

ΝΕΜΗΣ ΦΕΛΩΝΗΣ
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



ΠΑΤΡΑ 2007

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Πήγαινε αμέσως έξω παιδί μου... και να μην εξαφανιστείς. Στο γραφείο του διευθυντή να πας και να μη γυρίζεις στο προαύλιο...»

Με αυτόν συνήθως τον τρόπο, χρησιμοποιώντας πάνω –κάτω αυτές τις λέξεις, ο καθηγητής στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο δίνει «ωριαία αποβολή» όπως λέγεται, στο μαθητή ή τη μαθήτριά που παρουσίασε «απόκλιση» η συμπεριφορά του/της κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνήθως η «απόκλιση» αυτή αφορά την «παρεμπόδιση του μαθήματος», όπως γράφεται στο βιβλίο ποινών, στην «αδιαφορία» και «φασαρία», ώστε «να μην μπορεί να συνεχιστεί το μάθημα», τα «γέλια», τη «χρήση κινητών»(με την τελευταία εγκύκλιο **απαγορεύτηκε** η χρήση τους)

και άλλα. Όλα αυτά είναι εκφάνσεις μιας παραβατικότητας, που δεν μπορεί να ανεχτεί το σχολείο και την καταδικάζει. Καταδικάζει δηλαδή και τιμωρεί αυτούς που φαινομενικά «φταίνε» για αυτήν την παραβατικότητα, τους μαθητές. Έτσι λοιπόν συνήθως, «λύνεται» το πρόβλημα της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος και οι υπεύθυνοι της παραβατικής συμπεριφοράς, έχουν την αποβολή από το συγκεκριμένο μάθημα ως τιμωρία για το παράπτωμά τους.

Όμως η ιστορία δεν τελειώνει εδώ. Εδώ μόλις αρχίζει. Μιλάμε για παραβατική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο, μιλάμε για απόκλιση από το «μέσο όρο». Πώς ορίζεται όμως η παραβατική συμπεριφορά; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της; Συμφωνούν όλοι σε έναν ορισμό; Τι σημαίνει, γενικότερα «απόκλιση»; Μπορούμε να θεωρήσουμε αποκλίνουσα, ας πούμε, την συμπεριφορά κάποιου μαθητή, ο οποίος χρησιμοποιεί έναν κώδικα ηθικής, διαφορετικό από αυτόν που αποδέχεται και επιβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία της αστικής τάξης; Ποιος είναι ο μέσος όρος από τον οποίο κάποιος, ενδεχομένως, αποκλίνει; Είναι, για παράδειγμα, «απόκλιση» το συγκεκριμένο νεανικό ντύσιμο των παιδιών, με ξεβαμμένα και σκισμένα τζιν παντελόνια; (πολύ συνηθισμένο στις μέρες μας). Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένας έφηβος αποκλίνει, όταν φοράει στο σχολείο ρούχα-ιδιαίτερα τα κορίτσια- που αποκαλύπτουν κάποιες « περιοχές» του σώματος και να μιλήσουμε για προκλητική συμπεριφορά των παιδιών αυτών, απέναντι στους καθηγητές, απέναντι στο σχολικό θεσμό;

Είναι λοιπόν, από ότι φαίνεται, πολύ ρευστά τα πράγματα. Καλύτερα θα ήταν να παίρναμε τα πράγματα από την αρχή. Να δούμε τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα, να προσπαθήσουμε να ορίσουμε την παραβατικότητα – να βρούμε τα αίτιά της -, να εξετάσουμε το πώς λειτουργεί το σχολείο, αν είναι ή όχι αυταρχικό, να εξετάσουμε τι είδους χαρακτήρες θέλει να διαπλάσει, πώς προσπαθεί να κοινωνικοποιήσει τους νέους, **ποιο** είναι το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας και αν αυτό πρέπει να αλλάξει. Τέλος θα προτείνουμε κάποια διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας που στοχεύουν- μέσα από μια διαφορετική διαχείριση της τάξης-να μειώσουν τα φαινόμενα «απόκλισης» και να κάνουν πιο ευχάριστο, πιο δημιουργικό και πιο ουσιαστικό το μάθημα.

1. ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΙΑ ΜΙΚΡΗ ΑΝΑΦΟΡΑ)

Είναι αλήθεια ότι πολύ συχνά δημιουργείται σύγχυση όταν κάποιος αναφέρεται στους όρους **παιδεία** και **εκπαίδευση**. Όταν μιλάει κάποιος για την παιδεία, πολλές φορές εννοεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ή το αντίθετο. Πολλές παρανοήσεις δημιουργούνται στην επιστήμη, επειδή δίνει ο καθένας διαφορετικό ορισμό στα ίδια πράγματα.

Θα υποστηρίζαμε ότι, όταν μιλάμε για την παιδεία, εννοούμε γενικότερα - και πολλές φορές, αόριστα - **την αγωγή που παίρνει κάποιος από την οικογένεια, τους φίλους, την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει, τις ιστορικές συγκυρίες, που τον διαμορφώνουν σταδιακά ως προσωπικότητα.**

Όσο αφορά την εκπαίδευση, όπως υποστηρίζει ο Πυργιωτάκης (Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, σελ.61) **«υπάρχει σήμερα αναγκαιότητα της αγωγής για την επιβίωση της σύγχρονης κοινωνίας. Η ανάγκη αυτή δεσμεύει την πολιτεία ή να δημιουργήσει η ίδια θεσμούς και ιδρύματα για την παροχή αγωγής και μάθησης ή να αναθέσει τη δημιουργία τους σε άλλο φορέα. Αυτή ακριβώς η οργανωμένη αγωγή και μάθηση ονομάζεται εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί, αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα».**

Όπως υποστηρίζει ο Ξωχέλλης «η προέλευση του σχολείου πρέπει να τοποθετηθεί ιστορικά στο στάδιο εκείνο όπου η κοινωνικοπολιτιστική εξέλιξη μίας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση (εκπαίδευση) της νέας γενιάς, για την ορθολογική γνώση και αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων συνθηκών και των αυξημένων απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου. Ο θεσμός του σχολείου είναι προϊόν κοινωνικής και πολιτιστικής εξέλιξης».¹

Από τον 18^ο αιώνα και μετά, το σχολείο αποκτά κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως την τυποποίηση αγωγής και μάθησης και ένα δύσκαμπτο ιεραρχικό-γραφειοκρατικό σύστημα, που πολλές φορές εμποδίζει την αναδιοργάνωση και αναπροσαρμογή του στις κάθε φορά επικρατούσες συνθήκες και επιστημονικές ανακαλύψεις.²

Είναι ο κοινωνικός θεσμός ο «επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος θεσμός που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί την κατοχή γνώσεων σε μια κοινωνία».³

Είναι αλήθεια ότι το σχολείο στις περισσότερες περιπτώσεις λειτουργεί ως «ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους» (όρος που χρησιμοποιήθηκε αρκετά από τον Althousser) επιβάλλοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, την ιδεολογία της κοινωνικής τάξης που έχει την εξουσία, στους μαθητές. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι λοιπόν ένας θεσμός και μάλιστα σχετικά πρόσφατος. Γεννιέται στη μορφή που το βλέπουμε σήμερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, είναι δηλαδή θεσμός της αστικής κοινωνίας. Η αστική κοινωνία είναι **η πρώτη** που η ιδεολογία της εμπεριέχει την αρχή του δικαίου στη μόρφωση για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως.⁴

Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας.⁵ Δεν μεταδίδει **όλες** τις γνώσεις, **όλες** τις απόψεις για τα πράγματα, αλλά μεταδίδει επιλογή γνώσεων, **ορισμένη** παιδεία, **ορισμένη** μορφή της εθνικής γλώσσας, αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας.⁶

Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός νομιμοποιητικός των υφιστάμενων κοινωνικών δομών. Έτσι διδάσκει τη γλώσσα όπως την χρησιμοποιεί η κυρίαρχη κοινωνική τάξη, τις αξίες που επιθυμεί να εμφυσήσει στους πολίτες η κυρίαρχη επίσης τάξη, τα ιδανικά της τάξης αυτής, την κοινωνία γενικά που επιθυμεί να διαμορφώσει μελλοντικά η κυρίαρχη οικονομικά τάξη. Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε ενδεικτικά στη μεγάλη έρευνα του Γ. Λαμπόβ. Ο Λαμπόβ ερευνήσε τη γλώσσα των παιδιών των μαύρων στην Αμερική, που αντιμετωπίζονταν ως άγλωσσα, επειδή **απέκλινε** η γλώσσα τους από την κοινή αγγλική. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιώντας με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα από τα παιδιά των λευκών, θεωρούνταν ότι δεν ξέρουν λίγο-πολύ να επικοινωνούν σωστά. Η «υποδεέστερη» γλωσσική ικανότητα των μαύρων παιδιών και η γλωσσική ανεπάρκεια των μαύρων παιδιών αποδόθηκε στην επίσης υποδεέστερη γλώσσα των μαύρων μανάδων.⁷ Οι πολυπληθείς έρευνες που εντοπίζουν τη διαφορά στη γλωσσική ικανότητα ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους μαθητές, καταλήγουν σε αξιολογικά συμπεράσματα. Τα παιδιά των μαύρων, επειδή δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα και δεν ακούνε γραμματικά και συντακτικά άρτιες φράσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αποκτούν μειωμένες εκφραστικές ικανότητες, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δεν χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες.⁸ Τα παιδιά όμως αυτά, χρησιμοποιούσαν με διαφορετικό τρόπο τη γλώσσα. Η σύγχρονη γλωσσολογία, άλλωστε, υποστηρίζει ότι κάθε ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα μπορεί να εκφράσει οποιαδήποτε ιδέα, απλώς με διαφορετικό τρόπο η μία γλώσσα από την άλλη. Επομένως κάθε αξιολογική αντίληψη που κατατάσσει σαν ανεπάρκεια τη γλωσσική διαφορά αγνοεί τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας.⁹

Το σχολείο λοιπόν σήμερα διδάσκει μια συγκεκριμένη «ύλη», απαιτεί **μία** χρήση της γλώσσας επίσης συγκεκριμένη από τους μαθητές, στιγματίζοντας θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τις «αποδεκτές» και «μη αποδεκτές» χρήσεις της γλώσσας από το μαθητικό πληθυσμό, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή και έχει έναν πολύ μεγάλο ρόλο, μέσω του ιδεολογικού πειθαναγκασμού και της – αθέατης πολλές φορές - παιδαγωγικής βίας, στο να δημιουργήσει πολίτες που θα υπηρετήσουν αποτελεσματικά την κοινωνία, πολίτες που θα πιστεύουν στην ιεραρχία, στην κοινωνική πυραμίδα και θα συμβάλλουν στη διατήρησή της και, με κανένα τρόπο, στην ανατροπή της.

2. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε οποιαδήποτε κοινωνία, έχει και θέλει να πραγματοποιεί πάντα, κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Πώς διαμορφώνονται αυτοί οι στόχοι όμως; Τι είδους στόχους επιλέγει η κάθε κοινωνία για το εκπαιδευτικό της σύστημα; Είναι οι στόχοι **ίδιοι** κάθε φορά που επιλέγονται, σε κάθε ιστορική περίοδο ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε φορά άρχουσας τάξης; Κατά τον Ντυρκέιμ, τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ουσιώδεις θεσμούς οι οποίοι εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη των πολύπλοκων κοινωνικών συστημάτων. Οι σύγχρονες κοινωνίες με τον πολύπλοκο καταμερισμό εργασίας και τα διαφοροποιημένα συστήματα απασχόλησης για τα οποία απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες δεν είναι δυνατόν να επιβιώσουν χωρίς τη μαζική εκπαίδευση των μελών τους.¹⁰

Ο Μάξ Βέμπερ διακρίνει τρία είδη εξουσίας: την παραδοσιακή, την χαρισματική και την ορθολογική ή νομιμοποιημένη εξουσία. Στις σύγχρονες κοινωνίες προσιδιάζει η νομιμοποιημένη εξουσία, η οποία θεμελιώνεται στους

θεσμούς με την τυπική τους λειτουργία, στην απρόσωπη και ορθολογική έννομη τάξη.¹¹ Από το είδος της εξουσίας καθορίζεται και ο προορισμός του σχολείου, που σε κάθε περίπτωση επικεντρώνεται στη νομιμοποίηση του καθεστώτος.¹² Στις σύγχρονες κοινωνίες, μια μικρή ομάδα αναδεικνύεται τελικά ως η κυρίαρχη, μόνο που στις κοινωνίες αυτές τα άτομα αναδεικνύονται αξιοκρατικά μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και ανάλογα με τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις που διενεργεί το σχολείο.¹³ Όλες οι έρευνες αποδεικνύουν ότι το σχολείο ευνοεί, με βάση τις εξετάσεις, τους τίτλους που χορηγεί, τα ίδια εκείνα στρώματα που είχαν την εύνοια των παραδοσιακών εξουσιαστικών μοντέλων και έτσι διατυπώθηκε το αίτημα για «ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση».¹⁴

Το σχολείο έχει άμεσα σχέση με την κοινωνία. Υπάρχει αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση αυτών των δύο. Η κάθε φορά κοινωνική πραγματικότητα, διαμορφώνει τα διδακτικά μοντέλα (δασκαλοκεντρικό, μαθητοκεντρικό, σχεσιοκεντρικό) μέσω των οποίων επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η παραβατικότητα, πολλές φορές έχει πολύ στενή σχέση με την εφαρμογή κάποιου μοντέλου διδασκαλίας.

3. ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΙΔΕΩΔΗ

Το σχολείο ως πραγματικότητα, ως θεσμός έχει κάποιον-ους σκοπούς. Ο σκοπός της αγωγής είναι κάτι το φυσικό και αναγκαίο, επειδή δεν υπάρχει άσκοπη ενέργεια στον άνθρωπο. Ο Αριστοτέλης μάλιστα δίδαξε, πριν από όλους, ότι το σημαντικότερο από όλα σε κάθε τι είναι ο σκοπός. Τίποτα δεν γίνεται, δεν πραγματοποιείται, αν δεν υπάρχει ο σκοπός.¹⁵ Συνειδητές ή μη συνειδητές ενέργειες τείνουν αντίστοιχα σε συνειδητούς ή μη συνειδητούς σκοπούς.¹⁶

Ποιός όμως είναι ο σκοπός της αγωγής σήμερα; Από τι καθορίζεται; Υπάρχει ένας σκοπός ή περισσότεροι; Οι σκοποί της αγωγής έχουν σχέση μόνο με τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, ή θέλουν να προχωρήσουν πιο πέρα, επιβάλλοντας και έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς που είναι politically correct (πολιτικά σωστός), έτσι ώστε να μην απειλείται η δομή της υπάρχουσας κοινωνίας; Άλλωστε η κοινωνιολογία μας διδάσκει πως «ό,τι δεν επιτυγχάνεται με τη συγκατάθεση και τη συναίνεση, επόμενο είναι να γίνεται προσπάθεια να επιτυγχάνεται με δυναμικότερα μέσα. Και αυτό πραγματοποιείται μέσω του κοινωνικού ελέγχου. Είναι ο κοινωνικός έλεγχος το σύνολο των επιβραβεύσεων και των κυρώσεων στις οποίες καταφεύγει μια κοινωνία για να διασφαλίσει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων σύμφωνα με τις επιταγές της»¹⁷

Μήπως λοιπόν η σύγχρονη κοινωνία κινείται στους ρυθμούς του ωφελιμισμού, που θεωρεί αγαθό ό,τι προάγει την εξέλιξη, δηλαδή την πρόοδο, και κακό ό,τι εμποδίζει και βοηθά την διάλυσή της και που πιστεύει ότι η φυσική επιλογή των αρίστων είναι ο αποκλειστικός συντελεστής της κοινωνικής εξέλιξης;¹⁸

Είναι αλήθεια ότι ο καθορισμός του σκοπού της αγωγής δεν μπορεί να γίνει με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, ούτε να αποδειχτεί με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια η ορθότητά του. Αυτό άλλωστε φαίνεται από τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στους σκοπούς της αγωγής μεταξύ διαφόρων ιστορικών περιόδων.¹⁹ Ο σκοπός της αγωγής λοιπόν επηρεάζεται και καθορίζεται κύρια ιδεολογικά (Κογκούλης 1984).

Ας κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναφορά στα μορφωτικά ιδεώδη που κάθε εποχή δημιούργησε και που έχουν σχέση με τον ιδανικό άνθρωπο που αυτή, κάθε φορά, προβάλλει.

Η κλασική εποχή λοιπόν προβάλλει τον *καλόκαγαθό* άντρα, αυτόν που κατέχει την πολιτική αρετή.

Ο Χριστιανισμός προβάλλει τον τέλειο, τον καινό άνθρωπο, ο οποίος έχει ως σκοπό ζωής τη θέωση.

Ο Μεσαίωνας προβάλλει ως ιδανικό τύπο τον ιπότη. Η Αναγέννηση (15^{ος}-16^{ος} αιώνας) προβάλλει τον καθολικό άνθρωπο. Ο Διαφωτισμός, αργότερα, προβάλλει το πρότυπο του ορθολογιστή. Τέλος ο 20^{ος} αιώνας έχει ως πρότυπο τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, τον άνθρωπο-καταναλωτή, τον *homo economicus*, τον άνθρωπο που αποδέχεται οτιδήποτε το διαφορετικό και το σέβεται, τον ανεκτικό άνθρωπο. Ο προηγούμενος αλλά και ο αιώνας μας είναι αλήθεια ότι μας οδηγούν σε σύγχυση σχετικά με το τι ανθρώπους πραγματικά θέλουν να δημιουργήσουν μέσω του σχολείου. Ίσως είναι η πρώτη φορά στην ιστορία που μια κοινωνία δεν έχει καθορίσει ξεκάθαρα το τι ανθρώπους θέλει. Αν και φαίνεται πως η σύγχρονη κοινωνία, η μεταμοντέρνα και μεταβιομηχανική, αναζητά το ιδανικό της στον άνθρωπο-καταναλωτή υλικών αγαθών, στον άνθρωπο-πειθήνιο όργανο στις εντολές της εξουσίας, στον αλαζόνα άνθρωπο που θεωρεί ότι η τεχνολογία είναι το άπαν στη σημερινή πραγματικότητα, στον άνθρωπο που υπερπληροφορείται αλλά στο τέλος μένει ανενημέρωτος.

Τα μορφωτικά ιδεώδη(τα κυριότερα)²⁰

1. Το ατομικό ιδεώδες

Είναι γέννημα και θρέμμα των ατομοκρατικών τάσεων που παρουσίασαν διάφορες εποχές και κυρίως η αρχή των νεότερων χρόνων. Τέτοιες ιδέες παρατηρούμε στους σοφιστές, τους στωικούς, τον Rousseau, στην Αναγέννηση. Το άτομο θεωρείται μοναδικό και ότι ακολουθεί δικό του ρυθμό μάθησης. Έτσι, για παράδειγμα ο Rousseau θεωρεί ότι ο δάσκαλος απλά βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει το δικό του ρυθμό μάθησης και να κατακτήσει τη γνώση.

2. Το πολιτειακό ιδεώδες

Υπάρχει η θεωρία ότι ο άνθρωπος εξαρτάται από το σύνολο στο οποίο ανήκει. Η αγωγή αποβλέπει στη δημιουργία ανθρώπων που θα επηρεάσουν την πολιτεία. Ο Πλάτωνας στην Πολιτεία του υποστηρίζει ότι τα άτομα πρέπει να γνωρίζουν τα καθήκοντά τους απέναντι στην πολιτεία και να την υπηρετούν εντασσόμενα σε συγκεκριμένες τάξεις. (άρχοντες-φιλόσοφοι, φύλακες, χειρώνακτες).

3. Το ανθρωπιστικό ιδεώδες

Είναι η ιδεολογία που αναφέρεται στην «καλλιέργεια ανθρώπων» με βάση τα κλασικά γράμματα (υποστηρικτές: Goethe, Lessing κ.α.)

4. Το πραγματιστικό ιδεώδες

Πρότυπο εδώ είναι ο πρακτικά μορφωμένος άνθρωπος, αυτός που μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητές του για το καλό του και το καλό του συνόλου.(υποστηρικτές: Lock, James Dewey κ.α.)

5. Το ηθικό ιδεώδες

Το πρότυπο του ανθρώπου είναι η ηθικότητά του, βάσει ενός κώδικα συμπεριφοράς. Όλα θα πρέπει να τα αντιμετωπίζει μέσω ηθικών αρχών και εντολών. Ο Ι.Κant είναι από τους κύριους οπαδούς του ιδεώδους αυτού (αντιδρώντας έτσι στο πραγματιστικό ιδεώδες που υποστήριξαν οι εμπειρικοί φιλόσοφοι).

6. Το θρησκευτικό ιδεώδες

Ο άνθρωπος εδώ καλείται να ταυτιστεί με το απόλυτα μεταφυσικό όν. Πρέπει να προετοιμάζεται και μόνο για την μετά θάνατο ζωή.

Σήμερα, αν προσπαθήσουμε να δώσουμε έναν ορισμό του σκοπού της αγωγής, θα δυσκολευτούμε πολύ. Είδαμε προηγουμένως πόσο δύσκολο είναι να κατανοήσουμε το τι θέλει αυτή η κοινωνία και να το κρίνουμε αυτό. Θα επιχειρήσουμε αργότερα να δώσουμε έναν ορισμό του σκοπού της αγωγής σήμερα (- ακριβέστερα να διατυπώσουμε **δεοντολογικά** το τι πρέπει να επιδιώκει σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα, για να οδηγηθούμε στην κοινωνική εξέλιξη-).

Πριν όμως επιχειρήσουμε - και αυτό θα γίνει στο τέλος-, να μιλήσουμε για την αγωγή σήμερα, ας προσπαθήσουμε να μπούμε στη λογική της παιδαγωγικής επικοινωνίας στο σχολείο, από όπου προκύπτει η απόκλιση, η παραβατικότητα...

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΝΕΡΓΗΜΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όταν μιλάμε για «παιδαγωγικό ενέργημα» και θέλουμε να το ορίσουμε και οριοθετήσουμε, προκύπτουν ορισμένες δυσκολίες. Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το «ενέργημα» αφορά μόνο τον διδάσκοντα, ή συμμετέχει και ο διδασκόμενος, ενεργεί και αυτός με κάποιον τρόπο; Είναι απλά ένα ερέθισμα και μια αντίδραση κατά τον τρόπο που ορίζεται από τους μιχεβιοριστές; (SKINNER)

Σύμφωνα με τον Α.Ε.Γκόττοβο ἔμπορούμε να οριοθετήσουμε το παιδαγωγικό ενέργημα ως ένα τύπο κοινωνικών ενεργημάτων, που διαφοροποιείται από το σύνολο των υπόλοιπων μέσω του «αντικειμένου» στο οποίο κατευθύνεται η παιδαγωγική δράση, δηλαδή μέσω του νοήματος που αποκτά – ανάλογα με τον περίγυρο στον οποίο τοποθετείται η παιδαγωγική σχέση - ο παιδαγωγούμενος για τον παιδαγωγό.

Όπως κάθε ενέργημα, έτσι και αυτό, **α) καταστρώνεται και β) στη διαδικασία του σχεδιασμού υπεισέρχεται «υποχρεωτικά» το νόημα του αντικειμένου της παιδαγωγικής δράσης.**²¹

Μέσα στην τάξη λοιπόν, που βρίσκονται και οι δάσκαλοι και οι μαθητές, καταστρώνονται ενεργήματα και από τις δύο πλευρές. Και οι δύο δημιουργούν ερεθίσματα και περιμένουν αντιδράσεις. Είναι αλήθεια ότι οι δύο συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας-δάσκαλοι και μαθητές-όταν βρίσκονται στο «μάθημα» ,στην «τάξη», συμπεριφέρονται σύμφωνα με ένα «τελετουργικό», το οποίο αναιρείται, όταν αυτοί βρίσκονται εκτός τάξης. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής **δεν** είναι μέσα στην τάξη τελείως ελεύθεροι **να αυτοσχεδιάσουν, να διδάξουν και να διδαχθούν** οτιδήποτε και οι δύο μαζί ως ομάδα να θελήσουν από μόνοι τους να καθορίσουν το αντικείμενο μάθησης. Ο δάσκαλος είναι αυτός που ρυθμίζει τις παραμέτρους του μαθήματος, συντονίζει τη συζήτηση, «βιάζεται» να «ολοκληρώσει» μια συγκεκριμένη «ύλη», πρέπει παράλληλα να διαμορφώσει αντίληψη για όλους τους μαθητές, να εξετάσει τις εργασίες τους, να τους αξιολογήσει μέσω των πρόχειρων διαγωνισμάτων και τελικά όλο αυτό να αποτυπωθεί στο βαθμό του

τριμήνου ή του τετραμήνου. Ο μαθητής, από την άλλη μεριά, είναι γνώστης του «όλου σκηνικού» και προσπαθεί ή όχι να ανταποκριθεί σε όσα ζητούνται- φανερά ή μη – από το δάσκαλο.

Διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι ο εκπαιδευτικός βασισμένος στην προηγούμενη πείρα του και σε μερικά δεδομένα του μαθητή, που δεν είναι πάντοτε αντικειμενικά, διαμορφώνει μια γνώμη για αυτόν η οποία στη συνέχεια ρυθμίζει τη συμπεριφορά του απέναντί του. Έπειτα από σχετικές μελέτες, οι ερευνητές διατύπωσαν την υπόθεση ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν πραγματικά, φτάνει μόνο οι δάσκαλοί τους να έχουν διαμορφώσει καλή γνώμη για αυτούς και να πιστεύουν στην αντίστοιχη βελτίωσή τους.²²

Άρα λοιπόν τα δεδομένα για να στιγματιστεί κάποιος «καλός» ή «κακός» μαθητής είναι πολύ σχετικά και συζητήσιμα.

Εδώ αξίζει να αναφερθούμε στα συμπεράσματα από έρευνες που γίνονταν στις Η.Π.Α. για πολλά χρόνια για να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του ιδεατού δασκάλου. Ο D.Barnes (1985)²³ αναφέρει ότι οι έρευνες που έγιναν για να βρεθούν τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου για σαράντα χρόνια στις Η.Π.Α. απέτυχαν. Και απέτυχαν, επειδή έψαχναν για τα μόνιμα χαρακτηριστικά ενός ιδεατού τύπου δασκάλου, σαν να μην αλλάζουν οι σκοποί και η συμπεριφορά ενός δασκάλου ποτέ κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σαν όλοι οι μαθητές να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους στο μάθημα. Η επιστημονική έρευνα, λέει ο Barnes, «ψάχνει να βρεί τι συμβαίνει στη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη και τι προκύπτει από αυτό που συμβαίνει τόσο για τους μαθητές (και το δάσκαλο) όσο και για το εξωσχολικό κοινωνικό περιβάλλον». Πρώτα από όλα η επιστημονική έρευνα μελετάει «τη γλωσσική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή». Φαίνεται πιθανό ότι οι μαθητές διερμηνεύουν όχι μόνο τις φανερές δηλώσεις του δασκάλου γύρω από το τι θέλει και πως αξιολογεί αυτά που λένε και κάνουν, αλλά ακόμα διερμηνεύουν σήματα που μεταφέρονται σε άλλα επίπεδα.

Μερικοί συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «κρυμμένο αναλυτικό πρόγραμμα» ή παραπρόγραμμα (το οποίο δεν έχει καταχωρηθεί και δεν υπάρχει με οποιαδήποτε συγκεκριμένη μορφή, είναι άδηλο και ανεπίσημο, εκπορεύεται από την ίδια την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία, διαπερνά τους διάφορους τρόπους και μορφές της ζωής, προωθείται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τις ποικίλες οργανώσεις, τους θεσμούς και τα κόμματα και γενικά διαποτίζει ολόκληρη τη ζωή μας και επιδρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας κυρίως των νέων, επηρεάζοντας τις αξίες και τις στάσεις μας),²⁴ για να μιλήσουν για μάθηση στην τάξη, η οποία προχωρά παρά τους συνειδητούς σκοπούς του δασκάλου, τα μη αναγνωριζόμενα αξιώματα του δασκάλου γύρω από τον έλεγχο της τάξης κλπ. Για παράδειγμα, πολλοί δάσκαλοι που συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους σκοπούς τους να διδάξουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, μπορεί να φανούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές σε παθητικές συνήθειες μάθησης, που βρίσκονται πού μακριά από το κριτικό πνεύμα. Ο Barnes, παρουσιάζοντας ένα απόσπασμα από μαγνητοφώνηση πραγματικού μαθήματος θρησκευτικών σε 11χρονα παιδιά, διαπιστώνει «ότι ο δάσκαλος περιμένει από τους μαθητές να απαντήσουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο στις ερωτήσεις του και οτιδήποτε άλλο, που είναι μεν σωστό αλλά δεν είναι αυτό που ο ίδιος περιμένει, με έναν άμεσο ή έμμεσο τρόπο το απορρίπτει. Οι μαθητές μαθαίνουν λοιπόν να ανταποκρίνονται σε αυτό που έμμεσα ή άμεσα ζητάει ο δάσκαλος και όχι ελεύθερα να πουν τη γνώμη τους. Ο Barnes συμπεραίνει ότι «οι χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές» είναι «σκληρά» επηρεασμένες από τη γλώσσα του δασκάλου, η οποία ορίζει τους ρόλους τους ως «μανθάνοντες». Σε ποιο βαθμό, θα δεχτούν την επιρροή, αυτό εξαρτάται από τις

κοινωνιογλωσσικές προσδοκίες που έχουν οικοδομηθεί στα πλαίσια της προηγούμενης εμπειρίας τους.²⁵

Όλα λοιπόν μέσα στην σχολική τάξη είναι οριοθετημένα. Το επίσημο και το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα έχουν τους δικούς τους ρόλους, η χρήση της γλώσσας έχει κανόνες (στα πλαίσια της «μη συνειδητής» αποδοχής από τους δασκάλους του «παραπρογράμματος» «εξοβελίζεται» ο «περιορισμένος κώδικας» και αναβαθμίζεται ο «επεξεργασμένος κώδικας» της γλώσσας), οι ρόλοι είναι διακριτοί και συγκεκριμένοι (κάποιοι «κάνουν» το δάσκαλο και κάποιοι άλλοι «κάνουν» τους μαθητές), δεν ανήκουν όλοι σε μια ομάδα, που ψάχνει να βρει δρόμους για να οδηγηθεί στην αλήθεια (χωρίς προκαταλήψεις να οριστεί το Χ, όπως λέει ο Πλάτωνας)²⁶ ή στην διερεύνηση της σχετικότητας των πραγμάτων.

Υπάρχει ο δάσκαλος που διδάσκει, που «ξέρει» τα πάντα (ή μπορεί να τα γνωρίσει) και ο μαθητής που ακούει, που υπακούει που είναι υποχρεωμένος να δέχεται τις απόψεις του δασκάλου, να τις ενστερνίζεται και να τις αναπαράγει.

5.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΑ

Είναι αλήθεια πολύ δύσκολο να δοθεί επιστημονικός ορισμός στην έννοια «κανόνας». Η δυσκολία ενός επιστημονικού ορισμού του κανόνα έγκειται στο γεγονός ότι τα σημεία αυτού του ορισμού οφείλουν να ισχύουν για κάθε επιμέρους στοιχείο του, δηλαδή για όλους τους κανόνες. (ΓΚΟΤΟΒΟΣ 1988). Στο λεξικό θα βρούμε ότι «κανόνας είναι καθετί που χρησιμεύει ως πρότυπο, ως μέτρο άλλων πραγμάτων, γενική αρχή για την εφαρμογή θεωρίας, διάταξη υποχρεωτικού χαρακτήρα (ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ, ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΣ-ΦΥΤΡΑΚΗΣ 1991)

Θεωρούμε πολύ σημαντική τη συμβολή του Γκότοβου (Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση, 1988) στο να οριστεί ο κανόνας. Εκτός των άλλων αρκετά διαφωτιστικών απόψεων που παρατίθενται στο βιβλίο του, αναφέρει ότι ο κανόνας είναι κοινωνικό γεγονός και μπορεί να γίνει κατανοητός ως μήνυμα που έχει κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά είναι τα εξής: 1. Ο κανόνας είναι ένα μήνυμα του οποίου ο αποδέκτης είτε γνωρίζει την ύπαρξη, είτε την αγνοεί είτε δεν τη συνειδητοποιεί, παρά μόνο όταν ο κανόνας παραβιαστεί. 2. Ο κανόνας είναι ένα μήνυμα που ρητά ή έμμεσα δηλώνει την πηγή της προέλευσής του. Πίσω από το μήνυμα συνεπώς, φαίνεται με περισσότερη ή λιγότερη καθαρότητα ο πομπός του. 3. Ο κανόνας είναι μήνυμα που ρητά ή έμμεσα προσδιορίζει την κατηγορία των αποδεκτών του. Ο προσδιορισμός αυτός γίνεται με άμεση ή έμμεση αναφορά στην κοινωνική ταυτότητα του αποδέκτη. 4. Ο κανόνας είναι ένα μήνυμα που διατυπώνεται στον αποδέκτη είτε σαν αξίωση, είτε σαν δυνατότητα. 5. Ο κανόνας είναι μήνυμα που διατυπώνεται έτσι ώστε ο αποδέκτης άμεσα ή έμμεσα παραπέμπεται στις συνέπειες που θα είχε η μη συμμόρφωση προς τον κανόνα. 6. Ο κανόνας είναι μήνυμα που ρητά ή έμμεσα ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αν ο αποδέκτης εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, τότε αυτή θα γίνει αντιληπτή ως μη-κανονικό γεγονός. 7. Ο κανόνας είναι μήνυμα που άμεσα ή έμμεσα δικαιολογεί το περιεχόμενό του (την αξίωση). Αυτό σημαίνει ότι ο κανόνας άμεσα ή έμμεσα δικαιολογεί (τουλάχιστον από τη σκοπιά του αποστολέα) την ύπαρξή του.

Με τα επτά αυτά χαρακτηριστικά έχουμε ένα κατ' αρχήν μοντέλο για τη σύσταση του κανόνα ως στοιχείου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. (Περισσότερα για τον κανόνα στο βιβλίο του Α.Ε. Γκότοβου «Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση» Σύγχρονη εκπαίδευση 1988)

5.2. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ

Στο τεύχος 80 του περιοδικού «Σύγχρονη εκπαίδευση» παρουσιάζονται τα πρακτικά του έβδομου συνεδρίου του περιοδικού (1-3 Δεκεμβρίου 1994) με θέμα «η βία στο σχολικό χώρο».

Εκεί παρουσιάζονται σε διάφορα άρθρα αναλυτικά τα θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν το καθένα με το δικό του τρόπο τις μαθητικές αντιδράσεις. Θεωρούμε σκόπιμο, για την πληρέστερη ενημέρωση του αναγνώστη να παραθέσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των τριών σημαντικότερων μοντέλων. (για περισσότερες πληροφορίες «Σύγχρονη Εκπ/ση» τεύχος 80, σελ.21-52).

1. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

Ο Althousser υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Η κοινωνική αναπαραγωγή επιβάλλεται επιτυχώς στα υποκείμενα και πραγματοποιείται χωρίς την αντίστασή τους. Η ομοιογένεια των σχολικών εμπειριών οδηγεί σε ομοιογενή αποτελέσματα. Οι μαθητές- υποκείμενα θα αποτελέσουν την μελλοντική εργατική δύναμη.

2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

Οι Bourdieu και Passeron θεωρούν ότι η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού θεσμού είναι αυτή που διασφαλίζει την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Η παιδαγωγική πράξη, η παιδαγωγική εξουσία και η παιδαγωγική εργασία περιβάλλονται με μανδύα ουδετερότητας και έτσι αποδεσμεύονται από τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. *Σε αυτό το σχήμα το υποκείμενο- μαθητής τοποθετείται σε ένα εκπαιδευτικό καθεστώς πολιτιστικής αυθαιρεσίας και συμβολικής βίας. Αν το υποκείμενο δεν εμπλακεί σε αυτοδιορθωτικές παρεμβάσεις και επιλέξει μορφές δράσης που ενέχουν τη διάσταση της αντίστασης, όπως για παράδειγμα η πρόωγη εγκατάλειψη ή η αυτοδιαγραφή, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτές στην πραγματικότητα συνιστούν προβλεπόμενες και μάλλον επιθυμητές από τον εκπ/κό θεσμό επιλογές και τους εκπροσώπους των χαμηλών κοινωνικών τάξεων, για τις οποίες μάλιστα τους προετοιμάζει με λανθάνοντα τρόπο (Ι.Σολομών, Δ.Μακρυνιώτη 1994).*

3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

Η νέα κοινωνιολογία υιοθετεί μεθοδολογικές επιλογές της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Το μεθοδολογικό της ενδιαφέρον εστιάζεται στη μονάδα της σχολικής τάξης. *Η σχολική τάξη αποτέλεσε το χώρο μέσα στον οποίο συγκεκριμένες μορφές δράσης χαρακτηρίζονται παραβάσεις, αντιμετωπίζονται ως τέτοιες και γίνονται η βάση για να αποδοθούν αρνητικοί χαρακτηρισμοί, ετικέτες στους δρώντες. Σε αυτό το σχήμα η παραβατικότητα ή το μη αποδεκτό δεν συνιστά εγγενές γνώρισμα μιας πράξης αλλά ένα γνώρισμα που δομείται κοινωνικά. Με αυτή τη λογική τονίζεται η σχετικότητα του γνωρίσματος της παραβατικότητας: η κοινωνική αντίδραση δηλαδή η διαδικασία με την αποδίδεται η ετικέτα του παραβάτη σε έναν δρώντα τον οδηγεί στην εσωτερίκευση της συγκεκριμένης*

ετικέτας , των προσδοκιών και προβλέψεων που αυτή συνεπάγεται και άρα τού υπαγορεύει να ακολουθήσει αποκλίνουσα συμπεριφορά. (Ι.Σολομών,Δ.Μακρυνιώτη 1994).

6.1. Η ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Κατάταξη παραβατικών συμπεριφορών και ο εκπαιδευτικός «τιμωρός»)

Είναι «κοινή γνώση» ότι ο οποιοσδήποτε άνθρωπος, μέσα στην κοινωνία, όταν συμπεριφέρεται με τρόπο που «αποκλίνει» ,όπως λέμε, από το μέσο όρο έχει κάποιους λόγους που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Οι λόγοι αυτοί είναι διαφορετικοί από άνθρωπο σε άνθρωπο και ανάγονται στο ρόλο της οικογένειας, των μέσων μαζικής επικοινωνίας, των συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών δομών, στο ρόλο της «παρέας», στο ρόλο της πολιτικής κοινωνικοποίησης, που έχει «υποστεί» το άτομο και στο **πώς** το κάθε άτομο ως πρόσωπο, ενσωματώνει όλα αυτά, επεξεργάζεται και αντιδρά. Μια διεξοδική έρευνα πάνω στην αλληλεπίδραση δασκάλου-παιδιού που διεξήχθη στα βρετανικά σχολεία από τον Ράγκ (Wragg 1984) και τους συνεργάτες του έδειξε ότι η μεγάλη πλειονότητα των προβλημάτων στην τάξη ανήκαν στη σχετικά απλή κατηγορία του «κάντε ησυχία» και μια ερευνητική μελέτη που διέταξε η Επιτροπή Ερεύνης (1989) για την πειθαρχία στα σχολεία έδωσε ανάλογα ευρήματα. Όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις διασπαστικές συμπεριφορές των παιδιών που είχαν αντιμετωπίσει την προηγούμενη εβδομάδα, οι 2525 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος παρέθεσαν τα στοιχεία που συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα²⁷

ΠΙΝΑΚΑΣ: ΔΙΑΣΠΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Τύπος μαθητικής συμπεριφοράς	Συχνότητα στη διάρκεια των μαθημάτων	
	Εβδομαδιαία τουλάχιστον (%)	Ημερήσια τουλάχιστον (%)
Απρόσκλητη παρέμβαση	97	53
Παρεμπόδιση των άλλων μαθητών	86	26
Τεμπελιά ή φυγοπονία	87	25
Καθυστερημένη προσέλευση	82	17
Περιττός θόρυβος	77	25
Παραβίαση σχολικών κανόνων	68	17
Αλλαγή θέσης στην τάξη	62	14
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	62	10
Γενική βιαιότητα	61	10
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	42	6
Φραστική επίθεση στο δάσκαλο	15	1
Σωματική καταστροφικότητα	14	1
Σωματική επίθεση στο δάσκαλο	01,7	0

(Elton report, DES 1989, στο βιβλίο "Ο εκπ/κός στην τάξη του D.Fontana Μετάφραση Μ.Λώμη ,Σαββάλας 1996).

Από την παρέμβαση στο μάθημα, που διασπά την εκπαιδευτική ευταξία και κυριαρχεί στην στατιστική εμφάνιση έως την σπάνια αναφερόμενη επίθεση στο δάσκαλο τυποποιούνται παραβατικές συμπεριφορές που δεν είναι της ίδιας έντασης. Αν δώσουμε έμφαση στις συχνότερα εμφανιζόμενες συμπεριφορές, που θα τις χαρακτηρίζαμε ως ήπια παραβατικότητα (φυγοπονία, αλλαγή θέσης κ.τ.λ.) παρατηρούμε ότι η αντίληψη του δασκάλου είναι αυτή που οριοθετεί την κάθε φορά παραβατική έννοια.

Ο Καλημερίδης στο άρθρο του για τον Φουκώ αναφέρει «Το σχολικό πρόγραμμα, τόσο το γενικό, όσο και αυτό της καθημερινής σχολικής πρακτικής, οργανώνεται και συστηματοποιείται με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα άρα και τον αυξημένο έλεγχο των σωμάτων και των συμπεριφορών. Η επανάληψη και τυποποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παραπέμπει, εκτός από το φορμαλιστικό χαρακτήρα της μάθησης, στην αυτοματοποίηση όλων των πειθαρχικών καταναγκασμών και εξουσιαστικών σχέσεων, γεγονός που αποτελεί και στόχο κάθε πειθαρχίας. Αποβλέπει δηλαδή στην αυτοματοποίηση της

εξατομίκευσης που φέρνει σε δεύτερο πλάνο τις τιμωρίες και τον κολασμό των ενεργειών που ξεφεύγουν από την κανονιστική ρύθμιση των δραστηριοτήτων.

Ταυτόχρονα, όπως τονίζει ο Φουκώ (Φουκώ, 1989: 208), οι πειθαρχίες που αναλύουν το χώρο, που ρυθμίζουν τις δραστηριότητες, πρέπει να νοούνται και ως μηχανισμοί που αθροίζουν και κεφαλαιοποιούν το χρόνο. Ο πειθαρχικός χρόνος αναπτύσσεται σε πολλαπλές και προοδευτικές σειρές (χρόνος διάρκειας των μαθημάτων, αριθμός που επαναλαμβάνεται κάθε εβδομάδα, κλιμακωτές δοκιμασίες με εξετάσεις και βαθμολογήσεις). Η σειριαποίηση των δραστηριοτήτων μέσα από μία αυστηρή οργάνωση του χρόνου παρέχει τη δυνατότητα για παρέμβαση, έλεγχο και επιτήρηση σε όλο το φάσμα των σχολικών πρακτικών, με αποτέλεσμα η εξουσία να σπονδυλώνεται στο χρόνο, εξασφαλίζοντας τον έλεγχο και την αποτελεσματική του χρήση. Ο πειθαρχικός χρόνος χαρακτηρίζεται από το Φουκώ ως γραμμικός - εξελικτικός χρόνος που κατευθύνεται προς ένα σκοπό, ο οποίος έχει ορισθεί από την εξουσία (π.χ. εκμάθηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων). Μέσα από αυτό το χρόνο το παιδί αξιολογείται και επιτηρείται συνεχώς με βάση το σκοπό που έχει τεθεί, διαχωρίζεται από τους άλλους και ιεραρχείται σύμφωνα με την πορεία του. Η χρονική σειριαποίηση με την οποία συνδέεται ο σχολικός χρόνος, κατευθύνει το παιδί σ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, καθυποτάσσοντάς το σε μια εξουσία που ρυθμίζει τη σχολική πρακτική μέσα από μια ορθολογική ρύθμιση του χρόνου.

Τέλος, η δραστηριότητα του πειθαρχημένου ατόμου πρέπει να ρυθμίζεται και να ενισχύεται με εντολές και μηνύματα ιδιάζοντα σε κάθε πειθαρχικό δίκτυο (όπως το χτύπημα του χεριού του δασκάλου στην έδρα), που παραπέμπουν σ' ένα σύνολο από ιδιαίτερες πρακτικές με σκοπό την αυτόματη καθυπόταξη των ατόμων.

Σύμφωνα με το Φουκώ, λοιπόν, «η πειθαρχία κατασκευάζει" μια ατομικότητα προικισμένη με τέσσερα χαρακτηριστικά: είναι κυψελική (χάρη στην χωρική κατανομή), είναι οργανική (χάρη στην κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων), είναι γενετική (χάρη στη συσσώρευση του χρόνου) και συνδυαστική (χάρη στη σύνθεση των δυνάμεων) (Φουκώ, 1989: 219). Ως προς τις πρακτικές του, κάθε πειθαρχικό σύστημα χαρακτηρίζεται:

α) Από μια αυστηρή επιτήρηση, με αποτέλεσμα ολόκληρο το σύστημα μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι στρατηγικές αυτές της εξουσίας, να χαρακτηρίζονται από ένα συνεχές και μόνιμο πεδίο εξουσιαστικών σχέσεων.

β) Από ένα ποινικό σύστημα που χαρακτηρίζει και αξιολογεί ένα σύνολο από πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, από ένα μικροσύστημα ποινών, που ισχύει για το χρόνο (καθυστερήσεις, απουσίες), τη δραστηριότητα (αμέλεια - απροσεξία), τη συμπεριφορά (ανυπακοή), το λόγο (φλυαρία, αυθάδεια), το σώμα (άτοπες χειρονομίες και κινήσεις).

Ως ποινές χρησιμοποιούνται μια σειρά από εκλεπτυσμένες μεθόδους, από την ελαφριά σωματική τιμωρία, μέχρι ελάσσονες στερήσεις και μικροταπεινώσεις. Ο Φουκώ τονίζει πως το καθεστώς των ποινικών κυρώσεων, μέσα στις πειθαρχίες, προβαίνει σε πέντε διαφορετικές λειτουργίες: «ανάγει τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές, σ' ένα σύνολο που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται. Διαχωρίζει τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με το γενικό αυτό κανόνα.

Μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, το πεδίο γνώσης και τη φύση των ατόμων. Διαμέσου του αξιολογικού αυτού μέτρου, εξαναγκάζει σε μια συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί. Τέλος, χαράζει το όριο που θα προσδιορίσει τη διαφορά σε σχέση μ' όλες τις άλλες διαφορές, το

εξωτερικό σύνορο του μη-κανονικού» (Φουκώ, 1989: 242). Η βασική λειτουργία, δηλαδή, του ποινικού συστήματος είναι η νορμοποίηση. Τέλος, κάθε πειθαρχικό σύστημα διαθέτει και ένα εξεταστικό σύστημα, μέσα στο οποίο συναρμολογούνται οι σχέσεις εξουσίας και γνώσης. Η εξέταση προβαίνει σε πάρα πολύ σημαντικές λειτουργίες: επιβάλλει μια συγκεκριμένη γνώση ως νόμιμη, στην οποία καλούνται οι μαθητές να εξεταστούν και να την αναπαράγουν, εμποδίζοντας ταυτόχρονα τη διείσδυση άλλων μορφών γνώσεων ή προσεγγίσεων. Υπάρχει επίσης μια γνώση για το δάσκαλο, όσον αφορά το μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να γίνεται αντικείμενο γνώσης και μελέτης, ένα ντοκουμέντο που μπορεί ανά πάσα στιγμή να χρησιμοποιηθεί. Ο Φουκώ μάλιστα θεωρεί (Φουκώ, 1989: 247) πως η εποχή του σχολείου ως εξεταστικού κέντρου, σηματοδότησε την αφετηρία της παιδαγωγικής ως επιστήμης. Η εξέταση είναι η τεχνική με την οποία η εξουσία αντί να εκπέμπει τα σήματα της, αντί να βάζει τη σφραγίδα της, παγιδεύει τα παιδιά σ' ένα μηχανισμό αντικειμενοποίησης. Στην εξέταση, τα άτομα δέχονται άμεσα την έννοια της κυρίαρχης εξουσίας και δεν επιδεικνύουν παρά μόνο τα αποτελέσματα της».(Καλημερίδης Γιώργος (1998)

"Μισέλ Φουκώ: Πειθαρχία και σχολείο" Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998

<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Youngs/Kalimeridis.html>

**Εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια των μαθημάτων της Θ. Ανθογαλίδου.*

Ο Γκότοβος²⁸ υποστηρίζει ότι «η ταυτόχρονη συστηματική παρουσία μαθητών και δασκάλων στον ίδιο περίγυρο (σχολείο) συνδέεται με συγκρούσεις που προκύπτουν από την εκδήλωση συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών την οποία οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται, ταξινομούν και αξιολογούν ως «παράβαση» ή «παράπτωμα» (γενικά ως «κακή διαγωγή») και με αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς από την πλευρά του σχολείου με κάποια μορφή κυρώσεων. Παραδοσιακά το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών και παιδαγωγών εστιάζονταν στη διαλεύκανση του ερωτήματος, αν η χρήση ποινών στο σχολείο είναι σωστή ή όχι, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν οι υποστηρικτές των ποινών και οι αρνητές τους. Αν αφαιρέσει όμως κανείς το ιδεολογικό φορτίο αυτής της διένεξης, διαπιστώνει ότι δεν είναι μόνο η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα προβληματική, αλλά και το ίδιο το ερώτημα. Θεωρώντας τις ποινές ως ένα "σταθμό" στη διαπραγμάτευση της "τάξης" στο σχολείο, υποστηρίζουμε ότι ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου απαιτεί αναθεώρηση όχι μόνο των πρακτικών καταστολής της «αποκλίνουσας συμπεριφοράς», αλλά ολόκληρου του κανονιστικού πλαισίου της σχολικής καθημερινότητας».

Η συζήτηση λοιπόν γίνεται συχνά σε ένα πλαίσιο που υπερτονίζει το ιδεολογικό στοιχείο της διαμάχης και έχει ως αφετηρία έναν άστοχο ορισμό- τουλάχιστον από την οπτική της κοινωνιολογικής ανάλυσης. Το πρόβλημα συνήθως μπαίνει αν πρέπει να τιμωρούμε ή όχι αναφορικά με το αποτέλεσμα της ποινής (π.χ. αν κάνει «ζημιά» ή καλό στους μαθητές, αν «ωφελεί» ή «βλάπτει»). Το τι προκαλεί την ποινή, τι γίνεται αντιληπτό από το μαθητή ως ποινή και ποιος είναι ο μηχανισμός της, δεν αποτελεί στο παραδοσιακό πλαίσιο αντικείμενο συζήτησης. Πολύ ανάγλυφα φαίνεται η έλλειψη της αναλυτικής διάστασης στο παραδοσιακό πλαίσιο στις περιπτώσεις που ο ομιλητής – ή ο συγγραφέας - αναφέρεται στο σκοπό των ποινών ή στα γεγονότα που κάνουν αναγκαία την επιβολή τους.²⁹

Σήμερα στο σχολείο έχουμε πολλές φορές την παρατήρηση από τους δασκάλους και τους καθηγητές ότι «πρέπει να τιμωρηθεί ο μαθητής για να «καταλάβει», να «μάθει», να «κατανοήσει» ότι δεν πρέπει να εκδηλώνει αυτή ή την άλλη συμπεριφορά μέσα στην τάξη», με λίγα λόγια να φρονηματιστεί.

Είναι δεδομένο για πολλούς δασκάλους και καθηγητές ότι οι πειθαρχικές ποινές που επιβάλλονται «ωφελούν», «κάνουν καλό» στους μαθητές. Έτσι θα συνειδητοποιήσουν ότι «όπως το σχολείο έτσι και η κοινωνία δεν μπορούν να δεχτούν κάποιους ανθρώπους που δεν θα σέβονται το γραπτό ή άγραφο δίκαιο που υπάρχει και είναι ενεργό στο σχολείο».

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πάλι ότι η επιβολή ποινών, *θα προστατεύσει τους άλλους μαθητές από τον συγκεκριμένο, θα τους αφήσει να παρακολουθήσουν το μάθημα και δεν θα αποσπάται η προσοχή τους από αυτούς που δεν θέλουν να παρακολουθήσουν.*

Το σχολείο τελικά απειλεί να επιβάλλει κυρώσεις, επιβάλλει κυρώσεις και τέλος αναστέλλει πολλές φορές την επιβολή τους για να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές.

Ας έρθουμε να δούμε από πιο κοντά το πλαίσιο των σχέσεων δασκάλων-διδασκομένων στο σχολείο. Όλοι πιστεύουν έτσι απλά ότι ο μαθητής έρχεται στο σχολικό χώρο γιατί «πρέπει» να έρθει, να «γεμίσει» γνώσεις οι οποίες θα τον ωφελήσουν αργότερα σε πολλά επίπεδα όταν θα ενταχθεί ως ενήλικας στην κοινωνία. Τώρα αν θελήσουμε να δούμε και να κάνουμε ανάλυση νοήματος σε αυτήν την πρόταση, θα δούμε ότι είναι πολύ αόριστη. Η λέξη *πρέπει* είναι ηθικής φύσεως και δεν εξηγεί τίποτα αλλά εξαναγκάζει. Η λέξη *γνώσεις* είναι και αυτή αόριστη. Ποιες γνώσεις πρέπει να πάρει ο μαθητής; Αυτές που η κυρίαρχη, κοινωνικά, τάξη θέλει να επιβάλλει θεωρώντας τις ως μοναδικές ή υπάρχουν και άλλα πολύ πιο ενδιαφέροντα πράγματα, που μπορούν να διδαχτούν με έναν εξίσου ενδιαφέροντα τρόπο και θα ωφελήσουν ουσιαστικά, χωρίς εισαγωγικά τους μαθητές;

Η προηγούμενη πρόταση αναφέρεται επίσης στο σχολικό χώρο. Οι μαθητές προσέρχονται σε σχολεία τα οποία είναι απρόσωπα, μοιάζουν πολλές φορές με βιομηχανικά κτίρια και εκτός των άλλων «η κατανομή και η διευθέτηση του σχολικού χώρου ευνοούν την ιεραρχική διάκριση ανάμεσα στα πρόσωπα και την άσκηση αυστηρού ελέγχου από τους ανώτερους στον κατώτερο. Η αίθουσα διδασκαλίας και η κίνηση μέσα στο χώρο υπόκεινται σε αυταρχικό έλεγχο. Ο σχολικός διάκοσμος συμπληρώνει λειτουργικά την ιδεολογία της σιωπής, του άκριτου σεβασμού και της υποταγής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το ελληνικό σχολείο προετοιμάζει τον υποτακτικό πολίτη».³⁰ Μέσα σε αυτόν το χώρο, με σταθερά και τυποποιημένα χαρακτηριστικά, διεκπεραιώνονται οι διάφορες σχολικές εργασίες που έχουν έντονο τελετουργικό, κυκλικό (επαναληπτικό) και μονότονο χαρακτήρα. Έτσι οι μαθητές για πολλά χρόνια μέσα σε ένα τυποποιημένο περιβάλλον αναγκάζονται να «συμμορφώνονται» σε ένα είδος σχολικής κανονικότητας, που ευνοεί την επιβολή αυταρχικών όρων και κανόνων και την αποτελεσματική εκτέλεσή τους.³¹

Τι πραγματικά λοιπόν συμβαίνει; Οι μαθητές έρχονται σε ένα σχολείο αυταρχικό, παραμένουν εκεί αρκετές ώρες (7 ώρες στα Γυμνάσια και Λύκεια) «φορτώνονται» γνώσεις διαφορετικές τη μια ώρα, διαφορετικές την άλλη, έχουν μάθει να θεωρούν ασύνδετα μεταξύ τους τα επιστημονικά αντικείμενα (απουσία διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, απουσία διαθεματικότητας) και το μεσημέρι, πραγματικά εξουθενωμένοι πηγαίνουν στο σπίτι για να συνεχίσουν το απόγευμα τη συσσώρευση γνώσεων (ειδικά στο Λύκειο) στα φροντιστήρια, για να γράψουν καλά στις πανελλήνιες εξετάσεις...

Αν δούμε λίγο αυτό το τελευταίο, θα υποστηρίζαμε ότι τα παιδιά στο Ενιαίο Λύκειο και ειδικότερα στις δύο τελευταίες τάξεις, έρχονται στο σχολείο γιατί «δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς», πρέπει να έρθουν, γιατί διαφορετικά δεν θα μπορέσουν να συμμετάσχουν στις πανελλήνιες όπου εκεί αρχίζουν και τελειώνουν όλα.

Αυτή είναι η άποψη των περισσότερων μαθητών, οι οποίοι βλέπουν τα ενδοσχολικά εξεταζόμενα μαθήματα στο Λύκειο ως μια «αγγαρεία», ως κάτι το οποίο δεν χρειάζεται σε τίποτα και εν πολλοίς δεν ενδιαφέρονται ούτε για τα άλλα, τα «απαραίτητα» πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, γιατί «θα τα μάθουν στο φροντιστήριο». Απόλυτη λοιπόν κυριαρχία του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» σε βάρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Του αναλυτικού προγράμματος που στην σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, στο σημερινό σχολείο, «αποβλέπει να περιγράψει τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχες δομικές διευθετήσεις –δηλαδή οι βασικοί τρόποι με τους οποίους θεσμοί, άνθρωποι και τρόποι παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης οργανώνονται και ελέγχονται- κυριαρχούν στην πολιτιστική ζωή»³²

Αναλυτικό και κρυφό πρόγραμμα, μέθοδοι-μοντέλα διδασκαλίας που εφαρμόζονται σήμερα (δασκαλοκεντρικό-μετωπικό μοντέλο) σχολικά κτίρια, κανόνες γραπτοί και άγραφοι, γνωστοί ή μη στους μαθητές, απουσία διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, η διάθεση της πολιτείας για «ιδεολογική εγχάραξη»³³ και αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος μέσα από τις εκπαιδευτικές δομές, ασφυκτικό πλαίσιο σπουδών(ιδιαίτερα στη β/βάθμια εκπαίδευση), όλα αυτά οδηγούν πολλά παιδιά στην παραβατικότητα. Πολλά, αλλά όχι όλα.

Οι «καλοί»μαθητές, οι μαθητές εκείνοι που ανταποκρίνονται σε όσα ζητάει το εκπαιδευτικό σύστημα, από άποψη γνώσεων και συμπεριφοράς, συνήθως δεν στιγματίζονται αρνητικά, δεν τιμωρούνται, ακόμα και αν κάποια στιγμή εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά ή ακόμα και αν τιμωρηθούν, παίρνουν «αναστολή»εκτέλεσης της ποινής.

Εκείνοι που συνήθως τιμωρούνται είναι οι «κακοί» μαθητές οι «απειθαρχοί», αυτοί που και σε επίπεδο συμπεριφοράς αλλά και σε επίπεδο μάθησης «υστερούν»,όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Αυτό είναι και το παράδοξο στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της αποδοχής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και στον σχολικό χώρο και έχοντας εσωτερικεύσει και αποδεχτεί ότι οι μαθητές «πρέπει» να συμπεριφέρονται και να ενεργούν σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, **δεν** ανέχονται σε μεγάλο βαθμό το διαφορετικό, δεν είναι ανεκτικοί στο μαθητή που «δεν τα παίρνει τα γράμματα» .

Η κοινωνιολογική προσέγγιση των δεδομένων, σε μεγάλο βαθμό, λείπει από πολλούς εκπαιδευτικούς και πολύ εύκολα «στιγματίζουν» κάποιον μαθητή, επειδή δεν έχει τη «σφραγίδα της δωρεάς», όπως πίστευαν οι παιδαγωγοί των αρχών του εικοστού αιώνα. (Εξαρχόπουλος,Καλλιάφας,κ.λ.π)

Στηριζόμενοι στην εμπειρία μας, βλέπουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζονται για τους μαθητές με ιδεολογήματα, προβαίνουν σε αυθαίρετες γενικεύσεις και απορρίπτουν στη συνείδησή τους πολύ εύκολα τους αδύναμους. Άλλωστε εδώ υπάρχει και το εξής που υποστηρίζεται από πολλούς δασκάλους. « Εγώ έχω-λένε πολλοί δάσκαλοι- τριάντα (ή τριανταπέντε....) χρόνια υπηρεσίας και ξέρω πώς να συμπεριφερθώ, στους μαθητές». Λησμονούν όμως ότι, όσα χρόνια υπηρεσίας και αν έχουν, αυτό δεν τους αποενοχοποιεί, δεν τους κάνει – αυτομάτως - καλύτερους επιστήμονες ούτε πιο βαθείς γνώστες της ανθρώπινης συμπεριφοράς,, αν δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, αν δεν έχουν μάθει να αναλύουν με επιστημονικούς όρους τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών και να τα ερμηνεύουν όλα αυτά με

βάση πάντα την έρευνα, η οποία δημιουργεί και υποστηρίζει το ανάλογο θεωρητικό πλαίσιο (τις θεωρητικές αφετηρίες τις οποίες κάποιος πρέπει να έχει υπόψη του, όταν είναι δάσκαλος). Εδώ λοιπόν μιλάμε για το ρόλο του δασκάλου, ένα ρόλο δύσκολο και σύνθετο. Ο δάσκαλος είναι και αυτός άνθρωπος, ακολουθεί-σωστά ή λανθασμένα-ένα μοντέλο διδασκαλίας, έχει τις δικές του απόψεις, τη δική του ιδεολογία με βάση την οποία σκέφτεται και δρα, περνάει **έτσι** όλη του τη ζωή στο σχολικό χώρο.

6.2. Ο εκπαιδευτικός, τα μοντέλα διδασκαλίας: Προς μια άλλη σχέση των διδασκόντων και των διδασκομένων μέσα στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό χώρο.

Ο εκπαιδευτικός, όπως ήδη φάνηκε και πριν, είναι ένα άτομο που ζει σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, προέχεται από κάποια επίσης συγκεκριμένη οικογένεια, έχει τη δική του ψυχοκοινωνική συγκρότηση, έχει σπουδάσει σε ένα Πανεπιστήμιο, έχει «ακούσει» ή δεν έχει ποτέ «ακούσει» «παιδαγωγικά», αποδέχεται ή δεν αποδέχεται τέλος ότι η παιδαγωγική είναι επιστήμη. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα της β/βάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούν ότι τα "παιδαγωγικά" είναι απλά ένα σύστημα αρχών συμπεριφοράς που απλά πρέπει να τις αποδέχονται οι μαθητές «για να γίνουν καλοί άνθρωποι» και ότι αυτό το σύστημα είναι άκαμπτο, δεν επιδέχεται αλλαγές.

Πολλοί λοιπόν εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ποινές ως κάτι συγκεκριμένο, ανεξάρτητο από την προσωπικότητα του μαθητή και αγνοούν ότι πίσω από το φανταχτερό κάλυμμα των «πολιτισμένων» παιδαγωγικών πρακτικών, κρύβεται η γνώριμη λογική της αυταρχικής διαπαιδαγώγησης των νεαρών ατόμων και του βίαιου προσανατολισμού τους στις αξίες της κυρίαρχης ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, που για τα ελληνικά δεδομένα, δεν έπαψε ποτέ να είναι επίκαιρη, γιατί ποτέ μέχρι τώρα δεν αμφισβητήθηκε σοβαρά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.³⁴

Όσο αφορά το ρόλο του δασκάλου στην τάξη, θα πρέπει να αναφερθούμε στη μεγάλη έρευνα του Rutter (1979) για την παραβατικότητα στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, που απέδειξε ότι **ο πιο ουσιαστικός παράγοντας που σχετίζεται με την παραβατικότητα στο σχολείο, είναι οι πολλές τιμωρίες και οι λίγοι έπαινοι μέσα στην τάξη.**³⁵ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος για να μειωθεί η παραβατική συμπεριφορά.

Αν ρίξουμε μια ματιά στις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (Ο.Ε.Δ.Β. 2004) του Υπουργείου παιδείας, θα δούμε ότι οι υπεύθυνοι του παιδαγωγικού ινστιτούτου, δεν θεωρούν το δάσκαλο ως ένα φορέα ενός συγκεκριμένου ρόλου που ουσιαστικά κυριαρχεί μέσα στη θεσμική παιδαγωγική σχέση, αλλά έναν άνθρωπο που **αγαπά** αυτό που έχει να διδάξει, **σκηνοθετεί** αυτό που έχει να πει, και τέλος, **διακοσμεί** ό,τι έχει να προσφέρει.³⁶ Και τα τρία αυτά

ρήματα παραπέμπουν στην ιδεολογία ή τη φιλοσοφία, πάντως όχι στην επιστημονική παιδαγωγική, ούτε στα πορίσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

6.3. Προς ένα άλλο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Το μοντέλο διδασκαλίας που κυριαρχεί σήμερα είναι το δασκαλοκεντρικό, γι' αυτό πολλοί μαθητές αντιδρούν και «αποκλίνουν». Υπάρχουν βέβαια και άλλα μοντέλα διδασκαλίας, που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς στο ελληνικό σχολείο. Ένα απ' αυτά είναι το μαθητοκεντρικό, που εισηγήθηκε ο Διαφωτισμός και ουσιαστικά αφήνει το μαθητή ελεύθερο να μάθει μέσα από την επαφή του με τα πράγματα και απλά ο δάσκαλος έχει ρόλο επιβοηθητικό σ' αυτή τη διαδικασία. Είναι το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνει ο Rousseau στον *Αιμίλιο ή περί αγωγής*, ευαγγέλιο της παιδαγωγικής τον 18^ο αιώνα.

Η σχεσιοκεντρική παιδαγωγική, το μοντέλο της συνέρευνας, η συνεργατική και ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνουμε για να μειωθεί η παραβατικότητα, για να ξαναγίνει ενδιαφέρον το μάθημα, για να "ευχαριστούνται" οι μαθητές, βιώνοντας αυτή τη διαδικασία.

Συνεργατική μάθηση (collaborative learning): ορίζεται οποιαδήποτε διαδικασία ομαδικής μάθησης στην οποία λαμβάνουν χώρα τουλάχιστον κάποιες από τις σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών ("οριζόντιες αλληλεπιδράσεις")

Συνεργάζομαι, σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον άλλο. Η συνεργατική μάθηση σημαίνει ότι τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία - η γνώση δεν είναι κάτι που παραδίδεται στους μαθητές, παρά κάτι που προκύπτει από τον ενεργό διάλογο μεταξύ αυτών που προσπαθούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν έννοιες και τεχνικές. Έτσι ακριβώς, στις κοινότητες μάθησης «η εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει απλά το ξεχείλισμα του μαθητή με γνώσεις από τον καθηγητή. Η απόκτηση γνώσης είναι μια διαδραστική διαδικασία, όχι μια συσσώρευση απαντήσεων για το Trivial Pursuit.» [Whipple 1987] Η συμμετοχή στις κοινότητες μάθησης, στην καλύτερη μορφή της, διαμορφώνει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν από μόνοι τους, έξω από το 'προστατευόμενο' περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού [Johnson and Johnson 1990]. Επιπλέον, η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα ένα επίπεδο γνώσης της κοινότητας που είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των γνώσεων του κάθε μέλους ξεχωριστά: «οι συνεργατικές δραστηριότητες οδηγούν στην ανερχόμενη γνώση, που είναι το αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ (όχι της συνάθροισης) των γνώσεων και απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στο σχηματισμό της» [Whipple 1987].

Με την ευρύτερη της έννοια, η συνεργατική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών. Ο McConnell (1994) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η συνεργατική μάθηση αποφέρει κέρδος σε κάθε άτομο με χρήση των πόρων της ομάδας. Ισχυρίζεται ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί πηγή

πολύτιμων αποτελεσμάτων που δεν έχουν ακόμα διαπιστωθεί στην ακαδημαϊκή και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση: αυξημένη ικανότητα στην ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, κ.λπ. Ο McConnell εκτιμά επίσης τον τρόπο με τον οποίο δημοσιοποιώντας κάποιος τη γνώση του αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με ένα αντικείμενο. Ο Sharan (1990) συμφωνεί: η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας.³⁷

Στον εικοστό αιώνα άλλωστε, στον αιώνα της πληροφορίας των Η/Υ, της εικόνας, της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, θεωρούμε ότι η συνεργατική μάθηση, δίνει μια άλλη ώθηση στο μαθητή και δεν θα έχει να παραπονιέται- σε ένα μεγάλο βαθμό- για γνώσεις στείρες δοσμένες με έναν στείρο τρόπο.

Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει κοινό στόχο, αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση, κοινωνικές δεξιότητες και προσωπική ευθύνη, χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι βοηθούν τους μαθητές να ενδιαφερθούν περισσότερο για το σχολείο και να το αποδεχτούν μάλλον παρά να το απορρίψουν.

Στα πλαίσια λοιπόν της συνεργατικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός αποκτά έναν ισότιμο ρόλο με τους μαθητές μέσα στην ομάδα, δεν είναι πια ο σοφός που κατέχει τη γνώση, ερευνά μαζί με τους μαθητές οποιοδήποτε θέμα και φτάνουν από κοινού σε λύσεις των προβλημάτων και την κατάκτηση της γνώσης (μια σύγχρονη εκδοχή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη, ο οποίος εκμεταλλευόμενος το λάθος του «μαθητή» του, προχωρούσε σιγά-σιγά μαζί του στην ανεύρεση της αλήθειας). Ο ορισμός βέβαια του λάθους είναι δύσκολο να δοθεί, και ακόμα δυσκολότερο είναι να διαφοροποιηθεί η έννοια του λάθους από την έννοια του σφάλματος και της αποτυχίας.³⁸ Πολλοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν νέες έννοιες, γιατί έτσι καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, στηριζόμενοι σε λανθασμένες εμπειρίες των μαθητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει ελλειμματική ανάλυση του γνωστικού περιεχομένου και να διαιωνίζεται η λανθασμένη συμπεριφορά τους.³⁹

Όταν λοιπόν ο μαθητής νιώσει ότι το σχολείο τον υπολογίζει ως πρόσωπο και όχι απλά ως μέλος μιας ομάδας, σέβεται τα ενδιαφέροντά του και τα αξιοποιεί στα πλαίσια της μάθησης τότε είναι πολύ πιο σίγουρο ότι ο μαθητής θα είναι συμμετέχων στη διαδικασία της γνώσης και η παραβατικότητα στο σχολείο θα μειωθεί. Αυτό θα πρέπει βέβαια να συνοδεύεται και από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, κάτι που είναι σίγουρο ότι θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και που λείπει από το ελληνικό σχολείο. Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και διευρευνητικής μορφής.⁴⁰ (εδώ μπορούμε να αξιοποιήσουμε το ανεξάντλητο υλικό που μας παρέχει το διαδίκτυο και όχι μόνο).

Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν την απουσία της τεχνοκρατικής ιδεολογίας που ενδιαφέρεται για την ποσότητα της ύλης που διδάσκεται, αδιαφορώντας για την ποιότητα, προϋποθέτουν ένα σχολείο **μη εξετασιοκεντρικό** που θα διδάσκει λιγότερα και ουσιαστικότερα.

Τα άχρωμα και απρόσωπα κτίρια και οι αίθουσες θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν μα παρεμβάσεις των μαθητών και των δασκάλων, πάντα στα πλαίσια της συνεργασίας και της ισότητας για να γίνει το περιβάλλον του σχολείου περισσότερο «δικό τους» δημιούργημα και να έχει λιγότερο την όψη ενός βιομηχανικού κτιρίου.

Ακόμα είναι ανάγκη να αξιοποιηθούν κατά πρώτον οι νέες τεχνολογίες, τα εργαστήρια πληροφορικής το διαδίκτυο από όλους τους διδάσκοντες για να γίνει πιο ελκυστικό το μάθημα. Είναι αλήθεια ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι τεchnοφοβικοί και δεν ασχολούνται με τις νέες τεχνολογίες. Είναι επίσης αλήθεια ότι το υπουργείο

επιμόρφωσε πολλούς εκπαιδευτικούς στη χρήση νέων τεχνολογιών αλλά δεν είχε (και δεν έχει) κανένα σχεδιασμό για το πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτές οι νέες τεχνολογίες. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αναφέρει τίποτα, πολλοί διευθυντές σχολείων αποθαρρύνουν τους διδάσκοντες να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές «για να μην τους χαλάσουν» με αποτέλεσμα να «επαφίεται στον πατριωτισμό» του καθενός (για να χρησιμοποιήσουμε μια γνωστή σε όλους φράση) αν θα μπορέσει τελικά να αξιοποιήσει έστω στο ελάχιστο τις απεριόριστες δυνατότητες που παρέχει η χρήση των νέων τεχνολογιών.

Κάτι άλλο που δεν αξιοποιείται σωστά πολλές φορές και που αν αξιοποιηθεί θα βοηθήσει το μαθητή να ενδιαφερθεί περισσότερο και να συμμετάσχει σε ό,τι συμβαίνει στο σχολικό χώρο, είναι τα προγράμματα αγωγής υγείας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (π.χ. το πρόγραμμα «Λαβύρινθος» που χρηματοδοτείται από το Ε.Ι.Ν. ή τα προγράμματα για την ισότητα των δύο φύλων που χρηματοδοτούνται από το Κ.Ε.Θ.Ι.). Τέτοιες παρεμβάσεις στόχο θα έχουν:

- ⇒ Τη συλλογή πληροφοριών και την ενημέρωση των νεαρών ατόμων σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος
- ⇒ Τη γνώση βασικών εννοιών σχετικών με το θέμα ως γνωστικών εργαλείων για την περαιτέρω κοινωνική τους ανάπτυξη
- ⇒ Την καλλιέργεια ιδεών και την ανάπτυξη αντιλήψεων σε έννοιες, φαινόμενα και προβλήματα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, και
- ⇒ Την επεξεργασία πληροφοριών με αφορμή βιωματικές εμπειρίες

Κατά αυτόν τον τρόπο, θεωρούμε ότι διαμορφώνονται προϋποθέσεις καίριας σημασίας για μια ουσιαστική αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας.⁴¹

Αναφερόμενοι στην εμπειρία μας, διαπιστώσαμε ότι κάθε φορά που το μάθημα γινόταν στο εργαστήριο πληροφορικής με την αξιοποίηση πηγών για διάφορα θέματα, του διαδικτύου, οι μαθητές ενθουσιάζονταν, συνεργάζονταν, λειτουργούσαν ως ομάδα και η παραβατικότητα ήταν απύσχα. (εκτός αυτού και οι ίδιοι δέχονταν να εκπονήσουν εργασίες για διάφορα θέματα, που αν τους τις ζητούσε κανείς στην τάξη, οι περισσότεροι θα αδιαφορούσαν). Άλλωστε υπάρχει πολύ υλικό στο διαδίκτυο και προτάσεις διδασκαλίας όλων των μαθημάτων για κάθε τάξη του γυμνασίου και του λυκείου που μπορεί να αξιοποιηθεί. Θα είναι ένα πρώτο βήμα εφαρμογής του σχεσιοκεντρικού μοντέλου, ένα πρώτο βήμα ουσιαστικής προσέγγισης των μαθητών μέσα από κάτι που τους είναι πολύ οικείο.

Θα είχαμε να προτείνουμε σε όποιον ενδιαφέρεται να αξιοποιήσει το διαδίκτυο, κάποιες διευθύνσεις εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος που μπορούν να αξιοποιηθούν από καθηγητές, δασκάλους και μαθητές. Εκεί μπορούν να βρουν έτοιμες εργασίες που μπορούν να προβληθούν με βιντεοπροβολέα στο εργαστήριο πληροφορικής ή σχέδια εργασιών για τους μαθητές. *(για να εκπονήσουν οι μαθητές κάποιας μορφής έρευνα για κάποιο θέμα)*

1. www.netschoolbook.gr Ιστοσελίδα της Τ.Γιακουμάτου με πολύ υλικό για όλα τα μαθήματα καθώς και πολλά άρθρα, αξιολόγηση ιστοσελίδων κ.α.
2. <http://e-yliko.sch.gr> Η εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΕΠΘ με πολύ υλικό για όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων.
3. www.filosofia.gr Για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας.
4. www.snhell.gr Η ιστοσελίδα του σπουδαστηρίου νέου ελληνισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών με πολύ υλικό για τον Καβάφη και όχι μόνο.
5. www.sch.gr →σελίδες εκπ/κών→φιλόλογοι Πολύ ενδιαφέρον υλικό σε πολλούς ιστοτόπους φιλολόγων από όλη την Ελλάδα.
6. www.philology.gr Για ό,τι αφορά την επιστήμη της φιλολογίας.
7. <http://users.ach.sch.gr/nemfelonis> Ιστοσελίδα που έχει και σχέδια εργασιών αλλά και έτοιμες εργασίες μαθητών που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια.
8. www.sfp.gr Ιστοσελίδα του συνδέσμου φιλολόγων της Πάτρας με πολύ και ενδιαφέρον υλικό για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων
9. <http://users.sch.gr/maritheodo>: Η e-πύλη των φιλολόγων με προτάσεις διδασκαλίας, προτεινόμενα βιβλία, αρχεία, υλικό για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.
10. www.ime.gr Αφήσαμε τελευταία την ιστοσελίδα του ιδρύματος μείζονος ελληνισμού με πολλά-πολλά ιστορικά στοιχεία, χάρτες, πηγές για την διδασκαλία-βασικά- της ιστορίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΟ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το 2002 ψηφίστηκε το καθήκοντολόγιο των εκπαιδευτικών, (στηριγμένο σε προηγούμενους νόμους, όπως ο 1566/85) που όπως δηλώνει και το όνομά του, αναφέρεται στα καθήκοντα που έχουν οι συντελεστές της εκπαίδευσης στο σχολικό χώρο. Ο προσεκτικός αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι οι κανόνες που υπάρχουν διατυπωμένοι εκεί, περισσότερο έχουν σχέση με την ιδεολογία, παρά με την επιστημονική ανάλυση της πραγματικότητας. Μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι στα καθήκοντα των διευθυντών των σχολείων, υπάρχουν πολλά αόριστα σημεία που μπορεί να οδηγήσουν σε κατάχρηση εξουσίας από το διευθυντή και να προκαλέσουν αντίδραση από τους μαθητές (και από τους καθηγητές πολλές φορές), με αποτέλεσμα την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Παρακάτω παρατίθενται τα άρθρα 28-40 που αφορούν τα καθήκοντα των διευθυντών των μονάδων και του συλλόγου των διδασκόντων. Ακολουθούν κάποιες επισημάνσεις.

Άρθρο 28**Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων**

Ο Διευθυντής και ο Προϊστάμενος σχολείου της Πρωτοβάθμιας και ο Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Ειδικότερα:

1. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
2. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
3. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
4. Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
5. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
6. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- 7. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.**

8. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία "επί αποδείξει".

9. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ορίζεται εκπαιδευτικός που τον βοηθάει στο συγκεκριμένο έργο.

10. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

11. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

12. Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

13. Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο.

14. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

15. Οι Διευθυντές των συστεγαζόμενων σχολείων στις κοινές συνεδριάσεις των συλλόγων λαμβάνουν υπόψη όσα περιγράφονται στο άρθρο 39 παρ. 14 του παρόντος.

Άρθρο 29

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: 1.

Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισηγήση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό. 2.

Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του. 3.

Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν όμως κάποιος δεν ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 30

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Άρθρο 31

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Συγκροτεί τον αριθμό των τμημάτων κάθε τάξης, όπως η νομοθεσία προβλέπει, και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τη νομοθεσία και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

6. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

7. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.

8. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.

9. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Άρθρο 32

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

1. Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, σύμφωνα με τα άρθρο 51 του Ν. 1566/85.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Άρθρο 33

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων

(άρθρο 11 περιπτ. Δ' Ν. 1566/85)

Ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του. Βοηθάει το Διευθυντή 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.

Ειδικότερα ο Υποδιευθυντής:

1. Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.

2. Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

3. Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.

4. Συντάσσει τα απογραφικά δελτία συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.

5. Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.

6. Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος.

7. Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των οπoptικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.

8. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.

9 Σε περίπτωση απουσίας του Υποδιευθυντή, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του Υποδιευθυντή.

10. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επειδή ο Υποδιευθυντής αναλαμβάνει πλήρες διδακτικό ωράριο δεν του ανατίθεται ειδικό διοικητικό έργο. Ο Υποδιευθυντής συνεπικουρεί το Διευθυντή στην άσκηση του έργου του.

Άρθρο 34

Καθήκοντα και αρμοδιότητες συλλόγου εκπαιδευτικών Σ.Ε.Κ.

Ο σύλλογος διδασκόντων Σ.Ε.Κ. έχει τις εξής συγκεκριμένες αρμοδιότητες :

1. Προτείνει στο διευθυντή τον αριθμό, το είδος και τους χώρους των εργαστηρίων κατεύθυνσης που θα λειτουργήσουν.

2. Προτείνει στο διευθυντή την ένταξη των εργαστηρίων κατεύθυνσης στον αντίστοιχο τομέα.

3. Προτείνει στο διευθυντή, την ανάθεση της διδασκαλίας των μαθημάτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει διατεθεί στο Σ.Ε.Κ. και με προτεραιότητα σε τμήματα μαθητών των σχολικών μονάδων από τις οποίες προέρχονται.

4. Προτείνει στο διευθυντή για την κατανομή των εργασιών του Σ.Ε.Κ. μεταξύ των μελών του. Σε περίπτωση αδυναμίας πρότασης, την απόφαση κατανομής εργασιών την παίρνει ο Δ/ντης του Σ.Ε.Κ.

5. Κατά τις τακτικές συνεδριάσεις, μετά το τέλος των τετραμήνων, αξιολογεί τη διδακτική πράξη σε σχέση με τα προγράμματα των σχολείων και προτείνει λύσεις.

Το διδακτικό προσωπικό του Σ.Ε.Κ. συμμετέχει στους συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων που ανήκουν. Εάν την ώρα που συνεδριάζει ο σύλλογος μιας σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί του Σ.Ε.Κ. ασχολούνται με την άσκηση μαθητών άλλου σχολείου, συμμετέχουν στον σύλλογο μόνο μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή του Σ.Ε.Κ.

Για γενικότερα ζητήματα παιδαγωγικά, διδακτικά, εισηγείται στις σχολικές μονάδες που είναι αρμόδιες για να αποφασίσουν.

6. Υποβοηθά και στηρίζει τη συνεργασία του Σ.Ε.Κ. και των σχολικών μονάδων με τους κοινωνικούς και παραγωγικούς φορείς στους περιοχές.

7. Αξιοποιεί τις δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών για κατασκευές εργαστηριακών ασκήσεων, συσκευών και οργάνων που υποβοηθούν στους σκοπούς και τη λειτουργία των εργαστηρίων.

8. Εισηγείται στο διευθυντή στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των εργαστηρίων.

9. Αναλαμβάνει την οργάνωση της παρουσίασης των εργασιών κάθε τομέα, με έκθεση έργων στο τέλος του διδακτικού έτους και κατά τη διάρκειά του.

Άρθρο 35

Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου και υπευθύνων Σ.Ε.

I. Καθήκοντα Διευθυντή ΣΕΚ

Ο διευθυντής του Σ.Ε.Κ. εκπροσωπεί το Σ.Ε.Κ. σ' όλες τις σχέσεις του προς τρίτους, είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τη λειτουργία του Σ.Ε.Κ. και ασκεί επιπλέον τα εξής ειδικότερα καθήκοντα:

1. Σε συνεργασία με τα σχολεία που εξυπηρετεί το Σ.Ε.Κ. καθορίζει τον αριθμό, το είδος και τους χώρους των εργαστηρίων κατεύθυνσης που θα λειτουργήσουν.
2. Εποπτεύει την κατάλληλη διαμόρφωση και τον εξοπλισμό των εργαστηριακών χώρων, ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί η εργαστηριακή άσκηση των μαθητών και η διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Για το σκοπό αυτό φροντίζει ώστε οι χώροι να έχουν τις κατάλληλες διαστάσεις, να είναι εξοπλισμένοι με τα κατάλληλα μέσα εξαερισμού και πυρόσβεσης και με τα εργαστηριακά όργανα που απαιτούνται, σε ικανό αριθμό, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ασκήσεων.
3. Εισηγείται στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό που απαιτείται για τη λειτουργία του Σ.Ε.Κ. και προτείνει τους υπεύθυνους των εργαστηρίων κατεύθυνσης, μετά από εισήγηση του υπεύθυνου του τομέα.
4. Είναι υπεύθυνος για την σύνταξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του Σ.Ε.Κ. Ο κανονισμός αυτός είναι συμβατός με το νομοθετικό πλαίσιο που εκάστοτε ισχύει και πρέπει να δημοσιευθεί με ανάρτηση στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.
5. Είναι υπεύθυνος για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος των εργαστηρίων και των συναφών προγραμμάτων διεξαγωγής των εξετάσεων, σε συνεργασία με τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων που εξυπηρετεί.
6. Είναι υπεύθυνος για τη σύνταξη προγράμματος εφημεριών του Σ.Ε.Κ.
7. Υλοποιεί τις προτάσεις του συλλόγου για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και μαθητών για κατασκευές εργαστηριακών ασκήσεων, συσκευών και οργάνων, που η κατασκευή τους υποβοηθά τους σκοπούς και τη λειτουργία των εργαστηρίων.
8. Μεριμνά για την ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τις εξελίξεις της τεχνολογίας στα θέματα που ενδιαφέρουν τα εργαστήρια, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους.
9. Έχει την εποπτεία για την προληπτική συντήρηση του εξοπλισμού των εργαστηρίων και αναθέτει αυτή στο διδακτικό προσωπικό ή στους συντηρητές του Σ.Ε.Κ., με σκοπό την αποφυγή βλαβών και ατυχημάτων.
10. Έχει την εποπτεία για την επισκευή του εργαστηριακού εξοπλισμού του Σ.Ε.Κ. και αναθέτει αυτή, ανάλογα με τη σοβαρότητα, και τις υπάρχουσες δυνατότητες στο προσωπικό του Σ.Ε.Κ. Ακόμη εισηγείται την ανάθεση της επισκευής σε τρίτους.
11. Έχει την εποπτεία και αναθέτει την τήρηση αρχείου εξοπλισμού των εργαστηρίων των τομέων σχετικά με τις ποσότητες και την κατάσταση λειτουργίας τους.
12. Έχει την εποπτεία και αναθέτει τη λήψη των απαραίτητων μέτρων ασφαλείας και υγιεινής, όπως αυτά καθορίζονται από τις ισχύουσες διατάξεις, στους χώρους των εργαστηρίων και στους κοινόχρηστους χώρους.
13. Συγκροτεί από το προσωπικό των εργαστηρίων επιτροπές προμηθειών και παραλαβής εξοπλισμού ή άλλου υλικού, απαραίτητου για τη λειτουργία των εργαστηρίων και επιτροπές απογραφής εξοπλισμού, καθώς και επιτροπές απογραφής, καταστροφής και διαγραφής εξοπλισμού.
14. Ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία για τη λειτουργία του Σ.Ε.Κ. και τη διδασκαλία των εργαστηριακών ασκήσεων.
15. Καθοδηγεί και βοηθά το προσωπικό του Σ.Ε.Κ., με σκοπό την αρμονική συνεργασία του και την καλύτερη εκτέλεση του έργου του.
16. Έχει την ευθύνη και επιβλέπει τη λειτουργία Τομέα, όταν για οποιονδήποτε λόγο δεν έχει οριστεί υπεύθυνος στην αντίστοιχη θέση.
17. Γνωστοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων του Σ.Ε.Κ., στις σχολικές μονάδες, σχετικά με τις υπερωρίες του προσωπικού του Σ.Ε.Κ., για την κίνηση της διαδικασίας πληρωμής.

18. Εισηγείται για θέματα που αφορούν μαθητές που ασκούνται στο Σ.Ε.Κ., στη σχολική μονάδα, από την οποία προέρχεται ο μαθητής.

19. Φροντίζει ώστε να τηρούνται πάντοτε ενημερωμένα τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα και είναι υπεύθυνος για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του Σ.Ε.Κ.

20. Εισηγείται στην σχολική επιτροπή που ανήκει το Σ.Ε.Κ. για την εκποίηση κατεστραμμένου εξοπλισμού και υλικών που υπάρχουν στο Σ.Ε.Κ. ή την παραχώρησή τους στον Ο.Δ.Δ.Υ.

21. Συντάσσει έκθεση στο τέλος κάθε διδακτικού έτους προς την αρμόδια υπηρεσία, σχετικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα των εργαστηρίων, στην οποία συμπεριλαμβάνονται και προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των εργαστηρίων.

22. Συμμετέχει στη σχολική επιτροπή του Σ.Ε.Κ.

23. Μεριμνά για τη διάθεση του εργαστηριακού εξοπλισμού από δημόσιους φορείς ή εποπτευόμενους από αυτό οργανισμούς ή άλλους φορείς, εφ' όσον ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εργαστηριακών ασκήσεων με τη σύνταξη σχετικού πρακτικού παραλαβής.

24. Υποβάλλει προτάσεις για νέο εργαστηριακό εξοπλισμό προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέσω του γραφείου εκπαίδευσης ή προς κάθε άλλο αρμόδιο φορέα μέσω της σχολικής επιτροπής.

II. Καθήκοντα υπευθύνου Σ.Ε.

Ο υπεύθυνος του σχολικού εργαστηρίου (Σ.Ε.) ασκεί καθήκοντα ανάλογα με τα οριζόμενα στην προηγούμενη παράγραφο.

Άρθρο 36

Καθήκοντα και αρμοδιότητες υποδιευθυντών Σ.Ε.Κ.

Ισχύουν τα οριζόμενα από τις αντίστοιχες διατάξεις για στους Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Άρθρο 37

Καθήκοντα και αρμοδιότητες υπευθύνων τομέων εργαστηρίων

I. Καθήκοντα υπευθύνου τομέα Σ.Ε.Κ.

Ο υπεύθυνος τομέα εργαστηρίων του Σ.Ε.Κ. προσφέρει τις υπηρεσίες του αποκλειστικά στο Σ.Ε.Κ. και συγκεκριμένα:

1. Οργανώνει και προγραμματίζει τις εργαστηριακές ασκήσεις των εργαστηρίων κατεύθυνσης, που είναι ενταγμένα στον Τομέα του, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα και στους δυνατούς του εξοπλισμού των εργαστηρίων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν το μάθημα και καταθέτει τον προγραμματισμό στο Διευθυντή του Σ.Ε.Κ., στην αρχή του σχολικού έτους.

2. Ελέγχει και υποβοηθά, σε συνεργασία με τον οικείο σχολικό σύμβουλο τους εκπαιδευτικούς του Τομέα, για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους, την εφαρμογή καταλλήλων εκπαιδευτικών μεθόδων και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

3. Επιβλέπει και καθοδηγεί τις εργασίες προληπτικής συντήρησης που γίνονται σε προγραμματισμένα χρονικά διαστήματα από το προσωπικό του Σ.Ε.Κ.

4. Επιβλέπει και καθοδηγεί στους εργασίες επισκευής του εξοπλισμού των εργαστηρίων.

5. Φροντίζει και ελέγχει τη σωστή τήρηση του αρχείου του εξοπλισμού των εργαστηρίων κατεύθυνσης που ανήκουν στον Τομέα.

6. Ελέγχει την τήρηση των κανόνων ασφαλείας και υγιεινής, όπως αυτοί καθορίζονται από τις ισχύουσες διατάξεις, στους χώρους των εργαστηρίων κατεύθυνσης που ανήκουν στον Τομέα.

7. Ενημερώνει σε σχετική έκθεση το Διευθυντή, σχετικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα που έχει πραγματοποιηθεί μέχρι το μήνα Ιούνιο κάθε σχολικού έτους και κάνει προτάσεις σχετικά με τη συμπλήρωση ή ανανέωση του εξοπλισμού για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των εργαστηρίων κατεύθυνσης του Τομέα. Για το επόμενο σχολικό έτος ή όταν ζητηθεί από το Διευθυντή του Σ.Ε.Κ.

8. Φροντίζει για την αναπλήρωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε εργαστήρια του Τομέα του, όταν απουσιάζουν και αναφέρει σχετικά στο Διευθυντή.

9. Υπεύθυνος Τομέα Εργαστηρίων του Σ.Ε.Κ. ασκεί καθήκοντα Υποδιευθυντή όταν αυτός κωλύεται ή απουσιάζει μετά από πρότασή του από το σύλλογο διδασκόντων του Σ.Ε.Κ.

10. Ο υπεύθυνος Τομέα Εργαστηρίων Σ.Ε.Κ. προηγείται στην κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου.

II. Καθήκοντα υπευθύνου Σ.Ε.

Ο υπεύθυνος Τομέα Εργαστηρίων του Σ.Ε. ασκεί καθήκοντα ανάλογα με τα οριζόμενα στην προηγούμενη παράγραφο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (Δ.Π.) – ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (Σ.Δ.)

Άρθρο 38

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών – διδασκόντων

(παρ. 8 άρθρο 13 και άρθρο 55 Ν. 1566/85)

Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ορίζονται με βάση τα ανωτέρω.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί:

1. Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης.

2. Προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων τους και συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων.

3. Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους, εφαρμόζοντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων.

4. Συνεργάζονται με τους μαθητές, σέβονται την προσωπικότητά τους, καλλιεργούν και εμπνέουν σ' αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, δημοκρατική συμπεριφορά.

5. Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους.

6. Δέχονται στην τάξη τους Σχολικούς Συμβούλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και συνεργάζονται μαζί τους. Οι επισκέψεις αυτές γίνονται ύστερα από σχετική συνεννόηση με το διδάσκοντα. Μετά το πέρας της επίσκεψης οι Σχολικοί Σύμβουλοι εξετάζουν και συζητούν με το διδάσκοντα τα τυχόν διδακτικά και μεθοδολογικά προβλήματα που διαπιστώθηκαν.

7. Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του.

8. Συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται ή με ασκούμενους φοιτητές για την πραγματοποίηση διδασκαλιών από τους επιμορφούμενους ή τους ίδιους. Προηγείται σχετική ενημέρωση από το Διευθυντή του σχολείου και ένταξη αυτών των διδασκαλιών στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας.

9. Μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας και συνεχούς και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και τους ενημερώνουν για τη φοίτηση, τη διαγωγή και την επίδοση των παιδιών τους.

10. Φροντίζουν για την πρόοδο όλων των μαθητών τους και τους προσφέρουν παιδεία διανοητική, ηθική και κοινωνική. Ενδιαφέρονται για η δημιουργία υγιεινών συνθηκών παραμονής των μαθητών τους το σχολείο και συμβάλλουν στην επιτυχία όλων των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη και το σχολείο.

11. Προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων.

12. Παρίστανται στο χώρο συγκέντρωσης των μαθητών κατά την έναρξη λειτουργίας του σχολικού ωραρίου και κάθε φορά που ο Σύλλογος των Διδασκόντων απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό δίνεται το αναγκαίο κύρος στη συλλογική λειτουργία του σχολείου.

13. Ενδιαφέρονται για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών τους και υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα.

14. Για θέματα που αφορούν το σχολείο προβαίνουν σε ανακοινώσεις προς τους μαθητές, τους γονείς ή τους πολίτες μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων.

15. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο και καλλιεργούν τις αρχές και το πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας.

16. Συνεργάζονται με το Διευθυντή, τους γονείς και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, σεβόμενοι την προσωπικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών. Δεν επιτρέπεται να απομακρύνουν τους μαθητές από την τάξη κατά τις ώρες διδασκαλίας χωρίς σημαντικό λόγο. Εάν απομακρύνουν μαθητή από την αίθουσα, ενημερώνουν το Διευθυντή και φροντίζουν στο σημείο αυτό να εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις.

17. Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

18. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.

19. Είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξέρχονται μετά την αποχώρησή αυτών.

20. Μετέχουν στις επιτροπές που συγκροτούνται από τους Διευθυντές, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊστάμενους Γραφείων ή τους Σχολικούς Συμβούλους, όπου αυτό απαιτείται, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

21. Καταγράφουν στα σχετικά βιβλία μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας τη διδασκόμενη ύλη, ελέγχουν τις απουσίες των μαθητών και υπογράφουν το ημερήσιο δελτίο απουσιών.

22. Αξιολογούν αντικειμενικά την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών τους και ενημερώνουν σχετικώς τους γονείς ή κηδεμόνες καθώς και τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης διορθώνουν τις εργασίες των μαθητών, τις αξιολογούν και τους ενημερώνουν σχετικά.

23. Ανανεώνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής τόσο μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης, που παρέχονται θεσμικά από το σύστημα της οργανωμένης εκπαίδευσης, όσο και με την αυτοεπιμόρφωση. Τα ανωτέρω κρίνονται απαραίτητα, διότι οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί σ' αυτούς τους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση.

24. Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα το Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος.

25. Αντικαθιστούν εκπαιδευτικό ο οποίος λείπει και, ανάλογα με την περίπτωση, ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή.

26. Αξιοποιούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες. Προς το σκοπό αυτό οφείλουν να αναζητούν, σε συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, τρόπους εξοικείωσης με τη χρήση τους.

27. Λαμβάνουν μέρος σε όλα τα προγράμματα του σχολείου όπως στην Ενισχυτική Διδασκαλία, στο Ολοήμερο σχολείο και στα προγράμματα τάξεων υποδοχής, όταν τους ανατίθενται από τα αρμόδια όργανα.

Άρθρο 39

Σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου των Διδασκόντων (Σ.Δ.)

(άρθρο 11 περιπ. Στ. παρ. 1,2,3, Ν. 1566/85)

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Πρόεδρος του Συλλόγου των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι ο Διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει θέση Υποδιευθυντή και δεν έχει ορισθεί νόμιμος αναπληρωτής του Διευθυντή, όταν αυτός απουσιάζει, προεδρεύει στο Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.) ο ανώτερος στο βαθμό εκπαιδευτικός και επί ισοβάθμων εκείνος που έχει τον περισσότερο χρόνο υπηρεσίας στο βαθμό.

Ειδικότερα ο Σύλλογος των Διδασκόντων:

1. Συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στις συνεδριάσεις του είναι υποχρεωτική. Απουσία μέλους από τις συνεδριάσεις πρέπει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη.

2. Τακτικές συνεδριάσεις:

Οι τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων γίνονται ύστερα από πρόσκληση του προέδρου:

α) Πριν από την έναρξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους.

β) Στο τέλος κάθε τριμήνου ή τετραμήνου.

γ) Κατά την ημέρα έκδοσης των αποτελεσμάτων των προαγωγικών, απολυτηρίων, ή πτυχιακών εξετάσεων και

δ) Στο τελευταίο δεκαήμερο του διδακτικού έτους.

3. Έκτακτες συνεδριάσεις:

α) Έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων συγκαλούνται για συγκεκριμένα θέματα:

ι) Ύστερα από πρόσκληση του προέδρου και

ii Ύστερα από γραπτή αίτηση προς το Διευθυντή τουλάχιστον από το ένα τρίτο των μελών του συλλόγου, στην οποία αναγράφονται το θέμα ή τα θέματα και ο εισηγητής.

β) Δε συγκαλείται συνεδρίαση του συλλόγου, αν το θέμα ή τα θέματα που προτείνονται για συζήτηση ανήκουν, σύμφωνα με το νόμο, στην αποκλειστική αρμοδιότητα του Διευθυντή ή άλλου σχολικού φορέα ή όταν δεν είναι σύννομα.

4. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει πάντοτε εκτός ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων.

5. Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης (εκτός από την περίπτωση 3β) και το χρόνο πραγματοποίησης της συνεδρίασης ορίζει ο Διευθυντής του σχολείου ή εκείνα τα μέλη του Συλλόγου που ζήτησαν τη σύγκληση του οργάνου σε έκτακτη συνεδρίαση. Εισηγήση επί των θεμάτων κάνει ο Διευθυντής ή άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται από το Διευθυντή, εκτός από την περίπτωση 3β.

6. Για το χρόνο πραγματοποίησης των τακτικών συνεδριάσεων και τα θέματα της ημερήσιας διάταξης τα μέλη λαμβάνουν γνώση δύο ημέρες τουλάχιστον πριν από την ημέρα σύγκλησης του συλλόγου σε συνεδρίαση. Η γνωστοποίηση αυτή γίνεται με ανάρτηση της πρόσκλησης στον πίνακα ανακοινώσεων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

7. Οι έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων μπορούν να πραγματοποιούνται και με προφορική ειδοποίηση, χωρίς τους περιορισμούς της προηγούμενης παραγράφου.

8. Πριν από την έναρξη της συζήτησης στις τακτικές συνεδριάσεις, μπορεί να γραφτεί στην ημερήσια διάταξη νέο θέμα από το Διευθυντή, το οποίο πρέπει να αιτιολογηθεί πλήρως ως επείγον. Μπορεί επίσης να εισαχθεί νέο θέμα ως επείγον ύστερα από απόφαση της πλειοψηφίας του Συλλόγου.

9. Για τις συνεδριάσεις που διακόπτονται, εφόσον έχει οριστεί ημερομηνία για την ολοκλήρωσή τους, δεν απαιτείται νέα ειδοποίηση.

10. Το όργανο βρίσκεται σε νόμιμη απαρτία και οι αποφάσεις του είναι έγκυρες, όταν τα παρόντα μέλη είναι περισσότερα από τα απόντα.

11. Οι αποφάσεις του οργάνου λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Όταν οι προτάσεις είναι περισσότερες και καμιά δε συγκεντρώνει την απόλυτη πλειοψηφία, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται ανάμεσα στις δυο επικρατέστερες. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απόν.

Η ψηφοφορία είναι φανερή. Μυστική ψηφοφορία διεξάγεται όταν προβλέπεται από σχετική διάταξη ή αποφασίζει ο Σύλλογος κατά πλειοψηφία.

12. Οι αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, είναι δεσμευτικές για όλους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου.

Καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου και υπογράφονται υποχρεωτικά από τον πρόεδρο, το γραμματέα και τα παρόντα μέλη. Στην ίδια πράξη καταχωρούνται και οι απόψεις της μειοψηφίας, αν ζητηθεί. Ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου των Διδασκόντων και ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές.

13. Τα πρακτικά τηρεί ο γραμματέας του σχολείου ή εκπαιδευτικός που ορίζεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων.

14. Οι Σύλλογοι των Διδασκόντων των συστεγαζόμενων σχολείων, ανεξαρτήτως βαθμίδας, μπορούν να συνεδριάζουν από κοινού τακτικά ή έκτακτα για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τη συστέγασση των σχολείων. Στην περίπτωση αυτή προεδρεύει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας που έχει τον περισσότερο χρόνο άσκησης καθηκόντων ως Διευθυντής και σε περίπτωση ταυτόχρονης τοποθέτησης, εκείνος που προηγείται στη σειρά αξιολόγησης.

15. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παίρνουν μέρος, με δικαίωμα λόγου, εκπρόσωποι των μαθητών, όταν συζητούνται θέματα που τους αφορούν και εφόσον αυτά ορίζονται στον κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων.

16. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων είναι δυνατή η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων ή του Διευθυντή Εκπαίδευσης και Προϊσταμένου Γραφείου, εάν το ζητήσει ο σύλλογος των εκπαιδευτικών ή εάν οι ίδιοι το επιθυμούν.

Άρθρο 40

Έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης (Ν. 1566/85) με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στο έργο του σχολείου περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί.

α) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών.

β) Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίξουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία.

γ) Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.

2. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων πρέπει:

α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί.

β) Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

γ) Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

δ) Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Άρθρο 41

Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων

A. Γενικά:

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων σε τακτική συνεδρίαση πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος.

α) Στον τομέα της επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μελών του και με βάση αυτές υποβάλλει υπόμνημα στο Σχολικό Σύμβουλο ή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο Γραφείου, κατά περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο Σύλλογος συνεκτιμά και τις αντίστοιχες προσπάθειες που έγιναν κατά τα προηγούμενα έτη.

β) Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό (παρ. 3 του παρόντος). Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούτων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα.

γ) Στον τομέα των μέσων, των πόρων και των προγραμμάτων εσωσχολικής ζωής λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του σχολείου.

2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και, εφόσον, χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά.

3. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται η αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και η αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών.

Η έκθεση αυτοαξιολόγησης, στην οποία περιλαμβάνονται και οι προτάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που έχουν διαπιστωθεί, υποβάλλεται μέσω του Διευθυντή του σχολείου στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο Γραφείου. Όταν δεν υπάρχει Προϊστάμενος Γραφείου ή έκθεση υποβάλλεται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης.

4. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα.

5. Οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

6. Εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον Προϊστάμενο του Γραφείου και στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο τη λειτουργία τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης και τάξεων υποδοχής.

7. Αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει.

8. Αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάληψη δράσεων, πρωτοβουλιών, προγραμμάτων, την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία. Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται οι μαθητές και διαμορφώνουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές.

9. Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ιεραρχώντας και προτείνοντας στη σχολική επιτροπή, μέσω του Διευθυντή, την κάλυψη των αναγκών και αναθέτοντας στα μέλη του συγκεκριμένες αρμοδιότητες.

10. Αποφασίζει, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, με τα Επιμορφωτικά Κέντρα και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης ή με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σε ενδοσχολικό επίπεδο ή συμμετέχει σε γενικότερα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν διαπιστώνονται ανάγκες, όταν εισάγονται καινοτομίες ή επιβάλλεται να αντιμετωπισθούν ειδικά προβλήματα της σχολικής μονάδας.

11. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει για την πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

12. Ενημερώνει, σε συνεργασία με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο, σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών. Η ενημέρωση γίνεται εκτός των ωρών εργασίας του σχολείου.

13. Συνεργάζεται με όλα τα στελέχη Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και της Διοίκησης για τον καλύτερο συντονισμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, την ανταλλαγή απόψεων και την αντιμετώπιση των διάφορων διδακτικών και άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν.

14. Ορίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή, τους υπεύθυνους των τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών. Επίσης ορίζει τους συμβούλους των αντίστοιχων μαθητικών κοινοτήτων.

15. Όταν ο Σύλλογος, για οποιονδήποτε λόγο, αδυνατεί να αναθέσει στους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία μαθημάτων ή την κατανομή τάξεων και τμημάτων, την απόφαση παίρνει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Σε περίπτωση αδυναμίας να ανατεθούν εργασίες και τομείς ευθύνης εντός του σχολείου, την απόφαση παίρνει ο Διευθυντής.

Β΄. Ειδικά για το Σύλλογο των Διδασκόντων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1. Αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.
2. Ορίζει τους εκπροσώπους του στην επιτροπή ελέγχου της λειτουργίας των σχολικών κυλικείων, η οποία επιτροπή σε συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες παρακολουθεί τις συνθήκες λειτουργίας του.
3. Αποφασίζει για τη δικαιολόγηση των απουσιών των μαθητών, για την προαγωγή, απόλυση, παραπομπή σε επανεξέταση ή απόρριψη στο τέλος του διδακτικού έτους, με βάση τα σχετικά στοιχεία και τη βαθμολογία που έχει καταχωριστεί στα οικεία βιβλία, σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις.
4. Επιβάλλει στους μαθητές τις προβλεπόμενες από τις ισχύουσες διατάξεις ποινές. Στο τέλος του διδακτικού έτους αποφασίζει για το χαρακτηρισμό της διαγωγής, τεκμηριώνοντας τις αποφάσεις του.

Γ ' Ειδικά για το Σύλλογο Διδασκόντων της Δημοτικής Εκπαίδευσης

1. Παραπέμπει τους μαθητές σε κατατακτήριες εξετάσεις, τις οργανώνει και επικυρώνει τα αποτελέσματά τους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις
2. Στα συστεγαζόμενα σχολεία το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται ύστερα από συνεργασία των Διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων αυτών, ώστε να διευκολύνεται η αμοιβαία συμπλήρωση του ωραρίου των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών και να εξασφαλίζονται η δυνατότητα εφαρμογής ενιαίου ωρολογίου προγράμματος.
3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων εισηγείται στο Γραφείο Εκπαίδευσης ή στη Διεύθυνση τη λειτουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου.
4. Αποφασίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η αναπλήρωση εκπαιδευτικών που ενδέχεται να λείψουν για μικρό χρονικό διάστημα.

Δ ' Ειδικά για το Σύλλογο των Διδασκόντων προσχολικής αγωγής

1. Το διδακτικό προσωπικό του Νηπιαγωγείου διενεργεί την κλήρωση για την επιλογή των νηπίων που θα εγγραφούν, όταν ο αριθμός των υποψηφίων δεν επιτρέπει την ικανοποίηση όλων των αιτήσεων.
2. Πέντε ημέρες πριν από τη λήξη του τριμήνου και όποτε προκύψει ανάγκη, σε κάθε νηπιαγωγείο πραγματοποιούνται συσκέψεις του διδακτικού προσωπικού, με σκοπό την εκτίμηση της προόδου των νηπίων και την ανταλλαγή απόψεων για τη χάραξη γενικών κατευθύνσεων σχετικών με τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Στις συσκέψεις αυτές μπορεί να πάρει μέρος και ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος του Γραφείου. Οι συσκέψεις γίνονται εκτός ωραρίου.
3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων Προσχολικής αγωγής έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, για την εφαρμογή του ημερήσιου προγράμματος, την προστασία των νηπίων, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής μονάδας.
4. Τα μέλη του συλλόγου προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ισότιμα και με βάση τη συναδελφικότητα και το σεβασμό της προσωπικότητας εκάστου μέλους σε όλα τα προγράμματα.
5. Ο Σύλλογος προσχολικής αγωγής δεν ορίζει εφημερεύοντες κατά τη λειτουργία του νηπιαγωγείου αλλά κάθε νηπιαγωγός έχει την αποκλειστική ευθύνη της επιτήρησης των νηπίων του τμήματός της.
6. Το διδακτικό προσωπικό των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων συνέρχεται σε κοινές συνεδριάσεις με πνεύμα συνεργασίας, ώστε τα νηπιαγωγεία να λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες και να επιτυγχάνουν από κοινού τους σκοπούς τους. Σε περίπτωση διαφωνίας την απόφαση παίρνει, ανάλογα με το θέμα, ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Στις κοινές συνεδριάσεις προεδρεύουν εκ περιτροπής οι προϊστάμενοι των Νηπιαγωγείων.

Ε ' Συμβούλιο τμήματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- α) Το συμβούλιο του τμήματος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο τμήμα και προεδρεύει σ' αυτό ο αρχαιότερος των διδασκόντων ή ο Διευθυντής ή ο Υποδιευθυντής, εφόσον διδάσκουν σ' αυτό.

β) Συνεδριάζει έκτακτα κάθε φορά που ανακύπτουν θέματα σχετικά με τη φοίτηση, τη συμπεριφορά, την υγεία και την πρόοδο των μαθητών του τμήματος.

γ) Συγκαλείται από τον προεδρεύοντα ή αν το ζητήσουν με έγγραφό τους δυο τουλάχιστον διδάσκοντες.

δ) Στις συνεδριάσεις του συμβουλίου μπορεί να μετέχει και ο πρόεδρος της μαθητικής κοινότητας του τμήματος.

ε) Το συμβούλιο του τμήματος συνεδριάζει κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου και εκτός ωρών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

στ) Το συμβούλιο του τμήματος δεν έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά είναι όργανο εισηγητικό προς το Σύλλογο των Διδασκόντων, που έχει και την τελική ευθύνη της λήψης αποφάσεων.

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

1. Στο άρθρο 28 στην έβδομη παράγραφο, το καθηκοντολόγιο απαιτεί από τους διευθυντές να ενημερώνουν τους συντελεστές της εκπ/σης για τους στόχους του σχολείου. Αναρωτιέται όμως κανείς: ποιοι είναι οι στόχοι του σχολείου; Δεν είναι πολύ αόριστο αυτό; Οι στόχοι μπορεί να γίνει προσπάθεια να επιτευχθούν και με αντιδημοκρατική συμπεριφορά; Αφήνονται περιθώρια ή όχι για αυθαίρετες ερμηνείες;

2. Στην δέκατη παράγραφο(μαύρα έντονα γράμματα) ο διευθυντής καλείται να διαμορφώσει θετικό κλίμα στο σχολείο. Τι σημαίνει όμως θετικό κλίμα; Κάποιος εδώ μπορεί ή όχι να ερμηνεύσει όπως αυτός θέλει τα αναγραφόμενα και να επιλέξει να χρησιμοποιήσει αντιδημοκρατικές μεθόδους « χάριν της προσπάθειας διαμόρφωσης θετικού κλίματος»;

3. Στην δέκατη τέταρτη παράγραφο ο διευθυντής «**φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου**». Αυτό είναι τελείως αόριστο και μη έχον σχέση με την επιστήμη της παιδαγωγικής. Καταλαβαίνει κανείς ότι ο διευθυντής μα αφορμή αυτό το άρθρο μπορεί να αυθαιρετήσει σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και να τους οδηγήσει στην αντίδραση που μπορεί να γίνει ,πολλές φορές , με βίαιο τρόπο. Η απόλυτη έκφραση του νομοθέτη «κάθε μέτρου» λύνει τα χέρια σε μη δημοκρατικές συμπεριφορές και βέβαια η παραβατικότητα δεν θα αργήσει να φανεί. Είναι ,πιστεύουμε , αδιανόητο να μην περιγράφεται με επιστημονικούς όρους η σχολική ζωή και να δίνεται η δυνατότητα σε ανθρώπους που πολλές φορές αγνοούν και την ύπαρξη της παιδαγωγικής επιστήμης να αυθαιρετούν.

4. Στο άρθρο 29 ο διευθυντής «**Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας**». Εδώ τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα. Μιλάμε για τήρηση της πειθαρχίας. Ποιάς όμως πειθαρχίας; Της πειθαρχίας όπως την εννοεί ο διευθυντής; Της πειθαρχίας όπως τη θέλει η κυρίαρχη

κοινωνική τάξη που επιβάλλει και το μοντέλο εκπαίδευσης; Μήπως η έννοια πειθαρχία έχει διαφορετικούς ορισμούς (ανάλογα με τη σκοπιά που βλέπει κανείς τα πράγματα) και όμως αυτοί αποσιωπώνται; Πώς τέλος συνδέεται η δημοκρατική συμπεριφορά με την πειθαρχία; Το καθηκοντολόγιο, βέβαια, δεν δίνει καμμία διευκρίνιση σε αυτούς τους προβληματισμούς... (στο λεξικό η λέξη πειθαρχία ορίζεται ως *η υπακοή στις αρχές, η τάξη η ευρυθμία*. Αναρωτιέται λοιπόν κανείς εύλογα ποια είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτής της τάξης. Μήπως η κυρίαρχη κοινωνική τάξη θέλει και προσπαθεί να επιβάλλει την τάξη όπως αυτή την εννοεί, αδιαφορώντας για την άποψη των άλλων;)

5. Στο άρθρο 40 περιγράφονται οι σκοποί του σχολείου: στη β παράγραφο αναφέρεται ως σκοπός « **Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίξουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία**». Δεν αναφέρεται, βέβαια, πουθενά ποιες είναι αυτές οι αρχές και ποιες οι αξίες. Αν κανείς προσέξει λίγο τη φράση αυτή θα διαπιστώσει πολλές αοριστολογίες, πολλά σημεία που δεν έχουν σχέση με την επιστήμη. Ολόκληρη αυτή η παράγραφος θεωρούμε ότι είναι δείγμα ιδεολογικού λόγου. Πραγματικά, οι αξίες που θέλει να προάγει το σχολείο μέσω της «ιδεολογικής εγχάραξης» σίγουρα διαφέρουν από τις αξίες και τα ιδανικά των μαθητών. Οι αξίες που προωθεί το σημερινό τεχνοκρατικό μοντέλο της εκπαίδευσης, είναι κάτι που «μετά βδελυγμίας» απορρίπτουν οι μαθητές. Είναι λοιπόν σίγουρο ότι η παραβατικότητα των μαθητών θα εμφανιστεί κάποια στιγμή ως αντίδραση στο ασφυκτικό τεχνοκρατικό μοντέλο, στην εξετασιομανία, γενικότερα στις αξίες που ο σύγχρονος καπιταλισμός της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας θέλει να επιβάλλει.

Θα μπορούσε να κάνει κανείς και άλλες επισημάνσεις. Αυτό που έχει σημασία είναι να ψηφίζονται οι νόμοι, ***στηριγμένοι πάντα σε επιστημονική ανάλυση των δεδομένων και όχι στο πλαίσιο της επιβολής ενός συγκεκριμένου μοντέλου κοινωνίας στους μαθητές, της κοινωνίας των δύο ταχυτήτων της κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης με υπεροχή των μεγάλων δυνάμεων και ισοπέδωση των οικονομικά αδύναμων.***

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ D.BARNES

Παρακάτω παρουσιάζουμε σε δική μας μετάφραση το κείμενο του ερευνητή Barnes που αναφέρεται στη «γλώσσα και τη μάθηση μέσα στη σχολική τάξη». Το παραθέτουμε ολόκληρο για να φανεί πόσο δύσκολο είναι να διδαχτεί κάτι (και μάλιστα σήμερα με τόσους πολλούς αλλοδαπούς στο σχολείο) και πόσο είναι «χρεωκοπημένο» το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Ο αναγνώστης θα έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει ότι η άκαμπτη διδασκαλία φέρνει την παραίτηση, την αδιαφορία, την παραβατικότητα...

Douglas Barnes :Language and learning in the classroom (Open University Press 1985) Γλώσσα και μάθηση στη σχολική τάξη: (Μετάφραση-Παρουσίαση:Νέμης Φελώνης, δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό περιοδικό «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» www.diapolitismos.gr)

Οι έρευνες 40 χρόνων στις Η.Π.Α. πάνω στο πως ο δάσκαλος θα είναι αποτελεσματικός μέσα στην τάξη, έχουν μείνει άκαρπες. Κι αυτές οι έρευνες απέτυχαν, επειδή έψαχναν για τα μόνιμα χαρακτηριστικά ενός ιδεατού δασκάλου, σαν να μην αλλάζουν οι σκοποί και η συμπεριφορά ενός δασκάλου ποτέ κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και σαν όλοι οι μαθητές να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους απέναντι στο ίδιο μάθημα. Έτσι οι ερευνητές ήταν ανίκανοι να πουν κάτι που θα βοηθούσε τους δασκάλους να καλυτερέψουν τη διδασκαλία (Η επιστημονική έρευνα δεν ψάχνει ποτέ για να βρει χαρ/ικά μόνιμα ενός ιδανικού δασκάλου. Ψάχνει να βρει τι συμβαίνει στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τι προκύπτει απ' αυτό που συμβαίνει τόσο για τους μαθητές (και το δάσκαλο) όσο και για το εξωσχολικό κοινωνικό περιβάλλον. (Είναι ανάγκη να μελετήσει τη διάρθρωση των σχέσεων ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και πρώτα απ' όλα τη "γλωσσική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου-μαθητή". Αυτήν άρχισε να μελετάει η επιστημονική έρευνα. Οι μελέτες της γλώσσας

στην τάξη στηρίχτηκαν πάνω σε γραμμένες μαγνητοταινίες που έχουν μαγνητοφωνηθεί στη διάρκεια μαθημάτων. Όταν έρθουμε πιο κοντά στο προφορικό πάρε-δώσε και το εξετάσουμε, μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μαθημάτων, τότε οι ερευνητές θα είναι σε θέση να πουν κάτι που θα βοηθήσει τους δασκάλους στη διδασκαλία. Ο ερευνητής όμως εδώ πρέπει να προσέξει. Πρέπει να ψάξει μέσα από μελέτη της γλώσσας του δασκάλου να βρει τι είναι αυτό που μπορεί πολύ χρήσιμα ο δάσκαλος να αντιληφθεί για τη γλώσσα τους. Όταν ο δάσκαλος αντιληφθεί τι θα πρέπει να αλλάξει στη γλωσσική συμπεριφορά, τότε θα καλυτερεύσει την αποτελεσματικότητά του.

Οι λειτουργίες της γλώσσας μπορούν να γίνουν αντιληπτές, όχι μόνο στην μεγάλη κλίμακα απ' όλες τις εκφράσεις και αυτών τα φανερά και εσκεμμένα νοήματα, αλλά ταυτόχρονα στα ποικίλα χαμηλότερα επίπεδα, τα οποία μερικές φορές μεταφέρουν εντελώς άλλα μηνύματα μέσα από λεπτομέρειες της τυπικής οργάνωσης και της μουσικότητας.

Φαίνεται πιθανό ότι οι μαθητές διερμηνεύουν όχι μόνο του δασκάλου τις φανερές δηλώσεις γύρω απ' το τι θέλει και πως το αξιολογεί αυτά που λένε και κάνουν αλλά ακόμα διερμηνεύουν σήματα που μεταφέρονται σε άλλα επίπεδα. Έτσι δεν είναι αρκετό ν' αναλύσουμε τη γλώσσα του δασκάλου σ' αυτό που ονομάζεται «λειτουργικό» επίπεδο.

Μερικοί συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «το κρυμμένο αναλυτικό πρόγραμμα» για να μιλήσουν για μάθηση στην τάξη η οποία προχωράει παρά τους συνειδητούς σκοπούς του δασκάλου, πιθανόν προσδιορισμένη από την προσωπικότητα του δασκάλου ή των μαθητών, του δασκάλου τα μη αναγνωριζόμενα αξιώματα γύρω από τον έλεγχο της τάξης κ.λ.π. Για παράδειγμα πολλοί δάσκαλοι που συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους σκοπούς τους να διδάξουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, μπορεί να φανούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές σε παθητικές συνήθειες μάθησης, που βρίσκονται πολύ μακριά από το κριτικό πνεύμα.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από μια μαγνητοταινία από ένα πραγματικό μάθημα. Ένας δάσκαλος των θρησκευτικών ρωτούσε 11χρονα παιδιά ν' ανακεφαλαιώσουν τις πληροφορίες για τη ζωή της Διαθήκης στη Νέα Παλαιστίνη.

Δ. Πώς έπαιρναν το νερό απ' το πηγάδι; Θυμάσαι... Ναι;

M1. Ε... Έριχναν τον κουβά κάτω... ε... και ήταν στερεωμένος πάνω σ' ένα κομμάτι σχοινί και (Σ' αυτό το σημείο οι λέξεις γίνονται ψιθυριστές για μια δυο φράσεις)... το

άλλο κατέληγε στο νερό.

Δ. Πιθανόν εσύ να το ‘κανες έτσι... Πού έβαζαν το νερό... Γιάννη;

M2. Σε μια μεγάλη... ε... κανάτα.

Δ. Ωραία, σε μια κανάτα... την οποία μετέφεραν πάνω στα

M2. Κεφάλια τους.

Δ. Ωραία.

Ας δούμε από πιο κοντά αυτό το επεισόδιο. Ο δάσκαλος θέλει μια μονολεκτική απάντηση («κανάτα»), αλλά ο α' μαθητής ερμηνεύει την ερώτησή του σα μια πρόσκληση να περιγράψει ένα μηχανικό επινόημα, μεταφράζοντας έτσι μια παράκληση για απλή ανάκληση στη μνήμη μιας πληροφορίας σε μια παράκληση για γέννηση μιας ακολουθίας από συλλογισμούς. Ο δάσκαλος, η προσοχή του βασικά εστιάζεται στους δικούς του σκοπούς, λαμβάνει τους συλλογισμούς των μαθητών μ' ένα ουδέτερο σχήμα από λέξεις, αλλά με έναν τόνο (η ομιλία του δηλαδή έχει έναν τέτοιο τόνο) που δείχνει ότι τους απορρίπτει. Η δε απόρριψη των συλλογισμών αυτών παίρνει την τελική έγκρισή της από ένα ζεστό τόνο επιδοκιμασίας με τον οποίο χαιρετάει ο δάσκαλος την απάντηση, η οποία δίνει σ' αυτόν τις λέξεις που θέλει. Αν μια τέτοια απόρριψη συνέβαινε πολλές φορές στη διάρκεια ενός μαθήματος, θα διεμήνυε πιθανόν στα παιδιά, ότι αυτός ο δάσκαλος έδινε μεγαλύτερη αξία στην ανάκληση των ονομάτων απ' ότι στη χρήση της γλώσσας για να προχωρήσει σε μια ακολουθία συλλογισμών.

Αυτό ακριβώς το παράδειγμα που αναφέραμε πιο πάνω είναι πολύ χρήσιμο στους δασκάλους για να επιθεωρήσουν τη διδασκαλία τους. Η ανάπτυξη μάλιστα της αντικειμενικής έρευνας θα καταστήσει αναγκαία τη λεπτομερειακή εξέταση των καταγραφών για να φανεί πως και πόσο επηρεάζονται τα παιδιά απ' αυτά που λέει ο δάσκαλος, πως συμπεριφέρονται όταν τους ζητηθεί ν' απαντήσουν σε μια ερώτηση και τελικά, πόσο, πώς και τι μαθαίνουν.

Δεν είναι σωστό όμως, όταν αναλύουμε ένα τέτοιο παράδειγμα να ασχολούμαστε αποκλειστικά με τους σκοπούς του δασκάλου και να αγνοούμε τις ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές σ' αυτά που λέει ο δάσκαλος σ' ένα κενό, αλλά απαντάει από τη μια σε μια σειρά από δικά του αντικείμενα και απ' την άλλη στις αντιλήψεις του γι' αυτό που λένε και κάνουν οι μαθητές. Ένα μέρος της καλής διδασκαλίας υπάρχει στο ν' αντιληφθεί πως η γλώσσα που χρησιμοποιείται απ' τους μαθητές συνεισφέρει στη μάθησή τους ή είναι απαγορευτική για τη μάθηση.

Για να εξετάσουν, στο τέλος, τη γλώσσα των μαθητών όμως και να βγάλουν σωστά συμπεράσματα για το πώς πρέπει να φερθούν στους μαθητές για ν' αφομοιώσουν αυτά που λέει ο δάσκαλος και συγχρόνως ν' αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, είναι ανάγκη οι δάσκαλοι να έχουν μια ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και πολλές γνώσεις κοινωνιογλωσσολογίας. Όμως όσες γνώσεις και να 'χουν δε θα πετύχουν τίποτα αν δεν εφαρμόζουν μέσα στην τάξη το διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας, που στηρίζεται στη συνέρευνα καθηγητή και μαθητή για τη λύση ενός προβλήματος, στην ελεύθερη παρέμβαση καθηγητή-μαθητή και τέλος στην επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση. (ΦράγκοςΧρ/παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές Ιωάννινα1984)

Η γλώσσα δεν πρέπει να ειπωθεί μόνο σαν το κέντρο της επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Δυο άλλες όψεις της γλώσσας είναι σπουδαίες για το δάσκαλο:

A) Η μάθηση των ιδεών και της πορείας ενός θέματος που είναι πολύ δύσκολο να χωριστεί από τη μάθηση της χρήσης της γλώσσας για να παρουσιάσεις και να χρησιμοποιήσεις αυτές τις ιδέες και τις πορείες (που είναι πιο σπουδαία)

B) Να μιλάς με συντομία και σαφήνεια είναι ένα μέσο για μάθηση. Το να λες με πολλά λόγια καινούρια γνώση πολλές φορές απαιτεί να ξαναοργανώσεις το παλιό με το νέο μαζί.

Οι χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές για μάθηση είναι «σκληρά» επηρεασμένες από του δάσκαλου τη γλώσσα, η οποία ορίζει τους ρόλους τους σαν «μανθάνοντες». Σε ποιο βαθμό θα δεχτούν την επιρροή, αυτό εξαρτάται από τις κοινωνιο-γλωσσικές προσδοκίες που έχουν οικοδομηθεί στη διάρκεια της προηγούμενης εμπειρίας τους.

Άραγε, η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι βοηθάει για τη μάθηση, και για ποια μάθηση; Οι δικές τους χρήσεις της γλώσσας επεκτείνουν ή οριοθετούν τα είδη συμμετοχής στη μάθηση; Οι δάσκαλοι είναι μόνο **μερικά ενήμεροι** και ακόμα λιγότερο για το **πώς** και **σε ποια έκταση** η γλώσσα μέσα στην τάξη **ορίζει τα είδη της περιπλοκής στη μάθηση**, που είναι ανοιχτά στους μαθητές. Ούτε είναι πολλοί δάσκαλοι ικανοί να δώσουν μια συστηματική έκθεση για το ποιες δραστηριότητες γλωσσικές συνεισφέρουν πολύ σε διαφορετικές μορφές μάθησης και, αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν αντιληφθεί σαφώς τις χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές τους. (Για παράδειγμα πολλοί επιστήμονες δάσκαλοι από καιρό σε καιρό χωρίζουν τους μαθητές σε μικρές ομάδες και ορίζουν την πρακτική δουλειά τους, δεν είναι εύκολο να βρεις καμιά έκθεση γύρω απ' το ποιο είδος συζήτησης θα βοηθήσει

αρκετά τους μαθητές στην πρακτική δουλειά, να κάνουν σαφή στους εαυτούς τους τα στοιχεία που εξηγούνται με παραδείγματα, ούτε πως ο δάσκαλος μπορεί να δει στην πρακτική δουλειά, ότι λαμβάνει μέρος μια τέτοια συζήτηση. Όμοια μερικά Β' κύκλου σχολεία χρησιμοποιούν αυξητικά «πακέτα» από υλικά που συνοδεύονται από οδηγίες, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές για δουλειά στην περιοχή των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Υπάρχει ανάγκη για τη θεωρία γύρω απ' το αποτέλεσμα των διαφορετικών λεκτικών διατυπώσεων αυτών των οδηγιών και γύρω απ' το ρόλο του δασκάλου σ' αυτή τη δουλειά).

Υπάρχει άμεση ανάγκη στην εκπαιδευτική συζήτηση όχι μόνο για μια γενική θεωρία για το «μέρος» που παρέχει που έχει η γλώσσα στη μάθηση της γνώσης αλλά για ειδικές θεωρίες για τη μάθηση και η γλώσσα στην τάξη.

****Η γλώσσα, σα μέσο μάθησης, έχει στο παρελθόν μπει στο σκοτάδι από την πίεση που είχε υποστεί η γλώσσα σαν μέσο διδασκαλίας κι οι θεωρητικές ενοράσεις μέσα στη γλώσσα, για να πετύχουμε μάθηση, δεν έχουν κάνει ακόμα καμία σκληρή σύγκρουση με την πρακτική στην τάξη.***

Ο Bruner κάνει νύξη για τη σπουδαιότητα της μάθησης, η οποία συνίσταται στη διαφορά των επιλογών μεταξύ αυτού που μιλάει και αυτού που ακούει. Ακολουθώντας αυτό ο Bruner πιθανόν εννοεί ότι ο ομιλητής για να εκφράσει ένα λογικό σύνδεσμο ακολουθίας ιδεών πρέπει να μαζέψει, να οργανώσει και να συσχετίσει αυτές, σε κάθε σημείο δε της συλλογής μαζέματος αυτών που επιλέγει να πει, (να διαλέξει μόνο μια ιδέα από ένα νούμερο αυτών που θέλει). Για να κάνει αυτό θα βάλει σε ενέργεια περισσότερα ή λιγότερα σύνθετα κριτήρια τα οποία δε θα τα κάνει φυσικά σαφή, ή μπορεί να μην τα γνωρίζει κιόλας. Ένας που ακούει, απ' την άλλη μπορεί να είναι ικανός ν' ακολουθήσει έναν που μιλάει μέσα από μια λογικά συνδεδεμένη ακολουθία συλλογισμών χωρίς να γνωρίζει τα πολλά δικαιώματα επιλογής, ή τα κριτήρια που καθόρισαν τις επιλογές του ομιλητή. Θα μάθει μόνο να βάζει σε ενέργεια αυτά τα κριτήρια μόνο όταν ο ίδιος γίνει ομιλητής [Ο Bruner δίνει έμφαση στην αμοιβαιότητα στη μάθηση. Με την αμοιβαία μάθηση, αναφέρεται στον τρόπο που μαθαίνουμε σ' ένα διάλογο. Όταν ακόμα μιλάμε λαμβάνουμε από το συνομιλητή μας πληροφορίες που μας κάνουν ικανούς ν' ανασχηματίσουμε ό,τι λέμε, ενόσω το λέμε (απόψεις → διαμόρφωση κάποιου πράματος λέγοντάς το). Στην

αμοιβαία μάθηση αυτός που μαθαίνει στη μεγάλη του προσπάθεια να βρει μια λεκτική φόρμα γι' αυτό που μαθαίνει λαβαίνει νοήματα και τροποποιήσεις απ' τις αντιδράσεις του συνομιλητή και τις απαντήσεις.

Υπάρχουν βέβαια κι άλλα μέσα για μάθηση, αλλά η γλώσσα είναι πρωταρχικό. Ο Piaget αποδίδει το γεγονός αυτό στην εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας, γιατί οι λέξεις αυτές καθ' αυτές αποτελούν σύμβολα. Η αυξανόμενη κοινωνική συμμετοχή του παιδιού κατά τη διάρκεια των 4-8 ετών δίνει ώθηση στην ανάπτυξη των διανοητικών του διαδικασιών. Η κοινωνική αλληλεπίδραση απαιτεί επικοινωνία και το παιδί επιχειρεί να εκφράσει τις σκέψεις του και να κατανοήσει τις σκέψεις των άλλων. Το κύριο μέσο της κοινωνικής του επικοινωνίας είναι η γλώσσα και το παιδί είναι βυθισμένο σε μια θάλασσα από λέξεις που διασαφηνίζουν και συσχετίζουν τις διάφορες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και τις φυσικές του δραστηριότητες. Η κοινωνική δραστηριότητα και το γλωσσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργεί εξασκούν πίεση πάνω του και προσαρμόζει τις σκέψεις του ανάλογα. (Σιγά-σιγά εσωτερικοποιεί το λόγο).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το να μάθει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα να σκέφτεται μ' αυτήν είναι ένα ουσιώδες μέρος της επιπλέον μάθησης. Έχει υποστηριχτεί ότι η μεγάλη προσπάθεια για προφορικό λόγο απαιτεί μια επανοργάνωση ιδεών, η οποία αξίζει το όνομα της μάθησης. Μια αναλαμπή ενός λεπτού, πάντως, μας θυμίζει περιστάσεις που είχαμε χρησιμοποιήσει τη γλώσσα όχι να δεχτούμε αλλά ν' αποφύγουμε νέες αντιλήψεις. Έτσι, θα πρέπει να ρωτήσουμε κάτω από ποιες συνθήκες η πράξη της τοποθέτησης ενός πράγματος σε λέξεις μας φέρνει σε μια πιο πλήρη κατοχή του.

Ο Λάουτον έχει δείξει ότι οι νέοι διαφέρουν ο ένας από τον άλλο σε μια εκτίμηση. Ο ένας μαθητής προκαλεί τον εαυτό του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα να σκέφτεται αφαιρετικά, όταν ο άλλος μπορεί να το κάνει αυτό μόνο σε απάντηση ερώτησης του δασκάλου.

Πάντως δεν είναι αρκετό να πούμε στους δασκάλους ότι η γλώσσα των μαθητών τους είναι σημαντική. Μια θεωρία μάθησης λαβαίνει υπόψη της τα κοινωνιο-γλωσσικά χαρακτηριστικά των σχολικών τάξεων.

Μια θεωρία της γλώσσας και της μάθησης στην τάξη πρέπει να λογαριάσει 4 όψεις της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, που η καθεμιά εξαρτάται από την προηγούμενη.

Προσδοκίες των μαθητών → Κατάσταση που δημιουργείται στην τάξη από διάφορες →

αλληλεπιδράσεις, κυρίως γλωσσικές

→ Χρήσεις της γλώσσας → Μάθηση

1. Προσδοκίες μαθητών:

Η συμπεριφορά στην τάξη, των μαθητών είναι πολύ επηρεασμένη από τις προσδοκίες που κουβαλάνε μέσα στο μάθημα. Αυτές έχουν οργανωθεί από την εμπειρία της γλώσσας που έχουν αποκτήσει οι μαθητές έξω απ' την τάξη και από την ιδιαίτερη εμπειρία της γλώσσας που έχει κάθε μαθητής και που έχει αποκτήσει στα μαθήματα. Αυτά τα δυο απαιτούν διαφορετική μεταχείριση. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη.

Τα παιδιά απ' την εργατική τάξη πιθανόν ν' αντιλαμβάνονται διαφορετικά απ' τα παιδιά της μεσαίας τάξης τις απαιτήσεις για γλωσσική παράσταση.

Υπάρχουν βέβαια πολλές άλλες διαφορές στις χρήσεις της γλώσσας απ' τα παιδιά, εκτός απ' αυτές που συνδέονται με την κοινωνική τάξη. Αυτές οι προσδοκίες δεν είναι αμετάβλητες και μια εκτίμηση μιας κλειστής μελέτης της γλώσσας μέσα στην τάξη, θα μπορούσε να βοηθήσει τους δασκάλους να σχεδιάσουν πιο συστηματικά να επηρεάζουν τις συνηθισμένες χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές, όχι μόνο για επικοινωνία, αλλά και για να σκέφτονται και να αισθάνονται

Οι προσδοκίες των μαθητών είναι προσδιορισμένες από τέτοια θέματα, όπως η συνηθισμένη αποδοχή που γίνεται στο λόγο και το γράψιμο των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας και το ποσό της σαφούς διόρθωσης που παίρνουν, από το δάσκαλο στη σχετική έμφαση πάνω στο ότι έχει ειπωθεί ή στο πώς έχει ειπωθεί, απ' το ενδιαφέρον που δείχνει στις συνεισφορές του μαθητή. Αν ένας δάσκαλος κάνει μόνο ερωτήσεις που αναγκάζουν τα παιδιά ν' αναπαράγουν ότι έχουν διδαχτεί, αυτό πιθανόν θα επηρεάσει τη συμπεριφορά μάθησης σ' όλα τα μαθήματα. Αν ένας δάσκαλος διορθώνει τα λάθη ορθογραφίας στο γράψιμο αλλά δεν τα σχολιάζει καθόλου, αυτό πιθανόν θα επηρεάσει το είδος του γραψίματος που λαβαίνει ο δάσκαλος κάθε φορά.

2. Κατάσταση στην τάξη από διάφορες αλληλεπιδράσεις κυρίως γλωσσικές.

Η κατάσταση μέσα σ' ένα μάθημα δεν φτιάχνεται από πράγματα, αλλά από νοήματα. Αυτά τα νοήματα εγείρονται όταν τα παιδιά διερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου, το ένα τη συμπεριφορά του άλλου, και σίγουρα περισσότερα αντικειμενικά θέματα (όπως το μέγεθος του γκρουπ), **στο φως των προσδοκιών τους**. Η συμπεριφορά των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, πιθανόν να επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το γνωστικό αντικείμενο και το ρόλο τους σε μαθητές αυτού του αντικειμένου, απ' το γρήγορο έργο που έχει δοθεί σ' αυτούς για να πραγματοποιηθεί, από την παρουσία ή απουσία <<**μη προφορικών**>> **στοιχείων** του γνωστικού αντικειμένου, από τους όρους στους οποίους καλούνται να μιλήσουν ή να γράψουν κ.λ.π. Τα παιδιά λοιπόν απ' όλους τους προηγούμενους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, (συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας) διαμορφώνουν μια αντίληψη για το πόση συμμετοχή στο μάθημα περιμένει απ' αυτά ο δάσκαλος και ποιών ειδών, και για το πώς πρέπει να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν πάρει από το εξωσχολικό κοινωνικό περιβάλλον.

3. Χρήσεις της γλώσσας.

Το θέμα ποια γλώσσα μπαίνει και πως χρησιμοποιείται από τους μαθητές σε κάθε μάθημα, εξαρτάται όχι απλά απ' **το τι ζητάει ο δάσκαλος** αλλά από το **πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής την όλη κατάσταση στην τάξη**. Ψυχολογικές μελέτες γύρω απ' την ανάπτυξη της γλώσσας στο μεγαλύτερο παιδί έχουν αποδείξει στο παρελθόν ότι είτε η προφορική είτε η γραπτή γλωσσική συμπεριφορά μπορεί να παρουσιαστεί σε μια απλή ικανότητα χωρίς αναφορά στην κατάσταση που δημιουργείται στην τάξη από τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις.

4. Μάθηση.

Να δούμε τ' αποτελέσματα μέσα από όρους που θα βγουν απ' τα αποτελέσματα γραπτών τεστ πάντως δεν είναι τόσο σωστό κι αυτό γιατί αυτά τα τεστ μεταφέρουν τη δική τους αυστηρά προσδιορισμένη κατάσταση που έχει δημιουργηθεί από ορισμένες αλληλεπιδράσεις. Αυτό ακριβώς το γεγονός περιορίζει τη χρήση τους σαν ένα μέσο για ορισμό των αποτελεσμάτων από μια σειρά διαφορετικών καταστάσεων που προήλθαν από διάφορες αλληλεπιδράσεις. Όταν πάλι οι παραστάσεις των παιδιών στα τεστ έχουν «σερβιριστεί» σαν εξαρτημένες μεταβλητές σε διάφορες μελέτες της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, αυτό το γεγονός έχει πολύ

σπάνια δώσει πειστικά αποτελέσματα. Εδώ ακριβώς υπάρχει ένα μεθοδολογικό πρόβλημα.

Για να κατανοήσουμε τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών, πως επηρεάζονται απ' το δάσκαλο, τι μαθαίνουν από τη χρήση της γλώσσας απ' το δάσκαλο, πώς το μαθαίνουν, τι γλώσσα χρησιμοποιούν έξω απ' την τάξη, πρέπει να μελετήσουμε τα φαινόμενα που απαρτίζουν το σύνολο της σχολικής ζωής – από το μάθημα μέχρι την εκδρομή. Η κατανόηση των διαφόρων μορφών της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης έξω απ' την τάξη και μέσα σ' αυτή διευκολύνει το γνωστικό έλεγχο της σχολικής πραγματικότητας. Η μελέτη των φαινομένων θα γίνει και με βάση τις μαγνητοφωνημένες ταινίες από τα μαθήματα αλλά και αφού εξετάσουμε όλους τους κοινωνιο-γλωσσικούς παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία αυτών των φαινομένων ης σχολικής ζωής. (Κοινωνική τάξη οικογένειας παιδιών, απόσταση του σπιτιού απ' το σχολείο κ.λ.π.)

A. Οι μαθητές.

Συνεισφορές 11 χρονών παιδιών σε 12 μαθήματα σε ποικίλα θέματα του γυμνασίου έδειξε αυτά τα χαρακτηριστικά:

- α) Μόνο σε 11 περιπτώσεις, κάνοντας μια ερώτηση ή προσφέροντας δήλωση, που δεν ήταν απάντηση στο δάσκαλο, εισήγαγε μια ακολουθία αλληλεπιδράσεων.
- β) Υπήρχαν πολύ λίγες περιπτώσεις που οι μαθητές σκέφτονταν μεγαλόφωνα έτσι ξαναοργανώνοντας, μαθαίνοντας ή λύοντας 'να πρόβλημα με το να λένε προφορικά. Οι περισσότερες εισφορές απ' τα παιδιά ήταν μονολεκτικές ή με δυο ή τρεις λέξεις.
- γ) Σε 2 μόνο περιπτώσεις υπήρξε εξερεύνηση του νοήματος μιας λέξης, μέσα από ορισμούς τεχνικών όρων που ζητήθηκαν και δόθηκαν.
- δ) Μόνο σ' ένα μάθημα (Φυσική) έκαναν οι μαθητές συχνά χρήση εξωσχολικής εμπειρίας για να τη συσχετίσουν με τις καινούριες ιδέες που μάθαιναν.

Περίληπτικά, τα παιδιά είναι συνολικά παθητικοί δέκτες οδηγιών, ο ρόλος τους ορίζεται στο να παρουσιάζουν σε μικρές απαντήσεις ότι έχουν καταλάβει, ότι έχουν διδαχτεί. Μπορούν αυτά και άλλα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους που εντάσσεται στα πλαίσια του ρόλου που παίζουν σα μαθητές να αποδειχτούν ότι σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δασκάλου που εντάσσεται με τα πλαίσια του ρόλου που παίζει σα δάσκαλος;

B. Οι απαιτήσεις του δασκάλου από τους μαθητές.

Οι μελέτες των ερωτήσεων του δασκάλου απέδειξαν:

- α) Σε πολλά απ' τα μαθήματα (ειδικά σε θέματα τέχνης) μια πλειοψηφία των ερωτήσεων του δασκάλου ζητούσε πραγματικές απαντήσεις.
- β) Οι δάσκαλοι πολύ δύσκολα κάποτε έκαναν ερωτήσεις για να πάρουν πληροφορίες που δεν τις κατείχαν. Χρησιμοποιούσαν ερωτήσεις για να κάνουν έλεγχο στο πόσο μπορούν οι μαθητές να κάνουν ανασύνταξη αυτών που έχουν διδαχτεί πρόσφατα.
- γ) Σε μερικά μαθήματα οι μαθητές καλούνταν να συλλογιστούν φωναχτά. Αυτό καλούνταν να το κάνουν για να φανεί κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τον τρόπο σκέψης που έχει δοθεί απ' το δάσκαλο. Οι δάσκαλοι πολύ δύσκολα έλεγαν στο μαθητή που είχε δώσει σε κάτι μια σύντομη απάντηση να εξηγήσει αυτό που είπε και να το κάνει πιο σαφές. Οι δάσκαλοι αρκετά συχνά διέκοπταν τους μαθητές που προσπαθούσαν ν' απαντήσουν όχι με δυο ή τρεις λέξεις, αλλά με ορισμένες προτάσεις.
- δ) Ερωτήσεις που ζητούσαν απ' τους μαθητές ν' αναφερθούν στην εξωσχολική εμπειρία που έχουν από πρώτο χέρι, έλειπαν εντελώς.

5. Η χρήση από το δάσκαλο της γλώσσας και η μόρφωσή του για τη γλώσσα.

- α) Οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν τεχνικούς όρους σαν ταμπέλες περισσότερο, παρά σαν όργανα σκέψης.
- β) Η γλώσσα ενός μόνο δασκάλου ήταν πολύ περισσότερο καθομιλουμένη και έμοιαζε με πεζό λόγο απ' ότι έμοιαζε των άλλων η γλώσσα.
- γ) Οι δάσκαλοι ποίκιλαν στη σαφήνεια με την οποία έδιναν οδηγίες στις τάξεις (Μια όμοια διαφορά στων μητέρων τα στυλ της διδασκαλίας στα μικρά τους παιδιά έχει ερευνηθεί χρήσιμα).
- δ) Μερικοί δάσκαλοι δούλευαν με όχι προφορικές παρουσιάσεις του γνωστικού αντικείμενου: διαγράμματα, μοντέλα δουλειάς, εικόνες. Φαίνεται πιθανό ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις, η γλώσσα χρησιμοποιούταν περισσότερο απ' τους μαθητές και λιγότερο απ' τους δασκάλους, επειδή τα μη προφορικά μέσα άφηναν το γνωστικό αντικείμενο ανοιχτό σε δημόσια συζήτηση.

Απ' αυτά βλέπουμε ότι δεν είναι τόσο δύσκολο να κάνουμε υποθέσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της συμπεριφοράς των δασκάλων μέσα στην τάξη και στις διαστάσεις της συμπεριφοράς που θ' αναπτύξουν οι μαθητές για να μάθουν. Αυτό θα ήταν η βάση για πιο αντικειμενικές μελέτες.

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι για να μελετήσουμε την παιδαγωγική

αλληλεπίδραση σ' όλες τις μορφές της μέσα στην τάξη πρέπει να λάβουμε υπόψη μας:

α) Την αξία των ερωτήσεων που θα έχει σχέση με την επεξεργασία τους που θα στηρίζεται:

- 1) Σε μια ανάλυση που θα στηρίζεται σ' ένα σύστημα κατάταξης των ερωτήσεων,
- 2) Σε μια ανάλυση που θα στηρίζεται στην συντακτική συνθετότητα των ερωτήσεων,
- 3) Στην ανάλυση της διάρκειας και της συνθετότητας των απαντήσεων των μαθητών.

β) Σε ποια έκταση συγκεντρώνουν τα παιδιά την προσοχή τους στο << γινόμενο >> απ' το δάσκαλο έργο και σε ποια στα ακούσια μηνύματα που δίνει ο δάσκαλος. Αυτό μπορεί να έχει σχέση με ποικίλες διαστάσεις της προηγούμενης εμπειρίας των απιδιών και με την παρούσα κατάσταση που υπάρχει στην τάξη από διάφορες αλληλεπιδράσεις.

γ) Τα γλωσσικά στυλ του δασκάλου που μπορεί να έχουν σχέση με το επίπεδο της συμμετοχής του μαθητή και ειδικά με τις χρήσεις της γλώσσας απ' τους μαθητές.

δ) Συντακτικά και άλλα χαρακτηριστικά των χρήσεων της γλώσσας απ' τους μαθητές για μάθηση, που διαφέρουν ανάλογα με την κατάσταση που υπάρχει στην τάξη και ειδικά με την παρουσία και συμπεριφορά του δασκάλου.

Δε θα λέγαμε ότι μια αυξανόμενη προσοχή στη γλώσσα μέσα στην τάξη θα έκανε θαύματα. Είναι πάντως καταφανές ότι των δασκάλων η μη προφορική συμπεριφορά έχει μια σπουδαία επιρροή πάνω στη συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα. Βέβαια παρ' όλη τη δουλειά του Bernstein δεν έγινε ακόμα σαφές πόσο πολύ είναι δυνατό ν' αλλάξουν τα πρότυπα συμπεριφοράς από την καινούρια γνώση για τη γλώσσα. Πρέπει πάντως να παραδεχτούμε ότι μερικοί μαθητές καταφέρνουν να μάθουν παθητικά από μια μονόπλευρη ευθεία διδασκαλία πιθανόν μπαίνοντας σε ένα σιωπηλό διάλογο με το δάσκαλο που παραδίδει. **Ποιοι μαθητές είναι αυτοί και ποιες προσφορές εμπειρίας τους έχουν δανείσει αυτήν την ικανότητα**, είναι ενδιαφέροντα θέματα.

Η σχέση πάντως μεταξύ μάθησης και γλώσσας στην τάξη είναι ένα θέμα μεγάλης πρακτικής σπουδαιότητας. Αν όλοι οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν να είναι τόσο ευαίσθητοι στο θέμα της γλώσσας μέσα στην τάξη, όπως είναι μερικοί ήδη αυτό

θα σήμαινε την άνοδο του επιπέδου της μάθησης σ' όλα τα σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1.ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ :ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ, ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1984
- 2.Ι.ΒΟΥΤΕΤ : ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ 1984
- 3.Α.Ε.ΓΚΟΤΟΒΟΣ:Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΑΡΚΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ,ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠ/ΣΗ 1986

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ-ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Π.Ξωχέλλης: «Παιδαγωγική του Σχολείου» σελ.15
2. Π.Ξωχέλλης: στο ίδιο σελ.16
- 3.Α.Φραγκουδάκη: «Κοινωνιολογία της Εκπ/σης σελ.25
- 4.Α.Φραγκουδάκη: στο ίδιο σελ.26
- 5.Α.Φραγκουδάκη: στο ίδιο σελ.26
- 6.Α.Φραγκουδάκη: στο ίδιο σελ.17
- 7.Βλέπε σχετικά και το βιβλίο της J.Boutet: «Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία» Αθήνα 1984
8. Α. Φραγκουδάκη: στο ίδιο σελ.35
9. Α. Φραγκουδάκη: στο ίδιο σελ.36
- 10.Ι.Πυργιωτάκης : «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη» σελ.164
11. Ι. Πυργιωτάκης : στο ίδιο, σελ.166
12. Ι. Πυργιωτάκης : στο ίδιο, σελ.166
13. Ι. Πυργιωτάκης : στο ίδιο,σελ.167
14. Ι. Πυργιωτάκης : στο ίδιο,σελ.167
- 15.Αρχές φιλοσοφίας (βιβλίο β λυκείου) εκδοση Ο.Ε.Δ.Β. κεφάλαιο για τον Αριστοτέλη
16. Ι Κογκούλης: «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική» σελ.133
- 17.Βίκα Γκιζελή «Δέκα μαθήματα κοινωνιολογίας» σελ.90

18. Ι. Διαμαντίδης: «Λεξικό των –ισμών» (λήμμα : ωφελιμισμός)
σελ.319
19. Ι. Κογκούλης: «Εισαγωγή στην παιδαγωγική» σελ.139
20. Ι Κογκούλης: στο ίδιο,σελ.134 κ.ε.
- 21.Α.Ε.Γκότοβος: «Η Λογική του υπαρκτού σχολείου» σελ.40
22. Ι.Πυργιωτάκης : «εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη»
σελ.304
23. D. Barnes: language and learning in the classroom, open
university 1985, μετάφραση: Νέμης Φελώνης
24. Ι.Πυργιωτάκης : «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη»
σελ.350
25. D.Barnes: language and learning in the classroom Σελ.3 της
μετάφρασης.
26. Αρχές φιλοσοφίας ,β λυκείου,κεφ.για τους σοφιστές και το
Σωκράτη
- 27.D.Fontana: Ο Εκπ/κός στην τάξη σελ.18-19
- 28.Κριτική παιδαγωγική και Εκπ/κή πράξη σελ.147-149
29. Κριτική παιδαγωγική και Εκπ/κή πράξη σελ.149
30. Γ.Μαυρογιώργος: Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπ/ση,
στο Κριτική παιδαγωγική και εκπ/κή πράξη σελ.175
31. Γ.Μαυρογιώργος: Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπ/ση σελ.179
- 32.M.Apple: Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα σελ.14
33. *Το σχολείο, όπως και η φυλακή και η εκκλησία, είναι ένας χώρος που αναγνωρίζεται σχετικά εύκολα από ορισμένα σταθερά «φυσικά» τυπικά χαρακτηριστικά: ορθογώνια σχήματα, ξηρότητα, μονοτονία, κρύα και συμπαγή κτίρια, ίσιοι διάδρομοι, αίθουσες διδασκαλίας με τα θρανία, τον πίνακα και την έδρα, χαλικοστρωμένη αυλή, λίγα*

λουλούδια, γκρίζα και μουντά χρώματα κ.α. Όλα αυτά μέσα στην «επικράτεια» του σχολείου που συνήθως θωρακίζεται με ψηλούς αποκρουστικούς τοίχους ή κάγκελα. Η έμμονη προβολή του φόβου ατυχημάτων, των προφυλάξεων και των ευθυνών νομιμοποιεί τον εγκλεισμό των μαθητών και την άγρυπνη επιτήρησή τους μέσα στο χώρο. (Γ.Μαυρογιώργος σχολικός χώρος και αυταρχική εκπ/ση, σελ.179)

34. Κριτική παιδαγωγική και εκπ/κή πράξη: σελ.151

35. D.Farrington: Developmental Criminology and risk- focused prevention, page 678 in Oxford book of criminology London 2002

36. ΥΠΕΠΘ: Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο 2004-2005 σελ.5

37. Δρ. Κλειώ Σγουροπούλου κ.α. «Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή για την υποστήριξη των κοινοτήτων μάθησης» σελ. 1 στο www.netschoolbook.gr

38.Μ.Ράπτη: Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης σελ.17 Και 25

39. Μ.Ράπτη: Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης σελ.25

40.Αγγελάκος Κώστας: (επιμέλεια) Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο σελ.14

41.Β.Ιωαννίδη: Σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας σελ.4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος Κ. Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο, Μεταίχμιο 2003
- Apple M. Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, παρατηρητής 1986
- Althousser L. Θέσεις. Θεμέλιο 1984
- Αρχές φιλοσοφίας, βιβλίο Β λυκείου Ο.Ε.Δ.Β 2004
- Barnes D. Language and learning in the classroom, Open university 1985 (μετάφραση: Νέμης Φελώνης)
- Boutet J. Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία ,Αθήνα 1984
- Chapman K. The sociology of schools, Tavistock publications,London 1986
- Γκιζελή Β. Δέκα μαθήματα κοινωνιολογίας, Επικαιρότητα 1987
- Γκότοβος Α. Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Σύγχρονη Εκπ/ση 1986
- Γκότοβος Α. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Σύγχρονη Εκπ/ση 1985
- Γκότοβος Α. Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπ/ση, σύγχρονη εκπ/ση 1988
- Δημαράς Α. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας, τόμοι Α και Β Αθήνα 1973/4
- Διαμαντίδης Α. Λεξικό των –ισμών Γνώση 2003
- Ελληνικό λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης 1991
- Η σχολική αποτυχία (συλλογικός τόμος) Ελληνικά γράμματα 1997
- Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (σχολικό έτος 2004-2005) Ο.Ε.Δ.Β. 2004
- Ιωαννίδη Β. Σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές στην αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας , στον τιμητικό τόμο Αντ.Ρήγα 2005 σελ.388-401
- Καθηκοντολόγιο των εκπ/κών (από την ιστοσελίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ.)
- Καλημερίδης Γιώργος (1998) «Μισέλ Φουκώ: πειθαρχία και σχολείο» (Εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια των μαθημάτων της Θεοπούλας Ανθογαλίδου-επιμέλεια- διορθώσεις: Θ.Ανθογαλίδου)
- Κάτσικας Χ, Θεριανός Ν. Ιστορία της ελληνικής εκπ/σης Σαββάλας 2004
- Κογκούλης Ι. Εισαγωγή στην παιδαγωγική Κυριακίδης 1984
- Κριτική παιδαγωγική και εκπ/κή πράξη, Σύγχρονη εκπ/ση 1984
- Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπ/ση (1821-1985) Gutenberg 1986

- Maguire Morgan Reiner: The Oxford book of criminology London 2002
- Μυλωνάς Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο, Αρμός
- Νόμος 1566/85, για τη δομή και λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπ/σης, εφημερίδα της κυβέρνησης
- Νούτσος Χ. Προγράμματα μέσης εκπ/σης και κοινωνικός έλεγχος(1931-1973) Αθήνα 1979
- Ξωχέλλης Π. Παιδαγωγική του σχολείου, Κυριακίδης 1983
- Πυργιωτάκης Ι. Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη , Ελληνικά γράμματα 1999
- Ράπτη Μ. Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης, Gutenberg 2002
- Σγουροπούλου Κλειώ κ.α. Συνεργατική μάθηση , η επικοινωνία μέσω υπολογιστή για την υποστήριξη των κοινοτήτων μάθησης , στην ιστοσελίδα www.netschoolbook.gr
- Σύγχρονη εκπαίδευση, (επιστημονικό περιοδικό για θέματα εκπ/σης) τεύχη 79,80 και 81
- Πατερέκα Χ. Βασικές έννοιες των Bourdieu και Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπ/σης, Κυριακίδης 1986
- Φέλιξ φον Κούμπε, Επιστήμη της αγωγής, Καστανιώτης 1984
- Fontana D. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας 1996
- Φουκώ Μ. (1989) Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Εκδ. Ράππα
- Φραγκουδάκη Α. Γλώσσα και ιδεολογία, Οδυσσέας 1984
- Φραγκουδάκη Α. Κοινωνιολογία της εκπ/σης, Παπαζήσης 1985
- Φράγκος Χ. Η σύγχρονη διδασκαλία Gutenberg 1986
- Φράγκος Χ. Βασικές παιδαγωγικές θέσεις Gutenberg 1985

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	ΣΕΛ.2
ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΙΑ ΜΙΚΡΗ ΑΝΑΦΟΡΑ).....	ΣΕΛ.3
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	ΣΕΛ.4
ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΙΔΕΩΔΗ.....	ΣΕΛ.5
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΝΕΡΓΗΜΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ...	ΣΕΛ.7

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΑ.....	ΣΕΛ.9
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ.....	ΣΕΛ.10
Η ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	ΣΕΛ11
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΟ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ...ΣΕΛ	22
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ2 :ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ BARNES.....	ΣΕΛ.38
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	ΣΕΛ.53