλλασσόμενες κοινωνικές σχέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εμπορευματοποίηση της εγκυμοσύνης, της γέννησης και της γονεϊκότητας, και η αγορά η οποία έχει αναπτυχθεί γύρω από τα νεογέννητα βρέφη και μωρά (baby market), στοχεύοντας στους νέους γονείς και στις έγκυες γυναίκες, και η οποία συνδέεται με το ρομαντικό ιδεώδες ότι τα παιδιά είναι δώρο Θεού. Τα περιοδικά που απευθύνονται στους γονείς είναι ενδεικτικά της αυξανόμενης εμπορευματοποίησης κάθε όψης της εγκυμοσύνης και της γονεϊκότητας. Τα εμπορεύματα που απευθύνονται στους γονείς αφορούν πλέον περιοχές της γονεϊκής ζωής οι οποίες μέχρι πρόσφατα δεν είχαν απασχολήσει τους επαγγελματίες της κατανάλωσης για ποικίλους λόγους. Ο σύνδεσμος ανάμεσα στην επιστήμη (π.χ. της ιατρικής) και τα μωρουδιακά ζητήματα και πράγματα αποδεικνύεται ότι είναι μια εμπορική επιχείρηση, δημοφιλής στους γονείς και εξαιρετικά επικερδής για τις εταιρείες, οι οποίες υπόσχονται να παράσχουν στους γονείς τις τελευταίες, τις πιο σύγχρονες και αποτελεσματικές επιστημονικές ανακαλύψεις (Kehily, 2009, σ. 207).

Η ρευστότητα και η αβεβαιότητα των σημερινών κοινωνικών συνθηκών, σε συνδυασμό με την πρόσφατη οικονομική κρίση, έχουν ενισχύσει την υπόθεση ότι και η παιδική ηλικία κινδυνεύει περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η άποψη ότι η παιδική ηλικία δεν είναι πλέον αυτή που ήταν παλαιότερα και ότι αυτό σηματοδοτεί καταστροφικές συνέπειες όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για την κοινωνία γενικότερα είναι διάχυτη στις μέρες. Η νοσταλγία είναι ένα οικείο γνώρισμα του τοπίου της παιδικής ηλικίας και βασικό στοιχείο του ρομαντικού λόγου, ο οποίος, λόγω των κρίσιμων και αβέβαιων συνθηκών, εμφανίζεται ορμητικότερος και πειστικότερος από ποτέ άλλοτε. Αναμφίβολα, η κατάσταση για πάρα πολλά παιδιά έχει επιδεινωθεί λόγω των εξελίξεων σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα και αποτελεσματικά αυτή η αρνητική κατάσταση. Το πρόβλημα, ωστόσο, είναι ότι συχνά εκφράζεται μια νοσταλγία για μια παιδική ηλικία που δεν υπήρξε ποτέ. Για να το θέσουμε πιο αναλυτικά, ο ρομαντικός λόγος είναι ιδιαίτερα προσηλωμένος σε έννοιες όπως η αλλοτρίωση της παιδικής ηλικίας (π.χ. λόγω του καταναλωτισμού και της αυξανόμενης χρήσης της

τεχνολογίας), η εκμετάλλευσή της, η εξαφάνιση ή και ο θάνατός της λόγω των εξελίξεων κλπ. Σ' αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η ανάκτηση της χαμένης ταυτότητας της παιδικής ηλικίας, η απελευθέρωση της φυλακισμένης της φύσης λόγω του καπιταλισμού, της καταναλωτικής κουλτούρας, της τεχνολογίας κλπ. Ο ρομαντικός νοσταλγικός λόγος υπόσχεται να φέρει στο φως τη θεμελιώδη αλήθεια της παιδικής ηλικίας, αν και τελικά δεν καταφέρνει να τηρήσει αυτήν την υπόσχεσή του· δεν θα μπορούσε άλλωστε.

Αν κινηθούμε προς μια εντελώς διαφορετική κατεύθυνση, όπως μας την υποδεικνύει συγκεκριμένα η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής (βλέπε το κεφάλαιο 1 στο παρόν βιβλίο), μπορούμε να προσπαθήσουμε να επινοήσουμε την παιδική ηλικία με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να εννοήσουμε την παιδική ηλικία, με γνώμονα πάντα την ενίσχυση και ενδυνάμωση του στάτους των παιδιών, όχι έτσι όπως θα μπορούσε να τη σχεδιάσει η φύση ή έτσι όπως το υπαγορεύει η ουσία της, αλλά ως κάτι που δεν υπάρχει ακόμα και δεν μπορούμε να ξέρουμε πώς ακριβώς θα είναι. Αυτό προϋποθέτει την καταστροφή αυτού που είμαστε, ενήλικες και παιδιά, και τη δημιουργία μιας διαφορετικής μορφής ζωής, πλήρως επινοημένης. Για να στρέψεις, όμως, το βλέμμα σου στο μέλλον, ίσως θα ήταν χρήσιμο να έχεις γνώση του παρελθόντος.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ιστορικό Hugh Cunningham (1995), η ανησυχία για την παιδική ηλικία και η συνάρθρωσή της με κρίσιμες και επικίνδυνες καταστάσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η υγεία των παιδιών, δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Σχετικά παρόμοιες καταστάσεις εντοπίζονται στις αρχές του 20ού αιώνα. Όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια αυτού του βιβλίου, η παιδική ηλικία απέκτησε το ιδιαίτερο στάτους της λόγω συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών εξελίξεων. Οι μεγάλες αλλαγές στις ζωές των παιδιών από τον 18ο αιώνα και πέρα, όπως η υποχρεωτική εκπαίδευση, η απαγόρευση της παιδικής εργασίας και η μείωση της βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας, συνοδεύτηκαν από μια σημαντική αλλαγή στους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες σκέφτονται γύρω από την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, η μετατόπιση της εννοιολόγησης των παιδιών από οικονομικά υποκείμενα, τα οποία συνεισφέρουν στην οικονομία του νοικοκυριού, σε υποκείμενα με ανεκτίμητη συναισθηματική αξία, τα οποία δεν πρέπει να ασχολούνται με

οικονομικές δραστηριότητες, ήταν μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που έχουν συμβεί στην ιστορία της παιδικής ηλικίας (Cunningham, 1995, σ. 177). Από τα μέσα του 20ού αιώνα και έπειτα, όμως, η ρομαντική αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας απέκτησε ρωγμές, λόγω της αυξανόμενης έκθεσης των παιδιών στην κουλτούρα των εικόνων, στις νέες τεχνολογίες, στον καταναλωτισμό κλπ. Επίσης, τα παιδιά σταδιακά απέκτησαν κάποια δικαιώματα. Καταρχάς, απέκτησαν το δικαίωμα σε μια παιδική ηλικία, αλλά πλέον ως άτομα τα οποία απαιτούν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως ενήλικες και να έχουν πρόσβαση στα προνόμια του ενήλικου κόσμου. Επιπλέον, όπως λέει ο Cunningham, την ίδια περίοδο συνέβη μια σημαντική μετατόπιση της ισορροπίας δύναμης εντός των οικογενειών, με την ανατροφή του παιδιού να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον γονέα και το παιδί, μια διαδικασία που επιτηρείται πλέον από το κράτος και άλλους σχετικούς φορείς. Ο ίδιος σωστά ισχυρίζεται ότι οι πρόσφατες εντάσεις εντοπίζονται στην αντιπαράθεση ανάμεσα στην ιδέα του παιδιού ως ενός προσώπου με δικαιώματα και στον ρομαντικό λόγο, ο οποίος θεωρεί ότι το δικαίωμα ενός παιδιού είναι να είναι παιδί (Kehily, 2009, σ. 203).

Παγκοσμιοποίηση

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνει τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών. Για παράδειγμα, το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, οι αγορές και η καταναλωτική κουλτούρα συνδέουν παιδιά που ζουν σε διαφορετικές περιοχές και κοινωνικές συνθήκες. Η Katz (2004), μέσω μιας ενδιαφέρουσας



συγκριτικής εθνογραφικής μελέτης, δείχνει πώς οι ίδιες οικονομικές διεργασίες διαμορφώνουν τις ζωές των παιδιών που ζουν σε μια περιοχή της Νέας Υόρκης και σε μια περιοχή του Σουδάν. Επιπλέον, η χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου είναι μία από σημαντικότερες παγκόσμιες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, μολονότι δεν έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση σ' αυτές ούτε κάνουν την ίδια χρήση της τεχνολογίας. Οι νέες τεχνολογίες και, γενικότερα, τα ηλεκτρονικά μέσα προσφέρουν

στα παιδιά αμεσότερη και ευκολότερη πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις για άλλους πολιτισμούς, καθώς και για ζητήματα παγκόσμιας εμβέλειας τα οποία προέρχονται από τις προηγούμενες γενιές, ενώ, επίσης, τα διευκολύνουν να συμμετέχουν στις παγκόσμιες καταναλωτικές αγορές και κουλτούρες. Παιδιά από πολύ διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς μπορεί να επιθυμούν το ίδιο υλικό αντικείμενο. Αξίζει, επιπροσθέτως, να σημειωθεί ότι τα παιδιά ζουν σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης είτε σε πολυπολιτισμικές κοινότητες στις μεγάλες πόλεις είτε ως μετανάστες και πρόσφυγες που μετακινούνται από χώρα σε χώρα. Σε πολλά παιδιά μετανάστες τα ηλεκτρονικά μέσα δίνουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν επαφές με συγγενείς και φίλους τους από τις χώρες προέλευσής τους, όπως και να ενημερώνονται και να συμμετέχουν στις νέες κουλτούρες της χώρας όπου διαμένουν (Mayall, 2013, σ. 65).

Η παιδική ηλικία είναι σημαντικό να γίνεται αντιληπτή τόσο ως τοπικό όσο και ως παγκόσμιο φαινόμενο (James κ.ά., 1998). Έχει υποστηριχτεί ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα καθολικό, δομικό φαινόμενο. Σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες παρατηρείται ένας γενεακός χώρος για τα παιδιά, ο οποίος είναι διαφορετικός απ' αυτόν τον οποίο καταλαμβάνουν οι ενήλικες. Ωστόσο, η παραμονή των παιδιών σ' αυτόν τον χώρο ενδεχομένως βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από τα ίδια, λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν στις κοινωνίες όπου ανήκουν (Qvortrup κ.ά., 1994). Η Wells (2009, σ. 4) προτείνει να σκεφτούμε ότι το παγκόσμιο έχει μετατραπεί σε μία από τις πολλές δομές που διαμορφώνουν τις ζωές των παιδιών και τις ιδέες για την παιδική ηλικία σε κάθε τοπικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτή η προσέγγιση μάς διευκολύνει να διερευνήσουμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους όλα τα παιδιά βιώνουν καθημερινά παγκόσμιες δομές, όπως είναι η «οικογένεια», η «εργασία» και το «σχολείο», στις διαφορετικές κοινωνίες στις οποίες μεγαλώνουν (Mayall, 2013, σ. 65).

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο ερώτημα αν η παιδική ηλικία είναι καθολική ή παγκόσμια, το οποίο έχει απαντηθεί έως έναν βαθμό στο κεφάλαιο για την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας σ' αυτό το βιβλίο, όπου υποστηρίξαμε ότι η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος στη ζωή του ανθρώπου η οποία παίρνει διαφορετικές μορφές σε συγκεκριμένα τοπικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Όπως ήδη έχει

αναφερθεί, η παιδική ηλικία έχει κάποια καθολικά γνωρίσματα, όπως η φυσιολογική ανωριμότητα και η εξάρτηση από τους ενήλικους για ένα χρονικό διάστημα για λόγους επιβίωσης. Οι βασικές καθολικές ανάγκες των παιδιών ερμηνεύονται διαφορετικά από πολιτισμό σε πολιτισμό και προτείνονται διαφορετικοί τρόποι διαχείρισής τους, ωστόσο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξή τους προσδίδει στην παιδική ηλικία έναν καθολικό χαρακτήρα (Woodhead, 1990). Ένα ακόμη καθολικό γνώρισμα είναι ότι σχεδόν παντού η παιδική ηλικία ρυθμίζεται από νόμους, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς (π.χ. η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Επιπλέον, οι διεθνείς φιλανθρωπικοί οργανισμοί με τις εκστρατείες τους έχουν συμβάλει στην κατασκευή μιας παγκόσμιας παιδικής ηλικίας, καθώς, μέσω της εργασίας και των υπηρεσιών τις οποίες προσφέρουν και οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένες δυτικές ιδέες για την παιδική ηλικία, τα παιδιά στις μη δυτικές χώρες ή και τα παιδιά που ζουν στις δυτικές χώρες αλλά προέρχονται από εθνοπολιτισμικές μειονότητες εκτίθενται σε παγκοσμιοποιημένους δυτικούς λόγους για την παιδική ηλικία (Mayall, 2013, σ. 64).

Η παγκοσμιοποίηση, όσον αφορά την παιδική ηλικία, σήμερα τείνει να αναφέρεται σε τρεις αλληλοσυνδεδεμένες τάσεις (Wells, 2009). Η πρώτη αφορά τις διαδικασίες με τις οποίες μια κοινωνία εκτίθεται σε εξωτερικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες αλλάζουν τις συνθήκες ζωής μιας κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πολιτισμική διείσδυση της δυτικής ιδέας ότι το ενδεδειγμένο μέρος για τα παιδιά είναι το σχολείο στις μη δυτικές κοινωνίες. Αυτή η ιδέα και η πρακτική έρχεται συχνά σε σύγκρουση με παραδοσιακές μορφές παιδικής ηλικίας των χωρών του Νότου, όπου τα παιδιά συνεισφέρουν στο νοικοκυριό και στον καταμερισμό εργασίας της χώρας όπου ανήκουν. Ποικίλες έρευνες έχουν μελετήσει τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για τον ρόλο της εργασίας στις ζωές τους (Woodhead, 1990), καθώς και τους παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά να μην παρακολουθούν το σχολείο. Μια άλλη σύγχρονη τάση αφορά την επίδραση των επίσημων εγγράφων τα οποία αναπαριστούν και κανονικοποιούν την παιδική ηλικία με έναν ορισμένο τρόπο. Τα έγγραφα αυτά συνήθως τα συντάσσουν δυτικοί νομικοί και άλλοι ειδικοί, και, υπό αυτήν την έννοια, προωθούν συνειδητά ή ασυνείδητα δυτικές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, την οικογένεια, το σχολείο κλπ. Τα έγγραφα αυτά είναι μέρος της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, της Unicef και του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (Mayall, 2013, σ. 28). Τέλος, μία ακόμη

επίδραση του παγκοσμιοποιημένου κόσμου που συνδέεται με τις προηγούμενες είναι η αυξανόμενη μετακίνηση των ανθρώπων τόσο εντός όσο και εκτός των εθνικών συνόρων. Η μετανάστευση και τα προσφυγικά ρεύματα έχουν μεγάλη επίδραση στις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους, στην εκπαίδευση και στις ευκαιρίες ζωής. Τα παιδιά μετακινούνται ως πρόσφυγες ή ως μετανάστες που ζητούν άσυλο ή εργασία σε μια άλλη χώρα, είτε μόνα τους είτε μαζί με ενήλικες.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας έχει αναπτυχθεί σημαντικά σε αρκετές χώρες, κυρίως της Δύσης. Ειδικότερα, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη Μεγάλη Βρετανία και στις σκανδιναβικές χώρες έχουν δημιουργήσει τα θεμέλια και τις προϋποθέσεις για περαιτέρω έρευνα. Ωστόσο, τα επιστημονικά ευρήματα και οι συζητήσεις του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου εξακολουθούν να μην απασχολούν και να μην συνομιλούν, στον βαθμό που θα θέλαμε, με άλλους κοινωνιολογικούς τομείς, όπως είναι η κοινωνιολογία της εργασίας και της ανάπτυξης, η πολιτική κοινωνιολογία κλπ., αλλά και με άλλες κοινωνικές επιστήμες, όπως η πολιτική επιστήμη, τα οικονομικά κλπ. Επίσης, ενώ από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται μια διεύρυνση του πεδίου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και σε άλλες χώρες εκτός της Βρετανίας και της Σκανδιναβίας, στην Ελλάδα ο επιστημονικός αυτός τομέας παραμένει ατροφικός. Έχουν γίνει και εξακολουθούν να γίνονται σημαντικές έρευνες για την παιδική ηλικία από μια κοινωνιολογική προοπτική (βλέπε κυρίως την επιστημονική δουλειά της Μακρυνιώτη), ωστόσο αυτές δεν αρκούν για την κατανόηση των ποικίλων πτυχών της παιδικής ηλικίας και την ενίσχυση της θέσης των παιδιών στη χώρα μας. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι γι' αυτό το φαινόμενο, η συζήτηση, όμως, γύρω απ' αυτό το σημαντικό θέμα ξεπερνάει δυστυχώς τους στόχους αυτού του βιβλίου.

Στόχος αυτού του βιβλίου είναι να καλύψει κάποια από τα κενά που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία γύρω από την κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας, αλλά και να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η κοινωνιολογική προσέγγιση των παιδιών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επαρκής κατανόηση της λειτουργίας και της οργάνωσης της κοινωνίας θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές ομάδες και τα μέλη τα οποία την αποτελούν. Μια αναλυτική προσέγγιση της κοινωνίας που δεν ασχολείται, παραμελεί, παραγνωρίζει ή

απαξιώνει τη συμμετοχή της κοινωνικής ομάδας των παιδιών στο κοινωνικό γίνεσθαι, τις συνεισφορές και τις εμπειρίες τους είναι ανεπαρκής και προβληματική. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη με ποιον τρόπο η παιδική ηλικία αποτελεί μέρος της δομής των κοινωνιών, καθώς και με ποιον τρόπο τα παιδιά συμμετέχουν στη διατήρηση και εξέλιξη των κοινωνιών μέσω της κοινωνικής τους δραστηριότητας και συμβολής. Επίσης, είναι σημαντική η ενασχόληση με τις προσεγγίσεις που θεωρούν ότι τα παιδιά θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως ενεργητικά όντα, τα οποία συμμετέχουν στον δημόσιο βίο όπως και οι ενήλικες, συνεισφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και έχουν συγκεκριμένα δικαιώματα. Τα παιδιά αισθάνονται ότι έχουν αξία μόνο όταν μπορούν να συνεισφέρουν στην ευημερία της κοινωνίας, και αυτή η συνεισφορά τους θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να επιβραβεύεται (Mayall, 2013, σ. 34).

Οι παραπάνω κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την παιδική ηλικία διαφέρουν απ' αυτές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η οποία, αν και έχει αναγνωρίσει πλέον τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην ανάπτυξη των παιδιών, εξακολουθεί να μην έχει τα θεωρητικά εργαλεία, για να επεξεργαστεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δομή και τη δράση των υποκειμένων αλλά και τις πολιτικές που αφορούν την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, παρά τις βελτιώσεις και τα ανοίγματα σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, η ψυχολογία εξακολουθεί να εστιάζει στην πορεία του παιδιού προς την ενηλικίωση, προς το άτομο, καθώς και στις παρεκκλίσεις του από τη «φυσιολογική» ανάπτυξη, οι οποίες «απαιτούν» παρεμβάσεις για την επαναφορά των αποκλινόντων παιδιών στην κανονικότητα. Ωστόσο, ορισμένες σύγχρονες προσεγγίσεις ισχυρίζονται ότι είναι γόνιμη και προς όφελος των παιδιών η σύμπραξη των δύο επιστημών που ασχολούνται με την παιδική ηλικία, της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Δεδομένου ότι όλοι μας αναπτυσσόμαστε κατά τη διάρκεια της ζωής, είναι σημαντική η σύζευξη της αναπτυξιακής διαδικασίας του να γίνεις (becoming) με την κατάσταση του να είσαι (being) (Lee, 2001). Ως ενήλικες, ίσως μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την παιδική ηλικία, εάν λάβουμε υπόψη την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών σε συνδυασμό με τις κοινωνικές διαγενεακές σχέσεις και την επίδραση της κοινωνικής δομής. Ο Alan Prout (2005) ισχυρίζεται ότι θα πρέπει κάνουμε χρήση όλων των γνώσεων τις οποίες έχουμε για την παιδική ηλικία και να αξιοποιήσουμε τον συνδυασμό αυτών των γνώσεων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι

κοινωνιολόγοι της παιδικής ηλικίας έχουν προσεγγίσει τα παιδιά μέσω μιας διπολικής αντίληψης, η οποία κρατά αποστάσεις από την ψυχολογία. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση περισσότερο στην κοινωνική ομάδα και δομή και όχι τόσο στο άτομο, στο παιδί ως μια ύπαρξη στο παρόν και όχι στο παιδί ως μελλοντικό ενήλικο, στο παιδί ως μια ενεργητική οντότητα με ικανότητες και όχι στο παιδί ως παθητικό υποκείμενο που εξαρτάται από τους ενήλικους. Η αναγνώριση από την επιστημονική κοινότητα των περιορισμών μιας τέτοιας διχοτομικής προσέγγισης για την κατανόηση της παιδικής ηλικίας έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη διεπιστημονικών και πολυπρισματικών προγραμμάτων έρευνας και σπουδών για την παιδική ηλικία.

Η κάθε επιστήμη θέτει διαφορετικά ερωτήματα, διότι έχει διαφορετική οπτική και διαφορετικά εννοιολογικά εργαλεία για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Έτσι, το ερώτημα το οποίο καλούμαστε να απαντήσουμε στην πράξη είναι αν αυτές οι διαφορετικές προοπτικές μπορούν να συνομιλήσουν και να συμπράξουν για την καλύτερη κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Η αναπτυξιακή ψυχολογία είχε ως στόχο μία καθολική αλήθεια για τα παιδιά, από τη δεκαετία του '70, όμως, άρχισε να λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου αναπτύσσονται τα παιδιά και να ασχολείται με την κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Ακόμη, μια αποσαφήνιση των κοινωνιολογικών εννοιών είναι απαραίτητη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά από τις απλοϊκές ερμηνείες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ειδικότερα απ' αυτές που υπηρετούν και καθοδηγούν την εκπαιδευτική πολιτική και τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, και δίνουν έμφαση στην κανονικότητα, στα στάδια, στα αποτελέσματα, στην ανικανότητα και ανωριμότητα, στην ευαλωτότητα και ατομικότητα. Η κοινωνιολογία μπορεί να προτείνει άλλους τρόπους κατανόησης των παιδιών: ως δρώντων υποκειμένων στο παρόν, ως υποκειμένων με ικανότητες και ως κοινωνικής ομάδας (Mayall, 2013, σ. 36). Συνοψίζοντας, η κοινωνιολογική εργασία πάνω στην παιδική ηλικία και στα παιδιά είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό εγχείρημα, ένα πολιτικό (με την ευρεία έννοια) εγχείρημα, το οποίο μας βοηθάει να κατανοήσουμε σε βάθος την παιδική ηλικία και να ενισχύσουμε το στάτους των παιδιών στην κοινωνία.

Σύνοψη του κεφαλαίου

- Στο κεφάλαιο αυτό, εξετάσαμε τη θέση των παιδιών στις σύγχρονες κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας.
- Είδαμε πώς ρυθμίζεται, οργανώνεται και ελέγχεται ο χώρος και ο χρόνος των θεσμών που αποτελούν το κοινωνικό περιβάλλον της παιδικής ηλικίας σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης.
- Επίσης, δώσαμε έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά γίνονται αποδέκτες και φορείς ενός συνόλου εμπειριών και μιας ιστορικά καθορισμένης μορφής εξουσίας.
- Διερευνήσαμε τις προοπτικές των παιδιών, καθώς και τις στρατηγικές ηθικής και πρακτικής επιβίωσης τις οποίες αναπτύσσουν μέσα στο νέο κοινωνικο-πολιτικό καθεστώς της μεταπολιτικής νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας.
- Με τον όρο «μεταπολιτική» εννοούμε την υποταγή της πολιτικής σε οικονομικές εξουσίες και συμφέροντα, καθώς και τον περιορισμό της σε έναν διαχειριστικό ρόλο.
- Η βιοεξουσία είναι η άσκηση εξουσίας επί της ζωής και σχετίζεται με τη βιοπολιτική, η οποία αφορά τη διακυβέρνηση των ανθρώπων, με την έννοια της καθοδήγησης σε συγκεκριμένους ηθικο-πολιτικούς και οικονομικούς στόχους διαμέσου της ανάπλασης της συνείδησης και του σώματος.
- Η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα αποτελεί ένα πεδίο παρέμβασης και ρύθμισης του παιδικού σώματος και πνεύματος σύμφωνα με καθορισμένες κοινωνικές προδιαγραφές. Η μελέτη της ρύθμισης της σεξουαλικότητας από τον Michel Foucault μάς βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στη βιοεξουσία και την παιδική ηλικία.
- Για την κατανόηση της θέσης των παιδιών στην εποχή μας, όπως και των κινδύνων τους οποίους αντιμετωπίζουν, εξετάσαμε κριτικά τις κοινωνιολογικές θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας.
- Σύμφωνα με την κριτική, οι εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας από τις θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας αναπαράγουν μια ρομαντική και ανεπεξέργαστη αντίληψη των παιδιών, η οποία τα ταξινομεί σε μια θέση χαμηλού στάτους. Ορισμένες ερμηνείες υποστηρίζουν ότι ο ρομαντικός λόγος συναρθρώνεται με την καταναλωτική κουλτούρα και τη σύγχρονη επιστήμη, παράγοντας μια μοναδική εκδοχή της παιδικής ηλικίας στην ύστερη νεωτερικότητα.
- Η παγκοσμιοποίηση διαμορφώνει τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών. Η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή τόσο ως τοπικό όσο και ως παγκόσμιο φαινόμενο.
- Η παγκοσμιοποίηση αναφορικά με την παιδική ηλικία σήμερα τείνει να αναφέρεται σε τρεις αλληλοσυνδεόμενες τάσεις: α) στις διαδικασίες με τις οποίες μια κοινωνία

εκτίθεται σε εξωτερικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες αλλάζουν τις συνθήκες ζωής μιας κοινωνίας, β) στην επίδραση των επίσημων εγγράφων, που αναπαριστούν και κανονικοποιούν την παιδική ηλικία με έναν ορισμένο τρόπο, γ) στην αυξανόμενη μετακίνηση των ανθρώπων τόσο εντός όσο και εκτός των εθνικών συνόρων.

Ερωτήσεις/Ανακεφαλαίωση

- Με ποιον τρόπο σχετίζεται η βιοεξουσία με την παιδική ηλικία;
- Ποια είναι η θέση των παιδιών στις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας;
- Ποιοι είναι οι κίνδυνοι για τα παιδιά σήμερα, σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας;
- Πώς συναρθρώνεται σήμερα ο ρομαντισμός με την καταναλωτική κουλτούρα και την επιστήμη;
- Ποιες είναι οι σύγχρονες επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης πάνω στα παιδιά;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Cambridge: Polity.
- Κράουτς, Κ. (2006). *Μεταδημοκρατία*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Cunningham, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman.
- Evans, K. & Heinz, W.R. (1995). Flexibility learning and risk: Work, training and early careers. *Education and Training*, 37 (5), 245-269.
- Dean, M. (1999). *Governmentality Power and Rule in Modern Society*. Sage.
- Foucault, M. (1997). Η παρακίνηση στους λόγους για τη σεξουαλικότητα. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία* (σσ. 451-458). Αθήνα: Νήσος.
- Foucault, M. (2010). *Οι Μη Κανονικοί. Παραδόσεις στο Κολέγιο της Γαλλίας, 1974-1975*. Αθήνα: Εστία.

- Foucault, M. (2012). *Η Γέννηση της Βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives*. Open University Press: Buckingham.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kehily, M.J. (Ed.). (2009). *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lehmann, W. (2004). For some reason, I get a little scared: Structure, agency, and risk in school-work transitions. *Journal of Youth Studies*, 7 (4), 379-396.
- Lupton, D. (1999). *Risk*. London: Routledge.
- Mayall, B. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. London: Institute of Education Press.
- Μουφ, Σ. (2010). *Επί του Πολιτικού*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.S. (Eds.).(2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Wells, K. (2009). *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity.
- Woodhead, M. (1990). Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 60-77). London: Falmer Press.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and Society: An Introduction to the Sociology of Childhood*. London: Palgrave Macmillan.

Σύνδεση με το διαδίκτυο

1. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπως είναι η Google ή η Yahoo, προκειμένου να ψάξετε ιστοσελίδες και διαφημίσεις σχετικές με εμπορεύματα που αφορούν την εγκυμοσύνη και τη γονεϊκότητα. Μπορείτε να αναφέρετε γραπτά ορισμένα παραδείγματα εμπορευματοποίησής τους;

2. Χρησιμοποιήστε κάποια μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο, προκειμένου να ψάξετε πληροφορίες σχετικές με τη θέση των παιδιών στα σύγχρονα παγκόσμια προσφυγικά ρεύματα. Μπορείτε να περιγράψετε τη συμμετοχή των παιδιών σ' αυτά και πώς επηρεάζεται η ζωή τους;

Ευρετήριο επιστημονικών όρων:

Βιο-εξουσία – Bio-power

Βιο-πολιτική – Bio-politics

Μετα-πολιτική – Post-politics

Διακυβέρνηση – Governmentality

Παιδική Ηλικία – Childhood

Κίνδυνος – Risk

Κοινωνία του Κινδύνου – Risk Society

Ύστερη Νεωτερικότητα – Late Modernity

Καταναλωτική Κουλτούρα – Consumerism Culture

Ρομαντισμός – Romanticism

Επιστήμη – Science

Παγκοσμιοποίηση – Globalization

