



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ
& ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ e-ΜΟΡΦΕΣ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΥΤΑΞΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-
ΜΑΘΗΤΗ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ *ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ*
*ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ***

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ

ΜΠΟΥΤΣΙΚΟΣ ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΗΣ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ

ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Διαγράμματα, Πίνακες	5
Συνομογραφίες	6
Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	17
1. Η ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ (<i>citizenship</i>).....	17
1.1. Ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο.....	17
1.2. Εθνικό νομοθετικό πλαίσιο.....	19
2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ.....	23
2.1. Οργάνωση και διοίκηση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις.....	23
2.2. Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα και η οργανωτική εκδοχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	28
2.3. Λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα.....	33
2.4. Το γραφειοκρατικό φαινόμενο στο ελληνικό σχολείο.....	35
3. ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΠΛΕΓΜΑ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ: ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ.....	37
3.1. Η διαμόρφωση των σχέσεων στο σχολείο μέσω των μοντέλων εξουσίας και ηγεσίας.....	37
3.2. Η αρχιτεκτονική ως ρύθμιση: η περίπτωση του σχολικού χώρου...	40
3.3. Ο σχολικός χρόνος ως ρυθμιστικός παράγοντας των εκπαιδευτικών σχέσεων.....	42
3.4. Η συμβολή του κανόνα στη ρύθμιση των σχέσεων.....	44
3.5. Η απόκλιση από τον κανόνα ως μορφή νοηματοδότησης των κοινωνικών σχέσεων.....	47
3.6. Οι κυρώσεις στους Ε.Κ. ως περιπτώσεις συγκαλυμμένου κοινωνικού ελέγχου.....	50

3.7. Ανάθεση ρόλων και συγκρότηση ταυτοτήτων μέσω των Ε.Κ.....	52
3.8. Το θεσμικό πρόταγμα για πειθαρχία και η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	55
4. ΑΠΟ ΜΙΑ ΑΝΙΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑΣ.....	59
4.1. Η διαχείριση των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.....	59
4.2. Οι εσωτερικοί κανονισμοί των σχολείων υπό το πρίσμα του ελέγχου και της αξιολόγησης.....	62
4.3. Κανονισμοί λειτουργίας σχολικών μονάδων: ευκαιρία για συμμετοχική δημοκρατία ή κορύφωση της γραφειοκρατικής πρακτικής;.....	67
4.4. Οι Ε.Κ. ως μια μορφή ανάπτυξης της σχέσης με το νόμο.....	72
Β. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	77
5. ΣΤΟΧΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	77
5.1 Ερευνητικός στόχος.....	77
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	78
5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	79
5.4 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας.....	79
5.5 Περιγραφή του εργαλείου της έρευνας.....	79
5.6 Περιγραφή του δείγματος.....	82
5.7 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας.....	83
5.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μεθόδων της έρευνας.....	83
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	84
6.1 Μέριμνα για εξασφάλιση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας.....	85
6.2 Το ρυθμιστικό πλαίσιο της συμπεριφοράς των μαθητών.....	90
6.3 Σχολείο «ανοιχτό» στην κοινωνία;.....	95
6.4 Η διαχείριση της ετερότητας και το διακύβευμα της αξιολόγησης μέσα στους Ε.Κ.....	99
6.5 Πως οι σχολικές διαδικασίες λήψης απόφασης επηρεάζουν τη συγκρότηση της πολιτειότητας (<i>citizenship</i>);.....	103
6.6 Ο σχολικός χώρος και ο σχολικός χρόνος μέσα από το πρόταγμα για πειθαρχία.....	107

6.7 Το νόημα του κανόνα και η ταξινόμια των κυρώσεων.....	109
6.8 Ανάθεση ρόλων για την επίτευξη πειθαρχίας.....	115
Γ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
7.1 Συζήτηση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	121
7.2 Συμπεράσματα.....	136
7.3 Προτάσεις.....	137
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Δείγμα Ε.Κ.....	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Δείγμα Ε.Κ.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Πίνακας Ι.....	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Αναλυτικός Πίνακας ΙΙ.....	181

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της κοινωνικής διάστασης του κανόνα (σ. 46)

Διάγραμμα 2: Σχηματική αναπαράσταση της δομικής αντίθεσης ελέγχου και αξιολόγησης (σ. 64)

Διάγραμμα 3: Πρώτη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α) (σ. 121)

Διάγραμμα 4: Σχηματική αναπαράσταση του «*συνδρόμου του Πινόκιο*» (σ. 125)

Διάγραμμα 5: Δεύτερη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α) (σ. 126)

Διάγραμμα 6: Τρίτη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α) (σ. 128)

Διάγραμμα 7: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (β) (σ. 130)

Διάγραμμα 8: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (γ) (σ. 132)

Διάγραμμα 9: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (δ) (σ. 133)

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας I: Συνολική παρουσίαση των αναφορών ανά κατηγορία και επιμέρους κατηγορίες (σ. 160)

Αναλυτικός Πίνακας II: Συχνότητα εμφάνισης Ε.Κ., νοηματικών ενοτήτων και σειρών ανά κατηγορία και επιμέρους κατηγορίες (σ. 181)

Συγκεντρωτικός Πίνακας III: Συχνότητα εμφάνισης Ε.Κ., νοηματικών ενοτήτων και σειρών ανά κατηγορία (σ. 86)

Συγκριτικός Πίνακας IV: Σημεία συσχέτισης ανάμεσα στο Μύθο του Πινόκιο και στο είδωλο του μαθητή (σ. 123)

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

PDF	: Portable Document Format
PNG	: Image File Format
A.E.E.	: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
αρ.	: άρθρο
αριθμ.	: αριθμός
βλ.	: βλέπε
ΓΕ.Λ.	: Γενικό Λύκειο
Ε.Ε.	: Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.	: Εσωτερικός Κανονισμός
Ε.Κ.Π.Α.	: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΠΑ.Λ.	: Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑ.Σ.	: Επαγγελματική Σχολή
Ι.Ε.Π.	: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κεφ.	: Κεφάλαιο
κ.λπ.	: και τα λοιπά
κ.ο.κ.	: και ούτω καθεξής
κ.τ.ό.	: και τα όμοια
ν.	: νόμος
παρ.	: παράγραφος
Π.Δ.	: Προεδρικό Διάταγμα
π.χ.	: παραδείγματος χάριν
τ.	: τόμος
τευχ.	: τεύχος
Τ.Π.Ε.	: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
Υ.Α.	: Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.	: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται μέσω των εσωτερικών κανονισμών (στο εξής Ε.Κ.) η κανονιστική ευταξία της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα των διακριτών ρόλων και της αμοιβαιότητας των δικαιωμάτων των συντελεστών της εκπαίδευσης. Στόχος της εργασίας δηλαδή είναι η ανάδειξη των προτύπων κανονιστικής ευταξίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα πρότυπα αυτά σημασιοδοτούν την κοινωνική αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου μέσα στο σχολείο. Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το ζήτημα της κανονιστικής ευταξίας υπό το πρίσμα της δεδομένης αξιολογικής σχέσης που χαρακτηρίζει τη διεπαφή εκπαιδευτικού και μαθητή. Εγείρεται έτσι το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι Ε.Κ. πραγματεύονται την αμοιβαιότητα των δικαιωμάτων των δρώντων υποκειμένων του σχολείου μέσα και από μια θεσμική σχέση, όπου η άσκηση της κριτικής λειτουργίας και εξουσίας μέσω της αξιολόγησης είναι μονομερής. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διεξήχθη εμπειρική έρευνα με στόχο τη συλλογή περίπου εκατό (100) Ε.Κ. σχολικών μονάδων της επικράτειας, εκ των οποίων οι περισσότεροι προέρχονταν από τους νομούς Αργολίδας και Κορινθίας. Η υιοθετηθείσα μέθοδος είναι κατά βάση ποιοτική χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου. Το ενδιαφέρον όμως στράφηκε στην εξαγωγή ποσοτικών ευρημάτων τα οποία συμπλήρωναν και εμπλούτιζαν τον αρχικό ερευνητικό στόχο. Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε σε αυτοσχέδιες εσχάρες θεματικής και ερμηνευτικής ανάλυσης, οι οποίες κατασκευάστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι ανάλογα με τη μορφή που λαμβάνει ο Ε.Κ. κάθε σχολείου, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο σημασιοδοτείται η εικόνα του μαθητή και του εκπαιδευτικού, το είδος του σχολείου αλλά και το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα και στο νόμο. Καταδεικνύεται επίσης ότι η έννοια της πολιτειότητας (*citizenship*), ενώ παραμένει κεντρικός στόχος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τείνει να αντιμετωπίζεται ως μια δεξιότητα την οποία ο μαθητής υποχρεούται να κατακτήσει χωρίς άμεση βιωματική σχέση με τις δημοκρατικές πρακτικές, γεγονός που επιφέρει άμεσο αντίκτυπο στο ζήτημα της αυτοσυνειδησίας του. Καθοριστικότερος, όμως, για το ζήτημα της σύνταξης του Ε.Κ. προβάλλει ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως των κατεξοχήν φορέων της σχολικής εξουσίας μέσα από τις κοινωνικές σημασίες και αναπαραστάσεις που αναδεικνύει η

παρούσα ανάλυση. Αυτές, όμως, φαίνεται να μη συμπορεύονται πάντα με τις θεσμικές επιταγές της ευρωπαϊκής και εγχώριας νομοθεσίας. Ως αίτιο για την ανακολουθία αυτή παρουσιάζεται η αμετακίνητη επιδίωξη για σχολική πειθαρχία που μεταφράζεται κυρίως σε στοιχείο μονόπλευρου κοινωνικού ελέγχου. Η μονομέρεια αυτή υπονομεύει σαφώς την αμοιβαιότητα των δικαιωμάτων ισχυροποιώντας το πεδίο εκδήλωσης της σχολικής εξουσίας και μέσω της αξιολόγησης.

ABSTRACT

This dissertation explores the way the normative neatness of scholastic unit becomes meaningful through its internal regulations and under the prism of distinctive roles and the reciprocity of the rights of the educational factors. The aim of this study is the designation of normative neatness standards in the contemporary Greek School and the understanding of the way in which these standards signify the social interaction of the instructor and the trainee inside the school. This dissertation attempts to approach the issue of normative neatness under the prism of the provided relationship that characterizes the interface between the teacher and the student. This way there is one issue that rises; the one of the way in which the internal regulations discourse the reciprocity of the rights of the active subjects of the school through an established relationship, where the exertion of critical function and authority via evaluation is unilateral. The survey was conducted nationwide with great emphasis placed in the regions of Argolida and Korinthia using as a methodological tool the analysis of content. The data processing was based on improvised forms of thematic and interpretative analysis which were made in close connection with the questions asked. According to the findings of this research, it is evident that depending on the form that the internal school regulation takes decisive influence is exercised on the perception concerning the types of student and teacher, the kind of the school and the kind of the relationship as well that develops between human beings and the law. It is also denoted that the concept of citizenship tends to be faced as a skill which the student has to obtain without immediate relation to democratic functions and this is a fact which has direct impact on the issue of his self-conscience. Nevertheless, the most significant factor concerning the constitution of school internal regulation is the role of the instructors as the main school body through the social meanings and

depictions. These depictions, though, do not always seem to conform to the institutional constraints of the European and Hellenic legislation. The reason for this discrepancy seems to be the pursue for school discipline which basically equals to an element of unilateral social control. This prejudice undermines the reciprocity of rights strengthening the domain of school authority through evaluation.

Η παρούσα εργασία δε θα είχε συνταχθεί χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση και διαφωτιστική καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κυρίας Τσακίρη Δέσποινας. Σε αυτήν, στην υπομονή και στην ερευνητική της εμπειρία χρωστώ το τελικό αποτέλεσμα. Θερμές ευχαριστίες, επίσης, οφείλω και στον Λογιώτη Γεώργιο για το υλικό που μου εμπιστεύθηκε και το οποίο με βοήθησε να βελτιστοποιήσω σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη έρευνα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία κοινωνικής οργάνωσης. Συντίθεται από διακριτές κοινωνικές συλλογικότητες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) με ξεχωριστούς στόχους για καθεμιά αλλά και εξατομικευμένους μέσα σε κάθε συλλογικότητα. Ο δεδηλωμένος σκοπός της δράσης αυτών των συλλογικοτήτων, ο οποίος εντοπίζεται στο θεσμικό λόγο της σχολικής εκπαίδευσης, είναι η μόρφωση, η ηθική διαπαιδαγώγηση και η κατευθυνόμενη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Υπό αυτή την έννοια, οι εν λόγω συλλογικότητες θα πρέπει να λειτουργήσουν συντεταγμένα ως προς τους προκαθορισμένους αυτούς σκοπούς.

Για την απρόσκοπτη υλοποίηση των σκοπών αυτών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η τήρηση ορισμένων συνομολογημένων κανόνων, οι οποίοι συνιστούν αυτό που περιγράφει ο όρος «κανονιστική ευταξία». Μέσω αυτής εξασφαλίζεται η ευόδωση των στόχων του σχολείου και διευκολύνεται η λειτουργία της γόνιμης αλληλόδρασης όλων των συντελεστών που δρουν και συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Η ευταξία, λοιπόν, που προβάλλεται ως ο αναγκαίος όρος για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, εξασφαλίζεται και μέσα από μια σειρά κανονισμών υπό τον τίτλο «*Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Σχολικής Μονάδας*» (Ε.Κ.). Οι συντελεστές που επιφορτίζονται με την υποχρέωση της σύνταξης και τήρησής του, είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα εκφράζει όχι μόνο την εθνική πολιτική βούληση αλλά και την ταυτόχρονη προσπάθεια να συμβιβαστεί η εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική με τις επιταγές των συμπεφωνημένων νομοθετικών κειμένων με τους άλλους Ευρωπαίους εταίρους σχετικά με το θέμα της *πολιτειότητας* (*citizenship*). Από αυτή την άποψη η αντιπαραβολή ανάμεσα στη νομοθετική δεοντολογία ευρωπαϊκής προέλευσης και σε επιλεγμένα κείμενα Ε.Κ. των ελληνικών σχολείων θα είναι σε θέση να φανερώσει το είδος της σχέσης που συνάπτεται μεταξύ μιας υπερεθνικής (ευρωπαϊκής) και μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ελληνικής) και συγκεκριμένα αν η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συνάδει σε αυτόν τον τομέα με την οργανική λειτουργία της Ε.Ε. Επομένως, προσφέρεται η ευκαιρία να προσδιοριστεί σχετικά με τους Ε.Κ. ο βαθμός αφομοίωσης των ευρωπαϊκών πολιτικών στην ελληνική εκπαίδευση, επιλογή που διευρύνει τον ερευνητικό στόχο

της παρούσας εργασίας και τον συσχετίζει με τη λειτουργία τόσο της ελληνικής όσο και της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης.

Ένα σώμα, όμως, κανονισμών που υποτίθεται ότι παράγεται από τους κύριους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την εξομάλυνση των συγκρούσεων και την προαγωγή της μόρφωσης, της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης, σε καμία περίπτωση δεν είναι ανεξάρτητο από επιρροές μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι επιρροές αυτές προέρχονται από όσους σχεδιάζουν και αναλαμβάνουν την ευθύνη υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (κυβερνήσεις), από το υπαλληλικό προσωπικό που επιφορτίζεται με την ευθύνη της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής (εκπαιδευτικοί) και από την ομάδα-στόχο του ίδιου του εκπαιδευτικού φαινομένου (μαθητές). Οι συντελεστές αυτοί στο σύνολό τους διαμορφώνουν από πολλές απόψεις την οριστική μορφή των σχολικών κανονισμών, καθώς μέσω της ανάλυσης αποκρυσταλλώνονται οι κοινωνικές σημασίες που υποβαστάζουν τις εκφορές και τις αξίες των Ε.Κ.

Ο Ε.Κ. είναι επίσημο έγγραφο της σχολικής μονάδας, το οποίο προβλέπεται να κοινοποιείται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό προσωπικό και μαθητές) με σκοπό την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της. Βασίζεται σε συγκεκριμένες επιταγές θεσμικών κειμένων και αποτελεί, επομένως, τη συλλογική έκφραση της σχολικής κοινότητας αναφορικά με τους μηχανισμούς που ευθύνονται για τη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κοινωνικές σημασίες που σηματοδοτεί η ύπαρξη και λειτουργία του Ε.Κ. στο σχολείο, απηγούν ουσιαστικά την κανονιστική κωδικοποίηση της συνολικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η εν λόγω λειτουργία δεν είναι δυνατόν να εγκλωβιστεί στα ασφυκτικά όρια μιας τυπικά συντελούμενης διαδικασίας, διότι αναφέρεται σε υποκείμενα και στις σχέσεις που συνάπτονται ανάμεσά τους στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης και μακρόχρονης σχέσης, όπως είναι η σχολική εκπαίδευση. Στη ρύθμιση δηλαδή των σχέσεων αυτών συμπλέκονται και συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες – άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο σχετικοί με το σώμα των σχολικών κανονισμών. Τέτοιοι μπορεί να είναι η ευρύτερη σχολική νομοθεσία, οι ρητές και άρρητες εξουσιαστικές σχέσεις, το μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή, η ιδιαίτερη κουλτούρα του σχολείου, το σχολικό κλίμα κ.λπ.

Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων επηρεάζει οπωσδήποτε την τελική μορφή ενός Ε.Κ. με τρόπο πολυπρισματικό και ταυτόχρονα καθορίζει τις διαδρομές που θα

διαδραματίσει ο ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναπόφευκτα επηρεάζονται από το πλέγμα αλλά και το πνεύμα των κανόνων, όταν καλούνται να αξιολογήσουν εξατομικευμένα τη μαθητική επίδοση μέσα στο σχολείο. Η σχέση αυτή περιγράφεται ως αμφίδρομη. Ο μαθητής δηλαδή επιχειρεί συχνά να ορίσει την ταυτότητά του μέσα από την κρίση του διδάσκοντος, τη στιγμή που και ο εκπαιδευτικός εισπράττει μια εκδοχή της επαγγελματικής εικόνας του εαυτού του μέσα από την πρόοδο του μαθητή. Η αξιολογική αυτή διάσταση της σχέσης τους καθορίζεται αναπόφευκτα και από το σχολικό κανονιστικό πλαίσιο, κάποτε μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που ο σχολικός έλεγχος και η βαθμολογία λειτουργούν ως μια κατάσταση καθρέφτη (*situation de miroir*), με την έννοια ότι η μέτρηση του άλλου καταλήγει να είναι μέτρηση του ίδιου του εαυτού (Τσακίρη, 2007). Έτσι, τα αποτελέσματα αυτής της ιδιότυπης μέτρησης μπορούν να επαναπροσδιορίσουν το πνεύμα συλλογικότητας μέσα στο σχολείο, το βαθμό (αν)ισοτιμίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τις παγιωμένες δημοκρατικές πρακτικές.

Από αυτή την άποψη η σχέση ανάμεσα στο διαμορφωμένο κανονιστικό πρότυπο και στην αξιολόγηση παράγει κάποτε εντελώς διαφορετικές εκδοχές εκπαιδευτικής αλληλόδρασης και διαμορφώνει αναπόφευκτα το είδος της αξιολογικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι, επομένως, ενδιαφέρον να ερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό μέσα από τους Ε.Κ. ρυθμίζεται η εξουσιαστική σχέση που εγκαθίσταται μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να διευκολύνεται η εγκαθίδρυση της αμοιβαιότητας των δικαιωμάτων. Αναμένεται δηλαδή να ερευνηθεί εάν η αξιολόγηση των μαθητών επιδιώκει τη λογική της νοηματοδότησης ξεφεύγοντας από την εξεταστική ομοιομορφία ή αν αντίθετα εγκλωβίζεται μέσα σε καθιερωμένα σχήματα προωθώντας προκατασκευασμένους τρόπους εξέτασης. Αυτό το δίλημμα αναμένεται να απαντηθεί π.χ. από τον έλεγχο της ρητής δήλωσης στους Ε.Κ. των μεθόδων προφορικής και γραπτής αξιολόγησης των μαθητών, από το εάν οι επιβραβεύσεις συνδέονται με την επίδοση ή τη διαγωγή και από την πιθανή σύνδεση του στόχου για πειθάρχηση μέσω της βαθμολόγησης.

Με γνώμονα τα παραπάνω, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μιας έρευνας, σε επίπεδο διπλωματικής εργασίας, με θέμα τη μελέτη και ανάδειξη των προτύπων κανονιστικής ευταξίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με αναγνωρισμένη την ένταξή του στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον, και την ανάλυση του τρόπου ρύθμισης της άνιση αξιολογικής σχέσης εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου σε μια

εκπαιδευτική σχέση βασισμένη στην εταιρικότητα και αμοιβαιότητα (Τσακίρη, 2007). Από τη σχετική έρευνα αναμένεται να αποτυπωθεί η εικόνα του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου μολιασμένες από τις κοινωνικές σημασιοδοτήσεις τους. Σε πρακτικό επίπεδο αναμένεται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους υιοθετώντας την αναστοχαστική δράση. Έτσι, θα θεαθούν τον Άλλον ως ένα άτομο με δυνατότητα αυτόνομης λειτουργίας και θα θέσουν τις προϋποθέσεις της καθιέρωσης μιας σχέσης ισοτιμίας και αμοιβαίας υποστήριξης στο πεδίο του *διδάσκω-μαθαίνω*.

Οι εικόνες των διακριτών συντελεστών της εκπαιδευτικής σχέσης αναμένεται να διαφωτιστούν και με βάση το μερίδιο συμμετοχής τους στην εκπόνηση του Ε.Κ.. επειδή παρά τη διακηρυγμένη νομοθετική βούληση δεν εξασφαλίζεται πάντα στην πράξη και η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών. Ασφαλώς, ο Ε.Κ. ως προϊόν της οργανωτικής βούλησης στο χώρο του σχολείου εκφράζεται μέσα από την πυραμιδική μορφή διοίκησης: διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, με τη μεγαλύτερη ή μικρότερη συνδρομή άλλων περιφερειακών συλλογικών οργάνων (μαθητικές κοινότητες, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σχολική επιτροπή). Ο βαθμός συμμετοχής των συλλογικών αυτών φορέων διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και η σύνταξη και λειτουργία του Ε.Κ. ως αφορμή επαναδιαπραγμάτευσης των ενδοσχολικών σχέσεων, βρίσκονται στον πυρήνα του ενδιαφέροντός μας.

Ως απότοκος αυτής της μαθητικής συμβολής μπορεί να θεωρηθεί η ευκρινής σχέση των Ε.Κ. και της συμμόρφωσης της σχολικής κοινότητας με την ιδέα του νόμου, στοιχείο που συνιστά και την παράλληλη αφετηρία του προβληματισμού μας. Στο πλαίσιο αυτό ο λειτουργικός προορισμός των Ε.Κ. εκλαμβάνεται ως η έμπρακτη εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με τις δημοκρατικές διαδικασίες, η σταδιακή διαμόρφωση ελεύθερων συνειδήσεων (*democratic citizenship*) και η υιοθέτηση πρακτικών συλλογικού χαρακτήρα για την εμπέδωση της αξίας του συν-υπάρχειν. Αναμένεται, έτσι, τα κοινωνικά συμφραζόμενα που συγκροτούν την εικόνα των συντελεστών του εκπαιδευτικού φαινομένου, να συμβάλουν στην κατανόηση σχετικά με το πώς γίνεται αντιληπτή η ιδέα του νόμου ως εργαλείου ρύθμισης των σχέσεων και εμπέδωσης των δημοκρατικών πρακτικών.

Αυτό εδώ το σημείο συνιστά την απώτερη βλέψη του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος, για να διευκρινιστεί ο βαθμός επίτευξης των παραπάνω στόχων αλλά και να αποσαφηνιστεί εάν αποτυπώνονται συνολικά οι θεσμικές επιταγές ή εάν κατά

τη διαδικασία της «αναπλαισίωσης» τους (Bernstein, 1976) μεταβάλλεται και σε ποιο βαθμό η αρχική νομοθετική πρόθεση.

Το είδος, επομένως, των σχέσεων που ρυθμίζονται μέσω των Ε.Κ., είναι αυτό που αποτελεί και τον κεντρικό ερευνητικό στόχο της παρούσας εργασίας. Η ερευνητική μας προσοχή επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τρόπου σύνταξης και λειτουργίας των Ε.Κ. μέσα στο σχολείο ως αντιπροσωπευτικών κειμένων της θεσμικής απαίτησης για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και για ανάπτυξη της ιδιότητας της *πολιτειότητας* (*citizenship*). Η αναλυτική επεξεργασία των προτύπων κανονιστικής ευταξίας αναμένεται να φέρει στην επιφάνεια το είδος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε συσχέτιση με τη δεδομένη αξιολογική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή.

Η αποκωδικοποίηση των παραπάνω ζητημάτων οδηγεί σε μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων:

α) ποια είναι η εικόνα του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου, όπως αποτυπώνονται μέσα από τις κοινωνικές σημασιοδοτήσεις τους στους Ε.Κ.;

β) προσφέρεται ή όχι η δυνατότητα μέσα από τον Ε.Κ. η προκαταβολικά άνιση σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (λόγω της αξιολόγησης και της βαθμολογίας) να μεταβληθεί σε σχέση εταιρικότητας και άρα αμοιβαιότητας των δικαιωμάτων;

γ) οι Ε.Κ. διευκολύνουν όντως τη μέθεξη των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες ή λειτουργούν επενδυμένοι με έναν τυπικό γραφειοκρατικό μανδύα, χωρίς να προσφέρουν οτιδήποτε ουσιαστικό στη σχολική ζωή και στο κρίσιμο κεφάλαιο της βιωματικής δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης;

δ) Τα κείμενα των Ε.Κ. ρυθμίζουν και σε ποιο βαθμό τη σχέση των ατόμων με το νόμο;

Η επαρκής επιστημονική ανταπόκριση στα ερωτήματα αυτά απαιτεί την υιοθέτηση της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Για το λόγο αυτό, θα εστιάσουμε σε μια έρευνα αρχειακού υλικού μέσω της ενδελεχούς επεξεργασίας ενός σώματος κειμένων Ε.Κ. με το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου.

Η δομή της παρούσας εργασίας έχει διαμορφωθεί ως εξής: στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο δεύτερο εκτίθενται η μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά ευρήματα και στο τρίτο μέρος ακολουθεί συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η καταγραφή των συμπερασμάτων και η διατύπωση ορισμένων προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Στο θεωρητικό μέρος εκτίθεται η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος. Αρχή γίνεται στο πρώτο κεφάλαιο *«νομοθετικό πλαίσιο για τους εσωτερικούς κανονισμούς»*, όπου μελετώνται σε αντιπαραβολή τόσο το ευρωπαϊκό όσο και το εγχώριο νομοθετικό καθεστώς, μέσα από το οποίο συγκροτείται η θεσμική απαίτηση για ρύθμιση των σχέσεων με βάση ένα αμοιβαία αναγνωρισμένο κανονιστικό πλαίσιο. Η συγκριτική τους παρουσίαση αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού *«αναπλασίωσης»* (Bernstein, 1976) των ευρωπαϊκών επιταγών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο *«η οργάνωση στην εκπαίδευση»* με μια παρουσίαση των θεωριών για την οργάνωση και τη διοίκηση με εξειδίκευση στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια διερευνάται η ίδια η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα με έμφαση μάλιστα στο γραφειοκρατικό φαινόμενο.

Στο τρίτο κεφάλαιο *«το ιδεολογικό περίπλεγμα της πειθαρχίας: ανάδειξη θεωρητικών ζητημάτων»* επιχειρείται η διεξοδική κοινωνιολογική διαπραγμάτευση των ζητημάτων που σχετίζονται με το πρόταγμα για σχολική πειθαρχία. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι όψεις του φαινομένου της πειθαρχίας σε σχέση με τη διαμόρφωση των σχέσεων, την καθυπόταξη των μαθητών, τη νοηματοδότηση των συμπεριφορών, τις μορφές κοινωνικού ελέγχου, τη συγκρότηση των ταυτοτήτων και την τελική διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο *«από μια άνιση αξιολογική σχέση σε μια σχέση εταιρικότητας και αμοιβαιότητας»* φωτίζεται το ευαίσθητο θέμα των συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα, που είναι και το επίκεντρο ενδιαφέροντος κάθε Ε.Κ. Ακολουθεί η εξέταση των εννοιών του ελέγχου και της αξιολόγησης σε σχέση με την απαίτηση για ευταξία στο σχολείο. Τέλος, αναδεικνύεται η μελέτη των Ε.Κ. ως διλημματική πρόκληση εκδημοκρατισμού ή ως αφορμή ενίσχυσης μιας άκαμπτης γραφειοκρατίας και εξετάζονται οι συνέπειες της ανωτέρω κατάληξης αναφορικά με τη σχέση που οι μαθητές αναπτύσσουν με την ιδέα του νόμου.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε, είναι η ποιοτική. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε το εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου. Ως δείγμα αξιοποιήθηκαν ενενήντα ένας (91) Ε.Κ. σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας συγκροτήθηκαν μια γενική εσχάρα θεματικής ανάλυσης και στη συνέχεια διακριτές εσχάρες ερμηνευτικής ανάλυσης για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται αρχικά με βάση την

κατηγορία θεματικής ανάλυσης και έπειτα συζητούνται διεξοδικά και επιχειρείται η ερμηνεία τους. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθενται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο ευρωπαϊκό και εθνικό σχετικά με την *πολιτειότητα (citizenship)*

Αφετηρία του προβληματισμού μας σχετικά με το ζήτημα της σύνταξης και λειτουργίας των Ε.Κ. στα σχολεία αποτελεί το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο προβλέπει τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία σύνταξής τους, όπως αυτές υπαγορεύονται από την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Η προσέγγισή του πρώτα σε επίπεδο διεθνικό – και κυρίως ευρωπαϊκό – κι έπειτα σε επίπεδο εθνικής νομοθεσίας υπαγορεύεται από το γεγονός ότι η Ελλάδα ως μέλος της Ε.Ε. οφείλει να συμμορφώνεται με υπερεθνικού χαρακτήρα αποφάσεις τις οποίες καλείται στη συνέχεια να ενσωματώσει στην εγχώρια εκπαιδευτική νομοθεσία. Η συγκριτική αυτή αντιπαράθεση φέρνει στην επιφάνεια τόσο το βαθμό αφομοίωσης των ευρωπαϊκών επιταγών, όσο και τις όψεις του ζητήματος που φανερώνουν μεγαλύτερη ή μικρότερη απόκλιση από το ευρωπαϊκό κεκτημένο – μια εξόχως αντιπροσωπευτική περίπτωση *αναπλαισίωσης* παιδαγωγικών πρακτικών και νομοθετικών κατευθύνσεων (Bernstein, 1976) σχετικά με το ζήτημα της ισότιμης εμπλοκής εκπαιδευτικών και μαθητών.

1.1 Ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο

Η έννοια της *πολιτειότητας (citizenship)* είναι μια έννοια κομβικής σημασίας που σχετίζεται με την απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων στα πλαίσια της δημοκρατικής συν-διαμόρφωσης του πλαισίου συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μέσα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001) οι πέντε πολιτικές αρχές που θα πρέπει να στηρίζουν την οργάνωση του τρόπου εργασίας και οικοδόμησης της Ένωσης είναι «*διαφάνεια, συμμετοχή, λογοδότηση, αποτελεσματικότητα και συνοχή*» (σ. 27).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Σύσταση (2002) 12 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και τη δυνατότητα να ενστερνιστούν οι μαθητές την έννοια της *πολιτειότητας (citizenship)*, θεωρείται θεμελιώδους σημασίας για την προώθηση μιας ελεύθερης, ανεκτικής και δίκαιης κοινωνίας. Γι' αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση χαράζει μια στρατηγική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον εφοδιασμό τους με τα

αναγκαία προσόντα μεταβίβασης της δημοκρατικής ευαισθησίας στους μαθητές τους, όπως προκύπτει από τις σχετικές εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Gollob R., Huddleston T., Krapf P., Rowe D. & Taelman W., 2008· Gollob R. & Krapf P., 2007· Gollob R. & Krapf P., 2008· Gollob R., Krapf P., Olafsdottir O. & Weidinger W., 2010· Gollob R. & Weidinger W., 2010· Krapf P., 2010). Σύμφωνα με τη Σύσταση 1682 (2004) τα σχολεία αναλαμβάνουν να προωθήσουν το δημοκρατικό πνεύμα και τις ομόλογες διαδικασίες τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο διασύνδεσης σε εθνικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο. Σε ανάλογο πνεύμα κινείται και η Σύσταση 1791 (2007), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται στους θεσμούς εκείνους που λειτουργούν ως δείκτες επαλήθευσης του πνεύματος δημοκρατικότητας και υπεράσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Τέλος, σύμφωνα με τη Σύσταση 1849 (2008) για την *«Προώθηση της κουλτούρας της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών»* ορίζεται ρητά (αρ. 5.1) ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για τη μελλοντική ένταξή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Ο στόχος αυτός πρέπει να ενσωματώνεται στο εκάστοτε εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα (αρ. 5.2) και συστηματικά να προωθείται μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μάλιστα, σύμφωνα με το αρ. 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία έχει επικυρωθεί και ενσωματωθεί στην εγχώρια νομοθεσία με το ν. 2101/92 (ΦΕΚ 192 Α'/03-12-1992), στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης αναγνωρίζεται *«1... το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα το αφορά. 2. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει 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»*. Πιο συγκεκριμένα, για το θέμα της σχολικής πειθαρχίας, η παρ. 2 του αρ. 28 της Σύμβασης προβλέπει ότι τα μέτρα που λαμβάνονται για την εξασφάλισή της πρέπει να εφαρμόζονται: *«με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος»*, ενώ η παρ. δ του αρ. 29 τονίζει την: *«προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία»*. Η εξασφάλιση των συνθηκών αυτών επαφίεται στο σχολικό θεσμό, από τη στιγμή που αποτελεί τον κεντρικό κορμό της ζωής των παιδιών (Σάκκουλας, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνεται πως στο σύνολό τους οι κατευθυντήριες οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών νομοθετικών κειμένων ενθαρρύνουν ρητά τη συστηματική καλλιέργεια του δημοκρατικού πνεύματος και των δημοκρατικών πρακτικών, καθώς και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων και πως αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως τον κατεξοχήν θεσμό που είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσει αυτές τις αξίες. Συνεπώς, ο χαρακτήρας τους τάσσεται στο πλευρό της αδιαπραγμάτευτης συμμετοχής των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη στέρεας δημοκρατικής συνείδησης στους αυριανούς πολίτες.

Μετά την παρουσίαση του ευρωπαϊκού και ευρύτερου διεθνούς νομοθετικού πλαισίου απομένει η συγκριτική του αντιπαράθεση με τις επιταγές της εθνικής νομοθεσίας, για να αναδειχθεί το επίπεδο εναρμόνισής τους. Αυτό θα καταδείξει το βαθμό αφομοίωσης των ευρωπαϊκών πολιτικών από την εγχώρια νομοθεσία, θα φέρει στην επιφάνεια τα σημεία της μεταξύ τους σύγκλισης αλλά και απόκλισης και θα ερμηνεύσει τελικά τη νομοθετική επιδίωξη που διέπει τον καταστατικό χάρτη, πάνω στον οποίο βασίζεται η θεσμική απαίτηση για τη σύνταξη και λειτουργία των Ε.Κ. στο ελληνικό σχολείο.

1.2 Εθνικό νομοθετικό πλαίσιο

Η αρμονική διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών αποτελεί εκπεφρασμένο στόχο τόσο του Συντάγματος (παρ. 2 του αρ. 16), όσο και του ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α΄/30-09-1985) σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παρ. 1γ του αρ. 1 του Κεφ. Α΄ του ανωτέρω νόμου προβλέπεται οι μαθητές: *«να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου»* και λίγο παρακάτω για το Γυμνάσιο (παρ. 1β αρ. 5 Κεφ. Γ΄) *«να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας»*. Ανάλογα επισημαίνεται και για το Λύκειο η κατανόηση της σπουδαιότητας *«του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες»* (παρ. 2β αρ. 6 Κεφ. Γ΄).

Ως αναγκαίες προϋποθέσεις για αυτά ορίζεται: «η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού» και «η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή» (παρ. 2α, 2δ αρ. 1 Κεφ. Α').

Εκφράζοντας τις ίδιες νομοθετικές προθέσεις η αρ. 23.613/6/Γ2/4094/86 Υ.Α. (ΦΕΚ 619 Β'/25-09-1986) σχετικά με τη σύσταση και λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων καθιερώνει: «το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στην αναζήτηση και στη μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης» (παρ.1 αρ. 1). Αναγνωρίζει ότι: «η σχολική ζωή είναι το πλαίσιο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής που το ίδιο το σχολείο παρέχει» (παρ.2 αρ. 1) και ότι μέσα από τη συμμετοχή στα κοινά οι μαθητικές κοινότητες «πρωτοστατούν στην κατοχύρωση της συνεργασίας καθηγητών-γονέων-μαθητών, για την ανάπτυξη του διαλόγου στη σχολική ζωή και την από κοινού αντιμετώπιση των θεμάτων που την αφορούν» (παρ. 2 αρ. 2). Μάλιστα, υπογραμμίζει ότι «δεν είναι δυνατόν να υποβαθμίζεται ο ρόλος τους από αυταρχικές μεθόδους λειτουργίας και αντιδημοκρατικούς περιορισμούς, που θα περιθωριοποιούσαν το μαθητή στη σχολική ζωή. Αντίθετα, πρέπει να εξασφαλίζονται εκείνες οι λειτουργίες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού διαλόγου και της συνεργασίας στη ζωή του σχολείου» (παρ. 3 αρ. 2), διότι έτσι «θα εθίζονται οι μαθητές στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών» (παρ. 5 αρ. 2) μέσα από τη «συμμετοχή όλων των παιδιών στις διαδικασίες για λήψη των αποφάσεων» (παρ. 6 αρ. 2) και τη «δυνατότητα σχηματισμού απόψεων για όλα τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές» (παρ. 8 αρ. 2). Έτσι, οι μαθητές «από κοινού με τη διεύθυνση και το σύλλογο των καθηγητών, αντιμετωπίζουν και λύνουν τα προβλήματα του σχολείου, τα προβλήματα των μαθητών» (παρ. 11 αρ. 2).

Αξίζει ίσως να μνημονευθεί εδώ και μια εγκύκλιος οδηγία του Υπουργείου Παιδείας του έτους 2002 με τίτλο «Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων». Αν και το κείμενο αυτό δεν κατέστη ποτέ νόμος του κράτους, παρόλα αυτά απεστάλη στις σχολικές μονάδες, για να λειτουργήσει ως υπόδειγμα σύνταξης εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας. Στις 17 σελίδες του επιχειρεί σε γενικές γραμμές να ρυθμίσει το πνεύμα των σχέσεων των εταίρων στο σχολείο (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), σε απόλυτη ευθυγράμμιση με τον

προσανατολισμό των ανωτέρω νομοθετικών διατάξεων που παρουσιάστηκαν, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνικό επίπεδο.

Η πλέον επικαιροποιημένη δέσμη νομοθετικών προβλέψεων πάντως, σε συνάφεια με το ζήτημα των εσωτερικών κανονισμών, αφορά το θεσμό της αυτοαξιολόγησης που προωθείται μέσα από την αρ. 30972/Γ1/05-03-2013 Υ.Α. (ΦΕΚ 614 Β'/15-03-2013). Στην απόφαση αυτή σε ένα πρώτο γενικό επίπεδο αλλά και αναλυτικότερα στους ειδικούς ερμηνευτικούς τόμους που έχουν προωθηθεί μέσω του Ηλεκτρονικού Παρατηρητηρίου (<http://aee.iep.edu.gr/>) μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τη νομοθετική πρόθεση για αξιολόγηση των διαδικασιών εκπόνησης Ε.Κ. στα πλαίσια εξέτασης των ενδοσχολικών σχέσεων και της γενικότερης οργάνωσης της σχολικής ζωής. Οι σχετικοί δείκτες αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012, τ. ΙΙΙ), «2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής» και «4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών», χαρακτηριστικά προκρίνουν ως κριτήρια ποιότητας τη «*διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας*» (σ. 24) και τη «*συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή*», αντίστοιχα (σ. 46).

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πλέγμα διατάξεων που στοιχειοθετούν την ισχυρή πολιτική βούληση για απρόσκοπτη έκφραση των απόψεων των παιδιών και για καθολική συμμετοχή τους στα ζητήματα που τους αφορούν. Οι διατάξεις αυτές οπωσδήποτε αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο για την ειδικότερη νομοθετική πρόβλεψη που θα μεριμνά για τη σύνταξη του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας από τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και που θα τους δεσμεύει στην τήρηση των συμφωνηθέντων (αρ. 266/20-10-2009 έγγραφο Συνηγόρου του Πολίτη προς ΥΠΕΠΘ).

Η εικόνα όμως της σχολικής νομοθεσίας δεν ολοκληρώνεται εδώ. Σε ευθεία αντιδιαστολή με τα παραπάνω, συναντά κανείς και μια σειρά νόμων, των οποίων ο χαρακτήρας, αν και δε δηλώνεται ρητά ως τέτοιος, εμφανίζεται ως περιοριστικός των δικαιωμάτων των μαθητών και με μια δόση προϊόντος αυταρχισμού που σε άλλες περιπτώσεις καταδικάζεται απερίφραστα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Π.Δ. 104/79 (ΦΕΚ 23 Α'/07-02-1979), το οποίο υφίσταται ως σήμερα μέσα από απανωτές τροποποιήσεις και συμπληρώσεις. Το εν λόγω Π.Δ. (παρ. 3 αρ. 26 Κεφ. ΣΤ') προτάσσει ότι η διαγωγή των μαθητών είναι η «*έμπρακτος συμμόρφωσις προς*

τους διέποντας την σχολικήν ζωήν κανόνας και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου διαβιούν» και αφού διαχωρίσει τη διαγωγή σε διαβαθμισμένη κλίμακα ως «κοσμιωτάτη», «κοσμία» και «επίμεμπτη» (παρ. 4 αρ. 26 Κεφ. ΣΤ'), προβαίνει στην θεσμοθέτηση τιμωρητικών κυρώσεων σε περιπτώσεις παρέκκλισης από τα οριζόμενα στους κανονισμούς εγκαταλείποντας το μοντέλο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης (αρ. 27 Κεφ. ΣΤ'). Βέβαια, παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή που παραπέμπεται, να απολογηθεί (παρ. 5 αρ. 5 ΦΕΚ 619 Β'/25-09-1986) και σε εκπροσώπους του να παρευρίσκονται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με δικαίωμα λόγου αλλά να αποχωρούν κατά την ψηφοφορία (εγκύκλιος υπ' αριθμ. Ε3/873/31/31-12-1984 ΥΠΕΠΘ), αλλά οι παρεμβάσεις αυτές δεν είναι σε θέση να αλλοιώσουν σημαντικά την τιμωρητική λογική. Σχετικά με το Π.Δ. 104/79 είναι ολοφάνερη η μεγάλη χρονική απόσταση που χωρίζει το εν λόγω κείμενο από τη σημερινή σχολική πραγματικότητα, διάστημα κατά το οποίο αναπόφευκτα έχουν αλλάξει ριζικά οι αναπαραστάσεις, οι πρακτικές και οι σχέσεις των συντελεστών του σχολείου (Τσακίρη, 2010).

Παρόμοια κατασταλτική λογική φαίνεται πως χαρακτηρίζει για παράδειγμα και την υπ' αριθμ. 132328/Γ2/07-12-2006 Υ.Α. σχετικά με τη χρήση των κινητών τηλεφώνων αλλά και τις υπ' αριθμ. Γ/9895/23-12-1980, Γ2/89/09-01-1990 Υ.Α. και το ΦΕΚ 1001 Β'/01-08-2002 που άπτονται του ζητήματος του καπνίσματος. Τα θέματα που διαπραγματεύονται (χρήση τεχνολογικών συσκευών και συνήθειες σχετικές με την προσωπική υγιεινή), δεν τέθηκαν ποτέ σε δημόσια συζήτηση ούτε αναζητήθηκε η δυνατότητα εκ νέου ρύθμισής τους μέσα από συλλογικές διαδικασίες και διαβούλευση όλων των ενδιαφερομένων μερών. Το αποτέλεσμα είναι το δημοκρατικό κενό που δημιουργείται, να το αναπληρώνει μια γκάμα τιμωριών και αδιέξοδων συγκρούσεων.

Το πλαίσιο αυτό της θεσμικής δυστοκίας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, αναδεικνύει τις αντιφατικές κοινωνικές σημασίες που υποβαστάζουν τη νομοθετική παραγωγή και προσφέρει πλούσιο υλικό για την κατανόηση των υιοθετούμενων παιδαγωγικών πρακτικών και των προσεγγίσεων νοηματοδότησής τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (ό.π., 2010).

Από την άλλη, όμως, το νομοθετικό πλαίσιο αποκαλύπτει και την απουσία ρητής δέσμευσης σχετικά με τη σύνταξη Ε.Κ. λειτουργίας κάθε σχολείου – με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία σύμφωνα με το αρ. 11 του ν. 682/77 (ΦΕΚ 244 Α'/01-09-1977). Στην πράξη δηλαδή ο Ε.Κ., αν και δεν προβλέπεται ρητά για τα δημόσια

σχολεία, φαίνεται να συντάσσεται στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων, οι οποίες συνήθως επιχειρούν ρητά ή άρρητα να βασιστούν στην εγκύκλιο οδηγία του Υπουργείου Παιδείας (2002), για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως.

Μετά την επισκόπηση του ευρωπαϊκού και εθνικού νομοθετικού πλαισίου κρίνεται απαραίτητη η αναλυτική προσέγγιση των Ε.Κ. από τη σκοπιά του φαινομένου της οργάνωσης, όπως αυτή υλοποιείται στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης. Το σκεπτικό βασίζεται στην παραδοχή ότι ο Ε.Κ. εκφράζει την κυρίαρχη οργανωτική βούληση για σταδιακή σύζευξη των αντιτιθέμενων επιδιώξεων που είναι αναπόφευκτο να συνυπάρχουν μέσα στο χώρο του σχολείου και τη μακροπρόθεσμη αφομοίωση και σύνθεσή τους σε ένα κοινά αποδεκτό σώμα κανονισμών που όλοι θα αναγνωρίζουν ως αναγκαία προϋπόθεση της προαγωγής της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

2. Η επίδραση της οργάνωσης στην εκπαίδευση στον τρόπο λήψης αποφάσεων

Το φαινόμενο της οργάνωσης στην εκπαίδευση αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται η σημασία της σύνταξης και λειτουργίας ενός Ε.Κ. Η δέσμη δηλαδή των σχολικών κανονισμών αποτελεί μια μορφή έκφρασης του οργανωτικού μοντέλου της σύγχρονης εκπαίδευσης και ως τέτοια αντιμετωπίζεται εδώ. Στόχος, λοιπόν, του παρόντος κεφαλαίου είναι η θεωρητική διερεύνηση των εννοιών «οργάνωση» και «διοίκηση», η σκιαγράφηση της φυσιογνωμίας και της λειτουργίας των σχολικών οργανωτικών και διοικητικών θεσμών, η ανάδειξη των θεσμικών τους εκφραστών και η μετουσίωση των νομοθετικών επιταγών στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης με έμφαση στη διερεύνηση των γραφειοκρατικών της διαστάσεων και των συνεπειών της στην κατάρτιση των Ε.Κ. και στη διαμόρφωση του περιεχομένου τους. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου επιτρέπει τη σύσταση και διαμόρφωση των Ε.Κ., είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τους τρόπους με τους οποίους μελετάται η εκπαίδευση ως οργανωσιακό φαινόμενο από την επιστημονική κοινότητα.

2.1 Οργάνωση και διοίκηση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις

Η ευρύτερη μελέτη του φαινομένου της εκπαίδευσης στην οργανωσιακή της «αναπλασίωση» καθιστά αναγκαία προϋπόθεση την αποσαφήνιση βασικών ζητημάτων που άπτονται της οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα προβούμε στην παράθεση μερικών αποδεκτών ορισμών των δύο παραπάνω όρων, ώστε να προσδιοριστεί επιστημονικά το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

Ο όρος «οργάνωση» απαντάται στο χώρο της διοικητικής επιστήμης με δύο σημασίες: α) ως οντότητα και β) ως βασική λειτουργία της διοίκησης. Με το πρώτο εννοείται ο συγκεκριμένος οργανισμός, ενώ με το δεύτερο η ομαδοποίηση και κατανομή των απαραίτητων εργασιών και των διοικητικών ευθυνών που παράγουν στο τέλος μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή (Κατσαρός, 2008). Οι οργανώσεις είναι συστήματα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων ή δυνάμεων που ασκούνται από δύο ή περισσότερα πρόσωπα με στόχο την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Μουζέλης, 1991).

Από την άλλη, με τον όρο «διοίκηση» νοείται σύμφωνα με το Θεοφανίδη (όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008):

Η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμός, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κ.λπ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κ.λπ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. (σ. 15)

Οι δύο αυτές παράμετροι έχουν μελετηθεί ως προς τη θεωρητική τους υπόσταση από συγκεκριμένες επιστημονικές θεωρίες, οι κυριότερες από τις οποίες θα εκτεθούν σύντομα παρακάτω. Ειδικότερα, λόγος θα γίνει για την κλασική σχολή της διοίκησης, τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων, τη σύγχρονη οργανωτική και διοικητική θεωρία και την προσέγγιση της μαθησιακής οργάνωσης.

Σημαντικότεροι εκπρόσωποι της κλασικής σχολής της διοίκησης υπήρξαν οι Taylor, Fayol και Weber. Η θεωρία του επιστημονικού μάνατζμεντ του Taylor στηρίζεται ενδεικτικά στις παρακάτω αρχές:

- απόρριψη της εμπειρικής προσέγγισης και εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων για την αξιολόγηση της εργασίας,
- επιστημονικά κριτήρια για την επιλογή του προσωπικού,
- συστηματική παροχή κινήτρων,

- κάθετη συνεργασία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων,
- μέγιστη δυνατή αξιοποίηση προσόντων του προσωπικού,
- πολυπρόσωπη (λειτουργική) εποπτεία του προσωπικού (Καμπουρίδης, 2002).

Ενώ ο Taylor προσπαθεί μέσω της θεωρίας του να περιγράψει την αποστολή του εργαζομένου και να αναλύσει τον τρόπο επιτέλεσής της, ο Fayol προχωρεί ένα βήμα παραπέρα ταξινομώντας τις λειτουργίες της επιχείρησης (τεχνική, εμπορική, οικονομική, ασφάλειας, λογιστική και διοικητική) και καταρτίζοντας για το σκοπό αυτό έναν κατάλογο αρχών, σύμφωνα με τις οποίες οφείλει να συμμορφώνεται η διοίκηση. Συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις αρχές αυτές αποτελεί η εμφανής πρόθεση για συγκρότηση και διατήρηση της οργανωσιακής ενότητας, της ιεραρχίας και της σταθερότητας της οικείας δομής. Επομένως, η προσέγγισή του απέναντι στο θεσμό της οργάνωσης και της διοίκησης υπήρξε περισσότερο ρυθμιστική και λιγότερο περιγραφική.

Νέα θεωρητική διάσταση εισάγει ο Max Weber, ο θεμελιωτής του γραφειοκρατικού οργανωτικού προτύπου. Οι ιδέες του Weber μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (όπ. αναφ. στο Κωτσίκης, 2007):

Ο ιδανικός τύπος γραφειοκρατίας χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ειδίκευσης, ιεραρχικό σύστημα εξουσίας, ευκρινείς κανόνες προσδιορισμού της ευθύνης του κάθε μέλους της οργάνωσης και του συντονισμού των διαφόρων καθηκόντων. Η γραφειοκρατία επίσης χαρακτηρίζεται από τον αποκλεισμό προσωπικών θεωρήσεων στην επίσημη εργασία, από αμεροληψία στη μεταχείριση υφισταμένων και πελατών, καθώς και από στρατολόγηση ειδικών και προώθηση σταδιοδρομίας. (σ. 138)

Επομένως, για τον Weber προέχει ο σεβασμός απέναντι στους θεσπισμένους κανόνες, η ιεραρχική δομή εξουσίας και η κοινωνική απόσταση μεταξύ των στελεχών που βρίσκονται σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα (Καμπουρίδης, 2002). Έτσι, προκύπτει ένα άκαμπτο διοικητικό σύστημα που αναμένεται να επιτύχει υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας. Αδυναμία, ωστόσο, της θεωρίας αυτής αποτελεί το γεγονός ότι η προσοχή εστιάζεται στη λειτουργία της οργάνωσης και των μελών της και όχι στην εξαγωγή του τελικού αποτελέσματος. Παράγεται δηλαδή μια τυπολατρεία η οποία ανάγεται σε αυτοσκοπό, στόχευση που αναμφίβολα μειώνει την αποτελεσματικότητα (Μπουραντάς, 2002).

Σε αντιδιαστολή με την κλασική σχολή της διοίκησης η σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων δεν εμμένει τόσο στην ιεραρχική δομή της οργάνωσης, όσο στον ανθρώπινο παράγοντα. Η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων

στο εσωτερικό μιας οργάνωσης είναι σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η πτυχή του οργανωσιακού και διοικητικού φαινομένου που δεν είχε αναδειχθεί από την κλασική σχολή της διοίκησης. Παράγοντες που αναδεικνύονται εδώ, είναι η τεχνολογία και τεχνογνωσία της οργάνωσης, τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος και η κουλτούρα / παιδεία της οργάνωσης.

Στα πλαίσια αυτής της οπτικής και της ταυτόχρονης θεωρητικής σύζευξης της έννοιας της διοίκησης με αυτή του σύγχρονου μάνατζμεντ προέκυψε η διάκριση ανάμεσα στις τυπικές και άτυπες ομάδες, δηλαδή αυτές που σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002): *«δημιουργούνται συνειδητά από τη διοίκηση της οργάνωσης»* και αυτές που *«δημιουργούνται από μέλη της οργάνωσης μέσω άτυπων σχέσεων και ο λόγος δημιουργίας τους είναι συνήθως η ικανοποίηση των αναγκών των μελών τους»* (σ. 391). Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό προς την κατεύθυνση του συμμετοχικού μάνατζμεντ, καθώς απομακρύνεται αισθητά από το συγκεντρωτικό μοντέλο της σχολής της κλασικής διοίκησης και υιοθετεί έναν σαφή προσανατολισμό εκδημοκρατισμού της οργάνωσης.

Αναντίρρητα, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στη σύγχρονη διοικητική και οργανωτική θεωρία. Οι εκπρόσωποί της (Bernard, Simon) προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις οργανώσεις ως κοινωνικά συστήματα που αναπτύσσουν τη δυναμική των ομάδων και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η μελέτη των οργανώσεων στα πλαίσια της θεωρητικής αυτής προσέγγισης ξεκινά από την παραδοχή ότι κάθε οργάνωση είναι αναπόσπαστο τμήμα ενός ευρύτερου συνόλου και ότι την ίδια στιγμή εμπεριέχει από μόνη της άλλα υποσυστήματα, μεταξύ των οποίων υφίσταται ένα είδος ισορροπίας, σύνδεσης και συνεχούς αλληλεπίδρασης αναφορικά με το σκοπό που υπηρετούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Κύριος, όμως, εκπρόσωπος της σχολής των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο Parsons, που είναι και ο εισηγητής της δομολειτουργικής θεωρίας (Parsons, 1960). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία η οργάνωση γίνεται αντιληπτή σε τρία επίπεδα: το θεσμικό, το διαχειριστικό και το τεχνικό ή λειτουργικό. Η τριμερής αυτή διαίρεση αποπειράται να φωτίσει ευκρινέστερα τη σχέση ανάμεσα στην οργανωσιακή συμπεριφορά και στο περιβάλλον όπου αυτή αναπτύσσεται. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα της οργάνωσης να εξισορροπεί τις αντιθετικές δυνάμεις στο εσωτερικό της (ισορροπία) αλλά και στην αφομοιωτική της ικανότητα να

εγκολπώνεται τις συντελούμενες αλλαγές, ώστε να επιβιώνει στο χρόνο (αίτημα για προσαρμογή).

Με άξονα αναφοράς τις ικανότητες αυτές της ισορροπίας και της προσαρμογής γίνεται λόγος για ανοιχτά και κλειστά συστήματα. Για συστήματα με άλλα λόγια που είτε επιτρέπουν είτε αποκλείουν την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Κλειστά συστήματα μπορούν να θεωρηθούν όσα χαρακτηρίζονται από «μηχανιστική δομή», όπως τα γραφειοκρατικά, ενώ ανοιχτά όσα χαρακτηρίζονται από ευέλικτες οργανωτικές μορφές που διευκολύνουν τη διαρκή προσαρμογή στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δίνεται έμφαση στην έννοια της μαθησιακής οργάνωσης (*learning organization*). Αφεταιριακή της παραδοχή αποτελεί η θέση ότι η μάθηση των ατόμων δε συνεπάγεται αυτόματα και τη μάθηση της οργάνωσης. Αυτή η τελευταία προκύπτει μέσα από τη συνειδητή αξιοποίηση μαθησιακών διαδικασιών με σκοπό την παραγωγή νέας κοινής γνώσης και νέων νοητικών μοντέλων (Μπουραντάς, 2002). Οι εκπρόσωποι της μαθησιακής οργάνωσης (Ulrich, Fiol, Lyles, Senge) προβάλλουν την αρχή του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της εξωστρέφειας ως εργαλεία κατανόησης, επεξεργασίας και ανασηματοδότησης της πραγματικότητας από τα μέλη της οργάνωσης.

Συνοψίζοντας, θα συμφωνούσαμε ότι η σύγχρονη θεωρία της οργάνωσης και της διοίκησης φαίνεται να προσφέρει εγκυρότερα μεθοδολογικά εργαλεία για την επιστημονική διερεύνηση των οργανώσεων δεδομένου ότι: *«η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων συνδύασε τομείς από την κλασική σχολή και τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων και αυτό βοήθησε να ξεφύγει από το γραφειοκρατικό πρότυπο, που δίνει έμφαση στην ιεραρχία και στην παραγωγή λησμονώντας τον άνθρωπο»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 74).

Μετά τη διερεύνηση των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση ακολουθεί η εξέταση της σχολικής μονάδας ως κοινωνικού συστήματος. Έμφαση δίνεται στο ζήτημα της ανάθεσης των ρόλων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ενώ εξετάζεται διεξοδικά το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στα θεσμικά συλλογικά όργανα και στους σχολικούς κανονισμούς. Η ρύθμιση αυτών των σχέσεων προκύπτει μέσα από τη διευθέτησή τους στα πλαίσια ενός θεσπισμένου Ε.Κ.

2.2 Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα και η οργανωτική εκδοχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Αφετηρία του προβληματισμού στην παρούσα ενότητα αποτελεί η συσχέτιση ανάμεσα στο σχολείο και στην έννοια του *κοινωνικού συστήματος*:

Το εκπαιδευτικό σύστημα (και η σχολική μονάδα ως υποσύστημα) δεν είναι μια αυτόνομη κοινότητα, αλλά συνδέεται στενά με άλλες κοινωνικές δομές... Συγχρόνως όμως είναι οργανωμένο κατά έναν ορισμένο τρόπο, διαθέτει δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε ένα οποιοδήποτε σύστημα (κοινωνική οργάνωση), όπως αξίες, ρόλοι, κοινωνικές θέσεις, σχήματα συμπεριφοράς κ.λπ... Με αυτή την έννοια, η σχολική ή οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, θεωρούνται κοινωνικοί οργανισμοί. Οι “κοινωνικοί οργανισμοί” έχουν οριστεί ως κοινωνικές μονάδες που επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους, για την εξυπηρέτηση των οποίων είναι κατάλληλα δομημένες. (Κωτσίκης, 2007: 95)

Ξεκινώντας από την παραπάνω τοποθέτηση αναφορικά με τη σχέση σχολείου και κοινωνικού συστήματος είναι δυνατόν να προσδιοριστούν τα συστατικά στοιχεία του σχολείου σύμφωνα με το κλασικό μοντέλο της συστημικής θεωρίας ως εξής:

- *εισροές (inputs)*, δηλαδή οι ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, η υποδομή, η τεχνολογία και ο εξοπλισμός,
- *διαδικασία (process)*, δηλαδή η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οργανωτική δομή και το εκπαιδευτικό υλικό με το προσωπικό της εκπαίδευσης (δάσκαλοι και μαθητές),
- *εκροές (outputs)*, δηλαδή τα τελικά προϊόντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή οι απόφοιτοι όλων των βαθμίδων,
- *επιδράσεις (impacts)*, δηλαδή οι εξετάσεις και το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό),
- *αποτελέσματα (outcomes)*, δηλαδή τα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις και η μετρήσιμη αλλαγή συμπεριφοράς, στάσεων και νοοτροπίας (Κωτσίκης, 2007).

Βεβαίως, τα συστατικά αυτά στοιχεία ευθυγραμμίζονται στη λογική εξυπηρέτησης των στόχων του σχολείου. Αφετηριακοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι η μάθηση, η αγωγή και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Για την ευόδωση των παραπάνω επιδιώξεων είναι αναγκαίος ο καταμερισμός των ρόλων ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός, λοιπόν, ο καθορισμός των ρόλων αποτελεί στοιχείο της νομοθετικής διάστασης της σχολικής οργάνωσης, στοιχείο που εκφράζεται μέσω της σύστασης και λειτουργίας του Ε.Κ.

Μέσω της εξειδικευμένης σχολικής νομοθεσίας ανατίθενται οι ρόλοι που από το στάδιο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής αναμένεται να εκπληρώσουν τις αρχικές στοχεύσεις. Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002) οι ρόλοι όχι μόνο αντιπροσωπεύουν θέσεις και κύρος στην υπηρεσία, αλλά επίσης αλληλοσυμπληρώνονται και διευκρινίζουν τις προσδοκίες για τα καθήκοντα του ατόμου που ασκεί το συγκεκριμένο ρόλο.

Η αποτύπωση των διακριτών ρόλων μέσα στο σχολείο σκιαγραφείται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο που τους καθορίζει σε συνδυασμό με τις αρμοδιότητες που συνάπτονται με τον καθένα χωριστά. Το οργανωτικό σχήμα μιας σχολικής μονάδας είναι πυραμιδικό, με κορυφή του τη θεσμική παρουσία του διευθυντή. Ακολουθεί ο υποδιευθυντής ή ο αναπληρωτής διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Αυτές είναι οι θεσμικές πηγές εξουσίας από τις οποίες εκπορεύεται αλλά και μέσω των οποίων εκφράζεται η οργανωτική πρόθεση του νομοθέτη. Συμπληρωματικά προς το θεμελιώδες τριαδικό αυτό σχήμα εξουσίας συνυπάρχουν και ασκούν επιμέρους εξουσιαστικές αρμοδιότητες διάφορα συλλογικά όργανα που είτε εκπορεύονται άμεσα από το σχολικό περιβάλλον (μαθητικές κοινότητες) είτε έμμεσα (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σχολική επιτροπή).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το αρ. 11 του Κεφ. Δ' του ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'/30-09-1985) «*όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων*». Τα γενικά καθήκοντα του διευθυντή προσδιορίζονται σύμφωνα με το αρ. 27 της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 Υ.Α. (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002) που ορίζει ότι «*ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό*». Ανάλογα ορίζονται και τα καθήκοντα του υποδιευθυντή σύμφωνα με το αρ. 33 της ίδιας Υ.Α.: «*ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας αναπληρώνει το διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθεί στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου*».

Φανερή είναι εδώ η διάκριση που γίνεται από το συγκεκριμένο θεσμικό κείμενο αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, σε ατομικό επίπεδο, τους αναγνωρίζονται μόνο παιδαγωγικά καθήκοντα σύμφωνα με το αρ. 36 («*στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών*») ή επιμέρους γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, σχετικές με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο

(παρ. 17 ίδιου άρθρου), ενώ σε συλλογικό επίπεδο επιφορτίζονται με διοικητικές αρμοδιότητες στα πλαίσια του προσδιορισμού των εξουσιαστικών περιθωρίων που αναγνωρίζονται στο σύλλογο διδασκόντων, σύμφωνα με το αρ. 37: *«ο σύλλογος των διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε θέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας... Πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων είναι ο διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του»*.

Εξίσου συλλογικού χαρακτήρα είναι και τα οργανωτικά σχήματα των μαθητικών κοινοτήτων, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και της σχολικής επιτροπής. Οι μαθητικές κοινότητες συγκροτούνται ύστερα από εκλογικές διαδικασίες που προβλέπει η παρ. 14 του αρ. 3 της υπ' αριθμ. Γ2/4094/23-09-1986 Υ.Α. (ΦΕΚ 619 Β'/25-09-1986) του ΥΠΕΠΘ. Οι αρμοδιότητές τους ορίζονται σύμφωνα με την παρ. 30 του ίδιου άρθρου και είναι: *«α) ο συντονισμός της λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων του σχολείου, β) η εκπροσώπηση των μαθητών του σχολείου στη συνεργασία τους με τους άλλους φορείς (τις μαθητικές κοινότητες άλλων σχολείων, το σύλλογο των καθηγητών και τη διεύθυνση, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων του σχολείου τους, την τοπική αυτοδιοίκηση), γ) η προώθηση των αποφάσεων των μαθητών στα θέματα που τους απασχολούν»*. Πρόκειται με άλλα λόγια για συλλογικό σώμα των μαθητών που ως αρμοδιότητα έχει *«την οργάνωση της μαθητικής ζωής και την πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων»* (Κωτσίκης, 2007: 469).

Περιφερειακά οργανωτικά σχήματα – περιφερειακά με την έννοια ότι τα μέλη τους δεν προέρχονται στο σύνολό τους απευθείας από το μαθητικό πληθυσμό ή από το σύνολο του διδακτικού προσωπικού – που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διοικητικής φυσιογνωμίας του σχολείου είναι, επίσης, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και η σχολική επιτροπή. Η σύσταση και οι αρμοδιότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων προβλέπονται από την παρ. 2 του αρ. 53 του ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'/30-09-1985), όπως τροποποιήθηκε από την παρ. 1β2 του αρ. 2 του ν. 2621/98 (ΦΕΚ 136 Α'/23-06-1998), όπου ορίζεται ότι: *«οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν»*. Τέλος, το διοικητικό εύρος της σχολικής επιτροπής ορίζεται σύμφωνα με τις παρ. 8 και 9 του αρ. 5 του ν. 1894/90 (ΦΕΚ 110

Α΄/27-08-1990), όπου προβλέπεται ότι: «*συνιστώνται δημοτικά ή κοινοτικά νομικά πρόσωπα με την επωνυμία “Σχολικές Επιτροπές”, διεπόμενα από το Π.Δ. 323/1989. Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης. Στη διοίκηση των σχολικών επιτροπών μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, από ένας εκπρόσωπος των αντίστοιχων συλλόγων γονέων, εφόσον υπάρχουν τέτοιοι σύλλογοι και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (...)* «Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων,... η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους, ... καθώς και η λήψη κάθε άλλου μέτρου που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων».

Από την προηγηθείσα επισκόπηση των θεσμικών κειμένων έρχονται στην επιφάνεια ορισμένες διαπιστώσεις σχετικά με την οργανωτική και διοικητική όψη του σχολείου:

- η μεταβίβαση των εξουσιών ακολουθεί κάθετη διαδρομή από την ιεραρχικά ανώτερη διεύθυνση προς τις συμπαγείς κοινωνικές κατηγορίες εκπαιδευτικών και μαθητών,
- όσο απομακρύνεται η εστίαση από την κορυφή της πυραμίδας προς τη βάση της, το μοντέλο διοίκησης τείνει να μεταβληθεί από ατομοκεντρικό σε συλλογικό,
- στη διοίκηση της σχολικής μονάδας εμπλέκονται και ομάδες ατόμων ως φορείς εξουσίας με προέλευση όχι άμεσα ενδοσχολική, με συγκεκριμένη δικαιοδοσία και επιδιώξεις (Γαρόζη, 2012),
- οι αποφάσεις και οι ενέργειες διέπονται από ένα σαφώς προκαθορισμένο σύστημα κανόνων,
- η πιστή εφαρμογή των κανόνων αυτών εξασφαλίζει ομοιομορφία ενεργειών και συνέχεια των δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από τις εκάστοτε μεταβολές του προσωπικού,
- όλα τα παραπάνω γνωρίσματα προσιδιάζουν περισσότερο στο γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης (Καμπουρίδης, 2002), το οποίο και θα αναλυθεί συνοπτικά στο υποκεφάλαιο 2.4.

Τα παραπάνω γνωρίσματα σχετίζονται άμεσα με τους Ε.Κ. ως μια χαρακτηριστική περίπτωση έκφρασης του οργανωτικού φαινομένου. Στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αντιληπτό ως ένα υποσύστημα του ευρύτερου πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού συστήματος (υπερσύστημα). Το ζήτημα ασφαλώς είναι πώς η μεθοδολογική αυτή περιγραφή αντανακλάται μέσα από τα θεσμικά κείμενα. Η αποστολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται σαφώς σύμφωνα με το άρθρο 16, παρ. 2 του Συντάγματος της Ελλάδας, το οποίο προβλέπει ότι: *«η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»*. Η στρατηγική αυτή στόχευση εξειδικεύεται με το αρ. 1 του Κεφ. Α΄ του ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α΄ / 30-09-1985), σύμφωνα με το οποίο: *«σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Θεμελιώδης στόχος, λοιπόν, της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που νοηματοδοτούνται θετικά από τους υπευθύνους χάραξης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κατεύθυνση που περιγράφεται παραπάνω, υπαινίσσεται τη λειτουργία ενός συνόλου οργανωτικών δομών, διαδικασιών και μεθόδων, μέσω των οποίων η κοινωνία παρέχει στα μέλη της συστηματική και ελεγχόμενη εκπαίδευση με σκοπό τη διατήρηση των κοινωνικών δομών και αξιών, οι οποίες τις δικαιώνουν (Κωτσίκης, 2007). Ωστόσο, με βάση το υιοθετούμενο μοντέλο λήψης αποφάσεων καθίσταται φανερός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατεξοχήν από το Υπουργείο Παιδείας και αφορούν το σύνολο των υφιστάμενων υπηρεσιών. Δηλαδή, ο διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων γίνεται κάθετα, από την ανώτερη ιεραρχικά βαθμίδα προς την αμέσως κατώτερη (Υπουργείο Παιδείας → Περιφερειακές Διευθύνσεις → Διευθύνσεις Εκπαίδευσης → Σχολικές Μονάδες), διαδικασία που πιστοποιεί εκτός των άλλων και την υιοθέτηση του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης. Μάλιστα, ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας διατηρείται διαχρονικά αναλλοίωτος παρά τη σχετική συνταγματική

πρόβλεψη για αποκέντρωση στο μοντέλο της κρατικής διοίκησης (παρ. 1 αρ. 101, του Συντάγματος της Ελλάδας· Κωτσίκης, 2007).

Το γενικότερο οργανωτικό και διοικητικό σχήμα της ελληνικής εκπαίδευσης προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις μέσα στη σχολική μονάδα. Η πολιτική που εφαρμόζεται στον τομέα λήψης απόφασης, προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και τη φιλοσοφία που διέπει τον Ε.Κ. του σχολείου. Γι' αυτό, θα παρουσιαστούν παρακάτω τα σχολικά όργανα λήψης αποφάσεων, η φύση και η λειτουργία τους, ενώ θα επιχειρηθεί και μια σύντομη επισκόπηση των προτερημάτων και των αδυναμιών τους, ώστε να διευκρινιστεί και ο βαθμός συμβολής τους στη διαμόρφωση του Ε.Κ.

2.3 Λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα

Οι θεωρίες των οργανώσεων διακρίνουν τόσο τα επίπεδα διοίκησης (ανώτερο-μεσαίο-κατώτερο) όσο και τα επίπεδα λήψης των αποφάσεων (στρατηγικές-διαχειριστικές-λειτουργικές). Μάλιστα, η διαδικασία λήψης απόφασης οφείλει να ακολουθεί τα παρακάτω στάδια: α) προσδιορισμός του προβλήματος, β) προσδιορισμός των εναλλακτικών λύσεων, γ) αξιολόγηση των λύσεων, δ) επιλογή της βέλτιστης λύσης, ε) υλοποίηση της απόφασης, στ) αξιολόγηση της υλοποίησης της απόφασης (Καμπουρίδης, 2002). Η αποτελεσματικότητα των αποφάσεων βασίζεται πρωταρχικά στο επίπεδο των πληροφοριών που εξασφαλίζεται προτού τη λήψη της όποιας απόφασης. Η πληροφοριακή αυτή επάρκεια οφείλει να είναι ποσοτική (όλες κατά το δυνατόν οι πληροφορίες) και ποιοτική (εγκυρότητα των πληροφοριών) (ό.π., 2002).

Αρμόδια όργανα στη σχολική μονάδα για τη λήψη αποφάσεων είναι τα *διοικητικά* (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων), τα *διαχειριστικά* (π.χ. η σχολική επιτροπή) και τα *υποστηρικτικά* (π.χ. ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και οι μαθητικές κοινότητες). Όπως είναι φυσικό να διαφέρει η φύση των αποφάσεων, είναι λογικό να διαφέρει και η σύσταση των μετεχόντων στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης. Η λειτουργία των ατομικών και συλλογικών οργάνων του σχολείου υπάγεται σε ορισμένους κανόνες νομιμότητας, η προέλευση της οποίας εντοπίζεται είτε σε εξω-σχολικούς είτε σε εσω-σχολικούς κανονισμούς. Ανάλογα, λοιπόν, με το βαθμό συμμετοχής των διακριτών ατομικών ή συλλογικών οργάνων και τον τελικό συσχετισμό που διαμορφώνεται ανάμεσά τους, η διοίκηση του οργανισμού χαρακτηρίζεται ως *συγκεντρωτική*, αν οι αποφάσεις λαμβάνονται αποκλειστικά από

έναν μονοπρόσωπο εξουσιαστικό φορέα, ως *αποσυγκεντρωτική*, αν οι αποφάσεις λαμβάνονται από περιφερειακά όργανα κάτω από την εποπτεία και καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών, και ως *αποκεντρωτική*, αν οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς την έγκριση των παραπάνω μηχανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αν ληφθούν υπ' όψιν τα περιθώρια πρωτοβουλιών που επιτρέπει ο διευθυντής να αναπτυχθούν στη σχολική του μονάδα, περιθώρια σχετικά με την ενεργοποίηση των συλλογικών σχολικών οργάνων, μπορούμε σε γενικές γραμμές να καταλήξουμε σε τέσσερα διαφορετικά μοντέλα για το ύφος λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Έτσι μπορεί να τους:

- αποκλείει από τη διαδικασία, παίρνοντας μόνος του τις αποφάσεις (*αυταρχικός-συγκεντρωτικός τρόπος*),
- ασκεί επιρροή για να υιοθετήσουν την απόφαση που ο ίδιος ήδη έχει πάρει (*αυταρχικός-πειστικός τρόπος*),
- συμβουλευέται πριν πάρει την απόφαση (*συμβουλευτικός τρόπος*),
- κάνει κοινωνούς, μετέχοντες και συνυπεύθυνους της όλης διαδικασίας (*δημοκρατικός ή συναποφασιστικός τρόπος*). (ό.π., 2008: 267-268)

Ενώ η τελευταία επιλογή δεν προσφέρεται ως η πλέον ενδεδειγμένη για κάθε πιθανή περίπτωση λήψης απόφασης (π.χ. απλές και συνήθως μη προγραμματισμένες διδακτικές ή παιδαγωγικές αποφάσεις), είναι γεγονός ότι στην περίπτωση της ρύθμισης της κανονιστικής ευταξίας στην τάξη, ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων εξασφαλίζει μια σειρά αδιαφιλονίκητων προτερημάτων που αναφέρονται στην ποιότητα της απόφασης, στη δημιουργικότητα ως προς τη λήψη της, στην αποδοχή της, στην κατανόησή της, στην ορθοφροσύνη κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης, στην ορθότητα και αποτελεσματικότητά της και στην αύξηση των κινήτρων εκ μέρους των συμμετεχόντων για συμμόρφωση με το παραγόμενο σώμα κανονισμών (ό.π., 2008).

Σε πλήρη αντίθεση με τις διαπιστώσεις αυτές, η κατεξοχήν συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εκφράζεται μέσω της υιοθέτησης του γραφειοκρατικού μοντέλου, το οποίο και εξετάζεται παρακάτω. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού αποσκοπεί σε μια τυποποίηση των συμπεριφορών, σκοπός που επιτυγχάνεται μέσω της θέσπισης ενός Ε.Κ. καθολικά αποδεκτού και φαινομενικά ουδέτερου. Θα καταβληθεί, λοιπόν, προσπάθεια, ώστε να διερευνηθεί η σύνδεση

ανάμεσα σε έναν Ε.Κ. υψηλού βαθμού προτυποποίησης και οι συνέπειές της στην εκπαιδευτική πρακτική ως αποτέλεσμα τέτοιων οργανωτικών επιλογών.

2.4 Το γραφειοκρατικό φαινόμενο στο ελληνικό σχολείο

Η οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται να διαθέτει ισχυρή σύνδεση με το γραφειοκρατικό οργανωτικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (2007) «η γραφειοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί και δεν πρέπει να θεωρείται απλώς ως ένα σύστημα τυπικής οργάνωσης, αλλά ως ένα στοιχείο σημαντικά προσδιοριστικό της παιδαγωγικής εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σ. 139). Δεν υφίσταται, δηλαδή, κάποιο είδος διοικητικής ή ιστορικής σύμπτωσης αλλά η γραφειοκρατική δομή φαίνεται πως υπηρετεί συνειδητά μια μορφή οργάνωσης η οποία χαρακτηρίζεται εγγενώς από συστατικά στοιχεία, λειτουργίες και σχέσεις μεταξύ των μελών της που αναπτύσσονται μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον με αμιγώς γραφειοκρατικά γνωρίσματα.

Κύριο στοιχείο του γραφειοκρατικού μοντέλου, μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η κοινωνική του αποδοχή, είναι η εμφανιζόμενη «ουδετερότητά» του σε σχέση με τις επιδιώξεις του κράτους. Στην πραγματικότητα, όμως, πίσω από αυτήν την επικάλυψη κρύβονται οι ρυθμίσεις, ο κοινωνικός και πολιτικός έλεγχος, καθώς και η γκάμα των διευθετήσεων εκείνων που συγκροτούν το πλαίσιο της επιβαλλόμενης κρατικής παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι η γραφειοκρατία ως οργανωτική επιλογή αποτελεί στοχευμένη επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, το οποίο προφανώς κρίνει ότι με τον τρόπο αυτόν υπηρετούνται αποτελεσματικότερα οι αφετηριακοί του γενικοί και ειδικοί στόχοι στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ως κεντρική επιλογή που υλοποιείται συνειδητά στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, η γραφειοκρατία γίνεται αντιληπτή με τους παρακάτω όρους που καθώς ενσωματώνονται στο περιβάλλον του σχολείου, τείνουν να αποκτήσουν υπόσταση καίριων χαρακτηριστικών της:

α) πολύπλοκο οργανωτικό σχήμα, β) υψηλός βαθμός εξειδίκευσης, γ) ιεραρχική διάταξη αρμοδιοτήτων με βάση το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης, δ) διοίκηση βασισμένη σε ένα πλέγμα εγκυκλίων και διαταγών, ε) αυστηροί, τυπικοί, εξαντλητικά διεξοδικοί και άκαμπτοι κανόνες ρύθμισης των σχέσεων, στ) σύγκρουση

με τα δημοκρατικά δικαιώματα των πολιτών, ζ) ασάφεια ρόλων στην κορυφή της πυραμίδας και οριστική συγκεκριμενοποίησή τους στη βάση της, η) κυριαρχία του απρόσωπου, δηλαδή γενικοί και αμετάβλητοι κανόνες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Καμπουρίδης, 2002· Κωτσίκης, 2007).

Επακόλουθο της συστηματικής υιοθέτησης των παραπάνω οργανωτικών και διοικητικών επιλογών είναι να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γενικότερα και το ελληνικό σχολείο ειδικότερα τα χαρακτηριστικά της ομοιογένειας, της μονολιθικότητας και του υψηλού βαθμού προτυποποίησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μέσα σε ένα τέτοιο οργανωτικό πλαίσιο κυριαρχούν ο φρονιματισμός και η ηθικοποίηση, πρακτικές που σύμφωνα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης απέχουν από τις επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου (Φραγκουδάκη, 1993). Όταν μάλιστα οι πρακτικές αυτές ενδύονται με την επιστημότητα και το κύρος του σχολικού κανόνα, οδηγούν τα μέλη της κοινότητας του σχολείου (εκπαιδευτικούς και μαθητές) σε μια αναπόφευκτη τυποποίηση ως προς τη συμπεριφορά τους, συνέπεια που αποδυναμώνει αισθητά τόσο την ποιότητα όσο και τα ποσοτικώς ελέγξιμα δεδομένα της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η σχολική ζωή ορίζεται σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) από τα εξής άτυπα χαρακτηριστικά, που μεταβάλλονται σε πρωταγωνιστικούς κανόνες ρύθμισης των σχέσεων των ατόμων:

α) προσκόλληση και τήρηση των κανόνων, β) μεγάλη κοινωνική απόσταση ανάμεσα στα μέρη του συστήματος και κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, γ) οι σχέσεις ανάμεσα στα μέρη ή στρώματα του συστήματος εκφράζονται ως σχέσεις εξουσίας, δ) έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, ε) τα κίνητρα του συστήματος είναι συνήθως εξωτερικές ανταμοιβές. (σ. 355)

Τα γνωρίσματα αυτά ισχυροποιούν την πυραμιδική μορφή εξουσίας της σχολικής μονάδας, αποσαθρώνουν την όποια απόπειρα για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και εγκαθιστούν ανυπέρβλητες στρεβλώσεις στη σχέση των ατόμων με το νόμο. Είναι αναπόφευκτο, λοιπόν, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει εγκλωπωθεί τις θεμελιώδεις επιδιώξεις του γραφειοκρατικού μοντέλου, η σύσταση και λειτουργία του Ε.Κ. του σχολείου να αποτυγχάνει να ευθυγραμμίζεται με την απαίτηση για σταδιακή πρόσκτηση της *πολιτειότητας (citizenship)*. Αυτό συμβαίνει, επειδή η ευρωπαϊκή στρατηγική για την *πολιτειότητα* συγκροτείται μέσα από ένα πλέγμα πρωτοβουλιών και ενθάρρυνσης του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες είναι αντιφατικές με τις επιδιώξεις μιας ισχυρής γραφειοκρατίας.

Το ζήτημα αυτό καλείται να διαχειριστεί η κυρίαρχη βούληση της εκπαιδευτικής πολιτικής για πειθαρχία. Πρόκειται για μια έννοια κεφαλαιώδους σημασίας και διαχρονικής παρουσίας στην εκπαίδευση. Η πειθαρχία προβάλλει ως η πλέον πειστική απάντηση στο αίτημα για καθολική τήρηση της κανονιστικής ευταξίας μέσα στο χώρο του σχολείου. Αποτελεί πυρηνική στόχευση σχεδόν κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και το κατεξοχόν κείμενο με το οποίο ρητά επιδιώκεται η εφαρμογή της, είναι αυτό του Ε.Κ. της σχολικής μονάδας. Ενώ, όμως, η θεσμική επιταγή για πειθαρχία εμφανίζεται μονοδιάστατη, οι όψεις της είναι πολλαπλές και τείνουν, όπως θα καταδειχθεί στο επόμενο κεφάλαιο, να ενσωματώσουν πολλές κομβικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού φαινομένου.

3. Το ιδεολογικό περίπλεγμα της πειθαρχίας: ανάδειξη θεωρητικών ζητημάτων

Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται σε ζητήματα κανονιστικής ευταξίας μέσα στο σχολείο, απαραίτητος όρος για την ανάπτυξη του θεωρητικού υποβάθρου είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εκείνων που συνολικά συγκροτούν το οικείο ερμηνευτικό πλαίσιο και η σχέση τους με τα ζητήματα που αναδύονται. Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, θα επιχειρηθεί η κοινωνιολογική ανάλυση των εννοιών και η παράλληλη ανάδειξη συναφών θεωρητικών ζητημάτων που συγκροτούν το ιδεολογικό περίπλεγμα της κεντρικής έννοιας της πειθαρχίας σε σχέση με τη στάση που αναμένεται να υιοθετούν τα υποκείμενα μέσα στο χώρο του σχολείου. Το σκεπτικό βασίζεται στην παραδοχή ότι για την κατανόηση της θεσμικής επιταγής για πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον, προηγείται η ερμηνευτική οριοθέτηση συγγενικών προς αυτήν ζητημάτων, τα οποία κινούνται άλλοτε εγγύτερα κι άλλοτε μακρύτερα από τον πυρήνα του προβληματισμού της παρούσας εργασίας. Έτσι, θα αναλυθούν ζητήματα που προκύπτουν μέσα από τη διερεύνηση των όψεων της θεσμικής επιταγής για πειθαρχία στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

3.1 Η διαμόρφωση των σχέσεων στο σχολείο μέσω των μοντέλων εξουσίας και ηγεσίας

Απαντώντας στην ανωτέρω ανάγκη, αξίζει να διασαφηνιστεί προκαταβολικά η έννοια της εξουσίας, έτσι όπως αυτή εκφράζεται στον επιστημονικό λόγο που

αφορά τη μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η σημασιολογική και λειτουργική απόκλισή της από την αντίστοιχη της ηγεσίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός, ως υποσύστημα του ευρύτερου κρατικού μηχανισμού, αναμένεται να λειτουργεί σύμφωνα με την επιδίωξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ' επέκταση σύμφωνα με τις επιδιώξεις των φορέων της κρατικής εξουσίας που αξιοποιούν ως όργανο το κράτος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Άρα, η εξουσία εκφράζεται μέσα στο σχολείο ως αποτέλεσμα του σχεδιασμού μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που εξυπηρετεί την επικράτηση της κυρίαρχης βούλησης της πλειοψηφίας, επειδή αυτή εκλαμβάνεται ως ανώτερη από όλες τις άλλες μέσα στην κοινωνία.

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη ως εξουσία ορίζεται (ερμηνεία 1β) *«το δικαίωμα ή η δύναμη που έχει κάποιος να επιβάλλει την υπακοή των άλλων και που μπορεί να βασίζεται σε έθιμα, συνήθειες, κανόνες, νόμους κ.λπ.»* (σ. 489). Άμεσα κατανοητή από τον παραπάνω ορισμό γίνεται η στενή σύνδεση εξουσίας και δύναμης, αν και είναι παραπλανητικό η εξουσία να ταυτίζεται με παρεμφερείς έννοιες, όπως «ηγεσία» ή «αρχή», όροι που κινούνται σε εγγύτητα με την έννοια της εξουσίας αλλά που διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο και τη χρήση τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Φορείς των εξουσιαστικών αυτών προνομίων και κατά συνέπεια εκφραστές της ιεραρχικά αποδιδόμενης δύναμης γίνονται άτομα ή κατηγορίες ατόμων που μέσα στα πλαίσια ενός οργανωτικού σχήματος, όπως είναι η σχολική μονάδα, διαθέτουν τη θεσμική δυνατότητα να επιβάλλουν τη θέλησή τους με τα μέσα που τους προσφέρονται (Κυρίδης, 2006).

Η έννοια της σχολικής εξουσίας, έτσι όπως επιχειρείται να αναδειχθεί εδώ, θεμελιώνεται πάνω στο γενικό πλαίσιο της έννοιας της εξουσίας, όπως την αντιλαμβάνεται ο Foucault (1989). Την εξουσία, λοιπόν, ο Foucault την αντιμετωπίζει ως το σύνολο των σχέσεων δύναμης που βρίσκονται ενσωματωμένες στο χώρο και οι οποίες συγκροτούν την ίδια την οργάνωσή της. Οι σχέσεις αυτές μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους οδηγούν άλλοτε σε αφομοίωση κι άλλοτε σε σύγκρουση, με απώτερο αποτέλεσμα είτε την ενδυνάμωσή τους είτε τη σταδιακή τους απομόνωση. Μάλιστα, οι στρατηγικές των σχέσεων δύναμης αποτυπώνονται στον κρατικό μηχανισμό, στη νομοθετική διατύπωση, στις περιπτώσεις δηλαδή κοινωνικής ηγεμόνευσης. Για τον Foucault η εξουσία είναι μια πολύπλοκη στρατηγική κατάσταση μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική

πραγματικότητα, θεώρηση που τον εμποδίζει να την αντιμετωπίσει απλώς ως έναν ακόμη θεσμό ή ως μια απτή μορφή δύναμης που κατέχει μια δεδομένη κοινωνική κατηγορία.

Ωστόσο, ενώ η εξουσία που εκδηλώνεται ως μηχανισμός ρύθμισης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, θεωρείται αυτονόητη και γι' αυτό αποδεκτή, δε γίνεται ωστόσο άμεσα αντιληπτή, αν δεν διευκρινιστούν οι πηγές της, η μεθοδολογία της νομιμοποίησής της, καθώς και οι περιστάσεις μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται. Απομένει δηλαδή να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με το ρόλο της μέσα στο σχολικό περιβάλλον και τις συνέπειες της λειτουργίας της στη διαχείριση και οργάνωση της ευρύτερης σχολικής ζωής. Γι' αυτό και είναι σκόπιμο από τη μια να επισημανθεί η στενή σχέση ανάμεσα στην εξουσία και την επιβολή, τη στιγμή που η ηγεσία πλησιάζει περισσότερο ως έννοια την αντίστοιχη της επιρροής (Κυρίδης, 2006). Από την άλλη πρέπει να καταστεί σαφές ότι η εξουσία υφίσταται από την ώρα που μέσα στο σχολείο διαμορφώνονται εξουσιαστικές σχέσεις, ασκείται με άλλα λόγια συμβολική βία ή απειλή βίας με στόχο συγκεκριμένους αποδέκτες. Σχηματίζεται έτσι το δίπολο εκπαιδευτικός-μαθητής πάνω στο οποίο πιστώνεται η μεταβίβαση της εξουσιαστικής ισχύος από τον πρώτο στον δεύτερο.

Από την παραπάνω σύντομη εννοιολογική προσέγγιση η εξουσία σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) παρουσιάζεται:

α) με τη μορφή της σχέσης, όταν δύο μέρη ολοκληρώνονται – λειτουργούν, έστω και πρόσκαιρα, μέσα σ' ένα οργανωμένο σύνολο, β) με τη μορφή της κυριαρχίας ή υποταγής και κυρίως με έκφραση κοινωνική, οικονομική και πολιτική και γ) με τη μορφή του δεσμού "affectif", που αποτελεί και την προσέγγιση της ψυχαναλυτικής διάστασης της εξουσίας. (σ. 45)

Το ερώτημα που αναδύεται, αφορά το βαθμό αναγνώρισης εξουσιαστικών δομών μέσα στο κείμενο ενός Ε.Κ., στους φορείς και αποδέκτες αυτής της εξουσίας, στις ρητές και άρρητες μορφές της.

Σε αντιδιαστολή με την εξουσία, η έννοια της ηγεσίας ενέχει περισσότερο το νόημα της συναίνεσης ανάμεσα στον ηγέτη και όσους δέχονται τα αποτελέσματα της ηγετικής του καθοδήγησης. Γι' αυτό και σημειώθηκε παραπάνω κατά τη σκιαγράφηση της έννοιας της εξουσίας, ότι η ηγεσία προσεγγίζει την έννοια της επιρροής και απομακρύνεται από το ιδεολογικό σύμπαν της επιβολής.

Ασφαλώς, η ηγεσία στο χώρο του σχολείου δεν αποκλείει την άσκηση εξουσιαστικών πρακτικών, αλλά αυτό που την καθιερώνει δεν είναι τόσο το

συμβολικό εκτόπισμα της διδασκαλικής αυθεντίας, όσο η αίγλη και η δημοτικότητα που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Οι ιδιότητες που οφείλει να διαθέτει ο φορέας της ηγεσίας, σχετίζονται με προτερήματα αναφορικά με τον τομέα της οργάνωσης, της επικοινωνίας, της κοινωνικότητας και της προσαρμοστικότητας. Προκειμένου να αντλήσει την απαραίτητη δύναμη και να διατηρήσει το κύρος του, βασίζεται στη θεσμική του νομιμότητα, στη δύναμη της εξουσίας του, στην αίγλη της προσωπικότητάς του, στο εξειδικευμένο γνωστικό του επίπεδο και στην κοινή αποδοχή του (Τσιπλητάρης, 2011).

Προσδιοριστικοί, όμως, παράγοντες της εξουσιαστικής ή ηγετικής επιρροής μέσα στο σχολείο είναι η διάσταση του χώρου και του χρόνου. Η θεσμική τους αντιμετώπιση καθορίζει τα περιθώρια και την ισχύ των εξουσιαστικών μηχανισμών που δρουν μέσα στη σχολική μονάδα. Στα δύο επόμενα υποκεφάλαια, επομένως, θα αναλυθούν οι παράγοντες αυτοί ως ρυθμιστικοί των εντός του σχολείου κοινωνικών σχέσεων.

3.2 Η αρχιτεκτονική ως ρύθμιση: η περίπτωση του σχολικού χώρου

Είναι κοινώς παραδεκτό ότι ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλώς εξωτερικό περίβλημα των σχολικών δραστηριοτήτων αλλά δυναμική παράμετρο που διαμορφώνει την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σολομών, 1992· Κυρίδης, 2006). Από αυτή την άποψη είναι σκόπιμο η οργάνωση του χώρου του σχολείου να αντιμετωπιστεί με βάση την τριμερή διαίρεσή του στους άξονες της *ορατότητας*, της *εξατομίκευσης* και *φυσικής προσέγγισης των μαθητών* και της *ταξινόμησης-ιεράρχησης*. Μέσα στη σχολική τάξη δηλαδή όλα επιβλέπονται ως οργανωτική ενσάρκωση του «*Πανοπτικού*» του Bentham, ως ενός μηχανισμού οπτικού ελέγχου και κυρίως εσωτερικού αυτοελέγχου. Ο Foucault (1989) προσδιορίζει τον επιβαλλόμενο αυτόν αυτοέλεγχο ως εξής: «*Το Πανοπτικόν λειτουργεί σαν ένα είδος εργαστηρίου εξουσίας. Χάρη στους μηχανισμούς επιτήρησης που διαθέτει, αποκτά ολοένα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανότητα διείσδυσης στη συμπεριφορά των ατόμων*» (σ. 270). Την πρακτική αυτή ο Foucault την περιγράφει ως μια διαδικασία εσωτερίκευσης των προθέσεων του επιτηρητή από τον ίδιο τον επιτηρούμενο. Έτσι, ο επιτηρούμενος πειθαρχεί συνειδητά μόνο και μόνο, επειδή αυτός που τον επιτηρεί, παραμένει άορατος. Η εσωτερίκευση αυτή επιβάλλεται κατά κάποιον τρόπο στον επιτηρούμενο, διότι η αδυναμία του να

προσδιορίζει τον ελεγκτικό μηχανισμό ταυτίζεται στη συνείδησή του με τη βεβαιότητα ότι κάποιος τον επιτηρεί αδιάκοπα.

Κάθε μονάδα είναι ευκρινώς διαχωρισμένη από τις υπόλοιπες και άμεσα προσβάσιμη στο διδάσκοντα, ενώ η κατάταξη σε επάλληλες σειρές διευκολύνει την απαίτηση για κατηγοριοποίηση και ταξινομική διάκριση μεταξύ των μαθητών (Σολομών, 1993).

Ο σχολικός χώρος δηλαδή προσεγγίζεται ως ένα μέσο μεταβίβασης άρρητων εντολών, οι οποίες οριοθετούν τις επιμέρους αρμοδιότητες αλλά και το συνολικό σχολικό κλίμα. *«Η πειθαρχία απαιτεί πολλές φορές την περιφραγή, τον καθορισμό ενός χώρου διαφορετικού απ' όλους τους άλλους, ενός χώρου περιχαρακωμένου, επίλεκτο χώρο της πειθαρχικής μονοτονίας»* (Foucault, 1989: 188). Στα πλαίσια αυτής της οργανωτικής προοπτικής όλα διευθετούνται *«σύμφωνα με την αρχή της στοιχειώδους εντόπισης ή “δικτύωσης”*. *Το κάθε άτομο στη θέση του· και σε κάθε θέση ένα άτομο... Ο πειθαρχικός χώρος τείνει να διαιρείται σε τόσα τεμάχια, όσα είναι και τα σώματα ή τα στοιχεία που πρέπει να κατανεμηθούν»* (ό.π., 1989: 190). Ξεχωρίζει συγχρόνως η αισθητή χωρική διαφοροποίηση αναφορικά με την αντίστιξη της θέσης του διδάσκοντα και αυτής των μαθητών, η δυνατότητά του να διαμορφώνει τις χωροταξικές διευθετήσεις, η αποκλειστική του αρμοδιότητα για έγκριση των μετακινήσεων εντός και εκτός της τάξης ή ακόμα και η διαχείριση του χώρου κάτω από το συμβολικό πρίσμα ποινών και επιβραβεύσεων (αλλαγή θρανίου ως τιμωρητική πρακτική, αποβολή από την αίθουσα κ.ο.κ.). Εκτός του ότι όλα αυτά στοιχειοθετούν τη θεσπισμένη άσκηση της διδασκαλικής εξουσίας και την εξασφάλιση της επιβολής πειθαρχίας, τεκμηριώνουν συγχρόνως και την άποψη πως *«η ποιότητα και η ποσότητα του χώρου επηρεάζει σαφέστατα την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Κυρίδης, 2006: 174).

Στο ευρύτερο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής η χωρική διάταξη αντανακλά αναμφισβήτητα τις θεσμικές και κοινωνικές επιδιώξεις που η εκάστοτε κυβερνητική πολιτική επιθυμεί να διαιωνίσει. Διαχρονικά μάλιστα είναι σύμφωνα με τον Σολομών (1992) εξακριβωμένη η στόχευση του κράτους μέσω της σχολικής αρχιτεκτονικής να:

Διαφορίζει, ιεραρχεί και διαχωρίζει, λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένα, κατηγορίες ενός σχολικού “καταμερισμού εργασίας”, τάξεις ηλικίας, ομάδες ή άτομα διαφορετικού status ως προς τις “ικανότητες” και τις “επιδόσεις”, ως προς τους ρόλους εξουσίας, που αποδίδονται από το θεσμό, ως προς τα φύλα, τις ομαδοποιήσεις ως προς την υπακοή. Καθιστά το μαθητή ορατό και επιβλέψιμο και επομένως

“γνωρίσιμο”. Καλουπώνει τα παιδικά σώματα σύμφωνα με μια σχολική “πολιτική ανατομία” των σωμάτων. Διοχετεύει και ελέγχει τα σώματα και καταστέλλει τη σεξουαλικότητα. Με μια λέξη συμμετέχει ενεργά στην καθυπόταξη της παιδικής ηλικίας στη σχολική εξουσία. (σ. 317)

Τελικά, η ρητή πολιτική επιδίωξη για προκαθορισμένη χωρική διάταξη, ενώ υποτίθεται πως λειτουργεί διευκολυντικά στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται μέσα στο σχολείο, την ίδια στιγμή επιφέρει ισχυρό πλήγμα στις παιδαγωγικές προθέσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας και ιδιαίτερος στη διαμόρφωση των σχέσεων δύναμης και επιρροής.

Η υποταγή, όμως, της νεανικής φύσης που συντελείται μέσω της προσεγμένης χωρικής διευθέτησης, θα ήταν ευάλωτη, αν δεν συμπληρωνόταν από ανάλογη πρόβλεψη στον τομέα ρύθμισης της έτερης διάστασης, αυτής του σχολικού χρόνου. Γι’ αυτό, αμέσως παρακάτω θα επιχειρηθεί η επισκόπηση του ζητήματος της ρύθμισης του σχολικού χρόνου με άξονα αναφοράς την πειθαρχία των σωμάτων, έτσι όπως αυτή μπορεί να διαθλάται μέσα από τα κείμενα των Ε.Κ.

3.3 Ο σχολικός χρόνος ως ρυθμιστικός παράγοντας των εκπαιδευτικών σχέσεων

Ίσως δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι η εκπαιδευτική πρακτική τότε μόνο αποκτά νόημα, όταν προσδιορίζεται χρονικά είτε με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα είτε την ηλικία των εκπαιδευομένων είτε τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και την καθιερωμένη διάρκειά τους (Κυρίδης, 2006). Η διάσταση της εκπαιδευτικής διάρκειας, σύμφωνα με τον Foucault (1989), διαιρείται σε διαδοχικά και παράλληλα τμήματα, που το καθένα έχει ως αποκλειστική αποστολή την κατάληξη σε ένα προκαθορισμένο τέρμα. Η σπουδαιότητα του σχολικού χρόνου, επομένως, είναι ισοδύναμη με αυτή του σχολικού χώρου και ρυθμίζει εξίσου αποφασιστικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Καθοριστικές εκφάνσεις του σχολικού χρόνου, μέσω των οποίων ασκείται συμβολική βία (Bourdieu, 1976) ως επισφράγιση της κυριαρχίας του εκπαιδευτικού, αποτελούν:

- η διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος,
- η αποβολή του μαθητή ανεξαρτήτως διάρκειας,
- η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη,
- η επέκταση της μαθητικής εργασίας στο σπίτι,

- η αλλαγή της θέσης του μαθητή (μείωση του χρόνου διεπαφής με συγκεκριμένους συμμαθητές),
- η προτίμηση των καλών μαθητών για τη διεξαγωγή του μαθήματος και
- η θεσπισμένη παράταση του σχολικού έτους σε περιπτώσεις απώλειας διδακτικών ωρών (καταλήψεις, αποχές κ.λπ.) (Κυρίδης, 2006).

Οι παραπάνω εκδοχές αποτελούν ξεκάθαρες μορφές κοινωνικού ελέγχου, ρητά ενσωματωμένες στους Ε.Κ., αν και δεν μπορούν να αγνοηθούν και οι ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν μέσα από μορφές παραβατικής συμπεριφοράς να ελέγξουν το σχολικό χρόνο ή τουλάχιστον να επηρεάσουν το συνολικό του σχήμα. Αυτό συμβαίνει είτε όταν με τη συμπεριφορά τους παραβλέπουν τα χρονικά όρια του σχολικού κανονισμού (ελλιπής παρακολούθηση, επανάληψη τάξης, διακοπή φοίτησης κ.λπ.) είτε όταν επιχειρούν αυτόνομα να διαχειριστούν το σχολικό χρόνο (διακοπή του μαθήματος, διαπληκτισμοί μεταξύ μαθητών κ.λπ.) (ό.π., 2006). Ακόμα όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν υφίσταται δυνατότητα διάρρηξης της στενής συσχέτισης μεταξύ σχολικού χώρου και χρόνου με άξονα αναφοράς την επιζητούμενη συμμόρφωση στους υφιστάμενους κανονισμούς, γιατί, όπως επισημαίνει και ο Foucault (1989):

Η πειθαρχία διαμορφώνει περίπλοκους χώρους: ταυτόχρονα αρχιτεκτονικούς, λειτουργικούς και ιεραρχικούς. Πρόκειται για χώρους που εξασφαλίζουν την παγίωση και επιτρέπουν την κυκλοφορία· ξεχωρίζουν ατομικά τμήματα και εγκαθιστούν λειτουργικές συνδέσεις· ορίζουν θέσεις και καταδεικνύουν αξίες· εγγυώνται την υπακοή των ατόμων, αλλά και μια μεγαλύτερη οικονομία χρόνου και κινήσεων. (σ. 196)

Κατά συνέπεια, τόσο η σχολική αρχιτεκτονική όσο και η διαχείριση του σχολικού χρόνου μέσα από τον Ε.Κ. του σχολείου φαίνεται πως από μια άποψη συντείνουν στην καθυπόταξη των υποκειμένων που δέχονται την επιβολή των εξουσιαστικών μηχανισμών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η θέση που καταλαμβάνουν τα ζητήματα αυτά στο ευρύτερο θέμα της ρύθμισης των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών, αποκαλύπτει τη βαρύτητα με την οποία επενδύονται, όταν το ζητούμενο είναι μέσω ενός συνομολογημένου καταστατικού χάρτη – στην περίπτωσή μας, του Ε.Κ. – να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να εξομαλυνθούν οι αναπόφευκτες συγκρούσεις που γεννά η συνύπαρξη αντιτιθέμενων προσδοκιών.

Η εξομάλυνση αυτή επιχειρείται να επιτευχθεί μέσω της θέσπισης μιας σειράς κανονισμών, οι οποίοι συγκροτούν τον επίσημο Ε.Κ. λειτουργίας του σχολείου. Για

την ευκρινέστερη, όμως, σκιαγράφιση του πλέγματος που συγκροτείται ανάμεσα στους διακινήτες και στους αποδέκτες του σχολικού κανονισμού, απαιτείται η ανάδειξη των κοινωνικών παραμέτρων που προϋποθέτει γενικά η θέσπιση και η χρήση των κανόνων.

3.4 Η συμβολή του κανόνα στη ρύθμιση των σχέσεων

Σύμφωνα με τον Parsons (όπ. αναφ. στο Γκότοβος, 1998): *«κανόνας είναι η λεκτική περιγραφή της συγκεκριμένης πορείας της δράσης που θεωρείται ως επιθυμητή, σε συνδυασμό με κάποια παρότρυνση για τη συμμόρφωση της συγκεκριμένης μελλοντικής δράσης προς την παραπάνω πορεία»* (σ. 36). Μια παραπλήσια ερμηνευτική προσέγγιση είναι αυτή του Spittler (όπ. αναφ. στο Γκότοβος, 1985), η οποία αναγνωρίζει τον κανόνα ως: *«ομοιομορφία στη συμπεριφορά των ατόμων και λειτουργεί ως αξίωση (απαίτηση, προσδοκία) για το πώς θα συμπεριφερθεί το άτομο ή σαν κριτήριο για το πώς θα αξιολογηθεί η συγκεκριμένη του συμπεριφορά»* (σ. 94).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι κάθε κοινωνικός κανόνας εμπεριέχει την επιδίωξη της αξιολόγησης, καθώς συγκεκριμενοποιεί και ιεραρχεί κοινωνικές αξίες (Δήμου, 1996). Ταυτόχρονα όμως, προκύπτουν ορισμένα χαρακτηριστικά του κανόνα ως κοινωνικού γεγονότος, ο οποίος γίνεται αντιληπτός ως μήνυμα που:

- έχει τουλάχιστον έναν πομπό και έναν αποδέκτη ο οποίος είτε γνωρίζει το εκπεμπόμενο μήνυμα είτε το αγνοεί είτε δεν το συνειδητοποιεί παρά στην περίπτωση παραβίασής του,
- δηλώνει την πηγή προέλευσής του,
- προσδιορίζει τους αποδέκτες του,
- διατυπώνεται ως αξίωση ή ως δυνατότητα,
- υπαινίσσεται ή δηλώνει ρητά τις συνέπειες της μη συμμόρφωσης στον κανόνα,
- ορίζει το πλαίσιο εκδήλωσης της συμπεριφοράς του αποδέκτη στην περίπτωση που αυτή θα γίνει αντιληπτή ως μη κανονικό γεγονός,
- δικαιολογεί το περιεχόμενό του (την αξίωση) (Γκότοβος, 1988).

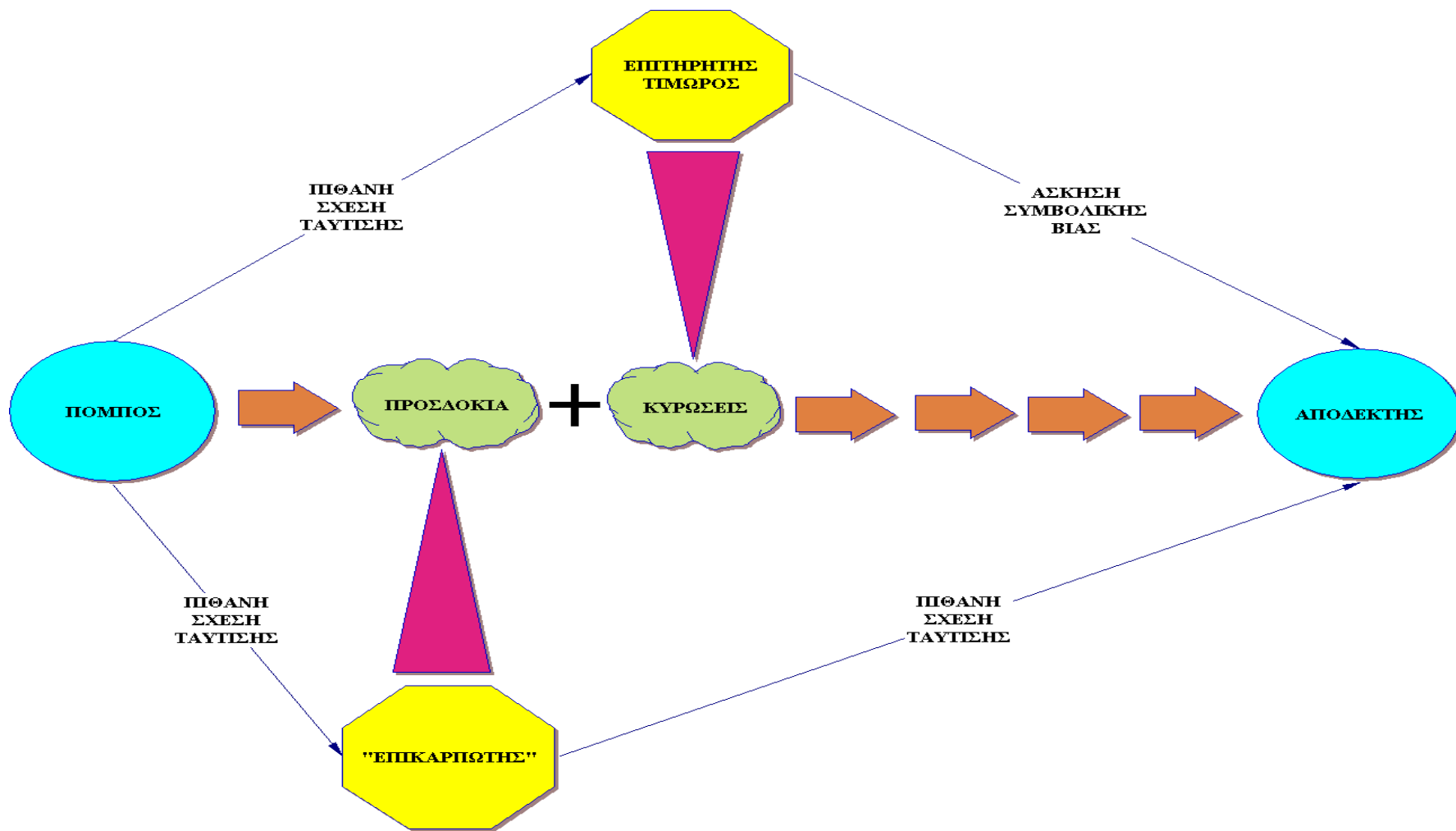
Πάνω σε αυτά τα γνωρίσματα στοιχειοθετείται η έννοια του κανόνα ως στοιχείου κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, αναδύονται και οι όψεις του εκείνες που σχετίζονται με το βαθμό συμμόρφωσης ή παρέκκλισης από αυτόν, η *δραστηριότητα* και η *σκοπιμότητα*. Η πρώτη αναφέρεται στο μέτρο της προσαρμογής της δράσης των αποδεκτών και η δεύτερη στο μέτρο που ο πομπός είναι πεπεισμένος

για την αναγκαιότητα του κανόνα (ό.π., 1988). Η κοινωνική διάσταση της έννοιας του κανόνα γίνεται αντιληπτή σύμφωνα με το ερμηνευτικό Διάγραμμα 1 που συντάξαμε και προτείνουμε. Σύμφωνα με αυτό καταδεικνύονται τόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς όσο και οι ρητές και άρρητες σχέσεις που συνάπτονται μεταξύ τους. Διακριτοί ρόλοι είναι αυτοί του πομπού, του αποδέκτη, του επιτηρητή-τιμωρού και του «επικαρπωτή», δηλαδή αυτού για το συμφέρον του οποίου λειτουργεί ο κανόνας. Οι έννοιες που διακινούνται μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας είναι αυτή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που ορίζεται ως προσδοκία και η προβλεπόμενη κύρωση που συνοδεύει την απόκλιση από τον κανόνα. Μέσα από το παρακάτω διάγραμμα, αυτό που αποτυπώνεται κυρίως είναι η αξιολογική πρόθεση που κινεί τα νήματα της επικοινωνίας στα πλαίσια της επαλήθευσης όσων ορίζει ένας κανόνας. Τόσο ο «επικαρπωτής» όσο και ο επιτηρητής-τιμωρός αξιολογούν διαρκώς συμπεριφορές με σκοπό τη βαθμιαία αλλαγή τους.

Η διαπραγμάτευση του κοινωνικού κανόνα καθιστά, επομένως, πρόδηλο ότι αυτοί παράγονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις από άτομα ή φορείς με εκχωρημένη αυτή τη θεσμική ιδιότητα. Κατά την εκπόνηση του σώματος των κανονισμών δηλώνονται και οι ομάδες εφαρμογής αλλά και «επιτήρησης» του κανόνα. Από το στάδιο αυτό κι έπειτα η συνειδητή χρήση των κανονιστικών επιταγών δεν είναι αυτονόητη, όπως δε θα πρέπει να διαφεύγει από την ερευνητική προσοχή ότι και η τυχόν συνειδητή χρήση δε συνεπάγεται αυτόματα και συμμορφωτική συμπεριφορά (Δήμου, 1996). Εξαιρετικά σημαντική πάντως εμφανίζεται η συνέπεια ως προς την εφαρμογή των οριζόμενων από τους κανόνες επιταγών. Διότι η αντιφατική εφαρμογή τους οδηγεί σε ιδεολογική σύγχυση και τελικά σε αποτυχία, ενώ η απαρέγκλιτη επιβολή και του μικρότερου σε σπουδαιότητα κανόνα περνά το μήνυμα ότι η τήρηση των κανόνων λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν (Mayer, 2007).

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο του κανόνα υιοθετείται στο χώρο του σχολείου όχι μόνο με τη ρητή πρόθεση που είναι η γνωριμία των μαθητών με το σώμα των σχολικών κανονισμών αλλά και με την άρρητη επιδίωξη (*κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, hidden curriculum*) να τους πείσει να αποδεχτούν τις ενσωματωμένες αξίες και να εσωτερικεύσουν αν όχι το σύνολο, τουλάχιστον μια κρίσιμη περιοχή από αυτό το πολιτιστικό σύμπαν, ώστε να ενταχθούν μακροπρόθεσμα στην ιεραρχία της παραγωγής (Apple, 1993· Γκότοβος, 1988).

Διάγραμμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της κοινωνικής διάστασης του κανόνα



Ίσως από αυτή την άποψη να ήταν ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του θεσμού των Ε.Κ. υπό το πρίσμα της άρρητης συμμόρφωσης των μαθητών με ένα πλαίσιο κανόνων, των οποίων το γενικό πνεύμα αναμένεται να συναντήσουν πιο ολοκληρωμένο κατά τη φάση της ενήλικης ζωής τους. Σύμφωνα με τη λογική αυτή ο Ε.Κ. λειτουργεί εκτός των άλλων κι ως μια μορφή άτυπης μαθητείας σχετικά με επιθυμητές νόρμες συμπεριφοράς που επιδοκιμάζονται και σε τομείς συγγενικούς ή άσχετους με την εκπαίδευση, όπως π.χ. η εργασία, οι οικονομικές συναλλαγές, η στρατιωτική θητεία κ.λπ.

Η ιδεολογική συμπόρευση και η επακόλουθη συμμόρφωση με τα οριζόμενα σε έναν Ε.Κ. δεν είναι ποτέ προκαταβολικά εξασφαλισμένες, ακόμη και στις περιπτώσεις ευρείας συμμετοχής των μαθητικών κοινοτήτων στη φάση διαμόρφωσής του. Συχνό είναι, επομένως, το φαινόμενο να διαφοροποιούνται οι συμπεριφορές σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σχετικά με όσα προβλέπονται σε κανονιστικό επίπεδο. Η απομάκρυνση από την επιθυμητή νόρμα συμπεριφοράς σηματοδοτεί μια κατάσταση ρυθμιστικής αντινομίας. Παρακάτω, λοιπόν, σκιαγραφείται η δέσμη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών αυτής της απομάκρυνσης αλλά ιδιαίτερος ερμηνεύεται η φύση της σε σχέση με τις κοινωνικές περιστάσεις που ευνοούν την εμφάνισή της.

3.5 Η απόκλιση από τον κανόνα ως μορφή νοηματοδότησης των κοινωνικών σχέσεων

Με τον όρο «απόκλιση» γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί η κοινωνική εκείνη κατάσταση κατά την οποία μια ενεργούμενη πράξη αντιβαίνει στις επιταγές ενός θεσπισμένου κανόνα. Για τις ανάγκες της παρούσας διερεύνησης αξίζει να αναφερθούν ορισμένες θεωρητικές ερμηνείες της απόκλισης. Έτσι, ο Sutherland (όπ. αναφ. στο Γκότοβος, 1988) εισηγείται την άποψη ότι *«όταν σε κάποιο άτομο οι στάσεις που ευνοούν την παράβαση ενός κανόνα υπερτερούν έναντι εκείνων των στάσεων που ευνοούν την τήρηση του κανόνα, τότε εκδηλώνεται παραβατική συμπεριφορά»* (σ. 57). Συνακόλουθα, ο Merton (όπ. αναφ. ό.π., 1988) εξηγώντας τη γενεσιουργό δύναμη της απόκλισης, την αποδίδει στη *«δυσαρμονία ανάμεσα στους πολιτισμικά ενεργούς (καθιερωμένους) στόχους, και στα μέσα που τα άτομα διαθέτουν για την επίτευξή τους»* (σ. 74).

Οι θεωρήσεις αυτές δεν είναι ασύνδετες με την έννοια της «ανομίας», εισηγητής της οποίας υπήρξε ο Durkheim το 1893, όρος που περιγράφει την απουσία κανονιστικών δεσμεύσεων. Πρόκειται για μια περιστασιακή άρση της ισχύος του

συστήματος κανονισμών που βιώνει η κοινωνία όταν λόγω κοινωνικής αστάθειας αποδυναμώνεται βαθμιαία η συλλογική συνείδηση που απαιτεί τη συμμόρφωση με το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο. Γίνεται, συνεπώς, αποδεκτό το ερμηνευτικό σχήμα που αντιλαμβάνεται την απόκλιση ως την «κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης (υποκειμενική διάσταση) από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο (αντικειμενική διάσταση) του ρόλου» (Τσαούσης, 1989: 32).

Από τους ορισμούς που προηγήθηκαν, καθίσταται ευκρινής η σύνδεση ανάμεσα στην απόκλιση και στις έννοιες της «κανονικότητας», της «προσδοκίας», του «ρόλου» και της «κύρωσης». Η απόκλιση με άλλα λόγια προϋποθέτει μια ευρέως αναγνωρίσιμη νόρμα «κανονικότητας», η οποία ταυτίζεται με το περιεχόμενο της εκάστοτε κοινωνικής «προσδοκίας» που αν δεν επαληθευτεί στα πλαίσια ενός δεδομένου κοινωνικού «ρόλου», επιφέρει την επιβολή του αναγκαίου κυρωτικού μηχανισμού.

Ως γενεσιουργά αίτια για την εμφάνιση της απόκλισης έχουν καταγραφεί πολλά και ποικίλα στη σχετική βιβλιογραφία (απουσία κινήτρων, ανικανότητα των σχολικών αρχών στη διαχείριση κρίσεων, μειωμένη αυτοεκτίμηση των μαθητών κ.λπ.). Δεν πρέπει όμως να λησμονείται ότι η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς είναι μια φυσιολογική ανθρώπινη αντίδραση σε κάθε κοινωνική επιταγή για πειθαρχημένη στάση. «Όπου υπάρχει ηθικός κανονισμός, υπάρχει και αντίσταση. Όπου επιβάλλονται κοινωνικές νόρμες, υπάρχει η ανθρώπινη ικανότητα για υπονόμηση και υπέρβαση των φραγμών τους» (Rousmaniere, Dehli & Coninck-Smith, 1997: 5)¹. Κάτι που αξίζει να υπογραμμιστεί πάντως είναι ότι τα αίτια πρόκλησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς δεν εγκλωβίζονται απαραίτητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά ενδέχεται να εκπορεύονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο σταδιακής ωρίμανσης των μαθητών (Zhao, 2007). Για παράδειγμα, συχνά οι μαθητές δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως αποκλίνουσες τις συμπεριφορές εκείνες που στο σπίτι ενδεχομένως έχουν επενδυθεί με την επικάλυψη της «κανονικότητας», τη στιγμή που στο σχολείο στιγματίζονται με τη σφραγίδα της απομάκρυνσης από το κανονικό (Δήμου, 1996). Αυτός είναι και ο λόγος που επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πτυχές της ζωής των μαθητών τους έξω από την τάξη, ώστε να μπορούν να διαγνώσουν ευχερέστερα τα κίνητρα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αλλά και να

¹ Η μετάφραση δική μας.

αντιμετωπίζουν τους φορείς τέτοιων συμπεριφορών ως ισότιμους συνομιλητές ενισχύοντας την ήδη κλονισμένη τους αυτοπεποίθηση (Hamre & Pianta, 2006).

Η δυσκολία αυτή αναγνώρισης της φύσης και της προέλευσης μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών τεκμηριώνει επαρκώς τη διάκριση ανάμεσα σε «θεληματική» και «αθέλητη» απόκλιση (Τσιπλητάρης, 2011). Το ερώτημα ασφαλώς εδώ είναι σε ποιο βαθμό ο κανονιστικός χάρτης του σχολείου είναι σε θέση να διαγνώσει αυτό το διαχωρισμό και να υιοθετήσει στοχευμένη παρέμβαση που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες κάθε φορά κοινωνικές ανάγκες θεραπείας της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Μάλιστα, θα είχε ξεχωριστό ενδιαφέρον η δυνατότητα να ανιχνευθεί σχετική πρόβλεψη του Ε.Κ. για την αποτελεσματική προσέγγιση και διαχείριση περιστατικών κανονιστικής απόκλισης.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι: *«η αποκλίνουσα συμπεριφορά ερμηνεύεται με τη λογική της μη αναμενόμενης δράσης-αντίδρασης. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία δεν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του ρόλου του οποίου φορέας είναι το δρον υποκείμενο»* (Κυρίδης, 2006: 72). Η αναντιστοιχία, όμως, όπως υπογραμμίστηκε προηγουμένως, ανάμεσα στην εκδηλωμένη συμπεριφορά και στις προσδοκίες με τις οποίες έχει επενδυθεί ένας κοινωνικός ρόλος, μπορεί εκτός από σημάδι διαφοροποίησης από μια προκαθορισμένη συμπεριφοριστική νόρμα να συνιστά συγχρόνως και απόπειρα εξατομικευμένης ερμηνείας της κοινωνικής εμπειρίας, με άλλα λόγια μια εκδοχή νοηματοδότησης του πραγματικού.

Ωστόσο, η θεσμική επιταγή για σχολική πειθαρχία δεν εξαντλείται στην επισήμανση της αποκλίνουσας ή επιθυμητής συμπεριφοράς. Αυτό που έπεται χρονικά, είναι η συλλογική «διατίμησή» της, με την έννοια του αξιολογικού προσδιορισμού που θα την αντιμετωπίσει επιδοκιμαστικά ή αποδοκιμαστικά. Ανάμεσα, λοιπόν, στα όσα προβλέπονται σε έναν Ε.Κ., περιλαμβάνονται και άρθρα που μέσα από μια λογική αποτίμησης μιας πράξης, επιλογής, στάσης ή συνολικής συμπεριφοράς, την κυρώνουν θετικά ή αρνητικά. Πρόκειται δηλαδή για μια έμμεση από τη μια, αλλά κατοχυρωμένη από την άλλη, μορφή απόδοσης αξίας σε κοινωνικά γεγονότα, η οποία επισύρει τη συλλογική επιβράβευση ή απόρριψη. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης περιγράφει αυτή τη διαδικασία με τον όρο «κύρωση» και την αντιμετωπίζει ως μια από τις πλέον χαρακτηριστικές περιπτώσεις άσκησης εξουσιαστικού ελέγχου στο σχολείο.

3.6 Οι κυρώσεις στους Ε.Κ. ως περιπτώσεις συγκαλυμμένου κοινωνικού ελέγχου

Η συμμόρφωση με το καθιερωμένο πλαίσιο κανόνων απομακρύνει την πιθανότητα εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε αυτές τις περιπτώσεις διευκολύνεται η συγκρότηση του ιδεολογικού σύμπαντος της πειθαρχίας, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω. Ωστόσο, το σχολείο είναι ένας διοικητικός μηχανισμός με ιεραρχική δομή κάθετου προσανατολισμού, η γραφειοκρατική φύση του οποίου καθιστά την ύπαρξη του εξουσιαστικού φαινομένου αναπόφευκτη. Κατεξοχήν φορείς εξουσίας είναι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς βεβαίως να αποκλείεται η εμφάνιση εξουσιαστικών φαινομένων ακόμη και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, καθώς κάποτε σχηματίζονται παράλληλα, ανταγωνιστικά κέντρα εξουσίας που είναι σε θέση να διαταράξουν το σταθερό στόχο της πειθαρχίας (Κυρίδης, 2006).

Κυρίαρχο διαμορφωτικό στοιχείο αυτών των εξουσιαστικών σχέσεων είναι οι κυρώσεις. Με τον όρο «*κύρωση*» σύμφωνα με τον Μπίκο (2004) υποδηλώνεται η «*επικύρωση κάποιας συμπεριφοράς με κριτήριο κάποιον κανόνα που ισχύει: στην περίπτωση που καταστρατηγείται ο κανόνας, η κύρωση είναι αρνητική, ενώ στην περίπτωση που η συμπεριφορά ευθυγραμμίζεται με τον κανόνα, η κύρωση είναι θετική*» (σ. 34). Στη βιβλιογραφία η παραπάνω διάκριση σκιαγραφείται με τους όρους «*ποινή*» ή «*τιμωρία*» για το πρώτο σκέλος (όταν έχουμε παραβίαση του κανόνα) και «*αμοιβή*» ή «*επιβράβευση*» για το δεύτερο (όταν έχουμε ευθυγράμμιση με τον κανόνα).

Συνεπώς, οι κυρώσεις αποτελούν καθοριστικό εργαλείο εφαρμογής κοινωνικού ελέγχου μέσα στο σχολείο, αφού είναι η «*αναγκαία συνέπεια της αξιολόγησης μιας δράσης. Είναι μια θεσμοθετημένη ενέργεια*», η οποία «*εκφράζεται μέσω μιας πειθαρχικής νομοθεσίας*» (Τσακίρη, 2010: 234). Η διαχείριση του μηχανισμού των κυρώσεων ανατίθεται προκαταβολικά στον εκπαιδευτικό ως φορέα εξουσίας. Η τακτική που θα ακολουθήσει, οι συνδυασμοί που θα επιλέξει και η συνέπεια αυτών των επιλογών του, αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους που θα κρίνουν το τελικό κοινωνικό παραγόμενο μοντέλο σχέσεων της σχολικής τάξης. Ερευνητικά πάντως, είναι τεκμηριωμένη η ισχυρή τάση του εκπαιδευτικού κόσμου να μετέρχεται κυρίως ποινές και λιγότερο αμοιβές για την εξασφάλιση της κοινωνικής πειθαρχίας μέσα στο σχολείο. Γι' αυτό και στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού βρίσκεται το εάν σε περίπτωση εκδηλούμενης απόκλισης θα επιβάλλει άμεσα κυρώσεις ή εάν απλώς θα απειλήσει με επιβολή κυρώσεων ή εάν τέλος

αναστείλει την επιβολή αρνητικών κυρώσεων υιοθετώντας παράλληλα αντισταθμιστικές λογικές (Μπίκος, 2004).

Οι επιδράσεις που ασκούνται πάνω στο μαθητικό πληθυσμό μέσω των κυρώσεων διαφοροποιούνται ως προς το είδος τους ανάλογα με την κατηγορία του κυρωτικού μηχανισμού που ενεργοποιείται κάθε φορά. Έτσι, η συστηματική επιβράβευση οδηγεί στην ενθάρρυνση του αποδέκτη και στην καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη, ενώ η αξιοποίηση ποινών προκαλεί συνήθως πλήγματα στην αυτοαντίληψη του μαθητή και εμπεδώνει μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας αντιπάθειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή είναι μια διαπίστωση που κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική σχετικά με το ισοζύγιο αμοιβών και ποινών που θα εμφανίσει ένας Ε.Κ., καθώς η οριστική του εικόνα αποτυπώνει αναπόφευκτα τις κυρίαρχες προθέσεις των φορέων εξουσίας στο σχολείο. Σκόπιμο κρίνεται, συνεπώς, η επιβολή αρνητικά φορτισμένων κυρώσεων να υπακούει σε ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να εξασφαλίζεται η κοινωνική αποδοχή τους αλλά και να συρρικνώνονται στο μέτρο του δυνατού οι παράπλευρες απώλειες στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο. Έτσι, οι αρνητικές κυρώσεις πρέπει:

- να μην εξαντλούνται σε αυστηρότητα,
- να μην εμφανίζονται ως προσωπικές αντεκδικήσεις,
- να εμφανίζονται ως «φυσική» συνέπεια σαφώς προσδιορισμένων αποκλίσεων,
- να ευθυγραμμίζονται ποιοτικά ως προς τις αποκλίσεις που επικαλούνται ότι θεραπεύουν και
- να εμπεδώνουν ένα αίσθημα ευρύτερης κοινωνικής συναίνεσης περί δίκαιης μεταχείρισης του φορέα της απόκλισης (Δήμου, 1996).

Η τήρηση των ανωτέρω προϋποθέσεων καθιστά ελεγχόμενες τις επιπτώσεις που απορρέουν από το δημόσιο στιγματισμό του μαθητή. Διότι, κατά την επιβολή της ποινής συντελείται μια κοινωνική διαδικασία ηθικού αφοπλισμού του ατόμου, κατάσταση που ανάλογα με τις συνθήκες συγκεκριμενοποιείται κάθε φορά με αντίστοιχη κοινωνική συμπεριφορά. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται ως «τελετουργία καθαίρεσης», με την έννοια ότι ο αποδέκτης αποκαλύπτεται ως προς την «πραγματική του κατάσταση» και αποκαθίσταται έτσι η κοινωνική «δικαιοσύνη» και «τάξη» (ό.π., 1996).

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κύρωση που προβλέπεται από τον Ε.Κ., χρειάζεται οπωσδήποτε για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, τη συναίνεση των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμπτωματική ή μη

απουσία της συναίνεσης αυτής είναι σε θέση να διαταράξει την ισορροπία των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, όταν εξετάζονται οι κοινωνικές συνιστώσες στην εκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν ότι οι κυρώσεις, θετικές και αρνητικές, αντανακλούν το πεδίο σύγκλισης των αντιτιθέμενων απόψεων και προθέσεων που συγκροτούν τη θεσμική εκδοχή του εκπαιδευτικού φαινομένου, δηλαδή της σχολικής μονάδας.

Κι αυτό που κυρίως εξασφαλίζεται μέσα στο σχολείο, είναι η συγκρότηση νοήματος αναφορικά με τη συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλωθεί από τον εκάστοτε φορέα της. Η διαμόρφωση των ρόλων και των κοινωνικών ταυτοτήτων είναι μια παράμετρος της σχολικής εκπαίδευσης που φαίνεται ότι άρρηκτα συντελείται και δημόσια επισφραγίζεται με τη σύνταξη και λειτουργία του αντίστοιχου Ε.Κ.

3.7 Ανάθεση ρόλων και συγκρότηση ταυτοτήτων μέσω των Ε.Κ.

Η προικοδότηση της σχολικής τάξης με κοινωνικά προσδιορισμένες λειτουργίες, την καθιστούν αυτό που ονομάζουμε «θεσμό». Η σπουδαιότερη μονάδα ανάλυσης ενός θεσμού είναι ο ρόλος (Μιχαλακόπουλος, 1997). Ορίζεται ως το σύνολο των πράξεων ή το είδος των συμπεριφορών που καλούνται να υιοθετήσουν οι φορείς των ρόλων ανάλογα με το αξίωμα, τη θεσμική δηλαδή θέση που κατέχουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πλέον διακριτοί ρόλοι μέσα στο σχολείο είναι αυτοί του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Η ύπαρξή τους συνδέεται με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές, ενώ την ίδια στιγμή κάθε ρόλος είναι επιφορτισμένος με ένα άλλο χαρακτηριστικό του γνώρισμα που είναι οι «προσδοκίες». Αυτές ορίζουν τι αναμένεται να πράξει ο εκάστοτε φορέας του ρόλου ασκώντας έτσι μια αδιόρατη μορφή συνεχούς κοινωνικής πίεσης που μεταφέρεται από το σύνολο στη μονάδα ή ξεχωριστά από μονάδα σε μονάδα (ό.π., 1997). Μέσα από τη διαδικασία αυτή συντελείται η συγκρότηση και ο επαναπροσδιορισμός των πολιτικών και κοινωνικών ταυτοτήτων των ατόμων, καθώς αυτά συλλαμβάνουν την ιδέα του ρόλου τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον και ευρύτερα στην κοινωνία (Rousmaniere et al., 1997).

Με βάση τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτή η οργανική σύνδεση μεταξύ των ρόλων μέσα στο σχολείο. Κάθε ρόλος δηλαδή προσλαμβάνει το τελικό του νόημα μόνο σε άμεση σχέση με τους άλλους ρόλους. Ο ρόλος π.χ. του εκπαιδευτικού δε συγκροτείται σε επίπεδο νοήματος χωρίς το ρόλο του μαθητή και αντίστροφα. Αυτό οδηγεί σε μια στενή αλληλεξάρτηση και αμοιβαία συμπλήρωση των προσδοκώμενων ενεργειών που αναμένεται να εκπληρώσει κάθε ρόλος. Όμως, τα ιδιαίτερα

γνωρίσματα κάθε ατόμου οδηγούν σε μια αναπότρεπτη διαφοροποίηση των ρόλων, αφού ο καθένας ερμηνεύει διαφορετικά τις κοινωνικές προσδοκίες που συνδέονται με αυτόν. Η στενή αυτή αλληλενέργεια και η διαδικασία προσαρμογής των ατομικών ιδιαιτεροτήτων στις προσδοκίες κάθε ρόλου συναποτελούν τη «δυναμική της τάξης», στα πλαίσια της οποίας συντελούνται σπουδαία κοινωνικά γεγονότα, όπως η «κοινωνικοποίηση της προσωπικότητας» και η «εξατομίκευση των επιμέρους ρόλων» (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Η έννοια του ρόλου έχει επαρκώς αναλυθεί από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Mead, 1934). Σύμφωνα με αυτήν στα πλαίσια της ανθρώπινης επικοινωνίας εμπλέκονται πολλά υποκείμενα αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο αλλά και συμμετέχοντας ταυτόχρονα με την προσωπική τους ταυτότητα. Με τον όρο «*ταυτότητα*» νοείται η επίγνωση ένταξης σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία, σύμφωνα με την οποία το άτομο αυτοπροσδιορίζεται αλλά και χαρακτηρίζεται από τους άλλους (Hamre & Pianta, 2006· Μπίκος, 2004). Επειδή ο σαφής προσδιορισμός του ρόλου και της ταυτότητας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτο-αντίληψη των μελών της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, γι' αυτό και είναι εξίσου σημαντική η έγκυρη και επαρκής γνώση του ρόλου και της ταυτότητας του άλλου (Γκότοβος, 1995· Τσουκαλάς, 2010).

Η γνώση των πληροφοριών αυτών σχετικά με το ρόλο των ίδιων των ατόμων και των άλλων, με την αντίληψη των κανόνων που ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ τους και με την αντίληψη των κοινά αποδεκτών προσδοκιών υπόκειται στους όρους της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Κατακτάται δηλαδή μέσα από την καθημερινή τριβή της μονάδας με το σύνολο και «είναι αποτέλεσμα των ερμηνειών που δίνονται στους διάφορους συμβολισμούς» (Μπίκος, 2004: 26). Σημαντική συμβολή στην επίτευξη αυτού του στόχου προσφέρει ο από κοινού ορισμός της κάθε κοινωνικής περίπτωσης. Οι μετέχοντες καταλήγουν σε ορισμούς καθολικής αποδοχής μέσα από την αμοιβαία αξιολόγηση του εαυτού τους και των άλλων (Broadfoot, 1996). Αυτό διευκολύνεται είτε από τη δομή του αναλυτικού προγράμματος είτε από την ύπαρξη και λειτουργία Ε.Κ. είτε, τέλος, από την αποκρυπτογράφηση των ρητών και άρρητων σημάτων που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός. Έρχεται, έτσι, στην επιφάνεια το σώμα των τυπικών και άτυπων κανόνων που ρυθμίζουν τις σχέσεις των ατόμων, ένα σύστημα που προσδιορίζει το εύρος και την ποιότητα των ανταλλάξιμων σχολικών εμπειριών (Κωνσταντίνου, 2004· Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή των εμπειριών σχηματίζονται οι ταυτότητες των ατόμων που επηρεάζουν τις εκτιμήσεις και τη συμπεριφορά των γύρω τους. Ισχυρή επίδραση δέχεται η έννοια της προσωπικής ταυτότητας, όταν ο μαθητής στα πλαίσια απόδοσης πάνω του μιας αρνητικής κύρωσης οδηγείται σε εκ νέου προσδιορισμό (*self-definition*) του βαθμού αυτο-εκτίμησης. Αυτό συμβαίνει, επειδή «στιγματίζεται» με την κηλίδα μιας νέας, αρνητικά φορτισμένης, ετικέτας κι έτσι εισάγεται σε ένα νέο ρόλο, αυτόν του αποκλίνοντα μαθητή. Η νέα τούτη ταυτότητα επενδύεται με δημόσιο χαρακτήρα και βιώνεται στην καθημερινή του επικοινωνία με τους άλλους (εκπαιδευτικούς και συμμαθητές). Ταυτόχρονα όμως, και οι άλλοι, βασιζόμενοι στη νέα αποδοθείσα ταυτότητα του μαθητή διαμορφώνουν στο εξής τις αξιολογικές τους κρίσεις καθιστώντας δύσκολη αν όχι αδύνατη πλέον την ανατροπή της προϋπάρχουσας αρνητικής αντίληψης. Σημαντικό εδώ είναι να υπογραμμιστεί ότι η υιοθέτηση του νέου ρόλου επηρεάζει όχι μόνο τον αυτοσεβασμό (*self-esteem*) του μαθητή αλλά και την προσωπική μελλοντική του εξέλιξη (Δήμου, 1996· Rousmaniere et al., 1997).

Διαμορφώνεται έτσι ασυναίσθητα ένα αρραγές κοινωνικό μέτωπο το οποίο ασκεί συστηματική και τις περισσότερες φορές συντριπτική πίεση απέναντι στο στιγματισμένο μαθητή. Ο τελευταίος υποχρεώνεται σε ένα είδος «*ταυτοτικής αιχμαλωσίας*», καθώς καθλώνεται στην αποδοχή και άσκηση του συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου αποδεχόμενος μια αλλοίωση της αυτο-εικόνας του που τροφοδοτείται από τους έξω. Η ειρωνεία σε αυτά τα επεισόδια κοινωνικού ετερο-προσδιορισμού είναι ότι ενώ το κοινωνικό περιβάλλον δεν επιθυμεί το στιγματισμό αλλά την επανένταξη του μαθητή, ασυνείδητα συμπεριφέρεται προς την κατεύθυνση υιοθέτησης της νέας αρνητικής ταυτότητας. Η τραγική αυτή ανακολουθία οφείλεται στο ότι ο κυρωτικός μηχανισμός του σχολείου είναι μη αναστρέψιμος και ισοπεδωτικά μονοδρομικός (*irreversible*), με αποτέλεσμα να μπορεί να επηρεάσει το μαθητή μόνο προς μια κατεύθυνση (μόνο αρνητική ή μόνο θετική). Ενδιαφέρον εδώ είναι να τεκμηριωθεί ερευνητικά, η δυνατότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου γενικά και του Ε.Κ. ειδικότερα, να διευκολύνει ή αντίθετα να παρεμποδίσει την «εξομάλυνση» της εν λόγω αρνητικής κατάστασης (Δήμου, 1996).

Από αυτή την άποψη προσφέρεται η ευκαιρία να προσεγγιστεί το κείμενο των Ε.Κ. ως μια θεσμική πρωτοβουλία άμβλυνσης των αδιεξόδων που περιγράφονται παραπάνω. Διότι σύμφωνα με τη διακηρυγμένη λογική ένας Ε.Κ. καλείται να μην περιοριστεί σε ρήτρες κατασταλτικής λογικής αλλά και να ενσωματώσει προβλέψεις

συλλογικών πρακτικών που θα είναι σε θέση να θεραπεύουν διαπιστωμένες δυσλειτουργίες της σχολικής μονάδας σε ένα προ-διαμορφωμένο πλαίσιο κοινής συναίνεσης. Με την προϋπόθεση ότι θα λειτουργήσει ο προληπτικός αυτός θεραπευτικός μηχανισμός, εξασφαλίζονται επαρκείς συνθήκες για την επικράτηση στο σχολείο της επιθυμητής πειθαρχίας, αφού διευρύνεται η κοινωνική της αποδοχή.

Η ανάδειξη, όμως, των ρόλων και η συγκρότηση των ταυτοτήτων μέσω των Ε.Κ. βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τον απώτερο σκοπό της εξατομικευμένης πειθαρχίας. Θεμελιώδης για την κατανόηση της λειτουργίας της πειθαρχίας στο σχολείο είναι ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβάνονται ορισμένοι κοινωνιολόγοι με εξέχουσα περίπτωση αυτή του Foucault (1989). Παρακάτω, λοιπόν, εκτίθεται μια σύντομη ανάλυση σχετικά με το θεσμικό στόχο για την επίτευξη της σχολικής πειθαρχίας.

3.8 Το θεσμικό πρόταγμα για πειθαρχία και η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Όλες οι έννοιες που αναλύθηκαν στο οικείο κεφάλαιο, συντείνουν και ως ένα βαθμό περιγράφουν συστατικές διαβαθμίσεις της έννοιας της πειθαρχίας. Το ζητούμενο του εξουσιαστικού φαινομένου στο σχολείο, η βαθύτερη επιδίωξη των κανονισμών και των συνεπαγόμενων κυρώσεων, η ρύθμιση των ρόλων και της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, όλα αυτά έχουν ως διακηρυγμένο στόχο της επίτευξη της πειθαρχίας. Από την αρχαιότητα με τον όρο αυτό περιγράφεται η υπακοή, η διαπιστωμένη ευπείθεια στο γραπτό και άγραφο δίκαιο. Πρόκειται δηλαδή για μια έννοια που στοχεύει στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς, στη σχηματοποίηση των στάσεων, των λόγων και των πράξεων των ατόμων, των παρορμήσεων και συναισθημάτων τους. Με άλλα λόγια έχουμε να κάνουμε με έναν εξελεγμένο πλέον μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου (Κυρίδης, 2006).

Ο Foucault (1989) θεωρεί την πειθαρχία (*discipline*) ως συστατικό στοιχείο της εξουσίας. Την αντιλαμβάνεται ως σύνολο κανόνων και ως σύνολο επιρροών μέσω των οποίων προσφέρεται η δυνατότητα να κυβερνηθούν τα πνεύματα και να διαμορφωθούν οι χαρακτήρες. Ενέχει δηλαδή την έννοια του αυτο-ελέγχου και του αυτο-περιορισμού ως αποτέλεσμα μακρόχρονης εκπαίδευσης. Διαβλέπει μάλιστα ο Foucault ότι οι εντολές οφείλουν να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και συντομία, καθώς ανάμεσα σε αυτές και τον αποδέκτη δεν επιδιώκεται η οργανική σύνδεση νοήματος αλλά απλώς η πρόκληση της απαιτούμενης συμπεριφοράς. Δεν είναι δηλαδή απαραίτητο να κατανοείται η εντολή αλλά να γίνεται αντιληπτό το σήμα που

αυτή εκπέμπει, ώστε να υπάρξει άμεση ανταπόκριση του αποδέκτη σύμφωνα με έναν τεχνητό και προκαθορισμένο κώδικα. Έτσι, τα σώματα τοποθετούνται σε έναν ελεγχόμενο μικρόκοσμο από σήματα και το μοναδικό περιθώριο που τους αναγνωρίζεται, είναι αυτό της μιας και μόνης απάντησης. Τελικός σκοπός της πειθαρχίας σύμφωνα με τον Foucault (1989) είναι: *«να δείχνει αν το υποκείμενο έχει φτάσει στο επίπεδο που απαιτούν οι κανόνες, να εγγυάται τη συμπίεση της μαθητείας του μ' εκείνη των άλλων και να διαφορίζει τις ικανότητες του κάθε ατόμου»* (σ. 209). Κατά συνέπεια η πειθαρχία αποσκοπεί στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και στην εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας.

Ο Durkheim (όπ. αναφ. στο Σολομών & Κουζέλης, 1994) θεωρεί το συνολικό οικοδόμημα της ηθικής ουσιαστικά ως μια πειθαρχία, ενώ ο Bernstein (1971) προσδιορίζει την πειθαρχία ως την αποδοχή μιας συγκεκριμένης επιλογής, οργάνωσης, βηματισμού και χρονικής διάταξης της διαδικασίας της γνώσης.

Ίσως μάλιστα συμβάλλει στη διαφώτιση της έννοιας της πειθαρχίας και η ερμηνευτική πρόταση του ψυχαναλυτικού μοντέλου (Freud, 2011), σύμφωνα με την οποία η πειθαρχία εμφανίζεται στο μεταίχμιο εκείνο της βίαιης συνάντησης της κοινωνικής πραγματικότητας με την, καθορισμένη από τη φύση, δομή των ορμών του ατόμου.

Καθώς οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, η πειθαρχία αποκτά σταδιακά ένα πιο εξειδικευμένο περιεχόμενο. Ο Jones (όπ. αναφ. στο Κυρίδης, 2006) υποστηρίζει ότι *«η πειθαρχία, στον απλούστερο ορισμό της, είναι η διαδικασία επιβολής των κανόνων της τάξης έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να ελαχιστοποιηθεί η αταξία»* (σ. 29). Για τη μαρξιστική σχολή σκέψης (Althusser, Gramsci) η πειθαρχία από εργαλείο για το σχολείο γίνεται αυτοσκοπός με στόχο την αναπαραγωγή και μετάδοση της γνώσης. Σε παράλληλη ερμηνευτική εκδοχή κινείται και η εκτίμηση του Σολομών (1992), ο οποίος θεωρεί ότι η πειθαρχία αξιοποιώντας το σύνολο των διαθέσιμων μηχανισμών, μεθόδων και τεχνικών χαρακτηρίζει αποφασιστικά τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας. Κατά τη γνώμη του η επιταγή για πειθαρχία αποτελεί μια *«ειδική τεχνολογία του σχολικού θεσμού»* (σ. 16).

Με δεδομένο ότι οι κύριοι αποδέκτες του προτάγματος για πειθαρχία είναι άτομα με αδιαμόρφωτη ακόμα την αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας και του αναμενόμενου ρόλου που καλούνται να υιοθετήσουν, γίνεται αντιληπτή η τεράστια σημασία των συνεπειών που επιφέρει η σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στους

πειθαρχικούς κανονισμούς του σχολείου. Ο μαθητικός πληθυσμός υποχρεώνεται κατά το χρονικό διάστημα της σχολικής του φοίτησης να πειθαρχεί σε ένα σώμα κανονιστικών διατάξεων, ώστε να μην παρεμβάλλονται προσκόμματα στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυρίως όμως διδάσκεται την άκριτη αποδοχή τους, χωρίς να ενθαρρύνεται παράλληλα να εκδηλώσει προσωπικές τάσεις. Έτσι, διδάσκεται τελικά την κοινωνική υποταγή κι όχι το δρόμο για την κοινωνική απελευθέρωση (Κωνσταντίνου, 2004). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να μη συνάδει με το ευρωπαϊκής προέλευσης πρόταγμα για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και δημιουργεί ανυπέβλητες αντιφάσεις κατά την υλοποίησή της.

Για τον Σολομών (Σολομών & Κουζέλης, 1994) η πειθαρχία, καθώς υποβάλλει το άτομο σε παρατεταμένες πειθαρχικές τεχνικές, μεταγγίζει σε αυτό ένα σώμα άρρητης γνώσης και το μετασηματίζει. Άρα, ταυτίζεται η έννοια της γνώσης με αυτήν της πειθαρχίας. Και τούτη η γνώση αφορά συσχετίσεις, ιεραρχίες, διαιρέσεις, γενικά αφορά τη γνώση των «συνόρων». Ο Σολομών τοποθετεί τη γνώση αυτή όχι μέσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά στα πλαίσια του λεγόμενου «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (*hidden curriculum*) ή «παραπρογράμματος», το οποίο όμως διαθέτει ισοδύναμη βαρύτητα συγκριτικά με το αντίστοιχο επίσημο. Μέσα, λοιπόν, από την αποδοχή ή την αντίδραση σε αυτό το corpus παράλληλης γνώσης συντελείται αυτό που ονομάζεται «διαδικασία συγκρότησης των υποκειμένων» (Foucault, 1989). Οι αποδέκτες δηλαδή των σχολικών εκδοχών του κοινωνικού ελέγχου σχηματίζουν σταδιακά την αυτό-εικόνα τους, στα πλαίσια όμως μιας αδήριτης κυριαρχίας των πομπών έναντι των δεκτών, ιδιαίτερα στο ζήτημα της διαμόρφωσης και του ελέγχου του μηνύματος (Κυρίδης, 2006).

Η ανισομέρεια αυτή οδηγεί υπολογισμένα στη σχολική κανονικοποίηση της νεανικής ηλικίας. Τα σώματα και οι ακαλλιέργητοι νόες των παιδιών υποβάλλονται σε ένα – απρόσωπο συνήθως – σύστημα πειθαρχικών κανονισμών με απώτερο στόχο την εμπέδωση της κυρίαρχης πολιτικής σχέσης μεταξύ της κοινωνίας και της μαθητικής ηλικίας (Σολομών, 1992).

Αν τώρα η σχολική μονάδα υιοθετήσει ένα επιτυχημένο μοντέλο διευθέτησης των συγκρούσεων στο εσωτερικό της, είναι σε θέση να οικοδομήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα. Αυτό επιτυγχάνεται σύμφωνα με τον Καραγιώργη (όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001), όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη (εξωτερικό σύστημα) και στην ανεπίσημη οργάνωση (εσωτερικό σύστημα) του σχολείου. Το εξωτερικό σύστημα προκύπτει βάσει επίσημων εκπαιδευτικών αρχών, ενώ το

εσωτερικό σύστημα συγκροτείται βάσει των διαπροσωπικών σχέσεων και το είδος της υπάρχουσας επικοινωνίας. Ανάλογα με το βαθμό ισορροπίας των δύο αυτών συνιστωσών παράγεται διαφορετική κάθε φορά συνισταμένη που χαρακτηρίζει το κοινωνικό αποτέλεσμα: α) το τυπικό-απρόσωπο κλίμα (γραφειοκρατική οργάνωση που επιβάλλεται αδιαπραγμάτευτα πάνω στις κοινωνικές σχέσεις), β) το άτονο κλίμα (αποδυναμωμένη ιεραρχία που επισκιάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις) και γ) το τυπικό-προσωπικό κλίμα (ισορροπημένο εξωτερικό και εσωτερικό σύστημα στη βάση της δημοκρατικής οργάνωσης).

Η τρίτη κατηγορία σχολικού κλίματος είναι αυτή που συνδέεται περισσότερο με το χαρακτηρισμό «*αποτελεσματικά σχολεία*», για τη δημιουργία του οποίου διοικητικός και οργανωτικός υπεύθυνος είναι κατεξοχήν ο διευθυντής και δευτερευόντως ο σύλλογος διδασκόντων (Μπίκος, 2004). Υπάρχει εξάλλου επαρκής ερευνητική τεκμηρίωση που συνδέει αμοιβαία τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών με το εμπεδωμένο σχολικό κλίμα, κάτι που αποδεικνύει ότι μέσα στη σχολική μονάδα τα υποκείμενα δε λειτουργούν απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά ως επιμέρους σύνολα που σε συνεργασία και αλληλόδραση οικοδομούν μια θετικά φορτισμένη σχέση. Ειδικότερα, οι ισχυρές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κάνουν τους δεύτερους να νιώθουν ασφαλείς, ανταγωνιστικοί και με υψηλούς γνωστικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Ενώ από την άλλη το συγκρουσιακό κλίμα συνδέεται ερευνητικά με περιστατικά σχολικής αποτυχίας και ευρύτερης αδυναμίας των μαθητών να συνδέσουν αποτελεσματικά τους ακαδημαϊκούς τους στόχους με τα κοινωνικά τους κίνητρα (Hamre & Pianta, 2006).

Το υιοθετούμενο μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων μέσα στο σχολείο αναφέρεται σε καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, ορισμένες από τις οποίες αντανakλώνται στον Ε.Κ., αφού κάποτε προβλέπονται ρητά κι άλλοτε ενσωματώνονται άρρητα στις επιμέρους διατάξεις του. Έχει, λοιπόν, μέγιστη σημασία να καταδειχθούν οι διαδρομές που επιλέγει η σχολική μονάδα για τη διευθέτηση των διαφορών στο εσωτερικό της, διότι οι επιλογές αυτές σκιαγραφούν και το βαθμό εκδημοκρατισμού της. Παρακάτω, συνεπώς, θα καταβληθεί προσπάθεια να αναδειχθούν τα ζητήματα που άπτονται της δυναμικής μετάλλαξης του Ε.Κ. από αποκομμένο κείμενο άσκησης κοινωνικού ελέγχου σε αφετηρία αναδιοργάνωσης της εκπαιδευτικής σχέσης με άξονα την ισοτιμία και τη δημοκρατική αμοιβαιότητα.

4. Από μια άνιση αξιολογική σχέση σε μια σχέση εταιρικής και αμοιβαιότητας

Στο κεφάλαιο αυτό το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στον πυρήνα του θέματος της εργασίας, που είναι η εξέταση των Ε.Κ. στα πλαίσια ρύθμισης της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Για το λόγο αυτό αρχικά διερευνάται το φαινόμενο των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Το ζήτημα έπειτα τοποθετείται αναφορικά με τη διάσταση του ελέγχου και της αξιολόγησης και επιχειρείται η ανάδειξη των αντίστοιχων λογικών που ενσωματώνονται στις παιδαγωγικές πρακτικές. Ακολουθεί η ανάπτυξη της προβληματικής σχετικά με τις σημασίες και τα νοήματα που εμπεριέχονται σε κανονιστικά κείμενα, όπως αυτά των Ε.Κ. και, τέλος, αναπτύσσεται το θέμα της σχέσης που οικοδομείται ανάμεσα στους μαθητές και στην ιδέα του νόμου ως επιστέγασμα της συμβολής τους στην όλη διαδικασία.

4.1 Η διαχείριση των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Η έννοια της σύγκρουσης έχει απασχολήσει συστηματικά τους θεωρητικούς της οργάνωσης και της διοίκησης. Ως σύγκρουση ορίζεται *«η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας»* (Μπουραντάς, 2002: 419). Από την άλλη ο Γκότοβος (1985) αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως *«διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας»* (σ. 107). Αυτή η διαταραχή μπορεί να αφορά είτε το περιεχόμενο της επικοινωνίας είτε τη σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες.

Ανεξάρτητα πάντως από την ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετείται, είναι ευρέως αποδεκτό στο χώρο των κοινωνικών επιστημών ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες όπου υφίστανται οργανωτικές δομές, διαδικασίες και κανόνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Jamieson & Thomas, 1974· Lockyer & Crick, 2003· Μπουραντάς, 2002). Πηγές τους μπορεί να είναι πολλά αίτια, όπως οι αλληλοσυγκρουόμενοι στόχοι, οι διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες των συμβαλλόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ίδια η οργάνωση του σχολείου, η δυσλειτουργίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών, όπως η προσπάθεια να αλλάξουν οι επικοινωνιακές συνθήκες που προκαλούν δυσφορία, απουσία ικανοποίησης κ.λπ. Ωστόσο, στην εκδήλωση των συγκρούσεων συμβάλλει πάντοτε

και η επιθυμία, η προθετικότητα των υποκειμένων, δηλαδή αρχές της ψυχικής οργάνωσης των ατόμων που παραπέμπουν στο ασυνείδητο. Αυτό συμβαίνει, επειδή κάθε διαταραχή στην επικοινωνία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σύγκρουση, είναι όμως συγχρόνως δυνατόν οι εμπλεκόμενοι σύμφωνα με τον Marley (όπ. αναφ. στο Μπίκος, 2004), αφού επιχειρήσουν να διαγνώσουν το επίμαχο σημείο της μεταξύ τους τριβής, να δώσουν απρόσκοπτη συνέχεια στην επικοινωνία τους. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει αμοιβαία βούληση για υπέρβαση της κρίσης, η οποία αν δεν υφίσταται, οδηγεί σε «έκτακτες διαδικασίες» με την ανάπτυξη της «τελετουργίας ανταλλαγής πληγμάτων», κατά την οποία λησμονείται το θέμα διαφωνίας και η σύγκρουση περιστρέφεται γύρω από ιερές και αδιαπραγμάτευτες αρχές της προσωπικής συγκρότησης του καθενός (Γκότοβος, 1985).

Όταν η σύγκρουση οδηγείται προς την παραπάνω κατεύθυνση, αυτό που ιδιαίτερος διακυβεύεται, είναι η ταυτότητα των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι δυνατόν δηλαδή να αγνοηθεί ο βαθμός πρόσληψης της αναπαράστασης που το κάθε υποκείμενο έχει βαθμιαία διαμορφώσει για τον εαυτό του και τους άλλους – εκπαιδευτικούς και (συμ)μαθητές. Ανεξάρτητα από το είδος και τη μορφή που θα λάβει η σύγκρουση (λεκτική, ιδεολογική, συμβολική κ.ο.κ.), είναι αναπόφευκτος ο επαναπροσδιορισμός των ταυτοτήτων των υποκειμένων μέσα από το νέο πρίσμα των κοινωνικών σχέσεων που θα αναδειχθούν έπειτα από τη χρονική φάση διεξαγωγής της σύγκρουσης. Ο μαθητής δηλαδή «μέσα από τη σχολική αλληλεπίδραση μαθαίνει το συντακτικό αυτής της μορφής αλληλεπίδρασης, μαθαίνει να εκτιμά τις περιστάσεις στις οποίες αξίζει αυτή να εφαρμόζεται και τέλος μαθαίνει να αποτιμά την αποτελεσματικότητα τέτοιων συμπεριφορών» (Μπίκος, 2004: 39). Αν γίνει αποδεκτή η άποψη ότι το φάσμα αυτών των σχέσεων εντάσσεται στο χώρο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (*hidden curriculum*), έναν χώρο όπου κατεξοχήν διαμορφωτικό ρόλο διαδραματίζει η έκταση και η μορφή της εξουσίας του εκπαιδευτικού, εύκολα τότε γίνεται αντιληπτή η τοποθέτηση του Bandura (όπ. αναφ. ό.π., 2004), ότι οι συγκρούσεις γίνονται κατανοητές και ως αντικείμενο άτυπης μάθησης από το μαθητή. Αυτό ασφαλώς που δεν πρέπει τελικά να διαφεύγει από την προσοχή του ερευνητή, είναι πως η σύγκρουση ενέχει το στοιχείο της δυποκειμενικότητας, καθώς αποτελεί μια εξόχως σημαντική ψυχική διεργασία με ευδιάκριτη τη λειτουργία του αναστοχασμού και της διαβούλευσης και πως για τη διαχείριση και την υπέρβασή της απαιτείται η καθιέρωση ενός κοινού πλαισίου με εκπεφρασμένη τη βούληση των εμπλεκόμενων (Τσακίρη, 2010). Κατά συνέπεια η

διαχείριση των συγκρούσεων αποκτά σπουδαία σημασία μέσα στο σχολείο, αν ληφθεί υπ' όψιν ότι η συγκρότηση των κοινωνικών ταυτοτήτων στην περίπτωση των μαθητών εμπεριέχεται στους αφετηριακούς σκοπούς της σχολικής διαπαιδαγώγησης σύμφωνα με το αρ. 1 του Κεφ. Α' του ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'/30-09-1985).

Σύμφωνα με την οπτική της δομικής θεώρησης που εκφράζει ο Owens (όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), η σύγκρουση φρόνιμο είναι να εξετάζεται και να αποτελεί αντικείμενο διαχείρισης υπό το πρίσμα των συνθηκών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Όταν λ.χ. το corpus των σχολικών κανονισμών πετυχαίνει εξισορροπημένο διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων και της ευθύνης, διευκολύνει σημαντικά είτε την αποσόβηση – σε προληπτική προοπτική – είτε την υπέρβαση – σε κατασταλτική προοπτική – των συγκρούσεων που αναδύονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όταν, αντίθετα, οι κανόνες διακρίνονται για την άκαμπτη δομή και τις γραφειοκρατικά επιβαλλόμενες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που δεν αφήνουν περιθώρια για εξαιρέσεις, τότε κάλλιστα μπορούν οι ίδιοι να γίνουν καταλυτικές παράμετροι που θα γεννήσουν ή θα επιδεινώσουν τη σύγκρουση (ό.π., 2008).

Αυτός είναι και ο λόγος που ανάμεσα στις διεξόδους μιας συγκρουσιακής κατάστασης σκόπιμο είναι να επιλέγεται η λύση εκείνη που δεν περιλαμβάνει απώλειες οποιασδήποτε μορφής στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων. Βεβαίως, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτείται η εκπλήρωση ορισμένων απαραίκλιτων προϋποθέσεων, όπως η δυνατότητα ισότιμης αντιπαράθεσης και η από κοινού δέσμευση για υπέρβαση των γενεσιουργών αιτίων της σύγκρουσης (Jamieson & Tomas, 1974). Θεμιτή από την άποψη αυτή είναι και η παρέμβαση ενός διαμεσολαβητή, όταν οι εμπλεκόμενες πλευρές πληρούν τις ανωτέρω προϋποθέσεις αλλά στερούνται των αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Πάντως, στη βιβλιογραφία η τρίτη αυτή στρατηγική διεξόδος εμφανίζεται ως η πλέον ικανή να οδηγήσει σε καινοτομίες και ριζικές αλλαγές για καλύτερες μελλοντικές αποφάσεις. Βοηθά στην κατεύθυνση προσαρμογής των διοικητικών διαδικασιών, στη διαφώτιση των κρυμμένων αιτίων της σύγκρουσης, στην αύξηση της συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα, στην ενδυνάμωση των εσωτερικών σχέσεων και τελικά στη βελτίωση του δείκτη αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας. Είναι η μόνη ικανή να προικοδοτήσει τα εμπλεκόμενα μέρη με νέες ικανότητες διαχείρισης των συγκρούσεων αλλά και με νέους, εποικοδομητικούς τρόπους κατανόησης και αμοιβαίας προσέγγισης. Αυτό το

τελευταίο μάλιστα θεωρείται και μια μορφή ανάπτυξης της οργάνωσης ως στοιχείο οργανωτικής αυτό-ανανέωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μπουραντάς, 2002).

Προκειμένου, όμως, να εκπληρωθούν κατακτήσεις σαν αυτές που περιγράφονται παραπάνω, είναι αναγκαία η μετατόπιση του προβληματισμού μας προς την κατεύθυνση της καίριας εκπαιδευτικής λειτουργίας που συντελείται ρητά και άρρητα μέσω της θέσπισης ενός Ε.Κ.: της λειτουργίας της αξιολόγησης και ρύθμισης της συμπεριφοράς. Οι μορφές που λαμβάνει ο σχολικός έλεγχος, οι οβιδιακές μεταμορφώσεις του μέσα στους Ε.Κ. αλλά και η συνειδητή ή μη διαφοροποίησή του από το πλέγμα των σχέσεων της αξιολόγησης, όλα αυτά είναι θέματα που αναπτύσσονται διεξοδικά στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

4.2 Οι Ε.Κ. των σχολείων υπό το πρίσμα του ελέγχου και της αξιολόγησης

Τα οριζόμενα σε έναν σχολικό κανονισμό υπάγονται αναπόφευκτα σε μια διαδικασία σχολικού ελέγχου. Το ζητούμενο βέβαια είναι σε ποιο βαθμό ο έλεγχος αυτός μετακινείται προς τη νοητική περιοχή της αξιολόγησης ή όχι και γιατί. Πρώτα, όμως απαιτείται η εννοιολογική διασάφηση των δύο αυτών όρων.

Σύμφωνα με τον Ardoino (1993) και τους Ardoino & Berger (1989) ο έλεγχος – ετυμολογείται στη γαλλική γλώσσα από τις λέξεις «ενάντια-ρόλος» – προσανατολίζεται στη μέτρηση-σύγκριση της πραγματικότητας (μετρήσιμα αποτελέσματα) με το επιθυμητό επίπεδο μιας προκαθορισμένης νόρμας. Η μέτρηση αυτή περιορίζεται σε κλειστές, διαδοχικές φάσεις, ανεπηρέαστες από τη διάρκεια, καθώς ο έλεγχος βρίσκεται έξω από το χρόνο – εκ των προτέρων ή εκ των υστέρων. Αντίθετα, η αξιολόγηση επενδύεται πάνω στο χρόνο, εντάσσεται μέσα σε μια ατέρμονη διάρκεια – *δε σταματάμε ποτέ να αξιολογούμε* – και σε μεγάλο βαθμό συγκροτείται από αυτήν αναζητώντας το νόημα και θέτοντας διαρκώς πολλαπλά ερωτήματα, καθώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως μια σύνθεση ετερόκλητων αλλά και άμεσα συνδεδεμένων μεταξύ τους στοιχείων. Ο έλεγχος δηλαδή υπακούει περισσότερο σε μια λογική επαλήθευσης, ενώ η αξιολόγηση σε μια λογική νοηματοδότησης με τον αξιολογητή σύμφωνα με τον Hadji (όπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2007) στο ρόλο του «*θεματοφύλακα του νοήματος*» (σ. 109).

Από αυτά επάγεται ότι ο έλεγχος προσαρμόζεται σε ένα αναλυτικό σχήμα αναγνωρίζοντας ιεραρχικές δομές με στόχο τη συμμόρφωση με το δεοντολογικό φαινόμενο, ενώ η αξιολόγηση συγκροτείται στη βάση μιας συνθετικής λογικής που προκρίνει τη δημοκρατική συμμετοχή διαρρηγνύοντας κάθε ιεραρχική διαβάθμιση.

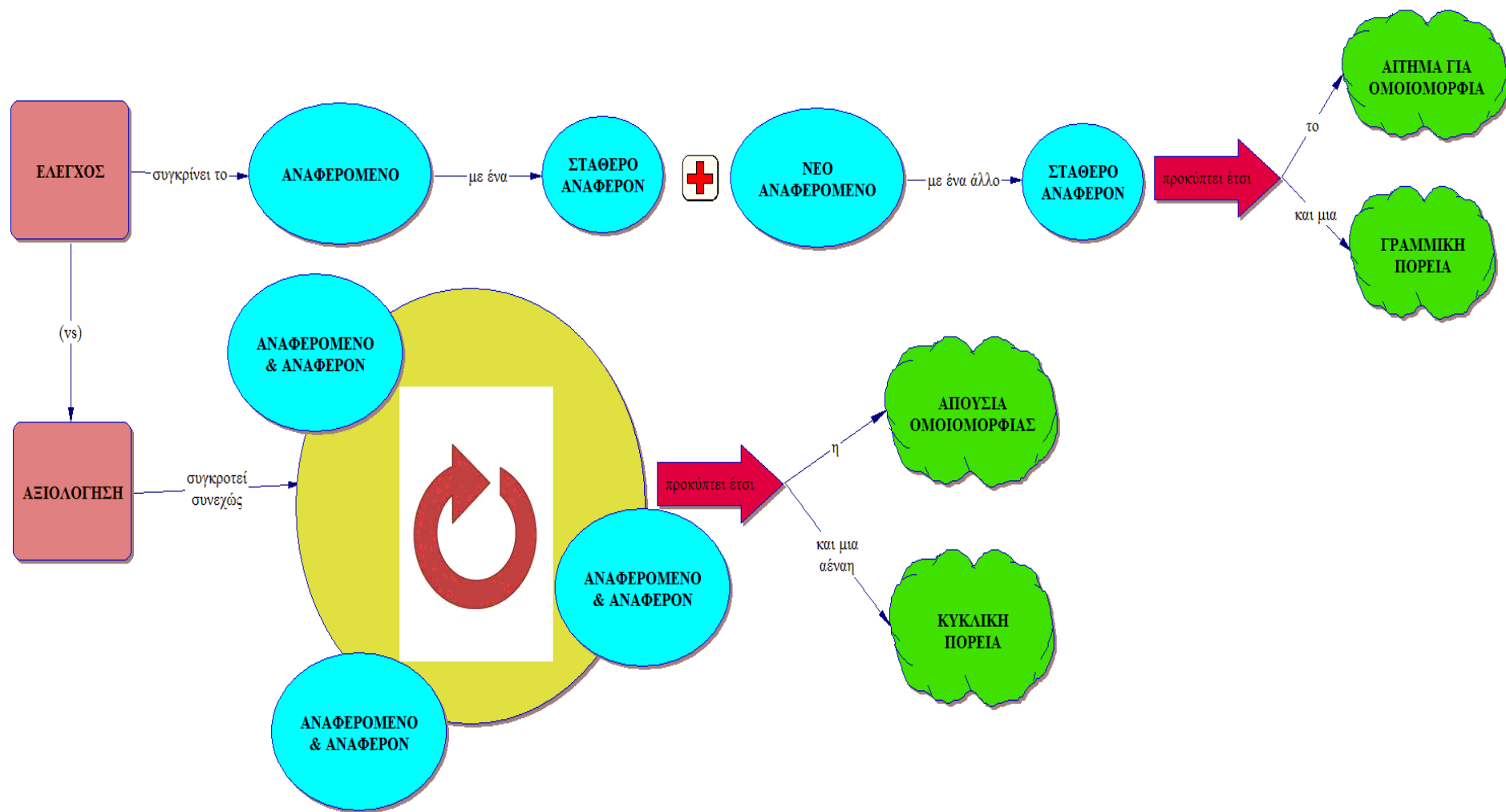
Από αυτή την άποψη στον έλεγχο είναι όλα προβλέψιμα, ενώ η πρώτη ύλη της αξιολόγησης παράγεται απρογραμμάτιστα κατά τη διαδικασία. Ο έλεγχος στηρίζεται πάνω σε κατασκευασμένους μηχανισμούς, όσο το δυνατόν πιο διάφανους, ενώ η αξιολόγηση περιλαμβάνει ανυπέρβλητες ζώνες αδιαφάνειας. Ο έλεγχος, τέλος, εξετάζει την απόκλιση ανάμεσα σε ένα αναφερόμενο κι ένα αμετάβλητο αναφέρον (επιταγή για ομοιομορφία), ενώ η αξιολόγηση κατασκευάζει ένα αναφέρον στο οποίο συγχρόνως αναφέρεται δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τη μελλοντική κυκλική εναλλαγή νέων αναφερόντων (απουσία επιταγής για ομοιομορφία) που θα μετατρέπονται σε αναφερόμενα κ.ο.κ.

Γι' αυτό και η αξιολόγηση συνάδει με μια διεργασία εμπλοκής, αφού ο αξιολογητής οφείλει να προσδιορίζει διαρκώς το θεσμικό του ρόλο. Ενταγμένη σε αυτά τα πλαίσια η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία του φαντασιακού, επειδή πρέπει να επινοηθούν νέα αναφέροντα που δεν είναι a priori δεδομένα (Ardoino & Berger, 1986). Εξάλλου, προκαταβολικός στόχος του ελέγχου είναι η αυστηρότητα, η λογοδότηση και η κατακύρωση, τη στιγμή που η αξιολόγηση στοχεύει στην παραγωγή του βέλτιστου κατά το δυνατόν αποτελέσματος μέσα από μια μορφή παρέμβασης η οποία επηρεάζει τη λειτουργία των αναπαραστάσεων που έχουν τα ίδια τα υποκείμενα της αξιολόγησης. Έτσι κι αλλιώς, η αξιολόγηση εγγράφεται σε μια λογική κάλυψης του κενού που προκαλεί στην εποχή μας σύμφωνα με τον Berger (όπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2007) η «*απώλεια της νομιμότητας*» (σ. 124), με την έννοια ότι κανένας θεσμός δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τα αποτελέσματά του, εάν ένα εγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης δεν εγγυηθεί την αξιοπιστία του.

Με το σκεπτικό ότι η οπτικοποίηση και σχηματική αναπαράσταση της θεμελιώδους αντίθεσης ανάμεσα στην έννοια του ελέγχου και αυτήν της αξιολόγησης αποτυπώνει με ευκρίνεια τα καίρια γνωρίσματά τους, συντάξαμε το παρακάτω Διάγραμμα 2. Σε αυτό απεικονίζεται η διαδικασία που εγκαθιδρύει ο έλεγχος σε αντιπαραβολή με αυτόν που υιοθετείται στα πλαίσια της αξιολόγησης με κοινό άξονα αναφοράς τη συσχέτιση μεταξύ αναφερόμενων και αναφερόντων (Ardoino & Berger, 1986· Bonniol & Vial, 2007). Φανερόνεται έτσι η δομική αντίθεση ελέγχου (γραμμική πορεία) και αξιολόγησης (κυκλική πορεία), η οποία ερμηνεύει και την προσκόλλησή τους στο καθεστώς ομοιομορφίας και συνειδητής ανομοιομορφίας, αντίστοιχα.

Από τα ανωτέρω προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι η σχέση ανάμεσα στον έλεγχο και στην αξιολόγηση δεν είναι αμφίδρομη, δηλαδή «*η αξιολόγηση*

Διάγραμμα 2: Σχηματική αναπαράσταση της δομικής αντίθεσης ελέγχου και αξιολόγησης



εμπεριέχει επίσης τον έλεγχο (με την διάσταση τόσο της πρόθεσης για μέτρηση όσο και της δυνατότητας μέτρησης που ο τελευταίος αυτός συνεπάγεται), ως ένα από τα μέσα που έχει στη διάθεσή της. Το αντίστροφο δεν διαπιστώνεται» (Ardoino, 1993: 5). Επομένως, η όποια διαφορά μεταξύ τους αφορά κυρίως τον «τρόπο θέασης» του αντικειμένου. Για τον έλεγχο όλα είναι σαφή, για την αξιολόγηση όλα είναι υπό αέναη διαπραγμάτευση με αμετακίνητο στόχο τη βελτίωση (*not to prove but to improve*). Με βάση το σκεπτικό ότι η αξιολόγηση επιδιώκει να προσδιορίζει με ακρίβεια ή κατά προσέγγιση την αξία, γίνεται αποδεκτή, επομένως, η θέση του Barthes (όπ. αναφ. στο Ardoino & Berger, 1989) ότι η «αξιολόγηση είναι θεμέλιο της αξίας» (σ. 4).²

Αυτό που έχει τώρα βαρύνουσα σημασία στο ζήτημα της σύνταξης και λειτουργίας του σχολικού κανονισμού είναι αν επικρατεί ο έλεγχος ή η αξιολόγηση. Σε ποιο βαθμό δηλαδή αυτές οι δύο διαμετρικά αντίθετες πρακτικές συνυπάρχουν ή αν αντίθετα αναιρεί η μία την άλλη. Διότι, όπως κατέστη σαφές από τα παραπάνω, ο έλεγχος εγκαθιστά μια ιεραρχική λογική. Αν, λοιπόν, δεν επεκταθεί προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης, το πλαίσιο παραγωγής έργου είναι αναμφίβολα περιοριστικό για τη θεμελίωση του εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση. Από αυτή την άποψη προκύπτουν ορατές δυσχέρειες για τη διευθέτηση των εννοιών «εκδημοκρατισμός» και «σχολική αξιολόγηση».

Η σύγκυση αυτή μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα είτε υπό τη μορφή επιβολής αντιφατικών κανόνων είτε υπό τη μορφή συρρίκνωσης της συμβολής των μαθητών στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, στην τελευταία αυτή περίπτωση παραγκωνισμού του μαθητικού ρόλου, οι μαθητές δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν τη λογική του εντελλόμενου πειθαρχικού κανόνα, την οποία αρχίζουν σταδιακά να αντιμετωπίζουν όχι ως συνεργάτη επίλυσης της σύγκρουσης αλλά ως αντίμαχο, ως έξωθεν επιβεβλημένη περιοριστική λογική. Διαπιστώνεται με άλλα λόγια ότι η υπερίσχυση της κατακυρωτικής λογικής του ελέγχου μεταφράζεται από τους μαθητές ως έμμεση εντολή των φορέων της σχολικής εξουσίας για εγκατάλειψη των συμμετοχικών πρακτικών και υιοθέτηση ενός αυταρχικού μοντέλου κοινωνικών σχέσεων, σαφώς απομακρυσμένου από αυτό της αναζήτησης του βέλτιστου αποτελέσματος, που είναι και ο στόχος της αξιολόγησης.

² Η μετάφραση δική μας.

Αντίθετα, η εφαρμογή της αξιολόγησης και του οικείου μοντέλου αυτορύθμισης μειώνει την απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και στο θετικά σημασιοδοτημένο αποτέλεσμα-προϊόν που συνιστά επιτυχία. Μια μαθησιακή κατάκτηση σαν αυτή στο πλαίσιο της σχέσης μαθητικού πληθυσμού και εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, επιτυγχάνει υψηλό βαθμό αυτοσυνειδησίας εκ μέρους των μαθητών, όπως αυτή σκιαγραφείται εύστοχα από τον Vial (όπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2007):

Η ρύθμιση βρίσκεται στην υπηρεσία της απόκτησης των γνώσεων και των διαδικασιών που επιτρέπουν την κατασκευή των καλών προϊόντων. Η αυτορύθμιση μέσω της επεξήγησης και η εξέλιξη των κριτηρίων για τις εργασίες αναπτύσσει την άσκηση της διεργασίας αυτοελέγχου, τη γνώση του να διατηρείται κάποιος εντός των ορίων της νόρμας, να γνωρίζει να απαντά με τρόπο κατάλληλο και αποτελεσματικό στην ερώτηση που τίθεται. Η αυτορύθμιση καθίσταται με αυτόν τον τρόπο ως η προαγωγή της αυτογνωσίας. Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση, που έγινε ζήτημα προτεραιότητας, συγχέεται με τον αυτοέλεγχο των διαδικασιών πραγματοποίησης των προϊόντων.

Ο εκπαιδευόμενος κέρδισε σε ισχύ διότι δεν είναι πια ένα εύπλαστο ζυμάρι πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτής μπορεί να αφήσει τη σφραγίδα του. Η ρύθμιση της συμμορφοποίησης έγινε αντικείμενο μάθησης για τον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευόμενος πήρε τη θέση του εκπαιδευτή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. (σ. 337)

Με τη βοήθεια και της αυτορύθμισης είναι δυνατόν να υλοποιηθεί ένα διαφορετικό μοντέλο συνύπαρξης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πρακτική. Πρόκειται για αυτό που η Τσακίρη (2007) χαρακτηρίζει ως μια «εταιρική σχέση αμοιβαίας αναγνώρισης, δηλαδή σε μια σχέση όπου ο ένας να αναγνωρίζει τον άλλον ως εταίρο» (σ. 5). Ασφαλώς, το στοίχημα ευόδωσης ενός τέτοιου στόχου μειώνει τις πιθανότητές του, όσο διατηρούνται αναλλοίωτοι οι ελεγκτικοί μηχανισμοί κατά τη φάση αξιολόγησης των γνώσεων ή της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ αντίθετα ο στόχος καθίσταται υλοποιήσιμος, όσο οι πρακτικές του ελέγχου αντικαθίστανται από την κουλτούρα της αξιολόγησης, όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω.

Αυτή η σχέση αμοιβαιότητας εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν της ότι ο σχολικός έλεγχος αναζητά να ορίσει τις ταυτότητες των υποκειμένων και τη σχέση τους με τους άλλους. Λειτουργεί δηλαδή ως αντανakλαστική απεικόνιση όχι μόνο της επίτευξης ενός υψηλού επιπέδου σύμπνοιας των σχολικών εταίρων αλλά και ως αποτίμηση της επαγγελματικής εικόνας των

εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και το λειτούργημά τους. Πρόκειται για μια «κατάσταση καθρέφτη» (*situation de miroir*), όπου «η μέτρηση του άλλου δεν είναι παρά η μέτρηση του ίδιου του εαυτού» (ό.π., 2007: 8). Με δεδομένο το στοιχείο της αμοιβαιότητας, λοιπόν, μπορεί κανείς να εικάσει βάσιμα ότι και ο μαθητής προβαίνει αντίστοιχα σε μια ιδιότυπη μέτρηση του εαυτού του, όταν αξιολογεί το βαθμό εμπιστοσύνης που οικοδομείται ανάμεσα στον ίδιο και στον θεσμικό φορέα εξουσίας στο σχολείο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση ενός κοινά αποδεκτού σώματος κανονισμών ρύθμισης της σχολικής ζωής. Με προϋπόθεση, συνεπώς, την αναστοχαστική δράση εκπαιδευτικών και μαθητών και την αντιμετώπιση των δεύτερων από τους πρώτους ως ισότιμων εταίρων-Άλλων, ικανών για δημιουργία και ουσιαστική συμβολή στη σύμπληξη ενός συστήματος ρύθμισης των σχέσεων, υπάρχει η δυνατότητα ανατροπής της άνιστης αξιολογικής σχέσης ανάμεσά τους και εγκαθίδρυσης μέσα στο σχολείο μιας σχέσης εταιρικής και αμοιβαιότητας (ό.π., 2007).

Όπως ορθά το θέτει ο Bonniol (όπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2007), το μέγιστο όφελος που μπορεί να προκύψει από τη λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς αυτή απεγκλωβίζεται από το καθιερωμένο και μεταμορφώνει τις αντιθέσεις σε γόνιμα παράδοξα και νέα ερωτήματα, είναι:

Η ρύθμιση... η απώλεια των απόλυτων βεβαιοτήτων, των καταχρηστικών απλουστεύσεων. Η απώλεια της εφησυχασμένης καθυπόταξης στους νόμους, στους κανόνες, στην αλήθεια, στους ιθύνοντες. Να αναλάβουμε τις συνέπειες, να επιφορτιστούμε με το υπαρξιακό δράμα, μέσα στην επιθυμία και την ευχαρίστηση να τελούμε υπό κατάσταση αναζήτησης και όχι ανεύρεσης, διότι αυτό είναι το μοναδικό που μπορούμε να κάνουμε μέσα στο αίνιγμα του νοήματος. (σ. 422)

Επομένως, σε ένα σχολείο ο Ε.Κ. είναι από μια άποψη και μια μορφή απόδοσης νοήματος για την ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης. Το ερώτημα που ανακύπτει, αφορά το βαθμό κατάκτησης εκ μέρους των μαθητών της ιδιότητας της *πολιτειότητας (citizenship)* μέσα από πρακτικές που αναπτύσσουν τη συμμετοχική δημοκρατία. Γι' αυτό στο επόμενο υποκεφάλαιο θα διερευνηθεί η ευρύτερη οργανωτική πρόθεση του σχολείου να εμπεδώσει ή όχι τις συμμετοχικές πρακτικές μέσα από τις διαδικασίες σύνταξης και λειτουργίας του Ε.Κ.

4.3 Κανονισμοί λειτουργίας σχολικών μονάδων: ευκαιρία για συμμετοχική δημοκρατία ή κορύφωση της γραφειοκρατικής πρακτικής;

«Με τον όρο “σχολικός κανονισμός” νοείται το σύνολο των εξουσιοδοτήσεων και των απαγορεύσεων που εκπορεύονται από την κατανομή των θέσεων και των ρόλων των συντελεστών του σχολείου και καθορίζει, εντέλει, συμπεριφορές, χειρονομίες και χωρικές ιδιοποιήσεις του ιδρύματος» (Zimmerman, 1982· Calin, 2006 όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2010: 225). Ο σχολικός κανονισμός, ως κανονιστικό προϊόν του σχολικού περιβάλλοντος, μεταφέρει ενσωματωμένες κοινωνικές σημασίες που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές πρακτικές, τη σχολική αντίληψη για την έννοια του νόμου και τη νοηματοδότηση που αποκτά η διαδικασία της κανονικοποίησης της σχολικής ζωής. Οι νόρμες αυτές είναι ενσωματωμένες από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην καθημερινή τους επικοινωνία που συγκροτεί το μοντέλο των συναπτόμενων κοινωνικών σχέσεων του σχολείου (Rousmaniere et al., 1997).

Με δεδομένο ότι το πολίτευμα της δημοκρατίας περιλαμβάνει δύο θεμελιώδεις αρχές, αυτήν του δημοσίου ελέγχου πάνω στη συλλογική διαδικασία υιοθέτησης αποφάσεων και αυτήν της εξίσωσης των δικαιωμάτων κατά την υλοποίηση του εν λόγω ελέγχου, γίνεται αντιληπτό ότι ένα σχολείο που θέλει να πιστεύει ότι ακολουθεί δημοκρατικές αρχές, θα πρέπει να διαθέτει τέτοιες λειτουργικές δικλίδες, ώστε να διασφαλίζεται η τήρηση των ανωτέρω δεσμεύσεων. Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου το στοίχημα αυτό είναι ακόμη πιο δύσκολο, αν ληφθεί υπ’ όψιν ότι συγκριτικά με άλλες χώρες παρατηρείται αυξημένος βαθμός δυσπιστίας της κοινωνίας απέναντι στους φορείς της εξουσίας, δυσπιστία που φαίνεται ερευνητικά να σχετίζεται με μια συρρικνωμένη αντίληψη της έννοιας «πολίτης» (Arnot & Dillabough, 2000). Η κατεστημένη αυτή επιφυλακτικότητα είναι επόμενο να αντικατοπτρίζεται στο μικρόκοσμο του σχολείου και ειδικά σε κοινωνικές διεργασίες σαν αυτές της εκπόνησης ενός κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, όπου είναι αναπότρεπτο να συγκρούονται αντιτιθέμενες επιδιώξεις και ετερόκλητες πηγές εξουσίας με συχνό αποτέλεσμα τη σύγχυση ανάμεσα στα όρια της συμμετοχής, της διαπραγμάτευσης, της εκπροσώπησης και της ανάθεσης εξουσιαστικών προνομίων. Πάντως, οι δείκτες δημοκρατικότητας δεν είναι δυνατόν να απέχουν από έννοιες, όπως η συμμετοχή, η αξιοπιστία, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ό.π., 2000).

Το ερώτημα που αναδύεται στην παρούσα φάση, είναι κατά πόσο το σχολείο εμπλέκει τη μαθητική κοινότητα σε δράσεις καλλιέργειας της δημοκρατικής συνείδησης. Το ερώτημα αυτό βασίζεται στο σκεπτικό ότι η επιδίωξη της

πολιτειότητας (*citizenship*) μπορεί να ενθαρρύνεται είτε μέσα από τη διδασκαλία σχετικών μαθημάτων (π.χ. Πολιτική και Δίκαιο στη Β΄ Λυκείου) είτε μέσω της θέσπισης του Ε.Κ. Διότι η σύνταξη και λειτουργία του προσφέρεται ως μια εξαιρετική ευκαιρία μέθεξης των μαθητών σε διαδικασίες παραγωγής λόγου και νοήματος, ρυθμιστικού της καθημερινής τους παρουσίας στο σχολείο. Πράγματι, στους καταστατικούς στόχους της ελληνικής πολιτείας προβλέπεται η ανάπτυξη ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (παρ. 2 του αρ. 16 του Συντάγματος) και όντως ένας από τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης είναι «η ανάπτυξη μιας μορφής κοινωνικής και ηθικής ευθύνης, η σταδιακή εμπλοκή στη ζωή και στα ζητήματα της κοινότητας και η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που αποτελούν μέρος αυτού που ονομάζεται “πολιτική εγγραμματοσύνη” (*political literacy*)» (Lockyer & Crick, 2003: 80).³ Αυτή η εμπλοκή είναι αδύνατη χωρίς να επιτρέπεται και να γίνεται αποδεκτή από τους κατεξοχήν φορείς της σχολικής εξουσίας, το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Απαιτείται με άλλα λόγια συστηματική παροχή ευκαιριών για συμμετοχή και έμπρακτη ενθάρρυνση, ώστε να κατοχυρωθεί ο αφετηριακός στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών και να αποφευχθεί η απειλή του μεταγενέστερου κοινωνικού αποκλεισμού (ό.π., 2003· Ramani & Zhimin, 2010· Parker & Bickmore, 2012).

Το συμμετοχικό μοντέλο αποφάσεων δεν είναι σε καμία περίπτωση το άγιο δισκοπότηρο στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων του σχολείου. Εμπεριέχει μια σειρά ορατών μειονεκτημάτων, όπως: α) απώλεια χρόνου κατά τη λήψη της απόφασης, β) πιθανή αύξηση του κόστους, γ) δυσκολία εναρμόνισης των ποικίλων επιδιώξεων, δ) αναρμοδιότητα ορισμένων συμμετεχόντων, ε) κίνδυνος πολιτικοποίησης των αποφάσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αναμφισβήτητα όμως, είναι πράγματι σε θέση να επιφέρει ποιοτικές αλλαγές σε θέματα, όπως αυτό της σύνταξης ενός Ε.Κ., που συνιστούν μια δέσμη ασύγκριτων προτερημάτων. Ειδικότερα, προσφέρεται στους μαθητές μια αντιπροσωπευτική ευκαιρία να γευτούν την ουσία της πολιτικής συμμετοχής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσανατολίζονται πολιτικά, με την έννοια ότι κινητροδοτούνται προς την κατεύθυνση συνειδητοποίησης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Αποκτούν μια ισορροπημένη αίσθηση περί δικαίου, η οποία αποτελεί παράγωγο εξάσκησης συγκεκριμένων καθηκόντων και ηθελημένης εξισορρόπησης ανάμεσα στα

³ Η μετάφραση δική μας.

δικαιώματα και στις υποχρεώσεις τους (Cothran & Ennis, 1997· Lockyer & Crick, 2003).

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν ενεργώντας και διαντιδρώντας μέσα σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Η ενεργός συμμετοχή τους στις πολιτικές του σχολείου, τα προικοδοτεί με μια σειρά δεξιοτήτων κριτικής αντίληψης, τα ενθαρρύνει να επινοήσουν πειστικά επιχειρήματα για τη στήριξη των απόψεών τους και τα μαθαίνει να ακούν και να σέβονται τη γνώμη των άλλων. Τους προσφέρει εντέλει τη δυνατότητα να μάθουν ότι ακόμα και οι απλούστερες φαινομενικά αποφάσεις, γίνονται περίπλοκες, όταν εμπλέκονται πολλοί άνθρωποι κι όταν χρειάζεται να συνυπολογιστούν οι ανάγκες και τα δικαιώματα των εκπροσώπων ετερόκλητων κοινωνικών ομάδων ή εθνικών μειονοτήτων. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούνται και να αξιολογούν ως υποκείμενα θεσπισμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Από αυτή την άποψη ο έλεγχος μετακινείται προς την περιοχή της αξιολόγησης και το γραφειοκρατικό μοντέλο προς το αποκεντρωτικό, ενώ την ίδια στιγμή γίνεται συνείδηση στους μαθητές σύμφωνα με τον Young (όπ. αναφ. στο Broadfoot, 1996) ότι για το τελικό πλεονέκτημα της μαθησιακής πορείας απαιτείται ο τριμελής συνδυασμός *ικανότητας, προσπάθειας και κινήτρων*. Από την άλλη, η μαζική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τις καθιστά ευρύτερα αποδεκτές και εξοικειώνει τη σχολική κοινότητα με την αναζήτηση για τα προβλήματα λύσεων που προέρχονται «*εκ των έσω*» και όχι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, διευρύνεται συνεχώς η δυνατότητα των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας να διατηρούν τον έλεγχο πάνω στις διαδικασίες μάθησης καθιστώντας την έννοια της δημοκρατίας όχι μια κατάσταση αλλά μια συνεχή φροντίδα για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μαθητών (Τσατσαρώνη, 2005). Τέτοια επιτεύγματα εγγράφονται και στο πεδίο της ηθικής καλλιέργειας (*moral development*) του μαθητικού πληθυσμού. Ουσιαστικά, έχουμε δηλαδή να κάνουμε με μια διαδικασία αναδόμησης του σχολικού περιβάλλοντος και των υποκειμένων που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό (Arvind, 2009· Howard & Kenny, 1992· Gould, 2003).

Η αποδοχή των παραπάνω συμπερασμάτων είναι ενσωματωμένη και σε επίσημα κείμενα της Ε.Ε., όπου περιγράφονται τα οφέλη που προκύπτουν από το δημοκρατικό τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους συντάκτες τα οφέλη αυτά επιμερίζονται στα ακόλουθα:

- αισθητή βελτίωση της πειθαρχίας,

- ενίσχυση της μάθησης,
- περιστολή των συγκρούσεων,
- αύξηση της ανταγωνιστικότητας του σχολείου,
- εξασφάλιση της μελλοντικής βιωσιμότητας του δημοκρατικού πολιτεύματος (Backman & Trafford, 2006).

Ασφαλώς, οι όποιες συστάσεις της Ε.Ε. αποτελούν κατευθυντήριες οδηγίες και σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται ότι υιοθετούνται αυτούσιες στα πλαίσια της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαδικασία της *αναπλαισίωσης* δηλαδή των καθοδηγητικών κειμένων δεν εξασφαλίζει ομοιομορφία κατά την εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών (Bernstein, 1971). Μάλιστα, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι στην πράξη ενδεχομένως αθετούνται αρκετές από τις καταστατικές αρχές που περιγράφουν τις δημοκρατικές πρακτικές σύνταξης και διάχυσης των σχολικών κανονισμών μέσα στο σχολείο (υπ. αριθμ. 266/20-10-2009 έγγραφο Συνηγόρου του Πολίτη προς το Υπουργείο Παιδείας).

Όταν υιοθετείται η παραπάνω λογική, τα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη που περιγράφηκαν προηγουμένως, αντικαθίστανται από έννοιες, όπως ο εφησυχασμός, η υπακοή, ο κομπορμισμός και η απουσία εμπιστοσύνης. Σε ένα σχολείο που δεν προκρίνει την ευρύτερη συμμετοχή των μαθητών στο θέμα της διαμόρφωσης του σχολικού κανονισμού, οι εκπαιδευτικές πρακτικές αποκτούν λειτουργική ακαμψία, αξιοσημείωτη διάρκεια και αντοχή (Husen, 1992). Αυτό που υπερισχύει και δίνει τον κεντρικό ρυθμό στις παιδαγωγικές πρακτικές, είναι η συγκεντρωτικού τύπου ομοιομορφία και η κάθετη μεταβίβαση της εξουσίας από τη διοικητική κορυφή του σχολείου (διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων) προς τη βάση (μαθητικός πληθυσμός), όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2.5 της παρούσας εργασίας.

Από τη στιγμή, συνεπώς, που ο Ε.Κ. της σχολικής μονάδας προκύπτει όχι ως προϊόν συμμετοχικών πρακτικών αλλά ως θέσφατο που εκπορεύεται από έναν απρόσωπο μηχανισμό, αποκλείει από την αρχή την πιθανότητα να γίνονται μέσα στο σχολείο ανεκτές είτε οι όποιες μεταρρυθμίσεις είτε κάθε μορφή απόκλισης από τα οριζόμενα σε αυτόν. Αυτή η θεσμική αρτηριοσκληρωτική λογική οδηγεί σε:

- αταλάντευτη προσκόλληση στους καθιερωμένους κανονισμούς,
- εκτεταμένη κοινωνική απόσταση ανάμεσα στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

- απουσία ομαδικού πνεύματος και παρεπόμενη καχυποψία απέναντι σε κάθε απόπειρα ανασύστασής του,
- αντικατάσταση των σχέσεων συνεργασίας από σχέσεις εξουσίας και
- ενθάρρυνση κυρίως μέσω εξωτερικών (π.χ. βαθμοί) κι όχι εσωτερικών ανταμοιβών (π.χ. αναγνώριση της προσπάθειας, ενεργητική παρουσία) (ό.π., 1992).

Στις περιπτώσεις αυτές η εγγενής γραφειοκρατία προκαλεί μόνο μεγαλύτερη γραφειοκρατία, συρρικνώνει ασφυκτικά τα περιθώρια για συλλογικές αποφάσεις και οδηγεί σε αμοιβαία αποξένωση τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορεί να διακινούνται πολλές πληροφορίες αλλά το σχολείο παραμένει φτωχό σε δραστηριότητες. Αυτή η ανισοτιμία, όμως, των εταίρων εγκλωβίζει το σύστημα σε μια άκαμπτη ιεραρχική δομή οξύνοντας τον ανταγωνισμό κι εμποδίζοντας τη συνεννόηση και, εντέλει, την παραγωγική επικοινωνία (ό.π., 1992). Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο μηχανισμός της αξιολόγησης μέσω του Ε.Κ. χρησιμοποιείται μόνο για τον έλεγχο του περιεχομένου και της μορφής του σχολικού βίου διασφαλίζοντας μόνο την εξοικείωση των εφήβων με προκατασκευασμένα μοντέλα κοινωνικών ρόλων (Broadfoot, 1996).

Ο μονόδρομος αυτός προκαλεί καθεστώς ιδεολογικής ασφυξίας, με την έννοια ότι η μαθητική κοινότητα δεν αυτενεργεί στη σχέση της με το νόμο αλλά αντίθετα εθίζεται να της επιβάλλονται έξωθεν κανονισμοί, που όμως την αφορούν άμεσα και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Η αντινομία ετούτη θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις να αρθεί με άξονα αναφοράς τις συμμετοχικές πρωτοβουλίες για τη σύνταξη και λειτουργία του Ε.Κ. Για το λόγο αυτό είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί παρακάτω η περίπτωση των Ε.Κ. ως αφορμή συστηματικής καλλιέργειας της σχέσης των μαθητών με το νόμο.

4.4 Οι Ε.Κ. ως μια μορφή ανάπτυξης της σχέσης με το νόμο

Ο Αμερικανός παιδαγωγός Dewey (όπ. αναφ. στο Smit & Oosthuizen, 2011: 68) υποστήριξε ότι *«η δημοκρατία διαπλάθει την εκπαίδευση και η εκπαίδευση διαπλάθει τη δημοκρατία»*.⁴ Η παραδοχή ετούτη φέρνει στην επιφάνεια ένα από τα κρισιμότερα ίσως ζητήματα που καλείται να υπηρετήσει ο σχολικός θεσμός στα πλαίσια της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, την αξιολογική αποτίμηση της ιδέας

⁴ Η μετάφραση δική μας.

του νόμου. Στην πράξη αυτό μεταφράζεται ως η απόκτηση μιας εξαιρετικά λεπτής ικανότητας για αρμονική συνύπαρξη των ατομικών επιθυμιών με τα οριζόμενα από το νόμο, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα κοινωνικής σύμβασης.

Ενδιαφέρον από αυτή την άποψη έχει η κοινωνιολογικών προθέσεων σκιαγράφηση του μοντέλου της ηθικής αρετής, όπως το προσδιορίζει ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια* (Bywater, 1894). Η ηθική αρετή εκεί δεν αποτελεί επιφανειακό χαρακτηριστικό γνώρισμα αλλά είναι κάτι που πηγαίνει πολύ βαθύτερα. Αυτός που υποτίθεται ότι κατέχει την ηθική αρετή, διαφέρει εντελώς κατά μία έννοια από κάποιον που δεν την διαθέτει. Γιατί η ηθική αρετή δεν είναι ένα τμήμα κάποιας συγκεκριμένης γνώσης που μπορεί να ξεχαστεί ή ένα είδος δεξιότητας που ατονεί, επειδή δεν εξασκείται. Αντίθετα, πρόκειται για κάτι βαθύτερο, διότι περιλαμβάνει αισθήματα και προσωπικά κίνητρα (Lockyer & Crick, 2003). Όταν, λοιπόν, ο Ε.Κ. επιβάλλει ποινές, αυτό δε συμβαίνει για να τιμωρηθεί η μη κατοχή της ανωτέρω αναλυθείσας αρετής, αλλά για να στιγματισθεί η αποτυχία του ατόμου να τηρήσει συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς. Και ένα από τα ισχυρότερα επιχειρήματα για την ενίσχυση της ηθικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο αποτελεί η παραδοχή ότι δεν είναι δυνατόν να τιμωρούμε ανθρώπους, επειδή απέτυχαν να συμμορφωθούν απέναντι σε δεδομένες κοινωνικές νόρμες, από τη στιγμή που δεν έχουν δεχθεί την ανάλογη εκπαίδευση που θα τους εξοικειώσει με αυτές τις νόρμες και τους λόγους για τους οποίους αυτές γίνονται αποδεκτές (ό.π., 2003).

Η παραπάνω διαπίστωση εγκαινιάζει με δραματική ένταση το κεφαλαίωδες ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό και την έννοια του νόμου. Σύμφωνα με την Τσακίρη (2010) έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι συχνά η σχολική νομοθεσία, υπακούοντας σε παιδαγωγικές πρακτικές, θυσιάζει την αμιγώς δικονομική διάσταση παραβατικών φαινομένων. Άλλοτε αυτό συμβαίνει για στρατηγικούς λόγους μείωσης της πιθανής σχολικής διαρροής, ενώ δεν είναι σπάνια και η σύγχυση των ρόλων μεταξύ αυτού που δηλώνει το νόμο, αυτού που κρίνει μια συμπεριφορά και αυτού που εκτελεί την απόφαση. Μάλιστα, κάποτε η ανωριμότητα του μαθητή λειτουργεί ως ασφαλές καταφύγιο δικαιολόγησης ή προβολής ως άλλοθι μιας συμπεριφοράς που αντιβαίνει στο νόμο.

Οπότε γεννάται το ερώτημα κατά πόσο ο Ε.Κ. είναι σε θέση να σφυρηλατήσει τον κοινωνικό δεσμό μέσα στο σχολείο. Η έως τώρα ερευνητική απόκριση εδώ είναι αποκαρδιωτική, καθώς γίνεται λόγος για «κανονιστική αδράνεια» των σχολείων, αφού η κατασταλτική λογική πολλών αναχρονιστικών Ε.Κ. αποβαίνει σε βάρος της

ισονομίας των μαθητών. Αυτό συμβαίνει, επειδή κατεξοχήν τα κείμενα των Ε.Κ. υπακούουν σε μια τιμωρητική λογική εξουδετέρωσης της παρέκκλισης. Δε συνδέουν την κύρωση με την εκπαιδευτική βλέψη, δε διαχωρίζουν τις παραλείψεις της ήσσονος από αυτές της μείζονος σημασίας και γενικά απορρυθμίζουν τις σχέσεις μέσα στο σχολείο αποσαθρώνοντας την έννοια του δικαίου και εγκαθιστώντας όχι την ιδέα του νόμου αλλά τις ευνοϊκότερες ίσως συνθήκες για την ανάπτυξη κλίματος ανομίας (ό.π., 2010).

Καθοριστική για την υπέρβαση του φαινομένου αυτού είναι ίσως η αξιοποίηση της σκέψης του Καστοριάδη. Η καστοριαδική πρόταση (Καστοριάδης, 2000) διαχωρίζει τις εκδοχές της δημοκρατίας ανάμεσα σε αυτήν που εξαντλείται σε «*διαδικαστικούς κανόνες*» και σε αυτή που συλλαμβάνει τη δημοκρατία «*ως ένα “καθεστώς”, άρρηκτα συνδεδεμένο αφενός με μια ουσιακή [substantive] αντίληψη των σκοπών της πολιτικής θέσμησης και αφετέρου με μιαν οπτική, αλλά και προοπτική, του ανθρώπινου τύπου που αντιστοιχεί στο καθεστώς αυτό*» (σ. 261). Η διαδικαστική δημοκρατία παρουσιάζεται ως εχθρός της δημοκρατίας ως καθεστώς, αφού δίνει σημασία στον τύπο και στη διαδικασία κι όχι στη βλέψη ή στο σκοπό των αποφάσεων (Τσακίρη, 2011). Η πραγματική δημοκρατία από την άλλη είναι για τον Καστοριάδη εκείνο το καθεστώς που μέσα από τη συλλογική δραστηριότητα αυτοθεσμίζει ρητά και με διαύγεια τους δικούς του κοινωνικούς θεσμούς. Η δύναμη αυτής της εκδοχής της δημοκρατίας βασίζεται στην ιδεολογική και φυσική αυτονομία των υποκειμένων της να θεσμίζουν αυτόβουλα το κανονιστικό πλαίσιο της κοινότητας και η καταξίωσή της αποκρυσταλλώνεται μέσα από τη δράση αυτών των υποκειμένων. Με την προϋπόθεση, λοιπόν, ότι όλοι διαδραματίζουν ρόλο στην επί της ουσίας υπόθεση της οργάνωσης της κοινωνικής ζωής (αυτό-οργάνωση, αυτό-προσδιορισμός), προκύπτει η ελευθερία υπό το νόμο – η καστοριαδική *αυτονομία* – που θα πει η συμμετοχή στη θέσμηση του νόμου, συμμετοχή που προηγουμένως προϋποθέτει την αμφισβήτηση του ίδιου του νόμου μέσα από την ενεργοποίηση της κοινότητας. Η συμμετοχή αυτή συνεπάγεται μια έστω ελάχιστη αντίληψη περί του κοινού καλού, ώστε να εξασφαλιστούν οι αναγκαίες συνθήκες για την αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων. Για τον Καστοριάδη «*δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατική κοινωνία χωρίς δημοκρατική παιδεία*» (Καστοριάδης, 2000: 276). Γι’ αυτό και η δημοκρατία ορίζεται από τον ίδιο ως το καθεστώς εκείνο που επιχειρεί να πραγματώσει στο μέτρο του δυνατού την ατομική και συλλογική

αυτονομία και συγχρόνως το κοινό καλό, όπως το αντιλαμβάνεται η συγκεκριμένη κοινότητα (Καστοριάδης, 1997· Καστοριάδης, 1999).

Η ανάγκη να εξασφαλιστούν οι συνθήκες αυτές για την αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων, φανερώνει ότι η δημοκρατία οφείλεται στη θέληση των ανθρώπων να επιβάλουν μια καινούρια θέσμιση κι από αυτή την άποψη η σύλληψη αυτή της δημοκρατίας προβάλλει ως *πρόταγμα*, δηλαδή ως η ρητή επιθυμία μετασχηματισμού της υπάρχουσας κατάστασης. Το υποκείμενο αυτής της αλλαγής είναι συλλογικό και στο βαθμό που η συλλογική ανθρώπινη βούληση (*κοινωνικό φαντασιακό*) το επιτρέπει, η μετάλλαξη της κοινωνίας είναι εφικτή (Οικονόμου, 2011).

Παρά τη διακήρυξη της καστοριαδικής σκέψης για ένα τέτοιο επίπεδο δημοκρατικής κατάκτησης η Τσακίρη (2011), βασιζόμενη σε πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, επισημαίνει ότι στο σημερινό σχολείο διαμορφώνεται «ένα μη-νόημα (*non-sens*) του νόμου ως μια ρυθμιστική αρχή ρύθμισης, με από επακόλουθο η σχέση των συντελεστών με το νόμο να είναι ρευστή, ανίκανη και αδύνατη να ενισχύσει τον κοινωνικό δεσμό στο σχολείο και να διαμορφώσει τις συνθήκες ανάπτυξης της αυτονομίας» (σ. 245). Πιστώνεται δηλαδή στο ελληνικό σχολείο μια αλλοίωση της σχέσης με το νόμο, καθώς ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να πειραματιστεί με την αναγκαιότητα της συμβολικής ευταξίας του νόμου, από τη στιγμή που προκαλείται σύγχυση σχετικά με το ποιος αποφασίζει και ως προς τι. Η δράση του έτσι περιστεύεται στον τύπο του νόμου κι όχι στην αρχετυπική ουσία του.

Ωστόσο, αποστολή του σχολείου ήταν και παραμένει η διαμόρφωση μιας ανοικτής σχέσης με το νόμο, η μετατροπή της δημοκρατικής διαδικασίας σε δημοκρατική πρακτική. Αυτό θα υλοποιηθεί, αν το σχολείο δε μιμείται το νόμο και το δίκαιο αλλά μυσταγωγεί τους μαθητές στη βαθύτερη ουσία του ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό σχετικά με την έννοια της πειθαρχίας και εφαρμόζοντας μια *από-ιεροποίηση* της σχολικής ευταξίας (Τσακίρη, 2010). Η δημοκρατική αυτή διαπαιδαγώγηση στοχεύει όχι μόνο στην ψήφιση των νόμων αλλά και στην εφαρμογή τους εκ μέρους των συμμετεχόντων, ακόμα κι αν ιδεολογικά δε συμφωνούν μαζί τους (Τσακίρη, 2011). Αυτή η τελευταία παρατήρηση έρχεται να επαληθεύσει τον έπαινο της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας, που βρισκόταν στο επίκεντρο της σκέψης του Καστοριάδη, έτσι όπως αποτυπώθηκε στον Επιτάφιο του Περικλή: «διὰ δέος⁵

⁵ Η έμφαση δική μας.

μάλιστα οὐ παρανομοῦμεν» (Jones & Powell, 1942: 2.34.1–2.46.2), που σημαίνει ότι η τήρηση των νόμων επαφίεται σε ένα είδος εσωτερικού σεβασμού που αναπτύσσει αυθόρμητα η κοινότητα.

Εάν η τοποθέτηση αυτή μεταφερθεί στο μικρόκοσμο του Ε.Κ. του σχολείου, μπορούν ενδεχομένως να αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με: α) το ρόλο των μαθητών στην εκπόνηση του Ε.Κ., β) τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή τους διαμορφώνει τη σχέση τους με το νόμο και γ) το ευρύτερο πεδίο άσκησης των δικαιωμάτων τους στα πλαίσια της θεσμικής αυτονομίας της σχολικής κοινότητας.

Ως πηγή αυτού του αισθήματος εθελούσιας συμμόρφωσης απέναντι στο θεσπισμένο νομοθετικό πλαίσιο αναγνωρίζεται η ενεργητική, σε επίπεδο σχεδιασμού και εξωτερικής δράσης, πρωτοβουλία των ατόμων που απαρτίζουν την κοινότητα. Ο συνδυασμός με άλλα λόγια ισχυρής βούλησης και καθολικής συμμετοχής αποφέρει διττή ωφέλεια: από τη μια η ανθρώπινη κοινωνία αναπτύσσει την ικανότητα να αυτοθεσμίζεται και κατ' επέκταση να αυτορυθμίζεται με τον τρόπο που πρεσβεύει η καστοριαδική σκέψη κι από την άλλη κατοχυρώνεται σε μεγάλο βαθμό η ενσυνείδητη εφαρμογή των κανόνων, επειδή ταυτίζεται το υποκείμενο θέσμισης με τον αποδέκτη του νεοπαγούς κάθε φορά κανονιστικού πλαισίου, το οποίο επιδιώκει να βελτιστοποιήσει τις ανθρώπινες σχέσεις. Από αυτή την άποψη η εφαρμογή του νόμου ταυτίζεται στη συνείδηση των ατόμων με την αδιαπραγμάτευτη αναγωγή της δημοκρατικής συνύπαρξης σε στοιχείο οργανωτικής μετάλλαξης της κοινωνίας: ο νόμος δομεί και αναδομεί την κοινότητα. Αυτή είναι η διαδρομή που προτείνεται σε μικρογραφία να διανύσει το σημερινό ελληνικό σχολείο.

Ωστόσο, την ίδια στιγμή, η εκκρεμότητα τούτη αποκαλύπτει και το κενό υπευθυνότητας και ιδεολογικής τεκμηρίωσης των δημοκρατικών πρακτικών στον επίσημο λόγο (*discourse*) του σύγχρονου σχολείου (Smit & Oosthuizen, 2011). Τελικά, μετά την ανάλυση που προηγήθηκε, μάλλον επιβεβαιώνεται η διαπίστωση πως «η ελευθερία έχει ένα μόνο δρόμο, η δουλεία πολλούς» (Οικονόμου, 2011: 66).

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

5. Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικό πλαίσιο

5.1 Ερευνητικός στόχος

Η σχολική μονάδα αποτελεί μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης, προσανατολισμένης στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως η μάθηση, η ηθική διαπαιδαγώγηση και η ομαλή κοινωνικοποίηση. Για την ευόδωση των στόχων αυτών οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, συναινούν αμοιβαία στη σύνταξη και τήρηση ορισμένων κανόνων που προβλέπει η σχολική νομοθεσία και οι οποίοι αποκρυσταλλώνονται στο πλαίσιο του Ε.Κ.

Ασφαλώς, το ευρύτερο ζήτημα της σχολικής ευταξίας δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά μέσα από την κατάρτιση του σχολικού κανονισμού, αφού άπτεται και άλλων συναφών ζητημάτων, όπως για παράδειγμα την οργανωτική φυσιognωμία του σχολείου, την γκάμα των κυρώσεων που βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη, το μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή, την ευελιξία και αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων, το βαθμό συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, το γενικότερο σχολικό κλίμα κ.ά. Η επικύρωση, ωστόσο, ενός σώματος κανονισμών από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς φανερώνει αναντίρρηση τη συλλογική πρόθεση των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ρυθμίσουν τους όρους της συνύπαρξής τους μέσα στο σχολείο στη βάση μιας κοινά αποδεκτής ιδεολογικής αφετηρίας. Η ευταξία με άλλα λόγια δεν κατακτάται με τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων αλλά εξακολουθεί και μετά τη σύνταξη του Ε.Κ. να παραμένει ο καίριος στόχος, γύρω από τον οποίο οργανώνεται η σχολική ζωή.

Η ύπαρξη ή όχι, όμως, του Ε.Κ., το πλαίσιο παραγωγής του, ο βαθμός συλλογικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η αξιολογική σχέση ανάμεσά τους – σχέση προκαταβολικά ανισότιμη αλλά σε συνθήκες υπό διαπραγμάτευση – εξαιτίας της ίδιας της λειτουργίας του σχολικού κανονισμού, αποτελούν ερευνητικές προκλήσεις που προσδίδουν πρωτοτυπία στην παρούσα έρευνα. Ενώ δηλαδή είναι εξίσου ενδιαφέροντα τα θέματα, όπως αυτό του τρόπου παραγωγής τους ή των ζητημάτων που προσπαθούν να ρυθμίσουν, η παρούσα εργασία, χωρίς να παρακάμπτει τα

ζητήματα αυτά, διαφοροποιείται ως προς την ερευνητική εστίαση, καθώς οι Ε.Κ. τίθενται υπό το πρίσμα της αξιολογικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή – μια σχέση που εξ ορισμού χαρακτηρίζεται ως άνιση – και ενσωματώνονται σε μια κοινωνιολογική προοπτική υπέρβασης της ανισότητας και καθιέρωσης μιας σχέσης αμοιβαιότητας και εταιρικής.

Στόχος, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με άξονα αναφοράς τον Ε.Κ. λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Από τα αποτελέσματα αναμένεται να φωτιστεί η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην έννοια της ευταξίας και πώς η εκπεφρασμένη συλλογική επιθυμία για ρύθμιση των σχολικών σχέσεων επηρεάζει και σε ποιο βαθμό την ανισοτιμία της αξιολογικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν Ε.Κ. σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να εκπροσωπηθούν όλες κατά το δυνατόν οι κατηγορίες (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ) τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η επεξεργασία των Ε.Κ. στα πλαίσια της προβληματικής που εκτέθηκε παραπάνω, προσεγγίζει το θέμα της κανονιστικής ευταξίας με τρόπο που καθιστά την παρούσα έρευνα πολύπλευρα ενδιαφέρουσα.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα, είναι τα παρακάτω:

α) ποια είναι η εικόνα του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου, όπως αποτυπώνονται μέσα από τις κοινωνικές σημασιοδοτήσεις τους στους Ε.Κ.;

β) προσφέρεται ή όχι η δυνατότητα μέσα από τον Ε.Κ. η προκαταβολικά άνιση σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (λόγω της αξιολόγησης και της βαθμολογίας) να μεταβληθεί σε σχέση εταιρικής και άρα αμοιβαιότητας των δικαιωμάτων;

γ) οι Ε.Κ. διευκολύνουν όντως τη μέθεξη των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες ή λειτουργούν επενδυμένοι με έναν τυπικό γραφειοκρατικό μανδύα, χωρίς να προσφέρουν οτιδήποτε ουσιαστικό στη σχολική ζωή και στο κρίσιμο κεφάλαιο της βιωματικής δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης;

δ) Τα κείμενα των Ε.Κ. ρυθμίζουν και σε ποιο βαθμό τη σχέση των ατόμων με το νόμο;

5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που προκρίθηκε κατά την παρούσα έρευνα, είναι η ποιοτική. Ο σημαντικότερος λόγος της επιλογής αυτής βασίζεται στο γεγονός ότι μέσω της ποιοτικής μεθόδου προσφέρεται η δυνατότητα να εμβαθύνουμε στις αντιλήψεις των εκάστοτε πομπών των μηνυμάτων. Από την άλλη, τα παραγόμενα κοινωνικά νοήματα δεν απομονώνονται μέσα στα ασφυκτικά όρια κάποιων δραστηριοτήτων αλλά εξετάζονται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της πραγμάτωσής τους (Κυριαζή, 2009).

Στην περίπτωση της επεξεργασίας των κειμένων των Ε.Κ. των σχολείων αυτό που αποκτά μεγάλη σημασία, είναι η διάκριση ανάμεσα στο φανερό και στο λανθάνον νόημα. Μέσα δηλαδή από την αποκωδικοποίηση του μηνύματος του πομπού (συντάκτες του Ε.Κ.) προς τους αποδέκτες (σύνολο της σχολικής κοινότητας) αναμένεται να αναδειχθούν οι κοινωνικές σημασίες, οι οποίες εκδηλώνουν όχι μόνο το τι λέγεται αλλά επίσης και το πώς λέγεται, γιατί, από ποιον και σε ποιον.

5.4 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε από το Φεβρουάριο ως τον Απρίλιο του 2014 με τη δειγματοληπτική συλλογή ενενήντα ενός (91) Ε.Κ. από σχολικές μονάδες της επικράτειας. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων αρχικά προσεγγίστηκαν τηλεφωνικά, για να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας και την απαιτούμενη τήρηση εχεμύθειας και ανωνυμίας. Στη συνέχεια προσκομίστηκαν στον ερευνητή τα επικαιροποιημένα κείμενα των Ε.Κ. είτε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ή λήψης του σχετικού αρχείου (downloading) από την επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου (σε ηλεκτρονική μορφή) είτε μέσω τηλεομοιοτυπίας ή ιδιοχείρως στις περιπτώσεις που κατέστη αυτό δυνατόν (σε έντυπη μορφή). Όλο το υλικό που συλλέχθηκε τελικά, ψηφιοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (κυρίως σε μορφή PDF ή κατά περίπτωση σε αρχείο PNG). Οι συλλεγέντες Ε.Κ., τέλος, ταξινομήθηκαν ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο ή Λύκειο).

5.5 Περιγραφή του εργαλείου της έρευνας

Εργαλείο της έρευνας αποτελεί η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Με βάση το εργαλείο αυτό υπάρχει η δυνατότητα συστηματικής αποκωδικοποίησης και ανάδειξης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη,

αποσαφηνίζονται οι σκοποί και τα μέσα του μηνύματος και μελετώνται με εγκυρότητα τα αποτελέσματα που το μήνυμα επιφέρει στο δέκτη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση των διαφόρων θεμάτων που περιέχονται στο μήνυμα, τις διαφορετικές δηλαδή συμβολικές ενότητες εννοιών (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Η συνεξέταση του περιεχομένου και του ύφους των μηνυμάτων χρησιμεύει στη αναζήτηση των προσδιοριστικών στοιχείων της υπό εξέταση συμπεριφοράς, στη διάγνωση των αιτίων της ψυχολογικής κατάστασης και στη μελέτη των αντιδράσεων που επιφέρει (Βαμβούκας, 2010). Πρόκειται δηλαδή για μια σύνθετη διαδικασία αποτύπωσης των νοημάτων που συγκροτούν το πλαίσιο αναφοράς του εκφερόμενου λόγου με σκοπό την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Ασφαλώς, δεν πρέπει να διαφεύγει από την προσοχή του ερευνητή ότι η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπεται δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης – εν προκειμένω αρχειακό υλικό – σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Η προτεινόμενη ανάλυση βασίστηκε σε μια μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου, όπου μέσω της θεματικής κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης σε γενικές κατηγορίες επιχειρείται πύκνωση του κειμένου χωρίς απώλεια νοήματος (Tsakiris, 1994). Η υιοθετηθείσα μεθοδολογία, στόχο έχει τη λεπτομερειακή, σε βάθος περιγραφή συγκεκριμένων φαινομένων με απώτερο σκοπό την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε μια εσχάρα θεματικής ανάλυσης κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των κειμένων των Ε.Κ. Η εσχάρα αυτή απαρτίζεται από δεκαοχτώ (18) διακριτές θεματικές κατηγορίες. Σε κάθε κατηγορία αντιστοιχεί ένας εύλογος αριθμός σχετικών επιμέρους κατηγοριών ως δεικτών ανάλυσης, ο οποίος αποτυπώνει τις εκδοχές μέσα από τις οποίες εμφανίζεται η εν λόγω θεματική κατηγορία μέσα στους Ε.Κ. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η διακριτή νοηματική ενότητα, ενώ στα αποτελέσματα έχει παρουσιαστεί και η ποσοτική αποτύπωση ανά αυτόνομη σειρά της σελίδας.

Η ιεράρχηση των κατηγοριών θεματικής ανάλυσης βασίστηκε στο σκεπτικό ότι τα θέματα της υγείας και τη ασφάλειας αποτελούν, όπως προέκυψε από τη σχετική έρευνα, πρωτεύουσες έγνοιες της σχολικής κοινότητας. Ακολουθούν οι κατηγορίες 3 και 4, που σχετίζονται με αυτό που πρέπει και αυτό που δεν πρέπει να χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο. Από την άλλη οι κατηγορίες 5 και 6 αφορούν πρότυπα κανονιστικής ευταξίας εκτός σχολικού περιβάλλοντος και την ευρύτερη επαφή που αναπτύσσει η σχολική μονάδα με το κοινωνικό της περιβάλλον. Έπεται η κατηγορία 7 σχετικά με το ευαίσθητο θέμα της

διαχείρισης της ετερότητας και η κατηγορία 8 σχετικά με την αξιολόγηση. Οι κατηγορίες 9, 10 και 11 αγγίζουν το ζήτημα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και την επίδραση που ασκούν στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Στη συνέχεια εξετάζεται η σχολική πραγματικότητα μέσα από τη διάσταση του χώρου και του χρόνου (κατηγορίες 12 και 13) και πώς αυτές συμβάλλουν στην πειθάρχιση των σωμάτων. Τέλος, εξετάζεται η έννοια του κανόνα και η απόκλιση από αυτόν (κατηγορία 14), οι συνεπαγόμενες κυρώσεις (κατηγορία 15) και πώς αυτές επηρεάζουν τις ταυτότητες των υποκειμένων (κατηγορία 16), ενώ η ερευνητική προσοχή επικεντρώνεται στο πρόταγμα για πειθαρχία (κατηγορία 17) και στον τρόπο με τον οποίο διευθετούνται οι συγκρούσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, οι κατηγορίες της θεματικής ανάλυσης, όπως οριστικά διαμορφώθηκαν, είναι οι εξής:

- 1 ΥΓΕΙΑ
- 2 ΑΣΦΑΛΕΙΑ
- 3 ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
- 4 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ
- 5 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
- 6 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
- 7 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
- 8 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΛΕΓΧΟΣ / ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ
- 9 ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ
- 10 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ (CITIZENSHIP)
- 11 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ
- 12 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ
- 13 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ
- 14 ΚΑΝΟΝΑΣ-ΑΠΟΚΛΙΣΗ
- 15 ΚΥΡΩΣΕΙΣ
- 16 ΡΟΛΟΙ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ
- 17 ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ
- 18 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας ελέγχθηκε αν οι ανωτέρω κατηγορίες ανταποκρίνονταν στο στόχο της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαμόρφωση της εσχάρας αυτής δεν αποτελεί προϊόν ενός προκατασκευασμένου μοντέλου ανάλυσης, επιλογή που θα αδυνατούσε να ανταποκριθεί στο αίτημα για εγκυρότητα, αλλά αποτελεί παράγωγο σταδιακής

ερευνητικής επεξεργασίας και ότι βασίστηκε κυρίως στο υλικό που πραγματικά συλλέχθηκε και τελικά αναλύθηκε. Κι αυτή είναι μια ερευνητική επιλογή που φέρνει τα αποτελέσματα εγγύτερα στο πρόταγμα για αξιοπιστία.

Ακολουθεί, τέλος, μια απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης των ευρημάτων πάνω στη βάση που ορίζουν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Για το σκοπό αυτό έχει συγκροτηθεί ξεχωριστά για κάθε ερώτημα από μια εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης. Πρόκειται ουσιαστικά για τη συνδυαστική διατύπωση επιμέρους ερωτημάτων σε σχέση διαδοχικής υπόταξης με άξονα αναφοράς κάθε ερευνητικό ερώτημα. Επιχειρείται, έτσι, μέσα από τα εξαγόμενα στοιχεία των θεματικών κατηγοριών μια απόπειρα ερμηνείας τους για την ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών που τα καθορίζουν και την κατά προσέγγιση απάντηση στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

5.6 Περιγραφή του δείγματος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση του δείγματος είναι αυτή της «βολικής» δειγματοληψίας. Το υλικό του δείγματος το αποτελούν ενενήντα ένας (91) Ε.Κ. σχολικών μονάδων που αφορούν το σχολικό έτος 2013-2014, συνόλου 628 σελίδων Α4. Καταβλήθηκε προσπάθεια για μια ισοσταθμισμένη εκπροσώπηση σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας, αν και έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή και επεξεργασία των Ε.Κ. του συνόλου των σχολικών μονάδων των νομών Αργολίδας και Κορινθίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το αρχικό δείγμα το αποτελούσαν εκατόν είκοσι (120) σχολικές μονάδες. Είκοσι εννέα (29) όμως από αυτές δεν είχαν προβεί στη σύνταξη και λειτουργία Ε.Κ. και κατά συνέπεια δε συμπεριλήφθηκαν στο υπό εξέταση δείγμα. Ασφαλώς, η απουσία Ε.Κ. στις μονάδες αυτές αποτελεί ερευνητικό εύρημα, χρήσιμο για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Παρακάτω ακολουθεί ο πίνακας των σχολείων του δείγματος της παρούσας εργασίας και των σχολείων που δε διέθεταν Ε.Κ.:

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΜΕ Ε.Κ.		ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΧΩΡΙΣ Ε.Κ.	
ΓΥΜΝΑΣΙΑ	62	ΓΥΜΝΑΣΙΑ	13
ΓΕΛ	23	ΓΕΛ	12
ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	6	ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	4
ΣΥΝΟΛΟ	91	ΣΥΝΟΛΟ	29

Ασφαλώς, το παραπάνω δείγμα είναι μόνο ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των σχολικών μονάδων της επικράτειας και κατά συνέπεια δεν υπάρχουν εύλογα

περιθώρια για γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Εξάλλου, θεμελιώδες γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η θεωρητική παραδοχή πως αφετηριακός ερευνητικός στόχος δεν είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που καταγράφουν γενικές τάσεις αλλά η διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας σχετικά με κάθε περίπτωση και ο εντοπισμός των κοινών τους στοιχείων (Krippendorff, 2013).

5.7 Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στη μεγαλύτερή της έκταση μέσω τηλεφωνικών διαπραγματεύσεων. Ο ερευνητής δηλαδή ρωτούσε στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας από την αρμόδια αρχή κάθε σχολείου αν υπάρχει θεσμοθετημένος επίσημος Ε.Κ. Σε θετική περίπτωση ζητούσε να του παραχωρηθεί το πλήρες κείμενο σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι σχολικές μονάδες ανταποκρίθηκαν άμεσα στο αίτημα για προσκόμιση του οικείου Ε.Κ. Βεβαίως, υπήρξαν και μεμονωμένες περιπτώσεις, όπου εκδηλώθηκε αρχικά επιφυλακτικότητα ως προς την αναγκαιότητα παροχής των αιτούμενων στοιχείων αλλά πάντα, μετά από τις αναγκαίες διευκρινήσεις, άρθηκε η δυσπιστία και προσφέρθηκε η αιτούμενη πρόσβαση. Μάλιστα, από αρκετές σχολικές μονάδες εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον για την κοινοποίηση σε αυτές των οριστικών αποτελεσμάτων της έρευνας με το αιτιολογικό ότι συγκέντρωναν το υψηλό ενδιαφέρον τους.

Στα πλαίσια ενός αναγκαίου αναστοχασμού σχετικά με την έρευνα που εκπονήθηκε, θα σημειωνόταν ότι η συγκέντρωση του δείγματος υπήρξε μια μάλλον χρονοβόρα διαδικασία, ιδιαιτέρως αν ληφθεί υπ' όψιν ότι διαμεσολαβούσε κάθε φορά ο ανθρώπινος παράγοντας. Κάποτε μάλιστα δεν αποφεύχθηκαν και ορισμένες μετακινήσεις, όταν ζητήθηκε από ορισμένα σχολεία η αυτοπρόσωπη παρουσία για λόγους κοινωνικής επαφής ή επειδή το απαιτούσαν οι κοινωνικές περιστάσεις (παροχή στοιχείων μέσα από το δίκτυο γνωριμιών και επαφών του ερευνητή).

5.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μεθόδων της έρευνας

Η εγκυρότητα μιας έρευνας στοιχειοθετείται από το βαθμό στον οποίο μια άποψη περιγράφει με ακρίβεια το φαινόμενο στο οποίο αναφέρεται. Η εγκυρότητα, λοιπόν, αναφέρεται τόσο στη διαμόρφωση του δείγματος, που οφείλει να είναι αντιπροσωπευτικό αλλά και σχετικά μικρό, ώστε να μπορεί να αναλυθεί σε βάθος, όσο και στη διαμόρφωση των θεματικών κατηγοριών, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, αποκρυσταλλώθηκαν σταδιακά και σε απόλυτη επικοινωνία με το

σώμα των κειμένων και το θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας.

Ως προς την αξιοπιστία, αξιόπιστη γενικά θεωρείται η έρευνα εκείνη η οποία, αν επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα οδηγήσει στα ίδια περίπου αποτελέσματα. Για την παρούσα έρευνα, ως υψηλός βαθμός αξιοπιστίας θα μπορούσε να εκληφθεί η προτεινόμενη κατηγοριοποίηση μέσα από την εσχάρα της θεματικής ανάλυσης, που παρουσιάστηκε παραπάνω, και η οποία έχει καταβληθεί προσπάθεια να περιλαμβάνει θεματικές κατηγορίες που δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες αλλά αμοιβαία συμπληρούμενες. Ο υποκειμενισμός στη διαχείριση του υλικού είναι ως έναν βαθμό αναπόφευκτος αλλά και επιθυμητός, αν γίνει αποδεκτό ότι σε μια κοινωνική έρευνα βασισμένη στην ποιοτική μέθοδο, στόχος είναι η ανάδειξη του νοήματος με το οποίο επενδύονται κοινωνικά φαινόμενα. Και το νόημα δεν μπορεί να υφίσταται εκεί όπου δεν υπάρχουν άνθρωποι. Ωστόσο, αναμφίβολα δόθηκε μεγάλη προσοχή, ώστε τα αποτελέσματα να μην προκύπτουν με έναν στερεότυπα καθοδηγούμενο τρόπο, να επενδύονται με την αναγκαία κάθε φορά ιδεολογική τεκμηρίωση και να απομακρυνθούν από τη μεθοδολογική παγίδα της εκούσιας ή ακούσιας μεροληψίας.

6. Παρουσίαση των ευρημάτων

Μετά την επεξεργασία των κειμένων των Ε.Κ. προέκυψαν τα αποτελέσματα που εκτίθενται στους Πίνακες I, II (βλ. Παράρτημα παρούσας εργασίας) και III. Η ταξινόμηση σε θεματικές κατηγορίες οδήγησε σε ποιοτική διαβάθμιση του υλικού, ώστε να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας με βάση τη μεθοδολογία που εκτέθηκε προηγουμένως. Έτσι, στον Πίνακα I παρουσιάζονται τα ευρήματα ανά νοηματική ενότητα, τα οποία αντλήθηκαν από το σύνολο του δείγματος με άξονα επιλογής κάθε διακριτή κατηγορία και τις επιμέρους υποκατηγορίες της. Στη συνέχεια αθροίστηκε το σύνολο των Ε.Κ., των νοηματικών ενοτήτων και των σειρών ανά κατηγορία και υποκατηγορία και τα αποτελέσματα ποσοτικοποιήθηκαν. Η ποσοτική αποτύπωσή τους εκτίθεται στον Αναλυτικό Πίνακα II (για τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες) και στο Συγκεντρωτικό Πίνακα III (μόνο οι γενικές κατηγορίες).

Για λόγους ισόρροπης συμπόρευσης με τις θεματικές κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου, όπως αυτές οριοθετήθηκαν και ιεραρχήθηκαν στο

υποκεφάλαιο 5.5, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα παρακολουθήσει την ταξινομική διάκριση που υιοθετήθηκε.

6.1 Μέριμνα για εξασφάλιση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας

Ορατή είναι στους περισσότερους Ε.Κ. του δείγματος η πρόθεση των συντακτών να φροντίσουν για την εξασφάλιση των συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η πλειοψηφική μερίδα των αναφορών επιτάσσει τη συλλογική έγνοια για την καθαριότητα τόσο του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και των ίδιων των ατόμων με έμφαση συνήθως στους χώρους όπου η απευθείας σωματική επαφή εγκυμονεί κινδύνους μετάδοσης νοσημάτων: *«πρέπει εξάλλου να τηρούνται από όλους οι κανόνες υγιεινής στους κοινόχρηστους χώρους, κυρίως στις βρύσες και τις τουαλέτες»* (Ε.Κ. 8). Η τεκμηρίωση της υποχρέωσης αυτής ποικίλει. Άλλοτε προκύπτει ως αποκύημα συλλογικής αλλά απροσδιόριστης ευθύνης: *«η καθαριότητα... των σχολικών χώρων και των μέσων διδασκαλίας (βιβλία, πίνακες, θρανία, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, έπιπλα κλπ) όχι μόνο αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου αλλά υποχρέωση της σχολικής κοινότητας απέναντι στα μέλη της και τον ελληνικό λαό»* (Ε.Κ. 35). Άλλοτε, όμως, καταβάλλεται προσπάθεια για την ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας σχετικά με το ζήτημα της καθαριότητας: *«είναι σημαντικό, η καθαρίστρια του σχολείου... να μην αναλώνει το χρόνο της στο μάζεμα χαρτιών, μπουκαλιών, φαγητών, που χαλούν την εικόνα, που υποτιμούν τον πολιτισμό μας. Αυτά μπορούν να πεταχτούν από τον καθένα σε έναν από τους κάδους απορριμμάτων»* (Ε.Κ. 87).

Οι διατάξεις των Ε.Κ. μιλούν συχνότερα για τα τρόφιμα και τα ποτά που πρέπει να αποφεύγεται να καταναλώνονται μέσα στη σχολική αίθουσα, επειδή αποτελούν εστίες μικροβίων ιδιαίτερα κατά τους χειμερινούς μήνες. Σπάνια, γίνεται λόγος και για την αποφυγή χρήσης του διορθωτικού (blanco) για λόγους υγείας: *«απαγορεύεται η χρήση υγρού διορθωτικού (το blanco είναι βλαβερό για την υγεία των μαθητών)»* (Ε.Κ. 1). Ενδιαφέρον είναι να παρακολουθήσουμε εδώ τη μετάλλαξη μιας επιταγής για λόγους υγείας, όπως μόλις εκτέθηκε, σε ρητή κανονιστική υποχρέωση που η παραβίασή της προσλαμβάνει το χαρακτήρα παραπτώματος. Διαβάζουμε, λοιπόν, αμέσως παρακάτω στον ίδιο κανονισμό: *«το σχολείο επιτρέπει το γνωστό*

Συγκεντρωτικός Πίνακας III

Α / Α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Ε.Κ.	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΕΙΡΕΣ
1	ΥΓΕΙΑ	57	100	357
2	ΑΣΦΑΛΕΙΑ	64	108	387
3	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	62	112	350
4	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ	85	399	1487
5	ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	48	160	1878
6	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	65	125	995
7	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	27	53	228
8	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΛΕΓΧΟΣ / ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ	33	62	569
9	ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	19	26	245
10	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ (CITIZENSHIP)	48	114	1188
11	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	70	169	1441
12	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	25	26	115
13	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	69	176	2439
14	ΚΑΝΟΝΑΣ-ΑΠΟΚΛΙΣΗ	66	311	2659
15	ΚΥΡΩΣΕΙΣ	61	118	851
16	ΡΟΛΟΙ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ	52	184	2636
17	ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ	85	360	2535
18	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	10	11	50

"ποντικάκι" και ενθαρρύνει τη χρήση της γομολάστιχας, διότι μόνο αυτή⁶ επιτρέπεται στις εξετάσεις» (Ε.Κ. 1). Χαρακτηριστική, τέλος, για το θέμα της σχολικής υγιεινής είναι η εμφατική προβολή της υποχρέωσης των γονέων να ενημερώνουν άμεσα τη σχολική μονάδα για κρίσιμα ζητήματα υγείας των παιδιών τους (περιστασιακές ασθένειες ή χρόνια προβλήματα υγείας): «οι γονείς οφείλουν, σε περίπτωση ασθένειας των παιδιών τους, να ενημερώνουν τη Διευθύντρια του Σχολείου για την απουσία τους από τα μαθήματα, όσο πιο έγκαιρα γίνεται» (Ε.Κ. 66). Βέβαια, το ζήτημα αυτό συνδέεται και με το ευρύτερο θέμα της σχολικής παρουσίας και της δικαιολόγησης των απουσιών, το οποίο θα παρουσιαστεί παρακάτω.

Σε αντίθεση με την πληθωρικότητα της έννοιας της υποχρέωσης, η συστηματική ενθάρρυνση των παιδιών για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης (εθελοντικές παρεμβάσεις, προγράμματα ανακύκλωσης κ.τ.ό.) εμφανίζει μάλλον ισχνή παρουσία: «ως μέλη μιας προηγμένης κοινωνίας, οφείλουμε να υποστηρίζουμε την Ανακύκλωση. Για το λόγο αυτό οτιδήποτε αποτελείται από χαρτί το ρίχνουμε στον Μπλε κάδο, ενώ τα πλαστικά και τα αλουμίνια στον Κίτρινο–Πράσινο κάδο» (Ε.Κ. 20). Αναφορές, όπως η προηγούμενη, απουσιάζουν αισθητά από τη συντριπτική πλειονότητα των Ε.Κ. του δείγματος (μόνο 6 αναφορές σε 6 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 35 σειρών). Επομένως, προκύπτει ότι η απαίτηση για καθαριότητα εμφανίζεται στατιστικά, περισσότερο ως υποχρέωση που κάποτε μάλιστα η αθέτησή της αποκτά παραπρωματική διάσταση, και λιγότερο ως συνειδητή επιλογή των ατόμων στα πλαίσια εφαρμογής μιας υπεύθυνης στάσης.

Σχετικά με το ζήτημα της ασφάλειας στο σχολείο τα ερωτήματα μπορεί να αφορούν στο τι είναι αυτό που ενδέχεται να απειλήσει το καθεστώς της σχολικής καθημερινότητας και με ποιους τρόπους μπορούν να προληφθούν επικίνδυνα περιστατικά που υπονομεύουν τη φυσική ακεραιότητα των ατόμων. Από την άποψη αυτή ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις που προσφέρει η έρευνα του δείγματος.

Συγκεκριμένα, εντύπωση προκαλούν οι εξαιρετικά περιορισμένες αναφορές (μόλις 3 σε 3 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 10 σειρών) στο σχεδιασμό εκκένωσης του σχολικού κτιρίου σε περίπτωση σεισμού, αν ληφθεί υπ' όψιν ότι η χώρα ανήκει σε ζώνη υψηλής σεισμικότητας και ότι δύσκολα μπορεί να προκληθεί ατύχημα μέσα στο σχολείο με συνέπειες καθοριστικότερες από αυτές ενός ισχυρού σεισμού (απουσία

⁶ Η υπογράμμιση δική μας.

εγκαταστάσεων φυσικού αερίου, ελάχιστες εύφλεκτες επιφάνειες μέσα στις σχολικές αίθουσες κ.λπ.).

Ανάλογη εντύπωση προκαλεί και η αντιμετώπιση της χρήσης της μπάλας και άλλων συναφών αθλητικών ειδών ως πρακτικών που είναι σε θέση να υπονομεύσουν τη σωματική ακεραιότητα. Το ενδιαφέρον εδώ έγκειται στο ότι η μπάλα εμφανίζεται να απειλεί την ασφάλεια των σωμάτων, μόνο όταν η χρήση της γίνεται χωρίς την έγκριση ή την εποπτεία του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής: *«οι μαθητές δε φέρνουν δικές τους μπάλες στο σχολείο. Μπάλες θα δίνονται από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής με την έναρξη του μαθήματος της Γυμναστικής και θα επιστρέφονται με τη λήξη του μαθήματος. Στα διαλείμματα οι μπάλες θα κατάσχονται από τους εφημερεύοντες καθηγητές»* (Ε.Κ. 33). Εδώ, το ζήτημα της ασφάλειας, λοιπόν, συνδέεται φανερά με το ευρύτερο ζήτημα της επιτήρησης των μαθητών αλλά και με εκείνο που άπτεται του αισθήματος υπευθυνότητας που υποτίθεται ότι συστηματικά καλλιεργεί η σχολική κοινότητα για τα μαθητευόμενα μέλη της μέσα από τις καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η μπάλα και στις αγροτικές και στις αναπτυγμένες αστικές περιοχές είναι το κατεξοχήν εργαλείο πυροδότησης της συλλογικής σωματικής άσκησης και ψυχαγωγίας. Αντί δηλαδή να αναπτύσσεται αίσθημα ευθύνης και να ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, εκείνο που προκρίνεται, είναι μια αυταρχική λογική κοινωνικού ελέγχου: αυτός που ορίζεται ως κάτοχος της μπάλας, δεν είναι παρά ο απρόσωπος φορέας μιας εξουσίας που αποφασίζει πότε θα ξεκινήσει και πότε θα τερματιστεί η συγκεκριμένη αθλοπαιδιά. Η υπευθυνότητα ως προς τη χρήση της μπάλας περιττεύει, αφού η υπακοή στον απόλυτο κύριο των αθλητικών ειδών φτάνει και περισσεύει.

Ως εύλογες προβάλλουν οι θέσεις ότι την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας μπορούν να υπονομεύσουν σύμφωνα με τα ευρήματα η χρήση και κατοχή αιχμηρών αντικειμένων αλλά και μηχανοκίνητων μέσων, με έμφαση στα μοτοποδήλατα. Ωστόσο, σημειώνεται εδώ ότι σχετικά με τη χρήση αυτοκινήτων δε συναντήθηκε σε κανέναν Ε.Κ. του δείγματος επίκληση της ποινικής ευθύνης των μαθητών ή των νομικά αρμόδιων, δηλαδή των γονιών τους (οι μαθητές σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία αδυνατούν να εκδώσουν άδεια οδήγησης πριν τα 18 τους χρόνια), επίκληση που θα τη συναντήσουμε παρακάτω σε άλλα ζητήματα (κάπνισμα, χρήση κινητών τηλεφώνων), τα οποία, αν αντιπαρατεθούν με το θέμα της οδήγησης αυτοκινήτων, μάλλον δε χαρακτηρίζονται από ανάλογο βαθμό σοβαρότητας.

Αυτό που φαίνεται να επικρατεί πάντως ως προς τη διαχείριση ζητημάτων ασφάλειας είναι μια λογική ετερόφωτης καθοδήγησης. Με άλλα λόγια, οι Ε.Κ. συνήθως αποδίδουν την ευθύνη για την ασφάλεια των μαθητών στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια μιας πατερναλιστικής εκδοχής. Παρατηρείται μια δυστοκία ως προς την αποδοχή της άποψης ότι οι μαθητές – ακόμα και αυτοί της βαθμίδας του Λυκείου – είναι σε θέση να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από πιθανούς κινδύνους. Η ευθύνη μετατοπίζεται στους εκπαιδευτικούς, στους οποίους ανατίθεται εκτός των άλλων και η αποκλειστική ευθύνη πρόληψης και κατασταλτικής αντιμετώπισης φαινομένων απειλητικών για την ασφάλεια: *«οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την ασφάλεια των μαθητών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο και κατά την πραγματοποίηση εκδηλώσεων που γίνονται με ευθύνη του σχολείου. Ιδιαίτερη φροντίδα καταβάλλεται κατά την είσοδο και την αποχώρηση των μαθητών από το σχολείο, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς και κατά την απομάκρυνσή τους από την αίθουσα διδασκαλίας»* (Ε.Κ. 89).

Ασφαλώς, δεν ηχεί ως ανορθόδοξη πρακτική να επιτηρεί το ενήλικο μέλος τα ανήλικα μέλη. Δεν πρέπει όμως να διαφύγει από την ερευνητική προσοχή ότι έτσι, όπως αποτυπώνεται η συνολική εικόνα από την επεξεργασία του δείγματος, το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να ενσωματώσει στις προς διδασκαλία δεξιότητες και εκείνες οι οποίες θα διευθετούσαν ή θα διευκόλυναν τουλάχιστον την επίλυση ζητημάτων, όπως αυτό της ατομικής και συλλογικής ασφάλειας των μαθητών. Προφανώς αυτό δηλαδή εντάσσεται σε μια γκάμα προσόντων, των οποίων η καλλιέργεια είτε κρίνεται ως αδύνατη είτε οι συγκεκριμένες ηλικίες υποτίθεται ότι δεν είναι σε θέση να προσλάβουν – παραδοχές που αντιβαίνουν στο πνεύμα της διεθνούς εκπαιδευτικής νομοθεσίας (αρ. 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού) αλλά και της αντίστοιχης εγχώριας σύμφωνα με την παρ. δ του αρ. 29 του ν. 2101/92 (ΦΕΚ 192 Α΄/03-12-1992).

Αξίζει να επισημανθούν δύο ακόμα σημεία. Το πρώτο αφορά τη μέριμνα αρκετών Ε.Κ. (23 αναφορές σε 23 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 79 σειρών) να οριοθετήσουν αυστηρά το σχολικό χώρο αποτρέποντας οποιαδήποτε επαφή του μαθητικού πληθυσμού με εξωσχολικά άτομα. Η αποτροπή αυτή προωθείται στο πλαίσιο μιας σχέσης πλήρους κοινωνικού ελέγχου εκ μέρους των φορέων της σχολικής εξουσίας με το αιτιολογικό της επικινδυνότητας: *«δεν επιτρέπεται η πρόσκληση στο σχολείο φίλων και γνωστών. Η περιφρούρηση των σχολικών χώρων από τους εξωσχολικούς είναι βασικό καθήκον όλων των μαθητών που πρέπει σ' αυτές*

τις περιπτώσεις ν' αναφέρονται σχετικά στο γραφείο» (Ε.Κ. 6). Αν εξαιρεθεί στις περιπτώσεις αυτές η όντως λογική πιθανότητα άρσης του κλίματος σχολικής ασφάλειας, θα αποτελούσε από την άλλη απλουστευτική προσέγγιση, αν δε σημειωνόταν παράλληλα ότι η επιβαλλόμενη αυτή περιχαράκωση του σχολικού χώρου και κατ' επέκταση της σχολικής ζωής αντιβαίνει φανερά στο πνεύμα του προωθούμενου ανοίγματος του σύγχρονου σχολείου στην κοινωνία με την ταυτόχρονη καταδίκη φαινομένων εσωστρέφειας (ΥΠΑΙΘ / ΙΕΠ, 2012, τ. 1), θεσμική πρόθεση που αντανακλά και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές επιδιώξεις (Λευκή Βίβλος, 2001).

Το τελευταίο σημείο αφορά στη φροντίδα αρκετών Ε.Κ. (27 αναφορές σε 27 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 94 σειρών) να υπογραμμίσουν την ανάγκη αποτροπής εισόδου στο σχολείο μεγάλων χρηματικών ποσών ή αντικειμένων αξίας (τιμαλφή, κινητά τηλέφωνα κ.λπ.). Το αιτιολογικό που προβάλλεται, αφορά την αποτροπή φαινομένων κλοπής, αν και το ενδεχόμενο αυτό άλλοτε ρητά κατονομάζεται κι άλλοτε ευλόγως αποσιωπάται: *«συνιστάται στους μαθητές να μη φέρνουν στο σχολείο ακριβά αντικείμενα, όπως ακριβά ρολόγια, μεγάλα χρηματικά ποσά, κοσμήματα, διότι το σχολείο δε φέρει καμία ευθύνη σε περίπτωση απώλειάς τους»* (Ε.Κ. 1) και *«παρακαλούνται οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου μας να μην μεταφέρουν πάνω τους μεγάλα χρηματικά ποσά και αν δεν μπορεί να γίνει αλλιώς, να εμπιστεύονται τα χρήματα στην υποδιευθύντρια ή στην διευθύντρια»* (Ε.Κ. 82). Για μια ακόμα φορά το αίτημα για ανάπτυξη της υπευθυνότητας περιστεύεται στη βάση μιας μάλλον αναποτελεσματικής πρακτικής: για να αποτρέψω το φαινόμενο της κλοπής, δεν καλλιεργώ αισθήματα αλληλοσεβασμού αλλά απλώς εξαφανίζω από το πεδίο δράσης των μαθητών οτιδήποτε μπορεί να καταστεί ως στόχος κλοπής.

6.2 Το ρυθμιστικό πλαίσιο της συμπεριφοράς των μαθητών

Ακολουθούν οι κατηγορίες ανάλυσης 3 και 4, οι οποίες σχετίζονται με μια ευδιάκριτη απόπειρα να οριστεί προκαταβολικά το επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των Ε.Κ. του δείγματος (σε 78 Ε.Κ.) η πρόβλεψη αυτή αφορά αποκλειστικά τους μαθητές κι όχι τους λοιπούς εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, διευθυντή), εύρημα που στοιχειοθετεί την ισχυρή πρόθεση για μονομερή άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Η εστίαση αυτή στο μαθητή αποκαλύπτει εκτός των άλλων και τις προθέσεις του συντάκτη του Ε.Κ., οι οποίες

συνήθως συρρικνώνονται στην επιθυμία να ελεγχθεί η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού μέσα από ένα συμπεριφοριστικό πρότυπο του τύπου: αυτό είναι «καλό» και αυτό είναι «κακό». Φυσικά, αυτό που εκκωφαντικά απουσιάζει από την ανωτέρω μανιχαϊστική λογική, είναι το κίνητρο για να αποφύγει ο μαθητής το «κακό» και να προτιμήσει τελικά το «καλό».

Συχνά, λοιπόν, συναντούνται γενικές συστάσεις για επίδειξη σεβασμού ως συστατικό στοιχείο της σχολικής συνύπαρξης: *«οι μαθητές οφείλουν να φέρονται με ευπρέπεια, σεβασμό και ευγένεια προς το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, τους συμμαθητές τους και όλα τα πρόσωπα που βοηθούν στο έργο του Σχολείου (όπως συνοδοί, κυρίες της καθαριότητας, τεχνικό προσωπικό κ.ά.)»* (Ε.Κ. 13). Επιταγές, όπως η προηγούμενη, συχνά προβάλλουν ως καθήκον *«για την επίτευξη του στόχου της αγωγής και για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας»* (Ε.Κ. 13).

Σπανιότερα, επιχειρείται μια εμβάθυνση στους σκοπούς που καλείται να υπηρετήσει η υιοθέτηση του σεβασμού, της ειλικρίνειας και της ευγένειας: *«κατανοεί τον εαυτό του ως ισότιμο μέλος της μαθητικής κοινότητας του τμήματός του, σκοπός της οποίας είναι η πρόοδος στη γνώση, η ψυχοπνευματική ανάπτυξη και η κοινωνική εξέλιξη όλων των μαθητών. Δημιουργεί λοιπόν φιλικές σχέσεις που διαπνέονται από αλληλοσεβασμό και κατανόηση και χαρακτηρίζονται από ευγένεια και ειλικρίνεια»* (Ε.Κ. 57). Στην περίπτωση αυτή το γενικόλογο της διακήρυξης για επίδειξη σεβασμού μετριάζεται αισθητά, καθώς το περιεχόμενο της κανονιστικής υποχρέωσης μεταβιβάζεται στον αποδέκτη του μηνύματος ως τεκμηριωμένο συμπέρασμα, το οποίο καλείται να ενστερνιστεί ως οργανικό μέλος της σχολικής κοινότητας. Την ίδια στιγμή, όμως, κι εδώ είναι δύσκολο να απομακρυνθεί η υπόνοια για συγκαλυμμένο κοινωνικό έλεγχο, από τη στιγμή π.χ. που η ευρύτερη στοχοθεσία του σχολείου και οι δομικές αρχές για την πρόκληση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων προσφέρονται εξ ορισμού έτοιμες, χωρίς να είναι ορατή στη διατύπωση του εν λόγω Ε.Κ. οποιαδήποτε ένδειξη για διαπραγματευτική πρόθεση σχετικά με τον προσδιορισμό των αρχών αυτών.

Εκεί μάλιστα όπου εντείνεται η πρακτική του κοινωνικού ελέγχου, είναι στην περίπτωση που η θεσμική επιθυμία για «σεβασμό» μεταφέρεται στην εξωτερική εμφάνιση των μαθητών με ρητώς τιμωρητική λογική. Μεγάλος είναι, λοιπόν, ο αριθμός (59 αναφορές σε 54 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 214 σειρών) των περιπτώσεων εκείνων στιγματισμού της μη «κόσμιας» εμφάνισης ή αυτής που αόριστα καταδικάζεται ως προκλητικής: *«αδιατέρωσ συνιστούμε η καθημερινή εμφάνιση των*

μαθητών και μαθητριών πρέπει να είναι απλή, ανεπιτήδευτη και καλαισθητή, να αποφεύγουν τα κοσμήματα, τα επιτηδευμένα χτενίσματα και γενικά την εξεζητημένη εμφάνιση. Η εμφάνιση των μαθητών, η οποία είναι φροντίδα των κηδεμόνων τους, αποτελεί βασικό στοιχείο της καθημερινής παρουσίας τους στο Σχολείο και ελέγχεται αυστηρά» (Ε.Κ. 65). Άλλοι Ε.Κ. γίνονται πιο συγκεκριμένοι ως προς αυτό που συνιστά αισθητική και κοινωνική πρόκληση: «ο σχολικός χώρος δεν επιτρέπει τις ακρότητες στη μαθητική εμφάνιση και στην ενδυμασία (π.χ. εξεζητημένο κούρεμα ή χτένισμα, βαμμένα μαλλιά ή σκουλαρίκια, κρίκους και καρφίτσες)» (Ε.Κ. 23). Το ερώτημα που αναδύεται εδώ, είναι εάν και κατά πόσο οι ανωτέρω επιταγές για ενδυματολογική «κοσμιότητα» έχουν λάβει υπ' όψιν τους την αναγνωρισμένη εδώ και αρκετές δεκαετίες από το χώρο των κοινωνικών επιστημών ανάγκη των νέων για εξωστρέφεια και αυτο-προσδιορισμό μέσω της εμφάνισης. Αναμφίβολα, το ζήτημα σχετίζεται και με αυτό της ταυτότητας που επιθυμεί να προσδώσει ο Ε.Κ. στο μαθητή, την ορατή ομοιομορφία των σωμάτων (ύπαρξη ή μη σχολικής στολής) και τις άρρητες κοινωνικές προεκτάσεις της μαθητικής ενδυμασίας ως στοιχείου κοινωνικής προέλευσης των μαθητών.

Στα πλαίσια της ίδιας τιμωρητικής λογικής στιγματίζεται μεμονωμένα η αυθάδεια απέναντι στους εκπαιδευτικούς («σοβαρό παράπτωμα θεωρείται... η προσβλητική συμπεριφορά προς καθηγητή», Ε.Κ. 24), ενώ πολύ σπάνια ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Απερίφραστα και με την ίδια πάντα διατύπωση (η ίδια ακριβώς σε 11 Ε.Κ.) – κάτι που τεκμηριώνει την εν πολλοίς καθιερωμένη πρακτική της άκριτης αντιγραφής χωρίων άλλων Ε.Κ. κι όχι την παραγωγή ενός καταστατικού κειμένου μετά από μια συνολική διαπραγμάτευση της σχολικής κοινότητας – καταδικάζεται ο επιθετικός ανταγωνισμός: «η ευγενής άμιλλα είναι χρήσιμη, ενώ καταστέλλεται ο επιθετικός ανταγωνισμός» (Ε.Κ. 66). Η καταδίκη των συμπεριφορών που πλήττουν τη συνοχή της σχολικής κοινότητας είναι θεμιτή. Το ερώτημα αφορά στο εάν η καταγγελτική λογική από μόνη της είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το πρόβλημα. Και το βαθύτερο ερώτημα είναι εάν αναμένεται από τον Ε.Κ. μόνο μια περιγραφική λογική της σχολικής πραγματικότητας ή μια εκπεφρασμένη δυναμική πρόθεση αναδιαμόρφωσης της σχολικής ζωής.

Ως ισχνή χαρακτηρίζεται στο υλικό του δείγματος (4 αναφορές σε 4 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 12 σειρών) η προτροπή για παιδαγωγική αντιμετώπιση των επιλογών των μαθητών, ενώ σε τέσσερεις (4) Ε.Κ. παρατηρήθηκε πρόθεση

επιτήρησης των μαθητών με σεξουαλικό προσανατολισμό, καθώς όλες οι σχετικές αναφορές αφορούν μόνο την απαγόρευση εισόδου στις τουαλέτες του άλλου φύλου. Εδώ είναι έκδηλη η αμηχανία στη διατύπωση των εν λόγω κανόνων, η οποία αμηχανία δεν είναι ίσως άσχετη με το κενό της σεξουαλικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την επακόλουθη αδυναμία συλλογικής διαχείρισης ενός τόσο ευαίσθητου ζητήματος με κομβική μάλιστα σημασία για την εφηβική ηλικία.

Στον αντίποδα του «καλού» εξετάστηκε στη συνέχεια η ιδεολογική περιοχή του «κακού», οι συμπεριφορές δηλαδή αυτές που μέσα στους Ε.Κ. ρητά τίθενται υπό το πρίσμα μιας παραβατικής λογικής και γι' αυτό επισύρουν την επιβολή ποινών. Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα προβαίνουμε σε μια διάκριση ανάμεσα στις λιγότερο και στις περισσότερο εκπροσωπημένες περιπτώσεις. Ως «ήσσονος» σημασίας παραπτώματα καθορίζονται τα εξής:

- η αργοπορημένη προσέλευση στην τάξη,
- η παρακώλυση του μαθήματος,
- η κλοπή,
- το μάσημα τσίγλας την ώρα του μαθήματος,
- η εσκεμμένη παραποίηση σχολικών εγγράφων (απουσιολόγια, βιβλία ύλης κ.λπ.),
- η αυθαίρετη επιζωγράφιση σχολικών επιφανειών,
- η αναίτια απουσία από το μάθημα,
- οι καταλήψεις σχολικών κτιρίων,
- η εσκεμμένη φθορά σχολικών εγχειριδίων και
- η έξοδος από το σχολείο χωρίς άδεια από τη διεύθυνση.

Αντίστοιχα, ως «μείζονος» σημασίας παραπτώματα (πυκνές αναφορές στα ευρήματα) κατατάσσονται οι εξής:

- η άσκηση ποικίλων μορφών βίας,
- η αργοπορημένη πρωινή προσέλευση,
- η πρόκληση φθορών στο κτίριο ή στο σχολικό εξοπλισμό,
- η χρήση ουσιών (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά, χάπια κ.λπ.) και
- η κατοχή και χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών.

Η καταγραφή και ανάλυση των παραβατικών συμπεριφορών είναι σημαντική, κυρίως για δύο λόγους: α) καθιστά ευκρινή τα όρια της αποδεκτής και μη μαθητικής συμπεριφοράς φωτίζοντας το πρότυπο της κανονιστικής ευταξίας, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους φορείς της σχολικής εξουσίας και β) αντανακλά τις πραγματικές

εστίες συγκρούσεων που σε καθημερινή βάση καλείται να διευθετήσει η διοίκηση της σχολικής μονάδας αλλά και τις τελικές επιλογές που κάθε φορά υιοθετούνται.

Σχετικά με τον πρώτο λόγο, εντύπωση προκαλεί η μάλλον αναχρονιστική ποινικοποίηση του μασήματος της τσίχλας ως επιλογή που επισύρει ποινή και η «κατάληψη σχολικού χώρου, η οργάνωση αποχής και η παρεμπόδιση μαθητών να μπουν στις αίθουσες» (Ε.Κ. 37). Ως μη αναμενόμενη χαρακτηρίζεται και η αισθητή στατιστική απόκλιση ανάμεσα π.χ. στην ποινικοποίηση της άσκησης βίας και στην αντίστοιχη σχετικά με την αργοπορημένη πρωινή προσέλευση (το δεύτερο παράπτωμα συγκεντρώνει περισσότερες αναφορές σε σύγκριση με το πρώτο, 65 προς 41). Στην πλειοψηφία τους δηλαδή οι σχολικές μονάδες δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τον έλεγχο των σωμάτων εντός του σχολικού χώρου και στα πλαίσια του προκαθορισμένου σχολικού χρόνου και λιγότερο για τα πολύπλευρα φαινόμενα βίας που αναπτύσσονται εντός του σχολείου και τα οποία υποτίθεται ότι ευρίσκονται στην άμεση ζώνη ενδιαφέροντος του ΥΠΑΙΘ (θεσμοθέτηση Ηλεκτρονικού Παρατηρητηρίου Σχολικής Βίας, ορισμός υπευθύνων ανά σχολική μονάδα κ.λπ.).

Αναφορικά με τα πραγματικά προβλήματα του ελληνικού σχολείου σήμερα, καθοριστικό είναι το εύρημα ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος (61 αναφορές σε 56 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 153 σειρών) απασχολούν η χρήση ουσιών από τους μαθητές και – με στατιστικά αισθητή διαφορά – το ζήτημα της κατοχής και χρήσης κινητών τηλεφώνων (81 αναφορές σε 73 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 305 σειρών). Χαρακτηριστική είναι κάποτε η αυστηρότητα στη διατύπωση των σχετικών κανόνων: «*απαγορεύεται απόλυτα η χρήση των κινητών τηλεφώνων στο χώρο του σχολείου. Για οποιαδήποτε έκτακτη ανάγκη υπάρχει το τηλέφωνο του σχολείου. Ο παραβάτης τιμωρείται παραδειγματικά*» (Ε.Κ. 88). Το ακανθώδες, όπως εξελίσσεται, ζήτημα των κινητών τηλεφώνων αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές αντιφάσεις της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής που από τη μια προωθεί την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και από την άλλη εξοβελίζει τις συσκευές κινητής τηλεφωνίας τρίτης και τέταρτης γενιάς από τη σχολική αίθουσα με το αιτιολογικό ότι υπονομεύουν την επιδιωκόμενη πειθαρχία. Πιθανώς, στη ρίζα της αντίφασης αυτής εδρεύει η συγκαλυμμένη επιδίωξη για απόλυτο έλεγχο των εργαλείων των ΤΠΕ εκ μέρους του θεσμικού φορέα της σχολικής εξουσίας, δηλαδή του εκπαιδευτικού: «*δεν επιτρέπεται η κατοχή και χρήση συσκευών καταγραφής και αναπαραγωγής ήχου, εικόνας και βίντεο. Εξαίρεση αποτελεί η χρήση τους κατά τη διάρκεια συγκεκριμένου μαθήματος υπό την άμεση επίβλεψη του διδάσκοντα καθηγητή*» (Ε.Κ. 80). Ενδεικτικό

της ιδεολογικής σύγχυσης σχετικά με το θέμα είναι κάποτε και η παραδοχή ότι τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν αντικείμενα «ξένα προς τη σχολική εργασία» (Ε.Κ. 78) ή ότι συνιστούν δυνητικές εστίες καταδολίευσης των εφαρμοζόμενων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών: «η χρήση των κινητών τηλεφώνων... δημιουργεί προϋποθέσεις και υποψίες για καταδολίευσή τους» (Ε.Κ. 75). Πρόκειται ενδεχομένως για ιδιάζουσα περίπτωση δαιμονοποίησης μιας τεχνολογικής συσκευής με πολλαπλές κατά τα άλλα δυνατότητες στο χώρο της εκπαίδευσης.

Και για τις δύο αυτές μορφές παραπτωμάτων (ουσίες και κινητά τηλέφωνα) συχνή είναι η επίκληση της ποινικής ευθύνης που βαρύνει τους παραβάτες. Για παράδειγμα: «στην περίπτωση κατοχής ή χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, ακολουθούνται οι προβλεπόμενες από την πολιτεία διαδικασίες» (Ε.Κ. 18). Ενδιαφέρουσα είναι εδώ η υποκατάσταση της πειθαρχικής διάστασης από την ποινική ευθύνη ως συμπληρωματικό έρεισμα στην απόπειρα τεκμηρίωσης του κανόνα. Παρατηρείται εδώ δηλαδή μια χαρακτηριστική περίπτωση μίμησης του νόμου και του αστικού δικαίου ως εφελτήριο ιεροποίησης της σχολικής ευταξίας (Τσακίρη, 2010).

6.3 Σχολείο «ανοιχτό» στην κοινωνία;

Ακολουθεί η κατηγορία 5 που αφορά την ευρύτερη εικόνα της σχέσης σχολείου και κοινωνίας. Για την εξέταση του θέματος αυτού τέθηκαν υπ' όψιν διάφορες παράμετροι. Εξετάστηκαν δηλαδή τόσο οι διακηρυγμένες προθέσεις, όσο και συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετούνται από τη σχολική μονάδα.

Διαπιστώθηκε, λοιπόν, σε πληθώρα Ε.Κ. (61 συνολικά) η εκπεφρασμένη πρόθεση να επικοινωνήσει το σχολείο με τους αρμόδιους εξωσχολικούς φορείς που προβλέπει η νομοθεσία ως αναγνωρισμένους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σχολική επιτροπή, λοιπούς φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης): «ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί τη συλλογική έκφραση της άποψης των Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών. Το σχολείο χρειάζεται και επιδιώκει τη συνεργασία του Συλλόγου για την προαγωγή του σχολικού έργου. Είναι προφανές ότι το εκπαιδευτικό έργο ανήκει στην αρμοδιότητα και ευθύνη των εκπαιδευτικών, του Συλλόγου των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του σχολείου. Τα θέματα όμως της παιδαγωγικής λειτουργίας, των ενδοσχολικών και εξωσχολικών εκδηλώσεων και το γενικότερο κλίμα στο σχολικό χώρο επηρεάζονται από την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Η Σχολική

Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι επιστημονικοί, οι καλλιτεχνικοί και οι πολιτιστικοί φορείς, πέρα από το θεσμικό τους ρόλο, είναι οι κοινωνικές συνιστώσες του σχολείου. Ένα ανοιχτό δημοκρατικό σχολείο έχει ανάγκη από τη σύμπραξη όλων αυτών, για να επιτύχει στην αποστολή του. Ο κοινωνικός περίγυρος αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο το σχολείο αναπτύσσει το μορφωτικό έργο του» (Ε.Κ. 6). Ασφαλώς, οι γενικές αυτές διακηρύξεις δε συνεπάγονται οπωσδήποτε σε κάθε Ε.Κ. και τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων προς την κατεύθυνση που περιγράφεται. Η διακήρυξη είναι τις περισσότερες φορές γενικόλογη, διατυπωμένη περισσότερο ως προσδοκία και λιγότερο ως απτή περιγραφή μιας εφαρμοζόμενης συνεργατικής πρακτικής.

Η εικόνα της αγωγής συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας συρρικνώνεται, όταν τίθεται ζήτημα εισόδου στο σχολικό περιβάλλον παιδαγωγικού ή επιστημονικού υλικού, το οποίο όμως δεν είναι εγκεκριμένο από το ΥΠΑΙΘ: «εντός του χώρου του σχολείου δεν επιτρέπεται από οιονδήποτε η διάθεση, η δωρεάν διανομή ή διακίνηση ή πώληση πάσης φύσεως υλικού (έντυπου και μη) που κρίνεται ως διαφημιστικό, προσηλυτιστικό, προπαγανδιστικό ή στρεφόμενο κατά συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού. Οι μαθητές δεν επιτρέπεται να φέρουν στο σχολείο τα ως άνω περιεχομένου έντυπα και πολύ περισσότερο να τα διανέμουν ή και να τα προπαγανδίζουν στους συμμαθητές τους. Ως χώρος του σχολείου εννοείται όχι μόνο αυτός του κτιρίου αλλά και του προαυλίου χώρου και των εισόδων αυτού. Σε περίπτωση που τα πάσης φύσεως έντυπα διανέμονται στις εισόδους της αυλής οι μαθητές οφείλουν να μην τα παραλαμβάνουν και σε εναντία περίπτωση να ρίπτουν αυτά στον κάδο απορριμμάτων, που βρίσκεται έξω από την είσοδο της αυλής. Σε περίπτωση που αναλαμβάνουν την ευθύνη να φέρουν αυτά εντός του σχολικού χώρου, εξυπακούεται ότι το σχολείο θα παρεμβαίνει παιδαγωγικά και πειθαρχικά» (Ε.Κ. 37). Ο παρατηρούμενος συγκεντρωτισμός ως προς τον έλεγχο που ασκείται, τεκμηριώνει το σχόλιο της προηγούμενης παραγράφου, ότι δηλαδή οι προθέσεις δεν επιβεβαιώνονται στατιστικά σε κάθε περίπτωση.

Από όλους τους εξωσχολικούς φορείς, ο θεσμός της οικογένειας προβάλλει ως ο κατεξοχήν εταίρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η οικογένεια, ωστόσο, καλείται να συμβάλει αυτόνομα και όχι στα πλαίσια μιας θεσμικής συλλογικότητας, όπως είναι π.χ. ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Κυρίαρχη εδώ είναι η απομάκρυνση από το δημοκρατικό πνεύμα, καθώς η σχέση σχολείου και οικογένειας εμφανίζεται ως προϊόν κανονιστικής υποχρέωσης των γονέων απέναντι στο σχολείο: «η παρουσία

των γονέων είναι απαραίτητη για τη δήλωση της κηδεμονίας, καθώς και τη γνωστοποίηση άλλων πληροφοριών που θα βοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο του Σχολείου» (Ε.Κ. 24). Η έννοια της υποχρεωτικότητας ως προς την ενημέρωση των γονέων βασίζεται στο ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α' / 30-09-1985), ενταγμένη όμως αυτούσια στον Ε.Κ., εδραιώνει ένα κλίμα αυστηρής δεοντολογίας και χαρακτηρίζει προκαταβολικά την εκκολαπτόμενη σχέση σχολείου και οικογένειας ως μια εκδοχή επιλογών που πρέπει να υλοποιηθούν, επειδή έτσι προβλέπεται νομοθετικά κι όχι και επειδή οι εμπλεκόμενοι εταίροι έχουν πειστεί για την αξία αυτής της συνεργασίας.

Όπως κι αν επιβάλλεται, το συνεργατικό αυτό μοντέλο καλείται σύμφωνα με το δείγμα να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας κατασταλτικής λογικής κι όχι στα πλαίσια μιας προληπτικής παρέμβασης. Είναι πυκνές οι αναφορές που αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη του πλέγματος σχέσεων σχολείου και οικογένειας ως μέσο καταπολέμησης προβλημάτων της ενδοσχολικής καθημερινότητας με έντονη την απόχρωση διεκπεραίωσης μιας απρόσωπης γραφειοκρατικής διαδικασίας (59 αναφορές σε 39 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 742 σειρών): «θέλουμε από σας να βρίσκεστε σε τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές και τη διεύθυνση του σχολείου. Να ενημερώνεστε για τις ανακοινώσεις και οδηγίες που στέλνονται στο σπίτι. Να ανταποκρίνεστε στις προσκλήσεις μας και με τη θετική σας στάση να ενισχύετε την εμπιστοσύνη του μαθητή στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς» (Ε.Κ. 5) ή «για την άμεση επικοινωνία με τους γονείς είναι απαραίτητο να έχει το σχολείο τα πλήρη στοιχεία των μαθητών του. Για το λόγο αυτό παρακαλούμε να συμπληρώσετε το σχετικό επισυναπτόμενο έντυπο (Στοιχεία μαθητή) και να το επιστρέψετε στο σχολείο. Θα πρέπει ακόμα οι γονείς να έρθουν στο σχολείο, για να συμπληρώσουν τα απαραίτητα στοιχεία στο ατομικό δελτίο του μαθητή και να υπογράψουν για την εγγραφή του στη νέα σχολική χρονιά» (Ε.Κ. 8). Δεν είναι μάλιστα λίγες οι φορές (61 αναφορές σε 34 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 772 σειρών) κατά τις οποίες η στάση της οικογένειας παρουσιάζεται και ως δυνητικός ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής πειθαρχίας: «δεν πρέπει να παραβλέπουν οι γονείς ότι η εμπιστοσύνη του μαθητή στο Σχολείο ενισχύεται και από τη θετική στάση των Γονέων προς το Σχολείο και το δάσκαλο» (Ε.Κ. 65).

Ως μορφή σχέσης του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας έχει αντιμετωπιστεί και η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις εντός και εκτός του σχολείου. Τα αποτελέσματα της κατηγορίας αυτής

χαρακτηρίζονται ως αντιφατικά, με την έννοια ότι η συνολική εικόνα του δείγματος προσφέρει υλικό για εντελώς διαφορετικές ερμηνείες.

Έτσι, από τη μια ένα μεγάλο ποσοστό Ε.Κ. (42 συνολικά) προσεγγίζει τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις ως καθήκον που απορρέει από τη μαθητική τους ταυτότητα, τονίζεται το υποχρεωτικό της διαδικασίας και μάλιστα υπό το πρίσμα της κανονιστικής ποινικοποίησης σε περίπτωση αθέτησης της υποχρέωσης: *«οι σχολικοί περίπατοι, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι εκδρομές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και πολιτιστικά κέντρα και οι διάφορες εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου αλλά και μακριά από το χώρο του σχολείου αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επομένως η συμμετοχή των μαθητών είναι υποχρεωτική»* (Ε.Κ. 44), *«μαθητές και μαθήτριες υποχρεούνται να μετέχουν σε κάθε ομαδική σχολική εκδήλωση που προβλέπεται από τις διατάξεις... Στους απουσιάζοντες από τέτοιες εκδηλώσεις καταχωρίζονται επτά ωριαίες απουσίες και υφίστανται τις ανάλογες κατά περίπτωση κυρώσεις»* (Ε.Κ. 78).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην έκδηλη εμμονή 27 Ε.Κ. να προσδιορίσουν την εμφάνιση και συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού κατά τη διάρκεια της προγραμματισμένης δραστηριότητας ή εκδήλωσης. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ απουσιάζουν οι κατά τα άλλα εύλογες παρατηρήσεις που θα ανέμενε κανείς σχετικά με την επιτυχία μιας μαθητικής πρωτοβουλίας, συγκεντρώνεται ένας πληθωρισμός κανόνων που επιτάσσουν την επιθυμητή μαθητική ομοιομορφία. Ως αιτιολογικό προβάλλεται η παραδοχή ότι η σχολική κοινότητα εκτίθεται προς τα «έξω» και άρα επείγει να προσφερθεί η εικόνα ενός τακτοποιημένου συνόλου, μιας πειθαρχημένης ενότητας, η οποία ανάγεται και στο καθοριστικότερο κριτήριο ευόδωσης της σχολικής εκδήλωσης: *«στη διάρκεια των διαφόρων εκδηλώσεων του Σχολείου (εκδρομές, γιορτές, αγώνες, κινηματογράφος κ.τ.λ) πρέπει να υπάρχει ο ανάλογος σεβασμός προς όλους, καθώς επίσης και προς τις υλικές υποδομές (κτιριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμός κ.ά.)»* (Ε.Κ. 19), *«στη διάρκεια αυτών των προγραμμάτων οι μαθητές πρέπει να συμπεριφέρονται ευπρεπώς, ανεξάρτητα από το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών για την εκδήλωση»* (Ε.Κ. 41). Επομένως, η χρονική στιγμή διεπαφής σχολείου-κοινωνίας αξιολογείται ως αφορμή συγκρότησης της αυτο-εικόνας της σχολικής μονάδας. Τους εν λόγω Ε.Κ. απασχολεί αποκλειστικά η προβολή μιας φτιασιδωμένης εικόνας, η εκπλήρωση μιας εκδοχής

του κοινωνικού φαντασιακού που θέλει το σχολείο ως το θεσμό εκείνον ο οποίος τιθασει τα αχαλιναγώγητα ένστικτα της παιδικής ψυχής (Καστοριάδης, 2010).

Για να συμπληρωθεί, όμως, το δεύτερο σκέλος της αντίφασης που σημειώθηκε παραπάνω, αναγκαίο είναι να καταγραφεί και η πρακτική άλλων Ε.Κ. του δείγματος (20 συνολικά), οι οποίοι σε αντιδιαστολή με το περιοριστικό πνεύμα που εκτέθηκε ανωτέρω, προωθούν μια διαφορετική λογική. Αυτή συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και διαλλακτικού πνεύματος ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε πρωτοβουλίες και εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο τους. Εδώ κυριαρχεί η αίσθηση μιας αφυπνισμένης υπευθυνότητας, το αίτημα για συνειδητή υπέρβαση των ορίων που ορίζει το σχολικό παρόν και για μια προβολή των συλλογικών δυνατοτήτων που είναι σε θέση να μεταμορφώσουν την εικόνα της σχολικής μονάδας και να προικίσουν τους μαθητές με νέες, δυσεύρετες στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, δεξιότητες: *«οι ενδοσχολικές εκδηλώσεις, όπως είναι οι σχολικές, οι εθνικές και οι θρησκευτικές γιορτές, οι πολιτιστικές και οι άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητικών κοινοτήτων, η συμμετοχή στα προγράμματα της Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των άλλων καινοτόμων σχολικών προγραμμάτων, πρέπει να γίνονται με πρωτοβουλίες, ιδέες και ευθύνες των ίδιων των μαθητών»* (Ε.Κ. 6), *«η ποιότητα της ενδοσχολικής ζωής, των εκπαιδευτικών καινοτομιών και των παράλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η έκδοση μαθητικών περιοδικών και εφημερίδων, η ανάπτυξη και η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού, κυκλοφοριακής αγωγής, η τοπική ιστορία και ο πολιτισμός, η διαπολιτισμική αγωγή, είναι αυτά που συνθέτουν ένα πλέγμα δραστηριοτήτων μέσα στις οποίες όλοι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διοχετεύσουν την ενεργητικότητά τους με συνθήκες ελεύθερης έκφρασης, ελεύθερης εκδήλωσης και αυθόρμητης επιλογής»* (Ε.Κ. 60), *«οι μαθητές παροτρύνονται να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα»* (Ε.Κ. 67).

6.4 Η διαχείριση της ετερότητας και το διακύβευμα της αξιολόγησης μέσα στους Ε.Κ.

Ακολουθεί η κατηγορία 7 που σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας. Το ενδιαφέρον εδώ είναι διπλό, με την έννοια πως τόσο η ευρωπαϊκή νομοθεσία (Σύσταση 1791 του 2007), όσο και η ελληνική (ν. 2101/92) κατοχυρώνουν τον χωρίς διακρίσεις σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με έμφαση στα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας (αρ. 12 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Τα

ευρήματα σαφώς κινούνται προς την κατεύθυνση συμμόρφωσης των παραπάνω θεσμικών επιταγών.

Ωστόσο, παρατηρείται περιορισμένος αριθμός αναφορών (μόνο 19 από τους συνολικά 91 Ε.Κ.), αν συσχετιστεί το εύρημα με την παραδοχή ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση στο ελληνικό σχολείο μεγάλα αριθμητικά μεγέθη αλλοδαπών, αλλόθρησκων και αλλόγλωσσων πληθυσμών. Όλες σχεδόν οι αναφορές επικαλούνται την ανάγκη να αναγνωρίζονται είτε οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες είτε οι κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών και να δημιουργείται το κατάλληλο εκείνο πλαίσιο παιδαγωγικών συνθηκών που θα επιτρέπει την απρόσκοπτη και ισότιμη διαχείριση των αδυναμιών αλλά και την ανάπτυξη και υποβοήθηση των χαρισματικών παιδιών: «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως δυσλεξία, μόνιμη ή προσωρινή σωματική βλάβη κ.λ.π. έχουν τη δυνατότητα αντικατάστασης της γραπτής από προφορική εξέταση, εφόσον προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά» (Ε.Κ. 8), «σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως το δικό μας, είναι υποχρέωσή μας να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα των συμμαθητών μας, να τους στηρίζουμε και να τους συμπαραστεκόμαστε στις όποιες δυσκολίες έχουν» (Ε.Κ. 30), «σεβασμό στην προσωπικότητα, στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις κοινωνικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές ή φυλετικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, πράγμα που επιβάλλεται και από την πολυπολιτισμική συγκρότηση της σύγχρονης κοινωνίας μας» (Ε.Κ. 89). Όπως είναι φανερό, οι αναφορές δύσκολα μετατοπίζονται από το ύφος της γενικόλογης διατύπωσης, η οποία αρκετά συχνά (π.χ. στον Ε.Κ. 89) απλώς αντιγράφει αυτολεξεί την αντίστοιχη διατύπωση του υπουργικού εγγράφου οδηγιών για τη σύνταξη Ε.Κ. (εγκύκλιος οδηγία του Υπουργείου του έτους 2002 με τίτλο: «Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων»).

Η γενική αυτή απαίτηση για ισοτιμία απέναντι σε κάθε μορφής ετερότητα εξειδικεύεται μέσα στο δείγμα μόνο στην περίπτωση που αφορά την πρωινή προσευχή ή το μάθημα των Θρησκευτικών: «οι μαθητές που δε συμμετέχουν στην πρωινή προσευχή αλλόθρησκοι-ετερόδοξοι (δικαίωμα που κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα), οφείλουν να σέβονται με τη στάση τους την ενεργή συμμετοχή των συμμαθητών τους» (Ε.Κ. 12), «μαθητής μη ορθόδοξος, ο οποίος δεν επιθυμεί να παρακολουθεί το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορεί να απαλλαγεί, μετά από αίτηση του ιδίου στη διεύθυνση του σχολείου, εφόσον έχει συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας του, ή του κηδεμόνα του εφόσον είναι ανήλικος, εντός πέντε (05) ημερών από την έναρξη των μαθημάτων» (Ε.Κ. 28), «είμαι υποχρεωμένος-η, ανεξάρτητα από τις

θρησκευτικές μου πεποιθήσεις ή τα ιδεολογικά μου πιστεύω, να προσέρχομαι στην πρωινή συγκέντρωση του σχολείου μου» (Ε.Κ. 51). Το εύρημα αυτό χαρακτηρίζεται ως αναμενόμενο, αν συσχετιστεί με το ευρύτερο πολιτικό φαινόμενο του μη διαχωρισμού των σχέσεων κράτους και εκκλησίας στην ελληνική πολιτεία. Ως αποτέλεσμα δηλαδή της σύνδεσης αυτής εκδηλώνεται πιθανώς στους Ε.Κ. μεροληπτική ευαισθησία σχετικά με την πρωινή προσευχή και το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο.

Περνώντας με την κατηγορία θεματικής ανάλυσης 8 στην εξέταση του ζητήματος της αξιολόγησης και του ελέγχου, όπως αυτές οι έννοιες οριοθετήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ορατή είναι στατιστικά η υπεροχή του μοντέλου της αξιολόγησης. Η πλειοψηφία των σχετικών αναφορών δηλαδή (25 αναφορές έναντι 9) δείχνει μια τάση, ώστε η αξιολόγηση των μαθητών να φιλτράρεται μέσα από τη διάσταση του χρόνου υπακούοντας σε μια λογική νοηματοδότησης η οποία δεν εγκλωβίζεται μέσα σε καθιερωμένα σχήματα: *«η δίκαιη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθώς και ο παιδαγωγικός τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικών - μαθητών είναι χρήσιμο να επιβεβαιώνεται καθημερινά στην πράξη και πρέπει να στηρίζεται στα εξής κυρίως στοιχεία: ... στον τρόπο με τον οποίο βαθμολογούν και αξιολογούν τους μαθητές τους» (Ε.Κ. 4), «η επίδοση των μαθητών αξιολογείται συνεχώς και συζητείται τακτικά, κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των διδασκόντων, ελέγχεται με προφορικές και γραπτές δοκιμασίες (ολιγόλεπτες, ωριαίες), με γραπτές εξετάσεις και με κάθε άλλο παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο» (Ε.Κ. 21), «οι καθηγητές θα πρέπει... να μη χρησιμοποιούν τα τεστ ως απειλή ή τιμωρία αλλά ως μέσο εμπέδωσης της ύλης» (Ε.Κ. 73).*

Μικρή αντίθετα εμφανίζεται στατιστικά η παρουσία της λογικής του ελέγχου. Οποτε καταγράφεται, φέρεται να δίνει μεγάλη έμφαση στο μοτίβο της ομοιομορφίας και του ασφυκτικά προκαθορισμένου τρόπου εξέτασης, όπως στον παρακάτω Ε.Κ.: *«για την προαγωγή του μαθητή στην επόμενη τάξη, απαιτείται να συγκεντρώσει μέσο όρο βαθμολογίας τουλάχιστον 09,5 για κάθε μάθημα. Ο μέσος όρος για κάθε μάθημα προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών των τριών τριμήνων και της γραπτής ανακεφαλαιωτικής εξέτασης του Ιουνίου (για όσα μαθήματα προβλέπεται γραπτή εξέταση), διαιρούμενο διά τέσσερα. Π.χ. (α' τρίμ. 13 + β' τρίμ. 14 + γ' τρίμ. 14 + Ιούνιος 11) : 4 = 52 : 4 = 13 τελικός βαθμός μαθήματος. Στα μαθήματα, για τα οποία δεν προβλέπεται γραπτή ανακεφαλαιωτική εξέταση, ως βαθμός ετήσιας επίδοσης λογίζεται το άθροισμα των βαθμών των τριών τριμήνων, διαιρούμενο διά τρία.*

Ορισμένα μαθήματα χωρίζονται σε κλάδους. Αυτά είναι: α) Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, με κλάδους Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, β) Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία με κλάδους Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Γραμματεία, γ) Αισθητική Αγωγή με κλάδους Καλλιτεχνικά και Μουσική, δ) Πληροφορική-Τεχνολογία με κλάδους Πληροφορική και Τεχνολογία και ε) Φυσική-Χημεία με κλάδους Φυσική και Χημεία. Στα μαθήματα που έχουν κλάδους, ο κάθε κλάδος εξετάζεται και βαθμολογείται χωριστά. Ο μέσος όρος των κλάδων μαθήματος αποτελεί τον γενικό βαθμό επίδοσης στο μάθημα. Έτσι, αν π.χ. ο μέσος όρος ενός μαθητή στη Φυσική είναι 12 και στη Χημεία 16, ο βαθμός του μαθήματος Φυσική-Χημεία είναι $(12+16):2 = 28 : 2 = 14$.

Ένας μαθητής απορρίπτεται και παραμένει στην ίδια τάξη, εάν δεν συγκεντρώσει τον ελάχιστο μέσο όρο 09,5 σε πέντε (5) τουλάχιστον μαθήματα. Αν τα μαθήματα αυτά είναι ένα ως τέσσερα (1-4), ο μαθητής παραπέμπεται στις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου.

Προσοχή: δεν εννοούνται ως ξεχωριστά μαθήματα οι κλάδοι μαθημάτων. Στην περίπτωση που εξάγεται για μαθητή απορριπτικό αποτέλεσμα σε έναν κλάδο μαθήματος και ο συνολικός βαθμός στο μάθημα ως μέσος όρος των βαθμών και των δύο κλάδων είναι επίσης απορριπτικός, ο μαθητής αυτός παραπέμπεται μόνο στο κλάδο του μαθήματος στον οποίον υστέρησε. Για παράδειγμα: Αν ένας μαθητής, μετά και τις εξετάσεις του Ιουνίου, έχει στη Νεοελληνική Γλώσσα 13 και στη Νεοελληνική Γραμματεία 09, τότε ο μέσος όρος του μαθήματος είναι $(13+9):2=11$, άρα περνάει και την Νεοελληνική Γραμματεία. Αν όμως ο συνδυασμός είναι $(10+8):2= 09$, τότε, περνάει μεν τη Νεοελληνική Γλώσσα (10), αλλά απορρίπτεται στη Νεοελληνική Γραμματεία (08), επομένως απορρίπτεται στο μάθημα. Αν με τον τρόπο αυτό απορρίπτεται σε λιγότερα από τέσσερα μαθήματα, τότε ξαναδίνει τα μαθήματα αυτά και τους κλάδους τους τον Σεπτέμβρη (δηλαδή στο παραπάνω παράδειγμα ξαναδίνει μόνο τη Νεοελληνική Γραμματεία). Αν απορρίπτεται σε 5 ή περισσότερα, ο μαθητής απορρίπτεται και επαναλαμβάνει την τάξη» (Ε.Κ. 9).

Σπάνια εντοπίστηκαν περιπτώσεις ηθικών επιβραβεύσεων με κριτήριο την επίδοση (8 αναφορές σε 6 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 71 σειρών) και ακόμη πιο σπάνια με κριτήριο τη διαγωγή (1 αναφορά σε 1 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 9 σειρών), ενώ αισθητή είναι και η παρουσία της τακτικής να πειθαρχήσουν οι μαθητές μέσω της βαθμολόγησης. Η βαθμολογική αυτή τιμωρία έρχεται ως αποτέλεσμα της αποδεδειγμένης απόπειρας εκ μέρους του μαθητή για δολίευση της γραπτής

εξεταστικής διαδικασίας με οποιοδήποτε μέσο: *«κατά τη διενέργεια γραπτών δοκιμασιών κάθε είδους απαγορεύεται η αντιγραφή ή απόπειρα αντιγραφής. Αν διαπιστωθεί αντιγραφή ή απόπειρα αντιγραφής, το γραπτό του μαθητή βαθμολογείται με μονάδα (01) και ο μαθητής ελέγχεται πειθαρχικά»* (Ε.Κ. 42).

6.5 Πως οι σχολικές διαδικασίες λήψης απόφασης επηρεάζουν την καλλιέργεια της πολιτειότητας (*citizenship*);

Ως ελάχιστη μπορεί να χαρακτηριστεί η συγκομιδή αναφορών που αφορούν το υιοθετούμενο μοντέλο λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο. Ειδικότερα, μόνο τέσσερεις (4) Ε.Κ. αναφέρουν ρητά την υποχρέωση για καθολική ενημέρωση των μαθητών πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα και μόνο οχτώ (8) μνημονεύουν τη διευρυμένη συμβολή άλλων συλλογικών οργάνων (π.χ. σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) στη διαδικασία σύνταξης του Ε.Κ. Επίσης, μόνο δεκατέσσερεις (14) Ε.Κ. ενσωματώνουν στις διατάξεις τους την πρόβλεψη για δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του κειμένου τους ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες: *«με χαρά θα δεχτούμε υποδείξεις και συμβουλές»* (Ε.Κ. 3), *«ο παρών Κανονισμός Εσωτερικής Λειτουργίας ερείδεται στην κείμενη νομοθεσία και στα απορρέοντα εξ αυτής. Αν όμως από το νόμο ή την εμπειρία της εφαρμογής του παρόντος Κανονισμού προκύψει ανάγκη αναθεώρησης άρθρου ή ευρύτερης ενότητας αυτού, το Σχολείο υποχρεούται να προβεί στην αναμόρφωσή τους»* (Ε.Κ. 37).

Την εικόνα αυτή, της μάλλον μονοδρομικής κατεύθυνσης ως προς τη λήψη αποφάσεων, έρχεται να συμπληρώσει η αντίστοιχη σχετικά με το είδος και την ποιότητα των ακολουθούμενων διαδικασιών. Εδώ, ο δείκτης που υπερέχει συντριπτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους (119 αναφορές σε 62 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 990 σειρών), είναι αυτός που σχετίζεται με τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου με άξονα αναφοράς τις σχέσεις εξουσίας. Αυτό που ερευνήθηκε κυρίως, ήταν οι στρατηγικές των σχέσεων δύναμης έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στην κανονιστική διατύπωση των Ε.Κ., η απειλή χρήσης συμβολικής βίας με συγκεκριμένους αποδέκτες και οι συνθήκες μεταβίβασης της εξουσιαστικής ισχύος από τον «ισχυρό» εταίρο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, στον «αδύναμο», δηλαδή το μαθητή (Foucault, 1989).

Τα ευρήματα δείχνουν μια σαρωτική τάση προς την οργάνωση και καθοδήγηση της σχολικής ζωής μέσω απρόσωπων σχέσεων εξουσίας. Ο μαθητής καλείται σε μεγάλο βαθμό να υπακούσει σε άνωθεν εκπορευόμενες εντολές, το

περιεχόμενο και η τεκμηρίωση των οποίων ουδέποτε τέθηκε σε διαπραγμάτευση. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι η υλοποίηση των εντολών να προσλαμβάνει έναν μηχανιστικό χαρακτήρα που εμφανώς αλλοτριώνει το δέκτη του μηνύματος σε σχέση με την ενέργεια που καλείται να πράξει. Πολλές φορές δίνεται η εντύπωση πως για οτιδήποτε πρέπει να συμβεί μέσα στα χρονικά όρια του σχολικού προγράμματος, απαιτείται οπωσδήποτε η αντίστοιχη έγκριση από τον εκάστοτε φορέα του επίσημου εξουσιαστικού μηχανισμού (διευθυντής, εκπαιδευτικοί). Ο κοινωνικός έλεγχος που ασκείται στους μαθητές, στηρίζεται στο γεγονός ότι: α) είναι ανήλικοι και β) ελέγχονται στα πλαίσια μιας θεσμοθετημένης από την πολιτεία λειτουργίας με ρητή εκπαιδευτική πρόθεση. Τα όρια, όμως, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον κοινωνικό έλεγχο είναι δυσδιάκριτα, συχνά συγχέονται και καθίσταται δύσκολη η ερευνητική αποκρυπτογράφησή τους.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν εγγενή στοιχεία μιας βαθιά γραφειοκρατικής οργάνωσης της σχολικής πρακτικής προσανατολισμένης στα κελεύσματα της σχολικής εξουσίας. Παρατίθενται μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα: *«μαθητής που έχει σοβαρό λόγο να αποχωρήσει από το Σχολείο, παίρνει άδεια από τον Δ/ντή και ενημερώνει τον απουσιολόγο και τον καθηγητή»* (Ε.Κ. 7), *«οι ασθενείς μαθητές μπορούν να παραμένουν στην αίθουσα μόνον με σχετική άδεια του εφημερεύοντος καθηγητή»* (Ε.Κ. 18), *«σε περίπτωση που κάποιος δεν σέβεται πρώτα τον εαυτό του και έπειτα τους άλλους, οι μαθητές απευθύνονται στον εκάστοτε εφημερεύοντα καθηγητή για τη συμμόρφωσή του»* (Ε.Κ. 23), *«με το εναρκτήριο χτύπημα του κουδουνιού οι συζητήσεις, τα παιχνίδια και οι θόρυβοι γενικά σταματούν, οι μαθητές σπεύδουν να συνταχθούν σε γραμμές κατά τμήμα στις προκαθορισμένες θέσεις για την πρωινή προσευχή... όλοι στέκονται με προσοχή και ευλάβεια, όπως αρμόζει στην ιερότητα της στιγμής»* (Ε.Κ. 50), *«σε περίπτωση αργοπορίας, οποιαδήποτε ώρα, πρέπει να περάσουν οπωσδήποτε από το Γραφείο της Διευθύντριας, για να πάρουν σημείωμα»* (Ε.Κ. 66), *«οι μαθητές και οι μαθήτριες με την εγγραφή τους στο σχολείο οφείλουν να συμπεριφέρονται με σεβασμό και ευγένεια στη Διεύθυνση του σχολείου και τους διδάσκοντες καθηγητές τους. Να πειθαρχούν χωρίς αντιλογίες»* (Ε.Κ. 78), *«φαινόμενα μη συμμόρφωσης στις υποδείξεις των καθηγητών σχετικά με τη συμπεριφορά την ώρα του μαθήματος θα αντιμετωπίζονται άμεσα»* (Ε.Κ. 90).

Οι σχολικές διαδικασίες απομακρύνονται από τη διοικητική ευελιξία, όταν η διατύπωση των σχετικών κανόνων χαρακτηρίζεται από ιδεολογική ακαμψία και αυστηρότητα. Στις περιπτώσεις αυτές δεν προσφέρονται εναλλακτικές δίοδοι

υπέρβασης των προβλημάτων, η λύση – κάποτε αυθαίρετη και με υψηλό βαθμό εγγύτητας στην περιοχή της παρατυπίας – επιβάλλεται προκατασκευασμένη και μια ιεροποιημένη τυπολατρία και στυγνά αυταρχική λογική μορφοποιούν το πορτρέτο της σχολικής εξουσίας: «όποιος τυχόν αργοπορήσει ενημερώνει την Δ/ση και παραμένει στον χώρο του Σχολείου. Δεν επιτρέπεται να πάει στην αίθουσα διδασκαλίας. Η απουσία του είναι εντελώς αδικαιολόγητη. Σε περιπτώσεις υποτροπής επιβάλλονται κυρώσεις» (Ε.Κ. 2), «μετά την παρέλευση πεντάλεπτου από την είσοδο του καθηγητή στην τάξη, κανένας μαθητής δε γίνεται δεκτός στο μάθημα. Οι μαθητές που καθυστερούν περισσότερο από πέντε λεπτά, μένουν έξω από τη συγκεκριμένη αίθουσα καθ' όλη τη διάρκεια τη διδακτικής ώρας και παίρνουν αδικαιολόγητη απουσία, εκτός αν προσκομίσουν μέσα σ' αυτό το πεντάλεπτο ειδικό σημείωμα από το Διευθυντή ή τον Υποδιευθυντή του Σχολείου, οπότε και εισέρχονται στην αίθουσα. ΠΡΟΣΟΧΗ! Η ανοχή αυτή του πεντάλεπτου ισχύει μόνο για την πρώτη διδακτική ώρα. Όσον αφορά τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες, όποιος μαθητής καθυστερήσει, δεν εισέρχεται στην αίθουσα και παίρνει αδικαιολόγητη απουσία. Εάν η καθυστέρηση αυτή επαναληφθεί, τότε και τιμωρείται (Ε.Κ.11), «στο σχολείο δε φέρνουν ούτε μπάλες, ούτε άλλα παιχνίδια και αντικείμενα άσχετα με το μάθημα. Αν έχουν κινητό, αυτό θα είναι κλειστό στη διάρκεια του μαθήματος και το σχολείο δε φέρει ευθύνη για την απώλειά του. Εμφανές κινητό στη διάρκεια του μαθήματος θα κατάσχεται για ένα μήνα και εκτός μαθήματος για μια βδομάδα» (Ε.Κ. 15).

Μειοψηφική (23 αναφορές σε 8 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 322 σειρών) σε σχέση με τα παραπάνω εμφανίζεται η περίπτωση σχολικών μονάδων, όπου οι διαδικασίες διέπονται από τη λογική της κοινά αποδεκτής ηγεσίας. Εδώ, η εξουσιαστική δύναμη βασίζεται στην αίγλη της προσωπικότητας του διευθυντή και στην κοινή αποδοχή του (Τσιπλητάρης, 2011): «ο Διευθυντής του σχολείου βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας μέσα στη σχολική κοινότητα και γι αυτό έχει και τις πιο πολλές ευθύνες. Είναι ο ηγέτης που ενδιαφέρεται για τη οργάνωση και την πραγματοποίηση του έργου μέσα στο σχολείο καθώς και για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού. Για να φέρει σε πέρας το πολύπλοκο έργο της διοίκησης και παράλληλα να ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να διαθέτει υψηλό κύρος και πειθώ, να είναι κοινά αποδεκτός και να μην αμφισβητείται. Οι εντολές και οι οδηγίες του Διευθυντή που απορρέουν μόνο από τη νόμιμη εξουσία του είναι συχνά ατελέσφορες για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου, αν δε στηρίζονται στις αρετές και στην προσωπική επίδραση του

σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς» (Ε.Κ. 61), «η παιδαγωγική του ευθύνη είναι να διδάξει στην πράξη τους δημοκρατικούς κανόνες οργάνωσης της κοινωνίας του σχολείου... η δημοκρατική επικοινωνία έχει κανόνες και όρια συμπεριφοράς, αναγνωρίζει ρόλους και απαιτεί από τους φορείς διάθεση να υπερασπιστούν το ρόλο τους. Ο Διευθυντής γνωρίζει ότι η αγωγή και η μόρφωση δε γίνονται με αυτοεξέλιξη. Χρειάζεται τη διαμεσολαβητική παρέμβαση του ώριμου εκπαιδευτικού και, ακόμη περισσότερο, του επικεφαλής Διευθυντή» (Ε.Κ. 75).

Καθοριστική για όσα περιγράφηκαν παραπάνω, είναι η καλλιέργεια της πολιτειότητας (*citizenship*). Από την έρευνα προκύπτει μια συνειδητή προσπάθεια καλλιέργειας της πολιτειότητας μέσα από τη ρητή αναγνώριση δικαιωμάτων και την ενθάρρυνση για ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης απέναντι στις προκλήσεις της σχολικής ζωής: «οι μαθητές σαν ελεύθεροι άνθρωποι έχουν την ηθική υποχρέωση να σέβονται και να περιφρουρούν τις αρχές του παραπάνω κανονισμού» (Ε.Κ. 17), «μεγάλη σημασία στη σχολική ζωή των μαθητών έχουν ο δημοκρατικός διάλογος και οι κανόνες του. Η αναγνώριση των ρόλων, η δυνατότητα εναλλαγής με σεβασμό και χωρίς εντάσεις είναι βασικός στόχος της σχολικής αγωγής... να καλλιεργείται η αίσθηση της ευθύνης στους μαθητές» (Ε.Κ. 58).

Στο ίδιο πνεύμα καταγράφεται (51 αναφορές σε 29 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 460 σειρών) μια μετριοπαθής τάση ανάδειξης και καλλιέργειας σε πνεύμα ισοτιμίας δημοκρατικών και συμμετοχικών πρακτικών, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως εφαλτήριο για τη μεταπήδηση των μαθητών από τη γεμάτη ενστικτώδεις παρορμήσεις και αχαρτογράφητη εν πολλοίς εφηβική ηλικία στην εξέδρα της ηθικής αρτίωσης (*moral development*). Αυτή η μετάβαση πιστοποιείται με βάση την εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με ικανότητες και γνώσεις που τον εμπλέκουν στα ζητήματα της κοινότητας και τον προικίζουν με μια στάση ηθικής και κοινωνικής ευθύνης (Lockyer & Crick, 2003): «για τα ζητήματα που δημιουργούν κάποιες τριβές, η καλύτερη διέξοδος είναι η υποχωρητικότητα, η συνεννόηση μεταξύ μας και οι αμοιβαίες εξηγήσεις, ώστε να έχουμε πλήρη και όχι μονόπλευρη ενημέρωση. Γενικά η συνεργασία και η κατανόηση αποδίδουν γρήγορα ή αργά πλούσιους καρπούς, οι οποίοι αποτελούν τη βασική προϋπόθεση της καλής λειτουργίας του σχολείου» (Ε.Κ. 35), «οι μαθητικές κοινότητες εργάζονται για την αποδοτικότερη συνεργασία διδασκόντων - μαθητών, διαμορφώνουν απόψεις και υποβάλλουν προτάσεις στη Διεύθυνση και στο Σύλλογο Διδασκόντων για τα προβλήματα του Σχολείου. Ειδικότερα δραστηριοποιούνται, πάντα σε συνεργασία με τους υπεύθυνους διδάσκοντες, στα εξής:

α. στον προγραμματισμό και την οργάνωση πολιτιστικών ή αθλητικών εκδηλώσεων, β. στην οργάνωση των μορφωτικών επισκέψεων ή εκδρομών, γ. στην έκδοση περιοδικών, δ. στην οργάνωση ημερίδων ενημέρωσης και προβληματισμού, ε. στην ανάληψη πρωτοβουλιών κοινωνικής βοήθειας και συμπαράστασης, στ. στην οργάνωση εκδηλώσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών οικολογικού χαρακτήρα, ζ. στην αγωγή υγείας» (Ε.Κ. 42).

Σποραδικά (7 αναφορές σε 7 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 254 σειρών) και με ξεκάθαρα υποβοηθητικό ρόλο εμφανίζεται ως κίνητρο δημιουργίας του αισθήματος ευθύνης και η συλλογική αναγνώριση (από εκπαιδευτικούς και μαθητές) της ισοτιμίας των επιστημονικών αντικειμένων: «δεν είναι ορθό ούτε επιτρεπτό να διατυπώνεται, κυρίως προς τους μαθητές, και να υποστηρίζεται η αντίληψη ότι ο ρόλος κάποιων τομέων της επιστήμης ή μαθημάτων είναι σημαντικότερος για την παιδεία τους. Δε νοούνται επίσης αντιπαραθέσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό. Το σχολείο παρέχει γενική παιδεία, η οποία είναι κοινή συνισταμένη όλων των μαθημάτων» (Ε.Κ. 91).

Τέλος, έξι (6) Ε.Κ. επιχειρούν να αναπτύξουν το αίσθημα της υπευθυνότητας επιβάλλοντας συμπεριφορές χωρίς την αναγκαία αιτιολόγηση. Ειδικότερα, απαγορεύουν ρητά στους μαθητές το δικαίωμα να επικαλούνται την επωνυμία ή το έμβλημα του σχολείου τους σε εξωσχολικές αφορμές-εκδηλώσεις χωρίς την έγκριση της διεύθυνσης: «το Κολλέγιο δε φέρει καμία ευθύνη για εκδηλώσεις που οργανώνουν και πραγματοποιούν οι μαθητές εκτός του Σχολείου, με δική τους πρωτοβουλία. Οι διαφημιστικές αφίσες τέτοιων εκδηλώσεων δεν επιτρέπεται να φέρουν το έμβλημα ή / και το λογότυπο του Κολλεγίου, ενώ θα πρέπει να υπάρχει σε εμφανές σημείο η φράση: “Το σχολείο δε φέρει καμία ευθύνη”» (Ε.Κ. 41)

6.6 Ο σχολικός χώρος και ο σχολικός χρόνος μέσα από το πρόταγμα για πειθαρχία

Οι κατηγορίες 12 και 13 σχετίζονται με την καταγραφή δεδομένων που αφορούν το σχολικό χώρο και χρόνο. Ρητή είναι εδώ η διάκριση σχολικού και εξωσχολικού χώρου, διάκριση που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών. Η παραπάνω διάκριση έγκειται στον έλεγχο της εισόδου και εξόδου των μαθητών από το σχολείο: «δεν επιτρέπεται η έξοδος των μαθητών από το Σχολείο χωρίς άδεια από την Δ/ση και τους καθηγητές των επομένων ωρών» (Ε.Κ. 2).

Βαρύτητα δίνεται, επίσης, στην ταξινομική διάκριση της θέσης του μαθητή μέσα στη σχολική αίθουσα και στο αμετακίνητο αυτής, καθώς η παραβίαση της σχετικής πρόβλεψης επισύρει κάποτε κυρώσεις: *«οι μαθητές δεν μπορούν να αλλάζουν θέση μέσα στην τάξη, εκτός κι αν αυτό γίνει με υπόδειξη του υπεύθυνου καθηγητή. Οι θέσεις των μαθητών θα είναι καταχωρισμένες σε πλάνο που θα υπάρχει πάνω στην έδρα του καθηγητή. Σε περίπτωση που ο μαθητής αλλάξει χωρίς αιτία θέση, θα τιμωρείται αρχικά με μια μέρα αποβολή»* (Ε.Κ. 53), *«κάθε μαθητής έχει ευθύνη για την καρέκλα και το θρανίο του»* (Ε.Κ. 39), *«διατηρεί τη θέση του, όπως αυτή ορίζεται από το πλάνο της τάξης, που έχει συντάξει ο υπεύθυνος καθηγητής κάθε μαθήματος»* (Ε.Κ. 23). Αισθητή είναι εδώ η ενίσχυση της εξουσίας του εκπαιδευτικού μέσω της δυνατότητάς του να αλλάζει κατά κρίση τη θέση των μαθητών ως παράγοντα βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, όμως, ο χώρος της σχολικής αίθουσας μεταβάλλεται με αυτόν τον τρόπο και σε πεδίο μεταβίβασης άρρητων εντολών (Σολομών, 1993): *«ο καθηγητής, σε περίπτωση που ο μαθητής, παρά τις παρατηρήσεις του, εξακολουθεί να εμποδίζει την ομαλή πορεία του μαθήματος, έχει το δικαίωμα αλλαγής θέσης του μαθητή. Σε περίπτωση που ο μαθητής εξακολουθεί να ενοχλεί ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να τον αποβάλλει από την τάξη»* (Ε.Κ. 14).

Ο σχολικός χρόνος απασχολεί από την άλλη σε πολύ μεγάλο βαθμό τους Ε.Κ. του δείγματος (συνολικά 2439 αναφορές). Στοιχείο μέριμνας κι εδώ αποτελεί η ταξινομική του διάκριση ως στοιχείου ελέγχου: *«ο νομοθέτης ορίζει να υπάρχει ολιγόλεπτο διάλειμμα ανάμεσα στα μαθήματα για να μπορεί ο μαθητής και ο καθηγητής να ξεκουράζονται και να ανακτούν δυνάμεις. Με την έναρξη του διαλείμματος όλοι οι μαθητές βγαίνουν στο προαύλιο (και δεν περιφέρονται στους διαδρόμους) επειδή οι τάξεις πρέπει να αερίζονται και να προετοιμάζονται για το επόμενο μάθημα»* (Ε.Κ. 3).

Επιβλητική για τη συγκεκριμένη κατηγορία είναι η προσοχή που δίνεται στη διαχείριση του σχολικού χρόνου με άξονα την παρουσία. Ένας ογκώδης και εξαντλητικά διεξοδικός στον καθορισμό, αριθμός κανονιστικών διατάξεων (58 αναφορές σε 45 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 502 σειρών) προσπαθεί να διευκρινίσει τις απαιτούμενες κάθε φορά προϋποθέσεις, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να κατοχυρώσουν το δικαίωμά τους για συμμετοχή στις εξετάσεις, για μετάβαση στην επόμενη τάξη κ.λπ. Η παρουσία, ειδικά η τεκμηριωμένη με βάση τις καταχωρίσεις του απουσιολογίου παρουσία, ανάγεται στο πρώτιστο μέλημα της σχολικής κοινότητας και στο ύψιστο κριτήριο αξιολόγησης της τύχης του μαθητή. Από αυτή την άποψη το νομικό πλαίσιο δικαιολόγησης των απουσιών χρησιμεύει ως ένας

αποτελεσματικός εποπτικός μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου: «το διδακτικό έτος διαρκεί από την 1η Σεπτεμβρίου έως τις 30 Ιουνίου, ενώ τα μαθήματα αρχίζουν συνήθως στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγουν στις 15 Ιουνίου. Το Σχολείο μας λειτουργεί τις πέντε εργάσιμες ημέρες της εβδομάδας, επί επτά διδακτικές ώρες την ημέρα, από 8.30' έως 14.20'» (Ε.Κ.52), «ο Νόμος ορίζει πως η φοίτηση των μαθητών είναι καθήκον και υποχρέωση γι' αυτούς και πως, αν ο αριθμός των απουσιών υπερβεί ορισμένα όρια, τότε υπάρχουν κυρώσεις, οι οποίες μερικές φορές υποχρεώνουν τον μαθητή να επαναλάβει τα μαθήματα της ίδιας τάξεως (Ε.Κ. 65), «οι μαθητές οφείλουν να φοιτούν ανελλιπώς και να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα της ημέρας» (Ε.Κ. 74).

Κάτω από αυτό το πλαίσιο κοινωνικού ελέγχου ορίζεται η φοίτηση των μαθητών και συγκεκριμένα η επάρκεια ή η ανεπάρκειά της, οι προϋποθέσεις για την εγγραφή στο σχολείο αλλά και για την επανάληψη της ίδιας τάξης ως στοιχείο ελέγχου του συνολικού σχολικού χρόνου: «για την τακτική παρακολούθηση της φοίτησης του μαθητή ευθύνεται εξ ολοκλήρου ο κηδεμόνας του. Ο κηδεμόνας κάθε μαθητή οφείλει να προσέρχεται κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, για να ενημερώνεται υπεύθυνα για τη φοίτηση του μαθητή λαμβάνοντας σχετικό ενυπόγραφο σημείωμα από τον υπεύθυνο καθηγητή. Ο κηδεμόνας κάθε μαθητή που απουσίασε για λόγους υγείας από το σχολείο περισσότερο από δύο συνεχόμενες ημέρες είναι υποχρεωμένος να προσκομίσει ο ίδιος, το βραδύτερο μέχρι και τη δεκάτη εργάσιμη μέρα από την επιστροφή του μαθητή στο σχολείο, βεβαίωση γιατρού δημόσιου νοσηλευτικού ιδρύματος ή οποιουδήποτε ιδιώτη γιατρού, που να πιστοποιεί το είδος και τη διάρκεια της ασθένειας. Η βεβαίωση αυτή μπορεί να χρησιμεύσει ως δικαιολογητικό για τις αντίστοιχες απουσίες. Δικαιολογητικά που υποβάλλονται μετά την παρέλευση της ανωτέρω προθεσμίας, δε λαμβάνονται υπόψη. Για τη δικαιολόγηση απουσιών δύο ημερών λόγω ασθένειας ή άλλων σοβαρών οικογενειακών λόγων, αρκεί και ενυπόγραφο σημείωμα του κηδεμόνα, που προσκομίζεται από τον ίδιο αποκλειστικά, δέκα εργάσιμες μέρες το πολύ, μετά την επάνοδο του μαθητή στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό ο κηδεμόνας μπορεί να δικαιολογήσει απουσίες το πολύ 10 ημερών αθροιστικά για όλο το έτος. Τα δικαιολογητικά που υποβάλλονται σύμφωνα με τις διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου δε δεσμεύουν το σύλλογο, όταν ο ίδιος γνωρίζει με ικανά και επαρκή στοιχεία τους πραγματικούς λόγους απουσίας του μαθητή» (Ε.Κ. 32).

6.7 Το νόημα του κανόνα και η ταξινόμια των κυρώσεων

Οι κατηγορίες ανάλυσης 14 και 15 εξετάζουν την έννοια του κανόνα, τη συμμόρφωση ή την απόκλιση από αυτόν και τις συνεπαγόμενες κυρώσεις, θετικές ή αρνητικές. Η κατηγορία αυτή και συγκεκριμένα η υποκατηγορία που ερευνά την απόπειρα τεκμηρίωσης των υποχρεώσεων και των διαδικασιών εκπόνησης ενός Ε.Κ., είναι και η πιο πυκνή σε αναφορές μέσα σε όλο το πλέγμα θεματικής ανάλυσης (245 αναφορές σε 62 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 2258 σειρών).

Η πυκνότητα αυτή ερμηνεύεται ως μια συνειδητή προσπάθεια να αιτιολογηθούν πολλές από τις επιμέρους διατάξεις των Ε.Κ., ώστε οι προσδοκίες που επενδύονται σε έναν κανόνα, να μεταβιβαστούν στο δέκτη όχι ως απρόσωπη εντολή αλλά ως, υιοθετημένη από αυτόν τον ίδιο, εκδοχή της πραγματικότητας. Πρόκειται ενδεχομένως για μια περίπτωση συγκαλυμμένου κοινωνικού ελέγχου, όπου η άσκηση συμβολικής βίας εμφανίζεται με τη μορφή όχι του εξ-αναγκασμού αλλά του πειθ-αναγκασμού μέσα από επιδιώξεις που παραμένουν άρρητες στα πλαίσια του *κρυφού αναλυτικού προγράμματος (hidden curriculum)* (Apple, 1993).

Η έρευνα άλλοτε φέρνει στην επιφάνεια ιδεολογικές τοποθετήσεις με σκοπό τη νομιμοποίηση της σύνταξης του Ε.Κ.: *«οι σελίδες που ακολουθούν στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου μας και στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης. Εκπονήθηκαν ύστερα από πολλές παιδαγωγικές συζητήσεις του συλλόγου των καθηγητών και διανέμονται κυρίως για να συζητηθούν ανάμεσα στους μαθητές και στους γονείς ή κηδεμόνες τους. Θα θέλαμε να διευκρινίσουμε πως γνώμονας αυτής μας της πρωτοβουλίας είναι η όσο το δυνατόν πληρέστερη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα σε ένα περιβάλλον αγάπης, χαράς και ασφάλειας (Ε.Κ. 3), « το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός προετοιμάζει τα παιδιά με τη μάθηση και την αγωγή για τη ζωή. Η ποιότητα της σχολικής ζωής επιδρά και επηρεάζει την προσωπικότητα του μαθητή. Το σχολείο οφείλει να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές με βάση το δημοκρατικό διάλογο και τους κανόνες του. Το σχολείο ως αυτοτελής οργανισμός δημιουργεί κανόνες που αποτελούν προϋποθέσεις για να πραγματοποιείται αποτελεσματικά το έργο του. Χρησιμοποιεί δηλαδή τρόπους και μεθόδους, που με διάφορες μορφές πειθούς ή εξαναγκασμού, προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να υπακούουν σε κανόνες που απαγορεύουν το θόρυβο, την ανυπακοή, την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Έτσι η πειθαρχία γίνεται απαραίτητη αφού υπάρχει αλληλοσυσχέτιση μεταξύ πειθαρχίας και γνώσης, μεταξύ πειθαρχίας και σχολικής ζωής. Το παιδί πρέπει να διακρίνει της ώρες εργασίας από τις ώρες ψυχαγωγίας, πρέπει να μάθει να αξιολογεί, να κρίνει, να αναζητά εναλλακτικές λύσεις, να δραστηριοποιείται ατομικά*

και ομαδικά μέσα στην οργανωμένη σχολική ζωή, όπου υπάρχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Η εκπαίδευση, ξεκινώντας από την εξωτερική πειθαρχία, πρέπει να κατατείνει στην εσωτερική πειθαρχία(αυτοπειθαρχία) που θεωρείται η βάση πάνω στην οποία η αγωγή θα στηρίζει το έργο της. Ο Ασπιώτης επισημαίνει ότι η υπακοή στον κανόνα είναι η πρώτη ελευθερία, την οποία ακολουθεί η δεύτερη ιδεώδης ελευθερία, που είναι η υπακοή στη συνείδηση στις ηθικές αξίες. Το πρόβλημα βέβαια της πειθαρχίας που υπάρχει στο σχολείο, στο βαθμό βέβαια που υπάρχει, δεν μπορεί να το δει κανείς ανεξάρτητα από τη δομή της σύγχρονης οικογένειας και τα προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία γονέων, καθηγητών και μαθητών ώστε ο μαθητής να νιώθει το σχολείο ως προέκταση του σπιτιού του, ως χώρο ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του και όχι ως χώρο αναγκαστικής παραμονής. Με βάση αυτό το σκεπτικό ο παρακάτω εσωτερικός κανονισμός που προβλέπεται από το νόμο (Ν 682/1977, ΑΡ.11 ΠΑΡ.1,2) είναι το καταστάλαγμα της συνεργασίας της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων» (Ε.Κ. 29). Μέσα από αυτές και πολλές άλλες ανάλογες αναφορές προκύπτει η ρητή αναγνώριση της ύπαρξης και λειτουργίας Ε.Κ. μέσα στη σχολική μονάδα. Δεν είναι τυχαίο ότι τα σχετικά παραθέματα εντοπίζονται τις πιο πολλές φορές στην εισαγωγή των Ε.Κ. ως στοιχείο ιδεολογικής αφορμής που στοιχειοθετεί όλο το υπόλοιπο κείμενο.

Άλλοτε – κι αυτό γίνεται συχνότερα – μέσα από την έρευνα έρχονται στην επιφάνεια περιπτώσεις κατά τις οποίες η απόπειρα τεκμηρίωσης δεν αφορά το σύνολο του Ε.Κ. αλλά μεμονωμένες διατάξεις του, για τις οποίες οι συντάκτες κρίνουν αναγκαία την έκθεση αιτιολογικών επιχειρημάτων. Μέσα από αυτό τον ιδιότυπο εσωτερικό αγώνα πειθούς αναδεικνύεται το υλικό και ηθικό όφελος που θα προκύψει από τη συμμόρφωση με τον εν λόγω κανόνα, όφελος που καταβάλλεται προσπάθεια να γίνει αποδεκτό ότι αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας: «η πρωινή συγκέντρωση μπροστά στο Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων αποτελεί εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι η μοναδική ευκαιρία, όπου όλη η σχολική κοινότητα μπορεί να είναι συγκεντρωμένη. Η παρουσία Διευθυντή και Διδασκόντων δίνει το αναγκαίο κύρος στη συλλογική λειτουργία του σχολείου» (Ε.Κ. 37), «η ποιότητα των στοιχείων της ενδοσχολικής ζωής επιδρά και επηρεάζει την ποιότητα των στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή. Επίσης αντίστροφα η δική του δραστηριότητα επηρεάζει την ποιότητα της σχολικής ζωής, εφόσον ανάμεσα στο μαθητή και το σχολείο υπάρχει δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης. Ευνοϊκό λοιπόν περιβάλλον

σχολικής ζωής μέσα στο οποίο ο μαθητής ζει, δραστηριοποιείται και προσπαθεί να καταξιωθεί, θα λειτουργήσει πολύ θετικά» (Ε.Κ. 89).

Κινούμενη στην ίδια λογική εμφανίζεται στην έρευνα και η περίπτωση κανόνων οι οποίοι εκτίθενται στα πλαίσια της δυνατότητάς τους για εφαρμογή. Με άλλα λόγια πρόκειται για κανόνες των οποίων η διατύπωση σχετικά με το δέον εμφανίζεται διαλλακτική, υπάγεται σε μια διαπραγματευτική λογική και προσφέρεται ως δυνατότητα την οποία μπορεί δυνητικά να ακολουθήσει η σχολική κοινότητα – αλλά μπορεί και να μην ακολουθήσει. Αυτό δηλαδή που περιέχεται ενσωματωμένο στον κανόνα, δεν προκύπτει ως απόλυτη αξίωση, γι' αυτό και συχνά δεν προσδιορίζεται επακριβώς ο τρόπος αντιμετώπισης ενός προβλήματος αλλά δίνονται μόνο γενικές κατευθύνσεις ως οδηγίες. Σε αυτούς τους Ε.Κ. αναδύεται ένα πνεύμα δημοκρατικότητας, η απόκλιση από τον κανόνα δεν επιφέρει αυτόματα ποινές, ενώ οι επιλογές που ανοίγονται στη σχολική μονάδα για την υπέρβαση των προβλημάτων της, χαρακτηρίζονται από ευελιξία και συνεπώς μεγαλύτερη ευχέρεια επίλυσης των μικρών ή μεγάλων αδιεξόδων της σχολικής ζωής: *«επειδή τα όρια για κόσμια και ευπρεπή εμφάνιση των μαθητών, είναι δυσδιάκριτα η προσωπικότητα του κάθε μαθητή μπορεί να τα προσδιορίσει με σαφήνεια και πάντα σε σχέση με αυτόν και το σύνολο των συμμαθητών στο σχολείο. Υπάρχουν βέβαια ακραίες περιπτώσεις οι οποίες είναι προφανείς. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η κοινότητα της τάξης με το σύμβουλο καθηγητή και σε συνεργασία με τους γονείς μπορεί και είναι υποχρεωμένη να παρέμβει. Αν αυτό δεν αποδώσει, η ευθύνη μεταφέρεται στο 15μελές μαθητικό συμβούλιο και τέλος στο σύλλογο διδασκόντων» (Ε.Κ. 21), «το κάπνισμα των μαθητών στο χώρο του σχολείου δεν είναι παιδαγωγικά ορθό. Απαγορεύσεις και περιορισμοί στους καπνιστές γίνονται αποδεκτές στους δημόσιους χώρους σε κάθε περίπτωση. Το σχολείο με τις αρχές και τους κανόνες λειτουργίας του, αποδοκιμάζει αυτή την επιβλαβή, άχρηστη και επικίνδυνη συνήθεια, η οποία δυστυχώς σε ορισμένους μαθητές εδραιώνεται σ' αυτή την ηλικία» (Ε.Κ. 34).*

Με μικρότερη σαφώς στατιστική εκπροσώπηση (16 Ε.Κ. έναντι 33), κάποτε εμφανίζεται στον αντίποδα και η λογική που προβάλλει και επιβάλλει τον κανόνα ως αδιαπραγμάτευτη αξίωση για πιστή και απαρέγκλιτη εφαρμογή. Στην περίπτωση αυτή η τήρηση του κανόνα δεν προϋποθέτει σε καμία περίπτωση την ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας, καθώς είναι αρκετή η πιστή εφαρμογή του. Μάλιστα, συχνά η αξίωση αυτή συνδέεται άρρηκτα με την απειλή άσκησης συμβολικής βίας μέσω της επιβολής συγκεκριμένης τιμωρίας: *«η είσοδος στην τάξη γίνεται αμέσως*

μετά την πρωινή συγκέντρωση ή μετά το τέλος του διαλείμματος. Μετά την είσοδο του διδάσκοντος στην αίθουσα δεν επιτρέπεται η είσοδος των μαθητών, εκτός από αιτιολογημένες περιπτώσεις. Για να μπορεί ο μαθητής να παρακολουθεί τα μαθήματα από τη 2η ώρα και μετά, είναι απαραίτητη η έγγραφη έγκριση του Διευθυντή του Σχολείου» (Ε.Κ. 12), «όποιος καθυστέρησε να μπει στην αίθουσα πριν τον καθηγητή απαγορεύεται να διακόψει το μάθημα. Παίρνει απουσία και ενημερώνεται ο κηδεμόνας του» (Ε.Κ. 88).

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια του κανόνα εμφανίζεται στους Ε.Κ. η διαχείριση των κυρώσεων, θετικών ή αρνητικών. Στατιστικά οι ποινές εμφανίζονται με πυκνότερη εκπροσώπηση σε σύγκριση με τις επιβραβεύσεις. Κι εδώ είναι που έρχεται στο προσκήνιο μια από τις πλέον ακανθώδεις όψεις του σχολικού βίου, το θέμα της αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, τα μέσα αντιμετώπισής της, η κατασταλτική έναντι της προληπτικής πρακτικής και τελικά ένα από τα πιο σημαντικά ίσως ερωτήματα της σύγχρονης κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: τι είδους ανθρώπους προσπαθεί να διαμορφώσει η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Η σχετική έρευνα εντόπισε πραγματικά ελάχιστες αναφορές που συνδέουν ρητά τις μαθητικές επιδόσεις με επιβραβεύσεις (9 αναφορές σε 8 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 84 σειρών) ή περιπτώσεις πρόκρισης της δύσκολης παιδαγωγικής αντιμετώπισης έναντι της εύκολης κατασταλτικής πρακτικής (7 αναφορές σε 7 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 27 σειρών) (Μπίκος, 2004): «η συνέπεια στην τήρηση τού σχολικού Κανονισμού και η εξαιρετική συμπεριφορά, τόσο η ατομική των μαθητών, όσο και η ομαδική των μαθητικών κοινοτήτων, εκτιμάται αναλόγως και επαινείται κατά την κρίση τού Συλλόγου των διδασκόντων κάθε Σχολείου» (Ε.Κ. 13), «στα πλαίσια των σκοπών της Δ/θμιας εκπαίδευσης, των στόχων του Λυκείου και της καλλιέργειας ευγενούς άμιλλας αθλοθετούνται από τη σχολική Επιτροπή και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων πέρα από όσα ορίζονται στην κείμενη νομοθεσία: 1. α. Έπαθλο 17ης Νοέμβρη για τη Γ' τάξη β. Έπαθλο 28ης Οκτωβρίου για τη Β' τάξη γ. Έπαθλο 25ης Μαρτίου για την Α' τάξη. Τα έπαθλα αυτά... απονέμονται σε μαθητές, που διακρίθηκαν στη συγγραφή ανηγυρικού λόγου διάρκειας 8-10 λεπτών, ο οποίος εκφωνείται κατά την ημέρα της αντίστοιχης εορτής. 2. Έπαθλο "εν αγωνίζεσθαι" Το έπαθλο απονέμεται: α. Σε μαθητή που καταλαμβάνει πρώτη θέση σε νομαρχιακούς αθλητικούς αγώνες. β. Σε μαθητές που καταλαμβάνουν μέχρι και 6η θέση σε πανελλήνια πρωταθλήματα. γ. Σε μαθητή που διακρίνεται για το ήθος του κατά τη διάρκεια των αγώνων. 3. Έπαθλο επιστημών Απονέμεται σε μαθητές που συμμετέχουν σε διεθνείς διαγωνισμούς,

καταλαμβάνουν μέχρι και την 6η θέση σε Πανελλήνιους διαγωνισμούς διαφόρων κλάδων επιστήμης ή την 1η θέση σε διαγωνισμούς νομαρχιακούς. 4. Έπαθλο Καλών Τεχνών. Απονέμεται σε μαθητές που καταλαμβάνουν μέχρι και την 6η θέση σε Πανελλήνιους διαγωνισμούς ή την 1η θέση σε νομαρχιακούς» (Ε.Κ. 37).

Αντίθετα, συχνότερο εμφανίζεται στατιστικά το φαινόμενο να καταγράφονται με προσήλωση οι ποινές με αύξουσα σειρά (20 αναφορές σε 19 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 179 σειρών) και αμέσως μετά ή ταυτόχρονα να προβάλλει η σχολική ιεραρχία ως επίσημος φορέας των αρνητικών κυρώσεων (8 αναφορές σε 7 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 71 σειρών). Πρόκειται σε επίπεδο λόγου για ξεκάθαρες περιπτώσεις άσκησης συμβολικής βίας σε βάρος των μαθητών: «είδη ποινών: παρατήρηση, επίπληξη, ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, αποβολή από τα μαθήματα μέχρι 5 μέρες, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Έχουν επιπτώσεις στο χαρακτηρισμό της διαγωγής, η οποία μπορεί να μειωθεί από κοσμιότητα σε κοσμία ή επίμεμπτη» (Ε.Κ. 24), «τις ανωτέρω πειθαρχικές κυρώσεις επιβάλλουν τα εξής όργανα: ο διδάσκων καθηγητής, ο διευθυντής του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων» (Ε.Κ. 46).

Η πιο πυκνή συγκέντρωση αναφορών στη συγκεκριμένη κατηγορία αφορά την προσπάθεια νομιμοποίησης στη συνείδηση του αποδέκτη της διαδικασίας επιβολής των κυρώσεων – συχνότερα των αρνητικών, σπανιότερα των θετικών (71 αναφορές σε 49 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 470 σειρών). Αυτό που άρρητα επιδιώκεται, είναι η εξασφάλιση της επιθυμητής συναίνεσης, ώστε η διαδικασία απόδοσης μιας κύρωσης να τεκμηριώνεται ως απολύτως αιτιολογημένη (σύνδεση παραπτώματος με συγκεκριμένη τιμωρία ή επίδοσης με συγκεκριμένη επιβράβευση) από τους ίδιους τους αποδέκτες (Δήμου, 1996): «σε περίπτωση οποιασδήποτε καταστροφής ή ρύπανσης σχολικής περιουσίας ο μαθητής θα υποστεί τις πειθαρχικές συνέπειες των πράξεών του, αλλά και με προσωπική ή οικογενειακή του δαπάνη θα πρέπει να αποκαταστήσει τη ζημιά» (Ε.Κ. 14), «η αναγραφή μαθητών τρεις φορές στο ποινολόγιο συνεπάγεται γι' αυτούς τους μαθητές κυρώσεις, που προβλέπει η νομοθεσία και ο Σύλλογος Διδασκόντων» (Ε.Κ. 30), «η παράβαση των κανόνων του κανονισμού αυτού συνεπάγεται κυρώσεις από το Σύλλογο, το Διευθυντή ή τους διδάσκοντες του σχολείου, σύμφωνα με την Εκπαιδευτική Νομοθεσία, συμπεριλαμβανομένης και της μείωσης της Διαγωγής» (Ε.Κ. 81).

Σκόπιμο, τέλος, κρίνεται να καταγραφεί και η σπάνια περίπτωση παράθεσης της ποινικής ευθύνης που βαρύνει τους μαθητές ως υποκατάστατο της κανονιστικής αδράνειας (3 αναφορές σε 3 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 20 σειρών). Το εύρημα αυτό,

αν και μικρό, κρίνεται ως σημαντικό, επειδή η επιδιωκόμενη παιδαγωγική αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσω του Ε.Κ. υποκαθίσταται στην περίπτωση αυτή από την επίκληση της ποινικής ευθύνης, μεταφέροντας έτσι το επίπεδο της συνδιαλλαγής από το εσωτερικό (σχολικό) πεδίο στο αντίστοιχο εξωτερικό (δημόσιο) πεδίο: *«σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Υγείας ΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ ΑΥΣΤΗΡΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»* (Ε.Κ. 66).

6.8 Ανάθεση ρόλων για την επίτευξη πειθαρχίας

Η κατηγορία 16 του πλέγματος θεματικής ανάλυσης αφορά τη διερεύνηση της διαδικασίας συγκρότησης των ταυτοτήτων μέσω της ανάθεσης ρόλων στη σχολική μονάδα. Κυρίαρχη είναι η παρουσία αναφορών στους Ε.Κ. που επιχειρούν να αναθέσουν καθήκοντα σε συγκεκριμένους αποδέκτες (146 αναφορές σε 52 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 2201 σειρών). Το ζήτημα, όμως, που αναδύεται, είναι ότι τα άτομα (μαθητές, εκπαιδευτικοί) καλούνται να εγκολπωθούν αρμοδιότητες στα πλαίσια μιας κανονιστικής υποχρέωσης, μιας έξωθεν επιβαλλόμενης δεοντολογίας: *«στα διαλείμματα οι μαθητές εξέρχονται στο προαύλιο, σύμφωνα με τις οδηγίες των καθηγητών που εφημερεύουν. Στις αίθουσες παραμένουν μόνο οι μαθητές που έχουν πάρει άδεια από τους καθηγητές και οι επιμελητές, οι οποίοι οφείλουν να ενημερώνουν τους εφημερεύοντες καθηγητές για όσους δε συμμορφώνονται με τις παραπάνω οδηγίες. Οι επιμελητές είναι, επίσης, υπεύθυνοι για τη φύλαξη και τον εξαερισμό των αιθουσών, καθώς και για την προμήθεια των εποπτικών μέσων (κιμωλίες, χάρτες, μαγνητόφωνα...), που απαιτούνται για τη διδασκαλία»* (Ε.Κ. 10). Το πλαίσιο δηλαδή των καθηκόντων είναι προαποφασισμένο και η ανάθεση βασίζεται σε μια τυπολατρία, εξόχως απομακρυσμένη από τις δημοκρατικές πρακτικές και τη συμμετοχική διαμόρφωση του μοντέλου συνύπαρξης μέσα στο σχολείο.

Καίριο είναι να επισημανθεί ότι η ανάθεση των ρόλων αυτών αποσκοπεί στην εδραίωση κλίματος πειθαρχίας. Δεν πρόκειται για καθήκοντα σχετικά με τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, την καλλιέργεια των κλίσεων τους ή τη συστηματική ανάπτυξη των προσόντων των εκπαιδευτικών. Οι όποιες ιδιαίτερες ικανότητες ενδεχομένως υπάρχουν, εξαφανίζονται μέσα στη γενική ισοπέδωση που επιτάσσει το πρόταγμα για εξασφάλιση πειθαρχίας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας: *«οι απουσιολόγοι του τμήματος ορίζονται από τον υπεύθυνο κάθε τμήματος με βάση την βαθμολογία τους κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού*

έτους (ένας τακτικός και ένας αναπληρωματικός). Ο απουσιολόγος φτιάχνει το διάγραμμα της αίθουσας με τη συγκεκριμένη θέση κάθε μαθητή. Αλλαγή θέσης γίνεται μόνο από τον υπεύθυνο καθηγητή της κάθε τάξης. Το διάγραμμα τοποθετείται στην έδρα του τμήματος. Ο απουσιολόγος ενημερώνει το Διευθυντή για τους απόντες της πρώτης ώρας μετά το πέρας του πρώτου δεκαλέπτου. Στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας ο απουσιολόγος καταχωρεί τις απουσίες στους απόντες συμμαθητές και ζητά από τον καθηγητή κάθε διδακτικής ώρας να ελέγξει και να προσυπογράψει το απουσιολόγιο. Μετά τη λήξη του ωραρίου το παραδίδει για φύλαξη. Κατά τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη και διατήρηση σε άριστη κατάσταση του απουσιολογίου. Ο απουσιολόγος ελέγχεται από τον καθηγητή, τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος και τον Διευθυντή» (Ε.Κ. 32).

Μέσα σε αυτό το κλίμα η πρόβλεψη για παιδαγωγική αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (9 αναφορές σε 8 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 186 σειρών) ή για ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας (6 αναφορές σε 6 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 18 σειρών) απουσιάζουν μάλλον ηχηρά. Έτσι, είναι δυσεύρετες οι αναφορές με βάση τις οποίες αναγνωρίζεται η ποικιλία στην κοινωνική αφετηρία κάθε συμμετόχου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σχετική μεθόδευση για την αξιοποίηση του διαφορετικού κάθε φορά μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου και η σύγκλιση στον από κοινού ορισμό της περίπτωσης: «οι μαθητές κάθε ηλικίας προσέρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετική αφετηρία και μεταφέροντας στις αποσκευές τους διαφορετικό μορφωτικό φορτίο. Κατά την έναρξη της σχολικής ζωής η διαφορετικότητα έχει κυρίως οικογενειακή προέλευση, αλλά στην πορεία προστίθεται και η ευρύτερη επίδραση του περιβάλλοντος. Το κοινωνικό, το φυσικό και το σχολικό περιβάλλον θα προσδιορίσουν σημαντικά την παραπέρα εξέλιξη. Η επίδραση αυτή ασκείται με πολλούς τρόπους άμεσα ή έμμεσα, συστηματικά ή διάχυτα. Γι' αυτό πρέπει στο περιεχόμενο της σχολικής ζωής να περιλαμβάνονται τα στοιχεία και οι δραστηριότητες που καλλιεργούν αυριανούς πολίτες ελεύθερους, υπεύθυνους, με ενεργό συμμετοχή και κοινωνική ευαισθησία και ευθύνη» (Ε.Κ. 61). Η ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων στοχεύει στην ανάθεση διακριτών ρόλων μέσα στη σχολική μονάδα. Η διακριτότητα αυτή των ρόλων (Foucault, 1989) φανερά τίθεται στην υπηρεσία της επιταγής για σχολική πειθαρχία, καθώς έμμεσα χαρτογραφεί τις προσδοκίες των συντακτών του Ε.Κ. που επενδύονται σε κάθε ρόλο.

Αν ληφθεί υπ' όψιν η περιορισμένη κοινωνική αποδοχή των κανονιστικών διατάξεων, η απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο οι Ε.Κ. συμβάλλουν στην αποτροπή

φαινομένων «ταυτοτικής αιχμαλωσίας», όπως προσδιορίστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (Δήμου, 1996), καταγράφεται μάλλον ως αρνητική. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει, επειδή επικρατεί μια κατασταλτική λογική για την εμπέδωση κλίματος πειθαρχίας στα πλαίσια του οποίου ίσως εκδηλώνεται αμέλεια για μια πιο παιδαγωγική αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας: «οι μαθητές που έχουν ενοχλητική, απρεπή ή επικίνδυνη συμπεριφορά, τιμωρούνται με κλιμακούμενες ποινές» (Ε.Κ. 83).

Το πρόταγμα για σχολική πειθαρχία (κατηγορία θεματικής ανάλυσης 19) είναι αυτό που ουσιαστικά επικρατεί στους περισσότερους Ε.Κ. του δείγματος. Η θεμελιώδης πειθαρχική απαίτηση επικεντρώνεται στον έλεγχο των σωμάτων (Foucault, 1989). Καταβάλλεται δηλαδή στοχευμένη προσπάθεια να ελεγχθεί ο μαθητικός – κυρίως – πληθυσμός από τη στιγμή της πρωινής εισόδου στο σχολείο ως τη στιγμή της μεσημβρινής αναχώρησης από αυτό. Κάθε κίνηση ή μετακίνηση, κάθε ενέργεια, κάθε άτομο τίθεται στο μικροσκόπιο ενός συστήματος ασφυκτικού κοινωνικού ελέγχου: «όταν χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα δεν επιτρέπεται η παραμονή του μαθητή μέσα στην αίθουσα. Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα και με την προτροπή του εκπαιδευτικού, επιβάλλεται η απομάκρυνσή του από την αίθουσα» (Ε.Κ. 14), «σε περίπτωση απουσίας του διδάσκοντος οι μαθητές παραμένουν στην αίθουσα με ησυχία, μέχρι να τους δοθεί άδεια να κατεβούν στο προαύλιο» (Ε.Κ. 54), «οι μαθητές προσέρχονται στο σχολείο πριν το χτύπημα του κουδουνιού. Αμέσως μόλις χτυπήσει το κουδούνι, παρατάσσονται στο χώρο συγκέντρωσης ανά τάξεις και τμήματα και, μετά την πρωινή προσευχή, παρακολουθούν με προσοχή τις ανακοινώσεις από τη Διεύθυνση του Σχολείου» (Ε.Κ. 85).

Η μαθητική παρουσία φιλτράρεται, ακόμα, μέσα από την απαίτηση για ομοιομορφία, μια ομοιομορφία που αγγίζει τόσο την εμφάνιση όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών: «σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας (τάξη), επικρατεί τάξη, ευταξία και καθαριότητα με προσωπική ευθύνη καθενός ξεχωριστά και την επίβλεψη του 5μελούς Μαθητικού Συμβουλίου» (Ε.Κ. 2), «κατά την ώρα του διαλείμματος οι μαθητές δεν πρέπει να παραμένουν στις αίθουσες και στους διαδρόμους, αλλά πρέπει να κατεβαίνουν στο προαύλιο, υπακούοντας στις οδηγίες των εφημερευόντων καθηγητών» (Ε.Κ. 8), «κατά τη διάρκεια της πρωινής συγκέντρωσης συντάσσονται στις προκαθορισμένες θέσεις των τμημάτων, επιδεικνύοντας κόσμια στάση και ανάλογο σεβασμό, τόσο κατά τη διάρκεια της προσευχής όσο και κατά τη διάρκεια των ανακοινώσεων οι οποίες μπορεί να ακολουθούν μετά το τέλος της προσευχής. Στη

συνέχεια, μπαίνουν στις τάξεις», «παρακολουθούν το μάθημα και συμμετέχουν σ' αυτό χωρίς να ενοχλούν τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές τους», «οι μαθητές / μαθήτριες προσέρχονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με την προβλεπόμενη ένδυση» (Ε.Κ. 38). Φαίνεται ότι η πρόθεση για καθυπόταξη των μαθητών σε νόρμες συμπεριφοράς εκλαμβάνεται ως το πλέον τελεσφόρο εργαλείο επίτευξης της σχολικής πειθαρχίας και ευόδωσης ενός κλίματος λειτουργικότητας των πειθαρχικών παραμέτρων της σχολικής ζωής.

Έτσι, όμως οι μαθητές δεν ενστερνίζονται αρχές και αξίες, στη διαμόρφωση των οποίων έχουν συμβάλει και οι ίδιοι. Αντίθετα, καλούνται να συμμορφωθούν με αλλότριες επιταγές, απλώς να εκτελέσουν όσα ζητά ο Ε.Κ., χωρίς να προσπαθήσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενο και κυρίως την αιτία για την οποία το αίτημα του πομπού διαμορφώνεται ως τέτοιο. Αυτή η κατάσταση θα μπορούσε ίσως να περιγραφεί με τον όρο «κανονιστική αποξένωση», με την έννοια ότι θεσπίζονται κανόνες από έναν ή περισσότερους πομπούς, οι οποίοι αφορούν και απευθύνονται σε κάποιους δέκτες, χωρίς όμως οι τελευταίοι να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία εκπόνησής τους. Έτσι, οι μαθητές στην περίπτωση αυτών των σχολικών μονάδων καλούνται να συμμορφωθούν με βάση ένα πλαίσιο εντολών, το οποίο δε διαθέτει την απαιτούμενη ιδεολογική τεκμηρίωση. Αν αυτή υπήρχε, θα καθιστούσε το πλαίσιο εφαρμογής των κανόνων ευχερέστερο και πάντως πιο πειστικό στη συνείδηση των αποδεκτών, αφού θα ενεργοποιούσε μέσα τους το αίσθημα υπευθυνότητας ως προς την τήρηση των συμφωνημένων.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι φορείς της σχολικής εξουσίας βρίσκουν την πλέον κατάλληλη ευκαιρία για άσκηση κοινωνικού ελέγχου απέναντι στους μαθητές. Ο εντολέας επιτάσσει και ο αποδέκτης απλώς εκτελεί: «(ο μαθητής) μετά την προσευχή παραμένει σιωπηλός στη θέση της γραμμής του έως ότου τελειώσουν οι ανακοινώσεις και δοθεί το παράγγελμα για να ανέβουν τα τμήματα στις αίθουσες» (Ε.Κ. 23), «οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται στη θέση τους στις 8.05 π.μ. Όλοι οι μαθητές και οι διδάσκοντες καθηγητές της 1^{ης} ώρας του ωρολογίου προγράμματος οφείλουν να παρευρίσκονται στη σύνταξη και προσευχή, που γίνεται στο προαύλιο του σχολείου» (Ε.Κ. 45), «ο μαθητής οφείλει να είναι προσεκτικός στο μάθημα, να μην ενοχλεί την τάξη και να μην παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος» (Ε.Κ. 74), «μπαίνουν στις αίθουσες και κάθονται στις θέσεις τους, όπου έχουν τοποθετηθεί από τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος και περιμένουν τον καθηγητή τους για μάθημα» (Ε.Κ. 88).

Η επαναλαμβανόμενη έκθεση του μαθητικού πληθυσμού απέναντι σε τέτοιου είδους ρυθμιστικές νόρμες με αμιγώς συμπεριφοριστικό προσανατολισμό στοχεύει στη ρητή επιδίωξη για αυτο-πειθαρχία (*self discipline*). Αυτή μεταφράζεται σε συστηματικό αυτοέλεγχο και αυτοπεριορισμό για τους μαθητές (47 αναφορές σε 30 Ε.Κ., συνολικής έκτασης 145 σειρών), ενώ την ίδια στιγμή επιχειρείται να εξασφαλιστεί μέσα από την εμπέδωση της αίσθησης του «πανοπτικού» (Foucault, 1989): επειδή ό,τι συμβαίνει, καταγράφεται και ο φορέας της εξουσίας είναι άμεσα ενήμερος, αυτός που υφίσταται τον εξουσιαστικό μηχανισμό, οφείλει εκούσια να πειθαρχήσει υιοθετώντας ιδεολογικά τις επιταγές του Ε.Κ.: *«πρωταρχική επιδίωξη του Σχολείου είναι η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και αυτοπειθαρχίας των μαθητών του καθώς και η εξασφάλιση των προϋποθέσεων της εξέλιξής τους σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα»* (Ε.Κ. 6), *«οι μαθητές πρέπει να προστατεύουν τους εαυτούς τους από κάθε κίνδυνο και κυρίως να μην ανεβαίνουν στα παράθυρα του σχολείου, στα κάγκελα των διαδρόμων και του κλιμακοστασίου»* (Ε.Κ. 8), *«η τήρηση των Κανονισμών Ασφάλειας στα εργαστήρια είναι μεγάλης σημασίας. Οι αλόγιστες ενέργειες στους χώρους αυτούς είναι επικίνδυνες και απαγορεύονται αυστηρά. Οι μαθητές πρέπει να αποφεύγουν κάθε είδους αστείο ή επιπόλαια πράξη ή χειρονομία και δεν επιτρέπεται να μετακινούν ή να χειρίζονται εργαλεία, όργανα και συσκευές, χωρίς την έγκριση του καθηγητή»* (Ε.Κ. 85).

Μάλιστα, το γεγονός ότι η έννοια της μαθητικής διαγωγής προσδιορίζεται από τη συνολική συμπεριφορά του μαθητή σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και μπορεί να κηλιδωθεί κάθε στιγμή και για οποιονδήποτε λόγο, προκαλείται ένα είδος νοηματοδοτικής έντασης γύρω από την πρόσληψη της επιταγής του «πανοπτικού». Ακριβώς δηλαδή επειδή η τελική διαγωγή είναι μια έννοια πολυεδρική, απαιτείται η αδιάλειπτη αυτοπειθαρχία που θα εξασφαλίσει την απαρασάλευτη συμμόρφωση με το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο: *«γνωρίζω ότι για κάθε ποινή μου ο Σύλλογος των καθηγητών και ο διευθυντής ενημερώνουν το βιβλίο επιβολής κυρώσεων (ποινολόγιο). Οι εγγραφές μου εκεί μπορούν να επηρεάσουν το χαρακτηρισμό της διαγωγής μου»* (Ε.Κ. 32).

Γίνεται ίσως κατανοητό ότι στα πλαίσια ενός αυστηρού πειθαρχικού μοντέλου, όπως αυτό παρουσιάστηκε παραπάνω, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με μια πατερναλιστική πρόθεση: *«για όποιο τυχόν θέμα ανακύψει, οι μαθητές προσφεύγουν στους εφημερεύοντες καθηγητές και στην Διεύθυνση του Σχολείου για διευθέτηση των διαφορών»*, (Ε.Κ. 2).

Σύμφωνα με τα ευρήματα, μάλλον αγνοείται το στοιχείο της διυποκειμενικότητας που ενέχουν, ενώ η διευθέτησή τους εξοβελίζει τα όποια περιθώρια για αναστοχασμό και αμοιβαία διαβούλευση (Τσακίρη, 2010). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται και με βάση την αποφασιστικότητά τους να εκτονώνουν τις μαθητικές συγκρούσεις: *«στον τρόπο με τον οποίο εκτονώνουν τις εντάσεις που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη και στην αποφασιστικότητα με την οποία αντιμετωπίζουν δυσλειτουργίες»* (Ε.Κ. 59).

Όταν τώρα οι συγκρούσεις διαμείβονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η προκαταβολική ανισομέρεια ως προς το εξουσιαστικό εκτόπισμα των μετεχόντων άλλοτε μεταφράζεται σε ισότιμη διευθέτηση των διαφορών (*«για τους μαθητές που μετακινούνται με την αστική συγκοινωνία το σχολείο θα δείξει κατανόηση εάν τυχόν καθυστερήσουν. Κατανόηση θα υπάρχει και σε περιστασιακές καθυστερήσεις μαθητών εάν υπάρξει επαρκής δικαιολόγησή τους στο Δ/ντή του σχολείου οπότε ο μαθητής θα μπορεί να μπει στην τάξη του»*) κι άλλοτε σε ανισότιμη διευθέτηση. Οι σχετικές όμως αναφορές είναι πραγματικά μηδαμινές (4 αναφορές που αφορούν περιπτώσεις ισότιμης διευθέτησης και μόλις 2 που αφορούν ανισότιμη διευθέτηση).

Δεν εντοπίστηκαν, ωστόσο, αναφορές που να υπαινίσσονται έστω την παραδοχή ότι μέσα από τη σύγκρουση τα υποκείμενα υφίστανται τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής τους ταυτότητας στα πλαίσια της άτυπης σχολικής μάθησης (Μπίκος, 2004). Έτσι, η υπέρβαση της σύγκρουσης αντιμετωπίζεται με διεκπεραιωτική πρόθεση, ως απλή αφορμή διασάλευσης της πειθαρχίας, για την οποία λαμβάνονται άμεσα τα κατάλληλα μέτρα, ώστε αυτή να επανέλθει. Πουθενά δεν εντοπίστηκε η ελάχιστη έστω μέριμνα για την αναζήτηση των αιτίων ή για μια εμπλοκή των υποκειμένων σε μια διαδικασία αναστοχασμού. Η εστία της σύγκρουσης πρέπει μόνο αστραπιαία να καταπολεμείται με πυροσβεστικό τρόπο. Τίποτε παραπάνω.

Γ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συζήτηση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Στο σημείο αυτό θα συζητηθούν τα ευρήματα σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και θα επιχειρηθεί μια απόπειρα ερμηνείας τους. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε χωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα, τουλάχιστον μια νέα εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης. Μέσα σε αυτήν τίθενται κάθε φορά επιμέρους ερωτήματα που αποπειρώνται να δια φωτίσουν την εικόνα σχετικά με το αρχικό ερευνητικό ερώτημα, πάντα σε άμεση αναφορά και επικοινωνία με τα ερευνητικά ευρήματα που προέκυψαν από την αρχική εσχάρα θεματικής ανάλυσης.

Διάγραμμα 3: Πρώτη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α)



Το πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε σε πρώτη φάση το ζήτημα τι είδους μαθητή επιδιώκει να δημιουργήσει ο θεσμός των Ε.Κ. Από τη

σχετική έρευνα τεκμαίρεται ότι ο μαθητής στον οποίο απευθύνεται ο Ε.Κ., αντιμετωπίζεται εν πολλοίς με μια σαφή πρόθεση ετεροπροσδιορισμού. Σε επίπεδο γενικής διατύπωσης γίνεται αποδεκτό ότι πρέπει να καλλιεργηθεί συστηματικά το αίσθημα της ατομικής και συλλογικής του υπευθυνότητας. Σπάνια όμως ενθαρρύνεται με συγκεκριμένο τρόπο η μαθητική πρωτοβουλία και συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, ενώ είναι ισχυρότατη η παρουσία κινήτρων για την επιβράβευση επιδόσεων ή της γενικότερης μαθητικής διαγωγής. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των παραβατικών φαινομένων του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι εντελώς απύσχα από το δείγμα αλλά επειδή η κοινωνική περίσταση ορίζεται συνήθως μονομερώς και προς όφελος των φορέων της σχολικής εξουσίας, αυτό που μεταδίδει τελικά τον κυρίαρχο τόνο, είναι η παθητικοποίηση της θέσης του μαθητή στο ρόλο του αποδέκτη έτοιμων εντολών.

Έτσι, το υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας που λέγεται μαθητής, εντάσσεται σε ένα πλέγμα σχέσεων με σκοπό τη μόρφωσή του, την ηθική του διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίησή του, χωρίς όμως η τριπλή αυτή στόχευση να τον ενσωματώνει ως ενεργό μέτοχο του εκπαιδευτικού έργου. Η αδιαμόρφωτη ηθική και πνευματική του δομή εξελίσσεται σε ισχυρό άλλοθι που νομιμοποιεί τη συνεχή ανάγκη για το σωφρονισμό του. Αυτός επιτυγχάνεται μέσα από ένα πλέγμα ατέρμονου κοινωνικού ελέγχου, στο πρότυπο λειτουργίας του μαγνητικού τομογράφου, μέσω του Ε.Κ., ο οποίος επιδιώκει να φιλτράρει κάθε μικρή ή μεγάλη όψη της σχολικής υπόστασης και συμπεριφοράς του μαθητή. Ανώτερος σκοπός αυτής της κλιμακούμενης προσομοίωσης με το επιθυμητό πρότυπο κανονιστικής ευταξίας είναι η γέννηση στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή μιας εσωτερικής φωνής, που θα μπορούσε να αποκληθεί ως «*φωνή της συνείδησης*».

Απέναντι σε αυτό το αίτημα για αυτο-πειθαρχία ο μαθητής καλείται όχι να νοσηματοδοτήσει πλάθοντας και ο ίδιος, αλλά να απορρίψει από τη μια και να αποδεχτεί από την άλλη τις κοινωνικές εκείνες αξίες που μέσα από τον Ε.Κ. αναδεικνύονται κάθε φορά ως προτιμητέες ή ως απορριπτέες αντίστοιχα. Η διαδικασία αυτή, που αποτελεί κορυφαία στιγμή της αγωγής, φαίνεται να συντελείται μάλλον με έναν τρόπο μηχανιστικό, αλλοτριωτικό για τους μαθητές.

Για λόγους που ενδεχομένως διευκολύνουν την κατανόηση του φαινομένου, προτείνεται η ανωτέρω σχέση – όπως αποτυπώνεται με βάση την παρούσα έρευνα – ανάμεσα στο μαθητή και στον επιδιωκόμενο στόχο της σχολικής πειθαρχικής συμμόρφωσης να περιγραφεί με τον όρο «*σύνδρομο του Πινόκιο*» και να

προσεγγιστεί έτσι αποτελεσματικότερα η φαντασιακή κοινωνική αναπαράσταση του αδαούς υποκειμένου (μαθητής) που σταδιακά εισέρχεται υπό αυστηρή καθοδήγηση στην κοινωνία των ενηλίκων (βλ. Διάγραμμα 4 και Συγκριτικό Πίνακα IV).

Συγκριτικός Πίνακας IV: Σημεία συσχέτισης ανάμεσα στο Μύθο του Πινόκιο και στο είδωλο του μαθητή

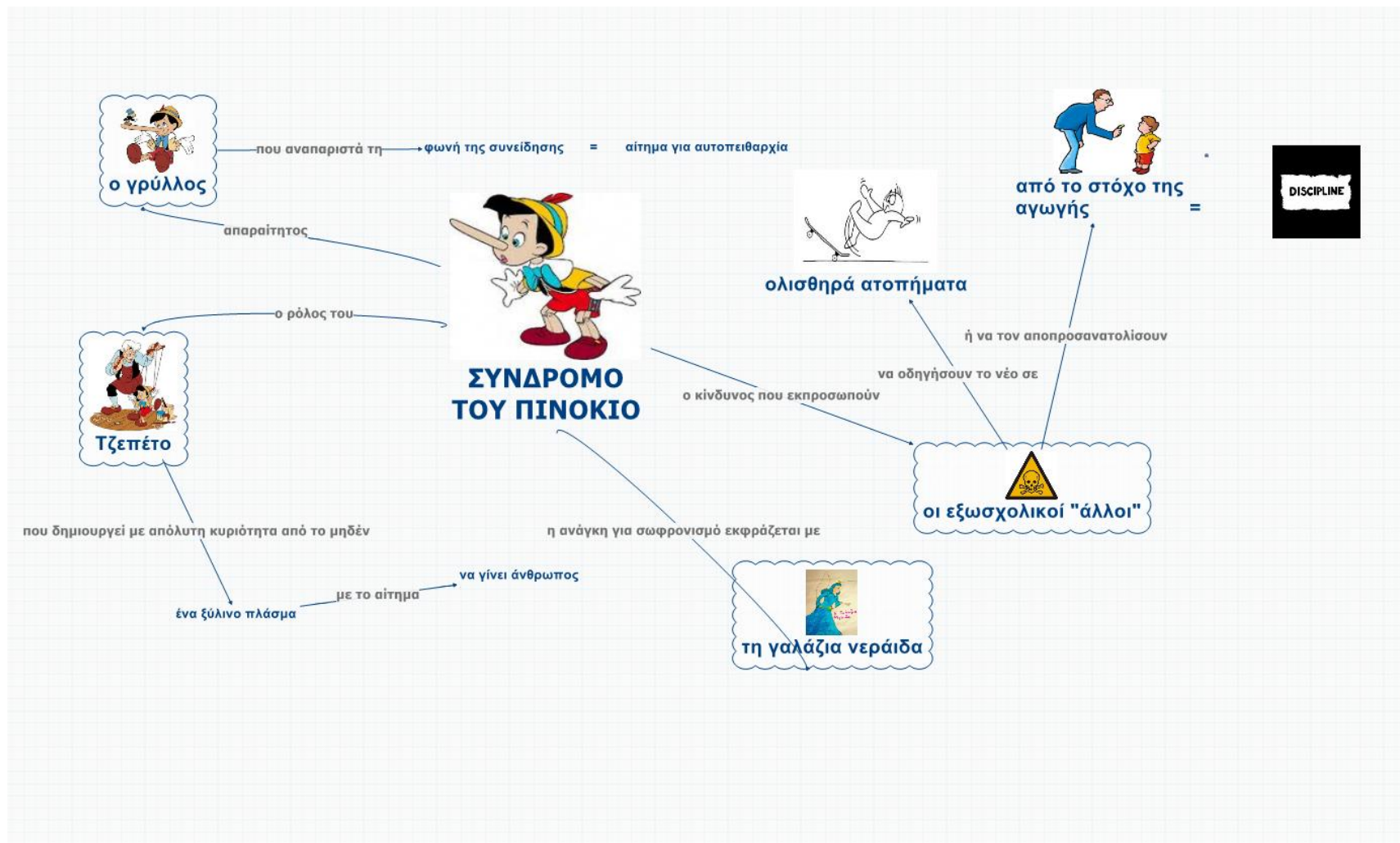
Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΙΝΟΚΙΟ

Ο Τζεπέτο ήταν ένας ξυλογλύπτης που ζούσε μόνος χωρίς παιδιά. Έτσι αποφάσισε να δημιουργήσει μία μαριονέτα για να τον συντροφεύει στα γεράματα και σκέφτηκε να την ονομάσει Πινόκιο σαν πραγματικό αγόρι. Καθώς άρχισε να σκαλίζει το ξύλο, αυτό άρχισε να γελάει μαζί του προς έκπληξη του γέρου άντρα. Όταν ο Τζεπέτο ολοκλήρωσε το έργο του, η μαριονέτα τον κλώτσησε και το έσκασε. Ενώ ο Πινόκιο έτρεχε στον δρόμο, ένας αστυνόμος τον έπιασε για να τον σωφρονίσει. Αλλά περαστικοί πληροφόρησαν τον αστυνομικό ότι η μαριονέτα ανήκε στον γέρο-Τζεπέτο. Έτσι ο αστυνόμος συνέλαβε τον γέρο αντί του Πινόκιο. Αργότερα ο Πινόκιο δυσαρεστημένος έπρεπε να μείνει μόνος στο σπίτι. Όταν πλάγιασε στο κρεβάτι του ένας γρύλλος που μιλούσε τον συμβούλεψε να ακούει τον πατέρα του, για να μην τον βρούνε συμφορές και το μετανιώσει, αλλά ο Πινόκιο τον αγνόησε. Ύστερα πείνασε και προσπάθησε να φάει ένα αβγό το οποίο εκκολάφτηκε και το πουλάκι πέταξε μακριά. Τότε ο Πινόκιο κοιμήθηκε δίπλα στη φωτιά και όταν ο Τζεπέτο γύρισε σπίτι είδε τα πόδια του Πινόκιο να καίγονται. Τάισε αγλάδια τον Πινόκιο ο οποίος διαμαρτυρόταν πως δεν του άρεσαν τα φλούδια, ζητώντας από τον γέρο πατέρα του να τα καθαρίσει. Ο Τζεπέτο του είπε πως θα του έφτιαχνε καινούργια πόδια και ρούχα για να πάει στο σχολείο σαν πραγματικό αγόρι, ενώ χρειάστηκε να πουλήσει το πανωφόρι του (ήταν τόσο φτωχός) για να του αγοράσει αλφαβητάρι. Καθοδόν για το σχολείο, ο Πινόκιο άκουσε ωραία μουσική που ερχόταν από ένα κουκλοθέατρο. Πήγε να το παρακολουθήσει, πουλώντας το αλφαβητάρι του, και τελικά κατάφερε να γίνει μέλος της παράστασης εκνευρίζοντας τον θιασάρχη, ο οποίος αργότερα συγκινήθηκε με τις ιστορίες του Πινόκιο και τον άφησε ελεύθερο δίνοντάς του πέντε χρυσά νομίσματα. Ξεκινώντας για το σπίτι, ένας γάτος και μία αλεπού τον προσέγγισαν για να του κλέψουν τα νομίσματα, αλλά αυτός τα έκρυψε κάτω από τη γλώσσα του. Έτσι τον κρέμασαν σε μία βελανιδιά, για να περάσουν την επόμενη μέρα να του πάρουν τα νομίσματα από το στόμα. Για καλή του τύχη διασώθηκε από την Γαλάζια Νεράιδα που ζούσε εκεί κοντά. Όταν η νεράιδα τον ρώτησε για τα νομίσματα αυτός είπε ότι τα έχασε και τότε η μύτη του άρχισε να μεγαλώνει. Η νεράιδα του είπε γελώντας: «Να τι παθαίνεις όταν λες ψέματα!». Τότε ο Πινόκιο ζήτησε βοήθεια από τη νεράιδα για να γίνει πραγματικό παιδί και υποσχέθηκε να συνεντιστεί και να γίνει υπάκουο παιδί. Φεύγοντας από την νεράιδα συνάντησε και πάλι τον γάτο και την αλεπού που τον έπεισαν να φυτέψει τα νομίσματά του στην "κουτοχώρα" για να πολλαπλασιαστούν, και έτσι του τα έκλεψαν. Όταν έφθασε στην Τρελόπολη είπε το περιστατικό σε έναν αστυνόμο ο οποίος τον συνέλαβε. Στο μεταξύ ο γέρο-Τζεπέτο βγήκε στα ανοιχτά της θάλασσας να ψάξει για τον γιό του αλλά η βάρκα του βυθίστηκε στην καταιγίδα. Στην φυλακή το μόνο φαγητό για τους κρατούμενους ήταν φλούδες αγλαδιών και έτσι ο Πινόκιο αποφάσισε να αλλάξει, μελετώντας το αλφάβητο. Όμως, στο κελί του συνάντησε ένα άτακτο παιδί τον Φυτίλη, με τον οποίο γίνανε φίλοι. Όταν βγήκαν από τη φυλακή, καθώς διασκέδαζαν πολύ, μετατράπηκαν σε γαιδούρια. Έπειτα, ενώ δούλευε ως γαιδούρι, σε ένα τσίρκο στην Παιχνιδούπολη, ο Πινόκιο έσπασε το πόδι του και έτσι τον πέταξαν στην θάλασσα. Όταν έπεσε στο νερό μετατράπηκε σε μαριονέτα ξανά και ένα τρομερό σκυλόφαγο τον κατάπιε. Στην κοιλιά του σκυλόφαγου έκπληκτος είδε σε μια γωνιά τον γέρο πατέρα του να κλαίει. Λυτρωμένος πια έτρεξε στον γέρο-Τζεπέτο και αγκαλιάστηκαν συγκινημένοι, ενώ ο Πινόκιο του έλεγε πόσο είχε μετανιώσει για όλα τα λάθη του. Ύστερα βρέθηκαν στην θάλασσα και ένα ψάρι τους πήγε στην ακτή. Η Γαλάζια Νεράιδα που είχε παρακολουθήσει τις εξελίξεις, μετέτρεψε τον Πινόκιο σε πραγματικό αγόρι και έζησε ευτυχισμένος με τον γέρο πατέρα του.

Πηγή: el.wikipedia.org

Σ Η Μ Ε Ι Α Σ Υ Σ Χ Ε Τ Ι Σ Η Σ	
ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΠΙΝΟΚΙΟ	ΕΙΔΩΛΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
Ο Πινόκιο κατασκευάζεται από τον τσαγκάρη, ο οποίος τον κηδεμονεύει.	Ο ανήλικος μαθητής κηδεμονεύεται σε κάθε του απόφαση ή πρωτοβουλία από τους γονείς του.
Το αίτημα για το ξύλινο ανθρωπάκι είναι να φτάσει να γίνει άνθρωπος.	Το αίτημα για το μαθητή είναι να φτάσει πειθαρχημένα στην ενηλικίωση.
Ο γρύλλος επιχειρεί να συνετίσει τον Πινόκιο αποτρέποντάς τον από την ανυπακοή.	Η εσωτερική φωνή της συνείδησης επιχειρείται να αφυπνιστεί μέσα από την αγωγή οδηγώντας στην υπακοή (αυτοπειθαρχία).
Ό,τι πράττει ο Πινόκιο αυτόβουλα, είναι ή παιδική σκανταλιά ή επικίνδυνη απεισκευασία.	Ό,τι πράττει ο μαθητής αυτόβουλα, ερμηνεύεται είτε ως παραβατική συμπεριφορά είτε ως επικίνδυνο απόπτημα.
Ο Πινόκιο συχνά παρεκτρέπεται από το σκοπό που του έχουν θέσει οι άλλοι και συμπεριφέρεται με βάση το ένστικτό του.	Ο μαθητής εκτροχιάζεται συχνά από τους στόχους της αγωγής, επειδή δε συμμορφώνεται με τους κανόνες.
Η Γαλάζια Νεράιδα οριοθετεί τα σφάλματα του Πινόκιο, την ευθύνη του για αυτά και επιβάλλει ποινές.	Ο εκπαιδευτικός ως φορέας της σχολικής εξουσίας κοστολογεί την παραβίαση του κανόνα και αποφασίζει για την κύρωση.
Οι άγνωστοι που πλησιάζουν τον Πινόκιο, αποτελούν μόνο εστία κινδύνου.	Οι εξωσχολικές επαφές υπονομεύουν την ασφάλεια των μαθητών και οδηγούν μόνο σε ολισθηρά σφάλματα.
Όταν ο Πινόκιο λέει ψέματα, μεγαλώνει η μύτη του κι όταν υπερβάλλει, μεταμορφώνεται σε γάιδαρο διαφοροποιούμενος αισθητά από το ανθρωπόμορφο μοντέλο.	Όταν ο μαθητής εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά μέσω της επιβολής ποινής στιγματίζεται κι εγκλωβίζεται σε ένα είδος « <i>ταυτοτικής αιχμαλωσίας</i> » (Δήμου, 1996)
Στην κοιλιά του κήτους ο Πινόκιο συναντά τον πατέρα του που κλαίει απαρηγόρητος για αυτόν.	Η ετεροκαθοδήγηση του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο γεννά μέσα του την ψυχική ενοχή ότι τα λάθη του έχουν επώδυνο αντίκτυπο στους άλλους.
Η λύση για τον τερματισμό των περιπετειών του Πινόκιο είναι η υπακοή στον πατέρα του.	Η λύση για την επίτευξη της σχολικής πειθαρχίας είναι η άκριτη υπακοή σε ένα αλλότριο κανονιστικό πλαίσιο.
Το αίσιο τέλος του παραμυθιού σηματοδοτείται μόνο όταν ο Πινόκιο έρχεται ξανά κοντά στον μπαμπά του.	Η εξομάλυνση των σχολικών σχέσεων είναι εφικτή μόνο όταν ο μαθητής συμπορεύεται υπάκουα με τους φορείς της σχολικής εξουσίας.
Η Γαλάζια Νεράιδα στο τέλος μετατρέπει την ξύλινη κούκλα σε «κανονικό» άνθρωπο αναγνωρίζοντας τη μετάνοιά του.	Η επιβράβευση του μαθητή εμφανίζεται μόνο ως επακόλουθο της αβασάνιστης τήρησης των σχολικών κανόνων εκ μέρους του.
Το ξύλινο ανθρωπάκι κατορθώνει να γίνει άνθρωπος, όταν πειθαρχεί απαρέγκλιτα στους κανόνες των μεγάλων.	Ο μαθητής επιτυγχάνει να εγκολπωθεί τον κεντρικό στόχο της σχολικής αγωγής, μόνο όταν πειθαρχήσει στο κανονιστικό πλαίσιο.

Διάγραμμα 4: Σχηματική αναπαράσταση του «συνδρόμου του Πινόκιο»



Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απασχολούσε, επίσης, το είδος του εκπαιδευτικού που δείχνει να απευθύνεται το σύνολο των Ε.Κ. του δείγματος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι Ε.Κ. στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως φορέα μιας κατασταλτικής λογικής. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιστείλουν κρούσματα νεανικής παραβατικότητας ασκώντας συστηματικό κοινωνικό έλεγχο στο μαθητικό πληθυσμό. Ο έλεγχος αυτός αφορά τη στάση και συμπεριφορά, μεμονωμένες επιλογές (π.χ. εισαγωγή τροφίμων στην αίθουσα) ή επαναλαμβανόμενες πρωτοβουλίες των μαθητών που τίθενται υπό το πρίσμα της παραβίασης κανόνων του Ε.Κ. (κατοχή και χρήση κινητών τηλεφώνων, κάπνισμα κ.λπ.). Αυτό που αναμένεται να πράξει ο εκπαιδευτικός, είναι η διαρκής υπενθύμιση των απαγορεύσεων (όλα τα «μη»), ενώ είναι ποσοτικά λιγότερες οι φορές που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό περιθώρια μιας πιο τεκμηριωμένης παιδαγωγικής προσέγγισης για τη χρηστή διαχείριση των συγκρούσεων.

Διάγραμμα 5: Δεύτερη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α)



Από την έρευνα συγκεκριμένων κατηγοριών της θεματικής ανάλυσης αναδύεται και μια άλλη όψη της εκπαιδευτικής αποστολής: αυτής του σωματοφύλακα των μαθητών. Ο Ε.Κ. αναμένει ρητά από τον εκπαιδευτικό να μεριμνήσει για την ασφάλεια είτε αυτή μπορεί να υπονομευτεί εντός του σχολικού χώρου είτε ο κίνδυνος μπορεί να πλησιάσει από έξω.

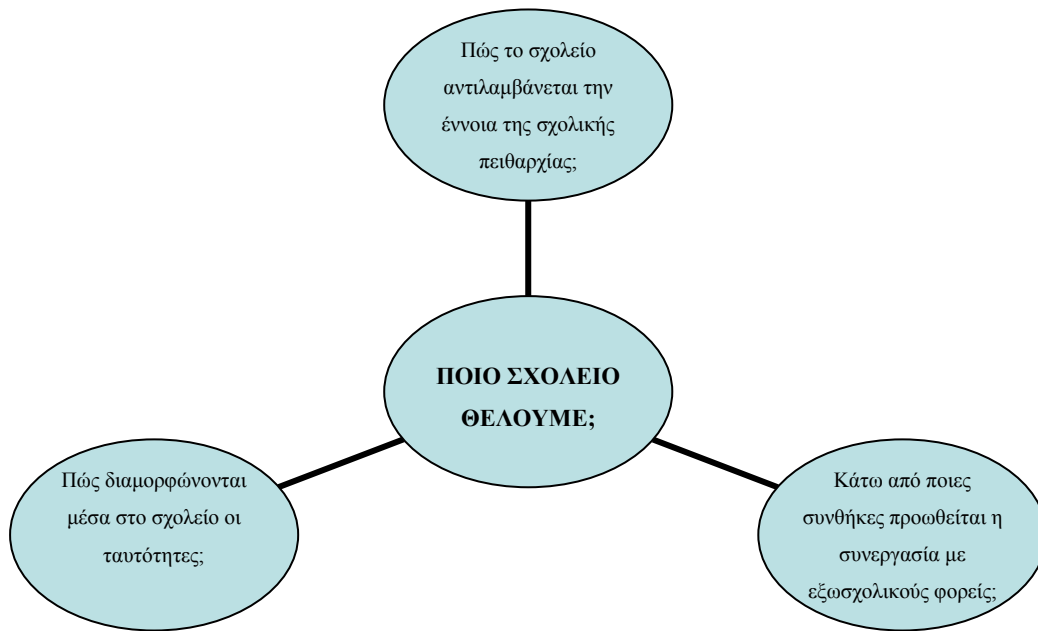
Ο συγκαλυμμένος αυτός πατερναλισμός αποκτά κατά την ώρα του μαθήματος την ιερότητα της αυθεντίας. Η διδασκαλική εξουσία εκτείνεται εκεί από ζητήματα χωροταξικής διευθέτησης μέχρι ζητήματα ελέγχου των σωμάτων, μετακίνησης ή μη των μαθητών και της πειθαρχημένης στάσης και συμπεριφοράς. Σε έναν αμιγώς δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης, ο εκπαιδευτικός βιώνει μέσα στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης μια ψευδαίσθηση εξουσιαστικού μεγαλείου. Ο ρόλος του ως αξιολογητή, του προσφέρει το αναγκαίο προβάδισμα, από τη θέση του οποίου μπορεί να αποδώσει θετικές ή αρνητικές κυρώσεις που θα ευθυγραμμίζουν το σύνολο της τάξης προς την κατεύθυνση του πειθαρχημένου συλλογικού σώματος.

Δεν απουσιάζουν, ωστόσο, και αναφορές που επιχειρούν να καλλιεργήσουν σε περιορισμένο όμως βαθμό τα ιδιαίτερα προσόντα του αλλά και την ευαισθησία του απέναντι σε ζητήματα κοινωνικής φύσεως, όπως η ετερότητα, η καλλιέργεια της πολιτειότητας (*citizenship*) κ.λπ. Εκεί το πορτρέτο του εκπαιδευτικού κλίνει περισσότερο προς τη δημοκρατική προοπτική, την ανάπτυξη πνεύματος ισότιμης διαβούλευσης με τους μαθητές και την ενθάρρυνση της παιδαγωγικής αυτενέργειας.

Από αυτή την άποψη τα ευρήματα χαρακτηρίζονται μάλλον ως αντιφατικά, διότι συνολικά αποδίδονται στον εκπαιδευτικό ιδιότητες και κοινωνικές νόρμες που αλληλοαναιρούνται μεταξύ τους. Είναι πιθανό τα αντικρουόμενα αυτά δεδομένα να αντικατοπτρίζουν απόψεις του εκπαιδευτικού κόσμου που δεν έχουν ακόμα αποκρυσταλλωθεί εντελώς και που ενσωματώνονται στην τελική μορφή των Ε.Κ. Εδώ, όμως, τίθεται ευλόγως το ζήτημα της εξουσίας του διευθυντή αλλά και του συλλόγου διδασκόντων, επειδή είναι επικίνδυνο ο Ε.Κ. να διολισθαίνει από το επίπεδο της αποτύπωσης των θεσμικών επιταγών κειμένων της ευρωπαϊκής και της εγχώριας νομοθεσίας σε αυτό του προσωπικού μανιφέστου. Ούτε μπορεί ο υποκειμενισμός να χρησιμεύει ως άλλοθι για την υπέρβαση των θεσμικών υποχρεώσεων του σχολείου.

Τέλος, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε και το είδος του σχολείου που σκιαγραφείται μέσα από τους Ε.Κ. Η απόκριση στην ερευνητική αυτή πρόκληση είναι ότι μάλλον το σύγχρονο ελληνικό σχολείο εμφανίζεται να εμφορείται από ένα αδιέξοδο συχνά άγχος γύρω από το ζήτημα της πειθαρχίας. Η μεγαλύτερη έκταση των κειμένων των Ε.Κ. που αναλύθηκαν, αναλώνονται στην επεξεργασία του φλέγοντος αυτού θέματος. Στους στόχους του Ε.Κ. υποτίθεται ότι εμπλέκονται και άλλα ζητήματα σχετικά π.χ. με την ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας, την προώθηση του συλλογικού πνεύματος ή τη διευκόλυνση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Χωρίς να εξορίζονται οριστικά τα ζητήματα αυτά από την ατζέντα των Ε.Κ., δεν παύουν, ωστόσο, να κινούνται στην περιφέρεια του σχολικού ενδιαφέροντος.

Διάγραμμα 6: Τρίτη εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (α)



Διότι το σχολείο δείχνει να το απασχολεί εντόνως και κάποτε μονομερώς η εξασφάλιση της πειθαρχίας. Ένα διάχυτο αίτημα για ισοπεδωτική ομοιομορφία, μια εναγώνια πάλη ανάμεσα στον κανονισμό και τη νεανική ψυχή για πρόκληση της επιθυμητής συμπεριφοράς, μια και μόνο απάντηση στα ερωτήματα που γεννά η διεπαφή μεταξύ ανθρώπων, μια αξιωματική επιταγή για αυτο-πειθαρχηση και η ακατανίκητη αίσθηση ότι όλοι και όλα παρακολουθούνται και κρίνονται μέσα από ένα φίλτρο αξιολόγησης της συμπεριφοράς, η οποία μετουσιώνεται με την αποφοίτηση σε μια μονολεκτική απόφαση ενός επιθέτου στον υπερθετικό βαθμό («διαγωγή κοσμιωτάτη»). Πίσω από όλη αυτή την ιδεολογική εκστρατεία κατίσχυσης των δυνάμεων που συντείνουν στη σχολική πειθαρχία, βρίσκεται καμουφλαρισμένη η ερευνητικά επιβεβαιωμένη αυταπάτη πως η πειθαρχία αποτελεί τη βέβαιη απάντηση για όλα σχεδόν τα ακανθώδη ζητήματα της σχολικής ζωής, κάτι σαν το άγιο δισκοπότηρο της εκπαίδευσης (Σολομών, 1992). Είναι, όμως, ερευνητικά διαπιστωμένο (Backman & Trafford, 2006) ότι η συγκεντρωτική λογική επιδίωξης

της πειθαρχίας ούτε τις συγκρούσεις καταφέρνει μακροπρόθεσμα να αποσοβήσει ούτε την ανταγωνιστικότητα της σχολικής μονάδας να βελτιώσει.

Στο σχολείο αυτό οι ρόλοι ανατίθενται στα πλαίσια μιας κανονιστικής υποχρέωσης και οι ταυτότητες που συγκροτούνται, εμπεριέχουν μια σαφή δεοντολογική πρόθεση, γι' αυτό και δεν πετυχαίνουν να τους εσωτερικεύσουν τα υποκείμενα ως προσωπική κατάκτηση. Στο σχολείο αυτό η πρακτική της αξιολόγησης δεν ενσαρκώνεται ατόφια, καθώς κάποτε εμπλέκεται με την αντίστοιχη του ελέγχου. Στο σχολείο αυτό η οικογένεια γίνεται δεκτή ως συνέταιρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά την ίδια στιγμή και ως μέσο ενίσχυσης της σχολικής πειθαρχίας. Αναγνωρίζεται πάντως ότι μέσω της οικογένειας η επίλυση των συγκρούσεων διευθετείται αποτελεσματικότερα κι αυτό το στοιχείο αποτελεί ισχυρή ένδειξη της επιθυμίας για υπέρβαση της ενδοσχολικής εσωστρέφειας. Στο σχολείο αυτό αναγνωρίζεται γενικόλογα το δικαίωμα στην ετερότητα αλλά οι κανόνες στην πράξη διαπραγματεύονται μόνο την περίπτωση της θρησκευτικής απόκλισης – απομένει να απαντηθεί αν το εύρημα αποτελεί απολειφάδι ισχυρής θρησκευτικής ταυτότητας ή σποραδικό σύμπτωμα «ταυτοτικής ανασφάλειας». Στο σχολείο αυτό η ευόδωση του στόχου της σωματικής και ψυχικής προστασίας των μαθητών απορρέει περισσότερο ως αποτέλεσμα πειθάρχησης σε εντολές και λιγότερο ως προϊόν προσωπικής επίγνωσης των κινδύνων και ανάπτυξης αισθήματος αυτοπροστασίας. Στο σχολείο αυτό η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί διακηρυγμένο στόχο που οι Ε.Κ. απλώς επαναλαμβάνουν σε επίπεδο κοινωνικής προσδοκίας. Στο σχολείο αυτό, τέλος, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη συχνότερα προβάλλονται ως υποχρέωση, ως καθήκον που απορρέει από τη μαθητική ιδιότητα παρά ως ενσυνείδητη επιλογή με στόχο την εξομάλυνση των διαφορών και τη βελτίωση των σχέσεων.

Στο πλαίσιο ενός αυστηρά οριοθετημένου σχολικού χώρου και χρόνου το ίδιο αυτό σχολείο καλείται να αναπτύξει σχέσεις αλληλεπίδρασης με φορείς της τοπικής κοινωνίας, να συνεργαστεί μαζί τους, να τους καταστήσει ισότιμους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκεί ακριβώς είναι που έρχονται στην επιφάνεια οι όποιες εσωτερικές αντιφάσεις είναι σε θέση να δυναμιτίσουν το δημοκρατικό άνοιγμα που επιχειρείται. Γιατί είναι δύσκολο εγχείρημα η δημοκρατική συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, όταν οι δημοκρατικές πρακτικές μέσα στο σχολείο είτε αθετούνται είτε παρακάμπτονται μπροστά στην επιδίωξη για πειθαρχία.

Διάγραμμα 7: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (β)



Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο κατά πόσο προσφέρεται ή όχι η δυνατότητα μέσα από τον Ε.Κ. η προκαταβολικά άνιση σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (λόγω της αξιολόγησης και της βαθμολογίας) να μεταβληθεί σε σχέση εταιρικότητας και αμοιβαιότητας. Από την επεξεργασία του υλικού αλλά και τις απαντήσεις των προηγούμενων ερωτημάτων προκύπτει ότι μάλλον δυσχεραίνεται η συνολική υπόθεση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Αυτό στοιχειοθετείται εξαιτίας της απουσίας στους Ε.Κ. ρητής αναφοράς στα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία αξιολόγηση έτσι κι αλλιώς υπόκειται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από το αναμενόμενο, στην καθιερωμένη σχολική εμπειρία ή στο φίλτρο υποκειμενισμού του κάθε εκπαιδευτικού.

Η αοριστία αυτή συνδέεται και με την επικράτηση της κατακυρωτικής λογικής, με άμεσο αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τον κανόνα ως έξωθεν επιβεβλημένη αξίωση, να αρνούνται να τον εσωτερικεύσουν και να εξακολουθούν να βλέπουν τον εκπαιδευτικό από θέση αδυναμίας. Με ανάλογο τρόπο και ο

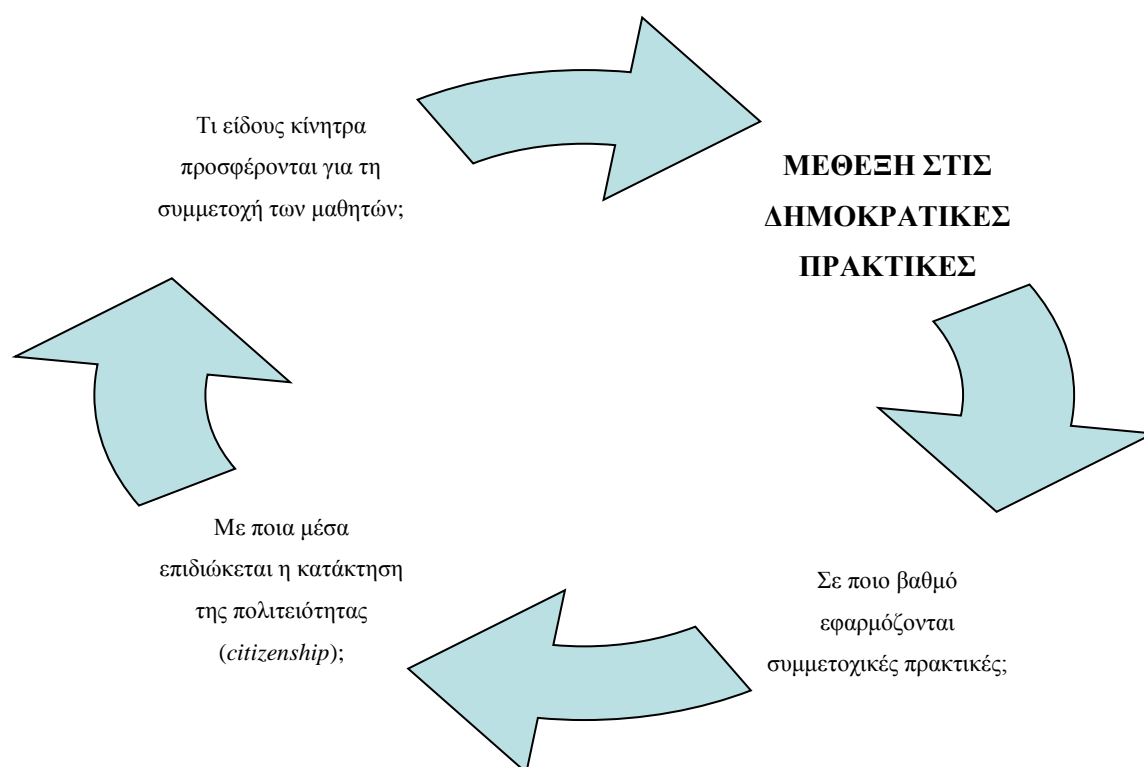
εκπαιδευτικός αναδεικνύεται μέσα από τους Ε.Κ. του δείγματος ως αδιαφιλονίκητος φορέας μιας εξουσίας εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, ο οποίος εξαιτίας της απουσίας συμμετοχικών πρακτικών με τους μαθητές αδυνατεί να υιοθετήσει τον αναστοχασμό ή να δει τον Άλλον ως φορέα αυτόνομης λειτουργίας, ως έναν ισότιμο εταίρο. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται μέσα από μια μυωπική λογική ως δυνητικός οπαδός των όσων πρεσβεύει ο Ε.Κ. ή ως δυνητικός υπονομευτής τους. Έτσι, η διαδρομή *διδάσκω-μαθαίνω* αποδειχεται μονόδρομος, χάνεται η δυνατότητα αμοιβαίας υποστήριξης και η προκαταβολική ανισοτιμία εκπαιδευτικού και μαθητή συντηρείται πλέον μεθοδικά και με προκάλυμμα τη θεσμική κατοχύρωση που προσφέρει ο Ε.Κ.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε καμία περίπτωση δε δικαιολογούν την παραμικρή έστω επιθυμία για υπέρβαση της άνισης εκπαιδευτικής σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού και μετάλλαξη της σε σχέση αμοιβαιότητας. Συστηματικά ο μαθητής αφήνεται να διαμορφώσει την ταυτότητά του μέσα από την κρίση του διδάσκοντος και ο διδάσκων καλείται απερίσπαστος να ομφαλοσκοπήσει σχετικά με τη συγκρότηση της δικής του ταυτότητας ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή αλλά και το βαθμό υπακοής του στα κελεύσματα του Ε.Κ. Χάνεται έτσι το στοίχημα για την επίτευξη μέσω της σύνταξης και λειτουργίας Ε.Κ. υψηλού βαθμού αυτοσυνειδησίας τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Και από τη στιγμή που ναυαγεί το αίτημα για αυτογνωσία απέναντι στην ισχυρή παρουσία ενός άκαμπτου ελεγκτικού μηχανισμού, η ανισότητα στη σχέση παραμένει.

Γιατί – κι εδώ εξετάζεται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα που προσφέρεται για ουσιαστική μέθεξη των μαθητών στις συμμετοχικές πρακτικές – πόσο δημοκρατικό θέλει να αποκαλείται το σχολείο εκείνο που σε επίπεδο διακηρύξεων ενσωματώνει τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην πράξη όμως τους αποκλείει συστηματικά, οι Ε.Κ. συντάσσονται ερήμην των μαθητών στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων (σε 72 Ε.Κ. από το σύνολο των 91), ενώ εξαιρετικά σπάνια, δηλώνεται ρητά η δυνατότητα αναδιαμόρφωσής του ανάλογα με τις σχολικές ανάγκες; Οι Ε.Κ. του δείγματος λίγες φορές διευκολύνουν τη μέθεξη στις δημοκρατικές διαδικασίες. Συχνότερα επιβάλλονται ως ένα γραφειοκρατικό παράγωγο στους μαθητές, χωρίς να συμβάλουν στο κρίσιμο ζήτημα της βιωματικής δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Πρόκειται για μια στρατηγική αποτυχία να ενσωματωθούν κοινωνικά οι μαθητές σε θέση ενεργού συμμετοχού της σχολικής ζωής. Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν εντοπίστηκαν αιτιολογημένες αναφορές

που να στοιχειοθετούν τον αποκλεισμό των μαθητών και την απόρριψη του συμμετοχικού μοντέλου λήψης αποφάσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η επιλογή αυτή προκύπτει μάλλον άρρητα παρά ρητά και μπορεί από αυτή την άποψη να περιληφθεί στις άτυπες μορφές κοινωνικής μάθησης που προωθεί ο εκάστοτε Ε.Κ.

Διάγραμμα 8: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (γ)

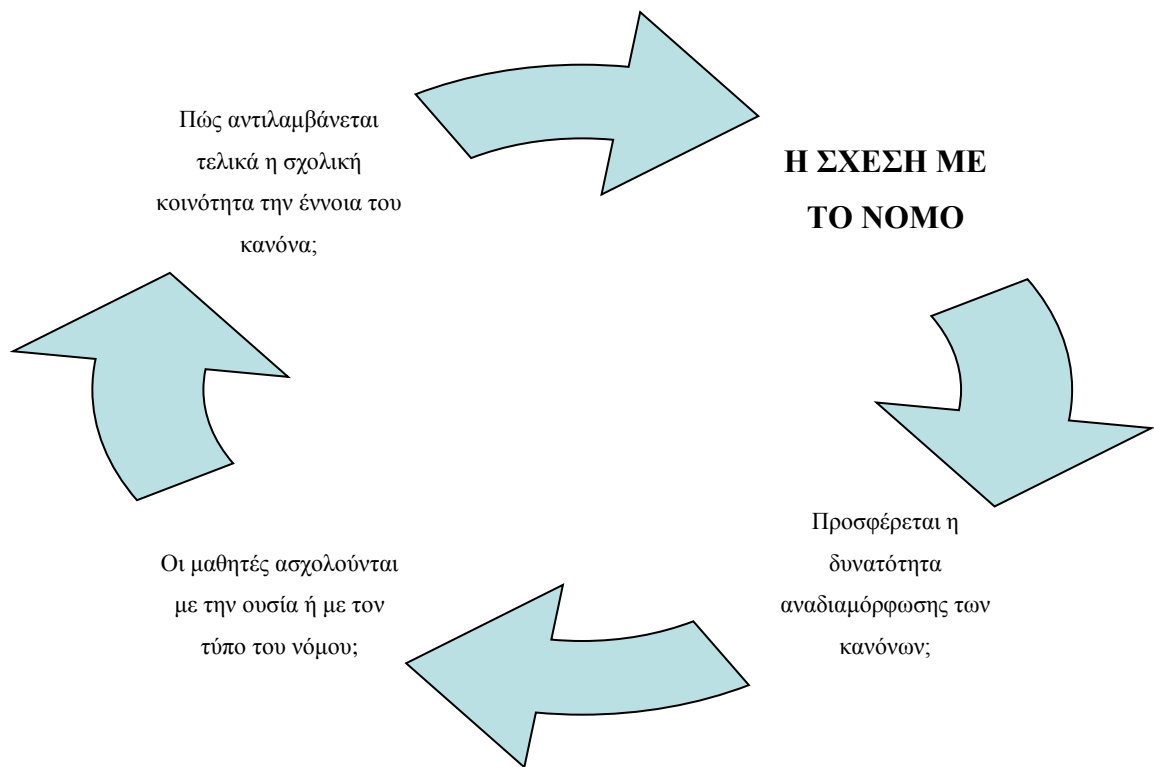


Το αποτέλεσμα είναι η έννοια της πολιτειότητας (*citizenship*) να αντιμετωπίζεται ως ένα είδος αγαθού που μεταβιβάζεται μέσω τρίτων και δεν κατακτιέται σε προσωπικό επίπεδο. Η κατάληξη αυτή χαρακτηρίζει ένα σχολείο το οποίο λαμβάνει αποφάσεις με συγκεντρωτικό τρόπο, όπου οι φορείς της σχολικής εξουσίας συμπράττουν συνήθως με διεκπεραιωτική λογική βασιζόμενοι στην αυστηρή διατύπωση κανόνων, που υπερασπίζονται μια μάλλον άκαμπτη στρατηγική στόχευση διευθέτησης των σχολικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζονται έστω

και επιλεκτικά στους μαθητές ικανότητες, συχνά ζητείται από αυτούς η καταβολή της απαιτούμενης προσπάθειας, δεν προσφέρονται όμως τα κίνητρα εκείνα που θα οδηγούσαν στην επίτευξη των στόχων της βιωματικής μέθεξης στις δημοκρατικές πρακτικές (Broadfoot, 1996). Συνεπώς, η πολιτειότητα (*citizenship*) ενθαρρύνεται με στρεβλό τρόπο, δηλαδή κυρίως μέσω εξωτερικών (π.χ. βαθμολογία) κι όχι εσωτερικών ανταμοιβών (π.χ. αναγνώριση της προσπάθειας του μαθητή) (Husen, 1992).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό φαίνεται να αθετούνται στην πράξη οι διακηρύξεις οι σχετικές με τη συλλογική διαπραγμάτευση των σχολικών θεσμών. Αυτό τεκμαίρεται, επειδή η διαδικασία σύνταξης των Ε.Κ. περιγράφεται ρητά ως αποτέλεσμα διαβούλευσης των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ποσοστό κατά πολύ μικρότερο από το μισό του συνολικού δείγματος (19 Ε.Κ.). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις ο Ε.Κ. είτε δε δηλώνει τις διαδικασίες σύνταξής του είτε επιβεβαιώνεται ερευνητικά ότι παράγεται από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή και απευθύνεται έτοιμος στη σχολική κοινότητα όχι για διαβούλευση αλλά για εφαρμογή.

Διάγραμμα 9: Εσχάρα ερμηνευτικής ανάλυσης για το ερευνητικό ερώτημα (δ)



Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το εάν τα κείμενα των Ε.Κ. ρυθμίζουν και σε ποιο βαθμό τη σχέση των ατόμων με το νόμο. Η απομάκρυνση από την αυτόβουλη θέσμιση του κανονιστικού πλαισίου της σχολικής κοινότητας και ο καταγραφόμενος αποκλεισμός των μαθητών από την ευκαιρία να διαδραματίσουν ρόλο στην υπόθεση οργάνωσης της σχολικής ζωής, προκαλεί ένα είδος θεσμικής ετερονομίας, στον αντίποδα της θεσμικής *αυτονομίας*, όπως προσδιορίστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (Καστοριάδης, 1997). Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα δείχνουν να μην αμφισβητούν τους θεσμούς και κατά συνέπεια να οδηγούνται σε θεσμική αδράνεια. Αποδέχονται να ρυθμίσουν τις σχέσεις τους μέσα από ένα προκατασκευασμένο πλαίσιο κανόνων, το οποίο όμως δεν προκύπτει ως προϊόν συλλογικής ενεργοποίησης της σχολικής κοινότητας. Το καθεστώς αυτής της ετερονομίας οφείλεται στην απουσία μιας κοινής αντίληψης για το κοινό καλό, αντίληψη που υποτίθεται ότι τοποθετείται στις θεμελιακές επιδιώξεις της σύγχρονης αγωγής. Άμεσο αποτέλεσμα της ιδεολογικής απόστασης που αναπτύσσεται μεταξύ

νόμου και υποκειμένων, είναι η αδυναμία της σχολικής κοινότητας να αναπτύξει το αναγκαίο εκείνο πλαίσιο για την αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων (Καστοριάδης, 1999).

Η κατάσταση αυτή λειτουργικής αποξένωσης των ατόμων από την έννοια του νόμου προκαλεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι ο κανόνας είναι μια ιδεολογική κατασκευή απαρασάλευτη, αμετακίνητη, σχεδόν «ιερή». Ο κανόνας ιεροποιείται και η ιεροποίηση ετούτη όχι μόνο ακυρώνει στην πράξη το σκοπό για τον οποίο συντάχθηκε ο κανόνας, αλλά επιπλέον επιφέρει ένα είδος απορρύθμισης των σχολικών σχέσεων, υπονομεύει την έννοια του δικαίου και οδηγεί σε αποσταθεροποίηση το αίσθημα αλληλεγγύης μαθητών και εκπαιδευτικών (Τσακίρη, 2010). Η εξέλιξη αυτή λίγο απέχει από την αποσάθρωση της συνολικής έννοιας του δικαίου και τη νομιμοποίηση φαινομένων παραβίασης της ισονομίας των μαθητών, όπως αυτά καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα στις περιπτώσεις άσκησης του πειθαρχικού ελέγχου από τους φορείς της σχολικής εξουσίας.

Κυρίως όμως, η ιεροποίηση του σχολικού κανόνα συρρικνώνει τις προϋποθέσεις για το μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης. Το απρόσιτο των σχολικών θεσμών και ο εξοβελισμός των μαθητών από τη διαδικασία μορφοποίησης αυτών των θεσμών, ευνοεί τη διαιώνιση του κανονιστικού status και προκαλεί μια αδυσώπητη παραμόρφωση του νοήματος ενός *κοινωνικού φαντασιακού*, όπου η συλλογική ανθρώπινη βούληση αντιμετωπίζει ως εφικτή τη δυνατότητα θεσμικής μετάλλαξης της κοινωνίας. Σε επίπεδο ερευνητικό, η ιδεολογική αυτή παραίτηση μεταφράζεται ως εξαιρετικά χαμηλή αποδοχή της ρητής δυνατότητας αναδιαμόρφωσης του εκάστοτε Ε.Κ.

Ουσιαστικά, αυτό που μάλλον συνιστά σοβαρή παιδαγωγική απώλεια στην περίπτωση των Ε.Κ. του δείγματος, είναι η αδυναμία, όπως καταγράφηκε, των μαθητών να πειραματιστούν με την αναγκαιότητα της συμβολικής ευταξίας του νόμου (Τσακίρη, 2011). Επειδή προκαλείται σύγχυση ανάμεσα στην ταυτότητα του συντάκτη και του αποδέκτη του κανόνα, οι μαθητές καλούνται να εξαντλήσουν τη δράση τους όχι με άξονα αναφοράς την ουσία του νόμου αλλά τον τύπο του. Καλούνται δηλαδή να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους αποκρινόμενοι με ένα συμβατικό «ναι» ή «όχι» απέναντι στην κανονιστική επιταγή, εκδηλώνοντας συμμόρφωση ή απόκλιση από τα οριζόμενα και αποκομίζοντας είτε τον έπαινο είτε τον ψόγο. Ατόφιος συμπεριφορισμός.

Αλλά και στις περιπτώσεις των Ε.Κ. κατά τις οποίες ο κανόνας παράγεται έπειτα από διαβούλευση μαθητών και εκπαιδευτικών (κάποτε ακόμα και με τη συμβολή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων), ρητά αναφέρεται ότι το σύνολο των μαθητών εκπροσωπείται είτε από το δεκαπενταμελές συμβούλιο είτε από τρεις το πολύ εκπροσώπους του. Οπότε, ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν πρόκειται για ενεργή εμπλοκή του συνόλου της μαθητικής κοινότητας με στόχο την επίτευξη της μαθητικής ισονομίας, ενώ υποκρύπτεται και η εύλογη γραφειοκρατική αυθαιρεσία της επιλογής μιας μαθητικής ελίτ που θα συναποφασίσει χωρίς δημόσια διαβούλευση με τους υπόλοιπους μαθητές τους όρους της ενδοσχολικής συμβίωσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει λόγος σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Το υλικό που συγκεντρώθηκε για τη συγκρότηση του δείγματος, αφορούσε 91 Ε.Κ. και κατά συνέπεια τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Παράλληλα, τα κείμενα των Ε.Κ. που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας, διέθεταν πολύ συχνά, πλούσια πυκνότητα νοημάτων και ενδέχεται κατά την ανάλυση που επιχειρήθηκε, να δόθηκε αναπόφευκτα μέσα από το υποκειμενικό φίλτρο του ερευνητή, βαρύτητα σε ορισμένα από αυτά και να περιθωριοποιήθηκαν κάποια άλλα. Επίσης, ενδέχεται ορισμένες σχολικές μονάδες από το αρχικό δείγμα (120 σχολεία) που επικαλέστηκαν ανυπαρξία Ε.Κ. (καταγράφηκαν 29 τέτοιες περιπτώσεις), να απέφυγαν την κοινοποίησή του για διάφορους λόγους.

Παρόλα αυτά η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με ένα θέμα που το χαρακτηρίζει πρωτοτυπία, καθώς επιχειρεί να αποτυπώσει μέσα από τους Ε.Κ. τη διάδραση των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της άνισης αξιολογικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, οπτική που με βάση την αναζήτηση που διενεργήθηκε, δεν έχει υιοθετηθεί ξανά ως τώρα. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα προσφέρει ενδιαφέρουσες ενδείξεις για την ιδεολογική σύνδεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο του Ε.Κ. του σχολείου και τις προσδοκίες που επενδύουν οι συντάκτες του και από αυτή την άποψη μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια ανάλογη έρευνα σε μεγαλύτερη όμως έκταση.

7.2 Συμπεράσματα

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να συνοψιστούν τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Η ερευνητική αυτή εργασία εκπονήθηκε, για να διερευνηθούν οι σχέσεις των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αποτυπώνονται μέσα από τους Ε.Κ. λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτό επιδιώχθηκε να ερευνηθεί μέσα από την ανάδειξη των προτύπων κανονιστικής ευταξίας του σύγχρονου

ελληνικού σχολείου με έμφαση στην άνιση αξιολογική σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού. Η έρευνα απευθύνθηκε σε ένα δείγμα Ε.Κ. σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ για την επεξεργασία του υλικού υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, επειδή απώτερος στόχος υπήρξε η εμβάθυνση στα κοινωνικά νοήματα σε σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες υλοποίησής τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

α) ο Ε.Κ. λειτουργίας της σχολικής μονάδας αποτελεί καταστατικό κείμενο μέσα από το οποίο ρυθμίζεται το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, με βάση το αρχικό δείγμα, τα τρία μόνο τέταρτα (3/4) των σχολείων που προσεγγίστηκαν αρχικά, διέθεταν Ε.Κ. σε λειτουργία. Αλλά και από αυτά τα σχολεία, οχτώ (8) είχαν υιοθετήσει αυτούσιο το υπουργικό έγγραφο οδηγιών σύνταξης του Ε.Κ. (εγκύκλιος οδηγία του Υπουργείου του έτους 2002 με τίτλο: «*Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων*»). Αν ληφθεί υπ' όψιν και το εύρημα ότι μόνο δεκαεννέα (19) σχολεία αναφέρουν ρητά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σύνταξη του Ε.Κ., τεκμαίρεται ότι στατιστικά η πολιτεότητα (*citizenship*) εξακολουθεί μάλλον να παραμένει ζητούμενο στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης.

β) οι μικρές στον αριθμό σχολικές μονάδες που αναζητούν έναν δημοκρατικό τρόπο επίλυσης των εσωτερικών τους συγκρούσεων, καθιστούν το μαθητή ισότιμο εταίρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας – και η ισοτιμία αυτή ξεκινά από το ύφος της διατύπωσης του κανόνα και ο αντίκτυπός της εκτείνεται ως τις καθιερωμένες πρακτικές διευθέτησης των διαφορών. Αντίθετα, όσες – και είναι οι συντριπτικά περισσότερες – υιοθετούν ένα αυταρχικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, οδηγούνται σε ένα είδος πλαστογράφησης του «*κοινωνικού συμβολαίου*» μέσα στο σχολείο διευρύνοντας το χάσμα μεταξύ των υποκειμένων που συγκροτούν το πλέγμα της εκπαιδευτικής σχέσης.

γ) αν και οι ευρωπαϊκές οδηγίες, τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε., η εγχώρια σχολική νομοθεσία και οι συναφείς υπουργικές εγκυκλίου προσδιορίζουν με σαφήνεια το πνεύμα της δέουσας μορφής της εκπαιδευτικής σχέσης, ωστόσο έρχεται στην επιφάνεια μέσα από την εξέταση του δείγματος μια ευρεία ποικιλία ιδεολογικών τοποθετήσεων σχετικά με τη διαχείριση της σχέσης αυτής. Συνεπώς, προκύπτει ως εύλογο το συμπέρασμα ότι ανεξάρτητα από τη θεσμική όψη του εκπαιδευτικού φαινομένου και την οργανωτική εκδοχή κάθε σχολικής μονάδας, υπεισέρχονται – ως σημαντική παράμετρος που διαμορφώνει καθοριστικά την εικόνα ενός Ε.Κ. – οι

υποκειμενικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και τις προκλήσεις της σύμφωνα με τις προσωπικές τους αρχές και αξίες.

δ) μέσα από την ανάδειξη των παραβατικών συμπεριφορών για τις οποίες επιβάλλεται τιμωρητική κύρωση, ήρθε στην επιφάνεια το πλέγμα των πραγματικών προβλημάτων που για το σημερινό ελληνικό σχολείο στοιχειοθετούν εστία δυνητικών συγκρούσεων. Εκεί προσφέρθηκε η δυνατότητα να παρακολουθηθεί ο τρόπος επίλυσής τους, οι διαδρομές της εξουσίας από τον πομπό στο δέκτη αλλά και να διατυπωθούν βάσιμες εικασίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμοζόμενης πρακτικής.

ε) η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και η οριστική ποσοτικοποίηση των δεδομένων αποκάλυψε τις κοινωνικές συνδηλώσεις που έχουν ενσωματωθεί στο θεσμικό πρόταγμα για σχολική πειθαρχία. Αποκάλυψε, επίσης, τους μηχανισμούς που έχουν τεθεί στην υπηρεσία επίτευξης της πειθαρχίας, την εκμετάλλευση του σχολικού χώρου και χρόνου αλλά και τον τυπολατρικό τρόπο διαμοιρασμού των ρόλων και απόκτησης κοινωνικών ταυτοτήτων από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αναδύθηκε, έτσι, η έννοια της πειθαρχίας (*discipline*) στο σχολείο όχι ως συλλογικό αίτημα υπό διαπραγμάτευση αλλά ως εργαλείο αυστηρού και μονομερούς κοινωνικού ελέγχου που τείνει να περιορίσει σημαντικά την αυτονομία των υποκειμένων.

7.3 Προτάσεις

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από σχολεία, από όσους κατέχουν θέσεις ευθύνης και γενικότερα από όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα μάλιστα αν συνδυαστούν με ανάλογες έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας. Ταυτόχρονα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως έναυσμα για τη διεξαγωγή νέων ερευνών και τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ευρύτερου ενδιαφέροντος. Ενδεικτικά, παρατίθενται μερικά ζητήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω:

- α) διερεύνηση των αιτίων παραμέλησης σύνταξης και λειτουργίας Ε.Κ. σε ορισμένες σχολικές μονάδες,
- β) διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης του περιεχομένου των Ε.Κ. από σχολείο σε σχολείο (π.χ. ΓΕ.Λ.-ΕΠΑ.Λ. ή ομοιογενείς σχολικές μονάδες αστικών και μη περιοχών κ.ο.κ.) και από βαθμίδα σε βαθμίδα (Λύκειο-Γυμνάσιο),
- γ) διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τη σχέση τους με το νόμο,

δ) διερεύνηση των κανονιστικών μεταβολών που ενδεχομένως θα επιφέρει από το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015 η εφαρμογή σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), στα πλαίσια της οποίας η σύνταξη και λειτουργία Ε.Κ. βρίσκεται ενσωματωμένη στους υπό αξιολόγηση δείκτες (υπ' αριθμ. 30972/Γ1/05-03-2013 Υ.Α. σύμφωνα με το ΦΕΚ 614 Β'/15-03-2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα: Παρατηρητής

- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). *L' évaluation comme interprétation*, Pour, 107 : 120-127
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *Fondements de l' évaluation et démarche critique*, AECSE, No 6, 3-11
- Ardoino, J. (1993). *Evaluer contrôler in Se Former + Pratiques et apprentissages de l'Education*, (Τσακίρη Δ. μτφ.) No 28, p.1-7
- Arnot, M. & Dillabough, J. A. (eds.) (2000). *Challenging Democracy: international perspectives on gender education and citizenship*, London: RoutledgeFalmer
- Arvind, G. (2009). *Local Democracy, Rural Community and Participatory School Governance*, Journal of Research in Rural Education, v. 24 (2)
- Backman, E. & Trafford, B. (2006). *Democratic Governance of Schools, European Year of Citizenship through Education-Learning and Living Democracy*, Council of Europe, Strasbourg
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Routledge & Keagan Paul, London
- Bernstein, B. (1976). «*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*». In: Young M.F.D. (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier McMillan, London
- Bonniol, J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα αξιολόγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bossert, S. (1979). *Tasks and social relationships in classrooms : a study of instructional organization and its consequences*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, J.E. (1976). «*Systems of education and systems of thought*». In: Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier McMillan, London
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, M., Ondrackova, J.,..., & Suslova, O. (2010). *Compass, Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Εργαλεία για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, ΑΡΣΙΣ, Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society: a sociological analysis*, Buckingham, Open University Press
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher- student relationships*, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston Ink

- Bywater, I. (1894). *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Οξφόρδη: Clarendon Press. Ανατ. 1962
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο
- Cothran, D. & Ennis, C. (1997). *Students and teachers' perceptions of conflict and power*, *Teaching and Teacher Education*, 13, 541-553
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1-28
- Douet, M. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*, μτφρ. Λ. Θεοδωρακόπουλος, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Dowd, J. (1963). *Control in Human Societies*, New York
- Dreikurs, R. (1976). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Μτφρ. Μ. Γραμμένου & Α. Κοντοσιάνου, Γλάρος
- Duke, D.L. (1979). *Classroom Management*, University of Chicago Press, NSSE
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Μτφρ. Μ. Λώμη, Σαββάλας, Αθήνα
- Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία – Η γέννηση της φυλακής*. Μτφρ. Κ Χαζηδήμου, Ι. Ράλλη, Αθήνα: Ράππα
- Freud, S. (2011). *Ο Πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, Αθήνα: Νίκας
- Gollob, R. & Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights, Lessons sequences for primary schools*, Council of Europe Publishing
- Gollob, R. & Krapf, P. (2008). *Teaching Democracy, A collection of models for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe Publishing
- Gollob, R. & Weidinger, W. (2010). *Growing up in Democracy, Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights*, Council of Europe Publishing
- Gollob, R., Huddleston, T., Krapf, P., Rowe, D. & Taelman, W. (2008). *Living in Democracy, Lesson plans for lower secondary level*, Council of Europe Publishing

- Gollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O. & Weidinger, W. (2010). *Educating for Democracy, Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe Publishing
- Gould, J. (2003). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*, Carnegie Corporation of New York & Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. Retrieved from <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf> (20-01-2014)
- Halsted, J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: values in action*, London: Routledge
- Hamre, B. & Pianta, R. (2006). *Student-Teacher relationships*, University of Virginia. Retrieved from: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf> (30-11-2013)
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal relations and education*, Routledge and Kegan Paul, London
- Howard, R. & Kenny, R. (1992). *Education for Democracy: Promoting citizenship and critical reasoning through school governance*. In: Carrod, A. (1992) *Learning for life: Moral Education Theory and Practice*, Praeger Publishing
- Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Προτάσεις
- Jamieson, D. & Thomas, K. (1974). *Power and conflict in the student-teacher relationship*, *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 10, 3. Retrieved from: http://neves.paginas.sapo.pt/Jamieson_Thomas_esquema_conflito.pdf (02-11-2013)
- Jones, H.S. & Powell, J.E. (1942). *Thucydides Historiae, I-II*. Οξφόρδη: Clarendon Press. Ανατ. 1967-70
- Kohlberg, L. (1976). «*Moral stages and moralization*». In: T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior*, New York
- Kohlberg, L. (1976). «*The moral atmosphere of the school*». In: D. Purpel and K. Ryan (eds) *Moral Education*. Berkeley, Cal.: McCutchan

- Kounin, G.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*, Holt, New York
- Krapf, P. (2010). *Taking part in Democracy, Lesson plans for upper secondary level*, Council of Europe Publishing
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*, London: Sage
- Lockyer, A. & Crick, B. (eds.) (2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*, Aldershot: Ashgate
- Mayer, J. (2007). *Creative a safe and welcoming school*, International Academy of Education, IBE, UNESCO, Educational Practices Series, No 16
- McCormack, S. (1987). *Assertive Discipline: What do we really know?* San Diego Country Office of Education, San Diego, CA
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social Behaviorist*, Works of George Herbert Mead , v. 1
- Morris-Rothschild, B. & Brassard, M. (2006). *Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy*, Journal of School Psychology, v. 44, 105-121
- Office for Democratic Institutions and Human Rights (2009). *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*, Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/HRECOMPENDIU_MGOODPRACTICES_rev251109_en.pdf (19-12-2013)
- Parker, C. & Bickmore, K. (2012). *Conflict management and dialogue with diverse students: Novice teacher's approaches and concerns*, Journal of teaching and learning, v. 8, 2, 47-64
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*, Glencoe: The Free Press
- Piaget, J. (1960). «*The general problem of psychological development*». In: J.M. Tanner (ed.), *Discussion on child development*, New York: International University Press
- Pickering, W. S. F. (ed.) (2006). *Durkheim: essays on morals and education*, London: Routledge

- Postic, M. (1995). *Η Μορφωτική Σχέση*. Μτφρ. Δ. Χ. Τουλούπης, Αθήνα: Gutenberg
- Ramani, K. & Zhimin, L. (2010). *A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools: a case of Nairobi province, Kenya*, Educational Research and Reviews, v. 5 (5), 242-256
- Rousmaniere, K., Dehli K. & Coninck-Smith, N. (1997). *Discipline, moral regulation, and schooling*, London: Garland
- Satu, E., Kaariainen, M., Kanste, O., Polkki, T., Utriainen, K. & Kyngas, H. (2014). *Qualitative Content Analysis: A focus on trustworthiness*, Sage Open, 1-10
- Sava, F. (2002). *Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model*, Teaching and Teacher Education, v. 18, 1007-1021
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring-A Systemic Approach*, Tokyo: Swets & Zeitlinger
- Smit, M.H. & Oosthuizen, I.J. (2011) *Improving school governance through participative democracy and the law*, South Africa Journal of Education, v. 31, 55-73
- Smith, C.W. & Cumming, J. (eds) (2009). *Educational assessment in the 21st century, connecting theory and practice*, New York: Springer
- Terraseca, M., Sousa, A. & Coelho, C. (2009). *Contributing for an innovative school assessment: the school auto-evaluation*, 35th International Association for Educational Evaluation Annual Conference Evaluation for a Creative World, Australia. Retrieved from: http://www.iaea.info/documents/paper_4d73c72.pdf (09-01-2014)
- Tsakiris, D. (1994). Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο PARIS VIII Vincennes à Saint-Denis στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Jacques ARDOINO. Θέμα του Διδακτορικού: «Εξέταση και βαθμολογία των γνώσεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: η φαντασική διάσταση ενός αναγκαίου κακού»
- Wyatt-Smith, C. & Cumming, J. (Eds.) (2009). *Educational Assessment in the 21st Century-Connecting theory and practice*, New York: Springer

- Young, M.F.D. (1976). «*Knowledge and Control*». In: Young M.F.D. (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier McMillan, London
- Zhao, Y. (2007). *Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspective*, *Intercultural Communications Studies*, v. 16, 1, 129-136
- Zigler, R. (1998). «*The four domains of moral education*», *The Journal of Moral Education*, vol. 27 (1)

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Αβδελά, Ε. (2013). «*Νέοι εν κινδύνω*»: επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο, Αθήνα: Πόλις
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην
- Αλατζόγλου, Κ. (2012, Μάιος). *Ο Καστοριάδης και η ελληνική ιδιαιτερότητα*. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο για τον Κορνήλιο Καστοριάδη στο Ιωνικό Κέντρο, Πλάκα
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Αναστασιάδη, Β. (1995). *Η τιμωρία και ο τρόπος επιβολής της*, Νέα Παιδεία, τευχ. 76, σελ. 28-43
- Ανδρεαδάκης, Μ. & Βαμβούκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*, Αθήνα: Ατραπός
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνη
- Βαμβούκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Βασιλακάκης, Σ. (1995). *Η οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και η συμπεριφορά των μαθητών*, Νέα Παιδεία, τευχ. 14
- Βουλή των Ελλήνων (2010). *Σύνταγμα της Ελλάδος*, όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων

- Γαρόζη, Β. (2012). *Η ευταξία μέσα στη σχολική οργάνωση: διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών της περιφέρειας Αττικής*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
- Γιαννάκος, Ι. & Ζήση, Α. (2008). *Εκπαιδευτική νομοθεσία, για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Δήμου, Γ. Η. (1996). *Απόκλιση – στιγματισμός*, Αθήνα: Gutenberg
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση, Μια Λευκή Βίβλος*, COM, (2001) 428, Βρυξέλλες, 25.07.2001
- Ζαφειριάδης, Κ. & Σουσαμίδου Καραμπέρη, Α. (2004). *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Μια ιστορική-κριτική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Καναβάκη, Μ. (1991). *Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ως κοινωνικό φαινόμενο και η κατανόησή της από τη σκοπιά της κοινωνικής παιδαγωγικής*, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 39/4, σελ. 117-135
- Καστοριάδης, Κ. (1997). *Παγκόσμια δημοκρατική αναγέννηση ή κάποια εφιαλτική ουτοπία* (μτφ. Τ. Παπαδοπούλου). Εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 30-12-1997
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*, Αθήνα: Ύψιλον / Βιβλία
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Αθήνα: Ύψιλον / Βιβλία
- Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Κέδρος
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κάτσικας, Χ. (1996). *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία- τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής...*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Καψάλης, Α. Γ. (1993). *Η μαθητική επιθετικότητα: ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο*, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 31-32, σελ. 74
- Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση περιεχομένου: εξέλιξη, τεχνικές και εφαρμογές της μεθόδου στη μελέτη της επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (15^η εκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυρίδης, Α. Γ. (1995). *Η εκπαιδευτική διαδικασία ως κοινωνική διάδραση και ο ρόλος της χωροταξικής διάρθρωσης ως προς τη διαμόρφωση και την αποτελεσματικότητά της*, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 39-40
- Κυρίδης, Ι. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο – θεωρία και έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδης, Η. (1999). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία - ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική: οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Αθήνα: Έλλην
- *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη
- Λύτρα, Π. (1983). *Κοινωνιολογικές και ψυχολογικές παράμετροι της διαχρονικής εξέλιξης της έννοιας της πειθαρχίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 13, σελ. 42-46
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης – Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη – χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Η κατανομή του σχολικού χώρου ως δείκτης αυταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 14
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα: Κριτική

- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη
- Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και γραφειοκρατία*, (μτφρ. Σοφούλη, Ε., επιμ. Μακρυδημήτρη Α.), Αθήνα: Μαθιουδάκι / Π. Ανδρονόπουλου
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπερερής, Π. & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη : ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στην σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας – Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ-Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα: Γ. Μπένος
- Μυλωνά, Λ. (1982). *Πειθαρχία και ποινές: μία δύσκολη ισορροπία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 8, σελ. 92-94
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Οικονόμου, Γ. (2011). *Η άμεση δημοκρατία και οι προϋποθέσεις της. Στο Μελέτες για τον Κορνήλιο Καστοριάδη – Η γένεση της δημοκρατίας και η σημερινή κρίση*, Επιμ. Γ. Οικονόμου. Αθήνα: Ευρασία: 59-98
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). *Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων*. Επιστήμες της Αγωγής, (4)
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω

- Πηγιάκη, Π. (1997). *Η απειθαρχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφές – αίτια – αντιμετώπιση*. Στο Εταιρεία Παιδαγωγικών Σπουδών Κομοτηνής, *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Πρακτικά 2^{ου} Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Κομοτηνή
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Σαΐτη, Α. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, ΕΚΠΑ, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο: <http://hdl.handle.net/10795/1099> (03-03-2014)
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., Ψαρρή, Κ. (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*, Νέα Παιδεία, τευχ. 79
- Σάκκουλας, Α. (εκδ.) (2002). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου, Αθήνα-Κομοτηνή
- Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ.) (1994). *Πειθαρχία και γνώση*, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο- μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σολομών, Ι. (1993). *Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης*. Στο Χιωτάακης, Σ.: *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, 2004, Αθήνα: Γρηγόρης (σελ.167)
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Στολίγκας, Σ. (2008). *Η έννοια της Δημοκρατίας στον φιλοσοφικό στοχασμό του Κορνήλιου Καστοριάδη*. Ανακτήθηκε από: http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/stoligas_kastoriadis.pdf (17-03-2014)
- Συγκολλίτου, Ε., Κυρίδης, Α. (1999). *Σχολικός χώρος – Η χρήση του ως μέσο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 48-49: 81-96

- Συνήγορος του παιδιού (2008). *Προτάσεις για ένα σχολείο που μας σέβεται και μας υπολογίζει*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/downloads/synopsi-protaseon-mathiton-sto-synigoro-oktobris-2008> (15-10-2013)
- Συνήγορος του παιδιού (2009). *Ο ρόλος των μαθητών στη σύνταξη και εφαρμογή Σχολικών Κανονισμών*, Ανοιχτή Συζήτηση. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/downloads/protaseis-mathiton-stin-anoichti-syzitisi-sti-thes-ki-martis-2009> (15-10-2013)
- Συνήγορος του παιδιού (2009). *Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατική Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Α.Π. 266/20-10-2009. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr/downloads/keimeno-paratiriseon-gia-scholikoysoy-kanonismoys-pros-yπουργείο-paideias> (15-10-2013)
- Τσακίρη, Δ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – ερευνητικές διαπιστώσεις και πρακτικές*, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα
- Τσακίρη, Δ. (2010). *Κανονιστική ευταξία και παιδαγωγικές πρακτικές στον σχολικό θεσμό*. Στο: Κουλαϊδής Β. & Τσατσαρώνη Α. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 225-269), Αθήνα: Μεταίχιμο
- Τσακίρη, Δ. (2011). *Δημοκρατία, νόμος, παιδεία: Η συμβολή της καστοριαδικής σκέψης στη διαύγηση της δημοκρατικής πρακτικής*. Στο *Μελέτες για τον Κορνήλιο Καστοριάδη – Η γένεση της δημοκρατίας και η σημερινή κρίση*, Επιμ. Γ. Οικονόμου. Αθήνα: Ευρασία: 233-249
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσατσαρώνη, Α. (2005). *Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές*. Στο Μπαγάκης Γ. *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Διάδραση
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας-«Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Καστανιώτης

- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Βασικό Πλαίσιο*, τ. I
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διαδικασίες αξιολόγησης*, τ. II
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης*, τ. III
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα*, τ. IV
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού & Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα – Σχέδια Εκθέσεων*, τ. V
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1991). *Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ. 14-15, σελ. 105-143
- Χιωτάκης, Σ. (επιμ.) (2004). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο: επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Χρήστου, Τ. (1988). *Το σχολείο σα χώρος ή πώς η τάξη του χώρου, κρύβει μια τάξη πραγμάτων*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τευχ. 3-4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Δείγμα Ε.Κ.

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ

Το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό και για να λειτουργήσει αποδοτικά, χρειάζεται όσο το δυνατόν αρμονικότερη συνεργασία μαθητών, γονέων και

καθηγητών.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι ανάγκη να τηρείται ο παρακάτω κανονισμός, ο οποίος συντάχθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με το 15μελές Μαθητικό Συμβούλιο και το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, λαμβάνοντας υπόψη τον προορισμό του σχολείου και το ρόλο του μέσα στη κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. Λειτουργία.

Το σχολείο μας αρχίζει τη λειτουργία του στις 08:15 π.μ. με σύνταξη και προσευχή και συμπληρώνει τις 7 διδακτικές ώρες λειτουργίας του στις 14:05μ.μ.

Οι καθηγητές δεν επιτρέπεται να παρκάρουν τα αυτοκίνητά τους μπροστά στην κύρια είσοδο του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της πρωινής προσέλευσης οι μαθητές δεν επιτρέπεται να μένουν συγκεντρωμένοι έξω από τις εισόδους του σχολείου ή στους γύρω δρόμους.

Επίσης απαγορεύεται να αφήνουν μοτοποδήλατα στις εισόδους του σχολείου εξ αιτίας κινδύνων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια εκκένωσης του σχολείου.

Οι εφημερεύοντες εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται στη θέση τους στις 8.05 π.μ.

Όλοι οι μαθητές και οι διδάσκοντες καθηγητές της 1^{ης} ώρας του ωρολογίου προγράμματος οφείλουν να παρευρίσκονται στη σύνταξη και προσευχή, που γίνεται στο προαύλιο του σχολείου. Οι μαθητές που δε θα βρίσκονται στην πρωινή σύνταξη, δε θα γίνονται δεκτοί από τον καθηγητή της πρώτης ώρας, με αποτέλεσμα να χρεώνονται με αδικαιολόγητη απουσία.

Η ώρα του μαθήματος πρέπει να γίνεται σεβαστή από όλους. Αυτό σημαίνει ότι οι τάξεις που κάνουν μάθημα, δεν πρέπει να ενοχλούνται από άλλους μαθητές, οι οποίοι είτε έχουν κενό, είτε ασχολούνται με άλλες εκδηλώσεις.

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας των μαθημάτων είναι δικαίωμα και υποχρέωση των μαθητών-τριών. Δεν είναι δυνατόν να παρατηρούνται επιλεκτικές απουσίες κατά τη διάρκεια του ημερησίου προγράμματος, ανάλογα με την επιθυμία ή τη θέληση των μαθητών, χωρίς άδεια από το Δ/ντή του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ο εφημερεύων καθηγητής δεν επιτρέπει:

1. Την έξοδο μαθητών από το Σχολείο χωρίς άδεια από τη Διεύθυνση. Οι μαθητές που θα απομακρύνονται από το χώρο του σχολείου, θα τιμωρούνται.

2. Την είσοδο και παραμονή στο χώρο του σχολείου οποιουδήποτε δεν ανήκει στη σχολική κοινότητα. Παρόλα αυτά, αν κάποιος επιθυμεί να επικοινωνήσει με μαθητή του σχολείου, οφείλει να απευθυνθεί στη Διεύθυνση και ο μαθητής θα ειδοποιηθεί μετά από εντολή του διευθυντή.

Οι μαθητές οφείλουν να διατηρούν καθαρούς τους χώρους του σχολείου, για λόγους υγιεινής, καλαισθησίας και προστασίας του περιβάλλοντος, πολιτισμού.

Δεν επιτρέπεται να μεταφέρουν τρόφιμα ή αναψυκτικά στις αίθουσες.

Τέλος, δεν επιτρέπεται η παραμονή των μαθητών στο χώρο του γραφείου των καθηγητών χωρίς πρόσκληση από εκείνους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι Ι . Αρμοδιότητες των Οργάνων Διοίκησης

Οι μαθητές του σχολείου είναι υποχρεωμένοι για οποιοδήποτε πρόβλημα να απευθύνονται ιεραρχικά, πρώτα στον **υπεύθυνο τμήματος εκπαιδευτικό** και εφόσον αυτός κρίνει σκόπιμο, μαζί στον διευθυντή.

Εάν επιθυμούν να απευθυνθούν στον σύλλογο των καθηγητών, το **5μελές συμβούλιο του τμήματος** συντάσσει έγγραφο, το οποίο παραδίδει στο διευθυντή, ο οποίος το εισάγει, αναλόγως του θέματος ή στο **συμβούλιο τμήματος** (διδάσκοντες καθηγητές στο συγκεκριμένο τμήμα) ή στο **σύλλογο των διδασκόντων**.

Παρεπιπτόντως να αναφερθεί ότι το 5μελές συμβούλιο τάξης αντιπροσωπεύει τους μαθητές του τμήματος στη διεκδίκηση οποιουδήποτε αιτήματος. Για θέματα που αφορούν όλο το σχολείο οι μαθητές αντιπροσωπεύονται από το **15μελές συμβούλιο** του σχολείου.

Τα όργανα των μαθητών εκλέγονται μέσα από δημοκρατικές και αδιάβλητες διαδικασίες, όπως ορίζει ο νόμος. Ο καθηγητής υπεύθυνος του τμήματος και των μαθητικών κοινοτήτων ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και έχει μόνο συμβουλευτικό ρόλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι Ι Ι . Συνεργασία της Σχολικής Κοινότητας

Το σχολείο θεωρεί πρωταρχικό στόχο του την καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων-κηδεμόνων του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας συγκροτείται το **Σχολικό Συμβούλιο** από το σύλλογο των διδασκόντων, τους τρεις (3) εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη

σχολική επιτροπή.

Το Σχολικό Συμβούλιο συνεδριάζει υποχρεωτικά δύο (2) φορές το χρόνο (αρχή και τέλος του σχολικού έτους) και εκτάκτως όποτε προκύψει ανάγκη.

Χαράζει και κρίνει την ετήσια πορεία του Σχολείου, όπως επίσης εξετάζει και αποφασίζει για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων ή την διεκδίκηση σοβαρών προβλημάτων. Βασικός κανόνας για τη σωστή συνεργασία όλων των φορέων είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας, της ελευθερίας της γνώμης, η ευπρέπεια στη συμπεριφορά, η εμφάνιση, ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και του σχολικού χώρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. Καθαριότητα του Σχολικού Χώρου.

Η Διεύθυνση του σχολείου ελέγχει την καθαριότητα των χώρων, η οποία προσφέρεται από τις καθαρίστριες του σχολείου. Οι καθαρίστριες υποχρεούνται να εκτελούν καθημερινά το έργο που τις έχει ανατεθεί:

α) σκουπίζουν, καθαρίζουν όλους τους χώρους του σχολείου εσωτερικά και εξωτερικά, τον περίβολο του σχολείου, τη βιβλιοθήκη, το γραφείο του Δ/ντή, του Υποδιευθυντή, των καθηγητών, τις τουαλέτες, τους διαδρόμους, τις αίθουσες διδασκαλίας, τις σκάλες, τους νιπτήρες, τις καρέκλες, τα θρανία, τα γραφεία και τις έδρες των καθηγητών, τα βιβλία, τους βιβλιοστάτες, τους φορειαμούς, τα τζάμια κ.λ.π.

β) Το πλύσιμο των δαπέδων με νερό γίνεται Τρίτη και Παρασκευή.

γ) Οι τουαλέτες καθαρίζονται καθημερινά και πριν από οποιαδήποτε άλλη εργασία.

Οι καθαρίστριες υπακούουν στους υπεύθυνους του Σχολείου και της Βιβλιοθήκης, των οποίων εκτελεί τις οδηγίες.

Οι μαθητές οφείλουν να φροντίζουν για τη διατήρηση της καθαριότητας της αίθουσας στην οποία στεγάζεται το Τμήμα τους. Φθορές που παρατηρούνται στην αίθουσα και δεν είναι ευθύνη των μαθητών του Τμήματος δηλώνονται στον καθηγητή της 1^{ης} ώρας από τους επιμελητές στην αρχή του ωρολογίου προγράμματος και ο καθηγητής υποχρεούται να το αναφέρει στη Διεύθυνση:

Μαθητής, ο οποίος προκαλεί **εσκεμμένη** φθορά:

1. Τιμωρείται με απόφαση του διευθυντή ή του συλλόγου διδασκόντων.
2. Ενημερώνεται ο κηδεμόνας του από τη διεύθυνση και

3. Υποχρεούται σε αποκατάσταση της φθοράς.

Σε περίπτωση που δε βρεθεί ο υπεύθυνος της φθοράς, υποχρεούται το 5μελές να αποκαταστήσει τη ζημιά με έξοδα όλων των μαθητών του Τμήματος.

Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ποιότητα του σχολικού χώρου. Οι χώροι των αιθουσών, του γυμναστηρίου, των τουαλετών και της αυλής του σχολείου πρέπει να παραμένουν καθαροί.

Ο εφημερεύων καθηγητής υποχρεούται να αναφέρει στο διευθυντή οποιαδήποτε απρεπή συμπεριφορά ή φθορά των χώρων που εποπτεύει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. Καθήκοντα Επιμελητών.

Ο υπεύθυνος καθηγητής τμήματος ορίζει δύο (2) επιμελητές ανά εβδομάδα με αλφαβητική σειρά ή ανά θρανίο. Ο κατάλογος των επιμελητών τοποθετείται στον πίνακα ανακοινώσεων του τμήματος και αντίγραφο κατατίθεται στη Διεύθυνση.

Οι επιμελητές :

1. Είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της καθαριότητας της αίθουσας στην οποία στεγάζεται το τμήμα.
2. Φροντίζουν για το καθάρισμα του πίνακα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Φροντίζουν επίσης για την ύπαρξη κιμωλίας, σπόγγου και καλαθιού στην τάξη.
3. Αναφέρουν οποιαδήποτε φθορά είτε προέρχεται από μαθητές του Τμήματος είτε από άλλους.
4. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος φροντίζουν για τον αερισμό της αίθουσας ανοίγοντας τα παράθυρα και ζητώντας από τους συμμαθητές τους να εκκενώσουν την αίθουσα. Εάν εκείνοι δε συμμορφώνονται στις υποδείξεις τους, το αναφέρουν στον εφημερεύοντα καθηγητή του ορόφου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. Καθήκοντα Απουσιολόγων.

Οι απουσιολόγοι του τμήματος ορίζονται από τον υπεύθυνο καθηγητή τμήματος με βάση τη βαθμολογία τους κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού έτους (ένας τακτικός και ένας αναπληρωματικός). Ο απουσιολόγος με την έναρξη του ωρολογίου προγράμματος παραλαμβάνει το απουσιολόγιο και το βιβλίο ύλης, καταχωρεί τις απουσίες στους απόντες συμμαθητές του στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας, είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη, τη μη αλλοίωση ή φθορά του απουσιολογίου και μετά τη λήξη των μαθημάτων παραδίδει τα βιβλία στη γραμματεία. Το απουσιολόγιο

ελέγχεται από τον καθηγητή κάθε διδακτικής ώρας, τον υπεύθυνο του τμήματος και τη διεύθυνση.

Ο απουσιολόγος επίσης, φτιάχνει το διάγραμμα της αίθουσας (πλάνο) με τη συγκεκριμένη θέση κάθε μαθητή. Αλλαγή θέσης γίνεται μόνο από τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII. Συμπεριφορά μαθητών - Έλεγχος.

Διδάσκοντες και διδασκόμενοι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις που προέρχονται από τη θέση που κατέχει ο καθένας στην κοινωνία του σχολείου.

1. Ο έλεγχος των καθηγητών γίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου σύμφωνα με τους ισχύοντες νόμους και τον κανονισμό του σχολείου.

2. Η συμπεριφορά των μαθητών ελέγχεται σύμφωνα με τους νόμους και τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, πάντα όμως με κυρίαρχο κριτήριο τις παιδαγωγικές αρχές :

α) Από τους διδάσκοντες καθηγητές, οι οποίοι έχουν δικαίωμα επιβολής τιμωρίας μιας (1) ώρας αποβολή από το μάθημα στους μαθητές που διαταράσσουν την ησυχία και το ήρεμο κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας και δεν επιτρέπουν να παραχθεί σοβαρό σχολικό έργο. Αυτοί θα προσέρχονται στο διευθυντή για ενημέρωση του ίδιου και εν συνεχεία του κηδεμόνα, και την καταγραφή της ωριαίας αποβολής στο βιβλίο των ποινών. Όσοι μαθητές επανειλημμένα διαταράσσουν το ομαλό κλίμα της τάξης, θα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες ποινές.

β) Από τα όργανα διοίκησης του σχολείου (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων).

3. Το κάπνισμα απαγορεύεται σε όλους (καθηγητές και μαθητές) σε κάθε χώρο του σχολείου.

4. Δεν επιτρέπεται η άσκηση βίας (φραστικής ή σωματικής) από μαθητές προς τους συμμαθητές τους. Στις μεταξύ τους σχέσεις είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, αναγνώριση και ανοχή του άλλου, αλληλεγγύη.

5. Οι μαθητές απαγορεύεται να έχουν στην κατοχή τους κινητά τηλέφωνα εντός του σχολικού χώρου. Στην εξαιρετική περίπτωση που μαθητής έχει στην κατοχή του κινητό τηλέφωνο, υποχρεούται να το έχει εκτός λειτουργίας και μέσα στην τσάντα του. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν το καρτοτηλέφωνο που υπάρχει στο χώρο του σχολείου και σε περιπτώσεις ανάγκης το τηλέφωνο στο γραφείο των καθηγητών.

6. Και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά την ώρα της διδασκαλίας να έχουν θέσει εκτός λειτουργίας τα κινητά τους τηλέφωνα.

7. Οι μαθητές απαγορεύεται να φέρνουν στο σχολικό χώρο έντυπα ή ηλεκτρονικά πάσης φύσεως άσεμνου περιεχομένου.

8. Η εμφάνιση των μαθητών στο σχολικό χώρο χρειάζεται να είναι κόσμια και ευπρεπής.

Γενικότερα, όλες οι αποκλίσεις των μαθητών από τους κανόνες του σχολείου, από τον οφειλόμενο σεβασμό προς τους καθηγητές τους, το συμμαθητή τους, τη σχολική περιουσία, θεωρούνται σχολικά παραπτώματα. Αυτά θα αντιμετωπίζονται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και με γνώμονα την αρχή ότι **η κατασταλτική αντιμετώπιση** αυτών των φαινομένων πρέπει να είναι η τελευταία επιλογή, όμως δεν αποκλείεται **ως παιδαγωγικό μέτρο**. Η επιείκεια χωρίς όρια νομιμοποιεί τις αποκλίσεις και καλλιεργεί την αντίληψη της ατιμωρησίας.

Για όλα τα παραπτώματα και την πιθανή τιμωρία των μαθητών ενημερώνονται οπωσδήποτε οι γονείς - κηδεμόνες είτε από τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος, είτε από τη Διοίκηση του σχολείου.

Οι κηδεμόνες των μαθητών ενημερώνονται επίσης τακτικά με επιστολή το πρώτο 10ήμερο κάθε μήνα, για τις απουσίες όσων έχουν υπερβεί τις είκοσι τέσσερις (24) και τη συμπεριφορά τους.

1. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

2. ΤΟ 15ΜΕΛΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

3. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Δείγμα Ε.Κ.

Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας

Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά ποικίλοι ανθρώπινοι χαρακτήρες.

Ο καθένας πρέπει να αισθάνεται ασφαλής και προστατευμένος σε αυτό το χώρο και να νιώθει ότι τυγχάνει του σεβασμού των υπολοίπων. Οποιοσδήποτε προκαλεί

καταστάσεις που διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία αυτού του ζωτικού χώρου θα πρέπει να δέχεται την ανάλογη ποινή, ούτως ώστε να κυριαρχεί στο Σχολείο η αίσθηση του δικαίου.

Συμφωνούμε ότι πρέπει να τηρούνται τα παρακάτω:

- Όλοι πρέπει να σέβονται τον συμμαθητή τους ή τη συμμαθήτριά τους και να μην τον/την ενοχλούν φραστικά ή σωματικά. Δηλαδή να μην λέγονται απρεπείς εκφράσεις και να μην τον / την ακουμπάνε επιθετικά. Αν συμβεί κάτι τέτοιο να ενημερώνεται αμέσως ο εφημερεύων καθηγητής ή η εφημερεύουσα καθηγήτρια.
- Το μάθημα αρχίζει από την στιγμή που κτυπά το κουδούνι δηλ. 8.15 π.μ., και όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο εκτός και αν συντρέχει αντικειμενικός λόγος π. χ. καθυστέρηση λεωφορείου.
- Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας 2 λεπτά το αργότερο μετά το κτύπημα του κουδουνιού ύστερα από κάθε διάλειμμα, εκτός και αν υπάρχει σοβαρός λόγος και έχει ενημερωθεί ο διδάσκων καθηγητής.
- Κανείς μαθητής και καμιά μαθήτρια δε θα βρίσκεται εκτός του προαυλίου του σχολείου κατά τις ώρες λειτουργίας του και χωρίς την άδεια της Διευθύντριας ή της υποδιευθύντριας.
- Απαγορεύεται η φθορά της περιουσίας του σχολείου, μαθητή /μαθήτριας ή εκπαιδευτικού και τα κακόγουστα αστεία. Σε περίπτωση κάποιας καταστροφής υπεύθυνος / υπεύθυνη για την αντικατάσταση είναι ο μαθητής / η μαθήτρια που προκάλεσε την ζημία ή το αντίστοιχο τμήμα.
- Κατά την ώρα του διαλείμματος οι μαθητές θα βγαίνουν από την αίθουσα εκτός από τους επιμελητές και αυτούς που θα έχουν έγγραφη άδεια από τον υπεύθυνο καθηγητή ή υπεύθυνη καθηγήτρια ή την υποδιευθύντρια ή τη διευθύντρια.
- Απαγορεύεται η χρήση κινητών τηλεφώνων, των mp3 κλπ στο χώρο του σχολείου.
- Επιθυμητή είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο σχολείο μας στη διοργάνωση των διαφόρων εορτών .
- Παρακαλούνται οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου μας να μην μεταφέρουν πάνω τους μεγάλα χρηματικά ποσά και αν δεν μπορεί να γίνει

αλλιώς να εμπιστεύονται τα χρήματα στην υποδιευθύντρια ή στην διευθύντρια.

- Παρακαλούνται όλα τα παιδιά να δείξουν την οικολογική τους συνείδηση ανακυκλώνοντας π.χ.(τα πλαστικά μπουκαλάκια, τα διάφορα χαρτιά κ.τ.λ.).

Το παρόν έχει συμφωνηθεί μεταξύ του Συλλόγου διδασκόντων και του 15μελούς του Σχολείου.

Η Διευθύντρια

Για το δεκαπενταμελές
Πρόεδρος
Αντιπρόεδρος
Γραμματέας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Πίνακας Ι

1 ΥΓΕΙΑ

υποχρέωση έγκαιρης ενημέρωσης του σχολείου από τους γονείς και κηδεμόνες για θέματα υγείας των μαθητών

EK6: 102-105 / EK21: 204-208 / EK37: 255-263 / EK42: 60-65 / EK46: 188-193 / EK47: 550-566 / EK48: 371-388 / EK52: 75-84 / EK66: 151-153 / EK87: 545-550

αποτροπή χρήσης διορθωτικού για λόγους υγείας

EK1: 201-203 / EK3: 38-39 / EK7: 32 / EK14: 52 / EK87: 289

απαίτηση για απομάκρυνση τροφίμων και ποτών από τη σχολική αίθουσα για λόγους υγείας

EK1: 214-217 / EK2: 24-25 / EK6: 131-132 / EK8: 80 / EK10: 60 / EK14: 49 / EK18: 39-40 / EK19: 39-40 / EK21: 233-234 / EK23: 40-43 / EK33: 24 / EK38: 28-29 / EK40: 18 / EK45: 49 / EK46: 220-222 / EK62: 57-58 / EK63: 46-47 / EK70: 35-36 / EK73: 116-118 / EK80: 18 / EK81: 15-16 / EK83: 8-9 / EK87: 517-526

απαίτηση για καθαριότητα εσωτερικών ή εξωτερικών σχολικών χώρων και σωμάτων

EK1: 307-310 / EK3: 36-37 / EK6: 151-153 / EK8: 60, 87, 95-96 / EK9: 50-51 / EK10: 47-49 / EK13: 156-157 / EK14: 63-64, 88-89, 112-115 / EK17: 36-40 / EK18: 60-62 / EK19: 91-92 / EK21: 253-255 / EK23: 47, 74-75, 103-107 / EK29: 167-169 / EK30: 27-30 / EK32: 73, 100-102 / EK33: 22-23 / EK35: 40-44 / EK36: 31-33 / EK37: 744-745, 803-811 / EK38: 113-114 / EK39: 432-436 / EK40: 13-17 / EK41: 169-178 / EK43: 419-425 / EK44: 150-151 / EK45: 46-48 / EK47: 191 / EK50: 177 / EK51: 57-60 / EK52: 164-166 / EK62: 54-56 / EK63: 34-36 / EK64: 38-39 / EK65: 133 / EK66: 379-380 / EK67: 53-54 / EK69: 52-58, 83-86, 186-189 / EK70: 24-28 / EK71: 96-100 / EK78: 96-100 / EK84: 25 / EK85: 32-33, 44 / EK86: 22-23 / EK87: 490-494

ενθάρρυνση για εξασφάλιση υγιεινών συνθηκών (περιβαλλοντική συνείδηση, πρωτοβουλίες ανακύκλωσης)

EK20: 37-40 / EK25: 32-34 / EK47: 569-577 / EK66: 782-792 / EK69: 190-192 / EK82: 45-47

2 ΑΣΦΑΛΕΙΑ

οδηγίες εκκένωσης του σχολικού κτιρίου λόγω σεισμού

EK24: 220-221 / EK66: 793-795 / EK87: 608-612

απαγόρευση εισόδου και χρήσης μπάλας και λοιπών αθλητικών ειδών για λόγους ασφαλείας

EK16: 50-52 / EK26: 29 / EK33: 31-34 / EK34: 83-87 / EK46: 281-286 / EK62: 44-46 / EK64: 31-32 / EK72: 31-32 / EK79: 35-36 / EK83: 24-25

μέριμνα εκπαιδευτικών για ασφάλεια μαθητών εντός και εκτός σχολικού χώρου

EK4: 332-336 / EK8: 85-86 / EK14: 98-100 / EK17: 41-42 / EK18: 73-76 / EK21: 267-269 / EK23: 109-112 / EK28: 285-290 / EK29: 164-166 / EK32: 52-56 / EK35: 52-54 / EK39: 438-445 / EK52: 167-173 / EK58: 320-324 / EK59: 332-336 / EK60: 332-336 / EK61: 332-336 / EK69: 122-128 / EK76: 31-32 / EK89: 332-336 / EK91: 275-278

η κατοχή και χρήση αιχμηρών αντικειμένων υπονομεύει τη σωματική ακεραιότητα

EK1: 241 / EK13: 210 / EK42: 533 / EK43: 431-438 / EK47: 177-179 / EK49: 657-658 / EK87: 323-324

είσοδος ή επαφή με εξωσχολικά άτομα ως υπονομευτική της ασφάλειας των μαθητών

EK5: 66 / EK6: 154-157 / EK7: 38 / EK8: 84 / EK15: 29-30 / EK18: 63 / EK19: 77-82 / EK21: 256 / EK28: 269-271 / EK32: 43-46 / EK37: 449-459 / EK39: 429-431 / EK45: 42-45 / EK46: 265-271 / EK49: 645-646 / EK52: 158-163 / EK54: 26-28 / EK62: 73-77 / EK67: 419-423 / EK69: 203-205 / EK70: 16-18 / EK76: 49 / EK85: 37-38

εισαγωγή και χρήση μηχανοκίνητων μέσων ως υπονομευτική της ασφάλειας των μαθητών

EK5: 63-65 / EK9: 52-53 / EK14: 85-86 / EK16: 31 / EK28: 231 / EK32: 97-99 / EK40: 27-28 / EK42: 436-437 / EK49: 506-517, 640-644

/ EK50: 62-67, 184-193 / EK56: 1-4 / EK69: 206 / EK76: 47-48 / EK80: 27-28 / EK90: 26-30

αποτροπή εισόδου αντικειμένων αξίας ή μεγάλων χρηματικών ποσών για την πρόληψη φαινομένων κλοπής

EK1: 321-323 / EK3: 51-54 / EK6: 161-162 / EK8: 104 / EK10: 66-69 / EK13: 209 / EK14: 121-127 / EK16: 67 / EK18: 69-72 / EK19: 109-114 / EK21: 262-265 / EK23: 117-125 / EK24: 147-151 / EK29: 170-172 / EK40: 29-30 / EK41: 179-182 / EK43: 439-442 / EK44: 152-153 / EK46: 277-280 / EK49: 470-475 / EK54: 17-18 / EK65: 176-177 / EK66: 516-519 / EK80: 29-30 / EK81: 17-18 / EK82: 41-44 / EK87: 666-667

3 ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

γενική διακήρυξη για επίδειξη σεβασμού ως συστατικό στοιχείο συμβίωσης

EK4: 304 / EK13: 140-142 / EK14: 143-144 / EK15: 42-44 / EK16: 69-71 / EK23: 66-67 / EK32: 192-194 / EK34: 50-54 / EK35: 35-39 / EK40: 5-10 / EK43: 376-387 / EK46: 247-249 / EK51: 71-72 / EK57: 27-30 / EK59: 304 / EK60: 304 / EK61: 304 / EK89: 304

γενική διακήρυξη για κόσμια εμφάνιση και συμπεριφορά με τιμωρητική λογική

EK1: 207-211 / EK2: 26-27 / EK4: 183-184 / EK5: 74 / EK7: 28-30 / EK8: 60-63 / EK9: 42-44 / EK10: 62-63 / EK13: 215-219 / EK14: 116-120 / EK15: 39-40 / EK16: 60 / EK17: 34-35 / EK19: 96-108 / EK21: 193 / EK23: 114-116 / EK24: 144-146 / EK26: 33 / EK28: 277-282 / EK30: 55-58 / EK32: 76-77, 80-81 / EK37: 1380-1387 / EK39: 199-206 / EK40: 11-12 / EK41: 94-98 / EK42: 441-442 / EK44: 83-85 / EK45: 161-162 / EK46: 176-178 / EK49: 461-465, 635-636 / EK50: 119-123 / EK51: 25-27 / EK54: 6-7, 19-21 / EK59: 183-184 / EK60: 183-184 / EK61: 183-184 / EK64: 41-42 / EK65: 182-186 / EK66: 512-515 / EK67: 43-45 / EK69: 87-90 / EK71: 140-147 / EK73: 147-151 / EK74: 18-23, 90-94 / EK76: 66-67 / EK77: 32-35 / EK78: 140-147 / EK81: 19-20 / EK83: 27-30 / EK84: 8-11 / EK85: 71-73 / EK87: 299-302, 660-665 / EK88: 45-46 / EK89: 183-184

στιγματισμός της αυθάδειας απέναντι σε εκπαιδευτικούς

EK1: 233-234, 243-244 / EK4: 213 / EK14: 190-192 / EK24: 189 / EK59: 213 / EK60: 213 / EK61: 213 / EK89: 213

ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών

EK3: 42-43 / EK37: 1723-1734

καταδίκη του επιθετικού ανταγωνισμού

EK4: 94, 214 / EK12: 49-52 / EK21: 134-137 / EK34: 106-109 / EK59: 94, 214 / EK60: 94, 214 / EK61: 94, 214 / EK66: 528-530 / EK75: 97-100 / EK89: 94, 214 / EK91: 76-79

γενική προτροπή για παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών

EK4: 318-320 / EK59: 318-320 / EK60: 318-320 / EK61: 318-320

επιτήρηση των μαθητών με σεξουαλικό προσανατολισμό

EK19: 93 / EK23: 107-108 / EK55: 44 / EK87: 494-495

4 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ

η άσκηση ποικίλων μορφών βίας (σωματική, λεκτική, ψυχολογική) ως παράπτωμα

EK1: 212-213, 235-237 / EK2: 32 / EK6: 184 / EK11: 85 / EK14: 104-107, 187 / EK16: 72 / EK18: 88 / EK21: 281 / EK24: 152-155, 186 / EK25: 35-36 / EK28: 255-261 / EK29: 144-150 / EK37: 742-743, 748-749 / EK38: 71-76 / EK41: 150-154 / EK42: 511, 520-522, 529-531, 535-536 / EK43: 388-399 / EK44: 131-136 / EK45: 148-150 / EK46: 298-300 / EK47: 205-206, 209-244 / EK49: 659-664 / EK52: 95-101 / EK54: 32-35 / EK67: 612-614 / EK69: 81-82 / EK70: 19-23 / EK82: 11-15 / EK87: 286-287, 303-304, 314-318, 327-329 / EK88: 43-44

η αργοπορημένη πρωινή προσέλευση ως παράπτωμα

EK1: 123, 186-189 / EK4: 165-166 / EK5: 48 / EK6: 171-175, 237-238 / EK7: 3-9 / EK9: 6-9, 20-25 / EK12: 25-27 / EK13: 133-139 / EK15: 4-7 / EK16: 39-40 / EK18: 13-14, 18-21 / EK20: 14-15 / EK21: 334-335 / EK23: 145-148 / EK24: 116-121 / EK25: 6-8 / EK26: 6-14 / EK28: 116-118 / EK30: 9 / EK32: 31-35 / EK35: 4-12 / EK37: 264-269, 735 / EK40: 49-55 / EK41: 36-42 / EK42: 507-509 / EK44: 50-63 / EK46: 146, 215-219, 356-357, 367-370, 374-375 / EK49: 629 / EK50: 104-105 / EK51: 28-32 / EK52: 46-49 / EK53: 1-3 / EK54:

3-5 / EK59: 165-166 / EK60: 165-166 / EK61: 165-166 / EK62: 13-18 / EK63: 11-16 / EK65: 112-117 / EK66: 165-175 / EK67: 374-380 / EK69: 113-115, 172-173 / EK71: 14-29 / EK73: 56-58, 66-75, 186-190 / EK77: 55-70 / EK78: 14-29 / EK83: 1-7 / EK84: 1-4 / EK86: 1-3 / EK87: 63-82, 280-284 / EK89: 165-166 / EK90: 5-6

η μη έγκαιρη προσέλευση στην τάξη ως παράπτωμα

EK1: 191-193 / EK8: 77-79 / EK14: 30-32 / EK21: 175 / EK24: 187 / EK35: 16-19 / EK37: 736 / EK42: 510 / EK54: 8-9 / EK63: 17-19 / EK87: 285 / EK90: 7-10

η παρακώλυση μαθήματος ως παράπτωμα

EK1: 196-197 / EK37: 737-738 / EK42: 514 / EK87: 290-293

η κλοπή ως παράπτωμα

EK14: 194-197 / EK37: 747 / EK42: 528 / EK47: 182 / EK52: 125-126 / EK57: 76-78 / EK84: 18-19

παράπτωμα το μύσημα τσίγλας

EK1: 200 / EK10: 59 / EK42: 513 / EK87: 288

παράπτωμα η παραποίηση εγγράφων

EK1: 205-206 / EK37: 1418-1422 / EK38: 61-63 / EK42: 518-519 / EK49: 633-634 / EK87: 296-298

παράπτωμα η αυθαίρετη επιζωγράφιση επιφανειών

EK1: 218-219 / EK8: 88-90 / EK35: 45-49 / EK36: 34 / EK42: 523-524 / EK84: 26-27

οι φθορές σε κτίριο και εξοπλισμό ως παράπτωμα

EK1: 221-228, 232 / EK2: 15-16 / EK3: 121-125 / EK4: 213 / EK6: 163-167, 185-186 / EK7: 23-24 / EK8: 90-92 / EK9: 47-49 / EK10: 60-61 / EK13: 197-208, 236-243 / EK14: 65-68, 74-75, 193 / EK16: 63-66 / EK18: 77-81, 89-90 / EK19: 61-68 / EK20: 28-36 / EK21: 270-274, 282-283 / EK23: 48-56, 59-60 / EK24: 156-164, 190 / EK26: 31-32 / EK28: 240-248, 251-252, 253-254 / EK29: 122-124 / EK32: 74,

78-79 / EK33: 25-28 / EK37: 746, 812-823 / EK38: 111-112, 115-119 / EK40: 13-16 / EK41: 206-208 / EK42: 525-527 / EK44: 115-119 / EK46: 287-294, 301-303 / EK47: 180-181, 207-208 / EK49: 493-500, 649-656 / EK51: 36-41 / EK52: 114-124 / EK54: 36-38 / EK57: 40-42 / EK59: 213 / EK60: 213 / EK61: 213 / EK62: 62-67 / EK64: 45-47 / EK65: 166-175 / EK67: 49-52, 615-616 / EK69: 193-195 / EK70: 29-33 / EK71: 89-95 / EK72: 27-30 / EK74: 60-64 / EK76: 33-36 / EK77: 10-27 / EK78: 89-95 / EK79: 32-34 / EK80: 12-17 / EK82: 27-31 / EK83: 20-22 / EK84: 22-24 / EK85: 23-26 / EK86: 18-21 / EK87: 305-313, 465-472, 527-542 / EK88: 47-50 / EK89: 213 / EK91: 114-117

η χρήση ουσιών (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά) ως παράπτωμα

EK1: 238 / EK5: 69 / EK6: 187-188 / EK7: 31 / EK8: 105 / EK9: 185-187 / EK10: 50 / EK11: 86-87 / EK13: 213-214 / EK15: 41 / EK16: 62 / EK18: 91-94 / EK19: 83 / EK20: 21 / EK21: 284-287 / EK22: 112-113 / EK24: 192 / EK26: 30 / EK28: 238-239 / EK29: 96-100 / EK30: 38 / EK32: 96 / EK33: 46 / EK35: 64 / EK36: 25-27 / EK37: 752-753 / EK38: 77-78 / EK39: 424-428 / EK42: 530 / EK43: 400-403 / EK45: 146-147 / EK46: 304-307 / EK47: 179 / EK49: 519-531, 647-648, 665-672 / EK54: 24-25 / EK55: 31-33 / EK57: 79-80 / EK58: 180-184 / EK62: 78-83 / EK63: 44-45 / EK65: 178-181 / EK66: 556-560 / EK67: 617-618 / EK69: 96-97, 112, 207-210 / EK70: 34 / EK74: 85-86 / EK75: 197-202 / EK76: 56-57 / EK79: 37 / EK83: 26 / EK84: 20 / EK85: 28-29 / EK86: 26-27 / EK87: 319 / EK88: 58-59 / EK90: 31, 153-157

η χρήση και κατοχή ηλεκτρονικών συσκευών, η ηχογράφηση, μαγνητοσκόπηση σκηνών και προσώπων του σχολικού βίου ως παράπτωμα

EK1: 239-240 / EK3: 45 / EK4: 153-154 / EK5: 57 / EK6: 158 / EK7: 31 / EK8: 97-98 / EK9: 189-194 / EK10: 65-66 / EK13: 220-231 / EK14: 72-73 / EK17: 32-33 / EK18: 67-68 / EK19: 84-87 / EK20: 22-25 / EK21: 260-261 / EK23: 57-58, 61-62 / EK24: 193 / EK26: 27-28 / EK28: 232-237, 268 / EK29: 102-104 / EK30: 52-54 / EK32: 91-92 / EK33: 41-45 / EK34: 68-71 / EK35: 64 / EK36: 28-30 / EK37: 759-760 / EK38: 80-86 / EK39: 412-423 / EK40: 19-26 / EK41: 183-186, 187-200 / EK42: 531-532 / EK43: 443-445 / EK44: 100-101 / EK45:

151-152, 157-158 / EK46: 272-276 / EK47: 263-267 / EK49: 518-528, 639 / EK51: 45-48 / EK52: 127-132 / EK53: 17-18 / EK54: 41 / EK57: 81-83 / EK59: 153-154 / EK60: 153-154 / EK61: 153-154 / EK62: 47-49 / EK63: 41-43 / EK64: 33-37 / EK65: 187-192 / EK66: 536-539 / EK67: 528-531 / EK69: 91-95, 213 / EK70: 37 / EK71: 67-82 / EK72: 23-26 / EK74: 87-89 / EK75: 160-167 / EK76: 7-8 / EK77: 36-41 / EK78: 67-82 / EK79: 28-31 / EK80: 19-26 / EK82: 36-37 / EK83: 23 / EK84: 21 / EK85: 30-31 / EK86: 28-30 / EK87: 320-322, 543-544, 668-676 / EK88: 56-57 / EK89: 153-154 / EK91: 123-128

η αναίτια απουσία ως παράπτωμα

EK1: 242 / EK14: 188 / EK28: 272-276 / EK37: 739 / EK42: 534 / EK49: 630-632 / EK52: 110-113

οι καταλήψεις ως παράπτωμα

EK1: 245 / EK37: 754-756 / EK87: 330

η φθορά σχολικών εγχειριδίων ως παράπτωμα

EK4: 148 / EK6: 148-150 / EK18: 58-59 / EK19: 43-45 / EK21: 251-252 / EK28: 134-138 / EK34: 89-92 / EK46: 250 / EK59: 148 / EK60: 148 / EK61: 148 / EK63: 37-40 / EK75: 153-159 / EK89: 148 / EK91: 118-122

παράπτωμα η έξοδος χωρίς άδεια από το σχολείο

EK1: 267-274 / EK14: 189 / EK24: 188 / EK29: 60-64 / EK87: 325-326

5 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

δημοκρατική πρόθεση του σχολείου απέναντι σε εξωσχολικούς φορείς (σχολική επιτροπή, σύλλογος γονέων & κηδεμόνων)

EK6: 280-295 / EK8: 154-156 / EK13: 20-31, 232-235 / EK21: 408-421 / EK22: 4-19 / EK37: 1736-1747 / EK42: 213-223, 285-291 / EK44: 207-208 / EK46: 398-411 / EK47: 667-672, 804-856 / EK48: 413-437 / EK58: 427-439 / EK66: 921-936 / EK67: 351-353 / EK75: 458-471 / EK77: 155-156 / EK91: 370-389

η οικογένεια ως ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής πειθαρχίας

EK3: 113-117, 136-139 / EK10: 95-100 / EK13: 300-308, 328-333 / EK24: 223-235 / EK28: 88-91 / EK52: 213-215 / EK65: 193-196, 242-244

απαγόρευση εισόδου μη εγκεκριμένου παιδαγωγικά ή επιστημονικά υλικού

EK35: 50-51 / EK36: 34-37 / EK37: 750-751, 851-870 / EK43: 426-430 / EK45: 159-160 / EK50: 160 / EK67: 236-239 / EK79: 28 / EK84: 28-29

ανάπτυξη πλέγματος σχέσεων σχολείου-οικογένειας ως μέσου επίλυσης προβλημάτων

EK4: 396-399, 429-437, 438-442, 443-445 / EK5: 11-35 / EK6: 87-93, 272-279 / EK8: 40-44 / EK13: 104-115 / EK20: 76-83 / EK21: 165-170, 390-407 / EK24: 29-33, 165-167 / EK25: 26-28 / EK26: 24-26 / EK29: 176-183 / EK37: 362-399, 415-448 / EK38: 43-44 / EK39: 54-73, 489-493 / EK42: 55-58 / EK44: 165-172 / EK45: 53-67 / EK47: 475-489, 658-666, 857-912 / EK48: 269-315 / EK50: 55-58, 69-96 / EK52: 50-52, 220-257 / EK58: 407-426 / EK59: 396-399, 429-437, 438-442, 443-445 / EK60: 396-399, 429-437, 438-442, 443-445 / EK61: 396-399, 429-437, 438-442, 443-445 / EK65: 84-94, 248-275 / EK66: 561-566, 893-920, 964-978 / EK67: 683-697 / EK73: 175-184 / EK74: 79-82 / EK75: 436-457 / EK87: 54-62, 89-118, 613-628 / EK89: 396-399, 429-437 / EK91: 352-369

υποχρέωση ενημέρωσης των γονέων και του σχολείου

EK1: 16-37, 60-63 / EK3: 98-103 / EK4: 341-346 / EK6: 96-97, 111-114, 263-271, 344-354 / EK8: 45-47, 48-53 / EK10: 88-94, 101-116, 130-152 / EK13: 86-96, 265-266, 293-295, 309-327 / EK15: 47-48 / EK16: 40-41, 76 / EK18: 98-102 / EK20: 71-74 / EK21: 176-177, 214-216, 469-479 / EK22: 77-80, 126-133 / EK24: 21-27, 102-104 / EK27: 65-74 / EK29: 173-174, 185-195 / EK32: 154-156 / EK36: 41-46 / EK39: 35-38, 303-310 / EK41: 164-168 / EK42: 271-283 / EK43: 261-280 / EK44: 154-155 / EK45: 171-176 / EK46: 200-203, 378-397, 456-467 / EK47: 683-686 / EK51: 61-68 / EK52: 181-184 / EK53: 36-39 / EK58: 329-334 / EK59: 341-346 / EK60: 341-346 / EK61: 341-346 / EK65: 214-218 / EK66: 253-264, 985-996 / EK67: 745-756 / EK83: 35-36 / EK89: 31-346 / EK91: 279-287

6 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

υποχρεωτικότητα και ποινικοποίηση της αποχής από δραστηριότητες

EK1: 129-131 / EK6: 59-60 / EK7: 33-34 / EK8: 32-39 / EK12: 46-48 / EK13: 37-46 / EK14: 155-158 / EK17: 27-30 / EK21: 132-133 / EK27: 60-63 / EK32: 180-187 / EK36: 72-75 / EK37: 323-333, 340-341, 343-361, 757-758, 824-827, 1395-1417, 1502-1536 / EK38: 49-50 / EK39: 312-350 / EK41: 106-109, 130-133 / EK42: 249-269, 430-432 / EK43: 367-373 / EK44: 157-163 / EK46: 143-145 / EK47: 415-421 / EK50: 210-215 / EK51: 69-70 / EK52: 107-109 / EK56: 5-7 / EK57: 64-67 / EK65: 27-37 / EK67: 344-350, 619-634, 666-677 / EK68: 5-7 / EK69: 98-99, 131-132 / EK71: 57-66 / EK72: 20-22 / EK74: 97-98 / EK75: 91-96 / EK77: 82-93 / EK78: 57-66 / EK79: 26-27 / EK81: 26-28 / EK82: 38-40 / EK85: 17 / EK87: 368-377, 566-569 / EK88: 75-79

επιταγή για ομοιομορφία σε σχολικές εκδηλώσεις-δραστηριότητες

EK1: 229-231 / EK10: 70-71 / EK13: 32-36 / EK19: 125-127 / EK24: 169-173 / EK26: 34-36 / EK28: 291-295 / EK39: 351-360, 374-381 / EK41: 100-106, 138-148 / EK42: 489-505 / EK47: 461-472, 529-547, 695-737 / EK48: 179-187 / EK49: 354-459, 467-469, 476-491, 501-505, 637-638 / EK51: 86-92 / EK65: 159-165 / EK66: 501-507 / EK67: 635-652 / EK69: 100-103, 159-165 / EK71: 148-156 / EK74: 71-78 / EK76: 58-59 / EK78: 148-156 / EK83: 37-39 / EK84: 30-36 / EK86: 24-25 / EK87: 378-393, 650-656 / EK88: 80-82

ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες-εκδηλώσεις

EK1: 248-256 / EK3: 111-112 / EK4: 87-90, 97-101, 191-199 / EK6: 66-71 / EK9: 45-46 / EK21: 138-144 / EK22: 135-156 / EK24: 204-218 / EK34: 111-118 / EK41: 111-117 / EK47: 405-412, 424-460, 580-591, 594-606 / EK48: 318-337, 360-369 / EK58: 76-86, 93-97, 185-193 / EK59: 87-90, 97-101 / EK60: 87-90, 97-101 / EK61: 87-90, 97-101 / EK67: 46-48 / EK75: 104-109, 203-212 / EK89: 87-90, 97-101 / EK91: 82-85, 158-165

7 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

αναγνώριση ειδικών μαθησιακών αναγκών, κλίσεων, ταλέντων και πρόβλεψη για την αξιολογική τους προσέγγιση και διαχείριση

EK8: 127-129 / EK9: 128-130 / EK44: 186-188 / EK66: 631-634 / EK67: 135-137 / EK75: 101-105 / EK87: 570-592 / EK91: 80-81

γενική απαίτηση για ισοτιμία απέναντι σε κάθε μορφής ετερότητα

EK4: 76-78, 91-93, 305-307 / EK19: 73-74 / EK21: 121-131 / EK30: 59-61 / EK47: 45-47 / EK51: 73-75 / EK58: 73-75 / EK59: 76-78, 91-93, 305-307 / EK60: 76-78, 91-93, 305-307 / EK61: 76-78, 91-93, 305-307 / EK75: 81-84 / EK89: 76-78, 91-93, 305-307 / EK91: 63-65

επίδειξη σεβασμού κατά την πρωινή προσευχή και το μάθημα των θρησκευτικών από ομόδοξους και ετερόδοξους

EK4: 169-172 / EK6: 125, 242-246 / EK12: 19-21 / EK21: 339-343 / EK24: 110-112 / EK28: 101-104 / EK34: 34-38 / EK37: 304-314 / EK46: 165-174, 362-366 / EK51: 49-52 / EK58: 164-168 / EK59: 169-172 / EK60: 169-172 / EK61: 169-172 / EK66: 351-355 / EK67: 381-383 / EK73: 63-65 / EK75: 181-185 / EK89: 169-172 / EK91: 136-143

8 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΛΕΓΧΟΣ / ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

επιβραβεύσεις με βάση τη διαγωγή

EK73: 152-160

επιβραβεύσεις με βάση την επίδοση

EK32: 163-165 / EK37: 1033-1034, 1656-1673 / EK46: 329-338 / EK47: 301-307, 503-526 / EK50: 205-208 / EK66: 598-600

κριτήρια προαγωγής / απόρριψης μαθητών με βάση τη λογική του ελέγχου

EK9: 132-165 / EK24: 37-40, 201-202 / EK39: 301-302 / EK42: 428-429 / EK48: 221-227 / EK49: 586-599 / EK67: 138-175 / EK87: 556-558

ρητός διαχωρισμός διαγωγής και μεθόδων γραπτής ή προφορικής επίδοσης, μοντέλο αξιολόγησης

EK4: 321 / EK6: 107-110 / EK8: 122-126 / EK9: 117-127 / EK21: 210-213 / EK22: 40-56 / EK28: 218-226 / EK29: 209-217 / EK39: 283-300 / EK44: 182-186 / EK46: 195-198 / EK47: 281-300 / EK48: 228-231 / EK49: 133-170 / EK59: 321 / EK60: 321 / EK61: 321 / EK66: 601-631, 635-677 / EK67: 104-134, 514-522 / EK69: 154-158 / EK73: 166-168 / EK87: 593-607 / EK89: 321

βαθμολογική τιμωρία για τη δολίευση γραπτής εξέτασης

EK1: 204 / EK4: 201-202 / EK37: 741, 1463-1472 / EK42: 443-445, 517 / EK47: 258-261 / EK49: 566-585 / EK58: 194-200 / EK59: 201-202 / EK60: 201-202 / EK61: 201-202 / EK66: 330-334 / EK71: 49-56 / EK75: 213-219 / EK78: 49-56 / EK87: 294-295 / EK89: 201-202 / EK91: 166-171

9 ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

καθολική ενημέρωση των μαθητών πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα

EK14: 3-9 / EK32: 195-214 / EK43: 514-520 / EK66: 997-1010

διευρυμένη συμβολή κοινωνικών φορέων στη διαμόρφωση του Ε.Κ.

EK4: 454-466 / EK39: 13-17 / EK59: 454-466 / EK60: 454-466 / EK61: 454-466 / EK66: 937-944 / EK85: 1-4 / EK89: 454-466

δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του Ε.Κ.

EK3: 9 / EK4: 40-53 / EK19: 128 / EK28: 321-324 / EK37: 1843-1847 / EK47: 687-691 / EK59: 40-53 / EK60: 40-53 / EK61: 40-53 / EK66: 1011-1015 / EK73: 185-193 / EK75: 472-479 / EK89: 40-53 / EK91: 382-388

10 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ (CITIZENSHIP)

απαγόρευση επίκλησης της επωνυμίας ή του εμβλήματος του σχολείου σε εξωσχολικές εκδηλώσεις

EK41: 201-205 / EK67: 597-598 / EK74: 83-84 / EK76: 50-52 / EK87: 657-659 / EK88: 53-55

η καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης και η αναγνώριση δικαιωμάτων ως εργαλείο ανάπτυξης της έννοιας της πολιτειότητας

EK17: 43-44 / EK18: 4-8, 82-85 / EK19: 49-52, 146-149 / EK23: 3-7 / EK24: 237-241, 250-252 / EK28: 48-60 / EK30: 30-35 / EK34: 55-58, 77-82, 97-104 / EK36: 13-18 / EK37: 400-414, 489-490, 1849-1876 / EK38: 51-55, 58-60 / EK39: 117-120 / EK46: 250-264, 295-297 / EK48: 27-34, 74-92, 339-358 / EK50: 170-176 / EK56: 8-22 / EK57: 4-26, 68-75 / EK58: 87-92, 106-110, 174-179, 251-265, 325-328 / EK65: 138-145 / EK66: 531-535 / EK67: 354-372, 551-575 / EK68: 8-22 / EK74: 17 / EK75: 58-76, 85-90, 147-152 / EK76: 3 / EK80: 31-37 / EK87: 483-489, 509-516 / EK88: 1 / EK91: 44-62, 97-109

ανάδειξη-καλλιέργεια σε πνεύμα ισοτιμίας των δημοκρατικών-συμμετοχικών πρακτικών

EK4: 111-115, 229-234, 293-297 / EK6: 72-77 / EK9: 35-41 / EK16: 77-81 / EK19: 143-145 / EK21: 145-149 / EK26: 42-48 / EK28: 63-66, 68-87, 92-100, 299-302 / EK29: 124-142 / EK32: 63-68, 188-190 / EK34: 120-130 / EK35: 55-63 / EK36: 76-85 / EK37: 665-676 / EK42: 193-211 / EK46: 90-104 / EK49: 172-199, 541-565, 673-711 / EK51: 1-5 / EK52: 185-191 / EK59: 111-115, 229-234, 293-297 / EK60: 111-115, 229-234, 293-297 / EK61: 111-115, 229-234, 293-297 / EK66: 57-78, 945-963, 979-984 / EK67: 35-42, 240-245, 678-682 / EK75: 119-123, 283-287 / EK82: 48-49 / EK87: 629-642 / EK89: 111-115, 229-234, 293-297 / EK91: 66-75, 148-152

η αναγνώριση της ισοτιμίας των επιστημονικών αντικειμένων ως κίνητρο δημιουργίας αισθήματος ευθύνης

EK4: 256-260 / EK58: 26-250 / EK59: 256-260 / EK60: 256-260 / EK61: 256-260 / EK89: 256-260 / EK91: 212-215

11 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

γραφειοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής με έντονη κυριαρχία σχέσεων εξουσίας

EK3: 62-63 / EK4: 377-382, 383-391 / EK6: 133-134, 179-181 / EK7: 21-22 / EK8: 64-69 / EK9: 26-34 / EK10: 30-35 / EK11: 63-76 / EK13: 262-264 / EK14: 35-37, 101-103, 110-111 / EK17: 24-26 / EK18: 52-54 / EK19: 22-23, 26-28, 75-76, 88-89 / EK21: 96-109, 178-180, 188-191 / EK23: 81-89, 97-98, 100-102, 129-133, 141-144 / EK24: 43-52, 54-60, 174-176 / EK27: 52-53 / EK28: 119-126, 131-133, 144-145, 262-267, 296-298 / EK29: 151-159 / EK31: 11-15 / EK32: 47-48, 58-61, 88-90 / EK33: 38-40 / EK37: 290-303, 491-492, 1424-1441, 1448-1461, 1490-1501, 1553-1610 / EK38: 24-27 / EK39: 39-52 / EK40: 66-67 / EK41: 44-76, 218-220 / EK42: 225-247, 419-427, 433-435, 559-564 / EK43: 285-290, 349-366, 450-464 / EK44: 65-81 / EK45: 50-51 / EK46: 18-33, 158-160, 223-228 / EK47: 192-201 / EK49: 309-329 / EK50: 216-237 / EK54: 22-23, 39-40, 42-46 / EK55: 34-35 / EK57: 36-39 / EK59: 377-382, 383-391 / EK60: 377-382, 383-391 / EK61: 377-382, 383-391 / EK62: 30-32, 59-61 / EK63: 65-73 / EK65: 121-132, 134-137 / EK66: 154-164, 176-214, 381-387, 395-397, 478-490, 701-781 / EK67: 9-34, 55-56, 383-396, 424-444 / EK69: 59-69, 129-130 / EK71: 1-6, 40-48, 157-162 / EK72: 12-19 / EK73: 98-103 / EK74: 57-59 / EK76: 9-14, 53-55 / EK78: 1-6 / EK79: 5-13 / EK84: 5-7 / EK85: 9-11, 45-47, 67-70 / EK86: 4-6 / EK87:

473-482 / EK88: 6-13 / EK89: 377-382, 383-391 / EK90: 15-19, 32-33 / EK91: 172-174

αυστηρότητα και ακαμψία κανόνων

EK2: 9, 35-38 / EK5: 58-62, 69-73, 74-76 / EK7: 25-26 / EK9: 10-12, 16-19 / EK10: 54-55 / EK11: 35-51 / EK14: 87 / EK15: 22-28 / EK23: 19-30 / EK25: 29-31 / EK26: 37-41 / EK31: 22, 25-27 / EK41: 119-120 / EK42: 438-440 / EK53: 13-16, 19-35, 40-46 / EK76: 20-21, 37-46 / EK77: 28-31 / EK90: 20-25, 34-39

οργάνωση με βάση τις πρακτικές της κοινά αποδεκτής ηγεσίας

EK4: 348-358, 362-375, 403-409, 410-413 / EK29: 240-242 / EK59: 348-358, 362-375, 403-409, 410-413 / EK60: 348-358, 362-375, 403-409, 410-413 / EK61: 348-358, 362-375, 403-409, 410-413 / EK75: 361-435 / EK89: 348-358, 362-375, 403-409, 410-413 / EK91: 288-351

12 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αλλαγή θέσης του μαθητή ως παράγοντα βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας

EK14: 45-48 / EK16: 37-38 / EK47: 186-190

ρητή διάκριση σχολικού-εξωσχολικού χώρου, αμετακίνητο της θέσης του μαθητή

EK2: 21-23 / EK12: 41 / EK23: 31-32 / EK26: 15-16 / EK28: 126-129, 249-250 / EK33: 29-30 / EK35: 13-15 / EK39: 453-465 / EK41: 155-158 / EK43: 404-418 / EK51: 33-35 / EK53: 8-12 / EK66: 373-378 / EK73: 89-92 / EK76: 22-25 / EK87: 506-508 / EK88: 14-17

συλλογική μέριμνα για αποδοχή της καλής κατάστασης του σχολικού περιβάλλοντος

EK4: 137-141 / EK59: 137-141 / EK60: 137-141 / EK61: 137-141 / EK89: 137-141

13 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

ταξινομική διάκριση σχολικού χρόνου ως στοιχείο ελέγχου

EK3: 65-73 / EK5: 122-129 / EK6: 224-235 / EK9: 4-5 / EK10: 119-128 / EK11: 150-159 / EK13: 11-19 / EK16: 20-26 / EK21: 319-332 /

EK37: 207-223 / EK40: 57-65 / EK42: 47-53 / EK43: 254-258 / EK45: 13-15 / EK46: 342-354 / EK49: 112-130 / EK52: 8-21 / EK65: 7-26 / EK66: 99-117, 125-128 / EK67: 2-3

μέριμνα για αναπλήρωση χαμένων ωρών

EK28: 139-143

το νομικό πλαίσιο δικαιολόγησης των απουσιών ως εποπτικός μηχανισμός ελέγχου

EK1: 39-55, 63-74, 132-136, 140-143 / EK3: 11-15, 22-27 / EK6: 303-342, 356-368, 370-382 / EK7: 10 / EK8: 27-31, 109-121 / EK9: 82-97 / EK11: 109-149 / EK12: 40 / EK13: 72-85 / EK16: 3-18 / EK21: 481-508 / EK24: 87-100 / EK26: 56-71, 81-91 / EK27: 75-130 / EK29: 197-207 / EK32: 129-149 / EK36: 47-71 / EK37: 526-576 / EK38: 98-109 / EK39: 80-116, 122-166 / EK41: 27-34 / EK42: 67-142 / EK43: 313-334 / EK44: 174-180 / EK46: 123-142, 147-150, 469-495 / EK47: 134-151 / EK49: 201-241 / EK51: 53-74 / EK55: 36-40 / EK65: 54-79 / EK66: 265-294 / EK67: 86-103, 290-317, 757-785 / EK69: 142-153 / EK73: 113-114 / EK74: 26-32 / EK87: 154-183, 242-279 / EK88: 67-74

διαχείριση του σχολικού χρόνου με άξονα την παρουσία

EK1: 87-95 / EK4: 156-157 / EK5: 40-47 / EK6: 79-82, 94-95, 176-178 / EK8: 9-22 / EK9: 54-80 / EK12: 15-16, 38-39 / EK13: 62-71, 162-165 / EK16: 42-45 / EK18: 9-12 / EK19: 29-32 / EK20: 6-8, 46-70 / EK21: 151-156, 171-174 / EK22: 58-76 / EK23: 9-15 / EK24: 35-36, 123-125 / EK26: 49-54 / EK28: 106-115 / EK29: 40-58, 65-76 / EK30: 11-16 / EK31: 4-9 / EK32: 25-30, 75-76, 118-128 / EK34: 40-44, 20-26 / EK37: 497-504 / EK38: 88-97 / EK40: 39-47 / EK41: 17-26 / EK47: 84-97 / EK49: 252-307 / EK50: 97-103 / EK57: 61-63 / EK58: 151-159 / EK59: 156-157 / EK60: 156-157 / EK61: 156-157 / EK71: 134-139 / EK73: 76-81 / EK74: 24-25, 41-43 / EK75: 142-146, 168-176 / EK77: 71-81 / EK78: 134-139 / EK80: 56-75 / EK82: 16-26 / EK87: 123-153 / EK89: 156-157

προϋποθέσεις για εγγραφή, διακοπή φοίτησης, επαρκή ή ελλιπή φοίτηση, η επανάληψη της τάξης ως στοιχείο ελέγχου του σχολικού χρόνου

EK1: 96-99 / EK3: 17-18 / EK6: 33-46 / EK11: 160-185 / EK13: 4-10 / EK21: 113-119, 181-186, 428-467 / EK24: 11-19, 63-85 / EK27: 132-175 / EK37: 225-236, 239-253, 511-524, 1474-1478 / EK39: 208-253 / EK42: 4-26, 36-45, 144-178 / EK43: 136-177, 186-223 / EK46: 37-50, 106-112, 151-156, 417-454 / EK47: 60-68, 70-81, 100-133 / EK48: 194-219 / EK49: 243-251 / EK52: 3-7, 30-45 / EK65: 3-6 / EK66: 81-96, 130-150, 215-252, 678-685 / EK67: 57-85, 702-744 / EK85: 5-8 / EK86: 7-9 / EK87: 43-53, 184-241, 551-553 / EK91: 129-135

14 ΚΑΝΟΝΑΣ-ΑΠΟΚΛΙΣΗ

περιγραφή και τεκμηρίωση διατάξεων και διαδικασιών εκπόνησης Ε.Κ. (ρητή αναγνώριση της αναγκαιότητας ύπαρξης και λειτουργίας Ε.Κ.)

EK1: 5-9 / EK3: 1-8, 33-36, 39-42, 45-49, 76-80, 85-96, 103-109, 119-121 / EK4: 3-39, 79-82, 122-124, 142-147, 149-152, 154-155, 157-164, 167-169, 173, 185-187, 203-207, 216-220, 277-279, 282-284, 298-301, 400-402, 446-453 / EK5: 110-116 / EK6: 3-13, 48-58, 82-86, 158-160, 238-241, 247-250, 301-302 / EK8: 93-94, 98-103, 105-108, 143-153 / EK9: 99-116, 195-197 / EK10: 1-17, 71-73 / EK11: 12-15, 26-29 / EK12: 4-13, 16-18 / EK13: 54-61, 116-132, 211-213 / EK14: 15-25, 29-30, 49-51, 52-56, 59-61, 62-63, 90-94, 160-162, 200-210 / EK15: 41-42, 45-47 / EK16: 27, 63, 68 / EK18: 14-17, 95-97 / EK19: 3-10, 17-19, 45-48 / EK20: 3-5, 25-27 / EK21: 5-92, 157-161, 257-259, 335-338, 355-356 / EK23: 62-64, 75-80 / EK24: 4-9, 193-194 / EK25: 3-5, 36-38 / EK26: 4-5 / EK27: 3-6 / EK28: 6-21, 40-46, 253 / EK29: 4-38, 105-117 / EK30: 3-8, 36-37 / EK32: 3-20, 92-95 / EK34: 3-29, 32-34, 44-48, 59-68, 92-94 / EK36: 4-12 / EK37: 6-22, 28-54, 61-65, 66-205, 270-275, 483-484, 505-510, 577-585, 599-608, 651-664, 678-693, 720-733, 784-802, 872-876, 885-892, 976-982, 1029-1032, 1065-1074, 1389-1394, 1480-1489, 1611-1621, 1878-1899 / EK39: 1-12, 18-25, 255-258 / EK40: 2-4, 32-37 / EK41: 2-15, 121-128, 221-224 / EK43: 62-91, 335-348 / EK44: 26-48, 102-113, 120-131 / EK45: 4-11, 152-156 / EK46: 6-15, 52-89, 113-121, 371-374 / EK47: 3-29, 397-404, 675-683, 776-802 / EK48: 2-25 / EK49: 3-29 / EK50: 2-54, 124-134 / EK51: 6-16 / EK52: 85-90 / EK58: 3-60, 120-143, 160-164 / EK59: 3-39, 79-82, 122-124, 142-147, 149-152, 154-155, 157-164, 167-169, 173, 185-187, 203-207, 216-220, 277-279, 282-284,

298-301, 400-402, 446-453 / EK60: 3-39, 79-82, 122-124, 142-147, 149-152, 154-155, 157-164, 167-169, 173, 185-187, 203-207, 216-220, 277-279, 282-284, 298-301, 400-402, 446-453 / EK61: 3-39, 79-82, 122-124, 142-147, 149-152, 154-155, 157-164, 167-169, 173, 185-187, 203-207, 216-220, 277-279, 282-284, 298-301, 400-402, 446-453 / EK62: 2-10, 84-89 / EK63: 2-10 / EK64: 1-2, 40 / EK65: 42-53 / EK66: 3-56, 356-372, 540-548 / EK67: 194-197, 452-473, 531-540, 653-665 / EK69: 2-24, 104-111, 166-171 / EK73: 5-22, 58-62 / EK74: 2-16 / EK75: 2-57, 134-141 / EK77: 3-9 / EK87: 3-42 / EK89: 3-39, 79-82, 122-124, 142-147, 149-152, 154-155, 157-164, 167-169, 173, 185-187, 203-207, 216-220, 277-279, 282-284, 298-301, 400-402, 446-453 / EK90: 1-4 / EK91: 1-43

ανάδειξη του κανόνα ως αξίωσης για εφαρμογή

EK4: 308-309 / EK12: 28-32 / EK15: 8-13, 33-35 / EK16: 82-84 / EK25: 18-25 / EK27: 58-59 / EK29: 117-120 / EK32: 86-87 / EK37: 1675-1721 / EK44: 95-98 / EK59: 308-309 / EK60: 308-309 / EK61: 308-309 / EK67: 4-8 / EK88: 18-20 / EK89: 308-309

ανάδειξη του κανόνα ως δυνατότητας για εφαρμογή

EK4: 118-122, 174-178, 179-183, 187-190, 222-228, 273-276, 312-314 / EK6: 61-65, 251-257 / EK8: 130-139 / EK12: 22-24 / EK13: 175-188 / EK14: 140-142 / EK18: 21-23 / EK20: 41-45 / EK21: 194-202, 344-353 / EK22: 93-97, 104-111 / EK23: 134-137 / EK29: 81-94 / EK32: 84-85 / EK34: 72-76 / EK35: 65-67 / EK37: 493-496, 1547-1551 / EK38: 20-22 / EK44: 85-93 / EK46: 178-186 / EK48: 233-236 / EK51: 19-24, 76-85 / EK52: 153-157 / EK58: 111-119, 144-150, 169-173 / EK59: 118-122 / EK60: 118-122 / EK61: 118-121 / EK66: 520-523 / EK67: 198-207 / EK73: 104-112 / EK75: 124-133, 177-181, 191-196 / EK85: 74-82 / EK89: 118-121 / EK91: 110-113, 144-147

15 ΚΥΡΩΣΕΙΣ

επίκληση της ποινικής ευθύνης για παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών

EK66: 549-555 / EK67: 541-550 / EK87: 331-333

ρητή πρόκριση των αμοιβών έναντι των ποινών, παιδαγωγική έναντι κατασταλτικής λογικής

EK4: 375-377 / EK13: 296-298 / EK58: 204-212 / EK59: 375-377 / EK60: 375-377 / EK61: 375-377 / EK89: 375-377

νομιμοποίηση (εξασφάλιση συναίνεσης) επιβολής αρνητικών και θετικών κυρώσεων

EK1: 149, 150-153 / EK6: 193-196 / EK8: 140-142 / EK9: 167-180 / EK11: 23-26, 92-102 / EK13: 189-196, 275-288 / EK14: 68-71 / EK15: 48-51 / EK16: 72-73 / EK18: 64-66, 86-87 / EK19: 129-130 / EK21: 162-163, 289-292 / EK22: 98-102 / EK24: 178-184 / EK29: 219-238 / EK30: 39-51 / EK31: 17-20, 29-32 / EK32: 151-152 / EK38: 34-37, 44-46 / EK39: 28-34, 385-398 / EK41: 209-217 / EK43: 482-485, 503-511 / EK44: 195-205 / EK45: 28-30, 88-96, 163-170 / EK46: 245-246, 357-361 / EK47: 160-169, 202-203 / EK49: 611-626 / EK50: 194-198 / EK51: 52-54, 93-99 / EK52: 174-177, 201-212 / EK55: 53-55 / EK63: 29-33, 83-90 / EK64: 58-66 / EK65: 146-158, 219-238 / EK66: 320-329, 388-394, 508-511 / EK67: 176-193, 445-451, 474-481, 494-513 / EK69: 214-217 / EK72: 33-35 / EK74: 44-47 / EK75: 223-231 / EK76: 26-27 / EK81: 32-34 / EK82: 3-10 / EK83: 33-34 / EK84: 16-17 / EK86: 31-33 / EK87: 496-505 / EK90: 13-14 / EK91: 175-182

ταξινόμηση κυρώσεων ως στοιχείο κατασταλτικού ελέγχου

EK1: 154-161, 182-185 / EK5: 117-120 / EK9: 180-183 / EK13: 288-292 / EK14: 163-185 / EK24: 196-200 / EK32: 152-154 / EK37: 700-710 / EK39: 259-281 / EK42: 540-551 / EK43: 467-475 / EK49: 600-610 / EK50: 199-204 / EK57: 84-90 / EK63: 90-95 / EK65: 238-241 / EK66: 583-597 / EK77: 105-116 / EK87: 344-362

η σχολική ιεραρχία ως επίσημος φορέας κυρώσεων

EK1: 168-181 / EK6: 196-204 / EK21: 293-300 / EK37: 694-699, 711-719 / EK42: 552-557 / EK45: 137-145 / EK46: 309-318

σύνδεση επιβραβεύσεων με επιδόσεις

EK1: 257-265 / EK6: 215-220 / EK21: 310-315 / EK28: 303-319 / EK37: 829-850 / EK42: 28-34 / EK67: 482-485 / EK87: 363-367, 434-441

16 ΡΟΛΟΙ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

από κοινού ορισμός της περίπτωσης (μαθητές και εκπαιδευτικοί)

EK4: 55-63, 65-71, 102-110 / EK58: 335-406 / EK59: 55-63, 65-71, 102-110 / EK60: 55-63, 65-71, 102-110 / EK61: 55-63, 65-71, 102-110 / EK75: 77-80, 110-118 / EK89: 55-63, 65-71 / EK91: 86-96

η ανάληψη καθηκόντων, η ανάθεση διακριτών ρόλων και η χαρτογράφηση των προσδοκιών των ρόλων μαθητών και εκπαιδευτικών ως κανονιστική υποχρέωση

EK1: 324-330 / EK2: 13-14 / EK3: 73-74 / EK4: 72-75, 235-243, 261-265, 266-270, 280-282, 285-292, 324-326, 329-331, 337-340, 392-395, 414-419, 421-424 / EK5: 78-109 / EK6: 16-29 / EK7: 12-14 / EK10: 36-43 / EK12: 53-57 / EK13: 97-103 / EK14: 10-14, 38-41, 108-109, 128-131, 133-139, 146-155 / EK15: 36-38 / EK16: 56-58 / EK17: 46-96 / EK18: 50-52 / EK19: 53-60 / EK21: 244-250 / EK27: 28-50 / EK28: 146-216 / EK32: 166-167, 170-179 / EK33: 12-14, 17-21 / EK37: 279-289, 315-321, 460-468, 877-883, 984-1027, 1035-1063, 1075-1155, 1156-1379, 1622-1654, 1748-1842 / EK39: 362-372 / EK42: 293-393 / EK45: 24-28, 69-87, 97-99, 101-128 / EK47: 310-394, 739-769 / EK52: 138-142 / EK53: 4-7, 47-77 / EK55: 41 / EK58: 213-233 / EK59: 72-75, 235-243, 261-265, 266-270, 280-282, 285-292, 324-326, 329-331, 337-340, 392-395, 414-419, 421-424 / EK60: 72-75, 235-243, 261-265, 266-270, 280-282, 285-292, 324-326, 329-331, 337-340, 392-395, 414-419, 421-424 / EK61: 72-75, 235-243, 261-265, 266-270, 280-282, 285-292, 324-326, 329-331, 337-340, 392-395, 414-419, 421-424 / EK62: 19-23 / EK65: 80-83 / EK66: 398-414, 421-440, 796-892 / EK67: 329-342, 400-405, 407-410 / EK69: 39-41, 116-121, 133-141, 174-178, 218-264, 291-345 / EK70: 38-47 / EK71: 113-133 / EK73: 23-55, 161-165, 171-174 / EK74: 52-53, 65-70 / EK75: 288-360 / EK76: 62-65, 68-93 / EK77: 47-54, 94-104, 117-154 / EK78: 113-133 / EK83: 31-32 / EK85: 48-56 / EK87: 394-433, 442-456 / EK88: 3-4, 35-40, 83-112 / EK89: 72-75, 235-243, 261-265, 266-270, 280-282, 285-292, 324-326, 329-331, 337-340, 392-395, 414-419, 421-424 / EK91: 216-274

ενθάρρυνση για οργανωτική και παιδαγωγική αυτενέργεια των εκπαιδευτικών

EK4: 244-251 / EK58: 234-245, 266-319 / EK59: 244-251 / EK60: 244-251 / EK61: 244-251 / EK75: 232-282 / EK89: 244-251 / EK91: 183-211

πρόβλεψη για συνειδητή καλλιέργεια κλίσεων, προσόντων των εκπαιδευτικών

EK4: 252-255 / EK59: 252-255 / EK60: 252-255 / EK61: 252-255 / EK89: 252-255

πρόβλεψη για συνειδητή καλλιέργεια μαθητικών κλίσεων

EK4: 95-96 / EK58: 98-105 / EK59: 95-96 / EK60: 95-96 / EK61: 95-96 / EK89: 95-96

17 ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

ρητή επιδίωξη για συνειδητή αυτο-πειθαρχία

EK1: 144-147, 291-299 / EK4: 125-131, 132-136, 310-311 / EK6: 116-123, 168-170 / EK7: 39-40 / EK8: 81-83 / EK13: 151-155, 270-274 / EK15: 52-53 / EK16: 53-55, 85-88 / EK18: 28-33 / EK19: 156 / EK21: 218-226 / EK37: 763-782 / EK42: 395-416 / EK43: 521-534 / EK44: 190-194 / EK46: 205-213 / EK47: 155-158 / EK52: 216-219 / EK54: 29-31 / EK57: 43-60 / EK59: 125-131, 132-136, 310-311 / EK60: 125-131, 132-136, 310-311 / EK61: 125-131, 132-136, 310-311 / EK62: 68-72 / EK65: 95-111, 245-247 / EK67: 486-493, 599-611 / EK69: 70-80, 196-200 / EK73: 93-97 / EK85: 39-43 / EK89: 125-131, 132-136, 310-311

έλεγχος των σωμάτων με άξονα τη χωροταξική διευθέτηση

EK2: 2-6, 17-20 / EK3: 19-22, 56-57, 75-76, 80-83, 130-133 / EK4: 208-210 / EK5: 49-56 / EK6: 98-100, 126-130, 189-191, 205-207 / EK7: 11, 35-37 / EK8: 23-26 / EK9: 13-15 / EK10: 44-47 / EK11: 19-22, 30-34, 88-90 / EK12: 33-37, 42-45 / EK13: 143-150 / EK14: 33-34, 57-59, 80-84 / EK15: 14-21, 30-31 / EK16: 29-30, 46-49, 61, 74-75 / EK17: 6-10, 14-16, 17-23 / EK18: 34-38, 41-42 / EK19: 12-16, 20-21 / EK21: 228-232, 235-236, 301-303 / EK22: 115-124 / EK23: 44-46, 149-155 / EK24: 127-130 / EK25: 9-17 / EK26: 17-23 / EK27: 8-26 / EK29: 78-79 / EK30: 22-25 / EK32: 36-41, 49-50, 103-108, 157-158, 168-169 / EK33: 15-16, 35-37 / EK34: 31-32 / EK35: 27-33 / EK36: 19-24 / EK37: 469-482, 485-488, 586-598, 1537-1545 / EK38: 38-42, 65-70 / EK43: 446-449, 476-481 / EK45: 39-41 / EK46: 319-321 / EK48: 238-249 / EK49: 331-351 / EK50: 106-118 / EK51: 42-44, 55-56 / EK54: 12-16 / EK58: 201-203 / EK59: 208-210 / EK60: 208-210 / EK61: 208-210 / EK62: 24-29, 33-43, 50-53 / EK63: 20-28 / EK64: 43-44 / EK66: 335-351, 415-420 / EK67: 208-235, 397-400,

406-407, 410-418 / EK69: 201-202 / EK70: 1-15 / EK73: 115-116, 119-125 / EK74: 48-51, 54-56 / EK75: 220-222 / EK76: 28-30, 60-61 / EK77: 42-46 / EK79: 3-4, 14-23 / EK80: 38-55 / EK81: 1-13 / EK82: 32-35 / EK83: 10-19 / EK85: 20-22, 27, 34-36 / EK87: 334-343, 643-649 / EK88: 24-26, 61-66 / EK89: 208-210 / EK90: 11-12

απαίτηση για ομοιομορφία στην εμφάνιση ή στη συμπεριφορά ως εκδήλωση κανονιστικής ευταξίας (καθυπόταξη των μαθητών σε νόρμες συμπεριφοράς)

EK1: 194-195, 198-199, 276-289 / EK2: 10-12, 28-31 / EK3: 29-31 / EK4: 199-200 / EK6: 135-147 / EK7: 15-20 / EK8: 54-59, 70-76 / EK10: 24-29, 56-59 / EK11: 53-62 / EK13: 47-53, 166-174, 244-261, 267-269 / EK14: 42-44, 77-79, 94-97 / EK15: 32-33 / EK16: 32-36 / EK17: 4-5, 11-13 / EK18: 24-27, 43-49 / EK21: 237-243, 305-308 / EK23: 33-39, 90-96 / EK24: 106-109 / EK27: 177-211 / EK28: 228-230 / EK29: 160-163 / EK37: 334-335 / EK38: 12-19, 30-33, 56-57 / EK39: 168-198, 447-449 / EK41: 134-135, 159-163 / EK42: 417-418, 447-461 / EK43: 488-502 / EK45: 31-38 / EK46: 160-163 / EK47: 269-278 / EK48: 251-267 / EK49: 36-93, 95-110, 535-540 / EK50: 59-61 / EK52: 133-137, 143-152, 178-180, 192-200 / EK54: 10-11 / EK59: 199-200 / EK60: 199-200 / EK61: 199-200 / EK63: 48-64 / EK65: 38-41, 197-213 / EK66: 441-477, 524-527 / EK67: 523-527 / EK69: 25-38, 179-185 / EK71: 7-13, 30-39, 83-88 / EK72: 1-11 / EK73: 82-88, 169-170 / EK76: 4-6, 15-19 / EK78: 7-13, 30-39, 83-88 / EK81: 14-15, 21-25 / EK86: 10-17 / EK87: 457-464, 554-556, 559-565, 677-678 / EK88: 2, 28-34 / EK89: 199-200

απλή πρόκληση επιθυμητής συμπεριφοράς, ατεκμηρίωτη συμμόρφωση με κανόνες

EK1: 246, 311-316, 331-334 / EK6: 209-213 / EK7: 41-43 / EK10: 19-23, 74-80 / EK11: 77-84 / EK14: 27-29 / EK18: 55-57 / EK19: 33-38, 41-42, 69-72, 94-95, 115-124 / EK20: 9-12, 16-20 / EK21: 275-278 / EK23: 16-17, 68-73, 99, 126-127, 138-139 / EK24: 114-115, 132-142, 243-248 / EK30: 18-20 / EK32: 82-83, 109-117 / EK33: 4-11 / EK36: 37-40 / EK37: 609-650, 893-974 / EK38: 3-9, 47-48 / EK39: 400-411, 466-476, 478-487 / EK40: 68-74 / EK41: 78-92 / EK42: 463-487 / EK43: 301-311 / EK44: 137-149 / EK45: 16-23 / EK46: 229-244 / EK47: 246-256 / EK48: 100-119 / EK50: 135-159, 161-169, 177-183 / EK52: 91-94, 102-106 / EK55: 3-30, 42-43, 45-52 / EK57: 31-

35 / EK63: 74-82 / EK64: 3-30, 48-57 / EK65: 118-120 / EK66: 491-500, 686-700 / EK67: 247-289, 576-596 / EK69: 42-51, 265-290 / EK71: 101-112 / EK73: 126-146 / EK74: 33-40 / EK78: 101-112 / EK79: 24-25 / EK80: 1-11 / EK84: 12-15 / EK85: 12-16, 18, 57-66 / EK87: 83-88, 679-689 / EK88: 22-23, 41-42, 51-52

εμπέδωση της αίσθησης του «πανοπτικού» μέσω της πολυεδρικότητας διαμόρφωσης της έννοιας της διαγωγής

EK1: 303-306, 317-319 / EK2: 7-8 / EK32: 159-161 / EK42: 180-191 / EK45: 130-136 / EK46: 323-327 / EK47: 170-175 / EK66: 295-319, 567-582 / EK67: 318-328 / EK81: 29-31

18 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

στοχευμένες παρεμβάσεις εκπαιδευτικών για εκτόνωση των μαθητικών συγκρούσεων

EK4: 322-323 / EK59: 322-323 / EK60: 322-323 / EK61: 322-323 / EK89: 322-323

ισότιμη διευθέτηση διαφορών μαθητών και εκπαιδευτικών

EK3: 57-61 / EK19: 131-142, 151-155 / EK58: 61-72

ανισότιμη διευθέτηση διαφορών μαθητών και εκπαιδευτικών

EK2: 32-34 / EK27: 55-57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Αναλυτικός Πίνακας ΙΙ

A / A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ & ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Ε.Κ.	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	ΣΕΙΡΕΣ
1	ΥΓΕΙΑ			
	υποχρέωση έγκαιρης ενημέρωσης του σχολείου από τους γονείς και κηδεμόνες για θέματα υγείας των μαθητών	10	10	84
	αποτροπή χρήσης διορθωτικού για λόγους υγείας	5	5	8
	απαίτηση για απομάκρυνση τροφίμων και ποτών από τη σχολική αίθουσα για λόγους υγείας	23	23	53
	απαίτηση για καθαριότητα εσωτερικών ή εξωτερικών σχολικών χώρων και σωμάτων	45	56	177
	ενθάρρυνση για εξασφάλιση υγιεινών συνθηκών (περιβαλλοντική συνείδηση, πρωτοβουλίες ανακύκλωσης)	6	6	35
2	ΑΣΦΑΛΕΙΑ			
	οδηγίες εκκένωσης του σχολικού κτιρίου λόγω σεισμού	3	3	10
	απαγόρευση εισόδου και χρήσης μπάλας και λοιπών αθλητικών ειδών για λόγους ασφαλείας	10	10	30
	μέριμνα εκπαιδευτικών για ασφάλεια μαθητών εντός και εκτός σχολικού χώρου	21	21	93
	η κατοχή και χρήση αιχμηρών αντικειμένων υπονομεύει τη σωματική ακεραιότητα	7	7	18
	είσοδος ή επαφή με εξωσχολικά άτομα ως υπονομευτική της ασφαλείας των μαθητών	23	23	79
	εισαγωγή και χρήση μηχανοκίνητων μέσων ως υπονομευτική της ασφαλείας των μαθητών	15	17	63
	αποτροπή εισόδου αντικειμένων αξίας ή μεγάλων χρηματικών ποσών για την πρόληψη φαινομένων κλοπής	27	27	94

3	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ			
	γενική διακήρυξη για επίδειξη σεβασμού ως συστατικό στοιχείο συμβίωσης	18	18	58
	γενική διακήρυξη για κόσμια εμφάνιση και συμπεριφορά με τιμωρητική λογική	54	59	214
	στιγματισμός της αυθάδειας απέναντι σε εκπαιδευτικούς	8	9	13
	ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών	2	2	14
	καταδίκη του επιθετικού ανταγωνισμού	11	16	33
	γενική προτροπή για παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών	4	4	12
	επιτήρηση των μαθητών με σεξουαλικό προσανατολισμό	4	4	6
4	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ			
	η άσκηση ποικίλων μορφών βίας (σωματική, λεκτική, ψυχολογική) ως παράπτωμα	30	41	168
	η αργοπορημένη πρωινή προσέλευση ως παράπτωμα	52	65	314
	η μη έγκαιρη προσέλευση στην τάξη ως παράπτωμα	12	12	27
	η παρακώλυση μαθήματος ως παράπτωμα	4	4	9
	η κλοπή ως παράπτωμα	7	7	14
	παράπτωμα το μάσημα τσίχλας	4	4	4
	παράπτωμα η παραποίηση εγγράφων	6	6	17
	παράπτωμα η αυθαίρετη επιζωγράφιση επιφανειών	6	6	15
	οι φθορές σε κτίριο και εξοπλισμό ως παράπτωμα	62	82	382
	η χρήση ουσιών (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά) ως παράπτωμα	56	61	153

	η χρήση και κατοχή ηλεκτρονικών συσκευών, η ηχογράφηση, μαγνητοσκόπηση σκηνών και προσώπων του σχολικού βίου ως παράπτωμα	73	81	305
	η αναίτια απουσία ως παράπτωμα	7	7	16
	οι καταλήψεις ως παράπτωμα	3	3	5
	η φθορά σχολικών εγχειριδίων ως παράπτωμα	15	15	41
	παράπτωμα η έξοδος χωρίς άδεια από το σχολείο	5	5	17
5	ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ			
	δημοκρατική πρόθεση του σχολείου απέναντι σε εξωσχολικούς φορείς (σχολική επιτροπή, σύλλογος γονέων & κηδεμόνων)	17	20	262
	η οικογένεια ως ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής πειθαρχίας	7	10	59
	απαγόρευση εισόδου μη εγκεκριμένου παιδαγωγικά ή επιστημονικά υλικού	9	10	43
	ανάπτυξη πλέγματος σχέσεων σχολείου-οικογένειας ως μέσου επίλυσης προβλημάτων	34	61	772
	υποχρέωση ενημέρωσης των γονέων και του σχολείου	39	59	742
6	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ			
	υποχρεωτικότητα και ποινικοποίηση της αποχής από δραστηριότητες	42	54	389
	επιταγή για ομοιομορφία σε σχολικές εκδηλώσεις-δραστηριότητες	27	37	309
	ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες-εκδηλώσεις	20	34	297
7	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ			
	αναγνώριση ειδικών μαθησιακών αναγκών, κλίσεων, ταλέντων και πρόβλεψη για την αξιολογική τους προσέγγιση και διαχείριση	8	8	46

	γενική απαίτηση για ισοτιμία απέναντι σε κάθε μορφής ετερότητα	13	23	77
	επίδειξη σεβασμού κατά την πρωινή προσευχή και το μάθημα των θρησκευτικών από ομόδοξους και ετερόδοξους	20	22	105
8	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΛΕΓΧΟΣ / ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ			
	επιβραβεύσεις με βάση τη διαγωγή	1	1	9
	επιβραβεύσεις με βάση την επίδοση	6	8	71
	κριτήρια προαγωγής / απόρριψης μαθητών με βάση τη λογική του ελέγχου	8	9	106
	ρητός διαχωρισμός διαγωγής και μεθόδων γραπτής ή προφορικής επίδοσης, μοντέλο αξιολόγησης	23	25	290
	βαθμολογική τιμωρία για τη δολίευση γραπτής εξέτασης	17	19	93
9	ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ			
	καθολική ενημέρωση των μαθητών πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα	4	4	48
	διευρυμένη συμβολή κοινωνικών φορέων στη διαμόρφωση του Ε.Κ.	8	8	82
	δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του Ε.Κ.	14	14	115
10	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ (CITIZENSHIP)			
	απαγόρευση επίκλησης της επωνυμίας ή του εμβλήματος του σχολείου σε εξωσχολικές εκδηλώσεις	6	6	18
	η καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης και η αναγνώριση δικαιωμάτων ως εργαλείο ανάπτυξης της έννοιας της πολιτειότητας	31	50	456
	ανάδειξη-καλλιέργεια σε πνεύμα ισοτιμίας των δημοκρατικών-συμμετοχικών πρακτικών	29	51	460

	η αναγνώριση της ισοτιμίας των επιστημονικών αντικειμένων ως κίνητρο δημιουργίας αισθήματος ευθύνης	7	7	254
11	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ			
	γραφειοκρατική οργάνωση της σχολικής ζωής με έντονη κυριαρχία σχέσεων εξουσίας	62	119	990
	αυστηρότητα και ακαμψία κανόνων	18	27	129
	οργάνωση με βάση τις πρακτικές της κοινά αποδεκτής ηγεσίας	8	23	322
12	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ			
	δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αλλαγή θέσης του μαθητή ως παράγοντα βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας	3	3	11
	ρητή διάκριση σχολικού-εξωσχολικού χώρου, αμετακίνητο της θέσης του μαθητή	17	18	79
	συλλογική μέριμνα για αποδοχή της καλής κατάστασης του σχολικού περιβάλλοντος	5	5	25
13	ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ			
	ταξινομική διάκριση σχολικού χρόνου ως στοιχείο ελέγχου	20	21	224
	μέριμνα για αναπλήρωση χαμένων ωρών	1	1	5
	το νομικό πλαίσιο δικαιολόγησης των απουσιών ως εποπτικός μηχανισμός ελέγχου	37	51	865
	διαχείριση του σχολικού χρόνου με άξονα την παρουσία	45	58	502
	προϋποθέσεις για εγγραφή, διακοπή φοίτησης, επαρκή ή ελλιπή φοίτηση, η επανάληψη της τάξης ως στοιχείο ελέγχου του σχολικού χρόνου	24	45	843
14	ΚΑΝΟΝΑΣ-ΑΠΟΚΛΙΣΗ			
	περιγραφή και τεκμηρίωση διατάξεων και διαδικασιών εκπόνησης Ε.Κ. (ρητή αναγνώριση της	62	245	2258

	αναγκαιότητας ύπαρξης και λειτουργίας Ε.Κ.)			
	ανάδειξη του κανόνα ως αξίωσης για εφαρμογή	16	17	102
	ανάδειξη του κανόνα ως δυνατότητας για εφαρμογή	33	49	299
15	ΚΥΡΩΣΕΙΣ			
	επίκληση της ποινικής ευθύνης για παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών	3	3	20
	ρητή πρόκριση των αμοιβών έναντι των ποινών, παιδαγωγική έναντι κατασταλακτικής λογικής	7	7	27
	νομιμοποίηση (εξασφάλιση συναίνεσης) επιβολής αρνητικών και θετικών κυρώσεων	49	71	470
	ταξινόμηση κυρώσεων ως στοιχείο κατασταλακτικού ελέγχου	19	20	179
	η σχολική ιεραρχία ως επίσημος φορέας κυρώσεων	7	8	71
	σύνδεση επιβραβεύσεων με επιδόσεις	8	9	84
16	ΡΟΛΟΙ-ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ			
	από κοινού ορισμός της περίστασης (μαθητές και εκπαιδευτικοί)	8	18	211
	η ανάληψη καθηκόντων, η ανάθεση διακριτών ρόλων και η χαρτογράφηση των προσδοκιών των ρόλων μαθητών και εκπαιδευτικών ως κανονιστική υποχρέωση	52	146	2201
	ενθάρρυνση για οργανωτική και παιδαγωγική αυτενέργεια των εκπαιδευτικών	8	9	186
	πρόβλεψη για συνειδητή καλλιέργεια κλίσεων, προσόντων των εκπαιδευτικών	5	5	20
	πρόβλεψη για συνειδητή καλλιέργεια μαθητικών κλίσεων	6	6	18
17	ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ			
	ρητή επιδίωξη για συνειδητή αυτο-πειθαρχία	30	47	305
	έλεγχος των σωμάτων με άξονα τη χωροταξική διευθέτηση	68	118	638

	απαίτηση για ομοιομορφία στην εμφάνιση ή στη συμπεριφορά ως εκδήλωση κανονιστικής ευταξίας (καθυπόταξη των μαθητών σε νόρμες συμπεριφοράς)	53	102	690
	απλή πρόκληση επιθυμητής συμπεριφοράς, ατεκμηρίωτη συμμόρφωση με κανόνες	48	81	805
	εμπέδωση της αίσθησης του «πανοπτικού» μέσω της πολυεδρικότητας διαμόρφωσης της έννοιας της διαγωγής	10	12	97
18	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ			
	στοχευμένες παρεμβάσεις εκπαιδευτικών για εκτόνωση των μαθητικών συγκρούσεων	5	5	10
	ισότιμη διευθέτηση διαφορών μαθητών και εκπαιδευτικών	3	4	34
	ανισότιμη διευθέτηση διαφορών μαθητών και εκπαιδευτικών	2	2	6