

Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τσεβρένη Ί.

*Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Εργαστήριο Σχεδιαστικής Μεθοδολογίας και Ρύθμισης του Χώρου.*

Περίληψη

Τα παιδιά αποτελούν μία από τις μειονότητες που είναι αθέατες στο δημόσιο χώρο αλλά και αμέτοχες στη δημόσια ζωή και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην πόλη, συγκροτώντας μία νέα γεωγραφία αποκλεισμού. Αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αποφασιστικά την πρόσβαση των παιδιών στις ελευθερίες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η εργασία αυτή πραγματεύεται την ανάγκη προσέγγισης της γεωγραφίας αποκλεισμού των παιδιών μέσα από μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, η οποία δεν αρκείται στην ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως η παραδοσιακή κοινωνική έρευνα, αλλά συμβάλλει στην υπέρβασή τους, βοηθώντας τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες που παράγουν και αναπαράγουν τις συνθήκες αποκλεισμού τους από το χώρο και την κοινωνία της πόλης και εκπαιδεύοντάς τα να αναλαμβάνουν δράση και να επηρεάζουν τις συνθήκες αυτές. Η μεθοδολογία έρευνας η οποία εφαρμόστηκε σε έρευνα που διεξήχθη σε Δημοτικό σχολείο της Αθήνας με θέμα την περιθωριοποίηση των παιδιών στην πόλη είναι εμπνευσμένη από την κριτική θεωρία και παιδαγωγική και συμβάλλει στην ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση των παιδιών, ως μέσο ενεργοποίησης και υπέρβασης του αποκλεισμού από τα ίδια τα παιδιά.

THE NEED FOR A RADICAL SOCIAL RESEARCH FOR THE GEOGRAPHIES OF EXCLUSION: THE CASE OF CHILDREN

Tsevreni I.

*National Technical University of Athens, School of Architecture,
Laboratory of Planning Methodology and Spatial Planning.*

Abstract

Children form one of the minorities which are invisible in the public space and unconcerned in public life and in the decision making procedures, forming a new geography of the exclusion. This reality affects the access of children in rights and freedoms of a democratic society. Through this study, the need for a radical approach of the geography of children is raised, which aim is not only to illustrate the social inequalities, like traditional research does, but also to overstep these inequalities and assist children to become aware of the factors which produce and reproduce their social and spatial marginalisation in the city and also to educate them of how to take action and alter these conditions. The proposed methodology is inspired by critical theory and pedagogy, contributing to children's encouragement and empowerment, as a mean of activation and of overstepping marginalisation by children themselves.

Λέξεις κλειδιά: γεωγραφίες του αποκλεισμού, γεωγραφία των παιδιών, ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, κριτική θεωρία και παιδαγωγική, χειραφέτηση.

Key words: geographies of the exclusion, children's geography, radical social research, critical theory and pedagogy, emancipation.

1. Η γεωγραφία των παιδιών – μία νέα γεωγραφία αποκλεισμού

Σήμερα, όπως και πάντοτε, η πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων παραμένει αποκλειστική δυνατότητα των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Η αποτύπωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σύγχρονο αστικό περιβάλλον παράγει και αναπαράγει χώρους αποκλεισμού για τις περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες κατέχουν διαφορετική θέση εξουσίας και αυτονομίας στο χώρο. Οι κοινωνικές ομάδες που ενστερνίζονται τις κυρίαρχες ιδεολογίες είναι πιο πιθανόν να κατέχουν θέσεις μονοπωλιακής εξουσίας. Αντίθετα, οι κοινωνικές ομάδες που ενστερνίζονται ιδεολογίες πέρα από τις κατεστημένες βιώνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Από αυτή την άποψη, οι σχέσεις εξουσίας αποτυπώνονται στο αστικό τοπίο (Matthews, 2001:51). Δεν κατοικούν, όμως, μόνο οι περιθωριοποιημένες ομάδες σε χώρους αποκλεισμού. Οι χωρικές ανισότητες δεν παράγουν και αναπαράγουν χώρους αποκλεισμού για τους μη έχοντες, αλλά και για τους «έχοντες και κατέχοντες», υπονομεύοντας τη συγκρότηση μιας συνολικής οργάνωσης των πολιτών στο χώρο (Βρυχέα, 1998:755).

Ιστορικά, τουλάχιστον, στις ευρωπαϊκές καπιταλιστικές κοινωνίες, είναι φανερό ότι τα όρια της κοινωνίας έχουν μετακινηθεί, ενσωματώνοντας μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού (Sibley, 1997:69). Ο ταξικός διαχωρισμός δεν είναι πλέον η αποκλειστική αιτία του κοινωνικού και χωρικού αποκλεισμού στην πόλη. Η τοποθέτηση κοινωνικών ομάδων σε υπολειμματικούς χώρους βασίζεται στη φυλή, στο φύλο, στην ηλικία, στη σεξουαλική ταυτότητα, στην ψυχική και φυσική ανικανότητα. Μια νέα μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ευρύτερη σε σχέση με την αστική και εργατική τάξη της μαρξιστικής θεωρίας, περισσότερο πολύπλοκη και νεφελώδης την ίδια στιγμή γεννιέται.

Σήμερα, έχει πλέον αναπτυχθεί μία σημαντική βιβλιογραφία που αφορά ζητήματα ανισοτήτων και περιθωριοποίησης στην πόλη, πάνω στα οποία συγκροτούνται οι γεωγραφίες του αποκλεισμού. Πυρήνας των γεωγραφιών αυτών είναι η θεώρηση ότι «σημαντικά χωροκοινωνικά ζητήματα αποτελούν οι όψεις της πραγματικότητας, τις οποίες αγνοεί κανείς, ιδιαίτερα αν είναι λευκός, ενήλικος, άνδρας, μεσοαστός, και οι οποίες συμβάλλουν στην καταπίεση και τον αποκλεισμό άλλων κοινωνικών ομάδων» (Sibley, 1997: 10).

Τα παιδιά αποτελούν μία από τις μειονότητες που είναι αθέατες στη δημόσια ζωή και αμέτοχες στη λήψη των αποφάσεων στο χώρο της πόλης, συγκροτώντας μία νέα γεωγραφία του αποκλεισμού. Το δράμα όσων ασχολούνται με το σχεδιασμό αναμφίβολα αντανακλά τις κυρίαρχες αντιλήψεις μιας κοινωνίας, στην οποία οι περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες δεν λαμβάνονται υπόψη. Τα παιδιά είναι αόρατα στο αστικό τοπίο. Στην καλύτερη περίπτωση, έχουν πρόσβαση σε κάποιον ειδικά σχεδιασμένο χώρο, κατά κύριο λόγο σε μια παιδική χαρά, διαφορετικά αναγκάζονται να ενσωματωθούν στο ξένο περιβάλλον του κόσμου των ενηλίκων (Matthews, 1995: 457), μετακινούμενα πάντα με συνοδεία από τον ένα χώρο αποκλεισμού στον άλλο.

Αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αποφασιστικά την πρόσβαση των παιδιών στις ελευθερίες μιας δημοκρατικής κοινότητας. Όταν τα παιδιά αποκλείονται από τη δημόσια ζωή, δεν στερούνται μόνο τα πολιτικά τους δικαιώματα. Η περιθωριοποίησή τους δεν βοηθά στην ανάπτυξή τους σε ενεργούς πολίτες οι οποίοι συμμετέχουν στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους (Sutton and Kemp, 2002).

Αντίθετα με άλλες περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, τα παιδιά σε πολλές δυτικές κοινωνίες δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο διάλογο για τις ανάγκες της κοινότητάς και του περιβάλλοντός τους. Υπό αυτή την έννοια, τα παιδιά βρίσκονται σε μία ιδιαίτερη θέση αποκλεισμού. Η κυρίαρχη ιδεολογία μαζί με τις πρακτικές και τις διαδικασίες περιθωριοποίησης καθιερώνουν το χωρο-κοινωνικό αποκλεισμό και την έλλειψη συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο - καθεστώς απαράδεκτο για μία δημοκρατική κοινωνία (Matthews, 2001:16).

2. Η κοινωνική έρευνα για τα παιδιά

Η παιδική ηλικία αποτελεί κατασκευή των δυτικών κοινωνιών (Aries, 1962). Δεν είναι όμως παντού τα παιδιά στο περιθώριο. Σε πολλές κοινωνίες εκτός δύσης, τα παιδιά, από τα δέκα τους χρόνια, παίρνουν ενεργό μέρος στην καθημερινή ζωή. Αντίθετα, στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες κοινωνίες τα παιδιά δεν συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή μέχρι την ενηλικίωσή τους (Hart, 1992).

Μία από τις συνέπειες της κατασκευής της παιδικής ηλικίας και της θεώρησής της όχι ως μίας αυτόνομης ηλικιακής φάσης, αλλά ως ένα στάδιο κοινωνικοποίησης που θα ολοκληρωθεί με την ενηλικίωση, είναι ότι η έρευνα για τα παιδιά δεν χαιρεί εκτίμησης και προσοχής όπως άλλα πεδία. Η κοινωνική ομάδα των παιδιών υπήρξε άορατη στο παρελθόν, ακόμα και στην έρευνα που αφορούσε τη διερεύνηση των βιωμάτων τους (Holloway and Valentine, 2000: 5).

Σήμερα, οι ερευνητές αντιμετωπίζουν την απουσία των παιδιών από την κοινωνική έρευνα ως διπλή πρόκληση. Αφενός, τοποθετούν το ζήτημα της παιδικής ηλικίας στο προσκήνιο και πιστεύουν ότι η κατασκευή της και η αμφισβήτησή της αξίζουν ακαδημαϊκής προσοχής. Αφετέρου, θεωρούν τα παιδιά ενεργούς κοινωνικούς φορείς, πολίτες με δικαιώματα, και όχι ανθρωπίνα όντα σε ένα μεταβατικό στάδιο, υπόλογα στους ενήλικες (Holloway and Valentine, 2004: 5).

Χάρη στην προσπάθεια μεμονωμένων ερευνητών, έχει παραχθεί μία μικρή αλλά σημαντική βιβλιογραφία για το περιβάλλον των παιδιών, η οποία χρονολογείται από τη δεκαετία του '70 και βασίζεται στη διερεύνηση της κατανόησης του χώρου από τα παιδιά, καθώς και της πρόσβασης, της χρήσης και της οικειοποίησής τους με το χώρο (Holloway and G. Valentine, 2004:7). Στην παραγωγή της βιβλιογραφίας αυτής συμβάλλει η θεωρητική και εμπειρική έρευνα που εκπονείται σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους - στη Γεωγραφία, την Κοινωνιολογία, την Περιβαλλοντική Ψυχολογία, την Αρχιτεκτονική, την Ανθρωπολογία, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κ.ά.

3. Η ανάγκη για μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα

3.1 Η κριτική κοινωνική έρευνα

Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες με επίκεντρο το περιβάλλον των παιδιών αφορούν τη μικροκλίμακα του σπιτιού, της παιδικής χαράς, του σχολείου. Μικρότερη έμφαση δίνεται στη σχέση των παιδιών με το δημόσιο χώρο, και ακόμα λιγότερη στην αναγκαιότητα συμμετοχής τους στο σχεδιασμό του περιβάλλοντός τους (ενδεικτικά Ward, 1977, Moore, 1978, Hart 1992, 1995, 1997, Matthews, 2001, Chawla, 2002).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών για τα παιδιά στηρίζεται σε έναν τύπο έρευνας «από μακριά», όπου τον έλεγχο έχουν οι ενήλικες (Hart, 1992:15). Η έρευνα, όμως, δεν πρέπει να αποτελεί μία δραστηριότητα της μειοψηφίας, αλλά το εναρκτήριο σημείο όλων των πολιτών για την κριτική διερεύνηση των συνθηκών ζωής τους, ως βάση για τη δράση τους με σκοπό την αλλαγή (Hart, 1997:91).

Υπάρχει πλέον η πεποίθηση ότι η έρευνα για τα παιδιά δεν μπορεί να στηριχθεί στην παραδοσιακή προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, η οποία βασίζεται στη διερεύνηση της ζωής των παιδιών και στην αναφορά των προβλημάτων στις αρχές με την ελπίδα ότι αυτά θα λυθούν. Υπάρχει ανάγκη για μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, όπου τα παιδιά θα εκπαιδεύονται στο να επηρεάζουν τις συνθήκες που ζουν, έτσι ώστε σταδιακά να αρχίζουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στη δημιουργία κοινοτήτων διαφορετικών αυτών που παρέλαβαν (Hart, 1995, 1997). Βασικός στόχος μιας τέτοιου είδους κοινωνικής έρευνας είναι η ενίσχυση της αυτονομίας και της χειραφέτησης των παιδιών, ώστε η άρση της περιθωριοποίησης των παιδιών στο χώρο και την κοινωνία της πόλης να λάβει χώρα από τα ίδια τα παιδιά.

Η διαδικασία αυτή παρουσιάζει σαφώς κοινά στοιχεία με τις «διαδικασίες διαφωτισμού» του Habermas (1972, 1974), με τις οποίες οι κοινωνικές ομάδες επιτυγχάνουν την αληθινή κατανόηση της κατάστασής τους στο δρόμο προς τη χειραφέτησή τους, καθώς και με τις θέσεις του Freire (1972) για τη χειραφέτηση των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Για τον Freire, η απόκτηση της ελευθερίας προϋποθέτει την κριτική εξέταση της ύπαρξης του ατόμου. Για την υπέρβαση της κουλτούρας της σιωπής, δεν αρκεί μόνο η εξάλειψη των εξωτερικών παραγόντων που τη δημιουργούν. Χρειάζεται και η αγωγή των καταπιεσμένων για να αποκηρύξει ο καταπιεζόμενος το είδωλο του καταπιεζόμενου το οποίο έχει ριζωθεί μέσα του.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης δεν μπορεί παρά να οδηγήσει στη χρήση της κριτικής ως μεθοδολογία έρευνας, και αυτό γιατί η προσέγγιση αυτή βρίσκεται στην υπηρεσία του χειραφετικού ενδιαφέροντος για ελευθερία και λογική αυτονομία. Η κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης, μια και η έρευνα για τα παιδιά περνάει κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, και κυρίως η χειραφετική της θεώρηση, δεν αρκείται στην ανάδειξη των κοινωνικών προβλημάτων και ζητημάτων και στη διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσω της εξέτασης της πρακτικής και του αυτοστοχασμού, αλλά επιζητά την αλλαγή των δομών και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:98). Συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν τα άτομα και να εξαλείψουν τις συνθήκες που διαστρεβλώνουν τον κριτικό στοχασμό και την αυτοαντίληψη (Carr and Kemmis, 1997:182). Είναι, στην ουσία, μια διαδικασία ενδυνάμωσης για τους συμμετέχοντες, που τους ωθεί να αναλάβουν δράση (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:98).

Η κριτική κοινωνική επιστήμη, ξεκινώντας από τα καθημερινά προβλήματα των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, με μέσο το διάλογο, σκοπεύει στην αυτοσυνείδηση και στην αυτογνωσία των υποκειμένων για τους κοινωνικούς περιορισμούς και τις δυνατότητες δράσης που διαθέτουν για να μπορέσουν να απελευθερωθούν (Comstock, 1982). Η κριτική κοινωνική επιστήμη είναι εκείνη που προχωράει πέρα από την απλή κριτική στην πολιτική πράξη. Μια μορφή πρακτικής στην οποία ο διαφωτισμός των ενεργούντων γίνεται άμεσα αντιληπτός μέσα στην ίδια την τροποποιημένη κοινωνική τους δράση. Η θεωρία και η πράξη ως σκέψη και δράση είναι ανάγκη να ενταχθούν στη διαλεκτική διαδικασία του στοχασμού, του διαφωτισμού και του πολιτικού αγώνα που διεξάγουν κάποιες κοινωνικές ομάδες για να πετύχουν τη χειραφέτησή τους (Carr and Kemmis, 1997:183).

4. Μια κοινωνική έρευνα για τα παιδιά προσανατολισμένη στη χειραφέτηση

4.1 Ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η έρευνα η οποία διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2004-2005, στο 89^ο Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στη δράση αποτελεί ένα παράδειγμα κριτικής έρευνας. Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός εναλλακτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο οποίο συμμετείχαν 60 παιδιά 9-12 χρόνων. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν εμπνευσμένη από την παιδαγωγική του Freire, όπου οι καταπιεζόμενοι ενδυναμώνονται και βοηθούνται να δράσουν, όπως επίσης και από τις ιδέες του Habermas για το διαφωτισμό των κοινωνικών ομάδων.

Σκοπός του εναλλακτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν η εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου και στη φροντίδα του περιβάλλοντος και η ενθάρρυνση της άρσης της περιθωριοποίησης των παιδιών στο χώρο και την κοινωνία της πόλης από τα ίδια τα παιδιά. Ένα από τα ερωτήματα της έρευνας, στο πλαίσιο της κριτικής κοινωνικής έρευνας, αφορούσε τη διερεύνηση της διαδικασίας με την οποία τα παιδιά οδηγούνται στη δράση, καθώς και τις βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός διαφορετικού τύπου γνώσης που έχει σχέση με τη δράση και τη χειραφέτηση.

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι ιδέες των παιδιών τοποθετήθηκαν στο επίκεντρο. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα βασίστηκαν σε ένα συνδυασμό της έρευνας

δράσης με μεθόδους συμμετοχικού σχεδιασμού ειδικές για παιδιά, οι οποίες στηρίζονται σε μορφές τέχνης, και συγκεκριμένα τη συγγραφή ιστοριών, τη φωτογραφία και το περιβαλλοντικό δράμα. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τις αντιλήψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους για το αστικό περιβάλλον και μέσα από αυτή τη διαδικασία να ενεργοποιηθούν ενάντια στην περιθωριοποίησή τους (Tsevreni, 2007).

Στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά ήταν αντίθετα σε οποιαδήποτε πιθανότητα δράσης. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία, συνειδητοποίησαν την περιθωριοποίησή τους και στη συνέχεια περνώντας από τα διάφορα στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος και κατακτώντας δεξιότητες που σχετίζονται με τη δράση και τη χειραφέτηση αποφάσισαν να δράσουν. Οι δράσεις οι οποίες επέλεξαν περιλάμβαναν τη δημιουργία ενός βιβλίου με τις ιδέες τους, το οποίο κατέθεσαν στο Δήμο Αθηναίων και την προετοιμασία μίας παρουσίασης της δουλειάς τους στους συμμαθητές τους, τους γονείς και τους δασκάλους (Tsevreni, 2007).

Ένα ακόμα ερωτήματα της έρευνας το οποίο αφορούσε τη μεθοδολογία της έρευνας περιλάμβανε τη διερεύνηση των διαστάσεων μίας ριζοσπαστικής κοινωνικής έρευνας η οποία συμβάλει στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων να δρουν και να επηρεάζουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν, καθώς και του ρόλου του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας. Η έρευνα στηρίχθηκε στο διάλογο με τα παιδιά, σε μία συμμετοχική διαδικασία συνδιαμόρφωσης της έρευνας, της γνώσης και της δράσης. Αυτό επιτεύχθηκε με την παροχή «εξουσίας» στα παιδιά και με τον περιορισμό του ερευνητή στο ρόλο του συντονιστή, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

4.2 Τα παιδιά ως ερευνητές

Στην παραδοσιακή κοινωνική έρευνα, οι ερευνητές δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας στην ερευνητική διαδικασία, εν μέρει επειδή φοβούνται ότι έτσι θα δημιουργηθεί ρήξη στις σχέσεις εξουσίας που κάνουν εφικτή την ερευνητική διαδικασία. Η συμμετοχή των πολιτών αντικαθίσταται από υποσχέσεις για τη χρησιμότητα της έρευνας στο μέλλον και την επικράτηση του μύθου ότι η επιστήμη είναι η καλύτερη εγγύηση για την πρόοδο (Schratz and Walker, 1995: 124).

Στα προγράμματα εκπαίδευσης και δράσης με προοπτική το διαφωτισμό, πηγή είναι οι συμμετέχοντες και όχι ο ερευνητής (Carr and St. Kemmis, 1997:212). Στην έρευνα που διεξήχθη, τα παιδιά συμμετείχαν ουσιαστικά σε όλα τα στάδια της, από τον καθορισμό του προβλήματος και τη συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυση των δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων για δράση (Hart, 1997).

Τα παιδιά θεωρήθηκαν συνερευνητές στην ερευνητική διαδικασία και συνοδοιπόροι στην παραγωγή της γνώσης, αλλά και στη δράση με σκοπό την αλλαγή. Έτσι, είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν δεξιότητες που ξεπερνούν τα στενά «όρια» της ερευνητικής διαδικασίας και αφορούν πλέον το ρόλο τους ως ενεργά μέλη των κοινοτήτων και του περιβάλλοντός τους.

4.3 Ο ερευνητής

Τόσο στη θετικιστική όσο και στην ερμηνευτική προσέγγιση της έρευνας για τα παιδιά, ο ερευνητής βρίσκεται έξω από την κατάσταση που μελετάει και υιοθετεί μια αποστασιοποιημένη στάση, η οποία δεν περιλαμβάνει την κριτική αξιολόγηση και την αλλαγή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η πραγματικότητα περιγράφεται με ουδέτερο και αδιάφορο τρόπο (Carr and Kemmis, 1997:137). «Η κριτική κοινωνική επιστήμη προχωράει πέρα από την τάση της ερμηνευτικής κοινωνικής επιστήμης να εφησυχάζει με την ανάδειξη μάλλον παρά με την υπέρβαση των κοινωνικών προβλημάτων και ζητημάτων» (Carr and Kemmis, 1997:184).

Οι οντολογικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι οποίες και κατηύθυναν την έρευνα

αυτή συνοψίζονται στην πίστη ότι ο κόσμος δεν είναι κάπου έξω και μακριά και δεν υπάρχει η ανάγκη να μελετηθεί και να αναλυθεί. Αντίθετα, ο ερευνητής αποτελεί ισότιμο μέλος της κοινότητας στην οποία εκπονεί την έρευνα, και αλληλεπιδρά με αυτήν (McNiff and Whitehead, 2006:10, 23, Κυριαζή, 2001:44). Η αλληλεπίδραση μάλιστα αυτή, στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρήθηκε ότι μπορεί να μετουσιωθεί σε συνεργατική παραγωγή γνώσης αλλά και σε δράση και αλλαγή.

Σκοπός της έρευνας δεν ήταν η παρατήρηση και η καταγραφή «από μακριά» των εμπειριών, των αντιλήψεων και των προβλημάτων που έχουν τα παιδιά, αλλά η συμμετοχή σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συσχετισμού με τα παιδιά. Η έρευνα, έτσι, δεν αποτέλεσε μία απρόσωπη καταγραφή στοιχείων, αλλά μία συμμετοχική διαδικασία ανακάλυψης και συνδιαμόρφωσης εμπειρίας, γνώσης και αλλαγής.

Η έρευνα εξελίχθηκε μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, όπου τα παιδιά είχαν μεγάλα περιθώρια λήψης αποφάσεων και δράσης. Έμφαση δόθηκε στη διαμόρφωση των συνθηκών για τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδυνάμωσης (Hart, 1992), όπου τα παιδιά θα βοηθούνταν να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και να προβούν σε δράσεις με σκοπό την αλλαγή.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ο ρόλος του ερευνητή περιορίστηκε σε αυτόν του συντονιστή της διαδικασίας. Ο ερευνητής, κατά τους Carr and St. Kemmis (1997:186), αποτελεί την κοινωνικοπολιτική εκδοχή του ψυχαναλυτή. Ο Habermas, άλλωστε, έχει παρομοιάσει το ρόλο της κριτικής κοινωνικής επιστήμης με το ρόλο της ψυχανάλυσης. Στη ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, όπως και στην ψυχανάλυση, σκοπός είναι το άτομο να μπορέσει μέσα από τη δική του τροποποιημένη αυτοαντίληψη να ερμηνεύσει τον εαυτό του ή την κατάσταση του διαφορετικά και να αλλάξει τις συνθήκες που το καταπιέζουν (Carr and Kemmis, 1997:186, 212).

4.4 Διαμορφώνοντας μία νέα γνώση για τη χειραφέτηση

Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στην έρευνα ήταν ευαίσθητες στο να καταγράψουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των παιδιών. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις μεθόδους, κυρίως χάρη στη χρήση της τέχνης ως μέσο για κοινωνική δράση, η οποία έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν ανοιχτά και ελεύθερα.

Η διαδικασία έκφρασης και επικοινωνίας των ιδεών των παιδιών για το αστικό περιβάλλον βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν και να θεμελιώσουν τις απόψεις τους, να συνειδητοποιήσουν την περιθωριοποίησή τους και να αναπτύξουν ένα συλλογικό πλαίσιο ιδεών. Έτσι, πέρασαν στη διαδικασία ενεργοποίησης, όπου αποκτώντας τη χαμένη αυτοπεποίθησή τους και την πίστη ότι έχει σημασία η φωνή τους και το δικαίωμά τους να λαμβάνουν μέρος στο δημόσιο διάλογο για την πόλη, και διαμορφώνοντας συγκεκριμένο όραμα για το μέλλον της πόλης, αποφάσισαν να δράσουν.

Η απόφαση των παιδιών για δράση αποτέλεσε τη μεγαλύτερη επιτυχία της ερευνητικής διαδικασίας. Η εμπειρία μιας άμεσα δημοκρατικής διαδικασίας, η οποία επέτρεψε στα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητά τους να στοχάζονται πάνω στα ζητήματα των κοινοτήτων τους, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, συνέβαλλε στη διαμόρφωση της γνώσης για τη χειραφέτηση.

Η γνώση αυτή είναι τελείως διαφορετική από τον παραδοσιακό τύπο γνώσης που μεταδίδεται στο σχολείο, ο οποίος συμβάλλει στην αναπαραγωγή πολιτών με αξίες και δεξιότητες κατάλληλες για τη συντήρηση των ιεραρχικών σχέσεων που υπαγορεύουν οι κατεστημένες δομές εξουσίας. Η γνώση για τη χειραφέτηση προήλθε εδώ από έναν τελείως διαφορετικό δρόμο, αυτόν της έκφρασης και επικοινωνίας των βιωμάτων, του κριτικού

στοχασμού και της δράσης, και βοήθησε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία που έχει η συμμετοχή τους στα ζητήματα που τα αφορούν. Η γνώση αυτή συνοψίζεται στα παρακάτω λόγια της Χρυσάνθης (ΣΤ Δημοτικού): «Έμαθα πως μπορώ να λέω τη γνώμη μου. Και πως μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό».

Αντί επιλόγου

Από τη διαμόρφωση της νέας γεωγραφίας του αποκλεισμού που αφορά την κοινωνική ομάδα των παιδιών, περνάμε σήμερα στην ανάγκη για μία ριζοσπαστική κοινωνική έρευνα, όπου τα ίδια τα παιδιά βοηθούνται να συνειδητοποιήσουν και να δράσουν ενάντια στους παράγοντες που παράγουν και αναπαράγουν τον κοινωνικό και χωρικό αποκλεισμό τους στην πόλη. Ο γεωγράφος Hart (1995) προτείνει να περάσει η έρευνα με τα παιδιά από μια πεπαλαιωμένη προσέγγιση που βασίζεται στον πλήρη «προστατευτισμό» των παιδιών σε μια προσέγγιση που στηρίζεται στην παροχή εξουσίας στα παιδιά. Πολλοί από τους παράγοντες που μειώνουν την ποιότητα ζωής των παιδιών στην πόλη πρέπει να αλλάξουν από τα ίδια τα παιδιά.

Η έρευνα με επίκεντρο τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και τη διαχείριση των κοινοτήτων και του περιβάλλοντός τους έχει αρχίσει πλέον να αναπτύσσεται δυναμικά. Παρόλα αυτά, λίγες είναι οι έρευνες που τοποθετούν το ζήτημα των παιδιών στο ευρύτερο πλαίσιο της περιθωριοποίησης των κοινωνικών ομάδων στο αστικό περιβάλλον και της λειτουργίας της πόλης και το συνδέουν με μία ευρύτερη επιστημολογική και παιδαγωγική παράδοση που έχει ήδη αναπτυχθεί για το σκοπό αυτό. Οι περισσότερες εξαντλούνται στην παραγωγή τεχνικών εργαλείων για τη συμμετοχή των παιδιών στον αστικό σχεδιασμό και σε αποσπασματικές εφαρμογές τους. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ότι οι ερευνητές που κάνουν το αποφασιστικό βήμα να διερευνήσουν το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό του χώρου και στη φροντίδα του περιβάλλοντος, είναι σαν να ξεκινούν την προσπάθειά τους από το μηδέν. Αναπτύσσουν και αξιολογούν νέες, εξειδικευμένες μεθόδους, χωρίς να τις συνδέουν με ένα ευρύτερο επιστημολογικό και ιδεολογικό πλαίσιο.

Η συμμετοχή όλων των πολιτών, και ιδιαίτερα των μειονοτήτων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα δίκαιο αστικό σχεδιασμό και για την αποκατάσταση της σχέσης ανθρώπου-φύσης. Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες τους και να δρουν ενάντια στην περιθωριοποίησή τους στην πόλη, και μέσα από το πλαίσιο της ριζοσπαστικής κοινωνικής έρευνας. Μιας κοινωνικής έρευνας η οποία βασίζεται σε έναν ισότιμο διάλογο ερευνητή-υποκειμένων της έρευνας, σε μία πορεία συνδιαμόρφωσης της γνώσης και της δράσης.

Η έρευνα είναι αναπόφευκτα μία κοινωνική δραστηριότητα και συνεπώς εμπεριέχει την έννοια της πολιτικής δράσης (Schratz and Walker, 1995:124). Η κοινωνική έρευνα η οποία δεν αρκείται στην παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων, αλλά ενισχύει τη συμμετοχή των πολιτών είναι σε θέση να προκαλέσει σημαντικό ρήγμα στον αποκλεισμό και να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία αταξικών, δίκαιων και αλληλέγγυων κοινωνιών.

Βιβλιογραφία

Βρυχεία, Α. (1998). Κρίση «κατοίκησης» / χωρικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός στο Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Carr, W. and Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. Αθήνα: Κώδικας.

Κατσαρού, Ε. και Τσαφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

Κυριαζή, Ν. (2004). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood. A social History of Family Life*. London: Jonathan Cape.

Comstock, D. (1982). A method for critical research. In Bredo, E. and Feinberg, W. *Knowledge and Values in Social Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.

Chawla, L. (2002). *Growing Up in an Urbanising World*. London: Unesco Publishing/Earthscan Publications.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Transl. J.J. Shapiro. London: Heinemann.

Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. Transl. J.Viertel. London: Heinemann.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef.

Hart, R. A. (1995). *Children as the makers of a new Geography*. http://weg.gc.cuny.edu/che/cerg/publications/papers_and_monographs/papersmono-env_learning_index.htm.

Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental care*. London: Unicef.

Holloway, S.L. and Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 34, 763-783.

Kemmis, St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.

Kemmis, St. & McTaggart, R. (2001). Participatory action research, in: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds) *The Handbook of qualitative research*. CA: Thousand Oaks.

Malone, K. (2007). Environmental education researchers as environmental activists. *Environmental Education Research*, 12 (3-4), 375-389.

Matthews, H. (2001). *Children and Community Regeneration. Creating better neighbourhoods*. London: Save the Children.

Mc Niff, J. and Whitehead, J. (2006). *Action Research Living Theory*. London: Sage Publications.

Moore, R. C. (1986). *Childhood's domain: Play and Place in Child Development*. London: Croom Helm.

Schatz, M. and Walker, R. (eds) (1995). *Research as social change: new opportunities for qualitative research*. London: Routledge.

Sibley, D. (1997). *Geographies of Exclusion*. London and New York: Routledge.

Sutton, S. E. and Kemp, s. P. (2002). Children as Partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology* 22, 171-189.

Tsevreni, I. (2007). Children consult us about the city. A case of participatory research and planning in the urban environment. 2nd International Conference on Managing Urban Land, Stuttgart, 25-27 April 2007.

Ward (1978). *The Child in the City*. New York: Pantheon Books.