

εργασίες - μελέτες

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Θεωρία - Εφαρμογή - Προοπτικές

Δρ. Ανδρέας Ζωγράφου

Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ Πάτρας

Το άρθρο εστιάζεται στην ανάλυση της εξέλιξης της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση στο γερμανικό κυρίως χώρο, όπου η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση, παρά τις μεγάλες δυσκολίες και αντιφάσεις, έχει καθιερωθεί πλέον σαν μόνιμος θεσμός στον τομέα της εκπαίδευσης.

Το σχολείο σαν φορέας Κοινωνικοποίησης

Είναι γνωστό ότι η οικογένεια αποτελεί το χώρο της πρωτεύουσας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολείο είναι ένας από τους σπουδαιότερους τομείς της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης, όπως είναι η γειτονιά, η εκκλησία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ο χώρος της εργασίας κ.λ.π.

Το σχολείο πρέπει να δίνει στο παιδί από τη μια μεριά τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτονομία, κοινωνικότητα, πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, ανεκτικότητα, κριτική σκέψη και την ικανότητα διεκδίκησης των δικαιωμάτων του με χρήση όλων των δημοκρατικών μέσων. Ταυτόχρονα όμως, πρέπει να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει την αναγκαιότητα της μάθησης και επίδοσης και να αποκτήσει γνώσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κοινωνικο-οικονομική του ένταξη σε μια ταχέως αναπτυσσόμενη κοινωνία με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της ζωής.

Η αποτυχία του σχολείου

Σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Gottschalch 1981, Grauer 1973, Role 1972, Φραγκφουδάκη 1985, Πουργιώτακης 1984).

Ο Ivan Illich μιλά στην προκειμένη περίπτωση για το “μυστικό πρόγραμμα” του σχολείου.

Το σχολείο δεν μπορεί να μείνει αδιάφορο στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η νεολαία και τις συνέπειές της (ναρκωτικά, εγκληματικότητα,

ψυχοσωματικές ασθένειες, προβλήματα συμπεριφοράς κ.λ.π.), διότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να μειωθούν ή και να αυξηθούν κατά τη διάρκεια της διαμονής των νέων στο σχολείο, πράγμα που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή του σχολείου στις νέες συνθήκες εξωσχολικής κοινωνικοποίησης των νέων.

Τον τελευταίο καιρό διαπιστώνεται μάλιστα ότι ανάμεσα στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνονται ολοένα και περισσότερο και παιδιά των μεσοαστών.

Η Grossmann διαπιστώνει ότι οι “ελλείψεις κοινωνικοποίησης” που δημιουργήθηκαν από τη “λειτουργική απώλεια” της οικογένειας “δεν μπορούν να καλυφθούν από τους δευτερογενείς θεσμούς κοινωνικοποίησης με αποτέλεσμα ο σημερινός δάσκαλος, ο ρόλος του οποίου δεν είναι σαφώς καθορισμένος, να αποτελεί αντικείμενο δημόσιας κριτικής. (Grossmann 1982, σελ. 27).

Η αντιμετώπιση των μαθητών από το σχολείο

Ο δάσκαλος στο σχολείο έχει να εκπληρώσει μια διπλή αποστολή:

Από τη μια μεριά να μεταδώσει την προβλεπόμενη ύλη και να εκπληρώσει με τη βαθμολογία τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου και από την άλλη μεριά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας αγωγής χειραφέτησης λαβαίνοντας υπόψη της ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, στερείται γενικών παιδαγωγικών και κοινωνικο-παιδαγωγικών γνώσεων, για να μπορέσει να εκπληρώσει τον δεύτερο ρόλο.

Είναι γνωστό ότι η σημερινή οικογένεια έχει να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα. Για αυτό το λόγο χρειάζεται τη συμπαράσταση της κοινωνίας ιδιαίτερα για να μπορέσει να εκπληρώσει τον ρόλο της σαν φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολείο, αντί να συμπαρασταθεί στην οικογένεια στο δύσκολο ρόλο της, χρησιμοποιεί συνήθως την οικογένεια για την εκπλήρωση των καθηκόντων του.

Ετσι, ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου των παιδιών χρησιμοποιείται για την εκπλήρωση των απαιτήσεων του σχολείου. Η βοήθεια των μαθητών, για την λύση των ασκήσεων του σχολείου θεωρείται πλέον αυτονόητη. Ετσι, μια έρευνα στο Dortmund διαπίστωσε ότι 90% των γονέων των μαθητών του δημοτικού σχολείου βοηθάνε τα παιδιά τους για τη λύση των ασκήσεων του Σχολείου (RAAB/Rade Macker 1982, σελ. 26).

Μια από τις βασικότερες πηγές ενόχλησης, κατά τη γνώμη των μαθητών, είναι και η ανιαρή διδασκαλία. Η 17ετής μαθήτρια γυμνασίου Carolin από το Düsseldorf πιστοποιεί στη δασκάλα της την “ακτινοβολία ενός υπνωτικού χαπιού”. Για αυτό τον λόγο “συζητάμε μεταξύ μας ή δεν ερχόμαστε καθόλου στο μάθημα”. (Der-Spiegel 1988, σελ. 35).

Δάσκαλοι, που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές σύμφωνα με τις αρχές της χειραφέτησης, διαπιστώνουν ότι η κατάσταση στην αίθουσα είναι

“πάντα χρώδης όταν οι μαθητές είχαν προηγούμενα μάθημα με ένα ιδιαίτερα αυστηρό δάσκαλο: Το δυναμικό ενόχλησης, που συγκεντρώθηκε στο διάστημα των 45 λεπτών της ώρας εκτονώνεται αργότερα πιο έντονα” (στο ίδιο σελ. 39).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση στη σχέση δασκάλου - μαθητή

Ενώ το σχολείο αποτελεί συνεχώς αντικείμενο κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικοψυχολογικών και παιδαγωγικών ερευνών, δεν υπάρχει καμία ανάλυση των διαδικασιών αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δασκάλους, διεύθυνση σχολείου και σχολικής διοίκησης, δασκάλων - μαθητών, μαθητών - μαθητών καθώς επίσης δασκάλων και γονέων, για να μπορέσει η τάξη να αποκτήσει μια βοήθεια προσανατολισμού.

(Jahrow 1976, σελ. 9).

Η δομή αλληλεπίδρασης στα παραδοσιακά σχολεία

Ο Tausch εξακρίβωσε σε μια σειρά κοινωνικοψυχολογικών ερευνών σχετικά με τη δομή αλληλεπίδρασης και το κλίμα στα παραδοσιακά σχολεία της δεκαετίας του 1960 ότι σε 95% των σχολείων κυριαρχούσε η μετωπική διδασκαλία. Άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι σε κάθε ώρα διδασκαλίας ο δάσκαλος απευθύνει τουλάχιστον 55 ερωτήσεις στους μαθητές και δίνει επίσης 50 εντολές περίπου (Tausch, στο Jahrow 1976, σελ. 33).

Κατά την επικοινωνία κυριαρχεί απόλυτα ο δάσκαλος. 80% των λέξεων σε κάθε ώρα διδασκαλίας χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο και μόνο 20% από τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής έχει στη διάθεσή του μόνο 1/40 μέχρι 1/100 της γλωσσικής επικοινωνίας που πραγματοποιεί ο δάσκαλος. Τα χρονικά διαστήματα που μπορούν οι μαθητές να απασχολούνται χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου είναι σε 1/3 των ωρών διδασκαλίας κάτω των 30 δευτερολέπτων της ώρας. Σε κάθε ώρα διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να αποτελειώσουν περίπου 10-15 προτάσεις που έχει αρχίσει ο δάσκαλος (στο ίδιο, σελ. 33-34).

Αντιφάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας

Ο Behr διαπιστώνει μερικές αντιφάσεις στο σχολείο αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας: Ενώ σκοπός του μαθήματος είναι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, εκείνος που μιλάει περισσότερο στο σχολείο δεν είναι ο μαθητής αλλά ο δάσκαλος. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι στην προκειμένη περίπτωση παίζει ρόλο η ποιότητα και όχι η ποσότητα. Εν τούτοις, ο Behr διαπιστώνει ότι η γλώσσα, “στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται μόνο για την απάντηση των ερωτήσεων του δασκάλου, την αναπαραγωγή περιεχομένων και τη συμπλήρωση κενών προτάσεων, δεν μπορεί να αναπτυχθεί σε όργανο πραγματικής επικοινωνίας, πραγματικής εντόπισης ή λύσης προβλημάτων” (Behr 1975, σελ. 39).

Αναφορικά με την ανάπτυξη της “κριτικής σκέψης” του μαθητή, ο Behr αναφέρει

τα εξής: Στενά συνδεδεμένα με την κυριαρχία του δασκάλου στη γλώσσα είναι το περιεχόμενο διδασκαλίας και ο τρόπος μετάδοσής του. “Ο δάσκαλος κανονίζει τι περιεχόμενο, πότε και με τι τρόπο θα μεταδοθεί”. Μια “συμμετρική επικοινωνία” είναι αδύνατη. Ο δάσκαλος γνωρίζει εκ των προτέρων, τι θα ακούσει και τι συμπέρασμα πρέπει να βγει από τη συζήτηση.

Οι ψυχολογικές συνέπειες ενός τέτοιου τρόπου διδασκαλίας είναι “καταστρεπτικές”. Το ενδιαφέρον των μαθητών περιορίζεται στο ελάχιστο, οι μαθητές παύουν να ρωτάνε και αρχίζει η φλυαρία. Συνήθως, οι περισσότεροι δάσκαλοι αντί να πάψουν να κηδεμονεύουν τους μαθητές και να τους δώσουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των διαδικασιών μάθησης, αντιδρούν σ’ αυτές τις περιπτώσεις με πειθαρχικά μέτρα χειροτερεύοντας έτσι τα πράγματα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση του μαθητή, για “κοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνική ικανότητα”, ο Behr αναφέρει μεταξύ άλλων και τα εξής: Ενώ το σχολείο στοχεύει με τη βοήθεια της γλώσσας να αναπτύξει την ικανότητα συμμετρικής επικοινωνίας του μαθητή, δεν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για ένα ελεύθερο, κριτικό διάλογο. Ζητείται, λοιπόν από τον μαθητή να ασκηθεί στις δημοκρατικές διαδικασίες, χωρίς όμως να συμμετέχει στη διαμόρφωση του περιεχόμενου και την οργάνωση της διδασκαλίας (στο ίδιο, σελ. 40).

Ανακεφαλαιώνουμε τις παραπάνω αντιφάσεις:

- Ενώ το σχολείο θέλει να προάγει τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή, δεν επιτρέπει στον μαθητή να συμμετάσχει στο σχεδιασμό της διδασκόμενης ύλης και στη διαδικασία διδασκαλίας.
- Ενώ, το σχολείο θέλει να αναπτύξει την αυτόνομη σκέψη του μαθητή, το πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας καθορίζονται μόνο από το δάσκαλο.
- Ενώ το σχολείο θέλει να αναπτύξει την ικανότητα διαλογικής αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών είναι σχεδόν αδύνατη.

Ο Von Hentig ισχυρίζεται ότι “το σχολείο αρρωσταίνει” τους μαθητές και το αποδεικνύει με κριτική βιβλιογραφία (Der Spiegel 1988, σελ. 42).

Όλες οι προσπάθειες μεταρρύθμισης των τελευταίων 20 ετών δεν μπόρεσαν να υλοποιήσουν το σλόγκαν της “άφοβης μάθησης” στην πράξη. 90% όλων των ωρών διδασκαλίας παραδίδονται σε “μονότονη μετωπική διδασκαλία. Οι χαλαροί τρόποι διδασκαλίας, που είναι τόσο δημοφιλείς στην παιδαγωγική θεωρία, αποτελούν στην πράξη ένα σπάνιο φαινόμενο. Σαν δικαιολογία, οι δάσκαλοι αναφέρουν το μεγάλο όγκο της ύλης διδασκαλίας. (Στο ίδιο, σελ. 42). Ο σχολικός ψυχολόγος Becker μιλά για ένα “πρόβλημα δασκάλων”. Οι δάσκαλοι “δεν έχουν μάθει πούθενά, πως πρέπει να μεταχειριστούν τους δύσκολους μαθητές”. (Στο ίδιο, σελ. 39).

Ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου:

Το ελληνικό σχολείο (ιδίως στις δύο πρώτες βαθμίδες) δεν εκπληρώνει τις απαιτήσεις ενός αστικού σχολείου (Γκότοβος 1986, σελ. 26): “Το σημερινό σχολείο, πιστό στην ερβартριανή παράδοση (η οποία εξαρτά το παιδαγωγικό αποτέλεσμα από τη σχολαστική τήρηση τυπικών αρχών διδασκαλίας) υποτιμά και δεν αναγνωρίζει άλλες κατηγορίες μάθησης πέρα από την καθιερωμένη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μάθηση. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο είναι κυρίως διδακτική σχέση, σχέδη διδάσκοντα προς διδασκόμενους”. (Στο ίδιο, σελ. 55).

Ετσι, κάθε δραστηριότητα, των μαθητών που γίνεται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας θεωρείται “μη μάθημα”, και συνεπώς “αναστολή της παιδαγωγικής σχέσης, άρση της παιδαγωγικής αρμοδιότητας του δασκάλου, αποδέσμευση του μαθητή από την υποχρέωση για διαπαιδαγώγηση, με άλλα λόγια: απουσία διαπαιδαγώγησης”. (Στο ίδιο, σελ. 53).

Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη, το σχολείο βλέπει κάθε δραστηριότητα που δεν είναι διδασκαλία σαν “απώλεια” μάθησης και συνεπώς σαν “παρέκκλιση από την κύρια αποστολή του σχολείου”. (Στο ίδιο, σελ. 53).

Ο Γκότοβος διαπιστώνει περαιτέρω ότι, σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη του σχολείου, “όλοι οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου μπορούν να αναχθούν σε διδακτικούς στόχους”, με άλλα λόγια: με τη διδασκαλία γίνεται η μετάδοση όχι μόνο απλών γνώσεων (όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση, η αριθμητική, η φυσική κ.λ.π.) αλλά και “αξιών” και “στάσεων” όπως η “ειλικρίνεια”, η “δημοκρατία”, η “ελευθερία”, η “θρησκευτική πίστη”, η “φιλοπατρία” κ.λ.π. Με τη λογική αυτή το σχολείο προσπαθεί να διαπαιδαγωγήσει δημοκρατικούς πολίτες με την απλή αναφορά στις παραπάνω αρχές και αξίες, αξιολογώντας το αποτέλεσμα της διδασκαλίας όχι με ανάλογες εμπειρίες, αλλά με τη λεκτική απόδοση των εννοιών αυτών (στο ίδιο, σελ. 54).

Η έλλειψη του κριτικού διαλόγου πάνω στα περιεχόμενα, της διδασκαλίας και γενικά ο “ξύλινος μονόλογος και η τελετουργία της ερωταπόκρισης μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μια από τις πιο “στημένες” και πιο ασφυκτικές επικοινωνίες στις οποίες συμμετέχει καθημερινά ο μαθητής”. (Στο ίδιο, σελ. 268, βλέπε επίσης Ζωγράφου 1982, σελ. 42-45).

Δικαιολογημένα ο Γκότοβος διαπιστώνει ότι “αν οι χώροι όπου ασκείται η καθορισμένη από την κρατική εξουσία αγωγή ονομαζόταν σύμφωνα με αυτό που κάνουν, και όχι σύμφωνα με αυτό που υποτίθεται ότι κάνουν, τότε δεν θα έπρεπε να ονομάζονται πια σχολεία, αλλά διδασκαλεία”. (Στο ίδιο, σελ. 55).

Οι συνέπειες που έχει αυτό το “διδασκαλείο” για τους μαθητές είναι γνωστές: Οι μαθητές περιορίζονται στην αποστήθιση και στην επανάληψη των όσων απαιτούνται στις διάφορες εξετάσεις, χωρίς να έχουν στην ουσία καταλάβει το νόημά τους και χωρίς να αποκτήσουν τη δυνατότητα έκφρασης και κριτικής αντιπαράθεσης. Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα κατά τις τελευταίες πανελλήνιες εξετάσεις, όπου τα ποσοστά αποτυχίας στα μαθήματα σκέψης

(έκθεση, κοινωνιολογία) ήταν τρομερά απογοητευτικά (Το Έθνος, 18.7.89).

Επί του προκειμένου ο Καλλιγάς σε ένα πρόσφατο άρθρο του στην “Καθημερινή” διαπιστώνει μεταξύ άλλων και τα εξής:

“Αμάθεια αλλά και χαμηλή νοητική στάθμη, ανωριμότητα και έλλειψη συνθετικής και κριτικής ικανότητας, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης στη χώρα μας”. Η πραγματική κατάσταση είναι κατά τον συγγραφέα πολύ χειρότερη, διότι οι συμμετέχοντες έχουν φοιτήσει στο λύκειο, όπου έχουν υποστεί έναν έλεγχο των γνώσεών τους. Στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, όπου δεν υπάρχει κανένας έλεγχος της επίδοσης των μαθητών, η στάθμη “δεν απέχει πολύ του σχετικού αναλφαβητισμού”. (Καθημερινή 13.8.89). Ο συγγραφέας διαπιστώνει επιπλέον ότι η κατάσταση προεκτείνεται και στα ΑΕΙ.

Το επίσημο σχολείο έχει επηρεαστεί τόσο πολύ από το “παιδαγωγικό πρότυπο του φροντιστηρίου”, ώστε “οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν γνωρίζονται πια καλά - καλά μεταξύ τους επειδή η παρουσία τους στο σχολείο συμπίπτει με τη διδακτική του δραστηριότητα, έτσι ώστε να θεωρείται ότι δεν έχει νόημα κάποια εξω - διδακτική παιδαγωγική παρουσία στο χώρο του σχολείου (...). Η επαφή δασκάλου - μαθητή τείνει να εκφυλιστεί σε μια υπηρεσιακή επαφή και η αντίστοιχη παιδαγωγική επικοινωνία (διδασκαλία) έχει γίνει μια τυπική διεκπεραιωτική επικοινωνία”. (Γκότοβος 1986, σελ. 96).

Η ανικανότητα του σχολείου να προσφέρει στο παιδί ολοκληρωμένες γνώσεις και η τάση του να απαιτεί από τους μαθητές πράγματα που δεν μπορεί να τους μεταδώσει οδηγούν πολλούς γονείς στη χρήση του φροντιστηρίου και των διαφόρων “παιδαγωγικών προσφορών” του ιδιωτικού τομέα (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, ζωγραφική, χορός, γραφομηχανή κ.λ.π.), πράγμα που οδηγεί στον “εκσχολισμό της καθημερινής ζωής του παιδιού”, εμποδίζει δηλαδή μια “παιδική χρήση του εξωσχολικού χώρου και χρόνου”, με αποτέλεσμα να θυσιάζεται η παιδικότητα επειδή υπάρχει ένα σχολείο “που δεν είναι σε θέση να ενσωματώσει στις παιδαγωγικές του δραστηριότητες τις παραπάνω προσφορές και εξαιτίας μιας εσφαλμένης γνώμης των γονέων αναφορικά με τη “μόρφωση” (Στο ίδιο, σελ. 96-97).

Με τον εκσχολισμό της ζωής το παιδί στερείται στην ουσία του ελεύθερου χρόνου που είναι απαραίτητος για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη στο πλαίσιο του παιχνιδιού και επικοινωνίας με τους συνομιλήκους του σε χώρους που δεν ελέγχονται από τους ενήλικους.

Εκτός τούτου, ο εκσχολισμός της ζωής έχει ανάγει την παραπαιδεία στη χώρα μας σε ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με τεράστιες οικονομικές συνέπειες για τους γονείς. (Βλέπε Ζωγράφου 1982, σελ. 66-68).

Η αναγκαιότητα ενός νέου προσανατολισμού για το σχολείο - κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση

να φέρει μόνο του εις πέρας τη μορφωτική και κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή. Από τη μια μεριά υπάρχει το ογκώδες πρόγραμμα διδασκαλίας και από την άλλη ένας μεγάλος αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς, που προέρχονται από τον εξωσχολικό χώρο (οικογένεια).

Το σχολείο, όχι μόνο δεν μπορεί να λύσει αυτά τα προβλήματα, αλλά, λόγω των δυσμενών συνθηκών διδασκαλίας και της ελλειπούς εκπαίδευσης των δασκάλων, δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα. Συνεπώς είναι αναγκαία η λήψη κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων στο σχολικό χώρο, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν και τον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών (οικογένεια, γειτονιά) και θα συμμετέχουν όχι μόνο διάφοροι ειδικοί, αλλά όλοι οι ενδιαφερόμενοι, (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι κ.λ.π.). Με άλλα λόγια το σχολείο χρειάζεται τη Κοινωνική Εργασία. Το ότι ο δρόμος αυτός είναι ο σωστός φαίνεται και από ένα μοντέλο που εφαρμόζεται στο Aachen από το 1985.

Τα θεωρητικά πρότυπα της Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση

Η συνεργασία ανάμεσα στην κοινωνική εργασία και το σχολείο στην επιστημονική συζήτηση αντιμετωπίζεται με διαφορετικά επιχειρήματα και πρότυπα. Ανάλογοι είναι και οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται: “κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο” (Tillmann 1976a), “κοινωνική εργασία στο σχολείο”, (Arbeitskreis 1980), ή “κοινωνικό σχολείο”, (Iben 1976).

Τελευταία κυριαρχούν τα συνθήματα “σχολείο γειτονιάς”, “σχολείο κοινότητα”, “σχολείο ανοιχτό προς τον περίγυρο”, κ.λ.π. Αυτά τα μηνύματα δείχνουν το νέο προσανατολισμό των παιδαγωγών που απαιτούν ένα σχολείο που δεν πρέπει να είναι πλέον απομονωμένο από τον κοινωνικό περίγυρο πίσω από ψηλούς μανδρότοιχους (Mündt 1986, σελ. 46).

Το ανοιχτό σχολείο

Οι απολογητές του ανοιχτού σχολείου και της ανοιχτής εκπαίδευσης βασίζονται κυρίως στην μεταρρυθμιστική παιδαγωγική και στους θεωρητικούς θεμελιωτές της (John Dewey και Jean Piaget), στις εναλλακτικές λύσεις που προσφέρει η παιδαγωγική του Paulo Freire και στα ανοιχτά σχολεία στην Αγγλία και στις ΗΠΑ. (Agnew 1986, σελ. 114).

Το κοινοτικό σχολείο

Το κοινοτικό σχολείο βασίζεται στην εφαρμογή της κοινοτικής εργασίας. Με το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα υλοποιείται η πρόσβαση του σχολείου στο χώρο διαβίωσης των παιδιών. Για αυτό το λόγο τα κοινοτικά σχολεία δέχονται μόνο παιδιά που μένουν σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Στην προκειμένη περίπτωση το σχολείο αποτελεί στην ουσία ένα κοινοτικό κέντρο, το οποίο ασχολείται κυρίως με τα προβλήματα της κοινότητας με σκοπό την επίλυσή τους με την ενεργό συμμετοχή όχι μόνο των ενδιαφερομένων, αλλά και του συνόλου των μελών της κοινότητας (γειτονιά, συνοικία). (Στο ίδιο, σελ. 116).

Κοινοτική εκπαίδευση (Community Education)

Η “κοινοτική εκπαίδευση” είναι ένας γενικός χαρακτηρισμός για μια από τις προς το παρόν πλέον ενδιαφέρουσες, διεθνώς διαδεδομένες μεταρρυθμιστικές κινήσεις στον παιδαγωγικό και επιμορφωτικό τομέα και προέρχεται από την αγγλική γλώσσα“. (Krüger 1986, σελ. 138).

Η κεντρική ιδέα της κοινοτικής εκπαίδευσης είναι η επανασύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, δηλαδή τη γειτονιά, το συνοικισμό, την κοινότητα. Οι απολογητές της κοινοτικής εκπαίδευσης θέλουν να ανοίξουν το σχολείο προς τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο και να το μετατρέψουν σε χώρο επιμόρφωσης για όλη τη γειτονιά με σκοπό την ευαισθητοποίηση, ενεργοποίηση και κινητοποίηση του πληθυσμού για την επίλυση των προβλημάτων του. Επειδή στην Αγγλία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός πρωτοβουλιών που στοχεύουν στην υλοποίησή της κοινοτικής εκπαίδευσης με ένα πλατύ φάσμα δραστηριοτήτων, είναι δύσκολο να αποδοθεί σαφώς ο όρος “Community Education”.

Μπορούμε, όμως, να πούμε γενικά ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ο βασικός σκοπός είναι η ποιοτική αναβάθμιση των συνθηκών διαβίωσης και του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού και ιδιαίτερα των κατωτέρων, μη προνομιούχων λαϊκών στρωμάτων. Πολλές από τις παραπάνω πρωτοβουλίες στοχεύουν στην παροχή δυνατοτήτων μάθησης και επιμόρφωσης σε πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες μετά τη λήξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν είχαν καμία πλέον δυνατότητα μάθησης.

“Community Schools” και “Community Colleges”

Η κοινοτική εκπαίδευση στην Αγγλία υλοποιείται βασικά στα “Community Schools” και “Community Colleges”. Το 1985 υπήρχαν στην Αγγλία περίπου 450 σχολεία αυτού του είδους. Στα σχολεία αυτά καταβάλλεται η προσπάθεια για μια έντονη συμμετοχή των γονέων και των υπολοίπων μελών της κοινότητας.

Γενικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι αυτή η μορφή σχολείου χρησιμοποιείται από το κράτος για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες και ευάλωτες περιοχές. Δεν είναι τυχαίο που η ύπαρξη τέτοιων σχολείων διαπιστώνεται σε περιοχές που παρουσιάζονται ταραχές νέων ή εξεγέρσεις εθνικών μειονοτήτων όπως π.χ. στο Erixton / London, St. Paulus / Bristol και Leicegter.

Ενας σχετικά μεγάλος αριθμός “Community Schools” και προγραμμάτων πιλότος υπάρχουν κυρίως στα βιομηχανικά κέντρα της Αγγλίας με προβλήματα των μεταναστών και έντονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα σαν συνέπεια της ανεργίας των νέων και της αυξανόμενης αποχής τους από τα σχολεία.

Η αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο έχει αναγνωριστεί γενικά στην Αγγλία από ένα μεγάλο μέρος των ενδιαφερομένων (σχολεία, κοινότητες, κοινωνικοί λειτουργοί), πράγμα που εφαρμόζεται και στην πράξη.

Η αυτοαντίληψη της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να συνάγουμε την αυτοαντίληψη των απολογητών της σχολικής κοινωνικής εργασίας, άσχετα από ποιο θεωρητικό πρότυπο υποστηρίζουν:

- Το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών.
- Το σχολείο όχι μόνο δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην εξάλειψη των ελλείψεων κοινωνικοποίησης, αλλά αποτελεί τον ίδιο παράγοντα δημιουργίας επιπρόσθετων προβλημάτων ή έντασης των εξωσχολικών προβλημάτων.
- Η Κοινωνική Εργασία (Πρόνοια Νέων) δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορη και να περιορίζεται στην “περισυλλογή” των “αποτυχόντων” μαθητών, αναλαμβάνοντας έτσι τον παθητικό ρόλο του “πυροσβέστη”.
- Επομένως, το συμφέρον όλων των νέων, ιδιαίτερα των μη προνομιούχων επιβάλλει μια εντατική και εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στους δύο θεσμούς. (Krenz 1986, σελ. 180).
- Η σχολική κοινωνική εργασία στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, πράγμα που απαιτεί την αμφισβήτηση και αλλαγή των δομών που παρουσιάζουν προβλήματα.
- Συνεπώς η συνεχής κριτική του σχολείου και των τρόπων διαδικασίας του αποτελεί όχι μόνο ένα σπουδαίο αλλά και επιβεβλημένο καθήκον της σχολικής κοινωνικής εργασίας. (Thurn 1986, σελ. 26).
- Το κριτήριο μιας επιτυχημένης κοινωνικής εργασίας στο σχολείο είναι στο κατά πόσον θα καταφέρει να μετατοπίσει το βάρος της εργασίας της προς την πλευρά της χειραφέτησης. Αν το βάρος αυτό, στραφεί προς την πλευρά της αντιστάθμισης, τότε δημιουργείται ακόμη ένας θεσμός ελέγχου των μαθητών. (Grossmann 1982, σελ. 60).

5. Η εφαρμογή της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία εξαρτάται από το κατά πόσον η κοινωνική εργασία είναι σε θέση να υλοποιήσει τις μεθόδους και τους βασικούς της στόχους, το αν, δηλαδή, μπορεί να υλοποιήσει την “κριτική της λειτουργία” ή απορροφάται από το πανίσχυρο σχολείο και γίνεται άβουλο όργανό του στην προσαρμογή των μαθητών στις “ανάγκες” του σχολείου και όχι στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των μαθητών.

Παρακάτω παρουσιάζουμε μερικά τυπικά μοντέλα από την πράξη στη Δυτική Γερμανία:

1) Το μοντέλο της υπαγωγής της κοινωνικής εργασίας στους σκοπούς του σχολείου

Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία υπάγεται στην ιεραρχία του σχολείου. Η υπαγωγή της κοινωνικής εργασίας στη σχολική ιεραρχία περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες μιας κριτικής εργασίας. Επειδή σχεδόν όλο το βάρος πέφτει προς την πλευρά του σχολείου, το οποίο μάλιστα περιορίζει τη σχολική κοινωνική εργασία με σχολικά διατάγματα στην επίβλεψη των μαθητών τις ελεύθερες ώρες και στην κοινωνική εργασία με άτομα, η κοινωνική εργασία δεν μπορεί να αναπτύξει διαμεθοδικά και διεπιστημονικά προγράμματα. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στο Δυτικό Βερολίνο, όπου υπάρχουν 240 από τα 246 γενικά σχολεία της Δ. Γερμανίας, που απασχολούν κοινωνικούς λειτουργούς. (Tillmann 1982, σελ. 37).

2) Το μοντέλο της “κριτικής ένταξης”

Στην προκειμένη περίπτωση η κοινωνική εργασία ενσωματώνεται στο σχολείο διατηρώντας απεριόριστη αυτονομία. Το σχολείο και η κοινωνική εργασία συμφωνούν πάνω σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας διατηρώντας τη διαφορετική τους αυτοαντίληψη και μεθόδους εργασίας με σκοπό τη κοινωνικοπαιδαγωγική συμπλήρωση και εμπάθυνση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της συμφωνίας δημιουργείται μια αυτόνομη κοινωνική υπηρεσία (1 ψυχολόγος και 3-4 κοινωνικοί λειτουργοί), η οποία, παρά την αντισταθμιστική της λειτουργία, συμπεριλαμβάνει και τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών.

Η υλοποίηση του μοντέλου της “κριτικής ένταξης” εφαρμόζεται σε πολλά γενικά σχολεία του κρατιδίου της Εσσης στο πλαίσιο προγραμμάτων πιλότος με φορέα μια ιδιωτική ανεγνωρισμένη κοινωνική οργάνωση (“Ελεύθερο φορέα”), πράγμα που έχει σαν αποτέλεσμα οι κοινωνικοί λειτουργοί να μην υπάγονται στη σχολική ιεραρχία και να έχουν μεγάλη αυτονομία απέναντι στο σχολείο. (Tillmann 1982, σελ. 37-38).

Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στα γενικά σχολεία και η πράξη δείχνει ότι μπορεί, σε μερικές περιπτώσεις να υλοποιηθεί και με φορέα το σχολείο, όπως παραδείγματος χάριν στο Αμβούργο, πράγμα που προϋποθέτει από τα αρμόδια όργανα του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο τη διάθεση αλλά και την ικανότητα για μια κριτική επικοινωνία. Από την πλευρά των κοινωνικών λειτουργών απαιτείται η ικανότητα εποικοδομητικής αντιμετώπισης συγκρούσεων.

Το μοντέλο αυτό, ιδιαίτερα στην περίπτωση που φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι ένας “ελεύθερος φορέας” (ιδιωτική κοινωνική οργάνωση), προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, διότι επιτρέπει μια ισορρόπηση ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της σχολικής κοινωνικής εργασίας, η οποία συνεργάζεται χωρίς να χάσει την κριτική της λειτουργία.

3) Το μοντέλο της “απορριπτικής απόστασης”

Οι απολογητές αυτού του μοντέλου απορρίπτουν το μοντέλο της “κριτικής ένταξης” διότι πιστεύουν ότι στοχεύει βασικά στην ένταξη των μαθητών στη διαδικασία και την πειθαρχία της διδασκαλίας. Επειδή οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν αυτονόητη τη σύγκρουση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς - χωρίς βέβαια να αποκλείουν τη συνεργασία τους σαν ιδιώτες - αποκλείουν από την αρχή το σχολείο σαν μοναδικό φορέα της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο. (Tillmann 1982, σελ. 37).

Στο μοντέλο αυτό η κοινωνική εργασία στο σχολείο είναι ανεξάρτητη από το σχολείο και δρα στο πλαίσιο ενός “ελεύθερου φορέα”. Η εργασία δεν επικεντρώνεται στο σχολείο, αλλά στους μαθητές. Η συνεργασία με το σχολείο περιορίζεται απλώς σε συμφωνίες γύρω από τη διάθεση χώρων. (Στο ίδιο, σελ. 39).

Στην προκειμένη περίπτωση απορρίπτεται βασικά κάθε εσωσχολική εργασία ανάλυσης, συμβουλευτικής και θεραπείας. Επειδή η αλλαγή του σχολείου μέσω της κοινωνικής εργασίας, θεωρείται αδύνατη, απορρίπτεται η δραστηριότητα της κοινωνικής εργασίας εντός του σχολείου. Στη θέση της άμεσης δράσης στο πλαίσιο του σχολείου προσφέρονται προγράμματα συμπαράστασης για τους νέους που έχουν υποστεί “ζημιές” από το σχολείο. (Στο ίδιο, σελ. 37).

Συνεπώς, στο μοντέλο αυτό η κοινωνική εργασία στοχεύει στην “ποιοτική επέκταση της κοινωνικής εργασίας με νέους” προς τη γειτονιά και τον κοινωνικό περίγυρο των νέων, με σκοπό την αποκατάσταση μιας εντονότερης επαφής μαζί τους. Επί του προκειμένου δημιουργούνται κέντρα μαθητών, κλαμπ και άλλα προγράμματα με σκοπό να βοηθήσουν τους νέους να αντιμετωπίσουν, παράλληλα με τα εξωσχολικά προβλήματα (επαγγελματική αποκατάσταση, ανεργία κ.λ.π.) και τις σχολικές δυσκολίες. Αυτή η μορφή κοινωνικής εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στους νέους των κατωτέρων λαϊκών στρωμάτων που παρουσιάζουν μαζικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προβλήματα.

Παρά το γεγονός ότι στο μοντέλο αυτό η κοινωνική εργασία έχει μεγάλη αυτονομία, έχει το μεγάλο μειονέκτημα ότι μπορεί να χάσει τη δυνατότητα συνεργασίας με τους δασκάλους και να αποκλειστεί έτσι από κάθε επιρροή στις σχολικές διαδικασίες. (Στο ίδιο, σελ. 39).

Από την αντιπαράθεση των διαφόρων μοντέλων κοινωνικής εργασίας στο σχολείο φαίνεται ότι τα περισσότερα πλεονεκτήματα συγκεντρώνει το μοντέλο της “κριτικής ένταξης”.

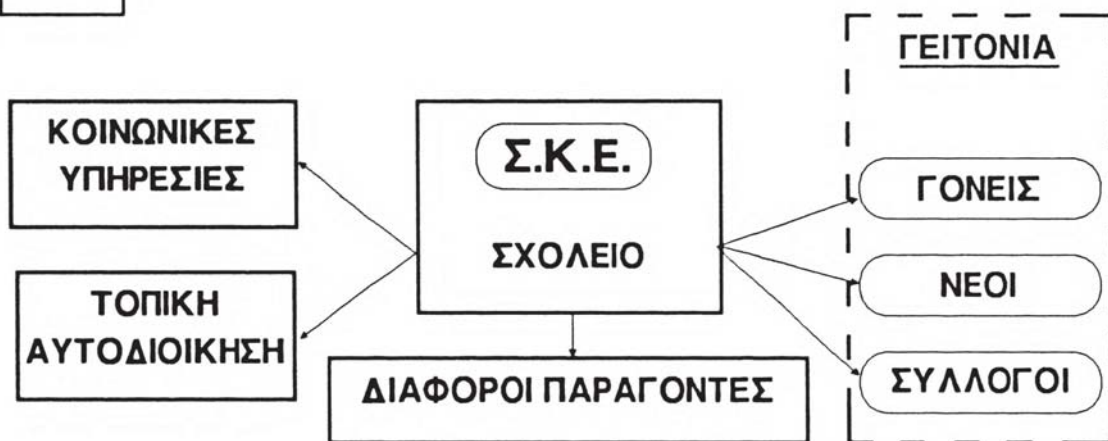
Νεώτερες δημοσιεύσεις γύρω από τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη κοινωνική εργασία δείχνουν ότι η συζήτηση ανάμεσα στους επιστήμονες και τους επαγγελματίες πάνω σε αυτό το θέμα εξακολουθεί να συνεχίζεται με έντονο ενδιαφέρον. (Βλέπε Holthaus 1980, Hopf 1981, Reyer 1982, Thurn και Agnew 1986).

1



2

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ



3

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ



Θεσμικές και λειτουργικές αντιφάσεις

Οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς λειτουργούς και τους δασκάλους καθορίζονται από συγκρούσεις, αβεβαιότητες και φόβους αναφορικά με τη θέση (Status), το ρόλο, την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων και τη σχέση προϊσταμένου - υφισταμένου. Συγκεκριμένα:

- Ενώ οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας, οι κοινωνικοί λειτουργοί, στοχεύουν στην υλοποίηση της κοινωνικής μάθησης στη διδασκαλία, πράγμα που οι περισσότεροι δυσκολεύονται να κατανοήσουν ή ακόμη δεν έχουν διδαχτεί καθόλου.
- Ενώ οι δάσκαλοι, λόγω της επιλεκτικής τους λειτουργίας (βαθμολογία), έχουν μεγάλο κύρος απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που δεν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με τους μαθητές και τους γονείς τους, και εργάζονται σε προαιρετική βάση με τους ενδιαφερομένους, πρέπει να αποδείξουν τη χρησιμότητα της παρουσίας τους στο σχολείο. Εξάλλου, τα αποτελέσματα της επιτυχίας της κοινωνικής εργασίας δεν είναι άμεσα και δεν μεταφράζονται σε βαθμολογία.
- Βασικός παράγοντας συγκρούσεων είναι η κριτική απαίτηση της κοινωνικής εργασίας, απέναντι στο δάσκαλο, η οποία είναι μονοδρομική και συνεπώς, δεν μπορεί να αντιστραφεί, διότι ο κοινωνικός λειτουργός ασκεί μια κριτική λειτουργία απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία με κοινωνικο-παιδαγωγικά κριτήρια, ενώ οι δάσκαλοι σαν ειδήμονες στη διδακτική και μεθοδολογία της διδασκτικής θα είχαν μεγάλη δυσκολία να εκφέρουν επιστημονικά θεμελιωμένη γνώμη πάνω στα κοινωνικο-παιδαγωγικά μέτρα και τους τρόπους εργασίας των κοινωνικών λειτουργών. Αυτή η μονόπλευρη κριτική οδηγεί πολύ εύκολα στη επιθετικότητα και άμυνα.

Η σχέση αυτή χειροτερεύει και από το γεγονός ότι η κριτική προβάλλεται σε άτομα με πολύ μεγαλύτερο κύρος και μεγαλύτερη αμοιβή.

Δυνατότητες συνεργασίας

Η λειτουργική σύγκρουση ανάμεσα στους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, αλλά και οι δυνατότητες για μια εποικοδομητική συνεργασία φαίνεται από τις προσωπικές εμπειρίες κοινωνικών λειτουργών στο πλαίσιο ενός προγράμματος πιλότου σε ένα σχολείο της Φραγκφούρτης με φορέα την Πρόνοια Εργατών.

Παράδειγμα 1ο:

Στην αίθουσα συνάντησης τις ώρες των διαλειμμάτων για την 5η και 6η τάξη εμφανίζονται την ώρα του μαθήματος δύο μαθητές της 9ης τάξης. Σε λίγο

ανοίγουν ένα μπουκάλι κόκα - κόλα. Οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί δεν αντιδρούν. Ξαφνικά το ανοιγμένο μπουκάλι πέφτει στο δάπεδο απελευθερώνοντας το περιεχόμενό του.

Μια δυνατή μυρωδιά από ρούμι εξαπλώνεται στην αίθουσα. Τη στιγμή εκείνη μπαίνει στην αίθουσα ένας δάσκαλος από τη διεύθυνση του σχολείου, ο οποίος μόλις αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει, αρπάζει τους δύο μαθητές και τους πηγαίνει στο γραφείο του. Για μια στιγμή, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί ξαφνιάζονται από τη συμπεριφορά του δασκάλου. Μετά από λίγο πηγαίνουν στο γραφείο και εξηγούν στο δάσκαλο ότι, σύμφωνα με τη συμφωνία που έχει γίνει με το σχολείο, οι αίθουσες συνάντησης των μαθητών τις ώρες των διαλειμμάτων είναι “αυτόνομες περιοχές”, στις οποίες δεν επιτρέπεται να επέμβει η διεύθυνση του σχολείου και ότι η αντιμετώπιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς των μαθητών υπάγεται στην παιδαγωγική αρμοδιότητα των κοινωνικών λειτουργών. Έτσι, λοιπόν απαίτησαν από το δάσκαλο να αφήσει αμέσως τους μαθητές, για να συζητήσουν μαζί τους σχετικά με το επεισόδιο.

Στην προκειμένη περίπτωση βλέπουμε μια “φυσιολογική” αντίδραση του δασκάλου. Το πράγμα θα ακολουθούσε τη γνωστή διαδικασία: Ειδοποίηση γονέων, απειλή αποβολής σε περίπτωση υποτροπής κ.λ.π.

Πλην όμως, ο δάσκαλος παρέβη τη συμφωνία που είχε κάνει το σχολείο με τους κοινωνικούς λειτουργούς, διότι επί του προκειμένου οι μαθητές βρισκόταν σε ένα χώρο, ο οποίος έπρεπε να είναι απρόσιτος για το σχολείο. Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές έκαναν χρήση οινόπνευματος στο σχολείο. Εξάλλου, αυτός ήταν και ο σκοπός του χώρου αυτού. Να βοηθήσει τους κοινωνικούς λειτουργούς να αποκτήσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους προβληματικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τις μεθόδους και τους τρόπους εργασίας της κοινωνικής εργασίας. Τη στιγμή ακριβώς που οι κοινωνικοί λειτουργοί ήταν έτοιμοι να αντιδράσουν, παρεμβαίνει ο δάσκαλος και χρησιμοποιεί μεθόδους που έρχονται σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας της κοινωνικής εργασίας.

Εφόσον το σχολείο δέχθηκε ότι η αίθουσα αυτή θα ήταν ο χώρος εργασίας των κοινωνικών λειτουργών, θα έπρεπε να σεβαστεί αυτή τη συμφωνία, πόσο μάλλον να παρεμβαίνει χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά πειθαρχικά μέτρα. Βέβαια, ο ουδέτερος αυτός χώρος πρέπει να είναι προσιτός και στους δασκάλους, αλλά μόνο με την ιδιότητα του απλού επισκέπτη. Η παραπάνω διαμάχη θα ήταν αδύνατη αν στην προκειμένη περίπτωση φορέας της σχολικής κοινωνικής εργασίας δεν ήταν ένας “ελεύθερος φορέας” (ιδιωτικός) κοινωνικής εργασίας αλλά το ίδιο το σχολείο. (Gottschalk 1982, σελ. 80-82).

Η Gottschalk διαπιστώνει ότι ο “ανοικτός τομέας” της κοινωνικής εργασίας, που είναι προσιτός ακόμη και στους νέους που δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, αποτελεί για πολλούς δασκάλους έναν ενοχλητικό παράγοντα. Επιπλέον είναι ένας ελκυστικός θεσμός για το σχολείο. Πραγματικά, πολλοί μαθητές την ώρα του μαθήματος προτιμούν το στέκι μαθητών, ή τα κέντρα συνάντησης για τις ώρες των

διαλειμμάτων. Βέβαια, πολλοί από αυτούς τους μαθητές δεν έρχοταν πρώτα καθόλου στο σχολείο, διότι προτιμούσανε τα σουπέρ μάρκετ, τις καφετέριες και τις μπουραρίες.

Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει καλύτερα τις συμπεριφορές και τα προβλήματα των μαθητών. Αλλά και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα από τους δασκάλους, όπως παραδείγματος χάριν, ότι πολλοί μαθητές δεν πηγαίνουν στο σχολείο όταν υπάρχει φόβος να μείνουν στάσιμοι, ή βρίσκονται κάτω από την επίδραση ναρκωτικών. Πλην όμως, ο κοινωνικός λειτουργός, είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές όταν αποκτήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, πράγμα που σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να έχει αυτονομία απέναντι στο σχολείο, όταν δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένος να παίζει το ρόλο του αστυνομικού.

Από την άλλη μεριά το σχολείο δεν πρέπει να περιμένει θαύματα από την κοινωνική εργασία και να απαιτεί να παρουσιάζονται οι μαθητές κανονικά στο μάθημα αμέσως μετά την πρώτη τους επαφή με τον κοινωνικό λειτουργό. (Στο ίδιο, σελ. 82-83). Με την παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο εφαρμόζεται μια βασική αρχή της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με την οποία η βοήθεια είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν ο ενδιαφερόμενος αναζητά μόνος του τον κοινωνικό λειτουργό.

Η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο καθιστά επιπλέον δυνατή και την πρόσβαση της κοινωνικής εργασίας στις προβληματικές οικογένειες, οι οποίες συνήθως διστάζουν να συζητήσουν τα προβλήματά τους, με άλλους. Εκτός τούτου, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί χώρο υποχρεωτικής συνάντησης των νέων, διευκολύνει την πρόσβαση της κοινωνικής εργασίας και στους χώρους όπου οι νέοι περνάνε τον ελεύθερό τους χρόνο.

Παράδειγμα 2ο:

Μια κοινωνική λειτουργός επιθυμεί να δοκιμάσει μια εντατική συνεργασία με μια δασκάλα που ήταν υπεύθυνη για την τάξη του τμήματος προπαρασκευής για τις λυκειακές τάξεις καθώς επίσης και για τη δική της τάξη, που ήταν μια δύσκολη τάξη. Οι συνάδελφοί της δεν δείχνουν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτή την ιδέα. Εν τούτοις, αφήνουν τη συνάδελφο να δοκιμάσει, για να δουν πώς θα εξελιχθούν τα πράγματα.

Η δασκάλα και η κοινωνική λειτουργός επεξεργάζονται από κοινού ένα σχέδιο, το οποίο προβλέπει ένα κοινό απόγευμα με ολόκληρη την τάξη και μια κοινή ώρα διδασκαλίας κοινωνιολογίας την εβδομάδα καθώς επίσης τη συμμετοχή της κοινωνικής λειτουργού σε μια ώρα διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, προβλέπονται μια εκδρομή με την τάξη, ένα κοινό Σαββατοκύριακο και επισκέψεις γονέων.

Τα κοινά απογεύματα, στα οποία συμμετέχει σχεδόν ολόκληρη η τάξη, έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία. Η εμφάνιση της κοινωνικής λειτουργού, στο μάθημα

χαιρετίζεται πάντα με ένα παρατεταμένο “χάλοου!”.

Πλην όμως, η πειθαρχία που ανάμενε η δασκάλα δεν επιτυγχάνει. Ήδη αρχίζει να γίνεται αισθητή η αντίφαση ρόλων. Η κοινωνική λειτουργός κριτικάρει προσεκτικά μερικά πειθαρχικά μέτρα της δασκάλας και προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη μια ενάντια στην άλλη. Με τη συμπεριφορά τους αλλά και λεκτικά οι μαθητές δείχνουν ότι προτιμάνε ανάμεσα στις δύο την κοινωνική λειτουργό. “Αυτή είναι πιο ευχάριστη από σένα”. “Αυτή δεν γκρινιάζει πάντα τόσο πολύ”.

Κατά τις επισκέψεις των γονέων το ενδιαφέρον για τη δασκάλα είναι μεγαλύτερο. Οι γονείς θέλουν να μάθουν “ποια είναι αυτή η κοινωνική λειτουργός και τι θέλει”, διότι τα παιδιά διηγούνται τόσα πολλά για αυτήν. Η δασκάλα δεν βλέπει καμιά επιτυχία σε αυτή τη συνεργασία και αισθάνεται, παρά τη φιλική σχέση με την κοινωνική λειτουργό, ότι απειλείται. “Εσύ είσαι για μένα η παιδαγωγική μου συνείδηση”, λέει κάθε τόσο. Τελικά παρακαλεί την κοινωνική λειτουργό να διακόψει τη συνεργασία. (Gottschalk 1982, σελ. 80-81).

Στο παραπάνω παράδειγμα ο ανταγωνισμός ανάμεσα στην “καλή” κοινωνική λειτουργό και την “κακιά” δασκάλα ήταν καταδικασμένος σε αποτυχία. Βέβαια, μια συνεργασία θα ήταν δυνατή, αν η κοινωνική λειτουργός δεχότανε τους κανόνες του σχολείου. Πλην όμως, θα ερχότανε σε αντίφαση με το παιδαγωγικό της καθήκον απέναντι στους μαθητές.

Θα υπάρξουν βέβαια, στιγμές που θα είναι καλό για τους κοινωνικούς λειτουργούς να παρακολουθήσουν καμιά φορά τη διδασκαλία, για να μπορέσουν να αποκτήσουν μια προσωπική εικόνα για τις συνθήκες διδασκαλίας. Για όσο καιρό, όμως, το σχολείο είναι αναγκασμένο να συνεχίζει την επιλεκτική του λειτουργία με βαθμολογίες και άλλα μέσα, ο κοινωνικός λειτουργός δεν βοηθά το δάσκαλο, όταν ιδιαίτερα κατά την ώρα της διδασκαλίας κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον διαφορετικό του ρόλο.

Ο δάσκαλος σαν «κοινωνικός λειτουργός»

Ενδιαφέρουσες στην προκειμένη περίπτωση είναι και οι απόψεις του Horf ο οποίος βλέπει τον δάσκαλο σαν “κοινωνικό λειτουργό”. Ο Horf υποστηρίζει ότι οι αιτίες των προβλημάτων των “δυσκόλων” μαθητών οφείλονται στις “ασθενολόγες δομές διδασκαλίας”. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι γνωρίζουν αυτό το συσχετισμό, ελάχιστοι είναι σε θέση να αντιδράσουν διότι τους “λείπουν οι ανάλογες γνώσεις και ικανότητες”. (Horf 1981, σελ. 53).

Παρ’ όλα αυτά ο Horf απορρίπτει σαν λύση τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών και των δασκάλων στο σχολείο διότι πιστεύει ότι η συνεργασία αυτή είναι αδύνατη για τους παρακάτω λόγους:

- Εσφαλμένες προσδοκίες των δασκάλων προς τους κοινωνικούς λειτουργούς, (βοηθητικοί δάσκαλοι, παιδαγωγοί ελεύθερου χρόνου, οργανωτές μιας καλύτερης

λειτουργικότητας του σχολείου).

- Διαφορές στον βαθμό επαγγελματικότητας και στο κύρος (διοικητική εποπτεία, μισθός, συναπόφαση στις συνεδριάσεις, διαφορές από απόψεως εργατικού δικαίου).
- Κεκαλυμμένος αμοιβαίος ανταγωνισμός.

Για αυτό προτείνει σαν λύση τον “δάσκαλο σαν κοινωνικό λειτουργό”. (Στο ίδιο, σελ. 55). Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να γεφυρωθεί η διαφορά ανάμεσα στον “παιδαγωγικό και τον διδακτικό τομέα”, τροποποιώντας, βέβαια και την απασχόληση των δασκάλων “ποσοτικά” και “ποιοτικά”. Σύμφωνα με τον Horf, ο δάσκαλος σαν κοινωνικός παιδαγωγός, θα είναι σε θέση να συμβουλευεί τους μαθητές και θα εργάζεται στο “κοινωνικοπαιδαγωγικό σχολείο χρησιμοποιώντας και τις μεθόδους κοινωνικής εργασίας (Κοινωνική Εργασία με Ατομα, Κοινωνική Εργασία με Ομάδα και Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα, παιδαγωγική του παιχνιδιού), σε ένα σχολείο ανοιχτό προς την κοινότητα (εργασία με συνοικία, σχολικός κήπος, σχολικό ξυλουργείο, σιδηρουργείο, συνεργείο αυτοκινήτων) χωρίς πίεση, ανταγωνιστικότητα και βαθμολογία. Ο Horf δεν ξεχνά ούτε και τον κοινωνικό περίγυρο ούτε και τις εμπειρίες των μαθητών, που στο κοινωνικο-παιδαγωγικό σχολείο θα αποτελούν θέμα της διδασκαλίας.

Ετσι, λοιπόν, ο δάσκαλος κοινωνικός παιδαγωγός, θα μπορέσει να αντιμετωπίσει πλέον το πολυδιάστατο πρόβλημα χωρίς τη συνεργασία των κοινωνικών λειτουργών και κατά τα φαινόμενα, και των άλλων ειδικών, (ψυχολόγων, ψυχιάτρων κ.λ.π.) διότι το όλο πρόβλημα θα λυθεί με την ποιοτική αλλά και ποσοτική αλλαγή της δραστηριότητας των δασκάλων. (Στο ίδιο, σελ. 55-56).

Βέβαια με τα ίδια επιχειρήματα θα μπορούσε κανείς να λύσει θεωρητικά το πρόβλημα ζητώντας την ποσοτική και ποιοτική αλλαγή της κοινωνικής παιδαγωγικής στο σχολείο, αντικαθιστώντας βαθμιαία τους δασκάλους από τους κοινωνικούς παιδαγωγούς, πράγμα που θα σήμαινε μακροπρόθεσμα την κατάργηση του επαγγέλματος του δασκάλου και την εξάλειψη της ανεργίας των κοινωνικών λειτουργών.

Είναι φανερό ότι πίσω από την εξωπραγματική επιχειρηματολογία του HORF κρύβεται η προσπάθεια προσλήψεως ανέργων δασκάλων σε θέσεις κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται ήδη στα σχολεία. (Schwarz 1986, σελ. 272).

Η Schwarz σε μια κριτική αντιπαράθεση αναφέρει τα εξής:

Αν πράγματι οι δάσκαλοι πρόκειται να αναλάβουν επιπρόσθετα στα καθήκοντά τους και την εργασία των κοινωνικών λειτουργών, τότε ξεχνά κανείς ότι οι δάσκαλοι είναι υπερφορτισμένοι με τα κανονικά διδασκαλικά τους καθήκοντα (προετοιμασία διδασκαλίας, διδασκαλία, διόρθωση γραπτών) και ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν επιτρέπει μια συστηματική επεξεργασία των σχέσεων της τάξης.

Από την άλλη μεριά οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτικέ συστηματικά στην κοινωνική εργασία με ομάδες, και δεν έχουν τις αναγκαίες γνώσεις για συμβουλευτικές συζητήσεις και εργασία με γονείς. Σε αυτά έχουν εξειδικευθεί οι κοινωνικοί λειτουργοί, διότι αυτός είναι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσής τους. Η μήπως νομίζει κανείς ότι τα καθήκοντα των κοινωνικών λειτουργών μπορούν να αναλάβουν άτομα που δεν έχουν σχετική εκπαίδευση; Η μήπως η εκπαίδευση των δασκάλων μοιάζει τόσο πολύ με την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών; Τότε θα μπορούσε να ζητήσει κανείς να απασχοληθούν στη θέση των δασκάλων άνεργοι κοινωνικοί λειτουργοί μια που η εκπαίδευση είναι η ίδια. (Schwarz 1986, σελ. 273-274).

Η Schwarz, διαπιστώνει ότι τα δύο επαγγέλματα έχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, ιδιαίτερα στις αντιλήψεις και στους τρόπους συμπεριφοράς.

“Χαρακτηριστικό για την επαγγελματική εικόνα του κοινωνικού λειτουργού είναι το μεγάλο ενδιαφέρον για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, η ευαισθησία για τις δομές εξουσίας, η ικανότητα ανάλυσης καταστάσεων, ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών αλλαγής. Αυτές είναι ικανότητες που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών”. (Στο ίδιο, σελ. 274).

Εξάλλου, ο δάσκαλος πρέπει να διδάξει την ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές. Μια ενδεχόμενη ιδιαίτερη μεταχείριση των “αδυνάτων” μαθητών σημαίνει ταυτόχρονα άνιση μεταχείριση των “καλών” μαθητών.

Ετσι, η ίση μεταχείριση όλων οδηγεί στην προνομιούχα μεταχείριση της ελίτ. “Μπορεί κανείς να φαντασθεί έναν κοινωνικό λειτουργό που να ασχολείται με την προαγωγή της ελίτ;” (Στο ίδιο, σελ. 274).

Βέβαια, θα μπορούσαν άτομα, που έχουν ασχοληθεί με την μελέτη σχετικών βιβλίων, να ισχυριστούν ότι μπορούν να αναλάβουν καθήκοντα κοινωνικού λειτουργού. Πλην όμως, την ικανότητα διεξαγωγής μιας συνέντευξης, ακροάσεως και κατανόησης του άλλου, ευαισθησία για την ψυχοκοινωνική κατάσταση του άλλου, την ικανότητα ανάλυσης των συναισθημάτων του ενδιαφερομένου χωρίς υποδείξεις αποκτά κανείς μόνο μετά από συστηματική εκπαίδευση, στην οποία συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη.

Ιδιαίτερο γνώρισμα του κοινωνικού λειτουργού είναι ότι μπορεί να έχει μια απόσταση προς τον ενδιαφερόμενο και να αντιλαμβάνεται την προσωπική του συμπεριφορά και επίδραση στους άλλους. Από την άλλη πλευρά, άτομα χωρίς ειδική εκπαίδευση “τείνουν να δραματοποιούν τις καταστάσεις, να ζητάνε άμεση βοήθεια”, τη λήψη ριζικών αποφάσεων και να “επιθυμούν να δουν τους μαθητές τους σε ιδρύματα, τα οποία προβλέπονται για την “περίπτωσή τους” δηλαδή σε οικοτροφεία, ειδικά σχολεία κ.λ.π.”. (Στο ίδιο, σελ. 274).

Θα ήταν αδιανόητο, άτομα τα οποία δεν γνωρίζουν τίποτε σχετικά με τον στιγματισμό και τις συνθήκες που επικρατούν στα αναμορφωτήρια, να αναλάβουν τη συμβούλευση των νέων για μια είσοδο σε ένα αναμορφωτήριο. Υπάρχουν βέβαια, και άτομα που έχουν ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον για τα προβλήματα των

μαθητών τους και προσπαθούν να προσφέρουν κάθε δυνατή βοήθεια, πράγμα που είναι αξιέπαινο. Αλλά η καλή διάθεση και ο ανθρωπισμός δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. (Στο ίδιο, σελ. 275).

Ακόμη και στην περίπτωση που οι δάσκαλοι είχαν την ανάλογη επαγγελματική κατάρτιση και κοινωνικο-παιδαγωγική ικανότητα δράσης, γεννάται το ερώτημα, το κατά πόσον το πλαίσιο εργασίας των δασκάλων στο σχολείο επιτρέπει στο δάσκαλο την ανάληψη κοινωνικο-παιδαγωγικών καθηκόντων.

Τι νόημα έχει, αν οι δάσκαλοι αποκτήσουν ειδική εκπαίδευση στον τομέα της κοινωνικής εργασίας, όταν η οργανωτική δομή του σχολείου δεν επιτρέπει μια τέτοια απασχόληση; Δεν είναι λίγοι οι δάσκαλοι, με μεγάλο ζήλο και παιδαγωγική φαντασία, που διαπιστώνουν ότι το σχολείο όχι μόνο δεν υποστηρίζει οργανωτικά παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά ούτε και τις νομιμοποιεί. (Salustowicz 1986, σελ. 303-304).

Εκτός αν το κράτος επιθυμεί με την αλλαγή της εκπαίδευσης των δασκάλων να αλλάξει το σχολείο, χρησιμοποιώντας το δάσκαλο σαν όργανο αλλαγής. Ο Salustowicz είναι της γνώμης ότι μια διεύρυνση του πεδίου δράσης των δασκάλων στην κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια “κρίση ταυτότητας” των δασκάλων και πιθανόν σε ένα “αποεπαγγελματισμό”, κυρίως λόγω της άρσης της απασχόλησης του σχολείου με “προβλήματα κοινωνικοποίησης στο σχολείο” και του ανοίγματος του σχολείου προς τους άλλους τομείς της κοινωνικοποίησης (οικογένεια, συνοικία, τόπος εργασίας, ελεύθερος χρόνος κ.λ.π.). (Στο ίδιο, σελ. 304).

Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οι δάσκαλοι δεν πρέπει να ασχολούνται με προβλήματα που παρουσιάζονται έξω από την αίθουσα ή στον εξωσχολικό χώρο, αλλά αυτό διαφέρει πολύ από την συστηματική απασχόληση με προβλήματα που υπάγονται στην αρμοδιότητα του κοινωνικού λειτουργού. Η ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνική εργασία πρέπει να γίνει αμοιβαία αποδεκτή και να μη θεωρείται σαν παράγοντας προστριβών, αλλά σαν μια λογική και αναγκαία συμπλήρωση. (Στο ίδιο, σελ. 312).

Η συμπλήρωση αυτή μπορεί να βοηθηθεί με τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο επαγγέλματα. Σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορούσε να βελτιωθεί η παιδαγωγική ικανότητα των δασκάλων, πράγμα που θα μπορούσε να συμβάλλει και στην αλλαγή του σχολείου με ένα κοινωνικο-παιδαγωγικό προσανατολισμό, πράγμα που μπορεί να επιταχυνθεί όχι με την κατάργηση αλλά με την θεσμοποίηση της σχολικής κοινωνικής εργασίας. (Στο ίδιο, σελ. 318).

Προοπτικές

Όπως αναφέραμε παραπάνω, από τους διαφορετικούς στόχους δημιουργούνται σημαντικές συγκρούσεις αλλά συνάμα και η δυνατότητα για μια εποικοδομητική συνεργασία διότι ο κοινωνικο-παιδαγωγικός προσανατολισμός, του σχολείου θα μειώσει σημαντικά τις υπάρχουσες δυσκολίες με αποτέλεσμα να επηρεαστεί θετικά και η διαδικασία μάθησης στο σχολείο.

Βέβαια, δεν μπορεί να δώσει κανείς συνταγές για μια αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω συγκρούσεων. Τα προβλήματα που μεταφέρουν ή αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο δεν μπορούν να λυθούν μόνο με παιδαγωγικά μέτρα, ιδιαίτερα όταν τα αίτιά τους οφείλονται σε κοινωνικο-πολιτικούς παράγοντες. Επιπλέον, η κοινωνική εργασία στο σχολείο δεν μπορεί να υποκαταστήσει μια εσφαλμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Το σχολείο, στο οποίο οι μαθητές θα προσέρχονται εθελοντικά αποτελεί προς το παρόν ουτοπία. Εν τούτοις δεν πρέπει να μας καταβάλλει η ηττοπάθεια και η απογοήτευση με αποτέλεσμα να μην κάνουμε χρήση ούτε και των δυνατοτήτων που έχουμε έστω και κάτω από τις παρούσες δυσμενείς συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων στον εξωσχολικό και σχολικό χώρο.

Ενώ ο βασικός στόχος του σχολείου και μελλοντικά θα είναι η παροχή γνώσεων για την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε μια αλματώδη εξέλιξη, η κοινωνική εργασία θα βλέπει το ρόλο της στο σχολείο κυρίως στην “προαγωγή και ενίσχυση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής ικανότητας των νέων, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνικής αλλαγής, χωρίς διακινδύνευση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους”. (Jahrow 1976, σελ. 8).

Η εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, και οι σχετικές επιστημονικές έρευνες δείχνουν ότι ο εξωσχολικός παράγοντας αποκτά ολοένα και περισσότερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολείου με ένα “κοινωνικό σχολείο”. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, σαν αρμόδιοι στο χώρο αυτό, θα παίξουν ένα σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. (Raab κ.α. 1982, σελ. 59).

Οι προοπτικές για τη κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Παρά το γεγονός ότι ο νομοθέτης, με το διάταγμα 891/78, ΦΕΚ 213, άρθρο 6, προβλέπει την απασχόληση κοινωνικών λειτουργών στον τομέα της εκπαίδευσης, η κοινωνική εργασία, με εξαίρεση ελάχιστα ιδιωτικά σχολεία προνομιούχων παιδιών και την απασχόληση των σπουδαστών των Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας των ΤΕΙ σε μερικά δημοτικά σχολεία για εκπαιδευτικούς σκοπούς, είναι ανύπαρκτη στη χώρα μας.

Αν λάβουμε υπόψη ότι οι απαρχαιομένοι θεσμοί και οι αναχρονιστικές αντιλήψεις, η έλλειψη συλλογικού πνεύματος, ο υπερβολικός καταναλωτισμός και η εγκληματική αδιαφορία για το περιβάλλον οφείλονται κυρίως στην έλλειψη παιδείας, δηλαδή στην έλλειψη μόρφωσης με την έννοια της χειραφέτησης τότε η ισότιμη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνική εργασία θα μπορούσε να συμβάλλει αποφασιστικά σε κοινωνικές αλλαγές που θα οδηγούσαν στην αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής της χώρας μας.

Διαπιστώνοντας ότι η εφαρμογή ενός κοινωνικού προγράμματος δεν είναι μόνο απόρροια μιας κοινωνικής αναγκαιότητας, αλλά εξαρτάται κυρίως από την επιχειρηματολογία και την ικανότητα σύγκρουσης της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, πιστεύουμε ότι το μέλλον της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα θα εξαρτηθεί κυρίως από το βαθμό ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των ιδίων των κοινωνικών λειτουργών και ιδιαίτερα των συναδέλφων που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών.

Βιβλιογραφία

- Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit (Hrsg.): Schulsozial - arbeit, Hamburg 1980.
- Agnew, Gerda: Offene Schulen - Freie Schule - Gemeinwesenschulen F255- Schulen ohne Mauern, in: "Schule in der Stadt, München 1986, S. 114-116.
- Agnew, Gerda: Öffnung von Schule - eine bildungspolitische Zielsetzung, in: Schule in der Stadt, München 1986, S. 156-163.
- Behr, Klaus: Projektorientierter Unterricht -Das Ende der Fachdidaktik Deutsch, in: b:e Projektorientiert Unterricht Heft 2/75, Weinheim 1975, S. 39-44.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk e.V.: Schulsozialarbeit Band 1, Bonn 1973.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk e.V.: Schulsozialarbeit Band 2, Bonn 1975.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk e.V.: Schulsozialarbeit Band 3, Bonn 1975.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk e.V.: Schulsozialarbeit Band 4, Bonn 1976.
- Der Spiegel 1988, Nr. 15
- Gottschalk u.a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1981.
- Gottschalk - Scheinbenpflug, Hohanna: Konflikt oder Kooperation? - Lehrer und Sozialarbeiter miteinander umgehen, in: Tillmann 1982, S. 74-86.
- Grauer, Gustaf: Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: b: e tabu Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim u. Basel 1973, S. 37-58.
- Grossmann, Wilma: Sozialarbeit in der Schule, in: Neue Praxis 3/78, Neuwied 1978, S. 202-213.
- Grossmann, Wilma/Stickelmann, Bernd: Schulsozialarbeit im Schnitt-punkt Schule und Jugendhilfe - Versuch einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung, in: Tillmann 1982, S. 42-62.
- Grossmann, Wilma: Vorstudie zur Bestimmung sozialpädagogischer und psychohygienischer Probleme der Schule in: Bundesarbeitsgemein - Schaft Jugendaufbauwerk e.V. Band 2, 1975, S. 15-64.
- Holthaus, Liselotte u.a.: Schulsozialarbeit - Aufgabe der Jugendhilfe - träger, in: Neue Praxis 2/80, Neuwied 1980, S. 224-240.

- Homfeld, H./Lauff, W.: Statt "Schulsozialarbeit " - erneut "Für eine sozialpädagogische Schule", in: Neue Praxis, Heft 4/1981, S. 349.
- Iben, Gerd: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik -Eine historische Betrachtung, in: Tillmann, K.J. (Hrsg.) Sozialpädagogik in der Schule, München 1976, S. 16-26.
- Iben, Gerd: Schulsozialarbeit als Prävention und die Rolle der Sonderpädagogik, in: Tillmann 1982, S. 63-73.
- Jahrow, Wolfgang: Sozialisationstheoretische und gruppendynamische Aspekte sozialer lernprozesse in Kontext der Schule, in: Bundes - arbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1976, Band 4.
- Hopf, Arnulf: Lehrer als Sozialpädagogen -Feuerwehr für selbstgelegte Brände, in: Der Lehrer als Sozialpädagoge, Westermanns Pädagogische Beiträge. Heft 1/81, Braunschweig 1981, S. 53-56.
- Klem, Klaus / Rolff, Hans Günther: Perspektiven der Gesamtschulreform, in: Die neue Gesellschaft, 6/1981, S. 527-533.
- Krenz, Jochen: Institutionsübergreifende Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Kommunalen Bereich (am Beispiel von Schulsozialarbeit in Bremen) in: Schule in der Stadt, DJI -Materialien, München 1986, S. 175-181.
- Kriesten u.a.: Schulsozialarbeit als gemeinwesenorientierte Jugendarbeit an Haupt - und Berufsschulen organisiert, Bielefeld 1984.
- Krüger, Gerd: Soziale Gruppenarbeit im schulischen Feld Methodische Ansätze und praktische Erfahrungen, in: Tillmann, 1982, S. 87-104.
- Krüger Angelika: Community Education in England, in: Schule in der Stadt 1986, S. 138-155.
- Mündt, W. Jörn: Jede Schule ist anders. Anmerkungen zur anderen Schule, in: Schule in der Stadt, München 1986, S. 46-56.
- Raab, Erich/Rademacker: Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik Deutschland - Konzepte, Probleme, Maßnahmen, München 1982.
- Raab, Erich/Rademacker, Hermann: Eine sozialpädagogische Schule als staatliche Regelschule - Der pragmatische Umgang mit einem utopischen Konzept, in: Tillmann 1982, S. 1543-159.
- Rademacker, Herman/Scherer, Lis: Veränderte Lebenslagen von Schülern und ihre Konsequenzen für Jugendhilfe und Schule, in: Schule in der Stadt 1986, S. 166-174.

- Reyer, Jürgen: Die Schule - Eine ursprünglich sozialpädagogische Einrichtung? in: Neue Praxis 2/82 Neuwied 1982.
- Rolff, H. - G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972.
- Salustowicz, Piotr: Transfer der sozialpädagogischen Handlungs - Kompetenz an die Schule - am Beispiel einer sozialpädagogisch orientierten Schule, in: Schule in der Stadt 1986, a.a.O., S. 303-319.
- Schwartz, Uta: Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen an der Schule - noch gefragt? in: Schule in der Stadt 1986, S. 272-275.
- Stickelmann, Bernd: Freie Träger: Korrektur für das staatliche Schulsystem, in: Schule in der Stadt 1986, S. 266-268.
- Thurn, Robert: Berichte über die Arbeitsgruppe in: Schule in der Stadt 1986, S. 258-259.
- Thurn Robert: Zur Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen. Zur Schulpädagogik, in: Schule in der Stadt 1986, S. 269-271.
- Tillmann, Klaus Jürgen (Hrsg.) Sozialpädagogik in der Schule - Neue Ansätze und Modelle, München 1976.
- Tillmann, Klaus - Jürgen: Schulsozialarbeit - Eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte, in Tillmann, K.J. (Hrsg.) Schulsozialarbeit - Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München 1982, S. 7-41.
- Zografou Andreas: Zwischen zwei Kulturen - Griechische Kinder in der Bundesrepublik, Frankfurt 1982.

Ελληνόγλωσση

- Βάγια Χριστίνα, (Διασκευή άρθρου του Robert Magil) Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός και το κοινοτικό σχολείο: Εκλογή Σεπτεμβρίου 1975, Αθήνα 1975, σελ. 18-25.
- Γεωργίου - Νίλσεν Μ.: Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού, Αθήνα 1980.
- Γκότοβος Α.Ε.: Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα 1986.
- Δαμανάκη Μ.: Χειραφετική κοινωνικοποίηση, περ. "Σχολείο και Ζωή" τεύχος 2, 1981.
- Illich, I.: Κοινωνία χωρίς σχολεία, Αθήνα 1976.

Ζωγράφου Ανδρέας: Σχολική Κοινωνική Εργασία - Θεωρία - Προγράμματα - Πράξη - Προβλήματα - ΤΕΙ Πάτρας, ΣΕΥΠ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα 1989.

Κατσίκας Χρήστος: Γενικές εξετάσεις - Η κορυφή του παγόβουνου στο μηχανισμό επιλογής, ελευθεροτυπία 26.8.1989.

Μυλωνά Θ.: Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Αθήνα 1982.

Νούτσος Χ.: Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα 1979.

Παπαϊωάννου Καλλιόπη: Κοινωνική Εργασία, σε σχολικό πλαίσιο στην Εκλογή, Τεύχος 59/1982, Αθήνα 1982, σελ. 196-201.

Παπαφλέσσα Δ.: Προγράμματα Κοινωνικής Εργασίας. Σημειώσεις διδασκαλίας στο ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Πυργιωτάκης Ιωάννης: Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Αθήνα 1984.

Φραγκουδάκη Άννα: Τα αναγνωστικά του δημοτικού, Αθήνα 1978.

Φραγκουδάκη Άννα: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα 1985.

Χριστοφόρου Κρυσταλλά, Κυριακού Μαρία: Η κοινωνική εργασία στη δημοτική και μέση εκπαίδευση (πτυχιακή εργασία), ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Απρίλιος 1988.